

QUADERNI DI AGGIORNAMENTO **PSICOPEDAGOGICO**

COMITATO DI DIREZIONE

Augusto Cecchini
Pietro Pfanner
Mario Brotini

DIRETTORE RESPONSABILE

Corrado Corghi

PERIODICO MENSILE

Iscritto al Registro della Stampa
presso la Cancelleria del Tribunale
di Pisa, n. 12/83 del 16/7/83

Supplemento al N. 1, LUGLIO 1983

**Copyright © 1983 by Edizioni del Cerro
Via delle Orchidee, 17 - 56018 Tirrenia (Pisa)
Tel. (050) 37522
Tutti i diritti sono riservati**

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno
o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, senza il consenso
scritto dell'Editore

Fotocomposizione Comp. Grafica Pisa
Finito di stampare nel mese di Settembre 1983
per conto delle Edizioni del Cerro presso
l'Offset Grafica di Pisa

Già pubblicati:

GIACOMO STELLA, *I bambini che non imparano a leggere e a scrivere: approccio diagnostico e proposte di intervento.*

ANNIE VINTER, *Il processo di apprendimento nel bambino: il suo sviluppo "spontaneo" e le implicazioni dal punto di vista psicopedagogico.*

GIULIA DEL CARLO GIANNINI, *Problemi psicopedagogici nei disturbi della personalità.*

VIRGINIA VOLTERRA, *L'educazione al linguaggio del bambino sordo tra gesto e parola: proposte d'intervento a scuola.*

MILENA CANNAO, GIORGIO MORETTI, *Curare senza guarire: una scelta difficile. Che cosa si può fare con il "grave" nella scuola.*

Annie Vinter

**Il processo di apprendimento nel bambino:
il suo sviluppo "spontaneo" e le implicazioni
dal punto di vista psicopedagogico.**



EDIZIONI DEL CERRO

1983

I. Introduzione: un atteggiamento di fronte al bambino.

Sapere come un bambino acquisisce una nuova condotta nel corso del suo sviluppo è preoccupazione comune di pedagogisti e psicologi.

I primi fanno riferimento essenzialmente ad abilità particolari come la lettura, la scrittura, il calcolo ecc., condotte cioè per le quali è necessario mettere all'opera un processo di insegnamento affinché il bambino divenga capace di acquisirle.

I secondi (gli psicologi) si sono interessati per lo più a condotte definibili come più generali e cioè la prensione dell'oggetto, il riconoscimento di sé e degli altri, la marcia, l'imitazione, la conservazione delle proprietà fisiche degli oggetti ecc., condotte che non richiedono a prima vista un esplicito processo di insegnamento per essere acquisite dal bambino.

Al di là di queste differenze relative alle rispettive competenze professionali, pedagogisti e psicologi hanno potuto per qualcuno presentare atteggiamenti simili verso il bambino, definito come un individuo in condizione di apprendimento o in sviluppo.

Quest'ultimo è stato a lungo considerato come partente da una condizione iniziale di ignoranza o non conoscenza, ed in cammino verso uno stadio di conoscenza e padronanza, sempre che l'apprendimento sia riuscito (dal punto di vista del pedagogo), e che lo sviluppo si svolga normalmente (dal punto di vista dello psicologo).

Il bambino di 4 anni è per il pedagogo un bambino che *non sa* leggere o scrivere, in contrapposizione ad un bambino di 8 anni che *deve saper* leggere e scrivere.

In psicologia il neonato è stato considerato come un essere incapace di distinguere la propria madre da un altro essere umano, in contrapposizione al bambino di 8 mesi che sarebbe capace di questa discriminazione.

Queste considerazioni si basano su un modello più o meno esplicito dello sviluppo cognitivo del bambino, secondo il quale egli partirebbe da un livello di "tabula rasa" ed acquisirebbe condotte via via più complesse.

Le motivazioni che sono alla base di questo atteggiamento sono ben identificabili: gli psicologi cercano così di sfuggire ad una teoria "innatista" dello sviluppo; i pedagogisti hanno l'illusione di giustificare tanto più la loro azione quanto più il bambino è lontano dalla meta finale.

Noi sosterremo invece il punto di vista secondo il quale definire che il bambino possiede già una certa versione della condotta da apprendere, fa attribuire all'ambiente o all'educatore con il quale egli è in rapporto importanza uguale se non maggiore.

L'educatore dovrà organizzare infatti la sua azione relativamente alle capacità di ricezione e di produzione del bambino, mentre l'altra prospettiva non impone una direzione particolare nei metodi educativi. Essi saranno considerati buoni o cattivi in funzione di un criterio pragmatico: funzionano o non funzionano.

Tali metodi diventeranno per questa ragione non specifici, perchè non riferiti alle strutture e conoscenze del bambino al quale sono destinati.

Nella prospettiva che vi suggerisco di adottare, il bambino è considerato allo stesso modo dell'adulto: l'uno e l'altro sono capaci di manifestare in ogni momento sia conoscenze precise ed adeguate riguardo ad un certo problema, e cioè uno stato di maturità, sia ignoranza rispetto ad un altro problema, cioè uno stato di immaturità.

Il bambino non è più immaturo dell'adulto: l'uno e l'altro possiedono sempre conoscenze che precedono l'acquisizione di ogni nuova condotta e sono dunque sempre adattati in parte al loro ambiente.

Accenniamo soltanto che è stato essenzialmente in rapporto alla messa in evidenza delle straordinarie capacità del neonato che è stato giustificato un tale cambiamento di atteggiamento nel modo di concepire il bambino ed il suo sviluppo.

Il parallelo che abbiamo cercato di trarre tra psicologi e pedagogisti davanti al bambino mostra da un lato come gli uni e gli altri hanno a che fare con problemi simili, e dall'altro come l'educatore si affidi necessariamente ad un modello dello sviluppo psicologico del bambino quando opera delle scelte davanti ai metodi educativi.

Questa è la ragione per la quale ci proponiamo in un primo tempo di esporre un modello particolare dello sviluppo del bambino, basato sulla teoria di P. MOUNOUD, dell'Università di Ginevra, che potrà costituire allora un punto di riferimento specifico per affrontare il problema dell'educazione.

Sulla base di questa teoria, affronteremo poi problemi più specificamente pedagogici, con un duplice scopo: in primo luogo adattare i metodi educativi all'andamento spontaneo dello sviluppo del bambino, così ad una data età corrispondono metodi di insegnamento specifici; in un secondo luogo concepire il ruolo dell'educatore (il suo atteggiamento davanti al bambino in particolare) sul modello di quello svolto da un "ambiente facilitatore", inteso nel senso di WINNICOTT (1965,1975).

II. Un modello dello sviluppo psicologico del bambino.

La prospettiva teorica di MOUNOUD (1976; 1979; e VINTER, 1982) (Fig.1) si ispira alla teoria piagetiana sullo sviluppo cognitivo del bambino, ma nello stesso tempo se ne distingue. Il nostro interesse non è qui di confrontare questi due autori, ma è opportuno, credo, accennare sia pure in modo approssimativo in cosa queste due teorie si avvicinano e si oppongono, perchè probabilmente molti sono già a conoscenza della teoria piagetiana.

La prospettiva di MOUNOUD si basa su di un punto di vista fondamentale: sono le "cornici interpretative" del soggetto (cioè il bambino) che gli permettono di attribuire significato al reale.

MOUNOUD parla di queste cornici interpretative in termini di rappresentazioni, PIAGET in termini di schemi od operazioni. Ma per MOUNOUD il bambino non costruisce nel corso del suo sviluppo gli strumenti generali necessari per la conoscenza come avviene nelle operazioni logico-matematiche studiate da PIAGET; egli considera tali strumenti, al contrario, come innati, sempre potenzialmente presenti nel bambino.

Fig. 1 Sviluppo cognitivo del bambino secondo la teoria di Mounoud

	STADIO PERCETTIVO MOTORIO	STADIO CONCETTUALE	STADIO FORMALE			
	CODICE PERCETTIVO	CODICE CONCETTUALE	CODICE FORMALE			
I	periodo neonatale	circa 2 anni	circa 10 anni	SINCRETICHE	GLOBALE E SINTETICO	AUTOMATICO
II	2 - 3 mesi	4 - 5 anni	12 - 13 anni	PARZIALI DISSOCIATE	ANALITICO FRAMMENTATO	
III	6 - 8 mesi	6 - 7 anni	14 - 15 anni	TOTALI COORDINATE RIGIDE	GLOBALE E RIGIDO	VOLONTARIO
IV	16 - 20 mesi	9 - 10 anni	16 - 18 anni	TOTALI SCOMPONIBILI	ANALITICO - SINTETICO	AUTOMATIZZATO
				RAPPRESENTAZIONE	FUNZIONAMENTO	CONTROLLO DELLE CONDOTTE

Fig. 1. Nello sviluppo cognitivo del bambino sono riconoscibili 3 diversi stadi (*percettivo-motorio, concettuale e formale*) ognuno caratterizzato da un codice cognitivo geneticamente acquisito che prende il nome rispettivamente di codice percettivo, concettuale e formale (vedi parte in alto ed a sinistra della figura).

Quattro tappe (indicate con i numeri dal I al IV nella parte sinistra) devono ogni volta essere superate per poter accedere allo stadio successivo. Le prime tre colonne riportano la data approssimativa di inizio delle singole tappe dei tre stadi.

Secondo il modello descritto ad ognuna delle quattro tappe corrisponde rispettivamente un tipo di *rappresentazione*, di *funzionamento mentale* e di *controllo delle condotte* (vedi le ultime tre colonne verticali). Per esempio alla terza tappa di ciascun stadio (periodo che inizia circa a 6-8 mesi per lo stadio percettivo-motorio, a 6-7 anni per lo stadio concettuale, a 14-15 anni per quello formale) corrispondono *rappresentazioni* totali, coordinate, rigide, *modalità di funzionamento* globali e rigide ed un *controllo* volontario delle condotte.

Per altre spiegazioni sul modello si rimanda al testo.

Ciò che il bambino elabora sono delle *rappresentazioni del reale*, definite come il risultato dell'applicazione di queste strutture preformate sulla realtà incontrata.

Per PIAGET invece (1967), che accorda poca importanza all'aspetto figurativo o rappresentativo della conoscenza nello sviluppo dell'intelligenza, gli strumenti generali di conoscenza (l'aspetto operativo) sono costruiti dal bambino.

Le tappe dello sviluppo

Osserviamo ora le tappe attraverso le quali si opera l'acquisizione naturale di nuove condotte nel bambino, ricordando che in questa concezione si ritiene che l'adulto attraversi tappe simili nei diversi apprendimenti che gli sono propri, come per esempio la guida di una macchina, l'apprendimento di una lingua straniera, di uno sport etc...

Descriveremo queste tappe soprattutto in rapporto al tipo di funzionamento mentale messo in opera da parte dell'individuo, cosa che faciliterà il passaggio alle implicazioni psicopedagogiche.

Prima tappa (nascita per lo stadio percettivo-motorio; 2-3 anni per lo stadio concettuale; 10-11 anni per lo stadio formale)

Il bambino parte sempre da un funzionamento che si può definire *globale o sincretico*, che prende in considerazione simultaneamente i differenti aspetti della situazione alla quale è confrontato; ma questo in modo *non volontario* od intenzionale. Questa tappa definisce un primo livello di organizzazione dell'insieme delle condotte del bambino, durante il quale si può dire che possiede in prefigurazione la condotta che si cerca di fargli acquisire.

Per esempio il bambino di 3 anni non sa scrivere, ma sa seguire con il suo braccio dei movimenti tracciati nello spazio, movimenti che potrebbero rappresentare una "O", una "U" od una "M". Egli non sa contare, ma è capace di conservazione numerica a livello percettivo, cioè di riconoscere che una serie di oggetti comprende sempre altrettanti elementi, qualunque sia la loro configurazione spaziale (BRYANT, 1964). Scegliamo alcuni esempi: il neonato non sa distinguere il proprio corpo da quello altrui, ma sa imitare movimenti del

volto fatti da un adulto (MELTZOFF e MOORE, 1977; VINTER, 1982), sa distinguere la voce di sua madre da quella di un estraneo (CARPENTER, 1975). Egli non sa che un oggetto udibile è anche visibile, ma sa girare la testa e gli occhi nella giusta direzione nell'udire un suono (WERTHEIMER, 1967; MENDELSON e HAITH, 1976; VINTER et al., in corso di pubblicazione).

Ogni volta si potrebbe parlare di *pseudo condotte*: "pseudo scrittura", "pseudocalcolo", "pseudoimitazione" ecc., ma, qualsiasi cosa se ne pensi, esse corrispondono a condotte che precedono forme che appariranno in seguito. Esse se ne differenziano più o meno radicalmente nella misura in cui non sono controllate direttamente dal bambino o dal ragazzo: si parla di riflessi alla nascita, di comportamenti intuitivi nel bambino più grande.

Seconda tappa (2-3 mesi, 4-5 anni, 12-13 anni)

Questo funzionamento globale sarà seguito da un *frazionamento*, spezzettamento, delle complesse condotte iniziali in tutta una serie di condotte elementari, più o meno *dissociate* ed isolate le une dalle altre. Se queste condotte sono dissociate, ciascuna di esse però è controllata volontariamente dal bambino: egli avrà costruito *rappresentazioni o conoscenze parziali* o frammentarie degli oggetti e delle persone, ma le proprietà costitutive di queste rappresentazioni parziali saranno adeguatamente riferite alle caratteristiche dell'oggetto ed alle azioni del soggetto.

Il funzionamento mentale del soggetto sarà simile ad un *funzionamento più analitico*, nel quale predomina un'attività di dissociazione, di frammentazione della realtà. Si potrebbe dire che il bambino a questo livello tratta od interagisce più con delle parti dell'oggetto (oggetto "parziale", KLEIN), che non con delle totalità.

Prendiamo inizialmente un esempio nel campo dello sviluppo sensoriomotorio del bambino. Alla nascita il neonato reagisce in modo diverso alla propria madre o ad una persona estranea pur essendo incapace di differenziare il proprio corpo da quello di un altro.

A 2-3 mesi, il bambino sorride a tutti i volti di adulti, madre o estraneo, che presentano caratteristiche definite (SPITZ, 1952). Si potrebbe da un certo punto di vista dire che le sue condotte si sono

semplificate, che sono più elementari; durante questa tappa si può parlare di "regressione" apparente nello sviluppo del bambino.

Egli effettua discriminazioni più grossolane del reale, ma nello stesso tempo le caratteristiche del volto alle quali egli risponde col sorriso sono a questo stadio considerate come proprietà che appartengono all'altro: esse sono riferite ad un elemento esterno al proprio corpo, cioè oggettivate.

Prendiamo ora un esempio che appartiene allo sviluppo cognitivo del bambino più grande, quello della conservazione delle proprietà fisiche. A due anni, il bambino è capace di una forma di conservazione del peso dell'oggetto (MOUNOUD e BOWER, 1974). Se trasformate un oggetto A che ha la forma di sfera, in un oggetto A¹ con forma di salsiccia, il bambino non modificherà le caratteristiche cinematiche del suo movimento di prensione, come se avesse capito che l'oggetto conserva lo stesso peso.

Il bambino di 4-5 anni confrontato con la stessa situazione dirà al contrario che l'oggetto A¹ pesa di più perché è più grande e supera l'altro (PIAGET e INHELDER, 1941).

Come nell'esempio precedente, si potrebbe dire che la condotta del bambino di 4-5 anni è più povera, più elementare di quella del bambino di 2 anni. Anche se egli prende in considerazione solo la lunghezza dell'oggetto (dissociazione delle proprietà dell'oggetto), essa è concettualmente conosciuta (e posseduta) dal bambino che è capace di confrontare degli oggetti tra di loro dal punto di vista di questa proprietà.

Terza tappa (6-8 mesi, 6-7 anni, 14-15 anni)

A questa seconda tappa ne segue una *terza*, di *composizione, integrazione, coordinazione* di queste condotte elementari in una condotta di insieme.

L'insieme delle proprietà di un oggetto, di una situazione, saranno oggettivate e coordinate tra di loro (si parla di rappresentazione *completa o totale*), ma la conoscenza che ne risulta ha un carattere rigido. Essa non è suscettibile di generalizzazione, trasposizione, decomposizione.

Il funzionamento del bambino sarà di nuovo *globale* (predominanza

delle capacità di coordinazione), ma *rigido*.

Egli è più incline a trattare delle totalità ("oggetto totale", KLEIN) che delle parti dell'oggetto come durante la tappa precedente.

Riprendiamo il nostro esempio del riconoscimento delle persone da parte del bambino. A 6-8 mesi, egli riconosce le persone che gli sono familiari come la propria madre. Mostra tale riconoscimento individualizzante piangendo (per esempio) davanti ad un estraneo. Ma questa conoscenza è rigida. Se la madre porta una parrucca il bambino di 6-8 mesi potrà manifestare comportamenti di non riconoscimento (WIDMER-ROBERT-TISSOT, 1980).

La persona, l'oggetto, è definito strettamente e rigidamente in rapporto ad un insieme di proprietà che esso deve presentare per essere identificato.

Riprendiamo anche il nostro esempio di conservazione di proprietà fisiche. A 7-8 anni circa, il bambino riconoscerà che l'oggetto A (sfera) pesa altrettanto dell'oggetto A¹ (salsiccia): egli spiegherà che un oggetto conserva il proprio peso qualunque sia la sua forma od in altri termini un oggetto sarà concettualmente rappresentato come possedente un insieme di proprietà che lo definiscono individualmente. Se interrogate però questo bambino su cosa avviene del volume durante la trasformazione da A a A¹ egli vi dirà che A¹ prende più posto di A perché è più lungo, perché a questo livello egli non è ancora capace di scomporre un oggetto nelle sue parti costitutive, e di considerarle come non modificate, dal punto di vista del volume che esse occupano nello spazio, nel momento del loro cambiamento di posizione.

Quarta tappa (16-18 mesi, 9-10 anni, 16-18 anni)

Così in una quarta fase il bambino scomporrà le proprie condotte di insieme nelle loro parti, al fine di padroneggiare le relazioni che queste intrattengono tra di loro, e con le variazioni nelle proprietà delle situazioni, per poi realizzare delle *sintesi* tra le parti della condotta e la condotta globale, che diventerà così *trasferibile, modulabile*, generalizzabile a delle classi di situazioni.

Il funzionamento del bambino sarà di natura *integrata*, cioè *analitico-sintetico*.

In questa tappa, il bambino sarà capace di ammettere sostituti ma-

terni; la madre e l'estraneo, pur conservando la loro unicità, saranno considerati come equivalenti, relativamente ad alcune funzioni come l'alimentazione. Il colore dei capelli della madre, il loro taglio ecc., potranno essere modificati senza che la sua identità ne sia colpita. Il bambino di 10 anni circa ammetterà che un'oggetto A, trasformato in A¹ conservi lo stesso volume, anche se è più lungo, perché i suoi costituenti nè si dilatano nè si contraggono nel corso di questa trasformazione formale.

Il ruolo dell'ambiente

Nella descrizione di queste tappe dello sviluppo, abbiamo posto l'accento solo sulle modalità di funzionamento mentale del bambino senza prendere in considerazione l'ambiente con il quale egli si confronta. Riferiremo alcune note su questo argomento che ci saranno utili per proseguire il nostro discorso.

Nella prospettiva di MOUNOUD, il bambino costruisce le sue conoscenze o rappresentazioni attraverso degli scambi che instaura con il suo ambiente. Le proprietà dell'ambiente, degli oggetti, determinano direttamente il contenuto, la ricchezza, la diversità delle conoscenze del soggetto. Così è l'ambiente che sarà responsabile della facilità maggiore o minore con la quale un bambino si esprime, della maggiore o minore ricchezza del suo vocabolario ecc... Sono le particolari interazioni che il bambino ha potuto avere con le persone che si occupano di lui che saranno responsabili della maggiore o minore facilità con cui egli accetterà sostituti della madre, della più o meno grande variabilità delle sue modalità di comunicazione con l'adulto.

Da questo punto di vista, il numero delle persone con le quali il bambino è confrontato, la loro personalità, la loro più o meno grande apertura o rigidità ecc. costituiscono altrettante variabili che sono determinanti per i tipi di comportamento presentati dal bambino. Citiamo a questo proposito le ricerche di LAUTREY (1978), che mostrano come un tipo di relazione più o meno aperto nel nucleo familiare determina uno stile cognitivo particolare nel bambino.

Sembrerebbe quindi opportuno riportare alcune osservazioni ispirate alla concezione di WINNICOTT sullo sviluppo affettivo del bambi-

no rispetto al ruolo dell'ambiente.

WINNICOTT insiste sul fatto che all'inizio di ogni apprendimento il bambino deve essere "suggestionato" dal suo ambiente.

È necessario cioè che quest'ultimo stimoli in lui un processo di onnipotenza sulle sue capacità.

La "buona madre" di WINNICOTT deve nelle prime settimane di vita generare nel bambino il sentimento che è lui a "creare" il biberon od il seno; così egli potrà sviluppare una fiducia di base sufficiente per accettare rotture nel suo ambiente e in particolare le separazioni. Solo a quel punto egli sarà progressivamente "desuggestionato". Questo processo permetterà al bambino di differenziarsi dalla madre e di operare un controllo volontario sulle situazioni e su se stesso. Vedremo immediatamente come questa concezione dell'ambiente "facilitatore" permette di ipotizzare atteggiamenti più adeguati di "buon" educatore davanti ai propri allievi.

III. Implicazioni psicopedagogiche: organizzazione di metodi educativi e strutturazione dell'ambiente educativo.

Organizzazione dei metodi educativi

Dopo aver riferito sulle tappe attraversate da un bambino nel corso del suo sviluppo spontaneo, cerchiamo ora di intravedere sulla base di questo modello teorico come dovrebbe essere orientata l'azione pedagogica di un insegnante.

In primo luogo, in accordo con MOUNOUD (1981), pensiamo che sia opportuno *programmare l'apprendimento del bambino prendendo come modello il metodo naturale* da lui seguito nel suo sviluppo. Si tratterà così di organizzare metodi educativi dal punto di vista del loro svolgimento temporale secondo una sequenza simile a quella esistente tra le tappe di sviluppo prima descritte.

Qualunque sia la materia insegnata, i metodi educativi si possono distinguere in metodi che fanno appello principalmente a capacità di differenziazione, di dissociazione del soggetto e metodi che si basano piuttosto su capacità di coordinazione, integrazione. L'opposizione tradizionale tra metodi analitici e metodi globali per la lettura corri-

sponde a questa distinzione. Sugeriamo di considerare queste differenti categorie di metodo come complementari e non in opposizione l'una con l'altra.

Se vogliamo prendere come modello la sequenza dello sviluppo naturale, converrebbe cominciare l'insegnamento con un *metodo globale* passare poi ad un *metodo analitico* per ritornare ad un *metodo globale* con lo scopo di *integrare* alla fine l'uno con l'altro.

Bisogna precisare che questo tipo di progettazione dell'apprendimento riguarda anni di sviluppo e non un solo anno. È necessario molto tempo ad un bambino per apprendere una nuova condotta (come d'altronde anche all'adulto), e lo sviluppo così come descritto riguarda 6-7 anni di vita del bambino, considerando il periodo che va dai 2-3 anni ai 9-10 anni (periodo detto concettuale). Così l'insegnante che segue lo stesso bambino solo per un anno non deve certo avere l'impressione di dover variare il proprio metodo. Ciascuna delle tappe richiede tempo per essere raggiunta, più di un anno almeno.

In secondo luogo, se anche sembrasse opportuno utilizzare alternativamente metodo globale e metodo analitico, un trasferimento della sequenza dello sviluppo spontaneo alla progettazione di metodi educativi è complicato dal fatto che un bambino di una data età si colloca evidentemente ad un certo livello del suo sviluppo e presenta quindi spontaneamente una tendenza a funzionare più globalmente o analiticamente. Così, iniziare un apprendimento nuovo con un bambino di 3, 5 o 7 anni pone problemi diversi.

Con il bambino di 3 anni sarebbe opportuno iniziare con un apprendimento globale e poi modificare il metodo secondo lo schema sopradescritto. Con un bambino di 5 anni sarebbe invece consigliabile passare subito ad un metodo analitico che corrisponde meglio alle caratteristiche di pensiero proprie di quell'età.

Ricordiamo che variabili più individuali possono anch'esse render più difficile l'applicazione del modello teorico all'ambito pedagogico. Alcuni teorici come WITKIN (WITKIN et al, 1962) hanno mostrato come ogni individuo si caratterizzi per uno stile cognitivo particolare. Questo autore ha differenziato gli individui detti "indipendenti dal campo" da quelli "dipendenti". I primi hanno la tendenza a comprendere le situazioni secondo modalità analitiche, i secondi con funziona-

mento globale. Così in questa prospettiva si potrebbe pensare che ogni bambino costituisce un caso particolare, in rapporto al quale un tipo di metodo è più adatto dell'altro. Ma resto convinta che, per quanto queste differenze individuali esistano, esse restano secondarie durante lo sviluppo del bambino, mentre le trasformazioni legate all'età sono più importanti. Nell'adulto è invece probabile il contrario.

Dal punto di vista "pratico", il problema principale consiste nella misurazione o determinazione della tappa in cui si colloca un dato bambino. La sua età cronologica può costituire un aiuto importante, ma essa non è sufficiente, data l'ampiezza delle differenze interindividuali osservate nello sviluppo cognitivo dei bambini.

Oltre alla valutazione del tipo di funzionamento dominante nell'allunno, l'insegnante dovrebbe procedere ad una analisi sistematica dei compiti che propone ai suoi allievi. Questa analisi avrebbe, in particolare, lo scopo di determinare se il compito fa appello ad un funzionamento analitico piuttosto che globale per il soggetto. Per esempio, chiedere ad un bambino di 7-8 anni di pronunciare una parola nella quale appare il suono "a" fa appello soprattutto ad un funzionamento globale rispetto alla richiesta di riconoscere tra tre parole quella che comprende questo stesso suono "a". Da questo punto di vista, questi due compiti, apparentemente molto vicini, non sono affatto equivalenti.

Infine sottolineiamo che, nello stesso modo in cui il bambino può presentare delle regressioni nel suo sviluppo spontaneo, è possibile che anche un insegnante debba affrontare delle regressioni apparenti nelle acquisizioni scolastiche di un bambino.

Queste regressioni intervengono più spesso durante la ristrutturazione di condotte o conoscenze ad un livello superiore, ristrutturazione che si accompagna ad una parcellizzazione ed elementarizzazione delle condotte (seconda tappa).

Strutturazione dell'ambiente educativo

La nostra seconda considerazione relativa alla applicazione della prospettiva teorica presentata suggerisce all'educatore di adattare i suoi atteggiamenti verso l'allievo al modello dell'atteggiamento della

"buona" madre verso il suo bambino (affermazione questa da prendere in senso metaforico). Questa proposta è importante perché comporta un cambiamento di atteggiamento per molti educatori.

In questa prospettiva l'educatore dovrebbe "suggestionare" l'allievo quando è all'inizio dell'apprendimento. Ciò significa che dovrà valorizzare al massimo le performances di questo allievo, proprio quando quest'ultimo si trova a livello minimo di realizzazione. Dobbiamo ora riconoscere che gli insegnanti (ed anche i genitori) hanno più tendenza ad insistere sulle incompetenze dei loro allievi che a valorizzare le loro scarse prestazioni. Sarebbe tuttavia importante creare all'inizio un ambiente sufficientemente facilitatorio per gli allievi per motivarli ad affrontare le difficoltà tipiche di ogni apprendimento.

Per ottenere ciò, bisogna programmare le situazioni di apprendimento in modo tale che esse sfruttino al massimo le capacità anche minime del bambino e gli diano l'illusione di sapere (scrivere, leggere, far di conto...) anche quando non ne è capace.

In fondo si cerca di facilitare l'adattamento del bambino ad una certa situazione. E l'adattamento è già presa di conoscenza; se questo viene facilitato da proposte adeguate alle possibilità che il bambino possiede in quel momento, la sua partecipazione è assicurata, il successo anche se modesto in assoluto - innesca la spinta motivazionale.

Il "leggere", ad esempio, una sequenza di immagini, oltre che permettere una esperienza utile per i suoi effetti immediati (direzione dello sguardo da sinistra a destra e dall'alto verso il basso, scoperta di relazioni temporali e logiche...), rafforza il desiderio di imparare a leggere, a decodificare messaggi, anche se questi non sono ancora di tipo verbale.

Così tutte le operazioni coi numeri naturali, magari con l'uso di materiali particolari (numeri in colore, blocchi logici, abaco...), consentono all'alunno di cominciare a compiere delle operazioni di calcolo in forma divertente e facile, anche senza l'utilizzazione dei numeri reali di cui però il bambino di I elementare, in generale conosce il nome.

Il calcolo formale, con l'esercizio scritto, verrà dopo e con maggiori possibilità di successo. Non si deve dimenticare che la motivazione è la spinta da cui trae origine ogni comportamento umano.

Solo più tardi l'insegnante dovrà rendere più complesse progressivamente le situazioni, al fine di permettere al bambino di scoprire o prendere coscienza delle sue incapacità.

Precisiamo di nuovo che non è compito permanente degli educatori "suggestionare" i propri allievi: questo è opportuno solo per chi interviene all'inizio dell'apprendimento.

Comunque, ad evitare equivoci, questo termine richiede qualche precisazione.

La condotta educativa che si colora di "suggestività", non può essere una forma di autoritarismo camuffato.

È un'azione limitata nel tempo e, come si è detto, a certe situazioni (l'inizio di una attività); mira a polarizzare interessi ed emozioni positive, per eliminare inibizioni o deviazioni di fronte ad un compito; mobilita gli sforzi in quanto lascia intravedere la possibilità del successo.

È dunque questa una base di partenza che prelude e prepara agevolmente al convincimento personale e all'impegno autonomo. In tal modo si tende insomma a valorizzare la personalità di ciascun alunno, cercando di contrastare l'insorgere di sentimenti di inferiorità.

Non devono interessarci, infatti, i risultati immediati, ma si dovrà cercare esclusivamente di ottenere adesione e partecipazione.

IV. Implicazioni psicopatologiche: disarmonie evolutive, periodi critici nello sviluppo.

Nell'ultima parte cercheremo di estrarre dallo stesso modello teorico implicazioni più attinenti al campo patologico che a quello pedagogico, al fine di affrontare sotto lo stesso punto di vista altri tipi di problemi. Questo "tentativo", se posso esprimermi così, è più rischioso perché devo sottolineare che, se l'elaborazione del modello teorico presentato si fonda sull'esame di centinaia di bambini normali, con esami condotti secondo punti di vista diversi (costruzioni di strumenti: MOUNOUD, 1970; conservazione del peso nel bambino: MOUNOUD e BOWER, 1974; attività di sollevamento di oggetti: HAUERT, 1980; attività di tracking visuo-motorio: MOUNOUD et al., 1983; sviluppo dell'immagine di sé: MOUNOUD e VINTER, 1982; sviluppo dell'imitazione nel bambino: VINTER, 1982; sviluppo

della coordinazione audio-visiva: VINTER et al., in corso di pubblicazione), MOUNOUD e i suoi collaboratori si sono dedicati solo molto occasionalmente alla problematica della patologia.

Con questi evidenti limiti, desidero avanzare alcune considerazioni, sulla patologia esponendole senza un ordine particolare.

Il pericolo che si evita difficilmente affrontando questo genere di discorso è quello del riduzionismo, pericolo molto maggiore quando ci si occupa della patologia piuttosto che dello sviluppo normale.

1ª considerazione

MOUNOUD considera gli strumenti generali di conoscenza come innati.

Se un bambino presenta quindi uno sviluppo normale da un punto di vista biologico, e tuttavia una difficoltà sistematica in un particolare settore dell'apprendimento, allora la causa del suo deficit non è probabilmente di origine strutturale (cioè relativa alle capacità operative od agli strumenti cognitivi), ma è piuttosto legata ad un problema che riguarda le rappresentazioni che questo bambino ha o non ha elaborato in rapporto ai settori deficitari.

In questa prospettiva non si considera in nessun modo che ad un bambino di 8-9 anni, che per esempio non sa leggere, manchino le capacità strutturali necessarie all'attività di lettura, relative quindi al trattamento dell'ordine di successione, della configurazione spaziale dei segni grafici, etc...

Nell'adulto è la stessa cosa. Se non sapete guidare una macchina, voi non vi ritenete sprovveduti o deficitari dal punto di vista delle vostre coordinazioni percettivo-motorie, ma direte che non avete avuto il tempo di esercitarle in modo sufficiente, o che avete paura, o che non vi piace etc. Le ragioni che bloccano un processo di apprendimento nel bambino possono anch'esse essere molto diverse, ma sfuggono al quadro della psicologia cognitiva.

Si può forse meglio comprendere in questa prospettiva il problema delle *disarmonie evolutive*. Un bambino può presentare un profilo di sviluppo soddisfacente in un certo campo, utilizzando in modo più o meno idoneo le sue capacità strutturali, in rapporto a quel particolare

contenuto, ma non farlo in rapporto ad un altro contenuto. Il problema della disarmonia evolutiva si pone al livello delle rappresentazioni del soggetto, e non a quello dei suoi strumenti di conoscenza. Abbiamo visto che le rappresentazioni di un individuo sono determinate dalle interazioni che egli stabilisce col suo ambiente. Sarà dunque nell'ambiente del bambino e nella natura dei suoi rapporti, passati e presenti, con questo ambiente, che dovremo cercare l'origine del blocco in questione.

2ª considerazione

La prospettiva teorica presentata permette di definire *momento critici nello sviluppo*, sia dal punto di vista della rieducazione, cioè della messa in opera di un trattamento, che dal punto di vista dell'evoluzione di un disturbo. Per meglio presentare questi momenti critici dobbiamo fornire una o due informazioni supplementari su questo modello di sviluppo.

Si distinguono tre grandi stadi nello sviluppo del bambino: *lo stadio percettivo-motorio* (dalla nascita a 24 mesi), *lo stadio concettuale-motorio* (da 2-3 anni a 9-10 anni), *lo stadio formale* (che va da 10-11 a 16-18 anni). L'inizio di ognuno di questi stadi è provocato dall'apparizione di capacità nuove di figurazione del reale, che MOUNOUD chiama "codici". Così in modo maturativo, il bambino verso i 2 anni acquisisce un nuovo codice, il codice concettuale, che lo porta a rielaborare le proprie conoscenze. Questo sviluppo si effettua secondo la sequenza che vi ho presentato.

Esisterebbero così dei *momenti critici dal punto di vista della rieducazione*. Sono i momenti di *comparsa di queste nuove capacità*, cioè dell'apparizione di nuovi codici (periodo neonatale, 2-3 anni, 10-11 anni). In questi momenti dello sviluppo, nuove capacità di codice sovrappiungono necessariamente, salvo in caso di cattiva regolazione maturativa.

Dal punto di vista della rieducazione si tratta di sfruttare le nuove capacità del bambino. Si può fare ad esempio l'ipotesi che un bambino, che non è riuscito per diverse ragioni ad apprendere a leggere o scrivere nel periodo concettuale (6, 7, 8, 9 anni), sarà suscettibile più

o meno di realizzare questi apprendimenti al momento dell'acquisizione del codice formale, se ovviamente i metodi educativi sono adatti e se il suo ambiente è facilitatorio.

Esisterebbero anche dei *periodi critici dal punto di vista dell'evoluzione di un disturbo*. Questi momenti sarebbero quelli della formazione di una nuova coordinazione (4-9 mesi, 5-7 anni, 13-15 anni cioè fra la seconda e la terza tappa dello sviluppo), non solo perché sono cruciali per l'adattamento del soggetto al suo ambiente (passaggio dalla rappresentazione parziale a quella totale), ma soprattutto perché si pone allora il problema della coesistenza tra i diversi sistemi del codice.

Si può supporre allora che le condotte che non sono state rielaborate a livello coordinato (tappe di rappresentazione totale dell'oggetto) e le conoscenze acquisite per mezzo del codice precedente e del codice attualmente utilizzato, non interferiscano tra di loro. I conflitti, i problemi di compatibilità non potranno porsi che a partire dal momento in cui gli oggetti avranno acquisito uno stato di "totalità" in rapporto al nuovo codice. Solo in quel momento infatti i due sistemi di codice, il vecchio e il nuovo, possono riconoscere che hanno operato ed operano sulla stessa realtà. Sorgono allora i problemi di messa in relazione, di coerenza delle conoscenze costruite per mezzo dei due codici. Così, secondo il modo in cui si è effettuato lo sviluppo delle conoscenze del bambino, relativamente al vecchio o al nuovo codice, i problemi potrebbero accrescersi dal punto di vista della patologia.

Quello che si è detto è un invito a trarre la convinzione della necessità di far riferimento e di utilizzare quadri teorici espliciti, al fine di dirigere una pratica educativa o rieducativa, perché non si può fare a meno di una seria formazione teorica quando si affrontano i temi clinici.

Bibliografia.

- BRYANT, P. Perception and understanding in young children. Methuen & Co., London, 1974
- CARPENTER, G.C. Mother's face and the newborn. In R. Lewin (Ed) Child Alive. Temple Smith, London, 1975
- HAUERT, C.A. Propriétés des objets et propriétés des actions chez l'enfant de 2 à 5 ans. Archives de Psychologie, 1980, 48 95 168
- MELTZOFF, A.N., MOORE, M.K. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. Science, 1977, 198 75 78
- MENDELSON, M.J., HAITH, M. The relation between audition and vision in the human neonates. Monographs of the Society for Research in Child Development. 1976, 41 167
- MOUNOUD, P. Structuration de l'instrument chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1970
- MOUNOUD, P. Les révolutions psychologiques de l'enfant. Archives de Psychologie, 1976, XLIV 103 114
- MOUNOUD, P. Développement cognitif construction de structures nouvelles ou construction d'organisations internes. Bulletin de Psychologie, 1979, XXXVI 107 118
- MOUNOUD, P. Idées directrices pour une théorie du développement et de l'apprentissage. In Atti del Terzo Convegno di studi medico psicopedagogici, Lugano, 1981
- MOUNOUD, P., BOWER, T.G.R. Conservation of weight in infants, Cognition, 1974 3, 29 40.
- MOUNOUD, P., VINTER, A. (Eds) La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal. Collection Textes de Base, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1981
- MOUNOUD, P., VINTER A. Representation and sensorimotor development. In G. Butterworth (Ed) Infancy and Epistemology, Harvester Press, Hassocks, 1982.
- MOUNOUD, P., HAUERT, C.A. MAYER, E., GACHOUD J.P., GUYON, J., GOTTTRET, G. Visuo manual tracking strategies in the 3 to 5 years old child. Archives de Psychologie, 1983
- PIAGET J. Psicologia dell'intelligenza. Editrice Universitaria, Firenze, 1964
- PIAGET, J., INHELDER B. Lo sviluppo delle quantità fisiche nel bambino. La Nuova Italia, Firenze, 1971
- SPITZ, R.A. Il primo anno di vita del bambino. Armando, Roma, 1975
- VINTER, A., The imitation ability in the first six months of life. Infant Behavior and Development, 1982, 5 249
- VINTER A. MOUNOUD, P., HUSAIN O. Image de soi et Deficience mentale. Revue de Psychologie Appliquée, 1983, 1
- VINTER, A., DE NOBILI, G., PELLEGRINETTI G., CIONI G. Auditory visual coordination in neonates does it imply an external world for the newborn (in corso di pubblicazione)
- WERTHEIMER, M. Psychomotor coordination of auditory and visual space at birth. Science, 1961, 34
- WIDMER ROBERT TISSOT C. Les modes de communication du bébé. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1980
- WINNICOTT, D.W. Sviluppo affettivo e ambiente. Armando, Roma, 1977
- WINNICOTT, D.W. Dalla pediatria alla psicoanalisi. Martinelli, Firenze, 1975
- WITKIN, H.A., DYK R.B., FATERSON H.F. Psychological differentiation. Wiley & Sons, New York 1962