

La successione dei cibi presentati nei menu contribuisce a riconoscere una successione temporale che è vissuta durante il pranzo, poi rappresentata, poi verbalizzata.

L'azione dello spezzare e l'uso «corretto» delle posate favoriscono lo sviluppo della motricità fine e l'instaurarsi progressivo di una dominanza laterale.

- c) Il bambino esprime le proprie emozioni – soprattutto se inserito in un clima di tranquillità e di piacere nel mangiare e nello stare insieme – e comunica esperienze, fatti della mattinata, avvenimenti familiari e parla dei cibi che piacciono, di quelli che non piacciono, delle sue sensazioni, dei suoi vissuti.

C'è quindi una produzione linguistica spontanea che può costituire valido momento di osservazione e di ascolto da parte dell'insegnante.

- d) All'interno dell'area cognitiva, diverse sono le semplici attività che possono sviluppare un'educazione logica ed un'educazione alla lettura d'ambiente.

Ogni giorno ci si deve «contare» per comunicare alla cuoca quanti pasti preparare; per non dimenticarsi si scrive il numero su un biglietto, favorendo così un interesse per i numeri; si «ricopiano» segni numerici trovati nell'ambiente e si scopre uno degli scopi della lingua scritta: scrivere per ricordare.

Nell'apparecchiare la tavola, i «camerieri» – nel loro gioco di ruolo – compiono relazioni di vicinanza, ordine, corrispondenza: ad ogni posto un piatto, per ogni piatto un bicchiere, vicino al piatto una posata ecc. Ad un tavolo manca un compagno e quindi i posti occupati saranno cinque e non sei.

In ambito più strettamente linguistico c'è la «lettura» dei menu esposti all'albo della scuola: curiosità per «cosa si mangia», ma anche per la lingua scritta che la mamma, al mattino, sa interpretare. Quindi interesse per la lettura e la scrittura dei grandi, la lettura, il riconoscimento di segni trovati nell'ambiente e con un valore affettivo: «Questa mattina la mamma ha letto che a pranzo c'è pasta arcobaleno: pasta comincia come me» (e sul grembiule il bambino di cinque anni legge il proprio nome, PAOLO).

**Maria Luisa Delcò**

## Progetto didattico: il paese senza errori

*Pubblichiamo l'ultima di una serie di sei recensioni di progetti didattici prodotti da allievi-maestri nel secondo anno della Scuola Magistrale.*

*Lo scopo è quello di far conoscere nuovi e interessanti materiali didattici, invogliando i maestri della scuola dell'infanzia e della scuola elementare a farvi capo (questi lavori sono reperibili presso la biblioteca della Scuola Magistrale o direttamente presso gli autori).*

**SILVIA FREI, Il paese senza errori**, pagg. 57 + 37 allegati, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

Questo lavoro permette di aprire uno dei discorsi più complessi legati all'attività di italiano nella scuola elementare: quello della grammatica, o con un'espressione più attuale, ma anche più puntuale, della riflessione sulla lingua o riflessione metalinguistica.

L'autrice cerca un modo nuovo e proficuo di «far grammatica», contrapposto all'insegnamento tradizionale. Punto di partenza è la riflessione su obiettivi e metodi di quest'ultimo (inteso di tipo deduttivo e basato su una sequenza che dalla presentazione della regola, attraverso la sua memorizzazione e una serie di esempi, approda agli esercizi d'applicazione), da cui emergono soprattutto critiche di *astrattezza, inadeguatezza e di imposizione*, così spiegati:

- 1. Non si tien conto della lingua del bambino, imponendo un modello letterario astratto, lontano dalla realtà dell'allievo e che sfavorisce soprattutto i bambini provenienti da un ceto sociale basso.
- 2. Non si tien conto dei processi d'apprendimento del bambino né dei vari livelli di maturazione psico-cognitiva.
- 3. Il bambino «subisce» le regole, spesso senza capirne il vero funzionamento; egli deve semplicemente memorizzarle e non riflettere su di esse. (pag. 2)

Ci si può quindi chiedere se esiste ancora uno spazio, e quale, per la riflessione metalinguistica, o se la «grammatica» non sia diventata inutile (e su questa posizione si trovano i teorici e i sostenitori della scuola attiva, in particolare Célestin Freinet, i quali «hanno proposto di sopprimere totalmente l'insegnamento della grammatica nella scuola elementare»). L'autrice non avalla quest'ultima posizione e facendo riferimento a vari autori (in particolare a Bernstein e alle sue considerazioni sull'importanza dei fattori socio-culturali nel rendimento scolastico, trascurati dalla grammatica tradizionale che non ha mai tenuto conto delle differenze di codice) e ai nuovi programmi per la scuola elementare, parte dall'ipotesi di una utilità della riflessione metalinguistica, intesa come «ricerca e presa di coscienza di fatti inerenti alla struttura, al funzionamento e all'uso della lingua». La condizione è che si sfruttino situazioni concrete di lingua, quali potrebbero essere, fra le moltissime possibilità che si offrono quotidianamente nella scuola, la lettura o il confronto fra lingua e dialetto.

L'ambito considerato dall'allieva-maestra è quello degli errori commessi dagli allievi nello scrivere, scelta così giustificata:

- Si tratta di una produzione del



bambino stesso, quindi permette una riflessione sulla sua lingua. Questa riflessione può essere stimolante per il bambino medesimo, in quanto lo induce a riconoscere maggiormente la necessità e l'utilità di migliorare la propria competenza linguistica;

– è la forma più esplicita ed evidente di incompetenza linguistica. (pag. 3)

Dopo aver osservato che l'errore non è sempre segnale di incompetenza linguistica, ma può essere causato da un lapsus o da una svista, l'autrice sottolinea che la correzione «assume un senso grazie alla riflessione metalinguistica compiuta in base all'errore commesso, in quanto il bambino deve veramente attuare uno sforzo di pensiero e capire la causa di tale erro-

cessivo dettato, dove i bambini sono pure chiamati a indicare i punti sui quali non sono del tutto sicuri. Con l'aiuto di un questionario socio-linguistico (dove si chiedono, fra altro, quali sono gli errori commessi più di frequente) e facendo riferimento alla poesia di Rodari «Il paese senza errori» e ad altre riflessioni, si portano i bambini a prendere coscienza della componente metalinguistica e a sentirsi interessati e coinvolti nel volerla approfondire. Questo rappresenta un momento importante, in quanto in una risposta al questionario i bambini indicano nella disattenzione il principale fattore che genera errori. Confrontando questa con altre risposte, l'allieva-maestra avanza l'ipotesi che «i bambini attribuiscono la causa della correttezza o meno ad

stra Frei) si tratta soprattutto di sviluppare nel bambino motivazione e coscienza della necessità di riflettere sulle proprie strategie di lettura e di scrittura. Per fare un esempio, l'autrice si trova subito a dover superare il dilemma tra punteggiatura intesa come riflesso dell'oralità (pause, tono, ...) e punteggiatura come elemento strutturale della lingua scritta. La sua scelta, molto coerente, è quella di non imporre né una né l'altra opinione, così motivandola:

«Lascero ai bambini la libertà di scoprire e definire le regole, accettando senz'altro anche definizioni che esulano da quelle «classiche»; anzi, cercherò di portare i bambini ad assumere una posizione critica nei confronti delle regole, chiedendo loro di verificarle e di riflettere su di esse. Importante è non fissarsi sulla regola, accettarla in quanto tale, ma essere continuamente disposti a modificarla e completarla» (pag. 36).

L'itinerario vero e proprio parte dalla lettura espressiva, da cui si passa, grazie a poesie e filastrocche di Rodari, ad alcune semplici riflessioni sul punto e sulla virgola. Eccone alcune, espresse dai bambini stessi:

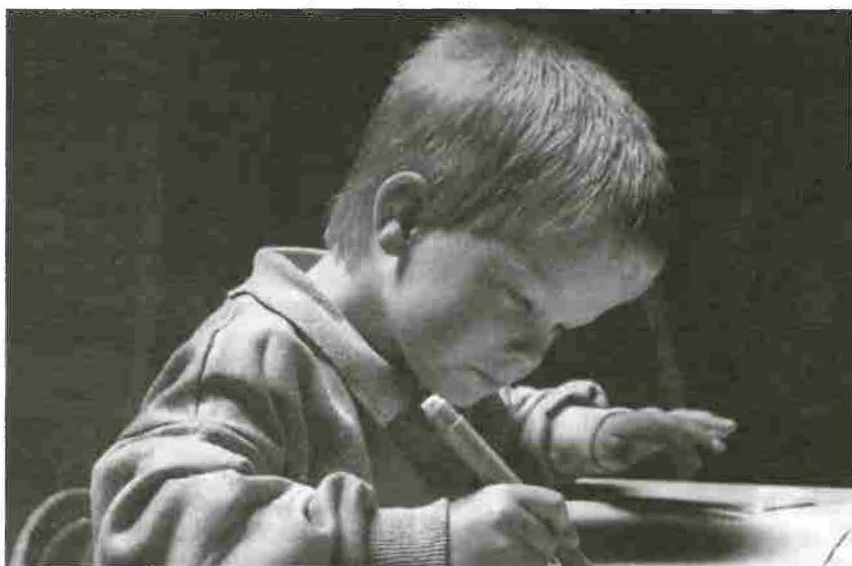
1. Il punto sta alla fine di una frase, quando cambia l'argomento;
2. Dopo il punto si scrive maiuscolo;
3. La virgola separa le parole;
4. Si usa la virgola per fare un elenco di cose.

Queste «regole» sono verificate su vari testi, con l'aiuto della maestra, la quale può proporre domande «provocatorie», per portare i bambini a riflettere e a rendersi conto della validità della regola.

Seguono esercizi in cui si tratta di trovare la punteggiatura mancante (a volte discutibili) e, molto più valide, attività in cui si tratta di trovare il diverso significato di frasi che presentano le stesse parole, ma una punteggiatura diversa.

L'ultimo capitolo concerne gli interventi individualizzati, dove però la materia va ben oltre l'ambito della punteggiatura, per comprendere le varie difficoltà ortografiche, desunte dal test iniziale.

In conclusione è ribadita l'importanza di un continuo riferimento al fenomeno della *comunicazione reale* e dell'acquisizione della coscienza metalinguistica quale stimolo e aiuto alla riflessione in senso generale. È probabilmente proprio questo fatto che permette di constatare un netto



Da: «Résonances», 1993.

re. Non deve avere lo scopo di punire l'allievo o di scoraggiarlo, ma bensì quello di essere di stimolo per la ricerca e la riflessione metalinguistica» (pag. 3).

La base di partenza e il punto di riferimento per l'itinerario didattico (in una *terza elementare*) sono due pretesti, volti a riscontrare gli errori dei bambini, ma anche il loro grado di coscienza o di consapevolezza circa i possibili errori commessi. Al fine di favorire una scrittura motivante si opta dapprima per una lettera ad un amico (o parente o conoscente). I risultati sono raccolti in tre griglie (errori morfologici, sintattici e di lessico) e confrontati con quelli di un suc-

aspetti più «meccanici» (stare attenti, rileggere) che cognitivi (sapere la formula corretta) o strumentali (ricorrere alla consultazione del vocabolario o di un libro); in altre parole i bambini «sembrano ignorare l'importanza del conoscere le regole!» (pag. 27).

Fra i tanti possibili campi nei quali intervenire, l'autrice, sulla base delle difficoltà incontrate dai bambini, sceglie i segni di interpunzione. Si tratta evidentemente di un tema difficile, che, se inteso nel suo aspetto coerente e «scientifico», è assolutamente da bandire dalla scuola elementare. A questo livello infatti (come sottolinea la ricerca della mae-

miglioramento per quanto riguarda i segni d'interpunzione fra i primi e i secondi test (da 128 a 24 errori nella composizione e da 202 a 16 nel dettato). Nessuno pensa di dare a queste cifre un valore assoluto, ma prese globalmente ci dicono pur sempre qualcosa, anche se l'autrice riconosce che non tutti i problemi sono risolti (ma non poteva essere diversamente). In particolare i bambini aventi più difficoltà all'inizio (e si tratta per lo più di bambini con una situazione sociolinguistica particolare) mantengono questa « prerogativa » anche alla fine; ciononostante anche loro compiono un notevole progresso. Questo fa pensare all'autrice che possa esistere un « terreno d'intesa e d'incontro tra lingua della scuola e lingua del bambino con codice non elaborato » (pag. 52). Lascio il « bilancio finale » all'allieva-maestra stessa:

«... Innanzitutto vorrei sottolineare l'importanza della conoscenza che il maestro deve avere dei suoi allievi. Egli deve interessarsi e conoscere il linguaggio a cui il bambino è abituato e che usa solitamente, deve conoscere la situazione di provenienza, la sua origine socio-culturale. Non è però sufficiente conoscere questi dati. Bisogna, nel limite del possibile, cercare di comprenderli più nel dettaglio, in modo da saper riconoscere la causa dell'errore prodotto dall'allievo, saper risalire alla possi-

bile interferenza (ad esempio tra dialetto e lingua) o comunque all'origine di un certo ostacolo all'apprendimento (per esempio forma linguistica della scuola non compatibile con quella dell'allievo). (...)

Conoscere e capire il senso di una regola non significa ancora saperla generalizzare a tutte le situazioni, soprattutto là dove le regole non sono « strettamente » definite, come appunto nel caso della punteggiatura. Si capisce qui l'importanza di quella grande « fetta » del programma ufficiale che prevede l'applicazione delle attività linguistiche alla *comunicazione reale*, sia orale che scritta, e se ne intravede lo stretto collegamento con la « riflessione sulla lingua », sia orale che scritta: una sostiene e favorisce l'altra. Si può notare che quanto maggiore sarà la possibilità data ai bambini di esercitare (in situazione di comunicazione reale) le regole scoperte, tanto superiore sarà la dimestichezza nel loro uso e quindi anche la competenza in quell'ambito della lingua... Certamente non si dovrà ricorrere a esercizi meccanici e ripetitivi, ma piuttosto proporre attività di comunicazione reale, variate, e che creino situazioni di dubbio e di conflitto cognitivo, in modo da stimolare il più possibile la riflessione metalinguistica ed evitare una cristallizzazione di regole statiche, fisse. Nei momenti d'applicazione progettati per l'itinerario

sui segni d'interpunzione ho tentato di tenere in considerazione questo criterio e l'esito è stato molto positivo: sono infatti sorti momenti di vera discussione in classe, che hanno permesso di produrre riflessioni interessanti e utili.

Il momento più importante e cruciale non si è rivelato essere tanto quello del raggiungimento della competenza, quanto quello della *consapevolezza*. Noto dunque che in realtà « consapevolezza » non è affatto sinonimo di « competenza », e la prima non implica necessariamente la seconda: la riflessione metalinguistica e la conseguente presa di coscienza non sono ancora sufficienti per permettere l'acquisizione di una vera competenza. La consapevolezza è una tappa intermedia per il raggiungimento della competenza, ma ne costituisce una fase cruciale, fondamentale nel processo di apprendimento delle « strutture grammaticali » (da intendere in senso ampio)» (pag. 54).

Queste considerazioni ci portano a far piazza pulita di esercitazioni grammaticali meccaniche e avulse da ogni contesto comunicativo, come pure di ogni tentazione di giungere coi bambini a un quadro dettagliato e completo di « regole », ma a sfruttare piuttosto ogni situazione concreta, ogni dubbio, ogni indugio, per dei confronti e delle riflessioni, come conclude Silvia Frei:

«L'utilità della riflessione metalinguistica non risiede tanto nel raggiungimento della competenza, quanto nella presa di coscienza» (pag. 55).

«Ciò che mi sembra essenziale, è di aver individuato delle premesse che permettano di *iniziare* un lavoro di tipo grammaticale, in quanto:

- ho dimostrato che vi è un'*utilità* (tramite la riflessione metalinguistica giungere alla consapevolezza dell'esistenza di determinate regolarità, per poi arrivare alla competenza linguistica);
- ci sono alcuni *principi metodologici* di cui bisogna tenere conto (prendere in considerazione la lingua del bambino; rispettare i suoi processi di apprendimento e i suoi livelli di maturazione psico-cognitiva; non imporgli le regole, ma permettergli di riflettere, di lavorare con e su di esse)» (pag. 56).

Da: «Résonances», 1991.



Alberto Jelmini