



Costruire apprendimenti *dentro e attraverso* l'interazione sociale

La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia

di Camilla Monaco¹ & Cristina Zucchermaglio²

A partire dall'anno scolastico 2011-2012, la Federazione sta portando avanti un importante investimento formativo con insegnanti ed Enti gestori, nell'ottica di promuovere la **metodologia innovativa del piccolo gruppo** nelle 134 scuole dell'infanzia associate. In particolare, nel biennio 2014-2016 ha promosso e realizzato una ricerca di carattere etnografico-conversazionale, dal titolo *“La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia. Costruire contesti diversificati, innovativi ed eccellenti per bambini competenti, ‘multipli’ e sociali”*, finanziata dalla Fondazione Caritro (Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto).

In che modo i bambini imparano a conoscere e trasformare il mondo di cui fanno parte? A livello di senso comune, si tende spesso a considerare l'insegnamento diretto e il lavoro individuale come condizioni privilegiate per favorire la costruzione di apprendimenti, anche nella scuola dell'infanzia. Nonostante i numerosi studi sull'**acquisizione di conoscenze come processo fortemente connotato in senso sociale** (Vygotskij, 1934; Cole, 1996; Pontecorvo, 1989; 1999; Rogoff, 1990), infatti, l'interazione tra le persone è spesso valorizzata dal punto di vista socio-relazionale ma non sul piano più strettamente cognitivo. Una visione di questo tipo ha almeno due ordini di implicazioni, a livello epistemologico prima ancora che psico-pedagogico: da una parte, la numerosità dei gruppi (sezioni, classi, etc.) è considerata come una sorta di ostacolo nei confronti dei processi di insegnamento-apprendimento e dall'altra le differenze e le diversità – di varia natura – tra gli allievi vengono intese come dimensioni che interferiscono in termini tutt'altro che positivi con la possibilità del gruppo nel suo complesso di imparare ed evolvere (Pascucci, 1991).

Tale ottica viene completamente ribaltata dalla prospettiva socio-costruttivista di matrice vygotkiana (Vygotskij, 1934), secondo cui l'**interazione sociale** tra bambini, e tra questi ultimi e gli adulti, rappresenta **il più potente motore di sviluppo e di costruzione di conoscenze**. Dal momento che i processi evolutivi hanno una spiccata connotazione sociale fin dai primi mesi di vita (Monaco, 2006), sarebbe riduttivo e depotenziante andare alla ricerca di letture biologiche e stadiali dello sviluppo umano. La crescita e l'acquisizione di conoscenze, infatti, sono sempre **processi sociali e situati**

¹ Responsabile dell'Unità specialistica Ricerca e Formazione della Federazione provinciale Scuole materne di Trento.

² Professore Ordinario di Psicologia Sociale presso la Facoltà di Medicina e Psicologia della Sapienza Università di Roma.



(Mercer, 1992; Resnick *et al.*, 1997), che si realizzano all'interno di un preciso **contesto**, inteso tanto in senso fisico-spaziale, quanto in senso culturale e socio-relazionale.

I contesti educativi come la scuola dell'infanzia, quindi, rappresentano dei **luoghi privilegiati di socializzazione culturale** dei bambini (Ochs, 2002). Diversi studiosi, usando costrutti differenti, approfondiscono le complesse interazioni tra sviluppo e apprendimento da un lato e gli strumenti culturali messi a disposizione dalla società – primi tra tutti il linguaggio e il discorso – dall'altro (ad esempio, il tool-kit, ovvero «cassetta degli attrezzi» culturali, per Bruner oppure gli «amplificatori culturali» per Vygotskij e Gardner). Tali strumenti sono elementi imprescindibili affinché i giovani componenti della società possano imparare a muoversi al suo interno in maniera sempre più esperta e competente, interagendo con il contesto culturale di riferimento e contribuendo alla sua trasformazione (Monaco, 2008; Monaco, Zucchermaglio, 2013; Zucchermaglio, 2018). I bambini, anche quelli più piccoli, sono persone competenti, *apprendisti naturali e attivi*, che costruiscono le proprie conoscenze all'interno di interazioni significative con il mondo fisico e sociale con cui entrano in relazione sin dalle prime ore di vita (Gardner, 1987; Rogoff, 1990; Cole, 1996; Monaco, 2006).

In quest'ottica è evidente l'assoluta centralità dei **contesti educativi extrafamiliari**, a partire dal nido e dalla scuola dell'infanzia: il loro compito primario è quello di mettere i “nuovi membri” della comunità in condizione di muoversi nella propria **zona di sviluppo prossimale**, ovvero quell'area di funzionamento psicologico che l'individuo può raggiungere se è sostenuto dall'aiuto di un altro che «ne sa più di lui» (Vygotskij, 1934).

Vygotskij attribuisce alla Zona di sviluppo prossimale il valore di *domani dello sviluppo*, affermando che «è buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo. In questo caso risveglia e attiva una serie di funzioni che si trovano in uno stadio di maturazione» (Vygotskij, p. 252). In termini più strettamente operativi, tutto questo significa offrire ai bambini – e mettere a punto insieme a loro – situazioni educativo-didattiche che promuovano e sostengano la conquista e la pratica della molteplicità di competenze e intelligenze di ciascuno (Gardner, 1987; 1999).

Dal punto di vista delle ricadute educativo-didattiche, una concezione di questo tipo – che implica un **ribaltamento del modo in cui si intendono i rapporti tra insegnamento e apprendimento** – richiede di fare delle scelte metodologiche assolutamente innovative (Pontecorvo, 1989; Pontecorvo *et al.*, 1991). Infatti, tra le azioni di **scaffolding** (Wood *et al.*, 1976; Bruner, 1996) che competono agli adulti educanti, un ruolo cruciale è giocato dalla progettazione e dal ri-pensamento delle modalità di raggruppamento comunemente utilizzate nei contesti educativi e scolastici. In quest'ottica, infatti, un



“buon insegnante” non è la persona che detiene le conoscenze ed è in grado di “trasmetterle” a chi ancora non le possiede, ma piuttosto chi – in virtù delle proprie competenze – rinuncia ad essere l’unico o il privilegiato interlocutore dei propri allievi ed è in grado di progettare contesti in cui questi possano sperimentare **situazioni reali e sfidanti di apprendimento collaborativo** (Pontecorvo, 1989; 1991; Monaco, 2007; 2017, Zucchermaglio, 2019a; 2019b)

Bruner considera le interazioni sociali che il bambino instaura con il mondo esterno come le basi del suo sviluppo mentale, purché gli adulti siano in grado di svolgere con lui la funzione di **scaffolding**, ovvero di “impalcatura di sostegno”. Il ruolo dell’adulto rispetto allo sviluppo infantile è paragonabile a quello svolto da una solida impalcatura che, a mano a mano che il bambino diventa competente e autonomo, deve essere gradualmente smantellata.

I costrutti di *zona di sviluppo prossimale* e di *scaffolding*, tuttavia, non devono essere pensati unicamente rispetto all’interazione insegnante-bambini ma, al contrario, devono essere promossi e attivati anche in condizioni simmetriche, ovvero tra pari³: da un lato, è fondamentale che quella persona che «ne sa di più» – a seconda dei contesti e delle situazioni – possa essere un altro bambino, dall’altro è importante che l’impalcatura di sostegno possa costruirsi anche tra bambini, all’interno di raggruppamenti ristretti che consentano l’instaurarsi di un’**interazione sociale significativa**. Questi contesti interazionali permettono, infatti, di lavorare nella Zona di sviluppo prossimale dei partecipanti, anche e soprattutto nelle situazioni in cui si crea un disaccordo e si realizza il cosiddetto “conflitto buono”, che riguarda le “cose” di cui si discute e non la relazione tra chi discute. Il disaccordo e il conflitto tra “idee” – e le catene argomentative che da questi si generano – consentono di elaborare insieme pensieri più ricchi, di capire meglio un fenomeno, di prendere una decisione più complessa, e così via. Quanto più c’è disaccordo, pluralità di punti di vista, conoscenze diversificate tra bambini e tra ragazzi tanto più aumenta il livello delle spiegazioni, delle argomentazioni fornite, del ragionamento e della comprensione di un fenomeno o di un evento (Pontecorvo *et al.*, 1983; Dunbar, 1993; Pontecorvo, 1993; Monaco, 2007; Asterhan, Babichenko, 2015).

Dal momento che l’interazione sociale e discorsiva è il più potente motore di qualunque processo di apprendimento – che si muove sempre dal sociale verso l’individuale –, diventa fondamentale creare le condizioni educativo-didattiche affinché essa possa effettivamente instaurarsi.

Nonostante queste consapevolezza teoricometodologiche non siano il risultato di recenti acquisizioni in termini di ricerca, la tradizione scolastica italiana non è ancora particolarmente avvezza al

³Il termine “pari” si riferisce allo status di bambini e non ha alcun tipo di riferimento ai livelli di età che spesso caratterizzano la scuola dell’infanzia.



lavoro di gruppo come condizione metodologica che sostiene e promuove i processi di insegnamento-apprendimento (Zucchermaglio, 2002; Monaco, 2007; 2017). La metodologia del piccolo gruppo rappresenta, di fatto, un'**opportunità efficace e virtuosa rispetto alla co-costruzione di conoscenze** (Pascucci, Zucchermaglio, 1987; Pontecorvo, 1989; 1991; Monaco, 2007; 2008; Monaco, Pontecorvo, 2009). In termini pedagogici, un'opzione metodologica di questo tipo ha almeno tre ordini di vantaggi:

- a) il piccolo gruppo (4-5 componenti) permette di costruire un'**interazione sociale significativa tra pochi interlocutori**, consentendo a tutti – adulti e bambini – di partecipare in maniera consapevole e cognitivamente ricca alle diverse proposte;
- b) l'interazione all'interno di un piccolo gruppo favorisce e sostiene l'**apprendimento collaborativo**, inteso nella sua duplice veste, ovvero come costituito dalla stretta interrelazione tra *aspetti consensuali* e *aspetti oppositivi*;
- c) la possibilità di interagire con l'altro in una situazione ristretta garantisce ai bambini **maggiori e più ampie opportunità di espressione e di partecipazione**, a livello sia verbale sia non verbale.

A prescindere dall'età dei bambini, e quindi dal grado scolastico in cui ci si trova, un contesto di apprendimento di qualità dovrebbe sempre fondarsi sulla possibilità di proporre situazioni e opportunità differenziate a seconda degli obiettivi e dell'intenzionalità educativa dell'insegnante. Tuttavia, a volte per questioni strettamente organizzative, in altri casi in virtù di posizioni che si potrebbero definire "ideologiche", i bambini rischiano spesso di non poter accedere a situazioni di **piccolo gruppo**, nonostante quest'ultimo rappresenti una situazione interazionale educativamente preziosa, sotto diversi punti di vista. Un posizionamento metodologico di questo tipo, infatti, richiede agli adulti un drastico cambiamento di prospettiva, tanto a livello di teorie esplicite e implicite sui processi di insegnamento-apprendimento, quanto a livello di competenze metodologiche e discorsive, il cui sviluppo richiede l'attivazione di **percorsi di formazione continua** che consentano di sfidare sul campo le inevitabili criticità e di cogliere in esse le chiavi di trasformazione dell'intervento educativo-didattico (Zucchermaglio, 1999; Monaco, Zucchermaglio, in preparazione).



Uno degli snodi metodologici che emergono dal confronto con gli insegnanti riguarda “come” poter costruire spazi interazionali di 4-5 componenti, dal momento che le sezioni non sono composte da un esiguo numero di bambini. Un altro aspetto critico ha a che fare con le tipologie di esperienza o di attività che “si prestano” a una modalità di lavoro di questo tipo, laddove l’implicito fraintendimento sembra essere che al piccolo gruppo si possono affidare prevalentemente, se non addirittura esclusivamente, apprendimenti non troppo complessi o “elevati” sul piano cognitivo (Monaco, Zucchermaglio, in preparazione).

A livello metodologico, il lavoro in piccolo gruppo – lungi dalla necessità di attingere a spazi supplementari o richiedere risorse aggiuntive a livello adulto – **consente all’insegnante di interagire con un gruppo ristretto di bambini alla volta**, anche nelle situazioni più complesse e numerose. Infatti, muovendo da una certa dose di fiducia nei bambini, nelle loro competenze e nelle loro potenzialità di apprendimento, il presupposto di un lavoro di questo tipo prevede che – all’interno di un’aula – ci sia un **piccolo gruppo guidato dall’insegnante** (o più di uno in caso di compresenza adulta) contemporaneamente ad altri piccoli gruppi che, in autonomia, portano avanti una **proposta interessante e coinvolgente appositamente pensata e progettata per loro** (Monaco, Mancini, 2020). L’idea di fondo è che si instauri una turnazione, grazie alla quale gradualmente ciascun gruppo possa prendere parte sia all’attività guidata che alle varie proposte di attività autonoma.



Momento di attività in sezione: i *piccoli gruppi guidati* co-progettano il pianeta Giove, mentre il *piccolo gruppo guidato* co-costruisce una stazione spaziale con i Lego



Momento di attività in giardino: un *piccolo gruppo autonomo* fa ricerca osservativa sull’erba del prato e “prende appunti” usando la scrittura spontanea

Una delle prime azioni educativo-didattiche dell’adulto – dando per scontata la necessità di concordare e negoziare l’intero processo con i bambini che devono essere riconosciuti quali **attori attivi e consapevoli** – consiste nella formazione dei gruppi (es. 5 piccoli gruppi in una sezione di 25 bambini). A partire dal raggruppamento originario (sezione, intersezione, tempo prolungato, etc.), l’obiettivo è costruire dei **piccoli gruppi** che siano **disomogeneamente ben calibrati** (Pascucci, Zucchermaglio,



1987; Zucchermaglio, Zanotti, 1989; Pascucci, 1996; Monaco, 2007; 2017), ovvero che siano *al loro interno* connotati da una certa eterogeneità (es. rispetto all'età anagrafica, al genere, ad alcune aree di competenza, etc.) e tali da non presentare *tra loro* disomogeneità troppo elevate (es. evitando che ci sia un gruppo in cui il confronto verbale è ricco e raffinato e uno in cui i partecipanti stentano ad esprimere la propria opinione). Inoltre, un elemento che rappresenta sia un guadagno a livello educativo-didattico che una facilitazione sul piano metodologico è costituito dalla formazione di **piccoli gruppi che si mantengano stabili per un certo lasso di tempo** (la cui durata dipende da una serie di fattori come la frequenza con cui i gruppi si incontrano, il tipo di proposta, etc.), in modo da poter costruire gradualmente una **storia interazionale che supporti e sostenga i processi di apprendimento** costruiti all'interno del gruppo stesso.

Le scelte relative alla composizione dei gruppi – come quelle che riguardano le proposte educativo-didattiche da mettere in campo, sia nel piccolo gruppo guidato sia in quello autonomo – sono dimensioni cruciali e chiamano in gioco la competenza esperta dell'adulto e la sua conoscenza del contesto. In tal senso, la **formazione degli insegnanti** non è mai interpretata come luogo di elargizione di “ricette” risolutive, quanto piuttosto come **spazio di costruzione di buone basi per la sperimentazione dell'innovazione** e, soprattutto, per la **ricerca di strategie efficaci**, di cui monitorare e valutare gli effetti, in modo da tornare a progettare in maniera sempre più attenta e situata (Pontecorvo, 1979; GUS, 1980; Zucchermaglio *et al.*, 2012; Monaco, 2017). In quest'ottica, le situazioni formative rappresentano un'irrinunciabile strumento per affrontare complessità, fatiche e/o resistenze attraverso un continuo e corposo “aggancio” alle pratiche concrete che caratterizzano la vita educativa (Monaco, Zucchermaglio, in preparazione).

Un'architettura metodologica di questo tipo, infatti, per la complessità e il potenziale innovativo che porta con sé, non può prescindere da una proposta di formazione che, nel **connubio tra dimensione teorico-metodologica, sperimentazione pratica e riflessione sulle esperienze**, assuma alcuni elementi di particolare rilievo (dai criteri di formazione dei gruppi alla tipologia di proposta, dalla scelta di materiali sfidanti al ruolo dell'insegnante, etc.) come aspetti di investimento essenziali (*Ibidem*; Monaco, Mancini, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Asterhan, C., Babichenko, M. The Social Dimension of Learning Through Argumentation: Effects of Human Presence and Discourse Style. *Journal of educational Psychology*, 107 (3), 2015, pp. 740-755.
- Bruner, J.S., *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.



- Cole, M., *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1996. Trad. it. *Psicologia culturale*, a cura di Ligorio B, Roma, Edizioni Carlo Amore, 2004.
- Dunbar, K., Concept discovery in a scientific domain. *Cognitive science*, 17, 1993, pp. 397-434.
- Gardner H., *The Mind's new science*. New York: Basic Books, 1987.
- Gardner H., *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books, 1999.
- Gruppo Università Scuola, *Lavorando con gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia, 1980.
- Mercer, N., *Culture, context, and the construction of knowledge*, in Light, P., Butterworth, G. (Eds) *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London, Harvester Wheatsheaf, 1992.
- Monaco, C., Lo sviluppo della socialità nella prima infanzia. Le interazioni sociali all'interno del nido, in *Età evolutiva*, n. 85, 2006, pp. 117-128.
- Monaco, C., "Poi devi trovare anche la risposta logica". Pensare storicamente in quarta elementare: un'esperienza di lavoro in piccolo gruppo, in *Rivista di psicolinguistica applicata*, vol. VII (1-2), 2007, pp. 39-68.
- Monaco, C., Uno studio etnografico-conversazionale sullo sviluppo della socialità infantile al Nido tra i 20 e i 40 mesi, *Tesi di dottorato*, Sapienza Università di Roma, 2008.
- Monaco, C., Il lavoro in piccolo gruppo a scuola: premesse e attualità, in Castelnovo A. (a cura di) *Il Cristianesimo ed i grandi educatori del '900. Le religioni come sistemi educativi*, Livorno, Salomone Belforte & C., 2017, pp. 217-227.
- Monaco, C., Mancini, I., "Siamo noi quelli che dobbiamo decidere un'idea che vale per tutti!" Piccoli gruppi guidati e piccoli gruppi autonomi: tra dimensioni metodologiche e strategie educativo-didattiche, *Altrispazi: abitare l'educazione*, 2020.
- Monaco, C., Pontecorvo, C., La discussione in classe: *turn-taking* e struttura di partecipazione in Maritottini L., Sciubba, M. E., Fatigante. M. *Lingua e società. Scritti offerti a Franca Orletti, in occasione del suo sessantottesimo compleanno*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 70-87.
- Monaco, C., Zucchermaglio, C., Chi sono i bambini tra zero e sei anni. *Altrispazi: abitare l'educazione* n. 4, 2013, pp. 13-20 (www.fpsm.tn.it).
- Monaco, C., Zucchermaglio, C. *La metodologia innovativa del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia: una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*, (in preparazione).
- Ochs, E., Becoming a speaker of culture. In Kramsch C. (Ed), *Language acquisition and Language socialization: Ecological Perspectives*. Continuum Press, pp. 99-120.



- Pascucci, M., Imparare da soli, imparare insieme: rappresentazioni e comportamenti degli insegnanti, in Pontecorvo, C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara*, Carocci, Roma, 1991, pp. 149-164.
- Pascucci, M., *Bambini insegnanti curricoli. Appunti di pedagogia*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 1996.
- Pascucci, M., Zucchermaglio, C., La costruzione sociale della lingua scritta, in *Scuola e Città*, 4, 1987, pp. 155-164.
- Pontecorvo, C., *Università e formazione continua degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia, 1979.
- Pontecorvo, C., Castiglia, D., Zucchermaglio C., Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe. *Scuola e Città*, 10, 1983, pp. 447- 461.
- Pontecorvo, C., Social interaction in the Acquisition of Knowledge. *Educational Psychology Review*, vol. 5 (3), 1993.
- Pontecorvo C. (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- Pontecorvo, C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1991.
- Resnick L.B, Säljö R., Pontecorvo C., Burge B. (Eds), *Discourse, Tools and Reasoning: Essay on Situated Cognition*, Berlin-New York, Springer, 1997.
- Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford, Oxford University Press, 1990. Trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Vygotskij, L.S., Myslenicirec'. *Psichologiceskieissledovanija*, Moska-Leningrad, GosudarstvennoeSocial'no-EkonomiceskoeIzdatel'stvo, 1934. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci, Bari, Laterza, 1990.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G., The Role of Tutoring in Problem Solving, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 1976.
- Zucchermaglio, C. Zanotti, A., Conversazioni e discussioni, in Pontecorvo C. (a cura di) *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- Zucchermaglio, C., Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti. In Pontecorvo C. (a cura di) *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Zucchermaglio, C., *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci, 2002.
- Zucchermaglio, C., Scaratti, G. Ferrai, L., Apprendere-trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative. *Scuola Democratica*, 4, 2012, pp. 77-92.



Zucchermaglio, C., Bambini 0-6 e progettazione educativa: quale relazione? *Rivista Prima I Bambini, FISM*, n. 245, 2018.

Zucchermaglio, C., Discorso e apprendimento. *Scuola dell'Infanzia*, n. 8, Firenze: Giunti, 2019a.

Zucchermaglio, C., Imparare insieme. *Vita Scolastica*, 4, 2019b, pp. 11-13.