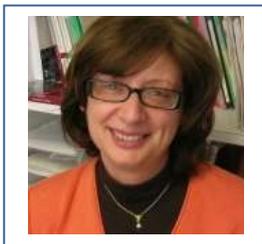




## A colloquio con Franca Rossi<sup>1</sup>

di Camilla Monaco



**Secondo te perché ancora oggi, dopo decenni di studi e di ricerche in questo ambito, tra gli addetti ai lavori non è affatto scontata la consapevolezza che l'interazione sociale abbia un ruolo centrale e propulsivo rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento?**

Credo che si possano individuare diverse ragioni. In prima istanza, ognuno di noi, prima di diventare insegnante, ha fatto l'esperienza di allievo ed è proprio questa esperienza che ha costruito la sua prima concettualizzazione di insegnamento. Inoltre la scuola, in tutti i suoi ordini e gradi, ha da sempre adottato, almeno nei grandi numeri, un'idea di apprendimento fortemente legata all'impegno individuale e una concezione di insegnamento come trasferimento della conoscenza. Queste due caratteristiche hanno, senza dubbio, connotato la nostra prima idea di insegnamento/apprendimento e, come ci spiega Gardner, le prime concettualizzazioni hanno un radicamento profondo e la loro trasformazione richiede diversi piani di investimento.

Diversi anni fa con una laureanda abbiamo intervistato un gruppo di bambini di scuola dell'infanzia chiedendogli come, secondo loro, si impara qualcosa (con esempi specifici che andavano dalla scrittura ai numeri a danzare ecc.) e abbiamo visto che già a 4-5 anni le risposte più frequenti dei partecipanti erano del tipo “*si ascolta la maestra*”, “*si impara dalla maestra*” oppure “*la maestra ti fa vedere come si fa e tu fai*”. In alcune situazioni apparivano già i termini “*esercizio*” e “*compiti*”, mettendo in evidenza una precoce concettualizzazione secondo cui si apprende perché c'è qualcuno – l'insegnante appunto – che ti fa vedere come fare. Come spiega Gardner, queste prime concettualizzazioni sono molto radicate e la loro trasformazione non avviene per la semplice esposizione a teorie alternative (come spesso purtroppo accade anche nella formazione universitaria degli insegnanti). La trasformazione richiede un processo di destrutturazione che può avvenire solo attraverso una formazione che renda esplicite le teorie iniziali e che, attraverso il confronto con altri punti di vista, ne evidenzi gli aspetti di forza e di debolezza.

---

<sup>1</sup> Ricercatore presso la Facoltà di Medicina e Psicologia della Sapienza Università di Roma.



Inoltre l'idea che l'interazione abbia un ruolo centrale nell'apprendimento è un'idea relativamente recente e questo ne ha reso sicuramente più lenta e complessa la diffusione nella pratica reale. Infatti, anche se in Italia l'esperienza di Don Milani è stata lungimirante, il grande sviluppo della ricerca applicata all'interazione tra pari e all'apprendimento collaborativo si è avuto a partire dagli anni '80, grazie al lavoro del gruppo di ricerca coordinato dalla prof.ssa Clotilde Pontecorvo presso la Sapienza Università di Roma.

**La numerosità, la complessità e l'eterogeneità – su vari piani e a vari livelli – delle sezioni o delle classi rappresentano sempre di più dei fattori “critici” per gli insegnanti. In che misura un'opzione metodologica come quella del lavoro in piccolo gruppo può rappresentare una risorsa preziosa per affrontare e gestire anche queste dimensioni?**

Direi che rappresenta l'opzione più efficace proprio per rispondere alle classi/sezioni che gli stessi insegnanti ci descrivono come realtà sempre più complesse. È senz'altro vero che l'eterogeneità rende complesso il gruppo classe/sezione, ma quando parliamo di eterogeneità a che cosa ci riferiamo? Chiariamo subito che l'età anagrafica non è la principale fonte di eterogeneità tra i bambini. Sono piuttosto le storie familiari, le esperienze vissute, le opportunità, le diverse intelligenze che ognuno di noi sviluppa nei vari contesti di vita che generano eterogeneità nei gruppi classe. Allora il tema è quello di riflettere, come gruppo professionale, su come ogni singola classe/sezione risponde a tale eterogeneità e far lavorare i bambini in piccolo gruppo rappresenta un'ottima strategia metodologica per diversi motivi:

- a) perché si possono differenziare le esperienze;
- b) perché nel piccolo gruppo l'eterogeneità di competenze diventa la condizione per promuovere forme di aiuto reciproco e di collaborazione tra pari;
- c) perché nel piccolo gruppo i diversi modi di interagire trovano un luogo nel quale possono essere esercitati, legittimati ed accolti dai pari;
- d) perché nel piccolo gruppo l'insegnante può esercitare un accompagnamento più mirato ed efficace di quello che può esercitare con l'intero gruppo classe/sezione.

Insomma nel piccolo gruppo ogni partecipante trova il suo posto, può partecipare senza diventare invisibile, rischio che invece è molto presente nelle situazioni di grande gruppo.



## **Secondo te, quali sono gli aspetti di maggiore “forza” dal punto di vista psico-pedagogico di un’esperienza di apprendimento costruita in un piccolo gruppo guidato dall’adulto?**

Anzitutto il fatto che in piccolo gruppo i bambini possono realizzare esperienze complesse che singolarmente non potrebbero essere portate a termine. In altre parole, nel piccolo gruppo ogni bambino riesce a lavorare nella propria *zona di sviluppo prossimo*, costruito molto impattante sulle pratiche didattiche, individuato da Vygotskij nella sua teoria dello sviluppo delle funzioni psichiche. Questo è un punto dirimente che rivoluziona la nostra visione dell’imparare, ma anche dell’insegnare. La maggior parte di noi ha sperimentato una scuola dove il percorso era pensato esattamente al contrario: imparavamo prevalentemente attraverso attività individuali e poi alla fine si poteva socializzare quanto appreso. La dimensione sociale era assolutamente incidentale e occasionale. Negli incontri di formazione spesso gli insegnanti commentano: *“però anche con quella modalità abbiamo imparato!”*. Certo, direi che siamo sopravvissuti ed evidentemente avevamo possibilità anche nei contesti familiari, ma quanti bambini non ce l’hanno fatta?

Un secondo aspetto riguarda la possibilità, per i bambini, di avere un’interazione con l’insegnante molto diversa da quella che normalmente si vive nella situazione di grande gruppo. Nella situazione di piccolo gruppo, infatti, l’insegnante supporta l’interazione, è più vicina, sta seduta con i bambini, partecipa alla pari all’esperienza, è sicuramente più attenta e questa vicinanza i bambini la avvertono e direi che la cercano.

Ogni insegnante sa bene che, se l’intero gruppo sezione viene lasciato libero di scegliere cosa fare, nella maggior parte dei casi i bambini si organizzano per piccoli gruppi. Allo stesso modo, se un insegnante lavora con un piccolo gruppo, gli altri bambini – a meno che non sia una modalità di lavoro abituale – immediatamente chiedono *“E a noi quando tocca?”*. Questi sono tutti indicatori importanti di una tendenza a cui la quotidianità scolastica dovrebbe dare uno spazio maggiore di quello attualmente offerto.

Infine, ma non per questo meno importante, sottolineerei il fatto che nelle interazioni in piccolo gruppo ogni bambino può soddisfare quelli che sono i bisogni psicologici fondamentali dell’individuo (Deci, Ryan, 1985): il bisogno di sperimentare un certo grado di autonomia, di sentirsi competenti, di avere interazioni sociali soddisfacenti. È facile, anche in questo specifico caso, collocare nelle esperienze di piccolo gruppo il luogo privilegiato di soddisfazione di questi tre bisogni.



**Rispetto al ruolo di modulazione dell'interazione tra bambini, quali sono dal tuo punto di vista gli aspetti professionali che richiedono agli insegnanti una certa ri-focalizzazione e un continuo lavoro auto-formativo?**

Di sicuro è un ruolo che non si improvvisa e che necessita di una continua manutenzione, che risulta più efficace se fatta insieme ai colleghi.

Direi che ci sono almeno tre dimensioni che vanno nutrite dal punto di vista professionale. La prima riguarda la conoscenza delle teorie dell'apprendimento di matrice socio-costruttivista e degli studi che sono stati realizzati in ambito educativo: ovviamente non si tratta solo di studiare teorie dell'apprendimento più recenti, quanto piuttosto di ragionare sui punti di forza e di debolezza delle diverse prospettive e di rendere esplicita la propria teoria di riferimento, perché è quella che indirizza le nostre scelte pratiche. *“Qual è la nostra idea di apprendimento?”* È questa la domanda su cui ogni gruppo di docenti dovrebbe lavorare per costruire una risposta condivisa.

La seconda dimensione riguarda una competenza di natura più organizzativa, che ha a che fare con l'importanza di:

- individuare i diversi momenti della giornata nei quali si lavorerà per piccoli gruppi;
- stabilire i criteri di composizione di ciascun piccolo gruppo e il tempo di mantenimento della composizione stessa. I criteri possono essere diversi (es. bilanciamento tra genere maschile e femminile, individuazione di specifiche aree di competenza, possibilità di promuovere nuove aggregazioni e di “flessibilizzare” quelle tanto consolidate, etc.), ma dovrebbero essere sempre orientati a perseguire la cosiddetta eterogeneità ben calibrata;
- progettare le esperienze di apprendimento non solo per i piccoli gruppi guidati dall'insegnante, ma anche per i gruppi autonomi;
- prevedere forme di documentazione che riescano a dar conto delle interazioni verbali e non verbali sviluppate nei diversi gruppi.

La terza dimensione riguarda competenze di natura “gestionale” e discorsivo-conversazionale, legate alle modalità con cui l'insegnante sta nel piccolo gruppo e parla con i diversi partecipanti. Gli insegnanti, quando fanno riferimento al proprio ruolo nella conduzione delle esperienze in piccolo gruppo, utilizzano spesso parole come *guida*, *regia*, *sostegno*, tutti termini assolutamente condivisibili che tuttavia corrono il rischio di rimandare a significati molto diversi tra loro.

Gli studi (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991; Pontecorvo, 1999) hanno ormai ampiamente dimostrato che alcune strategie di intervento aiutano lo sviluppo dell'interazione discorsiva: per esempio, porre domande aperte, rispecchiare alcuni interventi dei bambini in modo che tutti possano



continuare a pensare, rimandare al gruppo dubbi e perplessità espressi dai singoli, invitare i bambini a spiegare le proprie ragioni e le motivazioni che sottostanno alle proprie idee.

Sappiamo anche quali interventi dell'adulto non risultano efficaci per lo sviluppo del ragionamento collettivo: ad esempio, rivolgere al gruppo domande chiuse, imbeccare i bambini, esprimere valutazioni – sia negative che positive – sugli interventi di questi ultimi.

**Quali suggerimenti daresti agli insegnanti affinché possano imparare a valutare, e quindi a progettare con maggiore raffinatezza, le proprie modalità di partecipazione e le proprie strategie di intervento, sia in termini discorsivi che a livello non verbale?**

Credo sia importante che ogni insegnante acquisisca una maggiore consapevolezza del proprio modo di stare e di parlare con i bambini. Per far questo è senz'altro utile registrare e successivamente riascoltare l'interazione discorsiva che ha avuto luogo: riascoltandosi si può riflettere con maggiore profondità su quanto si è parlato, sulla natura dei propri interventi, ma soprattutto sugli effetti che questi ultimi hanno avuto sul gruppo di bambini. Riascoltarsi è già un passaggio auto-formativo che attiva domande e apre questioni.

Di solito accade che quando ci si riascolta ci si rende conto di aver detto cose di cui non si aveva memoria. Se poi, in virtù della presenza di una registrazione, si decide di trascrivere fedelmente tutto ciò che è stato detto, allora l'analisi può essere decisamente più raffinata e condivisibile con colleghi, formatori, coordinatori.

Come dicevo prima, gli studi in questo ambito ci hanno ampliato dimostrato che i ragionamenti dei bambini si sviluppano in maniera più complessa se l'insegnante interviene ponendo domande aperte, facendo sintesi di ciò che i partecipanti hanno detto, rispecchiando qualche intervento particolarmente promettente.

Anche la registrazione video è un ottimo strumento che ci permette di riflettere sulle posture, sui gesti, sui movimenti, che veicolano molti messaggi, dal momento che siamo tutti consapevoli che non si comunica solo con le parole. Pensiamo, ad esempio, al diverso significato che può assumere una stessa domanda, se viene posta da un insegnante che sta in piedi oppure da un adulto che è seduto e guarda negli occhi i bambini a cui si rivolge.

Questi momenti di analisi sono più efficaci se vengono realizzati con più sguardi, quindi insieme a dei colleghi: le letture si moltiplicano, si costruiscono chiavi interpretative comuni e si identificano modalità di intervento più efficaci.



**L'interazione discorsiva all'interno di un piccolo gruppo rappresenta da un lato un potente motore per la costruzione di apprendimenti sociali e dall'altro una delle sfide progettuali più complesse per gli insegnanti. Secondo te, in quale misura e in che modo, in un contesto come la scuola dell'infanzia, oggetti, artefatti, strumenti possono rappresentare un importante aggancio e supporto rispetto, ad esempio, alla costruzione di un ragionamento collettivo?**

Direi che sono elementi indispensabili: anche su questo ci sono diversi studi (ad esempio di Pontecorvo, Zucchermaglio, Girardet, Orsolini, Musatti) che ci offrono indicazioni molto chiare su quali sono le condizioni che facilitano lo sviluppo di un ragionamento collettivo. Grazie a questi studi, oggi sappiamo che ci deve essere un'esperienza comune: è più complesso parlare di qualcosa che non si vive/non si è vissuto in prima persona, ed è più difficile pensare a un'esperienza condivisa senza la presenza di oggetti, artefatti e/o strumenti. Inoltre, deve essere un'esperienza che si presta a più letture ed è necessario prevedere dei cambiamenti nelle regole di partecipazione all'interazione discorsiva. Nonostante possa sembrare tutto molto semplice, si tratta di condizioni specifiche che vanno programmate con attenzione e inserite in esperienze pensate ad hoc.

Utilizzo un piccolo esempio. Se voglio far ragionare un piccolo gruppo sul fenomeno del galleggiamento, devo pensare a dove collocare l'esperienza comune: posso collocarla all'inizio dell'esperienza di apprendimento chiedendo ai bambini di capire perché alcuni oggetti galleggiano e altri no, oppure posso inserirla successivamente e iniziare con la domanda "Bambini secondo voi perché alcuni oggetti stanno a galla e altri no?". In questo secondo caso, l'esperienza diretta con i materiali servirà a verificare le ipotesi che i bambini avranno costruito in precedenza.

Per quanto riguarda la scelta dei materiali, devo pensare a quali oggetti potranno avere comportamenti prevedibili, ad esempio in base a variabili come pesantezza o grandezza, e quali avranno comportamenti imprevedibili, ad esempio in base a variabili come porosità, grado di assorbimento ecc. Per quanto riguarda gli strumenti, la scelta di dare a ogni bambino la propria vaschetta oppure di fornirne una sola a ciascun piccolo gruppo impatta in modo forte sullo sviluppo del ragionamento collettivo.

Infine, non è da trascurare il contributo dei testi grafici non verbali. Diversi studi (Teubal 2000; Teubal, Guberman, 2014; Teubal 2017) dimostrano che questi ultimi sono strumenti potenti che sollecitano nei bambini la costruzione di concetti e competenze. Pertanto il ragionamento collettivo, che nell'esempio del galleggiamento si costruisce attraverso l'interazione verbale tra i pari e l'interazione con gli strumenti e i materiali che mettiamo a disposizione dei bambini, può essere costruito anche mediante un testo grafico non verbale, come ad esempio un'illustrazione scientifica realizzata dal piccolo gruppo per spiegare il fenomeno studiato.



**La possibilità di interagire con altri 3 o 4 compagni in un piccolo gruppo autonomo, pensato dall'adulto e stabile per un certo periodo di tempo, rappresenta per un bambino un'occasione privilegiata da diversi punti di vista. Tuttavia, spesso la sfida progettuale per gli insegnanti consiste nella possibilità di pensare e costruire proposte sollecitanti anche per i piccoli gruppi autonomi, evitando di correre il rischio di considerare questi ultimi come una sorta di mera "condizione di esercizio" affinché si possano portare avanti le esperienze nei gruppi guidati.**

### **Che cosa ne pensi?**

Sì, è un rischio concreto che si può contenere solo con un'attenta progettazione e con la fiducia che se organizziamo bene le proposte la situazione sarà produttiva per i bambini, anche senza la nostra conduzione. Lo spazio, i materiali e gli strumenti sono maestri. Credo che sia importante proporre esperienze che impegnino i bambini non solo a livello discorsivo, ma anche a livello manuale, nella costruzione di artefatti. Se siamo interessati a non perdere l'interazione discorsiva avvenuta possiamo lasciare un piccolo registratore al centro del tavolo di lavoro, spiegando ai bambini che vogliamo registrare perché siamo interessati a riascoltare tutto ciò che si sono detti. Un'altra attenzione che possiamo avere è quella di essere autenticamente interessati, alla fine del lavoro, ad avere informazioni sull'esperienza del gruppo autonomo, facendo però domande mirate e non chiedendo genericamente "Come è andata?". Ancora, possiamo impegnare i gruppi autonomi nella produzione di qualcosa che è necessario/indispensabile per il lavoro di altri gruppi in modo da creare una interdipendenza positiva tra i diversi raggruppamenti, affinché tutti si sentano autenticamente ingaggiati.

**Mi piacerebbe porti un'ultima questione, che riguarda un ambito di ricerca e di formazione a te molto caro: i processi di costruzione della lingua scritta che precedono l'alfabetizzazione formalizzata. In questo caso specifico, quali sono i possibili "intrecci" con un'opzione metodologica come quella del lavoro in piccolo gruppo?**

Le ricerche sull'alfabetizzazione emergente ci hanno ampiamente dimostrato non solo che i bambini sono precocemente interessati a scoprire il funzionamento della scrittura in tutta la sua complessità, ma anche che elaborano teorie molto raffinate sul funzionamento del codice scritto. Anche in questa specifica area di apprendimento il piccolo gruppo si rivela una risorsa preziosa, non soltanto per rendere visibili ed esplicite le conoscenze dei bambini, ma soprattutto per costruirne di nuove e di più complesse.

Da solo un bambino può copiare scritte, può scrivere spontaneamente delle parole, può leggere ciò che ha scritto. Tuttavia, come la letteratura ha ampiamente dimostrato (penso ad esempio ai lavori di Ferreiro, Teberosky, Pascucci, Pontecorvo, Zucchermaglio), è soprattutto nell'interazione tra pari che le



scritte prodotte spontaneamente oppure quelle presenti nel mondo diventano oggetto di esplorazione scientifica che fa evolvere gli apprendimenti del gruppo.

Ragionare con i pari su come si può scrivere un nome permette ai bambini del piccolo gruppo di diventare consapevoli – e fa diventare anche noi adulti consapevoli – delle diverse concettualizzazioni della scrittura. Osservando i ragionamenti di un piccolo gruppo ci si può rendere conto che le differenze tra i vari prodotti grafici – anche se sono tutti lontani dalla scrittura convenzionale adulta – possono essere esiti di ragionamenti diversi. Ad esempio, un bambino può aver scritto la parola bruco con dieci segni – non necessariamente lettere – perché il bruco è molto lungo, mentre un altro può aver scritto lo stesso nome con due lettere perché BRUCO per lui è un nome composto da due unità sonore (BRU-CO), che noi adulti chiamiamo sillabe, ma che per lui possono essere “*due pezzi*”, oppure *due lettere*” la cui numerosità va, appunto, marcata nella scrittura. Si tratta di concettualizzazioni raffinate, e assolutamente invisibili agli adulti, che nell’interazione in piccolo gruppo trovano un fertile terreno di elaborazione. Infatti, poiché lo stesso nome non può essere scritto in due modi diversi, attraverso il confronto che si realizza con il susseguirsi di argomentazioni dei diversi punti di vista, il gruppo arriverà a concordare un’ipotesi di scrittura sicuramente più avanzata rispetto a quella iniziale. Come dicevo poca fa, tale ipotesi potrà anche non essere corretta dal punto di vista adulto, ma sarà sicuramente più avanzata rispetto ai processi di costruzione della lingua scritta.

In sintesi la scrittura, come tutti i sistemi simbolico-culturali, può essere compresa in maniera significativa solo se la scoperta viene realizzata attraverso un confronto nel piccolo gruppo di pari.

**Grazie molte per questa intensa e densa “chiacchierata”.**