

Come parlano gli insegnanti?¹

Valter Deon (GISCEL Veneto) e Giancarlo Navarra (GREM²)

L'insegnante in classe fra tradizione, pratiche innovative e autoaggiornamento

La prima comunità nella quale gli studenti praticano l'italiano per capire e studiare è la classe; le prime parole con le quali si confrontano e sulle quali compiono le prime negoziazioni sono quelle dell'insegnante. E non sono solo le parole che imparano e con le quali apprendono, ma anche quelle messe in campo dall'insegnante per sollecitare interventi, regolare l'interazione verbale, educare i comportamenti; per costruire cioè sensi e significati culturali, personali e sociali. Le parole del capire e dell'apprendere passano per i comportamenti linguistici dell'insegnante che rappresenta non solo il modello di lingua, ma soprattutto la fonte cui attingere le parole che permettono di entrare nei tanti saperi disciplinari.

Eppure, del parlare in classe dell'insegnante ci si è occupati poco, anche per la delicatezza degli strumenti idonei a raccogliere dati e informazioni.

In classe l'insegnante è al centro di una fitta rete di parole, è il dominus della lingua dei suoi studenti e tale ruolo gli impone di esercitare un controllo attento sul proprio linguaggio: il primo e forse unico controllo possibile. Dall'esterno al più si può raccomandare e sollecitare.

Se attraverso le produzioni scritte degli studenti si può definire la qualità della loro competenza linguistica, sulla lingua parlata di studenti e insegnanti le indagini sono più difficili. Proporre all'insegnante di *riflettere sul proprio parlare* si rivela efficace strumento di autoaggiornamento. Molti studiosi - Halliday e Pontecorvo, Lumbelli e Schank e altri - hanno mostrato attenzione per questi temi ma il problema resta aperto, in particolare per quel che riguarda *strumenti e metodi* con i quali verificare l'efficacia degli interventi degli insegnanti relativamente ai loro obiettivi.

Da questa esigenza prende avvio la nostra sperimentazione.

La sperimentazione MDP e il Progetto ArAl

Nel 2003 nasce la *Metodologia dei Diari Pluricommentati (MDP)* all'interno del *Progetto ArAl*³, operante nel quadro dell'*early algebra* per il rinnovamento dell'insegnamento nell'area aritmetico-algebraica ad alunni fra i 5 e i 14 anni. La MDP è stata ampliata all'ambito linguistico e le ragioni si collegano all'importanza assegnata all'*approccio alla matematica come ad un nuovo linguaggio*, per aiutare gli studenti a superare le difficoltà nel controllo sui *significati* degli oggetti e dei processi algebrici. L'ipotesi di fondo è che vi sia un'analogia tra le modalità dell'apprendimento del linguaggio naturale e del linguaggio algebrico (si parla di *balbettio algebrico*). Il bambino nell'apprendere il linguaggio naturale si appropria poco alla volta di significati e regole che elabora spontaneamente sino al momento in cui imparerà a leggere e a riflettere sugli aspetti strutturali della lingua. Nella didattica tradizionale dell'algebra invece *si tende ad insegnare la sintassi trascurando la sua semantica*, come se la manipolazione formale potesse precedere la comprensione dei significati. I modelli mentali propri del pensiero algebrico dovrebbero essere costruiti insegnando al bambino a *pensare l'aritmetica algebricamente*, in un ambiente che stimoli l'elaborazione del balbettio algebrico e con un contratto didattico tollerante verso momenti iniziali sintatticamente *promiscui*.

La MDP sviluppa le potenzialità di uno strumento comune nella ricerca in educazione matematica: la trascrizione da parte di un docente dell'audioregistrazione di un'attività. Il *diario* che si ottiene, commentato dall'autore, viene inviato all'e-tutor che lo commenta a sua volta e, se lo ritiene opportuno, fa intervenire altri commentatori (ricercatori universitari, insegnanti ricercatori...). I diari *pluricommentati* vengono rinviati agli autori e ad altri docenti dello stesso o di altri gruppi⁴. Selezioni significative dei diari vengono discusse

¹ V. Deon e G. Navarra hanno curato la stesura scritta; con loro hanno partecipato alla sperimentazione A. Cristinelli e D. Lovison. I diari sono stati redatti da insegnanti dei gruppi ArAl: F. Accettulli, M. Bellini, A. Patuanelli, M. Spanovangelis (Trieste), C. Sadler, M. Tecchio (Trentino), A. Cogliandro, P. Vadalà (Motta S. Giovanni -RC), M. G. Campus (Sassari).

² Gruppo di Ricerca in Educazione Matematica operante presso il Dipartimento di Matematica dell'Università di Modena e R. Emilia con la direzione scientifica di N. A. Malara.

³ Il progetto ArAl, *Percorsi nell'aritmetica per favorire il pensiero algebrico* collabora con istituzioni scolastiche di tredici regioni italiane. N.A. Malara ne è responsabile scientifica, G. Navarra, è co-responsabile scientifico e coordinatore nazionale.

⁴ La lunghezza media dei quasi 300 diari redatti sinora è di 15 pagine e ogni diario è corredato come minimo di 30-40 commenti e meta-commenti. Tra il 2003 e il 2011 sono stati raccolti più di 4500 commenti: un ampio deposito di informazioni sui comportamenti e sul linguaggio dei docenti dell'ambito matematico e linguistico.

collettivamente in incontri periodici allo scopo di porre in luce le relazioni fra *prassi* e *teoria*. I diari assumono importanza *a livello scientifico* e diventano oggetti di *autoformazione*.

La *Metodologia dei Diari Pluricommentati in Ambito Linguistico* (MDPL) è stata sperimentata nel 2009/10 e nel 2010/11. Gli esperti sono tre esperti GISCEL (V. Deon, D. Lovison, A. Cristinelli) e G. Navarra, in veste di “metodologo”. Complessivamente sono stati prodotti 10 diari, 99 pagine, 328 commenti⁵.

Gli insegnanti: conoscenze, convinzioni, comportamenti

Il confronto tra i diari MDP e MDPL evidenzia *comportamenti dei docenti assolutamente omogenei* per quanto concerne il ruolo, le forme del sapere, le modalità di conduzione dell’attività. Emerge in particolare la carenza dell’azione didattica sul piano della *devoluzione*⁶ e della *negoziatio* con gli alunni delle conoscenze in gioco, sino alla *condivisione* degli esiti, in parte indipendenti dalle attese e spesso inferiori alle aspettative. In generale l’ansia dell’obiettivo condiziona l’insegnante, che mostra di non saper gestire la distanza fra le conoscenze raggiunte attraverso la *condivisione* e la loro *istituzionalizzazione*⁷. Devoluzione, negoziazione, condivisione, istituzionalizzazione contribuiscono a definire la *costruzione sociale della conoscenza*, in cui gli allievi siano artefici del proprio sapere attraverso la *verbalizzazione*, l’*argomentazione* e il confronto, fino alla sistemazione *collettiva* delle conquiste fatte e alla riflessione sul loro significato.

Si ritiene quindi che vi sia *una relazione forte tra la costruzione dei significati in un qualsiasi ambito disciplinare e le modalità sociali attraverso le quali essa viene attuata*. La MDPL ne favorisce la presa di coscienza inducendo nel docente la riflessione sulla sua *epistemologia*: conoscenze, abitudini, stereotipi. La ricerca sull’educazione matematica individua un punto di forza proprio nella *riflessione critica* da parte dell’insegnante sui suoi ruoli, in particolare sulle continue *micro-decisioni* che adotta nel corso di altrettante *micro-situazioni*.

Un didattico della matematica, John Mason, scrive:

«Ogni professionista, indipendentemente dall’ambito in cui opera, desidera saper cogliere le possibilità, essere sensibile alle situazioni e rispondere in modo appropriato. Ma ciò che si considera appropriato dipende da ciò a cui si attribuisce valore, che dipende sua volta da ciò che si è capaci di notare. [...] [Nel caso dell’insegnante] notare ciò che gli alunni fanno o come rispondono, valutare ciò che dicono anche contro le proprie aspettative e i propri criteri di valutazione e considerare ciò che potrebbe essere detto o fatto in seguito. È sin troppo ovvio dire che non si può intervenire su ciò che non si nota; non si può scegliere di fare qualcosa se non si ravvisa l’opportunità di farlo.»

Le questioni allora sono: *Cosa dovrebbe notare l’insegnante? Chi insegnerebbe a notare questo cosa?* La MDPL, permettendo a ricercatori e insegnanti una riflessione comune su ciò che accade durante una lezione, è a nostro avviso uno strumento promettente da due punti di vista:

A. l’analisi delle *diari* fa emergere i modi in cui gli insegnanti interagiscono linguisticamente con gli alunni;
B. l’analisi dei *commenti* fa trasparire i comportamenti degli insegnanti e permette di ricostruire, indirettamente, modelli generali di conoscenze, atteggiamenti, linguaggi maggiormente diffusi.

Entrambi i punti di vista conducono all’individuazione di modalità per interventi formativi efficaci che portino l’insegnante a re-imparare a gestire i processi *socio-cognitivi* esaltandone gli aspetti *metacognitivi* e *metalinguistici*. Un ruolo chiave in questo senso è costituito dal Glossario.

Il Glossario

Il docente, al fine di dominare i saperi in gioco, deve *Appropriarsi del significato delle parole, di alcune parole significative, rappresenta una via per stabilizzare, concettualizzare, e dominare un sapere disciplinare specifico, i cui contenuti possono altrimenti sfuggire*⁸.

⁵ Nel 2011/12, su richiesta degli insegnanti, la MDP prosegue a Trieste-Muggia, nella provincia di Sassari e a Motta S. Giovanni (RC).

⁶ La devoluzione è un costrutto teorico del matematico francese G. Brousseau che descrive le dinamiche mediante le quali l’insegnante *fa accettare all’alunno la responsabilità di una situazione di apprendimento e accetta lui stesso le conseguenze di questo transfer*, anche sulle sue *aspettative*.

⁷ Costrutto di Brousseau, definibile come collegamento (o distanza) fra lavoro degli allievi e sapere disciplinare *istituzionale*, obiettivo delle attività.

⁸ Ferreri (2006), p. 140.

Un Glossario MDPL, condiviso con i docenti, costituito attualmente da 44 termini, assolve a questa funzione. È soggetto ad un *aggiornamento continuo*, con integrazioni che nascono non tanto perché le voci siano ritenute fondamentali *a priori*, ma perché diventa necessario *in itinere* fissare *riferimenti condivisi*, per instaurare una reale “comunicazione formativa” fra docenti ed E-tutor.

I termini del Glossario sono riconducibili a tre aree: Generale, Linguistica, Socio-didattica. Alcuni esempi:

- Area Generale: Contratto didattico, Mediatore didattico, Opaco/trasparente, Processo/Prodotto.
- Area Linguistica: Argomentare, Enciclopedia, Enunciato, Frase, Lingua, Linguaggio, Metafora, Semantica/Sintassi, Senso/Significato, Testo, Valenza.
- Area Socio-didattica: Condivisione, Confronto collettivo, Decentramento, Devoluzione, Mediazione sociale, Negoziazione.

Gli insegnanti di italiano e la MDPL

Le riflessioni che seguono riguardano i nove diari MDPL e i loro commenti; sono estensibili nella misura in cui fanno intravedere analogie con i diari MDP. Altre letture non sembrano legittime. L'analisi ha fatto emergere un panorama di comportamenti che possono essere ritenuti rappresentativi dei comportamenti di tanti insegnanti.

Prima di mettere a fuoco alcune costanti è bene dire che la filosofia dei comportamenti assunti dagli esperti è stata non di “insegnamento” ma di *collaborazione e di ricerca comune*, in particolare nell'elaborazione del Glossario, quando l'e-tutor ha aiutato l'insegnante a trovare le parole per definire un fatto linguistico, delimitare il campo entro il quale un fenomeno doveva essere localizzato, indicare gli strumenti che avrebbero potuto chiarire dubbi o illuminare intuizioni aurorali.

Gli oggetti dei diari

Nella prima sperimentazione gli insegnanti, liberi di scegliere, hanno optato nella quasi totalità per un tema grammaticale. Sette hanno svolto la lezione, in modo più o meno esplicito, su *soggetto e complemento oggetto*, compresa l'insegnante dell'infanzia. Il fatto non deve meravigliare più di tanto: gli insegnanti vedono in un tema grammaticale la possibilità di delimitare un argomento e di svolgerlo nello spazio di una lezione, anche se talvolta mostrano quasi di *subirlo*.

Un'insegnante di IV primaria di Trieste scrive con una punta di rassegnazione:

«L'argomento avrebbe dovuto essere il confronto tra i verbi bivalenti e i verbi impersonali. Invece come si evidenzierà i bambini hanno condotto l'attenzione maggiormente sul complemento oggetto, nonostante il mio atteggiamento evidentemente esitante⁹.».

Questo diario è per tanti versi esemplare perché pone problemi che si ritrovano in altri.

Il primo problema riguarda *la giusta misura tra pianificazione e apertura* della lezione alla creatività degli alunni, cioè tra la necessità di contenere la lezione entro limiti imposti dagli obiettivi e quella di dare spazio *all'imprevisto*. Nel primo commento l'insegnante pone il tema ma solo verso la fine ne riprende i fili.

Il secondo *i tempi e i modi della ripresa di argomenti precedenti, cioè del ripasso*. La docente riprende, anche con funzione fatica, temi noti o presunti tali per innestarvi il “nuovo”. In questa fase così complessa si ritrova invischiata nella questione soggetto-complemento oggetto; i bambini giocano con argomenti che finiscono di non ricordare o che ricordano in modo confuso. È in questi momenti che il parlare dell'insegnante si impoverisce e diventa strumentale a fini regolativi.

Il terzo *la lingua dello studio linguistico e la lingua delle cose*. De Mauro¹⁰ auspica che già nelle prime classi si facciano apprendere parole per parlare delle parole: nome, verbo, frase, ... Proprio in queste situa-

⁹ Un'insegnante di III secondaria, che intitola la sua lezione *Individuazione del soggetto all'interno di una frase*, afferma: *Questo intervento si colloca all'interno di una occasione di ripasso di morfologia e analisi logica offerta da una simulazione di prova INVALSI*. Qui le osservazioni possibili ci porterebbero lontano: dalle simulazioni alla pratica inflazionata del ripasso. La stessa insegnante si rende conto poco dopo che domande e argomenti “riscaldati” non portano da nessuna parte. *Si nota che la vivacità della classe sta venendo meno e gli studenti sembrano inibiti. Forse è il tono della mia voce (al quale però sono abituati) un po' troppo perentorio nel porgere loro le domande? Sì, però anch'io risento della situazione...*

¹⁰ De Mauro (2011), p. 22.

zioni *le parole sono le cose*: se il soggetto è chi compie l'azione, hanno ragione i bambini a confondersi quando sono invitati a dividere in sintagmi la frase. Il problema investe questioni nominalistiche, di scelta dei piani di lingua entro i quali collocare i propri interventi e investe la filosofia del singolo progetto di educazione linguistica. I diari confermano l'idea che è sempre bene esplicitare su quale piano di lingua si ragiona con gli studenti¹¹: se si parla di funzioni grammaticali (soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto) è bene mettere tra parentesi altre questioni (nel caso specifico, definire *la* nella frase *Marco ha preso la bicicletta*). Ogni piano di lingua ha i suoi termini: confondere i piani di analisi, usare nomi specifici di altri piani fa deviare – come l'insegnante confessa – il corso della lezione e crea disorientamento: i bambini hanno l'impressione di essere in mare aperto e rendono faticosa la ripresa della lezione. Probabilmente sentono distonici e incoerenti nella loro sequenza nomi che pure forse conoscono.

L'indice di presenza e altri problemi

Se sono centrali nel traffico verbale in classe, le parole dell'insegnante devono essere valutate nella loro efficacia.

Il quarto investe *quantità degli interventi*. Nella convinzione che ci sia, come detto prima, una relazione tra costruzione dei significati e modalità sociali, è stato individuato un *Indice di presenza dell'insegnante nei processi di verbalizzazione* (IP). IP è il rapporto tra il numero di frasi dette dall'insegnante e il numero di frasi dette dagli alunni. Se si applica, due sono le situazioni "classiche"; l'insegnante:

- A. introduce una questione e promuove il dialogo tra pari ponendosi ai margini della discussione; stimolandola proponendo questioni di supporto; registrandone pubblicamente le fasi;
- B. gestisce un "botta e risposta" in cui ad ogni domanda segue una risposta che induce la domanda successiva, e così via.

In A, se in un diario compaiono 22 interventi dell'insegnante e 176 degli alunni, $IP = 22/176 = 0,12$. Quanto maggiore è il denominatore rispetto al numeratore, tanto più il rapporto tende a 0. In B, se la situazione viene sviluppata attraverso 132 domande e 146 risposte, $IP = 132/146 = 0,90$. Il rapporto tende a 1. IP quindi varia da 0 e 1: quanto più tende allo 0, tanto più la presenza dell'insegnante è *discreta* e favorisce l'assunzione di responsabilità da parte degli alunni; quanto più tende a 1, tanto più è *invadente* e favorisce la dipendenza degli alunni a scapito di una costruzione consapevole di significati. IP medio nei diari MTPL è 0,86.

Il quinto problema riguarda *la qualità dell'interazione*. Costruire insieme significati, specie di parole dello studio, significa lasciare aperte le porte del dialogo tra gli alunni. I diari, sulla scorta di IP, mostrano che, se viene lasciata libertà di interventi, la coerenza del dialogo appare più stringente.

Un'insegnante intitola la propria lezione (IP = 0,84) *Dalla parola alla frase: i sintagmi* e scrive:

«L'intervento si colloca alla fine di un ripasso generale di morfologia (svolta nella classe prima) e l'inizio di un ripasso di sintassi (svolta nella classe seconda).».

Nell'episodio gli alunni stanno individuando i sintagmi di una frase semplice:

Tommaso scrive alla lavagna:

Luca ha rincorso Anna con la bicicletta.

Federico: «Può essere che Luca va con la bicicletta dietro ad Anna, oppure che Luca rincorre Anna che va in bicicletta».

Debora: «Sì, però si capisce che è Luca».

I: «Debora, se dovessi esprimere che Luca rincorre Anna che è sulla bici, che frase useresti?».

Debora: «Però non è che uno rincorre a piedi una con la bicicletta».

Francesco: «Sì».

Angelo: «Tu, Debora, non l'hai mai fatto?»

¹¹ Brousseau parla in questo senso di *contratto didattico*, che è anche voce del Glossario: indica l'insieme delle relazioni, in piccola parte esplicite ma in buona parte *implicite*, che soggiacciono e regolano il rapporto insegnante-allievi di fronte allo sviluppo della conoscenza; un sistema di *obblighi* che nel processo didattico coinvolgono insegnante e allievi, a cui ciascuno deve assolvere e di cui ha la responsabilità di fronte agli altri (da qui il ricorso al termine *contratto*).

I: «Tommaso, prova a raggruppare le parole in base ad un significato e all'altro significato».
Tommaso scrive alla lavagna:

[Luca ha rincorso] Anna [con la bicicletta]

Tommaso: Qui Luca ha la bicicletta.

Luca ha rincorso [Anna con la bicicletta]

Tommaso: Qui Anna ha la bicicletta.

L'intervento dell'insegnante sposta l'attenzione degli alunni dal piano della formulazione linguistica a quello dell'esperienza. In un commento precedente aveva creato le premesse per questa confusione di piani:

«Quindi l'analisi logica è mettere in ordine le parole, cioè trovare che cosa? La logica che le lega, così nel nostro studio passiamo dalla morfologia alla sintassi.».

Alcune parole evidentemente sono più *pericolose* di altre. Forse è proprio dalle parole tecniche che sarebbe opportuno ripartire per fare chiarezza nella lingua dello studio.

Il sesto problema concerne la *tematizzazione*. Se pure gli insegnanti hanno coscienza della difficoltà a tenere il tema, colpisce la loro incapacità di riproporre in forma problematica un tema casuale.

L'atteggiamento degli insegnanti e i loro commenti

I commenti dei docenti su di sé risultano più numerosi e vari nella scuola dell'infanzia e nella primaria; sono rari, e spesso poco significativi, nella secondaria¹². Investono quattro temi: la partecipazione degli studenti e la dinamica dell'interagire; i nomi degli oggetti, grammaticali e non; il linguaggio e la lingua con cui viene condotta la lezione; le autovalutazioni critiche del docente.

Un'insegnante dell'infanzia in due diari commenta la lezione che ha per titolo *Soggetto/predicato/complemento oggetto*. In tre scatole i bambini sono chiamati a inserire schede contrassegnate con CHI, COSA FA, CONCHECOSA. Sul tema, nessuna pregiudiziale: anche sulla cose difficili o ritenute complesse i bambini riescono a dire la loro. Ma la stessa insegnante commenta:

«Forse dovevo specificare meglio, non ho avuto il coraggio di proporre i termini soggetto/predicato/complemento oggetto; però la parola "soggetto" potevo proporla e vedere se i bambini successivamente la utilizzavano.».

Subito dopo osserva:

«Uso sia il contributo di Cristian "che cosa" con aggiunto il mio riferimento "fa", ma la volta precedente avevamo concordato che la scatola si chiamava "Cosa fa"; anche qui avrei potuto usare almeno la parola "azione".».

Un esperto commenta:

«I significati di "Che cosa" e "Cosa fa" sono diversi, e la differenza avrebbe dovuto effettivamente essere puntualizzata.».

Le annotazioni dell'insegnante sono numerose: vanno dalle valutazioni sulle dinamiche di gruppo all'autocritica rispetto ai propri interventi, alle richieste di pareri agli esperti su questioni linguistiche o di legittimità di alcune osservazioni metalinguistiche. A un certo punto rileva:

«Cristian ha preso decisamente in mano la conduzione del gioco, però me ne sono resa conto solamente adesso leggendo la trascrizione della registrazione, evviva i diari!!! Ma quanto tempo per trascrivere... ».

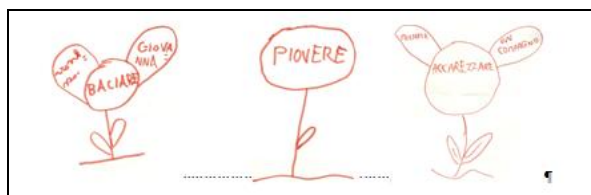
¹² C'è da dire che col salire dei gradi scolastici la lingua degli insegnanti sembra farsi sempre più formale e sempre più piatta e uniforme quanto al registro.

La ricchezza degli scambi provoca un fitto dialogo con i co-commentatori e dà loro modo di intervenire arricchendo il Glossario; un esperto, ad esempio, osserva:

«L'insegnante durante il percorso non classifica il contenuto delle scatole, e quindi la denominazione di "complemento oggetto" non si trasferisce – e nominalmente e concettualmente - anche in termini intuitivi, nell'enciclopedia dei bambini.».

I nomi e le cose. Le parole dello studio e la creatività degli studenti

Ogni insegnante in classe, proprio in quanto padrone della propria lingua e dominus della lingua dei suoi alunni, si sforza, specie nella scuola dell'infanzia o nella primaria, di creare situazioni di insegnamento diverse, elabora strumenti e percorsi originali o inventa nomi di oggetti che possono far pensare ad un idioletto comprensibile solo ai membri del gruppo. Sono accorgimenti facilitatori che disegnano mondi e enciclopedie spesso difficili da capire dall'esterno, con il pericolo di creare parole fragili, e quindi fragili nozioni. In questi spazi però si possono trovare percorsi di costruzione cooperativa di significati quanto mai interessanti¹³. È il caso di un'insegnante di terza primaria che, nel quadro della grammatica valenziale, guida gli alunni a individuare nella frase singoli sintagmi. A volte lascia che vengano chiamati *pezzi*, ma ricorda continuamente la necessità di tener ferma la terminologia condivisa: i pezzi si chiamano sintagmi. Pare peraltro interessante lo sforzo di tenere le parole dei bambini entro la medesima area semantica. La metafora conclusiva del *prato primaverile valenziale* va in questa direzione, anche se la grafica è un fiore piuttosto che una serie di cerchi concentrici uno interno all'altro. Non è assecondata l'inventività per l'inventività, ma la coerenza del concetto.



Nello sviluppo lineare della lezione per arrivare alla metafora finale, a un certo punto gli alunni decidono che *il verbo è una parola importante* e che *è da mettere in scena*, “Come quando facciamo una *drammatizzazione*” commenta l'insegnante. Qualche dubbio investe la docente nell'introdurre i termini “argomenti” e “valenza” ma Vanessa, ormai in possesso della terminologia, esce con una neoformazione che Rodari avrebbero apprezzato:

«Quando ha due argomenti possiamo dire ... BIARGOMENTI.».

Per concludere con le invenzioni linguistiche e di senso dei bambini, in un altro diario di IV primaria Alessandro chiude così la lezione:

«La grammatica sarebbe una specie di avanzo che ti fa capire di più l'italiano.».

Ultime note sparse

L'esperienza dei diari pluricommentati in ambito linguistico mostra tante cose.

Una formazione efficace non può che validarsi con pazienti attività di autoaggiornamento, meglio se guidato e assistito, e la MDP pare una strada da percorrere con profitto.

Nel *balbettio grammaticale* è importante valorizzare la fase dell'incertezza nominalistica piuttosto che fornire certezze che possono diventare nomi vuoti; essa costituisce la premessa per dare, nella prospettiva di co-costruzione dei significati delle parole dello studio e del sapere, certezze che diventeranno, attraverso i nomi, certezze di conoscenze e di concetti.

Nell'insegnamento della lingua i nomi, in particolare quelli grammaticali, sono la porta dei concetti: sono solitamente trasparenti e iconici quando aprono a conoscenze presenti nella grammatica implicita nel bambi-

¹³ Nel progetto ArAl queste prospettive vengono sviluppate all'interno del *balbettio algebrico*, con l'intento di favorire una *costruzione sociale della conoscenza*.

no. Il problema è la coerenza del quadro di riferimento che l'insegnante assume e la chiarezza con la quale trasferisce il "sistema" nella testa degli alunni.

La confusione dei nomi complica l'apprendimento. Lo si è visto, in negativo, in alcuni interventi confusi e "olistici" e, in positivo, nella lezione che aveva come tema la grammatica valenziale.

La co-costruzione dei significati delle parole dello studio è la strada maestra per un apprendimento che potenzi l'intelligenza dei bambini e favorisca il piacere di *parlare di lingua, come di matematica o di altri saperi*

L'attenzione dell'insegnante per gli equilibri della lezione è condizione essenziale per il suo buon esito. Un'efficace tematizzazione deve portare a decisioni ragionevoli circa la "messa in frigorifero" e il recupero di eventuali remi che la casualità dell'insegnare porta con sé.

Ri-specchiarsi nel proprio intervento (per dirla con Lumbelli) rassicura certamente l'insegnante ed è la garanzia dell'esito positivo di una lezione.

Bibliografia

- De Mauro, T. (2011). "Due grammatiche per la scuola (e non solo)". In Corrà L. e Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Deon, V. (2009). "Ancora l'analisi logica?". In Baratter P. e Dalla Bridda S. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*. Milano: Franco Angeli, pp. 79-95.
- Ferreri, S. (2006). "Parole tra quantità e qualità", in Tempesta I. e Maggio M (a. cura di), *Linguaggio, mente, parole, Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 131-146.
- Lo Duca, M.G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Malara, N.A., Navarra, G. (2003). *Quadro teorico di riferimento e Glossario*, Collana Progetto ArAl. Bologna: Pitagora Editrice.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: the discipline of noticing*. NY: Routledge Falmer.
- Navarra, G. (2008). "La metodologia dei diari pluricommentati nel progetto ArAl e la formazione degli insegnanti". In D'Amore B. (a cura di.), *Atti Incontri con la matematica n.22: La didattica della matematica in aula*. Bologna: Pitagora Editrice, pp. 136-139.
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte*. Novara: Utet Università.
- Sabatini, F., Camodeca, C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- Salvi, G., Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.