

# LE UNITA' DIDATTICHE E IL RECUPERO DI GRAVI DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO

*(dalla relazione di Ezio Scali a Grado - I.G. Elem. 1995)*

Le riflessioni critiche che si presentano sono relative ad un progetto di recupero di gravi difficoltà di apprendimento nella scuola elementare. L'analisi verrà condotta riferendosi ad una bambina, che chiameremo Maria, inserita in una classe a tempo pieno di 19 alunni.

La bambina è sempre stata seguita individualmente dagli insegnanti di classe durante le ore di compresenza e, in momenti di lavoro collettivo, in parte dall'insegnante di sostegno di un'alunna certificata inserita nella classe.

## 1. I PRIMI DUE ANNI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Fin dai primi mesi gli insegnanti si sono resi conto che esistevano dei disturbi più generali nel suo rapporto con gli oggetti del mondo reale con i quali entrava in relazione. In particolare, si notava che Maria aveva un rapporto passivo nei confronti delle esperienze alle quali partecipava e sembrava non riuscire a cogliere i nessi fra fasi successive in un'esperienza: ad esempio, verbalizzare che la spremuta ottenuta era l'effetto della trasformazione subita dall'arancia nel momento della spremitura. La sua concentrazione, su attività verso le quali inizialmente aveva mostrato interesse, era molto limitata. Anche nella vita extrascolastica erano rintracciabili atteggiamenti simili a quelli manifestati in classe.

Nel corso dei primi mesi della prima elementare copiava correttamente dalla lavagna o da un foglio, andando a capo (anche al termine dell'anno) secondo il modello e non secondo lo spazio a disposizione nella riga. Manifestava un sensibile ritardo nell'apprendimento del rapporto fonemi/grafemi: la scelta effettuata è stata tuttavia di non insistere prevalentemente sull'apprendimento della tecnica della scrittura. Valutando la priorità dei possibili interventi, si è preferito infatti non rinviare l'impatto con il testo, che le è stato richiesto (fin dall'inizio) a partire da esperienze condotte con la classe o con lei individualmente, che miravano a costruire "ambienti" in cui il pensiero fosse esposto a situazioni (per lei) complesse. In questo senso la produzione di testi avveniva in situazioni che forzavano la sensibilizzazione all'uso di determinati marcatori sintattici, l'approccio alla produzione di ipotesi (anticipatrici, progettuali), la consapevolezza degli atti compiuti (rendiconto). Si è scelto, in sostanza, di non accelerare il passaggio alla scrittura autonoma (a cui Maria è pervenuta all'inizio della seconda), per consentire alla bambina di disporre ancora per un certo tempo dell'aiuto dell'insegnante (con il ruolo di "prestamano"), al fine di consolidare il mantenimento della complessità della struttura del pensiero (o di costruirla quando era necessario) nel testo scritto; il mantenimento del pensiero, infatti, correva il rischio di essere ostacolato dalla tecnica di scrittura ancora carente. I testi prodotti secondo questa modalità erano preceduti da un resoconto orale da parte della bambina e l'insegnante interveniva con domande ed osservazioni miranti ad integrare il pensiero. Il testo così strutturato veniva dettato dalla bambina all'insegnante, che ne controllava la rispondenza con il testo orale costruito in precedenza. In questa fase si era notato che Maria disponeva di un bagaglio limitato di connettivi linguistici (l'unico che usava frequentemente, era il "poi": i suoi testi risultavano a "fotogrammi" separati e ad argomenti disgiunti) e che aveva difficoltà nel collegare (o nell'accompagnare) i movimenti alle parole che li designano. Avevamo anche notato in Maria delle difficoltà nel coordinare più azioni contemporanee (es. spremere e ruotare l'arancia sullo spremiagrumi o compiere fisicamente i movimenti di braccia e gambe

necessari per afferrare al volo una palla).

## 2. TERZA ELEMENTARE: I PRIMI SBLOCCHI

In terza elementare le unità didattiche previste dal progetto "Bambini, maestri, realtà" ("Ombre" e "Storia degli ultimi 100 anni/storia dei nonni") hanno costituito un terreno di lavoro proficuo per curare il rapporto con le esperienze reali (dirette o mediate dalla narrazione). Pur semplificando quelle consegne ritenute inadeguate perchè troppo complesse, la scelta degli insegnanti è stata di curare a fondo le attività che consentivano di forzare l'acquisizione di abilità linguistiche via via più mature e dei significati di operazione.

Anche se era aumentata l'autonomia della bambina, nelle attività più complesse veniva ripristinato il ruolo di "prestamano" dell'insegnante, in modo da garantire alla bambina più concentrazione sulla consegna da eseguire.

La ricchezza di situazioni che i campi di esperienza permettevano di prendere in considerazione, dava modo di delineare anche itinerari didattici che entrassero nel merito delle difficoltà più generali della bambina: da un lato, consentendo di affrontare problemi legati alla costruzione dell'identità personale, mediante quelle occasioni di lavoro in cui doveva mettere a confronto il suo pensiero con quello di altri; dall'altro, lavorando approfonditamente con la bambina in un contesto come quello dei fenomeni legati alle ombre del sole, ricco e complesso per la dinamicità e ciclicità della realtà fisica osservata, per il rapporto stretto fra le osservazioni e le proprie rappresentazioni, per la stabilità delle interiorizzazioni.

Gli insegnanti hanno iniziato, nel corso della terza, a registrare una evoluzione nei suoi testi che denotavano uno sblocco importante avvenuto nella padronanza della lingua scritta e in cui si riconoscevano gli effetti delle attività linguistiche svolte nel primo ciclo. I testi non perdevano il carattere di narrazione a fotogrammi separati, ma acquisivano una struttura unitaria, in cui erano rintracciabili tentativi di mettere in relazione fasi che nell'esperienza narrata erano in sequenza. Esaminiamo qui tre esempi di questo sblocco.

### Esempio 1

Testo relazione: *SPIEGO CON PRECISIONE COME SI PROCEDE PER PREPARARE LE PIZZETTE.*

(Il testo è stato scritto dopo aver preparato con i bambini della classe le pizzette; nel testo riportato qui sono stati trascritti gli errori ortografici)

"Abbiamo preso la bilancia e abbiamo preso anche la farina e l'abbiamo aperta, ne abbiamo rovesciata piomeno metà nel piattino della bilancia e poi Anna la tolta dalla bilancia e la messa sul tavolo e la messa come una montagna e Anna glia fatto un buco grosso in mezzo alla farina Abbiamo messo l'olio e poi ha messo il sale la girata con una mano e poi con due mani e poi Anna certi bambini glia chiamati e cia fatto impastare

(Fin qui qualche intervento degli insegnanti soprattutto per la correzione della punteggiatura; d'ora in poi del tutto individuale)

E poi dopo impastato l'abbiamo portato in classe e l'abbiamo disegnato e dopo disegnato Anna lo ha coperto e abbiamo aspettato che la pasta diventa molle e la pasta Anna la tagliata in 23 quadrattini e io gli o contati e il quadrattino l'abbiamo fatto piattito e poi dopo messo nel stampino abbiamo sparso l'olio nel stampino e poi abbiamo messo la pasta piattita nel stampino e l'abbiamo schiacciata bene e dopo schiacciato bene abbiamo messo il pomodoro e la mozzarella ne abbiamo messo un pezzetto e abbiamo messo due olive e dopo messo due olive Anna cia chiamato uno per ciascuno e Anna metteva le pizzette nel forno e dopo messe le pizzette nel forno la maestra Anna ne ha fatta una cruda e la portata in classe e l'abbiamo disegnata mentre le pizzette che abbiamo mangiato cucinavano e dopo disegnata la maestra Anna e andata a guardare le pizzette e le a tirate fuori e le ha portate in classe e Anna non gli sembravano tanto cotte e allora le ha portate dinuovo nel forno e le ha lasciate un po nel forno e poi le a tirate fuori dal forno e le a portate in classe e la pizzetta l'abbiamo disegnata cotta e l'abbiamo mangiata"

La struttura sequenziale dell'esperienza condotta in classe viene mantenuta nel testo (quindi si sta sviluppando una capacità di resoconto, anche in presenza di un evento che ha una certa durata temporale ed è articolato in molte fasi: date le condizioni di partenza di Maria, ciò sarebbe stato molto improbabile senza lo sforzo condotto su esperienze complesse svolto negli anni precedenti); nello stesso tempo compaiono aspetti interessanti: Maria inizia a tentare il collegamento delle sequenze attraverso la ripetizione delle espressioni che indicano particolari fasi della produzione delle pizzette ("Anna metteva le pizzette nel forno e dopo messo le pizzette nel forno..."). Inoltre inizia ad usare (appropriatamente) il connettivo "mentre" ("...l'abbiamo disegnata mentre le pizzette ... cucinavano..."). E' da notare, infine, come, pur non avendo dato priorità alla correttezza della scrittura, la bambina scriva in modo sufficientemente corretto.

### Esempio 2

Consegna: *SPIEGA COME HAI RAGIONATO PER RIORDINARE (IN ORDINE DI DATA)*

*LE STRISCE CHE RAPPRESENTANO LA VITA DEI NONNI. (1° quadrimestre classe terza; prestazione autonoma)*

"La nonna è più giovane del nonno perchè il nonno è nato prima allora il nonno è più vecchio e la nonna è nata dopo allora la nonna è più giovane"

In questa prestazione è rintracciabile uno sblocco importante: Maria parte da una affermazione (che rappresenta la conclusione a cui è giunta nel suo ragionamento sull'ordinamento cronologico delle strisce rappresentanti la vita dei nonni) per poi motivarla con un ragionamento di tipo circolare: perchè il nonno è nato prima..., perchè la nonna è nata dopo...

Si avvertono qui le tracce della costruzione ragionata dei testi svolta nel primo ciclo: Maria usa correttamente il perchè causale e l'allora deduttivo (non spontaneamente presenti nel lessico della bambina). Ma sembra ancora più importante il collegamento che questa prestazione ha con gli aspetti metacognitivi. Infatti, la produzione di un ragionamento di questo tipo sembra indicare che Maria approda ad atteggiamenti di autoconvincimento e di appropriazione interna della logica del suo ragionamento.

Naturalmente l'ambito in cui viene prodotto il ragionamento è un ambito familiare alla bambina: dalla vita quotidiana essa può aver tratto le premesse per l'intera operazione mentale. Tuttavia, è identificabile con un primo sblocco della bambina il fatto che essa lo produca in questa forma, che non è normalmente la forma della comunicazione quotidiana.

### Esempio 3

(I° quadrimestre classe terza) Consegna: i bambini avevano prodotto dei progetti per riuscire a misurare la propria ombra da soli, senza la collaborazione di un compagno. La classe ha riflettuto su alcune strategie scelte dall'insegnante, provando a realizzarle per verificarne la fattibilità. Ai bambini è stato chiesto di scrivere perchè le strategie di Sabrina e di Manuela erano irrealizzabili. Maria ha riletto i testi delle compagne con l'insegnante, provando nuovamente a ripercorrerle concretamente. Sul quaderno scrive autonomamente:

I progetti di Sabrina e di Manuela erano irrealizzabili perchè se prendevi il bastoncino e non ti spostavi non riuscivi a mettere il bastoncino e se fai un passo avanti andava avanti l'ombra perciò se stavi fermo non riuscivi a mettere il bastoncino.

(Il progetto delle due compagne prevedeva l'uso di un bastoncino come segnale per delimitare fin dove arrivava l'ombra)

Questo protocollo indica che Maria è riuscita a gestire una situazione ipotetica dopo averla sperimentata. L'atto di linguaggio sembra corrispondere all'atto di pensiero che l'ha generato. La struttura stessa del periodo prodotto è estremamente complessa: Maria prende in considerazione le due possibilità (spostarsi / non spostarsi), esaminando per ciascuna le conseguenze che comportano. Inoltre deduce perchè i progetti sono irrealizzabili perciò ...).

Lo sblocco che emerge da questo protocollo sembra più profondo dei precedenti due. Innanzitutto per la coerenza con cui la bambina gestisce la situazione ipotetica, che è più complessa delle precedenti. Poi perchè in questo protocollo si rintraccia una prestazione che ha carattere di eccezionalità rispetto alla media delle prestazioni di Maria. Ma proprio per questo è quindi importante capire che cosa le ha permesso di produrla, che cosa c'è dietro a

prestazioni di questo tipo.

Innanzitutto, una riflessione che ha come oggetto la dinamicità del pensiero attivato dalla bambina nel ripercorrere la situazione esaminata (in termini di proiezioni verso l'obiettivo di misurazione diretta dell'ombra e di ritorni verso le condizioni che rendono impossibile tale misurazione): essa ci sembra dimostrare l'opportunità di seguire strategie didattiche che mirino allo sviluppo delle abilità che potenzialmente un alunno può padroneggiare, forzando quando è necessario il raggiungimento di passi successivi dello sviluppo. La natura eccezionale della prestazione pone importanti questioni sul piano del mantenimento e del rafforzamento delle abilità dimostrate, ma assume il significato di segnalare i livelli di gestione del ragionamento a cui Maria può arrivare. (cfr. "Zona di sviluppo potenziale" di Vygotsky, anche annotazione a pag. 29 delle Linee metodologiche)

Un'altra riflessione riguarda la metodologia: prima Maria ha letto, con i compagni, le due strategie. Nel momento della rappresentazione concreta in classe, ha assistito al dibattito che si è generato. A questo punto Maria sarebbe stata in grado di produrre da sola il testo riportato? Ne dubitiamo: anche se il momento di discussione collettiva ha permesso la messa a fuoco degli elementi che determinavano l'inesattezza delle strategie, ciò non sarebbe probabilmente stato sufficiente per garantire a Maria la appropriazione della logica della situazione. E' stato determinante il ritorno alla rappresentazione individuale "vivente" delle strategie, condotto insieme all'insegnante, che ha posto le domande necessarie a far sì che maturasse la coscienza degli atti compiuti. Le domande poste dall'insegnante sono in realtà le domande che è necessario porsi per entrare attivamente nella situazione (*"Che cosa succede se ti sposti con il bastoncino in mano?... Riesci a mettere il bastoncino alla fine dell'ombra?..."*), cioè quelle che generalmente i bambini di livello alto si autopongono. La prestazione linguistica (e concettuale) di Maria si prefigura quindi come possibile in situazioni in cui la bambina è assistita dall'insegnante, che ha il compito di rendersi conto di quale sia la sua "zona di sviluppo prossimale" e, nel contempo, di aiutarla a fornirsi di quegli strumenti intellettuali necessari a controllare la validità del proprio ragionamento.