

Presentazione

Il testo presenta una serie di contributi prodotti dagli specializzandi della Scuola per insegnanti di Scuola Superiore del Veneto negli a.a. 2000-2001 e 2001-2002, per il Laboratorio di *Analisi dei processi di apprendimento* (sede di Verona).

Lo scritto raccoglie lavori che hanno centrato, da diverse prospettive, il tema delle relazioni.

Ad uno sguardo un po' affrettato le relazioni potrebbero sembrare, in psicologia, terreno di competenza delle psicologie cliniche (relazione oggettuale, relazioni intrapsichiche...) o sociali (relazione duale, relazioni gruppali...), con sviluppi diretti nel terreno della psicologia dell'educazione (es: relazione insegnante-allievo, cooperative learning...). Difficilmente lo studente che si avvicina alla psicologia riferisce direttamente il tema delle relazioni all'ambito dei processi cognitivi. E tanto meno a quello della percezione.

Invece proprio sulle relazioni è cresciuto il dibattito fondamentale tra psicologia elementarista e psicologia della Gestalt nei primi laboratori di psicologia sperimentale. In quei primi laboratori lo studio delle funzioni e dei contenuti dell'esperienza psichica era già ricerca sulla percezione, la memoria, la riorganizzazione delle conoscenze nella soluzione di problemi, la creazione di associazioni tra contenuti dell'esperienza (*i.e.* in senso stretto ricerca sui processi cognitivi). Semplificando, il dibattito tra elementaristi e gestaltisti vedeva al centro la seguente questione: le relazioni devono essere considerate esperienze primarie (tesi sostenuta dalla psicologia della gestalt) o primarie sono solo le sensazioni e le relazioni sono invece risultato di associazioni sulla base dell'esperienza passata (tesi sostenuta dalla teoria elementarista o detta anche, appunto, associazionista)? Detto in altri termini: le relazioni sono esperienze dirette o prodotti di processi di apprendimento?

Così posto, il tema delle relazioni diventa chiaramente pertinente all'analisi dei processi cognitivi. Più precisamente riguarda lo studio della percezione, se le relazioni sono parte dell'organizzazione naturale dell'esperienza diretta (insieme alla percezione del colore, della forma, della distanza degli oggetti, ecc.); oppure riguarda lo studio dell'organizzazione cognitiva della conoscenza, se le relazioni sono alla base del processo di associazione delle esperienze o, dette altrimenti, delle informazioni. Oppure è di pertinenza di entrambi, se – e questo è il punto di vista anche del nostro Laboratorio – le relazioni regolano l'organizzazione dell'esperienza ad entrambi i livelli, su contenuti di esperienza diversi.

Sono circa 300 gli studenti che, in due anni di attività, si sono fatti coinvolgere in percorsi attorno a questo tema, trattato nei suoi fondamenti storici ed etimologici ed osservato in alcune applicazioni. I lavori raccolti in questa dispensa costituiscono solo una parte dei contributi complessivamente prodotti. Li abbiamo scelti perché, presi insieme, pur nella loro struttura eterogenea e “di lavoro”, annodano un discorso centrato sulla triade *relazioni-identità-contrarietà*, che intendiamo suggerire come *triade fondamentale nell'analisi dell'organizzazione percettiva e cognitiva dell'esperienza*. Su quali basi argomentare, in breve, questa ipotesi?

Il modo in cui *relazioni* e *identità* partecipano all'organizzazione della nostra *esperienza percettiva* è, di fatto, ciò che cent'anni di ricerche di psicologia della percezione hanno mostrato sperimentalmente. L'affermazione gestaltista che il “tutto è diverso dalla somma delle parti” sancisce in forma sintetica (e per forza di cose semplificata) la centralità delle relazioni (tra le parti) nella costituzione dell'identità dei fatti, così come li percepiamo (il tutto). È un capitolo della psicologia della percezione molto complesso quello che si è aperto a partire da qui e che, in questo contesto, ci è sufficiente mappare come quadro di riferimento – cfr. principi di organizzazione di Wertheimer (1923); le analisi delle relazioni di Golmeier (1936), Bozzi (1970), Michotte (1962), Twersky (1977), Palmer (1978); tutta la ricerca sulle costanze o invarianze percettive (Gibson, 1966; 1979; Cutting, 1986). Meno percorsa, all'interno dello stesso quadro, è stata invece l'analisi della contrarietà. Alcuni recenti lavori suggeriscono, tuttavia, il ruolo altrettanto necessario di questa relazione per lo strutturarsi dell'esperienza diretta (Savardi, & Bianchi, 1996; 2000; Bianchi, & Savardi, 2001; 2002). Considerazione, quest'ultima, che riapre sul tavolo della psicologia sperimentale una questione in qualche modo già posta, ad altri livelli, dalla filosofia (cfr. ruolo dell'identità e della contrarietà nelle teorie presocratiche; nel pensiero di Aristotele; negli empiristi inglesi; nel pensiero di von Ehrenfels e Meinong, ponti tra l'analisi filosofica e sperimentale delle relazioni).

Anche al di là dell'organizzazione della nostra esperienza percettiva, l'*organizzazione della nostra conoscenza* in generale procede per identificazione di *relazioni*. Relazioni di *identità*, da un lato, relazioni di *contrarietà* dall'altro. Le prime sono implicate in tutti i luoghi in cui la conoscenza prende forma per identificazione di analogie: nel linguaggio, nel pensiero, nella soluzione di problemi, nella memoria... Le

relazioni di contrarietà, dall'altro, sono alla base di tutte le forme di organizzazione disgiuntiva delle conoscenze. Ne danno chiara testimonianza da un lato il linguaggio, come la psico-linguistica ha sottolineato, fortemente strutturato su opposizioni semantiche (es: caldo-freddo, vicino-lontano, ma anche alzare-abbassare, prima-dopo); dall'altro, ad un diverso livello, ne dà testimonianza la struttura del ragionamento controfattuale, tanto in ambito scientifico, quanto nel pensiero comune. Di nuovo, come già notato sul fronte dell'analisi della percezione, la ricerca psicologica ha approfondito più il versante dell'identità che della contrarietà. Si può vedere un chiaro riflesso di questo fatto anche nella letteratura che ha studiato il ruolo e le modalità di questi stessi processi nell'apprendimento, cioè nel momento di integrazione o riorganizzazione delle vecchie conoscenze per acquisizione di nuove informazioni.

È molta la ricerca sperimentale che ha indagato il ruolo dell'analogia e del transfer nei processi di apprendimento (per citarne solo alcuni: Antonietti e Agapito, 1991; Holyoak e Koh, 1987, Mason, 1992; Vosiadou e Ortony, 1989). Ciò che queste ricerche hanno mostrato è l'importanza, per l'attivarsi di questi processi, della somiglianza tra le rappresentazioni che il soggetto ha della nuova e della vecchia conoscenza, della nuova e della vecchia situazione problematica, della nuova e della vecchia abilità. Se viene percepita una somiglianza tra queste rappresentazioni, sia il recupero in memoria che la generalizzazione delle conoscenze o comportamenti precedenti e la loro attivazione nella situazione nuova, risulta facilitata. E da qui in avanti la ricerca si apre su quali siano i tipi di somiglianza (di superficie, strutturale, di contesto), quali le condizioni in cui intervengono, la loro reciproca influenza nel generare organizzazioni efficaci o errori di organizzazione. Allo stesso tempo è riconosciuto il ruolo dell'identificazione delle differenze esistenti tra i due contesti problematici, o nozioni o comportamenti. Il riconoscimento di differenze è fondamentale sia nella fase di recupero dell'informazione o del comportamento più adeguato, sia nella identificazione della direzione verso la quale la vecchia conoscenza andrà modificata per adeguarsi alla nuova situazione. Gli stessi tre livelli di definizione della somiglianza – di superficie, strutturale, di contesto – sono evidentemente anche livelli di definizione delle differenze. Quale sia la loro reciproca influenza, quali le condizioni a cui intervengono, sono questioni che vanno studiate a sé. Infatti, come già la ricerca sulla somiglianza e la differenza percettiva ha dimostrato (Tversky, 1977; Medin, Goldston, & Gentner, 1985) la diversità non è semplicemente l'inverso della somiglianza. Così come la contrarietà non sembra essere semplicemente l'inverso dell'identità e sta in un rapporto per nulla semplice da operazionalizzare sia con la somiglianza che con la diversità (Savardi, & Bianchi, 2000).

Quindi, anche a questo livello come già riscontrato più sopra parlando della percezione diretta, sull'identificazione di invarianze, da un lato, e di variazioni, dall'altro, si struttura naturalmente l'organizzazione della conoscenza, anche nei processi di apprendimento.

A questi due ordini di ragioni raccontate in breve (organizzazione dell'esperienza percettiva, organizzazione delle conoscenze) va allora ricondotta sia l'idea di proporre le relazioni, e in particolare le relazioni di identità e contrarietà, come oggetto di un Laboratorio di analisi dei processi di apprendimento. Sia, all'interno di questo quadro, l'idea di non lasciare sullo sfondo ma di portare invece in primo piano l'analisi delle strutture percettive di identità e contrarietà. Come abbiamo visto, infatti, la ricerca di relazionabilità tra i contenuti noti e il nuovo contenuto da apprendere parte dalle relazioni che sono evidenti e immediatamente date tra i due.

In questa cornice va contestualizzata la raccolta di lavori che questa dispensa propone. Il senso è quello di accumulare intuizioni o puntualizzazioni generate dai passati percorsi degli specializzandi sulle relazioni, per costruire una piattaforma di conoscenza condivisa e interdisciplinare su questo contenuto; piattaforma che diventi a sua volta conoscenza da organizzare, e quindi materiale per futuri percorsi di laboratorio su questo tema.

Il testo si organizza in due parti (*Parte I*, *Parte II*), che riflettono i due livelli in cui si è sviluppato il percorso sui termini relazioni-identità-contrarietà:

- 1) raccolti nella *Parte I* sono i lavori che hanno cercato di contribuire all'identificazione dei fondamenti storici ed etimologici di questi termini. Da questi percorsi si ricavano le “strutture esperienziali o cognitive” su cui tali termini hanno preso forma originariamente (etimologia) e alcune altre “forme salienti” che essi hanno poi assunto in diversi percorsi di analisi dell'esperienza (es: empirismo; alle origini della psicologia della percezione; negli antichi).
- 2) raccolti nella *Parte II* sono i lavori che hanno cercato una applicazione dei costrutti di relazione, e in particolare di identità e contrarietà, all'analisi della simmetria. La simmetria è trattata qui come struttura cognitiva/percettiva applicabile a svariati ambiti dell'esperienza (dall'economia alla geografia, alla

letteratura) e interessante perché invariabilmente definita dalla compresenza di un'evidente relazione di identità e di un'evidente relazione di contrarietà.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, A., & Agapito, P. (1991). Gli elementi visivi nell'"analogical problem-solving", *Studi di Psicologia dell'Educazione*, 10 (1), 35-60.
- Bianchi, I., & Savardi, U. (2001). The visual structure of even and odd. Perceptual origin of their opposition. *DiPAV, Semestrale di psicologia e antropologia culturale*, 2, 83-92.
- Bianchi, I., & Savardi, U. (2002). Sulle forme minime dell'esperienza percettiva: variazioni e contrarietà nel Ganzfeld. *DiPAV, Quadrimestrale di psicologia e antropologia culturale*, 3, 147-160.
- Bozzi, P. (1970). *Unità, Identità, causalità. Una introduzione allo studio della percezione*. Bologna: Cappelli.
- Cutting, J. E. (1986). *Perception with an eye for motion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ehrenfels, von C. (1890). Über Gestaltqualitäten. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie*, XIV. Trad. it. Le qualità formali. In E. Funari, N. Stucchi, D. Varin (a cura di) (1984), *Forma ed esperienza* (pp. 37-74). Milano: Franco Angeli.
- Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goldmeier, E. (1936, 1972). Similarity in visually perceived forms. *Psychological Issues*, 29, Whole No.
- Holyoak, K. J., & Koh, K. (1987). Surface and structural similarity in analogical transfer. *Memory-and-Cognition*, 15(4), 332-340.
- Mason, L. (1992). *Reti di somiglianze. Conoscenze e analogie nell'istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Medin, D. L., Goldston, R. L., & Gentner, D. (1990). Similarity involving attributes and relations: loudgments of similarity and difference are not inverses. *Psychological Science*, 1, 64-69.
- Meinong, A. (1882). Hume. Studien II: Über Relationstheorie. *Sitzungsberichte der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, Vienna, philosophische-historische Klasse*, 101, 573-752. Trad. it. (1991) R. Brigati (a cura di), *Sulla teoria delle relazioni*. In *Empirismo e nominalismo*. Firenze: Ponte alle grazie.
- Michotte, A. (1962). *Causalité, permanence et réalité phénoménales*. Paris: Béatrice-Nauwelaerts.
- Palmer, S. E. (1978). Structural aspects of visual similarity. *Memory & Cognition*, 6 (2), 91-97.
- Savardi, U., & Bianchi, I. (1996). Qualità e contrarietà, da una prospettiva fenomenologica alle categorie di Aristotele. *Annali dell' Istituto di Psicologia*, Università di Verona, 161-191.
- Savardi, U., & Bianchi, I. (1999). Regole percettive della contrarietà. *Quaderni DiPAV, Università di Verona*, 1, 65-88.
- Savardi, U., & Bianchi, I. (2000). *L'identità dei contrari*. Verona: Cierre.
- Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review*, 84, 327- 352.
- Vosiadou, S., & Ortony, A. (Eds.) (1989). *Similarity and analogical reasoning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. *Psychologische forschung* II. Trad.ing. "The general theoretic situation", in W. D. Ellis (Ed.) (1955), *A source book of Gestalt psychology* (pp. 71-88). London: Routledge & Kegan Paul.