

“L’italiano al tempo degli SMS”

Corso di formazione per gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado “D. Chiesa”, Istituto Comprensivo Rovereto Est

1. UNA, DOVEROSA, PREMESSA

I docenti di italiano della scuola secondaria di primo grado “D. Chiesa”, che hanno organizzato il corso di formazione “L’italiano al tempo degli SMS”, hanno richiesto la mia partecipazione in qualità di conduttore - relatore.

Ho esitato a lungo prima di accettare, perché la scuola secondaria di primo grado “D. Chiesa” è la mia scuola, quella nella quale voglio tornare ad insegnare, quando sarà conclusa la mia esperienza all’IPRASE. Il mio imbarazzo era totale perché conosco quasi tutti i colleghi e, come ho detto più volte e non da oggi, ho per loro la massima stima, in qualche caso vera ammirazione. Non ritenevo e non ritengo di avere particolari competenze in più rispetto a loro, solo, forse, il punto di vista di chi ha potuto allontanarsi dalla frenesia della vita scolastica e riflettere un po’.

Come si può ritornare “a fare l’esperto” da quegli stessi colleghi? E poi, esperto di quale materia, se, come io credo, il loro, il nostro, è un sapere tanto complesso quanto, per certi versi, “indicibile”? Un sapere professionale che consiste nel fare sintesi, nel tradurre in mediazione didattica e in performance, nel qui e ora, gli infiniti contributi delle scienze, difficilmente può essere descritto, o implementato da un soggetto esterno che “dica” ciò che si deve o non si deve fare.

L’esterno, o è davvero un luminaire al quale si possano chiedere risposte inaspettate, o è uno come noi, che può rendersi utile come facilitatore nella lettura delle esperienze didattiche e nell’individuazione di possibili piste di lavoro.

Ecco, diciamo che, quando abbiamo chiarito che il mio ruolo sarebbe stato esattamente quello del facilitatore, ho avuto il coraggio di acconsentire alla proposta dei miei colleghi.

Di fatto, è accaduto che una commissione ha predisposto il progetto di formazione ed ha elaborato due questionari allo scopo di incrementare la conoscenza reciproca tra i docenti. Dopo la compilazione, ha raccolto e tabulato i dati, ottenendo una fotografia realistica delle pratiche didattiche e delle convinzioni di ciascuno riguardo all’insegnare l’italiano. In seguito il coordinatore del gruppo, Rossano Recchia, ha analizzato dettagliatamente le risposte ed ha offerto ai colleghi alcune chiavi interpretative, che sono state poi discusse nei primi due incontri di formazione (si veda, a questo proposito, il resoconto del professor Recchia, che segue questa premessa).

In questa fase il mio contributo si è limitato all’integrazione delle osservazioni esposte dal collega, e all’interlocuzione con gli altri docenti che intervenivano nella discussione.

In questo mio scritto, pertanto, non entrerò nel merito di tale analisi, né riporterò per intero il contenuto dei vari interventi.

Presenterò, invece, la rielaborazione e il tentativo di sintesi che ho presentato alla riflessione dei colleghi e che risponde a due esigenze fondamentali: riorganizzare per nuclei tematici tutte le considerazioni raccolte nei primi incontri, mettere tali nuclei tematici in relazione col dettato delle "Nuove Indicazioni al curricolo" e dal "Decreto sull'obbligo", emanati dal governo nazionale mentre era si stava svolgendo il corso di formazione.

Quale introduzione al testo, voglio tuttavia trascrivere, in forma anonima, le affermazioni che mi hanno maggiormente colpito e mi hanno offerto materiale per le elaborazioni successive.

2. DAL VIVO...

Affermazioni dei colleghi, quasi degli aforismi sui quali meditare

"Non abbiamo "credo" per i quali sacrificarci, anche se talvolta assomigliamo a soldati che con patetico accanimento difendono il forte, pur sapendo che è già stato occupato"

"A che serve la grammatica, se non contribuisce a migliorare le abilità linguistiche?"

"Non possiamo pensare di appiattirci sui desiderata dei ragazzi: non hanno la maturità, né la preparazione per scegliere ciò che serve davvero; certe letture, o scritture, devono essere imposte dal docente, altrimenti nessuno mai le conoscerà di sua spontanea volontà!"

"Noto che sia nell'organizzare il curricolo, sia nel proporre le attività, non ci discostiamo di molto gli uni dagli altri, benché non abbiamo deciso insieme cosa fare"

"Non abbiamo il tempo né le occasioni per confrontarci, ma ci scambiamo idee appena possiamo, alcuni di noi hanno la stessa età..."

"Sono i libri di testo che ci condizionano: presentano più o meno le stesse proposte"

"Io sono smarrita; il libro di testo è il curricolo d'italiano"

"Non abbiamo tempo per la riflessione, come non ce l'hanno i ragazzi; la nostra è la scuola del mordi e fuggi"

"Io privilegio il curricolo per competenze, non quello per contenuti. Il mio problema è la metodologia, trovare una metodologia che susciti la motivazione ad apprendere"

"Io cerco di costruirmi un archivio, ma non ce la faccio"

"Io archivio, ma poi non riutilizzo quasi nulla"

"Gli errori si trascinano, l'ortografia non la sanno più e alle secondarie di primo grado non si riesce a intervenire per ridurre gli errori"

"Mi chiedo a cosa serve dare i compiti, se li fanno distrattamente, o li copiano"

"Bisognerebbe scegliere i compiti giusti, o darli in modo differenziato, chissà"

“Dobbiamo costruire relazioni tra noi e con i colleghi della scuola primaria; considerare questa la base del nostro lavoro, e pensarla in termini di continuità e gradualità delle proposte didattiche”

“Dovremmo trovare il tempo e il modo di confrontarci. Almeno sulle scelte fondamentali”

“Bisogna selezionare molto e tener presente che molto dipende dall'ambiente di apprendimento”

“Il tempo dell'italiano diminuisce costantemente, benché si dica che è una materia fondamentale”

3. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO AL TEMPO DEGLI SMS

Un percorso di formazione e ricerca nella scuola secondaria di primo grado “D. Chiesa” di Rovereto

Rossano Recchia

Gli interrogativi che gli insegnanti di Italiano si pongono sull'oggetto della loro disciplina e sulle modalità del suo insegnamento crescono di giorno in giorno. Molti ripropongono, con o senza dubbi, risposte tradizionali, altri azzardano ipotesi nuove. Nella gran parte dei casi, da soli.

Nella scuola secondaria di primo grado “D. Chiesa” (I. C. Rovereto Est) è stato avviato un percorso di riconsiderazione dell'insegnamento dell'Italiano in termini collegiali. Tutto è nato, all'interno della seconda riunione disciplinare dell'anno, dalla richiesta di alcuni chiarimenti e informazioni da parte di insegnanti nuovi circa lo svolgimento di determinati compiti professionali nell'ambito linguistico. Il passo verso un riesame delle modalità con cui è proposta la lingua italiana ai ragazzi di scuola secondaria di primo grado è stato breve.

Ne è nato un progetto che si è arricchito cammin facendo: inizialmente si pensava ad un sintetico questionario su aspetti disciplinari specifici, ma rapidamente la prospettiva si è allargata sino al punto di realizzare un corso di aggiornamento per andare oltre la situazione in atto.

Il tutto nell'arco di soli dieci mesi e con la probabile decisione di proseguire nello sforzo di approfondimento anche nell'autunno 2008 con un ragionamento sul curriculum triennale della scrittura. L'itinerario è stato accompagnato in modo puntuale dalla prof.ssa Elvira Zuin, quale esperta IPRASE impegnata da anni nella riflessione sulle tematiche affrontate.

3.1 La nostra indagine: obiettivi e caratteri

Riepilogando, la nostra indagine è nata dal basso, dal comune bisogno di fare il punto sulle molteplici questioni organizzative, pratiche professionali, didattiche quotidiane, meritevoli di un confronto collegiale, ma, al tempo stesso, da esigenze

concrete derivanti dall'ingresso di altri docenti a seguito di pensionamenti e avviamenti.

In sostanza, nella fase iniziale, si è concordato sulla necessità di fare una fotografia dell'esistente il più possibile precisa attraverso il coinvolgimento dei tredici docenti impegnati nell'insegnamento di Italiano con l'intera classe. Si è quindi deciso di accantonare momentaneamente l'analisi delle convinzioni dei docenti che sottostanno alla loro attività professionale (*perché fanno cosa*) e di procedere ad una riflessione a tutto campo sulle pratiche in atto. Inoltre, si è rinunciato, per la straordinaria complessità del compito e l'esiguità delle forze, a indagare l'area fondamentale degli apprendimenti effettivi degli alunni.

Quindi, pur conscio della parzialità della ricerca, il Gruppo di Lettere ha voluto avviare il lavoro almeno per cercare di individuare sia le modalità tipiche dell'insegnamento dell'Italiano nella scuola secondaria di primo grado "D. Chiesa", sia i relativi punti di forza e di debolezza.

Si profilava il rischio di generalizzare esiti non sostenuti da una quantità ampia di questionari; ma lo scopo dell'indagine non era quello di definire statisticamente gli orientamenti dei docenti di Italiano del Trentino, quanto di accertare le scelte concretamente attuate in una singola scuola secondaria di primo grado nel lavoro fianco a fianco di ogni giorno. Perciò la discrepanza fra il microcampione interpellato e la macrodimensione delle conclusioni è solo apparente, essendo prioritaria -in partenza- la conoscenza "di ciò che si fa, non di cosa è meglio fare".

A tal fine il Gruppo ha elaborato, discusso e approvato nella riunione di maggio un ampio Questionario sulle Pratiche di insegnamento dell'Italiano (72 domande), che è stato poi compilato prima della conclusione dell'anno scolastico da ciascun docente della Scuola.

Contemporaneamente si proponeva l'idea di un secondo Questionario relativo alle convinzioni professionali che alimentano l'attività quotidiana dei docenti di Lettere, anche se c'era il rischio di risultati diversi perché parzialmente mutati gli insegnanti dopo il turn over di settembre.

Comunque siano considerati i risultati di questo progetto, resta la positività di un tentativo di svolgere una valutazione critica interna dell'agire professionale individuale e collettivo, a partire non da input esterni e/o istituzionali, ma da una motivazione autonoma (come testimoniato dalla partecipazione attiva di tutti gli insegnanti di Italiano all'elaborazione del Questionario 1).

Gli indubbi limiti e le evidenti manchevolezze di esso possono trovare una qualche giustificazione nella complessità del compito ed anche nella sua originalità. In effetti non si è riusciti a reperire uno strumento d'indagine adeguato alle necessità, propendendo quelli rintracciati soprattutto verso l'analisi di singoli e specifici settori dell'Educazione Linguistica.

Alla ripresa delle lezioni, il Gruppo ha definito il secondo Questionario centrato sulle convinzioni professionali del docente di Italiano ed ha partecipato pressoché al completo al corso di aggiornamento sull'"*Insegnamento dell'Italiano al tempo degli Sms*" coordinato dalla prof.ssa Zuin.

Infine una nota per la lettura dell'esperienza. Nel frattempo il Ministro Fioroni aveva emanato le Indicazioni per il curricolo, cioè gli orientamenti generali a cui dovrebbe ispirarsi l'azione pedagogica e didattica di ciascun istituto nel definire la propria offerta formativa. Qui si fa, invece, riferimento alle Indicazioni nazionali vigenti durante la gestione del ministro Moratti; tuttavia non ne viene intaccata, ci pare, la validità delle conclusioni a cui si perviene.

3.2 Il modello prevalente nella scuola secondaria di primo grado "D. Chiesa"

Gli aspetti specifici del modello didattico prevalente nell'insegnamento dell'Italiano all'interno della scuola secondaria di primo grado "D. Chiesa" sono stati presentati nella Relazione di lettura del Questionario 1.

Qui si prendono in esame alcuni elementi generali che cercano di restituire il senso complessivo del modello quale emerge dall'attività dei docenti.

Appare evidente, innanzitutto, una difficoltà a scegliere fra una via tradizionale (con connotati addirittura anteriori alle Dieci tesi del Giscel) e una legata all'Educazione Linguistica o che vada anche oltre. La pratica corrente si colloca nel mezzo, mutuando spesso impostazioni ora dall'uno ora dall'altro ambito.

Quindi, fra Indicazioni/Programmi ministeriali da un lato e scelte di buon senso dall'altro, ci si situa per lo più nel mezzo, in un fare collaudato senza avventurismi, un canone medio rassicurante (né becero, né eretico o eversivo), di garanzia anche verso le famiglie (ancor più tradizionali nell'Italiano).

Il modello corrente presenta nelle pratiche più analogie che differenze. Perciò ad una visione mediana dell'insegnamento dell'Italiano si accompagna anche una sostanziale condivisione delle opzioni didattiche. Gli scostamenti rispetto alla secondaria di primo grado sono in alcuni ambiti rilevanti, ma non sembrano mettere in discussione un modo di operare comunemente accettato.

E tuttavia si coglie una sorta di insoddisfazione nei confronti di alcune scelte dettate più dalla routine che dall'intima convinzione. Da qui bisogna ripartire per adattare e arricchire l'insegnamento ai bisogni linguistici di oggi.

In sintesi, emerge una sostanziale individualizzazione del lavoro del docente di Italiano; i confronti con i colleghi sono episodici, rare le occasioni di scambio a livello verticale, o dentro il Consiglio di classe o con gli insegnanti di lingue. Chi si occupa di insegnare lingua interloquisce poco, né trova un contesto strutturato e condiviso in funzione dell'apprendimento linguistico. Se poi è il docente di Italiano, egli deve fare i conti nella sua disciplina con numerose altre esigenze di natura extralinguistica.

Quindi, l'ora di Italiano si presenta ed è gestita come un contenitore a maglie larghe, finalizzato a molteplici obiettivi, in cui convivono una dimensione tecnica, specifica della disciplina, ed una dimensione di cittadinanza alimentata da progetti vari. Così tutto si tiene.

Emerge comunque attenzione alle varie età, alle complessità, allo sviluppo intellettivo e relazionale di ragazze e ragazzi: quasi un curriculum non dichiarato, legittimato a sufficienza sul piano pedagogico e psicologico (e interpersonale).

Ma sul piano culturale appare chiara la disparità di trattamento riservata alle abilità linguistiche di base: la scrittura gioca un ruolo da protagonista, tanto che non poche delle attività sembrano rivolte al suo potenziamento.

Risalta anche -in positivo per qualche aspetto- il notevole indebolimento della dimensione letteraria, ma non dei requisiti in base a cui un ragazzo possa apprezzarla in futuro; accanto ad acquisizioni di natura stilistica e magari narratologica, compare una discreta spinta alla produzione personale esemplata sui generi affrontati.

Le modalità d'insegnamento non sembrano sconvolte dalla crescente presenza di alunni stranieri e di situazioni di disagio individuale e sociale, ma neanche -cosa non esaltante- dalla diffusione delle nuove tecnologie e in particolare di strumenti di comunicazione padroneggiati (ed egemonizzati) dai ragazzi.

In ogni caso molte pratiche mostrano ancora la loro ragionevolezza in un ambiente fondamentalmente conservativo (non conservatore), ma non chiuso all'innovazione; la sensazione è di un'atmosfera velatamente crepuscolare, con docenti stretti tra l'impegno a corrispondere a bisogni di formazione linguistica sempre più diversificati e la modesta rilevanza dei risultati.

E tuttavia la determinazione a fare dell'ora di Italiano un momento di lavoro sulle abilità linguistiche e non solo di vuote parole si conferma più volte nelle risposte dei docenti.

In conclusione, si evidenzia un modello di insegnamento standard, sostenuto da una cultura disciplinare visibile e alimentato dalla tensione a fornire ai ragazzi un esempio e un percorso di Italiano all'altezza dei tempi.

3.3 Qualche riflessione e alcune inevitabili domande

Gli spunti di riflessione suggeriti dalle risposte al Questionario 1 sono molteplici, così come le domande che ne conseguono, alcune delle quali possono apparire provocatorie. Anzi vale la pena di partire proprio da queste ultime.

Quale Italiano viene insegnato oggi, per quale formazione? Serve davvero a qualcosa o è semplicemente un sapere utile solo a scuola e all'istituzione scolastica? È un italiano da buttare, arcaico? Se sì, rispetto a quale modello di Italiano possibile? E quindi quale italiano (o italiani?) insegnare, come insegnarlo/i?

È vero, sono domande radicali a cui non si può dare risposta, tanto meno in un breve corso di aggiornamento chiamato a fotografare le pratiche correnti, a riflettere su di esse e a introdurre qua e là qualche possibile cambiamento.

Le questioni relative al rapporto tra i bisogni formativi di oggi e domani e le strategie effettive della scuola nell'ambito linguistico si sono ulteriormente ampliate con l'arrivo di milioni di parlanti non italo-foni, la semplificazione e gergalizzazione della comunicazione linguistica, il ridimensionamento del linguaggio verbale e la sua parificazione (se non soggezione) a quello visivo e sonoro.

Il paradosso è che, nel rileggere le ragioni di un'Educazione linguistica a tutto campo, ci si ritrova d'accordo con esse ancora oggi, anzi di più, e nello stesso tempo si ha la sensazione che si tratti di qualcosa di già superato. Forse è qui l'origine, o forse solo il sintomo, del disorientamento di chi per professione deve insegnare come leggere, scrivere, parlare e vede intorno modelli di comunicazione del tutto irriducibili alle linee portanti del suo italiano insegnato. Cosa c'entra la raffinata analisi testuale con la sfacciata agorà della De Filippi o una precisa descrizione di un momento emozionante con la sbracata cronaca di un evento sportivo in Tv?

Come può la scuola contrastare la svalorizzazione della parola e la frammentazione del messaggio/del pensiero? Con quali modelli culturali e strumenti professionali?

Ci sarebbe bisogno di una condivisione di intenti e di una convergenza di azioni. È possibile stabilire rapporti efficaci fra disciplina scientifica, disciplina insegnata, disciplina appresa?

Per ora le distanze sembrano insormontabili nella triangolazione tra ricerca scientifica, indicazioni ministeriali, pratiche di scuola o del singolo docente.

Si ha l'impressione di una distanza ancora abissale fra quanto serve davvero ai docenti del sistema scolastico e quanto elabora la ricerca scientifica e universitaria. Ma forse, attraverso l'attenzione (oggi forte) all'italiano come L2, si può aprire una prospettiva di semplificazione all'apprendimento della LI (strumentazione, chiarezza necessitata, bisogni visibili e immediati), in grado di avviare una nuova stagione dell'insegnamento linguistico.

In realtà, a molti solo ora cominciano a chiarirsi le ragioni di chi sosteneva l'esigenza di perseguire indirizzi di glottodidattica o comunque di individuare matrici e strumenti per un apprendimento di più lingue. In questa direzione gli esiti sinora sono poco confortanti: nessun collegamento effettivo fra insegnanti e insegnamenti delle lingue proposte nel curriculum, nonostante già nel 1985 la Bertocchi richiamasse l'obiettivo di sviluppare l'aspetto glottodidattico, cioè di scambio e di supporto reciproco.

Ma i risultati del Questionario appaiono deludenti anche sul versante della politica linguistica del Consiglio di classe (ed è da supporre anche del Collegio Docenti). Al di là delle affermazioni sul compito unitario dell'intero team, il peso della formazione linguistica ricade di fatto sull'insegnante di Italiano e su quelli di lingue in ordine sparso.

Si aggiunga che anche sul piano della verticalità del curriculum di Educazione linguistica, a parte riferimenti indiretti e non espliciti e qualche occasionale collaborazione personale, non si è fatta molta strada, andando anzi a volte in direzioni diverse.

Insomma, si manifestano le prove di scelte e di stili sostanzialmente ripetitivi, magari sperimentali in piccoli ambiti, ma immobili rispetto al quadro generale; la percezione di una posizione di stallo dell'insegnante tra l'Italiano canonico/dogmatico, classificatorio, utopico di un tempo e quello ritenuto necessario oggi (a molte facce per una pluralità di bisogni e di soggetti), tra l'obiettivo di un Italiano standard per tutti e la necessità di padroneggiare molteplici varietà di esso.

Ma qualcuno pensa anche che la limitata disponibilità a rinnovare l'insegnamento dell'Italiano nasca dall'idea di non essere in grado di ottenere risultati significa-

tivi, di non riuscire a incidere se non marginalmente. E conseguentemente ci si accalora poco su di esso (salvo la Grammatica assai più sicura come sapere scolastico specifico, accertabile e valutabile) perché l'apprendimento della lingua avviene fuori dell'insegnamento formale dell'Italiano.

Il panorama complessivo non appare esaltante, ma già l'essere arrivati a porsi alcune domande di fondo al termine di una ricerca voluta come docenti testimonia la disponibilità a rimettere in gioco la propria professionalità su aspetti decisivi, percorrendo strade di innovazione autentica.

3.4 Prime osservazioni sul questionario "Convinzioni professionali dell'insegnante di italiano nella scuola secondaria di primo grado"

Al Questionario sulle "Convinzioni Professionali dell'insegnante di Italiano nella scuola secondaria di primo grado" hanno risposto i 12 docenti - di cui 4 nuovi- che attualmente hanno in carico almeno una classe. Si tratta di 4 docenti con un massimo dieci anni di insegnamento, di tre con non più di venti anni, di 5 con almeno venti anni di esperienza.

Il Questionario, compilato alla fine di ottobre 2007, è stato elaborato, su traccia del Coordinatore del Gruppo, direttamente dagli insegnanti del corso di aggiornamento, con la consulenza della prof.ssa Zuin, esperta IPRASE.

Si è scelta una formulazione sintetica, essenziale e lineare, evitando quesiti eccessivamente specifici ed elaborati. Non essendo stati reperiti modelli sul tema eventualmente utilizzabili, il Questionario risente di tutti i limiti connessi alla mancanza di riferimenti con analoghe esperienze di ricerca.

È riconosciuto al livello più alto (molto) da buona parte dei docenti (8 su 12) il **contributo dell'italiano alla formazione della persona (D1)**.

Ma al quesito su come debba essere **considerato l'italiano oggi a scuola (D2)** ci si divide in due gruppi pressoché equivalenti, tra chi propende per una disciplina in funzione dell'apprendimento delle abilità linguistiche di base (5) e chi invece lo immagina come un contenitore di progetti finalizzati allo sviluppo linguistico e personale (6). È evidente che si oscilla fra una visione più tecnica e restrittiva dell'italiano ed una visione più ampia e trasversale di esso. Le pratiche messe in atto quindi si ancorano a queste due opzioni che, pur coincidendo per alcuni aspetti, per altri se ne distaccano. Ma, in realtà, nella D 3 "**a cosa serve l'insegnamento dell'italiano**" 7 docenti optano per il miglioramento delle abilità linguistiche evidentemente in chiave di sviluppo rispetto alla scuola primaria, gli altri 5 puntano ancora al loro apprendimento e nessuno sceglie il più riduttivo obiettivo dell'imparare a parlare o a scrivere bene.

Comunque, l'accordo è generale sulla **situazione della lingua italiana oggi (D6)**. Anche se con accenti diversi se ne colgono le modifiche in atto: 9 docenti ritengono che essa sia sempre più contaminata, mentre gli altri 3 ne colgono una forte evoluzione. Inoltre, tali novità sono accompagnate dall'idea che la **presenza degli alunni stranieri (D11)** richieda consistenti cambiamenti nell'insegnamento.

La **linea da attuare (D7)** in conseguenza di tutto ciò è per gran parte (10) l'adozione di alcuni correttivi e solo per un docente il cambiamento radicale dell'insegnamento.

Peraltro sullo sfondo si staglia un problema rilevante: per la maggioranza (9) è poco **chiaro quale italiano insegnare oggi (D4)**; ciò proietta un'incertezza preoccupante sull'intero percorso da compiere, rischiando di comprometterlo già in partenza. E infatti, alla domanda su **quale italiano vada prevalentemente insegnato (D5)**, le risposte non sono univoche: la metà (6) opta in favore dell'italiano corrente, ma 4 per quello standard e formale e addirittura ottengono una preferenza sia l'italiano basato sul modello letterario, sia quello adatto ai ragazzi di oggi, multimediale.

Più in generale, però, il **compito dell'insegnante di italiano (D12)** non è di trasmettere conoscenze disciplinari (0 opzioni) o di centrarsi sul parlare e scrivere (0) o, in direzione opposta, promuovere competenze trasversali, ma di promuovere tutte le abilità di linguistiche: per 5 docenti senza ulteriori finalità, ma per 7 accompagnandole allo sviluppo delle competenze trasversali (cfr D2).

La D15 conferma in parte questa ambivalenza. Per tre docenti gli **apprendimenti su cui puntare** nell'insegnamento dell'italiano sono temi, grammatica, generi letterari, per 5 sull'uso concreto e non scolastico della lingua, per altri 4 su attività formative e progetti trasversali.

Sulla **didattica dell'italiano (D8)** e sugli **esiti dell'attività di insegnamento (D16)** le opinioni sono più convergenti. Infatti quasi all'unanimità (11) si afferma che essa è più impegnativa e meno produttiva che in passato o, in un caso, è una grande fatica con risultati minimi. Così, solo la metà ritiene abbastanza soddisfacenti i risultati ottenuti nella disciplina rispetto all'impegno profuso, a fronte di 4 che li percepiscono inadeguati e di 2 per cui sono "minimi".

Ciò malgrado, 7 docenti ritengono che le **abilità linguistiche nella scuola secondaria di primo grado possano migliorare (D9)** abbastanza o addirittura molto (2); al contrario per 3 poco. Questo orientamento, ottimistico nonostante tutto, viene confermato anche dall'idea che **l'insegnamento dell'italiano incida (D10)** molto (4) o abbastanza (5) sulla formazione linguistica degli alunni; rimane però anche una componente più scettica sugli effettivi esiti dell'intervento didattico.

In soccorso dello spirito degli insegnanti c'è un'idea positiva del loro **metodo d'insegnamento (D17)** (abbastanza soddisfacente per 9, molto per 1), corroborata dalla convinzione che vi siano buoni **margini di miglioramento (D18)** (molti per 2 e parecchi per 6). In questo modo si pensa evidentemente di poter fronteggiare l'inadeguatezza dei risultati ottenuti.

Nella gestione delle attività le differenze sono più rilevanti: la **programmazione (D19)** triennale del percorso appare utile solo a metà dei docenti, mentre per 4 di loro più idonea risulta quella annuale e per due quella quadrimestrale; ma a sorpresa metà degli insegnanti non ritiene che serva molto **programmare a settembre (20)** in italiano.

Sempre in questo ambito, metà considera praticabile (molto o abbastanza) già oggi **un curriculum verticale (D13)** delle abilità linguistiche di base, disponibilità confermata dalla risposta relativa alle **modalità più utili per insegnare bene l'italiano**

(D14): infatti, 8 docenti indicano il lavoro in collegamento con gli insegnanti della scuola primaria. Al tempo stesso 11 stimano significativo lavorare con i colleghi di Lettere, evidentemente in una ottica dipartimentale, mentre, al contrario ricevono minimi consensi la proposta di una condivisione dell'attività linguistica con i docenti delle due lingue straniere e con l'intero Consiglio di classe; scarse opzioni riceve anche l'idea dell'aggiornamento continuo per insegnare bene l'italiano.

Sulle **funzioni dell'Antologia (D21)** si verifica una divisione equa fra la pratica delle abilità linguistiche di base (5) e l'analisi delle diverse tipologie testuali (6); una sola opzione ottiene invece la conoscenza di testi e generi letterari. Ma la risposta alla domanda successiva in parte smentisce il rilievo minimo dato alla **dimensione letteraria (D22)**, in quanto ben 10 docenti ritengono abbastanza utile una trattazione di essa.

Sull'**utilità della Grammatica (D23)** ai fini della padronanza linguistica generale c'è un convincimento maggioritario (5 molto, 5 abbastanza); solo due docenti ritengono poco.

Quanto alle **strategie tipiche utilizzate per l'insegnamento dell'italiano (D24)** (spiegazioni, interrogazioni, esercizi, verifiche, correzioni del docente), a prevalere (7 docenti) è l'abbastanza a fronte di 4 molto. Non pare quindi che la tradizionale strumentazione sia percepita come garante di sicuro apprendimento.

Ma neanche le modalità più innovative sembrano trovare il pieno consenso da parte dei docenti. Infatti, **sul lavoro di gruppo (D25)** dei ragazzi prevale l'abbastanza con 8 (ma 2 dicono molto e altri 2 poco), sulla **didattica del laboratorio (D26)** i risultati sono analoghi (con 7 abbastanza e 2 molto), sull'**utilità del lavoro con il computer (D27)** i dati sono assai simili, sull'**uso di internet e dei suoi derivati (D28)**, come il blog, gli esiti risultano vicini ai precedenti (8 abbastanza, ma 4 poco).

Grande rilievo viene dato alla **discussione in classe (D29)**, considerata spesso (7) o sempre (5) utile a tutti i ragazzi, così come il parlare di questioni di **attualità (D30)**, molto importante per 9 docenti, abbastanza per 3.

Rispetto alla **capacità di scrittura (D31)** la grande maggioranza (10) stima che essa sia la giusta combinazione di doti naturali e tecniche apprese e in piccola misura (2) il frutto di tecniche apprese e di impegno; nessuno invece l'attribuisce ad un esercizio di scrittura costante, né a doti naturali. Quanto allo **sviluppo del piacere della lettura (D32)**, il pensiero unanime è che esso avvenga grazie ad una giusta combinazione di propensioni personali e stimoli del docente; le alternative non ottengono alcun consenso.

Al contrario non appare incoraggiante il dato relativo alla **motivazione dei ragazzi (D33)** nell'apprendimento dell'italiano: per 8 docenti essi sono poco motivati, per gli altri 4 abbastanza.

Fra le **strategie per migliorare (D34)** la loro disponibilità ad apprendere prevale nettamente il lavoro in piccoli gruppi (10), modesti sono invece i consensi per la lezione dialogata (4), per l'organizzazione di laboratori (4) e per la progettazione di compiti di realtà e situazioni formative (3), addirittura nessuno per la promozione di apprendimento cooperativo.

Il molto, sia pure in maniera differenziata, prevale rispetto all'attenzione da riservare al **metodo di studio (D35)** degli alunni (7) ed alla **metacognizione (D36)** (9),

Inoltre, metà dei docenti considera molto **orientativo (D37)** per i ragazzi lo studio dell'italiano, altri 4 abbastanza e solo uno poco; d'altra parte per 7 insegnanti il **rapporto tra gli apprendimenti in italiano e le condizioni della preadolescenza (D38)** appare significativo, per 2 abbastanza e solo per 2 poco. Anche sul quanto si manifestano le **differenze di genere (D39)** il livello prevalente è il molto (6), seguito dall'abbastanza (5). Infine sulla vecchia questione di quanto servano i **compiti a casa (D40)**, la maggioranza (7) ritiene molto, 4 abbastanza, uno poco.

Il corso di aggiornamento

Titolo	<i>L'insegnamento dell'Italiano al tempo degli SMS</i>
Ore	Dieci (tre pomeriggi)
Periodo svolgimento	<i>Settembre-Dicembre 2007</i> 1° incontro (4 ore): mercoledì 10 ottobre 2° incontro (3 ore): giovedì 15 novembre 3° incontro (3 ore): mercoledì 12 dicembre
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> · Individuare attività e modalità di insegnamento dell'Italiano nella scuola secondaria di primo grado · Individuare convinzioni e credenze professionali · Riconoscere le buone pratiche e le criticità presenti · Riconsiderare le linee portanti del curricolo d'Italiano · Definire gli ambiti e le strategie di intervento per attuare l'innovazione · Stabilire modalità organizzative (eventuale gruppo di lavoro)
Attività e fasi	<ul style="list-style-type: none"> · <i>1° Incontro</i> (Analisi dei dati del Questionario 1 docenti Italiano maggio 2007, Individuare principali attività e modalità di insegnamento dell'Italiano) · <i>2° Incontro</i> (Confrontarsi su convinzioni e credenze professionali, Riconoscere le buone pratiche e le criticità presenti) · <i>3° Incontro</i> (Riconsiderare le linee portanti del curricolo di Italiano, Definire gli ambiti e le strategie di intervento per attuare l'innovazione)
Modalità di lavoro	Attività di tipo seminariale, con accompagnamento di esperto esterno
Coordinatore e conduttore	Rossano Recchia
Conduttrice e Relatrice	Elvira Zuin

Al Corso hanno partecipato 12 docenti di Lettere, tre di Lingue e Sostegno, una insegnante di altro istituto quale ex Tirocinante della scuola secondaria di primo grado "D. Chiesa", tre Tirocinanti SSIS: Costanza Bonacelli, Marina Caproni, Costanza Colombo, Patrizia Emiliani, Cecilia Francina, Pierpaolo Gammaitoni, Flavia Gottardi, Elena Goller, Rosella Liso, Marta Manica, Stefano Morelato, Paola Ragnoni, Rossano Recchia, Liliana Zanoni, Cinzia Pezzato, Michela Mazzarella, Maura Sighel, Simonetta Sigot.

4. LE RISPOSTE AL QUESTIONARIO: UNA POSSIBILE SINTESI

Dall'analisi svolta dal collega Recchia e dal confronto che ne è seguito, ho ritenuto di poter raggruppare in sei nuclei tematici le osservazioni e gli elementi di criticità indicati dai colleghi:

- le leggi e le loro ricadute sull'insegnare italiano.
- La disciplina "italiano" (esiste una disciplina "italiano" e, se sì, quali sono i principi epistemologici, gli oggetti - i metodi - gli strumenti - il linguaggio che le sono propri? Noi docenti abbiamo la stessa visione, concezione della disciplina italiano?).
- La "parte" della disciplina italiano che deve diventare materia scolastica nella secondaria di primo grado.
- Il modo in cui si dovrebbe organizzare il curriculum, per praticare un insegnamento efficace.
- Le caratteristiche dei preadolescenti di oggi, le motivazioni all'apprendere l'italiano, i punti di forza e di debolezza in rapporto ai traguardi irrinunciabili stabiliti per legge.
- Le metodologie di insegnamento/apprendimento più efficaci (come trovare una metodologia che faccia sintesi di tutte le istanze enunciate nei 5 punti precedenti?).

Tra questi nuclei tematici m'è parso che quello delle leggi potesse costituire la trama su cui innestare ogni altro approfondimento. Quando ho proposto questo tipo di approccio al coordinatore del gruppo, mi ha suggerito di concentrare l'attenzione sulle Nuove Indicazioni del ministro Fioroni, da poco emanate, perché i colleghi, già in precedenza, avevano manifestato l'esigenza di approfondirne la conoscenza.

Ho elaborato, pertanto, una tematizzazione delle Indicazioni che da un lato le inquadrasse nel più ampio sistema di leggi sulla scuola di cui fanno parte, dall'altro verificasse, analizzando i testi, se e quali suggerimenti contenessero rispetto ai problemi enucleati dai docenti attraverso il questionario.

La sintesi che segue contiene le riflessioni e le osservazioni del gruppo, aggregate nei sei nuclei tematici sopra elencati.

5. "RACCOMANDAZIONI" EUROPEE, "INDICAZIONI" NAZIONALI, "LEGGI QUADRO" PROVINCIALI: PRESCRIZIONI PER GLI OPERATORI DELLA SCUOLA O SUGGERIMENTI PER GLI ISTITUTI AUTONOMI?

La legislazione sull'istruzione abbonda. Potremmo dire che mai come oggi si sono emanate tante leggi sulla scuola e a livelli diversi: Europeo, Nazionale, Provinciale.

E tuttavia mai come oggi le leggi sono state così poco prescrittive: le leggi europee sono, in realtà, *raccomandazioni*, le leggi nazionali sono tradotte non in programmi, ma in *indicazioni*, la legge provinciale è una *legge quadro* che ha bisogno di regolamenti per essere attuata.

Le leggi italiane, inoltre, mai come oggi hanno avuto carattere di provvisorietà, talvolta non arrivando neppure allo stadio di una prima applicazione.

Infine, ogni legge si iscrive in un sistema imperniato sui principi di autonomia e sussidiarietà, secondo i quali l'ente più vicino al cittadino deve rispondere ai suoi bisogni ed erogare i corrispondenti servizi, pur all'interno di regolamenti decisi dall'istituzione che incarna la sovranità legislativa.

Nel momento in cui tentiamo di rispondere alla domanda "*Che cosa dicono le leggi dell'italiano?*", dobbiamo dunque tenere presenti sia l'abbondanza di legislazione, sia la poca prescrittività e la provvisorietà delle leggi stesse; considerazioni, queste, che non ci esimono dal tenerne conto, poiché è probabile, se non certo, che nei paesi democratici, quale è il nostro, le leggi siano promulgate per rispondere a bisogni della società.

Vi sono stati nei quali, prima di emanare una legge di riforma, si consultano i cittadini, altri nei quali, dopo l'emanazione, si utilizza l'istituto del referendum per validarla, altri ancora, come il nostro, in cui, di norma, si legifera dopo aver sentito le parti sociali interessate, o dopo aver accolto i suggerimenti di commissioni all'uopo nominate.

Molto dipende dagli ordinamenti, dai sistemi di formazione dei governi, dalle modalità con cui si gestisce il consenso e dai rapporti tra elettori ed eletti.

Ben difficilmente, tuttavia, una legge di riforma, non esprime un tentativo di soluzione a problemi reali o percepiti come tali.

Se così non è, in uno stato democratico, i cittadini hanno molti strumenti per far sentire il loro dissenso, come è accaduto negli ultimi dieci anni in occasione della promulgazione delle varie riforme scolastiche proposte dai governi che si sono succeduti alla guida del nostro paese.

Senza entrare nel merito delle leggi Berlinguer, Moratti e Fioroni, è innegabile che esse costituiscano tentativi di innovazione del sistema scolastico che gli stessi docenti considerano improrogabile, e che i documenti accompagnatori presentino analisi non dissimili da quelle che provengono dal mondo della scuola.

La gente di scuola può non approvare le soluzioni adottate, ma certamente non può pensare, e non pensa, che nascano dal nulla.

Vero è che l'alternanza dei governi di centro destra e centro sinistra ha impedito, come sappiamo, che le riforme entrassero in vigore, poiché i ministri si sono attivati

per congelare quanto deciso dai loro predecessori e, ancor più, per cambiare il lessico pedagogico, con ciò impegnando i docenti soprattutto nel capire il significato dei termini, più che nell’interrogarsi sui contenuti.

E, ancora, le riforme non hanno tenuto conto, se non in minima parte, delle soluzioni che le scuole avevano già sperimentato, dando risposte alle necessità di un’utenza che cambiava velocemente, mentre l’impianto generale del sistema istruzione rimaneva desolatamente statico.

Tutto ciò ha generato grave sconcerto, al punto tale che difficilmente si riesce, oggi, ad operare una lettura serena dei testi di legge, tuttavia occorre provarci, anche perché le scuole hanno il compito di fornire il servizio istruzione, che, come tutti i servizi dello stato, è regolato da leggi.

Quello che segue è, appunto, il tentativo, ottimistico e fiducioso, di una lettura “come se”, “nonostante”, o come direbbe Totò, “a prescindere”, come, del resto, troppo spesso si è costretti a fare nella scuola.

5.1 Le leggi europee

Il Consiglio Europeo dei capi di stato e di governo dell’Unione, tenuto a Lisbona nel marzo 2000, decide di varare una serie di riforme per far sì che l’Unione Europea diventi l’“economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”. È la cosiddetta strategia di Lisbona, che annovera tra i suoi obiettivi quello di adeguare i sistemi d’istruzione degli stati membri alle nuove esigenze della “società della conoscenza”.

Nel 2001 un Documento del Consiglio Europeo declina tale obiettivo in modo più concreto, e chiede agli stati di legiferare al fine di:

- migliorare la qualità e l’efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell’Unione Europea.
- Facilitare l’accesso a tutti i sistemi di istruzione e formazione.
- Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

Nel 2006 l’Unione emana la “Raccomandazione del Parlamento e Consiglio Europeo” relativa alle *competenze chiave per l’apprendimento permanente*, che riprende il concetto di *competenze di base al compimento dell’obbligo scolastico*, già presente nei documenti precedenti, e ne dà una descrizione precisa, secondo standard europei.

Sempre nei documenti europei si definisce il concetto stesso di competenza, intesa, sostanzialmente, come insieme di conoscenze e abilità delle quali consapevolmente si fa uso al momento quando ve ne sia la necessità.

(Per l’analisi dettagliata delle competenze che interessano i docenti di italiano in modo particolare si veda il paragrafo successivo).

5.2 Le leggi nazionali

L'Italia, come tutti gli altri stati dell'Unione, è impegnata a tradurre in leggi e provvedimenti le Raccomandazioni Europee. Nel caso specifico della scuola, deve adeguare il proprio sistema scolastico ai principi, agli obiettivi e agli standard concordati a livello europeo e, per quanto attiene agli apprendimenti, impegnarsi affinché tutti gli studenti, al compimento dell'obbligo, conseguano le competenze di base, e le 8 competenze chiave per esercitare pienamente il diritto di cittadinanza nella cosiddetta "società della conoscenza".

Ai legislatori spetta dunque il compito di calare un curriculum dichiarato ed agito che punti alle competenze in un impianto organizzativo incentrato sulle discipline: in Italia, come negli altri paesi, i piani formativi sono strutturati per discipline, così come gli orari scolastici, la composizione delle cattedre e la stessa formazione dei docenti.

Benché le materie scolastiche non coincidano con le discipline, ne riprendono i contenuti, i metodi, gli strumenti e i linguaggi; gli insegnanti sono docenti di, e una millenaria tradizione culturale, pedagogica e didattica ha permeato nel profondo la concezione stessa del sapere e dell'apprendere/insegnare. Ogni intervento che intacchi l'organizzazione per discipline inevitabilmente finisce col coinvolgere tutto il sistema.

Ripensare un curriculum in termini di competenze senza stravolgere una tradizione di ricerca e formazione non è dunque cosa facile, né, forse, auspicabile. Le discipline, infatti, sono punti di vista sul sapere, ma anche potenti organizzatori di sapere, poiché circoscrivono oggetti di conoscenza, creano linguaggi, strutturano metodologie per indagare la realtà, indicano strumenti per l'esplorazione: a tutt'oggi non pare siano state sostituite da altri organizzatori, altrettanto efficaci.

D'altra parte rientra nelle novero delle concezioni condivise anche il ritenere che il sapere sia uno e che, nei giovani studenti, debba essere promossa la consapevolezza delle conoscenze e delle abilità che acquisiscono: tutto questo attiene al ragionare per competenze, laddove per competenza si intenda l'insieme delle conoscenze e delle abilità di cui si dispone e alle quali consapevolmente si accede quando serve.

Le "Indicazioni 2003" del ministro Moratti, a suo tempo, avevano affidato il compito di puntare al conseguimento di competenze, alla progettazione per unità di apprendimento trasversali, alle quali dovevano contribuire tutte le discipline con i propri obiettivi di apprendimento. Le discipline erano, tra l'altro, nettamente definite non più come "educazioni a..." ma con il nome specifico di ciascuna (storia, geografia, musica, arte, matematica), o con il termine riferito alla materia scolastica (italiano, scienze, tecnologia...). Un tentativo di sintesi che utilizzava una nomenclatura nuova e che ha impegnato i docenti più a capire la terminologia che a confrontarsi con i contenuti.

Le "Indicazioni per la programmazione curricolare del 2007", oltre ad utilizzare un nuovo lessico, si ispirano dichiaratamente alle Raccomandazioni Europee e alla

necessità di elaborare un curriculum per competenze. Mettono a confronto l'impianto per discipline e le 8 competenze chiave e individuano in 4 assi disciplinari l'elemento di sintesi tra le une e le altre.

Tagliando un po' con l'accetta, potremmo dire che le discipline sono raggruppate sulla base delle affinità di competenza che presentano, e che le competenze chiave devono essere conseguite attraverso tutte le discipline, ma in particolare con quelle ai cui campi di conoscenza fanno maggiormente riferimento. Per esemplificare, all'asse culturale linguistico - espressivo appartengono tutte le discipline che più di altre sono utili per far conseguire competenze chiave quali la comunicazione in lingua materna e straniera, l'espressione artistica e culturale, mentre all'asse matematico fanno riferimento discipline che possono concorrere più di altre alla formazione della competenza "logico matematica".

Competenze come "Imparare ad imparare", o "Avere competenze relazionali", non attengono specificamente a nessuna disciplina, e costituiscono un invito ai docenti a lavorare sulla metodologia e sulla mediazione didattica, così come il raggruppare le discipline in aree suggerisce la possibilità della collaborazione tra i docenti della stessa area, e il superamento degli steccati tra le materie.

Sia le Indicazioni del 2003, sia quelle del 2007, sono, appunto, Indicazioni e non programmi o prescrizioni: lasciano dunque ampio margine di autonomia ai docenti e soprattutto, agli istituti, che, in osservanza del Regolamento di autonomia e della riforma del titolo V della Costituzione, rappresentano l'ente più vicino al cittadino per quanto attiene al servizio di istruzione, quindi quello cui spetta la lettura dei bisogni specifici e l'adeguamento della risposta.

Vero è, come hanno osservato i colleghi della scuola "D. Chiesa" durante la discussione, che i sistemi di valutazione messi in atto dallo Stato nell'ultimo decennio sembrano limitare di fatto l'autonomia degli istituti stessi, quanto meno nel graduare gli obiettivi di apprendimento.

Occorre dire che proprio il regime di autonomia presuppone che diventino più rigorosi e attenti i sistemi di valutazione dell'Ente che detta le regole, e tuttavia anche temi quali la libertà del docente, l'autonomia degli istituti, il grado di prescrittività delle Indicazioni dovrebbero essere oggetto di analisi approfondite da parte degli operatori della scuola.

5.3 Le leggi provinciali

Durante gli incontri di formazione abbiamo rapidamente accennato alla Legge Salvaterra del 2006, legge quadro, come si diceva sopra, quindi legge che necessita di regolamenti attuativi molto articolati, ai quali si affida, di fatto, anche il grado di prescrittività della legge stessa.

La legge consente di avviare sperimentazioni, e il sostegno da parte degli organismi della PAT a questa o a quella, indicherà i settori sui quali, di volta in volta, si vorrà puntare.

In estrema sintesi si può dire che la Salvaterra descrive un sistema che guarda molto all'Europa (e le proposte per la redazione dei piani di studio provinciali confermano questa lettura), forse meno all'Italia, e propone soluzioni organizzative originali, ad esempio la suddivisione in bienni del primo ciclo d'istruzione, che non riprende né la legge Moratti, né le Indicazioni di Fioroni.

Nella legge si parla di valutazione degli apprendimenti, delle scuole e degli operatori, e sarà interessante vedere come le rilevazioni di carattere provinciale si raccorderanno con quelle nazionali e internazionali negli anni a venire.

Per quanto riguarda l'italiano, nulla si dice nella legge, ma le *Proposte per la redazione dei piani di studio provinciali* collocano la competenza in lingua italiana tra le 5 fondamentali da sviluppare: questo è molto importante, perché contrasta con la sensazione diffusa negli ultimi anni di una certa sottovalutazione della materia rispetto ad altre.

5.4 Conclusioni

Come i sistemi scolastici, anche i singoli docenti (e gli istituti) si presentano all'incontro con le Raccomandazioni Europee e con le Riforme legislative con una tradizione alle spalle, con un bagaglio di conoscenze, esperienze, convinzioni che costituiscono la base su cui si innesta la loro lettura delle leggi stesse: il confronto tra contenuti delle leggi e saperi dei docenti può avvenire in modo esplicito, dichiarato, o può realizzarsi in modo implicito o forzoso. Nel primo caso i docenti sono invitati ad operare la ricognizione delle loro opinioni, analisi soluzioni, e a rapportarle al dettato di legge, nel secondo caso lo fanno ugualmente, ma non essendo richieste né desiderate le loro valutazioni, si limitano a dissentire o approvare, più probabilmente a dissentire.

È quanto è accaduto nell'ultimo decennio in Italia, complice un sistema politico che stenta ad attuare pienamente l'autonomia. L'autonomia richiede che gli istituti e i singoli docenti diventino responsabili dell'attuazione delle leggi, quindi non si può prescindere, anzi si dovrebbe desiderare, di richiedere la loro partecipazione, sia prima che dopo l'emanazione delle leggi stesse. Chi è più vicino al cittadino, chi "è del mestiere", è portatore di un sapere del quale il legislatore non può fare a meno, e in ogni caso, nulla si può fare "malgrado lui". Quando poi le leggi si definiscono "Indicazioni", la loro natura è chiara e l'impegno degli operatori non consiste soltanto nell'applicarle, ma nell'interpretarle, a partire, necessariamente, dalle loro proprie valutazioni.

I colleghi della scuola secondaria di primo grado "D. Chiesa" hanno fatto esattamente questo: prima hanno esplicitato le loro pratiche didattiche e le loro convinzioni, hanno discusso insieme i risultati delle loro analisi, hanno evidenziato i punti di debolezza o di dissenso, poi si sono chiesti che cosa proponessero le "Raccomandazioni Europee", le "Indicazioni Nazionali 2007", la "Legge Salvaterra" rispetto ai problemi e alle ipotesi di soluzione da loro stessi avanzate.

Da docenti di italiano hanno limitato la loro indagine al settore della lingua materna, e avrebbero certo potuto scegliere altre tematizzazioni, altri punti di vista da cui far muovere la loro analisi, né ritengono che la loro, la nostra riflessione, sia esaustiva: è, però una lettura onesta, un gioco a carte scoperte, una vera assunzione di responsabilità che rifugge sia da pedissequi assensi, sia da aprioristici rifiuti del dettato di legge.

6. CHE COSA INTENDIAMO PER ITALIANO?

Come già detto, l'Unione Europea, dovendo identificare i saperi comuni irrinunciabili per i cittadini dell'Unione stessa, ha individuato le otto competenze chiave che ciascuno studente deve padroneggiare al termine del percorso obbligatorio d'istruzione, ed ha invitato i governi nazionali a legiferare affinché i sistemi d'istruzione ne garantiscano il conseguimento.

Ad un primo, sommario esame, alcune tra le competenze chiave sembrerebbero ascrivibili ad aree disciplinari ben precise, mentre altre presentano più marcate caratteristiche di trasversalità e di pluridisciplinarietà e difficilmente possono essere ricondotte ad ambiti specifici di ricerca e insegnamento. **Il testo delle Raccomandazioni Europee**, colloca al primo posto nell'elenco delle 8 competenze chiave, la *comunicazione nella madrelingua*, definita come *capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta, e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero*.

Così, la comunicazione nella madrelingua interpella direttamente contenuti, metodi e strumenti dell'italiano, ma sbaglierebbe sia chi ritenesse che la competenza di comunicazione nella madrelingua esaurisca in sé tutta l'articolazione dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano, sia chi attribuisse a questo solo ambito disciplinare il compito di far acquisire abilità comunicative.

Un'analisi più approfondita del testo delle Raccomandazioni Europee rivela, infatti, nella complessa articolazione delle 8 competenze chiave, molteplici riferimenti alle abilità linguistiche acquisite attraverso lo studio della lingua materna, ed una soggiacente concezione della disciplina italiano che non ne sminuisce il valore ed anzi, ne esalta ed amplia i campi d'indagine.

Il testo delle Raccomandazioni Europee, definisce la *comunicazione nella madrelingua*, come *capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta, e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero*.

Le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali legate a tale competenza sono descritte come segue:

- La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri.
- La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi d'interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi.
- Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto.
- Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità ad un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse ad interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

La competenza nell'uso della madrelingua è poi ripresa anche nella descrizione di altre competenze chiave.

Nella presentazione della seconda, “**Comunicazione in lingue straniere**”, si afferma che “La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali.”, e si precisa che “Nel contesto delle società multiculturali e multilinguistiche europee la madrelingua può non essere sempre una lingua ufficiale dello Stato membro e che la capacità di comunicare in una lingua ufficiale è condizione essenziale per assicurare la piena partecipazione dell'individuo nella società.”

Le descrizioni delle competenze in campo **matematico**, **scientifico-tecnologico** e **digitale**, richiamano la necessità di comprendere e produrre testi, di estrapolare e rielaborare informazioni; **Imparare a imparare** richiede “... anzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura e il calcolo”, le **Competenze sociali e civiche** presumono che le persone comprendano “... le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale naziona-

le interagisce con l'identità europea", **sappiano** "... comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, mostrare tolleranza, esprimere e comprendere diversi punti di vista, negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli".

Il **Senso di iniziativa e di imprenditorialità** si esercita anche nella "... gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione)", nella "rappresentanza e negoziazione efficaci" e nella "capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi", tutte abilità che presuppongono una sicura padronanza della lingua, anzitutto di quella materna.

Infine, la competenza n. 8, "**Consapevolezza ed espressione culturali**", è definita "**Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive**".

Nella descrizione delle conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza, si afferma:

- La conoscenza culturale presuppone una **consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo** e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una **conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea**.
- È essenziale cogliere la **diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana**.
- Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'**apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche** nonché l'**autoespressione** mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui.
- Tra le abilità vi è anche la capacità di **correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri** e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale.
- L'**espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali**.
- Una solida **comprensione della propria cultura e un senso di identità** possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa.
- Un atteggiamento positivo è legato anche alla **creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale**.

Senza addentrarci in un'analisi puntuale di tutto il testo di legge, possiamo tuttavia notare come, ad una descrizione della competenza nell'uso della lingua materna, apparentemente schiacciata su compiti comunicativi e su abilità linguistiche di base, faccia da contrappeso, nella definizione delle altre competenze chiave, una concezione della lingua di ben altro spessore ed una sollecitazione a considerarne gli aspetti identitari, culturali, artistici ed espressivi, che ne fanno lo strumento principe per la strutturazione del sé e l'intrattenimento di relazioni positive, per l'esercizio della cittadinanza, e la valorizzazione delle differenze.

Nel medesimo tempo, appare chiaro che in tutti gli ambiti disciplinari si costruisce la competenza di comunicazione nella madrelingua, fatto assolutamente non scontato, e che chiunque pianifichi i propri interventi didattici per conseguirla non può non tenere conto di aspetti motivazionali e educazionali, e utilizzare metodologie che integrino conoscenze, abilità e atteggiamenti.

Nel concetto di competenza sta forse la possibilità di coniugare il curricolo cognitivo col curricolo educazionale, inteso come luogo dell'integrazione tra ciò che si impara ed il senso per sé che se ne può ricavare, tra l'acquisizione di abilità/conoscenze ed il loro utilizzo, nel quale si manifesta la capacità di contestualizzarle, finalizzarle, considerarne le conseguenze.

Se dalle Raccomandazioni Europee, passiamo ad esaminare le "Indicazioni 2007", e al Documento sull'Obbligo scolastico, che ad esse dichiaratamente si ispirano, notiamo come l'italiano rappresenti un caso anomalo e proprio per questo molto interessante.

A differenza che nelle leggi precedenti, l'italiano non è più accostato alla storia e alla geografia, ma diventa una delle discipline che compongono l'aggregazione denominata Area linguistico - artistico - espressiva, o Asse dei linguaggi, uno dei quattro nuclei fondanti dell'impianto organizzativo del curricolo.

La disciplina, di per sé, non appare portatrice di una competenza chiave che la identifichi e ne esaurisca tutto lo spessore, ma il richiamo alla competenza "Comunicazione nella lingua materna" è esplicito sia nella Premessa, sia nel testo vero e proprio delle Indicazioni e negli allegati al Documento sull'obbligo.

Nella Presentazione dell'area e della disciplina, non si dichiara a quale visione della lingua ci si ispiri, ma il fatto che l'italiano sia ricompreso nell'area sovradisciplinare delle lingue e dei linguaggi, lascerebbe intendere che non si riconosca la fortissima specificità con cui avviene l'apprendimento del linguaggio verbale, né la differenza che esiste tra una qualsiasi lingua e la lingua materna (o le lingue materne, quando siano più d'una).

A tal proposito, ricordiamo la lucida analisi dei documenti di legge svolta da Alessandra Cenerini, dell'A.d.I. che osservava come, di fatto, l'apprendimento del linguaggio verbale avvenga attraverso un processo di differenziazione rispetto ai linguaggi non verbali, in un certo senso sia quasi una secondarizzazione della comunicazione rispetto alla primarietà del non verbale.

"E se nelle prime fasi di sviluppo dell'età evolutiva, quando il soggetto presenta ancora funzioni poco differenziate (ad esempio quelle affettive e quelle cognitive), è

importante che, proprio per l'apprendimento della lingua, vi sia il concorso del non verbale, in seguito, è fondamentale che la persona acquisisca la piena capacità di comunicare attraverso il linguaggio verbale, proprio in quanto il compito del linguaggio verbale è quello di differenziarsi e distanziarsi dal contesto comunicativo, per bastare a se stesso e comunicare senza alcun supporto di altri linguaggi e riferimenti.

Il linguaggio verbale raggiunge il massimo vertice di autonomia nella lingua scritta, una tecnologia faticosamente conquistata dall'umanità molti millenni (decine? centinaia?) dopo il linguaggio verbale, e di tale forza da colonizzare con le sue strutture anche la lingua orale, rendendola infinitamente potente". (*vedi A. Cenerini, sito dell'A.d.I.*)

(Nel caso dell'italiano, contrariamente a molte altre lingue, abbiamo addirittura una lingua scritta, soprattutto letteraria, che diventa lingua parlata centinaia di anni dopo la sua nascita).

"Questa lingua, in grado di dire qualunque cosa, è la lingua dell'insegnante e deve diventare la lingua dell'alunno". (*vedi, come sopra*)

La lingua materna è la lingua dello spazio e del tempo in cui si vive, non esiste a prescindere dalla comunità che la inventa, assegnando un nome alle cose ed essa stessa creandone di nuove. In questo senso la lingua materna non può prescindere dalla storia e dalla geografia.

Al di là della composizione delle cattedre, dell'impostazione umanistica della nostra scuola, sta forse qui la ragione profonda del collegare l'insegnamento dell'italiano con quello della storia e della geografia, e nelle caratteristiche peculiari della nostra lingua l'aver privilegiato lo studio di testi letterari rispetto ad altre tipologie testuali?

La rottura dell'insieme tradizionale, le "lettere", o materie letterarie che dir si voglia, sottintende una visione della lingua, e dell'apprendimento della lingua, sulla quale varrebbe la pena dibattere.

Ad una prima analisi della Indicazioni 2007, potremmo dedurre che, per gli estensori del documento:

- La lingua è soprattutto comunicazione, e lo si evince dallo spazio riservato all'oralità (un capoverso), alla comprensione dei testi (4 capoversi), alla scrittura (2 capoversi con molte indicazioni metodologiche e poca descrizione dei processi con cui si costruisce la competenza di scrittura) (p. 45), e quando si sollecita la scuola a promuovere "le potenzialità comunicative ed espressive" della disciplina.
- La lingua è arte, poiché si dice che i docenti devono sviluppare nei ragazzi il senso estetico e il gusto letterario, attraverso la lettura di testi di vario genere (non si parla di storia della letteratura, né si presentano argomenti, autori, brani che i nostri studenti debbano conoscere alla fine del primo ciclo; si dice soltanto "ad esempio Dante, ma nulla più!") (*vedi capoverso 1 p. 51*).
- La lingua è codice e sistema; a questo concetto è dedicato il capoverso sulla Riflessione sulla lingua, molto interessante, perché è l'unico in cui si accenna ai *contenuti di conoscenza che si devono proporre agli studenti*, ma se ne parla

anche laddove si indica, tra gli obiettivi della scuola, quello di *far scoprire e apprendere le peculiarità dei vari codici*.

- La lingua è storia; nel capoverso dedicato alla riflessione si parla della necessità di studiare la storia della lingua e ciò sembrerebbe recuperare il legame della lingua con la cultura di cui è espressione (lingua come descrizione e costruzione di mondi da parte degli uomini che hanno vissuto in un ben preciso spazio - tempo, ma così non è, perché, in realtà, si intende studio dei contributi e dei prestiti linguistici di culture altre, del presente e del passato.
- La lingua sostiene il pensiero logico razionale; si accenna a questa funzione laddove si parla di metacognizione e della opportunità di sviluppare la riflessione sulle conoscenze, sulle abilità, sullo stesso pensiero e sulla lingua che li descrive.
- La lingua è strumento per l'espressione di sé e della propria creatività; nella presentazione dell'area linguistico - artistica- espressiva si afferma che la scuola deve mirare a "far apprendere le forme utili a rappresentare la personalità del ragazzo e il mondo che lo circonda".

Nel Decreto sull'obbligo, l'italiano è concepito come strumento "indispensabile all'esercizio consapevole e critico d'ogni forma di comunicazione; è comune a tutti contesti d'apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi culturali".

Il 3° capoverso dell'Allegato 1 aggiunge: "Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza".

Al capoverso 5, si accenna ancora alla lingua (ma non specificamente alla lingua italiana), quando si afferma che "le conoscenze fondamentali delle diverse forme d'espressione e del patrimonio artistico letterario sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero creativo e riflessivo". L'elenco delle competenze, su cui mi soffermerò nel paragrafo che segue, conferma la concezione della lingua descritta in questi capoversi.

Nei documenti nazionali, l'italiano è, dunque, essenzialmente mezzo di comunicazione ed espressione della persona, come altre discipline dell'area cui appartiene: non più collegato alla storia e alla geografia, non più coincidente con la grammatica e la letteratura/storia della letteratura, quanto a contenuti di conoscenza, mentre la stessa letteratura è apprezzata per i suoi contenuti artistici, più che per i suoi valori culturali.

7. L'ITALIANO COME MATERIA SCOLASTICA

In questo paragrafo non si parlerà delle Raccomandazioni Europee, poiché non spetta alla Comunità decidere come calare l'acquisizione delle competenze nel con-

creto dei curricoli formativi. Si esaminerà il testo delle Indicazioni nazionali e del Documento sull'obbligo.

Nelle "Indicazioni 2007" quando dalla presentazione dell'area linguistico artistica espressiva, e della disciplina italiano, si passa alla definizione dei traguardi di competenza e degli obiettivi specifici, cioè quando si circoscrive la parte di disciplina che deve divenire materia scolastica, il testo di legge diventa più esplicito e preciso, e ripropone fundamentalmente l'invito a far conseguire, innanzi tutto, abilità linguistiche.

Sia nei traguardi generali, sia negli obiettivi d'apprendimento si indicano quasi esclusivamente "abilità", un saper fare (leggere, parlare, scrivere, ascoltare, riflettere), non conoscenze, se non quelle che servono per supportare le abilità.

Un caso a parte è rappresentato soltanto dalla riflessione linguistica, per la quale si precisano le specifiche conoscenze che gli studenti devono acquisire al termine della terza primaria, della quinta e della terza secondaria.

Naturalmente questa non è una novità: fin dai programmi del '64 e del '55, il legislatore non ha mai elencato i contenuti, o gli autori "che tutti i ragazzi italiani" dovrebbero conoscere, lasciando alle scuole, ma dovremmo dire ai docenti, la libertà di scegliere quali argomenti, opere, brani letterari, poesie far conoscere ai loro studenti.

Ciò è indubbiamente corretto, in quanto spetta ai docenti adeguare l'offerta formativa ai bisogni dei ragazzi, e tuttavia, in una revisione dei curricoli finalizzata al conseguimento di competenze, quindi anche di conoscenze, non sarebbe peregrino riproporre la questione contenuti, da un lato perché c'è effettivamente un problema nel definire i contenuti dell'italiano, una materia che è diventata, negli anni, un contenitore di molte cose e rischia di annegare la sua specificità nel mare dei suoi compiti trasversali, o di sostanzarsi di un tecnicismo che ne limita fortemente il valore culturale, dall'altro lato perché "il sentire comune", quello che ci faceva scegliere più o meno gli stessi autori o gli stessi testi, non è più così scontato e granitico, non tra le famiglie, non tra gli studenti (basti pensare alle loro provenienze!), né tra noi docenti, che siamo pur sempre figli di questo tempo frammentato e confuso.

Forse ciò che era ovvio un tempo, la comune appartenenza culturale, e che permetteva al legislatore di lasciare i docenti sostanzialmente liberi di scegliere, ora non lo è più e deve essere collocato nell'ambito della negoziazione, come qualsiasi scelta di tipo educativo.

Ancora, non si deve dimenticare che la scuola secondaria di primo grado, la scuola dei preadolescenti nasce senza che vi sia una profonda riflessione sulle differenze tra secondaria di primo o di secondo grado, cosicché, fin dall'inizio della sua storia, essa è sempre stata interpretata nei modi più vari; anche dopo la riforma del '79, che precisava il suo ruolo attribuendole in primis funzioni formative e orientative, a lungo è stata intesa come piccolo liceo, come piccola scuola tecnica, come ripetizione delle primarie, come strumento di promozione sociale.... Ancor più incerto è il profilo del biennio nelle superiori, una sorta di ponte verso la vera scuola secondaria

di secondo grado, che è il triennio, con conseguenti proiezioni verso l'alto o verso il basso, in ragione delle tipologie di scuole e di utenti.

Nel tempo i contenuti e le metodologie d'insegnamento sono cambiati, ma il problema delle scelte rimane ed anzi si è fatto più acuto, ora che la complessità sociale è aumentata.

Chi decide che cosa devono conoscere i nostri studenti? Forse il libro di testo?

Chi decide che cosa devono sapere in italiano? Le predilezioni del docente? La consuetudine?

I poemi omerici sì o no? I Promessi Sposi, la Divina Commedia, I Sepolcri, Merigiare pallido e assorto sì o no? Harry Potter o il Diario di Anna Frank?

Il legislatore ha indicato traguardi di abilità linguistiche lasciando libertà assoluta su tutto il resto, ma ha attribuito ai docenti e alle scuole una responsabilità enorme, perché lavorare sulle abilità linguistiche leggendo "L'amico ritrovato" o "Due amiche fanno shopping a New York" non è la stessa cosa.

La descrizione del contesto socioculturale attuale aiuta a definire i bisogni formativi, ma poco le risposte.

Si afferma, nel testo delle Indicazioni, che nel nostro paese vi sono ancora realtà dialettofone, o regioni in cui si parlano lingue minoritarie, e numerosi stranieri per i quali l'italiano è seconda lingua; si suggerisce di partire dalle competenze acquisite nell'idioma natio per costruire la conoscenza della lingua italiana. Ma che cosa significa, in concreto?

Dal punto di vista tecnico potrebbe voler dire confrontare le strutture grammaticali e lessicali delle due lingue, e già questo è quasi impossibile, ma dal punto di vista culturale, che cosa presuppone?

Troppo facile rispondere che si possono proporre, accanto a letture della nostra tradizione, anche testi della cultura di provenienza dei ragazzi: innanzi tutto non li conosciamo come i nostri, in secondo luogo dovremmo leggerli in traduzione, infine non possiamo davvero credere che questo possa salvaguardare i ragazzi dalla sensazione di estraneità che proverebbero comunque. E proprio a loro, ai ragazzi per i quali l'italiano è una seconda lingua, dovremmo far conoscere soprattutto la lingua d'uso e puntare sulle abilità, o anche il meglio della nostra cultura? E qual è il meglio?

Interrogativi che rimangono tali, e ai quali, forse, sarebbe corretto rispondere con percorsi di ricerca dentro e fuori la scuola, più che con testi di legge.

Il Decreto sull'obbligo, quando entra nello specifico disciplinare, elenca non traguardi per lo sviluppo di competenze, ma competenze vere e proprie. La prima riguarda la padronanza degli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale, la seconda la lettura, comprensione e interpretazione di testi scritti di vario tipo, la terza la produzione scritta. Ciascuna competenza è declinata in abilità e conoscenze secondo lo schema già utilizzato nelle Indicazioni per il primo ciclo sia di Moratti sia di Fioroni.

Sono, in realtà, obiettivi di apprendimento, non descrizioni di tipo soggettivo (lo studente è in grado di), che ripropongono le abilità e le conoscenze previste al termine del primo ciclo, aggiungendo qualche elemento di difficoltà in più, con cenni alle capacità di rappresentazione astratta delle strutture linguistiche, e dei processi di produzione e comprensione dei testi. Un fuggevole accenno ai "principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana" e al "contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere", è tutto quanto abbiamo riguardo alla lingua come espressione di valori artistici e culturali. Poco? Probabilmente sì, ma poiché il Decreto è aperto alle proposte migliorative della scuola, ancora una volta potrebbe divenire oggetto di ricerca per i docenti, l'individuare gli ambiti disciplinari da introdurre negli insegnamenti scolastici, oltre a quelli già presenti nel testo di legge.

Infine, un ultimo tema interessante. Sia le Indicazioni e il Decreto sull'obbligo, sia le Raccomandazioni Europee, ribadiscono che la responsabilità rispetto alle competenze linguistiche, spetta a tutti gli insegnanti, non solo a quello di italiano. In linea di principio si può essere tutti d'accordo, ma la traduzione di tale responsabilità condivisa nella prassi didattica, presenta non pochi problemi, sia perché richiede un confronto tra colleghi sulle metodologie e i contenuti di ogni materia, sia perché riapre interrogativi sullo specifico disciplinare della materia italiano e sul ruolo professionale del docente di italiano. Per quanto riguarda l'italiano, ha un suo statuto o ha funzioni soltanto ancillari? Quali conoscenze, quali metodi e strumenti sono propri di questa disciplina? Quali abilità si acquisiscono meglio o soltanto attraverso l'apprendimento dell'italiano? Che cosa sa fare meglio di tutti gli altri l'insegnante di italiano?

8. QUALI METODOLOGIE, QUALI MEDIAZIONI DIDATTICHE?

È questo uno dei temi cruciali sui quali ci invita ad interrogarci il progettare per competenze.

Le Raccomandazioni Europee non entrano esplicitamente nel merito delle metodologie didattiche, e tuttavia, nel momento in cui auspicano che gli studenti imparino ad imparare, sappiano progettare e trovare soluzioni ai problemi, partecipino consapevolmente e responsabilmente alla vita sociale, politica e culturale delle loro comunità, indicano inevitabilmente la strada del protagonismo degli studenti, dell'apprendimento cooperativo, della co-costruzione del sapere e così via.

Più esplicito, e per questo molto criticato da alcune associazioni professionali dei docenti, il Ministro Fioroni, il quale, pur riconoscendo che le scuole e i docenti sono gli unici titolati a compiere scelte metodologiche, "suggerisce" (p. 46 delle Indicazioni) di:

- Valorizzare le esperienze e le conoscenze degli alunni.
- Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità.
- Favorire l'esplorazione e la scoperta
- Incoraggiare l'apprendimento cooperativo

- Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere.
- Realizzare percorsi in forma di laboratorio, per indurre a pensare - realizzare - valutare, per favorire l'operatività - il dialogo - la riflessione, per progettare - sperimentare - osservare - dedurre.

In tutto il documento si insiste su alcuni concetti, quali l'interdisciplinarietà, la cooperazione tra gli studenti, la costruzione del gruppo classe, la laboratorialità, la cooperazione tra insegnanti e discipline, la necessità di superare la frammentazione dando senso allo stare a scuola, la necessità di sviluppare negli studenti la riflessività e la metacognizione.

Riguardo all'insegnamento dell'italiano, si sottolinea che vanno praticate sia la lettura per lo studio sia la lettura spontanea, legata ad aspetti estetici ed emotivi, che la scrittura deve essere appresa con gradualità, che la riflessione sulla lingua deve partire dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte (p. 51). Si aggiunge che si dovrà "incanalare" la naturale disposizione dell'allievo al gioco e all'invenzione, verso la sperimentazione della potenzialità espressive della lingua italiana, attraverso la fruizione e produzione di testi fantastici e ludici, infine che si dovranno presentare le forme di comunicazione interdisciplinari e multimediali e prestare particolare attenzione al legame fra la lingua e la musica.

E, ancora, nel capitolo "La cittadinanza", si chiede ai docenti di realizzare esperienze significative che inducano il rispetto di sé - degli altri - dell'ambiente, la costruzione del senso di legalità, l'assunzione di principi della Costituzione, di proporre forme di cooperazione e iniziative di solidarietà. E si afferma che, per attuare queste esperienze e raggiungere gli obiettivi "strumento essenziale è la lingua italiana, per la quale si chiede un adeguato livello di uso e controllo, nelle forme orali e scritte". Quindi, potenziare la lingua per poter essere cittadini, utilizzare metodologie che ne rendano esplicita la funzione di costruttore di corrette relazioni sociali.

Tra le metodologie si preferiscono, dunque, quelle attive, peraltro difficilmente attuabili se non si pone mano all'organizzazione del tempo scuola, che deve superare l'attuale frammentazione, e conciliare la strutturazione di un ambiente di apprendimento regolato, (che non abbandoni del tutto la tradizione, sia culturale sia metodologica, della nostra scuola), con la flessibilità necessaria al fare, e al riflettere sul fare.

IL Decreto sull'obbligo non approfondisce il tema delle metodologie. Vi accenna soltanto nel Documento tecnico, quando afferma che "l'integrazione fra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione tecnologica e didattica", e, poco oltre "L'accesso ai saperi fondamentali è reso possibile e facilitato da atteggiamenti positivi verso l'apprendimento. La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa,. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti metodologie

didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza" (Documento Tecnico, p. 11).

Nel Documento Tecnico, pur nella schematicità della comunicazione, si legge un invito a focalizzare l'attenzione sugli atteggiamenti e sui comportamenti, a tener conto degli stili individuali di apprendimento, e a prediligere le metodologie attive e l'imparare dall'esperienza. Tutti suggerimenti che richiederebbero una declinazione meno generica, per evitare che si traducano nella riproposizione di metodologie caratteristiche del primo ciclo, o, al contrario, sintonizzate sul triennio, mentre potrebbero, davvero, alimentare un'originale quanto opportuna riflessione sulla scuola degli adolescenti tra i 14 e i sedici, diciassette anni.

Valorizzare l'"apprendimento centrato sull'esperienza", ad esempio, significa creare contesti di apprendimento in cui gli studenti facciano esperienza delle cose, o partire dall'esperienza dei ragazzi, dai loro saperi informali per poi procedere alla proposta di saperi "scolastici"? E in questo secondo caso, che cosa si intende per "esperienza", quando si parla di ragazzi di 14, 15, 16 anni? Quella dei mezzi di comunicazione ed espressione che usano, dei modi con cui trascorrono le giornate, o anche quella dei sogni, delle passioni, del bisogno di assoluto che si manifesta a quell'età? Scegliere un'interpretazione o l'altra, può condurci a strutturare percorsi molto innovativi o assolutamente tradizionali, significativi o superficiali.

Anche la valorizzazione degli stili cognitivi individuali può risolversi in una semplice accettazione dello status quo, se non è integrata dalla considerazione che gli stili cognitivi evolvono e che vi sono capacità cognitive che si possono acquisire soprattutto nell'età del biennio. La capacità di argomentare accanto a quella di narrare, l'imparare a riflettere sull'esperienza soggettiva, il fare ipotesi interpretative, l'utilizzare rappresentazioni astratte per comprendere la realtà, sono competenze che possiamo attenderci alla fine del biennio, qualunque sia lo stile cognitivo dello studente? E se sì, come si "insegnano", se sono insegnabili?

Ancora, poiché vi sono competenze disciplinari che tutti i ragazzi, alla fine del biennio, devono conseguire, indipendentemente dalla scuola che frequentano, quali diverse metodologie si possono/debbono adottare nelle varie scuole, giacché hanno missioni diverse, oltre a quella, comune, di sviluppare le competenze chiave e di base?

A queste e a molte altre domande il Documento Tecnico non dà risposte: invita piuttosto gli insegnanti ad avviare processi di ricerca, e l'invito è senz'altro da accogliere, perché sul biennio, segmento di scuola che oggi diventa obbligatorio senza uno statuto proprio, è ormai improrogabile una riflessione profonda.

9. L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO

L'organizzazione del curricolo d'italiano ha subito una lenta, ma continua, modifica, in relazione ai tempi ad esso dedicati, ai compiti assegnati al docente di italiano, ed alle numerose attività che sono introdotte, di fatto, nelle ore di italiano.

Il Decreto sull'obbligo non suggerisce particolari strutturazioni del curricolo: ribadisce gli ambiti di autonomia in capo ai singoli istituti, che possono quindi decidere, in buona parte, quale spazio riservare alle singole discipline.

Anche le Indicazioni Nazionali 2007, dal punto di vista tecnico, dicono assai poco dell'organizzazione interna del curricolo d'italiano, ma nel capitolo "Il curricolo e la sua organizzazione" presentano alcune interessanti novità.

Assegnano alla scuola dell'infanzia il compito di proporre un apprendimento fondamentalmente ancorato a campi di esperienza e alla scuola del primo ciclo quello di introdurre apprendimenti orientati gradualmente verso i saperi disciplinari.

In particolare, la scuola del primo ciclo deve occuparsi dell'alfabetizzazione culturale di base: nella primaria gli studenti devono conseguire gli apprendimenti di base e gli alfabeti delle discipline, nella secondaria accedere alle discipline intese come chiavi interpretative e punti di vista sulla realtà.

Le discipline sono raggruppate in aree disciplinari e ciò costituisce un suggerimento a ricercare le connessioni tra i saperi disciplinari e a collaborare tra docenti della stessa area; la stessa collaborazione tra i docenti è presentata come paradigmatica delle interconnessioni tra le discipline. Le scuole, nella loro autonomia, "possono delineare peculiari modalità organizzative", e decidere quando e come introdurre le discipline vere e proprie.

E come introdurle? Sul piano culturale evitando la frammentazione dei saperi e ponendo attenzione alle zone di confine tra le discipline, sul piano didattico limitando il più possibile l'impostazione trasmissiva e proponendo esperienze interdisciplinari.

Nel concreto si propone di agire con molta libertà nella primaria, dove i docenti sono ancora insegnanti di classe e non di materia, (letteralmente si dice "si opererà con riferimento alla professionalità e all'inclinazione dei docenti"), e nella secondaria tenendo conto delle classi di concorso.

Il legislatore si rende conto, ovviamente, delle difficoltà che si incontrano nella secondaria a modificare un sistema nel quale le ore di lezione sono legate alle cattedre e ai posti di lavoro e tuttavia suggerisce di tentare il superamento della secondarizzazione nella primaria e della eccessiva frammentazione nella secondaria. Lascia alle scuole la scelta del "come farlo".

Nel testo si riscontrano non pochi elementi di problematicità. Si chiede, ad esempio, di finalizzare l'attività didattica al "conseguimento di una "approfondita conoscenza delle discipline" e, contemporaneamente, di realizzare "un'articolata organizzazione delle conoscenze per un sapere integrato". Ma quando e come proporre una netta suddivisione disciplinare, quando e come esplicitare, attraverso opportune esperienze di apprendimento, l'unicità del sapere? "Quanto e in quali ambiti" si devono approfondire le discipline? E se non si adottano rigorose distinzioni di linguaggi, contenuti e procedure, quanto si rischia in termini di banalizzazione, imprecisione e superficialità nell'approccio alle conoscenze?

Un altro aspetto problematico concerne il rapporto tra i traguardi di competenza, previsti per le aree disciplinari, e gli obiettivi di apprendimento, collegati invece alle

singole discipline: i primi sembrano indurre a programmare per aree, i secondi per discipline e fin dalla scuola primaria, cioè fin dal periodo in cui più facilmente si potrebbe organizzare un curriculum flessibile e integrato. È vero che per la terza primaria, gli obiettivi previsti per talune discipline si possono intendere come "propedeutici.

È un problema aperto, ma resta il fatto che le Indicazioni suggeriscono di utilizzare gli spazi di autonomia anche dal punto di vista organizzativo e per sperimentare forme nuove, più rispondenti ai bisogni formativi degli studenti.

Ancora in tema di traguardi e obiettivi, il legislatore, diversamente da quanto previsto nella legge 53, propone una semplificazione in 3 step, alla fine della scuola dell'infanzia, della quinta primaria, della terza secondaria, e colloca la piena acquisizione delle competenze, quindi anche la loro misurabilità, al compimento dell'obbligo, in seconda secondaria di secondo grado. (Da notare che è questo anche il momento scelto dagli Organismi Internazionali per valutare le competenze in lingua materna e in matematica, che effettuano tramite test su campioni di ragazzi quindicenni.).

Gli obiettivi di apprendimento disciplinari sono descritti in uscita dalla terza primaria, dalla quinta e dalla terza secondaria.

Traguardi e obiettivi, si afferma, sono concepiti per indicare ai docenti piste da percorrere, per aiutarli a finalizzare l'azione educativa. La valutazione degli apprendimenti, con la predisposizione dei relativi strumenti, spetta ai docenti e ai collegi, che dovrebbero interpretarla in chiave essenzialmente formativa: essa dovrebbe precedere, accompagnare, concludere i percorsi curricolari.

Come già detto, il Documento sull'obbligo non parla più di traguardi ma di competenze vere e proprie, lasciando intendere che la verifica delle competenze possa/debba avvenire solo al termine del percorso obbligatorio di studi. Anche in questo caso, si sottolinea come la valutazione spetti ai docenti, che evidentemente sono chiamati a strutturare strumenti e contesti che ne rendano possibile la misurazione.

Ci si potrebbe chiedere come ciò si concili con le indagini dell'INVALSI, di OCSE PISA, IEA TIMMS e così via.

Potremmo rispondere che le indagini nazionali e internazionali dovrebbero servire alle scuole per rapportarsi col resto dello stato italiano e del mondo, quindi per evitare il rischio dell'autoreferenzialità, ma, di fatto, il tema del rapporto tra autonomia degli istituti/dei docenti e controllo degli apprendimenti è un problema aperto, così come quello della stessa misurabilità delle competenze.

In sintesi, per i docenti e le scuole, si prefigurano possibili percorsi di ricerca intorno ad oggetti quali: i traguardi e gli obiettivi da conseguire alla fine della classe quinta, il momento in cui passare da un'organizzazione per aree ad una per discipline, la distribuzione oraria delle discipline in verticale e in orizzontale, l'eventuale definizione di traguardi e obiettivi intermedi, l'interpretazione del concetto di competenza (in rapporto agli obiettivi specifici di apprendimento) così come compare nei documenti europei e come viene traslato in quelli nazionali.

10. CHI SONO I RAGAZZI?

Chi sono i ragazzi con i quali costruiamo le nostre relazioni educative? Per quale Ragazzo stiamo lavorando, cioè quale idea/ideale di persona, cittadino, uomo - donna, ispira e sostiene, il nostro agire come formatori?

Per cercare una risposta a queste domande nei documenti legislativi, occorre analizzare capitoli diversi e tentare poi una sintesi.

Nelle *Indicazioni nazionali* e nel *Decreto sull'obbligo*, non c'è, infatti, come accadeva nei programmi dell'85 e del '79, una descrizione del bambino/preadolescente/adolescente, delle sue caratteristiche evolutive, degli stili e capacità di apprendimento, del suo rapporto col sapere, in quanto elemento costitutivo della sua identità in formazione.

Né si trova la presentazione del Profilo in uscita dal primo ciclo, che, nella legge Moratti, dichiaratamente indirizzava gli educatori verso la formazione di una precisa e delineata figura di alunno.

Sarebbe interessante capire le ragioni che hanno orientato le scelte del ministro in tal senso: per quanto attiene alla descrizione del preadolescente, potrebbe essere la difficoltà nel fare sintesi tra i molteplici (e talvolta contraddittori) contributi sociologici e psicologici; per l'assenza di un "profilo", invece, può esservi stata incertezza sulla proponibilità di un "modello unico" di preadolescente e di adolescente, oppure la convinzione che lo Stato non debba avere un suo modello di persona da formare.

O, semplicemente, potremmo pensare che il tutto sia dovuto alla volontà di distinguersi dai predecessori nella formulazione e nella struttura dei documenti?

Malizia a parte, ciò che non sta in scritto esplicitamente, si può, almeno in parte, dedurre.

Nella *Premessa alle Indicazioni* si descrivono con una certa precisione sia il contesto in cui avviene oggi l'insegnamento/apprendimento, sia le finalità della scuola: dagli argomenti esposti in tale capitolo si può ricostruire l'immagine del preadolescente e, ancor più, individuare gli ambiti che vengono lasciati, volutamente o no, alla ricerca autonoma delle scuole e dei docenti.

Nel testo, che mantiene costantemente il piano della descrizione oggettiva, si pone l'accento su alcuni elementi caratteristici del contesto socioculturale: la complessità, la multiculturalità, lo sviluppo tecnologico, la frammentazione. Per deduzione, potremmo tratteggiare un ritratto abbastanza preciso dei preadolescenti che vivono in questo contesto: sono tanti e diversi tra loro, per provenienza lingua cultura familiare, accomunati dall'uso dei nuovi strumenti tecnologici, dalle mode e dagli slang, sottoposti a veloci innumerevoli sollecitazioni, più esperti del virtuale che del reale, guidati da adulti incerti e preoccupati. Nulla di nuovo, ovviamente, nulla che i docenti non avessero già osservato, e ciò è consolante, perché gli insegnanti vivono con gli adolescenti molte ore il giorno, hanno strumenti per interpretare la realtà non dissimili da quelli del ministro, sono padri e madri, quindi conoscono i loro ragazzi.

La *Premessa* parla anche di Persona e di unicità della Persona: per Fioroni, (come per la Moratti, benché gli accenti siano diversi) si deve finalizzare l'azione educativa alla valorizzazione piena e completa della Persona dello studente; è nella Persona che si può ricomporre la frammentazione, nel processo di apprendimento è coinvolta l'intera Persona dello studente, ogni essere umano è unico e irripetibile, pertanto non si può fare a meno del suo contributo originale alla vita della società.

Se da qui dovessimo prendere spunto per ricostruire, in chiave soggettiva, il profilo del ragazzo in uscita dalla scuola del primo ciclo, potremmo immaginare una persona che ha acquisito la consapevolezza della sua unicità, e della altrettanto unica e irripetibile essenza dell'altro da sé, che sa collegare conoscenze informazioni punti di vista in un quadro unitario, sa ricomporre gli infiniti frammenti in cui si articola la sua giornata in una cornice di senso...

Ma proprio perché nelle Indicazioni non si presenta dichiaratamente un profilo, non sarebbe sufficiente né corretto leggere la sola premessa: dovremmo invece analizzare l'intero documento, e completare la descrizione con gli aspetti più prettamente legati all'apprendere, come gli obiettivi specifici delle discipline e i traguardi di competenza previsti per le varie aree culturali, o ancora con i suggerimenti metodologici.

Per quanto riguarda il Decreto sull'obbligo, per capire quale idea di adolescente sorregga l'intero impianto, può essere utile tradurre in termini soggettivi le descrizioni di competenza contenute nell'Allegato 1 "Gli assi culturali". Le studentesse e gli studenti che hanno terminato la scuola dell'obbligo sarebbero, cioè, persone in grado di padroneggiare la lingua italiana e due lingue europee, di "utilizzare gli strumenti per una fruizione consapevole del patrimonio artistico", di "utilizzare e produrre testi multimediali", di intessere relazioni costruttive e così via. È questa la descrizione di un profilo in uscita, che indica più gli obiettivi cui deve tendere l'azione formativa, che le caratteristiche dell'adolescente, un profilo in ogni caso dedotto arbitrariamente e che dovrebbe essere integrato da una altrettanto arbitraria analisi delle affermazioni contenute nelle "Linee guida" e nel "Documento tecnico".

Posto tutto ciò, per i docenti rimane aperta la questione delle questioni, e cioè come il sapere disciplinare può diventare "consapevolmente" costitutivo dell'identità per i ragazzi che oggi, in questa società, hanno 12, 14, 16 anni? Per utilizzare le parole del testo Fioroni, come si passa da un insegnamento degli alfabeti disciplinari, ad un insegnamento delle discipline, perché abbia senso, motivi, abilità i ragazzi della scuola secondaria di primo grado e del biennio delle superiori?

Nello specifico della nostra riflessione, quale italiano e come lo si insegna ai preadolescenti e agli adolescenti di oggi? Come apprendono i preadolescenti, come apprendono la lingua? Quali approcci perché passino dall'esplorare per caso all'esplorare volutamente, utilizzando i mezzi, i linguaggi, i contenuti della materia italiano? Per utilizzare le parole del testo Fioroni, come si passa da un insegnamento degli alfabeti disciplinari, ad un insegnamento delle discipline, perché abbia senso, motivi, abilità i ragazzi della scuola secondaria di primo grado e del biennio delle superiori?

Come far amare l'immenso patrimonio di cultura, valori, pensiero che si esprime attraverso l'italiano?

Come ci si comporta da adulti (e da insegnanti di italiano), che educano, nei confronti dei preadolescenti e degli adolescenti, che attraverso l'apprendimento della lingua italiana, dovrebbero diventare uomini e donne consapevoli, colti, preparati per essere buoni cittadini d'Europa?

Non ci sono risposte esaustive nelle leggi del 2007, come non c'erano nei testi del 2003 e forse non è lecito, né opportuno attendersene, perché competono appunto agli insegnanti e a coloro che ne vogliono fare oggetti specifici di ricerca.

