

SINASCEL-CISL Vicenza

**Gruppo
“SCUOLA dell’INFANZIA”**

**“SENTIERI NEL BOSCO”
Incontro con il Dott.
SERGIO NERI**

**PERCORSI DI RICERCA
SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO**

APPRENDIMENTO

Quello dell'apprendimento è un tema che ovviamente attraversa tutto il testo degli Orientamenti, e che compare in ogni pagina nelle sue varie dimensioni: da quella motivazionale, sostenuta dalla curiosità e dal bisogno di esplorazione dei bambini, a quella delle strategie mentali e degli stili cognitivi che li caratterizzano; da quella delle interazioni sociali che sorreggono i contesti di apprendimento a quella dei legami affettivi che determinano un clima favorevole all'acquisizione di conoscenze.

Una sintesi di tutti questi aspetti è contenuta nel punto 2 della seconda parte, dal titolo "Dimensioni di sviluppo", che, seguito dal punto 3, "Sistemi simbolicoculturali", può aiutarci a mettere in luce alcuni punti chiave per la comprensione dei processi di apprendimento.

Dall'esperienza alla concettualizzazione

Anzitutto viene ribadito che il bambino è un soggetto attivo, e lo è sia dal punto di vista delle esperienze esplorative e di ricerca che mette in atto, sia da quello delle mediazioni interpersonali fornite dall'adulto e destinate ad aiutarlo a "strutturare i significati e interpretare la realtà".

Questi due momenti, entrambi indispensabili per il processo di apprendimento, sono unificati da quella radice comune che è appunto il bambino come soggetto attivo di interazioni col mondo fisico e col mondo sociale.

Il punto di partenza resta il "vissuto familiare e sociale" del bambino, nel quale egli fa esperienze ed elabora i primi schemi conoscitivi; parte cioè da una rappresentazione degli eventi abituali che è dapprima globale e indistinta, ma ben presto si articola in sequenze spazio-temporali fortemente intrise di affettività; queste sequenze (da taluni studiosi chiamate scripts) costituiscono i punti di riferimento per una successiva elaborazione e organizzazione delle coordinate esperienziali del bambino, i presupposti per una ulteriore e coerente conoscenza della realtà, dal punto di vista sia fisico che sociale.

Queste osservazioni sono interessanti in quanto mettono in luce l'indissolubilità dei reciproci legami tra vita affettiva e conoscitiva: sappiamo bene come sia importante il legame affettivo tra adulto e bambino per rendere positivamente efficace il gioco di mediazioni e negoziazioni che si verificano fra l'uno e l'altro e che sono destinate a fare del bambino un interlocutore sociale, capace di servirsi adeguatamente dei codici comunicativi e comportamentali tipici del contesto di appartenenza. -

Col procedere dello sviluppo, il bambino è in grado di allargare le maglie dell'esperienza immediata e di costruire "mappe e rappresentazioni categoriali" che lo aiutano a orientarsi nella realtà, a conoscerla, a trovare in essa il proprio spazio e il proprio ruolo. Si può dire infatti che il bisogno di esplorare e il bisogno di categorizzare siano, dal punto di vista psicologico, i due presupposti fondamentali per l'organizzazione della vita cognitiva e sociale del bambino. Fin dai primi tempi di vita egli è spontaneamente portato a distinguere, via via, gli oggetti fisici da quelli sociali, gli oggetti familiari da quelli estranei, gli oggetti di attaccamento da quelli indifferenti. Da queste prime categorizzazioni, espresse solo attraverso segnali e messaggi non verbali, reazioni comportamentali e atteggiamenti ridondanti, il bambino passa poi, sollecitato dal mondo adulto e in particolare dal contesto scolastico, a servirsi delle categorizzazioni come di un vero metodo per la mappatura di una realtà che è complessa, in cui è difficile orientarsi ma da cui si è profondamente attratti.

Ruolo della simbolizzazione culturale

Questo lavoro classificatorio costituisce un vero e proprio avvio alla concettualizzazione, quando sia agevolato dall'insegnante, che può sfruttare situazioni predisposte o anche impreviste per aiutare i bambini a scoprire somiglianze e differenze, a cercare nessi fra eventi discrepanti, a interpretare il proprio stesso lavoro di mappatura in senso funzionale e non in senso assoluto, a ricostruire eventi complessi e a scoprire "relazioni di significato". '

In questo itinerario verso la comprensione dei significati, il bambino ha modo di sviluppare le

nascenti capacità di simbolizzazione fino a giungere ad avvalersi, "sia in termini di fruizione che di produzione", dei sistemi simbolicoculturali e dei diversi tipi di codici che li caratterizzano.

E' molto importante questo accenno alla pluralità dei codici, dei messaggi, delle prospettive proprio perché l'insegnante sappia trasmettere al bambino la consapevolezza che nessuno di essi può esaurire la complessità del reale, e ognuno di essi è un modo di leggerla e di interpretarla.

Apprendere ad apprendere

Negli attuali studi intesi a descrivere la complessità dei processi di apprendimento, viene spesso usata una immagine grafica nella quale si incrociano le dimensioni provenienti da vari ordini di fattori: quelli relativi al soggetto che apprende (fattori "cognitivi") e quelli relativi all'oggetto di apprendimento (fattori "conoscitivi"). Nel campo della cognizione rientrano ad esempio gli stili cognitivi e le strategie mentali tipiche di un certo soggetto, il suo livello di sviluppo, i suoi ritratti di apprendimento: tutti fattori che possono diversificarlo nel modo di apprendere rispetto ad altri soggetti; nel dominio della conoscenza rientrano invece le connotazioni relative ai contenuti e alle strutture del sapere, ed anche ai quadri di competenza collegati con l'uso di determinati media (sistemi simbolici e campi di esperienza), che, come nota il nostro testo, "definiscono contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali".

Oltre a questo implicito richiamo ~ che spesso ritorna negli Orientamenti - a tener presenti e valorizzare le modalità peculiari di apprendimento dei singoli soggetti, emerge, intrecciato ad esso, il motivo della metacognizione, cioè della possibilità per il soggetto stesso, di prender coscienza di queste sue peculiarità. Pur essendo la metacognizione un complesso di strategie che consentono di acquisire il controllo e la progettazione del proprio apprendimento, e quindi qualcosa di piuttosto complesso, nel bambino fra i tre e i sei anni possiamo scorgerne dei possibili precursori. Ciò avviene in forme che nel bambino appaiono legate al suo stesso modo abituale di ricercare e consolidare i propri apprendimenti e le proprie competenze: per esempio attraverso l'abitudine di "parlare a se stesso" osservando il proprio modo di procedere, approvandosi e disapprovandosi, dandosi consigli così come farebbe l'adulto nei suoi confronti; oppure attraverso momenti in cui questi interventi di orientamento sono diretti dal bambino verso altri bambini.

È quindi molto importante che l'insegnante sappia favorire l'emergere nel bambino di queste forme di auto-aiuto o mutuo-aiuto che preparano lo sviluppo della consapevolezza di come egli stesso apprende, cioè di quell'*apprendere ad apprendere* che è riconosciuto come la forma ottimale e il modello di ogni processo di apprendimento autentico.

La creatività si apprende?

Il testo degli Orientamenti fa un uso molto sobrio del termine "creatività", e di questo non si può che Lodarlo. Infatti nell'uso di questo termine si rilevano spesso due rischi contrapposti: da un lato c'è chi si sdegna per l'applicazione di questo termine alle attività espressive infantili, intendendo riservarlo alle realizzazioni artistiche adulte; dall'altro c'è chi ne fa un uso veramente eccessivo, applicandolo a qualsiasi risultato il bambino ottenga attraverso un minimo uso di pensiero "divergente", magari in modo del tutto casuale. Ci pare che entrambi questi modi di vedere siano criticabili: il primo attribuisce troppa importanza a quella che Ogden chiama "la primitiva magia delle parole" e si trincera in una rigidità poco consona persino ai modi attuali di accostamento all'arte; il secondo tende a una "banalizzazione" che finisce per livellare ogni prodotto infantile anziché valorizzarlo secondo criteri che insieme lo limitano e lo collocano nel contesto di lavoro della comunità scolastica.

Pensiamo quindi che si possa parlare di "apprendimento della creatività" solo se si tiene presente la bella definizione di Vygotskij, secondo cui essa è "la capacità per modificarla e, utilizzando abilità note e ben addestrate, arrivare a soluzioni personali e originali"»

Il nostro testo indica la possibilità di "porre le basi per lo sviluppo di una creatività ordinata e produttiva", e questo suggerimento, confrontato con la definizione di Vygotskij, appare coerente e chiaramente decifrabile: si tratta di imparare a usare i sistemi simbolici della propria cultura, i linguaggi e codici che ne fanno parte, per dare espressione ai significati che comunque si collegano alla storia personale del bambino. Che non si tratti di una raccomandazione limitante è comprovato da un altro passo degli Orientamenti (vedi "Sviluppo della competenza", parte seconda cap.Ic), dove è detto che "la scuola dell'infanzia valorizza l'intuizione, l'immaginazione e l'intelligenza creativa per lo sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico". Ci sembra questo un accenno ancora più importante di quelli contenuti nei paragrafi dedicati specificamente alle attività grafiche, teatrali e musicali, dove pure si pone in risalto l'importanza di fornire ambienti, materiali e proposte che possano facilitare comportamenti "creativi".

Più importante ci sembra l'obiettivo di familiarizzare i bambini con quei mezzi estetici che sono particolarmente atti ad esprimere, per metafora, per immagine, per simbolo, i significati che pervadono la visione di questo complesso universo.

COMPETENZA

Nella seconda sezione degli Orientamenti ("Il bambino e la sua scuola") al punto 1 ("Finalità"), si trova, accanto alle voci "Maturazione dell'identità" e "Conquista dell'autonomia", anche l'enunciazione "Sviluppo della competenza"♦

Il termine "competenza" ha avuto un recente e curioso iter nell'ambito della psicologia applicata: da un lato ha assunto i significati legati all'uso corrente del termine, divenendo spesso sinonimo di "capacità" o "abilità"; dall'altro ha conservato una sfumatura di significato che sembra riferirsi all'accezione in cui la linguistica chomskiana ha fatto uso del termine competence, in opposizione a quello di performance o esecuzione. Competenza, in quest'ultimo ambito, significa possesso di una struttura di fondo che governa l'effettuarsi del-l'esecuzione e che emerge in momenti differenti nel bambino, nelle varie fasi del manifestarsi di una "grammatica infantile" e dei sistemi evolutivi che la costituiscono.

Il termine ha dunque assunto un'importante connotazione riferibile a un potenziale di base, destinato a svilupparsi più o meno compiutamente sotto l'azione di stimoli ambientali. In questo senso è sembrato utile assumerlo per designare anche il repertorio di potenzialità presenti nel neonato, tanto che è venuta in uso l'espressione "neonato competente" o "organismo competente fin dalla nascita", usata specialmente a partire dagli anni '50 in opposizione alla vecchia visione del bambino piccolo come "tabula rasa", capace solo di sviluppare risposte apprese attraverso stimolazioni ambientali, ma privo di risorse e tendenze proprie, dotate di senso e in qualche modo pre-programmate.

Il titolo del nostro paragrafo, "Sviluppo della competenza", si attaglia bene a questo quadro di fondo, alludendo ad un processo che sfocia nell'emergere di determinate abilità e capacità

Una costruzione condivisa

Nel primo capoverso si afferma che la scuola dell'infanzia "consolida nel bambino le abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive, impegnandolo nelle prime forme di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà".

Per non rischiare di interpretare questa affermazione nei termini di un semplice esercizio per l'affinamento di svariate abilità, è importante integrarla con quanto ricorda la Pontecorvo (1986), e cioè che nell'utilizzo di tali abilità ai fini di una effettiva ricostruzione del reale, un ruolo fondamentale svolgono gli organizzatori spazio-tempo, che vengono ormai considerati come essenziali variabili dello sviluppo e dell'educazione. Anche le abilità sensomotorie e percettive più elementari, infatti, come quelle legate alle routines della vita quotidiana, specialmente se svolte in una comunità infantile, trovano nel quadro spazio-temporale una struttura organizzatrice fondamentale.,

Come si esprime questa sua funzione? Secondo alcuni ricercatori essa produce la costruzione di

scripts, cioè di "sequenze di eventi ricorrenti e familiari organizzate intorno a uno scopo", caratterizzate da luoghi, tempi, azioni, funzioni, ruoli, che permettono ai bambini di fare previsioni, maturare aspettative, riorganizzare e contestualizzare esperienze della realtà. In una comunità infantile tali schemi di sequenze sono condivisi e hanno un ruolo essenziale nel determinare anche una comune ricostruzione della realtà, all'interno della quale tutte le abilità enumerate, e specialmente quelle linguistiche e simboliche, risultano mobilitate in maniera significativa.

Conoscenza e cognizione

Il secondo capoverso infatti pone l'accento sul ruolo delle capacità denominate "intellettive", sottolineando che la scuola dell'infanzia "stimola il bambino alla produzione e interpretazione di messaggi, testi e situazioni mediante l'utilizzazione di una molteplicità ordinata di strumenti linguistici e di capacità rappresentative. Nel contempo, rivolge particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relative a specifici campi di esperienza".

Si potrebbe forse rilevare che qui viene passato sotto silenzio l'aspetto sociale di ogni forma di conoscenza basata susistemi simbolici, aspetto che altrove nel testo appare messo in giusto rilievo.. Qui l'accentuazione verte piuttosto sul cognitivo, e ciò che può essere è la compresenza di elementi che si riferiscono alla cognizione (modo di apprendere del soggetto) e di elementi che si riferiscono alla conoscenza (contenuti dell'apprendimento). Questa distinzione, che ha preso piede nell'ambito della psicopedagogia, vuol mettere in rilievo l'importanza dell'interazione, indispensabile ad ogni esperienza di apprendimento, tra il "sistema" costituito dalle modalità di organizzazione ed elaborazione intellettiva dei soggetti, e quello costituito dall'insieme dei contenuti di apprendimento.

Nel capoverso in questione, tale interazione risulta solo implicita, ma è indispensabile tenerla presente (e operante sul piano educativo) per capirne il senso.. "Messaggi, testi e situazioni" appartengono alla sfera della conoscenza, che il bambino può elaborare in base alle proprie "capacità rappresentative" e ai propri modi d'uso degli "strumenti linguistici". Viene poi sottolineata l'importanza di curare lo sviluppo di "capacità cognitive" che consentano l'accostamento a campi di esperienza in funzione di principi di organizzazione unificanti. Ciò è possibile solo ponendo attenzione a come avviene e cosa richiede l'interazione tra i due sistemi implicati.

Le basi della creatività

Che questa interazione risulti indispensabile per dare unità e senso all'esperienza, appare chiaro nell'ultimo capoverso, nel quale si afferma che la scuola dell'infanzia "valorizza l'intuizione, l'immaginazione e l'intelligenza creativa per lo sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico" ..

Come afferma Gardner (1989)» imparare a padroneggiare i sistemi simbolici in modo da trasmettere significati, sfruttandone la funzione espressiva, è un compito importante nello sviluppo del bambino, particolarmente nell'età dai tre ai sei anni, che si può considerare basilare per questo tipo di competenza.

In questa età, infatti, il bambino si rivela portatore di un repertorio di competenze di base in una varietà di sistemi simbolici, e verso i cinque anni è già in grado di produrre a sua volta realizzazioni simboliche in ogni campo cui abbia potuto accostarsi. In queste sue produzioni il bambino dimostra di sapersi esprimere senza sforzo o artificiosità, ma con una spontanea e prorompente esuberanza.

L'uso che il testo fa di termini come intuizione, immaginazione, creatività, e la loro polarizzazione verso il "senso estetico" e il "pensiero scientifico" sembrano partire dal riconoscimento di una particolare flessibilità, presente nel bambino, che gli consente di passare da un campo di esperienza a un altro, da un sistema simbolico a un altro, rispondendo così anche a un bisogno di sperimentazione. Secondo Gardner questo fenomeno è- tipico dell'età prescolare, quando il bambino ci appare a volte come "narratore", a volte come "plasmatore", a volte come "matematico", a seconda che nella sua

organizzazione intellettiva prevalgano le operazioni di tipo linguistico, spaziale o logico-matematico. Sarà solo in età successive che tutta questa esuberanza ideativa verrà "specializzata" entro ambiti simbolici più definiti e relativamente distinti gli uni dagli altri.

A questo proposito, e soprattutto in riferimento al passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola dell'obbligo, Gardner (1991) si lascia sfuggire un commento tra il serio e il facetto: "Il divertimento è finito...".

Questo rilievo è meno superficiale di quel che può sembrare. Basti ricordare ciò che tanto spesso ha espresso il nostro Mario Lodi(1989):

"Oggi nella scuola avviene spesso...la distruzione del linguaggio grafico figurativo che il bambino già possiede; non si sviluppa la creatività in senso logico-matematico; non si legge nell'immaginario infantile la realtà che i bambini vi proiettano.... Occorre introdurre nella scuola, in forma produttiva, tutti i linguaggi e gli atteggiamenti dell'uomo libero (l'oralità, la gestualità, il disegno, il teatro come gioco della finzione, la fantasia creativa), insieme agli strumenti che la scienza e la tecnologia moderna offrono..."

Vien fatto di pensare che la scuola dell'infanzia abbia oggi molto di valido da proporre, anche nei riguardi della scuola dell'obbligo.

Letture:

- C.Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione: conoscere a scuola*, Il Mulino, 1986; capp.I e II
- Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, 1989.
- id. , *Aprire le menti*, Feltrinelli, 1991.