

# Brevi riflessioni sulle difficoltà di apprendimento

**Aldo Borsese**

Università di Genova; borsese@chimica.unige.it

## Sommario

*Nel contributo si considera la comunicazione didattica e vengono esaminati i fattori che influenzano la qualità dell'apprendimento. Lo scopo è mostrare che, per avere un apprendimento che implichi la comprensione, è indispensabile tener conto dell'accessibilità dei contenuti che vengono proposti, del linguaggio utilizzato per veicarli e dell'atteggiamento degli allievi.*

## Parole chiave

*Linguaggio, Processo cognitivo, Comprensione.*

## 1. Premessa

C'è un aspetto a mio avviso troppo trascurato da chi insegna, soprattutto nelle discipline che usano linguaggi formalizzati: quello della comprensione. Eppure si tratta di un aspetto decisivo<sup>1</sup> che impone all'insegnante di riflettere sugli argomenti che deve trattare, sul modo e sul grado in cui trattarli in relazione alle caratteristiche specifiche dei propri allievi (Leamnsion, 1999).

Gli insegnanti non sempre lo fanno e anche quelli che conoscono la disciplina che insegnano, e che perciò non insegnano errori gravi, non si preoccupano sempre di questi aspetti del loro mestiere. La conoscenza della disciplina può farli sentire appagati e tranquillizzati da questa loro condizione e non farli soffermare suffi-

---

<sup>1</sup> È la comprensione che genera conoscenza e curiosità. Una materia a scuola piace più di un'altra perché si è compreso; ciò genera un atteggiamento positivo verso di essa, che a sua volta conduce a un impegno che, se protratto nel tempo, lo trasforma in una vera e propria attitudine.

cientemente su ciò che intendono trattare. In questi casi occorre accrescere la loro sensibilità verso i fattori che condizionano la comunicazione didattica e quindi la qualità dell'apprendimento; renderli consapevoli degli ostacoli che pregiudicano la comunicazione didattica e fornire loro indicazioni per superarli.

A questo proposito, nel presente contributo verranno analizzati gli ostacoli didattici, da quello linguistico alle difficoltà che possono derivare dai contenuti trattati nella comunicazione didattica e a quelle dovute a scelte metodologiche inadeguate. Ciò che mi propongo di favorire è un apprendimento che implichi la comprensione dei concetti e delle informazioni veicolati nell'insegnamento (Verrastro, 2004).

## 2. L'ostacolo linguistico

Come è noto le parole del linguaggio naturale non hanno un significato univoco, perché accanto a un significato primario (chiamato dai linguisti denotazione) possiedono significati secondari (connotazioni) e questi ultimi possono assumere, in relazione al contesto sociale dei parlanti, caratteristiche denotative; di conseguenza le trasformazioni che subiscono i significati nel contesto delle relazioni possono complicare la comunicazione, fino al punto che parole pronunciate con un certo significato possono essere recepite con significato anche abbastanza differente (Boscolo, 1996).

L'ostacolo posto dal linguaggio naturale si deve, dunque, al fatto che le parole che lo costituiscono non hanno significato univoco, sono polisemiche, e possono creare fraintendimenti. La polisemia implica che non ci sia una sola definizione per una parola; perciò, per condividere i significati, occorre negoziarli.<sup>2</sup>

Accanto all'ostacolo legato al linguaggio naturale, in alcuni ambiti disciplinari specifici (come, ad esempio, quello scientifico) occorre tener conto anche di quello dovuto all'introduzione di un lessico specifico. L'ambiguità intrinseca delle parole del linguaggio naturale risulta, infatti, inaccettabile quando si vogliono rendere

<sup>2</sup> A titolo esemplificativo consideriamo una parola emblematica in questo contesto, «apprendimento», e chiediamoci: come lo definiamo? Proviamo a dividerne il significato utilizzando lo schema classico per la formulazione delle definizioni: «A è un B che C», in cui A è la parola che si vuole definire, B è la classe cui la parola appartiene e C è/sono la/le caratteristica/che associabili alla parola. Sulla classe di appartenenza della parola «apprendimento» non dovrebbero sussistere dubbi: è in ogni caso (a prescindere dalle caratteristiche che assume) un «processo cognitivo». Dunque, la prima parte della definizione sarà: «L'apprendimento (A) è un processo cognitivo (B)». Sono le caratteristiche (C) del processo che differenziano le possibili definizioni. Potremmo infatti definire l'apprendimento in tre modi differenti: «L'apprendimento è un processo cognitivo che conduce alla: a) memorizzazione dei concetti e delle informazioni trattati nella comunicazione didattica; b) comprensione dei concetti e delle informazioni trattati nella comunicazione didattica; c) capacità di applicare i concetti e le informazioni trattati nella comunicazione didattica». Certamente qualsiasi insegnante dichiarerebbe con convinzione di non voler perseguire un apprendimento connotato dalla memorizzazione, quindi si otterrebbe un consenso generalizzato sulla seconda e sulla terza definizione. Operativamente, però, diventa indispensabile riconoscere e realizzare le condizioni che consentono di ottenere un apprendimento comprensivo.

acontestuali i significati. Lo scopo dell'ambito scientifico, ad esempio, è quello di congelare il significato delle parole eliminando la loro componente connotativa e trasformandole in termini. I termini, a differenza delle parole, aspirano<sup>3</sup> a un significato preciso, univoco, universale.

Far lavorare gli studenti alla costruzione delle definizioni delle parole del linguaggio naturale e dei termini del lessico scientifico (quando il lavoro in aula ha consentito di far acquisire i concetti ad essi associati) è fondamentale per fissare i significati. È un esercizio utile perché ridimensiona l'ostacolo linguistico e, nello stesso tempo, conduce a una fruttuosa sintesi concettuale.

### 3. L'ostacolo dovuto all'«implicito»

Sia nei discorsi che facciamo nella vita quotidiana, sia negli interventi con i nostri studenti a scuola o all'università, sia nei testi scolastici, è inevitabilmente presente un «implicito», sono sottese implicazioni. Gli specialisti parlano di sotto-determinazione semantica, la quale richiede a chi ascolta, a chi legge, a chi fruisce del mezzo di informazione, per poter comprendere, il possesso dei concetti e delle informazioni che le implicazioni presenti nascondono.

Le implicazioni presenti nei messaggi che vengono proposti non sono tutte uguali e, pertanto, fronteggiare l'implicito richiede non solo di disporre di un numero maggiore o minore di concetti e informazioni, ma anche di possedere concetti più o meno complessi. Così, per poter richiamare alla mente ciò che sottendono certe implicazioni sono necessarie conoscenze possedute praticamente da tutti, mentre invece per altre occorre che il soggetto che fruisce del messaggio possieda concetti e informazioni specifici, altrimenti non potrà comprendere (Villoro, 2002).

Pertanto, nella loro attività didattica, gli insegnanti, interagendo con gli studenti, dovrebbero essere consapevoli delle implicazioni presenti nei loro interventi (Vincenzi, 1986). Ciò permetterà loro, riflettendo su ciò che vogliono proporre in classe, di riconoscere i concetti e le informazioni sottese e di valutare se questi sono posseduti dai loro studenti. Non correranno il rischio di proporre contenuti che richiedono requisiti che i propri studenti non hanno.

### 4. Aspetti linguistici e aspetti cognitivi

Il linguaggio è espressione più contenuto, nel senso che ogni linguaggio implica un'espressione e qualcosa di espresso; non può esserci, infatti, un'espressione senza qualcosa di espresso e viceversa. Dunque, si potrebbe definire il linguaggio come il mezzo che, associando il contenuto all'espressione, gli permette di essere

<sup>3</sup> Solo un'aspirazione perché, in realtà, il significato dei termini può cambiare non solo storicamente ma anche all'interno dello stesso periodo storico a seconda del contesto teorico di riferimento.

socializzato. Aspetti linguistici e aspetti cognitivi sono quindi intrinsecamente legati e a livello didattico occorre tenerne sistematicamente conto (Vygotskij, 1990).

Non si può, cioè, pensare che, una volta verificato che i contenuti che vogliamo trattare sono accessibili ai nostri studenti, il loro apprendimento comprensivo sia assicurato; le parole che usiamo, data la loro polisemicità, possono, infatti, creare problemi alla comunicazione, a prescindere dal contenuto che viene trattato (Titone, 1981). D'altra parte, non si può credere di poter far comprendere un contenuto che richiede requisiti non posseduti dai nostri interlocutori anche se le parole usate per trattarlo sono quelle del linguaggio comune, cioè di quella piccola parte di parole del linguaggio naturale conosciute praticamente da tutti.

## 5. Comprensibilità

Dalle considerazioni effettuate finora emergono, pertanto, due possibili ostacoli a un apprendimento comprensivo: il primo imputabile al contenuto in sé e il secondo alle modalità linguistiche usate per trattarlo.

Le indicazioni per rimuoverli sono state, seppure sinteticamente, esplicitate. Occorre, cioè, che nell'azione didattica gli argomenti che vengono trattati siano accessibili agli studenti (o perché la loro comprensione richiede il possesso di requisiti che hanno o perché l'insegnante, prima di introdurli, lavora per far loro acquisire i requisiti necessari); inoltre è necessario che le parole usate per trattarli siano conosciute dagli studenti (Borsese, 2005). Se si opera in modo da eliminare questi ostacoli, il messaggio proposto nella comunicazione didattica sarà accessibile agli studenti cui è rivolto e comprensibile.

Una comunicazione didattica si definisce, allora, comprensibile quando ciò che viene proposto è scelto ed espresso in modo che lo studente sia in grado di comprenderlo. La realizzazione di questa condizione rappresenta il livello minimo perché ci sia apprendimento comprensivo; cioè il messaggio che si vuole proporre è stato messo a punto tenendo conto delle caratteristiche specifiche degli interlocutori cui è rivolto.

È, però, indispensabile fare una distinzione importante tra «comprensibilità», definita come tutto ciò che deve appartenere a un testo, a un percorso didattico perché il processo di comprensione e quindi di apprendimento comprensivo possa avvenire, e «comprensione», intesa come la condizione in cui il processo di apprendimento comprensivo si realizza effettivamente. Questa distinzione per sottolineare che un messaggio può essere comprensibile per quel certo studente ma non effettivamente compreso.

Esistono altri fattori che entrano in gioco e che consentono o meno di trasformare la comprensibilità in comprensione effettiva, e sono elementi di carattere psicologico come, tra gli altri, il vissuto scolastico precedente, la condizione sociale, la condizione familiare, la formazione morale, il rapporto con l'insegnante e con i compagni. Sono fattori governati dalla componente emozionale, affettiva degli individui e sono quelli che influenzano la motivazione e l'interesse.

## 6. La componente «emozionale»

È dunque questa componente che può consentire o meno il delicato passaggio tra comprensibilità e comprensione (Anolli, 2002).

Si può affermare che la comprensibilità rappresenta la condizione necessaria affinché si possa realizzare la comprensione, ma non la condizione sufficiente. Ciò non ne ridimensiona l'importanza; senza comprensibilità, infatti, non ci può essere comprensione. La distinzione tra comprensibilità e comprensione consente di individuare un altro ostacolo all'apprendimento comprensivo, quello imputabile alla componente emozionale degli individui e che, come si è già sottolineato, può impedire il passaggio dalla comprensibilità alla comprensione.

Il peso della componente emozionale cambia indubbiamente a seconda del livello scolastico. Gli studenti universitari scelgono il loro percorso di studi e, pertanto, all'inizio di questo percorso manifestano in genere interesse e motivazione verso ciò che si apprestano ad affrontare. Nella scuola secondaria di secondo grado la situazione è un po' diversa e sicuramente, anche dipendendo dalla tipologia di scuola, a volte o spesso la motivazione iniziale e l'interesse debbono essere conquistati dall'insegnante. Il vissuto scolastico precedente, infatti, può aver determinato in loro un atteggiamento negativo verso la scuola e chi la rappresenta.

Ma come agire per generare un cambiamento? Per disporre positivamente la componente emozionale e rimuovere questo ostacolo all'interesse e alla motivazione?

Occorre assumere comportamenti e utilizzare metodologie didattiche che tengano conto dei bisogni fondamentali dell'uomo che sono l'autostima e l'adattamento sociale (inteso come esigenza di integrarsi e stabilire relazioni). Ad esempio mostrare disponibilità, saper creare in aula un'atmosfera di tranquillità, dando la possibilità agli studenti di esprimersi con serenità e libertà, riflettere con essi sul ruolo e sul significato di quel che propone, sugli obiettivi che si vogliono raggiungere e far raggiungere, concordare i tempi di lavoro e di discussione.

Il passaggio dalla comprensibilità alla comprensione è dunque condizionato dal metodo e dalla qualità dell'interazione tra insegnante e studenti e degli studenti tra loro. Ad esempio, coinvolgerli in attività individuali e di gruppo scritte e orali è sicuramente importante in quanto il gruppo rappresenta uno spazio fecondo di studio e di riflessione e prevalendo i momenti informali facilita gli scambi di opinione e la percezione di fare un lavoro produttivo; l'esercizio a esprimersi oralmente contribuisce a migliorare le proprie abilità comunicative e linguistiche, favorisce la socializzazione; lo scrivere consente di riflettere su ciò che si vuole dire, di riguardare quanto già scritto per modificarlo, la messa a punto di capacità metacognitive.

## 7. Conclusione

La scuola dovrebbe puntare sul capire perché è solo attraverso la comprensione che si fortificano l'autonomia cognitiva e lo spirito critico. Se questo non succede, se la tipologia di apprendimento è quella che conduce al memorizzare e al saper ripetere,

molti studenti finiscono con il credere di capire. E questa condizione è decisamente pericolosa perché, se chi crede di aver capito riceve conferme attraverso attestati scolastici positivi, rinforza la sua convinzione di sapere e non assume un atteggiamento riflessivo sulle conoscenze acquisite e sulla natura del suo modo di apprendere.

Acquisire la consapevolezza di non capire è invece una conquista importante perché spinge chi la raggiunge a rivisitare il contenuto autonomamente (se è alla sua portata) e questo ulteriore sforzo può consentirgli di giungere a capire, o a chiedere aiuto facendo domande che gli potranno far acquisire eventuali requisiti mancanti.

Dalle considerazioni effettuate in questo contributo emerge come, per ottenere una comunicazione didattica efficace e, conseguentemente, un apprendimento comprensivo, occorra agire su entrambe le componenti che costituiscono l'interiorità degli studenti, quella cognitiva e quella affettivo-emozionale.

Oggi c'è la tendenza a privilegiare studi e ricerche sul metodo, sulla relazione nella convinzione che, se coloro che fruiscono del messaggio sono disposti favorevolmente verso l'emittitore e il messaggio che egli propone, l'esito della comunicazione sarà positivo. Ma, premesso che l'importanza del metodo non è in discussione, che lavorare sulla relazione è essenziale e che individuare gli aspetti metodologici adatti è fondamentale per realizzare una comunicazione efficace, è indispensabile sottolineare che si tratta di una condizione necessaria ma non sufficiente. La comunicazione che si realizza in un contesto in cui l'argomento trattato è considerato importante per convenzioni condivise, in cui gli allievi sono intelligenti, motivati e laboriosi e in cui l'insegnante è capace di creare un clima sereno e amicale, non è necessariamente una comunicazione effettivamente dialogica. Come si rilevava prima, infatti, la comunicazione è un processo che attraversa non solo tutti i fenomeni della sfera emozionale e relazionale degli individui, ma anche quelli della loro sfera cognitiva; è un fenomeno che coinvolge l'intero essere umano nella sua complessità con l'ambiente che lo circonda. Non si può pensare di ottenere una reale comunicazione dialogica agendo solo su una delle sfere dell'interiorità individuale. È necessario lavorare perché il messaggio che si intende proporre sia cognitivamente accessibile agli allievi.

L'auspicio è che l'acquisizione di questa consapevolezza venga perseguita nei corsi dedicati alla formazione iniziale degli insegnanti e nei corsi di aggiornamento degli insegnanti in servizio.

## **Abstract**

*The article evaluates the didactic communication and examines the factors that influence the quality of learning. The aim is to show that, for a learning that imply the understanding, it is essential to take into account the accessibility of content that are proposed, the language used to convey them and the attitude of the students.*

## **Keywords**

*Language, Cognition, Understanding.*

## Bibliografia

- Anolli L. (2002), *Psicologia della comunicazione*, Bologna, il Mulino.
- Borsese A. (2005), *Comprensibilità, comprensione e formazione degli insegnanti*, «Insegnare», vol. 2, n. 2, pp. 36-40.
- Boscolo P. (1996), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET.
- Leamson R. (1999), *Thinking about teaching and learning*, Sterling, VA, Stylus.
- Titone R. (1981), *Il linguaggio dell'interazione didattica*, Roma, Bulzoni.
- Verrastro V. (2004), *Psicologia della comunicazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Villoro R. (2002), *Creer, saber, conocer*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Vincenzi A.R. (1986), *Migliorare l'interazione in classe*, «Nuova Secondaria», n. 9, pp. 15-18.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.

---

Presentato il 12 maggio 2015; accettato per la pubblicazione il 28 agosto 2015