

Imparo perché so o so perché imparo?

Spesso la psicologia cognitiva si è interessata dei processi psicologici interni all'individuo nella prospettiva di spiegare alcuni aspetti del funzionamento della mente umana. L'attenzione è stata rivolta in modo prevalente al *come* i bambini imparano, venendo così ad isolare la descrizione dei comportamenti dal senso che essi assumono per gli attori. La nostra esperienza ci porta invece a credere che per progredire nella comprensione dei processi di costruzione delle nuove conoscenze, e più precisamente dei processi di trasmissione culturale, occorre interrogarsi anche sul *perché* i bambini imparano.

Troppo spesso, infatti, si dà per scontato che i bambini abbiano un'adeguata consapevolezza di quanto si chiede loro di fare. Molte volte, al contrario, non capiscono perché devono svolgere una determinata attività, ma vi si adeguano, magari anche molto diligentemente, per una sorta di conformismo sociale: «Vado a scuola perché è finito l'asilo», dicono alcuni, oppure «Imparo a leggere perché sono grande», o ancora «A scuola s'imparano i numeri perché la maestra dice le cose da fare».

Il presupposto teorico che sostiene la nostra riflessione è che l'attività cognitiva dell'allievo non si riversa unicamente sugli oggetti di conoscenza in se stessi, siano essi linguistici, matematici o d'altra natura ancora (scientifici, storici, ...), ma deve sempre fare i conti con le situazioni educative in cui tali oggetti sono inseriti. Come è stato bene messo in evidenza da Chauveau* nei suoi studi legati all'apprendimento della lettura, la costruzione del sapere dipende da due processi: apprendere le conoscenze e apprendere il contesto socioeducativo. È importante, di conseguenza, che il bambino che si accinge ad imparare a leggere capisca innanzitutto di che cosa si sta parlando e sappia formulare delle ragioni funzionali nei confronti dell'apprendimento della lettura.

In sostanza, Chauveau sostiene che il linguaggio scritto costituisce inizialmente un problema di concettualizzazione e che i bambini che non riescono a percepire bene gli scopi cultura-

li della lettura, che non riescono ad esprimere dei motivi funzionali e che vivono questo insegnamento/apprendimento come un rituale scolastico od un obbligo sociale, faticeranno ad appropriarsi del codice scritto.

In linea con tale autore abbiamo da parte nostra ripreso le sue tesi, evitando però di concentrare l'attenzione unicamente sull'apprendimento della lettura, ma allargando il discorso ad altri ambiti. In particolare, ci siamo chiesti se una relazione analoga non si manifesti anche rispetto all'apprendimento della matematica e più in generale nei confronti dell'esperienza della scolarizzazione.

Crediamo infatti che l'importanza per il bambino di riuscire ad esprimere senso nei confronti dell'attività che deve affrontare non possa essere confinata all'interno dell'acquisizione del codice scritto, ma debba valere in modo diffuso. In questa prospettiva, la capacità di dar senso, di concettualizzare, cioè di elaborare rappresentazioni vicine agli scopi per cui un determinato apprendimento viene sollecitato, si costituisce come una competenza trasversale e diventa il motore che anima la costruzione della conoscenza in genere.

Perché si va a scuola? Perché s'impara a leggere e a scrivere? Perché s'imparano i numeri e i calcoli? Queste sono alcune domande che abbiamo posto a 400 allievi di prima elementare della regione di Lugano all'inizio della prima elementare nel settembre 1997.

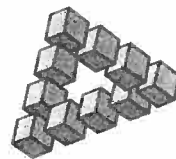
L'analisi dei risultati ottenuti permette di evidenziare due gruppi di soggetti: quelli che forniscono delle risposte che indicano una progettualità e quelli invece che, incapaci di formulare delle ragioni valide e funzionali, evidenziano la difficoltà di comprendere il significato delle esperienze con cui saranno confrontati.

Ad esempio, alla domanda «Perché s'impara a leggere e a scrivere?» alcuni bambini appartenenti al primo gruppo si sono espressi in questo modo:

«Per poter leggere i libri, i libri che parlano degli animali, ... il giornale. Per leggere le storie e scrivere una lettera per il compleanno o dire dove

diagramma 1999

Imparo perché so
o
so perché imparo?



Fiercurio Bocchi
Nieves Maderni
Verena Petrocchi

Servizio di sostegno pedagogico
Vaticano 1999

si va in passeggiata. Per leggere i cartelli, per fare i biglietti della spesa, per scrivere le cartoline.»

I bambini del secondo gruppo tendono invece ad esprimere ragioni non finalizzate ad un preciso progetto di lettore. In genere si rifanno ad argomenti centrati sui doveri sociali («Perché anche la mamma scrive bene. Se non lo sai, quando sei grande non sei capace di scrivere... e poi ti scherzano») e sugli obblighi istituzionali («Perché a scuola si imparano più cose che dell'asilo. Per fare i compiti»). Oppure evidenziano risposte ridondanti («Così si fanno i compiti e si sa leggere e tutto. Se non sai leggere non sai scrivere»).

Se tali rappresentazioni si mettono in relazione con le competenze spontanee attorno al linguaggio scritto e al concetto di numero, che i bambini sviluppano prima dell'entrata nella scuola, ed in seguito con le conoscenze scolastiche in lingua italiana e in matematica alla fine del prima elementare, si può evidenziare che esiste una forte relazione fra questi diversi livelli di conoscenza. Detto altrimenti, se è vero che le competenze spontanee sono alla base della costruzione degli apprendimenti successivi, d'altro canto questo processo risulterebbe stimolato e corroborato anche dalla qualità delle rappresentazioni elaborate dal soggetto a proposito di alcune finalità proprie della scuola.

Ciò starebbe a significare che risulta fondamentale, per il bambino che inizia la scuola, acquisire una consapevolezza più o meno specifica ri-

spetto alla necessità di avvicinarsi agli apprendimenti formali e alle loro finalità.

Per sviluppare questa caratteristica è necessario che il soggetto acquisisca lo statuto dell'*utilizzatore*, a cui può pervenire sulla base delle sue esperienze a livello familiare e sociale. Molti bambini non sanno scrivere, ma comunque scrivono per mezzo di scarabocchi, usando simboli o segni

non usuali. Non padroneggiano lo strumento della lingua scritta, ma possiedono già esperienze culturali di scrittura: scrivere le cartoline postali, la lista della spesa, le etichette... Analogamente, spesso i bambini usano strategie per contare, per misurare, per calcolare senza far uso della nozione di numero o di calcolo in maniera strettamente convenzionale. Queste esperienze sono indispensabili

perché permettono al bambino di dar senso agli insegnamenti scolastici, cioè di stabilire un nesso logico e funzionale tra quanto è frutto dei suoi apprendimenti informali e quanto gli viene in seguito proposto dalla scuola. L'essere umano è contemporaneamente un individuo e un membro di un gruppo sociale e per questo motivo entra in contatto, nel corso della sua socializzazione, con degli script culturali che giocano un ruolo nella strutturazione del pensiero e dell'azione. La famiglia e le situazioni sociali in genere sono determinati da aspettative, valori, norme e regole che permettono agli individui di attribuire significati agli eventi che si verificano e di orientare le proprie azioni. In quest'ottica, si vede quindi come l'attività dell'individuo s'inserisce in contesti situazionali predefiniti dalla cultura.

Come il bambino che non apprende subito a parlare, ma prima s'impadronisce degli usi del linguaggio orale nel contatto quotidiano con il mondo, anche l'allievo deve prima appropriarsi delle nostre pratiche culturali legate alla necessità di accedere ai sistemi di segni e ai sistemi simbolici. È attraverso le interazioni con le persone che leggono e scrivono, attraverso la mediazione dell'adulto che il bambino frequenta lo scritto e sviluppa le sue competenze in questo ambito. Similmente, esperienze matematiche fondanti preparano il terreno alla formazione di una mentalità adatta ad esplorare i complessi contenuti matematici.

Senza avere la presunzione di entrare nello specifico dei processi di articolazione fra soggetto e sapere scolastico, l'intenzione della ricerca realizzata è di evidenziare le relazioni che vi esistono in funzione del senso che la conoscenza assume per l'allievo. L'obiettivo è di rendere conto che i processi interazionali, che mediano il rapporto fra allievo e conoscenze scolastiche, sono a loro volta influenzati dal senso che il soggetto stesso è in grado di attribuire ad un determinato apprendimento e che di conseguenza spesso le difficoltà scolastiche sono anche, se non soprattutto, conseguenza di una mancanza di *adesione* da parte del bambino al progetto di apprendimento che si vuole sviluppare.

Piercarlo Bocchi




* Gérard Chauveau, *Les chemins de la lecture*, Retz Paris, 1997



Da: *Imparo perché so o so perché imparo?*

PROVA DI LETTURA/SCRITTURA

ALLEGATO C









LETTURA

	NIDO NOCC MARE
	PALLINA LIMONE LUMACA
	PULCE PULCINO PUNTINA

	SALTO SALAME SAPONE
	TREFOLO TRENTA TRENO

SCRITTURA
(dettato della frase: A ricorrenza mangio la pera)



AUTODETTATO

COMPRESIONE

IL TOPOLINO GIC È UN TOPO UN PO' SPECIALE. NON HA BISOGNO DI MANGIARE PERCHÉ È MAGICO. GIC È FORTE E NON HA PAURA DI NESSUNO. IL GATTO FIG, QUANDO LO VEDE, SCAPPA VIA. GIC SI DIVERTE A INSEGUIRLO.

1) QUALE FIGURA SI ADATTA MEGLIO ALLA STORIA?

	
A	B

2) COME SI CHIAMA IL TOPOLINO?

A. MAO
B. GIC
C. MAGICO