

Linguaggio, metacognizione e deficit

La funzione adattiva ed evolutiva nel processo di sviluppo e di apprendimento

a cura di Stefania Pinnelli

Professore associato di Pedagogia Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione,
Scienze politiche e sociali, Università del Salento

monografia

La metacognizione è un concetto che può essere usato per riferirsi a una pluralità di processi epistemologici. Essenzialmente rimanda alla consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi (conoscenza metacognitiva) e all'attività di controllo esercitata su di essi (processi metacognitivi di controllo).

La teoria dell'istruzione e la metodologia didattica riconoscono la metacognizione come una variabile essenziale, in grado di condizionare le modalità con le quali un individuo apprende e costruisce un metodo di studio efficace (Cornoldi, 1995). La letteratura di settore ha chiarito bene quanto la competenza metacognitiva contribuisca alla formazione di un corretto stile attributivo e motivazionale; queste variabili risultano funzionali a uno stile di apprendimento basato sull'impegno e il senso di efficacia (De Beni e Moè, 2000). L'attivazione e il controllo dei processi metacognitivi sono ampiamente discussi anche nella didattica per alunni con bisogni educativi speciali e situazioni di svantaggio; occorre poi sottolineare come, per usare le parole di Borkowsky e Muthukrishna, il cui testo *Didattica metacognitiva* (Trento, Erickson, 2011) è stato recensito da Luca De Giorgi su questo numero della rivista, avere una buona

competenza metacognitiva significhi essere un buon elaboratore di informazioni, ossia migliorare il compito di prestazione e di decisione delle strategie da usare.

L'ambito della metacognizione ha portato a focalizzare l'attenzione negli ultimi anni sulla Teoria della Mente (Theory of Mind/ToM), che riguarda la comprensione e spiegazione quotidiana degli stati mentali delle persone, del loro modo di agire, percepire e pensare. Si parla di «teoria» non tanto nel senso scientifico del termine, quanto per evidenziare che la comprensione intuitiva delle azioni umane ha una componente mentalistica (Cornoldi, 1995). «Figli dello stesso padre», come efficacemente asserisce Cornoldi, la ToM e la metacognizione sono termini che spesso vengono erroneamente adoperati come equivalenti. La ToM comprende sia uno specifico settore di ricerca che la capacità di attribuire stati mentali (Caviglia, 2003). La ToM costituisce, in qualche modo, l'esordio della competenza metacognitiva (Leslie, 1987).

Secondo Bruner (1997), il pensiero narrativo è una forma di costruzione mentale di eventi riguardanti l'azione e l'intenzionalità umane, il cui esordio si manifesta intorno ai 24 mesi e costituisce un precursore della ToM. La

metacognizione, per l'autore, si basa sulla capacità di uscire dall'egocentrismo, che non è affatto tipico della fanciullezza, ma può appartenere a ogni stadio di sviluppo a partire dalla fine del primo anno di vita del bambino. Il suo continuo superamento in nuove situazioni caratterizzate da una complessità sempre più elevata dà la possibilità al bambino di costruirsi una Teoria della Mente, che rappresenterebbe la base per l'apprendimento consapevole. Secondo Bruner la capacità metacognitiva compare nelle persone in modo disuguale, in rapporto al loro sfondo culturale, ma può essere insegnata con successo così come avviene per altre abilità. In tale concezione risulta paradigmatico l'apprendimento del linguaggio. L'interazione linguistica tra madre e figlio nei primi anni di vita si sviluppa secondo sequenze di domande e risposte sempre più complesse, caratterizzate dal mantenersi, da parte della madre, sempre sul confine della zona di sviluppo prossimale, cioè in una continua espansione della competenza del bambino (Bruner, 2000, p. 84). Al pari del linguaggio e attraverso lo strumento linguistico, la capacità metacognitiva è questione di esecuzione, non di competenza; il bambino rientra in una posizione egocentrica quando non comprende la situazione in cui opera e non riesce a cogliere la struttura degli eventi. Questa riflessione dell'autore esprime bene la funzione adattiva che egli rivendica per l'attività metacognitiva e che rende tale competenza ancora più importante nelle situazioni di svantaggio; egli adotta il termine «adattivo» riprendendolo dalla scienza computazionale. Il processo adattivo è una modalità psicologica per fronteggiare la complessità del reale; al pari dei programmi computazionali complessi di tipo adattivo che

«comportano la ridescrizione dell'output delle operazioni precedenti, allo scopo sia di ridurre la complessità che di migliorarne la rispondenza a un criterio di adattamento» (Bruner, 1997, p. 24), anche nei fenomeni umani la «ridescrizione» (la metacognizione) è funzionale a ridurre la complessità per raggiungere una migliore corrispondenza rispetto a un criterio. Come processo adattivo, «musica rara di una sovrapposizione fra diversi campi di indagine» (ibidem, pp. 36-38), essa rivela la sua essenzialità e spendibilità all'interno di processi di interazione culturale con le altre persone e con la cultura di appartenenza. Nella prospettiva culturale l'autore attribuisce ai linguaggi e, tra di essi, alla scrittura in tutte le sue espressioni, non ultima quella digitale, la funzione di esternalizzazione del processo metacognitivo. Il linguaggio, pertanto, è il mediatore per eccellenza tra la realtà interna e il comportamento osservabile. Muovendo da questa cornice di senso, gli articoli pubblicati in questa monografia esplorano da prospettive differenti lo sviluppo dell'attività metacognitiva in situazioni di svantaggio e non. Secondo Tunmer, Pratt e Herriman (1984) l'abilità metalinguistica rientra tra i costrutti metacognitivi, ossia l'insieme delle conoscenze regolative del compito cognitivo che fa il suo esordio tra i 4 e i 9 anni. Il contributo di Stefania Pinnelli e Daniela Scardia rivolge la sua attenzione alla competenza metalinguistica come capacità di riflettere su e di manipolare le caratteristiche strutturali del linguaggio parlato, di trattare il linguaggio come oggetto di pensiero; esso cerca di definirne la correlazione con la comprensione del testo nel compito di lettura. In continuità con questo lavoro l'articolo di Stefania Pinnelli e Mariapia Caterino

esplora, in un contesto di scuola primaria, la competenza metalinguistica e l'uso figurato e traslato del linguaggio attraverso il ricorso alle Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (Rustioni, Lancaster e Nisoli, 2010).

L'articolo di Luca De Giorgi mette a fuoco, attraverso la prospettiva di Vygotskij, il processo di compensazione della persona con disabilità come capacità di fronteggiare e superare, per certi versi, il suo deficit. In questo principio caro alla difettologia di Vygotskij emergono elementi che lo accomunano al processo creativo: il rapporto con l'ambiente, la memoria e l'emotività.

Gli studi sull'acquisizione e sullo sviluppo dell'abilità mentalistica nella persona con disabilità visiva partono proprio da queste sollecitazioni. Latipicità e il ritardo dello sviluppo di una ToM nel soggetto con disabilità visiva e nel bambino non udente, come argomentano i contributi di Andrea Fiorucci e di Flavia Lecciso, sembrano maggiormente riconducibili non tanto al deficit, quanto alla precarietà e alla fragilità delle relazioni interpersonali e affettive. In ordine a ciò i contributi richiamano l'attenzione sul ruolo rivestito dagli adulti significativi, ossia i caregiver familiari e professionali, i quali sono chiamati ad affinare la propria sensibilità e capacità ermeneutica e a offrire al figlio non solo i propri «sensi» ma, soprattutto, la certezza e la solidità di un affetto che lo accompagnerà con sicurezza, consenso e sostegno verso la mentalizzazione. L'interazione con i caregiver, in primis i genitori, costituisce la molla attivatrice dell'attività mentalistica; le esperienze vissute con i genitori possono modificare

sia i contenuti della mente infantile, sia la capacità di operare su di essi (Main, 1991) e tale reciprocità è legata alla mediazione linguistica in risposta a bisogni di adattamento del bambino.

È pertanto evidente che sia in situazioni di svantaggio sia nell'accompagnamento del consueto processo di maturazione linguistica e cognitiva, gli scambi comunicativi orientati metacognitivamente possono facilitare lo sviluppo di una ToM e delle conoscenze metacognitive generali del bambino.

Bibliografia

- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Bruner J. (2000), *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza.
- Caviglia G. (2003), *Attaccamento e psicopatologia*, Roma, Carocci.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazioni e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Leslie A.L. (1987), *Pretense and representation: The origins of «Theory of Mind»*, «Psychological Review», vol. 94, n. 4, pp. 412-426.
- Main M. (1991), *Conoscenza metacognitiva, monitoraggio metacognitivo e modello di attaccamento unitario (coerente) vs modello di attaccamento multiplo (incoerente): Dati e indicazioni per la futura ricerca*. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde e P. Marris (a cura di), *L'attaccamento nel ciclo di vita*, Roma, Il Pensiero Scientifico, pp. 131-166.
- Rustioni D., Lancaster M. e Nisoli F. (2010), *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica*, Firenze, Giunti, Organizzazioni Speciali.
- Tunmer W.E., Pratt C. e Herriman M.L. (1984), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*, Berlin, Springer.