

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12104

La ‘pedagogia parzialmente visibile’ nell’aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola

‘Partially visible pedagogy’ in helping children with their homework. An analysis of afterschool educational situations

Paolo Sorzio¹

Sintesi

In questo contributo sono analizzate alcune attività di compiti per casa in un doposcuola, secondo la distinzione tra pedagogia visibile e invisibile di Basil Bernstein, per proporre alcuni spunti di riflessione riguardo la natura e la funzione dei compiti, nonché la rilevanza del contesto e delle strategie di supporto dell’adulto.

Parole chiave: Compiti per casa; Pedagogia visibile/invisibile; Scaffolding; Contesto.

Abstract

This paper analyses a number of activities within the framework of an afterschool initiative aimed at helping children with their homework. Basil Bernstein’s distinction between visible and invisible pedagogy is adopted in offering a number of points of reflection on the nature and function of school homework, as well as on the significance of the context and on the support strategies deployed by adults.

Keywords: School homework; Visible/invisible pedagogy; Scaffolding; Context.

1. DiSU, Università degli Studi di Trieste, psorzio@units.it

1. Quadro teorico

Secondo Bruner (2001) i processi educativi sono organizzati secondo concezioni ampiamente condivise all'interno di una società, spesso implicite e assunte acriticamente; si tratta di schemi mentali che riguardano la funzione della scolarizzazione, la natura dell'apprendimento e delle modalità più efficaci per promuoverlo. Nel caso dei compiti utilizzerò la distinzione proposta da Bernstein (1975), per identificare due polarità, due tendenze che non rappresentano una divisione netta tra modalità pedagogiche, ma che aiutano a identificare un campo di articolazione nella conduzione dei compiti per casa.

La pedagogia è per Bernstein la struttura della relazione didattica, gli stili della comunicazione educativa, che sono invariati rispetto alle situazioni. In molti casi, gli insegnanti tendono a utilizzare una concezione che Bernstein definisce come 'Pedagogia

visibile': il processo di istruzione è segmentato in unità elementari, da apprendere in sequenza e da 'rinforzare' tramite l'esercizio ripetitivo. L'insegnante stabilisce la gerarchia degli obiettivi e mantiene il controllo della correttezza delle procedure.

L'altra polarità è la 'pedagogia invisibile': l'insegnante mantiene la complessità di un compito, non presenta indizi per suggerire una procedura da memorizzare, ma favorisce l'atteggiamento esplorativo da parte degli studenti, la capacità di argomentare e di sviluppare un metodo di indagine. I suoi interventi tendono a promuovere il ragionamento a vari livelli cognitivi (delle procedure, della pianificazione, della riflessione, della revisione e della concettualizzazione). In questo senso, l'invisibilità dell'insegnante non è la sua assenza, ma riguarda la sua relazione indiretta con la correttezza nell'impostazione del compito e una maggiore attenzione ai processi di pensiero degli allievi.

Prospettive didattiche	Principio epistemologico	Metodologia	Prova di valutazione
Pedagogia visibile	Riduzionismo (le abilità complesse possono essere scomposte in abilità elementari).	Insegnamento sequenziale dal più semplice al più complesso; apprendimento tramite esercitazione e ripetizione.	Compiti chiusi; procedure ben definite; risposta attesa.
Pedagogia invisibile	Schemi cognitivi: i processi di apprendimento consistono nella riorganizzazione degli schemi cognitivi individuali (accrescimento, precisazione, articolazione in rete).	Mantenimento della complessità dei compiti. Attività di sostegno da parte dell'adulto a diversi livelli (esecutivo, progettuale e valutativo, metacognitivo).	Compiti aperti, che non prevedono una procedura ben definita a disposizione; richiede l'esplorazione guidata del problema, il dialogo e la riflessione.

All'interno della didattica dei "compiti per casa" si possono identificare diverse concezioni, nella scelta della natura dei compiti, nella loro sequenza e nelle modalità di verifica. La struttura dei compiti e le loro modalità di valutazione hanno implicazioni sulle funzioni cognitive richieste per la loro risoluzione e quindi sull'apprendimento (Santi *et al.*, 2014).

Tendenzialmente, i compiti per casa sono attività con una risposta prestabilita. I processi cognitivi attivati sono il riconoscimento di specifici tratti del compito e l'identificazione della strategia attesa, per la loro soluzione. Inoltre, i compiti sono "esercizi" ripetitivi, con poche variazioni, con lo scopo didattico di acquisire una procedura o memorizzare le informazioni. Ad esempio, le prove di comprensione del testo scritto consistono in domande chiuse che richiedono l'identificazione di informazioni presenti nel testo o semplici inferenze dal testo (ad esempio: "Chi è l'antagonista?"). Questo tipo di esercizi abitua gli studenti a isolare le informazioni dalla struttura profonda del significato, non chiede il riconoscimento di connessioni semantiche, interpretazioni e giudizi. La voce degli studenti è limitata a risposte semplici e meccaniche.

Raramente i compiti per casa richiedono la ricerca e la valutazione della pertinenza di informazioni, l'analisi critica di un testo, l'argomentazione e la riflessione. Si ritiene che i compiti che favoriscono l'esplorazione e la riflessione consentano l'apprendimento del pensiero più articolato, flessibile e riflessivo (Bruner, 2001; Resnick, 1987)

e quindi andrebbero favoriti nella didattica (Giannandrea, 2009). In questo contributo si sottolinea anche che i compiti per casa sono gli strumenti di mediazione dell'apprendimento degli allievi, che sono interpretati e affrontati in un contesto costituito anche dalle regole, aspettative e valori impliciti, dalle modalità di organizzazione delle relazioni tra le persone (ad esempio, lo studio individuale o collaborativo tra studenti), e dalle strategie di interazione tra l'adulto e gli allievi. Questi elementi entrano nell'analisi delle situazioni di svolgimento dei compiti per casa.

2. Il contesto dell'indagine

Il *contesto* della mia osservazione è un sistema di doposcuola in una città del Nordest, in cui i bambini e le bambine delle scuole primarie afferiscono per due ore ogni pomeriggio per svolgere i compiti sotto la guida di educatrici, che utilizzano diverse modalità di organizzazione e di sostegno all'attività. Il contesto educativo appartiene a un'area periferica, ad alto rischio di dispersione scolastica; i bambini e le bambine fanno parte di famiglie con status socio-economico vulnerabile.

La scelta del contesto di osservazione nasce all'interno di un percorso di formazione per educatori ed educatrici, orientato a promuovere pratiche di contrasto alla dispersione scolastica, tramite la riflessione congiunta su alcuni "studi di caso", nati dall'osservazione sul campo, condotta dal formatore esterno (l'autore dell'articolo).

L'osservazione "microetnografica" (Erickson, 1986; Mehan, 1985) consente di illuminare l'impatto delle interazioni adulto/allievi, mediate da artefatti sociali (quali i compiti per casa), sui processi di apprendimento (Selleri, 2016).

Metodologia: le mie osservazioni sono state concordate con il coordinatore pedagogico e con le educatrici del servizio, per identificare la struttura dell'attività complessiva durante i compiti per casa: come i bambini e le bambine dialogano tra loro e si aiutano, come interagiscono con l'adulto, come leggono e interpretano il testo. Pertanto, il focus di analisi dell'attività è più ampio del semplice analizzare il processo individuale di esecuzione del compito. Lo scopo è offrire riflessioni e analisi da un punto di vista 'esterno', per favorire il cambiamento nell'organizzazione dell'attività e promuovere l'apprendimento².

La mia analisi consiste in una serie di osservazioni condotte ponendomi a fianco di un piccolo gruppo che sta svolgendo dei compiti. Le note osservative sono raccolte in un quaderno, trascritte in file, analizzate e discusse con le educatrici. Gli estratti presentati sono stati scelti come "descrizioni particolari", che presentano in maniera essenziale tutte le caratteristiche attribuite alle attività oggetto di indagine, durante l'osservazione e l'analisi. Si ritiene pertanto che siano prototipiche e che possano "illuminare" la pratica dei compiti per casa, in quanto ne mostrano la complessità (Erickson, 1986).

1° osservazione: 19 gennaio 2017

I bambini e le bambine affrontano i compiti di Italiano: in questo caso, la richiesta è la lettura, il riconoscimento del genere letterario (il "racconto di paura"), la comprensione del testo che ha un colpo di scena. La procedura consiste nel leggere la storia e successivamente rispondere alle domande per identificare le reazioni emotive dei protagonisti. La storia parla di un gruppo di bambini che esplorano una grotta e incontrano un essere misterioso e spaventoso, con una maschera di pietra e un mantellone scarlatto. Nella storia, i bambini del gruppo prendono paura e si nascondono, tranne uno, che strappa la maschera al mostro e scopre che sotto non c'è niente [il testo ha una serie di non detti interessanti: la struttura del racconto rivela solo al termine la natura dell'antagonista, con un colpo di scena, al culmine della tensione. La storia può anche avere un significato morale: il mostro può essere creato dalle paure dei bambini, un'immaginazione che blocca emotivamente tutti tranne uno, che rivela la natura immaginaria dell'antagonista]. Tuttavia, nelle richieste del compito, queste interpretazioni rimangono non analizzate.

Nel processo di esecuzione, ciascun bambino legge le domande e sottolinea il testo, riconoscendo le parole-chiave [si tratta di un compito di riconoscimento e isolamento della risposta. Dal punto di vista cognitivo, il testo è segmentato nelle sue unità elementari, ma le connessioni narrative si perdono].

Una bambina cerca le parole sul vocabolario, ma si blocca nella scansione delle lettere. Una bambina mi chiede cosa significa "scar-

2. Tutti i nomi sono stati sostituiti da pseudonimi, per garantire il diritto alla privacy dei partecipanti. Le osservazioni sono state autorizzate dall'Area Educativa del Comune, nell'ambito di un accordo per la formazione in servizio tra Comune e Università.

latto” e immagino che anche “mantellone” sia una parola che il testo dà per scontata, anche se non è detto che i bambini sappiano che è un mantello grande e pesante. Potrebbe esserci persino il caso che alcuni non sappiano a cosa si riferisca la parola. Soprattutto i bambini con maggiori difficoltà di apprendimento non sanno neppure riconoscere le parole di cui non sanno il significato.

L’educatrice fa scaffolding³ individuale. Legge il testo: “Vogliamo rileggere un momento e cerchiamo di trovare le ‘reazioni emotive’. Tu sai cosa sono le reazioni emotive?” [Andrea: “No”]. “Sono i comportamenti che hanno come base... che cosa?” [imposta correttamente la consegna, ma sarebbe anche l’occasione per riflettere che è il testo a impostare il genere “racconti di paura” in maniera ambigua: sono i racconti in cui i personaggi hanno paura o il lettore?].

Vanessa sta rispondendo alle domande sulla comprensione del testo: Educatrice: “Sei già arrivata qua? Ricominciamo”. Vanessa sembra rileggere il testo senza un ordine, per intercettare le informazioni richieste dalle domande. L’educatrice la manda a fare una nuova fotocopia del testo, perché la sua è troppo carica di sottolineature che la possono confondere [è come se avesse cercato informazioni, senza selezionarne la rilevanza e il significato]. Vanessa fa gli esercizi sottolineando il testo e cercando alcune informazioni, ma non segue l’ordine: sembra un riconoscimento visivo, senza riflessione sul testo. Allo stesso banco, Daniela legge il testo narrativo e legge con fatica alcune locuzioni “maschera di pietra” (mi chiede “Ma esiste?”), “mantellone”.

I livelli di prestazione sono molto diversificati, le motivazioni nell’esecuzione dei compiti molto variabili per poterle orchestrare. L’educatrice fa lo scaffolding diretto a Giorgia: “Sai che devi cercare i comportamenti che sono legati alle emozioni che provano. Leggi pezzo per pezzo. Hai ricominciato? Tranquilla, leggi con calma, non preoccuparti, vai avanti”. Poiché per Giorgia è difficile leggere e contemporaneamente comprendere il testo, l’educatrice modifica il suo scaffolding: legge a Giorgia, lasciandole lo spazio mentale per riconoscere gli stati emotivi dei personaggi; l’educatrice esplicita gli aspetti pertinenti del testo e invita la bambina a riflettere “Secondo te è un’emozione?”.

I compiti per casa sembrano molto orientati alla prestazione anziché alla comprensione, secondo una logica del rinforzo. I bambini privilegiano strategie di riconoscimento, anziché di ispezione sistematica del testo. Alcuni bambini non hanno strategie per selezionare le informazioni rilevanti (alla lettura del compito in funzione delle consegne); si potrebbe dire che vi è una contraddizione insita nei compiti per casa: sembrano autentici per suscitare il pensiero; in realtà sono per rispondere alle domande. I bambini in difficoltà sono sovraccaricati dalle informazioni: nella lettura, Giorgia non riesce ad articolare il piano della decodifica e quello della comprensione, il primo interferisce sul secondo.

La natura dei compiti per casa sembra confermare lo stile della “pedagogia visibile”: gli allievi passano in tempi rapidissimi da un campo di competenze a un altro: dalla convenzione geografica al testo narrativo di genere, alla grammatica ai problemi di arit-

3. Lo scaffolding è un termine introdotto da Bruner (1978) per riferirsi a strategie che l’adulto propone al bambino per consentirgli di affrontare un compito complesso, senza semplificarlo in unità elementari (Scaratti & Grazzani, 1998). Lo scaffolding mantiene la complessità del compito, ma ‘accompagna’ il bambino con delle indicazioni che possono essere procedurali (‘si fa così’, oppure ‘adesso pensa bene a tutti i passi che devi fare’); concettuali (‘qual è il tema del racconto?’; ‘puoi collegare un’idea a un’altra?’) e riflessive (‘come hai ragionato?’; ‘come puoi rendere più chiara una tua idea?’).

metica; ma le competenze davvero richieste si limitano alla memorizzazione e al riconoscimento delle operazioni richieste. Temi e impegni cognitivi sono completamente frammentari.

2° osservazione: 21 marzo 2017 **classe 1**

L'educatrice tiene in mano il sussidiario e cerca di introdurre i compiti di matematica (mentre i bambini sono impegnati ancora in diverse attività). Chiede: "Le addizioni sono con il + o il -?"; Arianna: "Il +"; l'educatrice spiega il compito con il libro aperto. Chiede ai bambini il significato della consegna del compito. Mostra una possibile strategia per il compito (usare la linea dei numeri).

Il primo compito richiede di eseguire le addizioni sulla linea dei numeri; $2 + 5 + 1$. Il testo suggerisce di contare 'i saltelli' sulla linea a partire dal valore cardinale del primo numero presentato: partire da 2, contare 5 saltelli e poi 1 saltello e leggere il numero corrispondente all'arrivo.

Rosaria conta $1 + 8$ utilizzando una linea dei numeri data dalla maestra, partendo da 1 e contando 8 passi e correttamente scrive '9'. Elena invece sulla linea dei numeri $2 + 5 + 1$ scrive '6', perché conta i 6 saltelli a partire da 2, ma il valore cardinale del 2 è trascurato. Scrive infatti solo il numero dei 'saltelli' ($5+1$), non il valore dal quale è partita (2).

C'è una grande autonomia dei bambini, ma l'educatrice è disponibile a fornire lo scaffolding necessario (*indicazione della procedura; riformulazione del compito per rendere esplicita la richiesta; modellizzazione; focalizzazione degli elementi; feedback semplice; riflessione*).

Luca sta svolgendo l'esercizio che richiede di partire dal valore cardinale '4' e di calcolare $2 + 2 + 3$, sulla linea dei numeri. Luca parte da 0 e conta senza pensare al numero di addendi; poi parte da 2 e conta fino a 9; poi esegue 4 'saltelli' $+ 3 + 1$, ma non guarda la linea, dicendo numeri a caso. All'indicazione mia di partire da 4, calcola correttamente [l'apprendimento in questo caso è a livello procedurale; non ha chiaro il valore cardinale del primo addendo; la seconda addizione, presentandosi complessa per lui, tende a essere risolta dicendo dei numeri ma senza una procedura, forse per paura di confondersi].

3. Riflessioni educative

Nei due casi analizzati, i compiti per casa sembrano molto orientati alla prestazione anziché alla comprensione, secondo una logica del rinforzo. I bambini hanno interiorizzato la procedura di selezionare rapidamente le risposte attese, senza soffermarsi sul significato reale dei termini, privilegiando strategie di riconoscimento, anziché di ispezione sistematica del testo. Per aiutare la comprensione, pur dovendo accettare la natura e la quantità dei compiti per casa assegnati dalle insegnanti a scuola, le educatrici hanno elaborato una 'pedagogia solo parzialmente visibile', per adattarsi allo schema chiuso dei compiti per casa: invitano i bambini a svolgere i compiti in piccolo gruppo, elaborando da soli le strategie iniziali ('pedagogia invisibile'); tuttavia sostengono i bambini e le bambine, offrendo loro una grande varietà di strategie di scaffolding per invitarli a risolvere in ma-

niera consapevole il compito ('pedagogia visibile').

Le principali strategie di scaffolding che ho osservato nella mia ricerca nel doposcuola sono:

Nel problem solving matematico

- Pianificazione: *Cosa devi fare? Quali informazioni hai? Quali devi far uscire?*
- Riflessione: *E adesso? Hai contato bene?*
- Focalizzazione: *Parti da lì. Si parte sempre da ...*
- Recupero informazioni: *Da che numero si deve partire?*
- Esecuzione: *Scrivi qui. Conta tutto.*
- Modellizzazione: *Guarda come si fa.*

Nella comprensione del testo letterario

- Contestualizzare: *Cosa c'era nella grotta? Come sono arrivati fin lì?*
- Leggere il testo completo, per non isolare le frasi.
- Chiarire il significato delle parole: *Cosa vuol dire 'nicchia'?*
- Ricordare la consegna.

Gli aspetti positivi dei compiti per casa sono la cooperazione e la responsabilizzazione; lo scopo complessivo del lavoro delle educatrici è promuovere l'apprendimento del metodo di studio. La pressione del numero dei compiti per casa e la loro natura chiusa e meccanica rende difficile elaborare strategie di scaffolding riflessive e concettuali, ma le educatrici sono molto sensibili alle competenze dei bambini e delle bambine e offrono una grande varietà di strategie esecutive, co-

gliendo l'occasione per introdurre elementi metacognitivi (Albanese *et al.*, 1998; Cornoldi, 1995; Mason, 2019).

4. Conclusione

I bambini e le bambine devono esercitarsi sia nell'acquisizione di abilità procedurali, sia nello sviluppo di competenze metacognitive. Spesso, i compiti per casa sono più orientati alle prime, ma le educatrici che hanno partecipato alla ricerca presentata hanno elaborato delle strategie per promuovere lo sviluppo delle competenze metacognitive. Queste modalità si confrontano con una serie di vincoli che riguardano le aspettative della scuola e l'esigenza degli allievi di "finire presto". Tuttavia, la loro applicazione apre degli spazi di opportunità, per l'apprendimento significativo.

L'occasione dello svolgimento dei compiti per casa all'interno di un doposcuola acquisisce la sua efficacia se:

- a) l'attività dei compiti è concordata con le insegnanti di scuola e le famiglie. I compiti per casa sono un'attività culturale e cognitiva più complessa della semplice esercitazione di abilità di riconoscimento e memorizzazione. Occorre un progetto condiviso per inquadrarli in una logica produttiva; converrebbe stabilire un'alternanza negli obiettivi dei compiti tra esecuzione (che è necessaria per automatizzare delle procedure) e concettualizzazione (che è necessaria per dare una prospettiva di comprensione delle procedure in relazione agli sco-

pi del testo e del problem solving). Quindi, si dovrebbero proporre anche compiti aperti, per impegnare i bambini e le bambine in una riflessione prolungata che colga gli impliciti di un testo. Inoltre, vanno esplicitati gli scopi didattici dei compiti per aiutare le famiglie a seguire il processo di apprendimento dei loro figli;

- b) le educatrici guidano gli studenti a porre attenzione a molteplici aspetti rilevanti nella preparazione dei compiti: porre l'attenzione al materiale necessario (matite, quaderni, righello); invitare i bambini e le bambine a

riconoscere l'argomento del compito e ad ancorarlo al significato implicito (non si tratta di "fare gli esercizi da pagina x a pagina y", ma di "fare l'addizione di frazioni");

- c) gli studenti possono lavorare in piccolo gruppo elaborando strategie di soluzione con l'ausilio delle educatrici che offrono molteplici strategie di 'scaffolding', a diverso livello cognitivo. I compiti acquistano il loro significato non soltanto come esercizi da eseguire, ma anche come riflessione sugli apprendimenti che si stanno acquisendo.

Bibliografia

- Albanese, O., Doudin, P., & Martin, D.** (cur.) (1998). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bernstein, B.** (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Educational Studies*, 1:1, pp. 23-41.
- Brown, A. L., & Campione, J. C.** (1990). Communities of Learning and Thinking. Or a Context by Any Other Name. *Human Development*, 21, pp. 108-125.
- Bruner, J.** (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (eds.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer.
- Bruner, J. S.** (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1999).
- Cornoldi, C.** (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Erickson, F.** (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (3rd ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Fele, G., & Paoletti, I.** (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Giannandrea, L.** (2009). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata: EUM.
- Mason, L.** (2019). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Mehan, H.** (1985). The structure of classroom discourse. In T. A. van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.
- Resnick, L.** (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Santi, M., Da Re, G., & Aquario, D.** (2014). La creatività non è un compito per casa. Una ricerca esplorativa con studenti della scuola secondaria di primo grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, pp. 183-199.
- Scaratti, G., & Grazzani, I.** (1998). La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà. In O. Liverta Sempio (ed.), *Vygotskij, Piaget, Bruner*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Selleri, P.** (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.