

Metacognizione

a cura di Pascal Perillo

Una prima definizione di metacognizione si riferisce all'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo. La definizione parte da una distinzione sommaria fra operazioni che eseguono una attività cognitiva (i processi cognitivi di base) e le conoscenze, le valutazioni e le decisioni che portano l'individuo ad effettuare l'attività, utilizzando una serie di processi di base, piuttosto che un'altra» (Cornoldi, 1995, p. 17). «L'arte della levatrice» con la quale si designa il metodo dialettico socratico del «tirar fuori», da Platone descritto nel *Teeteto*, può essere intesa come la prima forma di metacognizione. Quando Socrate poneva domande al discepolo per rendendolo partecipe del processo conoscitivo attraverso il dialogo, ne portava alla luce quelle verità interiorizzate e radicate sulle quali andare poi a esercitare il dubbio e la riflessione. «Partorire la propria verità» significava, per il filosofo ateniese, accedere al proprio mondo interiore, fatto di convinzioni culturalmente costruite (o co-costruite). Di qui la strategicità del metodo e la sua portata *meta*-cognitiva: operazioni di riflessione costante su se stessi e sulle proprie conoscenze attraverso procedure di confutazione delle ipotesi contraddittorie o infondate, consentono di portare alla luce l'infondatezza di tutte quelle convinzioni assunte soggettivamente in termini di verità assolute. Nella *maieutica* socratica non vi erano funzioni retoriche, l'obiettivo non era quello tipicamente sofista di vincere l'interlocutore imponendo la propria verità: Socrate stesso vi riconosce la funzione educativa di accompagnare il soggetto verso il riconoscimento della impossibilità di assumere come *ἐπιστήμη* (*epistémē*) la *δόξα* (*dóxa*). La dottrina socratica del *διάλογος* (*diálogos*) sottolinea, in questo senso, la natura relativa del sapere umano intersoggettivamente costruito, mai definitivo e costantemente *in fieri*: di qui il principio socratico secondo cui la presunzione di assoluta ignoranza è ciò che fa dell'uomo l'essere conoscitivo per eccellenza. Le ricerche sulla metacognizione in ambito psicologico hanno inizio ufficialmente con Flavell, anche se uno studio condotto da Bloom e Broder (1950) circa alcune strategie utilizzate da studenti universitari nelle procedure di risoluzione dei problemi aveva già ipotizzato la possibilità di approcciare i pensieri e la conoscenza in maniera autoreferenziale. L'ipotesi portata avanti dagli studiosi era che l'essere umano può pensare la propria mente attraverso procedure autoreferenziali: la mente diventa, così, contemporaneamente soggetto e oggetto di conoscenza. Questo assunto consente ai professionisti dell'educazione e della formazione di considerare che l'educando è in grado non solo di pensare i propri stati mentali e quelli altrui, di natura tanto cognitiva quanto emozionale, ma anche di pensare le proprie conoscenze e le conoscenze che di esse hanno, nonché di pensare le procedure e le strategie di pensiero che mettono in atto. È con riferimento alle stesse capacità che Flavell (1970) introduce, negli anni Settanta del secolo scorso, la nozione di 'metacognizione', per cercare di spiegare il deficit di produzione in memoria in bambini di età prescolare e scolare, deficit che si esprime nella difficoltà a utilizzare strategie note o comunque alla loro portata. Secondo Flavell la metacognizione consiste in una forma verbalizzabile di conoscenza e cognizione dei fenomeni cognitivi. A partire dai suoi studi, la ricerca si è articolata come teorizzazione dei processi cognitivi in funzione di un loro controllo e/o di una loro implementazione. In particolare Flavell distingue tra conoscenze metacognitive ed esperienze metacognitive: le prime sono informazioni che il soggetto possiede su se stesso, sul proprio apprendimento, sui compiti da affrontare e le strategie da adottare; le seconde sono idee, pensieri, sensazioni relative all'attività cognitiva attivate e rievocate nella messa in atto di compiti cognitivi. Alla fine degli anni Novanta del XX secolo la riflessione sulla metacognizione comincerà a concentrarsi sull'insieme delle attività psichiche che presiedono al ragionamento. «All'interno di questo percorso di ricerca emergono due processi fondamentali: quello di controllo e di monitoraggio e quello della costruzione delle conoscenze metacognitive; tali processi sono analizzati nella loro complessità e sempre riferiti a possibili, ipotizzabili ricadute educative» (Frauenfelder, 2000, p. 11). Indirizzare la ricerca pedagogica verso gli studi metacognitivi significa, dunque, spostare l'attenzione di insegnanti, educatori e pedagogisti dal semplice atto cognitivo alla gestione della attività cognitiva che il soggetto in formazione deve imparare a padroneggiare. Le prime ricerche sulla metacognizione pongono il metacognitivo come approdo sofisticato del mentale ad una dimensione superiore che va

oltre il semplice *cognire* per giungere al controllo e al monitoraggio del *cognire* sul *cognire*, implicando forme di conoscenza metacognitiva ed esperienze di regolazione dei processi di apprendimento e di pensiero, in linea con quella idea di mente plurale, flessibile e dialettica di matrice deweyana teorizzata, se pur in maniera diversa, da studiosi come Bruner, Gardner, Sternberg. Tra gli studi psicologici sulla metacognizione che ancora oggi suggeriscono alla pedagogia significativi orientamenti ricordiamo quelli di Cornoldi (1995) e Ianes (1996). Cornoldi ha dedicato molta attenzione al rapporto tra metacognizione e apprendimento, individuando possibili strategie di intervento metacognitivo per correggere difficoltà di apprendimento e insuccesso scolastico. Il testo del 1995, *Metacognizione e apprendimento*, affronta con capillarità le numerose sfaccettature di questo importante settore della psicologia cognitiva, illustrandone le basi teoriche e sperimentali e offrendone una panoramica dettagliata ma allo stesso tempo onnicomprensiva, passando dalla trattazione dei temi della metamemoria, dell'attenzione, dell'immaginazione e del linguaggio, all'approfondimento applicativo delle tematiche metacognitive, esaminando le varie tecniche di rilevazione ed esame della conoscenza metacognitiva nella lettura, nel *problem solving*, nella matematica e nello studio in genere e fornendo validi spunti di riflessione per la promozione delle abilità di autoregolazione, avvalendosi della conoscenza delle componenti emotive e metacognitive e della loro interazione nei processi apprenditivi. In *Metacognizione e insegnamento*, pubblicato nel 1996, Ianes analizza le diverse dimensioni dell'approccio metacognitivo (il quadro metodologico generale, le principali componenti dell'approccio metacognitivo e le relazioni che esso ha con quello costruttivistico della conoscenza) evidenziando, tuttavia, le difficoltà di applicazione di tali metodologie nelle diversificate situazioni contingenti e, soprattutto, nell'insegnamento. Prima della nascita della nozione di metacognizione in ambito psicologico fu Dewey (1916; 1933; 1938; 1939) a riflettere su quella particolare forma di pensiero (il pensiero riflessivo) capace di regolare e governare "saggiamente" l'uso del pensiero, anche attraverso l'istruzione, l'educazione e la formazione. Pensare a forme di educazione metacognitiva potrebbe allora significare innanzitutto educare al pensiero metacognitivo, ovvero «[...] coltivare "la vita" della mente per comprenderne le dinamiche più profonde, le strutture e i sentimenti che la innervano, le intenzioni e le motivazioni che la alimentano secondo un uso riflessivo della propria razionalità che è forma sia di auto-controllo e di auto-interpretazione che di auto-monitoraggio e di auto-regolazione relativa alla consapevolezza delle proprie capacità/potenzialità e all'assunzione di responsabilità circa le credenze, le aspettative e i "pregiudizi" che condizionano il proprio modo di conoscere il mondo, gli altri e di rappresentare a se stessi la propria e l'altrui mente» (Mariani, Sarsini, 2006, p. 10). Educatori, pedagogisti e insegnanti non possono, quindi, ignorare il principio dell'educabilità metacognitiva e conoscerne dimensioni e variabili (cfr. Perillo, 2010).

Riferimenti bibliografici

- BLOOM F.E., BRODER L., 1950, *Problem Solving Processes of College Students*, University of Chicago press, Chicago.
- CORNOLDI C., 1983, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- DEWEY J., 1916, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad.it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
- DEWEY J., 1933, *How We Think*, D.C. Heath, Boston, MA (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961).
- DEWEY J., 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt, New York (trad. It. *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973).
- DEWEY J., 1939, *Creative Democracy. The Task Before Us*, in J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 14, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press 1988.
- FLAVELL J.H., 1970, *Developmental studies of mediated memory*, in H.W. Reese, L.P. Lipsitt (eds.), *Advances in child development and behaviour*, vol. 5, Academic Press, New York.
- FRAUENFELDER E., 2000, *Introduzione*, in F. Santoianni, M. Striano, *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Carocci, Roma.
- IANES D. (a cura di), 1996, *Metacognizione e insegnamento. Strumenti teorici e applicativi*, Erickson, Trento.
- MARIANI A., SARSINI, D. (a cura di), 2006, *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna.
- PERILLO P., 2010, *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori, Napoli.