

CAPITOLO 1 PSICOLOGIA E CULTURA

Partiamo da una riflessione su cultura e fenomeni sociali come parte costitutiva della psicologia.

Analizzando la storia della psicologia è evidente il fatto che questa abbia sempre ricercato leggi generali indipendentemente dal contesto, isolando quindi l'individuo riducendolo al ruolo di soggetto sperimentale.

Anche la psicologia sociale, non è poi così tanto sociale, infatti studia anch'essa gli atteggiamenti dei singoli individui verso oggetti sociali, le condotte individuali all'interno dei gruppi...

Anche la **psicologia dell'educazione**, che si occupa dello studio dell'apprendimento e dell'insegnamento nelle scuole, nelle sue teorizzazioni e sulle scelte metodologiche, non tiene conto del fatto che le scuole sono istituzioni culturali nelle quali gli alunni acquisiscono conoscenze socialmente rilevanti, nonché comportamenti, abitudini e valori attraverso strumenti organizzativi quali le classi, le valutazioni e le ripetute. La psico dell'educazione mostra invece interesse per l'individuo che impara e sui meccanismi generali di apprendimento, anziché sulle condizioni sociali o sull'effetto della socializzazione e dell'acculturazione che la scuola induce.

In questa ottica **l'apprendimento** è visto come una semplice acquisizione di informazioni. Isolando l'individuo dai fattori storico-culturali si attribuisce implicitamente la causa di comportamenti a entità o variabili interne all'individuo.

L'obiettivo della psicologia dell'educazione – evidenziava Pontecorvo – era quello di studiare le **relazioni tra comportamenti dei soggetti e richieste educative e didattiche**, ovvero di approfondire le relazioni tra le caratteristiche della condotta di un soggetto in un particolare momento dello sviluppo e gli obiettivi educativo-didattici verso i quali il comportamento dovrebbe essere orientato.

Negli anni '30 troviamo un filone di ricerca molto fruttuoso per la psico dell'educazione, in quanto ispirato da concettualizzazioni sociopsicologiche: Kurt Lewin studiò le relazioni tra le modalità del conduttore di un gruppo (leader democratico vs autocratico) ed i comportamenti messi in atto dai membri del gruppo [ricerche sui climi sociali]; successivamente importanti furono i lavori di Barker sugli ambienti di comportamento: ogni comportamento avviene in un contesto particolare che ne caratterizza l'espressione (es. l'ambulatorio del medico di famiglia fa sì che il paziente si apra e racconti i propri malanni; se il medico ed il paziente si incontrassero sull'autobus ovviamente non potrebbero mettere in atto i medesimi comportamenti).

In anni più recenti psicologi impegnati in ricerche interculturali, hanno sottolineato l'importanza della cultura sulle condotte e consigliato agli psicologi che formulano teorie generali, di verificare prima i propri modelli nelle diverse culture.

Già **Wundt** (1879 laboratorio di psico a Lipsia) aveva parlato esplicitamente di due psicologie:

- La **prima psicologia**: doveva dedicarsi allo studio della mente individuale, misurata e spiegata attraverso i canoni della sperimentazione
- La **seconda psicologia**: che definisce la psicologia dei popoli, che doveva comprendere il ruolo della cultura nella costruzione delle abilità cognitive.

Cole si occupa della ricostruzione storica delle due psicologie, ed evidenzia come nei decenni successivi la psicologia abbia ignorato lo studio della cultura (secondo Wundt era una componente ineliminabile delle **funzioni cognitive superiori – memoria volontaria, ragionamento, linguaggio e apprendimento**). Secondo Wundt, ancora, le funzioni cognitive superiori non potevano essere studiate con strumenti individuali (primo tra tutte l'introspezione) in quanto si estendono oltre la consapevolezza dell'individuo, gli strumenti individuali potevano solo studiare le funzioni elementari (percezione e sensazione).

La psicologia elimina lo studio delle influenze culturali sulle abilità, per poter formulare delle leggi generali che immagina operanti nell'individuo, al di là delle limitazioni, costrizioni e distorsioni che il contesto potrebbe creare sul soggetto studiato.

Definire la cultura è sicuramente cosa non semplice. E' solo a contatto con altre culture, con situazioni diverse, con persone che si comportano in modo diverso, che noi possiamo cominciare a vedere per contrasto la cultura e riflettere su questa. Già Erodoto nei suoi resoconti di viaggio evidenziava i diversi modi di vita parlando di diverse religioni, attività economiche, strumenti di lavoro, pratiche di vita quotidiana (tutto ciò che noi oggi definiamo cultura).

Già negli ultimi decenni del XIX secolo Spencer ipotizzava una dinamica a spirale fra sviluppo socioculturale e sviluppo della mente degli individui, ma che nel corso dei secoli le caratteristiche della mente e i contesti sociali in cui hanno vissuto i diversi popoli abbiamo finito per divergere e che i popoli più adatti abbiano costretto la varietà inferiore a vivere negli ambienti più inospitali.

DA QUI:

possiamo concludere che il pensiero degli adulti delle società industrializzate è superiore al pensiero dei popoli che vivono nelle società in via di sviluppo. Inoltre se si assume l'esistenza di processi di base universali e che il livello di sviluppo dipende dalle esperienze, allora possiamo vedere un' analogia tra gli adulti "primitivi" e i bambini "moderni": entrambi hanno in comune la mancanza di esperienze complesse.

Qst analogia apre la discussione sulla tesi secondo la quale i cambiamenti storici e culturali seguono un percorso da livelli inferiori a livelli superiori.

DOTTRINA DELLA RICAPITOLAZIONE : lo sviluppo individuale segue le tappe dell'evoluzione della specie (l'ontogenesi ricapitola la filogenesi) ---- dottrina del XIX sec si richiama sia all'evoluzione biologica che a quella socioculturale. Come evidenze empiriche a riprova della veridicità delle ipotesi erano utilizzate osservazioni di tipo anatomico (la morfologia del cervello di adulti africani era simile a quella di bambini bianchi di 7 anni) e di tipo etnografico (caratteristiche intellettive, morali ed emozionali dei selvaggi erano del tutto simili ai preadolescenti occidentali).

Wundt condivideva con Spencer l'idea secondo la quale non è il patrimonio intellettuale che differenzia i primitivi dai civilizzati ma la gamma di esperienze disponibili.

Cole (psicologo degli Stati Uniti), fornisce un contributo decisivo alla concettualizzazione di cultura in termini utili al suo impiego in psicologia.

Il ragionamento di Cole parte dalle **ATTIVITA' QUOTIDIANE** che sono rese possibili dall'uso di oggetti e di persone (sono mediate da oggetti, persone, strumenti di uso quotidiano...) Nei comportamenti umani possiamo riconoscere una gran varietà di strumenti di mediazione (Cole li definisce **ARTEFATTI CULTURALI**). Partendo quindi dal presupposto che gli artefatti possono essere sia materiali che non materiali, Cole definisce:

ARTEFATTO = ogni aspetto del mondo materiale, modificato nel corso della storia della sua utilizzazione, all'interno di attività umane dirette ad uno scopo.

Gli artefatti sono da considerare allo stesso tempo **materiali** (in quanto fatti di materie specifiche: legno, plastica...) ma **anche concettuali** (in quanto hanno un nome, sono stati progettati e costruiti da qualcuno; derivano dalla trasformazione di altri artefatti; possono essere rappresentati in varie forme simboliche; sono indicatori dell'intelligenza dei creatori e dei loro utilizzatori). Inoltre sono da considerarsi concettuali poiché sono stati costruiti dai loro creatori attraverso la partecipazione ad interazioni sociali, interazioni di cui gli artefatti erano parte costituente e le stesse interazioni sono necessarie per la loro utilizzazione nel corso della vita quotidiana : per questo **gli artefatti sono da considerare come mediatori delle attività e delle interazioni sociali durante la vita quotidiana.**

Mentre con le parole (artefatti culturali) si possono fare, e far fare delle cose; con gli artefatti materiali si possono produrre o indurre soltanto comportamenti(=gli artefatti materiali contengono un ordine o suggerimento a fare con gli oggetti certe cose che derivano da coloro che hanno pensato e costruito i diversi artefatti).

ESEMPIO

Il linguaggio può essere concepito come un artefatto materiale (suoni, tono), di questo ce ne accorgiamo solo quando ci scontriamo con una lingua straniera delle qual parole non comprendiamo il significato e facciamo solo esperienza con la sua manifestazione materiale. Il significato delle parole (aspetto concettuale) viene costruito nelle interazioni, ossia quando le parole vengono utilizzate come strumenti di mediazione per parlare ad altri interlocutori.

Una concezione degli artefatti umani, considerati sia come prodotti della storia umana sia come prodotti contemporaneamente concettuali e materiali, consente uno studio dei comportamenti umani e delle abilità cognitive come il risultato dell'attività congiunta fra individui, mediata dagli artefatti della cultura in cui vivono.

Cole propone una tipologia di artefatto a 3 livelli:

1. include gli utensili, ma anche strumenti di lavoro più sofisticati (es. quelli per scrivere come il computer, il linguaggio...), ed anche le persone in quanto possono essere utilizzati come strumenti per raggiungere un certo scopo
2. include le rappresentazioni degli artefatti del primo livello, ed anche degli schemi di azioni nelle quali questi artefatti sono impiegati e sono importanti per la loro conservazione, nonché la trasmissione alle generazioni future
3. in questo livello gli artefatti entrano a far parte di credenze generali, di conoscenze riferibili alle modalità di rappresentazioni delle attività umane

Questa classificazione ci consente di definire gli artefatti come strumenti attraverso i quali una cultura può essere descritta e caratterizzata, tali strumenti consentono agli individui di operare nel corso della vita quotidiana, ma anche di dare significati ad essa, tali significati devono essere condivisi dai vari membri della società e quindi trasmessi alle generazioni future.

Quindi la cultura può essere definita come l'insieme organizzato degli artefatti, così come sono prodotti, rappresentati e dotati di significato nel corso delle attività umane che gli individui producono congiuntamente.

Nel corso del XX alcuni approcci di ricerca si sono opposti al paradigma sperimentale, si sviluppò così lo studio delle attività quotidiane per comprendere le attività mentali superiori, e si verificò una presa di distanza dalla tesi della continuità tra le specie. Si riconosce inoltre l'interconnessione tra PENSIERO e CULTURA, poiché apprendimento, pensiero, linguaggio e produzione di strumenti sono coinvolti nella costruzione e nella riproduzione della cultura (linguaggio, l'abilità di costruire strumenti e le funzioni superiori sono considerate le qualità distintive dell'attività umana).

(Per i precursori vedi pag 26/27)

Solo in Russia la costruzione di una seconda psicologia così come Wundt l'aveva pensata costituirà un obiettivo concreto.

Il quesito circa la possibilità di una relazione tra fenomeni socioculturali e processi psicologici individuali ha dato luogo a 3 filoni di ricerca:

1. la prima riguarda studi sulla percezione e sensazione
2. studio della memoria
3. studio dell'intelligenza

Binet e Simon costruirono il primo strumento di misurazione dell'intelligenza (collegavano l'intelligenza al concetto di giudizio, ovvero il buon senso, senso pratico, iniziativa, la facoltà di adattarsi alle circostanze). Già Binet e Simon riconoscono l'importanza di qnt ogni alunno aveva imparato prima di arrivare a scuola, nonché l'importanza della cultura tanto che raccomandano prudenza nell'usare lo strumento al di fuori della Francia ove era stato creato.

Negli anni '60 l'UNESCO propone dei sistemi di intervento nei paesi in via di sviluppo per liberarli dalla povertà e dall'ignoranza, lo strumento chiave sarebbe stata un'educazione moderna attraverso due strumenti: l'educazione di base (=alfabetizzazione) e l'educazione formale che avrebbe consentito alle popolazioni di uscire dalle rispettive comunità locali (contesti culturali ristretti) per elaborare culture più ricche ed articolate.

Gli psicologi furono chiamati per capire come mai gli alunni non imparavano (vedi ricerca di Cole in Liberia – bambini non apprendono matematica ma nella vita quotidiana erano abili in stime, misure e calcoli) CONCLUSIONI le differenze culturali nelle attività cognitive dipendono più dalle condizioni in cui specifici processi cognitivi vengono attivati, piuttosto che da differenze cognitive fra gruppi.

Cole infine cerca di trovare un punto di incontro tra le due psicologie proposte da Wundt, reinterpretando il concetto di script e quello di schema per unirli alla nozione di artefatto culturale.

Un elemento importante dello script è il fatto che il pensiero sia concepito come specifico e dipendente del contesto. **Rumelhart** evidenzia come infatti nel ragionamento degli adulti non vengano utilizzate nozioni generali ma schemi particolari, collegati a specifici domini di conoscenze. Anche **Mandler** si collega a questo concetto sottolineando il fatto che il comportamento è diverso nelle situazioni familiari rispetto a quelle non familiari, poiché in quelle non familiari possono essere utilizzati schemi già esistenti.

D'Andreade parla di **SCHEMI CULTURALI** per indicare forme organizzate di significati che sono caratteristici di certi gruppi sociali e siccome sono condivisi da tutti i membri possono essere definiti **MODELLI CULTURALI**; la loro funzione è quella di dare significato all'esperienza e di guidare l'azione in un'ampia varietà di ambiti, compresi eventi ed istituzioni.

L'acquisizione di script è fondamentale per l'acquisizione della cultura. Infatti come Bruner indica, gli script sono parte fondamentale delle **NARRAZIONI** prodotte dagli individui quando parlano della loro vita quotidiana: narrare significa descrivere eventi collegandoli tra loro nello spazio e nel tempo, considerando le relazioni sociali che li caratterizzano.

QUINDI

Possiamo considerare la **cultura** come **l'insieme di artefatti (script e schemi) costruiti e ricostruiti nel corso della vita degli individui, artefatti che consentono agli individui di partecipare alla vita della società e di dare ad essa significati condivisi.**

- Per spiegare l'interdipendenza fra qualunque aspetto del comportamento ed il contesto entro il quale viene prodotto si può utilizzare l'esempio del linguaggio: Un fonema ha senso solo insieme ad altri fonemi, insieme costituiscono la parola (che in un certo senso può essere considerata il contesto del fonema), una parola assume significato nel contesto di una frase, che assume significato nel contesto di un discorso.

La prima psicologia studia in modo separato i singoli elementi, perdendo l'occasione di studiare il linguaggio come mezzo di comunicazione.

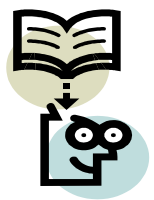
- Un altro esempio è la lezione scolastica: unità minima è l'insegnante e l'alunno, essa fa parte di una classe, che fa parte di una scuola, che a sua volta fa parte di un sistema scolastico.

Questa descrizione non tiene conto del fatto che affinché una lezione possa realizzarsi come tale occorre l'impegno di tutti i partecipanti affinché la lezione possa avvenire.

L'approccio della prima psicologia a questo tema considera le esperienze personali dei singoli partecipanti ad un'attività come segmentati nel tempo e separate le une dalle altre. Ecco che gli insegnanti valutano le conoscenze individuali prima di programmare il trattamento, poi valutano i cambiamenti avvenuti sui singoli.

Se invece prendiamo in considerazione la metafora della tessitura della tela, dove le singole fibre che compongono la tela sono discontinue e distinte le une rispetto alle altre, ma se intrecciate creano un tessuto compatto ove però continuano ad essere riconoscibili i diversi fili componenti. Allora per descrivere qualunque porzione del tessuto non si può evitare di descrivere i rapporti tra tutti i fili.

Trasponendo questa metafora nella scuola ciò che costituisce la tela che collega le esperienze personali dei partecipanti è la costruzione e condivisione di scopi e interessi, di oggetti da produrre, di strumenti per comunicare i propri punti di vista, piuttosto che l'intreccio di due attività unilaterali: 1. l'inoculazione di un sapere da parte del più esperto nella mente del meno esperto 2. restituzione di quanto è stato insegnato da parte dell'alunno.



CAPITOLO 2 I CONTESTI DELL'EDUCAZIONE: LA PROSPETTIVA STORICO CULTURALE

Nei primi anni del XX sec grande è l'interesse per lo studio delle origini delle attività intellettive, inoltre sono gli anni delle osservazioni sistematiche sui bambini.

Baldwin (1895) introduce i concetti di imitazione, suggestione, accomodamento, assimilazione; oppure **Hall** (1904) affronta studi sull'adolescenza, **Watson** (1913) diffonde il suo manifesto di ottimistica possibilità di costruire "uomini nuovi".

Tutte queste sono le basi per una psicologia dell'educazione, attraverso la quale sia possibile: apprendere e diventare adulti "nuovi", possibilmente migliori.

Nell'ambito della **psicologia dell'educazione** troviamo il tema centrale comune a tutti : **studio delle dinamiche di apprendimento insegnamento**. Risulta però importante evidenziare come in Francia si ponesse l'attenzione a due aspetti rilevanti:

- La relazione tra i diversi livelli di funzionamento delle istituzioni e i cambiamenti individuali
- Le dimensioni e i significati sociali delle pratiche quotidiane all'interno delle istituzioni (scolastiche ma non solo) : condotte attese, obiettivi, norme e valori.

Quindi anche all'interno della psicologia dell'educazione troviamo la distinzione tra le due psicologie previste da Wundt.

- **PRIMA PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE** : è quella che caratterizza gli inizi del XX secolo. **Thorndike** (tra il 1910 e 1921) sostiene che molti risulti della psicologia generale possano essere utilizzati dalla psicologia dell'educazione, e che quindi leggi, metodi e tecniche della psico generale possano essere utili per lo studio dei problemi educativi e didattici sorti con la diffusione della scolarizzazione di massa. Le tematiche affrontate da qst autore sono: la natura dell'uomo, l'apprendimento e le differenze individuali.

Si sviluppano in qst periodo le teorie dell'apprendimento ad impronta associazionista e **comportamentista**.

Sono due i settori di ricerca che si affermano in qst periodo:

- Istruzione programmata : obiettivo della quale è individuare le condizioni attraverso le quali si può indurre l'individuo a produrre delle risposte cognitive e comportamenti corretti
- Addestramento militare: si analizzano le prestazioni di reclute o di militari già in servizio, ai quali si chiede di sviluppare abilità percettivo motorie nell'uso di attrezzature motorie. Questo filone di ricerca è molto importante per il fatto che costituisce il primo tentativo di studio del rapporto tra uomo macchina, ovvero delle relazioni tra le operazioni necessarie per far funzionare una macchina e le abilità necessarie da far acquisire a colui che deve utilizzare la macchina.

In una seconda fase all'approccio comportamentista segue quello di derivazione **cognitivista**, che ha come nozioni fondamentali il processamento dell'info, schema, metacognizione, piani di comportamento. Tale approccio focalizza l'attenzione sui processi di elaborazione dell'informazione, sulla cognizione (immagazzinamento, selezione, recupero e trasformazione) e sulle strategie metacognitive. In pratica viene descritto il cosiddetto soggetto esperto, ovvero la descrizione delle modalità attraverso le quali sono organizzate le conoscenze (cognizione) e le strategie messe in atto dalle conoscenze (metaconoscenza). E' evidente come in tutto ciò non venga spiegato come il soggetto novizio apprende (obiettivo primario della psico dell'educazione!!!!).

Quindi, secondo qst approccio apprendere = immagazzinare, recuperare in memoria , riorganizzare le info già possedute e collegarle alle nuove conoscenze.

- CAPACITA' variabili da individuo ad individuo, ma anche limitate (memoria di lavoro)
- STRATEGIE modificabili, ovvero possono essere arricchite e rese più efficaci

Da ciò emerge che la qualità della prestazione possa essere influenzata da:

- Capacità della memoria di lavoro
- Scelta della strategia
- Efficienza nell'utilizzo della strategia

Questi sono i principi sui quali si fonda un apprendimento efficace.

Boscolo (1997) integra all'approccio cognitivista le componenti motivazionali ed affettive (aspettative circa la qualità della prestazione, grado di fiducia nelle capacità del soggetto che apprende, valore attribuito dal soggetto all'apprendimento...).

- Peculiarità dell'approccio cognitivista è l'assenza di qualsiasi concettualizzazione del contesto, in quanto considerato irrilevante dal punto di vista dell'acquisizione delle abilità cognitive e del loro opposto (=difficoltà o disturbi dell'apprendimento).

Sotto qst punto di vista sia il classico modello piagetiano del costruttivismo in solitudine sia le più recenti teorie cognitive condividono una sostanziale indifferenza teorica e metodologica verso le condizioni storico – culturali più ampie dell'apprendimento e più in specifico verso i contesti della vita quotidiana.

- **SECONDA PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE** : l'approccio storico – culturale russo si pone come obiettivo la costruzione di una psicologia che studi le funzioni psicologiche superiori attraverso lo studio delle attività quotidiane e delle caratteristiche della cultura entro la quale l'individuo opera.

Secondo **Vygotskij** lo sviluppo dei processi psicologici superiori si verificano attraverso le attività pratiche della vita quotidiana, attività mediate dalla cultura (e dagli artefatti che la caratterizzano) e che si sviluppano nel corso delle trasformazioni della cultura nel suo sviluppo storico.



CONCETTI CHIAVE:

- Attività pratiche
- Attività mediate
- Sviluppo storico

ATTIVITA' PRATICHE : parte dal concetto generale secondo il quale le funzioni psicologiche superiori si sviluppano attraverso le attività pratiche di vita quotidiana, attraverso tali attività gli individui vengono in contatto e si appropriano delle attività e degli artefatti culturali delle generazioni precedenti

ATTIVITA' MEDIATE : gli artefatti costituiscono per gli individui delle nuove generazioni dei mediatori della cultura e appaiono nel corso della storia umana in stretto rapporto con la comparsa delle funzioni psicologiche superiori. Gli individui non solo costruisce ed utilizza strumenti artefatti culturali, ma questi ultimi producono effetti sull'uomo, sul suo comportamento e sulle sue caratteristiche psicologiche.

SVILUPPO STORICO : gli individui oltre a produrre e utilizzare artefatti culturali, si appropriano degli artefatti già costruiti dalle generazioni precedenti, quindi diventare un essere culturale significa appropriarsi della cultura delle generazioni precedenti ma anche produrre nuove possibili forme e usi di artefatti culturali per le generazioni future. In tal senso anche le persone possono essere considerati degli artefatti culturali per il ruolo che assumono e per le attività che svolgono per sé e per gli altri.

Se non si tenesse in considerazione ogni individuo dovrebbe costruirsi individualmente l'intero patrimonio della cultura, invece sotto qst aspetto la cultura può essere vista come l'insieme degli artefatti culturali costruiti, utilizzati e accumulati dai gruppi sociali nel corso dell'esperienza storica.

Quindi secondo la scuola storico culturale russa la produzione di artefatti, il loro utilizzo durante le attività umane e la loro riappropriazione da parte delle generazioni successive implica il fatto che le funzioni psicologiche superiori abbiano un'origine squisitamente sociale (nell'origine e nel cambiamento).

Da qui : ogni funzione psichica si presenta due volte nel corso dello sviluppo culturale degli uomini, inizialmente sul piano sociale poi sul piano individuale; inizialmente come risultato di un'attività svolta fra persone e successivamente come attività padroneggiata dal singolo individuo.



Gli obiettivi della seconda psicologia dell'educazione sono:

- Studio dello sviluppo della specie umana (punto critico: uso di strumenti da parte della scimmia antropoide)
- Sviluppo storico delle culture (punto critico : prime forme di attività manuale e di simbolismi [graffiti])
- Sviluppo individuale (punto critico : comparsa del linguaggio)

ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE : si tratta di una delle nozioni centrali della teoria dello sviluppo di Vygotskij. Ne parla nell'ambito della valutazione delle attività cognitive del bambino. Essa rappresenta la differenza tra il livello di sviluppo attuale , rappresentato dalle abilità dimostrate da un bambino che affronta individualmente un compito, e il livello di sviluppo di cui il soggetto da prova quando affronta un compito del medesimo tipo, con l'assistenza di un adulto o di un coetaneo più abile (differenza di due prestazioni : con e senza l'assistenza di un partner).

La ZOPED deve essere utilizzata in alternativa ai test intellettivi.

Le funzioni mentali del bambino devono essere osservate proprio dove vengono ad originarsi, cioè nell'attività di collaborazione e non nel singolo individuo.

Metodo funzionale della doppia stimolazione : serve per studiare la formazione di strumenti cognitivi in soggetti durante lo svolgimento di un compito. Si propone ad un individuo un compito al di sopra delle sue possibilità al momento, nel senso che possiede gli strumenti per giungere alla soluzione del compito. Si forniscono poi strumenti (oggetti materiali, suggerimenti, domande che gli facciano focalizzare l'attenzione su particolari parti del compito) e si osserva come questo individuo utilizza questi strumenti per giungere alla soluzione del problema oppure se li ignora.

L'osservazione del processo attraverso il quale l'individuo giunge alla soluzione del problema, corrisponde alla variabile dipendente nelle procedure sperimentali della prima psicologia.

- Una seconda definizione della ZOPED invece prende in considerazione lo sviluppo dei concetti scientifici durante l'infanzia, il tema è dunque quello della relazione tra insegnamento e sviluppo delle funzioni psicologiche superiori. La ZOPED in questo caso rappresenta il limite inferiore e superiore entro i quali l'insegnamento può avere efficacia. L'insegnamento risulta essere efficace solo quando riesce a superare il livello attuale di sviluppo e conduce il bambino verso attività che lo portano a superare se stesso.

L'insegnante, lavorando con il bambino su un tema, spiega, indaga, corregge ed induce il bambino ad esprimere il proprio punto di vista all'interlocutore. L'intero processo di formazione dei concetti è svolto dal bambino in collaborazione con l'adulto; così qnd il bimbo risolve un compito (in una situazione o individualmente) utilizza i risultati prodotti nel corso della collaborazione precedente.

QUINDI

Nella ZOPED insegnamento e apprendimento dipendono dall'interazione sociale nei contesti educativi delle scuole, ed in particolare interazioni mediate dal linguaggio. Il LINGUAGGIO risulta essere centrale per l'apprendimento nella ZOPED.

Con il termine MEDIATE intende riferirsi all'attività concreta tra i due partner, in particolare in una situazione di insegnamento tra adulto e bambino, dove l'adulto organizza in modo specifico l'interazione.

Caratteristiche dell'attività di mediazione:

- Sviluppo della consapevolezza e del controllo volontario delle proprie conoscenze, che si realizza concretamente con lo sviluppo dei concetti scientifici (sistematici [es. classificazione zoologica che comprende regni, classi, sottoclassi, famiglie, generi, specie e razze] e appresi all'interno di un sistema formale di insegnamento - al contrario dei concetti di vita quotidiana che vengono appresi nelle situazioni informali della famiglia e svolgono funzioni conoscitive pratiche) ;
- Uso del linguaggio come strumento principale per la scolarizzazione e per la formazione dei concetti scientifici. L'insegnamento della lingua (e soprattutto della grammatica e della sintassi) sposta l'attenzione dal contenuto alle regole e ai significati della comunicazione.

Quando parla di artefatti non intende solo il linguaggio, ma anche i diversi metodi per contare, le tecniche di memorizzazione, i sistemi di nozioni algebriche, i sistemi di scrittura, gli schemi... Pensa alle diverse modalità di rappresentazione della realtà, che

costituiscono contemporaneamente, strumenti di comunicazione e strumenti per pensare, sia quando si è soli sia quando si interagisce con gli altri.

Punti in comune della ZOPED come valutazione delle attività cognitive e ZOPED come strumento per l'acquisizione dei concetti scientifici:

- Insegnamento come produttore di nuove e più elaborate abilità cognitive
- Assistenza dell'adulto nel far produrre al bambino un risultato che da solo non sarebbe in grado di produrre

DALL'INTERPSICOLOGICO ALL'INTRAPSIKOLOGICO: QUALE DINAMICA?

Attraverso quali dinamiche un'abilità costruita socialmente diventa uno strumento individuale?

Si parte dal presupposto che le funzioni mentali superiori siano **interazioni sociali interiorizzate**. Per poter spiegare questo concetto è necessario partire nuovamente dagli artefatti culturali:

- a. Gli artefatti sono utilizzati inizialmente dagli adulti per accudire i bambini: in origine quindi questi sono esterni al bambino (es. il bimbo di età inferiore all'anno percepisce e risponde a stimoli visivi ed uditivi secondo modalità piuttosto immediate in rapporto al livello di sviluppo percettivo). L'adulto dal canto suo può governare e controllare il comportamento del bambino modificando o controllare le caratteristiche delle fonti di stimolazione percettiva e la collocazione nell'ambiente (es. spegnendo la luce per far addormentare il piccolo);
- b. In una seconda fase il bambino diventa in grado di utilizzare gli strumenti (=artefatti) per utilizzare un risultato: siamo nella fase di costruzione degli schemi mezzi-fini; l'adulto per la prima volta per il bambino diventa un artefatto;
- c. Nella terza fase il bambino attraverso l'aiuto dell'adulto e con l'acquisizione delle prime forme di comunicazione prelinguistica e poi linguistica costruisce il significato dello strumento: attraverso il gesto, o la parola, può governare il suo rapporto con il mondo esterno. Il bambino fa proprio il mondo degli stimoli, che prima erano esterni ma ora trasformati in artefatti sono da lui utilizzabili in maniera autonoma e indipendentemente dalla presenza o meno di chi glieli ha offerti.

Vygotskij utilizza il termine INTERIORIZZAZIONE per descrivere la sequenza delle 3 fasi.

INSEGNAMENTO, APPRENDIMENTO E SVILUPPO

Presupposti di partenza:

- Zoped come limiti inferiori e superiori entro i quali agisce l'insegnamento
- Le funzioni psicologiche superiori trovano origine nelle pratiche culturali e nelle attività sociali quotidiane, dove la mediazione degli artefatti culturali gioca un ruolo decisivo nel funzionamento psicologico individuale
- La Zoped presuppone come unità di analisi l'individuo impegnato in attività di cui cerca di costruirne il significato all'interno di specifici contesti

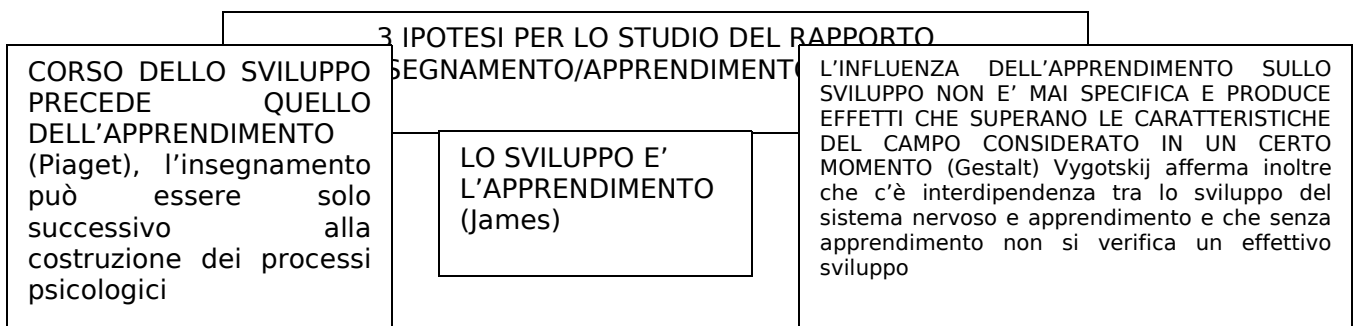
QUINDI

Studiare i fenomeni psicologici ed il loro sviluppo significa studiare il tipo di attività sociali in cui l'individuo può impegnarsi ed anche gli strumenti psicologici di cui l'individuo si appropria durante queste attività.

Se consideriamo questo programma di ricerca dal punto di vista dell'insegnamento, l'obiettivo diventa:

- Studiare le caratteristiche e l'influenza delle pratiche educative sull'acquisizione degli strumenti del pensiero e della comunicazione, storicamente offerti dalle istituzioni e dalla società;
- Studiare nuove pratiche educative in grado di creare forme di pensiero più avanzate

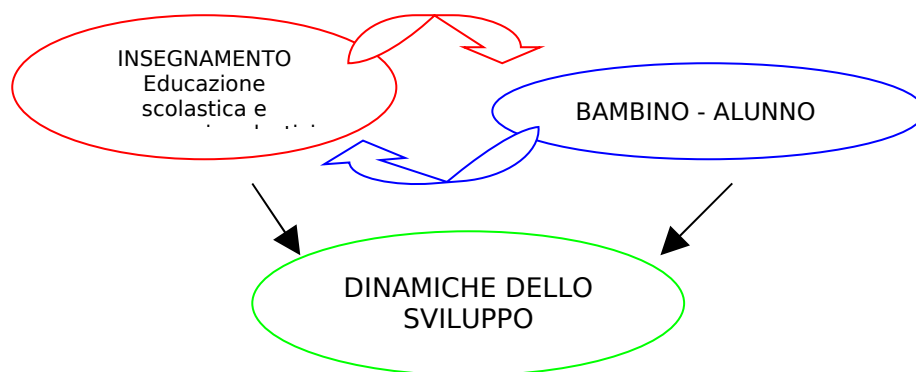
Possiamo a questo punto definire le idee di V. come una **TEORIA DELLE POTENZIALITÀ NON ANCORA REALIZZATE**.



Secondo V. l'insegnamento e lo sviluppo costituiscono due poli:

- il primo è rappresentato dalle forme storiche dell'educazione scolastica e dei programmi scolastici,
- il secondo è costituito dal bambino - alunno.

Questi due poli entrano in tensione e danno luogo alle dinamiche dello sviluppo.



QUINDI

L'insegnamento per essere utile deve creare una tensione dall'esterno (insegnante) verso l'interno (alunno): l'insegnamento se offre nuovi strumenti pone l'alunno in situazioni nuove che inizialmente non è in grado di padroneggiare da solo.

Mentre l'insegnamento definisce la direzione dello sviluppo, allo stesso tempo lascia delle zone incomplete, poiché sottopone all'alunno compiti al di sopra delle sue capacità del momento, per cui le sue risposte risultano essere parziali. E' a questo punto che l'insegnante deve intervenire fornendo strumenti (es. la semplificazione e scomposizione del compito in sottoproblemi, oppure la messa in comune di risposte parziali etc...) consentendo all'alunno di generare delle risposte più elaborate e soprattutto i principi cognitivi (operazioni mentali e concetti) che regolano tali risposte e cioè nuovi livelli di sviluppo e di funzionamento.

La Zoped è dunque il risultato dell'intersezione di 3 logiche:

- quella interna alla cultura
- quella degli adulti che si occupano di insegnamento
- quella del bambino (che in specifiche organizzazioni diventa alunno)

L'obiettivo educativo è quello di creare una ZOPED che consenta all'allievo di passare da un livello cognitivo ad un altro.

L'insegnante dovrà valutare a priori il possibile sviluppo futuro, sulla base di questa previsione dovrà impostare l'insegnamento e sarà durante il corso dell'interazione tra adulto e bambino che valuterà la messa in opera della ZOPED, ciò che costituisce il presupposto per il successo dell'insegnamento. Lo sviluppo dipende quindi da questa "messa in scena", tuttavia non ci può essere garanzia della trasmissione di nuove funzioni psicologiche all'alunno, nel senso che è prevista l'eventualità di possibili fallimenti, seppure parziali, dell'insegnamento.

LO SVILUPPO IMPLICA SEMPRE UN PROGRESSO INEVITABILE?

Da un'analisi delle argomentazioni di V. pare evidente come l'influenza positiva dell'apprendimento sullo sviluppo abbia come risultato un progresso cognitivo, quindi lo sviluppo implica necessariamente l'acquisizione delle funzioni psichiche superiori.

Inoltre per quanto riguarda la formazione dei concetti scientifici, per essere compresi necessitano della presenza di un funzionamento cognitivo più elevato rispetto a quanto richiesto dai concetti di vita quotidiana. Lo stesso è confermato dai risultati delle ricerche sull'acquisizione del pensiero astratto nelle popolazioni dell'Asia centrale: per padroneggiare il pensiero astratto sono necessari i concetti scientifici, questo differenzia le società primitive da quelle moderne, e rende possibili interventi educativi per condurre tutte le società al livello di funzionamento intellettuale di cui sono potenzialmente capaci.

CRITICHE:

- Superiorità della razionalità tecnica a discapito delle modalità pratiche
- La cognizione sembra più importante rispetto agli aspetti affettivi (tuttavia questa critica sembra nascere più che altro da una interpretazione dell'opera di V., infatti in realtà V. sottolinea come il pensiero abbia origine dalla "consapevolezza motivante".
- Il punto finale dello sviluppo: dipende dagli strumenti e dalle pratiche disponibili durante le attività, non si può escludere che possano dar luogo a limitazioni o distorsioni dello stesso sviluppo.
- Le teorie più accreditate (vedi Piaget ma per qualche aspetto anche Vygotskij) vedono lo sviluppo come un susseguirsi crescente di abilità sempre più generali ed astratte, esse interessano l'individuo lungo un percorso verticale con passaggi da uno stadio ad un altro. Durante questo iter si possono incontrare delle difficoltà, ma il risultato è cmq un successo. **ATTENZIONE:** queste teorie non tengono conto del ruolo, nel corso dello sviluppo, dei processi di rielaborazione dei vecchi modi di pensare (Lewin parla di comportamenti regressivi) Questi hanno un ruolo positivo perché rompono con il passato e consentono di ricostruire un percorso di vita più soddisfacente!!!!
- Le teorie dello sviluppo e dell'apprendimento si focalizzano sull'individuo, questo fa perdere di vista aspetti importanti: es. certe situazioni sociali possono avere influenza su una pluralità di individui **ATTENZIONE :** e i conflitti che ruolo hanno? Per Piaget i conflitti sono intraindividuali (si generano e si risolvono all'interno dei soggetti) ma in realtà esistono anche conflitti tra individui che presentano valori e idee diverse o addirittura provenienti da culture diverse! A tal proposito Kramsch (1993) parla di ZONA DI CONTATTO per comprendere come anche in queste circostanze si verifichino occasioni significative di apprendimento e sviluppo dei partecipanti. A proposito della vita nelle classi Gutierrez e altri, indicano come alunni ed insegnanti riescano a creare un "terzo spazio", nel quale sono costruite nuove forme di significati, situazioni conflittuali sono risolte e superati i limiti di ognuno dei due mondi.
- Un ruolo importante è riservato alla mediazione di artefatti culturali, dando per scontato che questi siano già pronti e disponibili. Non si tiene conto della possibilità che nuovi artefatti vengano costruiti e che diano luogo a nuove opportunità di sviluppo.

ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE : QUALI STRUMENTI?

Una volta definita la ZOPED (differenza tra livello attuale e livello potenziale di sviluppo di un individuo) e stabilito che per essere efficace l'insegnamento si deve collocare nella ZOPED di ogni alunno, anticipando il livello potenziale di sviluppo ed offrendo l'opportunità di attivare quelle funzioni psicologiche che l'alunno sta costruendo; bisogna definire quali siano in pratica gli strumenti da utilizzare per costruire ed utilizzare la ZOPED.

Vygotskij ha affrontato qst tema nello studio della formazione dei concetti scientifici utilizzando il metodo della doppia stimolazione.

Nei decenni successivi sono stati individuati altri strumenti, i quali possono essere definiti come artefatti culturali nell'accezione di Cole ("ogni aspetto del mondo materiale, modificato nel corso della storia della sua utilizzazione, all'interno di attività umane dirette ad uno scopo").

- OSSERVAZIONE DEI COMPORTAMENTI
- CONTINGENZA
- FEEDBACK
- ISTRUZIONI SUL COMPITO
- PORRE DOMANDE
- STRUTTURAZIONE COGNITIVA
- SCAFFOLDING
- **OSSERVAZIONE DEI COMPORTAMENTI** : offrire un comportamento da osservare ed eventualmente imitare, sia esso mostrato intenzionalmente o meno. Le occasioni più frequenti sono nelle attività quotidiane domestiche (es. preparare la tavola, cucinare...), dove i bambini possono svolgere un'attività di PARTECIPAZIONE GUIDATA ovvero vedono la

sequenza di produzione di strumenti, possono fare domande, chiedere di partecipare in parte o a tutta l'attività. Ha un significato più ampio rispetto all'apprendimento per modellamento, infatti non si ravvisa un effetto immediato o inevitabile del comportamento dell'adulto sul bambino

- **CONTINGENZA** : E' una modalità di governo del comportamento altrui attraverso premi o sanzioni a seconda che si voglia ottenere la produzione di un comportamento desiderato o la cessazione di uno non desiderato. Questo non è uno strumento proprio della ZOPED, tuttavia è importante evidenziare che premiare i successi o incoraggiare in caso di insuccesso rafforza l'attività nella ZOPED e previene la diminuzione dell'impegno. Nei contesti educativi le sanzioni sono rappresentate dal non dare un premio o alla sottrazione di questo o a rimproveri verbali. Non può essere utilizzata per attivare nuovi comportamenti, nuove abilità devono esser attivate con altri strumenti.
- **FEEDBACK (OFFERTA DI INFO SULL'ATTIVITA' IN CORSO O COMPIUTA)** : è uno degli strumenti più diffusi ed efficaci. Es. un commento della maestra durante il corso dell'attività, oppure una valutazione del lavoro degli altri o dello stesso alunno in situazioni precedenti. Si verifica sia con l'insegnante che con i compagni (es. il risultato di un compito viene detto pubblicamente dall'insegnante, gli altri compagni hanno così info circa le attese dell'insegnante per quel compito). Inoltre l'insegnante può far ripetere all'alunno un lavoro per punizione (contingenza) così gli altri alunni (attraverso l'osservazione diretta) sapranno come comportarsi con i compiti futuri. E' evidente che nelle situazioni concrete vengano utilizzati contemporaneamente diversi strumenti.
- **ISTRUZIONI SUL COMPITO** : strumento più diffuso nella vita quotidiana e nella scuola. Riguarda le situazioni in cui ai bambini viene chiesto di eseguire e portare a termine un compito. Tuttavia per ottenere che le richieste dirette raggiungano lo scopo prefissato dal richiedente è necessario che siano poste all'interno di un sistema di obiettivi condivisi : qnd qst non si verifica si ottengono comportamenti di opposizione. ("Io dico di fare una cosa, ma lui non esegue").
- **PORRE DOMANDE** : domande /risposte allo scopo di indirizzare il lavoro comune. Le domande poste dall'adulto ma anche i suoi suggerimenti possono essere indicate come utili strumenti per favorire l'apprendimento Es. la maestra domanda "Che cos'è la velocità", una domanda posta in questa maniera avvierà un'attività cognitiva e verbale negli alunni; l'insegnante potrà cogliere il livello potenziale di funzionamento cognitivo e verbale e assisterli nella raccolta di esempi e nella formulazione di ipotesi e di concetti. Tuttavia le domande non sempre promuovono un'attività cognitiva. Spesso , soprattutto a scuola, sono utilizzate per valutare la preparazione dell'alunno (e ancora, spesso le insegnanti non distinguono tra domande che promuovono l'attività cognitiva e quelle che valutano!!!!); questo non crea una ZOPED ma aumenta solo la confusione nella testa dell'alunno che non comprende le reali intenzioni dell'insegnante.
- **STRUTTURAZIONE COGNITIVA** : vengono rese disponibili le modalità adulte di organizzazione del pensiero e dell'azione .Possono esser distinte in STRUTTURE DI SPIEGAZIONE (spiegazioni offerte dagli insegnanti quando insegnano nel modo tradizionale, servono inoltre a collegare le informazioni precedenti con quelle nuove) e STRUTTURE CHE PERMETTONO DI ORGANIZZARE LE ATTIVITA' COGNITIVE (es. suggerimenti su come memorizzare, ricordare, raccogliere dati su fenomeni osservati...)
- **SCAFFOLDING** : termine introdotto da Wood e colleghi (1976) significa letteralmente "impalcatura". Si tratta di una metafora per lo sviluppo e l'apprendimento, per indicare la funzione svolta dagli adulti nell'organizzare le loro attività con i bambini (soprattutto riferito all'attività delle madri con i loro bambini nel secondo semestre della loro vita). Di norma le madri guidano l'attenzione dei loro bambini sulle sequenze di azioni da mettere in atto, e sostengono lo sforzo dei bambini verso azioni che in un primo momento non sono in grado di svolgere completamente da soli. In pratica le madri hanno il ruolo come di una impalcatura grazie alla quale il bambino può raggiungere uno scopo attraverso fasi che lo rendono realizzabile.

FUNZIONI DELLO SCAFFOLDING:

- Coinvolgimento del bambino nell'attività (quando l'attività è interessante per il bambino);
- Riduzione della difficoltà dell'attività (l'adulto interviene sulla base della condotta del bimbo);
- Mantenere orientata l'attività verso l'obiettivo (qnd adulto e bambino non si distraggono)

- Segnalazione delle caratteristiche specifiche di quell'attività (per aiutare il bambino a comprendere meglio)
- Ctrl della frustrazione (per evitare che gli eventuali insuccessi ostacolino la prosecuzione dell'attività)

Per qnt le prime ricerche sullo Scaffolding siano state fatte con bambini nei primi anni di vita, ricerche successive hanno dimostrato che qst caratteristiche sono riscontrabili anche nelle attività tra madri e bambini in età prescolare, soprattutto in attività di costruzione di oggetti (Puzzle o Lego).

Nessuna delle strategie da sola assicura l'esecuzione completa del compito, ma la combinazione di interventi di tipo generale e specifico si dimostra essere la più efficace nell'ottenere un progresso nelle abilità individuali del bambino (es. la madre può inizialmente dare istruzioni generali ed osservare la condotta del bimbo, nell'ipotesi si verificano difficoltà darà info più dettagliate, dimostrazioni dirette, richieste di continuare l'esecuzione).

Questa attività si colloca ai confini superiori delle abilità attuali del bambino e lo accompagna nel campo della abilità potenziali.

Nelle coppie di madri con bambini in età prescolare sono stati osservati 3 aspetti ricorrenti nell'utilizzo dello scaffolding:

1. la tendenza delle madri a collocarsi un gradino al di sopra delle reali abilità del bambino
2. la tendenza delle madri a far esercitare per un certo lasso di tempo, con compiti leggermente diversi, l'abilità appena appresa
3. la tendenza a impedire o disincentivare comportamenti considerati da bimbo più piccolo

Un'estensione concettuale coerente con il concetto di scaffolding è la nozione di **TUTOR**.

Questa nozione ha ispirato un certo numero di ricerche. Wood ha costruito uno specifico modello di apprendimento, inteso come un insieme di attività condivise tra adulto e bambino, nel quale le decisioni e le operazioni che definiscono un piano per la realizzazione di un compito sono distribuite in maniera diversa tra tutor e allievo. Le istruzioni e i suggerimenti del tutor possono variare lungo un continuum a 5 livelli, ognuno dei quali differisce per il grado di ctrl e di distribuzione della responsabilità fra tutor e allievo. Qnd il bambino ha successo, l'istruzione successiva deve offrire al bambino maggiore libertà di azione e quindi maggiore possibilità di sbagliare; invece in caso di insuccesso deve seguire maggiore aiuto tale per cui si riduce la possibilità di errore.

Wood ha inoltre individuato il **rapporto tra istruzione, apprendimento e relazioni instaurate fra tutor e bambino**: i soggetti vanno dai 3 ai 5 anni, sono stati utilizzati due metodi:

1. istruire solo attraverso istruzioni verbali senza dimostrazioni concrete
2. fornire istruzioni contingenti attraverso specifici modi di porre domande

RISULTATI: nessuno dei bambini ad istruzioni solo verbali aveva imparato a risolvere il compito, inoltre il bambini hanno espresso giudizi molto negativi sul compito (troppo difficile), è stato molto difficoltoso convincerli ad eseguire una seconda prova, nei confronti dell'adulto avevano un atteggiamento molto freddo.

Dopo l'esperimento l'adulto doveva offrire una merenda ai bambini partecipanti mentre lui avrebbe letto un libro; anche in questa fase si riscontrarono gli effetti dell'interazione precedente, infatti mentre il gruppo con solo istruzioni verbali soltanto un bambino ha cercato di creare un contatto con l'adulto, nel gruppo delle istruzioni contingenti tutti i bambini si sono rivolti all'adulto, facendogli domande o cmq stabilendo un contatto.

Ancora dagli studi su interazioni tutoriali di adulti con bambini udenti rispetto a bambini non udenti profondi sin dalla nascita, o diventati tali prima di cominciare a parlare hanno evidenziato che:

- mentre con i bambini udenti c'è alta correlazione tra comunicazione verbale e non verbale da parte dell'adulto; con i bambini non udenti la correlazione è molto bassa. Ciò significa che nel caso di bambini non udenti il significato di quanto detto verbalmente non è sostenuto e reso più chiaro dalla comunicazione non verbale; i due canali di comunicazione non contengono le medesime informazioni, oltre al fatto che non viene tenuta in considerazione l'attenzione del bambino sordo. La negoziazione del significato di ciò che adulto e bambino sordo stanno facendo diventa quindi difficoltosa, confusa e a volte impossibile. Questa analisi dell'interazione può essere estesa alla vita quotidiana, risulta quindi più chiaro comprendere per quale ragione i bambini sordi soffrano spesso di ritardi nello sviluppo, intesi come deficit nella creazione di negoziazioni di significati condivisi a proposito della routine della vita quotidiana

L'esempio dell'interazione tra tutor e bambino sordo rappresenta un esempio di quando la rappresentazione dell'altro rende meno efficace l'attività nella ZOPED, infatti questi bambini molto spesso sono sottoposti a quella che si definisce il rovesciamento della contingenza, ovvero un ctrl eccessivo. Può capitare che i tutor aumentino i loro interventi quando i bimbi sbagliano, ma non li riducano quando hanno successo nell'attività. L'attività di ipercontrollo inibisce l'attività di pensiero e le iniziative comunicative degli alunni sordi. (Se qst ipercontrollo viene effettuato dall'insegnante, sarà necessario modificare il proprio stile e il contenuto delle comunicazioni in termini di migliore contingenza).

Altri esempi riguardano attività che hanno come oggetto il contare e la costruzione del numero : osservando durante la vita quotidiana le madri e bimbi in età prescolare , pare che queste valorizzino queste attività e dopo aver insegnato ai figli a contare tendano a proporre attività che facciano acquisire la corrispondenza tra la parola e la quantità.

ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE FRA COETANEI

Di fronte alla crisi della scolarità delle minoranze etniche e culturali e alla vastità dell'insuccesso scolastico furono avviati dei programmi di insegnamento che avevano come obiettivo il lottare contro l'insuccesso scolastico attraverso la responsabilizzazione ed il miglioramento della motivazione personale e dell'atteggiamento verso l'istituzione.

Lo strumento fondamentale utilizzato era quello di chiedere ad alunni della stessa età o di poco più grandi di insegnare a leggere ai compagni in situazione di insuccesso scolastico, della stessa classe, della stessa scuola o delle scuole vicine, durante il tempo scolastico o al di fuori. Un dato interessante è il fatto che questi "insegnanti" avevano alle spalle una storia scolastica tormentata.

RISULTATI : i soggetti meno bravi traevano un minimo profitto dall'interazione, mentre i tutor ottenevano ottimi benefici in termini di fiducia in sé, delle abilità sociali, dell'impegno e dei risultati dei propri lavori scolastici. Tali effetti positivi sono stati ottenuti dal passare dallo status di colui che impara a colui che insegna.

Dopo questi risultati diversi autori hanno allestito specifiche situazioni didattiche, dove più alunni lavorano insieme per eseguire un compito. Di seguito 2 di queste proposte:

- **APPRENDIMENTO COOPERATIVO** : far cooperare piccoli gruppi di alunni allo scopo di raggiungere un obiettivo comune. Gli alunni , con l'aiuto dell'insegnante, suddividono il compito in unità di studio e si assumono la responsabilità di apprendere la propria porzione di compito, di insegnarla e di farla apprendere agli altri. Da studi effettuati da questi gruppi emerge come questa situazione sia in grado di trasferire i bambini nozioni su "come va il mondo": condotte appropriate, il loro status sociale nella classe, il valore della competizione, della cooperazione e dell'amicizia etc...
- **APPRENDIMENTO RECIPROCO** : un insegnante ed un piccolo gruppo di alunni leggono in silenzio una porzione di un testo e si impegnano a discuterne successivamente il significato di ciò che hanno letto. Un responsabile della discussione (insegnante o alunno) comincia a porre domande sul tema centrale e fa un riassunto di quanto letto. Se un membro è in disaccordo tutto il gruppo rilegge e discute sui punti controversi. Il responsabile chiederà poi quale potrà essere il seguito del testo. Lo scopo principale è la ricerca del significato del testo. Qst tecnica produce rapidi e durevoli miglioramenti nell'abilità di lettura degli alunni, miglioramenti che si ottengono anche con giovani adulti che abbiano difficoltà di lettura. Servono per collegare le attività di decodifica e di comprensione dei testi.

La nozione di ZOPED è stata utilizzata con successo anche in ambito formativo e lavorativo, dove i giovani coetanei diventano colleghi adulti. E' importante citare a tal proposito la nozione di PARTECIPAZIONE PERIFERICA LEGITTIMA ovvero gli individui vivendo in una specifica comunità di pratiche, progressivamente si appropriano del linguaggio e dei rituali che si sviluppano all'interno di questa comunità e ne diventano protagonisti attivi. Questa è la caratteristica principale dell'apprendimento situato. L'apprendimento è inteso come un'attività socioculturale, con caratteristiche interpersonali e si muove secondo una dimensione "dalla periferia al centro" ed è caratterizzato da due aspetti fondamentali:

1. partecipazione guidata : il ruolo di guida può essere fatto o da un familiare o da un estraneo, presuppone sempre una condivisione degli scopi, delle responsabilità e del ruolo assegnato a ciascuno
2. appropriazione partecipata : l'individuo partecipando all'attività svolta in una comunità, indirizza gradualmente i suoi comportamenti verso forme più competenti

e ciò gli permette di contribuire con maggiore efficacia allo sviluppo e alla trasformazione della comunità stessa.

VITA QUOTIDIANA E ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE

Nel corso della vita quotidiana possono esistere delle forme di apprendimento informale delle quali né l'adulto né il bambino se ne accorgono.

Si potrebbe dire che considerato il livello attuale di sviluppo e di diffusione di strumenti di lavoro sempre più complessi, sono enormemente aumentate le occasioni in cui un soggetto si trova in situazioni di ZOPED, in situazioni dove è chiamato ad imparare con l'assistenza di altri. Osservando le pratiche quotidiane prima della scuola si è visto come gli adulti che si prendono cura dei bambini offrono loro tutta una serie di strumenti di supporto all'attività (osservazioni, suggerimenti, informazioni, spiegazioni...), oltre ad integrare azioni e commenti verbali su ciò che i bambini stanno facendo, collegano il corso dell'azione attuale con ciò che è stato fatto in precedenza, anticipano i risultati del comportamento.

Inoltre, nelle culture dove il leggere e lo scrivere costituiscono uno strumento per la sopravvivenza si è visto come si tenda ad insegnare ai bambini a leggere e scrivere prima del loro ingresso nella scuola.

Lavori sul modo di raccontare e di far raccontare ai bambini in famiglia, ha evidenziato la funzione di questa attività come stimolo per l'interesse verso la ricerca e la produzione di ipotesi sul verificarsi o meno di eventi importanti, sulle possibili alternative, sulle conseguenze immaginabili.



CAPITOLO 3 – I CONTESTI DELL'EDUCAZIONE : LA PROSPETTIVA SOCIOCONSTRUTTIVISTA

Agli inizi del XX secolo, la questione della genesi delle funzioni psicologiche superiori e del ruolo nell'apprendimento umano appare ancora divisa in due poli : la società (con le sue leggi di funzionamento studiate dalle scienze sociali) e l'individuo.

Doise riconosce alcune ipotesi interpretative a proposito di come i comportamenti si trasmettono da un individuo ad un altro e quindi anche sull'apprendimento:

- **IMITAZIONE/CONFLITTO** : Baldwin (1913) ritiene che il bambino impari attraverso l'imitazione. Piaget recupera tale nozione e la adotta per spiegare come il bambino costruisce il pensiero preoperatorio. Per quanto riguarda invece la costruzione del pensiero operatorio concreto il bambino lo raggiunge attraverso il conflitto intraindividuale che viene a generarsi quando si accorge che non riesce a dare una risposta soddisfacente al compito facendo uso dei suoi schemi cognitivi.
- **COOPERAZIONE/COMPETIZIONE** : Triplet nel 1897 conduce un esperimento nel quale dimostra che due ciclisti corrono più veloci se tra di loro si crea competizione. Piaget nei suoi primi scritti ha invece sostenuto l'importanza della cooperazione tra coetanei nel corso dello sviluppo. La cooperazione porta almeno a 3 trasformazioni del pensiero individuale: 1) porta a riflettere sul sé 2) produce la distinzione tra il soggettivo e l'oggettivo 3) è fonte di regolazione. Attraverso la cooperazione il bambino è in grado di superare l'egocentrismo, poiché diventa consapevole di altri punti di vista

PIAGET contiene quindi ipotesi interpretative che utilizzano l'imitazione, il conflitto e la cooperazione.

VYGOTSKIJ affrontando il tema della relazione tra sviluppo e apprendimento, sostiene che questi rappresentano due poli di un processo più generale. Lascia quindi aperta la possibilità che l'interazione tra adulto e bambino possano essere caratterizzate da imitazione, conflitto, cooperazione e competizione.

ASSOCIAZIONISTI (che daranno luogo ai COMPORAMENTISTI) utilizzano la nozione di rinforzo e apprendimento per osservazione, che si avvicina molto al concetto di imitazione.

Esistono quindi varie interpretazioni molto diverse delle relazioni tra sviluppo e apprendimento, in funzione della teoria di riferimento .

Piaget è molto chiaro : le forme di pensiero sono logicamente organizzate secondo un principio gerarchico, da forme sensomotorie a forme logico formali; l'apprendimento è possibile solo in riferimento ai singoli livelli.

Tuttavia i risultati delle ricerche interculturali mettono in discussione negli anni '60 il modello di Piaget, confermando la sequenza delle grandi categorie di pensiero ma non l'analisi dettagliata dell'acquisizione delle singole operazioni. Questo sposta l'attenzione verso la microgenesi dei funzionamenti cognitivi, cioè allo studio della costruzione di procedure specifiche di soluzione di problemi.

Si parte dal presupposto che se la costruzione delle grandi categorie del pensiero (sensomotorio, preoperatorio, operatorio concreto, logico formale) segue le regole generali dello sviluppo e quindi non può essere né insegnato né appreso; la soluzione dei problemi specifici può essere in un qualche modo insegnato e quindi appreso. Tuttavia anche in questo caso resta dubbio come l'insegnamento possa produrre apprendimento.

Infine i cognitivisti perdono qualunque interesse per gli stadi, a favore dell'analisi di come l'info viene rappresentata e trasformata e dei limiti imposti dalle capacità di attenzione e di memoria. L'apprendimento viene considerato come il risultato di modificazioni indotte dall'attività del bambino nell'organizzazione della rappresentazione delle conoscenze e nella costruzione di adeguate strategie di trattamento dell'informazione.

COME STUDIARE I CONTESTI

Alla prima psicologia dell'educazione è doveroso riconoscere il merito per l'interesse circa :

- le modalità di acquisizione individuali della conoscenza e della metacoscienza
- le componenti individuali motivazionali
- le differenze individuali nell'acquisizione della conoscenza

Tuttavia questa ha eliminato dai propri studi uno dei due poli: la cultura e le dinamiche sociali

Per quanto riguarda la seconda psicologia dell'educazione, conserva e recupera ciò che Doise (1982) indica come il **postulato del sociale** presente agli inizi del XX secolo, che prevede che la mente, il pensiero, lo sviluppo umano traggono origine dalle condizioni storiche e sociali nelle quali gli individui vivono. Ricordiamo a tal proposito Wundt, Baldwin, ma anche Mead.

Mead parte dalla nozione di **conversazione di gesti**, ovvero dal fatto che prima ancora che la coscienza di sé o il pensiero propriamente detto siano manifesti, le azioni reciproche fra due individui forniscono una base per la costruzione del pensiero simbolico. (es. i due cani che prima di lottare mettono in pratica tutto un insieme di gesti che imitano la vera lotta, essi agiscono una vera conversazione attraverso i gesti). In questa sospensione del passaggio all'azione si fondano i presupposti per lo sviluppo del pensiero.

Secondo Mead la creazione delle attività intellettuali è data proprio dall'interiorizzazione delle conversazioni attraverso i gesti, prima non verbali poi verbali. I gesti interiorizzati costituiscono dei simboli significativi, poiché assumono gli stessi significati per tutti gli individui appartenenti ad una data comunità. Queste riflessioni hanno dato luogo ad una serie di ricerche sull'origine sociale del Sé e dell'interiorizzazione dei valori.

Possiamo parlare di PROSPETTIVA INTERAZIONI E COSTRUTTIVISTA riferendoci alla riflessione generale che vede lo sviluppo umano come il frutto di una costruzione di strumenti cognitivi, sociali e morali che si realizza attraverso le relazioni con gli Altri significativi (Mead), ma anche altri che hanno preceduto i singoli individui, la cui influenza è presente negli artefatti culturali che caratterizzano le diverse epoche storiche.

Si può essere interazionisti sotto vari aspetti:

- PIAGET interazione tra bimbo/oggetto oppure tra coetanei
- COGNITIVI interazione tra individuo e ambiente fisico
- COMPORTAMENTISTI considerano gli stimoli sociali e gli stimoli fisici dell'ambiente non umano a pari livello
- VYGOTSKIJ e MEAD vedono l'interazione viene vista su tre livelli: soggetto, oggetto e un terzo che fornisce la mediazione dell'oggetto nel corso delle attività dell'individuo.

Sviluppando quindi quest'ultima visione giungiamo alla formulazione della **prospettiva sociocostruttivista**, secondo la quale le interazioni sociali sono alla base delle costruzioni di

abilità individuali e che possedere abilità individuali di una certa complessità consente all'individuo di partecipare ad interazioni più complesse, che consentono a loro volta di costruire abilità di complessità superiore. Prima dell'interazione non è necessario che almeno uno dei due partner posseda la soluzione corretta, ma bisogna anche tenere in considerazione che non è scontato che l'interazione possa sempre produrre effetti positivi sulle abilità dell'individuo.

Questa prospettiva può essere descritta come una spirale di causalità dove il funzionamento a livello sociale si intreccia con il funzionamento a livello individuale, ovviamente questa dinamica può cmq comportare arresti, difficoltà e fallimenti.

La prospettiva sociocostruttivista non si è limitata ad essere una semplice prospettiva teorica, ma a partire dagli anni '70 ha dato via ad un programma di ricerca.

L'obiettivo di queste ricerche era quello di individuare le dinamiche fini che permettono di comprendere come gli individui costruiscono i propri strumenti cognitivi attraverso l'interazione sociale e come la cultura influenzi la costruzione di questi strumenti, anche quando gli individui operano da soli.

Prima della realizzazione delle ricerche empiriche su sviluppo e apprendimento, Doise (1982) definisce i 4 possibili livelli di analisi:

INTRAINDIVIDUALE	INTERINDIVIDUALE	POSIZIONALE	REL. ALLE NORME
<p>= caratteristiche del funzionamento cognitivo individuale. Tale livello viene utilizzato da tutte le prospettive teoriche che vedono i soggetti come processori di informazioni, i risultati vengono interpretati come doti, abilità o manchevolezze</p>	<p>Caratteristiche specifiche delle interazioni e relazioni tra partner e dall'influenza di queste sui singoli individui.</p>	<p>Caratteristiche dello status sociale che i diversi partner di un'interazione occupano nel sistema sociale più ampio (alunno, insegnante; figlio genitore) e dall'influenza che tale status può avere sull'acquisizione delle abilità individuali</p>	<p>Caratteristiche delle concezioni generali sullo sviluppo, l'apprendimento, l'insegnamento così come sono presenti nella cultura, nonché dalle norme sociali che regolano contesti e comportamenti sociali (compreso il valore e prestigio sociale ad esse attribuiti - es. l'essere o meno intelligente). Inoltre includiamo il diverso prestigio sociale attribuito ad esperti in certi settori di attività rispetto ai novizi</p>

questo generale, ovvero attraverso quali dinamiche le interazioni producono strumenti cognitivi ed eventualmente fanno imparare strategie di soluzione a soggetti che in precedenza non le possedevano, inoltre se le interazioni sono sempre produttrici di risultati positivi e come mai

A questo scopo occorre predisporre un dispositivo sperimentale a tre fasi successive:

1. pre test : ai bambini tra i 5 e gli 8 anni si tratta di una prova cognitiva (conservazione di liquidi, lunghezza, peso, numero, relazioni spaziali);
2. coloro i quali non risolvono la prova vanno a creare due gruppi sperimentali : coloro che lavoreranno in gruppo e i soggetti di controllo (condizione sperimentale);
3. post test : un compito analogo al pretest sottoposto individualmente modifiche nelle risposte rispetto al pretest

Questo programma di ricerca ha conosciuto diverse generazioni che hanno approfondito aspetti complementari all'interno di un quadro concettuale largamente condiviso.

STUDI DI PRIMA GENERAZIONE

Sono quegli studi che utilizzano i classici compiti piagetiani del periodo operatorio concreto (conservazione della sostanza, della lunghezza, del numero, delle relazioni spaziali) e del

periodo logico formale (proporzionalità, combinazione di criteri) e compiti propri del ragionamento inferenziale.

Vengono create delle situazioni concrete di interazione tra partner per studiare le attività di cooperazione e di divergenza dei punti di vista.

Inoltre l'articolazione tra i vari livelli d'analisi proposti da Doise consentono di progettare delle ricerche per poter studiare l'effetto di specifiche dinamiche sociali sul funzionamento cognitivo.

Punti fermi individuati attraverso i primi risultati:

1. i soggetti giungono a costruire strumenti cognitivi che ancora non padroneggiano a livello individuale attraverso la coordinazione delle proprie azioni con quelle del partner (anch'egli non in grado di risolvere da solo il compito). Quindi considerare i risultati dei soggetti che lavorano da soli è troppo riduttivo per comprendere le loro capacità cognitive potenziali;
2. i soggetti che partecipano a certi tipi di interazioni divengono poi capaci di risolvere da soli compiti di eguale difficoltà, ciò significa che hanno effettivamente costruito una più elaborata modalità di risoluzione di compiti complessi
3. le operazioni cognitive che vengono costruite durante l'interazione risultano essere caratterizzate dalla stabilità nel tempo e dal fatto che vengano utilizzate anche in situazioni differenti, questo indica il fatto che gli individui abbiano costruito regole più generali da utilizzare per la soluzione di più compiti.

L'ipotesi di partenza di questo filone di ricerca è il fatto che le interazioni sociali siano fonte di progresso cognitivo attraverso i **conflitti di comunicazione**. Per provare questa ipotesi vengono create delle apposite situazioni ove due individui devono risolvere un compito, potendo discutere le rispettive proposte di soluzione, confrontando i diversi punti di vista. Si è visto come proprio nelle situazioni ove emergono con chiarezza durante la discussione punti di vista differenti, i soggetti siano in grado di elaborare soluzioni più complesse e spesso corrette. Proprio dopo tali situazioni i singoli individui diventano capaci di trovare individualmente a compiti di difficoltà analoga.

Sono state chiamate CONFLITTO SOCIOCOGNITIVO le dinamiche di costruzione in comune della risposta attraverso la messa in discussione dei singoli punti di vista. Gli elementi fondamentali di tali dinamiche sono :

- comunicazione interpersonale
- conflitto tra partner
- fornire UNA SOLA risposta al compito

A volte il conflitto sulla soluzione del compito può però deragliare sul binario del **CONFLITTO SULLA RELAZIONE INTERPERSONALE** , in tal caso i partner si trovano banalmente a disquisire su chi dei due è il più bravo, senza giungere ad una soluzione ed ovviamente senza ottenere beneficio dall'interazione.

Si possono individuare alcune questioni circa la messa in atto del conflitto sociocognitivo:

1. la difficoltà dei bambini e dei ragazzi nel riconoscere la diversità della propria risposta rispetto quella del partner , superando quindi l'egocentrismo. Ecco per quale ragione sono state create delle sceneggiate ove si chiede a due partner di risolvere un compito insieme, dove ogni partner deve mettersi in gioco e giustificare le proprie soluzioni. La sceneggiata costituisce il tessuto interpersonale attraverso il quale in maniera inaspettata ogni soggetto scopre che l'altro fornisce una risposta diversa dalla propria, in tale maniera è possibile attivare una dinamica di decentramento portando alla co-costruzione di strumenti cognitivi più elaborati in bambini che si erano dimostrati egocentrici alle prove di Piaget. QUINDI la condizione necessaria affinché l'interazione sia effettivamente efficace è che i bambini riconoscano la realtà e la legittimità di una risposta diversa dalla propria.
2. esistono comunque delle difficoltà connesse con la regolazione del conflitto, ovvero il conflitto di comunicazione tra partner si risolve cognitivamente quando non è possibile una soluzione di tipo relazionale. Nell'ipotesi si verifichi acquiescenza, conformismo, compiacenza, si accetta in maniera acritica la soluzione dell'altro rinunciando ad integrare i punti di vista, in tal caso nessuno dei partner progredisce

Una serie di ricerche ha inoltre studiato l'articolazione tra il tipo di regola cognitiva necessaria per risolvere il compito e le norme sociali pertinenti alla situazione oggetto di studio : es. compito di conservazione di lunghezze diseguali con una coppia formata da un bambino ed un

adulto. Si è visto come i bambini risultati conservatori al pretest in questa situazione siano in grado di dare una soluzione corretta al problema, a differenza di quel che accade nel tipico compito piagetiano con due coni di dimensioni diverse. Queste situazioni sono state definite di **CONNOTAZIONE SOCIALE**. La risposta corretta risulta essere isomorfa rispetto alla norma sociale evocata dalla specifica situazione, questo genera un conflitto con la risposta iniziale non corretta del bambino, mentre l'esigenza di rispettare la norma sociale porta il bambino a vedere la propria risposta come insoddisfacente e lo spinge a dare una risposta corretta. Ricerche di questo tipo evidenziano l'importanza delle norme e delle rappresentazioni sociali qnd si opera nel campo dello sviluppo e dell'apprendimento, ovvero le norme sociali possono essere viste come strumenti per l'acquisizione di strumenti cognitivi.

Due risultati delle ricerche meritano una riflessione:

- le abilità cognitive acquisite durante l'interazione non sono frutto della semplice imitazione dei comportamenti del partner (coppie di CN e CP riescono a progredire dopo aver costruito insieme una risposta comune)
- i bambini possono progredire anche se lavorano da soli (es. i bambini che devono risolvere da soli un compito di conservazione di relazioni spaziali con connotazione sociale : collocazione dei banchi di una classe)

Soffermandoci sulla connotazione sociale, essa ci permette di comprendere come la produzione di una risposta possa dipendere dal conflitto che si genera tra l'operazione logica necessaria per la soluzione del compito e la norma sociale evocata grazie alla sceneggiatura creata dall'adulto sperimentatore. Così bambini impegnati in un compito di conservazione della quantità di liquidi, ammettono l'uguaglianza della quantità di liquido in un bicchiere diverso se i liquidi in questione costituiscono l'egual ricompensa per i bambini che hanno partecipato all'esperimento. Ovviamente l'eguaglianza nella distribuzione verrà meglio accettata se tale esperimento lo si fa seguire ad un compito di cooperazione piuttosto che di competizione.

Appare evidente che l'efficacia delle connotazione sociale dipende dalla maniera in cui le norme sociali sono comprese dai bambini.

Un altro esempio è un compito di conservazione di relazioni spaziali (es. riprodurre la classe) risulta risolvibile più agevolmente se si esplicita a priori una regola sociale (es. i bimbi più bravi collocati più lontano dalla maestra).

Un ulteriore risultato è quello ottenuto da bambini di 4 – 5 anni nella ricostruzione di un'aula scolastica, hanno dato risoluzioni più avanzate dal punto di vista topografico, rispetto ad altri compiti nei quali si usava sempre materiale familiare ma privo di rievocazione di una connotazione sociale esplicita (es. costruzione di un salotto)

CONCLUSIONI : la necessità di risolvere un conflitto tra risposte differenti , o di rispettare una norma sociale resa pertinente in un compito che un bambino deve risolvere da solo, porta alla costruzione di risposte cognitive non ancora padroneggiate da bambini che operano da soli (tutto ciò ad età nettamente inferiori rispetto a quelle previste dai modelli teorici che si basano su interpretazioni individualistiche dello sviluppo cognitivo).

STUDI DELLA SECONDA GENERAZIONE

Possono rientrare nella prospettiva sociocostruttivista anche se si distinguono per alcune caratteristiche:

- alcuni studi utilizzano compiti diversi da quelli piagetiani
 - estendono l'interesse al pensiero logico formale
 - i compiti proposti da Gilly in Francia seguono la logica del problem solving (non sono quindi riferiti alla tradizione piagetiana)
- Lavori di Gilly e Roux con bambini di 11 e 12 anni:
i bambini devono risolvere un compito dove un certo numero di oggetti deve essere organizzato in ordine gerarchico secondo 3 criteri (A,B,C) ciascuno dei quali ha 2 modalità.
Per risolvere qst compiti è necessario applicare due tipi di regole:
 1. regole intracriteri : che riguardano le relazioni tra oggetti appartenenti ad una stessa classe
 2. regole intercriteri : che riguardano le relazioni tra oggetti appartenenti a classi diverse

Esempio : le formiche all'incrocio; i criteri riguardano le formiche , il tipo di strade e il colore delle strade, con norme intracriteri e intercriteri che regolano la gestione dell'incrocio.

4 sono le condizioni sperimentali:

1. lo sperimentatore spiega e i ragazzi si esercitano
2. i ragazzi devono scoprire le regole a partire da un disegno, poi individualmente si esercitano
3. due ragazzi uno di fianco all'altro devono scoprire le regole e applicarle. I ragazzi possono guardarsi ma non parlare
4. due soggetti insieme devono scoprire le regole discutendone e mettendosi d'accordo sulla risposta finale

RISULTATI :

1. la condizione nr 4 si dimostra essere la più efficace nel produrre un risultato migliore
QUINDI

Per produrre un risultato positivo occorre che i ragazzi lavorino insieme e interagiscano durante la fase di scoperta delle regole.

2. mentre i ragazzini riescono senza problemi ad individuare le regole intracriteri, hanno maggiori difficoltà per le regole intercriteri, e cmq i risultati migliori sono sempre quelli ottenuti dalla condizione nr 4

Il disaccordo tra i ragazzi oltre ad attivare la discussione tra partner, attiva un dialogo cognitivo interno che ricerca i punti specifici di disaccordo e i punti grazie ai quali l'accordo può essere trovato. Quindi Gilly dimostra che i due partner possono aiutarsi reciprocamente a costruire e ricostruire non solo lo scopo del compito, ma anche a correggere e a modificare le procedure di soluzione del compito che i partner adottano nel corso dell'interazione.

Questi tipi di ricerche arricchiscono il modello interpretativo del conflitto sociocognitivo, dimostrando che possono esserci dei benefici da parte dell'interazione anche quando non è esplicito il conflitto, a patto che si verifichi un cambiamento delle procedure iniziali di soluzione del compito che i partner adottano e che qst cambiamenti producano ad entrambi i partner una procedura più efficace di soluzione.

- Una seconda linea di ricerca è quella relativa all'acquisizione di nozioni scientifiche, esempio la nozione di velocità.

A ragazzini tra gli 11 e i 15 anni vengono proposti compiti del tipo la corsa di due cani appaiati su un percorso circolare. Le risposte fornite possono tener conto della velocità lineare, o della velocità angolare o di entrambe, oppure una soluzione di tipo ingenuo che tiene conto della nozione di sorpasso evidenziando quindi la totale assenza del concetto di velocità.

3 condizioni sperimentali:

1. gruppi di 4 soggetti
2. lavoro individuale + questionario a risposta multipla sui criteri adottati durante il compito
3. lavoro individuale

RISULTATI : come si aspettavano le autrici dell'esperimento, l'acquisizione del concetto scientifico di velocità è risultato migliore nella condizione di gruppo rispetto alla situazione individuale con questionario; confermato anche dal post test successivo.

QUINDI

La qualità della discussione fra coetanei svolge un effetto causale sul cambiamento cognitivo

Ad **ulteriore conferma** abbiamo gli studi di Flieller che studia l'attività in comune tra soggetti dello stesso livello operatorio (interazione egualitaria) : l'interazione sortisce effetti positivi solo se è contemporaneamente conflittuale e cooperativa.

Alcuni concetti devono essere chiariti:

- due soggetti sono allo **stesso livello operatorio** quando forniscono prestazioni uguali a prove relative ad una medesima prestazione
- **l'interazione è conflittuale** quando almeno uno dei due partner riconosce come incompatibile il proprio punto di vista rispetto quello dell'altro

- **l'interazione è cooperativa** quando i soggetti riflettono e discutono sul loro disaccordo, cercando di capire le ragioni e cercano degli strumenti per risolverlo

In questi lavori Flieller evidenzia come nelle ricerche precedenti non si sia mai tenuto conto dell'importanza degli scambi verbali e della durata delle interazioni, così crea delle situazioni ove ci siano molte opportunità di disaccordo e lungo tempo a disposizione per la discussione. L'operazione di tipo logico formale utilizzata è la proporzionalità ed usa compiti come la proiezione delle ombre, la quantificazione delle probabilità... già utilizzate da Piaget.

I soggetti sono bambini fra gli 11 e i 12 anni (all'inizio del pensiero formale)

RISULTATI : Il conflitto interindividuale può venire risolto attraverso una riorganizzazione delle risposte iniziali diverse ma sbagliate (nessuno dei due soggetti al pretest aveva dato la risposta esatta, vengono inoltre scelti individui con modi di soluzioni diversi proprio per generare conflitto).

I progressi dei soggetti dipendono dalla risoluzione cooperativa dei conflitti, gioca un ruolo cruciale l'esplicitazione delle risposte di ognuno e la ricerca delle ragioni del disaccordo. Inoltre, affinché si verifichi una negoziazione efficace è di basilare importanza la durata temporale della discussione.

CONCLUSIONI : le ricerche di seconda generazione hanno dimostrato l'utilità di studiare nei dettagli che cosa accade durante le interazioni. All'interno delle interazioni troviamo 3 tipi di fenomeni:

- modalità di negoziazione degli scambi tra partner
- la costruzione e la trasformazione del significato del compito stesso
- la concatenazione nel tempo dei primi due

Inoltre lavori di questo tipo evidenziano come il beneficio dell'interazione non sia scontato, infatti possono essere inefficaci quando uno dei due partner si disorienta ed ostacola la conclusione del compito.

STUDI DELLA TERZA GENERAZIONE

Tali studi sono ispirati dalle seguenti considerazioni:

- il contesto viene visto come una tessitura di relazioni di livello diverso (vedi livelli di Doise) QUINDI i soggetti non costruiscono solo la risposta in comune ma costruiscono insieme anche il compito stesso. La cointerpretazione da luogo ad un risultato originale costituito non solo dalla risposta al compito ma anche dalla negoziazione di identità sociali reciprocamente riconosciute.
- Nella maggior parte dei casi qnd si studiano le attività cognitive dei bambini e degli adulti qst interpretano la situazione come simil scolastica quindi tenderanno a dimostrare ciò che sanno per essere giudicati bravi o intelligenti
- I soggetti devono cogliere le attese dello sperimentatore e la natura del problema, saper interpretare il proprio ruolo all'interno dell'interazione e fare in modo che la propria immagine sociale non sia messa in discussione.

QUINDI

La risoluzione di un compito può essere vista come un insieme di pratiche sociali che impegnano i partner in un certo numero di attività:

- Attività di costruzione di significati : quali sono per i partner le finalità del compito? Attraverso quali processi coordinano le diverse prospettive per costruire la soluzione?
- Attività di costruzione di una relazione : come i partner interpretano i loro rispettivi ruoli e li trasformano durante l'interazione?
- Attività di costruzione di immagini sociali e personali di sé : quali immagini mette in gioco ogni partner durante l'interazione? Come si costruiscono e si modificano?
- Attività cognitiva : resa possibile dagli artefatti culturali e operazioni logiche, la peculiarità è quella di esercitare un'abilità che comporta aspetti concreti e simbolici.

Quando lo sceneggiatura di interazione riguarda lo studio delle abilità cognitive (situazioni di sperimentazione) viene applicato un contratto sperimentale che governa le relazioni tra il ricercatore ed il soggetto sperimentale.

Quando invece si studia la trasmissione e l'acquisizione di conoscenze (situazioni didattiche o scolastiche) , dobbiamo tener presente che le relazioni tra insegnante e alunno sono governate da regole esplicite ed implicite facenti parte del contratto didattico.

La funzione del contratto è quella di stabilire le coordinate entro le quali i partner possono interagire allo scopo di organizzare le loro azioni e di focalizzare l'attenzione su certe caratteristiche della situazione piuttosto che altre.

Da ciò possiamo dunque dedurre che qualunque sia la situazione in cui un adulto interroga un soggetto (soprattutto bambino, ma vale anche per gli adulti) si configura una situazione di interrogazione e quindi si attiva un contratto di tipo didattico.

Alcune **norme regolano il contratto tra insegnanti e alunni**:

1. la relazione tra insegnanti e alunni è asimmetrica
2. gli alunni nelle situazioni scolastiche si aspettano che lo sperimentatore o l'insegnante ponga domande alle quali sia possibile rispondere (es. la teoria del Suetonio)
3. gli alunni si aspettano che l'adulto formuli una domanda che suggerisca o indirizzi la risposta
4. gli alunni si aspettano che i dati di un problema (soprattutto se di matematica) siano sufficienti, necessari e pertinenti per formulare la soluzione

ATTENZIONE : in una situazione asimmetrica dove il bambino si aspetta che l'adulto ponga una domanda in maniera tale da indirizzare la risposta, questo sarà indotto a rispondere in maniera scorretta se nella domanda ci sono delle indicazioni scorrette. La motivazione risiede nel fatto che la domanda restringe il loro campo visivo , e fa loro vedere una sola risposta possibile.

Si è visto inoltre che quando un insegnante pone una domanda su un argomento di studio l'alunno risponde in maniera pertinente, mentre se cambia l'attore anche la risposta del bambino risulta essere ingenua (es. perché un pezzo di legno galleggia?)

Inoltre, la regola generale è il fatto che ad ogni domanda deve esserci una risposta, questa regola porta il bambino a reinterpretare in maniera plausibile (e a volte umoristica) un compito (es. Quanti anni ha il capitano?)

Gli esempi di cui sopra rappresentano come i bambini tendono a rispettare diligentemente le regole del contratto didattico.

RISULTATI SPERIMENTALI

- A bambini della materna (5 anni) e di prima elementare sono stati proposti dei problemi di matematica in due situazioni sperimentali :
 1. adulto che si propone come maestro che vuole far valutare la difficoltà dei compiti di mate
 2. adulto che ama giocare con i bambini e vuol capire come i bambini li comprendono

Prova con connotazione sociale, in questo caso la variabile indipendente è lo status sociale (livello 3 di Doise)

RISULTATI i bambini della materna riescono meglio quando è l'adulto che propone il gioco, mentre i bambini delle elementari ottengono risultati migliori quando è la figura della maestra che propone i compiti.

- A bambini di 12 anni l'insegnante di matematica assegna un compito di tipo pratico : affrancare delle buste di peso diverso tenendo in considerazione il tariffario previsto dalle poste.

Si tratta anche in questo caso di un esperimento dove il contesto ha notevole influenza

RISULTATI : i bambini più bravi in matematica hanno sbagliato poiché pensano che l'attività loro assegnata sia collegata al programma di matematica appena svolto (le proporzioni)

- Esperimenti con problemi assurdi testano la 4 norma, i risultati dimostrano che solo nelle classi ove vi sia un contratto didattico specifico, che preveda che qualche volta l'insegnante possa scherzare, gli alunni riescono a dire che non esiste soluzione al problema.

QUINDI

La nozione di contratto didattico implica il fatto che per comprendere che cosa accade al livello cognitivo sia necessario tenere in considerazione le situazioni sociali nelle quali sono attivate. All'interno di ogni specifica situazione, i protagonisti ricostruiscono e reinterpretano lo scenario a seconda dei propri scopi e delle proprie attese, ma anche degli scopi e delle attese del partner.

Il compito può essere considerato come il terzo partner della situazione interattiva, il perno attorno al quale si organizza e prende significato l'intera situazione di interazione.

Ritornando ai livelli proposti da Doise dobbiamo tenere conto che qualunque sia l'individuo adulto che organizza la situazione di interazione, definisce la situazione in cui interagisce con gli alunni in base al quadro interpretativo di riferimento, ecco che entra in gioco il 4 livello quello che riguarda le rappresentazioni generali relative allo sviluppo, all'apprendimento e all'insegnamento; norme che influiranno nella costruzione della situazione ma anche nell'interpretazione dei risultati.

Un caso particolare di attivazione dello status del partner è la distinzione tra esperto e novizio. Una manipolazione sperimentale nella quale siano messi a lavorare insieme un esperto e un novizio permette di mostrare che anche queste definizioni producono effetti interessanti: es. cubi di Kohs bambini da 6 a 12 anni devono costruire, facendo uso di piccoli cubi, varie figure geometriche di diverse difficoltà. L'esperimento è costituito da 3 fasi.: pretest e post test individuali, e la fase centrale di interazione a due (preceduta da una parte dove alcuni bambini vengono istruiti da un adulto).

Vengono create due situazioni sperimentali:

- Coppia novizio – esperto risultati tali al pretest
- Coppia novizio – esperto, quest'ultimo divenuto tale in seguito ad una fase di istruzione

RISULTATI: i partner degli "esperti istruiti" progrediscono di più rispetto all'altra situazione sperimentale (contrariamente a quello che si era ipotizzato); mentre gli esperti risultati tali al pretest riescono a progredire maggiormente rispetto agli "esperti istruiti".

Attraverso lo studio dettagliato delle interazioni (ottenuto facendo uso di videoregistrazioni), si è visto come il compito costringa anche gli esperti a capire che le loro soluzioni non sono sufficienti a risolvere il compito e allora, se tutti e due i partner collaborano nel mettere in comune le proprie risorse, una soluzione corretta viene costruita ed entrambi progrediscono. Nel caso in cui invece le rispettive capacità non vengono messe in comune, ciascuno dei partner si irrigidiscono e nessuno dei due progredisce.

STUDI SUGLI SCHEMI PRAGMATICI

Lo scopo di questi studi è quello di indagare l'influenza delle pratiche quotidiane in famiglia sulla costruzione di strumenti cognitivi in età prescolare.

Da un lato abbiamo le ricerche sulla socializzazione infantile che dimostrano come bambini molto piccoli partecipano alle attività di vita quotidiana (citiamo a tal proposito lo scaffolding); le attività di scaffolding diventano poi abitudini, modalità consolidate di interagire, ed acquisendo regolarità diventano "regole di comportamento".

Le routine hanno una duplice funzione:

- Regolano i comportamenti sociali in contesti specifici
- Costruiscono schemi di eventi che organizzano dal punto di vista cognitivo una situazione

QUINDI

Le **ROUTINE** suggeriscono le regole sociali che vigono in quella determinata cultura e propongono le sequenze di azioni che devono essere eseguite per raggiungere un determinato scopo, oppure le modalità di ragionare e di argomentare in quella specifica situazione. L'insieme delle rappresentazioni della situazione (di un compito) e delle modalità di soluzione sperimentate come efficaci è stato definito **SCHEMA PRAGMATICO**.

Due sono le attività sociali particolarmente importanti che i bambini incontrano molto presto nella loro vita quotidiana:

- Distribuzione
- Riordino di oggetti di uso comune

Le suddivisioni dipendono dalla tipologia dell'oggetto e dalle abitudini sociali che li riguardano. Esse possono essere:

- COLLEZIONI INSIEMISTICHE equivalenza di oggetti di una collezione
- COLLEZIONI IDENTICHE equivalenza tra le collezioni, ciascuna formata da oggetti tutti diversi
- COLLEZIONI caratterizzate da scarsa o nessuna regolarità all'interno di ciascuna collezione

Queste ricerche vogliono dimostrare:

- Che gli schemi pragmatici elaborati nelle routine familiari influenzano le risposte a problemi cognitivi
- Il ruolo degli schemi pragmatici nello sviluppo cognitivo

I bambini posti davanti ad un problema hanno due fonti di info:

- ciò che l'adulto dice loro (consegna del compito)
- ciò che gli oggetti gli evocano

La risposta del bambino potrà essere conforme alle istruzioni dell'adulto, anche se non vengono capite completamente, se il significato sociale del compito evoca nel bambino uno schema pragmatico di trattamento uguale a quello richiesto dall'adulto. Diversamente se c'è discordanza tra le due rappresentazioni il bambino tenderà a seguire la soluzione prevista dallo schema pragmatico attivato.

I paradigmi sperimentali che cercano di evidenziare l'influenza degli schemi pragmatici nelle risoluzioni di problemi cognitivi utilizza vari tipi di variabili indipendenti, le più importanti sono:

- La natura degli oggetti (evocatori o meno di routine sociali di trattamento del compito che li riguarda)
- Il contesto situazionale e la natura della consegna (consegna a finalità sociale, cioè che evoca esplicitamente una situazione sociale routinaria, oppure consegna che non fa riferimento ad una routine sociale)

Esempio : bambine di 5 – 6 anni che devono riordinare i vestitini delle bambole. Se l'adulto descrive un contesto "casa" le bambine utilizzano il metodo della collezione insiemistica; mentre se il contesto è "scuola" utilizzano il metodo di raggruppamento delle collezioni identiche.

Questo dimostra che:

- Gli schemi pragmatici traggono origine da routine contestualizzate
- Le routine hanno una doppia influenza : sulla rappresentazione del compito e sulle modalità di soluzione del compito

Un altro campo di indagine è quello degli schemi pragmatici di ragionamento, ossia di forme organizzate di conoscenza con un certo livello di astrazione ma prodotte attraverso l'acquisizione e il padroneggiamento di regole presenti nella vita quotidiana : sono state studiate soprattutto le regole di permesso e di obbligo.

I bambini piccoli si trovano spesso davanti ad adulti che organizzano la loro vita quotidiana con regole del tipo "Se... allora..." (se vuoi andare a tavola, devi prima lavarti le mani). Possono cambiare le formulazioni verbali ma in via generale un dato risultato dipende sempre dal verificarsi di una precondizione.

Uno schema pragmatico di ragionamento prevede la possibilità , ovvero la necessità che un'azione sia eseguita e certe precondizioni alle quali un'azione può essere svolta. Questi schemi vengono costruiti sotto le pressioni delle conseguenze legate alla trasgressione di un obbligo o alla promessa di un risultato.

Anche bambini di 5 o 6 anni sono in grado di rispondere correttamente a compiti che seguono tali regole, soprattutto se la trasgressione della proibizione evocata dal compito potrebbe avere conseguenze spiacevoli per il bambino stesso.

Questi risultati evidenziano come sia importante che gli adulti spieghino ai bambini perché determinate regole sono adottate e per quali ragioni i bambini devono obbedirvi.

CONSIDERAZIONI GENERALI:

- Le proprietà dell'interazione sociale organizza l'attività cognitiva individuale (confronto tra punti di vista diversi, tra livelli cognitivi diversi...)
- L'individuo attribuisce significati specifici alle interazioni sociali
- Le risposte fornite da ogni singolo individuo sono il frutto delle negoziazioni tra la propria interpretazione, quella del partner e le caratteristiche del compito che deve risolvere
- Le dinamiche sociocognitive che caratterizzano i processi di sviluppo e apprendimento si realizzano all'interno di relazioni interpersonali specifiche, che dipendono esse stesse da sistemi di conoscenze, rappresentazioni, mediazioni simboliche, valori e norme.
- Le interazioni sociali non sono sempre fonte di progresso cognitivo
- Affinché le interazioni sociali abbiano effetti positivi è necessario che ci sia coordinazione di punti di vista e negoziazione di questi punti di vista
- La vita quotidiana, attraverso le pratiche di socializzazione che gli adulti mettono in atto e le regole che la governano, definisce dei veri e propri contratti di comunicazione tra adulti e bambino (contratto sperimentale e didattico, schemi pragmatici)

COMPITI CONFLITTI E OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO : NUOVE LINEE DI RICERCA

La **teoria dell'elaborazione del conflitto** è uno sviluppo della teoria del conflitto sociocognitivo. Questa teoria attraverso un programma di ricerche sperimentali cerca di approfondire alcune dinamiche tipiche delle situazioni di apprendimento.

Queste ricerche utilizzano i COMPITI DI APPRENDIMENTO = compiti assegnati a due individui, tali compiti prevedono una sola risposta corretta, per cui hanno anche un alto livello di applicazione sociale in quanto crea una gerarchia sociale tra i due individui in termini di abilità possedute

Nel crearsi conflitto tra i partner viene a generarsi una doppia dinamica:

1. incertezza sulla validità della propria risposta
2. uno dei due partner ha ragione e l'altro torto

questo apre quindi due questioni:

1. trovare la risposta corretta
2. dimostrare le proprie abilità

In base a quale di queste due questioni l'individuo dà rilevanza si potranno verificare due diversi tipi di regolazione del conflitto:

1. **REGOLAZIONE EPISTEMICA DEL CONFLITTO** ovvero gli individui cercano di valutare la validità di ogni soluzione proposta e focalizzano l'attenzione sul compito. Questo tipo di regolazione prevale quando la situazione non costituisce per i partner minaccia di incompetenza;
2. **REGOLAZIONE RELAZIONALE DEL CONFLITTO** in tal caso i partner cercano di dimostrare quanto sono competenti, in tal caso chi si sente più competente cerca di affermare le proprie conoscenze e di non dimostrare le proprie incompetenze. Chi invece percepisce l'altro partner come più competente, tende ad assecondarlo accettando il suo punto di vista, e proteggendo così il proprio livello di competenza. Ovviamente tale tipo di regolazione viene a verificarsi nelle situazioni percepite come più minacciose per il proprio status.

Il conflitto epistemico produce risposte più accurate e progressi a lungo termine.

Queste due forme di regolazione corrispondono a differenti livelli di attività cognitiva e a differenti risultati per l'apprendimento.

Quando un individuo è impegnato nella risoluzione di un compito può porsi due obiettivi:

1. **OBIETTIVI DI ABILITA'** il soggetto si concentra sul compito e cerca di capire che cosa è richiesto, cercando di acquisire nuove conoscenze, nuove capacità motorie...
2. **OBIETTIVI DI PRESTAZIONE** il soggetto si concentra su se stesso, desidera mostrare agli altri e a se stesso che è bravo, desidera giudizi positivi e dimostrare di essere migliore degli altri (**obiettivo di raggiungimento di un risultato e di giudizio positivo**) oppure di evitare un giudizio negativo e di essere considerato peggiore degli altri (**obiettivo di evitamento di un risultato e di giudizi negativi**).

Ovviamente gli obiettivi di un individuo durante l'esecuzione di attività cognitive o scolastiche influenza il risultato.

Obiettivi di abilità : tutto è concentrato sul compito, per cui i **risultati** saranno **più accurati**

Obiettivi di prestazione : l'attenzione è incentrata sia sul compito che sul desiderio di fare bella figura o sul timore di sbagliare per cui i compiti verranno analizzati in maniera meno accurata ed i **risultati** saranno **meno favorevoli**

Quando un compito è affrontato contemporaneamente da due individui, indipendentemente dagli obiettivi del singolo, l'interazione stessa può rispondere ad entrambi gli obiettivi, nel senso che le info che provengono dall'altro possono essere utili per la soluzione del compito (obiettivo di abilità), ma anche per fornire info circa le abilità del partner che inducono ad un confronto sociale.

Per tener conto delle dinamiche fini durante le situazioni di apprendimento bisogna tenere conto degli obiettivi dei singoli, del tipo di info che i soggetti si scambiano durante l'interazione, delle dinamiche messe in atto per il confronto sociale. Tali dinamiche sono tanto più evidenti quanto più si verifica conflitto tra le risposte.

Per quanto riguarda gli effetti degli obiettivi sull'apprendimento di nozioni scolastiche:

Obiettivo di abilità : favoriscono l'apprendimento quando il compito è difficile, cioè qnd si tratta di compiti che producono inizialmente insuccessi

Obiettivo di prestazione : l'apprendimento non è favorito quando i compiti sono troppo difficili o qnd gli allievi percepiscono le proprie abilità come basse

ATTENZIONE : Se i soggetti non hanno timore di sbagliare allora gli obiettivi portano ai medesimi risultati

Quando due individui si trovano a dover risolvere contemporaneamente lo stesso compito, può generarsi conflitto; tale conflitto genera incertezza circa le conoscenze e le abilità. Una condizione conflittuale di apprendimento dovrebbe avere un effetto positivo su chi ha obiettivi di abilità mentre per chi ha obiettivi di prestazione genera dei risultati negativi.

Un **esempio** di come attivare un tipo di obiettivo oppure l'altro possiamo averlo in un compito di comprensione di un testo con consegne diversificate in base all'obiettivo da attivare:

obiettivo di abilità : si cerca di portare l'attenzione dello studente sull'acquisizione di nuove conoscenze ("è molto importante per te comprendere bene lo scopo dell'esperimento. Sei qui per acquisire nuove conoscenze che possono essere utili; sei qui per comprendere correttamente l'esperimento e le idee espresse nel testo e per scoprire nuovi concetti")

obiettivo di prestazione : si cerca di incentrare l'attenzione sulla prestazione ("è molto importante per te comprendere bene lo scopo dell'esperimento. Sei qui per produrre una buona prestazione; per mostrare che sei bravo; che puoi avere un buon voto alla fine dell'esperimento. Sei qui per mostrare le tue abilità e le tue competenze. Lo sperimentatore valuterà la tua prestazione. La prestazione deve essere la migliore possibile")

condizione di controllo : non viene data alcuna istruzione specifica circa gli obiettivi, ma questo non esclude che gli individui ne abbiano

scopo : misurare il grado di comprensione del testo

le risposte sono controllate da un computer che induce o meno un conflitto con le risposte dei soggetti

RISULTATI:

- le consegne hanno realmente attivato i due tipi di obiettivi
- nel caso di obiettivi di abilità abbiamo una regolazione del conflitto di tipo epistemico
- nel caso di obiettivi di prestazione la regolazione è di tipo relazionale

QUINDI

Nelle classi per poter ottenere dei risultati positivi dal conflitto è necessario produrre obiettivi di abilità. ATTENZIONE è insito nelle situazioni di apprendimento l'obiettivo di prestazione, tenuto conto del contesto competitivo largamente diffuso nel sistema scolastico.

Bisogna però tener presente che gli obiettivi di prestazione sono maggiormente presenti a livelli scolastici superiori, oltre al fatto che è condizione necessaria perché l'interazione abbia un effetto positivo, che i partner prendano attentamente in considerazione le informazioni fornite dall'altro (citare lo stratagemma dei ricercatori che fanno guardare i 4 soggetti dentro

ad un box dove due di loro vedevano un quadrato e gli altri due un triangolo: attenzione alla limitatezza delle info).