

1. IL LINGUAGGIO NATURALE COME STRUMENTO DEL PENSIERO

Tradizionalmente, dalla terza elementare in poi, nell'ora dedicata al "tema in classe" si verificano di frequente situazioni didatticamente inaccettabili, sulle quali si tenterà qui di riportare alcuni elementi di riflessione e indicare alcune linee di intervento.

Di fronte a una precisa richiesta di produzione di testo scritto troppi bambini, dopo aver a lungo indugiato sul foglio bianco e inutilmente armeggiato con l'occorrente per scrivere, esauriscono in poche righe il loro lavoro, dichiarando poco dopo di aver già terminato, di non sapere più cosa scrivere, di non avere più idee.

Sono questi i bambini il cui testo, con elevata probabilità, verrà giudicato dal maestro "superficiale", "poco approfondito", "impersonale", "ripetitivo", mancante di informazioni "essenziali", "carente" di descrizioni, spiegazioni, osservazioni personali, in ultima istanza "povero di idee".

Molto spesso il poco lusinghiero giudizio sul contenuto si accompagna ad un altrettanto poco lusinghiero giudizio sulla sintassi adottata: considerazioni quali "frasi incomplete", "contorte", "che non reggono", "contaddittorie", "confuse"... individuano particolari scelte sintattiche che il maestro considera inadeguate poichè devianti dai dettami della norma; talvolta tali scelte non compromettono la comunicazione (es. abuso del "che" congiunzione), altre volte invece, generando ambiguità semantica, non colgono compiutamente, o addirittura alterano, l'intenzione comunicativa dello scrivente.

Da questi dati sorgono alcuni interrogativi: perchè si producono testi "poveri di contenuto"? Esistono davvero bambini "poveri di idee"? Ma chi è il bambino "senza idee"? E' il bambino che non possiede familiarità con gli argomenti su cui gli viene chiesto di esprimersi? Oppure è il bambino che non è riuscito progressivamente a maturare le motivazioni a scrivere (o perchè impermeabile alle stimolazioni offertegli o perchè esposto a una pratica didattica scarsamente attenta a tale aspetto del problema dell'educazione linguistica)?

Indubbiamente entrambi le ipotesi possono spiegare, per lo meno parzialmente ed in determinate circostanze, il comportamento evidenziato; tuttavia nè l'una nè l'altra sono in grado di esaurire la problematica sui testi "poveri di contenuto". L'esperienza in classe ci

suggerisce che non è sufficiente che il bambino abbia dimestichezza con gli argomenti presentatigli e/o che sia adeguatamente sostenuto dal desiderio di scrivere perchè il testo da lui prodotto risulti "ricco di contenuto", "ricco di idee".

Dalla osservazione di bambini "poveri di idee" e dal confronto dei comportamenti relativi nelle diverse situazioni comunicative (comunicazione orale, comunicazione scritta), è stato possibile concludere, almeno temporaneamente, che spesso il bambino "senza idee" non è un bambino abitualmente restio a pensare, carente di riflessioni, scarsamente produttivo di rappresentazioni personali, ragionamenti e collegamenti; è invece un bambino normalmente attivo che calato nella "situazione testo" è incapace di stabilire un contatto tra la richiesta ricevuta ed il suo pensiero, e che quindi si presenta incapace di produrre idee atte ad essere trascritte. Questa constatazione ha condotto ad alcune ipotesi di intervento sul collegamento tra pensiero del bambino e produzione del testo scritto (*cf. R.T., vol. I e II*) che hanno prodotto risultati assai interessanti nelle classi I e II in cui sono state attuate e che in questo volume cercheremo di estendere alla classe III, con riferimento a esperienze condotte negli ultimi anni.

1.1. CHI È IL BAMBINO SENZA IDEE?

Il bambino "senza idee":

- generalmente non ha la piena consapevolezza di dover pensare, cioè di dover compiere uno sforzo di riflessione sull'oggetto di trattazione propostogli all'atto della richiesta di scrivere.

Il bambino, supportato da una complessiva pratica didattica di riflessione sul reale e di razionalizzazione delle esperienze, dovrà quindi vedere nello scrivere l'occasione per esporre la dinamica delle relazioni e la possibilità di esprimere il punto di vista personalmente maturato sulle relazioni considerate.

- è un bambino che non ha chiaro in quale direzione pensare, che non possiede adeguata capacità progettuale per passare dalla percezione di alternative di contenuti disponibili e selezionabili alla ordinata esposizione linguistica coerente e lineare del contenuto selezionato.

Anche in questo caso produzioni "impacciate" di testi scritti sembrano verificarsi con maggiore frequenza nelle situazioni di classe in cui scarsa cura è stata prestata alla didattica del testo; non avendo ricevuto sufficienti stimoli alla riflessione sulle funzioni e sugli scopi dello

scrivere, il bambino conseguentemente non ha maturato i necessari elementi di disponibilità e di capacità di pianificazione testuale.

- è generalmente un bambino preoccupato di "dire bene", di esprimersi correttamente, di evitare periodi contorti e confusi. Spesso la difficoltà di espressione lo induce a ridurre ed abbreviare l'esposizione di quel pensiero che, sebbene non compiutamente formulato, è interiormente abbozzato, presente cioè come "barlumi di pensiero". Non riuscendo ad esprimere tutto, dirà ciò che riesce a consegnare facilmente alle parole sacrificando così parti di ciò che già pensa o potrebbe pensare. Sovente il bambino così preoccupato ha delle valide ragioni per esserlo: egli coglie, a livello intuitivo, che la correttezza formale occupa il primo posto nella gerarchia dei requisiti testuali voluti dal maestro. Spesso infatti numerosi insegnanti, non sufficientemente impegnati in pratiche di confronto e riflessioni collettive adulte, rischiano di misurare il raggiunto livello di competenza testuale attraverso l'unico e discutibile canale della correttezza e della scorrevolezza formale.

In definitiva, non disponendo di chiari criteri di giudizio, di selezione e di ordinamento dei contenuti del suo pensiero, il bambino "senza idee", pur di produrre un testo minimamente accettabile attiva al minimo la sua capacità di pensare e privilegia contenuti il più immediatamente accessibili, scontati, prevedibili ed impersonali, magari sacrificando ciò che di più originale sarebbe in grado di produrre all'interno di un consapevole e mirato processo di pensiero.

1.2. LINEE DI INTERVENTO

A nostro avviso, pertanto, l'educazione linguistica va in primo luogo collocata all'interno di una più complessiva pratica didattica che:

- articolata in temi inerenti la conoscenza del reale, mantenga un produttivo rapporto con il bambino, il quale, abituato a riflettere sul reale e a razionalizzare le esperienze, possa vedere nello scrivere l'occasione per esporre la dinamica delle relazioni esperite o immaginate;
- tramite l'opera intenzionale di mediazione didattica compiuta dall'insegnante, porti il bambino ad imparare a strutturare coerentemente e in maniera autonoma proprie opinioni personali.

Tale pratica è attenta ad evitare blocchi nell'attività di pensiero spontaneamente manifestata dai bambini, è orientata a potenziare e guidare intenzionali processi di pensiero, è preoccupata di coniugare l'attenzione all'attività di pensiero con la cura all'attività di esposizione affinché tutto ciò che è compiutamente pensato trovi adeguata espressione comunicativa e, in termini più generali, affinché tutto ciò che viene abbozzato nel pensiero del bambino diventi, attraverso l'attuazione ed il compimento nella parola, reale ed effettivo processo di pensiero. La presenza di temi ben conosciuti dal bambino crea un contesto di lavoro in cui le "attenzioni" ora espresse trovano un naturale sviluppo attraverso la continua sollecitazione del pensiero del bambino.

L'educazione linguistica così contestualizzata si muove secondo due direzioni:

- una prima direzione orientata verso il singolo bambino, mirante a costruire una padronanza sempre più completa nella produzione di testi
- una seconda direzione orientata verso il collettivo-classe mirante a proporre e focalizzare i contenuti (temi ed argomenti) delle unità didattiche su cui sollecitare il pensiero e l'esposizione, a "mediare" e utilizzare i testi prodotti dai bambini, a rendere consapevoli i bambini delle motivazioni per le quali si scrive.

(Per maggiori approfondimenti vedi "Per una didattica della lingua scritta come strumento del pensiero nel primo ciclo della scuola elementare", di Enrica Ferrero, vol. VI).

1.3. IL MAESTRO MEDIATORE DEL PENSIERO

Come già nel primo ciclo l'obiettivo iniziale principale dell'insegnante è quello di fare raggiungere al bambino un'adeguata formulazione del suo pensiero sia dal punto di vista sintattico e logico che dal punto di vista dei vocaboli da utilizzare. Inoltre, nella classe III il ruolo della mediazione individualizzata dell'insegnante diventa cruciale per aiutare il bambino nella costruzione di proprie strategie di ragionamento. Durante questi interventi di mediazione, è importante che venga accuratamente rispettato l'effettivo pensiero del bambino; l'insegnante non deve sovrapporre il suo filo logico al pensiero del bambino e fare prevalere il proprio pensiero su ciò che il bambino sta tentando di dire.

E' inoltre fondamentale che le consegne (le domande stimolo) del maestro siano chiare e non inducano ad una risposta univoca!

1.3.1. Modalità della mediazione

Il ruolo del maestro che presta le parole o il pensiero non si conclude nel momento in cui, nel I ciclo, il bambino ha imparato a leggere e a scrivere.

Può succedere che, di fronte ad un compito con difficoltà superiori al livello di capacità linguistica e logica raggiunto, il bambino abbia bisogno della mediazione dell'insegnante per sgrovigliare, ordinare, comunicare correttamente il pensiero in ogni momento del proprio corso scolastico.

Vediamo un esempio in proposito (I quadrimestre, classe III a T.P. di Recco, marzo 1997, ins. Capitini Rosella).

Condizione del lavoro.

Si presenta l'occasione di dover fare un disegno su alcuni biglietti, otto, da inviare insieme alle palme ai compagni di Pontedilegno. Visto che non c'è un bigliettino per ciascuno, decidiamo di fare delle prove e di scegliere poi insieme i soggetti e le esecuzioni migliori.

Servono dei bigliettini uguali a quelli disponibili (in numero insufficiente).

Colgo l'occasione per far produrre un progetto ben motivato, fare il confronto con la realtà per vedere se veramente il progetto funziona, scrivere poi il resoconto dopo aver fatto la "radiocronaca", mentre io eseguo correttamente le varie fasi del progetto.

Le varie fasi del lavoro sono dunque queste:

* Testo - progetto individuale.

* Confronto con la realtà (eseguo, mimando, tre testi con qualche passaggio mancante o con indicazioni linguisticamente inesatte; troviamo gli errori e li discutiamo).

* Verbalizzazione (mentre eseguo correttamente il lavoro, Giada fa la cronaca per tutti).

* Testo - resoconto individuale.

Alessia

Consegna: Dobbiamo ricavare rettangoli che misurino 4,5 x 10 cm da un foglio bianco che misura 24 x 33 cm. Come possiamo fare?

Testo-progetto: Per farli, si prende un foglio, lo misuro dal lato maggiore e ti deve venire 44 x 33 cm. Il lato minore ti deve venire 4,5 x

10 cm. Moltiplica il numero di rettangoli per trovare il numero che ci sta in un foglio.

Testo dopo il confronto con la realtà: La maestra Rosella ha preso il foglio e una matita, poi con un righello ha tracciato delle righe piccole solo per segno e ogni segno era di 10 cm, 20 cm, e poi tutta la tabellina del 10. Poi le ha tirate e anche dall'altra parte più piccola.

Intervento individualizzato.

- *Leggi il tuo progetto ed io cercherò di eseguire.*

Legge e si rende conto che non mi dà alcuna indicazione utile per fare qualcosa.

- *Vediamo se mi dai qualche indicazione migliore con il secondo testo.*

Legge, ma anche questa volta non posso operare.

- *Rivediamo insieme cosa bisogna fare per ritagliare i nostri bigliettini.*

Mentre io eseguo, tu dici e precisiamo insieme quello che non è detto bene. Anzi, facciamo così: tu mi dici quello che devo fare e io lo eseguo, se qualcosa non va, lo precisiamo. Semmai dopo esegui tu e dici mentre fai. Così ripercorriamo il lavoro che avete fatto in classe.

- Prendi un foglio, appoggi il righello e misuri 10 cm.

Eseguo appoggiando il righello a caso, in mezzo al foglio, un po' obliquamente.

- No, non così, dritto.

- *Ma è dritto, se traccio una riga viene dritta.*

- No, così.

Prende il righello, lo appoggia sul lato maggiore con lo zero ben posizionato sul vertice.

- *Dimmelo con le parole giuste.*

- Metti lo zero dove comincia il lato maggiore, poi segni con una rigetta dove c'è 10, 20, 30.

Eseguo.

- Fai lo stesso di là.

- *Di là, dove?*

- Sull'altro lato maggiore.

- *Puoi chiamarlo anche lato opposto.*

- Metti lo zero dove comincia il lato opposto e segna 10, 20, 30.

- *E' giusto. Posso fare. Ti posso suggerire un altro modo di dire la stessa cosa?*

- Sì.

- *"Ripeto la stessa operazione sul lato opposto". E' vero?*

- Sì.

- *Ora cosa devo fare?*
 - Sul lato minore misuri 4,5 cm fino a quando hai finito.
 - *Che cosa?*
 - Il lato.
 - *Segno 4,5 ... e poi? Dove segno?*
 Entra in crisi perchè non ha facilità di calcolo mentale, ma visto che non è questo lo scopo del lavoro le dico:
 - *Faccio io, va! 9 - 13,5 - 18 perchè ogni volta ho aggiunto 4,5 cm. Ho finito?*
 - Sì.
 - No.
 - Ah, no. Devi fare lo stesso sull'altro lato.
 - *Meglio ...*
 - Sul lato opposto.
- Eseguo.
- *Ora?*
 - Tira le righe ...
 - *Sì, contro il muro!*
 - Traccia le righe.
 - *Come? Come capita?*
 - No, una righetta con una righetta ogni 10 cm.
 - *Così?*
 Eseguo correttamente descrivendo mentre faccio, per vedere se passa qualche modo di dire un po' più preciso.
- *Congiungo le righe opposte con una riga.*
 - Fai lo stesso sul lato minore.
- Eseguo.
- Poi ritaglia.
 - *Ora ripeti tutte queste istruzioni senza scordarne nessuna.*
 Ancora oralmente ha qualche incertezza sui termini, ma non sulla sequenza, che ripete ordinatamente e in maniera completa.
 - *Ora scrivi il testo da sola. Scegli il soggetto e il tempo dei verbi e conservali fino in fondo.*

Testo di Alessia (senza aiuto)

La maestra ha preso un righello, una matita e un foglio poi il righello che misura 30 cm, lo zero l'appoggiato all'inizio

del lato maggiore e ogni 10 cm fa una righetta, fino alla fine del foglio, fa la stessa cosa sul lato opposto.
 Traccia una righetta sul lato minore come la stessa cosa come ha fatto sul lato maggiore, solo 4,5 cm.
 Poi prende la riga e la mette nel lato maggiore dove aveva tracciato i dieci, tira una riga in giù e fa la stessa cosa nel lato opposto, poi nei lati minori ha fatto la stessa cosa e poi ha ritagliato.

- *Dobbiamo correggere la forma, eliminare le ripetizioni, fare in modo che il tempo dei verbi sia al passato prossimo così come hai scelto all'inizio. Anche il soggetto l'hai cambiato cammin facendo.*

Ripercorriamo il testo: Alessia legge e spesso si accorge subito dell'errore da correggere. Quando non lo vede glielo segnalo io e lo discutiamo. Ad esempio, l'espressione "lo zero l'ha appoggiato all'inizio del lato" per lei non ha niente di sbagliato; conviene con me che è meglio usare la forma concordata "lo ha appoggiato con lo zero all'inizio del lato", ma sono sicura che la prossima volta userà ancora il suo modo di dire. Anche la differenza fra "nel" e "sul" non è acquisita e ribadisco ancora che "nel" dà il senso di dentro e "sul" di sopra, quindi nel nostro caso è da preferire "sul / sui", riferiti ad operazioni sui lati.

1. 4. IL CONTRATTO PEDAGOGICO

Per poter concretamente mettere in pratica l'attività del maestro mediatore del pensiero durante le ore in cui in classe vi è un solo insegnante, è necessario che i bambini siano consapevoli delle finalità e degli scopi che essa si propone e accettino delle regole di comportamento che ne permettano l'attuazione.

Tali regole possono essere così sintetizzate:

- **il maestro va dai bambini, i bambini restano ai loro posti**

(questo consente all'insegnante di circolare tra i banchi e intervenire con domande scritte di "sgrovigliamento" del pensiero o di "costruzione" del pensiero sui bambini che ne hanno bisogno)

- **i bambini devono lavorare in silenzio** perchè è in un ambiente calmo e tranquillo che è possibile pensare

L'accettazione di queste regole, per acquisire gradualmente un senso e una motivazione per i bambini, deve rientrare in un più generale "contratto pedagogico" da instaurare con la classe.

Il **contratto pedagogico** è un accordo, un patto, stipulato in modo esplicito sin dai primi giorni di scuola, tra l'insegnante e gli alunni finalizzato a creare condizioni che consentano di poter lavorare con soddisfazione (*"sono soddisfatto se il mio lavoro è stato produttivo e mi ha fatto crescere"*) e, più in generale, a trovare nell'ambiente classe un ambiente piacevole, in cui si possa "star bene".

Riteniamo che sia fondamentale instaurare da subito un chiaro contratto pedagogico con i bambini, affinché possa attuarsi produttivamente l'opera di mediazione del maestro.

Da un punto di vista pedagogico il patto si può sintetizzare con la seguente frase:

"Tu mi dai il meglio di te stesso, io ti dò tutto l'aiuto di cui hai bisogno per dare il meglio di te stesso".

Il maestro deve diventare la guida che conduce ogni bambino a dare il meglio di sé: in questo il maestro esplica tutta la sua autorevolezza.

Analizziamo che cosa implica tutto ciò:

- da parte dell'insegnante:

* la disponibilità ad essere con il bambino e non contro di lui, non un giudice, ma colui che è presente e disponibile ad aiutare il bambino.
"Se sai dirmi che cosa non capisci, vuol dire che stai già imparando": il maestro che si pone in modo propositivo di fronte al bambino, lo aiuta ad individuare ciò che non ha capito e a non vergognarsi o a temere il giudizio del maestro e dei compagni. Al contrario, nel momento in cui il bambino afferma di non aver capito, sa che avrà l'aiuto dell'insegnante il quale si dedicherà a lui mentre i compagni rispetteranno il loro lavoro con il silenzio, nella consapevolezza che, quando a loro volta ne avranno bisogno, il patto verrà rispettato.

* l'attenzione a "entrare" nel pensiero del bambino, senza sovrapporre il proprio contesto interno (cognizioni, rappresentazioni, ecc.).
"Tutto quello che mi dici è importante": è partendo dal pensiero del bambino, non manipolato, ma solo chiarito e reso comunicabile, che il maestro può agire per portare l'alunno alla costruzione dei concetti e del sapere.

* l'attenzione a capire quali sono i reali "tempi" di apprendimento di ogni singolo bambino, in modo che essi vengano rispettati, anche dai compagni;

- da parte dei bambini:

* l'impegno a lavorare, in momenti ben precisi di attività strutturate, con attenzione e concentrazione.

Il bambino, consapevole che il maestro è presente per aiutare ognuno di loro, e quindi anche lui quando sarà il suo turno o quando ne avrà bisogno, accetta e si abitua a rispettare la regola del silenzio durante il lavoro individuale, perchè nei momenti di lavoro individuale è necessaria una forte concentrazione, che ha bisogno di un ambiente tranquillo per potersi attuare.

* il rispetto dei tempi del lavoro dei compagni. Il maestro che circola tra i banchi e fa attività individuale con i bambini della classe, lancia un inequivocabile messaggio di pari dignità per tutti: tutti hanno diritto ad avere l'aiuto del maestro!

Un contratto pedagogico basato su questi principi consente che:

- il silenzio durante le attività individuali, sia non tanto una imposizione subita dall'alto, ma una presa di coscienza della sua necessità per poter lavorare con attenzione e concentrazione;

- il rispetto del compagno che parla, nasca dalla consapevolezza che egli sta esprimendo il proprio pensiero che ha una validità pari al proprio, e che, grazie all'apporto del pensiero del compagno, può arricchire anche il proprio.

Inoltre ogni bambino diviene consapevole che, quando sarà il proprio turno, anche il suo pensiero verrà rispettato.

- emergano i problemi reali dei bambini e il loro mondo di valori sui quali poter sviluppare riflessioni che vadano anche oltre l'apprendimento disciplinare per investire l'intero mondo del bambino con le sue concezioni.

1.5. IL CONTRATTO DIDATTICO E GLI "ALLENAMENTI"

Secondo la definizione proposta da Brousseau, il contratto didattico è il patto (implicito o esplicito) che si stabilisce nella classe per effetto della

disparità di potere tra insegnante e alunni, e che ha per oggetto le prestazioni proprie delle diverse discipline.

Per rendere esplicito questo contratto, è opportuno utilizzare la metafora degli allenamenti e della partita: i calciatori, i giocatori di pallavolo, ecc. fanno (tra una partita e l'altra) moltissimi "esercizi" e "allenamenti" che non hanno significato di per se stessi, ma che sono indispensabili per preparare il corpo e la mente alla partita.

Perchè è così necessario stabilire un contratto didattico esplicito sul punto ora indicato? In base alla nostra esperienza, molti bambini (soprattutto di livello basso, e soprattutto di estrazione socioculturale modesta) tendono a cercare gratificazioni nelle attività tecniche-ripetitive, nello scrivere graficamente bene, nell'eseguire le operazioni, ecc. (tutte cose immediatamente "visibili"!), con minore concentrazione sulle cose intellettualmente più impegnative e meno immediatamente visibili (ad esempio la risoluzione dei problemi). Altri bambini invece tendono a sfuggire al duro lavoro di "allenamento", allo studio delle "tabelline", ecc. (a volte giustificati da genitori che si accontentano che il bambino sia "sveglio", ragioni bene, si esprima bene, ecc.).