

L'educazione linguistica e la scuola materna

L'argomento centrale degli incontri e delle conversazioni con le maestre del settore prescolastico durante l'anno scolastico che si è appena concluso è stato quello dell'educazione linguistica¹⁾.

Per prima cosa, una giustificazione di questa scelta prioritaria: nell'attività didattica della scuola dell'obbligo, ma soprattutto nel momento della seconda infanzia, l'interazione verbale a diversi livelli (maestra ↔ bambino, maestra ↔ gruppo, bambino ↔ bambino, bambino ↔ gruppo) assume un ruolo di primo piano.

Aspetti sociolinguistici

Sappiamo infatti come, tra i diversi linguaggi, la lingua occupi un posto preponderante (nella realtà che ci circonda) e come possa essere punto di partenza e elemento unificante del processo di apprendimento-insegnamento (per contribuire poi più tardi alla definizione di un nostro particolare ruolo all'interno della società).

Dalle varie ricerche (in particolare quelle di Martin Deutsch e di Basil Bernstein) è scaturita la conclusione che in genere le differenze tra classi sociali aldisotto dei tre anni di età riguardano più la produzione che la comprensione e si rilevano in condizioni di estrema povertà o di privazione anche affettiva (brefotrofi), mentre dopo i tre anni le differenze si accentuano.

Da un elaborato programma di test²⁾ condotto su centoventisette allievi di prima elementare e centosessantacinque di quinta, è stato messo in risalto il fenomeno del deficit cumulativo legato alla sequenza causale: svantaggio culturale, abilità mentale, letture, profitto scolastico, successo-insuccesso, sè positivo-sè negativo.

Per Bernstein la padronanza della lingua sta alla base del successo scolastico. «Man mano che il linguaggio verbale traccia un quadro di stimoli cui il bambino, nell'apprenderlo, si adatta, la sua percezione si organizza, si struttura e si rinforza.

L'adeguatezza della sua risposta è gratificata o punita dal modello adulto, finché il bambino non è in grado di regolare le sue risposte indipendentemente dall'adulto.»³⁾

Per dare maggior oggettività a questa breve parentesi di natura sociolinguistica è opportuno sottolineare come la tesi bernsteiniana sia stata duramente criticata da alcuni autori, principalmente da William Labov.

Infatti, in rapporto ai suoi studi effettuati sul comportamento verbale dei bambini negri, Labov riscontra nella teoria della privazione linguistica errori di metodo e di sostanza. Per l'Autore non c'è gerarchia di codici (ristretto, elaborato), ma codici alternativi che vanno valutati con criteri intrinsecamente coerenti.

Non parliamo così nè di norma nè di devianza dalla norma, nè di deficit culturale.

Per un verso Labov ridimensiona quindi le conclusioni di Bernstein, per un altro ci porta però a implicazioni pedagogico-didattiche discutibili e forse anche ambigue.

Se ci soffermiamo un momento sui fattori che determinano lo sviluppo del linguaggio, vediamo come quelli biologici e quelli sociali interagiscono tra loro con un peso diverso nelle varie età dello sviluppo e le differenze individuali sono modellate nel corso della storia dell'individuo dal gioco degli eventi che favoriscono o ostacolano il realizzarsi delle disponibilità innate. C'è un'unanime tendenza nell'affermare che la comparsa dell'attività linguistica è parallela a quella delle abilità psicomotorie e cognitive e quindi è un effetto di maturazione, ma nello stesso tempo è stato rilevato come sia importante anche l'influenza dell'ambiente nel determinare la direzione e l'estensione dell'acquisizione linguistica.

Un'altra voce in questa direzione l'abbiamo con Domenico Parisi che, in un suo articolo in cui porta le obiezioni di psicologi e non psicologi sulla legittimità e utilità di uno studio etologico dell'uomo, così argomenta: «Il giusto riconoscimento che l'uomo è l'animale per il quale l'ambiente e l'esperienza hanno un'importanza relativa maggiore rispetto alle predisposizioni innate, non deve indurci a pensare che, con l'uomo, la natura abbia rinunciato ad usare il meccanismo, estremamente utile ed economico, di affidare le grandi linee dello sviluppo di ogni organismo al patrimonio

genetico, lasciando all'esperienza e all'ambiente il ruolo, più o meno importante a seconda della specie, di fissare le modalità particolari di tale sviluppo.

È difficile pensare che lo sviluppo dell'individuo umano sia affidato alla completa balia della variabilità dell'ambiente, senza che le precise caratteristiche del suo patrimonio genetico forniscano anche a lui una condensazione dell'esperienza della specie quanto ad elaborazione dell'informazione sensoriale, schemi motori, tendenze sociali e comunicative, tendenze affettive e così via. In secondo luogo, è errato considerare la cultura e le influenze sociali come qualcosa che ha un'origine del tutto alternativa rispetto alle predisposizioni naturali, introducendo un dualismo irriducibile tra natura e cultura.

La cultura umana è essa stessa un aspetto dell'evoluzione biologica dell'uomo ed è in questa luce che va vista e studiata.... Così, la cultura umana è in sostanza una risposta adattiva sviluppata dall'uomo nel corso della sua evoluzione ed ha il ruolo e la funzione, nello sviluppo dell'individuo, che sono previsti da tale evoluzione.⁴⁾

Aspetti psicolinguistici

Per concludere questa premessa di natura teorica, occorre ricordare brevemente le posizioni di Piaget e Vygotskij a proposito della genesi del linguaggio e della relazione tra pensiero e linguaggio.

L'Autore sovietico sostiene una genesi del linguaggio radicata nel rapporto sociale: la società, tramite il linguaggio, trasmette la parola-concetto, offrendo quindi al singolo non un semplice codice, ma un sistema elaborato dalla tradizione culturale collettiva nella sua evoluzione storica.

«La funzione primaria del linguaggio è la comunicazione, il rapporto sociale... La trasmissione razionale e intenzionale agli altri dell'esperienza e del pensiero, richiede un sistema che espliciti una funzione di

Foto Volonterio - Lugano



mediazione il cui prototipo è il linguaggio umano nato dal bisogno di rapporti durante il lavoro...⁵⁾

Il Ginevrino, in un'intervista con Elisabeth Hall, si è così espresso: «C'è una relazione molto stretta fra linguaggio e pensiero, ma il linguaggio non domina il pensiero, nè le operazioni formali. È il linguaggio che è influenzato dalle operazioni, e non il contrario».

Seguendo questa prospettiva, Germaine Sinclair ha realizzato diverse prove interessanti con due gruppi di bambini, uno solo dei quali possedeva il concetto di conservazione. Al gruppo che non comprendeva la conversazione, essa ha insegnato il linguaggio usato dai bambini che avevano già assimilato il concetto.

Hanno imparato ad usare in modo logico i termini «lungo» «corto» «largo» «stretto». Voleva vedere se i concetti si costituivano, una volta acquisito il linguaggio. Ebbene no! Se si riduceva una palla d'argilla in forma di salsiccia, i bambini sapevano descriverla come «lunga» e «sottile», ma non capivano che la salsiccia che era più lunga ma anche più sottile della palla, era, per questo, costituita dalla stessa quantità di argilla».⁶⁾

E a questo proposito è stata messa in risalto la presenza, frequente alla scuola materna, di due bambini-tipo: il leader, «irruente» anche a livello di espressione verbale, e il bambino che non si esprime nè con il gruppo nè con la maestra.⁷⁾

Il problema tocca da vicino il comportamento dell'educatrice. Risulta così importante cercare di intravedere le possibili cause della situazione, valutarne i diversi aspetti, trovare un modo equilibrato di intervento con il bambino del primo tipo e «preparare», con strategie diverse, un «clima» adatto per il bambino del secondo tipo: dal senso di fiducia che Erikson pone al primo stadio della sua carta epigenetica dello sviluppo dell'uomo e che così lo definisce «aver fiducia implica in genere non solo l'aver appreso a far affidamento sulla continuità e sulla identità dei provvisori esterni, ma anche l'aver appreso ad aver fiducia in se stesso e nelle capacità dei propri organi e l'esser in grado di considerarsi abbastanza degno di fiducia da non imporre ai provvisori esterni un atteggiamento guardingo»⁸⁾ alla valorizzazione sensibile e intelligente degli interessi propri dell'età evolutiva in cui si trova; da un'organizzazione funzionale degli spazi in-

linguistico del bambino, il quadro estremamente diverso della situazione linguistica di ognuno (dato da motivi di provenienza sociale, di sviluppo cognitivo, di coesistenza di tre età differenti all'interno della scuola materna), l'influsso del contatto quotidiano con i mass media.

A questo quadro già problematico si è poi aggiunto quello legato ai disturbi del linguaggio riscontrati in diversi bambini: necessità quindi per le maestre di potersi avvalere della collaborazione di persone specificamente preparate per giungere a una seria valutazione dei singoli casi e a un relativo intervento, tempestivo il più possibile.

Altro aspetto, più strettamente linguistico, quello della «qualità» dell'intervento dell'adulto sull'«errore» (inteso come fatto produttivo) del bambino: interveniamo sottoforma di espansione grammaticale o di espansione semantica?

Effetti positivi si sono riscontrati maggiormente con interventi del secondo tipo, anche se nella realtà quotidiana risulta necessario un uso equilibrato di ambedue. La tendenza a riprendere l'enunciato del bambino non con lo scopo di farlo corrispondere «formalmente» con quello dell'adulto va nella direzione dei recenti sviluppi della linguistica che privilegia i livelli semantico-sintattici (più che morfologici), ma che soprattutto vede la frase come maggior unità di descrizione grammaticale.

Ora, alla luce di queste osservazioni, ai fini di migliorare o recuperare le situazioni di partenza, occorre cercare di orientare i nostri sforzi concreti in tre direzioni principali e quindi programmare interventi sistemati e differenziati

- sulla produzione verbale del bambino (in situazione libera, in situazione stimolata, in situazione di interazione di gruppo);
- sulla capacità di ascolto e di comprensione;
- sullo sviluppo lessicale.

Maria Luisa Delcò

Foto Ambra Toscano, allieva CSIA



Aspetti pedagogico-didattici

Vediamo ora di entrare nella concretezza dei problemi discussi durante gli incontri citati all'inizio.

Argomento chiave, la conversazione come momento di interazione verbale a diversi livelli.

Più semplice da animare e più frequente nell'attività didattica, la conversazione spontanea può essere occasione propizia perchè i bambini comincino ad ascoltarsi, ma anche perchè si possano trovare in una situazione liberatoria, estremamente necessaria per alcuni che hanno così modo di dire qualcosa che preme loro dentro.

terni e esterni alla fruizione razionale, libera e programmata del materiale didattico specifico e non, ecc.

Un secondo tipo di dialogo riguarda la conversazione guidata.

Se nel primo genere di conversazione l'intervento dell'adulto doveva essere discreto (al limite più non verbale che verbale), ora l'intervento ci deve essere, ma appropriato.

E qui le difficoltà messe in risalto dalle maestre riguardano l'interferenza dialettale (più o meno accentuata a seconda delle regioni del cantone) nel comportamento

1. punto di partenza per le conversazioni, gli articoli di Carla Ciseri («Parlando...s'impara» e «Pensieri parole opere...e omissioni») pubblicati sulla rivista «*Infanzia*» n.o 15/febbraio-marzo 1976 e n.o 17 giugno-luglio 1976.

2. le tabelle riassuntive dei test sono inserite nel saggio di Martin Deutsch, Il ruolo della classe sociale nello sviluppo del linguaggio e nella cognizione, in *L'educazione degli svantaggiati*, a cura di E. Becchi, Franco Angeli, Milano, 1975, pp. 78-96.

3. B. Bernstein, Struttura sociale, linguaggio e apprendimento, in *L'educazione degli svantaggiati*, a cura di E. Becchi, Angeli, Milano 1975, pag. 100.

4. Domenico Parisi, Verso un'etologia umana, in *Psicologia contemporanea* (rivista), gennaio 1974, pag. 20.

5. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1966, pag. 24.

6. E. Hall, *Conversazione con Jean Piaget*, *Psicologia contemporanea* (rivista), gennaio 1974, p.p. 45-46.

7. Da non dimenticare che può essere utile anche saper rispettare i silenzi del bambino, soprattutto in una nostra realtà in cui risulta indispensabile esprimersi su qualcosa, anche senza una valida motivazione o chiarezza di intenti.

8. E.H. Erikson, *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1966, pp. 231-232.