

## Elisabetta Nigris, *Le domande che aiutano a capire*, Ed. Mondadori (2009)

### Sintesi

#### Introduzione

Bisogna cercare di costruire contesti educativi dove i bambini e i ragazzi si sentano legittimati a fare le domande che ritengono fondamentali per la loro crescita, senza aver paura di essere derisi o di rimanere frustrati nelle proprie curiosità. Le domande nascono spesso dal fare.

- **Primo capitolo:** si prende in esame la naturale **curiosità** dei bambini, quella che li porta a essere “bambini costruttori” (**Malaguzzi**), i quali stanno al centro della “rivoluzione copernicana” della pedagogia. Come spiega la **Militello** fin dai primi anni di vita il domandare rappresenta una delle attività più frequenti dei bambini, domande che si fanno via via più impegnative, perché riguardano da vicino la loro sfera affettiva e della sicurezza.
- **Secondo capitolo:** dalle ricerche emerge come il **sistema domanda/risposta** costituisca la struttura comunicativa prevalente attraverso cui si insegna e si apprende, anche se le modalità comunicative sono differenziate. Vengono quindi esaminate le tipologie di domande che ostacolano la naturale propensione dei bambini a interrogarsi sulla realtà e le “strategie alternative” (**Dillon**) volte a stimolare il dialogo e la riflessione senza fare domande.
- **Terzo capitolo:** sono illustrati gli studi che adottano un **approccio socio-semiotico** all’analisi delle domande, mettendo in relazione il modo di porre le domande con i diversi modelli di apprendimento degli allievi, prendendo in esame la struttura del discorso, i suoi registri, le sue coerenze/incoerenze. La formulazione di domande da parte degli allievi è il segnale dell’attività di esplorazione e comprensione di un fenomeno.
- **Quarto capitolo:** viene analizzata la questione dell’**errore**, il quale deve essere visto come tappa necessaria nel processo evolutivo di ciascuno, come un tentativo di trovare autonomamente le proprie risposte, deve essere gestito nel suo contesto tramite il dialogo critico. Solo così sarà possibile costruire conoscenze con un atteggiamento critico.

#### Capitolo I - I bambini sono filosofi?

##### Le mille e una... domanda dei bambini.

L’immagine del bambino **indagatore** è stata al centro della **rivoluzione copernicana** in pedagogia; i grandi educatori sono proprio partiti dalla naturale curiosità dei **bambini costruttori**, cioè capaci di costruire oggetti, fantasie, immagini, pensieri. Con l’acquisizione del linguaggio la loro curiosità li spinge a fare **domande**, le cui tipologie variano con la crescita, poi fanno confronti tra ciò che incontrano rendendosi così conto delle relazioni tra cose, persone, eventi.

- Nelle loro domande ci sono **analogie e metafore** (es: perché le nuvole sono arrabbiate?), rendendo umane realtà inanimate, che per loro è un modo di darsi spiegazioni.
- Ci sono domande che si interrogano sul **linguaggio**, esplorazione che avviene soprattutto parlando, ascoltando e a volte chiedendo “cosa vuol dire questa parola? Come si usa?”.
- Ci sono domande che introducono interi **universi di possibilità**, che permettono di entrare in mondi immaginari, domande che si chiedono quali sarebbero le conseguenze se le cose fossero diverse da come sono.

Cosa ce ne facciamo delle domande dei bambini? In che senso alcune di esse hanno a che fare con la filosofia?

La questione dello **strano binomio** (bambini e filosofia) diventa quella dell'interrogarsi sulla natura di alcune domande che i bambini pongono.

### **I bambini: piccoli filosofi?**

Quando il bambino inizia a farsi domande che potremmo definire filosofiche? Una risposta plausibile è che comincino a pensare filosoficamente nel momento in cui iniziano a chiedersi **perché**, parola che appare presto nell'infanzia e può essere veicolo di diverse richieste (es: perché mi cadono i denti?). Si tratta di domande che, avendo a che fare con il senso delle cose, possiamo definire filosofiche. Il problema filosofico è saper riconoscere il valore e il significato delle domande dei bambini. La **filosofia** è quell'universo di discorso in cui le domande non hanno una risposta, o almeno non ne hanno una sola definitiva.

Tutti i bambini sono filosofi? No, la propensione naturale dei bambini a farsi domande filosofiche è condizione necessaria, ma non sufficiente. Secondo **Kohan** c'è un rischio nell'affermazione secondo cui "*i bambini sono naturalmente filosofi*": il pericolo è quello di naturalizzare le idee di filosofia e infanzia per renderle contigue, togliendo forza al pensiero e concretezza e complessità all'infanzia, quindi di **adultizzare** l'infanzia e di **infantizzare** la filosofia. Si tratta di:

- riconoscere il bambino come indagatore in senso lato, cioè capace di pensiero scientifico e filosofico;
- ammettere l'esistenza di domande che appartengono a grandi e piccini (es: chi sono? Cos'è la vita?).

### **Il piacere di chiedersi perché**

Qualcosa che può accomunare **filosofia e infanzia**: devono sussistere non solo un'esigenza e un bisogno, ma anche un piacere libero quasi istintivo nel tentare di esplorare e di capire. Ha quindi senso riconoscere una naturale propensione filosofica dei bambini, ciò significa parlare di un **bambino filosofo** inteso come indagatore e potenziale scienziato e pensatore. Diventa fondamentale coltivare la domanda, preservare il piacere di intrattenersi, non cedendo alla tentazione di rispondere prima di aver intrapreso una **ricerca** insieme. Si può quindi parlare di filosofia intesa come pratica filosofica, concepita come "dialogo filosofico" che diviene di per sé educativa.

### **Che cosa ne facciamo delle domande filosofiche dei bambini?**

L'**idea** nata dagli **studi pedagogici e didattici** è quella di:

- istituire uno spazio e un tempo appositamente per fare ricerca insieme, adulti e bambini;
- a partire da un **materiale stimolo** iniziale, il domandare dei bambini segna l'**incipit** del processo di ricerca;
- l'**adulto** ha il compito di allestire e presidiare un setting favorevole al dialogo e di essere facilitatore del processo di costruzione della conoscenza.

L'attività riflessiva e le domande filosofiche sono spontanee. Bisogna filosofare con loro, cioè lasciarli liberi di esplorare in prima persona; è necessario abitare la domanda, insistere su di essa, non fornire risposte pronte ai loro perché. Bisogna agire nella **zona di sviluppo prossimale**, dare valore al problema di senso.

### **Creare contesti per domandare: una palestra per grandi e piccini**

Rimane una questione: l'**importanza della risposta**. Istituire contesti per domandare significa chiedersi prima quale tipo di relazione può permettere la libera investigazione del pensiero, quali caratteristiche deve avere

tale relazione perché l'incertezza e la relatività delle risposte pongano una sfida per un nuovo ricercare, e non generino sfiducia nella possibilità di potersi rapportare a certe domande. Rispondere alla domanda di un bambino con una **nuova domanda** rende necessaria l'effettiva disponibilità di accompagnare un processo di ricerca. Questi contesti rappresentano delle **palestre**, per i bambini per esercitare il loro spirito indagatore, per gli adulti per abbandonare la presunzione di sapere che cosa pensa un bambino e percorrere la strada della conoscenza con loro.

## **Cap. II - Le domande degli insegnanti sono difficili?**

### **Domande vere o false?**

Come capire come porre domande più efficaci agli studenti, in quali contesti, con quali modalità e tempi?

Come risulta da molti studi condotti sulla relazione e sulla comunicazione didattica, **non tutte le domande dei docenti sono autentiche**, vogliono davvero ottenere una o più risposte. Come individuare dunque le domande "false" e quelle "vere"?

Dewey già all'inizio del secolo scorso suggeriva di porre ai ragazzi **problemi "genuini"**, allo scopo di promuovere una buona attitudine al pensiero complesso, in opposizione all'abitudine della scuola di formulare problemi artificiali e domande "simulate", che favorirebbe invece atteggiamenti più passivi e/o esecutivi.

Ogni insegnante dovrebbe innanzitutto domandarsi se le domande che intende proporre agli allievi corrispondano davvero a interrogativi che i ragazzi "genuinamente" si porrebbero, nel tentativo onesto e serio di costruire una conoscenza significativa per loro.

Gli studi linguistici hanno portato all'attenzione alcuni aspetti relativi al modo di formulare le domande che possono rivelarsi molto utili anche a chi svolge un compito educativo.

- Alcune domande non costituiscono in realtà dei veri e propri quesiti, perché servono più a esprimere informazioni e opinioni di chi parla, piuttosto che a chiedere un reale responso a chi è interrogato: le **domande retoriche** sono un esempio classico di questa forma del chiedere, perché per definizione sono proprio quelle domande di cui si conosce già una risposta.
- Le domande a cui si può rispondere **con un sì o con un no**, invece, sottendono e inducono una risposta in base a come sono formulate: se vengono formulate in senso positivo implicano una risposta negativa, se formulate in modo negativo portano a una risposta positiva.
- Ci sono poi le domande introdotte dal **"perché"** che spesso esprimono criticismo o un'obiezione più che chiedere un parere; quindi non permettono una risposta soddisfacente (esempio: "perché non i fatti compiti? È sempre la stessa storia")

Quando poniamo una domanda dobbiamo domandarci se la risposta è già interamente o parzialmente indicata dalla domanda o se cerchiamo davvero di fare una domanda che apra a diverse, possibili risposte.

La domanda infatti, il più delle volte, riflette le opinioni e le credenze di chi la pone, che in tal modo chiede all'interlocutore di adeguarsi al proprio schema di valori.

### **Domande per controllare**

Le domande costituiscono uno dei modi attraverso i quali un soggetto cerca di esercitare il controllo su un altro: in altre parole, la domanda costituisce l'espressione e la **messa in atto di un rapporto di autorità**.

Molte domande sono poste per ribadire il ruolo, per stabilire diritti e doveri dei partecipanti alla conversazione, per indirizzare i comportamenti e controllare il discorso, riducendo così il campo delle risposte.

Lo schema che caratterizza la maniera di organizzare il sistema domande/risposte spesso costituisce un modo per gestire il controllo della classe e delle relazioni all'interno di essa: **attraverso il sistema domanda/risposta l'insegnante controlla la partecipazione verbale e non verbale**, decide chi deve parlare, quando e come; pone le domande a tutta la classe o a uno studente in particolare; può chiamare chi attento o chi si sta distraendo; organizza i turni di parola; lasciando il tempo di rispondere o incalzando; facendo domande aperte o chiedendo la risposta corretta; facendo ricorso alle loro conoscenze personali pregresse, o pretendendo che si aggancino a quanto già detto o spiegato precedentemente.

Il più delle volte la struttura domanda/risposta così come viene impostata dall'insegnante non persegue lo scopo di verificare o promuovere i processi cognitivi ma di ottenere in modo trasparente e quasi ovvio le risposte che l'insegnante si aspetta: la risposta corretta. Tutto questo ha più a che fare con il **controllo sociale in classe** che con la costruzione delle conoscenze.

Il modo di ideare, formulare le domande, il modo di incalzare mediante esse, ci parla del modello di insegnamento che l'insegnante – più o meno consapevolmente – decide di assumere, ci descrive il **pattern relazionale** (assegnazione di ruoli, diritti e doveri dei soggetti, modalità comunicative concesse...) entro cui l'insegnante colloca l'azione didattica e attribuisce significato alle parole, ai gesti, alle espressioni dei soggetti coinvolti nell'azione stessa.

Quindi cambiare il modo di porre le domande richiede un cambiamento che va al di là della semplice formulazione di quesiti: richiede un ripensamento più profondo del modo di intendere il processo di insegnamento – apprendimento.

## **Domande e metodologie di insegnamento**

Le domande degli insegnanti assumono diversi significati e connotazioni a seconda delle attività e delle **metodologie didattiche in cui vengono inserite**.

Per esempio, durante una lezione monologo/conferenza, dove la conoscenza trasmessa è generalmente soprattutto di tipo informativo, le domande sono poste soprattutto dagli insegnanti e sono fondamentalmente di tipo retorico.

Quando viene adottato invece un approccio relazionale che si fonda sulla **reciprocità e circolarità della comunicazione**, come nel caso della lezione dialogata (o della discussione guidata), il docente persegue una conoscenza volta non solo all'acquisizione di nozioni e fatti e pone domande anche di tipo concettuale, che sono dirette a stimolare la comprensione dell'argomento e la riflessione degli allievi (es.: "La pensi così? Spiegaci perché"). In contesti come questi, le domande degli studenti sono generalmente benvenute e il docente è il più delle volte disponibile a modificare il suo piano di lavoro per rispondere alle domande o per sviluppare il confronto e la discussione.

Nelle **discussioni di grande gruppo**, soprattutto se generate da tracce di esplorazione e indagine proposte dagli studenti, la costruzione della conoscenza non è volta a memorizzare conoscenze fattuali e informazioni o a interiorizzare procedure esecutive, ma è diretta alla comprensione di concetti complessi; il docente si assume il mandato di stimolare il pensiero critico e divergente e agli allievi è chiesto di progettare percorsi autonomi di apprendimento.

In questi contesti metodologici, prevalgono decisamente le domande spontanee dei ragazzi su quelle degli insegnanti.

Nelle discussioni di piccolo gruppo, infine, il ruolo dell'insegnante è defilato (o dovrebbe esserlo) e gli allievi acquisiscono conoscenze proprio ponendosi reciprocamente delle domande.

### **Domande per conoscere**

Fare domande costituisce spesso lo stile di base del processo di insegnamento. Da una ricerca condotta da Wong (1991) si è visto che le domande aperte producono più interventi e risposte più lunghe e articolate rispetto alle risposte chiuse. Inoltre si evidenzia come le domande che riguardano fatti ottengono risposte più brevi e concise delle domande che si soffermano su concetti o richiedono l'opinione degli allievi.

La lunghezza e la tipologia delle risposte dipende anche dagli argomenti trattati. Inoltre maggiore partecipazione si riscontra in un contesto comunicativo che ha senso per i soggetti coinvolti, se cioè le domande riguardano un lavoro in cui gli allievi sono/sono stati i protagonisti dell'attività; il coinvolgimento degli allievi risulta molto alto anche nel caso in cui l'insegnante lascia che la difficoltà segnalata da un alunno o dal gruppo diventi l'occasione per progettare un'attività.

### **Domande e pensiero riflessivo**

Molti ostacoli si pongono fra la volontà di applicare un metodo costruttivista di costruzione della conoscenza e il fatto che questo succeda per davvero. Nell'ambito di studi di comparazione interculturale sulla conoscenza della matematica nelle diverse culture, è stata condotta una ricerca che parte dal presupposto che le diverse conoscenze possono essere correlate alle diverse attività svolte in classe e alle diverse metodologie di insegnamento: la ricerca confronta i modelli di insegnamento e le prestazioni in ambito matematico degli studenti statunitensi, giapponesi e cinesi. Gli autori (M. Perry, S.W. Vanderstoep e S.L. Yu - 1993) ipotizzano che le differenze nei processi cognitivi in cui vengono coinvolti i bambini possano aiutare a spiegare perché i ragazzi asiatici riescono meglio in matematica. Per far questo viene analizzato come il discorso in classe può avere effetti sull'apprendimento e le domande sono una parte integrante di come l'insegnante organizza e struttura il discorso in aula.

Dallo studio risulta che gli insegnanti asiatici si aspettano che i bambini di prima elementare possano essere coinvolti in discussioni sulle modalità di risoluzione dei problemi e, più in generale, nel pensiero matematico concettualmente complesso e astratto, mentre quelli statunitensi non sempre lo credono. Gli autori della ricerca individuano sei categorie che vanno oltre la distinzione domande aperte/domande chiuse.

1. **Computation/rule recall (calcolo/richiamo della regola):** *what is 7+5? (quanto fa 7 + 5?)*
2. **Rule recall (richiamo della regola):** *what is rule for two-digit addition? (qual è la regola per addizionare due numeri di due cifre?)*
3. **Computing in context (calcolo in un contesto):** *there are the 30 pieces of the red... (i 30 pezzi rossi che...)*
4. **Make up problems (formulazione di problemi):** *create a problem that would...to  $8-3-2=3$  (inventate un problema che porti a  $8-3-2=3$ )*
5. **Problem solving strategies (strategie di problem solving):** *how did you arrive at this answer? (come siete arrivati a questo risultato?)*
6. **Conceptual knowledge (conoscenza concettuale):** *why do you use subtraction? (perché avete usato la sottrazione?)*

Dalla comparazione condotta, emerge che in Giappone e in Cina i docenti utilizzano più domande di concetto, rispetto alle domande nozionistiche e fattuali. Anche relativamente alla lettura e comprensione di un testo, dalla ricerca risulta che funzionano meglio le domande che indagano le idee dell'autore e dei ragazzi, piuttosto che quelle che richiedono semplicemente fatti o dettagli.

Il pensiero riflessivo viene incentivato anche quando, nelle sue domande, il docente fa riferimento all'esperienza dei ragazzi oppure alle idee precedentemente esposte da loro.

Un altro modo ancora, per stimolare il pensiero divergente, è quello di rimandare la parola al gruppo, chiedendo di esplorare, chiarificare le diverse opinioni, e monitorando i diversi punti di vista come nelle domande che seguono: "La pensiamo tutti così?"; "Voi che cosa ne pensate che cosa ne dite?"; "Sentiamo anche gli altri?";...

Il pensiero critico e riflessivo degli allievi viene quindi stimolato e promosso da domande che sviluppano la comprensione concettuale dei fenomeni. Il pensiero riflessivo, però, non può rimanere nella sua fase iniziale, quella più intuitiva, ma è indispensabile passare dalle domande all'elaborazione di una problematica. Attraverso l'offerta di materiali, esperienze o attività didattiche articolati, il docente può costruire il percorso dalle domande alla circoscrizione e alla elaborazione di una problematica più allargata da prendere in esame.

### **Oltre le domande: quali alternative**

Dalla ricerca condotta da Wood e Wood (1998) risulta che più domande pone l'insegnante, meno e più brevi sono gli interventi degli allievi, nei termini di risposte elaborate, loro domande spontanee, idee personali, contributi inaspettati. Questi autori sostengono la maggior efficacia di quelle che loro definiscono *the non question/alternative*, ossia tutte le modalità alternative alle domande con cui si può stimolare la discussione: presentazioni della tesi di un autore, descrizione di un certo modo di pensare/approccio, silenzi, riprese...

Queste modalità alternative non solo aumentano il numero, il livello e il grado di elaborazione e articolazione delle risposte, ma incrementano il confronto fra pari, la capacità di rispettare i turni di discussione e le dinamiche interpersonali.

Il problema non è quello di eliminare le domande dell'insegnante, ma quello di declinarle in modo sempre più articolato e mirato e anche di non renderle ridondanti rispetto al discorso educativo.

Esistono molte tipologie di interventi che in alcuni casi, funzionano meglio delle domande.

- Ci sono domande che costituiscono una forma di intervento/affermazione: "capisco bene...", "Vuoi dire che...";
- in altri casi si tratta di rispondere alla domanda dell'allievo spingendo all'osservazione, alla verifica di come funzionano le cose;
- in altri casi ancora esistono situazioni – problema, esperienze, immagini, materiali che possono provocare la discussione e la riflessione meglio di una domanda;
- infine ci sono domande che allargano al gruppo una questione portata dai ragazzi, senza porre un nuovo quesito.

## **Cap. III - Oltre le domande: l'allievo al centro del processo di insegnamento – apprendimento**

### **Domande modelli di apprendimento**

Secondo la teoria di Bernstein il tipo di relazione che predomina in un contesto determina la costruzione del discorso, ossia cosa si può e cosa non si può dire, il registro degli scambi comunicativi, la forma.

Tutte le **ricerche socio-semiotiche** mostrano che attraverso la partecipazione alle conversazioni informali il bambino apprende e costruisce il proprio linguaggio: per questo nel processo di

insegnamento/apprendimento va operata una **mediazione** tra il linguaggio dell'insegnante e quello del bambino. Questa teoria può essere applicata alla struttura/ grammatica delle domande dell'insegnante: con le **domande chiuse** le risposte saranno limitate, ma si favoriranno quei bambini che non sono in grado di gestire elaborazioni complesse; le **domande aperte** possono risultare poco comprensibili, ma è proprio la loro ridotta strutturazione a stimolare il confronto.

In un primo momento, come suggeriva Rogers, bisognerebbe adattarsi allo stile comunicativo del soggetto, per poi portarlo verso codici comunicativi più elaborati e formali. Va costruito poco alla volta un **linguaggio condiviso** da insegnante e gruppo.

Il **linguaggio** degli **adulti** può costituire un ostacolo se non si ricerca la coerenza tra le domande che formuliamo e il senso che assumono rispetto all'esperienza e all'enciclopedia del ragazzo, tra il nostro codice e il loro. In questo modo si creano meno conflitti tra le **conoscenze ingenuie** del bambino e i **concetti scientifici**.

Harris e Williams sostengono che le domande e il discorso scientifico/disciplinare vadano inseriti in una **trama narrativa**, che connetta fenomeni e osservazioni, osservazione e linguaggio, codici ed elaborazione del pensiero.

### **Si può imparare dalle domande degli allievi?**

Raramente i ragazzi usano le proprie domande per cercare spiegazioni e approfondimenti su quanto viene trattato a scuola. Se lasciassimo che gli allievi imparino a proporre le loro domande genuine, scopriremmo che si può imparare molto dalle loro domande; la capacità di **generare domande** è una delle chiavi del processo di costruzione di conoscenza. Di solito le **domande predominanti** sono quelle dell'insegnante, questo accade quando:

- gli alunni sono inibiti dall'eccesso di **controllo** esercitato dal docente;
- l'insegnante invece di fornire le risposte **controbatte** con altre domande;
- i docenti **selezionano** le domande che ritengono più intelligenti e pertinenti;
- l'insegnante usa un **tono** ironico o sarcastico.

È invece necessario avere un atteggiamento di **accettazione e valorizzazione** degli interventi o delle critiche dei ragazzi, perché le domande formulate direttamente da loro li motivano di più e rappresentano il segnale dell'attività di esplorazione e comprensione di un fenomeno.

### **Come promuovere le domande degli allievi?**

Per promuovere e aumentare le domande degli allievi bisogna partire dalle domande che i ragazzi fanno spontaneamente: accoglierle, valorizzarle, farne materia di analisi, studio e discussione. Il maestro può captare e rilanciare le domande dei bambini per aprire il confronto, in altri casi le domande nascono dall'osservazione in classe o dalle uscite nel territorio. Partendo dagli alunni le domande seguiranno anche la direzione **allievi-allievi**, non solo insegnante-allievo; come afferma la Pontecorvo le domande aumentano quando gli argomenti trattati sono familiari, può consistere anche nel cogliere eventi critici in classe in cui le domande tra pari possono provocare un conflitto ed essere trasformato in un motivo di confronto. Partire dalle loro domande vuol dire promuovere il **pensiero divergente** che verrà incoraggiato dalla capacità dell'insegnante di generare **contesti comunicativi e didattici** dove il contributo degli allievi è

accolto e rispettato. Le domande degli allievi possono aumentare anche quando si lavora a gruppi e ci si confronta, lavori in cui si richiede una risoluzione autonoma e creativa di problemi.

### Come gestire le risposte degli allievi?

- Castagna afferma che è meglio rispondere subito alle domande degli allievi, almeno quando sono pertinenti.
- In alcuni casi la domanda **anticipa** argomenti successivi, allora bisogna **valorizzare** l'intervento, dare una breve risposta e rimandare alla lezione successiva.
- Se la domanda è già stata fatta, vuol dire che la nostra precedente spiegazione non era abbastanza chiara.
- Di fronte ad **atteggiamenti provocatori** è meglio parlare direttamente all'interessato in separata sede.
- Si può accompagnare la "messa in ordine" delle idee degli studenti **ripercorrendo** le questioni trattate.

Quando è l'insegnante a fare le domande, è bene **raccogliere** tutti gli interventi, metterli a confronto, argomentarli e giungere così alla **fase di sistematizzazione**, ovvero il processo in cui il docente deve assumere il ruolo preponderante poiché è l'esperto della disciplina. Gli interventi degli allievi, proprio per la parzialità delle conoscenze, spesso rimangono solo a livello intuitivo, quindi il docente deve **fornire le chiavi** per sviluppare ed elaborare il proprio pensiero: **come?** Rimandando a fonti aggiornate e documentate, con lezioni frontali, riformulando le questioni proposte, porre nuovi quesiti. L'insegnante **guida** gli alunni verso determinate direzioni:

- sottolineando il fatto che ci sono diverse posizioni sull'argomento;
- presentando posizioni alternative;
- facendo immedesimare i ragazzi in chi vive esperienze diverse (es simulazioni, giochi di ruolo);
- cambiando la formulazione della domanda.

L'insegnante deve individuare le **parole sporgenti**, cioè parole chiave negli interventi degli alunni, per far evolvere la conoscenza informale in sapere formale, per strutturare la conoscenza in modo che sia scientificamente corretta. Le parole sporgenti possono essere puntualizzate a partire da un **brainstorming** o da una **discussione spontanea**.

La promozione del **pensiero autonomo** dei ragazzi viene incentivata anche *dall'arte di non fare domande*, ossia da interventi che si discostano dal tono interrogativo, per aprire la discussione e la riflessione tramite altre vie.

### L'arte di non fare domande

Dillon e altri autori sostengono la maggior efficacia delle **"the non question/alternative"**, cioè tutte le modalità alternative alle domande con cui si può stimolare una discussione.

Spostare il centro dal docente agli allievi non riduce il ruolo dell'insegnante, anzi pretende una maggiore maestria nel destreggiarsi tra le diverse forme di intervento. Affinchè gli alunni intervengano, a volte, basta porre la **questione** in modo che capiscano su cosa devono focalizzare la propria attenzione (es: storia cappuccetto rosso, da una semplice domanda i bambini sono arrivati a dire che bisogna fare attenzione con gli estranei) oppure si può riprendere una domanda nata in aula (es: quando inizia l'inverno? I bambini sono andati a cercare info autonomamente).

L'insegnante non deve porre domande di continuo o intervenire in modo incalzante e invasivo.

Come ci insegna Rogers si possono usare:

- le **risposte a eco** (si ripete e riassume il concetto del bambino);
- le **riformulazioni** o le **sintesi** (sintetizzare quanto già detto);
- le **risposte a specchio** (ripetere la frase del bambino, "C. dice che..").

La ricerca di Rosenthal e Jacobson mette in luce come in genere si tenda a concedere meno tempo per la risposta a chi riteniamo meno preparato e più tempo a chi pensiamo abbia studiato (**L'effetto Pigmalione**). È importante sapere che più lungo è il tempo d'attesa dell'insegnante durante i silenzi e più numerose sono le risposte.

## Cap. IV - Le domande quando si sbaglia

### Verso una didattica dell'errore

Il pensiero pedagogico e didattico contemporaneo assume la necessità di **accogliere l'errore** come aspetto del processo di insegnamento/apprendimento non come inevitabile ma come **necessario** e **costruttivo**, come un tentativo da parte degli allievi di trovare autonomamente le risposte. Si tratta di recuperare l'**atteggiamento socratico** e di comprendere che la natura dinamica della conoscenza è rispettata a partire da ciò che l'individuo sa di non sapere.

Ci sono due cornici teoriche del pensiero pedagogico-didattico che trattano l'errore in questo modo:

- **La didattica costruttivista**: l'errore si relaziona con una concezione di apprendimento che è dinamica e complessa, dove la **conoscenza** si costruisce offrendo al bambino lo spazio, i tempi e i materiali per procedere autonomamente nel suo percorso di crescita e dove l'**insegnamento** è inteso come processi di mediazione didattica. L'insegnante deve distinguere:
  - **Errore**: emerge quando si è impegnati in un processo di ricerca e scoperta, quando si cerca di costruire una teoria;
  - **Sbaglio**: è l'applicazione scorretta di una regola o di una teoria ed è imputabile alla memoria o all'attenzione.
  
- **Il fallibilismo di Popper**: secondo Popper non esiste una **verità assoluta**, ma una **verità provvisoria** che mette l'uomo nelle condizioni di compiere continue congetture per capire una realtà che non è mai data in modo definitivo; in questo senso l'unico atteggiamento possibile è quello **fallibilista**, fondato sulla consapevolezza che l'essere umano e le sue teorie sono sempre soggette a disconferma. Niente può essere del tutto giusto o sbagliato, quindi l'**errore** è parte inevitabile della vita umana, tramite esso possiamo avvicinarci a una conoscenza migliore poiché il nostro obiettivo è il **miglioramento**, non la perfezione che non esiste. L'**educatore fallibilista** non cerca di sopprimere gli errori, ma di farli parlare attraverso il dialogo critico. Affinchè l'errore possa esprimersi ed essere accolto, sono necessari un contesto e un contratto didattico **costruttivista**.

### Errori e domande: una relazione complessa

Sia l'approccio costruttivista che quello fallibilista attribuiscono alle domande un ruolo essenziale non solo auspicabile, ma necessario. Anche se è indiscutibile la **centralità** delle **domande**, entrambe le teorie non sono in grado di rispondere a molti interrogativi sul rapporto tra l'errore e il fare domande.

Il processo di gestione dell'errore si sviluppa in una dinamica continua e circolare, che comprende più momenti:

1. L'**emergere** dell'errore;
2. Il **riconoscimento** dell'errore, nel quale intervengono competenze di insegnanti e bambini;
3. La **gestione** dell'errore, che include le modalità con cui viene accolto e l'intervento reattivo di insegnante e bambini;
4. La **trasformazione** dell'errore, che rappresenta la risposta a quanto avvenuto prima.

Nella fase di **gestione** dell'errore ci interessa capire quanto le domande rappresentino una strategia, secondo quali modalità e con quali ricadute sull'apprendimento. Qui ci concentriamo su due casi di gestione:

→ **Le domande correttive**: l'insegnante opta per il proprio intervento e pone una domanda.

La scelta più immediata è la **correzione**; una dinamica di interazione frequente ha come struttura la **tripletta** (IRF: initiation-replay-feedback). L'aspetto negativo è che anche se la domanda dell'insegnante non ha atteggiamento punitivo, non sempre consente al bambino di comprendere l'errore.

- Se l'insegnante indirizza il bambino verso la risposta o se la frase che inizia viene lasciata in sospeso, ciò che si sta chiedendo al bambino è uno **sforzo mnemonico** ("*per calcolare l'area servono la base e..?*").
- Ci sono casi in cui si usano le **alternative question** (Margutti) ma l'attenzione di chi riceve la domanda va a ricadere sull'ultima delle soluzioni; si ha il rischio di indirizzare i bambini verso risposte ovvie.
- Un altro metodo è quello del **rispecchiamento**: in forma interrogativa l'insegnante vuole insinuare il dubbio nel bambino della presenza di uno sbaglio, in forma affermativa si valorizza l'intervento e stimola ulteriori sviluppi.

→ **Le domande per riflettere**: l'insegnante decide di non intervenire e lascia ai bambini il giusto spazio. Quando le domande dell'insegnante si inseriscono in modo tale da non permettere ai bambini di intuire alcun tipo di aspettativa da parte sua, la **risposta** non diventa prevedibile. Sono domande come "*Secondo voi questo cosa vuol dire?*", "*Ci spieghi perché hai detto..?*". Lasciando liberi i bambini e scegliendo di **non intervenire**, ma di osservare e stare in ascolto, i bambini riusciranno a riconoscere e scegliere l'errore per loro significativo in modo autonomo, cercheranno riscontri tra i compagni.

### Riflessioni conclusive

Porre domande non è l'unica possibilità per gestire l'errore, ma è una di quelle che gli insegnanti dichiarano di prediligere, anche se mostrano alcune difficoltà nell'utilizzarla. Se vogliamo che l'errore diventi una risorsa, dobbiamo chiederci se è meglio **intervenire o non intervenire**: se si sceglie di **intervenire**, si cercherà di fare domande con la funzione di far riflettere sull'errore sia il bambino che l'ha commesso che i suoi compagni; se si sceglie di **non intervenire**, l'errore e le domande sono affidate ai bambini, spetta a loro trasformarlo in problema da condividere con il resto della classe.