

## A cosa servono le domande?

**Michela Minuto** - *Studio Forma (Torino)*

**Renato Ravizza** - *Studio Forma (Torino)*

La corrispondenza va inviata a: Renato Ravizza, via Bertana 7, 15033, Casale Monferrato (AL), rravizza@tiscali.it

### Sommario

*In classe la domanda è sovente utilizzata come ‘interrogazione’ con una risposta codificata per verificare la memorizzazione di un contenuto; una didattica della domanda permetterebbe di usare il domandare per attivare i processi di apprendimento. L’articolo analizza sia l’utilizzo prevalente della ‘domanda nella didattica’ sia la presenza innovativa di una ‘didattica della domanda’ esplorando le credenze, esperienze, emozioni e aspettative implicite. La principale differenza tra i due approcci è relativa al fatto che la domanda-interrogazione privilegia una concezione dell’insegnamento come trasmissione, con un ruolo centrale per le caratteristiche iniziali dell’allievo, mentre la domanda-dialogo pone l’accento sull’insegnamento come potenziamento e sviluppo delle risorse individuali. Le indicazioni che permettono di sviluppare una competenza interrogativa efficace sostengono anche una migliore comprensione dei contenuti.*

### Key words

domande, apprendimento, metacognizione

*Ho sei bravi servitori  
che m’hanno insegnato  
tutto quello che so.  
Si chiamano: Chi, Che cosa,  
Come, Quando, Dove e Perché.  
(R. Kipling, *The elephant’s child*)*

## INTRODUZIONE

Le domande non sempre godono di buona fama. Le domande aggrediscono. Le domande stancano.

Queste affermazioni possono trovare la nostra condivisione specie se riandiamo alle situazioni in cui rispondere a un qualche interrogativo che ci ha messo in difficoltà. D’altra parte se l’uomo non si fosse posto domande non avrebbe potuto utilizzare ciò che conosceva già per affrontare ciò che si presentava come nuovo.

Non è un caso se i bambini fanno tante domande e anche gli scienziati.

A cosa servono le domande?: «Le domande nascono di fronte agli ostacoli, agli eventi anomali, alle contraddizioni, alle discrepanze e ai contrasti, davanti allo scarto tra ciò che sappiamo e ciò che vorremmo sapere, dinnanzi alle aspettative disattese, di fronte alla necessità di scegliere tra alternative che ci sembrano ugualmente attraenti» (Graesser e Olde, 2003, 524). Le domande strutturano un ponte per colmare questo divario. Ma un ponte può servire a ritornare sui propri passi

o permettere di esplorare nuove terre. Vi sono domande che provocano un salto all'indietro, nel magazzino della memoria, per ritrovare le informazioni la cui risposta è codificata perché già presente all'interno della cultura di appartenenza. Le domande che ci hanno trovato impreparati quando eravamo a scuola sono prevalentemente di questo genere. Sarebbe bastato poter copiare o avere qualcuno che ci suggerisse la risposta per meritare un giudizio positivo dall'insegnante.

“Qual è la formula del carbonio?”; “declina il paradigma di...”; “Elenca le principali opere di Balzac”. Questo tipo di domanda non chiede novità ma di ritrovare ciò che è stato precedentemente depositato. Il dialogo successivo tra insegnante e allievo si può riassumere in:

Insegnante: “*Non hai studiato*”.

Allievo/a: “*No, non è che non ho studiato, è che non ho memoria*”.

Tutte e due le affermazioni contengono una parte di verità ma evidenziano come i due interlocutori assimilino l'imparare prevalentemente al recupero delle informazioni.

Vi sono domande più insidiose e stimolanti. Sono, tuttavia, le vere “domande legittime” di cui ci parla von Foerster (1987, 130). Non basta aver studiato e avere memoria per saper rispondere e la risposta non è garantita. Non vi è certezza neppure che tutti diano la stessa risposta. Il loro vantaggio è che il ventaglio di possibilità che esse aprono ci permette di affrontare il nuovo e di trovare soluzioni inaspettate.

Non sono le domande a cui la scuola dedica più spazio anche se sono proprio quelle che attivano maggiormente il pensiero, l'autonomia, la creatività che dovrebbero essere gli obiettivi di una educazione incentrata sull'*imparare ad imparare*. Alcuni autori a tale proposito affermano che «la creatività, che è la caratteristica più bella e interessante del genere umano e il simbolo della vitalità di ogni civiltà, si manifesta in due forme: come curiosità, e come domande. [...] gli insegnanti che insegnano agli studenti a rispondere alle domande e danno loro una soluzione (*problem-solving*) hanno dimenticato l'importanza di porre problemi (*problem-making*) e di scoprire la loro natura» (Zolfaghari, Fathi e Hashemi, 2011, 2082).

L'indagine sulle caratteristiche e la funzione della domanda ci viene da lontano e attraversa gran parte del pensiero filosofico e pedagogico anche se la sua ricaduta operativa sta assumendo rilievo solo in questi ultimi decenni. Gadamer, che ha rappresentato uno dei filosofi moderni più interessati alla ricerca del significato, ci ricorda: «Domandare significa porre in questione. Proprio in ciò consiste il carattere aperto dell'oggetto della domanda: esso è aperto in quanto la risposta non è ancora stabilita [...]. Ogni domanda trova il suo senso solo passando attraverso questa sua fase di sospensione, in cui essa è problema aperto. Ogni vero domandare esige questa apertura. Se tale apertura manca essa è in realtà una pseudo-domanda... » (2001, 420).

Tutte le domande possono essere utili ma non tutte le domande sono uguali: alcune fanno ritornare all'archivio della memoria per recuperare i dati che ci servono, altre ci spingono in avanti e aprono a nuovi interrogativi.

In un breve percorso possiamo iniziare una riflessione volta, da una parte, ad esplorare l'utilizzo prevalente della “domanda nella didattica”, dall'altra a evidenziare gli aspetti centrali di una “didattica della domanda” mettendone a confronto credenze, esperienze, emozioni e possibili prospettive. L'obiettivo di questo itinerario è quello di evidenziare come sia utile, anche oggi, porre una maggiore attenzione alla coerenza tra finalità e alle metodologie dichiarate e le convinzioni e i modelli sottesi al concreto lavoro in classe. Un buon indice dell'azione consapevole dell'insegnante è la competenza nell'utilizzare la domanda come strumento per favorire i processi di apprendimento (Minuto e Ravizza, 2008).

## **La domanda nella didattica**

Ancora recentemente le ricerche sottolineano come gli insegnanti usino prevalentemente una interazione centrata sulla modalità in cui l'insegnante trasmette/l'allievo ascolta (Velasco e De González, 2008; Albergaria-Almeida, 2010) e questo tipo di approccio è stato oggetto di riflessioni rispetto alla sua ricaduta sui processi di apprendimento (Sternberg e Spear Swerling, 1997).

Nel momento in cui chiediamo il perché di questa strategia didattica ai docenti incominciamo ad avere qualche risposta. Le motivazioni sono molte e portano alla luce aspetti differenti che riguardano credenze, esperienze, emozioni, aspettative e sono in relazione anche con la spinta ad affrontare il nuovo in un contesto sociale che non sempre valorizza il ruolo dell'insegnante e le innovazioni nella didattica.

### *Quali sono le credenze?*

Le ricerche sulle implicazioni tra credenze degli insegnanti e il loro approccio educativo sono iniziate alla fine degli anni '70 mettendo in risalto come il sistema di credenze degli insegnanti circa l'intelligenza dei propri alunni abbia una importante ricaduta nella loro azione educativa (Pajares, 1992; Torff, 2005; Pérez-Tello e al. 2005; Fiorilli, 2009).

E' a partire da queste credenze, sovente implicite, che «chi educa, interviene in modi diversi sui fattori di sviluppo dell'intelligenza e sull'interpretazione dei successi e fallimenti degli alunni» (Fiorilli, 2003, 90).

La concezione statica dell'intelligenza da parte degli insegnanti, fondata sull'idea che questa sia da ascrivere prevalentemente alla dotazione genetica dell'individuo e non sia modificabile in modo significativo, favorisce un approccio comunicativo centrato sostanzialmente su un apprendimento basato sulla trasmissione in cui le caratteristiche iniziali dell'allievo predeterminano il risultato (Nespor, 1987; Mugny e Carugati, 1988). Già Platone, nel *Simposio*, metteva in evidenza come questa modalità non fosse particolarmente produttiva: «Socrate sedette e disse: sarebbe bello, o Agatone, se la sapienza fosse di tal natura che scorresse dal più pieno al più vuoto di noi solo a toccarci, come l'acqua che in due tazze scorre, attraverso un filo di lana, da quella più piena a quella più vuota» (Platone, 1966, 665).

Questo tipo di credenza non solo influenza l'approccio con l'allievo ma crea in entrambi aspettative rispetto ai risultati del proprio impegno ed ha implicazioni sul senso di autoefficacia sia del docente sia di chi impara.

Tali teorie dell'apprendimento, che possiamo definire *ingenue*, sono condivise da insegnanti ed allievi e si fondano su «l'idea che l'apprendimento sia un processo 'che non si vede', che avviene all'interno di ciascun soggetto quando legge, studia o fa esercizio, per cui non può essere esplicitamente attivato o osservato nella classe. Si assume infatti che esso sia sempre avvenuto prima o dopo l'interazione che si svolge a scuola e che sia il risultato di una attività individuale. Alla scuola spetterebbe solo il compito di sollecitarlo prima e di verificarlo dopo» (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1991, 14).

In questi decenni il quadro è in trasformazione e l'approccio cognitivista, gli studi sulla metacognizione, l'apporto delle neuroscienze hanno portato ad approfondire molteplici aspetti dei processi di insegnamento-apprendimento e le loro implicazioni a livello motivazionale anche se queste acquisizioni fanno fatica a tradursi nella pratica.

### *Quali sono le esperienze?*

Una concezione dell'insegnamento incentrato prevalentemente sulla trasmissione, molte volte vede il docente assimilare l'insegnamento a una personale esperienza del proprio passato, legata ad un tempo in cui la scuola rispondeva alle necessità di una società statica in cui l'idea di base era di riprodurre saperi che perduravano stabili. «Gli insegnanti fanno ciò che è stato loro insegnato a fare e in genere lo fanno bene. E' probabile che il problema sia ciò che è stato loro insegnato;...» (Lipman, 2005, 24).

Non è infrequente che la risposta di un insegnante alla richiesta: "Quale pianificazione e quali strategie utilizzi nel tuo insegnamento?" sia che non vi è una particolare riflessione da fare, che la cosa più importante sia conoscere bene la propria disciplina per trasmetterne i contenuti e che non vi sia un metodo da utilizzare ma piuttosto un programma da svolgere.

A partire da questa concezione iniziale la domanda, in ambito scolastico, è stata soprattutto presente in forma di "interrogazione" con finalità prevalentemente di verifica (Mazza, 1999). Sono i "salti all'indietro" di cui abbiamo parlato in apertura per verificare che siano stati memorizzati i cosiddetti "contenuti disciplinari". Le domande dell'interrogazione sono strutturate come domande chiuse, che prevedono una risposta univoca caratterizzata dal fatto che chi ha formulato la domanda ne conosce la risposta, mentre l'interlocutore è tenuto a rispondere rifacendosi a conoscenze codificate. Possiamo prendere come esempio un'interrogazione tradizionale in cui l'insegnante chiede: "Quando è scoppiata la rivoluzione francese?" La struttura della domanda prevede solo una risposta V/F con conseguente focus sulla valutazione.

Questo tipo di approccio funzionale alla sola trasmissione porta piuttosto ad una selezione degli allievi che ad uno sviluppo del loro apprendimento in quanto favorisce un atteggiamento passivo da parte loro. Inoltre l'approccio orientato al prodotto non distingue fra le molte fonti di errore possibili (Feuerstein e al., 2008, 2013) aspetto centrale per un intervento didattico mirato.

«Memorizzare non equivale ad imparare. Imparare è il risultato del fatto che gli studenti ponderano le loro idee in modo consapevole costruendo comprensioni profonde ed ampie e personalizzano ed utilizzano le informazioni in modo significativo e rilevante» (Dantonio e Beisenherz, 2001, 52).

Gli studi sulla interazione in classe all'estero e in Italia, mettono in luce come gli insegnanti dedichino pochissimo tempo al dialogo e a dare rilevanza alle idee espresse dagli studenti e come la maggior parte della lezione sia dedicata alla trasmissione di informazioni e ad asserzioni. «Come gli insegnanti americani, i nostri insegnanti (canadesi) dominano nettamente le funzioni di struttura, di sollecitazione e di reazione e il ruolo dei loro allievi resta, come negli Stati Uniti, quello di rispondere» (Dussault et al., 1976, 184-185) e questa modalità perdura nel tempo (Dupont, 1984; Fele e Paoletti, 2003).

Nella pratica quotidiana è probabile che quando l'insegnante esce da una classe sentendosi insoddisfatto dei risultati raggiunti debba riflettere su come le proprie esperienze pregresse abbiano determinato il proprio insegnamento e su come questo debba essere modificato per adeguarsi allo specifico contesto degli allievi che ha davanti a sé.

### *Quali sono le emozioni?*

Questo tipo di utilizzo della domanda non è privo di ricadute emotive. Nel riandare ai giorni di scuola ognuno di noi può ritrovare lo stato di ansia costituito dall'interrogazione e, nello stesso tempo, la sensazione positiva che ci coglieva al trovare nel magazzino della memoria la risposta

esatta. In alcuni casi, tuttavia, nonostante l'aver studiato, la risposta poteva non arrivare alla mente. La domanda chiusa, proprio perché esige un'unica risposta, può provocare aspetti di stress e un *corto circuito cognitivo*. Quando la risposta non è presente perché il soggetto non possiede le informazioni necessarie, abbiamo una duplice ricaduta possibile: da una parte la presa di consapevolezza di non avere i dati necessari, dall'altra la formulazione di un giudizio su di sé e sulle proprie capacità che può variare molto: "Questa disciplina non mi interessa"; "Questo insegnante non mi può vedere"; "Non capisco niente". La domanda chiusa pone i due interlocutori in una situazione di grande distanza in cui per definizione uno certifica ciò che l'altro sa. E' un momento più adeguato ad un processo di selezione che ad innescare un processo di apprendimento. In effetti, la domanda chiusa non è così neutra come sembra. Sono le domande che noi poniamo che indicano cosa per noi è importante e che sottolineano, agli occhi dell'alunno, cosa ritenere della disciplina che sta imparando (Severi, 1995). L'incentrarsi in modo preminente sul contenuto disciplinare limita la rilevanza del ruolo della disciplina stessa che ha anche obiettivi cognitivi, formativi ed educativi (Minuto e Ravizza, 2012).

Alcune ricerche hanno messo in luce, in particolare, come gli allievi in situazione di svantaggio tendano a interagire poco per senso d'inadeguatezza nel timore che le domande da loro poste non vengano accolte e rendano evidenti le loro difficoltà. In questo modo, ricevono meno attenzione e meno informazioni dagli insegnanti (Torff, 2006). Come scrivono Topping e Trickey: « gli alunni potrebbero pensare che fare domande possa indurre gli altri a ritenere che loro non capiscono, e potrebbero essere riluttanti a fare domande per la possibile reazione negativa dei loro insegnanti o dei compagni, così essi proteggono la loro autostima» (2009, 74).

Un altro aspetto indagato relativo agli aspetti emozionali è legato al tempo di attesa delle risposte da parte degli insegnanti che, posta la domanda, danno più tempo per la formulazione della risposta agli allievi che ritengono capaci mentre lo riducono se ritengono che l'allievo non sarà in grado di formulare una risposta adeguata (Cotton, 1988). Si può ipotizzare che l'attesa ingeneri, non solo nell'allievo, ma anche nell'insegnante uno stato di disagio le cui motivazioni si presentano molto varie e possono riguardare il sentimento di efficacia del docente e essere ancorate all'idea che ci sia una velocità standard per imparare e elaborare le risposte cui tutti gli allievi debbano attenersi.

Da parte dell'insegnante fare domande di cui conosce la risposta vuol dire muoversi su un terreno più sicuro e ricoprire un ruolo codificato ma per sostenere ed attivare i processi di apprendimento è sempre più chiaro che è utile un ambiente in cui nessuno si senta ai margini e ognuno possa trovare una relazione e un ambiente in grado di stimolare motivazione e senso di autoefficacia.

### *Quali sono le aspettative?*

I docenti tendono ad utilizzare poco il dialogo, nell'ambito della lezione, perché pensano che questo si possa tradurre in una inutile dispersione. Vi è il timore di non terminare il programma. L'idea di aprire delle discussioni sugli argomenti trattati induce a pensare che si perda tempo prezioso a discapito dell'avanzamento lavori. Negli incontri con gli insegnanti un modo per far riflettere su questo aspetto è porre la domanda: "Poniamo che due insegnanti della stessa disciplina abbiano adottato due libri di testo con diverso numero di pagine. Un libro ha 325 pagine, l'altro 200. Quale dei due insegnanti finirà prima?". Avviene normalmente che la prima risposta impulsiva del gruppo ascriva all'insegnante che ha in dotazione il testo con minor numero di pagine il completamento, ma subito dopo i docenti si rendono conto che testo e programma non sono la

stessa cosa, che leggere un testo non coincide quasi mai con l'apprendimento e che all'interno di un testo è possibile articolare strategie didattiche diversificate per la realizzazione di un programma.

L'idea che sostiene un tipo di apprendimento lineare si basa su una concezione della conoscenza come accumulo "mattone su mattone" che mette tra parentesi aspetti individuali e ambientali e si focalizza sui risultati ottenuti piuttosto che sui processi. In quest'ottica l'incidenza dell'insegnante è limitata in quanto vi sono allievi che imparano facilmente ed altri meno e questo viene interpretato come un dato di fatto. Non sempre viene collegato, infatti, il metodo utilizzato con i risultati ottenuti dalla classe. E' come se non vi fosse la possibilità di incidere veramente generando, a volte, una sensazione di impotenza ed inutilità dei propri sforzi da parte di tutti gli attori coinvolti.

E' un modello di insegnamento in cui l'insegnante conosce ciò che deve trasmettere e aspetta dalla risposta la verifica che il messaggio sia arrivato a buon fine. «Qualsiasi prolungata o ripetitiva fase di elaborazione delle informazioni viene percepita spesso dal sistema educativo come un intralcio rispetto alla quantità di cose che dovrebbero essere insegnate» (Feuerstein et al., 2008, 246). Il non tener conto del processo favorisce strategie come la ripetizione da parte dei docenti, la memorizzazione da parte degli allievi e un tipo di valutazione basata sui risultati. Il gruppo-classe viene inteso più come limite che come risorsa e la situazione ideale viene indicata nel rapporto uno a uno o un insegnante per pochi allievi di talento.

## **La didattica della domanda**

### *Come utilizzare le domande?*

Una riflessione sull'utilizzo delle domande e sulla loro ricaduta sul processo di insegnamento-apprendimento è attuata prevalentemente in ambito anglosassone dagli anni '70.

L'approccio metacognitivo ha ulteriormente ampliato e rafforzato la centralità del domandare. Molti riconoscono, oggi, che per apprendere meglio sia importante vedere se stessi come persone che imparano ed esserne consapevoli, attribuendo, quindi, alla metacognizione, termine introdotto nel 1976 da Flavell, un ruolo centrale per l'apprendimento.

Possiamo analizzare più da vicino credenze, esperienze, emozioni e aspettative legate ad un utilizzo delle domande come strumento per favorire la conoscenza.

### *Quali sono le credenze?*

Lentamente, in questi decenni si sono modificati alcuni aspetti importanti della nostra concezione dell'intelligenza e di come si apprende. La concezione plastica del cervello ha portato a concepire l'intelligenza come un aspetto dinamico che risente, per il suo sviluppo, dell'interazione con l'ambiente, evidenziando l'importanza della relazione attiva tra chi insegna e chi apprende.

In questo modo il modello di una comunicazione incentrata sulla trasmissione ha perso il suo ruolo centrale. Il termine meta-cognizione, a partire dalla sua introduzione, è stato arricchito poi da più significati. Accanto all'iniziale riferimento alla conoscenza che un soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui, la maniera in cui può prenderne coscienza e renderne conto indica anche i meccanismi di regolazione e di controllo del funzionamento cognitivo. Possiamo riferirci, quindi, alla meta-cognizione come alla *conoscenza sulla conoscenza*.

La meta-cognizione, infatti, mette l'accento sulla capacità umana di essere autoriflessivi; non solo di pensare e conoscere, ma anche di pensare a come si pensa e a come si conosce.

Questi apporti hanno dato origine a una *didattica meta-cognitiva* volta a favorire la costruzione di competenze trasversali che sostengono l'autonomia dell'apprendimento. Come scrivono Radford et al.: «Poichè lo scopo ultimo di uno scaffolding è quello di trasferire la responsabilità all'allievo, gli insegnanti di sostegno dovrebbero, idealmente, fornire il loro supporto in maniera tale che gli studenti prendano in carico il loro stesso apprendimento. L'uso di domande di auto-scaffolding, ad esempio “ho controllato bene?”, sono una prova evidente che lo studente sta assumendo la responsabilità per le proprie strategie di apprendimento» (2014, 119). In rapporto a questi aspetti «perdere tempo» diventa una competenza di base dell'insegnante che così sostiene l'auto-osservazione e l'autonomia (Cosnefroy, 2013, 117).

In questi anni siamo diventati sempre più coscienti che oggi il focus educativo si incentra sullo sviluppo delle potenzialità dell'individuo e che i contenuti rappresentano una parte significativa non tanto in se stessi quanto come risorsa. La rilevanza di questa concezione si ritrova anche nelle indicazioni europee che sottolineano questa nuova prospettiva. Una società in veloce trasformazione ha bisogno di flessibilità e capacità di decodificare e affrontare il nuovo piuttosto che della sola rimessa in atto di modelli consolidati. Le linee guida sullo sviluppo delle competenze nel programma Europa 2020 (Unione Europea, 2010) richiedono, infatti, che gli allievi non solo siano in possesso di conoscenze ma siano anche indirizzati verso l'*imparare a imparare* e la scuola, in questi anni, è così chiamata a trasformarsi dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze.

Può essere utile, per chi ha un ruolo educativo, riflettere su questi aspetti per trovare strategie didattiche che meglio rispondano a queste nuove esigenze.

### *Quali sono le esperienze?*

Inizia così a farsi strada la consapevolezza che il “saper fare domande”, il capirne i motivi, il distinguere le finalità è una competenza trasferibile agli allievi che possono attivare, in modo intenzionale, uno strumento trasversale ai processi cognitivi e meta-cognitivi.

In alcune ricerche degli anni '90, è stato messo in luce come insegnanti, esperti nell'uso di strategie, utilizzassero cicli interattivi che occupavano l'88% della lezione con un utilizzo organizzato delle domande (Borkowski e Muthukrishna, 1992,71).

Il procedere tipico di un ciclo presentava queste componenti:

1. L'insegnante iniziava ad interagire con la classe formulando una domanda volta ad attivare l'utilizzo di una strategia (es: “puoi riassumere quello che abbiamo letto?”)
2. Gli studenti abitualmente rispondevano all'invito
3. Eventuale replica dell'insegnante
4. Eventuale replica degli allievi gli uni con gli altri
5. Domande reciproche degli allievi a insegnanti e compagni
6. L'insegnante continuava a fornire stimoli finché non era raggiunto l'obiettivo iniziale di rispondere alla domanda posta.

In questi anni si stanno diffondendo sempre di più alcuni approcci come quelli del *cooperative learning* (Johnson et al., 1996; Comoglio e Cardoso, 1996), del *peer tutoring* (Martinez e Comoglio, 1994; Topping, 2003) e proposte più strutturate, tra le quali possiamo ricordarne a titolo esemplificativo solo alcune come la *Philosophy for children* di Lipman (Lipman et al., 1985, 2004), il *Bright Start* di Carl Haywood (Haywood, Brooks e Burns, 1992, 2002), il *Metodo Feuerstein*, con i Programmi di arricchimento strumentale *Basic* e *Standard* (Feuerstein, Klein e

Tannenbaum, 1991; Feuerstein e Hoffman, 1995; Feuerstein et al., 2008; Feuerstein et al., 2013), l'approccio del *pensiero laterale* di De Bono sviluppato nel *The corth thinking program* (De Bono, 1992), caratterizzati da un andamento dialogico in cui l'insegnante sollecita e fa emergere dagli allievi, attraverso attività organizzate, delle domande che li spingano a indagare i problemi posti e a cercare soluzioni. Queste proposte si articolano in una alternanza di modalità di comunicazione in cui compaiono frequentemente domande aperte (Mentis, Dunn-Berstein e Mentis, 2009) in modo da permettere più di una risposta facendo emergere strategie personali ed aspetti creativi.

Ne esistono molti altri ma tutti questi programmi hanno molte caratteristiche in comune. Ad esempio le domande non vengono ad essere *valutate* ma sono l'occasione, per l'insegnante per instaurare un dialogo. Le risposte, sono prese in carico analizzando i percorsi mentali sottintesi in modo che gli errori diventino occasione di apprendimento.

Contrariamente a quanto avviene di solito la risposta migliore non è considerata quella data velocemente. L'insegnante, che utilizza le domande in modo consapevole, è cosciente che il tempo della risposta è soggettivo e che è necessario poter riflettere. Il dialogo, inoltre, non si sviluppa in modo unidirezionale insegnante-allievo ma presenta una varietà di situazioni comunicative dando spazio a lavori di gruppo strutturati, semi-strutturati nei quali gli allievi hanno modo di interagire maggiormente fra loro e di vedere incoraggiati i loro processi di autonomia. I risultati si stanno dimostrando positivi e utili (Topping e Trickey, 2009) e questi metodi sono applicati in una grande varietà di casi che vanno dall'integrazione di bambini con difficoltà di apprendimento allo sviluppo dei talenti.

Tra le esperienze più recenti ed innovative in questa direzione, possiamo citare la *Flipped Classroom* (Maglioni e Biscaro, 2014), già sperimentata negli stati Uniti e introdotta in Italia in alcune scuole medie e istituti superiori da qualche anno. Questo metodo, grazie alla introduzione delle nuove tecnologie, permette di utilizzare la "classe capovolta" caratterizzata dal fatto che l'argomento del giorno, a cui era prima dedicata la lezione frontale, si studia a casa con i materiali predisposti dall'insegnante con video lezioni e altre risorse multimediali, con il vantaggio che gli studenti possono averli a disposizione in modalità diversificate e possono consultarli più e più volte a seconda delle proprie necessità, mentre il tempo in classe è dedicato alla esercitazione in un contesto collaborativo in cui l'insegnante interagisce con gli studenti e risponde alle domande che gli argomenti presentati hanno sollevato negli allievi. Questo approccio si sta diffondendo anche a livello della formazione universitaria e l'Università di Padova (2014) sta iniziando a proporre corsi di perfezionamento specifici rivolti: "ai docenti dei diversi gradi scolastici che intendono conoscere le strategie educative e le metodologie didattiche delle Flipped Classroom". La più interessante di questa sperimentazione sembrerebbe essere costituita dall'uso delle tecnologie ma, in realtà esse rappresentano solo un mezzo efficace che permette al docente di assumere sempre di più il ruolo di facilitatore di processo. Possiamo riconoscere come in tutte queste esperienze vi siano tratti comuni che richiedono all'insegnante di vedere la propria disciplina come parte di un più ampio progetto educativo, conoscere ed utilizzare più strategie, accostarsi all'innovazione e al cambiamento con un atteggiamento positivo.

### *Quali sono le emozioni?*

L'utilizzo delle domande in modo dialogico, in cui l'allievo può sentirsi all'interno di un processo di apprendimento e avere la percezione di essere parte di una sfida condivisa, ha una ricaduta che va oltre l'attivazione cognitiva e si intreccia con vari aspetti da quelli motivazionali e



relazionali alla costruzione dell'immagine di sé e del sentimento di autoefficacia sia dell'insegnante sia dell'allievo e del gruppo classe.

Le parole di questo ragazzo di sedici anni, con numerosi insuccessi, rendono evidente questo stato d'animo espresso nel momento in cui ha avuto modo di partecipare a un progetto mirato al reinserimento nel percorso scolastico: "A scuola ti capitava di chiedere spiegazioni?" "Qualche volta sì ma non me ne davano o mi davano qualche spiegazione così alla rinfusa o non me le davano proprio e cambiavano discorso. Invece qui alzi la mano e dici "Professore non ho capito", subito ti parlano anche se parlano un'ora della loro lezione, però ti spiegano tutto. Credo che questa scuola è perfetta" (Bonica e Sappa, 2013, 38-39).

Il superare la concezione di una metodologia prevalentemente trasmissiva per attivare una comunicazione circolare può così evitare l'atteggiamento in cui: «le difficoltà e le ragioni del malessere dell'insegnante sono ricercate nell'alunno, nei suoi atteggiamenti e comportamenti», focalizzando l'attenzione sulla dinamica di insegnamento e richiedendo «l'adattabilità in una sola direzione e cioè dall'alunno all'insegnante» (Fornasa e Medeghini, 2003, 31) . Nel momento in cui si parla di educazione «prima di tutto si tratta dell'educazione dell'insegnante, poiché, nell'incontro con gli alunni, egli affronta le sue stesse manchevolezze, debolezze, paure» (Dortu, 1994, 90).

L'uso competente della domanda crea un ambiente di ascolto non giudicante che permette agli allievi di esprimersi e di non sentirsi in un contesto teso prevalentemente alla valutazione. Nello stesso tempo l'aspetto dialogico offre al docente una nuova interpretazione del proprio ruolo come mediatore e facilitatore di processi di apprendimento (Belmonte Tèbar, 2003; Mentis, Dunn-Berstein e Mentis, 2008; Radford et al., 2014) e gli permette di cogliere in itinere i progressi, di intervenire per integrarli e correggerli aumentando la sensazione di ricoprire davvero un ruolo centrale nel successo degli allievi.

### *Quali sono le aspettative?*

Domande chiuse e domande aperte ricoprono in ambito pedagogico una propria funzione ma un uso consapevole del tempo a loro dedicato fa parte del bagaglio di un insegnante esperto e l'incentrarsi quasi esclusivamente su domande chiuse limita la strada verso la riflessione e l'autonomia.

Possiamo ricordare che anche la stessa gestione dello spazio d'aula struttura e riflette una concezione uno-molti con domande unidirezionali chiuse nel momento in cui tutti gli sguardi sono rivolti alla cattedra mentre organizzazioni più flessibili o circolari rimandano al dialogo e all'alternanza tra gli interlocutori. Ma quali sono le domande giuste da fare? E come dare le risposte giuste? La natura stessa della domanda è complessa perché se da una parte si rivolge all'interlocutore, dall'altra esprime il mondo di chi la pone.

Nell'apprendimento disciplinare per alcuni anni si è posto l'accento sul "livello" delle richieste poste dall'insegnante presupponendo che domande con astrazione più elevata portassero ad un miglioramento nell'apprendimento degli allievi suddividendo le domande in una scala gerarchica secondo la tassonomia di Bloom (1986). Walsh e Sattes evidenziano i limiti di questo approccio che pone la "conoscenza" al livello più basso del pensiero assimilandola al "ricordare" mentre "conoscenza" è ciò intorno a cui si pensa ad ogni livello. Questi autori mettono in luce come «la revisione della tassonomia di Bloom del 2001 di Anderson e Krathwohl, elimini questa

confusione stabilendo due dimensioni - conoscenza e processi cognitivi - e incoraggi gli insegnanti a considerare le intersezioni tra le parti che compongono queste due dimensioni» (2011, 23).

L'approccio attuale si focalizza sulla capacità di mediazione dell'insegnante che deve essere in grado di articolare le domande a seconda dell'argomento, della disciplina, dello studente e delle sue conoscenze, dei propri obiettivi come docente (Brown e Wragg, 1993). Un aspetto centrale dello sviluppo della competenza interrogativa diventa, così, la capacità di trarre vantaggio dalle risposte ottenute e dal saper strutturare, a partire da queste, nuove domande sempre più pertinenti.

Le aspettative di miglioramento trovano appoggio nei risultati delle ricerche effettuate che mettono in luce come la capacità di intervento dell'insegnante nel ridirigere il pensiero dell'allievo, attraverso l'analisi della risposta ricevuta, sia positivamente correlata all'apprendimento e al raggiungimento degli obiettivi. Al contrario le osservazioni generiche o critiche del genere: "Hai sbagliato, prova di nuovo" non presentano vantaggi nei risultati dell'alunno.

## Conclusioni

La pratica nell'utilizzare le domande costruisce i presupposti per lo sviluppo di una competenza interrogativa che attiva e sostiene i processi di pensiero.

Il fare domande e saper accogliere le domande degli altri è alla base del processo conoscitivo e quella che può sembrare una metodologia innovativa ha una sua antichissima tradizione.

Dal dialogo socratico alla *quaestio* medioevale dove il maestro annunciava l'argomento e indirizzava il ragionamento introducendo i temi inerenti sotto forma interrogativa, la domanda ha avuto un suo ruolo esplicito nella crescita del sapere e questa pratica ha continuato ad essere attuata ed è presente, anche oggi, in molti insegnanti esperti. Nonostante molti autori abbiano documentato come siano centrali, nel favorire la metacognizione, l'utilizzo di strategie come il *reciprocal teaching* in cui l'allievo è sollecitato a porre domande attraverso uno scambio di ruolo con l'insegnante (Palincsar, 1986) e la necessità dello sviluppo delle abilità relative al porre domande (Lipman, 1985; Sheff, 1988; Sharpe, 2008) la pratica più comune vede ancora, nell'ambito della lezione, il prevalere di domande chiuse che non rappresentano, direbbe Gadamer, "un vero domandare".

Dall'analisi degli scambi comunicativi in classe (Sorzio, 2005) e sulla base delle ricerche fatte prevalentemente in ambito anglosassone (Wilkinson, 2010) possiamo evidenziare alcuni aspetti rilevanti per una didattica della domanda.

In primo luogo emerge l'importanza, per migliorare la qualità della risposta, di dare agli studenti il tempo per pensare alla risposta stessa aumentando i tempi di attesa da parte dell'insegnante dopo aver formulato la domanda e prima di passare alla domanda successiva o ad un altro argomento. Questo aspetto sottolineato da Rowe (1986) è stato poi più volte ripreso come particolarmente rilevante (Tobin, 1987; Dantonio e Beisenherz, 2001; Walsh e Sattes, 2005, 2011; Dillon, 2014). Walsh e Sattes sottolineano inoltre, nei contributi citati, come sia utile che l'insegnante fornisca agli allievi suggerimenti e strategie su come utilizzare queste pause.

Possiamo poi sottolineare una serie di indicazioni presenti in molti degli autori già citati per migliorare non solo l'apprendimento disciplinare ma anche le abilità cognitive e metacognitive:

- pianificare le domande chiave in modo da dare struttura e direzione alla lezione
- porre domande chiare e ben delineate
- adattare le domande al livello di abilità dell'allievo
- chiedere in modo logico e sequenziale

- porre domande di diverso livello
- fornire una restituzione alle risposte degli studenti
- usare le domande per incoraggiare la partecipazione degli studenti
- incoraggiare le domande degli studenti.

In Italia l'utilizzo delle domande nell'ambito dell'apprendimento è stato più volte sottolineato (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1991; Mazza, 1999; Margutti, 2007; Cristinelli e Marinelli, 2009) ma ancora oggi non sembra essere pratica diffusa al di fuori di metodologie specifiche come quelle già ricordate. Sarebbe utile, invece, considerare questo approccio come trasversale ai processi legati all' "imparare ad imparare".

I contributi e le riflessioni presentati potrebbero costituire un punto di partenza per un percorso di monitoraggio e di sviluppo relativo alla competenza interrogativa da parte degli insegnanti e degli allievi.

### **Bibliografia**

- Albergaria-Almeida P. (2010), *Classroom's questioning: teachers' perceptions and practice*, «Procedia Social and Behavioral Sciences», vol. 2, pp. 305-309.
- Belmonte Tébar L. (2003), *El Perfil del Profesor Mediador. Pedagogia de la mediacion*, Madrid, Santillana.
- Bloom B. (1986), *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti e Lisciani.
- Bonica L. e Sappa V. (2013), *La vita quotidiana a scuola: il punto di vista degli adolescenti*, «Rivista dell'istruzione» 2, pp. 37-42.
- Borkowski J. G. e Muthukrishna. N.(1996), *Un modello graduale per introdurre l'insegnamento meta cognitivo in classe*. In D. Janes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*. Erickson, Trento, pp. 51-82.
- Brown G. e Wragg E.C. (1993), *Questioning*, Londra, Routledge.
- Comoglio M., e Cardoso, M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS.
- Cosnefroy L. (2013), *D'un modèle des apprentissage à ses implications pour l'insegnement*. In Berger J.L. e Büchel F.B., (a cura di) *L'autoregulation de l'apprentissage*, Nice, Ovidia, pp.93-124.
- Cotton K. (1988), *Classroom Questioning*, North West Regional Educational Laboratory.
- Cristinelli A., Marinelli E. (2009), *L'indagine morfemica come esercizio della competenza interrogativa e supporto alla comprensione, "oltre" l'ora di grammatica*. In P. Baratter e S. Dallabrida (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Milano, Franco Angeli, pp. 100-103.
- Dantonio M. e Beisenherz P.C. (2001), *Learning to Question, Questioning to Learn. Developing effective teacher questioning practices*, Boston, Allyn and Bacon.
- De Bono E. (1992), *Strategie per imparare a pensare. Per favorire lo sviluppo delle abilità cognitive, (The corth thinking program)*, Torino, Omega.
- Dillon J. T. (2014), *Questioning and teaching*, Eugene (OR), Resource Publication.
- Dortu J.C. (1994), *Insegnare senza stress*, Torino, Scholé Futuro.
- Dussault G., Leclerc M., Brunelle J.e Turcotte C. (1976), *L'analisi dell'insegnamento*, Roma, Armando.
- Dupont P. (1984), *La dinamica della classe*, Roma, Armando.
- Fele G. e Paoletti I. (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.
- Feuerstein R., Klein P. e Tannenbaum A. (1991), *Mediated learning experience. Theoretical, psychosocial and learning implications*, Tel Aviv and London, Freund.
- Feuerstein R. e Hoffman M. (1995), *Instrumental Enrichment Teacher's Manuals*, Jerusalem, ICELP Press e Skylight.

- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H. e Rand Y. (2008), *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson.
- Feuerstein F., Feuerstein R. S. Falik L.H. e Rand Y. (2013), *LPAD. Learning Propensity Assessment Device. Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*, Trento, Erickson.
- Fiorilli C. (2003), *Le concezioni degli insegnanti e l'importanza del trasformare le credenze in conoscenze*. In O. Albanese (a cura di), *Percorsi cognitivi e metacognitivi*, Milano, Franco Angeli, pp. 90-114.
- Fiorilli C. (2009), *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*, Milano, Unicopli.
- Flavell J. H. (1976), *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, pp. 231-236.
- Foerster von H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio.
- Fornasa W. e Medeghini R. (2003), *Il Bambino Difficile*, Milano, Franco Angeli.
- Gadamer G. (2001), *Verità e Metodo*, Milano, Bompiani.
- Graesser A.C. e Olde B.A. (2003), *How does one know whether a person understands a device? The quality of the questions the person asks when the device breaks down*, «Journal of Educational Psychology», vol. 95, pp. 524-536.
- Haywood H.C., Brooks P. e Burns M. S. (1992), *Bright Start, cognitive curriculum for young children*, Watertown, Massachussets, Charlesbridge Publishers.
- Haywood C., Brooks P. e Burns S. (2002), *Bright Start, guida per i genitori*, Milano, Associazione Connessioni.
- Johnson D.W. et al. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Lipman M. (1985), *Philosophical practice and educational reform*, «Journal of Thought», vol. 20, n. 4, pp. 20-36.
- Lipman M., Sharp A.M. e Oscanyan F.S. (2004), *Il prisma dei perché. Manuale*, Napoli, Liguori.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- Maglioni M. e Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Trento, Erickson.
- Margutti P. (2007), *Are you human beings?' Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction*, «Linguistics and Education», vol. 17, n. 4, pp. 313-346.
- Martinez M.E. e Comoglio M. (1994), *Apprendere insegnando. Il «peer tutoring»: teoria, storia, ricerca, applicazione*, Roma, Istituto di Didattica.
- Mazza P. (1999), *Metodi, tecniche e strumentazioni di valutazione*, in AA.VV, *Le discipline e la valutazione*, Torino, IRRSAE Piemonte, pp. 190-195.
- Mentis M., Dunn-Berstein M., Mentis M.(2008), *Mediated learning.*, Thousand Oaks, CA. Corvin.
- Mentis M., Dunn-Berstein M., Mentis M.(2009), *Bridging learning*, Thousand Oaks, CA. Corvin.
- Minuto M. e Ravizza R. (2008), *Migliorare i processi di apprendimento. Il Metodo Feuerstein dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*, Trento, Erickson.
- Minuto M. e Ravizza R. (2012), *La funzione della domanda nei processi di apprendimento-insegnamento*, «Psicologia dell'educazione», vol. 3, pp. 403-413.
- Mugny G. e Carugati F. (1988), *L'intelligenza al plurale. Rappresentazioni sociali dell'intelligenza e del suo sviluppo*, Bologna, Clueb.
- Nespor J. (1987), *The role of beliefs in the practice of teaching*, «Journal of Curriculum Studies», 19, pp. 317-328.
- Pajares M. F. (1992), *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*, «Review of Educational Research Fall», vol. 62, n. 3, pp. 307-332.
- Palincsar A.S. (1986), *The role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction*, «Educational Psychologist», vol 21, nn. 1, 2, pp. 73-98.

- Perez-Tello S., Antonietti A., Liverta Sempio O. e Marchetti A.(2005), *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*, Roma, Carocci.
- Platone (1966), *Simposio*, Bari, Laterza, pp. 665-721.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara*, Roma, NIS.
- Radford J., Bosanquest P., Webster P., Blatchford P. e Rubie-Davies C. (2014), *Fostering learner independence through heuristic scaffolding. A valuable role for teaching assistant*, «International Journal of Educational Research», vol. 63, pp.116-126.
- Rowe M.B. (1986), *Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up!*, *Journal of Teacher Education*, pp.37-43.
- Severi V. (1995), *Insegnamento e apprendimento in difficoltà. Ricerca e azione educativa di fronte all'insuccesso scolastico*, Torino, UTET.
- Sharpe T. (2008), *How can teacher support learning?*, «Linguistics and Education», vol. 19, pp. 132-148.
- Sheff D. (1988), *Izzy, did you ask a good question today?*, «New York Times», 19 gennaio.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Roma, Carocci.
- Sternberg R.J. e Spear Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- Tobin K. G. (1987), *The role of wait time in higher cognitive level learning*, «Review of Educational Research», vol. 57, pp. 69–95.
- Topping K. (2003), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- Topping K.L. e Trickey S. (2009), *Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behavior*, «Thinking Skills and Creativity», vol. 2, pp. 73-84.
- Torff B. (2005), *Developmental changes in teachers' beliefs about critical-thinking activities*, «Journal of Educational Psychology», vol. 97, n.1, pp. 13-22.
- Torff B.(2006), *Expert Teachers' Beliefs about Use of Critical-Thinking. Activities with High and Low-Advantage Learners*, «Teacher Education, Quarterly», pp. 37-52.
- Unione Europea (2010), *Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» – «Competenze chiave per un mondo in trasformazione»*, Gazzetta ufficiale C 117 del 6 maggio 2010. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0020\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0020_it.htm)
- Università di Padova (2014), *Flipped classroom: strategie e metodologie di innovazione didattica con i nuovi media*, <http://www.unipd.it/flipped-classroom-strategie-metodologie-innovazione-didattica>.
- Velasco J.A. e De González L.A. (2008), *Sobra la teoria de la education dialogica*, «Educere», vol. 12/42, pp. 461-470.
- Zolfaghari A.R., Fathi D. e Hashemi M.(2011), *The role of Creative Questioning in the Process of Learning and Teaching*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», vol. 30, pp. 2079-2082.
- Walsh J.A. e Sattes B.D. (2005), *Quality Questioning. Research-based practice to engage every learner*, Thousand Oaks (CA), Corwin.
- Walsh J.A. e Sattes B.D. (2011), *Thinking Through Quality Questioning. Deepening Student Engagement*, Thousand Oaks (CA), Corwin.
- Wilkinson I. (2010), *Questioning*, articolo on-line <http://education.com/reference/article/questioning/>

### What's the use of questions?

Questions are often used to test students about particular contents; an effective *teaching by questions* aims, on the contrary, to elicit their learning skills. The articles offers an analysis of the

role of questioning in our classrooms (*‘questions in teaching’*) and comments on an innovative approach based on questions (*‘teaching by questions’*) according to beliefs, experiences, feelings and implicit expectations behind both of them. In summary, the question-as-a-test has its focus on conveyed contents and on the initial or actual level of the student, whereas the question-as-dialogue aims to develop individual skills. Moreover, an increased questioning competence is shown to provide a better understanding.

**Key words**

questioning, learning, meta-cognition