

A cura di Beatrice Bernasconi,  
Umberto Parolini

# INSEGNARE CON I CONCETTI ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Laboratori disciplinari con la Didattica per Concetti



SCUOLA PRIMARIA

**FrancoAngeli**

### **1038. Laboratori Disciplinari con la Didattica per Concetti**

Collana diretta da Elio Damiano

La Collana «Laboratori Disciplinari con la Didattica per Concetti» si rivolge agli insegnanti in servizio, interessati a perfezionare il loro bagaglio professionale, ed agli insegnanti in formazione iniziale che nei laboratori universitari, nel tirocinio e nel primo apprendistato, stanno imparando ad usare gli attrezzi del mestiere.

Essa si articola in una serie completa di agili volumetti dedicati alle singole discipline ed educazioni comprese nei programmi della scuola elementare.

Una sintetica introduzione presenta lo “stato dell’arte” della ricerca didattico-disciplinare che negli ultimi trent’anni ha segnato la “svolta disciplinare” nell’insegnamento elementare, individuando i punti di forza e di debolezza, per avanzare quindi una proposta di “sequenza metodologica” tipica della disciplina e di un curriculum continuo, dai 6 agli 11 anni, organicamente distribuito fra le componenti costitutive della materia e i suoi rimandi pluridisciplinari. Segue un’ampia documentazione di “unità didattiche” provate sul terreno, rappresentate in dettaglio lungo tutti i passaggi che vanno dalla programmazione fino alle singole fasi di lavoro d’aula, precisando le strategie e le singole mosse delle attività, dei metodi, dei raggruppamenti degli alunni e delle procedure di valutazione. Si tratta di effettivi “protocolli” che consentono all’insegnante esperto di analizzare le proprie pratiche ed al novizio di esaminare e progettare un percorso formativo graduato, mirato e realistico.

La proposta si caratterizza in particolare per l’adozione della *Didattica per Concetti*, un modello didattico innovativo, consolidato da numerose indagini sul campo, che si presenta come soluzione persuasiva al dibattito che nella ricerca didattica oppone da sempre il sapere disciplinare al sapere educativo, individuando nei concetti e nei processi di concettualizzazione il punto d’equilibrio fra due istanze entrambe legittime e che solo se coniugate e composte fanno un insegnamento valido ed efficace.

La Collana è stata ideata e curata da Elio Damiano, ordinario di Didattica generale presso l’Università di Parma.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

A cura di Beatrice Bernasconi,  
Umberto Parolini

**INSEGNARE  
CON I CONCETTI  
ALLA SCUOLA  
DELL'INFANZIA**

**FrancoAngeli**

*Com'è noto, in particolare agli insegnanti ed ai loro formatori, la didattica è anche un tipo di testualità peculiare, che si esprime come un "linguaggio per l'azione". Alla stregua del copione per il teatro e degli schemi per lo sport, ha bisogno di una grafica varia ed articolata capace di assicurare alla pagina scritta un formato adeguato a rappresentare il complesso e sofisticato lavoro di aula. Gli Autori ed il Curatore dei volumi di questa Collana sono ben consapevoli che se questi volumi sono riusciti a rendere esplicita e comunicabile la loro proposta il merito va in buona misura al lavoro intelligente e rigoroso della dott.ssa Katuska Bortolozzo che ha saputo ascoltare ed interpretare. A lei il nostro grazie più cordiale.*

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate nel sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)*

## Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Elio Damiano</i>	pag.	7
<b>Le ragioni di Santippe</b>		
<b>Insegnare con i concetti nella Scuola dell'Infanzia</b>	»	19
Domande e risposte, di <i>Gelsomina Lagomarsini e Ilia Bielli</i>	»	19
I bambini “concettualizzano”? , di <i>Beatrice Bernasconi</i>	»	24
<b>La Mappa concettuale</b> , di <i>Gelsomina Lagomarsini e Ilia Bielli</i>	»	30
Quali concetti	»	30
La “definizione”	»	33
La “Mappa concettuale”	»	36
<b>La Conversazione clinica: il progetto</b> , di <i>Anna Maria Concari</i>	»	40
Che cos'è?	»	40
I soggetti coinvolti	»	41
A che cosa serve?	»	49
“Ostacoli epistemologici” e piano delle domande	»	50
Domande: “stimolo” e “specificazione”	»	53
<b>La Conversazione clinica: la conduzione</b> , di <i>Paola Demontis, Rita Di Mezza e Giulia Ferrario</i>	»	55
Criteri di conduzione	»	55
Errori da evitare	»	59
Consigli e consegne	»	61
<b>L'Unità Didattica: il progetto</b> , di <i>Miriam Germiniasi e Luciana Gherzi</i>	»	65
La “matrice cognitiva”	»	65
“Compiti di sviluppo”	»	71

“La Rete concettuale”	pag.	73
I “Blocchi”	»	77
<b>L’Unità Didattica: le fasi di lavoro</b> , di <i>Paola De Montis, Rita Di Mezza e Giulia Ferrario</i>		
La strategia	»	79
Le mosse	»	82
Il Repertorio ORM	»	85
I Mediatori Didattici	»	86
Per l’autovalutazione	»	89
Conclusioni	»	91
<b>Un curriculum per concetti nella Scuola dell’Infanzia</b> , di <i>Elio Damiano</i>		
Quali concetti dai 3 ai 6 anni?	»	94
Dal “fare” al “saper fare”: la sequenza metodologica	»	99
<b>Insegnare con i concetti le routines</b>		
<b>Unità Didattica “Il Pranzo”</b> , di <i>Umberto Parolini</i>		
La didattica indiretta	»	105
Insegnare con le routines	»	107
Le routines in tre scuole dell’infanzia	»	109
Per una definizione	»	114
Per una didattica delle routines	»	121
Secondo la Didattica per Concetti	»	124
<b>Bibliografia</b>	»	126
<b>Unità Didattica</b>		
<b>Il Pranzo</b>	»	131

## Prefazione

### Le ragioni di Santippe

Santippe è nota come la bisbetica moglie di Socrate, la cattiva fama della quale dipende a tutt'oggi dalle battute del marito, ma soprattutto dal sarcasmo degli avversari politici del consorte: una figura storica che merita un'ampia riabilitazione, perché toccò a lei l'impegnativo compito di badare – da sola – all'educazione dei figli (ben tre) dal momento che l'illustre maestro di Platone si dedicava alla vita filosofica, preferendo il dialogo con i sofisti nell'agorà ai suoi doveri di coniuge e di padre. Il richiamo a Santippe, nella titolazione della prima parte di questo volume, intende segnalare, da un lato, il rimando dovuto al genio filosofico che ha inaugurato, nella cultura occidentale, la riflessione sui concetti, dall'altro i rischi – da parte degli adulti che si occupano di scuola – di trascurare i bisogni di sviluppo propri dell'infanzia: come Santippe, appunto, che incurante di chi si beffava di lei, si preoccupava giustamente della crescita dei figli, fino a supplire il marito distratto nel suo pensiero fra le nuvole.

C'è una ragione storica per mettere in guardia chi si occupa professionalmente di bambini quando si tratta di concetti: difatti, come vedremo in dettaglio, a lungo la psicologia dell'età evolutiva ha ritenuto che la capacità di concettualizzare fosse del tutto fuori dalla portata dei soggetti in formazione, almeno fino alle soglie dell'età adulta. Ma si dà una ragione più vicina a questa ricerca, che riguarda un modello d'insegnamento – la “*Didattica per Concetti*” – divenuto negli anni '90, per così dire, emergente, fino al punto di ispirare l'idea di trasferirlo presso la scuola materna. Niente di male, per sé, se non fosse che la proposta riprendeva – senza mediazioni né adattamenti – un dispositivo collaudato presso la scuola



media...<sup>1</sup>. C'erano dei motivi oltremodo seri per dubitare che fosse praticabile una tale trasposizione per la Didattica "con" i Concetti, che nel frattempo era stata provata, ma soltanto nei gradi scolastici ulteriori: con esclusione della Scuola dell'infanzia proprio per questi motivi, magari (come vedremo) anche per pregiudizio. In ogni caso servivano delle opportune verifiche sul terreno, sulla base, comunque, di ipotesi di adattamenti del modello originario. In particolare, faceva problema la possibilità di accedere "verbalmente" al pensiero infantile, che com'è noto si manifesta propriamente nell'azione, e solo distorsivamente nel linguaggio (per via dell'influenza adulta).

## **La Scuola dell'infanzia, oggi**

Abbiamo detta così la motivazione di questa indagine: dinanzi alla disseminazione impropria (a dir poco) della *Didattica per Concetti* (peraltro mal riconosciuta come "programmazione per mappe concettuali"), diventava più che opportuno andare a vedere: se, e come, è possibile promuovere processi di concettualizzazione nella scuola infantile. Il lavoro che andiamo a presentare è una prima esplorazione in questa prospettiva; così si spiega perché è stata condotta con un gruppo di insegnanti di Scuola dell'infanzia, che si sono offerti di accompagnarla sul terreno, a titolo di prova. Come Santippe, ci siamo presi cura dei bambini, cercando di fare la parte anche di chi – da adulto dimentico – presume di diffondere il "verbo" inavvedutamente.

Ovviamente, al di là dell'occasione, l'attenzione a questo grado scolastico si giustifica per la sua rilevanza generale, d'ordine sociale, culturale e formativo. Fra queste ragioni va esplicitata forse la più importante dal punto di vista del progetto di cambiamento in atto: questa è la scuola che presenta – rispetto a tutte le altre – la maggiore varietà e diffusione di varianti istituzionali – per profili amministrativi ed organizzativi – una differenza di statuti che induce a considerarla come un laboratorio dei processi autonomisti che oggi ci si propone di adottare per lo sviluppo del nostro sistema scolastico.

Si danno, tuttavia, anche motivi di preoccupazione d'ordine pedagogico e didattico. Nell'attuale temperie di trasformazione dei ruoli sessuali e dei rapporti familiari, la famiglia post-moderna non solo trattiene i figli molto più a lungo che una volta, ma investe molto di più in termini affet-

1. T. Loschi, *Programmare per mappe concettuali: dalle conoscenze spontanee dei bambini ai concetti dei sistemi simbolico-culturali*, Nicola Milano, Bologna, 1995.

tivi ed educativi sui figli; e la soggettività imperante nella società che si prefigura giunge a circoscrivere il gruppo familiare come il luogo per eccellenza per l'espressione del suo narcisismo. Sotto il profilo pedagogico, questa prospettiva – sostenuta dalla ricerca psicologica e psicanalitica – ha portato alla costruzione di un modello educativo **familiistico** applicato all'educazione scolastica. Modello che consiste nella propensione a trasferire la relazione educativa propria della famiglia post-moderna – fondata sull'intimità delle relazioni emotivo/affettive – anche all'ambito scolastico. La diffusione della psicanalisi come moda culturale, con i suoi eccessi acritici, trova sbocco sempre più frequente nell'aspettativa, rivolta alla scuola ed agli insegnanti della seconda infanzia, di diventare sostituti e prolungamento della famiglia, in correlazione sempre più stretta. È una sorta di ipertrofia affettivo-emotiva che ovviamente colpisce più profondamente le coppie in crisi, quelle che più delle altre si allontanano dal modello di "famiglia in salute" diffusa da figure specialistiche emergenti, come psicologi clinici, psicoterapeuti e mediatori familiari. Ed è da queste famiglie che proviene più insistentemente la richiesta di aiuto, la correzione ed il sostegno, per completare e compensare – sul piano relazionale – il proprio intervento vissuto come inadeguato. Sotto questa pressione, che diventa sempre più diffusa, la posta in gioco è l'identità di "scuola", contro il ritorno – in chiave post-moderna – al piccolo mondo antico detto "asilo".

Ma oggi c'è il rischio anche di un'altra deriva, almeno altrettanto perniciosa: quella **scolasticista**. L'affermazione di modelli didattici di matrice comportamentista – che per un certo periodo si sono affermati, anche con il contributo dell'amministrazione, come modelli dominanti se non esclusivi sotto il nome di *programmazione per obiettivi* – tocca anche la Scuola dell'infanzia. Si tratta di un approccio all'insegnamento che comporta una centratura sulla valutazione e sui "prodotti" dell'insegnamento che può alienare la specificità educativa di questa scuola. Nonostante già gli *Orientamenti* del '91 avessero preso buone (anche se non definitive) distanze dagli *obiettivi*, e la ricerca didattica offra da tempo alternative più mirate, la penetrazione dei modelli programmatori di prima generazione, e di altri che – disegnati per i gradi scolastici superiori – vengono impropriamente e acriticamente trasferiti presso questa scuola, rischia di stravolgerne proprietà e caratteristiche peculiari ed irrinunciabili (per questo tipo di preoccupazioni, cfr. Boselli, 1991, 1996; Melucci, 1996; per la proposta di modelli alternativi, cfr. Lippi, 1996; Severi, Zanelli, 1995).

## Il pregiudizio di Socrate

La ricerca sull'adeguatezza dei modelli d'insegnamento si giustifica non solo nei riguardi della "programmazione per obiettivi", ma anche per altri approcci che proponevano un insegnamento centrato sulle discipline. Fra i pionieri di quello che si chiamò "Nuovo Corso" merita una menzione particolare J.S. Bruner perché, rispetto ad altri, pose la questione in termini didattici e già "metacognitivi", affrontando l'insegnamento dei concetti e delle strategie per acquisirli. Un'ipotesi di lavoro che, per quanto apparisse all'epoca in tutto il suo fascino – insegnare "veramente" gli elementi costitutivi della scienza fin dalla prima scuola – dopo qualche tempo si trovò in un vicolo cieco.

Difatti, come per altri studiosi che condividevano interessi analoghi, l'indagine di Bruner sullo sviluppo cognitivo risentiva di una sorta di "credenza" largamente implicita secondo la quale i concetti si definivano mediante caratteri, ovvero qualità dette "attributi". Esigenza giustificata dal fatto che le discipline scientifiche fondano sul rigore del linguaggio la loro potenza comunicativa e, a partire da questa, elaborano le strutture delle discipline. Se questa è la "virtù" della scienza, è proprio questa che va insegnata a scuola, senza concessioni e bambineggiamenti, a cominciare dalla prima scolarizzazione: la più importante, si sapeva, per lo sviluppo successivo. E in un clima di competizione internazionale – che all'epoca (correvano gli anni '50) prendeva il nome di "guerra fredda" (con i sovietici in vantaggio, per via del lancio dei primi *sputnik*) – la posta in gioco era la superiorità economica e politica dell'Occidente capitalista.

Questa esigenza di anticipazione si scontrava inevitabilmente con le strutture di pensiero peculiari dei soggetti in età evolutiva, soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo cognitivo. Di qui l'apertura di alcuni ambiti di indagine tipici di quella stagione, mirati su concetti oltremodo semplici (tipo figure a colore) presso soggetti già adulti (una soluzione pratica, perché solo gli adulti erano in grado di riferire allo sperimentatore le procedure seguite per riconoscere i concetti) oppure su soggetti molto giovani a proposito di concetti primari come lo spazio, il tempo, il numero... In questo campo si confrontarono, direttamente e a distanza, studiosi di fama internazionale: oltre a Bruner, Piaget e Vigotskij, ciascuno sulla base dei propri orientamenti (rispettivamente il gestaltismo, l'interazionismo e l'empirismo). E tuttavia, al di là delle differenze di scuola, tutti condividevano una sorta di dogma indiscusso: i "veri" concetti sono quelli degli adulti; prima dell'avvento dell'adolescenza è impossi-

le ed improprio parlare di concetti, perché i soggetti-operatori concreti non ci arrivano...

A compromettere, fin da principio, l'esito di questi sforzi ai fini dell'insegnamento era, appunto, il pregiudizio che li accomunava: **il modo di concepire il concetto come un insieme di attributi**. È questa, infatti, una condotta cognitiva sofisticata, accessibile soltanto ad adulti, e nemmeno a tutti, bensì solo a quelli più esercitati in un campo di conoscenza specialistica. Tutti gli altri, soprattutto i bambini, sono ben lungi dal praticare e dall'avere successo con simili procedure di concettualizzazione. L'ostacolo risiedeva nel "concetto di concetto", visto secondo i dettami della teoria classica, che risaliva alla filosofia greca. A Socrate, appunto.

## **La nuova ricerca sui concetti**

E tuttavia, cominciava a risultare evidente che non tutti i concetti erano posseduti in quei termini, bensì soltanto quelli di alcune discipline (come la matematica: non a caso, Platone, l'allievo di Socrate, si era occupato, tra l'altro, proprio di matematica). Non solo; la stessa ricerca scientifica non utilizzava solo concetti, ma anche schemi, modelli, metafore... Tutti strumenti mentali ben poco formali! Ma per uscire da queste rigidità, anche allora bisognò procedere ad una sorta di "liberalizzazione". A proporo fu un filosofo del linguaggio "pentito" (chiamato per questo il "secondo Wittgenstein"), che trovò, anche lui, resistenze e opposizioni corporative. Avvenne così che le discipline psicologiche e didattiche riuscirono a revisionare i rapporti fra pensiero e linguaggio. Sulla scorta dei brontolii di Santippe...

In questo modo tornarono a riavvicinarsi i continenti del pensiero infantile e del pensiero adulto (insieme a quelli del pensiero comune e del pensiero scientifico) che il paradigma precedente aveva separato troppo nettamente, facendo temere una deriva incolmabile. E per quanto ci concerne, se ne potevano trarre le conseguenze sul piano dei processi di concettualizzazione in età evolutiva e delle procedure dell'azione didattica consentite alla scuola.

Dobbiamo la transizione a tre ricercatrici (donne come Santippe?), parzialmente indipendenti fra loro, come Rosch, Mervis e Nelson, le quali, a cominciare dalla seconda metà degli anni '70, hanno gettato le basi della **nuova ricerca sui concetti**. Fu vera rivoluzione: mentre nell'ottica prece-

dente si guardavano i bambini dall'alto, per i concetti sistematici che gli adulti dovevano fornire loro, oggi si cominciava a guardarli dal basso, come soggetti impegnati ad attivare propri specifici modi di concettualizzazione, vere e proprie "matrici cognitive" dove si generavano quelli che sarebbero poi diventati concetti sistematici. Una volta rovesciata l'angolatura, si veniva ad emancipare una genuina "*epistemologia spontanea*" del pensiero infantile.

In particolare, i "nuovi piagetiani" sono più piagetiani di Piaget: hanno introdotto l'osservazione dei "**concetti spontanei**", in situazione "naturale", là dove si producono dal vero, allo scopo di metterne in luce le regolarità. In questo modo hanno potuto identificare la base comune a tutte le operazioni concettuali, quali che siano l'età e la competenza dei soggetti interessati, insieme alle differenze che le caratterizzano, ivi comprese quelle dovute agli ambienti di apprendimento, quali – principalmente – la scuola.

La presente indagine si dispone nel cantiere effervescente di questo ambito di ricerca che si è venuto estendendo in ampiezza e profondità negli ultimi trent'anni e che ha preso corpo con i cosiddetti modelli didattici di terza generazione, altrimenti detti "**Modelli dell'Oggetto Mediatore**". Mentre rinviando ad altri lavori – in particolare per quanto tocca la Didattica per Concetti – qui ci concentriamo sulla prospettiva specifica di questa ricerca: lo sviluppo di questo modello presso la Scuola dell'infanzia.

Il tema strategico di un insegnamento "per concetti" nel passaggio evolutivo dell'infanzia è costituito – ancora una volta – da un "teorema" piagetiano, secondo il quale il soggetto in età evolutiva attraversa – fra i diciotto mesi ed i sei/sette anni all'incirca – una transizione dall'intelligenza pratica all'intelligenza rappresentativa. Si tratta di una transizione fra due modi qualitativamente differenti di organizzare l'esperienza: in un caso il bambino conosce **mediante l'azione diretta ed in presenza degli oggetti materiali circostanti**, nell'altro caso dirige la sua azione **mediante la combinazione di segni e di significati, anticipando i fatti e manipolando immagini mentali, in assenza quindi degli oggetti materiali**. Siamo di fronte a due approcci d'ordine diverso, perché in uno il bambino è impegnato ad avere successo con le cose, nell'altra il bambino – diventato "fanciullo" ed oltre – è impegnato ad avere successo nel pensiero. Ed è una transizione difficile, perché consiste nel prendere coscienza dei suoi rapporti con la realtà, distinguere quanto attiene agli oggetti e quanto dipende dalle sue operazioni; transizione delicata, perché sarà attraverso l'imitazione ed il disaccordo con i coetanei e gli adulti che il bambino rico-

noscerà se stesso come soggetto fra altri soggetti, ciascuno con le sue idee e le sue aspirazioni, arrivando a scoprire l'importanza dei segni convenzionali comuni – il linguaggio nelle sue varie forme, principalmente quello verbale – per offrire le sue esperienze ad altri, riceverne conferma ed acquisire le loro. Ma soprattutto transizione esposta a “confusioni”, tra il reale ed il pensato, fra il vero, il verosimile e l'immaginario, fra il passato, il presente e il futuro, nello sforzo – non sempre coronato – di tradurre i legami accertati fra gli oggetti della realtà fisico-percettiva, in relazioni d'ordine logico.

Lungo questo percorso complesso non si danno progressioni lineari e sicure; come in tutti i processi d'interfaccia, le posizioni acquisite non sono mai stabili, mentre le regressioni possono anche avere funzioni di consolidamento per avanzate rapide ed imprevedute quanto provvisorie. Intorno ai sei-sette anni soltanto il soggetto entrerà in una fase di relativa stabilità, quando l'intelligenza rappresentativa assumerà la guida del pensiero; ma fino a quel momento, il bambino è tenuto ad un faticoso tirocinio orientato a “sostituire” la realtà con indici, segnali, simboli sempre più astratti che lo liberino dalla necessità dell'apprendimento diretto, per tentativi ed errori, tipico dell'intelligenza pratica. Lungo questo itinerario evolutivo si viene affermando la Fusione simbolica, ovvero la capacità di costruire una realtà diversa, quella mentale, indipendente eppure coordinata alla realtà materiale.

Al centro di questa laboriosa transizione – tra il “fare con le cose” ed il “fare nella testa” – si pone la conquista del linguaggio: non una maturazione emergente geneticamente – come pensava Piaget – bensì una competenza acquisita “duramente” mediante un processo di adattamento/assimilazione/accomodamento/equilibrio. Pertanto non “dato”, ma “costruito”, comunque non disponibile, affidabilmente, da parte di un soggetto che conosce “praticamente”. Il “fare” del bambino è un processo di complessità sorprendente, in estensione ed in profondità: ma è ancora estraneo – “alieno” sul piano strutturale e comportamentale – rispetto al “parlare” come tecnologia socio-culturale per conoscere.

Di qui, appunto, il teorema – epistemologico e metodologico – del Ginevrino: basterà ricordare che – a questa età – l'impegno esplorativo del pensiero infantile ha comportato la messa a punto di una variante alternativa del metodo d'indagine: il **metodo critico**, fondato sul “fare”, invece del **metodo clinico**, che faceva leva sul linguaggio. L'uno e l'altro da considerare l'espressione massima della creatività euristica di Piaget, ma – per quanto analoghi per la condotta “morbida” del ricercatore – molto distanti fra di loro per procedure, supporti e contesti di osservazione ed interpretazione.

## La Didattica per Concetti nella Scuola dell'infanzia

Da quanto abbiamo detto fin qui, il problema centrale è quello di trovare il modo per intercettare il pensiero infantile, tenendo conto che è pur sempre di natura concettuale, ma “a modo suo”. E di riuscire a coglierlo senza le interferenze del pensiero adulto, che – come ci ha insegnato Piaget – è “contagioso” perché – tenendo conto di quanto il bambino voglia crescere, somigliando all’adulto – può distorcerlo più o meno gravemente.

Per quel che riguarda la Didattica per Concetti, il punto critico è costituito dal dispositivo utilizzato per accedere al pensiero “spontaneo” dell’alunno, che è stato ripreso da Piaget: la “**Conversazione clinica**”, dedotta direttamente dal metodo clinico piagetiano. Approccio verbale, quindi, con i problemi di alienazione che comporta. Il trasferimento alla Scuola dell’infanzia esige – sempre in riferimento al modello evolutivo piagetiano – l’adozione di un approccio pratico – “*critico*”, nel lessico del Ginevrino perché si rivolge al “fare” del bambino. Ed è pertanto questo adattamento del modello didattico a costituire il problema centrale della ricerca che presentiamo.

L’ipotesi di lavoro prevede due itinerari d’accesso al pensiero infantile, in prospettiva didattica:

1. **approccio “critico”**, appunto, con referente la teorizzazione piagetiana “matura”, secondo la quale, come abbiamo visto, il pensiero infantile si esprime più propriamente e autenticamente nell’azione “in presenza delle cose”. In questa prospettiva, per farlo emergere alla considerazione didattica dell’insegnante, occorre stimolarlo appositamente mediante *contesti “attivi”, in riferimento ad oggetti particolari* che pongono ostacoli all’esercizio dell’azione – e che quindi richiedono al bambino la realizzazione, per prove ed intuizioni, di *tentativi mirati* – oppure che consentano all’osservatore di cogliere all’opera la padronanza di *schemi*, ovvero di procedure di comportamento che risultano dall’adattamento di modalità d’azione già provate con efficacia in situazioni note;
2. **approccio “narrativo”**, alternativa linguistica alla precedente, con referente la ricerca post-piagetiana. In questa prospettiva si tratta di utilizzare, nella diagnosi del pensiero infantile, una strategia alternativa all’azione ed agli schemi logici, portando l’attenzione su una serie di mediatori linguistici che i bambini (ed in generale, appunto, il pensiero “narrativo” anche adulto e sofisticato) utilizzano per rappresentare l’esperienza, interpretarla e anticiparla pragmaticamente. Sono i “copioni” e le loro varianti, quali “scenari”, “eventi”, “routines”, “attori”

più o meno stereotipati e “racconti”. In particolare, sono interessanti – ai fini che si propone chi indaga sul pensiero infantile – cogliere i segni “precursori” del pensiero narrativo, ovvero quelli che si possono considerare i loro indici linguistici, espressioni ricorrenti che riguardano la *sequenzialità* (“e...”, “e poi...”, “e allora...”), la *regolarità temporale* (“qualche volta...”, “di nuovo...”, “o... ma...”), la *normatività*, di regola o di fatto (“si deve...”, “bisogna...”, “è così...”), l’*interpretazione*, sia in chiave analogica (“come...”) che riflessiva (“mi pare...”, “forse, non so...”). Si tratta di formule linguistiche che stanno ad indicare la progressiva articolazione della competenza narrativa, che consiste nell’abilità di mettere insieme gli eventi e costruire racconti dotati di senso.

La nostra ricerca ha tenuto presenti entrambi gli approcci, considerandoli come **varianti rispetto al metodo-base**, quello “clinico” (per questo si parla regolarmente di “Conversazione clinica”). Di fatto, dopo uno “stimolo” di tipo “dichiarativo” (“*Bambini, sapete voi che cos’è...?*”), procede esplorando il pensiero del gruppo intervistato con flessibilità, usufruendo occasionalmente dei due approcci, “critico” o pratico, e “narrativo” o verbale. Per merito di questa sensibilità alle formulazioni infantili (in condizioni “naturali”, con qualche accorgimento dettato dalle situazioni e dall’opportunità), sono stati i bambini medesimi a governare il colloquio. Trattandosi di una prima ricerca per vedere, in attesa di conferma su scala più ampia, non sono state effettuate quantificazioni sulle emergenze dei protocolli raccolti. Tuttavia, si danno dati di piena evidenza e regolarità sulle espressioni del pensiero infantile raccolte, che mostrano la preferenza accordata alle “narrazioni” ed ai loro precursori, rispetto agli schematismi pratici dell’approccio “critico”, rappresentati quasi esclusivamente da concetti “procedurali” (“*si fa così...*”). Resta da verificare se questa dominanza “narrativa” dipenda, com’è presumibile, dal *contesto scolastico* – che è comunque, anche nella materna, “separato” dall’esperienza – oppure (o anche) dall’età prevalente dei gruppi sentiti (“mezzani” e grandi, 4-5 anni).

In attesa di controlli più estesi su questo punto – peraltro essenziale per sviluppare il modello didattico – quello che si può affermare fin da ora è che **il trasferimento della Didattica per Concetti alla Scuola dell’infanzia sembra fattibile**: a certe condizioni, che riguardano soprattutto la Conversazione clinica, nel senso su indicato, ma anche con tutti i suoi elementi costitutivi, fra gli altri, in particolare, la Rete concettuale e la strategia dei Blocchi.



Nel testo che segue illustriamo quello che abbiamo capito a proposito di questa estensione. Più precisamente, sono gli insegnanti che si rivolgono ai loro colleghi per informarli che si può e, soprattutto, come si può. Mettendosi nei loro panni, anticipando le loro obiezioni e ponendosi le loro domande, quali possono essere dettate dall'esperienza professionale e dal desiderio di capire e, a ragion veduta, di provare a fare. Con dovizia di esempi e di riferimenti alle condizioni d'esercizio.

Ciascun lettore appena attento potrà anche cogliere, di riflesso, quanto e a che profondità gli insegnanti che lo hanno composto e redatto abbiano capito la Didattica per Concetti per riuscire, interpretandola, ad adattarla alla loro scuola. Di ciò va dato atto ad un gruppo che ha sorpreso anche me per la serietà e l'entusiasmo, segni certi di una professionalità, che conferma, se serve, una connotazione diffusa della Scuola dell'infanzia italiana. Sono stati tre anni di lavoro (1998-2001) – con incontri alla giornata del sabato, una volta al mese in media (e lavoro a casa e a scuola, per preparare gli incontri) – tenuti a Parma, presso l'Università, distante fino a duecento chilometri dalla sede di servizio, con l'unico riconoscimento del desiderio di capire e di provare strade nuove per realizzarsi professionalmente<sup>2</sup>.

Il volume si presenta, come gli altri di questa collana, distinto in due parti. Nella prima, curata da Beatrice Bernasconi, le insegnanti adottano uno stile argomentativo, nell'intento, che mi pare riuscito, di mostrare come le procedure della Didattica per Concetti riescano ad esplicitare con autenticità e vivacità le proprietà "spontanee" dei concetti nei bambini da 3 a 5 anni e a supportarli per promuoverne lo sviluppo.

Ci auguriamo che, nella parte argomentativa – la prima – come in quella esemplificativa – la seconda – questo lavoro a più mani sia uno strumento valido per indurre altri a provare ed a valutare con noi l'adottabilità "corrente" dell'insegnamento per concetti nella Scuola dell'infanzia.

*Elio Damiano*  
Università di Parma

2. Colgo l'occasione per ricordare il supporto offerto al gruppo da due dirigenti scolastiche – Isabella Benzoni e Gerarda Veneroso – che hanno saputo individuare le insegnanti più motivate e disponibili alla ricerca.

## **Le ragioni di Santippe**



## **Insegnare con i concetti nella Scuola dell'Infanzia**

### **Domande e risposte, di Gelsomina Lagomarsini e Ilija Bielli**

L'adozione di una Didattica per Concetti potrebbe suscitare alcuni timori, in particolare che:

- non tenga conto dei bisogni dei bambini;
- non consideri affettività e gioco;
- ponga troppo l'accento sull'insegnare;
- consideri il bambino soltanto dal punto di vista cognitivo.

La consultazione del documento "*Linee di sviluppo della Scuola dell'Infanzia*" aveva dato degli insegnanti un'immagine in cui possiamo ancora riconoscerci. Nel Rapporto finale, si dice:

Una certa cautela viene manifestata dai docenti riguardo alla definizione di obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni. Tale definizione va collegata ad un effettivo miglioramento della qualità delle esperienze di crescita e apprendimento dei bambini e non ad una ricerca di efficientismo e di produttività<sup>1</sup>.

Nella consultazione gli insegnanti ribadivano che l'intera organizzazione della Scuola dell'Infanzia debba essere

1. Nell'aprile del 1999 il Ministero ha promosso una consultazione sul documento *Linee di sviluppo della Scuola dell'Infanzia*. Alla consultazione hanno risposto 3.189 circoli didattici aventi Scuole dell'Infanzia. Sono state compilate complessivamente 17.023 schede, distribuite in maniera differenziata fra i dodici ambiti di discussione previsti dal documento ministeriale. Il gruppo nazionale ha esaminato i materiali pervenuti dalle singole province e ha cercato di restituire gli aspetti emersi dalla consultazione in un Rapporto finale pubblicato nel dicembre del 1999. Il Rapporto ci restituisce il pensiero degli insegnanti sui molti aspetti presentati nel documento, a noi interessa sottolineare alcune considerazioni che si possono raggruppare in due posizioni contraddittorie esplicitate nelle pagine seguenti del paragrafo.