

**ANTOLOGIA
CAPITOLO SECONDO**

A. Piaget: gioco come assimilazione

Questo testo è un estratto dallo scritto di Piaget sull'origine della rappresentazione, che si basa grandemente sull'osservazione diaristica, condotta assieme alla moglie, dei suoi tre figli nei primi anni di vita. La riflessione piagetiana sul gioco mette in luce il ruolo dell'assimilazione nel definire ciò che significa giocare per gli esseri umani, nei diversi stadi di sviluppo.

Fonte: J. Piaget (1945), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1972, pp. 232-247.

Il gioco ha inizio [...] a partire dalla dissociazione tra l'assimilazione e l'accomodamento. Dopo avere appreso ad afferrare, a dondolare, a lanciare ecc., il che comportava a un tempo uno sforzo di accomodamento a delle situazioni nuove e uno sforzo di ripetizione, di ricognizione e di generalizzazione, che costituiscono gli elementi di assimilazione, si produce presto o tardi (e spesso anche durante il periodo di apprendimento) il fatto che il bambino afferra per il piacere di afferrare, faccia dondolare per il piacere di riuscire a far dondolare eccetera, infine ripeta le sue condotte senza nuovo sforzo di apprendimento o di scoperta, ma per la sola gioia di dominarle, di offrirsi lo spettacolo della propria potenza e di sottomettervi l'universo. L'assimilazione si dissocia così dall'accomodamento subordinandolo a sé e tendendo a funzionare per se stessa: il gioco di esercizio è fin da allora costituito. Non presupponendo né il pensiero né la vita sociale, il gioco di esercizio si spiega dunque direttamente col primato dell'assimilazione. [...]

Perché il gioco diventa simbolico invece di restare semplicemente esercizio sensorio-motore o tentativo guidato dall'intelligenza? E come si sa che la funzione immaginativa debba a un dato momento completare quella semi-finzione pratica che già il divertimento mediante il movimento o l'azione per il piacere? Ora, rientra proprio negli attributi dell'assimilazione per l'assimilazione essere deformante e di conseguenza fonte di finzione simbolica, nella misura in cui essa si distacca dall'accomodamento attuale, ed è ciò che spiega il simbolismo non appena che dal piano sensorio-motore si passa a quello del pensiero rappresentativo. [...]

Il gioco simbolico sta al gioco di esercizio come l'intelligenza rappresentativa sta all'intelligenza sensorio-motrice. Ma, se vi è così filiazione nel senso diacronico, bisogna aggiungere, dal punto di vista sincronico, che il gioco simbolico è per l'intelligenza rappresentativa ciò che il gioco di esercizio è per l'intelligenza sensorio-motrice, vale a dire una deviazione o una dissociazione nel senso dell'assimilazione pura. [...]

Ora, si può seguire passo-passo la genesi [della rappresentazione] dall'inizio del secondo anno, quando l'assimilazione sensorio-motrice si trasforma in assimilazione mentale per

dissociazione del significante e del significato. Quando J. fa finta di dormire tenendo un pezzo di stoffa e reclinando la testa, allora, in effetti, lo schema sensorio-motore così attivato dà luogo a qualcosa di più di un semplice “esercizio”, poiché esso serve a evocare una situazione non attuale e perché il pezzo di stoffa diventa un sostituto cosciente, e non più semplicemente pratico o motore, del guanciaie stesso. Con la proiezione di tali “schemi simbolici” su altri oggetti, è allora aperta la via all’assimilazione di qualsiasi cosa a qualsiasi altra, poiché ogni cosa può servire da sostituto fittizio di qualunque altra cosa.

Si comprende perciò la causalità del gioco simbolico, poiché esso deriva necessariamente dalla struttura del pensiero infantile. Come il gioco di esercizio è un’assimilazione per l’assimilazione, che si manifesta nella misura in cui l’assimilazione all’attività propria si dissocia dall’accomodamento alle cose, e di conseguenza l’io prende coscienza e piacere dei poteri che egli acquista, così il gioco simbolico rappresenta il polo dell’assimilazione, nel pensiero, ed assimila quindi liberamente il reale all’io. [...]

Dal punto di vista del significato, il gioco permette al soggetto di rivivere le sue esperienze vissute e tende alla soddisfazione dell’io più che alla sua sottomissione al reale. Dal punto di vista del significante, il simbolismo offre al bambino il linguaggio personale vivente e dinamico, indispensabile per esprimere la sua soggettività intraducibile nel solo linguaggio collettivo. [...]

Si è visto che il gioco di regole segna l’indebolimento del gioco infantile ed il passaggio al gioco propriamente adulto, che non è più una funzione vitale del pensiero nella misura in cui l’individuo è socializzato. Ora, il gioco di regole presenta precisamente un equilibrio sottile tra l’assimilazione all’io – principio di ogni gioco – e la vita sociale. Esso è ancora soddisfazione sensorio-motrice o intellettuale e, inoltre, tende alla vittoria dell’individuo sugli altri. Ma queste soddisfazioni sono per così dire “legittime” per il codice stesso del gioco, che inserisce la competizione in una disciplina collettiva ed in una morale dell’onore e del *fair play*. Terza e ultima forma del gioco, esso non contraddice dunque la nozione dell’assimilazione del reale all’io, pur conciliando questa assimilazione ludica con le esigenze della reciprocità sociale.

B. L'Osservazione Progetto (Fontaine, 2017) come strumento di riflessione educativa

Presentiamo qui un estratto dall'articolo di Molina, Marotta e Bulgarelli (2011, p. 50-56). Esso presenta il metodo dell'*Observation-Projet*, messo a punto da Fontaine (2011-2017) e un esempio di progetto osservativo attuato in un nido d'infanzia. Gli obiettivi dell'osservazione erano rilevare l'uso dello spazio di gioco fatto dai bambini e valutare come una sua ri-organizzazione potesse facilitare l'attività ludica in piccolo gruppo.

Fonte: P. Molina, M. Marotta, D. Bulgarelli, "L'Osservazione Progetto: uno strumento pratico di lavoro per gli educatori", in *Psicologia e Scuola*, 2, 2011, pp. 49-57.

Lo strumento di cui proponiamo qui un esempio, l'*osservazione-progetto*, è una modalità osservativa che si propone di [adattare] le procedure della ricerca scientifica alle concrete esigenze degli educatori. Anne Marie Fontaine sottolinea che è possibile realizzare un'osservazione professionale in modo efficace solo a certe condizioni: che sia riconosciuta come lavoro vero e proprio, e quindi le si dedichi un tempo specifico (non si osserva "tutto il tempo"); e che la si organizzi in modo preciso (non è mai casuale), si costruiscano degli strumenti appositi e si osservi avendo un problema preciso in mente, e uno solo per volta.

L'*osservazione-progetto* va svolta per un periodo di tempo limitato e si articola in quattro tappe (le prime due sono le più importanti):

- la scelta delle domande da approfondire;
- la riflessione sui mezzi che occorre darsi per rispondere e la preparazione dell'osservazione;
- lo svolgimento dell'osservazione;
- la riflessione finale su quello che si è compreso.

L'osservazione può essere finalizzata a rispondere a domande di tipo molto diverso: approfondire la conoscenza del singolo bambino, riorganizzare uno spazio di lavoro o un'attività, riflettere sulle proprie modalità d'intervento educativo. L'importante è che si progetti un'osservazione in modo concorde da parte di tutto il gruppo di lavoro e che tutto il gruppo discuta poi i risultati di quanto si è osservato. L'osservazione è uno strumento da utilizzare in relazione a domande precise e il suo obiettivo è quello di fornire dati condivisi, su cui riflettere per rispondere a problemi educativi e prendere decisioni. Per condurre correttamente l'osservazione, è importante costruire degli strumenti d'osservazione e dei sistemi di codifica che permettano di selezionare in modo non distorto ciò che si sta osservando e, allo stesso tempo, di ottenere un numero sufficiente d'informazioni, per non basarsi su osservazioni particolari, non rappresentative. Tre condizioni sono necessarie per raccogliere dati validi attraverso l'osservazione:

L'Osservazione Progetto (Fontaine, 2017) come strumento di riflessione educativa

- la selezione esplicita: a partire da un problema specifico, si osservano poche cose alla volta e in modo rigorosamente selettivo rispetto alla domanda che ci si è posti (non si pretenda di osservare “tutto”);
- la sistematicità: nell'oggetto dell'osservazione e nella selezione di ciò che si osserva, per garantire di cogliere il fenomeno senza distorsioni;
- la semplicità della procedura: strumenti d'osservazione che permettano di lavorare in modo relativamente rapido faranno ottenere risultati in tempi ragionevoli.

Una volta costruiti gli strumenti, lo svolgimento dell'osservazione, la lettura e la discussione dei dati ottenuti sono relativamente più semplici da realizzare, anche se richiedono anch'essi uno sforzo di gruppo. È importante comunque che ciò che si è osservato non rimanga su un quaderno o in un cassetto, ma che diventi l'oggetto della discussione volta ad affrontare il problema che il gruppo di lavoro si è inizialmente posto, eventualmente suscitando altre domande di lavoro o esigenze di approfondimento. [...]

1. Un'esperienza di utilizzo

Come esempio di applicazione del metodo d'osservazione fin qui descritto, vi presentiamo un progetto di formazione all'uso di strumenti per l'osservazione, svolto nel 2009 in un nido della cintura torinese.¹ Il progetto di ricerca-azione ha coinvolto 5 educatrici e 23 bambini, di età compresa tra i 21 e i 49 mesi, al momento della prima osservazione. L'intervento di formazione, svoltosi in 20 incontri di discussione di gruppo, è stato condotto da M.M.

1.1. Identificazione della problematica d'interesse

Dopo aver discusso insieme alcune problematiche della propria attività quotidiana, il gruppo di educatrici ha deciso di focalizzarsi sull'utilizzo del salone da parte dei bambini durante il momento di gioco libero, tra il pranzo e il riposino pomeridiano. La scelta di questo specifico momento viene dalla consapevolezza, da parte del gruppo di lavoro, dell'importanza educativa di ciascun momento della vita dei bambini all'interno dei contesti educativi. Spesso, infatti, i momenti di transizione tra un'attività strutturata e l'altra sono vissuti dai bambini e dalle educatrici come momenti di attesa e la loro rilevanza educativa passa in secondo piano rispetto all'attenzione concessa alle attività strutturate. Il gruppo di educatrici si è interrogato sul ruolo della posizione dell'adulto nell'influenzare il modo in cui i bambini usufruiscono dello spazio. In particolare, il

¹ Il progetto è stato realizzato grazie a un finanziamento della Fondazione CRT al primo autore. Un ringraziamento alla Cooperativa Educazione Progetto e alle educatrici del nido che, con passione per la propria professione, hanno accolto il progetto e partecipato a tutte le sue fasi, con interesse e dedizione. Per una descrizione complessiva della ricerca si veda Marotta, Bertotto e Molina (2010).

gruppo si è chiesto se la presenza dell'adulto in specifiche posizioni all'interno del salone potesse modificare:

1. l'uso dello spazio da parte dei bambini;
2. il tipo di attività svolte dai bambini;
3. il tipo d'interazioni in cui i bambini sono coinvolti.

La letteratura sull'argomento, e l'esperienza quotidiana degli educatori al nido e nella scuola d'infanzia, evidenziano che la posizione degli adulti all'interno della stanza di gioco può influenzare il comportamento dei bambini che la popolano. Agire sulla posizione dell'adulto, quindi, può essere un efficace modo indiretto per modificare alcune situazioni in cui non è possibile agire direttamente sui bambini per governarne il comportamento, per svariate ragioni (presenza di un solo adulto in classi numerose ecc.).

1.2. Traduzione delle domande in comportamenti osservabili

La fase di trasformazione delle domande di partenza in indicatori osservabili e la successiva fase di costruzione dello schema di codifica sono state svolte dall'intero gruppo di educatrici: questo ha costituito un'importante fonte di confronto tra le colleghe sui temi inerenti l'organizzazione degli spazi e, più in generale, sulla programmazione delle attività proposte ai bambini. Queste due fasi hanno permesso di costruire uno strumento d'osservazione specifico per il momento e lo spazio che si voleva osservare.

Innanzitutto, le educatrici hanno definito la posizione dell'adulto in due modi:

- Libera: è un posizionamento spontaneo; abitualmente le educatrici sostano tutte in un unico spazio della stanza (Panca: vedi Fig. 1), spostandosi in altri punti in caso di necessità.
- Angoli: questa modalità è quella pensata dalle educatrici dopo la riflessione fatta insieme; prevede che le educatrici si posizionino agli angoli della stanza, distribuendosi così in modo più omogeneo all'interno del salone (Spazio A, Panca, Angolo Morbido: vedi Fig. 1).

Per rispondere alla domanda 1, "L'uso dello spazio da parte dei bambini è modificato dalla posizione dell'adulto?", il gruppo di lavoro ha individuato la categoria:

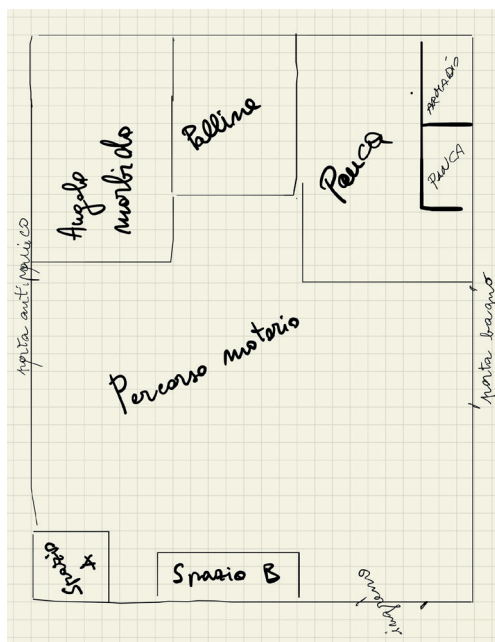


Figura 1. Piantina del salone

- Spazio occupato (dal bambino); a questo scopo, è stata costruita una piantina del salone (vedi Fig. 1) in cui lo spazio è stato suddiviso in sei porzioni: Angolo morbido (Codice: am), Percorso (Codice: per), Panca (Codice: pan), Palline (Codice: pal), Spazio A (Codice: sp.a), Spazio B (Codice: sp.b), Stanza (il bambino, correndo, occupa più spazi nell'arco di 10 secondi; codice: sta).

Per rispondere alla domanda 2, "Le attività svolte dai bambini sono modificate dalla posizione dell'adulto?", il gruppo di lavoro ha individuato la categoria:

- Attività svolta (dai bambini):
 - Attività motoria (cammina, corre, salta, si rotola, sdraiato in movimento, fa capriola, gattona, si arrampica/sale, si tuffa; codice: AM);
 - Gioco costruttivo (gioca con l'oggetto, lo manipola e/o lo osserva; codice: GC);
 - Inattivo/fermo (sta seduto, fermo in piedi, fermo sdraiato, vaga; codice: CI);
 - Comportamento sociale (interagisce con un adulto e/o con un altro bambino; codice: CS).

Per rispondere alla domanda 3, "Il tipo d'interazione in cui i bambini sono coinvolti è modificato dalla posizione dell'adulto?", il gruppo di lavoro ha individuato questa categoria:

- Tipo d'interazione:
 - Da solo (Codice: s);
 - Osserva un altro (bambino o adulto; codice: oss);
 - Interazione positiva con adulto o bambino (abbraccia, bacia, parla, sorride, gioca, imita, scambia oggetto, tocca, porge oggetto; codice: i+);
 - Interazione negativa con adulto o bambino (picchia, spinge, morde, litiga; codice: i-).

Tutte queste categorie sono state pensate per essere esaustive e mutuamente escludenti, cioè l'osservatore poteva scegliere un solo comportamento relativo a ogni categoria.

1.3. Costruzione dello strumento

A partire dalle categorie sopraelencate, è stata successivamente costruita la griglia d'osservazione (Fig. 2), utilizzata come strumento di codifica dei dati; sebbene l'*osservazione progetto* possa essere svolta codificando "dal vivo" con l'uso di carta e matita, le osservazioni qui sono state videoregistrate. Si è deciso di utilizzare una scansione temporale con intervalli di dieci secondi d'osservazione ripetuti attraverso il metodo dello *scan sampling*: ogni bambino presente veniva videoregistrato per dieci secondi, in sequenza, fino ad averli ripresi tutti; questa procedura veniva ripetuta più volte nell'arco della durata dell'osservazione, mantenendo invariata la sequenza. Questo metodo permetteva di avere un tempo uguale di videoregistrazione per ogni bambino presente durante la seduta osservativa, senza distorcere i dati raccolti in base a particolari stimoli del contesto. Per ogni bambino, è stata predisposta una scheda che permettesse la rilevazione di tutti gli intervalli di tempo di ogni osservazione. Per ogni categoria di codifica, nell'intestazione della scheda sono stati inseriti i codici relativi ai tipi di comportamento che ne fanno parte, così che la compilazione della griglia fosse più agevole. Ogni riga si riferisce a un intervallo di tempo di dieci secondi: il codice che viene inserito in ciascuna casella

corrisponde al comportamento del bambino (spazio occupato, attività svolta, tipo d'interazione) più duraturo all'interno dell'intervallo di dieci secondi.

1.4. Le osservazioni

Sono state effettuate otto osservazioni videoregistrate nello spazio "salone" durante il gioco libero; ognuna di esse durava trenta minuti. Quattro osservazioni sono state effettuate senza condizionare la posizione delle educatrici nel salone, lasciando che si sistemassero così come avveniva di solito (condizione Libera). Nelle altre quattro osservazioni è stata apportata la variazione relativa alla collocazione degli adulti: le educatrici si posizionavano agli angoli del salone, distribuendosi così in modo più omogeneo (condizione Angoli). In particolare, gli spazi maggiormente occupati dagli adulti sono stati lo spazio Panca, l'Angolo morbido e lo Spazio A (vedi Fig. 2).

NOME (del bambino): Eurico		OSSERVATORE: M.	
Età (del bambino): 1.06.25		DATA: 25/05/2009	
NUMERO BAMBINI: 22		ORA INIZIO: 12.20	
ADULTI PRESENTI: Ada, Carla, Barbara, Donatella		DURATA: 31'37"	
POSIZIONE ADULTI: ANGOLI		INTERVALLO DI TEMPO: 10"	
INT	SPAZIO OCCUPATO	ATTIVITÀ SVOLTA	TIPO DI INTERAZIONE
	AM, PER, PAN, PAL, SP.A, SP.B, STA	AM, GC, CI, CS	S, OSS, I+, I-
1°	AM	GC	S
2°	PER	CI	S
3°	SP. A	CS	I+
4°	PAN	CI	OSS
5°	PAN	CS	I+
6°	STA	AM	S
7°	PER	AM	S

Figura 2. Griglia d'osservazione

2. Risultati

Per controllare che l'occhio osservativo delle educatrici fosse preciso e affidabile, abbiamo fatto un controllo interosservatore su cinque sedute osservative videoregistrate: ognuna delle cinque educatrici coinvolte nel progetto ha codificato, in modo indipendente, parte di queste osservazioni, che sono state poi confrontate con la codifica parallela svolta dall'osservatore esperto (M.M.). L'accordo² tra gli osservatori è stato alto, dimostrando una sostanziale concordanza nel codificare i comportamenti messi in atto dai bambini.

I dati raccolti dimostrano che, in generale, la posizione dell'adulto modifica l'uso dello spazio da parte dei bambini (domanda 1: vedi Tab. 1). Nella condizione Libera, in cui gli adulti tendono a stare concentrati nell'angolo Panca e a muoversi solo in caso di necessità (richiami dei bambini, gestione di conflitti ecc.), i bambini occupano principalmente lo spazio Percorso, in cui l'attività principale è di tipo motorio; mentre la condizione Angoli, in cui gli adulti si dispongono in modo più omogeneo nella stanza, fa sì che i bambini occupino con maggiore percentuale posti prima meno utilizzati, proprio in ragione del fatto che adesso in queste zone c'è un adulto che funge da "catalizzatore" (Angolo morbido, Palline e Spazio A).

Tabella 1. Utilizzo dello spazio da parte dei bambini nella condizione "Libera" e nella condizione "Angoli" (valori percentuali)

Spazio occupato	Libera (n=368)	Angoli (n=396)
Angolo morbido	10	14
Percorso	48	37
Panca	16	12
Palline	11	17
Spazio A	3	11
Spazio B	3	2
Stanza	9	7
Totale	100	100

Rispetto alle attività svolte dai bambini (domanda 2), i dati raccolti mostrano che la condizione Angoli ha portato nei bambini un aumento delle attività tranquille (Gioco

² Gli indici di accordo K di Cohen sono stati: K= .90 per la categoria "spazio occupato"; K= .80 per "attività svolta" e K= .80 per "tipo d'interazione".

costruttivo e Comportamento sociale) e una riduzione dell'Attività motoria, in modo particolare all'interno di due delle porzioni di spazio in cui sono posizionate le educatrici: Palline e Spazio A (vedi Tab. 2). Di nuovo, l'adulto ha una funzione regolativa sul comportamento dei bambini ma in modo indiretto, semplicemente essendo uniformemente presente e visibile nello spazio.

Tabella 2. Attività svolte dai bambini nello spazio Palline e nello Spazio A (valori percentuali)

Tipo d'attività	Palline		Spazio a	
	Libera (N=40)	Angoli (N=66)	Libera (N=12)	Angoli (N=44)
Attività motoria	40	21	25	2
Gioco costruttivo	12	27	25	39
Inattivo/Fermo	28	37	33	32
Comportamento sociale	20	15	17	27
Totale	100	100	100	100

L'ultimo aspetto preso in considerazione è relativo al tipo d'interazioni in cui sono coinvolti i bambini (domanda 3). La distribuzione omogenea degli adulti all'interno della stanza (condizione Angoli) ha provocato un aumento delle interazioni positive, soprattutto in due porzioni di spazio tra quelle in cui le educatrici passano più tempo: Angolo morbido e Panca (vedi Tab. 3). Si riduce, invece, la percentuale delle interazioni negative tra bambini, in particolare nell'angolo morbido, dove è più presente l'attività di gioco con l'oggetto e i conflitti tra bambini emergono quindi più facilmente.

Tabella 3. Interazioni in cui il bambino è coinvolto negli spazi "Angolo morbido" e "Panca" (valori percentuali)

Interazioni	Angolo morbido		Panca	
	Libera (N=38)	Angoli (N=57)	Libera (N=60)	Angoli (N=48)
Da solo	63	43	30	25
Osserva un altro	8	10	12	12
Interazione positiva	18	43	55	61
Interazione negativa	11	4	3	2
Totale	100	100	100	100

Bibliografia

- Fontaine A.M. (2011), *L'osservazione al nido. Guida per educatori e professionisti della prima infanzia*, tr. it. Erickson, Trento 2017.
- Marotta M., Bertotto F., Molina P. (2011), "La formazione delle educatrici del nido all'utilizzo dell'Observation-Projet", in A. Garbarini, M.A. Nunnari (a cura di), *Atti del XVII Convegno nazionale servizi educativi per l'infanzia. I diritti delle bambine e dei bambini*, Torino, 11-13 marzo, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo.