

2. LA DIDATTICA DEL CONFRONTO IN III ELEMENTARE

tratto (con adattamenti) da: "La didattica del confronto", di Giuseppina Caviglia-Circolo Didattico di Voltri (tale documento è riportato integralmente nel volume VI di questo Rapporto Tecnico)

La didattica del confronto si è inserita nel Progetto "Bambini, maestri, realtà" in continuità con l'attenzione nei confronti del linguaggio; infatti nel progetto, fin dalla prima alfabetizzazione, viene curata la strutturazione del linguaggio orale e la mediazione dell'insegnante guida il passaggio dal testo orale al testo scritto.

Dal 1986 ad oggi la didattica del confronto si è progressivamente articolata in una serie di modalità correlate, ma con caratteristiche distinte.

Inizialmente ci sono stati evidenti risultati nel miglioramento della produzione di testi, in seguito, via via che le classi in cui si sperimentava la didattica del confronto arrivavano alla conclusione del ciclo della scuola elementare, ci si è resi conto di una notevole influenza sullo sviluppo della comprensione.

Caratteristica comune a tutte le modalità di confronto è l'attenzione al passaggio da significativo a significato e all'utilizzazione della rappresentazione linguistica nel processo di pensiero.

Le modalità di confronto che considereremo sono essenzialmente tre: confronto di un testo con la realtà, confronto di due testi (che a sua volta può essere di vario tipo) e confronto "anticipativo".

Si stanno tuttavia sperimentando (a partire dalla classe I) anche confronti tra due "realtà" (procedimenti, situazioni, ecc. non rappresentate linguisticamente).

Nel presente documento si considereranno confronti di testi riguardanti esperienze della vita quotidiana dei bambini e attività in campo tecnologico e scientifico, e alcuni confronti in ambito matematico, anche se la tematica del confronto di strategie risolutive verrà ripresa nella parte delle "Linee metodologiche" dedicata ai problemi.

Gli esempi riguarderanno la terza classe della scuola elementare.

2.1. IL CONFRONTO CON LA REALTÀ

In base alle esperienze finora condotte, il confronto con la realtà ha ricadute positive sia sulla produzione che sulla comprensione dei testi.

a) Sulla produzione dei testi

...nel confronto con la realtà la produzione linguistica del bambino viene "attuata", si tenta cioè di passare dalle parole scritte o dette dal bambino, per spiegare un procedimento, per descrivere una situazione, all'effettiva realizzazione od esistenza della stessa.

Nel tentativo di esecuzione del procedimento o nell'esame della situazione trattata nel testo, vengono facilmente alla luce imprecisioni, lacune, errori logici o di successione; inoltre, scontrandosi con la realtà il bambino si appropria (nel momento in cui riesce finalmente ad esprimersi in un modo linguisticamente adeguato, se necessario con la mediazione dell'insegnante) di concetti, forme di ragionamento e forme espressive che potrà utilizzare in successivi approcci alla realtà.

b) sulla comprensione dei testi:

... per quanto riguarda il processo di comprensione, il "confronto con la realtà" di un testo prodotto da un compagno costringe il bambino che partecipa al confronto a penetrare il significato del testo letto e ad immaginare cosa esso descrive, al fine di cogliere gli eventuali elementi di inadeguatezza nei confronti della realtà descritta.

Il bambino è quindi sollecitato a superare la pura "decifrazione" e a realizzare la costruzione di immagini mentali connesse al contenuto del testo.

In sintesi, nel confronto con la realtà si sollecitano abilità inerenti la produzione verbale (corretta articolazione logica, completezza e precisione) e la comprensione dei testi (rappresentazione mentale del significato delle parole e delle espressioni verbali) su cui si interviene anche con altre modalità di confronto (confronto anticipativo, confronto tra testi).

Il confronto con la realtà viene proposto soprattutto nelle prime classi, proprio in considerazione della possibilità dell'esistenza di periodi critici (Bernstein) nello sviluppo del linguaggio e della comprensione (*per questo si rimanda alla trattazione estesa di esso pubblicata nei voll. I e II di questo Rapporto Tecnico*), ma in seguito (fino alla classe V) esso deve continuare ad essere usato in tutti i casi in cui non vi è altro modo efficace di recuperare il significato delle espressioni linguistiche per

utilizzarle in una rappresentazione verbale funzionale all'intervento sulla realtà.

Nella sezione di questo R.T. relativa alla Documentazione sono riportati alcuni esempi di confronto di testi con la realtà.

E' importante però rilevare come in III il confronto con la realtà si arricchisca, ad esempio in campo storico, della variabile temporale, quando si mette a confronto l'intervista sulle abitazioni con la realtà attuale delle nostre case (cfr. *Documentazione, Storia, pagg. 20 e 22*)

Esempi di consegne di confronto con la realtà nella classe III si possono trovare in queste Linee Metodologiche a pag. 18 e nella Documentazione:

- *Economia/produzioni: Per completare una procedura, Il salame di cioccolato, pag. 168*

2.2. IL CONFRONTO DI TESTI

Rispetto al confronto con la realtà, nel confronto di testi la rappresentazione mentale del significato avviene ad un livello diverso: essa non si costituisce nel rapportarsi alla realtà, ma nel riferire parole diverse ad uno stesso contenuto individuato come comune, costruendo una sorta di "testo personale intermedio" (E.Ferrero) di riferimento per rappresentare verbalmente quello che via via si coglie di analogo (o di diverso) tra i due testi esaminati.

Il confronto tra testi è un'attività le cui ricadute nelle nostre classi sono state subito evidenti nel miglioramento della produzione dei testi, soprattutto per quanto riguarda la completezza e la precisione (ciò è documentato ampiamente anche da esperienze straniere che risalgono agli anni '80).

2.2.1. Modalità di confronto di testi

Nella classe terza può ancora essere utilizzata la consegna della "sottolineatura" (cfr. *vol II di questo R.T.*), modificata con l'indicazione a margine da parte dei bambini degli argomenti comuni, o con la sottolineatura o l'evidenziazione con colori diversi delle informazioni differenti relative ad uno stesso argomento. La sottolineatura o l'evidenziazione in III devono però ormai essere ampiamente affiancate da altri tipi di consegna: come la consegna di "scrivere gli argomenti comuni ai due testi" -consegna di "**denominazione**" - e la consegna di "scrivere gli argomenti comuni

e, per ogni argomento, le informazioni diverse" -consegna di "**gerarchizzazione**" dei contenuti.

2.2.2. Tipi di confronto di testi

Attraverso una decina di anni di ricerca sperimentale l'attività di confronto di testi si è via via articolata secondo vari modalità che (nel loro complesso) permettono di portare i bambini ad affrontare con gradualità le difficoltà insite nel confronto.

Per la classe III possiamo considerare le seguenti modalità:

- **confronto** (su argomento noto ai bambini) **del testo del bambino con** un testo prodotto nella classe (o in un'altra classe) e selezionato* dall'insegnante ;
- **confronto tra due testi** prodotti nella classe e selezionati* dall'insegnante (sempre su argomento noto ai bambini);
- **confronto di un testo scelto* dall'insegnante** (o del testo di ogni bambino) **con una "scaletta" preparata dall'insegnante** (o concordata con i bambini) e riguardante i punti principali da trattare;
- **confronto del testo del bambino con un testo estraneo alla classe** e selezionato dall'insegnante (su argomento noto ai bambini, ma non relativo ad un'esperienza attuata dal bambino);
- si può inoltre avviare, su argomenti abbastanza noti alla classe, il **confronto tra due testi** estranei alla classe (negli anni successivi si passerà al confronto "tra" testi che trattano argomenti in gran parte nuovi per la classe).

Nel corso dell'evoluzione delle modalità di confronto si attua un progressivo decentramento dalla produzione e dall'esperienza personale del bambino, inoltre il bambino via via si confronta con testi di sempre maggiore lunghezza e complessità e anche relativi ad argomenti meno ben noti, via via realizzando l'effettivo ed autonomo accesso alle idee altrui attraverso il testo scritto.

2.2.3. Aspetti cognitivi e strategie nel confronto di testi

* Si avrà sempre cura di non scegliere un testo molto buono e di ritoccare il testo scelto al fine di renderlo meno ambiguo, più scorrevole, ecc. (oltre che corretto dal punto di vista ortografico e grammaticale)

Scopo principale dell'attività di confronto tra testi è realizzare una decifrazione completa e poi superarla fino ad appropriarsi del significato connesso alle parole e alle espressioni decifrate.

L'immagine mentale si costruisce e diventa più precisa proprio nel ricercare in espressioni diverse il riferimento allo stesso significato, allo stesso "contenuto".

Tutto ciò può realizzarsi all'interno di uno stesso confronto tra testi, anche in modo non lineare: il bambino procede ad una prima decifrazione ...individua alcuni contenuti, formula delle ipotesi di "argomento comune/argomento diverso" ... si accorge che forse quel particolare argomento non è comune ... procede ad una ri-lettura più attenta ... ecc. ecc..

In pratica, nel confronto tra testi si arriva ad una prima individuazione e dislocazione di contenuti, per poter poi rintracciare i punti in cui si pensa che si parli della stessa cosa e ritornare in seguito sui particolari che eventualmente differenziano nei due testi l'argomento comune individuato. Così si costituisce una rappresentazione univoca dei significati dei due testi e si può passare al giudizio, esplicitando quali sono i punti nei due testi che si riferiscono allo stesso argomento e quali sono le eventuali "varianti" con cui esso si manifesta nei due testi. (*cf. anche Linee metodologiche, Riflessione linguistica*).

Tutto ciò in pratica si può realizzare con strategie diverse che possono dipendere dai testi da confrontare (lunghezza e complessità) e dalle caratteristiche del soggetto (memoria, stile di lavoro, ...). Con esperienze compiute a livello di insegnanti si è visto che ci sono persone che preferiscono in genere individuare, uno dopo l'altro, i contenuti del primo testo e, uno per uno, ricercarli sistematicamente nel secondo testo. Altre persone invece preferiscono farsi un'idea del contenuto dei due testi per poi procedere a una messa a fuoco progressivamente più precisa dei contenuti comuni. Altre persone ancora adattano la propria strategia alle circostanze (tempo a disposizione, lunghezza e complessità dei testi, ecc.).

All'inizio dell'attività di confronto anche i bambini devono costruire (o adottare) una strategia efficace per il confronto di testi; a tal fine si possono socializzare strategie che hanno successo, ma i bambini "a rischio", anche nella classe III, devono essere seguiti, con interventi di mediazione che li aiutino nella applicazione delle strategie efficaci e che ne consentano l'effettiva assimilazione.

L'intervento di mediazione ha due scopi: il primo è recuperare integralmente il significato, andando oltre la decifrazione e le immagini mentali limitate a parole/simbolo che possono facilitare una prima individuazione dei punti da analizzare nei due testi, ma che intralciano la determinazione specifica e completa del significato (in quanto essa richiede di considerare tutti gli elementi che concorrono alla formazione del significato).

Il secondo scopo è rendere cosciente il bambino della strategia che sta utilizzando ed, eventualmente, delle sue lacune, portandolo così ad un ripensamento della stessa e all'elaborazione di una strategia più efficace.

La consapevolezza del modo in cui sta operando fornisce una guida al bambino, un sostegno al suo operare durante il confronto di testi: se il bambino assimila una strategia efficace e la usa consapevolmente, potrà controllare il proprio modo di procedere.

Più in generale, ben al di là dell'attività di confronto di testi, possiamo rilevare che riuscire a rendere il bambino consapevole di ciò che sta facendo significa fornirgli un metodo per compiere una serie di operazioni mentali complesse, dandogli il modo di esercitare su di esse interventi di controllo.

Gli effetti di questo intervento a livello metacognitivo (prendere coscienza delle strategie e controllarle) sono ancora da chiarire, anche se i riscontri sono positivi e se in altri ambiti l'importanza della coscienza che il soggetto ha dei suoi prodotti intellettuali e del modo di produrli ha già avuto conferme (Feuerstein).

Tornando alle strategie di confronto dei bambini, si è notato che la costruzione di una mappa mentale dei contenuti dei due testi agevola il confronto e ci si è posti il problema di aiutare i bambini che manifestano poca memoria. Ci sembra che occorra aiutarli a "visualizzare" i punti fissati nel procedere del confronto in una visione globale dei due testi da confrontare, in modo da potere chiarire via via tali punti con letture successive arrivando ad una rappresentazione univoca del significato che conduce ad un giudizio consapevole.

Per facilitare ciò è necessario astrarre il significato colto in un gruppo di parole denominandolo, anche se in un primo momento approssimativamente (in seguito vi saranno livelli successivi di analisi e precisazione): occorre una rielaborazione per far sì che il bambino possa ritenere un argomento comune, il "qualcosa" di cui si parla in entrambi due testi.

Denominare il "qualcosa" di cui si parla in vari punti dei due testi consentirà ai bambini di rintracciare più facilmente i gruppi di parole che si riferiscono ad argomenti comuni: in tal modo il confronto sarà più semplice e veloce.

Un'osservazione finale riguarda una domanda che ci è stata posta più volte durante attività di aggiornamento sul confronto di testi e sulla comprensione: *"ma questo lavoro sulle strategie si potrebbe fare anche con la comprensione di un singolo testo...."*. In realtà ciò non è vero: di fronte al singolo testo, l'insegnante che interagisce con il bambino per dialogare con lui deve via via suggerire il significato di quello che il bambino legge, e inoltre il bambino ha molta difficoltà a dire "come fa a capire" (con un singolo testo, il processo di comprensione è assai difficilmente esplicitabile). In presenza di due testi da confrontare è invece possibile chiedere al bambino una maggiore collaborazione attiva (nel dichiarare ciò che ha capito in un pezzo del primo testo, nel cercarlo nel secondo testo) ed è molto più facile rendere esplicita, e discutere, la modalità praticata nel confrontare i due testi.

Ovviamente i testi scelti per il confronto devono avere delle caratteristiche ben precise in quanto deve essere possibile al bambino trovare in entrambi uguaglianze e differenze.

2.2.4. Denominazione e gerarchizzazione

Come abbiamo visto, la denominazione facilita nei bambini la costruzione della mappa mentale dei contenuti comuni dei testi confrontati ed è fondamentale che l'attività di denominazione venga proposta fra la seconda e la terza per non lasciar passare quello che appare un periodo critico per l'apprendimento di una "lettura attiva" in cui vi è da parte del soggetto che legge un'elaborazione personale relativa al testo letto.

Nelle consegne di "denominazione" al bambino viene richiesto di denominare i punti che ha individuato come comuni (e eventualmente anche non comuni) ai due testi; la richiesta esplicita di denominazione gli può richiedere un processo di astrazione, in seguito in sede di discussione si confronteranno le denominazioni trovate dai vari bambini e lentamente essi saranno portati ad una sempre maggiore precisione e concisione.

Il momento successivo del lavoro è la "gerarchizzazione": esso consiste nel mettere in relazione gli argomenti denominati, individuando relazioni di "appartenenza" fra gli stessi, in particolare discriminando tra "**argomenti**" ed "**informazioni relative agli argomenti**".

Non si tratta quindi di una gerarchizzazione in termini di importanza relativa dei significati, ma di una gerarchizzazione a livello logico/testuale.

Tale processo deve essere guidato dall'insegnante e, all'inizio, realizzato collettivamente (per "fissare" dei criteri di azione attraverso la pratica, in quanto sarebbe del tutto prematura una esplicitazione delle definizioni di "argomento" e di "informazione relativa all'argomento"). Lo scopo immediato è dato proprio dall'esigenza, che emerge molto presto nel lavoro di confronto di testi, di discutere sulla comunanza o no di contenuto tra essi, poichè si possono individuare argomenti vasti a cui molte informazioni (comuni o diverse) possono essere riferite.

Diventa necessario mettere in relazione i diversi argomenti quando si tratta di discutere gli argomenti diversi identificati dai vari bambini come "comuni": ci sono bambini che indicano come argomento comune quello che è l'eventuale titolo comune del testo, altri che deducono che i compagni abbiano parlato dello stesso argomento perchè uno parla di un argomento più generale e l'altro di quello che in esso è compreso; emergono "informazioni particolari" e "conseguenze" di argomenti (queste ultime ricavate attraverso inferenze).....

Anche nell'attività di denominazione e gerarchizzazione è importante chiedere le motivazioni del giudizio, l'esplicitazione dello stesso: il dichiarare il perchè della denominazione di un "argomento" e dell'appartenenza di una "informazione" a un "argomento" può condurre a denominare e a discriminare rilevando il diverso grado di appartenenza degli argomenti.

E' importante mettere in rilievo come la denominazione e la gerarchizzazione sviluppino abilità che possono essere trasferite nella comprensione e nella capacità di studiare, aumentando l'autonomia intellettuale del bambino (risultato questo molto importante nel caso di bambini che non possono disporre in famiglia di un aiuto efficace nello studio).

Abbiamo notato che alcuni bambini inizialmente sono ancora molto legati alle particolarità dei testi, le denominazioni dei loro argomenti sono lunghissime e spesso riprendono parte di frasi presenti nei testi; via via che proseguono le attività di discussione e confronto anche i bambini con meno frequentazione di termini "colti" arrivano ad una buona denominazione sintetica.

Si tratta di un risultato molto importante: attraverso il confronto e la richiesta di denominazione noi insegniamo ai bambini ad appropriarsi di un linguaggio "colto" che in molti casi essi non hanno avuto modo di assimilare in famiglia. Proprio in considerazione di questa valenza, ultimamente sono state proposte e studiate situazioni di confronto in cui i bambini possono accedere (nella denominazione degli argomenti comuni) a parole/concetto particolarmente importanti; tale attività è stata chiamata "denominazione astraeante con parole concetto" ed è particolarmente significativa in campo storico e matematico-scientifico (funzione, forma, causa, effetto, potere, stato, direzione, perpendicolarità e simili). Queste considerazioni servono per introdurre il punto successivo...

2.2.5. La denominazione astraeante e generalizzante

Essa si innesta su un particolare confronto di testi in quanto i testi sono scelti espressamente dall'insegnante per condurre i bambini ad individuare una parola, che possiamo considerare "parola/concetto", come rappresentativa di un argomento comune che emerge a livello più astratto e generale delle specificazioni presenti nei due testi. Ad esempio, in un testo si dice che "l'attrezzo è fatto come un enorme bastone rotondo"; nell'altro testo, "la macchina assomiglia a un lungo bidone"; i bambini possono cogliere il fatto che entrambi i testi parlano della "forma" dell'attrezzo.

L'attività di denominazione generalizzante ed astraeante comincia ad essere molto importante nel passaggio dalla strutturazione del linguaggio orale alla scrittura autonoma, fra la scuola materna ed il primo ciclo; l'insegnante deve curare, in tale periodo, come si forma il linguaggio del bambino aiutandolo nei processi di denominazione astraeante e di costituzione del significato delle parole (processi che non sempre avvengono nell'ambito socio-familiare di appartenenza).

In seguito (in particolare dalla classe II in poi) determinante appare la discussione che deve seguire il confronto svolto individualmente dai bambini. In effetti è durante la discussione che i bambini

possono realizzare il passaggio dall'intuizione di "qualcosa di comune" ai due testi e dalle diverse denominazioni (spesso lunghe e sfuocate) di quel "qualcosa" a espressioni via via più precise e sintetiche. Se necessario, la parola-concetto può infine essere introdotta dall'insegnante che a quel punto compie soltanto l'operazione di fornire l'etichetta adatta per rappresentare un concetto che i bambini hanno esplorato e interiorizzato (molto spesso però sono i bambini stessi, se la conoscono già, ad arrivare all'individuazione della parola adatta). Questa attività costruttiva a livello collettivo appare particolarmente utile per quei bambini che sono in "zona di sviluppo prossimale" per un certo concetto ma che non hanno le conoscenze (in genere, il lessico) per arrivare da soli alla denominazione appropriata. Ma appare anche fondamentale per quei bambini che durante le attività di confronto dimostrano di non riuscire a cogliere analogie e differenze nei testi messi a confronto. Naturalmente l'insegnante deve poi verificare, in altri momenti anche a distanza di tempo, che ci sia stata un'effettiva assimilazione da parte di tutti gli alunni (con interventi di richiamo e di rinforzo per i bambini in difficoltà).

2.2.6. Il confronto di testi come avvio alla capacità di studio autonomo.

L'attività di confronto costringe il bambino ad attivare più facilmente il processo di comprensione. Per quanto riguarda la capacità di studio, tale processo deve andare al di là della denominazione e gerarchizzazione, per giungere anche a comprendere quale sia stata l'interpretazione data dall'autore del fatto o del fenomeno oggetto di studio.

Nella capacità di studio convergono pertanto la comprensione puntuale di quanto si legge, la capacità di cogliere nel testo le inferenze (*cfr. Documentazione, Storia, pag. 147*) e quella di trascendere i messaggi espliciti per andare verso l'interpretazione del fatto, oltre alla capacità di organizzare nella memoria a lungo termine i contenuti, le valutazioni, le interpretazioni ricavate dal testo (di cui occorrerà farsi carico con attività apposite in V e forse già in IV).

In classe III si consiglia di avviare i bambini allo studio autonomo utilizzando, ad esempio, stralci di interviste dei nonni riguardanti uno stesso argomento (ad esempio, la scuola) per far compilare autonomamente una semplice tabella di analogie e differenze. Si tratta poi di confrontare a livello di discussione in classe le scelte dei

bambini. In questo modo, gli alunni che sono ancora in difficoltà sull'evidenziazione degli argomenti comuni e di quelli differenti, da un lato sono "forzati" a dare una motivazione alla loro affermazione, dall'altro vengono aiutati dai compagni nella comprensione. Durante la discussione, che deve essere gestita dall'insegnante in modo molto attento, è inoltre possibile far emergere gli elementi interpretativi del fatto stesso.

2.2.7. Modalità di confronto tra testi

Si riporta a titolo esemplificativo un confronto fra testi con denominazione effettuato in una classe III.

In una classe III di Recco nel 95 vengono proposti due brani tratti da interviste ai nonni (per la prima volta si tratta di un confronto su realtà non direttamente esperita).

Testo A

...In estate andavo a nuotare, a prendere le onde; raccoglievamo i muscoli, poi accendevamo il fuoco e ce li mangiavamo. In inverno, quando le mareggiate portavano a riva tutte le alghe e la spiaggia si riempiva, facevamo le gare per vedere chi faceva il salto più lungo; oppure andavamo sul greto del torrente e ci costruivamo le casette e ci andavamo dentro...Eravamo sempre fuori, al mattino, al pomeriggio, alla sera, finchè non diventava notte...I giocattoli erano rari, mi ricordo che ci costruivamo le bambole di pezza, fatte di stracci; ci disegnavamo gli occhi e la bocca ...

Testo B

...Non c'erano molti giocattoli, in genere ogni bambino se ne costruiva. Qualcuno aveva qualche treno di latta o i soldatini di piombo, ma costavano. A volte si compravano fogli, dove erano stampati tanti soldatini, l'incollavamo sopra un cartoncino e poi li ritagliavamo ...Ma per lo più giocavo con i miei amici all'aperto; in casa stavo solo per fare i compiti e poi, fuori! C'era tanto spazio per i bambini; poi non c'erano tante macchine nè moto, per cui si poteva giocare anche per la strada...

Per i bambini comincia a diventare facile denominare: giochi all'aperto, giochi comprati...ed iniziano a cogliere spontaneamente inferenze (nel testo A: molto spazio per i bambini, poche macchine,

giocattoli cari; in entrambi: pochi pericoli...) nel confronto fra i due testi.

E' interessante notare come le inferenze che emergono nel caso del confronto di testi appaiano con molto minore frequenza nella lettura di un singolo testo, ciò avviene perchè nel confronto fra le espressioni che si presume si riferiscano allo stesso significato l'attenzione alla rappresentazione univoca dello stesso è maggiore che nella lettura di un singolo testo.

Inoltre nel momento della denominazione e della gerarchizzazione, quando si va a ricercare il quid che si può astrarre e che deve essere riferito a qualcosa di maggiormente comprensivo, occorre tener conto di ogni elemento, di ogni cosa "nominabile" che potrebbe essere riferita a diversi livelli di appartenenza nel gioco della gerarchizzazione.

In una discussione finale con i bambini emerge facilmente il possibile lavoro di gerarchizzazione: con riferimento all'esempio riportato sopra, l'argomento principale dei giochi, il sottoargomento dei giochi all'aperto con le due componenti dei giochi estivi e dei giochi invernali e così via, con la considerazione delle informazioni in più sui vari argomenti.

Il riferimento teorico è ancora a Vygotskij e alla sua scuola, la classificazione categoriale deve essere insegnata.

Infatti con i bambini si riscontra inizialmente la difficoltà a staccarsi dalla situazione contingente: i titoli degli argomenti sono lunghissimi perchè tutte le informazioni particolari vengono ritenute essenziali, lentamente essi arrivano a denominare astraendo e considerando l'elemento distintivo principale ed a considerare diversi livelli di comprensione e di specificazione degli argomenti evidenziati.

Occorre pertanto esporre precocemente i bambini, in situazioni pregnanti e motivanti, ai processi di classificazione in quanto altrimenti essi vengono difficilmente assimilati ed in modo non stabile (tutti gli insegnanti hanno esperienza di schede sui prerequisiti logici che non ottengono alcun risultato!).

La denominazione e la gerarchizzazione devono essere proposte dall'insegnante dopo un'attenta analisi a priori del lavoro che i bambini dovranno affrontare; deve essere l'insegnante il primo a denominare i vari argomenti, a verificare se vi possono essere delle relazioni gerarchiche fra gli stessi.

Solo se l'insegnante a priori ha valutato la fattibilità del confronto potrà rendersi conto delle difficoltà che potranno avere i bambini e sarà quindi pronto ad intervenire; un altro vantaggio sarà quello di eliminare tutti i confronti che ad un esame superficiale possono apparire interessanti, ma che invece si rivelano come banali, troppo facili, non sviluppabili in funzione della denominazione o della gerarchizzazione, o, al contrario, troppo difficili per la classe III.

Esempi di consegne di confronto di testi con denominazione e gerarchizzazione nella classe III si possono trovare nella Documentazione:

- Ombre del sole: ... sui giochi con le ombre, pag. 68 ... sulle ipotesi, pag. 69; ... sul rapporto sole/ombre, pag. 75; ... sulle osservazioni effettuate, pag. 77; ... sulla temperatura, pag. 83; ... sulla paura dell'ombra, pag. 84;

- Storia degli ultimi 100 anni: ... sulle abitazioni, pagg. 136; sulla televisione, pagg. 139 e 140;

... sulla scuola, pag. 144 - pag. 145 - pag. 148;

2.3. IL CONFRONTO ANTICIPATIVO

Il confronto anticipativo si riallaccia in parte al confronto con la realtà: si ritorna infatti ad un testo, orale o scritto, unico che non deve essere riferito ad un altro testo, ma di cui deve essere giudicata la validità. Non si tratta però più di una produzione orale o scritta che lo stesso bambino-produttore giudica, riscontrandone l'inadeguatezza nel tentativo di attuazione concreta: nel confronto anticipativo il giudizio è sul lavoro di un estraneo e soprattutto non vi è più l'immediato riscontro con la realtà.

In genere si chiede ai bambini di produrre un progetto: da qualcosa di molto pratico (*es. la costruzione della lavagnetta*, cfr. *Documentazione, Economia a pag. 188*), a qualcosa di più astratto, come una costruzione geometrica (*es. su ombre, costruzione dello gnomone, pag. 95*).

Il progetto estraneo viene proposto al bambino senza che egli abbia mai svolto prima l'attività a cui il progetto si riferisce ed egli deve giudicare la validità del progetto sulla base della sola lettura del testo, deve inoltre argomentare la sua valutazione, cioè dichiarare perchè il progetto funziona o non funziona.

Il presupposto teorico è che si possa giudicare un progetto anche senza eseguirlo concretamente; si ipotizza inoltre che anche i bambini che non sono in grado di produrre un progetto possano essere in grado di giudicare la validità del progetto prodotto da un altro (con ricadute positive sulla loro capacità di progettazione oltre che sulla loro capacità di comprensione).

Durante il confronto anticipativo il bambino deve rappresentare mentalmente il significato delle espressioni scritte da un altro ipotizzandone l'attuazione; deve altresì concatenare tutte le azioni descritte e giudicare globalmente il processo, evidenziando ciò che porta al fallimento o al successo di esso. Non si tratta quindi solo di rappresentare mentalmente il significato delle singole espressioni, occorre individuare ciò che è essenziale in ogni fase, denominandolo, fissandolo e concatenandolo nella prospettiva della realizzazione del progetto che è oggetto del confronto anticipativo.

Il significato si costituisce nella simulazione della attuazione delle parole lette, pertanto il riferimento alla realtà non è effettivo-reale, come nel confronto con la realtà, ma soltanto immaginato-virtuale, inoltre (poiché il testo non è prodotto dal bambino stesso), egli deve veramente penetrare nel testo prodotto da un altro, dimostrando capacità di rappresentare il significato in modo preciso.

Il confronto anticipativo permette quindi di stimolare l'accesso alle idee altrui e di "forzare" lo sviluppo delle abilità che intervengono nella comprensione.

Nel momento in cui deve giudicare la validità di ogni fase il bambino deve essere in grado di individuare e di nominare ciò che è essenziale in tale fase, al fine di formulare il suo giudizio.

Si richiede anche in questo caso una giustificazione del giudizio che innesca un ritorno attivo al testo: il bambino deve cercare conferme per la propria analisi e verbalizzarle. Costringere all'argomentazione porta a utilizzare i nessi logici ed in particolare a sviluppare l'uso del periodo ipotetico ("*se facessi come è scritto nel testo, succederebbe che...*").

In caso di difficoltà occorre strutturare interventi di recupero che possono essere di vario tipo: in alcuni casi se i bambini non riescono a procedere nel confronto anticipativo si può far eseguire il progetto che non è stato individuato come errato e chiedere ai bambini di dichiarare l'errore che non avevano trovato, in questo modo dal saper agire si arriva al saper dire, sfruttando le potenzialità del confronto con la realtà.

Nel confronto anticipativo, l'elemento originale rispetto agli altri tipi di confronto è la dinamica che avviene a livello di processo di pensiero nella mente del bambino che è impegnato in tale attività.

L'andare avanti dalle parole del testo fino alla realizzazione simulata del progetto, nel tempo dell'ipotizzare, il ritornare indietro per confrontarsi con il prodotto che si vuole raggiungere: in questo dinamismo vengono acquisite abilità inerenti la progettualità e l'utilizzo del ragionamento per controllarla.

Il bambino nel provare la validità del testo che legge è costretto ad impadronirsene ed a comprenderlo fino in fondo, deve infatti tener conto di ogni punto la cui funzione deve essere fissata, verbalizzata.

E' necessaria quindi l'attività del denominare che deve, però, entrare in un processo che non consiste solo nel categorizzare, ma è parte del ragionamento deduttivo che consentirà di arrivare al giudizio; giudizio che dovrà essere argomentato.

Naturalmente le difficoltà sono molteplici ed aumentano progressivamente di livello secondo le caratteristiche del progetto presentato (corrispondenza con le idee del bambino, livello di astrattezza del progetto, ecc.).

2.3.1 Esempificazione: confronto anticipativo nella classe terza

Un confronto anticipativo "tipico" per la classe terza riguarda un progetto su come si fa a misurare la propria ombra da soli.

Si tratta di un tipo di confronto in cui i bambini devono giudicare se si riesce a raggiungere una meta che ci si è posta, ma non c'è niente di visibile davanti a loro che indichi questo prodotto finale; non si tratta, inoltre, di una attività che il bambino può avere già fatto, come spremere un'arancia e simili.

Testi prescelti per il confronto anticipativo

Progetto di Marco

Io devo vedere la mia ombra e mi giro con la faccia rivolta verso la mia ombra, poi il metro lo metto alla punta delle mie scarpe, con il dito vado a tenere il segno, così so già che lì è un metro; poi lo metto più avanti, ma che parta da dove ho il dito, così poi mi rimetto dove ero prima, poi da un metro conto ancora l'altro pezzo, così so quanto è lunga l'ombra.

Progetto di Simone

Ti metti con la faccia rivolta verso l'ombra con un metro lungo 200 cm e lo metti vicino ai tuoi piedi, metti un sassolino alla fine dell'ombra e sai quanto è lunga la tua ombra.

In entrambi i progetti scelti dall'insegnante troviamo lo stesso tipo di errore (il muoversi mentre ci si misura). La documentazione dell'attività è riportata a pag. 46 di Ombre.

La consegna dell'insegnante è stata la seguente:

-Confronta i due progetti (ricorda che puoi aiutarti con i colori) (cfr. quanto detto riguardo alla sottolineatura in 2.2.1.).

-Poi spiega che cosa dicono di uguale e che cosa dicono di diverso (spiegalo ripetendo il meno possibile le espressioni dei tuoi compagni).

-Infine immagina se possiamo utilizzarli per misurare l'ombra da soli.

Questo tipo di consegna permette ai bambini di procedere con ordine: prima il bambino ricerca cosa c'è di uguale e cosa di diverso e lo fissa in immagine visiva con i colori; poi lo "denomina" (*per misurare l'ombra, mi devo voltare con la faccia verso di essa*); quindi valuta la fattibilità dei progetti in relazione alle conoscenze che ha di quella realtà (giochi ed osservazioni sulle ombre). La valutazione è possibile nella misura in cui il bambino ha fatto esperienze precedenti con le ombre e ha elaborato "dall'interno" il confronto fra i due progetti.

Si è notato che il risultato positivo nel confronto anticipativo non dipende dalla capacità di produrre un progetto adeguato; infatti alcuni fra i bambini che hanno meglio colto l'errore nel progetto del compagno non avevano elaborato un progetto adeguato.

L'attività prosegue quindi con la discussione e la registrazione delle osservazioni collettive su entrambi i progetti. Durante questa discussione Simone procede alla correzione del proprio progetto ("*dato che non riesco a toccare da solo l'ombra, forse posso far toccare a essa qualcosa, un punto di riferimento*").

Prima di procedere alla verifica con la realtà, l'insegnante verifica con un ulteriore confronto anticipativo (questa volta con un progetto esatto) che tutti i bambini abbiano capito la necessità di un punto di riferimento.

Progetto dato dall'insegnante

"Io mi sposto finché arrivo vicino al gradino del marciapiede in cortile, e la testa dell'ombra la metto vicino al gradino, cioè attaccata. Poi

metto un bastoncino per ricordare dove avevo i piedi, poi mi posso togliere e misurare lo spazio che c'è fra il bastoncino e il gradino."

Il confronto anticipativo questa volta è pertanto guidato da domande che mirano a verificare l'acquisizione del concetto di "misura della lunghezza di..." che si è andato costruendo anche grazie all'attività di confronto effettuata:

-Secondo te c'è ancora l'ombra di Federico fra i due segni quando lui la misura?

- Federico può misurare la lunghezza dell'ombra fra i due segni, se non c'è più l'ombra?

- Che cosa misura Federico?

2.3.2. Un esempio di confronto anticipativo in ambito matematico.

La documentazione che si riporta è stata tratta dall'attività di una classe III a T.P. di Torino, ins. Ivana Pianta.

Si tratta di un problema a due domande, per rispondere alle quali è necessario mantenere i significati e scegliere nel testo i dati necessari.

A Genova, una specialità è la focaccia. Si mangia a colazione e a metà mattina; è saporita e croccante. In gita, Marco, Alessio, Luca, Simone, Antonio e Lorenza decidono di comprarne 3 etti (hg).

Paga Marco: fa 3.600 lire.

Poi i ragazzi si dividono la spesa in parti uguali.

1) Quanta ne avrà mangiata ognuno di loro?

2) Si sono divisi la spesa: quanto avrà pagato ognuno di loro?

Leggi il testo fino alla prima domanda. Ecco come ha fatto Marco a rispondere alla prima domanda: spiega con le tue parole come ha fatto. Va bene? Sì o no? Perché?

"Divido il pezzo di focaccia prima in 2 parti uguali, prendo una parte e la divido in 3 parti uguali e poi faccio lo stesso con la seconda parte, così risulta un pezzo per ciascuno uguale.

Infatti ho diviso 3 ettogrammi in 2 parti e fa 1 etto e $\frac{1}{2}$ (mezzo), poi ho diviso il primo etto e $\frac{1}{2}$ in 3 parti e fa: $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ ettogrammo e $\frac{1}{2}$, poi ho diviso il secondo etto e $\frac{1}{2}$ e fa sempre $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2}$.

Così ne dò $\frac{1}{2}$ (mezzo) etto a ciascuno."

Leggi la seconda domanda del problema: ecco come l'ha risolto Marco; il suo modo ti sembra adatto o no? Spiega il perché.

"Prendo la mia spesa, cioè quanto io ho pagato, e la divido per i 3 etti, così trovo quanto deve darmi ogni bambino."

I bambini dovevano leggere da soli il testo e rispettare l'ordine delle consegne. Potevano chiedere aiuto se non capivano o avevano dubbi sul testo.

In questa attività vi sono due confronti anticipativi, con difficoltà diverse: per la prima domanda era proposta la risoluzione corretta, invece per la seconda la risoluzione proposta conteneva un errore. Nel primo confronto 11/13 bambini hanno eseguito in modo completo la consegna, invece nel secondo confronto solo 4/13 bambini hanno trovato l'errore e spiegato il perché.

La risoluzione proposta alla seconda domanda costringeva veramente il bambino a penetrare nel testo prodotto dal compagno e non gli permetteva di fare una semplice parafrasi.

Esempi di consegne di confronto anticipativo nella classe III si possono trovare nella Documentazione:

- *Ombre del sole: ... sulla temperatura, pag. 82; costruzione del quadretto, pag. 91; verso la costruzione dello gnomone, pag. 95; ... come misurare la propria ombra da soli, pag. 108*

- *Economia/produzioni: La costruzione del puzzle, pag. 194; la lavagnetta, pag. 188*