



Pollicino e Cronos Primi passi verso la storia

Ivo Mattozzi

[Pubblicato in "L'Educatore", dossier su l'educazione temporale, nov. 2003]

Quali i primi passi verso la storia?

È prescritto dalla nostra tradizione culturale e dai programmi: da un certo livello della loro scolarità gli alunni dovranno affrontare conoscenze storiche. Possono incontrarle con l'attrezzatura cognitiva adeguata e la disposizione affettiva favorevole se nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola elementare sono impegnati in attività intese a prepararli all'incontro con la storia. Occorre individuare le attività più adatte a tale scopo. E per fare ciò non abbiamo altro mezzo che analizzare in che consista essenzialmente la conoscenza controllabile del passato che chiamiamo storia.

La conoscenza storica è una ricostruzione e rappresentazione retrospettiva che un "curioso" fa di esperienze che gruppi umani hanno svolto in un passato più o meno remoto. La ricostruzione è basata sulle informazioni prodotte mediante le tracce di quelle esperienze trasformate in fonti.

La rappresentazione può essere realizzata mediante un testo discorsivo, oppure mediante immagini e testi didascalici (ad esempio, nelle mostre o negli audiovisivi...). In ogni caso, essa è resa possibile e credibile se le informazioni ricevono l'organizzazione temporale e quella spaziale rispettose delle caratteristiche temporali e spaziali desumibili dalle fonti.

Essa è realizzata usando concetti che denotano le attività pratiche e culturali dei gruppi umani e i prodotti di quelle attività: ad esempio, i concetti relativi alle sfere di caccia, pesca, raccolta, allevamento, agricoltura, utensili, artigianato, società, comunità, città, campagna, bosco, scambio, baratto, commercio, religione, potere, ...

Ricostruzioni deliberate e controllate, tempo, spazio, concettualizzazioni sono gli ingredienti che possono rendere le attività della scuola dell'infanzia omologhe a quelle dello storico.

Sapendo questo, gli insegnanti della scuola dell'infanzia possono avviare il processo di avvicinamento dei bambini alla storia. La condizione è che rendano i bambini protagonisti di significative esperienze, che li guidino a ricostruirle, che siano attenti alla dimensione temporale e a quella spaziale dell'esperienza e della ricostruzione, che costruiscano i nuclei di alcuni concetti. Ispirandosi agli ordinamenti ministeriali gli insegnanti organizzano molte esperienze ma frequentemente non le sfruttano per innescare processi cognitivi favorevoli all'incontro con la storia. Per trasformarle in occasioni propizie all'educazione temporale e spaziale e concettuale, ogni volta che i bambini fanno un'esperienza, devono essere incoraggiati a produrre tracce (ricordi, foto, disegni, raccolta di "reperti"...). Poi, dopo un certo intervallo temporale, devono essere indotti ad usare le tracce per ricostruirla e rappresentarla nel suo svolgimento in modo non immaginativo, ma rispettoso delle informazioni disponibili. Così i bambini vengono posti in una condizione analoga a quella di chi fa le ricostruzioni del passato usando le fonti. Si può fare questo in modo insignificante e poco for-





mativo oppure in modo stimolante per la crescita delle capacità temporali, spaziali e concettuali. Il problema diventa, allora, come farlo impegnando i bambini a "pensare" il tempo, lo spazio e i concetti. Una possibilità è sembrata a me e ad alcune insegnanti di un gruppo di ricerca sul curricolo (istituito a Palazzolo s/O [BS]) insita nell'uso didattico dei copioni (o *script*).

I copioni e le loro funzioni

Che cosa si intende con copioni e perché possono servire ad aprire l'accesso alla storia?

Noi siamo attori o testimoni di sequenze di azioni che hanno un inizio e una conclusione (nella letteratura psicologica tali sequenze sono chiamate "eventi") e vengono eseguite in un particolare contesto spazio-temporale da uno/a o più attori/rici che agiscono e interagiscono tra loro e con gli oggetti in funzione del raggiungimento di un determinato scopo. Ad esempio, andiamo a scuola, andiamo a teatro, andiamo al ristorante, andiamo in una discoteca, andiamo in un museo, andiamo al mare, usciamo per fare una passeggiata, facciamo visita ad un amico, ... Quando ripetiamo o vediamo ripetere una determinata sequenza di azioni allo stesso modo molteplici volte, si forma nella mente, anche dei bambini, una rappresentazione schematica della sequenza. È il modello mentale di sequenze di azioni e di eventi costitutive di un'esperienza delimitata da un inizio e da una fine che è stato chiamato *script* o copione (o sceneggiatura). Il copione viene individuato con l'espressione che sintetizza la molteplicità delle azioni che lo costituiscono: ad esempio, *preparare la torta* oppure *andare in piscina* oppure *lavare i piatti*...

Un copione ben formato può far compiere o far immaginare le azioni pertinenti anche se non è elaborato linguisticamente o iconicamente. Ma se i copioni sono rappresentati ed esplicitati dagli adulti con i mezzi iconici e linguistici, diventano più rapidamente stabili nella mente dei bambini e promuovono la loro competenza linguistica.

Se una bambina si forma una certa conoscenza del mondo mediante un copione elaborato linguisticamente - ad esempio, quello relativo alla raccolta dell'uva o vendemmia - allora ha la risorsa mentale

- (a) per prevedere che cosa accadrà se un adulto le dirà: «Domani, andremo a vendemmiare» (cioè ha la capacità predittiva);
- (b) per dare senso all'espressione «la vendemmia durò tutta la giornata» (cioè ha la capacità di costruire la rappresentazione semantica);
- (c) per produrre le informazioni taciute o presupposte o complementari in una frase come «i grappoli saranno troppo alti per te» (cioè ha la capacità inferenziale);
- (d) per arricchire e articolare la conoscenza del mondo quando variano gli elementi contestuali di un copione (ad esempio, vendemmiare con la macchina dopo che la bambina si è formato il copione della vendemmia manuale).

Il copione può costituire il primo embrione di un concetto ed evolvere, man mano che le esperienze si diversificano, in concettualizzazioni complesse. Infatti, più copioni correlati possono formare la rappresentazione che Schank e Abelson [1977] chiamano *piani*: se voglio ottenere del cibo, posso attivare un *piano* che riguarda l'insieme dei possibili copioni per raggiungere lo scopo: andare a caccia,





raccogliere frutti, allevare animali, coltivare piante ... Se ho i copioni relativi all'allevare animali e al coltivare piante posso elaborare il concetto di agricoltura. Se le ricerche psicologiche mettono in evidenza l'importanza della formazione dei copioni per il funzionamento cognitivo del bambino e per la sua evoluzione, perché non assumere programmaticamente la elaborazione di copioni nella scuola dell'infanzia per farne la leva della prima formazione di capacità di organizzazione temporale, spaziale e concettuale allo scopo di rendere i bambini più ricchi di conoscenze del mondo e più pronti alla comprensione dei testi storici? È questa la presupposizione del programma della ricerca. Qui io mi limito a ragionare sulla potenzialità dei copioni in ordine alla formazione temporale.

Il tempo nei copioni

L'insieme di azioni e di eventi che viene rappresentato nel copione è intriso di temporalità e di spazialità ma la rappresentazione schematica può annientare la dimensione temporale e spaziale. Ad esempio, se il copione riduce l'esperienza dell'andare al ristorante in un ordine sequenziale: *«si entra, si legge il menu, si ordina, si mangia, si paga, si esce»* la dimensione temporale è ridotta ad una successione senza spessore. Manca, infatti, nel copione la datazione che può determinare la dimensione temporale della sequenza (ad esempio, l'orario d'ingresso), manca la localizzazione che può influire sul decorso degli eventi (ad esempio, andare al ristorante in Spagna richiede di rispettare tempi diversi da quelli canonici in Italia), è difettosa la rappresentazione della durata delle azioni e degli eventi e degli intervalli tra di essi (ad esempio, il tempo dell'attesa tra una portata e l'altra) ecc. Negli esempi di Shank [1992, pp. 121-204] tutti i copioni sono atemporali. Se la schematizzazione è così misera, allora si riduce la sua potenzialità formativa in funzione della comprensione delle conoscenze storiche.

La questione diventa, allora, come riempire i copioni di tempo in modo comprensibile ai bimbi della prima scuola.

La comprensione della proposta, la sua assunzione come ipotesi curricolare, la sperimentazione delle attività richiedono che gli insegnanti abbiano le idee chiare su cosa si intenda con la parola tempo e cosa si intenda per educazione temporale.

Dal punto di vista della formazione di strutture cognitive con la parola tempo designiamo tre cose:

- 1) la capacità della mente di stabilire un'organizzazione tra i fatti (azioni o eventi reali o immaginati) e di commisurarne lo svolgimento comparandone gli inizi e le conclusioni. Tale capacità riguarda anche l'organizzazione delle informazioni relative ai fatti e la capacità di rappresentarla con i mezzi della lingua e/o con quelli iconici;
- 2) il risultato delle operazioni di organizzazione e di comparazione, cioè la rappresentazione linguistica e/o iconica di esse;
- 3) il concetto che indica le capacità e il risultato delle operazioni.





Quel che ci preme è prendere in considerazione gli schemi temporali di base. Se consideriamo due fatti o le informazioni su di essi, abbiamo la possibilità di correlarli nei seguenti modi:

- il fatto B lo consideriamo consecutivo al fatto A: è l'ordine chiamato **successione**;
- il fatto A lo consideriamo nel suo svolgimento insieme col fatto B: è l'ordine chiamato **contemporaneità**;
- ci importa che il fatto A finisca e che il fatto B si svolga ancora: applichiamo la commisurazione che dà origine all'idea di **durata**.

Normalmente noi non applichiamo tali schemi a due fatti soltanto, ma a molteplici fatti grazie alla memoria e all'accumulo di informazioni sui fatti non più osservabili. Poiché i fatti vengono identificati grazie alla loro delimitazione entro un inizio ed una fine, percepiamo ciascun fatto come un **mutamento rispetto allo stato di cose precedente**.

La formazione dello schema di **successione** ha all'origine la nostra capacità di percepire e memorizzare in serie i **mutamenti** esperiti oppure la nostra capacità di ricostruire **serie di mutamenti** sulla base di informazioni memorizzate o sulla base di informazioni prodotte mediante fonti. È l'unico schema che possa applicarsi ad una sola serie di mutamenti.

Lo schema della **contemporaneità** e quello della **durata** si generano per rispondere al bisogno di **coordinare** due o più **serie di mutamenti** oppure due o più serie di informazioni prodotte.

La capacità di strutturazione temporale consiste nel coordinare (mettere in relazione) **molteplici serie di mutamenti** applicando i tre schemi primari.

Grazie alla combinazione di queste forme di base si plasmano forme temporali più complesse. In primo luogo lo schema del **periodo** che risulta dal coordinamento degli schemi di **successione, contemporaneità e durata**. Mentre, però, la **durata** implica una commisurazione ed ha una finalità metrica, il **periodo** implica inclusione di più fatti considerati contemporanei in un medesimo raggruppamento, individuato sulla base di caratteristiche comuni attribuite ai fatti compresi tra il primo fatto dotato con tali caratteristiche e uno successivo a cui si assegnano caratteristiche mutate.

L'applicazione combinata degli schemi di successione, durata e periodo genera la costruzione dello schema di **ciclo** che fa considerare una serie di mutamenti come scomponibile in periodi in cui sequenze di mutamenti si ripetono ritmicamente con uniforme configurazione.

La composizione delle quattro temporalità rende possibile la costruzione dello schema, così importante, del nesso **passato / presente / futuro** cioè la capacità di classificare i fatti come appartenenti al periodo passato o al periodo presente o al periodo futuro e di vedere le relazioni tra i fatti delle diverse classi.

Tali schemi sono all'origine anche del sistema di misura del tempo con le partizioni e unità, che sono strutturate sulle sequenze dei mutamenti ciclici dei corpi celesti (solari e lunari) e delle lancette dell'orologio. Dunque, il tempo non si risolve in cronologia, e, anzi, prima e alla base delle competenze cronologiche c'è la formazione degli schemi temporali non cronologici.

Proprio perché si può prescindere dalle difficoltà dei sistemi di misura del tempo, possiamo confidare di far leva sulle capacità cognitive dei bambini per sostenere





la loro evoluzione nella costruzione di copioni nei quali la temporalità sia esplicitamente rappresentata.

Ogni volta che stimoliamo i bambini a rappresentare le esperienze vissute (ad esempio, i cicli sociali e le *routine* scolastiche giornaliere o settimanali) o quelle osservate (ad esempio, il lavoro in una bottega o in un laboratorio artigiano o in una fattoria) in modo iconico e linguistico grazie alle informazioni producibili mediante le fonti, li aiutiamo a formare copioni e possiamo aiutarli a sviluppare capacità temporali. La condizione è che li guidiamo a cogliere la struttura temporale delle esperienze e a dare consistenza temporale alle rappresentazioni, non contentandosi di far rispettare e rappresentare l'ordine sequenziale, ma mettendoli nella condizione di tener conto e dare senso alle contemporaneità, alle durate, ai periodi e ai cicli.

Riferimenti bibliografici

Sui copioni:

M.C. LEVORATO, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna, 1988.

Nelson K., *Lo sviluppo cognitivo e l'acquisizione dei concetti*, in "Educazione allo sviluppo e alla cooperazione internazionale". Atti del 3° Convegno Rocca di Papa 23-28 agosto 1982

Nelson K., *Social Cognition in a Script Framework*, in Flavell J.H., Ross L., *Social Cognitive Development. Frontiers and Possible Futures*, Cambridge, Cambridge, University Press, 1981

Shank R.C. - Abelson R.P., *Script, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, New Jersey, LEA, 1977

Shank, R.C., *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'Intelligenza Artificiale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

Sul tempo e l'educazione temporale

Calvani A.,

* *L'adolescente e la storia* in "Riforma della scuola" 1978, n. 12, pp. 51-56;

* *Immagine della storia*, *Ivi*, 1979, n. 11, pp. 46-50;

* *La rappresentazione della storia*, *Ivi*, 1981, n. 2, pp. 50-56

Elias N., *Saggio sul tempo*, Il Mulino, Bologna, 1984

Mattozzi I.,

* *La scuola dei tempi*, in Falteri P. - Lazzarin G. (a c. di) *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.

* *Storia, passato, memoria, storiografia*, in "Scuola Viva", n. 9, 1986, pp. 12-16.

* *I bambini, il tempo, la storia*, in Mazzone E. (a c. di), *Spazio e tempo: dimensioni del sapere*, B. Mondadori, Milano 1988, pp. 65-81.

* *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare. Pacchetto per la formazione a distanza*, IRRSAE LOMBARDIA, MILANO, 1990.

* *Formare il senso del tempo* in "Scuola viva" n. 10-11, 1990, pp. 10-14.

* *La cultura storica: un modello di formazione* (a c. di), Faenza editrice, Faenza 1990

* *Un curriculum per la storia* (a c. di), Cappelli, Bologna, 1991.

* *Per un curriculum di formazione temporale di base in Educare alla temporalità. Un progetto di continuità educativa da 0 a 14 anni*, Comune di Cavriago, 1993, pp. 6-27.

* *La mediazione didattica in storia*, Polaris, Faenza, 1996

* *Alla ricerca del tempo perduto. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti* in Perillo E. (a cura di), *Storia: istruzioni per l'uso*. Tecnodid, Napoli, 2000, pp. **-**.

Sandri P., *La didattica del tempo convenzionale*, FrancoAngeli, Milano 1997





Per approfondire le questioni della psicologia del tempo:

Fraser J.T., *Il tempo, una presenza sconosciuta*, Feltrinelli, Milano 1991

Pontecorvo C. - Pontecorvo M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1989.

Reale P. (a cura di), *Tempo e identità*, Angeli, Milano, 1988

Papagno G., *I materiali del tempo e l'identità storica*, in Reale P., op. cit.

Barbieri M. S., Ruozi I., *Introduzione a Piaget J., Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

