

# Modelli Grammaticali e scrittura

*Fascicolo 1*

*Corso di Aggiornamento per  
insegnanti*

*Capannoli - Febbraio Marzo 1999*

*Relatore: Arato Alberto*



**CENTRO DIDATTICO  
LINGUAGGI DELLA COMUNICAZIONE**

# Introduzione

Il titolo dell'incontro di oggi è **GRAMMATICA DELLA MENTE, GRAMMATICA DELLA LINGUA.**

Per iniziare è necessario porsi una domanda di fondo: **esiste una corrispondenza tra le strutture mentali e quelle linguistiche?** Se esiste, bisogna capire in quali termini si articola, perché solo così diventa più facile insegnare.

Indagheremo questi nessi mediante una serie di esercitazioni particolarmente orientate a cogliere gli aspetti cognitivi relativi all'uso del linguaggio: il taglio della nostra analisi non sarà pertanto esclusivamente linguistico bensì linguistico-cognitivo.

Va anche detto che questo taglio offre interessanti spunti di natura didattica: è ovvio infatti che se i ragazzi acquisiscono meta-abilità di natura cognitiva imparano meglio ad usare il linguaggio. Non insegnare agli allievi le valenze cognitive del linguaggio è come fare un'educazione linguistica dimezzata.

Infine un ultimo avvertimento: il metodo che verrà usato nella conduzione dell'incontro potrà suggerire interessanti spunti per il lavoro in classe.

# 1. Modelli linguistici/modelli del pensiero

*Primo esercizio*

## Che cos'è un orologio?

**Definizione gruppo di lavoro 1:** strumento meccanico o digitale per misurare il tempo, munito di un quadrante, suddiviso in dodici parti, munito da una a tre lancette che indicano le ore, i minuti e i secondi.

**Definizione gruppo di lavoro 2:** strumento per misurare il tempo, insieme di elementi numerici e geometrici che grazie ad un meccanismo ci permette di suddividere il tempo in unità.

**Definizione gruppo di lavoro 3:** strumento per misurare il tempo. Può essere costituito da un quadrante su cui compaiono i numeri da 1 a 12 e su cui ruotano due lancette: la più corta indica le ore e la più lunga i minuti.

**Definizione gruppo di lavoro 4:** oggetto che ha un meccanismo che serve a misurare il tempo; è utile, indispensabile e stressante.

Se ci ponessimo la domanda: “L’orologio **é** il tempo?” tutti converremmo che la risposta sarebbe negativa. Il tempo infatti c’è anche senza l’orologio. Probabilmente senza orologi avremmo qualche difficoltà per percepirlo in maniera precisa. Che cosa è allora l’orologio nei confronti del tempo? La risposta migliore è probabilmente: “L’orologio è uno strumento di misurazione”. In altre parole è un indicatore di tempo. Ecco, fatte salve le debite differenze, potremmo dire **il linguaggio è un orologio nei confronti della realtà**: infatti sappiamo che serve a rappresentare la realtà e il suo funzionamento è piuttosto simile a quello di un orologio in quanto si compone di parti minori assemblate in un sistema (rigido quello dell’orologio, molto più libero l’altro). Tuttavia, esattamente come l’orologio, il linguaggio non è le cose, non è l’oggetto che rappresenta. Di più: questa rappresentazione simbolica non ha neanche un rapporto di isomorfismo troppo stretto con la realtà

I legami tra significante e significato, tra il concreto e l’astratto sono infatti potenti modi di rappresentare la realtà, ma **non costituiscono** la realtà, perché noi possiamo dire che molti aspetti della conoscenza generati dalle parole non hanno nessun riscontro con un reale empiricamente dimostrabile. Ad esempio, noi possiamo legare la parola “spaghetti” con la parola “macchina” e possiamo immaginare una macchina che funzioni a spaghetti o che faccia gli spaghetti, ma nella realtà la macchina

che funziona a spaghetti non c'è. Tuttavia sembra che parlare delle cose le faccia diventare improvvisamente più reali: è vero che non c'è attualmente una macchina a spaghetti, ma questa idea ne genera altre, legate ad esempio ai motori ad alto sfruttamento energetico

Così è la commistione di grammatica che si sviluppa sull'asse del paradigma (grammatica che cioè mescola significati a sintassi e grammatica che si sviluppa invece sull'asse della sintassi (quella che tenta una definizione di natura meramente relazionale delle regole che costruiscono i rapporti tra i vari elementi linguistici). Per comprendere la confusione che si genera da tale commistione, prendiamo in considerazione, ad esempio, il problema della definizione dei complementi. .

“ANDARE IN BICICLETTA”: è complemento di stato in luogo o di mezzo?

La risposta sembra semplice: sicuramente di mezzo, perché così ci hanno insegnato e così appare a una prima superficiale riflessione sulla relazione logica che lega il verbo andare con il nome bicicletta. In realtà il problema non può essere liquidato tanto facilmente. Quando si va in bicicletta, infatti, si sta **sulla** bicicletta. Se un bambino dunque definisce questo come complemento di luogo ha sbagliato? Probabilmente dovrò rispondere che il valore prevalente è quello di mezzo ma lui, logicamente, non aveva torto.

Ecco dunque i termini della questione: classificare i componenti di un discorso vuol dire assegnare in definitiva loro delle etichette lessicali. Tuttavia ci sembra che un nome sia un nome, un verbo sia un verbo, ma un complemento non sia così perfettamente identificabile con la sua etichetta.

Per una chiarezza migliore dunque nella comprensione del funzionamento del linguaggio, occorrerebbe fare leva su una descrizione delle istruzioni nascoste nei singoli elementi sintattici. Ma attenzione: questo non costituisce ancora il fondamento di una grammatica basata su modelli di natura cognitiva. Occorre allora prendere in considerazione un ulteriore aspetto: il funzionamento basilare dei modelli, cioè **le relazioni che si instaurano tra i componenti del modello stesso.**

Il modello mentale è un vero e proprio scenario all'interno del quale tutti i protagonisti si comportano in un certo modo perché hanno un loro compito: pensiamo, ad esempio, ad una casa: ci sono delle finestre, delle porte, ma tutti questi elementi presi individualmente non rendono ragione dell'idea di casa. Come facciamo allora a 'pensare' a una casa? L'idea si costruisce quando tutti questi elementi confluiscono ordinati entro un modello mentale. Conoscere per modelli è dunque fondamentale ecco perché la grammatica dovrebbe essere studiata secondo modelli.

## Secondo esercizio

# "Di" per tutto

Prendiamo in considerazione queste frasi:

- 1) *La città di Genova è bella*
- 2) *L'auto di Guido ha un motore potentissimo*
- 3) *Luca è un ragazzo di spirito*

Cerchiamo di capire quale tipo di istruzione di natura procedurale suggerisce ogni "di".

Ragionando in termini tradizionali, possiamo affermare che "di Genova" ci informa sul nome della città; "di Guido" ci dice l'appartenenza mentre "di spirito" ci informa sul carattere

In realtà nessuna di queste indicazioni ci dà notizie sulla procedura che la mente ha attivato per riconoscere la relazione logica tra le parole. Tuttavia se invece che "dà notizie", usiamo la parola "cerca": "cerca il proprietario, cerca la città...", allora ci sembra che i rapporti **procedurali** si chiariscano. Queste istruzioni sono organizzate in stringhe di ordini veri e propri, contenuti al di sotto del significato delle parole ma in stretta connessione con l'aspetto lessicale.

Se questo è vero, proviamo a decodificare gli ordini impartiti dai complementi analizzati nelle tre frasi d'esempio: nel primo caso il comando è: dirigi la tua attenzione verso un elemento cognitivo chiamato *NOME PROPRIO*; nel secondo caso: "Orientati verso un elemento del tipo '*POSSESSO*'; nella terza frase l'elemento verso il quale dirigiamo la nostra attenzione è una *CARATTERISTICA* .

**Quello che noi chiamiamo complemento non è altro che la parola chiave sulla quale dirigiamo un'operazione cognitiva.** Spesso tale operazione cognitiva non è altro che l'apertura di un modello cognitivo più o meno relativo all'argomento di cui si parla.

Da questa analisi discende che se vogliamo aiutare i ragazzi a ragionare per modelli, dobbiamo insegnar loro **come** aprire un determinato modello. Abbiamo capito che i modelli si aprono solo quando si riconoscono le istruzioni adatte, Tali istruzioni sono di natura procedurale: non si vedono, non si sentono, ma di fatto fanno funzionare la nostra mente.

Occorre poi riflettere sul rapporto di dipendenza che esiste tra i vari complementi e il resto della frase. Quando una parola è in dipendenza da un'altra significa che ci sono **indicatori** che suggeriscono alla mente "Metti in secondo piano lo schema principale sul quale stai ragionando e aprine

provvisoriamente un altro ad esso correlato”. In altre parole il **rapporto di dipendenza, a livello sintattico, è il rapporto che ci fa fare un salto di schema e ci insegna a riconoscere che questo schema è secondario rispetto ad un altro.**

Da questi brevi esempi, risulta chiaro che una grammatica di natura cognitiva non ha lo scopo di imparare banalmente a riconoscere elementi del discorso, bensì tenta di ragionare sul linguaggio.

## 2. Grammatica del pensiero e grammatica del linguaggio.

*Terzo esercizio*

### Spugne e segretari: analisi illogica

Consideriamo questa frase:

*“Il segretario getta la spugna.”*

Perché questa affermazione è del tutto illogica e perché in un altro senso è invece perfettamente logica?

**Definizione gruppo di lavoro 1:** Constatato che il segretario non ha come strumento di lavoro una spugna, risulta poco sensato che possa gettare ciò che normalmente non usa. Questa operazione risulta logica se consideriamo il senso figurato di “arrendersi”.

**Definizione gruppo di lavoro 2:** La spugna è un oggetto di ambito domestico e non ha attinenza con il ruolo sociale e professionale di un segretario. Ma l'affermazione è logica se intendiamo “gettare la spugna” in senso figurato oppure se intendiamo “gettare” come verbo di movimento e quindi se c'è un contesto extra linguistico appropriato.

Queste risposte indicano con chiarezza che la **contestualizzazione determina la verosimiglianza o meno degli eventi**, che **gli oggetti cognitivi non sono logici in se stessi ma all'interno di un contesto: in altre parole che la grammatica della mente costruisce la grammatica del linguaggio.**

Qui entra in gioco lo schema “professione”: l'insegnante deve fornire agli alunni quanti più strumenti possibili perché essi possano costruire nella loro mente quanti più modelli possibile: la flessibilità non è un comportamento adatto a chi ha pochi modelli. Costui se li tiene stretti e non li modifica.

Quando si insegna educazione linguistica, occorre dunque tenere sempre presente questa affermazione: **la grammatica della mente costruisce la grammatica del linguaggio.**

In altre parole: bisogna riuscire a spiegare certi meccanismi linguistici che vengono usati in maniera logica in maniera logica ragionando sul funzionamento dei meccanismi cognitivi.

Il problema è squisitamente didattico: *se un bambino non ragiona bene, bisogna insegnargli a ragionare bene o a scrivere bene?* Si può aggirare l'ostacolo dicendo che un allievo viene aiutato a ragionare bene se gli si

insegna ad usare il linguaggio, ma dobbiamo tenere ben presente che ragionamento e linguaggio sono legati.

C'è ancora un altro elemento importante da valutare nel processo didattico: *un'affermazione acquisisce un senso logico o illogico in modo differente a seconda del quadro interpretativo (logica) che noi tendiamo a considerare come forte e dominante.*

Tutti sanno, ad esempio, che un testo argomentativo deve essere razionale. La razionalità per lo più viene interpretata come uno strumento che consente di arrivare a conclusioni certe attraverso passaggi di schemi in stretto rapporto di implicazione reciproca.

In realtà noi non ragioniamo certo con questa logica che, se ha il merito di essere chiara, ha il difetto di essere troppo semplificatrice. I ragionamenti che noi eseguiamo *effettivamente* per determinare la logicità o l'illogicità di un processo, di un oggetto o di un'informazione, si fondano probabilmente anche su elementi *emozionali*, come spiegheremo e vedremo bene in seguito. Se la grammatica della mente costruisce la grammatica del linguaggio secondo contenuti, procedure e valutazioni logiche (basate su emozioni) si può allora affermare che la sua **logica si fonda per lo più su elementi emozionali intesi come costitutivi dei processi mentali.**

Quarto esercizio

## Illogiche riaggiustate

Come si può riscrivere questo breve rendendolo logico?

Marco giocava a tamburo e saltava per le colline con un occhio aperto e uno chiuso. Non sapeva affatto che cosa si stesse combinando nei ministeri, così cantava allegramente e odorava di violetta. Chi lo voleva vedere andava in televisione, apriva il frigo e contava fino a dieci. A quel punto non c'era più nessuno che lo volesse vivo, così, sciaguratamente, saliva sul carro dei pompieri ed estingueva le fiamme dell'ira senza batter ciglio. Anche la sera era sempre in corsa: a Marco non nuoceva il buio del gas ma sapeva che il coniglio non si sarebbe più fatto vedere. Per questo era triste.

Noi mettiamo in ordine il mondo e risolviamo i problemi quando sono veramente problemi da risolvere.

Un problema interessante è quello appena proposto: come si può rendere logico un testo che apparentemente non lo è? Quali processi del pensiero ricadono sul linguaggio?

Molte abilità cognitive ordinano sia pensiero che linguaggio; proviamo a enuclearne alcune.

1° : *scegliere parole appropriate in funzione del contesto*: il problema della scrittura è sempre un problema di scelta di parole appropriate.

2° : *trovare legami con quanto già si conosce*: saper aggiungere è conoscere.

3° : *eliminare elementi*, saper cancellare è un'operazione fondamentale per la logica dei testi (subordinare), è selezionare, capire ciò che va e ciò che non va

4°: *invertire, cambiare, modificare*: con queste abilità cognitive si possono dare soluzioni diverse allo stesso problema. Questa possibilità è una delle risorse

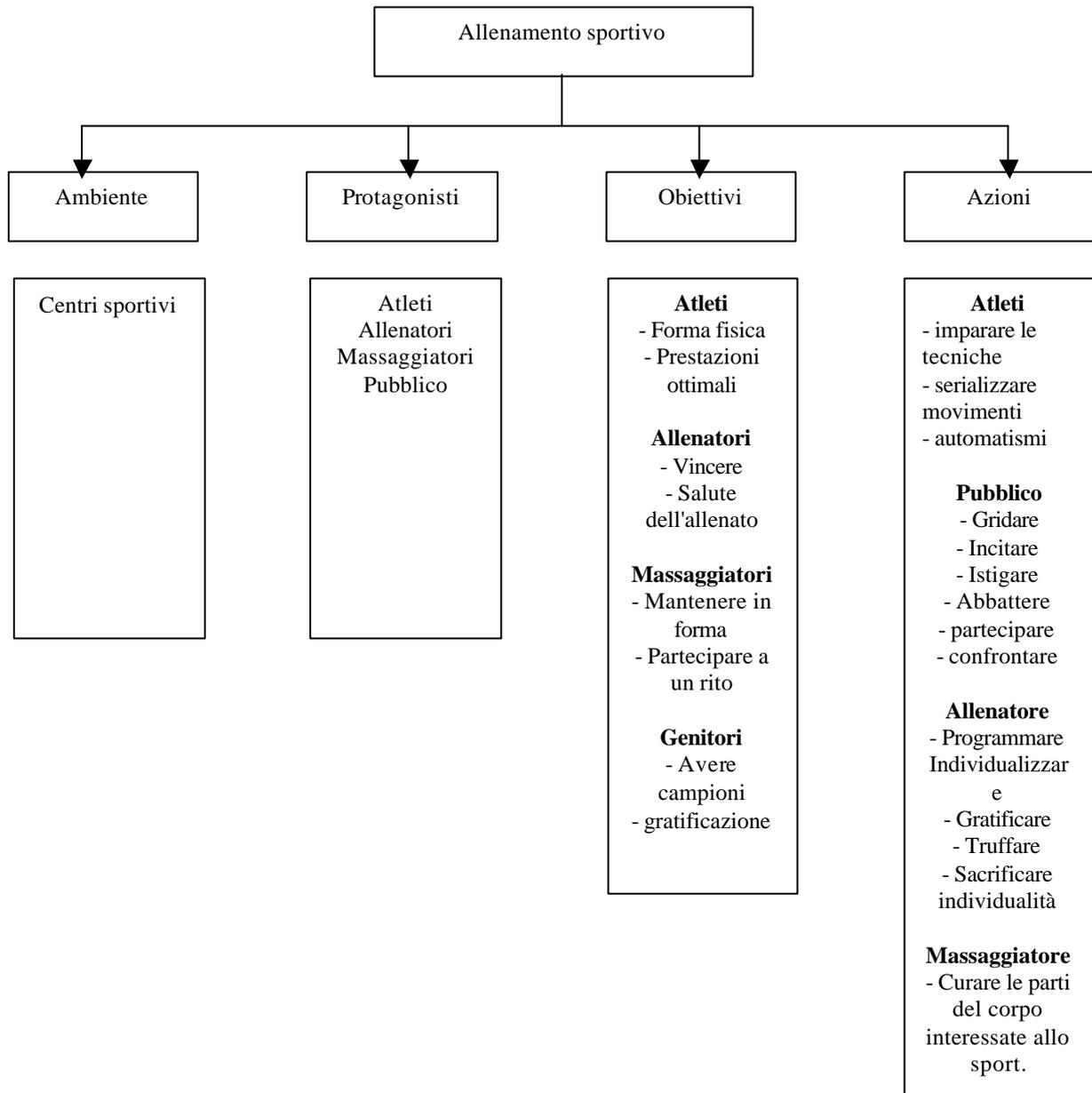
dell'analisi grammaticale. Occorre infatti trovare vie diverse che portano a una soluzione senza obbligare il pensiero a scorrere in argini troppo stretti.

5° : *mantenere legami/adattare legami* : è un'altra abilità primaria per costruire pensiero e linguaggio perché permette la flessibilità.

Quinto esercizio

## Allenatori della mente

Analizziamo a fondo questo schema.



Se sostituissimo al titolo “allenamento sportivo” quest’altro: “Esercitarsi a scuola” potremmo trovare alcune interessanti analogie.

Anzitutto l'esercizio è allenamento, e l'allenamento è in vista di un'esecuzione migliore di compiti, un'esecuzione vera. Gli alunni, come in una squadra sportiva, possono socializzare le loro azioni; l'insegnante, come l'allenatore, può a sua volta serializzare la programmazione per raggiungere un livello ottimale di preparazione sia a livello individuale che di squadra

Parlare di costruzione di esercizi grammaticali usando una metafora sportiva aiuta a comprendere il fine di ogni esercitazione grammaticale.

Un'altra assunzione importante: le domande non servono a niente se sono scontate, non allenano la mente del bambino alla comprensione a tutto tondo. In questo campo la scuola ha un po' di colpe: dovrebbe essere meno accademica e aiutare gli allievi a utilizzare le regole (grammaticali) in modo meno rigido e classificatorio.

Infine manca una figura che si assuma il ruolo importantissimo di mantenimento. Non dimentichiamo che nell'apprendimento di abilità come la scrittura, uno degli obiettivi prioritari **è sempre la serializzazione e l'automatismo di certe azioni**. Un momento delicato, ad esempio, è sempre la capacità di correzione degli errori ortografici. Quando il bambino è troppo impegnato a controllare la forma dimentica il contenuto e viceversa. Se la correzione è per lo più processo mentale serializzato, allora si dovrebbero progettare tirocini, "allenamenti", in base alle esigenze di tutti quanti

Fuori di metafora, ecco alcuni principi importanti per lavorare con gli esercizi e per preparare esercizi:

- Non è importante l'esercizio in se stesso. Bisogna invece imparare a considerarlo come strumento di lavoro. C'è da interrogarsi ad esempio sull'effettiva utilità di certi compiti, quando poi non vengono corretti, non vengono riscritti ecc.
- Più un esercizio è semplice e meglio funziona. Ovviamente occorre porre una distinzione tra processo operativo e contenuto. Il contenuto può essere anche molto complesso, ma se il processo operativo è semplice l'esercizio può diventare molto utile per l'apprendimento.
- Più un esercizio è complesso e più la mente ragiona sulle macrostrutture. Inutile dire che le macrostrutture richiedono un impegno e un'abilità mentale molto maggiori.

Nella costruzione di esercizi sono necessari due tipi di attrezzi:

1. *Attrezzi che riguardano ciò che pensiamo*
2. *Attrezzi che riguardano ciò che facciamo*

Può essere dunque utile riflettere su due semplici tabelle che enumerano alcune abilità di base e alcune competenze su cui lavorare. Tali tabelle non esauriscono ovviamente la gamma delle possibilità di intervento, ma sono una buona base di partenza.

1. **ABILITÀ** (attrezzi che riguardano ciò che pensiamo)

di confronto

di analisi

di sintesi

di classificazione

di differenziazione

di rappresentazione mentale di natura analogica e/o inferenziale

2. **COMPETENZE** (attrezzi che riguardano ciò che vogliamo sia fatto)

riconoscere

cancellare

correggere

riscrivere

comporre

collegare

dividere

classificare

trasformare

sottolineare

riempire o completare

ampliare, aggiungere

descrivere

analizzare

sintetizzare

memorizzare

colorare....

## Relativi Efficaci

Come partire da queste tabelle per arrivare a esercizi efficaci?

Prima di effettuare l'analisi è importante fare una premessa. In realtà non ci sono esercizi più o meno efficaci. Quello che conta è il modo in cui lo facciamo eseguire, il lavoro che svolgiamo in classe. L'esercizio non può bastare a se stesso, così come non è la panacea per far imparare a casa ciò che non si è potuto fare (o imparare) a scuola.

Detto questo proviamo a considerare un argomento piuttosto complesso: la formazione delle proposizioni relative.

1. *Il cane che ho comprato e' buono*
2. *Ho comprato un cane che e' buono*
3. *Luca, il cui cane e' buono, e' mio amico.*

La consegna di un esercizio tipico sulle proposizioni relative è "**Unisci le due proposizioni in modo da formare un unico periodo**"

Ecco i due periodi:

1. *Luca ha un cane. Il cane di Luca è simpatico*

Per comporre la frase bisogna sicuramente attivare abilità di **sintesi**.

Quando si progetta un esercizio simile, occorre sapere che si stanno mettendo in movimento le competenze per "**comporre**" e ancora "**trasformare**", "**riscrivere**", "**correggere**", "**collegare**" e così via. Se comporre diventa l'oggetto principale dell'esercizio allora la frase relativa può diventare uno strumento per fare sintesi.

E così via per tutte le altre abilità e competenze.

*La grammatica dunque non deve essere semplice riconoscimento di elementi, semplice classificazione di oggetti. Gli esercizi efficaci devono orientare l'attenzione sugli elementi mentali che stanno sotto il livello grammaticale.*

## Materiali linguistici

Occorre ancora affrontare un problema importante a proposito della costruzione di esercizi grammaticali efficaci, ed è quello della **scelta** dei materiali linguistici.

Più scritto o più parlato? Più linguaggio giornalistico o più linguaggio letterario? La questione è abbastanza oziosa: è sufficiente lavorare su testi veri (ad es. i titoli dei giornali, dialoghi veri registrati tra ragazzi, dialoghi tratti da dibattiti televisivi, opere letterarie ecc. )

Naturalmente la scelta di testi reali presentano problemi non indifferenti.

- Anzitutto la **difficoltà e l'indeterminatezza dell'analisi**. I testi reali sono più difficili da esaminare dei testi di laboratorio. Ma questa loro debolezza può anche diventare la loro forza. La difficoltà di individuare relazioni certe tra elementi linguistici ambigui accresce l'interesse dell'analisi.
- La **lunghezza**. I testi veri sono più lunghi dei testi di laboratorio,. Il tempo da dedicare a un testo vero di solito non si può esaurire in una sola lezione.
- L'attenzione che può emergere per l'**aspetto macrostrutturale**. Quasi sempre l'analisi grammaticale su un testo vero finisce per toccare tutti gli aspetti del testo: quelli semantici, quelli dei sistemi di significazione ecc.
- L'attenzione per gli aspetti pragmatici e soprasegmentali del testo. L'analisi di ogni testo autentico non può prescindere dagli aspetti pragmatici più rilevanti. In questo modo lo spessore grammaticale si accresce e si evidenziano legami interessantissimi con il contesto, le variabili della comunicazione ecc.

Inutile dire che occorre curare la chiarezza delle consegne. Una consegna deve essere immediatamente chiara deve cioè individuare una serie di operazioni procedurali espresse nel modo più esplicito, completo e semplice possibile. E' molto utile, ad esempio, analizzare consegne confuse partendo da testi trascritti da diari stessi dei ragazzi per riscriverle eliminando le ambiguità.

Quindi bisogna imparare a riconoscere le parole e le stringhe sintattiche più usate dai testi grammaticali per indicare le operazioni richieste in un esercizio. A questo proposito può essere utile effettuare un'analisi comparata delle consegne contenute nei vari libri di testo e delle consegne scritte sui diari. E' anche utile far comporre testi di consegna 'dal vivo', chiedendo ai ragazzi di dettarsi a vicenda i compiti da eseguire e verificando che non si creino ambiguità..

Infine occorre far esplicitare ai ragazzi le intenzioni dell'autore della consegna. Gli studenti tendono a non scrivere sul diario per intera la consegna perché durante le operazioni di scrittura hanno ben presente lo schema di riferimento entro il quale il lavoro viene assegnato. Le parole chiave considerate

'forti' dal punto di vista del compito da svolgere consistono essenzialmente in alcune variabili come: pagine, numeri di esercizi capitoli ecc. Quando tuttavia trascorre un certo periodo di tempo tra l'assegnazione e l'esecuzione, il riferimento si perde e le parole chiave perdono la loro forza. Può essere opportuno abituare gli studenti, durante la scrittura delle consegne a porre domande a chi detta i compiti per chiarire le idee sui procedimenti da attuare nell'esecuzione del lavoro.

La consegna costruisce l'immagine dell'esercizio nella mente di chi deve svolgere il lavoro perché fondamentalmente apre gli schemi necessari per l'esecuzione del lavoro.

Proviamo ora a fare un esercizio su un fenomeno molto interessante da analizzare, quello relativo all'individuazione delle “**frasi scisse**” ( tipiche dei reportage”): Partiamo da un dialogo tratto da una nota serie televisiva.

1. Far vedere il film fino alla scena di cui vogliamo esaminare il dialogo. (Ma NON vediamo subito la scena.)
2. Far scrivere il dialogo ai ragazzi. Occorre naturalmente dare tutte le indicazioni del caso: quante sono le battute, qual è l'argomento della discussione, chi sono i personaggi, quanto dura la scena ecc.
3. Confrontare la scrittura dei ragazzi con quella degli sceneggiatori del film facendo vedere la scena e distribuendo ai ragazzi la trascrizione del dialogo.
4. Introdurre il tema delle strutture enfatiche nel dialogo e delle conseguenti frasi scisse.

Questo esercizio è un esempio di come si possono integrare media diversi per effettuare interessanti riflessioni di natura grammaticale. La scelta della serie televisiva si accorda, ovviamente , in un discorso globale e integrato relativo all'educazione linguistica.

### 3. Grammatica e domande

Ottavo esercizio

## Troppe domande?

Il 'testo di riferimento' per trattare l'argomento delle domande è un interessante filmato tratto da una serie americana che in Italia è stato trasmesso qualche anno fa. Il titolo generale del programma era: 'Blue Jeans' e la puntata che serve come spunto si intitola 'La quadriglia'.

*Sintesi della puntata:*

*Una comune lezione di ginnastica diventa, per i ragazzi della classe di Kevin (il protagonista della serie) estremamente interessante. E' stato deciso infatti che per una settimana intera le lezioni di educazione fisica verranno svolte da ragazzi e ragazze insieme per imparare un ballo che si terrà alla festa della scuola. Si passa così alla formazione delle coppie che impareranno insieme i passi di danza. A Kevin tocca la ragazza più antipatica della scuola, Margaret, una 'che faceva sempre troppe domande'. Estremamente impopolare, la ragazza tenta in tutti i modi di entrare in relazione con Kevin che, infastidito, la evita accuratamente.*

*Ma Margaret non demorde e dopo diversi sforzi andati a male, riesce finalmente un giorno a invitarsi a casa di Kevin. In questo luogo privato, isolato da tutti i due ragazzi imparano a conoscersi e Kevin scopre lati umani ricchi e nascosti della compagna. Ma il giorno dopo la forza del gruppo e la legge della popolarità hanno la meglio su Kevin. Durante un colloquio drammatico in cui Kevin propone a Margaret di essere amici 'segretamente' per non farsi vedere da tutti gli altri, la ragazza non può fare a meno di esprimere tutta la sua delusione nei confronti di Kevin. La conclusione: Kevin osserva amaramente, con il senno di poi, che avrebbe dovuto avere il coraggio per avvicinare la compagna senza pregiudizi ma aggiunge: "è troppo importante che durante l'adolescenza i nostri amici piacciono a tutti gli altri".*

Un interessante lavoro effettuato con i ragazzi su un testo come questo potrebbe avere come traccia una serie simile di domande:

1. Che cosa c'entrano nella vicenda le domande fatte dalla ragazza? (in altre parole: perché s'è scelta l'insistenza nel domandare per rappresentare l'antipatia e l'impopolarità?)
2. Quali errori di valutazione e di comportamento commettono i due protagonisti?
3. Perché Kevin non è riuscito a rimediare ai suoi errori di valutazione e di comportamento?

Tutte queste domande possono ovviamente generare un testo di natura interpretativa. Per poter interpretare correttamente, occorre però avere alcune attenzioni che siamo invece soliti dimenticare quando impostiamo un lavoro sui testi.

- Anzitutto occorre ricoprire una **dimensione collettiva dell'interpretazione**. Durante il colloquio in classe, la discussione, il dibattito, si mettono in gioco diversi modelli mentali. I modelli interagiscono, si integrano. Le domande giocano un ruolo fondamentale nella costruzione di legami tra modelli. E' noto infatti che esse favoriscono la coesione e la coerenza testuale perché hanno il compito di cercare informazioni mancanti operando su vaste gamme di schemi.

- In secondo luogo è importante lavorare **sull'aspettativa e sull'attenzione** basando tutto su un'attenta progressione costruita secondo la tecnica dell'assegnazione per difetto. L'assegnazione per difetto è un processo mentale che consente di completare degli schemi assegnando alle caselle vuote, informazioni tratte dalle conoscenze generali e abituali. Ad esempio, anche se nessuno lo dice esplicitamente tutti possiamo immaginare che una pizza sia fatta con la farina, il sale, il pomodoro e la mozzarella perché abbiamo un'esperienza dell'oggetto "pizza" che ci porta ad identificarla con quelle caratteristiche. Il meccanismo dell'assegnazione per difetto consente la previsionalità, un'abiltà molto utile per i testi interpretativi.

- Infine è importante suggerire sempre l'idea che un testo interpretativo non è mai definitivo: flessibilità e apertura mentale sono requisiti indispensabili per interpretare correttamente eventi, fatti, processi, fenomeni ecc. E' quindi molto importante far capire ai ragazzi (anche attraverso l'interpretazione grammaticale, un'attività intellettuale assai raffinata) che il mondo è pieno di variabili e che i testi (che sono in certa misura specchio del mondo) contengono innumerevoli variabili. Facendo domande di natura interpretativa, si può assegnare un valore stabile a tali variabili con un metodo che però utilizza *scarti interpretativi* all'interno di un'elaborazione testuale lineare.

## Motori a differenze

Le domande sono uno strumento cognitivo estremamente importante perché mettono in azione un meccanismo chiamato da Marvin Minsky<sup>1</sup> MOTORE a DIFFERENZE.

Un motore a differenze può essere così schematizzato:

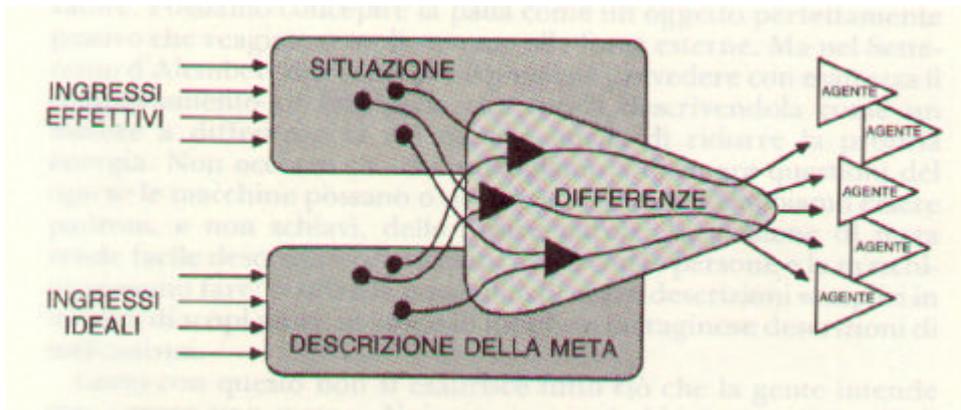


Fig. 1. Tratto da: Minsky, cit. pag. 145

La situazione è l'interpretazione lineare della realtà che si basa su una conoscenza effettiva di uno stato di partenza. A questo aspetto si affianca, in virtù dei nostri desideri e aspirazioni, la descrizione di una meta che rappresenta il punto di arrivo di un apprendimento. Quando dobbiamo imparare qualcosa, ad esempio, noi ci troviamo in situazione di partenza, in cui veniamo a sapere che c'è qualcosa che non sappiamo (DISSIMMETRIA COGNITIVA) grazie al confronto tra situazione e descrizione della meta. L'individuazione delle differenze permette in seguito l'elaborazione di strategie per colmare i vuoti informativi e trasformare così la descrizione della meta in uno stato effettivo (o in una nuova situazione di partenza).

Utilizzando un modello ampliato si possono anche enucleare tre tipi di apprendimento:



Fig. 2. Tratto da: Minsky, cit. pag. 339

<sup>1</sup> M. Minsky, *La società della mente*, Adelphi, Milano, 1989

1. Apprendimento basato sulla descrizione di situazioni, cioè su cosa si sa; viene chiamato APPRENSIVO perché l'allievo spesso modifica la descrizione della situazione stessa sulla spinta di interferenze che incutono timore.
2. L'apprendimento ordinario si basa su segnali 'ordinari' di successo o fallimento che modificano le strategie usate per raggiungere lo stato meta..
3. Il terzo apprendimento, basato sulla descrizione della meta viene detto apprendimento per attaccamento. In tal caso l'allievo opera sulle mete che di volta in volta vengono sconsiderate degne di essere raggiunte. L'apprendimento per attaccamento dunque spinge a proseguire il cammino intrapreso fino al conseguimento degli obiettivi desiderati.

Le domande individuano dunque i vuoti informativi (in altre parole operano sulla descrizione delle mete) e stimolano alla ricerca delle strade e delle strategie per colmarli.

In generale è importante insegnare ai ragazzi l'arte del porre domande, sviluppando la loro competenza interrogativa. Per questo si può proporre un vero e proprio metodo didattico che utilizza diversi strumenti (tra i quali il testo interpretativo) per sviluppare la competenza interrogativa.

I passaggi consigliati sono i seguenti:

1. Lettura di un testo
2. Richiesta di un commento
3. Orientamento del commento con una serie di domande (vere, su curiosità autentiche) progressive. Può essere molto utile a questo proposito utilizzare schemi secondari o focalizzazioni minute all'interno di un testo. Questa tecnica obbliga alla fatica mentale della ricostruzione dello schema intero partendo da un particolare (è il sistema principale dei testi metonimici, ad es.) e permette la generazione di domande sempre più orientate all'approfondimento.

Interpretare significa dunque collegare informazioni che non conosco a un'enciclopedia mentale che ho invece ben presente, compiendo salti logici tra schemi che è possibile collegare in modo sensato.