

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 di 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", "contraddittorie", "confuse"... individuano particolari scelte sintattiche che il maestro considera inadeguate poiché 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: perché 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 perché impermeabile alle stimolazioni offertegli o perché 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 l'una né 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 perché 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 nelle classi I e II che hanno prodotto risultati assai interessanti nelle classi in cui sono state attuate.

Le nostre esperienze tendono a colmare la sfasatura temporale tra "impegno sulle tecniche di lettura e scrittura" nel I ciclo e "impegno sulla produzione di testi significativi" nel II ciclo, che a nostro avviso è una delle cause delle ridotte

competenze nella produzione scritta di una parte dei bambini che escono dalla scuola elementare. Nelle esperienze da noi condotte, le attività finalizzate alla costruzione di competenze tecniche di lettura e scrittura sono inserite fin dall'inizio in un contesto di temi di lavoro e di interventi dell'insegnante sui singoli bambini e sulle classi che stimola al massimo la produzione di testi (orali e poi scritti) collegata al pensiero sugli argomenti affrontati.

Un altro aspetto da sottolineare della nostra esperienza è che fin dalla classe I alla produzione dei testi è riservato un impegno molto maggiore che alla comprensione dei testi; in base ai risultati ottenuti possiamo dire che ciò non comporta tuttavia conseguenze negative sull'acquisizione delle competenze inerenti la comprensione.

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. Spesso un siffatto atteggiamento appare l'effetto di una pratica didattica tipica del I ciclo che non sollecita il bambino a pensare. Proponendo al bambino il pensierino o, nel migliore dei casi, il testo libero come le sole forme di approccio al testo scritto, lo si abitua sin dalla prima elementare a concepire lo scritto come una pratica generalmente narrativa e prioritariamente esornativa dove lo sforzo richiesto si esaurisce nell'elencazione delle determinazioni e delle espansioni del soggetto della trattazione. Così abituato, e non supportato da una complessiva pratica didattica di riflessione sul reale e di razionalizzazione delle esperienze, difficilmente il bambino vedrà nello scrivere l'occasione per esporre la dinamica delle relazioni; a maggior ragione egli ignorerà la possibilità di esprimere il punto di vista personalmente maturato sulle relazioni considerate. D'altro canto va anche rilevato che difficilmente una opinione personale si struttura coerentemente in maniera autonoma al di fuori di una intenzionale operazione di mediazione didattica compiuta dall'insegnante.

- è un bambino che non ha chiaro in quale direzione pensare.

All'interno della gamma di alternative situazionali automaticamente richiamate dalla messa a fuoco dell'oggetto di trattazione del testo, egli non sa quali selezioni di contenuto compiere per rendere l'esposizione pertinente alla richiesta ricevuta: inoltre non ha sufficiente consapevolezza che le alternative da lui focalizzate (a volte quasi involontariamente perché al di fuori di un intenzionale e orientato processo di pensiero) hanno la dignità di essere trascritte, sono cioè "idee da testo". Infine non possiede adeguata capacità progettuale per passare dalla percezione della accoglienza di alternative di contenuti disponibili e selezionabili alla ordinata esposizione linguistica coerente e lineare. 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.

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).