

### **3. SULL'INSEGNAMENTO - APPRENDIMENTO DI ALCUNI CONNETTIVI**

*tratto da articolo di Enrica Ferrero su "La vita scolastica", 1990*

Quello che constatiamo nella realtà delle nostre classi di scuola elementare è che sono assai numerosi i bambini privi dei livelli linguistici *"adeguati alla necessità di apprendimento"*. Tale inadeguatezza si manifesta in particolare per quanto riguarda la padronanza dei connettivi "mentre", "se", "finché", "invece", "perché" sia in fase di comprensione dei testi nei vari ambiti disciplinari, sia soprattutto in fase di individuazione e rappresentazione di nessi causali (scienze, storia ...), di gestione attiva di ipotesi (scienze, ...), di ricostruzione logica di un processo complesso (informatica, ...), ecc.. Occorre quindi mettere gli allievi in grado di capire il significato dei connettivi che stiamo considerando in vari contesti (discriminando tra i diversi significati possibili) e soprattutto di usarli in modo appropriato come strumenti di organizzazione e rappresentazione efficiente del proprio pensiero.

#### **3.1. PREPARAZIONE A LIVELLO ADULTO**

Nell'esperienza mia e di altri colleghi ho riscontrato la necessità di una specifica preparazione a livello adulto per una gestione produttiva in classe del lavoro sui vari connettivi che si decide di fare oggetto di un insegnamento esplicito. L'insegnante, in genere, affrontando una tappa di un itinerario didattico, previsto all'interno del nostro progetto ed inerente un determinato "campo di esperienza" (ad esempio: "economia-produzioni in classe") deve individuare la complessità concettuale implicata e conseguentemente la complessità del linguaggio necessario per esprimerla. Deve quindi esaminare le varie scelte linguistiche possibili atte ad esprimere la complessità concettuale (ad esempio, per la contemporaneità, il "mentre", il "contemporaneamente" o il gerundio).

Su una determinata scelta linguistica (ad esempio, "mentre") deve quindi indagare la valenza semantica che tale scelta può rivestire in altri contesti (ad esempio, per il "mentre" nel contesto di un confronto: "mentre" al posto di "invece") e le sfumature semantiche che la forma espressiva può esprimere in relazione alla sua collocazione nella frase e al significato complessivo della frase.

Tale preparazione è utile per sfruttare le potenzialità presenti nei vari "campi di esperienza" del nostro progetto e negli elaborati prodotti dagli allievi e ci mette in condizione di guidare le attività di riflessione dei bambini verso obiettivi chiaramente individuabili.

#### **3.2. LAVORO IN CLASSE: FASI DI "SENSIBILIZZAZIONE", "USO FORZATO", "RIFLESSIONE"**

Con riferimento a quanto accennato all'inizio, constatiamo, nei primi anni della scuola elementare, un uso ridotto e in genere limitato a bambini di estrazione socioculturale elevata dei connettivi che stiamo considerando; in alcuni casi nei testi orali e scritti prodotti essi vengono suppliti da forme espressive involute o allusive, in molti altri casi viene evitata la complessità dei nessi logici esprimibili con essi.

Un po' migliore è la situazione per quanto riguarda la comprensione delle frasi (soprattutto orali) che contengono i connettivi nelle accezioni d'uso più comune.

D'altra parte abbiamo notato che l'intervento di mediazione individualizzata dell'insegnante (che nel dialogo serrato con il bambino gli "presta le parole" per sviluppare ed esprimere un pensiero embrionalmente da lui manifestato) riesce in molti casi a trasferire al bambino modi di organizzare in testo il suo pensiero, e forme espressive adeguate allo scopo.

Abbiamo pure trovato molti riscontri sperimentali per l'ipotesi (elaborata alcuni anni fa nel quadro di ricerche di psicolinguistica -in particolare, *cfr. lavori di K. Nelson e L.A. French*) della rilevanza dei "campi di esperienza" proposti al bambino nel "forzare" l'acquisizione di forme espressive adatte a rappresentare la complessità e l'articolazione delle situazioni da verbalizzare. In particolare, ci sembra di avere individuato (attraverso l'osservazione attenta di casi di bambini con grosse difficoltà nella costruzione del testo orale quando occorre formulare relazioni causali, relazioni di contemporaneità, ipotesi) alcuni motivi per i quali certi "campi di esperienza" risultano così efficaci nel "forzare" (sotto la guida e con il sostegno dell'insegnante) l'arricchimento della sintassi dei bambini.

Ad esempio, in casi di recupero non gravi abbiamo visto che nella ricostruzione individuale delle fasi di una produzione realizzata in classe la mancata espressione (da parte del bambino) della contemporaneità con cui si devono svolgere certe azioni può essere utilizzata didatticamente (attraverso la riproduzione del processo produttivo seguendo fedelmente la verbalizzazione del bambino) per evidenziare una violazione delle "regole" secondo le quali il bambino si aspetta che si svolga il processo; il bambino diventa quindi disponibile a "rappresentare" con una forma linguistica suggerita dall'insegnante e da lui fino ad allora non utilizzata in forma attiva quel particolare legame di contemporaneità.

In altri casi più gravi ci sembra invece che il bambino debba addirittura "fissare" mentalmente un certo legame di contemporaneità (o di causalità); la ricostruzione verbale del processo con l'aiuto dell'insegnante, la constatazione della "violazione delle regole" attraverso la ripetizione del processo non sono sufficienti per sbloccare le difficoltà del bambino. In tali casi ci sembra necessario (ed efficace, in base alle esperienze fatte) procedere alla verbalizzazione del processo durante l'esecuzione del processo stesso da parte del bambino, in modo da accompagnare con le parole (dell'insegnante, ripetute dal bambino) la "presa di coscienza" sui nessi di contemporaneità (o di causalità) presenti nelle azioni compiute.

Considerazioni analoghe possono essere ripetute per quanto riguarda la verbalizzazione di usi e/o di funzionamenti di macchine, opportunamente scelte tra quelle più familiari al bambino.

In generale, ci sembra che i "campi di esperienza" riguardanti l'area tecnologica (in senso lato: macchine più o meno complesse, ma anche processi produttivi che non richiedano apparati tecnologici sofisticati, come la preparazione delle spremute di arance con lo spremiagrumi manuale) siano particolarmente adatti a "forzare" (nel senso precisato con gli esempi precedenti) l'acquisizione della padronanza dei connettivi che stiamo considerando.

E infine ci sembra confermata l'utilità di attività specifiche di riflessione sui connettivi (una volta che ne è stato acquisito un uso abbastanza appropriato ed esteso in classe) per renderne la comprensione e l'uso più precisi e pertinenti e per aumentare il grado di consapevolezza dei bambini sulle diverse forme espressive che si possono utilizzare per organizzare in testo un pensiero e sui diversi significati che in relazione al contesto una certa forma espressiva può assumere.

In base a queste considerazioni ci sembra quindi utile, per ogni connettivo, articolare il lavoro didattico in più tappe che possono essere anche collocate in anni diversi.

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –  
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero  
e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

In sintesi: la fase di "*sensibilizzazione*" (fondamentale per la classe II) consente all'insegnante di fare il punto sulla situazione della classe e di sollecitare nei bambini attenzione all'utilità che un certo connettivo può presentare in un certo contesto (in questa fase di lavoro si ricorre estesamente al confronto tra testi diversi prodotti in classe sullo stesso argomento, in modo da evidenziare le varie forme espressive utilizzate dai bambini per esprimere determinati nessi logici).

La successiva fase di "*uso forzato*" (che si può già attuare nella classe II per qualche connettivo, come il "mentre") si vale di opportuni "campi di esperienza" e comporta interventi di mediazione individualizzata con i bambini che manifestano difficoltà espressive; possono essere necessarie più esperienze di verbalizzazione.

La fase conclusiva di "*riflessione*" (dalla III in poi) si realizza ancora attraverso confronti di testi e attraverso esercizi di uso di forme espressive alternative e di uso dello stesso connettivo in contesti diversi in cui assume significati diversi.