

L'apprendimento tra bambini in età diverse

Negli Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia molta attenzione è rivolta alla diversità – nella sua ampia accezione – quale componente della scuola dell'infanzia stessa.

«In particolare la conformazione del gruppo è un'occasione di arricchimento, fondata proprio sulla presenza di bambini diversi tra loro, non solo tra i livelli (ndr. la scuola dell'infanzia prevede da sempre la compresenza delle tre età), ma anche all'interno dello stesso livello, con conoscenze, abilità, esperienze diverse.

Le ricerche di questi anni hanno riconosciuto alla centralità del gruppo dei pari un valore propulsivo per la crescita socioaffettiva e cognitiva [...]

La partecipazione alla vita della scuola da parte del bambino con abilità, vissuti e potenziali diversi in ambito sociale, linguistico, culturale costituisce una situazione di conoscenza e di sviluppo che porta a risultati qualitativamente e quantitativamente rilevanti perché offre stimolazioni affettive, opportunità di relazioni interpersonali e esperienze reali.»¹

È in quest'ottica che l'Ufficio dell'educazione prescolastica ha voluto organizzare due giornate di studio con due relatrici che hanno costruito sull'interazione progetti educativi tra bambini in età prescolastica e di scuola elementare.

Nell'autunno 2000 Myriam Nemirovsky² ha presentato le sue ricerche e le sue esperienze in scuole spagnole legate all'apprendimento del linguaggio scritto attraverso l'interazione.

A fine giugno 2001 Lilia Teruggi³ ha ripreso la problematica grazie ai diversi progetti realizzati presso alcuni istituti scolastici lombardi e del Piemonte.

Per la Nemirovsky attraverso l'interazione sociale «gli alunni stabiliscono una serie di legami reciproci che portano ad una vera relazione congiunta: esplorano, propongono, rettificano, completano quello che dice il loro compagno, regolano le loro attuazioni, argomentano le proprie proposte in modo che l'altro le capisca, ecc., tutto ciò con l'obiettivo di raggiungere una meta comune»⁴.

L'autrice si sofferma sulla necessità di

«alterare» la situazione in cui nella classe ci sia omogeneità cronologica e propende chiaramente per le scuole rurali della realtà spagnola, in cui bambini di età diversa condividono la stessa situazione scolastica.

«La scuola rurale è la scuola dell'avanguardia, dove le età diverse si confrontano giorno per giorno. È una proposta forte che vale la pena di proporre e di rilanciare»⁵.

Con queste premesse, la Nemirovsky ha disegnato una proposta didattica messa in pratica in due centri scolastici di Burgos e di Madrid, come pure in diverse altre zone della Spagna con esperienze puntuali.

Presupposto di fondo molto semplice: i bambini piccoli (dai 3 ai 7 anni) e quelli più grandi (dagli 8 agli 11 anni) devono interagire. Cosa necessita? Disponibilità dei maestri a «provare», entrare in contatto con tutto l'istituto scolastico, formare i gruppi dei piccoli e dei grandi.

Una volta decisa l'interazione gruppo – gruppo, saranno stabilite le coppie bambino – bambino: ogni bambino piccolo (il tutorato) deve formare una coppia con un bambino più grande (tutor).

Ma cosa faranno i bambini insieme? Dapprima qualche gioco che aiuti l'incontro dei due gruppi (tutori e tutorati) con lo scopo di conoscersi e stabilire una qualsiasi forma iniziale di relazione; in seguito sono state organizzate tre sequenze didattiche: quella del lavoro lessicale, quella della lettura ad alta voce e quella della scrittura del dettato. Riportiamo in questa sede alcuni flash delle tre sequenze.

Sequenza didattica sul lavoro lessicale⁶

Questa sequenza incomincia con i gruppi dei piccoli. Per una settimana, i bambini devono prendere nota delle parole che ascoltano in casa o a scuola e che essi ignorano o di cui vorrebbero sapere di più. Per fare ciò, si consegna ad ogni bambino un foglio di carta e una matita o una penna che devono portare con sé nei luoghi in cui si trovano durante questi sette giorni. È evidente che molti di questi bambini piccoli non scrivono correttamente: allo-

ra ciascuno di essi può chiedere l'aiuto di un soggetto più avanzato nel processo di alfabetizzazione, per poter appuntare le parole che vuole mettere nella lista. Alla fine della settimana si organizza l'interazione con i più grandi, la cui finalità consiste nel fatto che ogni tutore spieghi al suo tutorato il significato delle parole della sua lista.

Lo sforzo che i grandi fanno per farsi capire permette loro di creare diverse strategie: gesti, disegni, schemi, presentazione di oggetti, consultazione di dizionari, ricerca di esempi... Lo sforzo dei piccoli per comprendere le spiegazioni fa sì che vi sia attenzione, interesse, impegno per capire. I volti, gli sguardi reciproci sono una mostra di: «Capisci?» «Capisco!» o «Non capisco assolutamente quello che mi dici» e allora si cercano altre vie, altre strategie.

Dopo la sezione di interazione tutore – tutorato, sia i grandi nella loro classe, sia i piccoli nella loro, rendono comune il lavoro. Nella classe dei grandi, ogni bambino espone le parole che ha spiegato e come lo ha fatto, ossia si aprono due livelli di dibattito: uno strettamente semantico e un altro didattico, poiché si mostra sia come ciascuno ha concettualizzato i termini sui quali ha lavorato, ma mostra anche le strategie che ha utilizzato durante la spiegazione, cosa che si traduce in un nuovo ambito di apprendimento. I compagni danno la propria opinione su entrambi i livelli – semantico e didattico – forniscono i loro punti di vista, riuniscono elementi, differiscono, complementano

Ruzzolone

(Prima di spiegare Davide legge il brano da cui è stata tratta la parola) Davide: scelgo questa parola per prima perché è la più difficile e vuol dire cadere.

Enrico: ma sul disegno non è caduto, è ancora in piedi.

Davide: ma cadere è un verbo, ruzzolone no. E' uno scivolone o una scivolata (riproduce poi il disegno di un gatto che scivola da un albero a causa della pioggia).

Marta: è una persona che cade e gira su se stessa. Ad esempio uno che cade dalla collina, fa tante capriole e fa un ruzzolone, oppure una persona che scivola sulla banana e non vede un sasso.

e giustificano le proprie opinioni. In questo modo si amplia il significato delle parole su cui si è lavorato e aumentano le possibilità dei bambini di condividere quello che sanno.

In tal modo non ci saranno spiegazioni sbagliate? Sono preoccupanti gli errori? Cosa fare di fronte a queste situazioni? Ascoltare, ascoltare rispettosamente e stare attenti alle idee che hanno i bambini. Conoscere cosa e come lo chiedono, cosa e come rispondono, significa aver dati sulla loro forma di pensare, sulle loro ipotesi, su ciò che sanno realmente, conoscono, considerano e capiscono. E questi saranno dati chiave per il nostro compito didattico.

Inoltre, cosa significa conoscere una parola, sapere il significato di una parola? Esiste forse un momento nel quale già sappiamo quello che significa una parola? Ovviamente no. Le parole ci accompagnano durante la nostra vita e quello che sappiamo su di esse cambia, si amplia, si arricchisce, si approfondisce... ci sono parole che utilizziamo e altre che abbandoniamo, alcune le cambiamo di contesto, altre ci attraggono o le respingiamo. Il tema non è sapere o non sapere il significato di una parola: sempre potremo sapere di più circa ogni parola. Ed è proprio di ciò che tratta questa sequenza didattica: realizzare una riflessione semantica, pensare alle parole e ai loro multipli, variati e mutanti significati. Interagendo.

Sequenza didattica sulla lettura ad alta voce

Questa sequenza incomincia nel gruppo dei grandi. Questi alunni devono selezionare, preparare e realizzare una lettura a voce alta ai piccoli. Finalmente incontriamo uno di quei casi rari in cui la lettura a voce alta serve, dove compie una funzione reale e dove ha senso.

Nelle esperienze svolte, ci sono stati casi nei quali i bambini del gruppo hanno selezionato un racconto dopo averne letti vari, li hanno analizzati, ne hanno discusso argomentando le proprie ragioni a favore e contro, prendendo in considerazione i diversi punti di vista. In altri gruppi ogni tutor ha scelto il racconto che avrebbe letto al suo tutorato; in questo caso per il tutor l'attività ha avuto un carattere più individuale. Sono andati alla biblioteca per consultare il bibliotecario sui gusti dei tutorati, hanno parlato segretamente anche con i professori dei piccoli in modo che gli dessero degli indizi sulle preferenze letterarie dei bambini. Dopo di che ognuno di loro ha letto vari racconti raccomandati per prendere la decisione, seguendo anche il proprio criterio, perché, ovviamente, il racconto doveva piacere anche al tutore: non si può trasmettere piacere, emozione, interesse per la lettura leggendo un testo che non ci attrae. Prima di definire il racconto che ciascuno avrebbe letto, i grandi hanno fatto una riunione, nella quale ogni bambino ha esposto le ra-

gioni per le quali pensava di optare per un certo racconto particolare e ognuno di essi ha apportato degli elementi di riflessione su ogni caso. Dopo di che è stata fissata la data per realizzare la lettura, lasciando un periodo di tempo opportuno per prepararla. È stato deciso che il momento scelto per la lettura a voce alta fosse dopo l'intervallo.

A questo punto i bambini hanno preso di assalto la scuola. I professori hanno permesso ad ogni coppia di sedersi dove volesse. Allora si è assistito ad una scena degna di ricordo: corridoi, scale, cortili con coppie di bambini disseminati, il più grande con il libro in mano leggendolo, ogni bambino piccolo ascoltando affascinato. È stata per un momento una scuola senza muri.

Durante questo momento, chi stava leggendo? Strettamente parlando: i piccoli. Perché se leggere è interpretare un testo, questo è quello che facevano i piccoli, i grandi erano stati concentrati nell'interpretazione anteriormente, durante il processo di selezione del racconto e la preparazione dell'attività, mentre in quel momento della lettura erano concentrati a sonorizzarlo nel modo migliore possibile. Curioso? Forse, ma dalla prospettiva da cui stiamo lavorando è così: leggere può significare non avere il testo davanti, ascoltare la lettura a voce alta fatta da un altro è una strategia di lettura, sempre a patto di essere aperti ad interpretarlo.

Sequenza didattica sulla scrittura di un dettato

Questa sequenza incomincia nel gruppo dei piccoli. Viene stabilita la necessità di produrre individualmente un testo che, in relazione alle circostanze, può essere narrativo, giornalistico, pubblicitario... Una volta che si decide la funzione del testo e quindi le sue caratteristiche, si deve organizzare il momento di interazione. Il tutor e il tutorato sono riuniti: il piccolo detta il suo testo e il grande lo mette sul foglio. A volte hanno organizzato la produzione di un testo espositivo. Hanno iniziato i piccoli accostandosi a certe tematiche (la ricerca dell'acqua sulla luna; lo scheletro; l'alimentazione nelle diverse parti del mondo; Pablo Picasso). Successivamente i bambini hanno posto degli interrogativi pertinenti, hanno riunito del materiale, hanno fatto indagini, hanno controllato le informazioni bibliografiche, hanno ottenuto dei dati. Dopo di ciò è stata stabilita l'elaborazione di un testo sulle tematiche su cui si è lavorato.

Follia

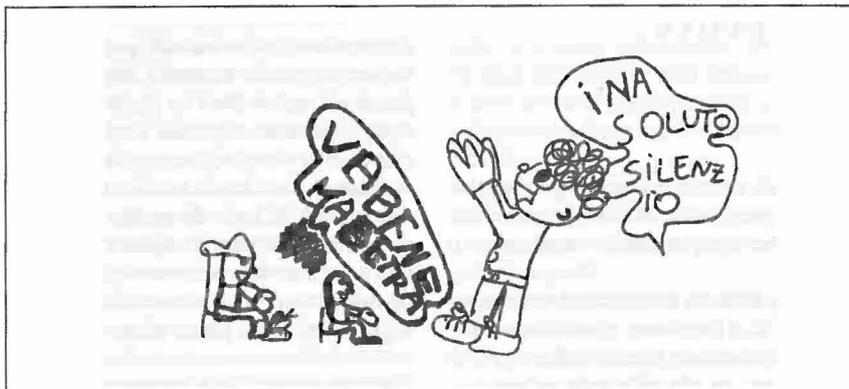
Davide: tipo quando un bambino è ad una festa e fa un po' delle cose folli, cioè vuol dire un po' pazze, stupide. Ad esempio: scoppiare un petardo, scoppiare i palloncini addosso agli altri, buttare i palloncini pieni d'acqua tipo gavettoni. Oppure se ti inciucchi e vai fuori di testa. A me capita a basket, quando perdo le partite, mi parte la testa, urlo, faccio il matto...

Enrico: una volta ero con mio nonno e lui parlava con un signore e hanno detto «folle», ma poi non ho capito perché.

(Alla fine i bambini insieme fanno un disegno ad acquarelli per riprodurre uno stato di follia).

Elisa: è quando uno è sciocco, è matto, se fa dei disastri è pericoloso





Assoluto

Sabrina: (riflette... non sa bene cosa dire) forse vuol dire l'impossibile, come dire dobbiamo fare l'assoluto, tutto. Hai capito?

Eleonora: no.

Sabrina: (va al dizionario e legge ad Eleonora la definizione) vedi, vuol dire fare di tutto, veloce, tutto bene, fare l'assoluto, fare il possibile.

Elisa: è una cosa perfetta. Un uomo va in giardino vede un fiore e dice: «questo fiore è bellissimo in assoluto». La cosa più bella che c'è secondo quella persona.

Federica: l'hai mai sentita da qualche parte questa parola? Tua madre non l'ha mai detta? Assoluto è, ad esempio: «ti voglio bene assolutamente»

oppure «assolutamente ti comprenderò le scarpe». Assolutamente vuol dire veramente. Ad esempio: «io ti voglio un bene assoluto» vuol dire io ti voglio bene davvero. (Cerca conferma di quello che ha detto sul dizionario).

Federica: prova a dire una frase dove c'è assoluto.

Giulia: assoluto silenzio.

Federica: e secondo te quella frase lì, cosa significa?

Giulia: che bisogna stare zitti. (Federica invita Giulia a disegnare quello che ha detto. Giulia disegna e scrive, poi Federica le chiede di spiegare quello che ha disegnato).

Federica: (vuole leggere a Giulia la definizione del Dizionario) «la libertà è un bene assoluto»... pensaci...

Sia il gruppo dei tutori, sia il gruppo dei tutorati hanno esaminato, in relazione alle proprie possibilità, la costruzione dei testi, il lessico utilizzato, i modi di scrittura, l'organizzazione dello spazio grafico.

Così, lentamente, hanno aiutato i bambini a capire che la scrittura di un testo è un processo che implica cancellazioni, cambiamenti, aggiustamenti, arricchimenti; che un testo non si ottiene con una sola seduta, bensì è un processo di gestazione con revisioni successive. Finalmente il libro è stato pubblicato, con titolo, prefazione, indice, nome degli autori e dei trascriventi, editoriale, ringraziamenti e dediche, impaginazione e illustrazioni. È stata anche organizzata la presentazione dello stesso e successivamente è stato incorporato alla biblioteca e quindi al prestito a domicilio.

Adesso possiamo chiederci: durante l'elaborazione del libro chi stava scri-

rendo? Strettamente parlando: i piccoli. Perché se scrivere significa produrre un testo, questo è esattamente ciò che hanno fatto i piccoli, i grandi erano concentrati sulla leggibilità, ortografia, punteggiatura... Perché, dalla prospettiva da cui si sta lavorando, scrivere può significare anche non avere nessuno strumento di scrittura (né matita o foglio, né computer), dettare è una strategia di lettura sempre che l'autore sia capace di produrre il testo come tale (cosa dire e come dirlo).

A conclusione di questa riflessione sul ruolo dell'interazione nell'apprendimento, vediamo di evidenziare alcune ricadute significative, sottolineate anche dalle relatrici Nemirovsky e Teruggi.

In particolare per l'allievo:

- la partenza da una situazione didattica reale e quindi motivante;
- l'esistenza di forme e fonti diverse dell'informazione;

- la necessità di aiutare gli altri, «offrendo» il sapere a chi serve (tutorato);
- l'opportunità di scegliere diverse strategie per aiutare l'altro.

Inoltre, a livello cognitivo, lo scrivere insieme implica una progettazione e la revisione del testo una riorganizzazione del pensiero.

Per l'insegnante:

- l'approccio attraverso l'interazione porta a lavorare necessariamente nella prospettiva della continuità;
- l'interazione implica una riflessione «obbligata» sui due ordini di scuola;
- l'osservazione sistematica dell'agire dell'allievo è pure fondamentale per il processo d'apprendimento - insegnamento;
- la necessità di documentare tutti gli apporti dei tutori, dei tutorati e del gruppo diventa un'importante attitudine pedagogica;
- la prospettiva di lavoro delle ricercatrici porta ad una diversa valenza semantica della «lettura» e della «scrittura».

Su un piano che potremmo definire epistemologico la Nemirovsky commenta:

«Incontrare la funzione sociale della conoscenza è un obiettivo fondamentale di questa proposta didattica.

Capire che le verità non sono uniche e inamovibili, che a proposito della stessa cosa vi sono diversi punti di vista, che esistono differenti forme di interpretare i fatti è forse una delle verità più importanti della conoscenza».⁷

Maria Luisa Delcò

¹ Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia, DIC/UEP, agosto 2000, p. 7.

² Myriam Nemirovsky Taber: assessore e coordinatore progetti regionali di formazione docenti (Spagna); attività di ricerca didattica nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della lingua scritta e della matematica.

³ Lilia A. Teruggi: pedagoga, esperta di apprendimento e di insegnamento della lingua scritta, docente del Corso di Didattica della lettura e della scrittura nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca.

⁴ M. Nemirovsky, «L'apprendimento del linguaggio scritto attraverso l'interazione», articolo apparso nella rivista «Textos» n° 17, 1998, ed. Graò (traduzione dallo spagnolo).

⁵ M. Nemirovsky, art. cit.

⁶ La descrizione delle tre sequenze didattiche (sul lavoro lessicale, sulla lettura a voce alta, sulla scrittura di un dettato) è contenuta nell'articolo sopraccitato di M. Nemirovsky.

⁷ M. Nemirovsky, art. cit.