

Imprevedibilità e negoziazione

di Laura Bonica *

Le situazioni sperimentate in sede di ricerca (laboratorio o classi sperimentali) sono difficilmente generalizzabili al contesto educativo quotidiano solo perché la scuola nel suo complesso è immatura per metterle in pratica, o anche perché esse non sarebbero ecologicamente valide? Cioè non tengono sufficientemente conto della complessità dei vincoli entro cui si realizza l'apprendimento nel contesto scolastico? Noi abbiamo optato per la seconda ipotesi e tutto il lavoro svolto in questi anni, nelle istituzioni educative, è stato influenzato più o meno direttamente dal tentativo di comprendere la complessità di questi vincoli e le risorse, il sapere agito, messo in atto spontaneamente da insegnanti e bambini per negoziare tra loro tali vincoli.

Se pensiamo allo svolgimento di una qualunque situazione educativa concreta risulta evidente che i fattori costituenti la programmazione di questa possono solo in parte essere previsti e mantenuti costanti nel corso dell'attività: infatti lo svolgimento dell'attività, soprattutto in situazione di gruppo, comporta che tutti i partecipanti operino una continua azione di reciproco aggiustamento su diversi piani, e che queste azioni di aggiustamento incidano sia sulla evoluzione della qualità delle prestazioni cognitive (il cosiddetto compito che il gruppo si è dato), sia sulla scelta delle strategie relazionali di ciascuno. In questo quadro ne consegue che ciò che poteva essere previsto come "ottimale" per quella situazione può non esserlo più per la programmazione della successiva, e richiedere pertanto delle modifiche. Queste modifiche possono riguardare diverse aree: ad

re diverse aree: ad esempio la composizione del gruppo dei bambini (quantità, omogeneità, distribuzione dei ruoli, ecc); le modalità di intervento della insegnante (rispetto al compito; rispetto alla conduzione del gruppo, alle mete che si era prefissa, ecc.); la funzionalità della situazione proposta rispetto alla programmazione più globale del curriculum formativo, ecc.

Ma, anziché inoltrarci in ognuno di questi particolari ambiti di modifica possibile, proviamo a chiederci, più in generale, quali sono i presupposti che incideranno sulla nostra scelta: tendiamo ad orientare i nostri sforzi di comprensione e modifica in direzione della possibilità di prevedere e controllare meglio tutto ciò che succederà la prossima volta, oppure tendiamo a prevedere che una parte di quanto succederà sarà comunque imprevedibile?

Questa domanda è cruciale perché predetermina ciò che noi ci aspettiamo in termini di conquista di "tranquillità e sicurezza", dagli sforzi messi in atto per apportare modifiche alla situazione. In particolare predetermina, significativamente, se gli eventuali imprevedibili verranno vissuti come frustrazioni e fattori di disturbo, oppure come informazione e risorse da utilizzare nel corso dell'attività. Nella prima ipotesi noi avremo fatto una scelta unilaterale rispetto alla meta e al percorso da seguire.

E questo, paradossalmente, anche se questa scelta è fondata su una concezione positiva del contributo attivo dei bambini e, come tale, ci abbia spinto ad informarci il più possibile su percorsi spontanei attraverso cui i bambini costruiscono le loro ipotesi sul compito specifico. In qualche modo la fiducia riposta nella

capacità predittiva del modello di riferimento che stiamo adottando può rischiare di farci trascurare il rispetto delle condizioni favorevoli all'espressione di tale spontaneità, a favore di un intervento che miri al traguardo che il bambino sta per raggiungere. Mentre il traguardo in sé, come sequenza evolutiva di strutture concettuali, può essere in qualche modo previsto in base al modello teorico di riferimento sull'oggetto cognitivo specifico, (in questo caso Ferreiro-Teberosky), le condizioni sono in parte imprevedibili perché connesse a fattori sociali ed emozionali attraverso i quali adulti e bambini negozieranno le reciproche definizioni delle immagini di sé nel gruppo, la distribuzione dei ruoli di potere, l'accesso a diversi canali di informazione, che implicano anche il riferimento, per ognuno dei membri, alla propria tradizione culturale e ai contesti relazionali di apprendimento precedenti. Tutto ciò passa attraverso le opzioni comunicative verbali e non verbali, gran parte delle quali saranno inconscie. Prevedere di poter controllare a priori questi vincoli in funzione del traguardo, e considerare fattore di disturbo tutto ciò che esula dalle nostre previsioni, orienterà i nostri interventi a favore di anticipazioni e semplificazioni sul piano cognitivo, o a favore di un disconoscimento del contributo attivo del bambino alla costruzione delle condizioni che *per lui, in quel momento sono ottimali* per progredire nella costruzione del sapere stesso. Il paradosso, in questa prima ipotesi, consisterebbe quindi nel porre condizioni predeterminate al manifestarsi della spontaneità.

Proviamo dunque a spostarci sulla seconda modalità di atteggiamento.

Riteniamo che vi siano aree soggette a maggiore prevedibilità ed aree in cui occorrerà negoziare sul momento. Per le prime appare coerente, con il rispetto del contributo attivo del bambino, fare scelte di anticipazione unilaterale, in quanto comunque l'adulto è in una posizione asimmetrica di ruoli e di sapere rispetto ai bambini: non sarà certo la contingenza situazionale a svelarci che il sistema scrittura si basa sul

*Psicologa dell'Età Evolutiva, Università di Genova

modello convenzionale; anche certe premesse sul percorso cognitivo di appropriazione di tale modello da parte dei bimbi possono essere acquisite utilizzando un sapere teorico generale e specifico elaborato anche altrove e gli stessi vincoli macroistituzionali e situazionali possono essere previsti dall'insegnante, che sa di operare all'interno della scuola materna o della scuola elementare, e conosce le risorse di cui può disporre rispetto all'organizzazione dei materiali, dell'ambiente, della stessa collaborazione con le colleghe. Diciamo che, indipendentemente dalla maggiore o minore consapevolezza che l'insegnante ha a proposito di tale area di negoziazione con i bambini, essa si trova comunque in una posizione di vantaggio rispetto ai bambini nella possibilità di tener conto di tali limiti e di essere il più possibile consapevole, "a priori", delle premesse personali, culturali e professionali con cui li affronta. Tali premesse incideranno indirettamente nel corso dello svolgimento dell'attività di gruppo in modo più o meno congruente con i messaggi veicolati nella comunicazione diretta. Nel momento in cui ci appresteremo ad avviare l'attività con il gruppo, gli altri vincoli, quelli connessi alle modalità e alle condizioni di appropriazione del

sapere saranno quelle predominanti.

Rispetto a questi vincoli l'adulto si trova in una posizione di svantaggio, in quanto non può esattamente prevedere il come ed il quando ogni bambino si comporterà in un certo modo, né quali effetti questi comportamenti avranno sugli altri membri, creando, in ritorno, un percorso a spirale che tenderà a definire in modo sempre più circoscritto le sequenze successive. In questa seconda ipotesi quali tipi di previsione può fare l'insegnante per sentirsi comunque più sicuro e più tranquillo della volta precedente?

È prevalentemente su questo che abbiamo lavorato.

Innanzitutto si è cercato di rintracciare il sapere agito nella situazione stessa: quali le aree di comunicazione tra adulti e bambini e tra bambini, in una situazione di gruppo di lettoscrittura? In che modo i rispettivi presupposti a proposito dei vincoli vengono negoziati, o in che modo si evita la negoziazione tramite improvvise scelte unilaterali? E in che modo i bambini tentano di far capire che anche loro hanno delle idee su ciò che è loro più utile, in quel momento, per facilitare la coesione del gruppo o il processo cognitivo?

Tale analisi, condotta quindi a po-

steriori con le insegnanti stesse, ci ha consentito di individuare alcuni temi di negoziazione ricorrenti e di rilevare alcune regolarità nell'andamento della negoziazione spontanea tra insegnanti e bambini.

Tali temi e regolarità ci sembra possano costituire un primo passo verso la costruzione di una maggiore consapevolezza a proposito della complessità dei vincoli entro cui si attua l'apprendimento nel contesto educativo. E, in questa prospettiva, gran parte del dibattito su "spontaneismo" e "determinismo" didattico può forse essere affrontato in modo più produttivo se lo si riconduce ad operazioni mentali di negazione o di riconoscimento di aree di negoziazione. Tale impostazione consente inoltre, a nostro avviso, di valorizzare la funzione della scuola quale contesto specifico di vita reale e di apprendimento, non solo per gli obiettivi, metodi, le teorie, e le tecniche che sono elaborati "altrove", e che, nel contesto educativo possono essere quindi solo verificati, applicati e trasgrediti, ma anche per quel sapere che viene costruito e condiviso nel "qui e ora" e che costituisce, quindi, la microcultura informale su cui si fonda l'area di consenso tra insegnanti e bambini, anche nel corso dell'apprendimento di nuove abilità.

COMUNE DI ALESSANDRIA ASSESSORATI PUBBLICA ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE
in collaborazione con il Provveditorato agli Studi di Alessandria

L'incontro del bambino con la lingua scritta: condizioni e processi

10-11 Febbraio 1989 - Teatro Comunale

Venerdì 10

- ore 15,00 - Saluto delle Autorità - Presentazione dei lavori: Assessore alla Pubblica Istruzione Prof. Giancarlo Bertolino
- ore 15,30 - 1ª Relazione: Dott.ssa Laura Bonica (Psicologia dell'età evolutiva, Facoltà di Magistero, Università di Genova): "Anche quando non so... posso...". Imprevedibilità, rischio e strumenti di previsione della complessità.
- ore 16,00 - 2ª Relazione: Dott.ssa Marina Bianchi (Borsista Comune di Genova) e Sabina Rudmann (Insegnante Scuola Materna Statale, Genova): "La complessità del gruppo di letto-scrittura: osservazioni, riflessioni condotte con le insegnanti.
- ore 16,30 - Prima area di discussione: Sapere/non sapere. Incertezze dell'adulto rispetto all'istituzione e alla situazione
- ore 18,00 - 3ª Relazione: Dott.ssa Ana Teberosky (Università di Barcello-

na): "La scrittura di storie e di notizie con bambini dai 5 agli 8 anni".

ore 19,00 - Sospensione lavori

Sabato 11

- ore 9,30 - Seconda area di discussione: Percorsi aperti e traguardi. Incertezze dell'adulto rispetto ai traguardi progressivi dei bambini
- ore 11,00 - 4ª Relazione: Dott. Gerard Chevau (CRESAS, Parigi): "Il ruolo della famiglia nell'apprendimento della letto-scrittura".
- ore 12,00 - Terza area di discussione: Canali di accesso alle informazioni. L'adulto ignora i canali privilegiati dai singoli bambini?
- ore 13,00 - Sospensione dei lavori
- ore 15,30 - Proseguimento dei lavori
- ore 17,00 - Tavola rotonda tra diversi esperti e soggetti significativi

Per informazioni e iscrizioni: Assessorato Pubblica Istruzione Comune di Alessandria tel. 0131-222651 o 0131-51265. È prevista una quota di iscrizione di L. 20.000. È stata richiesta al Ministero Pubblica Istruzione l'autorizzazione per l'esonero dal servizio degli insegnanti e dirigenti scolastici.