

L'educazione

1. ■ Test, osservazioni e interviste "cliniche" per studiare il pensiero dei bambini
 2. ■ L'osservazione sul gioco
 3. ■ Ricerche sperimentali a scuola: la relazione comunicativa
 4. ■ La sperimentazione sugli insegnanti: il ruolo delle aspettative
 5. ■ Studiare una comunità educante: le interviste informali di gruppo
 6. ■ La ricerca nei mass-media: l'analisi del contenuto di un programma televisivo
- Laboratorio di verifica finale

Introduzione

Ne *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile delle case dei bambini* (1909) Maria Montessori che lo studio scientifico dei bambini, il quale permette loro di essere conosciuti per quello che autenticamente sono, è uno dei diritti fondamentali dell'infanzia. La pedagogia scientifica, secondo la Montessori, deve invece condurre «verso una civiltà che dovrà preparare due ambienti sociali, due mondi distinti: il mondo dell'adulto e quello del bambino» attraverso la predisposizione di ambienti adatti, di materiali didattici scientifici, di educatori più preparati. Lo sviluppo di questa prospettiva di "ricerca educativa" ha avuto un ampio contributo dalle diverse scienze umane. Dalle indagini da esse sviluppate nell'arco di circa un secolo sono nate diverse concezioni ed immagini dell'infanzia dotate di grande risonanza. È stato notato a questo proposito come le immagini «scientifiche» dell'infanzia, al pari delle immagini sociali, contribuiscano alla costruzione di pratiche educative da cui scaturiscono determinati «tipi» di infanzia, successivamente riconosciuti come «veri» grazie all'influsso che esercitano sulle attività di allevamento, di educazione, di cura, oppure sulla creazione di norme ed istituzioni.

1. ■ Test, osservazioni e interviste "cliniche" per studiare il pensiero dei bambini

Il sapere dominante nella ricerca educativa stato ed è tuttora quello della psicologia, grazie al fatto di avere sviluppato a partire dall'inizio del Novecento settori di studio come la psicologia dell'età evolutiva e la psicopedagogia, da cui è derivata una massiccia mole di ricerche basata su esperimenti, test, osservazioni... dotata di grande influsso sulle pratiche educative e le politiche sociali. Fra gli psicologi spicca la figura di Jean Piaget (1896-1980), il quale ha introdotto a partire dalle esperienze di ricerca con i propri figli e nell'istituto «Jean Jacques Rousseau» di Ginevra, un approccio di ricerca che si basa su una combinazione fra l'osservazione pura delle attività dei bambini, la loro predisposizione attraverso problemi concreti connessi con la manipolazione di materiali sperimentali e l'«esame clinico», attraverso domande, dei significati che essi attribuiscono alle proprie esperienze.

Letture

Come studiare la rappresentazione del mondo dei bambini

J.Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Einaudi, Torino 1955.

Il primo metodo che si è tentato di adoperare per risolvere il nostro problema è quello dei reattivi (*tests*), che consiste nel sottoporre il fanciullo a prove che soddisfino a due condizioni: da una parte, le domande restano identiche per tutti i soggetti, e vengono poste sempre nelle stesse condizioni; dall'altra, le risposte dei soggetti sono riportate su una tabella o su una scala che permette di paragonarle qualitativamente o quantitativamente. I vantaggi di questo metodo per la diagnosi individuale dei fanciulli sono indiscutibili. Per la psicologia generale le statistiche ottenute danno spesso ragguagli utili. Tuttavia, per i problemi che ci interessano, questo metodo presenta due inconvenienti notevoli. Esso infatti non permette un'analisi sufficiente dei risultati ottenuti: operando sempre in condizioni identiche, si ottengono solo risultati grezzi, interessanti per la pratica, ma sovente inutilizzabili per la teoria, data la mancanza di un contesto sufficiente.

Ma questo è l'inconveniente minore, poiché, variando i reattivi con sufficiente ingegnosità, si possono mettere in evidenza anche tutte le componenti di un dato atteggiamento psicologico. Il difetto essenziale dei reattivi nelle nostre ricerche è di falsare l'orientamento mentale del fanciullo che si interroga, o per lo meno di rischiare di falsarlo. Ad esempio: vorremmo sapere come il fanciullo concepisce il movimento degli astri, e domandiamo: «Che cosa fa muovere il sole?» Il bambino risponderà, per esempio: «È il buon Dio», oppure «È il vento che lo spinge», ecc. Con ciò avremo dei risultati che non bisogna ignorare, anche se sono dovuti alla fabulazione, cioè alla tendenza che i fanciulli hanno a inventare dei miti quando sono imbarazzati da una domanda. Ma, se si fossero interrogati in questo modo i fanciulli di tutte le età, non si sarebbe fatto alcun progresso, perché è possibile che un fanciullo non si sia mai posto in questo modo la domanda, o anche che non se la sia posta affatto. Può darsi benissimo che il fanciullo concepisca il sole come un essere vivente, padrone dei propri movimenti. Domandando: «Chi fa muovere il sole?», si suggerisce subito l'idea di una forza esterna, e si provoca il nascere di un mito. Domandando invece: «Come cammina il sole?», si può suggerire la preoccupazione del «come», che prima non c'era, e si provocano altri miti: «il sole cammina soffiando», «col calore», «il sole rotola», e così via. Il solo mezzo per evitare queste difficoltà è di variare le domande e alternare i suggerimenti; in poche parole, di rinunciare

a un questionario fisso.[...]

Ricorriamo dunque all'osservazione pura. Ogni ricerca sul pensiero infantile deve partire dall'osservazione, e ritornarvi per controllare le esperienze che l'osservazione può avere ispirate. Ora, per ciò che riguarda i problemi che ci porremo nelle nostre ricerche, l'osservazione offre una fonte di documentazione di capitale importanza: lo studio delle domande spontanee dei fanciulli. L'esame particolareggiato del contenuto di tali domande rivela l'interesse dei fanciulli nelle diverse età e ci mostra una quantità di problemi che il fanciullo si pone, e ai quali noi non avremmo mai pensato o che non avremmo mai formulato così. Lo studio della forma stessa delle domande, soprattutto, rivela le soluzioni implicite a cui i fanciulli giungono, perché quasi ogni domanda, contiene la propria soluzione secondo il modo con cui è formulata. Così, quando il fanciullo domanda: «Chi fa il sole?», è chiaro che egli concepisce il sole come dovuto a un'attività fabbricatrice. Oppure, quando un fanciullo domanda perché vi sono due monti Salève, uno grande e uno piccolo, ma non due Cervini, è chiaro che concepisce le montagne come disposte secondo un piano che esclude il caso. Eccoci dunque in grado di stabilire una prima regola del nostro metodo. Iniziando uno studio su un dato gruppo di spiegazioni infantili, è necessario, per orientare la ricerca, partire da qualche domanda, spontanea, fatta da fanciulli della medesima età o più giovani, e applicare la stessa formulazione alle domande da porre ai fanciulli scelti come soggetti. Occorre, soprattutto, quando si voglia trarre una conclusione dai risultati di una inchiesta, cercare una controprova attraverso lo studio delle domande spontanee dei fanciulli. Allora, ci si rende conto se le rappresentazioni che si suppongono proprie dei fanciulli corrispondano o no alle domande che essi si pongono e al come se le pongono.[...]

Ma, se è chiara la necessità dell'osservazione diretta, sono anche evidenti gli ostacoli che ne limitano forzatamente l'uso. Non soltanto il metodo d'osservazione pura è faticoso e pare non possa garantire la qualità dei risultati se non a danno della quantità (è impossibile, infatti, osservare un gran numero di fanciulli nelle stesse condizioni); ma sembra abbia anche alcuni inconvenienti sistematici. Eccone due principali. Per cominciare, l'egocentrismo intellettuale del fanciullo costituisce un ostacolo serio per chi voglia conoscere il fanciullo mediante l'osservazione pura, senza interrogare in alcun modo il soggetto. Abbiamo già tentato altrove di dimostrare che il fanciullo spontaneamente non cerca, o non è in grado, di comunicare tutto il suo pensiero. Egli può trovarsi in compagnia dei suoi coetanei, dove la conversazione è legata alle azioni immediate e al giuoco, senza riferimento con quella frazione essenziale del pensiero che è staccata dall'azione e che si sviluppa in base alla contemplazione dell'attività degli adulti o della natura. Quindi la rappresentazione del mondo e la causalità fisica sembreranno prive di ogni interesse per il fanciullo. Oppure egli può trovarsi in compagnia di adulti, ma allora, pone continuamente domande, senza rivelare le proprie personali spiegazioni. Dapprincipio le tace perché crede che tutti le conoscano, poi per pudore, per paura di sbagliare, per timore di delusioni. Ma le tace soprattutto perché tali spiegazioni, essendo sue, gli sembrano le più naturali e anche le sole possibili. Insomma, anche ciò che potrebbe esternarsi in parole resta di solito implicito, semplicemente perché il pensiero del fanciullo non è socializzato come il nostro. Ma, a fianco di pensieri formulabili, per lo meno mediante il linguaggio interiore, quanti pensieri inesprimibili ci restano sconosciuti quando ci limitiamo a osservare il fanciullo senza parlargli? Per pensieri inesprimibili intendiamo gli atteggiamenti mentali, gli schemi sincretici, visuali e motori, tutte quelle preconnessioni delle quali si sente l'esistenza quando si parla con un fanciullo. Occorre conoscere anzitutto queste preconnessioni e, per farle affiorare, è necessario applicare metodi speciali. Il secondo inconveniente sistematico dell'osservazione pura è la difficoltà di distinguere nel fanciullo il giuoco dalla credenza. Ecco, ad esempio, un fanciullo che si crede solo e parla a un rullo compressore: «Hai schiacciato bene le pietre grosse?» Giuoca o personifica davvero la macchina? Impossibile dirlo, perché si tratta di un caso particolare. L'osservazione pura è impotente a distinguere la credenza dalla fabulazione. Gli unici criteri efficaci, e lo vedremo in

seguito, sono quelli fondati sulla molteplicità dei risultati e sul confronto delle reazioni individuali. Dunque, è necessario a tutti i costi superare il metodo della osservazione pura e, senza ricadere negli inconvenienti dei reattivi, assicurarsi i principali vantaggi dell'esperimento.

Impiegheremo a tale scopo un terzo metodo, che tende a riunire le risorse dei reattivi e dell'osservazione diretta, evitando gli inconvenienti di entrambi: il metodo dell'esame clinico che gli psichiatri usano come mezzo di diagnosi. Ad esempio, si possono osservare per mesi determinate forme paranoici senza veder mai affiorare l'idea di grandezza, che, tuttavia, s'intuisce in ogni reazione stravagante. D'altra parte, non si posseggono reattivi differenziali per le diverse sindromi morbose. Ma il clinico può: 1) parlare col malato seguendolo anche nelle risposte, così da non perder nessuna eventuale idea delirante; 2) condurlo dolcemente verso le zone critiche (la sua nascita, razza, fortuna, titoli militari, politici, talento, vita mistica ecc.), senza sapere dove affiorerà l'idea delirante, ma, mantenendo costantemente la conversazione su un terreno fecondo. L'esame clinico partecipa così dell'esperimento, nel senso che il clinico si pone problemi, formula ipotesi, varia le condizioni, e infine controlla ogni ipotesi in base alle reazioni provocate dalla conversazione. Ma l'esame clinico partecipa anche dell'osservazione diretta, nel senso che il buon clinico, pur dirigendo, si lascia, dirigere, e tien conto di tutto il contesto mentale, invece di cadere vittima di «errori sistematici» come spesso accade allo sperimentatore puro. Poiché il metodo clinico ha reso grandi servizi in una zona in cui altrimenti tutto sarebbe disordine e confusione, lo studio della psicologia infantile farebbe molto male a privarsene. Non esiste, infatti, *a priori* una ragione per non interrogare i fanciulli sui punti dove l'osservazione pura lascia incompiuta la ricerca.

LABORATORIO FORMATIVO

per imparare ad analizzare e comprendere testi

- Suddividi il testo in paragrafi ed individua un titolo per ciascun paragrafo.
- Individua le parole e le espressioni particolari con cui l'autore indica l'argomento e i suoi aspetti caratteristici.
- Spiega il significato di queste parole ed espressioni.
- Descrivi in non più di tre righe cosa tratta ciascun paragrafo.
- Sintetizza in non più di cinque righe i contenuti del testo.

2. ■ | L'osservazione sul gioco

Il gioco è un comportamento fondamentale della nostra specie con una grande varietà di significati e forme: può essere infatti vissuto come attività fisica e sfogo di energia, come ripetizione di esperienze, come espressione di fantasia, come assimilazione dell'ambiente, come preparazione alla vita, come interazione di gruppo, come forma di esplorazione che riduce rischio e conflitto, come spazio di espressione profonda, come preesercizio, competizione e lotta ritualizzata, come esperienza gioiosa. Il bambino opera infatti il suo incontro con la realtà soprattutto attraverso il gioco, in cui finzione, immaginazione e identificazione favoriscono la trasformazione simbolica della realtà, mentre la condivisione sociale permette di gestire ruoli, regole, conflitti. L'importanza del gioco nella crescita ha fatto sì che la ricerca educativa si sia profondamente interessata ad esso, in primo luogo creando condizioni e materiali in cui è possibile osservare il gioco dei bambini.

Letture

Tecniche di osservazione e materiali di gioco in un istituto educativo

M. Lowenfeld, *Il gioco nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

Siccome l'Istituto è una istituzione al tempo stesso di addestramento e di ricerca, si tende a raggruppare i fanciulli nella sala di gioco in modo che nessuna età e nessun sesso predomini e che il tipo di temperamento e di difficoltà da loro costituito abbracci il campo più vasto possibile.

[...] Il [...] metodo di osservazione è basato sui seguenti principî: l'Istituto accetta il fatto che non si possono fare osservazioni in maniera soddisfacente senza l'effettiva presenza di un adulto tra i fanciulli. Poiché dal punto di vista del fanciullo lo svantaggio dell'adulto come compagno di gioco non è la sua taglia ma i suoi principî e gusti, gli adulti che lavorano nelle sale di gioco sono sottoposti a una forma di addestramento tendente a renderli atti, quando vengono a contatto con i fanciulli, ad accettare il punto di vista infantile al massimo possibile come loro proprio. Nel far ciò si tiene costantemente conto delle seguenti regole:

Regola I, concernente la taglia dell'adulto. Normalmente, a contatto con un adulto il fanciullo è sempre consapevole della propria piccola statura. Nella sala di gioco ciò è minimizzato ponendo l'adulto al livello del fanciullo o al disotto.

Regola II, concernente il rapporto tra fanciullo e ricercatore:

- a. i ricercatori nella sala di gioco sono considerati dai fanciulli e dal personale come gli amici dei fanciulli, ma al tempo stesso il ruolo normale di fanciullo e d'adulto è invertito. Ogni adulto nella sala di gioco è ad assoluta disposizione del fanciullo o dei fanciulli con cui lui o lei gioca, ed esegue senza discussione gli ordini dei fanciulli eccetto quando questi risulterebbero di danno o pericolo per il fanciullo;
- b. le regole di comportamento nella sala di gioco sono le regole dei fanciulli, non quelle degli adulti;
- c. In nessun caso l'adulto si lascia indurre dal fanciullo a formulare rimproveri, ed in nessun caso i biasimi saranno espressi dall'adulto; le situazioni imbarazzanti debbono essere eluse piuttosto che affrontate direttamente;
- d. nessuna spontanea critica viene fatta dal ricercatore sull'uso dei giocattoli e dei materiali da parte dei fanciulli, per quanto evidentemente erroneo. Ogni azione di ogni fanciullo è accolta come ovvia e giusta, senza badare all'uso appropriato o no dei materiali da maneggiare, a meno che ci sia nella sala

di gioco un altro strumento che produrrebbe il risultato desiderato più efficacemente, nel qual caso il ricercatore dirige su esso l'attenzione del fanciullo. Si permette ai fanciulli di passare liberamente da una occupazione all'altra, e solo raramente si fa un tentativo di indurli a perseverare in qualche occupazione. [...]

I fanciulli che giocano liberamente all'aria aperta, con spazio dove vagare e un numero adeguato di strumenti a disposizione, si procurano da soli il materiale di cui hanno bisogno per i loro giochi. I fanciulli al chiuso, invece, dipendono interamente dai materiali forniti loro dagli adulti per loro uso. [...]

Al tempo della fondazione dell'Istituto di Psicologia Infantile (allora Clinica Infantile), non venne fatto nessun esame, per quanto ha potuto constatare l'autrice, sul tipo dei materiali scelti spontaneamente dai fanciulli al gioco. Fu perciò nostro primo compito quello di elaborare una scelta di equipaggiamenti che offrissero al fanciullo quei materiali che potrebbe egli stesso scoprire nell'ambiente naturale, per esempio in campagna. Il materiale ora in uso all'Istituto è stato selezionato in parte attraverso l'osservazione di fanciulli giocanti in condizioni naturali, e in parte procedendo per tentativi ad adattare questo materiale agli effettivi bisogni dei fanciulli dell'Istituto.

Il materiale disponibile per uso dei fanciulli all'Istituto può essere classificato come segue:

Materiale per la fantasia (cioè materiale per l'espressione della fantasia);

(*Grezzo*) acqua e giocattoli per acqua, terra, sabbia, creta, materiale per modellare, materiale per ritaglio (in carta), forme e blocchi in legno, bacchette e fori;

(*Lavorato*) «cosmo», mosaici, treni, caricature, materiali per disegno e pittura liberi, e per recitazione.

Materiale per costruzione: materiale per la riproduzione di modelli come il Meccano e il Kliptiko, carta da incollare e ritagliare, cucire, tessere, ecc., carpenteria e giocattoli chimici.

Materiale domestico o di adulti in miniatura: bambole casa, negozio, scope, utensili da cucina, ecc., macchine per tritare e macinare.

Materiali che promuovono attività e distruzione (macinazione e triturazione): strumenti per tagliare e forare, birilli, palle di gomma, frecce.

LABORATORIO FORMATIVO

per imparare ad analizzare e comprendere testi

- Suddividi il testo in paragrafi ed individua un titolo per ciascun paragrafo.
- Individua le parole e le espressioni particolari con cui l'autore indica l'argomento e i suoi aspetti caratteristici.
- Spiega il significato di queste parole ed espressioni.
- Descrivi in non più di tre righe cosa tratta ciascun paragrafo.
- Sintetizza in non più di cinque righe i contenuti del testo.

3. Ricerche sperimentali a scuola: la relazione comunicativa

La ricerca educativa ha nella scuola uno spazio operativo fondamentale. Ad esempio l'analisi dell'attività scolastica può essere effettuata in termini di relazione comunicativa, come hanno fatto in Italia studiosi come Lucia Lumbelli e i suoi collaboratori. In Pedagogia della comunicazione verbale, frutto di attività di ricerca realizzate fra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, questo gruppo si propone di individuare un opportuno metodo osservativo per gli «errori comunicativi» nell'interazione fra insegnante e alunni. Allo stesso tempo raccoglie una serie di prove sperimentali dove si dimostra che modalità di comunicazione «non direttiva» e centrate sui bisogni dell'alunno possano incentivare l'apprendimento linguistico e la realizzazione corretta di attività scolastiche.

Letture

Un esperimento educativo per superare le deprivazioni linguistiche

M. Ippolito, *Tecniche di arricchimento verbale e rapporto interpersonale*, in AA.VV., *Pedagogia della comunicazione verbale*, Angeli, Milano 1987.

La ricerca è iniziata nel marzo del 1973, in una scuola elementare pubblica milanese, ed è stata temporaneamente sospesa in occasione delle vacanze estive. Il campione è costituito da 40 bambini, della stessa età e di sesso diverso, tutti appartenenti alla classe operaia, che frequentavano la seconda elementare. I soggetti sono stati scelti in seguito ai risultati ottenuti con tests verbali e non verbali (il Gille e il Thurstone), in modo che fossero il più possibile omogenei fra loro. Inoltre, sempre all'inizio della ricerca, è stato effettuato un esame del loro linguaggio analizzando il materiale verbale raccolto per mezzo di una serie di colloqui non-direttivi, tutti registrati. Per effettuare questa analisi di linguaggio sono stati impiegati i parametri tradizionali proposti da Berristein (indice di subordinazione, rapporto Type-token, frequenza di pronomi, pause, frasi incomplete, imperfezioni morfologico-lessicali e sintattiche).

I 40 bambini sono stati divisi in 8 gruppi di 5 bambini ciascuno, e ciascun gruppo passava con mezz'ora a giorni alterni. Quasi tutte le sedute venivano registrate integralmente. Le tecniche proposte dai Gahagan e utilizzate nella presente ricerca sono le seguenti:

- a. storie figurate: ai bambini venivano presentate delle vignette che in successione formavano una storia. Si chiedeva dapprima ai bambini di descrivere tutti insieme le vignette (stimolazione della funzione descrittiva), e da ultimo a un bambino di riassumere l'intera storia (stimolazione della funzione narrativa, che implica un maggior grado di astrazione). Il racconto della storia completa avveniva in un primo momento permettendo al bambino di vedere le vignette, e in un secondo momento senza la presenza fisica delle vignette.
- b. descrizione di un oggetto o di un gioco ai compagni: un bambino descrive ai compagni le caratteristiche e il funzionamento di alcuni oggetti o come si svolgono alcuni giochi infantili (stimolazione della funzione descrittiva e esplicativa).
- c. frasi alternative: lo sperimentatore dice una frase ai bambini e questi devono ripeterne il contenuto con parole diverse, estendendone possibilmente il significato e utilizzando quindi una struttura linguistica più complessa (questa tecnica è stata utilizzata per rendere cosciente il bambino delle molteplici possibilità di espressione sul piano verbale di uno stesso significato).
- d. completamento ed estensione di frasi: lo sperimentatore inizia una frase e chiede ai bambini di completarla nei vari modi possibili. Una volta che i bambini si sono resi conto delle molteplici possibilità di completamento di una frase, si può estendere la frase stessa.

Tutte queste tecniche sono state impiegate in due diverse situazioni: con 4 gruppi di bambini la situazione era strutturata in modo molto rigido (i bambini cioè dovevano eseguire i compiti che io proponevo di volta in volta e il loro ruolo veniva mantenuto volutamente passivo); con gli altri quattro gruppi invece la situazione era molto meno strutturata. Questa situazione meno strutturata era caratterizzata innanzi tutto dal ruolo che assumevo nei rapporti con i bambini. Cercavo di non essere vissuta dai bambini come l'«insegnante tradizionale», nel senso che li stimolavo a prendere l'iniziativa sia per quanto riguardava il tipo di esercizio da fare in un determinato momento, sia per quanto riguardava il modo di condurre avanti o modificare i giochi stessi. Cercavo in sostanza di partire da quelli che erano i loro interessi e le loro preferenze.

[...]

La scelta dei temi di discussione, dei contenuti delle frasi alternative, delle storie figurate, avvenivano in base alle indicazioni fornitemi dai gruppi di bambini con i quali la situazione era meno rigidamente strutturata, con la sostanziale differenza che mentre in quest'ultima situazione le decisioni erano prese dai bambini, nella situazione più rigida ero io che imponevo queste decisioni ai bambini. Si è cercato, in sostanza, di variare la situazione interpersonale con i due gruppi di bambini per quanto riguarda soprattutto il sistema di ruoli, partendo dall'ipotesi che un sistema di ruoli rigido costituisce un incentivo molto limitato all'uso di un linguaggio elaborato, il quale viceversa risulterà molto più stimolato se la situazione è caratterizzata da un sistema di ruoli aperto, se cioè viene offerta ai bambini la possibilità di costruire il proprio ruolo in base alle loro caratteristiche personali anziché assumerlo passivamente, in base al loro status formale. Ovviamente questa variazione a livello di sistemi di ruoli vigenti nelle due situazioni ha condotto a una minore o maggiore strutturazione delle tecniche di stimolazione verbale adottate; questa variazione non deve comunque essere considerata la principale responsabile di eventuali differenze a livello di produzione linguistica.

Benché al momento attuale non siano stati raccolti tutti i dati che la ricerca è destinata a fornire, si può già svolgere un primo esame dei risultati finora ottenuti, allo scopo di valutare, almeno in via preliminare, probabili differenze a livello di prestazione linguistica nei due gruppi di bambini. Come si è già detto, all'inizio della ricerca è stata effettuata una serie di colloqui non-direttivi con i singoli bambini, che sono stati analizzati utilizzando alcuni parametri linguistici ritenuti significativi (indice di subordinazione, rapporto *type/token*, frequenza dei pronomi, ecc.). L'analisi del materiale verbale inerente a questi colloqui ha rilevato una sostanziale omogeneità nel comportamento verbale dei singoli bambini. Tenendo presente questa situazione iniziale, in cui si manifestavano delle analogie puntuali nell'ambito delle prestazioni linguistiche dei bambini, si è ripetuto lo stesso tipo di controllo a tre mesi dall'inizio della ricerca. È stata cioè effettuata un'altra serie di colloqui non direttivi per verificare eventuali spostamenti a livello di produzione verbale, determinati dal programma di arricchimento del linguaggio. Si voleva in sostanza verificare se l'impiego delle tecniche di stimolazione verbale avesse provocato dei miglioramenti nel linguaggio dei bambini di entrambi i gruppi e l'entità di tali miglioramenti. In particolare si voleva verificare se i bambini con i quali il rapporto interpersonale si configurava come meno rigido, si caratterizzassero per un livello superiore di prestazioni linguistiche rispetto al gruppo di bambini con i quali era stato stabilito un rapporto più strutturato.

Occorre sottolineare che la «tecnica» di stimolazione verbale adottata a questo scopo (cioè il colloquio non-direttivo), era la stessa sia per i due gruppi di bambini che per le due fasi della rilevazione. Eventuali differenze nelle prestazioni linguistiche dei bambini appartenenti ai due gruppi, non possono quindi essere ricondotte a un diverso grado di strutturazione della tecnica di stimolazione adottata. L'analisi del linguaggio dei singoli bambini è stata effettuata calcolando l'indice di subordinazione e il numero di interventi effettuati dallo sperimentatore in ciascun colloquio. L'indice di subordinazione, che misura il grado di complessità dello schema sintattico del discorso, è, secondo

vari autori, quello che permette di rilevare le differenze più significative a livello di prestazioni linguistiche. Anche Bernstein sostiene che una delle caratteristiche del codice ristretto, forse la più evidente, è costituita da un uso limitato di proposizioni subordinate, e quindi dalla scarsa presenza di nessi logici all'interno del discorso. L'indice di subordinazione è stato calcolato dividendo il numero totale di proposizioni subordinate (tutte subordinate di I grado) presenti in ciascun colloquio per il numero totale di parole pronunciate. Il secondo indice invece (cioè il numero di interventi effettuati dallo sperimentatore in ciascun colloquio), è stato calcolato dividendo il numero totale di parole pronunciate in ciascun colloquio per il numero di interventi. Con quest'ultima misurazione si voleva verificare la propensione del bambino a parlare, cioè in un certo senso la sua fluidità verbale. [...]

Dall'esame della tabella relativa all'indice di subordinazione, risulta che i bambini del gruppo meno strutturato presentano un incremento significativo, nettamente superiore a quello riscontrato nei bambini del gruppo più strutturato. Questo risultato dimostra che le tecniche di stimolazione verbale adottate hanno effettivamente provocato per i bambini di entrambi i gruppi un aumento nell'indice di subordinazione, quindi un miglioramento nell'uso del linguaggio, ma che questo aumento è molto più marcato nel gruppo di bambini con i quali le tecniche sono state impiegate in un contesto meno strutturato. Anche per quanto riguarda l'analisi della propensione a parlare, si rileva che pur essendo presente un incremento in questo senso in entrambi i gruppi, i bambini del gruppo meno rigidamente strutturato presentano un aumento decisamente superiore rispetto ai bambini dell'altro gruppo.

LABORATORIO FORMATIVO

per imparare ad analizzare e comprendere testi

- Suddividi il testo in paragrafi ed individua un titolo per ciascun paragrafo.
- Individua le parole e le espressioni particolari con cui l'autore indica l'argomento e i suoi aspetti caratteristici.
- Spiega il significato di queste parole ed espressioni.
- Descrivi in non più di tre righe cosa tratta ciascun paragrafo.
- Sintetizza in non più di cinque righe i contenuti del testo.

4.

La sperimentazione sugli insegnanti: il ruolo delle aspettative

Sempre nell'ambito della ricerca educativa nella scuola due studiosi americani, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, hanno documentato nella loro opera *Pigmalione in classe* (edita alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso) il ruolo della comunicazione involontaria delle aspettative da parte dell'insegnante nel condizionare il successo scolastico degli allievi. In un celebre esperimento bambini di provenienza socioculturale svantaggiata, presentati dagli sperimentatori come «iperdotati» agli insegnanti, hanno avuto un significativo aumento di successo scolastico: gli insegnanti dedicavano loro più tempo, si mostravano maggiormente attenti e disponibili, sottolineavano i successi, potenziavano la stimolazione e la partecipazione attiva. Peraltro il miglioramento si è dimostrato persistente anche oltre i limiti dell'esperimento.

Lettura

Alcuni esperimenti sull'«effetto pigmalione»

R. Nash, *Aspettative dell'insegnante e apprendimento dell'alunno*, Giunti & Lisciani, Teramo 1983.

Uno studio che dovrebbe essere menzionato riguarda le aspettative degli insegnanti per gli studenti negri. Rubovits e Maehr avviarono lezioni sperimentali che coinvolgevano 66 studentesse universitarie che dovevano insegnare a 264 alunni della settima e ottava classe elementare e di abilità e razze miste. A ogni insegnante furono dati quattro studenti della stessa capacità due di essi erano bianchi e due negri. A un ragazzo bianco e a negro fu dato, a caso, un alto quoziente di intelligenza e furono indicati come «dotati» creando così una «aspettativa» verso la quale si potevano studiare le risposte degli insegnanti. Si disse agli insegnanti di fare particolare attenzione a questa informazione e di ricordare che essi avevano a che fare con un gruppo di abilità misto e che dovevano stare all'erta e notare le differenze di interesse, della capacità, dell'espressione verbale ecc. Ogni lezione (sull'argomento della «televisione») fu osservata per 40 minuti. Il programma dell'osservazione prendeva in considerazione sei caratteristiche del comportamento dell'insegnante: l'attenzione e l'incoraggiamento degli insegnanti per le esposizioni degli studenti, l'elaborazione, l'ignorare l'alunno, lode e biasimo. Si diede all'insegnante anche una scala di autoritarismo. I risultati confermarono le paure dei ricercatori.

Le esposizioni erano richieste più ai bianchi che ai negri, i negri erano lodati di meno e biasimati più spesso. Non ci furono differenze nelle quantità di interazioni iniziate dagli alunni. Ai ragazzi «dotati» venivano richieste più esposizioni ed essi erano biasimati anche di più.

Gli insegnanti molto chiaramente favorivano i «dotati» bianchi, i «non dotati» bianchi, i «non dotati» negri e i «dotati» negri in quest'ordine. Per esempio, le quantità medie dell'attenzione dell'insegnante alle esposizioni richieste erano: bianchi «dotati» 11, bianchi «non dotati» 6, negri «non dotati» 5 e negri «dotati» 4. Allo stesso modo, le quantità medie della lode dell'insegnante erano: bianchi «dotati» 2,0, bianchi «non dotati» 1,2, negri «non dotati» 1,5 e negri «dotati» 0,6. Gli autori commentano: «Comincia a emergere un modello in cui l'aspettativa del talento viene associata a una risposta generalmente positiva da parte dell'insegnante - se lo studente è bianco. Per gli studenti negri, semmai, è evidente una tendenza contraria in cui l'aspettativa del talento viene associata a un trattamento meno positivo».

Non sappiamo se le scoperte di questo studio riflettono la situazione nelle scuole americane. Non ci sono studi comparativi che confermino o neghino quei risultati. Gli insegnanti, naturalmente, non erano insegnanti veri, ma studentesse che potrebbero comportarsi allo stesso modo dopo il completamento dei

loro studi oppure no. Esse erano in effetti, giovani ragazze idealiste della classe media che esprimevano credenze liberali, ma che non avevano avuto per la maggior parte precedente esperienza con i bambini negri. Questi studi - e altri avrebbero potuto essere menzionati - sostengono tutti l'ipotesi di base di Rosenthal secondo cui le aspettative degli insegnanti per i loro alunni sono espresse con comportamenti e danno come risultato differenze misurabili nell'apprendimento. Ma parecchi altri studi non hanno mostrato un effetto d'aspettativa e sarebbe del tutto errato ignorare questi risultati negativi.

Una indagine esauriente di Claiborn non riuscì a trovare alcuna prova degli effetti dell'aspettativa. In questo studio 12 prime classi elementari (6 anni) furono divise ugualmente in gruppi di ragazzi «dotati» e «non dotati». Nei gruppi costituiti da ragazzi dotati gli insegnanti ricevettero una lista di circa il 20 per cento degli studenti dai quali ci si poteva aspettare una «fioritura intellettuale». Naturalmente, questi studenti furono scelti a caso. Due mesi più tardi quando si rifecero i test non si rilevarono maggiori profitti nell'apprendimento nel gruppo sperimentale e non si osservarono cambiamenti nelle interazioni insegnante-alunni. L'autore conclude, abbastanza ragionevolmente, che questo fallimento nel ripetere le scoperte di Rosenthal e Jacobson indica la necessità di ulteriori ricerche prima che il fenomeno dell'aspettativa sia accettato come fatto psicologico.

Lo studio di Fleming e Anttonen non riuscì parimenti a mostrare gli effetti dell'aspettativa. Lo studio coinvolgeva 39 insegnanti di ragazzi di 7 anni. Questo campione completo di più di 1000 ragazzi fu diviso in quattro gruppi. Agli insegnanti furono fornite informazioni differenti circa le capacità (rilevate dai test) di ognuno di questi gruppi: 1. punteggi tradizionali del quoziente di intelligenza; 2. punteggi del quoziente d'intelligenza gonfiati di 16 punti; 3. nessun punteggio del quoziente d'intelligenza; 4. il test delle principali capacità mentali (una specie di test d'intelligenza, ma non espresso come quoziente). I ragazzi furono sottoposti a test all'inizio e alla fine dello studio. L'ipotesi, secondo cui i ragazzi con punteggi del quoziente d'intelligenza gonfiati avrebbero mostrato profitti d'apprendimento relativi maggiori, non fu confermata. Non c'erano differenze significative di alcun genere. Incidentalmente, gli autori si chiesero perché le scuole si preoccupassero di sottoporre i ragazzi a test, dacché neanche conoscendo il punteggio del quoziente di intelligenza si riscontrava alcuna differenza.

Sul problema dell'aspettativa essi commentano: «Il modo in cui gli insegnanti influenzano il comportamento degli alunni sembra essere un fenomeno di gran lunga più sottile e complesso di quanto qualcuno abbia suggerito. Il corpo della conoscenza e le attitudini degli insegnanti circa i test, le loro caratteristiche personali e i loro modi di trattare i bambini sembrano essere molto più critici per la crescita dell'alunno che per l'intervento in sé. Il presente studio suggerisce che gli insegnanti valutino gli alunni, rigettino informazioni divergenti e agiscano verso gli alunni sulla base di attitudini sviluppate precedentemente e sulla base delle conoscenze acquisite sugli alunni e sui test».

LABORATORIO FORMATIVO

per imparare ad analizzare e comprendere testi

- Suddividi il testo in paragrafi ed individua un titolo per ciascun paragrafo.
- Individua le parole e le espressioni particolari con cui l'autore indica l'argomento e i suoi aspetti caratteristici.
- Spiega il significato di queste parole ed espressioni.
- Descrivi in non più di tre righe cosa tratta ciascun paragrafo.
- Sintetizza in non più di cinque righe i contenuti del testo.

5. Studiare una comunità educante: le interviste informali di gruppo

Ne *I figli del sogno* lo psicanalista Bruno Bettelheim racconta un'esperienza di ricerca presso i kibbuzim israeliani negli anni Sessanta. I kibbuzim (plurale di kibbuz, un nome che in ebraico significa «gruppo») sono piccole comunità autonome fondate da coloni ebrei in territori occupati prevalentemente da arabi nel periodo di creazione dello stato di Israele. In queste colonie gli adulti puntavano a realizzare un modello di società nuova, in cui l'educazione dei figli doveva essere caratterizzata, fin dalla prima infanzia, dalla condivisione prevalente di spazi e tempi comuni rispetto alla vita familiare, dove un ruolo importante di educazione e custodia spettava a personale femminile apposito, le *metapelet*.

Letture

Le idee pedagogiche e le pratiche educative del kibbuz

B. Bettelheim, *I figli del sogno*, Mondadori, Milano 1977.

I dati più importanti su cui si basa questo studio sono le osservazioni informali che via via andavo facendo, sia quando raccoglievo informazioni «oggettive», sia quando cercavo di assimilarle e di comprenderle. [...]

Quanto ai dati oggettivi, consistettero in interviste con parecchie centinaia di persone, in registrazioni e altro materiale, per esempio dei test proiettivi (esprimere tre desideri, disegnare una persona), che furono sottoposti a 191 bambini di diversi kibbuz, dagli otto anni in su. [...]

Parlai poi in maniera informale con oltre un centinaio di bambini di tutte le età, talvolta in inglese, ma soprattutto servendomi di interpreti. Ebbi inoltre colloqui con una quantità di educatori: *metapelet*, insegnanti, psicologi, capigruppo, e quelli che noi chiamiamo amministratori scolastici, vale a dire i direttori delle scuole e dei magisteri. Ebbi poi parecchi incontri, ciascuno di molte ore, con il corpo insegnante che prestava servizio in tre kibbuz (circa una trentina di persone); con tutte le *metapelet* degli stessi tre kibbuz (anche qui pressappoco una trentina di persone); e con molte *metapelet* e insegnanti di altre due colonie. Ebbi cioè discussioni di gruppo con circa un centinaio di educatori e colloqui particolari, approfonditi, con una trentina di altri.

Parlai separatamente, per un'ora o più, con circa cinquanta membri di kibbuz che pensavano di avere qualcosa di importante da dirmi, o che, per un motivo o per l'altro, sembravano soggetti particolarmente interessanti. In un kibbuz, intervistai tutte le coppie di coniugi nati nella colonia (una dozzina). Inoltre parlai con tutti i giovani di una colonia che avevano appena finito le scuole e stavano per entrare nell'esercito (dodici soggetti). Interrogai poi un gruppo di genitori che avevano figli in tenera età (una decina di coppie). Infine, intervistai tutti i soggetti da me incontrati che, nati in un kibbuz, l'avevano lasciato appena divenuti adulti (dieci persone).

Ebbi molte ore di colloquio (in alcuni casi venti o più) con i seguenti educatori: il direttore di una scuola di cui visitai quasi tutte le classi; due insegnanti della stessa scuola; le due persone incaricate dell'educazione in due diversi kibbuz; la persona incaricata di tutta l'istruzione superiore di un movimento, e il direttore di un magistero, cioè di una scuola in cui si preparano gli insegnanti.

Per valutare i successi dei metodi del kibbuz era anche importante chiedersi: poiché i loro ragazzi non mostrano tendenze alla delinquenza, all'omosessualità, eccetera, esistono disturbi psicologici che siano *loro* particolari? Preparai quindi un seminario con tutti i pediatri, gli psicologi, eccetera, dei tre movi-

menti, per discutere con loro quale patologia incontravano nei pazienti. Poiché anch'essi desideravano imparare da me, la cosa fu facilmente organizzata, e per quattro giorni ci riunimmo nel magistero di destra di Beth Beril. E vennero in luce cose molto interessanti, non solo sulla natura dei disturbi dei bambini del kibbutz, ma sul modo in cui l'organizzazione del kibbutz influisce anche sulla terapia.[...]

Lungo la stessa linea di ricerca, mi incontrai con gli psicanalisti di Israele, durante una delle loro riunioni mensili, ed ebbi così modo di discorrere con alcuni di loro riguardo all'esperienza fatta con pazienti che erano stati (o erano ancora) membri del kibbutz. Anche parecchi analisti mi concessero ripetutamente l'opportunità di parlare con loro, separatamente e a fondo. E lo stesso dicasi per alcuni psichiatri che non erano analisti ma che, nella loro attività professionale, erano strettamente legati a vari kibbutz o avevano avuto in cura molte persone che avevano vissuto o vivevano in un kibbutz (incidentalmente, potrei menzionare il fatto che nemmeno uno psichiatra o uno psicanalista è membro di un kibbutz; tuttavia, non è molto significativo, dato l'ammontare della popolazione del kibbutz e la rarità degli specialisti nelle nostre stesse comunità agricole). Infine, ebbi numerose interviste con educatori, psichiatri e psicologi di Israele che, pur non essendo membri del kibbutz, li avevano studiati o ne erano stati per anni in rapporto.

Ma, qualunque fosse il valore delle informazioni così ottenute, erano tuttavia periferiche al mio scopo centrale: studiare il sistema educativo del kibbutz là dove veniva praticato, innanzi tutto con l'osservazione diretta, e poi parlando con i ragazzi che volevano e potevano comunicare con me, insieme ai loro insegnanti, genitori e *metapelet*.

LABORATORIO FORMATIVO

per imparare ad analizzare e comprendere testi

- Suddividi il testo in paragrafi ed individua un titolo per ciascun paragrafo.
- Individua le parole e le espressioni particolari con cui l'autore indica l'argomento e i suoi aspetti caratteristici.
- Spiega il significato di queste parole ed espressioni.
- Descrivi in non più di tre righe cosa tratta ciascun paragrafo.
- Sintetizza in non più di cinque righe i contenuti del testo.

6. ■

La ricerca nei mass-media: l'analisi del contenuto di un programma televisivo

La ricerca educativa si è anche ampiamente interessata dei mass-media, data la pervasività del loro influsso sulla formazione di bambini e adulti. In campo psicologico hanno ad esempio avuto grande diffusione le ricerche empiriche, specie per quanto concerne il rapporto fra bambini e TV. Nel rapporto dell'Università della California prodotto all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso su La violenza in TV vengono così messi in discussione i contenuti violenti veicolati nelle trasmissioni televisive e nei film.

Letture

Come studiare la violenza nei programmi televisivi

K. Popper, J. Condry *Rapporto ucla in Cattiva maestra televisione*, Reset, Milano 1994

Scopo principale della ricerca è quello di esaminare i contenuti dei network televisivi [...]. La ricerca ha preso in esame tutti i programmi televisivi in onda in prima serata e il sabato mattina, eccetto quelli prodotti dal settore delle news.

Le ore di monitoraggio sono state così suddivise: da lunedì a venerdì, dalle 8 alle 23 (e l'orario è stato allungato quando in prima serata venivano trasmessi film drammatici lunghi). Domenica dalle 7 alle 23. Sabato mattina dalle 7 alle 12.

Ogni programma è stato regolarmente monitorato almeno quattro volte. Se, dopo quattro visioni, non sorgevano problemi legati alla violenza, il programma non veniva più monitorato, ma abbiamo continuato a registrare ogni singolo episodio. A metà della programmazione monitoravamo la trasmissione ancora una volta per controllare se erano cambiati gli argomenti e i contenuti. Ci siamo riservati il diritto di continuare a monitorare qualsiasi trasmissione in qualsiasi momento e per qualsiasi motivo e in molti casi lo abbiamo fatto. I programmi trasmessi meno di quattro volte sono stati esaminati tutte le volte che andavano in onda. Abbiamo studiato tutti gli sceneggiati televisivi, i mini serial, i film drammatici e gli speciali della stagione televisiva '94-'95. Ci siamo resi conto che si potevano fare delle considerazioni di carattere generale su alcune serie dopo averle viste almeno quattro volte, ma abbiamo dovuto monitorare i programmi in onda una sola volta, perché su questo tipo di trasmissioni non si possono fare considerazioni generali. I serial televisivi che sollevavano il problema della violenza sono stati monitorati più di quattro volte. Abbiamo continuato a monitorare questi serial finché ci siamo sentiti sicuri di poter fare delle considerazioni generali sul loro contenuti. Alcune trasmissioni sono state monitorate per tutta la stagione.

Anche se le videocassette, nella maggior parte dei casi, replicano soltanto i contenuti dei film per cinema (a volte vengono aggiunte alcune scene extra), il videoregistratore viene comunque collegato al televisore e quindi viene considerato parte del mondo televisivo. Noi abbiamo preso in esame una lista di dieci titoli più richiesti ogni trimestre, secondo le indicazioni della rivista «Billboard».

Analizzare la violenza all'interno di un contesto rende meno arduo definire il termine stesso. Una definizione precisa non è necessaria, perché lo scopo non è quello di includere o escludere una scena. Noi abbiamo evitato questi problemi dando al termine un significato molto ampio. Il nostro obiettivo non era quello di dare una definizione più o meno vasta del concetto, quanto piuttosto distinguere tra violenza pericolosa e no. La nostra definizione è vasta: include gli sport violenti, i cartoni animati, la

comicità manesca - tutto ciò che può far male fisicamente, intenzionalmente e no, auto-provocato o provocato da qualcuno o da qualcosa. Abbiamo anche inserito le minacce verbali, anche se queste erano meno importanti. [...]

Per un'analisi esatta del contesto, bisognava stabilire un insieme di criteri da applicare a tutte le scene monitorate. L'obiettivo era quello di riuscire a fare una chiara distinzione tra programmi che non contengono violenza, non originano preoccupazioni perché la violenza è funzionale al contesto di quella storia, originano preoccupazioni perché la violenza non è funzionale al contesto di quella storia. [...]

1. *A che ora viene trasmesso un programma?*
I bambini sono meno idonei degli adulti a stabilire il contesto. Se un programma va in onda presto desta maggior preoccupazione sull'uso della violenza. Al contrario, se va in onda in tarda serata, ne crea molto meno. [...]
2. *Viene inserito un avvertimento?*
Se un programma contiene scene di violenza, un preavviso viene considerato una garanzia importante, specialmente per i genitori e i loro figli. [...]
3. *La violenza è funzionale al racconto?*
A volte la violenza è importante per raccontare alcune vicende. Se vengono inserite scene violente, queste devono servire allo sviluppo del racconto o ad aiutare gli spettatori a comprendere i personaggi o il plot. Le scene violente non dovrebbero essere incluse solo per attrarre gli spettatori. [...]
4. *Quanto è cruda la violenza?*
La crudezza di per sé non è un problema. In *Psycho* è necessario vedere la madre di Norman Bates in decomposizione per comprendere quanto grave sia la sua malattia mentale. In quella scena la crudezza aggiunge qualcosa di importante al racconto. Ma se le scene sono macabre solo per mostrare sangue o effetti speciali cinematografici, allora la crudezza potrebbe causare problemi [...].
5. *Quanto durano le scene violente?*
Le scene devono essere lunghe giusto il tempo di raccontare l'avvenimento. [...]
6. *Quante scene violente vengono inserite e in che percentuale all'interno di un programma?*
[...] Il numero delle scene diventa un problema quando ci sono così tanti gesti violenti che il contesto del programma diventa soltanto violenza. [...] Questo è evidente in alcuni film d'azione drammatici come in *Rambo* e in alcune serie televisive.
7. *La violenza viene esaltata?*
Il racconto serve a rendere la violenza eccitante? La musica come pure gli effetti acustici e altre tecniche, possono accentuare o mitigare il senso di eccitamento. Che atteggiamento hanno gli altri personaggi nei confronti della violenza? [...]
8. *Chi commette azioni violente?*
È un eroe con cui il pubblico si identifica o è un odioso mascalzone? [...]
9. *Quanto è realistica un'azione violenta?*
Pochi spettatori si aspettano che la fiction sia davvero realistica. I programmi «verità» hanno l'obbligo di rappresentare i gesti violenti in modo verosimile. [...]
10. *Quali sono le conseguenze della violenza?*
I programmi che ritraggono la vita reale (per esempio quelli sulla polizia), dovrebbero anche mostrare le conseguenze della violenza. [...] Le conseguenze psicologiche e emotive possono essere importanti tanto quanto quelle fisiche.
11. *La violenza è usata per attrarre gli spettatori?*
È la promessa di violenza di una promotion o di un trailer che attrae lo spettatore? [...]

12. *Vengono prese in esame alternative alla violenza?*

La violenza è una reazione impulsiva o i personaggi cercano un'alternativa ad essa? [...]

13. *Che tipo di armi vengono usate?*

I personaggi rispondono con molta più aggressività di quanta ne sia necessaria? Usano armi brutali progettate per causare il massimo del dolore e del danno? L'uso di molte armi viene approvato o addirittura esaltato? [...]

14. *La violenza è intenzionale o una reazione?*

I personaggi principali ricorrono alla violenza gratuitamente o solo se provocati? [...]

Tutti i fattori vengono presi in esame complessivamente. Uno solo preso singolarmente non è determinante per il giudizio su un programma. Per esempio il semplice uso «un «avvertimento» non può giustificare tutto il resto, perché se così fosse, i network potrebbero permettersi di trasmettere qualsiasi cosa servendosi dell'avvertimento. Allo stesso modo non si possono trasmettere programmi carichi di violenza gratuita solo perché vanno in onda dopo le 22.

LABORATORIO FORMATIVO

per imparare ad analizzare e comprendere testi

- Suddividi il testo in paragrafi ed individua un titolo per ciascun paragrafo.
- Individua le parole e le espressioni particolari con cui l'autore indica l'argomento e i suoi aspetti caratteristici.
- Spiega il significato di queste parole ed espressioni.
- Descrivi in non più di tre righe cosa tratta ciascun paragrafo.
- Sintetizza in non più di cinque righe i contenuti del testo.

Laboratorio di verifica finale

1. «Quando capita [...] di osservare dei bambini in tenera età, mentre guardano pieni di fiducia gli spot pubblicitari senza poter ancora coglierne l'intenzione persuasiva o il disegno seduttivo, è difficile sfuggire alla sensazione di assistere ad un abuso di potere. Negli anni Settanta furono condotti i primi studi volti a chiarire questo aspetto. [...] Nel 1977 Ward, Wackman e Wartella, dopo avere chiesto a 615 bambini tra i 5 e gli 11 anni: «Che cos'è la pubblicità?», giunsero alla conclusione che esistevano tre diversi livelli di comprensione, che dipendevano in parte anche dall'età. Così, se a 5 anni era il 52% dei bambini a dichiarare che la pubblicità ha una finalità persuasiva (3° livello), a 6 era l'87% e a 11 il 99%.

I livelli indicati dai tre ricercatori sono:

1. Livello in cui è presente una *comprensione debole*, che corrisponde alla pura descrizione di ciò che viene mostrato (nella forma e nello stato emotivo) e dove l'effetto può diventare causa (lo spot serve a interrompere il film, a far riposare gli attori, a cambiare le scene). Ecco alcuni esempi: «Per vedere cose belle»; «Per far riposare gli attori stanchi di quello che hanno fatto, o anche i personaggi dei cartoni»; «Per interrompere un film. Per tranquillizzare un bambino piccolo che vede un film di paura col papà»; «Serve per fare una sosta»; «Per dare il tempo a chi guarda di andare a fare la pipì o sprecchiare»; «Per divertire. Senza la pubblicità il mondo non riderebbe» [...]

2. Livello in cui è presente una *comprensione media*, che rinvia alla pura funzione informativa sui prodotti. Sono di questo tipo le seguenti risposte: «Per conoscere i prodotti»; «Attraverso la pubblicità ognuno di noi viene a conoscenza dei prodotti che esistono»; «Senza la pubblicità le signore, le norme... noti conoscerebbero i prodotti»; «Per dare dei consigli per acquistare. Informano sulla qualità del prodotto».

3. Livello in cui è presente una *comprensione forte*. Qui il bambino percepisce l'intenzionalità persuasiva delle pubblicità, ossia l'obiettivo della vendita («per convincere a comprare») o dei protagonisti («è un mezzo per guadagnare»). Sono di questo tipo le seguenti risposte: «Per convincere la gente a comprare più prodotti»; «I produttori chiedono alla TV di mandare in onda la pubblicità dei loro prodotti, la TV chiede in cambio i soldi»; «Per far capire alla gente le cose che non devono fare, come prendere la droga»; «Per farti un lavaggio del cervello. Farti comprare i prodotti che "loro" vogliono vendere».

A. Oliverio Ferraris, T. Grant, *Un mondo di spot* in *Psicologia Contemporanea* n° 121, 1994

Analizza in forma scritta questo brano utilizzando i contenuti di questa tappa e le tue conoscenze sui mass-media.

2. **Indica con risposte brevi il significato dei seguenti termini ed espressioni:**

- rappresentazione del mondo
- esame clinico
- relazione comunicativa
- kibbuz

Laboratorio di verifica finale

3. Completa le seguenti frasi:

- Nel rapporto fra bambini e pubblicità vi è un livello di, che corrisponde alla pura descrizione di ciò che viene mostrato.
 - Nei kibbuzim un ruolo importante di educazione e custodia dei bambini spetta a personale femminile apposito, le
 - Lucia Lumbelli e i suoi collaboratori hanno individuato un per gli «errori comunicativi» nell'interazione fra insegnante e alunni.
-

4. Analizza il testo di Jean Piaget (N.1 Test, osservazioni e interviste "cliniche" per studiare il pensiero dei bambini) e riassumine i contenuti principali attraverso una illustrazione grafica correlata da frasi esplicative.