

Paola Nicolini, Tamara Lapucci

L'Università per la formazione. Il contributo della psicologia
nelle facoltà umanistiche

Estratto da: *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia*, XL-XLI 2007-2008, Macerata, eum,
2011, pp. 211-232.

Paola Nicolini, Tamara Lapucci¹

L'Università per la formazione. Il contributo della psicologia nelle facoltà umanistiche

Introduzione

In questo contributo intendiamo presentare una riflessione sul concetto di *formazione* e, in particolare, sulla possibilità che il curricolo universitario possa rappresentare un intervento concretamente formativo con obiettivi professionalizzanti mirati. Per offrire uno studio di caso concentreremo la nostra attenzione sul Laboratorio di Discipline Scientifiche, corso organizzato all'interno della Facoltà di Lettere e Filosofia durante l'anno accademico 2007/2008 nell'Università di Macerata e rivolto agli studenti del corso triennale di laurea in Filosofia.

In quanto esperienza di apprendimento strutturata, basata su una concezione dell'interazione insegnamento-apprendimento di tipo socio-costruttivista, il Laboratorio mira a provocare lo sviluppo di competenze nell'osservazione come metodo di lavoro. Obiettivo del Laboratorio, nella sua sezione dedicata alla Psicologia dello Sviluppo (MPSI04)², è favorire nei partecipanti il passaggio da un approccio ingenuo a un approccio esperto alle tecniche osservative. Uno sguardo esperto nell'approcciarsi e guardare al reale attraverso un'osservazione scientificamente impostata può divenire competenza trasversale, applicabile nei più generali contesti di vita quotidiana, lungo l'intera esistenza. Alla professionalità del filosofo, inteso anche come attento osservatore

¹ Le due autrici hanno lavorato insieme alla stesura del contributo. In particolare Paola Nicolini ha condotto il Laboratorio di Discipline Scientifiche in qualità di docente, curandone l'organizzazione e la pianificazione didattica, occupandosi in questa ricerca dell'impostazione teorica generale. Tamara Lapucci è invece intervenuta nel corso dell'esperienza in qualità di osservatore esperto, curando la raccolta e l'analisi dei dati e approfondendo la tematica della valutazione della formazione, focus della sua tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione e Analisi del territorio.

² Una sezione del Laboratorio è legata al settore scientifico disciplinare di Psicologia Generale (MPSI01).

della realtà e culture del sapere, ben si addice assumere uno sguardo critico, che permetta di prescindere da generalizzazioni e semplificazioni nell'interpretazione di ciò che lo circonda, nella consapevolezza della discrepanza fra realtà fisica e realtà percepita. La costruzione di una competenza osservativa e le azioni formative organizzate per facilitarla assumono valore al di là di un sapere contestuale e circoscritto a livello del dominio specifico della Psicologia dello sviluppo, presentando un contenuto che, dove effettivamente acquisito, dovrebbe influire sulla stessa forma mentis del soggetto. Assumere un atteggiamento di *realismo critico*³ nei confronti della percezione e della rappresentazione del mondo ha delle ricadute sulla stessa considerazione epistemologica della conoscenza, favorendo l'insorgere di un *pensiero relativista*⁴ e la potenziale formazione di un *giudizio riflessivo*⁵.

1. La formazione: un concetto complesso

È possibile trovare varie e differenti accezioni contestuali del termine *formazione*. Si può infatti parlare di formazione della terra, formazione del carattere, formazione come maturazione sia di soggetti umani sia di animali, formazione come intervento educativo. Formare quindi, a seconda dei casi, può divenire sinonimo di dare forma, fare, modellare, plasmare, sagomare, costruire, educare, istruire, ammaestrare, addestrare, guidare, dare inizio, dare origine, dare vita, avviare, istituire, fondare, organizzare, costituire. Con riferimento al senso del processo, l'atto del formare implica l'idea di *dare forma* o di *modellare*, sostenendo un cambiamento che avviene nel tempo e che conduce da un'iniziale configurazione dell'oggetto a una nuova, più o meno spiccatamente diversa da quella precedente. Ma formare può essere utilizzato anche per riferirsi all'esito o ai prodotti della formazione, per cui è sinonimo di crescere, aumentare, migliorare, peggiorare, evolvere, svilupparsi, prendere forma. In ognuno di questi sensi è insito il significato di una modificazione nella *forma* e, trattando di persone, nel modo di approcciarsi al reale da parte del soggetto, cioè della sua *forma mentis*.

La parola *formare*, anche quando intesa nella sua accezione più circoscritta di intervento educativo formale e istituzionalizzato, come nel caso dell'istru-

³ Cfr. a questo proposito studi di psicologia della Gestalt come Kurt Koffka, *Principles of Gestalt Psychology*, Londra, Lund Humphries, 1935, *Principi di psicologia della forma*, trad.it. Torino, Boringhieri, 1970; Max Wertheimer, *Productive Thinking*, 1945; trad. it. *Il pensiero produttivo*, Firenze, Giunti Barbera, 1965; Wolfgang Metzger, *Über Gestalttheorie*, 1954; trad. it. *I fondamenti della Psicologia della Gestalt*, Firenze, Giunti Barbera, 1971.

⁴ Cfr. William Graves Jr Perry, *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, Holt, New York, Rinehart and Winston, 1968.

⁵ Cfr. Patricia M. King, Karen Strohm Kirtchner, *Developing reflective judgement*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994.

zione universitaria che qui interessa, sfugge a una definizione univoca. Tale molteplicità di significati è intrinseca al concetto stesso di formazione e scaturisce dalle varie e a volte contrastanti rappresentazioni anche teoriche che ne sono alla base, determinando interventi e applicazioni molto diversificate.

L'unico elemento invariante sembra essere l'obiettivo finale della formazione, tesa per antonomasia al *cambiamento*. Un tale cambiamento può essere temporaneo, legato alla necessità situazionale, oppure molto più radicale e radicato. Il cambiamento infatti può essere inteso come accrescimento quantitativo di informazioni, strategie, pratiche da aggiungere e affiancare ad altri dati nel contenitore della memoria a breve termine, contenitore di per sé volatile e poco capiente, oppure come acquisizione qualitativa nell'assetto concettuale a lungo termine del destinatario della formazione, soggetto attivo che non solo accoglie le nuove informazioni, ma trasforma e rielabora i vecchi contenuti alla luce di questi input, rendendo significativo e resistente l'apprendimento. In questa seconda accezione il cambiamento diviene *cambiamento concettuale*⁶. Infatti la formazione è considerata per lo più come acquisizione o accrescimento di competenze, in altri termini come una modificazione nell'assetto dei saperi che si traduce in un possesso di *cultura*. La mente elabora una molteplicità di modelli per l'interpretazione della realtà⁷ e gli esseri umani producono i loro mondi in modi diversi, in base all'esperienza vissuta e alle attese future. Un soggetto che si sottoponga a un processo formativo deve perciò sentire in sé una differenza nel modo in cui si rappresenta la realtà e in cui può agire in essa tra il momento in cui il percorso è iniziato e quello finale, a conclusione dell'iter svolto.

È questo il tipo di cambiamento di cui intendiamo parlare, un apprendimento che ha a che fare con la comprensione, con un cambiamento di visione e, in ultima istanza, con un cambiamento che coinvolge l'intero assetto della persona a livello cognitivo, affettivo e valoriale⁸:

lo sviluppo di nuovi modi di guardare la realtà implica anche che chi guarda i fenomeni in maniera diversa da prima debba essere cambiato come persona⁹.

Riflettere sulla natura della formazione significa porsi degli interrogativi anche sulle rappresentazioni che si hanno relativamente sia agli *attori so-*

⁶ Cfr. Susan Carey, *Conceptual change in childhood*, Cambridge, MIT Press, 1985; Stella Vosniadou, *Capturing and modelling the process of conceptual change*, in «Learning and instruction», 4, 1, 1994, pp. 45-69; Lucia Mason, *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*, Roma, Carocci, 2001; Lucia Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.

⁷ Cfr. Nelson Goodman, *Ways of worldmaking*, Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1978; trad.it. *Vedere e costruire il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

⁸ Cfr. Ference Marton, Gloria Dall'Alba, Elizabeth Beaty, *Conception of learning*, in «International journal of educational research», 19, 3, 1993, pp. 277-300.

⁹ Lucia Mason, *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*, cit., p. 126.

ciali dell'evento formativo, sia ai *contenuti* oggetto di formazione, nonché a *obiettivi e metodologie* utilizzate, dimensioni reciprocamente interconnesse. I momenti di formazione possono avvenire e avvengono continuamente anche in contesti informali e quotidiani, con peculiarità e caratteristiche a sé, legate alla casualità di situazioni non programmate. I destinatari della formazione istituzionalizzata sono invece consapevoli¹⁰ di recepire un'offerta formativa e spesso partecipano degli obiettivi del percorso, condividendo quanto previsto nel contratto didattico¹¹. L'atto del formare è in questo caso strutturato e pianificato: diviene veicolo del sapere e consta di una inevitabile riflessione epistemologica. La riflessione epistemologica si impone nel ritenere che la conoscenza sia un qualcosa di stabile e indiscutibile nella sua evidenza, oppure un qualcosa di multiforme e sfaccettato da accogliere con coscienza critica e beneficio del dubbio. Assumere l'una o l'altra visione implica un atteggiamento differente sia in chi insegna sia in chi apprende¹².

¹⁰ David P. Ausubel in *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli, 1968, occupandosi di formazione a scuola, ne sottolineava l'intenzionalità educativa realizzata attraverso interventi mirati di insegnamento. In questo caso l'intervento formativo in quanto strutturato è volto a generare un *apprendimento intenzionale*, come sottolineano Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, in *The psychology of written composition*, Hillsdale, Nj, Erlbaum Ass., 1987; trad. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, un apprendimento generato prevalentemente da eventi pianificati e non solo casualmente da eventi quotidiani in contesti non strutturati. Anche Giovanni Bonaiuti, in *E-learning 2.0*, Trento, Erickson, 2006, riferendosi allo specifico contesto della formazione online, sottolinea la differenza fra percorsi formali di teledidattica e la formazione autogestita sfruttando le potenzialità della rete.

¹¹ Giampaolo Lai, *Gruppi di apprendimento*, Torino, Boringhieri, 1973. L'autore in questa opera parla dell'importanza del *contratto di lavoro*. È da ribadire, specialmente dove si sceglia di lavorare in gruppo, l'importanza della stipulazione di un chiaro *contratto di lavoro bilaterale* tra formatore e formando, contratto che al contempo deve essere *pratico*, con attenzione a orario, durata, frequenza degli incontri, scopi, eventuali forme di pagamento (se dovute) e *metodologico*, in cui si definiscono le aspettative dei destinatari rispetto a ciò che il formatore può offrire, modi in cui si svolgeranno le attività ed eventuali rischi connessi.

¹² A questo proposito William Graves Jr Perry, in uno studio pionieristico, *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, cit., ha individuato quattro categorie principali nel suo modello di sviluppo del pensiero: dualismo (dualismo di base; molteplicità pre-legittima); molteplicità (molteplicità subordinata; relativismo subordinato); relativismo (relativismo correlato o diffuso; relativismo); impegno nel relativismo.

Nel primo caso adottare un pensiero dualista implica una visione della conoscenza in termini assoluti come giusto o sbagliato, vero o falso, bianco o nero. In questo senso quindi la conoscenza è percepita come univoca, sicura, inequivocabile e comunque dominabile, nonché detenuta da un'autorità che possiede sempre le risposte. Nell'eventualità che si presentino situazioni controverse tale fatto è considerato come un'eccezione frutto di una momentanea quanto irrilevante confusione (molteplicità pre-legittima). Assumere una posizione di molteplicità subordinata significa invece cominciare a concepire l'incertezza di fronte a punti di vista evidentemente differenti su una stessa questione, ma attribuire questa evenienza al fatto che le autorità stanno discutendo per raggiungere un accordo che comunque stabilirà una risposta esatta. Per quanto riguarda il relativismo subordinato invece si ritiene che ci siano effettivamente alcune (poche) aree in cui sia impossibile dare un'unica risposta. Chi invece assume un pensiero relativista correlato, ammette che la conoscenza è relativa e contestuale, e che visioni nei termini giusto/sbagliato siano ammissibili come marginali eccezioni. Infine il relativista "puro" vede la conoscenza come un qualcosa di sempre contingente, per cui è sempre necessario operare scelte personali e critiche nell'affrontare e analizzare la realtà.

Altro elemento fondamentale è la rappresentazione delle possibilità e dei ruoli dei destinatari della formazione, che possono di volta in volta essere intesi come soggetti attivi o passivi. Se la mente del formando è considerata come un vaso vuoto da riempire¹³, le sue possibilità di azione saranno alquanto limitate in quanto recettore passivo di contenuti impartiti da un formatore detentore del sapere. Se invece si assume una rappresentazione attiva e creativa¹⁴ della mente umana, il formando potrà divenire protagonista e potenziale costruttore del suo stesso processo di conoscenza.

Ma occorre fare un'ulteriore riflessione di carattere storico nell'evoluzione del concetto di formazione: fino a non molto tempo fa le possibilità di sviluppo e cambiamento dell'essere umano erano considerate come strettamente legate solo a particolari fasi della vita umana. Tale concezione ha condotto alla focalizzazione su percorsi studiati per bambini, e in epoche più recenti, per adolescenti, in quanto uniche e privilegiate fasce considerate capaci di accoglierli. Adulti e anziani erano ritenuti pubblico inappetibile dal punto di vista della stessa istruzione scolastica. Con l'affermarsi della prospettiva del *ciclo di vita*, invece, la metafora della parabola discendente dell'essere umano che comportava una visione dell'individuo condannato a un lento deterioramento delle funzioni psichiche superiori a causa dell'avanzamento dell'età, è stata soppiantata. Nuove possibilità e acquisizioni sono riconosciute anche ad adulti e ad anziani¹⁵ nel senso di una vivacità e longevità cerebrale riscoperta grazie alle maggiori possibilità di vita scaturite dal benessere e dal progresso della società occidentale, tanto da parlare di *long-life learning* e *formazione continua*. A tale nuova impostazione è conseguita l'ideazione di corsi di aggiornamento e specializzazione, la moltiplicazione dei corsi di laurea, la nascita della formazione post laurea, la creazione di indirizzi specifici per la Terza Età e infine la nuova frontiera della formazione online¹⁶.

¹³ È questo il caso della visione comportamentista. Autori come John Broadus Watson in *Behaviorism*, New York, Norton, 1930 e Burrus F. Skinner in «*Walden due*»: *utopia for a new society*, 1948; trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1995, ritenevano infatti che la mente umana fosse una tabula rasa all'inizio del suo funzionamento e che apprendere significasse fondamentalmente imitare un buon modello di comportamento.

¹⁴ Cfr. Jean Piaget, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1964; trad. it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologi*, Torino, Einaudi, 1967; Lev S. Vygotskij, *Myšlenie i reč. Pšihologičeskie issledovanija*, Moskvà-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Èkonomiceskoe Izdatel'stvo; trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1992; Jerome Seymour Bruner, *Actual minds possible worlds*, Harvard, Harvard University Press, 1986; trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

¹⁵ Cfr. Paul B. Baltes, Hayme W. Reese, *L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva*, in «Età evolutiva», 23, 1986, pp. 66-96; Paul B. Baltes, Ulman Lindersberger, Ursula M. Staudinger, *Life-span theory in developmental psychology*, in William Damon (a cura di), *Handbook of child psychology*, New York, Wiley, 1998, pp. 1029-1144.

¹⁶ In riferimento a tali tematiche rimandiamo ad altri nostri lavori quali Paola Nicolini, Tamera Lapucci, *Il laboratorio di discipline scientifiche nel corso di studi di filosofia: il contributo della*

2. *Il Laboratorio di Discipline Scientifiche: una visione sociocostruttivista dell'evento formativo*

Come anticipato, in questa sede è nostra intenzione interessarci fondamentalmente di formazione universitaria, intesa come intervento pianificato all'interno di un contesto formale e istituzionalizzato, rivolto principalmente a un pubblico di giovani adulti. Il Laboratorio di Discipline Scientifiche¹⁷ è infatti pensato come proposta formativa del corso di studi triennale in Filosofia. Si compone di 14 ore, articolate in 5 incontri di circa 3 ore ciascuno, per un totale di 2 crediti, e si basa su presupposti teorici di tipo sociocostruttivista, approccio che vede la conoscenza come un qualcosa di dinamico e non prestabilito, tantomeno impartito dall'alto e indiscutibile, ma frutto di interazioni discorsive fra pari¹⁸, orientate allo scambio e al confronto di idee, volte a una risoluzione negoziale di eventuali divergenze. Il lavoro d'aula quindi non è mai organizzato esclusivamente in maniera frontale. Le discussioni avvengono nel piccolo gruppo dopo esperienze concrete di osservazione, per cui gli studenti testano da subito le loro conoscenze, mettendo in pratica i contenuti a disposizione, costruiti nella maggior parte dei casi in maniera spontanea e informale. Tale partecipe costruzione di conoscenza è attivata a partire da una ricognizione delle teorie ingenuie¹⁹ a disposizione dello studente, cui è richiesta fin dal primo incontro la realizzazione di un protocollo osservativo riferito a un breve filmato di poco più di un minuto. In questo videotape una bambina di circa un anno è ripresa durante un momento di gioco all'interno di un

psicologia dello sviluppo, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata», 2008, pp. 421-445; Paola Nicolini, Tamara Lapucci *Formazione come incontro e negoziazione di saperi: un modello applicabile in contesti in presenza e a distanza*, «Je-LKS: Journal of E-learning and Knowledge Society», Firenze, Giunti, 2009a; Paola Nicolini, Tamara Lapucci, *La formazione: definizioni, teorie e modelli*, in Daria Coppola, Paola Nicolini (a cura di), *Comunicazione e processi formativi*, Milano, Franco Angeli, 2009b; Paola Nicolini, Tamara Lapucci, Chiara Moroni, *The role of cognitive conflict and peer interaction in conceptual change: a course on child observation practices*, «Gestalt Theory», 30, 4, 2008, pp. 447-454; Paola Nicolini, Tamara Lapucci, Chiara Moroni, *Is it possible to train professional skills on line? Teaching-learning strategies to improve practices change in on line learning*, International Conference on Open Distance Learning, Atene, «Proceedings of 4th International Conference on Open Distance Learning», Editor Antonis Lionarakis, Athens, Greece, 2007, pp. 206-212; Paola Nicolini, Chiara Moroni, Tamara Lapucci, *La negoziazione nei processi di insegnamento-apprendimento on-line: il senso e le caratteristiche*, in Daria Coppola-Paola Nicolini (a cura di), *Comunicazione e processi formativi*, op. cit.

¹⁷ Cfr. Paola Nicolini-Tamara Lapucci, *Il laboratorio di discipline scientifiche nel corso di studi di filosofia: il contributo della psicologia dello sviluppo*, cit., in cui le autrici si riferiscono alla precedente edizione del Laboratorio, focalizzando l'attenzione sul design e le motivazioni teoriche alla base della strutturazione didattica del corso.

¹⁸ Anna Maria Ajello, Clotilde Pontecorvo, Cristina Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1991; Clotilde Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Roma, Carocci, 2005.

¹⁹ Cfr. Howard Gardner, *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991; trad. it. *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993; Anna Arfelli Galli (a cura di), *Didattica interattiva e formazione degli insegnanti*, Bologna, Clueb, 1997.

asilo nido. Agli studenti non è data però alcuna informazione di contesto: non conoscono età della protagonista, né luogo della ripresa, né tantomeno motivazioni che hanno condotto a filmare proprio quel tipo di situazione. Tra l'altro in questa prima fase la docente non offre spiegazioni relativamente alle caratteristiche dell'approccio esperto all'osservazione, ma lascia scrivere il testo osservativo in base ai personali orientamenti e ancoraggi di ognuno dei partecipanti. Le differenze, che sempre emergono nel fermare in un testo un breve video, sono l'occasione utile per avviare una riflessione. Gli studenti possono comprendere i limiti e gli eventuali errori dei loro lavori confrontando il proprio protocollo osservativo all'interno del gruppo. Le visioni emergenti dall'osservazione di uno stesso identico filmato sono infatti anche contrastanti²⁰ e agevolano lo studente nel percepire autonomamente l'esistenza di punti di vista alternativi e di possibili diverse chiavi di lettura della realtà. In questo modo l'apprendimento diviene significativo e diretto. Attraverso il conflitto delle idee divergenti²¹ e la scoperta opportunamente argomentata di visioni altre si può così instillare una insoddisfazione per le precedenti teorie, che si dimostrano non più funzionali né vantaggiose²², favorendo una ristrutturazione delle conoscenze. Un reale cambiamento nell'assetto concettuale del destinatario dell'intervento formativo può attivarsi solo in base *a un'esperienza e a una riflessione sull'esperienza fatta*²³, per cui nei contenuti di questa stessa riflessione dovrebbero essere rintracciabili indizi del cambiamento e della sua profondità. È in questo modo che il cambiamento concettuale diviene possibile, in quanto si attua non semplicemente un accumulo quantitativo di informazioni, nel senso di una giustapposizione, ma una riconsiderazione in termini qualitativi dei contenuti e dei concetti a disposizione del soggetto²⁴, che si può concretizzare in una competenza pratica e manifestarsi in un *transfer* su contesti diversi²⁵.

²⁰ Cfr. Paola Nicolini, Barbara Pojaghi (a cura di), *Per un approccio critico alla relazione interpersonale*, in «Professionalità», 49, 1999, pp. 70-77.

²¹ Cfr. Wilhem Doise-Gabriel Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterÉditions, 1981; trad. it. *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Bologna, Il Mulino, 1982.

²² Cfr. George J. Posner, Ken A. Strike, Peter W. Hewson, William A. Gertzog, *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*, «Science education», 66, 2, 1982, pp. 221-227.

²³ È Wilfred R. Bion in *Experiences on groups and other papers*, New York, Basic Books, 1961; trad. it. *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971, a enucleare per la prima volta questo concetto, ripreso e ridiscusso in particolare da Marc Knowles in *The adult learner, a neglected species*, «Aif: Rivista della Associazione Italiana dei Formatori», 1986 e Massimo Brusciagioni in *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 2002, in riferimento alla formazione di adulti.

²⁴ Cfr. Marlene Scardamalia, Carl Bereiter, *Knowledge building*, in Lee C. Deighton (a cura di), *Encyclopedia of education*, New York, Macmillan Reference, 2002.

²⁵ Risulta invece evidente come, per soggetti dualisti, sia più difficoltoso ammettere l'esistenza di punti vista alternativi e mettere in discussione i contenuti pronunciati da coloro che ritengono essere le autorità. Coloro che si caratterizzano per tale tipo di assetto concettuale sono molto più restii a mettersi

Di seguito elenchiamo le linee guida alla base della strutturazione delle attività:

ATTIVITÀ	OBIETTIVI	LINEE GUIDA
Ricognizione delle teorie ingenuie	Elicitazione e uso delle teorie ingenuie	- Partecipazione attiva e modalità esperienziale
Discussione tra pari: individuazione di analogie e differenze	Discussione tra pari per facilitare l'emersione di limiti ed errori dei soggetti punti di vista (promozione del cambiamento concettuale)	- Negoziazione discorsiva
Discussione tra pari: negoziazione	Ricerca di accordo e negoziazione (promozione del cambiamento concettuale)	- Attenzione ad aspetti sia di contenuto sia di relazione
Incontro con le teorie scientifiche	Acquisizione di nuove conoscenze favorito dall'attivazione di concezioni personali (promozione del cambiamento concettuale)	- Scaffolding del docente
Sperimentazione	Applicazione delle nuove teorie e dei nuovi apprendimenti	- Autoregolazione degli studenti
Discussione tra pari: valutazione	Discussione tra pari per la valutazione del corso e delle attività in esso previste	- Riflessione sulle esperienze di apprendimento
Autovalutazione	Riflessione metacognitiva	- Impiego di strumenti di insegnamento diversificati

Tab. 1. Le linee guida della strutturazione del Laboratorio di Discipline Scientifiche

3. *La valutazione degli apprendimenti*

Il gruppo dei partecipanti è formato da un insieme di 14 studenti, 3 maschi e 11 femmine, provenienti dal Centro Italia. Il range di età si accentra sui 21-24 anni, con un solo soggetto al di sopra dei 40 anni.

Per valutare l'utilità dell'intervento formativo abbiamo analizzato il livello qualitativo dei protocolli osservativi realizzati individualmente dagli studenti come prova finale, in cui dovrebbero confluire e manifestarsi tutti gli apprendimenti del percorso laboratoriale²⁶. A questo punto infatti gli allievi dovreb-

in gioco in lezioni non tradizionali, essendo abituati ad affidarsi alle parole del docente, considerato esperto ineccepibile e inconfutabile, non abituati a trovare attivamente e autonomamente risposte, attivando il proprio senso critico e le proprie risorse di sapere.

²⁶ Il lavoro svolto e gli esiti ottenuti mediante questa stessa procedura applicata in corsi a strutturazione simile sono stati documentati in lavori precedenti: Paola Nicolini, Tamara Lapucci, *Il laboratorio di discipline scientifiche nel corso di studi di filosofia: il contributo della psicologia dello sviluppo*, cit.; Paola Nicolini, Tamara Lapucci, *Formazione come incontro e negoziazione di saperi: un modello applicabile in contesti in presenza e a distanza*, cit. 2009a.

bero essere in grado di redarre delle osservazioni scritte caratterizzate da approccio esperto, se la dinamica di insegnamento-apprendimento si è rivelata funzionale. Per verificare poi l'efficacia a lungo termine del corso abbiamo proposto agli stessi partecipanti, a distanza di 4 mesi dal termine delle lezioni e a valutazione curricolare avvenuta, di sostenere una nuova prova per testare la resistenza dei concetti appresi. Al contempo abbiamo raccolto le loro autovalutazioni, resoconti scritti in cui essi esprimono le loro riflessioni sul loro personale percorso formativo, per verificare la presenza di rielaborazioni di carattere metacognitivo su contenuti e metodi del corso.

Nella nostra valutazione abbiamo proceduto in questo modo: innanzitutto abbiamo comparato il livello qualitativo dei due protocolli osservativi realizzati al principio e al termine del Laboratorio da ogni partecipante. In questo modo abbiamo potuto verificare l'efficacia dell'intervento formativo in senso tradizionale e cioè all'interno del contesto formale di apprendimento e in un percorso canonico che richiede una prova finale immediata al termine delle lezioni. Abbiamo cioè rilevato i cambiamenti nell'approccio all'osservazione dei soggetti, non sapendo però quanto effettivamente questi cambiamenti potessero essere radicati e resistenti, caratterizzandosi come vero e proprio cambiamento concettuale nel tempo. Per questo motivo abbiamo poi effettuato una nuova comparazione fra il testo osservativo realizzato a fine corso e l'ulteriore protocollo scritto dopo più di 4 mesi. Nella procedura di analisi e comparazione abbiamo utilizzato la seguente lista di indicatori²⁷.

Attraverso la rilevazione della presenza o assenza di indicatori tipici di un approccio ingenuo o di un approccio esperto all'osservazione abbiamo quindi ricavato 3 categorie rispetto al livello qualitativo dei protocolli, monitorando i cambiamenti di ogni singolo studente:

²⁷ Per una trattazione più approfondita delle 3 categorie di indicatori utilizzate (di strutturazione, di contestualizzazione, di resa linguistica) rimandiamo al già citato lavoro Paola Nicolini-Tamara Lapucci, *Il laboratorio di discipline scientifiche nel corso di studi di filosofia: il contributo della psicologia dello sviluppo*, cit. Rispetto alla lista commentata in quel contributo sono da rilevare alcuni piccoli aggiornamenti.

Approccio ingenuo	Approccio esperto
Indicatori di strutturazione	
Testi brevi e senza precisa organizzazione	Testi ampi e organizzati (titoli, divisione per punti, tabelle)
Indicatori di contestualizzazione	
Assenza di riferimenti alla durata e alla eventuale sistematicità o sporadicità dell'osservazione	Presenza di riferimenti alla durata e alla eventuale sistematicità o sporadicità dell'osservazione
Assenza di riferimenti agli strumenti e alla modalità di rilevazione dati	Presenza di riferimenti agli strumenti e alla modalità di rilevazione dati
Assenza di informazioni relativamente al focus di attenzione e alla finalità dell'osservazione	Presenza di informazioni relativamente al focus di attenzione e alla finalità dell'osservazione
Assenza di centraggio dell'osservazione rispetto alla finalità osservativa espressa	Centraggio dell'osservazione rispetto alla finalità osservativa espressa
Assenza di ipotesi personali	Formulazione di ipotesi personali
Mescolanza fra descrizione e interpretazione dei dati	Separazione fra descrizione e interpretazione dei dati
Uso di linguaggio quotidiano, vocabolario tecnico usato in contesti inadeguati	Linguaggio tecnico usato in contesti adeguati
Indicatori di resa linguistica	
Presenza di generalizzazioni, astrazioni, deduzioni senza argomentazioni, conclusioni totalizzanti	Presenza di analisi relativa a eventi e oggetti concreti, uso di deduzioni argomentate, conclusioni supportate da elementi descrittivi e concreti, con riferimento a dettagli e passaggi intermedi
Assolutizzazione del proprio punto di vista	Relativizzazione del proprio punto di vista
Riferimento a dati non direttamente osservabili come pensieri, sentimenti, intenzioni dei soggetti osservati	Riferimento a dati osservabili come azioni, e parole dei soggetti osservati, riferimento a mondo interno dell'osservatore
Uso di forme linguistiche impersonali	Uso di forme linguistiche personali
Carenza o assenza di verbi cognitivi	Uso esplicito di verbi cognitivi

Tab. 2. Gli indicatori di cambiamento concettuale

- basso livello: tale categoria è costituita da testi scarsi o poco al di sopra della sufficienza, piuttosto brevi e caratterizzati da commistione fra dati interpretativi e dati descrittivi; è in questi protocolli che emerge un pensiero dualista, una percezione in termini assoluti della realtà come giusta o sbagliata, vera o falsa, dove mondo incontrato e mondo rappresentato spesso si sovrappongono;
- medio livello: abbiamo raccolto in questa categoria protocolli discreti e buoni, più ampi e meglio strutturati, ma in cui possiamo rintracciare ancora una certa difficoltà specie nella resa linguistica della separazione fra dati direttamente osservabili e dati non direttamente osservabili. Emerge una visione meno assoluta della realtà, che viene maggiormente problematizzata e percepita come molteplice;
- alto livello: in questa categoria invece abbiamo protocolli ottimi, caratterizzati da una strutturazione logica e puntuale e contraddistinti da riferimenti chiari e funzionali alla metodologia utilizzata e agli obiettivi perseguiti, con una precisa

focalizzazione dell'attenzione, un linguaggio descrittivo, deduzioni ampiamente argomentate e relativizzate, separazione fra interpretazioni e descrizioni, applicazione adeguata di riferimenti teorici. La conoscenza è in questi testi percepita come relativa, contingente e contestuale, correttamente tradotta nell'uso di un linguaggio adeguato.

3.1 *I risultati*

Nella tabella seguente sono presentati i cambiamenti di livello qualitativo dal protocollo iniziale al protocollo finale per ogni studente. Tutti gli studenti, 14 studenti su 14, migliorano la loro osservazione. Non solo: 2 passano da un livello basso a uno medio, mentre gli altri 12 compiono un salto qualitativo ancora maggiore passando da un livello basso a uno alto.

Studente	Protocollo iniziale	Protocollo finale
A	basso livello	alto livello
B	basso livello	alto livello
C	basso livello	alto livello
D	basso livello	alto livello
E	basso livello	alto livello
F	basso livello	alto livello
G	basso livello	medio livello
H	basso livello	alto livello
I	basso livello	alto livello
L	basso livello	medio livello
M	basso livello	alto livello
N	basso livello	alto livello
O	basso livello	alto livello
P	basso livello	alto livello

Tab. 3. I cambiamenti di livello qualitativo da protocollo iniziale a protocollo finale

A titolo esemplificativo riportiamo i due protocolli realizzati da una studentessa a inizio e fine corso:

Protocollo iniziale	Protocollo finale
<p>La bambina esplora il mondo attraverso gli oggetti; conosce le forme e proprietà materiali degli oggetti (la mela, la scatola) attraverso il tatto ed il contatto diretto con le cose. La bambina è curiosa di toccare gli oggetti per conoscere la realtà circostante.</p>	<p>Nel filmato, realizzato in un'ora non specificata, da un "regista" che non compare, all'interno di una stanza che potrebbe essere quella di un asilo, un bambino di età presumibilmente compresa tra i 3 e i 5 anni è in piedi, dietro ad un tavolo giallo e sullo sfondo posso notare una piccola libreria.</p> <p>Il bambino è ripreso mentre dispone delle carte (tesserine su cui sono disegnati un orsacchiotto ed una scimmia, sopra una tavola (forse di legno) di forma quadrata, l'una accanto all'altra. Ne ha già disposte quattro, quando ha inizio il filmato ed il "regista" inquadra un altro bambino, vestito di rosso, che potrebbe avere all'incirca la stessa età dell'altro, e che si ferma vicino a lui disponendo una nuova carta sulla tavola di legno.</p> <p>Nel frattempo posso ascoltare un brusio di voci generale nella stanza, che probabilmente ospita diversi bambini, poiché compaiono durante la ripresa alcune figure fugaci, che vanno e vengono dalla scena.</p> <p>Ad un certo punto la telecamera si concentra sulle carte in fila sulla tavola, inquadrandone da vicino le figure colorate (l'orsacchiotto e la scimmietta).</p> <p>In una delle ultime scene i due bambini continuano a disporre le tesserine e stanno per completare la quarta fila di quattro che riempirà la tavola, quando sembra accadere qualcosa: il bambino vestito di rosso indica all'altro di appoggiare una delle carte in un posto preciso, ma l'altro non lo fa e dopo aver riempito quello spazio con una carta diversa, prende dalle mani dell'altro una tessera, che il bambino vestito di rosso gli suggerisce con un gesto di porre nell'ultimo spazio libero; l'altro non sembra acconsentire, poiché sposta parte della fila di carte, per recuperare un nuovo spazio, dove appoggia l'ultima tessera. Non riesco a distinguere le voci dei bambini dal filmato, né le azioni degli altri bambini che compaiono nella ripresa.</p> <p>La finalità dell'osservazione potrebbe essere quella di capire se e come i bambini (in quella fascia d'età) portano a termine un compito che è stato loro affidato, non da soli ma con altri soggetti.</p>

Tab. 4. Esempio di protocollo iniziale e protocollo finale realizzati dallo stesso soggetto

Come si può notare il testo iniziale presenta una predominanza evidente di indicatori di approccio ingenuo all'osservazione. È infatti molto breve e non strutturato. Non vi sono riferimenti al contesto in cui avviene l'osservazione, né alla modalità di rilevazione dei dati, per cui non riusciamo a capire se il testo è stato ricavato da un'osservazione diretta e partecipata o, come effettivamente è stato, attraverso la visione di un filmato. Mancano informazioni su

durata e finalità dell'osservazione, non sono formulate ipotesi e i dati sembrano accostati casualmente, senza una logica. Si afferma in modo assoluto che la bambina, di cui non conosciamo età o caratteristiche fisiche, "è curiosa" (da rilevare l'uso dell'indicativo *essere* riferita al soggetto osservato – è –, invece di una più adeguata espressione ancorata alla percezione del soggetto come sembrare – *a me sembra* –), ma non si danno argomentazioni relativamente alla propria interpretazione personale, che pertanto risulta una generalizzazione non motivata. Si attribuisce poi un'intenzionalità alla protagonista non supportata da elementi direttamente osservabili, quando si afferma senza adeguati filtri linguistici di relativizzazione del punto di vista, che la bambina tocca gli oggetti "per conoscere la realtà circostante". Dato che le intenzioni sono processi non direttamente osservabili in quanto appartenenti al mondo interno, una osservazione di tipo esperto prevede il ricorso all'esplicitazione dei motivi per i quali l'osservatore ha potuto inferire o dedurre una tale attribuzione. Sono assenti tra l'altro riferimenti all'osservatore, che non si esprime mai in modo personale né utilizza verbi cognitivi.

Appare rovesciata la redazione del protocollo finale. La studentessa infatti utilizza praticamente tutti gli indicatori di un approccio esperto all'osservazione. Innanzitutto chiarifica la modalità di rilevazione dei dati tramite un filmato e da subito fornisce informazioni di contesto, dichiarando che la scena si svolge in una stanza che *potrebbe essere* quella di un asilo (deduzione motivata nel riferimento alla presenza dei bambini, di un tavolo giallo e di una piccola libreria). Dichiara di non conoscere precisamente sia l'ora di registrazione sia l'identità della persona che sta operando la registrazione video, sia l'età dei bambini, su cui esprime un'ipotesi adeguatamente resa in forma linguistica attraverso l'avverbio "*presumibilmente*". Un qualsiasi lettore, fruendo solo del testo scritto e in assenza della possibilità di vedere il filmato, è comunque messo in condizione di farsi un'idea della situazione. La corsista si esprime in forma personale, utilizza verbi cognitivi e usa il condizionale, accanto a espressioni dubitative, nel riferirsi a dati incerti e interpretativi (*posso notare, posso ascoltare, sembra, forse, probabilmente, potrebbe essere*). Ogni deduzione è opportunamente argomentata (*l'altro non sembra acconsentire, poiché sposta parte della fila di carte*). Esprime la finalità che ha guidato la propria osservazione e i dati raccolti, i dettagli descrittivi risultano coerenti rispetto a tale obiettivo.

Attraverso questo testo possiamo evincere, nella corretta applicazione degli indicatori di approccio esperto, un passaggio di mentalità nella studentessa che si è tradotto in una competenza. Il suo sguardo sembra ora effettivamente

te più consapevole²⁸ della complessità del rapporto tra mondo incontrato e mondo rappresentato²⁹.

4. *L'autovalutazione*

Terminata la prova finale agli studenti è stato richiesto di effettuare una autovalutazione del proprio percorso di apprendimento, comparando essi stessi i testi realizzati a inizio e fine Laboratorio, avendo messo loro a disposizione la stessa tabella di indicatori tipici di approccio ingenuo e approccio esperto sopra riportata. Tale processo di autovalutazione è stato agevolato dalla richiesta di consegnare un dossier in cui gli studenti hanno raccolto tutte le attività svolte, favorendo una revisione generale dei propri elaborati, elicitando così uno sforzo metacognitivo, che si è sostanziato in una riflessione non solo sui contenuti, ma anche sulle modalità di acquisizione degli stessi e sulla trasferibilità dei concetti appresi nella vita quotidiana.

Riportiamo di seguito alcuni esempi di autovalutazione. La prima è della stessa studentessa che ha realizzato i protocolli trascritti e commentati nel paragrafo precedente.

Al contrario della prima l'ultima osservazione è molto più dettagliata, (a partire dagli oggetti che ho notato e descritto con molta più attenzione) fino al più ampio contesto (ho cercato di mettere a fuoco anche lo sfondo, quindi la presenza di altri bambini o persone nella scena). Nell'ultima osservazione ho dato spazio alla descrizione organizzata delle azioni dei soggetti, cercando di concentrarmi anche sui loro gesti (le mani, i movimenti del corpo...) e sui suoni della voce. Ho fatto in modo inoltre di non confondere l'aspetto oggettivo degli eventi con la mia visione delle cose e qualora avessi dei pensieri in riferimento alle azioni, ho utilizzato delle forme appropriate come "mi sembra", "probabilmente", ponendo su un piano ipotetico le mie interpretazioni. Al contrario delle prime osservazioni, nelle ultime ho cominciato a riflettere sulla finalità del compito, mentre inizialmente non avevo messo proprio in risalto questo aspetto. Sono sicura che i progressi fatti in questo laboratorio sono anche frutto del continuo confronto con il gruppo di lavoro; spesso sono riuscita ad aggiungere alle mie osservazioni aspetti che io non notavo, grazie al dialogo con i miei compagni. Credo infine di aver argomentato in modo più completo ed esauriente nelle ultime osservazioni rispetto alle prime, soprattutto per merito di un approccio più esperto acquisito nel laboratorio. Ho ancora qualche difficoltà nell'individuare una finalità.

La studentessa evidenzia consapevolezza nell'applicazione dei concetti appresi che individua correttamente e argomenta con proprietà. Identifica le cause dei miglioramenti raggiunti nel lavoro di confronto in gruppo. Sostiene

²⁸ Cfr. Olga Liverta Sempio, Giulia Cavalli, *Lo sguardo consapevole. L'osservazione psicologica in ambito educativo*, Milano, Unicopli, 2005.

²⁹ Cfr. Wolfgang Metzger, *Über Gestalttheorie*, cit.

l'acquisizione della capacità di discernere la percezione che essa ha della realtà, dalla realtà stessa.

Inseriamo di seguito un ultimo stralcio tratto da un'altra autovalutazione, in cui lo studente commenta l'utilità di dirigere uno sguardo critico e consapevole sulla realtà:

Prima non sottolineavo cose che davvo per scontate (orario, età...). Ancora più importante è il fatto di non stabilire come realtà oggettiva la mia realtà, di cercare di spogliare da opinioni soggettive i fatti, per poi intervenire con le opinioni personali ben separate.

5. *La valutazione del cambiamento concettuale al post test*

Un ulteriore passo in questa ricerca è stato effettuato nel verificare la tenuta delle competenze apprese e l'effettiva resistenza del cambiamento concettuale nel corso del tempo. Come accennato è stato organizzato un incontro a distanza di circa 4 mesi dalla conclusione del corso in cui si è richiesto agli studenti di effettuare una nuova osservazione su un ulteriore video. La prova finale era infatti stata effettuata in data 8 maggio 2008, mentre l'incontro è stato fatto il 15 settembre. Da sottolineare che la valutazione ai fini curricolari era già stata espressa e che quindi la variabile della possibile motivazione orientata al superamento contestuale dell'esame era ormai accantonata³⁰.

Solo 7 studenti su 14 hanno aderito all'iniziativa su base volontaria e, utilizzando la griglia di indicatori più volte citata, nell'analisi dei lavori realizzati abbiamo potuto constatare una costanza nel livello qualitativo. Ciò significa che, a maggio come a settembre, i protocolli osservativi realizzati risultano dello stesso alto livello qualitativo. A tal proposito riportiamo il testo scritto in questa ultima fase dalla stessa studentessa autrice dei protocolli già commentati, per mostrare la continuità di risultato.

³⁰ Come sostiene Ames in *Classrooms: goal, structures and student motivation*, in «Journal of educational psychology», 84, 3, 1992, pp. 261-271 e in *Achievement goals as measures of motivation in university students*, in «Contemporary educational psychology», 19, 1994, pp. 430-446, possiamo distinguere fondamentalmente due tipi di obiettivi di apprendimento: quelli di *prestazione*, e quelli di *padronanza*. I soggetti motivati da obiettivi di prestazione sono tesi a mostrare i loro punti di forza e a nascondere i punti debolezza, evitando quindi anche di chiedere chiarimenti dove abbiano dubbi, per celare ciò che considerano un limite alle loro conoscenze e abilità. La focalizzazione in questo caso è sui risultati dell'apprendimento: i soggetti sono interessati principalmente a ottenere una buona valutazione contestuale o almeno a evitare dei giudizi negativi. Gli individui motivati invece da obiettivi di padronanza sono maggiormente portati a profondere impegno in attività sfidanti e complicate, non temono di esprimere le loro perplessità o punti deboli e sono interessati a raggiungere strategie efficaci di apprendimento che siano valide anche al di fuori del contesto in cui sono acquisite, per arricchire il proprio bagaglio personale di conoscenze, da poter sfruttare nella vita quotidiana. Emerge in questo senso come anche il mero orientamento al compito possa effettivamente influire sul raggiungimento di un effettivo cambiamento concettuale.

In una stanza che potrebbe essere quella di una casa, una bambina, presumibilmente tra i 5 e i 6 anni, è seduta davanti a un tavolo di legno e con una matita traccia un disegno. Inizialmente la telecamera inquadra la bimba da qualche metro di distanza, riprendendo il tavolo, dove si vedono dei fogli scritti, un diario e un astuccio. Successivamente invece, la ripresa si concentra sulla bambina, che unisce i tratteggi del disegno, cominciando da un palloncino e passando poi all'immagine di un sole che sorride. Dal video sembra che la bambina riesca a svolgere questo lavoro, che potrebbe essere un compito di scuola (forse di prima elementare).

Non so descrivere esattamente l'ora del giorno, perché non si vedono finestre nella stanza, ma se si tratta di un compito di scuola potrebbe essere pomeriggio.

Il video è stato girato probabilmente per osservare se e come la bambina è in grado di realizzare un disegno partendo da una linea tratteggiata.

Il testo è complesso seppur meno dettagliato rispetto al precedente. La studentessa non esplicita direttamente una sua finalità, mancanza compensata dalla presenza della formulazione di ipotesi relativamente agli scopi di chi ha realizzato il video: imposta così la sua osservazione secondo questo tipo di centraggio esterno. Si nota l'utilizzo del linguaggio adeguato, dei verbi cognitivi, delle espressioni personali, della relativizzazione del punto di vista, la precisione nella descrizione dei luoghi, la specificazione della metodologia osservativa, il riferimento alla probabile età dei soggetti del filmato, il ricorso alle argomentazioni a sostegno di eventuali interpretazioni.

Attraverso un questionario abbiamo rilevato ulteriori riflessioni degli studenti sui loro apprendimenti. Le domande che abbiamo loro rivolto sono:

1. Di quali indicatori hai tenuto conto nel redarre il tuo protocollo osservativo?
2. Quali difficoltà hai incontrato nella redazione del protocollo a distanza di tempo dall'ultima esercitazione?
3. Ritieni che queste difficoltà siano le stesse incontrate nella precedente esercitazione?
4. Hai avuto modo di mettere in pratica le competenze acquisite durante il laboratorio? Se sì, in quali situazioni?

Rispetto alla prima domanda tutti hanno dichiarato di aver utilizzato gli indicatori appresi durante il corso. Per quanto riguarda i quesiti n. 2 e n. 3 gli allievi generalmente affermano di non aver incontrato maggiori o differenti difficoltà, se non per quanto riguarda un più considerevole sforzo di recupero mnemonico. Nella risposta che riportiamo di seguito la studentessa evidenzia piuttosto delle problematiche che afferiscono alla competenza esperta di osservare in generale:

Le difficoltà ad ogni esercitazione sono soprattutto quelle relative all'uso del linguaggio, come ad esempio ricorrere all'ipotesi e quindi all'uso di avverbi quali "probabilmente" o "presumibilmente" o espressioni ("sembra che"; "credo che"), per evitare di trarre conclusioni certe e definitive sul soggetto e le sue azioni. Altra difficoltà, a mio parere, è quella di scrivere un testo coerente, rispettando i tempi della ripresa.

Un'attività quotidiana e usuale come quella dell'osservazione, compiuta in passato in modo semplice e con leggerezza, diviene ora azione ragionata e complessa, richiedendo una consapevolezza e un presa di responsabilità nel saper tradurre adeguatamente a livello linguistico ciò che è effettivamente ritenuto il proprio punto di vista rispetto alla realtà.

Un'altra allieva invece mostra consapevolezza nel saper individuare delle inesattezze nel suo lavoro. Il fatto di comprendere autonomamente i propri errori, dopo una rilettura più attenta, comporta evidentemente l'acquisizione di concetti fondamentali relativamente alle caratteristiche dell'osservazione esperta:

Non ho incontrato difficoltà, anche se dopo aver riletto la mia osservazione mi sono resa conto di aver dimenticato di inserire alcune cose (ad esempio la motivazione che mi portava a ipotizzare l'età della bambina).

Anche nella risposta che trascriviamo di seguito un altro studente parla di difficoltà a livello mnemonico nel rammentare gli indicatori di osservazione e afferma che tali difficoltà “hanno influenzato in parte la nuova osservazione”, facendolo ricadere in errore, errore che come la collega di cui sopra, identifica immediatamente attraverso una rilettura del suo stesso lavoro. Compie anch'egli una riflessione generale, parlando di un “atteggiamento acquisito” come “punto fondamentale di distacco dall'osservazione ingenua”, e cioè il fatto che “non vanno emesse sentenze come fossero verità oggettive, dato che tutto o quasi è inferenza e va ben distinta dai dati oggettivi”, aspetto che caratterizza un approccio esperto all'osservazione e che a suo parere, a distanza di tempo, permane nel suo bagaglio di conoscenze.

Difficoltà mnemoniche nel tentativo di recuperare gli indicatori.

Il punto fondamentale di distacco dall'osservazione ingenua consiste nell'atteggiamento acquisito secondo cui non vanno emesse sentenze come fossero verità oggettive, dato che tutto o quasi è inferenza e va ben distinta dai dati oggettivi (che nel filmato ci fosse una bambina è un dato oggettivo, che stesse eseguendo correttamente un compito no).

Le difficoltà mnemoniche hanno influenzato in parte la nuova osservazione. Sono ricaduto nell'errore di dare un giudizio senza argomentare (“la bambina è consapevole della telecamera”). In linea di massima però credo che gli elementi fondamentali del corso siano rimasti, per quanto riguarda soprattutto l'approccio all'osservazione.

Gli elementi più interessanti emergono nelle risposte al quesito 4, dove gli studenti mostrano di riflettere sull'utilità e la trasferibilità delle nozioni apprese nell'osservazione quotidiana, al di fuori di contesti formali e indotti di apprendimento. Questa studentessa tra l'altro sottolinea che i contenuti appresi durante il corso costituiscono “informazioni radicate”:

Non ho avuto modo di mettere in pratica ciò che ho appreso in contesti simili a quelli del laboratorio, ma ritengo che osservare con attenzione piuttosto che con l'ingenuità del

principiante possa essere importante anche in contesti diversi dai giochi o dalle attività con bambini: nella vita quotidiana e nella relazioni con gli altri.

Credo che i contenuti appresi durante il laboratorio non siano frammenti temporanei, bensì informazioni radicate perché da quest'ultima esercitazione ho capito di aver immagazzinato gli indicatori principali per un'osservazione abbastanza obiettiva e dettagliata. Dal confronto con gli elaborati degli altri confermo che ogni osservazione è diversa, pur partendo da punti chiave comuni. Io penso di dare sempre più spazio alle azioni e ai movimenti piuttosto che alle interpretazioni.

Anche nella risposta che riportiamo di seguito la studentessa asserisce di aver assimilato i contenuti del corso, dato provato sia dalla facilità di recupero delle nozioni nell'ultima esercitazione, sia dall'utilizzo di uno sguardo più consapevole nell'osservazione in particolare di bambini al di fuori dell'esperienza laboratoriale:

Mi sono trovata a stare a contatto con dei bambini e a doverne osservare il comportamento durante dei giochi e delle attività svolte insieme, e penso che il laboratorio mi abbia aiutato ad avere uno sguardo più obiettivo.

Credo di non aver perso le conoscenze e le competenze acquisite durante il corso in quanto a parte una piccola disorganizzazione del testo, ho tenuto conto di tutti gli indicatori necessari per una corretta osservazione, sia relativamente al linguaggio sia per quanto riguarda le informazioni sul soggetto e il suo comportamento sull'osservatore.

Conclusioni

Partendo dal presupposto che parlare di formazione implichi riferirsi a un qualcosa che permane nell'individuo sia come patrimonio di conoscenze sia sotto forma di competenze trasferibili, possiamo affermare che gli elementi e le informazioni studiate, discusse, co-costruite e applicate durante il percorso laboratoriale sulla metodologia dell'osservazione hanno trovato una funzionale collocazione nel reticolo concettuale dei partecipanti al corso. Non solo nella prova finale ufficiale, ma anche a valutazione curricolare avvenuta e a distanza di mesi, infatti, gli studenti sono stati in grado di recuperare e utilizzare adeguatamente i dati acquisiti, superando i possibili limiti costituiti da obiettivi contestuali di mera prestazione. Le nozioni sembrano essere state non semplicemente accumulate, ma comprese e rielaborate. Gli studenti sembrano anche aver attivato una metacognizione, testimoniata dalle autovalutazioni e dalle risposte al questionario, ammettendo di guardare in modo più consapevole alla realtà, una realtà molteplice che continua a esistere al di là delle mura dell'aula universitaria e supera la breve durata del ciclo di lezioni, una realtà che necessita di osservatori esperti nel tempo. Un altro risultato rilevabile è la dimostrazione data dai partecipanti di saper individuare autonomamente i propri errori e di essere in grado di proporre alternative e soluzioni adeguate. L'apprendimento sembra essere quindi stato significativo, radicale e radica-

to, caratterizzandosi come un cambiamento concettuale nell'acquisizione di una competenza trasversale come può essere considerata una metodologia per l'osservazione di tipo esperto.

È importante da questo punto di vista che l'Università, facoltà umanistiche in testa, rinnovino profondamente le metodologie di insegnamento-apprendimento tradizionali per lo più ancora utilizzate in senso *top-down*, proponendo al loro posto scambi tra docente e studenti basati fondamentalmente sul *learning by doing* e sull'interazione fra pari. Accanto a un tale tipo di trasformazione sarà necessario via via avviare anche un rinnovamento nelle procedure di valutazione, andando oltre le tradizionali prove di verifica basate sull'accertamento dei *prodotti* dello studio, per spostare l'attenzione invece sui *processi*, sia di insegnamento sia di apprendimento.

Bibliografia

- Ajello, Anna Maria, Pontecorvo, Clotilde, Zuccheromaglio, Cristina, *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1991.
- Ames, Carole, *Classrooms: goal, structures and student motivation*, «Journal of educational psychology», 84, 3, 1992, pp. 261-271.
- *Achievement goals as measures of motivation in university students*, «Contemporary educational psychology», 19, 1994, pp. 430-446.
- Ausubel, David P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli, 1968.
- Bereiter, Carl, Scardamalia, Marlene, *The psychology of written composition*, Hillsdale, Nj, Erlbaum Ass., 1987; trad. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Arfelli Galli, Anna (a cura di), *Didattica interattiva e formazione degli insegnanti*, Bologna, Clueb, 1997.
- Bachtin, Michail, *Voprosy literatury i estetiki*, Mosca, Chudolestvennaja literatura, 1975; trad. it. *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi, 1979.
- Baltes, Paul B.-Reese Hayme W., *L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva*, «Età evolutiva», 23, 1986, pp. 66-96.
- Baltes, Paul B.-Lindersberger, Ulman-Ursula M., Staudinger, *Life-span theory in developmental psychology*, in W. Damon (a cura di), *Handbook of child psychology*, New York, Wiley, 1998, pp. 1029-1144.
- Battacchi, Marco Walter, *La conoscenza psicologica. Il metodo, l'oggetto, la ricerca*, Roma, Carocci, 2006.
- Bazzanella, Carla, *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Beccaria, Gian Luigi (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 59-60.

- Bion, Wilfred R., *Experiences on groups and other papers*, New York, Basic Books, 1961 trad. it. *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971.
- Bonaiuti, Giovanni (a cura di), *E-learning 2.0*, Trento, Erickson, 2006.
- Bruner, Jerome Seymour, *Actual minds possible worlds*, Harvard, Harvard University Press, 1986, trad.it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.
- *Acts of meanings*, Cambridge, Harvard University Press, 1990; trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Boringhieri, 1992.
- *Child's talk: learning to use language*, New York, Norton, 1983; trad. it. *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1989.
- Brusciaglioni, Massimo, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Carey, Susan, *Conceptual change in childhood*, Cambridge, MIT Press, 1985.
- Carugati, Felice-Selleri, Patrizia, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- Chi, Michelene T.H., Slotta, James D. De Leeuw, Nicholas, *Eliciting self-explanations improves understanding*, «Cognitive Science», 18, 3, 1994, pp. 439-477.
- Chinn, Clark A.-Brewer, William F., *The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science education*, «Review of Educational Research», 63, I, 1993, pp. 1-49.
- Doise, Wilhem-Mugny, Gabriel, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterÉditions, 1981; trad. it. *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- Gardner, Howard, *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991; trad. it. *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- Goodman, Nelson, *Ways of worldmaking*, Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1978, trad.it. *Vedere e costruire il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 1988.
- Jervis, Giovanni, *Prime lezioni di psicologia*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- King, Patricia M.-Kirtchener-Karen Strohm, *Developing reflective judgement*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- Koffka, Kurt, *Principles of Gestalt Psychology*, Londra, Lund Humphries, 1935; trad. it. *Principi di psicologia della forma*, Torino, Boringhieri, 1970.
- Knowles, Marc, *The adult learner, a neglected species*, «Aif: Rivista della Associazione Italiana dei Formatori», 1986.
- Lai, Giampaolo, *Gruppi di apprendimento*, Torino, Boringhieri, 1973.
- Liverta Sempio, Olga-Cavalli, Giulia, *Lo sguardo consapevole. L'osservazione psicologica in ambito educativo*, Milano, Unicopli, 2005.
- Marton, Ferenc-Dall'Alba, Gloria-Beaty, Elizabeth, *Conception of learning*, «International journal of educational research», 19, 3, 1993, pp. 277-300.

- Mason, Lucia-Boscolo, Pietro, *Writing and conceptual change. What changes?*, «Instructional Science», 2, 3, 2000, pp. 199-226.
- Mason, Lucia (a cura di), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- *Introducing talking and writing for conceptual change: a classroom study*, «Learning and Instruction», 11, 2001, pp. 305-329.
 - *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenue*, Roma, Carocci, 2001.
 - *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Metzger, Wolfgang, *Über Gestalttheorie*, 1954; trad. it. *I fondamenti della Psicologia della Gestalt*, Firenze, Giunti Barbera, 1971.
- Nicolini, Paola, *Il racconto di sé. Considerazioni sul pensiero narrativo*, Perugia, Morlacchi, 1999.
- *Mente e linguaggio. La proposizione costitutiva di mondo*, Bologna, Clueb, 2000.
- Nicolini Paola-Lapucci Tamara, *Il laboratorio di discipline scientifiche nel corso di studi di filosofia: il contributo della psicologia dello sviluppo*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata», 2008, pp. 421-445.
- *Formazione come incontro e negoziazione di saperi: un modello applicabile in contesti in presenza e a distanza*, «Je-LKS: Journal of E-learning and Knowledge Society», Firenze, Giunti, 2009a.
 - *La formazione: definizioni, teorie e modelli*, in D. Coppola, P. Nicolini (a cura di), *Comunicazione e processi formativi*, Milano, Franco Angeli, 2009b.
- Nicolini, Paola-Lapucci, Tamara-Moroni, Chiara, *The role of cognitive conflict and peer interaction in conceptual change: a course on child observation practices*, «Gestalt Theory», 30, 4, 2008, pp. 447-454
- *Is it possible to train professional skills on line? Teaching-learning strategies to improve practices change in on line learning*, «Proceedings of 4th International Conference on Open Distance Learning», Athens, Editor Antonis Lionarakis, 2007, pp. 206-212.
 - *Self assessment: a crucial process in e-training*, in J.Micheal Spector, Dirk Ifenthaler, Pedro Isaías, Kinshuk-Demetrio G. Sampson (a cura di), *Learning and Instruction in the Digital Age: Making a Difference through Cognitive Approaches, Technology-facilitated Collaboration and Assessment, and Personalized Communications*, Springer, in c.d.s.
- Nicolini, Paola-Moroni, Chiara, *Il laboratorio di osservazione del bambino nel contesto scolastico: un'esperienza di formazione a distanza*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata», 2005, pp. 383-418.
- *Psicologia ingenua e cambiamento concettuale. L'insegnamento di psicologia dell'educazione nel curricolo di formazione degli insegnanti*, Atti del Convegno Didattica e integrazione del sapere psicologico, Università di Padova 2 e 3 febbraio 2007.
- Nicolini, Paola-Moroni, Chiara-Lapucci-Tamara-Kinshuk, *Teaching – Learning online strategies: conceptual change and negotiation*, «Proceedings of CELDA: Cognition and Exploratory Learning in Digital Age», 7th-9th december 2007.

- Nicolini, Paola, Moroni, Chiara & Lapucci, Tamara, *La negoziazione nei processi di insegnamento-apprendimento on-line: il senso e le caratteristiche*, in D. Coppola-P. Nicolini (a cura di), *Comunicazione e formazione*, Milano, Franco Angeli, in c.d.s.
- Nicolini, Paola-Pojaghi, Barbara (a cura di), *Il rispetto dell'altro nella formazione e nell'insegnamento. Volume in onore di Anna Arfelli Galli*, Macerata, eum, 2006.
- *Per un approccio critico alla relazione interpersonale*, «Professionalità», 49, 1999, pp. 70-77.
- Nussbaum, Joseph-Novick, Shinshon, *Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation. Towards a principled teaching strategy*, «Instructional Science», 11, 1982, pp. 183-200.
- Perry, William Graves JR., *Cognitive and ethical growth: the making of meaning*, in A. Chickering (a cura di), *The modern american college*, San Francisco, Jossey-Bass, 1981.
- *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, Holt, New York, Rinehart and Winston, 1968.
- Piaget, Jean, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1964; trad. it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologi*, Torino, Einaudi, 1967.
- Pojaghi, Barbara-Nicolini, Paola (a cura di), *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Pontecorvo, Clotilde, (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Roma, Carocci, 2005.
- Posner, George J.-Strike, Ken A.-Hewson, Peter W.-Gertzog, W.A., *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*, «Science education», 66, 2, 1982, pp. 221-227.
- Scardamalia, Marlene-Bereiter, Carl, *Knowledge building*, in Lee C. Deighton (a cura di), *Encyclopedia of education*, New York, Macmillan Reference, 2002.
- Skinner, Burrus F., «*Walden due*»: *utopia for a new society*, 1948; trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Vygotskij, Lev S., *Myšlenie i reč. Psihologičeskie issledovanija*, Moskvà-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Èkonomiceskoe Izdatel'stvo; trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- Vosniadou, Stella, *Capturing and modelling the process of conceptual change*, «Learning and instruction», 4, 1, 1994, pp. 45-69.
- Watson, John Broadus, *Behaviorism*, Norton, New York, 1930.
- Watzlawick, Paul-Beavin, J.H.-Jackson, D.D., *Pragmatics of human communication*, New York, Norton, 1967; trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Wertheimer, Max, *Productive Thinking*, trad.it. *Il pensiero produttivo*, 1945; Firenze, Giunti Barbera, 1965.

Università di Macerata

Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia

XL-XLI 2007-2008

Direttore: Gianfranco Paci
Comitato di redazione: Roberto Mancini (coordinatore), Luciana Gentilli, Claudio Micaelli, Michele Millozzi
Comitato di lettura: Luigi Alici, Rosa Marisa Borraccini, Carla Danani, Luciana Gentilli, Roberto Lambertini, Roberto Mancini, Laura Melosi, Claudio Micaelli, Michele Millozzi

SOMMARIO

Prima sezione: Archeologia

9 SILVIA MARIA MARENGO, Lápide paleocristiana nel Palazzo Piersanti di Matelica; 17 ROBERTO PERNA, Attività della missione archeologica dell'Università degli Studi di Macerata ad *Hadrianopolis* e nella valle del Drino (Albania). Relazione preliminare anno 2007.

Seconda sezione: Filologia e letterature classiche

39 GIUSEPPE FLAMMINI, La strofe alcaica dopo Orazio; 61 MARIA CHIARA PAPARELLI, Un aspetto strutturale della *Consolatio* boeziana: la collocazione del carne IX del III libro tra *quadrivium* e *geometrica medietas*.

Terza sezione: Filosofia

107 EMILIO DE DOMINICIS, Il fine ultimo dell'uomo in Tommaso D'Aquino; 161 MICHELE FELIZIANI, La filosofia spaziale del pensiero politico di Carl Schmitt; 179 SILVIA PIEROSARA, Dalla genesi storica del sé all'etica narrativa. Un confronto fra Charles Taylor e Paul Ricoeur.

Quarta sezione: Psicologia

211 PAOLA NICOLINI, TAMARA LAPUCCI, L'Università per la formazione. Il contributo della psicologia nelle facoltà umanistiche.

Quinta sezione: Storia

235 FRANCESCA BARTOLACCI, Tra terziari, contrade e computer: riflessioni sulle modalità di ricostruzione del tessuto urbano di Cingoli nel XIV secolo; 245 MONICA BOCCHETTA, Un diario tra le pagine. La raccolta libraria del *magister* e predicatore Giuseppe Paci da Sarnano OFMConv (1629-1697); 281 DONATELLA FIORETTI, Chiesa, società e vita religiosa nell'Italia dell'Ottocento; 315 PAOLA CIARLANTINI, Storia e Mito nei libretti italiani d'opera seria tra il 1825 e il 1850; 357 MICHELE MILLOZZI, Il "secondo" Novecento; 369 Marco Severini, I notabili, la città, il Parlamento; 381 LUANA MONTESI, Risorse *on line* per la ricerca storica contemporanea.



eum > edizioni università di macerata