

## **Il docente di lettere e l'insegnamento dell'italiano nella scuola "media"**

### **1. PREMESSA**

La mia percezione dell'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado deriva, oltre che da 30 anni di lavoro in scuole della più varia composizione e collocazione, dalle esperienze di formazione dei docenti, che mi hanno permesso di conoscere parecchi istituti comprensivi e un gruppo di ricerca con base territoriale comprensoriale, composto da insegnanti appartenenti ad almeno 15 scuole diverse.

L'attività di tutor per insegnanti in specializzazione, di docente nella SSIS e nei Corsi abilitanti speciali, di conduttore in gruppi di docenti in anno di prova, mi ha permesso di confrontare la pratica didattica con la visione della materia da parte di chi progetta la formazione dei docenti e di chi inizia la professione.

Gli ultimi dieci anni, con le riforme annunciate o parzialmente realizzate, le razionalizzazioni e gli accorpamenti, il mutamento della composizione sociale dell'utenza, hanno introdotto innovazioni rilevanti, forse non tanto nell'impostazione della didattica disciplinare, quanto nelle condizioni in cui avviene l'insegnamento/apprendimento e nella figura stessa del docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado.

In Trentino l'introduzione della seconda lingua straniera obbligatoria per tutti, la sparizione di fatto del tempo prolungato e l'istituzione dei comprensivi rappresentano un discrimine forte, la prima per le conseguenze che ha determinato nell'orario (quasi tutte le scuole hanno compresso l'orario delle singole lezioni entro i 50 minuti ben prima che si introducesse il limite massimo delle 30 ore di lezione), la seconda per l'aumento che ha determinato nel carico di lavoro del docente di lettere (nel prolungato l'insegnante di lettere aveva una sola classe di cui occuparsi), la terza per il confronto che ha aperto tra primarie e secondarie di primo grado sul curricolo verticale d'italiano.

A partire da queste considerazioni di base, tenterò qui di sintetizzare, a grandi linee e senza pretese di scientificità, i caratteri di una figura in rapida evoluzione, e di una condizione di insegnamento che presenta molte criticità.

### **2. IL DOCENTE DI LETTERE: CHI È ?**

Il docente di lettere ha un ruolo centrale nella scuola secondaria di primo grado, per il numero di ore che trascorre nella classe (5 o 6 in prima, 11 in seconda e terza), e per le discipline che insegna, considerate da tutti fondamentali per la formazione e l'abilitazione dei ragazzi.

I colleghi stessi gli attribuiscono, a torto o a ragione, la facoltà di condizionare fortemente il clima di classe, gli atteggiamenti degli alunni, i rapporti con le famiglie, al punto che, quando parlano di un gruppo classe, spesso usano l'espressione "i tuoi alunni", oppure "le classi del collega x si riconoscono, perché sono così e così", "quando entro nella classe di x" e via dicendo.

Generalmente si riferiscono ad aspetti comportamentali, talvolta riconoscono al docente di lettere anche il merito di fornire agli studenti strumenti utili per acquisire conoscenze e abilità trasversali.

Il docente di italiano ricopre, di norma, il ruolo di coordinatore di classe, benché nessuna legge e nessun contratto di lavoro preveda l'istituzione di tale figura.

Come coordinatore, deve elaborare la programmazione annuale di classe, e le relazioni di fine anno e di ammissione delle classi terze all'esame, raccogliere gli elementi e formulare i giudizi globali al termine di ogni quadrimestre, dirigere i consigli di classe in assenza del dirigente (e ciò avviene sempre più spesso viste le dimensioni degli istituti), coordinare le attività che coinvolgono più di un docente, partecipare agli incontri con gli esperti che intervengono a vario titolo nella classe.

In sostanza è una sorta di garante della collegialità, e il suo modo di comunicare, di gestire le riunioni, di relazionarsi coi colleghi influenza notevolmente l'ambiente di lavoro.

Per gli alunni diventa importante figura di riferimento, ed essi spesso si rivolgono a lui per dirimere questioni interne al gruppo dei pari, per farlo partecipe di rapporti difficili con altri insegnanti, per chiedere consiglio o aiuto nelle difficoltà, sia quando attengano alla scuola nei suoi vari aspetti, sia quando nascano nell'ambiente familiare.

Anche per i genitori rappresenta un interlocutore privilegiato. A lui si rivolgono per avere un quadro completo della situazione scolastica dei figli, per scambiare opinioni in merito alle scelte educative o al passaggio alle secondarie di secondo grado, per risolvere problemi prima di rivolgersi al dirigente.

Dirigente che, spesso, delega al coordinatore compiti ai quali non riesce più ad assolvere o lo interpella prima di prendere decisioni che riguardano i ragazzi, le famiglie, talvolta i colleghi stessi.

Negli anni i compiti del coordinatore si sono moltiplicati e complicati, in senso direttamente proporzionale al moltiplicarsi dei disagi di varia natura che emergono nelle classi, nonché delle attività e dei progetti trasversali che intrecciano i curricoli disciplinari più volte nell'anno scolastico.

Di fatto, molte delle iniziative ad alto valore formativo, come viaggi d'istruzione, educazione alla salute, accoglienza, adolescenza, formazione del gruppo classe, solidarietà, orientamento, incontri con testimoni del tempo e quant'altro, sono concordate col docente di lettere e inserite nelle sue ore.

Questo, perché le ore di lettere nella classe "sono tante" e perché si ritiene che i temi trattati in tali progetti siano contigui ai programmi o parte di essi.

Così, nel piano di lavoro di italiano, compaiono temi quali adolescenza, amicizia, rapporti genitori figli, pace e guerra, povertà e ricchezza, sui quali si sviluppano letture e scritture che accompagnano momenti forti di incontri con esperti, uscite sul territorio, visione di film, partecipazione a spettacoli teatrali...

Molto raramente, ormai, il docente di lettere considera i progetti trasversali di cui sopra estranei al “normale lavoro sulla disciplina”.

E, tuttavia, non sempre la sua ricerca di coerenza tra progetti e declinazione dei piani di lavoro va oltre la lista dei contenuti: talvolta, lo stile d’insegnamento, la metodologia esprimono un approccio tradizionale, basato su lezione frontale, studio e rielaborazione di testi, e i temi di cui sopra non sono proposti con pratiche didattiche funzionali alla costruzione di buone relazioni, benessere, orientamento.

Per esemplificare, può accadere che nello svolgimento del progetto “amicizia”, dopo un incontro con lo psicologo che, attraverso un percorso di autoanalisi di gruppo, ha esplicitato l’utilità del cocostruire il sapere, il docente torni sullo stesso tema attraverso lezioni frontali o letture da lui stesso guidate e non pratici mai, nel corso dell’anno scolastico, la cocostruzione delle conoscenze.

Vero è che ciò accade anche ad altri insegnanti/insegnamenti e che, nel caso di lettere, “le conoscenze e le esperienze di apprendimento altre” quantomeno si inscrivono in una precisa storia di apprendimento, quella dell’apprendimento dell’italiano, e sono riconoscibili dallo studente come veri e propri saperi, al pari di tutti gli altri.

Ancora, è il docente di lettere che, spesso, realizza percorsi per l’acquisizione del metodo di studio: come analizzare e sintetizzare un testo, prendere e rielaborare appunti, impostare una ricerca disciplinare o pluridisciplinare, imparare ad esporre oralmente un argomento.

Abilità, queste, di carattere prettamente metodologico, che sono approdate in capo all’italiano secondo i non dimostrati sillogismi: poiché la lingua ha funzione ancillare rispetto a qualsiasi oggetto di studio, è l’insegnante di lingua che deve insegnare a studiare; la lingua è trasversale a tutte le discipline, perciò l’insegnante di lingua deve dare agli alunni strumenti da utilizzare in tutte le altre materie.

Sembra un riconoscimento della trasversalità della lingua, ma non è esattamente così: non è, infatti, l’estensione a tutti gli altri docenti del compito di tenere sotto controllo gli aspetti linguistici, bensì l’inserimento dentro il curriculum d’italiano di saperi trasversali che diventano contenuti della materia, e l’attribuzione al docente d’italiano di funzioni diverse dall’insegnare la disciplina in senso stretto.

Metodologo, psicologo, orientatore, mediatore, coordinatore, l’insegnante di lettere si chiede se non sia diventato un tuttologo, quale sia lo specifico disciplinare da salvaguardare, e se la dimensione ancillare della disciplina non stia debordando a scapito delle altre.

Come coordinatore, tra l’altro, egli sta diventando sempre più il tutor dei singoli alunni e della classe, in funzione del fatto che ha poche classi, non di una formazione particolare né di un riconoscimento professionale.

Anticipatore di una figura che la riforma Moratti voleva istituire, egli rischia oggi di assumere, via via, anche le mansioni previste da quella legge, perché sono soltanto

qualcuna in più rispetto a quelle che ha già, senza che vi sia una regolamentazione di tutta la materia e, ancor più, senza che vi sia una riflessione sugli automatismi: insegnante di italiano/coordinatore, contenuti dell'italiano/argomenti relativi alla formazione dell'adolescente, molte ore nella classe/capacità tutoriali e di leadership, laurea in lettere/competenze in campo metodologico.

### 3. I TEMPI DELL'ITALIANO

In genere, l'insegnamento dell'italiano è strutturato in modo molto tradizionale, con 6 lezioni settimanali in seconda e terza suddivise in "antologia, grammatica, narrativa" e 7 in prima (ma in talune scuole si propongono 6 lezioni anche in prima per ampliare l'orario di storia e geografia).

La necessità di comprimere l'orario settimanale all'interno delle 30 ore complessive, ha indotto, tuttavia, alcune scuole a suddividere le lezioni in momenti di 50 o 45 minuti, oppure di 60 minuti, diminuendone il numero, a vantaggio di attività opzionali obbligatorie (spesso comunque attinenti all'educazione linguistica), o di attività facoltative.

La conseguenza è che oggi le ore effettive di lezione sono, mediamente, 4.30 ogni settimana suddivise in 5 o 6 unità, con frequenti interruzioni dovute a progetti trasversali o multidisciplinari, ma con eventuali espansioni nell'opzionale e nel facoltativo.

Quindi impianto tradizionale, ma molto compresso rispetto al passato.

Fermo restando il fatto che le verifiche scritte "ufficiali" sono sempre almeno 4 per quadrimestre, e che il poco tempo a disposizione induce a testare con prove scritte anche saperi che, fino a qualche anno fa, si accertavano attraverso l'interrogazione o la conversazione, si intuisce come il tempo dedicato all'effettivo lavoro di apprendimento si sia progressivamente ridotto e sia invece aumentato, in percentuale e in dato assoluto, il tempo impiegato per la verifica.

Il tempo scuola non occupato dall'italiano è stato riempito con altre discipline, le quali, essendo a loro volta compresse in segmenti orari sempre più ridotti, prevedono molte verifiche scritte individuali: la percezione che ragazzi e famiglie hanno della scuola come luogo di verifica più che di apprendimento, è esatta.

Anche per gli insegnanti l'aumento delle verifiche da preparare, correggere e valutare, in presenza di classi più numerose e con alunni della più varia provenienza e competenza, costituisce un indubbio forte aggravio di lavoro.

I dati quantitativi sono un buon indicatore delle mutate condizioni di insegnamento/apprendimento degli ultimi 5/6 anni.

Un insegnante di lettere con due classi, una prima e una terza, di 25 alunni ciascuna, corregge, mediamente, ogni anno, 400 verifiche di italiano/produzione scritta (quelli definiti comunemente temi, ma che in realtà sono produzioni di vario genere), che diventano 800 se pratica la metodologia dell'autocorrezione ricorretta, più 400 prove di grammatica, 300 verifiche di storia e geografia, 1500 compiti a casa

(se non si correggono i compiti a casa gli alunni non li fanno con cura o non li fanno per nulla).

Le cose non cambiano di molto se le classi sono una seconda e una prima.

Le verifiche vanno, ovviamente, prima preparate, poi valutate e giudicate.

I docenti, nel frattempo, hanno progettato lezioni di tre materie diverse, hanno partecipato a innumerevoli riunioni (un docente di istituto comprensivo arriva a contarne 90 in un anno scolastico). A fine quadrimestre hanno stilato i giudizi globali, le relazioni, i consigli orientativi...

Tornando ai tempi della lingua, non dobbiamo dimenticare che anche nella scuola primaria è avvenuta una forte contrazione dell'orario dedicato all'italiano a vantaggio di altre discipline (introdotte fin dalla prima), e delle attività opzionali.

Questo ci consente di dedurre che nella scuola di base all'apprendimento delle abilità linguistiche, pur considerato fondamentale, si riserva uno spazio sempre più ridotto, con una diminuzione effettiva del 30/40% rispetto ai primi anni novanta.

Tutte le indagini nazionali o internazionali che controllano i risultati scolastici, testano, accanto alla matematica, la capacità di comprendere, analizzare, rielaborare testi nella lingua nazionale, ma l'organizzazione del curriculum cognitivo sembra contrastare nettamente con i bisogni riconosciuti come basilari dal sistema valutativo nazionale.

#### 4. LE SCELTE METODOLOGICHE

Dei nuclei fondanti la disciplina italiano, i docenti privilegiano la lingua come codice/sistema di regole e la lingua come comunicazione, suddivisa nelle abilità di lettura e scrittura (molto), ascolto e oralità (poco).

Riservano spazio alla lingua come arte e cultura, in forma di studio della poesia e della narrativa, che in genere trattano adottando la metodologia dell'analisi testuale, raramente addentrandosi negli aspetti ermeneutici, nelle ricostruzioni di contesto storico letterario, nei portati di tipo culturale.

**La lettura** è orientata all'analisi di testo, secondo un approccio per obiettivi molto seguito, supportato dalle antologie, che propongono esercizi di scomposizione dei testi, riconoscimento delle strutture, individuazione di sequenze/elementi fondamentali/stili di scrittura.

In sostanza nella scuola secondaria di primo grado si ripropongono gli stessi generi testuali e approcci metodologici già della scuola primaria, ma si punta ad una maggiore precisione nell'analisi, che tocca anche aspetti formali, e alla lettura di testi più complessi.

In prima si presentano favole, fiabe, leggende, miti, racconti, e, in misura minore, testi descrittivi; in seconda racconti, cronache, lettere, diari; in terza racconti, novelle e romanzi, e poi autobiografie, articoli, testi argomentativi, relazioni; poesia in tutte le tre classi, con studio di movimenti letterari soprattutto in terza, in parallelo col programma di storia.

Qualcuno ancora propone brani di poemi epici, ma in versioni semplificate (anche in prosa), con pochissima parafrasi.

I docenti talvolta leggono personalmente una prima volta i brani scelti, più frequentemente li fanno leggere agli alunni, a turno, poi procedono all'analisi.

Puntano alla comprensione puntuale e precisa del testo, frammentando sia il percorso di approfondimento sia il contenuto del brano; generalmente raggiungono l'obiettivo di aumentare negli alunni le capacità di comprensione dei testi.

Nelle scuole si fanno molte esperienze per motivare alla lettura: allestimento di mostre e mercatini, letture libere, pubblicazione di recensioni, traduzione di testi in piece teatrali, riscritture di storie e pubblicazione di libri, partecipazione a concorsi e così via.

È convinzione di tutti gli insegnanti che la lettura sia da stimolare e incentivare, in particolare la lettura di testi narrativi, per tanti motivi, tra i quali annoverano l'acquisizione di conoscenze linguistiche, lo sviluppo di pensiero divergente, l'assunzione di modelli di scrittura.

Taluni considerano il leggere storie una modalità di conoscenza, da affiancare al pensiero logico deduttivo, e la letteratura uno strumento potente di rappresentazione della realtà; accompagnano la lettura con rielaborazioni larghe, che ne restituiscano il significato in termini di riflessione sulla vita dell'individuo e delle comunità.

Prevalente è, tuttavia, l'approccio analitico, proposto in modo molto simile per tutti i generi testuali.

Ai docenti sono ben presenti alcuni problemi:

- Quali generi testuali a quale età?
- Quali esercizi di analisi in quali momenti del percorso scolastica di un alunno?
- Come differenziare la lettura di storie rispetto agli altri testi, in modo da restituirne la funzione emblematica, il fatto che le storie offrono modelli intuitivi per la costruzione della propria storia?
- Come utilizzare le storie in chiave conoscitiva, quando l'evoluzione psicologica dei ragazzi li porta ad assumere, accanto alle dimensioni della fantasia e dell'esperienza, anche quella della possibilità, con la conseguente capacità di immaginare ciò che "potrebbe accadere davvero" o che si può provocare?
- Quale percorso dentro le storie è motivante e, contemporaneamente, coerente, con lo sviluppo della personalità adolescente?
- L'approccio narrativo alla conoscenza, quale contributo può dare alla costruzione dell'identità, oggi che tutte le esperienze di vita sono frammentate ed è quasi impossibile collegarle consapevolmente in una storia personale?
- Forse l'analisi testuale può essere ridimensionata a vantaggio di una lettura scorrevole che restituisca la compiutezza e la continuità delle storie?
- Le opere letterarie devono essere presentate come prodotto di un assoluto individuale o inquadrare in segmenti di storia della letteratura?
- Come far dialogare i ragazzi con l'opera d'arte?

- La letteratura può creare quella distanza dal reale che stimola e induce la riflessione, senza che necessariamente si adotti l'argomentazione di tipo filosofico (troppo difficile per ragazzi in età preadolescenziale?)

**Riguardo alla scrittura**, si osserva che tutti gli insegnanti oggi, al contrario che nel passato, sono convinti che insegnare a scrivere si può e che l'abilità di scrittura non è una dote naturale.

Quanto alle metodologie c'è invece incertezza e diversificazione.

Il dato comune è forse rappresentato dall'episodicità degli interventi, dall'assenza di una strategia complessiva, che delinea le tappe di un lavoro triennale su più fronti ed espliciti le ragioni delle scelte.

In tutte le antologie e in qualche grammatica si riportano percorsi di apprendimento della scrittura, collegati all'analisi di generi testuali o presentati in forma di laboratorio, nelle versioni basate su lavoro sia individuale che di gruppo.

Sempre più frequenti sono gli esercizi di autoanalisi e metacognizione, in avvio e in chiusura delle varie esperienze di scrittura.

Alcuni docenti puntano sulla scrittura vincolata, sulla correzione reciproca o autocorrezione, sulla revisione dopo la correzione dell'insegnante, stimolando gli alunni a ritenere che coi testi si può lavorare e che devono essere considerati prodotti di comunicazione da valutare con oggettività.

I laboratori creativi di poesia e narrativa, la diaristica, lo scambio di corrispondenza, i giornalini scolastici, la partecipazione a concorsi, la stesura di verbali di classe, autobiografie, cronache, testi argomentativi sono esperienze comuni nella scuola secondaria di primo grado, che ormai da tempo ha abbandonato il tema classicamente inteso come unica esperienza di scrittura.

In genere i docenti sono restii ad usare il computer, almeno nelle prime stesure dei testi, e rifuggono dalle correzioni ortografiche automatiche, perché non permettono ai ragazzi di prendere coscienza degli errori.

Lamentano che gli alunni si presentano in prima secondaria di primo grado con abilità di scrittura molto differenziate e con una tendenza alla disattenzione, al presappochismo della grafia e dell'impaginazione: sono molto frequenti i casi di ragazzi che sbagliano a scrivere il proprio nome, mettono a caso la punteggiatura, compiono innumerevoli errori di ortografia, scrivono periodi dalla sintassi improbabile e non riescono a leggere ciò che scrivono. Il calo degli apprendimenti è evidente.

Di fronte alla reiterazione automatica degli errori, tutti gli interventi sembrano avere scarso successo, se i colleghi delle secondarie di secondo grado registrano una situazione in continuo peggioramento: gli insegnanti si chiedono quali siano le strategie per rompere gli automatismi o indurne di virtuosi.

L'apprendimento della scrittura è dunque un problema aperto.

**La grammatica**, dopo anni di alterne fortune, sembra godere oggi di una generale rivalutazione, della quale sarebbe interessante capire le ragioni.

Forse il fenomeno va letto nel quadro di quel "bisogno di regole" che sta diventando il filo conduttore di tutte le riflessioni di carattere pedagogico didattico, ma sta di fatto che oggi tutti gli insegnanti dedicano regolarmente 1 o 2 ore ogni settimana all'analisi "grammaticale" in prima, logica in seconda, del periodo in terza, con excursus in fonologia, semantica, elementi della comunicazione, analisi stilistica e così via.

La grammatica descrittivo/normativa è la più praticata, con una metodologia che varia dallo studio di regole e conseguente riconoscimento nei testi, a lettura di testi, riconoscimento di struttura grammaticali, deduzione di regole; pochissimi sono gli esempi di adozione di altri modelli grammaticali o di pratiche didattiche attive; moltissimi gli esercizi proposti dagli stessi libri di testo.

Gli alunni arrivano in prima secondaria di primo grado con le preparazioni più diverse: c'è chi non sa nulla di grammatica formalizzata, chi ha avuto una "spolveratina" di tutto, chi ha studiato innanzitutto i verbi, chi ha utilizzato la grammatica in chiave utilitaristica, per rafforzare l'abilità di scrittura.

Dalla mia esperienza come formatore e conduttore di gruppi di ricerca, posso dedurre che i docenti vorrebbero trovare una modalità di insegnamento della grammatica che sia ad un tempo motivante, utile per rafforzare l'abilità di lettura e scrittura, funzionale all'apprendimento della lingua straniera; sembra invece rivitalizzata solo dai seguaci della "grammatica valenziale" l'idea che la riflessione sulla lingua, e in particolare l'analisi logica, sviluppi la capacità di ragionare, offra modelli impliciti di percorsi di riflessione, si traduca in momento di metacognizione dell'imparare la lingua.

Paradossalmente proprio nel momento in cui si riconosce grande importanza alla metacognizione, e anzi si sollecita una definizione di percorsi didattici improntati alla ricostruzione dei saperi che via via si acquisiscono, l'attività alla quale nel passato si attribuiva come unico merito quello di indurre a ragionare sulla lingua (e al ragionare tout court), non è inserita nel novero di quelle che possono sostenere sistematicamente la capacità di riflettere sulle strutture linguistiche.

I docenti vorrebbero anche collegare l'insegnamento della grammatica allo sviluppo intellettuale dei bambini/ragazzi e si chiedono, ancora una volta, quando e con quali modalità proporre i vari argomenti; si chiedono se esistano tipologie di grammatica più consone alle varie età, stili di apprendimento, intelligenze, o, ancora, quali approcci sono più utili ai fini della costruzione dell'identità della persona, della relazione tra gli alunni e con l'insegnante, della formazione di un'idea del sapere.

Ma questo non fa parte solo dell'insegnamento della grammatica.

**L'oralità** è la grande assente dalla riflessione sull'insegnamento dell'italiano.

Pochissime sono le esperienze che discendano da strategie organicamente pensate per lo sviluppo dell'oralità, cioè della capacità di parlare, di interloquire con registro, lessico, sintassi corretta in una conversazione o di presentare un argomento, esporre una relazione, porre domande, formulare risposte.



Altrettanto rare sono le proposte organiche per lo sviluppo della capacità di ascolto. O, meglio, vi sono esperienze di insegnamento dei metodi per prendere appunti che portano comunque ad aumentare la capacità di ascolto, ma sono finalizzate a far acquisire la capacità di sintetizzare e studiare.

Se non vengono riprese all'interno di un percorso che abbia come obiettivo dichiarato l'“imparare ad ascoltare”, o richiami le abilità acquisite, difficilmente gli alunni riconoscono e riutilizzano i metodi imparati.

Anche in questo caso si verifica un paradosso: mentre si dichiara che gli alunni sono sempre più distratti e deconcentrati e sempre meno riescono ad “ascoltare”, mentre si organizzano corsi per imparare a comunicare efficacemente e democraticamente nelle classi, il tempo da dedicare strutturalmente alla conversazione, alla discussione e all'esposizione di conoscenze si riduce sempre di più.

Si parlava di più quando c'era il tempo di interrogare e gli alunni erano costretti ad imparare ad esporre: nessuno insegnava loro le tecniche per farlo, né si formava su come condurre correttamente un'interrogazione, ma di fatto sia gli alunni che i docenti erano impegnati in un dialogo che, più volte reiterato, portava entrambi ad acquisire delle abilità, sia pure intuitivamente.

Ora ci sono le conoscenze e gli strumenti per rendere efficace la conversazione in ogni situazione, ma non c'è più il tempo per utilizzarla a scopo didattico, come parte della didattica.

Al contrario si accede sempre più a test scritti, come accade del resto ad ogni livello di scuola, compresa l'università, né sembra influire più di tanto la constatazione che la lettura della realtà e la formazione delle opinioni passi attraverso la comunicazione orale televisiva.

Insegnare ad ascoltare e a parlare, benché sia uno dei compiti fondamentali del docente di italiano, sta diventando sempre più difficile: quale strategia dunque si deve adottare nella scuola secondaria di primo grado delle 4 ore settimanali? Anche questa è, per il momento, solo una domanda.

## 5. LE URGENZE

Numerose sono le urgenze che interessano l'insegnante di italiano negli ultimi anni:

- il confronto con le nuove forme di scrittura introdotte dall'uso del telefono cellulare e della comunicazione elettronica;
- i modelli di oralità trasmessi dai media;
- la perdita di manualità che rende difficili l'uso corretto della penna e l'impostazione grafica del testo, con conseguenze nell'acquisizione delle abilità scritte di base;
- la crescente incapacità di concentrazione;
- la dislessia vera o addotta come scusa per mascherare una più banale tendenza alla superficialità nella lettura, o al rifiuto dell'addestramento:

- la diversità delle lingue materne degli alunni;
- la diversità delle culture degli alunni;
- il confronto e la continuità scuola primaria/scuola secondaria di primo grado/scuola secondaria di secondo grado;
- gli effetti della secondarizzazione della scuola primaria sull'apprendimento della lingua;
- la necessità di elaborare un percorso costruito sulle caratteristiche del preadolescente, cioè sul momento dello sviluppo psicologico in cui si assume la dimensione del possibile accanto a quelle del reale e del fantastico, ma non si sono ancora acquisite pienamente le capacità di astrazione e teorizzazione (ma questo è un problema di tutta la scuola secondaria di primo grado!).

## 6. CONCLUSIONI

A conclusione delle riflessioni fin qui condotte, più che trarre bilanci, può essere utile aggiungere altre considerazioni.

L'insegnamento dell'italiano nella scuola dei preadolescenti sembra essere in crisi, come tutto il segmento di scolarizzazione oggi definito secondaria di primo grado.

Le indagini sugli apprendimenti degli studenti, internazionali o nazionali che siano, testimoniano, o testimonierebbero, di una caduta delle competenze in lingua italiana, nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. La scuola primaria italiana si colloca ai primi posti nel mondo per i risultati che conseguono i bambini, la scuola secondaria ben al di sotto della media OCSE. Non vale per tutte le regioni, anzi è proprio nella ex scuola media inferiore che si apre la forbice tra i risultati conseguiti dagli studenti del Nord e quelli del Centro Sud, i primi, tutto sommato, positivi, i secondi decisamente deludenti.

Al di là delle differenze regionali, il calo riguarda tutte le scuole italiane ed induce i commentatori a parlare di vera e propria crisi, anzi di "buco nero" della scuola secondaria di primo grado.

E poiché le indagini testano soprattutto le competenze nell'uso della lingua materna e in matematica, l'insegnamento dell'italiano, insieme a quello della matematica, è sotto accusa.

Che cosa succede tra i 10 e i 15 anni, tale da bloccare lo sviluppo delle competenze in molti studenti e perché proprio in quella fascia di età? E' la scuola che sbaglia l'approccio o sono gli studenti che, nel momento in cui iniziano consapevolmente a costruire la propria identità, non vedono come il sapere scolastico possa contribuirvi e se ne distaccano? O sono i test che non danno ragione delle effettive competenze che gli studenti acquisiscono e ci restituiscono un'immagine fuorviante degli studenti stessi?

Naturalmente non azzardo risposte a domande di questo spessore; in questa sede voglio solo tentare un'articolazione del problema in alcuni oggetti di ricerca che

possono interessare particolarmente il docente di italiano della scuola secondaria di primo grado.

Un primo ambito su cui riflettere concerne il valore dei test e l'utilizzo che se ne può fare. Se li consideriamo fedeli descrittori della realtà, dobbiamo chiederci, innanzitutto, se le competenze che vanno a verificare siano le stesse su cui punta la scuola secondaria: qualora lo fossero, dovremmo interrogarci sull'organizzazione e sulla metodologia di una scuola, che si pone obiettivi simili ad altri paesi del mondo ma non ottiene gli stessi risultati; qualora non lo fossero, dovremmo analizzare il curriculum d'italiano che proponiamo ai nostri studenti, esplicitarne i valori e le debolezze e valutare l'opportunità di rividerlo. Nell'uno e nell'altro caso la revisione di obiettivi, organizzazione e metodologia non può riguardare solo la scuola secondaria, ma anche la primaria, perché può accadere che nella scuola primaria si ottengano risultati positivi nell'immediato, ma non si pongano le basi per conseguire competenze più complesse, o non si diano strumenti validi per costruire e gestire la maggiore autonomia personale che i preadolescenti pretendono, e la scuola secondaria con loro.

I risultati dei test possono essere utilizzati anche come strumento per comprendere le differenze tra regione e regione. Se fino ad ora l'organizzazione scolastica, l'accesso alla carriera dei docenti, i programmi scolastici, sono stati pressoché gli stessi per tutto il territorio nazionale, dovremmo chiederci perché i ragazzi conseguano risultati tanto diversi, in particolare nella fascia d'età che li vede diventare più autonomi dalla presenza degli adulti, più consapevoli e alla ricerca del senso per sé di ciò che vivono e fanno. Che cosa accade durante quel periodo della vita nella loro scuola, ma anche nel loro ambiente, che li rende così diversi, in ragione del luogo in cui abitano?

Un secondo tema concerne il rapporto tra saperi informali dei preadolescenti e saperi formali della scuola. La lingua che usano i ragazzi nelle loro conversazioni quotidiane, nelle comunicazioni via SMS e computer, la lingua di internet, della televisione, delle canzoni, coi modi contenuti valori che veicola, in quale relazione sta con la lingua della scuola? Se uno dei compiti della scuola è far prendere coscienza dei saperi informali, partire dall'esplicitazione dei saperi informali per proporre i saperi formalizzati, l'insegnamento della lingua italiana dovrà aprirsi a questo fronte d'indagine e ripensare i luoghi dell'interazione tra i due piani dell'apprendimento. In questo ambito può collocarsi, con prospettive nuove, anche la ricerca dei modi per avvicinare gli studenti ai linguaggi specifici delle discipline, alla variabilità dei registri e del lessico in funzione delle varie situazioni comunicative e degli usi della lingua.

Un terzo tema riguarda la metodologia più coerente con gli stili cognitivi dei discenti, che, pur nella diversità degli approcci personali, presentano caratteristiche comuni e tipiche dell'età, quali sono, ad esempio, l'assunzione della dimensione del

possibile come categoria del pensiero, la capacità di fare ipotesi e costruire rappresentazioni astratte della realtà, il passaggio dal descrivere/narrare al ragionare/argomentare. Il problema è trovare le forme di una proposta didattica che accompagni l'evoluzione delle capacità cognitive degli studenti, valorizzandole e utilizzandole ad un tempo.

Così, anche per lo sviluppo della personalità. I preadolescenti vivono la fase della costruzione consapevole dell'identità, unita alla ricerca di senso e al bisogno di autonomia. Complementare a questo è la necessità di riconoscersi nel gruppo dei pari, e di definire l'altro da sé. Quale lingua è più coerente con i processi evolutivi del preadolescente, quali metodologie lo sostengono nella sua crescita, lo rendono consapevole che l'apprendimento della lingua materna è fondamentale per costruire l'identità, stabilire relazioni con gli altri, muoversi nella realtà?

A questo tema si collega la riflessione sul rapporto tra italiano come disciplina e italiano come strumento di trasversalità e pluridisciplinarietà. La preadolescenza sembrerebbe il momento più opportuno per proporre lo studio dell'italiano, come di altre materie, come approccio consapevole ad una disciplina, coi suoi oggetti, metodi, strumenti e linguaggi. La disciplina come punto di vista sulla realtà alimenta la dimensione del possibile e ne è alimentata; la crescita come persona comporta la capacità di assumere punti di vista diversi dal proprio, di uscire dalla propria soggettività per trovare i luoghi e i modi del confronto con l'altro: l'appropriarsi di un sapere disciplinare formalizzato comporta appunto che si "imparino" contenuti, metodi di indagine, lessico che altri hanno inventato prima di noi, che ci si impegni per addentrarsi in un mondo che altri hanno organizzato; comporta che si sperimenti il fatto che il sapere si acquisisce avvicinandolo progressivamente da strade diverse, approfondendo ed esercitandosi, pena la banalizzazione e la superficialità. La disciplina italiano, trasversale a tutti i contenuti, pluridisciplinare in sé e aperta al rapporto con altre lingue e linguaggi, favorisce percorsi dallo specifico al comune, dal frammentario all'unitario.

La consapevolezza della disciplinarietà come valore e fattore di crescita può avvenire spontaneamente e casualmente, o essere indotta da una strategia didattica che la renda riconoscibile da tutti gli studenti.

Infine, un ultimo tema: il rapporto tra insegnamento dell'italiano e invito dell'U. E. a progettare curricula per competenze. Considerato tutto ciò che abbiamo osservato riguardo agli studenti della secondaria di primo grado, è interessante indagare su come il concetto di competenza possa aiutarci nell'elaborazione di una didattica coerente con le caratteristiche e i bisogni di apprendimento degli studenti.

"Competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni di studio e di lavoro e nello sviluppo professionale e personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia" (proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo

del 7 settembre 2006. Quadro europeo delle Qualifiche e dei titoli –), dice la Comunità Europea.

Il concetto, applicato all'insegnare/apprendere l'italiano, ci suggerisce di fare in modo che gli studenti diventino responsabili ed autonomi nell'uso della lingua, responsabili rispetto agli scopi e alle conseguenze delle loro azioni linguistiche, autonomi nella scelta dei modi più adeguati ai vari contesti. Ricorda che non v'è competenza senza conoscenze, abilità e capacità personali, ma conoscenze e abilità sarebbero inutili se le persone non ne avessero consapevolezza e non sapessero/potessero utilizzarle nelle situazioni di vita. Dunque, pongono il problema di progettare percorsi didattici che esaltino il valore formativo della disciplina proprio in relazione all'età dei discenti: consapevolezza, responsabilità, autonomia, ricerca di senso accompagnano e valorizzano le fasi della crescita personale dall'infanzia verso l'adolescenza piena. Forse, il dubbio è d'obbligo, possono rappresentare la bussola che mancava nella riprogettazione di quella scuola dei preadolescenti, e di quell'italiano per i preadolescenti che ancora non abbiamo delineato con chiarezza.

