

14 ottobre 2011

uso del registratore

[Commenti insegnante di classe](#)[Commenti Donatella Lovison](#)[Commenti Giancarlo Navarra](#)[Commenti Valter Deon](#)

**BREVISSIMA PRESENTAZIONE DELLE PREMESSE DELL'EPISODIO (LA CLASSE, L'ARGOMENTO IN GIOCO)**  
 La classe II A della Scuola Primaria "Sant'Elia" (Istituto Comprensivo Statale di Motta San Giovanni) è costituita da 12 alunni, 8 femmine e 4 maschi, che provengono (quasi tutti) da famiglie che appartengono ad un ambiente socio-economico di livello medio, all'interno delle quali si dà importanza rilevante alla scuola ed alla cultura in genere. Tutti gli alunni sono bene inseriti nel contesto scolastico e, di norma, interagiscono in modo positivo sia tra loro, sia con le docenti, rivelando un atteggiamento educato e rispettoso. Tutti dimostrano disponibilità all'apprendimento ed impegno nel lavoro scolastico, solo un'alunna necessita (sempre meno!) della presenza della docente nell'esecuzione del compito assegnato in quanto non completamente autonoma. Relativamente agli apprendimenti la classe risulta abbastanza omogenea, quasi tutti gli alunni hanno acquisito le competenze relative alla classe di appartenenza; all'interno della classe si registra la presenza (oltre che dell'alunna in difficoltà di cui sopra) di due alunne che possiedono competenze, conoscenze e capacità di effettuare relazioni interdisciplinari da considerarsi al di sopra della media. Gli alunni sono già abituati alla "costruzione condivisa delle conoscenze", ad esprimere liberamente le loro idee, a cercare sempre la "soluzione" di un problema. Oltre all'uso del registratore, ci si è serviti della lavagna tradizionale e di cartelloni, su cui, di volta in volta, venivano appuntate le "idee" degli alunni. L'obiettivo che si intende far conseguire agli alunni è la "scoperta" all'interno di un insieme di parole dei "nomi" e la loro successiva classificazione.  
 Descrittore di apprendimento: B5.4b3=Identifica e classifica i nomi<sup>1</sup>.

L'insegnante scrive alla lavagna le seguenti parole

nella	maestra	papà	
per	leone	aveva	le
tra	gatto	come	e simpatico
mangiare	sasso	mare	ombrello mai

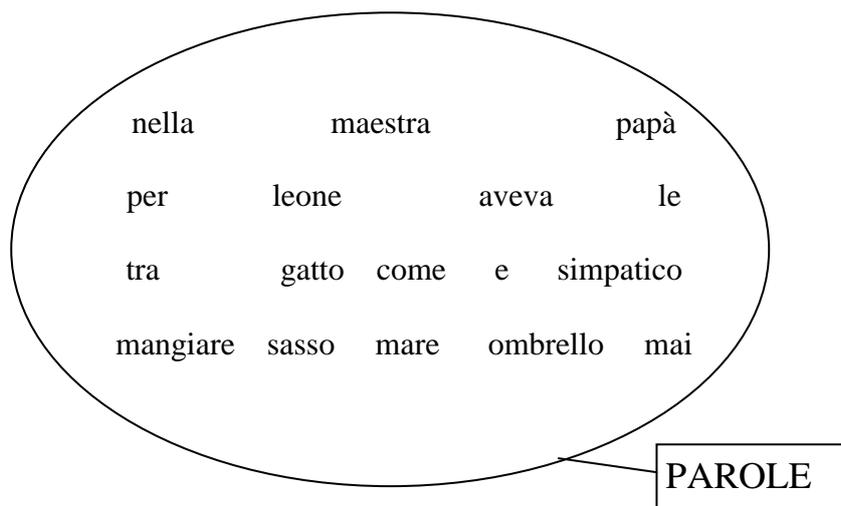
1. I: Che cosa ho scritto, secondo voi?
2. Mattia: Per me, non hai scritto niente.
3. I: Niente? Spiegati meglio: cosa vuol dire NIENTE?
4. Mattia: Niente vuol dire che hai scritto cose che non vogliono dire niente!<sup>2</sup>
5. Angelica: Non sono cose, sono parole<sup>3</sup>.
6. Maria S.: Sono parole scritte a caso.
7. Angelica: È un insieme di parole.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Sarebbe forse il caso di chiarire brevemente a cosa si riferisce il codice. Anch'io sono molto curioso di sapere da dove viene il codice: circolano nelle scuole materiali e proposte dei più vari e – a volte – pericolosi per tante ragioni. La vigilanza in questi casi è più che mai raccomandata.

<sup>2</sup> Si inizia a manifestare da parte degli alunni il tentativo (in seguito messo in atto) di formare frasi o comunque di stabilire relazioni tra le parole sul piano semantico.

<sup>3</sup> Qui Angelica pone una questione che viene lasciata cadere ma che forse valeva la pena di raccogliere e approfondire: una bella questione filosofica e linguistica (vedi avanti al Commento 15 di Giancarlo, rigo 52) a proposito delle discussioni filosofiche in classi di scuola primaria).

<sup>4</sup> Cerco (non so se l'intuizione è giusta) di far leva sulla parola INSIEME e costruisco con le parole date un insieme con tanto di cartellino.



8. I: Bene, osservate adesso questo insieme di parole. Cosa notate? Cosa vi colpisce?<sup>5</sup>
9. Paolo: Posso mettere insieme “papà aveva un leone”, perché formo una frase.<sup>6</sup>
10. L'insegnante appunta su un cartellone le “proposte” che di volta in volta vengono fatte dagli alunni.
11. Marika: Ma UN non c'è!
12. Paolo: Allora dico: “Papà aveva leone”.

<sup>5</sup> Tendo a considerare con perplessità questo genere di domande: a mio parere lasciano troppo spazio alle risposte più disparate. È vero che il contratto con gli alunni prevede il decentramento nella costruzione delle conoscenze ma l'insegnante è comunque la figura tutor e, secondo me, deve prevedere, e cercare di evitare in partenza, le eventuali difficoltà didattiche a condurre le riflessioni degli alunni nella direzione dell'obiettivo che si pone. Penso che le domande in qualche modo debbano contenere delle “parole indirizzo”, che orientino verso l'obiettivo. Nel caso specifico ad esempio: “Notate che ci sia qualcosa in comune tra le parole qui scritte?” “Riconoscete dei sottoinsiemi?”. Questo forse avrebbe evitato che gli alunni si orientassero inizialmente verso la formazione di frasi significanti; però il tentativo dei bambini di creare frasi va considerato come un valore in quanto è il risultato di un processo cognitivo assolutamente corretto, secondo cui con la lingua si costruiscono significati che sono espressi in maniera più completa da frasi o da enunciati e non da singole parole. Questo passaggio è da considerarsi assolutamente utile per un lavoro successivo in classe proprio sul concetto di frase. Sono d'accordo, e trovo il concetto di ‘parole indirizzo’ molto efficace. Spesso l'insegnante (intendo dire tutti noi) ritiene che ciò che presenta alla classe (un disegno, una frase, uno strumento, un grafico) possieda una sorta di trasparenza semantica implicita. Formulando una domanda generica – a suo avviso stimolante, allusiva – spesso inibisce, di fatto, la ricerca autonoma di un significato da parte degli alunni lasciando intendere in modo surrettizio che devono notare ciò che lui ha in mente. Sono d'accordo con tutte le osservazioni fatte fin qui nella nota 5. Mi permetto di aggiungere qualcosa. Lasciare così aperta la lezione ha i suoi vantaggi, vantaggi che tra l'altro si vedono nel corso della lezione: i bambini si sbizzarriscono a lanciare le proposte più strane e stimolanti, a fare le osservazioni meno attese. Se questo fosse lo scopo della lezione: lanciare un sasso e vedere l'effetto che fa, e cioè raccogliere le provocazioni più funzionali a un progetto, tutto tornerebbe. Ma questo non mi pare il caso di specie. L'assenza di una ‘parola indirizzo’ (per usare l'efficace espressione di Donatella) o l'assenza di una puntuale – pur se vaga – tematizzazione crea imbarazzo e difficoltà ai bambini di seconda come agli studenti di scuola superiore. Penso – per esemplificare – ai temi fatti di parole-stimolo: Un giorno di vacanza e simili. Chi è chiamato ad affrontare la prova si trova davanti a una infinità di scelte e deve, come prima cosa, cercare di delimitare il campo delle proprie scelte appunto: di quale vacanza parlare? Cosa dire di un giorno indeterminato di vacanza? Dove collocare nello spazio e nel tempo la propria narrazione? descrizione? argomentazione? L'immagine che mi viene in mente è quella di un cono con la bocca aperta, col vuoto davanti: sarebbe opportuno invece che il bambino fin dall'inizio avesse davanti l'immagine del cono ma rovesciato, con la punta sugli occhi. Sono fermo nell'idea che a qualsiasi studente è necessario evitare scelte troppo ampie e difficili. Le operazioni mentali che tali situazioni provocano sono estremamente complesse e spesso dolorose; tali sforzi sono da non far fare a nessuno, meno che meno a bambini che hanno naturalmente bisogno di essere guidati. Dinanzi alla domanda ‘democratica’ della maestra i bambini rispondono viaggiando a 360 gradi: sarebbe stato più opportuno che fin dall'inizio l'insegnante avesse delimitato il campo di interrogazione mettendo da subito le carte in tavola. Indirizzando appunto i bambini. Negli interventi da 9 a 16 il vagabondare dei bambini è evidente e manifesto: e non credo che questo fosse un obiettivo dell'insegnante che si rivela invece – nel prosieguo della lezione – ben chiaro.

<sup>6</sup> Si manifesta in modo evidente il loro obiettivo: formare frasi! Certo! I bambini lavorano bene sul significato.

13. Maria S.: Sì, ma così non si capisce niente.
14. Danila: Io metto insieme: maestra e come simpatico.
15. I: Bene, Danila, spiega perché?
16. Danila: Perché la mia maestra è simpatica.<sup>7</sup>
17. I: E chi ti ascolta capisce cosa hai in mente se dici: maestra e come simpatico?
18. Danila: No...
19. Marika: Maestra aveva come gatto.
20. I: Spiega perché queste parole stanno bene insieme.
21. Marika: Perché la maestra aveva un gatto.
22. Maria S.: Sì, ma non si dice così!
23. *L'insegnante ritiene opportuno rileggere le parole e le proposte finora fatte dagli alunni.*
24. I: Allora, vi chiedo nuovamente, cosa hanno in comune queste parole?<sup>8</sup>
25. Marika: Possiamo unirle per formare frasi.
26. Paolo: Io ne ho una: Papà è simpatico.
27. Maria S: Ma ti serve una è che spiega e lì (indicando la lavagna) c'è una e che unisce.<sup>9</sup> Io, invece, metterei insieme gatto e papà perché sono esseri viventi e maestra e papà perché sono esseri viventi, ma anche persone.<sup>10</sup>
28. Angelica: Anche leone e gatto sono esseri viventi.
29. Federico: Io metto insieme 'mai' e 'mangiare'.<sup>11</sup>
30. I: Mai e mangiare? Perché Federico? Spiegati meglio!
31. Federico: Perché iniziano con la M.<sup>12</sup>
32. Fabrizio: Io metto insieme papà e mare, perché sono formate da quattro lettere.<sup>13</sup>
33. I: Ok. Rileggiamo di nuovo le parole e ciò che voi avete detto. Allora, che altro potete dire?
34. Angelica: Ombrello e sasso sono cose.<sup>14</sup>
35. Fabrizio: Tra, mai, per, stanno bene insieme perché sono parole piccole.<sup>15</sup>
36. Maria S.: Maestra, lo sai che le parole che ha detto Fabrizio non hanno nessun significato da sole?
37. I: In che senso?
38. Maria S.: Cioè, stanno bene solo le metti con altre parole.<sup>16</sup>
39. I: E con quali parole?
40. Maria S.: Con sasso o mare.
41. Fabrizio: Maestra, posso mettere insieme leone e gatto che sono animali?
42. Mattia: Ma sono anche esseri viventi!
43. Maria B.: Ma anche papà e maestra sono esseri viventi.
44. Federico: Facciamo un insieme di esseri viventi!
45. *L'insegnante forma il sottoinsieme degli esseri viventi.*

<sup>7</sup> Pur rendendosi conto che non riescono a formare frasi mancando i legami morfosintattici tra le parole, cercano di argomentare le loro scelte. Sono eccezionali!

<sup>8</sup> Le parole che l'insegnante ha proposto hanno tratti comuni ma anche tratti distintivi: perché allora non chiedere più puntualmente di rilevare tratti comuni e tratti di diversità? Ad esempio, la prima cosa che i bambini avrebbero potuto notare era la differenza tra parole grammaticali (come le chiama De Mauro) e parole non grammaticali. O – per dirla in altre parole, anche se non è la medesima cosa - parole che cambiano nella forma e parole che nella forma non cambiano (la vecchia distinzione tra parti variabili e non variabili del discorso). Qualcosa di molto simile avviene anche in matematica, quando gli alunni vengono guidati verso l'individuazione delle variabili e delle costanti in scritture simili, che 'hanno qualcosa che cambia' e 'qualcosa che rimane uguale'. Sono passi fondamentali nell'approccio alla generalizzazione.

<sup>9</sup> La differenza tra è (che spiega) ed e (che unisce) è stata evidenziata alla fine dello scorso anno scolastico ed (ovviamente) non è stata interiorizzata da tutti gli alunni. Forse la conoscenza è interiorizzata ma non ancora trasferibile in altri contesti e quindi non ancora diventata competenza in tutti. Ma in Maria, sì!

<sup>10</sup> Forse ci siamo...

<sup>11</sup> ... e invece no! Invece sì, per alcuni anche se non per tutti. Bisogna tenerne conto, no?

<sup>12</sup> Mi ripeto: pur non trovando ancora la strada "giusta", mi sembra che argomentino con una certa logica le loro scelte. Ulteriore conferma del 'disorientamento' (non necessariamente negativo e potenzialmente creativo se ben gestito) dei bambini.

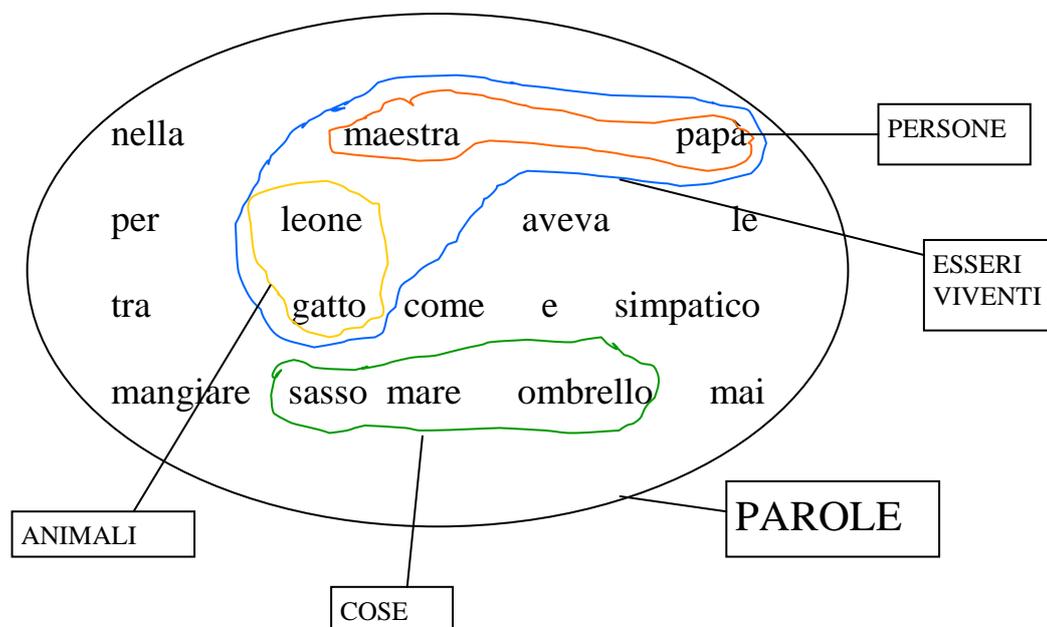
<sup>13</sup> Effettivamente le scoperte di Fabrizio e Federico rispondono con logica al raggruppamento di queste parole in sottoinsiemi.

<sup>14</sup> Un altro piccolo passo, sempre frutto di un lavoro di riflessione di tipo semantico da parte dei bambini.

<sup>15</sup> Non sono solo piccole ma hanno altre e significative caratteristiche comuni (vedi commento 8, rigo 24).

<sup>16</sup> Fabrizio e Maria sono bravi. Hanno definito i connettivi sintattici!! Spero che l'insegnante riprenda in altro momento il sottoinsieme delle "parole piccole senza significato che si mettono con altre parole".

46. Angelica: Allora ne facciamo uno delle cose.  
 47. *L'insegnante esegue...*  
 48. Danila: Ma possiamo dividere gli esseri viventi...  
 49. I: E come, Danila?  
 50. Danila: Uno delle persone con papà e maestra ed uno degli animali con leone e gatto.  
 51. I: Bene, adesso osserviamo ciò che abbiamo fatto.



52. I: Siamo tutti d'accordo che ciò che la maestra ha scritto sono parole e tra loro ci sono parole che indicano persone, altre animali, altre cose?<sup>17</sup>  
 53. Alunni: Sì, sì...  
 54. I: Adesso rileggete le parole che sono rimaste "fuori": possiamo inserirne qualcuna in uno dei sottoinsiemi?  
 55. Alunni: No, no...  
 56. Aurora: Io metterei 'nella'.  
 57. I: 'Nella'? Spiega perché e in quale sottoinsieme lo metteresti.  
 58. Aurora: Nella è una parola e lo metto tra le parole.

<sup>17</sup> [NOTA: Ho scritto questo Commento senza leggere come prosegue il diario. Ho visto poi che nel rigo 72 l'insegnante propone la questione su cui mi soffermo ora, nel Commento 19 Donatella conduce l'attenzione sullo stesso tema e propone infine un nuovo termine per il Glossario].

Una riflessione in progress sul termine 'parola'. Mi chiedo cosa direbbero gli alunni se venisse loro chiesto di spiegare il suo significato. Riformulo la questione: è stato negoziato in precedenza con la classe un qualche significato? Intendiamoci: non sto parlando di definizioni (penso a cosa potrebbe succedere se in una seconda primaria – o anche a degli adulti - chiedessi il significato di numero), ma siccome in questo momento la realtà della classe è che agli alunni si chiede di classificare (v. Presentazione), cosa classificano? Al di là della disponibilità e della creatività che esprimono, quali sono i loro riferimenti? Hanno costruito in precedenza assieme all'insegnante dei pur elementari, provvisori riferimenti comuni? O con alunni così piccoli il termine è stato trattato in modo analogo ai concetti cosiddetti primitivi nell'ambito matematico, dando per scontato che l'uso lo renda familiare e rimandando il suo approfondimento? Quale è stata la posizione dell'insegnante? C'è infatti il problema della condivisione di un significato, perché le intuizioni e le considerazioni degli alunni sono differenti, ma dovrebbero poter essere confrontate tra loro, o almeno essere confrontabili (forse questa negoziazione di significati è avvenuta in fasi precedenti). Mi sembra che emerga ancora una volta la potenza della costruzione sociale dei concetti e dei loro significati (potremmo chiamarla balbettio semantico). Non ricordo più quali ricercatori nell'ambito dell'educazione matematica chiamerebbero una bella riflessione collettiva su 'parola' o 'nome' philosophical discussion. Concordo sulla definizione di discussione filosofica: i bambini mostrano disposizione per questioni di tale natura. Sarebbe bello capirne di più su possibilità, opportunità, e anche necessità di tali discussioni.

59. Maria B.: Ma è già messo tra le parole!<sup>18</sup>
60. Maria S.: E non è né una persona, né un animale, né una cosa: quindi, non lo puoi mettere in nessun insieme!
61. I: Allora se siamo tutti d'accordo che all'interno dei sottoinsiemi non va nessuna di queste parole (*indicando le parole che si trovano fuori*), queste parole che cosa hanno in comune (*indicando le parole dei sottoinsiemi*)?
62. Maria B.: Esistono.
63. I: Cosa vuol dire "esistono"?
64. Danila: Si possono vedere.
65. Angelica: Si possono toccare.
66. Giusi: Si possono disegnare.
67. Fabrizio: E con le parole che sono fuori puoi formare delle frasi<sup>19</sup>.
68. I: Bene, e queste parole che, come dice Giusi<sup>20</sup>, possiamo disegnare, come le possiamo chiamare?
69. Paolo: Parole-disegno.<sup>21</sup>
70. Marika: Parole-disegnate.
71. Maria S.: Nomi, li chiamiamo nomi, perché sono nomi di persona, di animale, di cosa.<sup>22</sup> (*Si spinge oltre*) E i nomi possono essere maschili o femminili...<sup>23</sup>
72. I: Maria, è molto importante quello che dici, ma dobbiamo riprenderlo la prossima volta, perché abbiamo poco tempo. Allora, concludiamo, cos'è un NOME?
73. Giusi: Un nome è qualcosa che possiamo disegnare.
74. Maria S.: È meglio dire che un nome indica tutto ciò che possiamo disegnare: una persona, un animale o una cosa.<sup>24</sup>
75. I: Bene, siamo tutti d'accordo?
76. Alunni: Sì, sì...

<sup>25</sup>

<sup>18</sup> Se Maria B vuol dire che nella è una parola che si mette tra le parole avrebbe fatto una osservazione da cento milioni. Assolutamente apprezzabile.

<sup>19</sup> Fabrizio è più avanti! Che bravo!

<sup>20</sup> L'idea che un NOME indica ciò che posso percepire con i sensi e che, di conseguenza, disegnare è una "strategia" molto utilizzata nella scuola primaria, quindi, la proposta di Giusy viene, in tal senso, valorizzata.

<sup>21</sup> L'insieme più facile e intuitivo è naturalmente quello che mette insieme nomi di entità, e non ad esempio nomi eventivi: nomi che – come dicono i bambini giustamente – possono essere disegnati, nomi di entità che si toccano, si vedono, ecc... Mi permetto di consigliare una lettura che mi pare venga a fagiolo: in Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche a cura di Baratter e Dallabrida (2009) edito da FrancoAngeli, Maria G. Lo Duca (pp. 11-27) dà conto di una ricerca in collaborazione fatta sul riconoscimento del nome da parte di bambini di scuola primaria e secondaria di primo grado. È una lettura che consiglio dal momento che viene a proposito. Per altre questioni connesse, la definizione di nome nel glossario è chiarificatrice della complessa problematica che gira intorno alla nozione di nome.

<sup>22</sup> Maria S., in realtà, va a ripescare un'informazione che era stata già accennata alla fine dello scorso anno scolastico e (naturalmente) dai più dimenticata.

<sup>23</sup> Mi rendo conto di aver interrotto la bambina nel suo tentativo di socializzare le sue altre conoscenze sul nome, ma i tempi scolastici...

<sup>24</sup> Mi dispiace non aver potuto approfondire, ma penso che essere arrivati a questa conclusione sia soddisfacente. Certo. I bambini sono arrivati in maniera molto efficace a riconoscere il nome e a denominarlo secondo il criterio semantico. Avrei comunque fissato in qualche forma scritta la definizione raggiunta in modo da riprenderla in seguito, ogni volta che sarà necessario riprenderla e per fare il successivo passo, cioè la definizione di nome secondo un insieme di criteri che lo contraddistinguono e che ne completeranno il riconoscimento. A questo proposito forse è bene inserire una voce nel glossario che sia condivisa e utilizzabile didatticamente per il riconoscimento della categoria del nome. La propongo alla fine del Diario. Sono d'accordo sul fissare la definizione. Il fatto stesso di costruirla, migliorarla, modificarla dà agli alunni la sensazione importante di essere produttori di un pensiero dinamico, in evoluzione, e non solo fruitori di pensieri altrui definiti e consegnati per sempre alla storia della disciplina in cui loro svolgono semplicemente il ruolo di spettatori e di fruitori (debolmente) attivi.

<sup>25</sup> N.B. Nonostante abbia tentato di sollecitare (con i gesti e lo sguardo) l'intervento di tutti, mi sono resa conto (già in corso d'opera) del comportamento "anomalo" di alcuni alunni, secondo me, legato alla presenza del registratore ed al fatto che "prendevo appunti scritti" su ciò che veniva detto, con tanto di nome: (a) Maria B. e Aurora, che di solito intervengono spontaneamente ed in modo di norma opportuno nelle conversazioni, hanno limitato i loro interventi; (b) Antonella si è rifiutata "di rilasciare dichiarazioni"(!) Sono molto stupito perché comportamenti oppositivi così marcati non li ho mai rilevati. Temo che la faccenda del 'non rilasciare dichiarazioni' non dipenda affatto dalle strategie dell'insegnante, ma mi fa pensare a forti condizionamenti ambientali-familiari.