

Dino Spadotto

I bambini che muovono i discorsi

Pratiche dialogiche nella scuola primaria

Morlacchi Editore

In copertina: disegno di Mattia Fingolo

Prima edizione: 2013

ISBN/EAN: 978-88-6074-536-1

copyright © 2013 by Morlacchi Editore, Perugia.

Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi

mezzo effettuata, compresa la copia fotostatica, non autorizzata.

editore@morlacchilibri.com – www.morlacchilibri.com.

Stampa: marzo 2013, Digital Print-Service, Segrate, Milano.

*La genialità linguistica
è il frutto di vari aspetti della lingua parlata
che alla fine trovano tutti posto
nello sviluppo della lingua scritta.*
(Maryanne Wolf, 2007)

INDICE

Prefazione <i>di Agostino Roncallo</i>	11
Introduzione <i>I bambini e l'importanza dell'interazione sociale e della cooperazione</i>	17
PRIMA PARTE – CLASSE I	
Prendere la luna <i>Il problema del “come”</i>	29
Carlotta <i>Alla ricerca del titolo taciuto / 1</i>	34
Frase e informazioni <i>I bambini scoprono che i testi sono costituiti da un insieme di elementi</i>	37
La parola imbrogliona <i>Un approccio naturale alla frase nominale e alla polisemia</i>	44

SECONDA PARTE – CLASSE II

Una lingua senza maschera <i>I pronomi sono parole che nascondono i veri nomi: sono quindi soprannomi</i>	51
Il ponte <i>Dal “che” pronome al “che” congiunzione</i>	58
I bambini che muovono i discorsi <i>Alla ricerca del titolo taciuto / 2</i>	63
Pensare criticamente <i>Si impara a centrare l’attenzione sulla profondità delle idee e delle ipotesi</i>	70
Alla ricerca del “filo rosso” <i>Sulla complessità e densità lessicale della lingua scritta / 1</i>	75
Idee-ipotesi-soluzioni <i>Sulla complessità e densità lessicale della lingua scritta / 2</i>	81
Titolazioni <i>Alla ricerca del titolo taciuto / 3</i>	90
Con le armi del tempo lungo <i>Verificare i propri progressi in fatto di competenza esplorativa, narrativa e argomentativa</i>	98

Il maestro Dino ci ha chiesto di fare la sintesi <i>La riflessione collettiva come componente fondamentale dell'attività laboratoriale</i>	110
---	-----

PARTE TERZA – CLASSE III

Come una caccia al tesoro <i>Alla ricerca del titolo taciuto/4</i>	119
---	-----

Costruire la domanda <i>Gli alunni imparano a interrogare il testo, a elaborare domande e a confrontarsi con gli altri</i>	127
---	-----

Dalle domande al testo <i>Il racconto può dire più cose in relazione al punto di osservazione prescelto</i>	141
--	-----

Il “modificatore verbale” <i>A proposito dell'avverbio /1</i>	149
--	-----

Il doppio modificatore <i>A proposito dell'avverbio/2</i>	159
--	-----

L'altalena delle speranze e delle paure <i>I bambini incontrano il linguaggio metaforico</i>	171
---	-----

Verso la sintesi orale <i>Dimostrare/verificare la comprensione attraverso sintesi individuali/1</i>	184
---	-----

Il congiuntore <i>Le preposizioni svolgono una funzione di collegamento e codificano relazioni differenti</i>	193
La voglia di dire tutto <i>Dimostrare/verificare la comprensione attraverso sintesi individuali/2</i>	206
Come fai a sapere il mio futuro? <i>I bambini di fronte a un testo complesso/1</i>	219
Le mamme di solito si mettono a piangere <i>I bambini di fronte a un testo complesso/2</i>	236
A proposito dell'universo <i>Il bisogno di pensare e di riflettere, il desiderio di autonomia e il gusto per le sfide</i>	252
Riassumendo	267

PREFAZIONE

di Agostino Roncallo

Circa quarant'anni fa nacque quella che, ancor oggi, suole definirsi “educazione linguistica”. A ben vedere, essa non era, e non è, una materia scolastica né un insegnamento universitario. Era piuttosto la manifestazione di un atteggiamento inteso a ricercare un rapporto stretto tra il lavoro scientifico nel campo delle scienze del linguaggio e un'attività didattica che applicasse in maniera originale alla pratica scolastica i risultati di quel lavoro di ricerca. A farla breve, l'Università ambiva a fare del linguaggio una “scienza” e dato che una scienza che si rispetti non può non avere una sua “educazione”, ecco nascere l'educazione linguistica.

Considerando con più attenzione la situazione, si può oggi affermare che né le strutture profonde di Chomsky, né le funzioni linguistiche di Jakobson, solo per fare due esempi, erano sufficienti a giustificare l'esistenza di vere e proprie scienze linguistiche. Ancor più ambizioso, per non dire pretenzioso, è stato il tentativo di fare del lin-

guaggio una “educazione”. L’educazione è il processo e l’attività volta allo sviluppo e alla formazione di facoltà e attitudini mentali, sociali e fisiche, di un individuo, soprattutto, ma non soltanto, nei bambini e negli adolescenti. Può il linguaggio essere tutto questo? La risposta è chiaramente negativa, a meno che non si intenda il linguaggio come un fattore che concorre, più o meno intensamente e in ogni caso insieme a tanti altri, al processo educativo. Per far sì che gli studi linguistici entrassero di diritto nel novero dell’educazione, avrebbero dunque dovuto entrare in dialogo e instaurare saldi legami con altri settori di ricerca che, per l’appunto, concorrono a tale processo. Mi riferisco in particolare alla filosofia, all’antropologia, alla pedagogia, alla sociologia, per fare qualche esempio.

Ma un dialogo di questo tipo avrebbe messo in discussione l’analitica suddivisione che rende gli insegnamenti universitari, così come le discipline scolastiche, fortemente divisi e compartimentati. Ognuno di essi non solo intende difendere la sua autonomia, e quindi i confini del proprio settore di ricerca, ma tende a configurarsi come detentore di un sapere specifico. Cercare punti di contatto significava, e probabilmente significa tuttora, veder messa in discussione quell’autonomia, vedere messa in crisi l’unicità di chi è depositario di quel sapere. Esserne depositari significa visibilità, appalti, riconoscibilità, prestigio. Ne consegue che se un antropologo intendesse partecipare a un convegno di linguistica, portando il contributo di una disciplina, l’antropologia per l’appunto, che è ben consapevole di come il linguaggio sia nato con l’uomo, verrebbe immediatamente visto come un pericoloso incursore. Di

conseguenza, non mi pare azzardato paragonare i docenti universitari a cani che orinano per segnare i confini del proprio orticello di sapere e morsicano chiunque cerchi di entrarvi. Ho personalmente assistito a censure accanite per impedire la pubblicazione e la diffusione di contributi di ricerca che intendevano mettere in relazione gli studi linguistici con quelli di altre scienze sociali. A tutti i costi si è cercato di fare della lingua una “riserva”. Per anni ho partecipato a convegni in cui gli studi sulla lingua erano tanto analitici quanto autoreferenziali e ricordo, tanto per fare un esempio, una relazione sull’uso dell’anafora nel linguaggio degli Uroni occidentali. Per chi non lo sapesse, quella degli Uroni è una popolazione indigena nordamericana, così chiamata dai primi esploratori francesi. Quella relazione, va da sé, non cambiò la mia vita, ma arrivai a pensare che anch’essi, proprio come il linguaggio, erano stati chiusi in “riserve”.

Cosa rimane oggi di tutto questo? A leggere le novità che dall’Europa giungono nelle nostre scuole, mi verrebbe da dire: niente. Anche se non è proprio così. Se davvero potessi affermare “non rimane niente”, giuro che il mio tono sarebbe più che sollevato, se non felice. Ma così non è, o meglio, non è del tutto. Una novità c’è e vale la pena di considerarla attentamente. Gli studi di Maastricht compiuti tra il 2000 e il 2010 hanno dimostrato, con chiarezza, che la forza lavoro europea è inadeguata in quanto risente di una formazione troppo specialistica e poco flessibile. In pratica un giovane, che entra nel mondo del lavoro difficilmente, va oltre l’esecuzione di un compito ben mirato: in sostanza vede l’albero ma non la foresta. Ecco allora

Dino Spadotto

che gli studiosi delle epistemologie complesse, per anni ignorati, divengono primi interlocutori dei vari governi. Il sociologo francese Edgar Morin è stato, per esempio, interlocutore del ministro Fioroni qualche anno fa. Nelle scuole entrano i concetti di “asse culturale” e di “competenza”: gli assi culturali raccolgono le varie discipline intorno a saperi di tipo matematico, scientifico-tecnologico, linguistico e storico-culturale, mentre le competenze intendono riconoscere gli studenti in quanto “persone” per dare così riconoscimento a capacità personali, intuitive ed esperienziali, che mai in passato la scuola ha riconosciuto. Dopo anni di sfrenato aziendalismo in cui la scuola era fatta di spendibilità, di moduli, di certificazioni, di portfoli, oggi sembra arrivato il momento di restituire a chi sta sui banchi di scuola la possibilità di pensare.

Quando ho conosciuto Dino Spadotto e ho letto la trascrizione dei suoi laboratori dialogici, ho compreso quanto sia importante, anche e soprattutto per gli adulti, ascoltare i bambini. Ho avuto la sensazione che i bambini prendessero la parola in quelle pagine, per dire “anche se sono piccolo posso pensare; anche se sono piccolo posso insegnare qualcosa agli altri”. E davvero c’è tanto da imparare in questi dialoghi e forse non ho mai ringraziato abbastanza Dino per avermi dato la possibilità, attraverso la voce dei suoi bambini, di comprendere così tante cose sul linguaggio. Sicuramente più di quelle apprese partecipando a tanti congressi specialistici.

Ciò che risalta in questo testo è anche il significato della parola “dialogo”. Esso non è ciò che dico io o ciò che dice

l'altro ma ciò che avviene tra me e l'altro, in quel territorio sconosciuto alimentato dalle domande di chi vuole sapere. Le domande dei bambini diventano altrettante porte che si aprono sul territorio della conoscenza: noi adulti non dobbiamo fare altro che attraversarle. Certo, da parte nostra occorre una disponibilità: quella di mettere da parte saperi precostituiti, accantonare l'idea che lingua e grammatica siano fatte da regole date, che il linguaggio sia uno strumento. Noi non usiamo il linguaggio, viviamo nel linguaggio. Se Derrida parlava di "abitare la lingua", bene, io direi che la lingua può essere un habitat in cui i bambini si trovano a loro agio. Penso ai bambini di Dino che hanno sostenuto che un pronome è un soprannome. Credo abbiano ragione: possono anche non sapere cosa sia un pronome ma di certo hanno incontrato quell'elemento linguistico e lo hanno riconosciuto, hanno capito che è un elemento già visto, travestito, con un nuovo nome, e forse hanno avuto la sensazione di stringergli la mano. Quei bambini sanno tutto della lingua perché la vivono, ne hanno una percezione ravvicinata, un contatto fisico. Wittgenstein nel *Tractatus* ha sostenuto che il linguaggio è fatto delle immagini che sono nel nostro pensiero. È vero, peccato che per tanti anni pensiero e linguaggio siano sopravvissuti da separati nella grande casa della lingua. Oggi forse la parola "competenza" permette di sperare in quella che definirei "la grande riconciliazione". Questo libro autorizza a sperarlo. Se fosse possibile ricomprare il tempo, ritrovare il valore antropologico del linguaggio, vedremo bambini uscire da scuola, guardare il loro libro e dirgli: ciao, ci vediamo domani.