

le scienze tecniche a quelle storico-umanistiche, perché spiegano la struttura di fondo di ogni scienza o attività critica, vincolata alla natura del ragionamento umano.

Si tratta, ovviamente, di aspetti rieducativi di natura economica e socio-culturale che – oltre al contributo dei mass-media, delle nostre associazioni scientifiche ed umanistiche – chiamano in causa inevitabilmente anche il ruolo della classe insegnante ticinese, per la quale è auspicabile, nel senso indicato, un radicale immediato recupero⁹⁾.

Ezio Galli

Note

¹⁾ Ezio Galli, *Personalità e orientamento scolastico-professionale*, SCUOLA TICINESE, n. 138, giugno-luglio 1987.

²⁾ Lo studio, che ha beneficiato della consulenza scientifica del prof. Massimo Negrotti, direttore dell'Istituto metodologico, economico e statistico dell'Università di Urbino, è stato recentemente segnalato al *Premio biennale del Corriere del Ticino* ed è pubblicato dalla Banca della Svizzera Italiana, Lugano.

³⁾ Cfr. *Information sur la recherche éducationnelle*, Indici annate 1985 e 1986, come pure «Actualité en bref», Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa, 5000 Aarau, Entfeldenstrasse 61, tel. 064-21.21.80.

⁴⁾ Per quanto concerne l'estensione e la struttura della popolazione sperimentale – universo: n = 13'046; campione: n = 1'036 – rimandiamo nuovamente a SCUOLA TICINESE n. 138 (classe giovanile compresa fra i 16 e i 20 anni di età, scolarizzata nelle strutture dell'istruzione secondaria superiore e della formazione professionale, rispettivamente 1/3 e 2/3 degli effettivi), mentre possiamo aggiungere che le nostre variabili indipendenti sono: residenza, nazionalità, età, sesso, ceto sociale, scuola frequentata.

⁵⁾ L'indicazione è sicuramente suscettibile di incrementi nei prossimi anni, ma è imprevedibile conoscere con quali indici, con quale spinta spontanea e con quale sollecitazione di tipo propagandistico. A questo proposito, possiamo comunque precisare che in un'indagine genovese (Degli' Innocenti-Ferraris, *Indagine sulla diffusione dell'elaboratore nelle scuole della provincia di Genova*, CNR-ITD, Genova 1985), l'indice di possesso analogo era allora dell'11.7%. D'altra parte, nel Ticino, le ditte interessate al commercio dei computer abbonate al telefono (Pagine Gialle) erano 35 nel 1983, 42 nel 1984, 49 nel 1985, 69 nel 1986 e sono 79 nel 1987, con un aumento dunque complessivo del 125% in soli quattro anni.

⁶⁾ Le varie opzioni attitudinali del questionario sono: intelligenza, fantasia, pazienza, precisione, creatività, ordine, nessuna in particolare, altro.

⁷⁾ Il questionario considera le seguenti «innovazioni scientifiche e tecnologiche»: energia nucleare, informatica, comunicazioni radio-televisioni, esplorazione dello spazio, bio-ingegneria e farmacologia, mezzi di trasporto, altro.

⁸⁾ Cfr. R. Ratti, *Il Ticino nelle relazioni tra centro e periferia*, in SCUOLA TICINESE, supplemento, Bellinzona, ottobre-novembre 1986, come pure R. Ratti, in A.A.V.V. *Identità in cammino*, Armando Dadò Editore, Locarno 1986.

⁹⁾ È rallegrante, a questo proposito, la forte domanda di aggiornamento espressa dai docenti di SME in relazione agli aspetti culturali sollevati dall'informatizzazione di massa: cfr. Galli, Ez. – *I bisogni di aggiornamento dei docenti di SME*, USR-DPE, Bellinzona, 1987.

Attività di ricerca sull'apprendimento della lingua italiana nelle classi di applicazione di quinta elementare

Nel corso del mese di gennaio l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato una raccolta delle attività, relative all'insegnamento dell'italiano, svolte durante l'anno scolastico 1986/1987 nelle classi di applicazione di quinta elementare.

In particolare, per quanto attiene alle verifiche formative, abbiamo:

1. *cercato di definire un repertorio di testi atti a controllare la competenza di lettura alla fine della quinta elementare;*
2. *indagato sulla comprensione, da parte di bambini di 10/11 anni, di forme sintattiche funzionali ad una coerente strutturazione testuale;*
3. *analizzato le modalità di comprensione di alcune nozioni grammaticali ritenute fondamentali.*

1. Proposta di un repertorio di forme testuali scritte per valutare la competenza di lettura durante l'ultimo anno di scuola elementare

Considerato che i programmi di scuola elementare danno notevole importanza alla lettura intesa come impulso al gusto del conoscere e come stimolo di apprendimento della lingua in tutte le sue varietà e che, quindi, essi preconizzano la presentazione di letture riferibili al mondo della fantasia, alla conoscenza del reale, alle manifestazioni di vita quotidiana e strutturate in modo da essere finalizzate alla comprensione dell'insieme e dei particolari, abbiamo offerto ai docenti di quinta elementare una serie di prove e/o di procedure di lettura atte ad essere usate come strumenti di controllo degli obiettivi dell'intero corso elementare.

Alcune di esse potevano essere adoperate per misurare la presenza di effettive competenze, altre invece proponevano dei suggerimenti sulla maniera di costruire dei collegamenti tra abilità e conoscenze.

Soprattutto non abbiamo perso di vista l'importanza della lettura in quanto strumento di studio pluridisciplinare, ossia l'uso che se ne fa per scoprire ed organizzare i dati della conoscenza.

Anche lo studio, come lettura, è un'abilità complessa che si deve progressivamente acquisire. Essa è direttamente legata alla capacità di leggere, nella misura in cui studiare vuol dire capire le informazioni dedotte dalla lettura, per cui, assimilare i contenu-

ti di un testo scientifico è senz'altro diverso che ricordare la trama di una storia. Per comprendere un testo disciplinare dobbiamo dapprima fissare la nostra attenzione sul riconoscimento di parole speciali o di termini comuni con un significato ridefinito in funzione del campo semantico in cui operano; in secondo luogo dobbiamo sintetizzare in poche informazioni essenziali l'intero documento.

Controllando in alcune classi di quinta elementare il grado di comprensione di questo repertorio di letture abbiamo constatato che gli allievi hanno incontrato maggiori difficoltà nei testi regolativi ed espositivi e meno in quelli narrativi ed argomentativi.

Ciò è probabilmente da attribuire al fatto che il racconto viene organizzato tramite delle modalità testuali (ambiente, personaggi, cronologia di avvenimenti) che coincidono con quelle che lo scolaro mette già in atto nelle sue narrazioni, e il discorso argomentativo (suddiviso in chiari enunciati disposti in successione logica secondo un ordine determinato dal nesso di causalità) contiene molti elementi ricorsivi che guidano il lettore nella sua interpretazione.

Questo non è evidentemente il caso di molti testi regolativi ed espositivi, i quali sono più sintetici (mancano di periodi ad ampio respiro in cui si possono distinguere i fatti essenziali da quelli secondari) e i cui lessemi vanno distinti chiaramente svolgendo una funzione semantica decisiva.

In maniera più generale abbiamo comunque ricavato l'impressione che molte incomprendimenti sono pure scaturite dall'incapacità di utilizzare strategie di lettura adeguate ai testi o agli scopi prefissi.

Infatti abbiamo osservato che gli allievi il più delle volte utilizzavano un tipo di lettura lineare, ossia portata avanti riga dopo riga, anche nei casi in cui la consegna chiedeva loro di ricercare dati ed informazioni specifiche.

Non abbiamo quasi mai visto dei ragazzi scorrere con una lettura rapida il documento allo scopo di farsi un'idea approssimativa del contenuto; oppure rendere selettiva la lettura orientandola in rapporto a quelle parti del testo che avevano rilievo grafico.

È pertanto superfluo, sulla base di queste considerazioni, ribadire la necessità che l'allievo venga allenato a diverse strategie di lettura e non ad una sola – quella lineare – che risulta essere la meno sollecitata dalle esigenze della vita quotidiana.

2. La comprensione da parte di allievi di quinta elementare dei rapporti di concordanza temporale e causale tra frasi contigue

Introduzione

Nelle verifiche svolte lo scorso anno concernenti la competenza testuale avevamo evidenziato come la comprensione di un testo dipendesse sia dalla sua coerenza locale (tipo di relazione tra frasi contigue) che globale (insieme dei suoi significati).

Molti studi atti a definire il concetto di coerenza testuale hanno dimostrato che essa si manifesta, a livello della struttura superficiale, tramite degli indicatori di percorso che guidano le aspettative del lettore e lo aiutano ad assimilare i significati frasali e interfrasali. Tali segnali di riferimento comprendono l'ordine cronologico di presentazione delle informazioni, le strutture anaforiche, le parole-chiave ed i connettivi.

In particolare, a proposito di quest'ultimi, va ricordato che essi svolgono un'importante funzione semantica che consiste nel favorire l'integrazione delle frasi contigue, anticipando, in un certo senso, la relazione che esiste fra la prima frase e quella successiva. Quindi, considerando che la condizione necessaria per una coerenza letterale locale o globale è che il testo sia costruito da un punto di vista temporale e causale in maniera conseguente, abbiamo promosso una ricerca il cui obiettivo era quello di controllare il grado di comprensione, da parte di preadolescenti, di congiunzioni generanti rapporti di causalità e la loro capacità di rappresentare con le forme verbali appropriate il nesso temporale tra proposizioni di uno stesso periodo.

A tale scopo ci siamo avvalsi della collaborazione di due classi di quinta elementare, per un totale di 40 allievi.

La concordanza dei modi e dei tempi verbali

Dal nostro studio sulla concordanza verbale è emerso che gli allievi incontrano delle difficoltà nell'uso di tempi grammaticali passati nella forma composta e nell'uso della struttura ipotetica «se congiuntivo → (allora) condizionale».

Per quanto attiene alle prime, riteniamo che si tratti di carenze sintattiche circoscritte ad un puro fatto di lingua. È evidente che a quell'età gli allievi hanno già assimilato la nozione di tempo cronologico, ma quest'ultima non è identica a quella di tempo grammaticale. Infatti, ad uno stesso momento del tempo cronologico possono corrispondere dei tempi verbali differenti; basti pensare all'uso, per il tempo anteriore, del passato prossimo, remoto e dell'imperfetto.

D'altra parte a dei differenti momenti del tempo cronologico può corrispondere un unico tempo grammaticale (es.: ieri ho finito il mio lavoro. Adesso ho finito il mio lavoro).

Pensiamo, quindi, che probabilmente non rientri nelle abitudini linguistiche degli allievi riferirsi a certe epoche passate tramite l'imperfetto ed il passato remoto, per cui i tempi

relativi ad esse diventano di difficile collocazione semantica.

Per quanto attiene agli errori nell'uso delle forme al congiuntivo ed al condizionale, essi possono avere sia una ragione psicologica che linguistica.

Infatti, stando alle teorie di Piaget sullo sviluppo del pensiero, risulterebbe che solo a partire dell'età preadolescenziale il soggetto sarebbe in grado «di combinare delle idee, o ipotesi, sotto la forma di affermazioni e di negazioni, e di utilizzare così delle operazioni proposizionali a lui sconosciute fino ad allora: l'implicazione (se . . . allora), la disgiunzione (o . . . o . . . o entrambi), l'esclusione (o . . . o) o l'incompatibilità (o . . . o . . . o né l'uno né l'altro), l'implicazione reciproca, ecc.»¹.

D'altra parte non va neppure dimenticato che molto spesso i bambini, nei loro atti comunicativi spontanei, producono delle proposizioni introdotte da connettivi subordinanti senza aver afferrato, sul piano del pensiero, i corrispondenti rapporti causali, condizionali, ecc., ma semplicemente operando per imitazione del linguaggio adulto.

Quindi, se è possibile che gli allievi incontrino dei problemi nell'uso delle strutture di superficie che richiedono un pensiero operatorio formale che non si riscontra prima degli 11/12 anni, è anche vero che nei loro atti linguistici quotidiani fanno o sentono delle ipotesi, pongono o vengono poste loro delle condizioni. Perciò questi errori possono essere determinati dalla non conoscenza di uno dei disposti comunicativi del periodo ipotetico, di cui, comunque, utilizzano già correttamente la formulazione implicativa «se . . . allora».

La concordanza sintagmatica di tipo causale

La prova di padronanza sintattica doveva fornire delle indicazioni circa la capacità di comporre dei piccoli testi partendo da indicatori sintagmatici prestabiliti. I valori ottenuti sono stati tutt'altro che scadenti e sono un'ulteriore prova di come possa essere profondo lo iato che separa la competenza linguistica passiva da quella attiva.

Infatti osservando l'uso della lingua nel suo manifestarsi quotidiano appare che certe costruzioni sintattiche sono più diffuse di altre; questo vale ancora di più per i bambini e i preadolescenti. Generalmente, essi si esprimono tramite strutture giustappositive le quali, stando alla teoria piagetiana, riflettono un preciso stadio della genesi del pensiero in cui non si è ancora completamente sviluppato un tipo di ragionamento deduttivo, ciò che implica che i legami logici non vengano esplicitati. Questo non vuol dire però che i ragazzi non comprendono le relazioni di causa-effetto, ma semplicemente che nei loro discorsi argomentativi non si preoccupano di produrre frasi in maniera che ciascuna contenga la ragione di quella che segue o la conseguenza di quella che precede.

I nostri risultati hanno appurato l'esistenza di due generi di errori.

Il primo avviene a livello delle strategie di ricerca e selezione del dato semantico. È questo un tipo di errore cognitivo che succede cioè prima che il soggetto cerchi il lessema appropriato per tradurre il concetto. In particolare tali improprietà potrebbero trovare la loro spiegazione in difficoltà cognitive superate solo attorno agli 11/12 anni con lo sviluppo del pensiero operatorio formale. Piaget nella sua teoria osserva, a proposito della natura di «legame logico», che l'uso spontaneo di congiunzioni come «perché» e «poiché» è corretto e completo solo dopo i 7/8 anni, quando il bambino diventa capace di svolgere «operazioni concrete». Invece, l'uso corretto della congiunzione «dunque» (che egli considera un «perché capovolto») e di quella di discordanza («anche se», «per quanto», «benché», «sebbene», ecc.) è concomitante con l'apparizione delle operazioni logico-formali, verso gli 11/12 anni.

Questo poiché «il pensiero formulato dal bambino procede solamente sui casi particolari o speciali, e che non si può parlare di pensiero deduttivo prima di un'età di già molto avanzata. La deduzione presuppone, infatti, delle proposizioni generali, sia che esse servano a caratterizzare gli obiettivi sui quali verte il ragionamento, sia che costituiscano il fine che si propone di raggiungere la deduzione stessa»².

Il secondo tipo di errore è dovuto ad una competenza linguistica limitata, ossia, nel nostro caso, ad un'approssimata conoscenza lessicale del sistema delle congiunzioni. Comunque, volendo cercare una ragione meno semplicistica di quella che consiste nell'affermare che gli allievi hanno sbagliato certi item a causa della non comprensione di parole sinonime delle congiunzioni, possiamo ipotizzare che alcuni di essi non conoscano certe regole di interpretazione semantica che riguardano la capacità dei locutori di formare e predire il significato di parole mai sentite sulla base di costanti morfologiche e semantiche che hanno appunto interiorizzato come regole.

Considerazioni didattiche

Uno degli errori più diffusi, nell'ambito dell'educazione linguistica, è quello di considerare la padronanza semantica come sinonimo di conoscenza lessicale, e questo muovendosi dalla concezione secondo cui ci sarebbe una, per così dire, proporzionalità diretta tra il numero di segni linguistici presentati al soggetto nella durata del suo curriculum e le sue capacità verbali.

Di conseguenza, nella prassi didattica, ci si preoccupa di più di ampliare la competenza linguistica puntando su un vocabolario ritenuto, anche a ragione, fondamentale (incentrato sulla denominazione di oggetti, fatti e situazioni), invece che su quei «punti di manovra universali» che servono a classificare, generalizzare e ordinare la lingua.

Da questo punto di vista la nostra ricerca è stata finalizzata allo studio della comprensione di due fattori di coerenza: la concordanza verbale e la relazione causale tra frasi



contigue. Essa è stata organizzata in modo da rendere immuni i connettivi e le voci verbali da ogni condizionamento lessicale che avrebbe potuto «oscurare» il loro esatto significato, in modo da essere così sicuri che certi errori fossero da attribuire ad una scarsa comprensione degli indicatori più che ad un vocabolario ristretto.

Commentando i risultati con i docenti responsabili delle classi considerate, essi hanno constatato che, se è vero che coloro che denotano pronunciate carenze linguistiche e generali difficoltà scolastiche hanno fornito nel corso dell'esperienza i dati meno qualificanti, esiste un gruppo di allievi che, pur non possedendo un'alta competenza verbale, ha attestato un buon rendimento.

È quindi possibile ipotizzare che all'interno del gruppo degli allievi ci sia una fascia, la quale, pur basando la sua comunicazione quotidiana su un codice ristretto, possiede in potenza taluni «universali morfosintattici» che non diventano parte integrante del bagaglio semantico perché mai esercitati. Ora, considerato che, indipendentemente dai suoi intendimenti, la nostra ricerca ha fornito ai bambini un certo materiale utile per esercitare il loro pensiero, riteniamo che sia pedagogicamente molto importante che vengano programmate delle attività di rinforzo puntuali su quelle strutture che assicurano il funzionamento logico della lingua; e questo per due motivi:

a. esse offrirebbero agli allievi la possibilità di assimilare meglio certi schemi operativi dal momento che dovrebbero esplicitarli per degli scopi funzionali;

b. permetterebbero al docente di verificare la conoscenza o meno di regole di costruzione sintattica fondamentali.

Naturalmente con questa ricerca non abbiamo avuto la pretesa di individuare una metodologia didattica che potesse in qualche modo compensare il ruolo condizionante dell'ambiente sociale in rapporto allo sviluppo delle abilità linguistiche. Sappiamo che riducendo l'insegnamento ad una sola funzione (quella logico-deduttiva), oltre a non poter eliminare i condizionamenti diacronici

e sincronici relativi alla competenza verbale del parlante, si correrebbe il rischio di prosciugare la lingua da quelle che sono le sue possibilità espressive.

Tuttavia pensiamo di aver indicato un campo d'intervento che non faccia più unicamente leva su conoscenze già possedute (per cui si giunge immancabilmente alla conclusione che l'istituzione scolastica nulla può fare per ovviare allo stato di deprivazione verbale di molti allievi), ma che permetta di promuovere, grazie ad un atteggiamento analitico sulla funzione referenziale della lingua, una maggiore comprensione di quelle relazioni semantiche che organizzano la successione delle informazioni di un testo.

3. Nome - aggettivo

Riconoscimento di alcune categorie grammaticali da parte di allievi di quinta elementare

Con questa ricerca non volevamo ripercorrere il dibattito iniziato negli anni '70 sull'efficacia o meno dell'esercizio sulla lingua.

Ormai più nessuno mette in dubbio che lo studio della grammatica, considerato sia come descrizione e codificazione di regole morfologiche e sintattiche che come schema teorico della lingua, non sia proponibile agli allievi della scuola elementare. Mentre se inteso come acquisizione di un atteggiamento analitico di fronte alla lingua, come presa di coscienza di una propria competenza, allora esso può contribuire – se opportunamente associato ad attività produttive – ad ampliare la capacità di parlare e scrivere, dal momento che porta il discente a conoscere diversi modi di esprimere il pensiero. Per quanto concerne il programma di italiano della nostra scuola elementare osserviamo che esso pone l'accento sulla necessità che «ia progressiva riflessione, con la conseguente presa di coscienza da parte dell'allievo delle proprie e altrui capacità, dovrà comunque essere condotta parallelamente allo sviluppo delle capacità produttive e ricettive e integrarsi opportunamente con tutte le attività espressive; ...»³⁾. Così come pure che le attività di riflessione sulla lingua vengano svolte secondo «varie linee di approccio possibili e per molti aspetti complementari»⁴⁾.

Alcune di queste consistono nel portare lo scolaro a prendere atto di strutture funzionali e categorie descrittive ricorrendo a criteri di classificazione logica.

L'attività di classificazione è molto importante nella scuola elementare perché, tramite essa, l'allievo coglie l'aspetto relazionale di oggetti, fatti e fenomeni (giudicati a prima vista diversi e incoerenti); per cui prima di essere un'operazione disciplinare è un'operazione che riguarda la capacità di discriminazione intellettuale, fondamentale per ogni apprendimento.

Naturalmente, in virtù dello stretto rapporto che esiste fra pensiero e lingua, l'educazione linguistica deve concorrere allo sviluppo del pensiero, visto che è poi quest'ultimo a garantire un uso concettuale della lingua.

Rimanendo nell'ambito del programma di italiano le attività di classificazione possono essere svolte in base a molti criteri: semantici, sintattici, ma anche socio-linguistici e storico-linguistici.

Fra quelle possibili la nostra ricerca è consistita nell'osservare il grado di comprensione di una classificazione il cui obiettivo è di cogliere, nell'estrema varietà delle parole, i criteri che legittimano la loro assegnazione a classi diverse denominate *nome e aggettivo qualificativo*.

A tale scopo abbiamo chiesto ad una ventina di allievi di scuola elementare, ai quali erano già state presentate nel corso dell'anno le categorie considerate, di svolgere alcuni esercizi di riconoscimento e di motivare, durante un colloquio, le loro scelte.

È così emerso che gli allievi hanno innanzitutto un approccio semantico con il segno linguistico, per cui senza una comprensione del significato ogni classificazione grammaticale è impossibile.

In secondo luogo abbiamo rilevato che laddove i sostantivi non si riferivano a realtà materiali percepibili dai sensi il riconoscimento della categoria grammaticale era difficoltoso.

Se c'era individuazione di nomi astratti o di aggettivi sostantivati era perché veniva rilevata la presenza dell'articolo, ossia di un segno considerato dagli scolari come «formante un tutt'uno con il sostantivo».

Per quanto concerne la ricerca degli aggettivi abbiamo riscontrato un esito migliore; questo poiché l'aggettivo, a differenza del sostantivo, non si presta ad equivoci essendo un segno che sia da un punto di vista sintattico che semantico dipende da un nome senza il quale non può denotarsi in quanto qualità.

D'altra parte, quando si è trattato di identificare gli aggettivi sostantivati, visto che erano parole rientranti nel lessico quotidiano ed abituate ad essere percepite come attributi del nome, i bambini li hanno valutati come aggettivi qualificativi.

In conclusione abbiamo osservato che gli scolari hanno messo in atto dei modelli argomentativi fondati sulla definizione delle referenze e non sulle proprietà formali del segno. Questo poiché anche se opportunamente invitati a riflettere sulla natura grammaticale delle parole essi continuavano a ragionare sulle proprietà effettuali dei significati, confondendo così il piano linguistico con quello metalinguistico.

Sulla base di quanto controllato non è quindi da escludere l'ipotesi che alla fine della scuola elementare i discenti non abbiano ancora la maturità cognitiva per acquisire delle procedure di classificazione categoriale che facciano leva sulla distinzione di unità appartenenti alla lingua in quanto oggetto.

Christian Yserman

1) JEAN PIAGET, *Giudizio e ragionamento del bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pag. 59

2) JEAN PIAGET, *Giudizio e ragionamento del bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pag. 59

3) 4) *Programmi per la scuola elementare*, Bellinzona, 1984, pag. 18