

SCUOLA SUCINESE

Un nuovo articolo costituzionale sulle lingue in Svizzera, di Dino Jauch

L'importanza di approvare il nuovo articolo costituzionale sulle lingue in votazione il prossimo 10 marzo viene esplicitata presentando; in primo luogo, l'istoriato dei lavori e degli interventi che hanno condotto alla riformulazione dell'articolo 116, in secondo luogo, le iniziative e i contributi del Canton Ticino e, in conclusione, gli aspetti positivi e innovativi dell'articolo.

Riflettere e costruire con gli insegnanti: dal malessere alla formazione continua, di Edo Dozio

Dal disagio alla ricerca di soluzioni ai problemi e di strategie: ricerca didattica e ricerca di professionalità.

Giovani italiani nella Svizzera tedesca, di Korin Häfliger e Giovanna Ballabio-Malandra

Riassunti i risultati più significativi di una ricerca empirica condotta presso un gruppo plurilingue e biculturale; l'obiettivo principa-

le dello studio consiste nel descrivere e analizzare argomenti quali il comportamento linguistico, la valutazione delle lingue parlate ed i sentimenti verso l'Italia e la Svizzera.

Pluriclassi - una riforma scolastica d'attualità, di Francesco Rezzonico

Presentazione di un rapporto, redatto da un gruppo di lavoro formato da docenti di pluriclassi e da un rappresentante del Dipartimento della pubblica educazione del Canton Zurigo, mandatario dello studio, che illustra il significato del concetto di pluriclasse e del tipo d'insegnamento in gruppi in relazione allo sviluppo scolastico attuale.

Dal programma alla programmazione, di Margherita Valsesia e Fiorenzo Valente

Si presenta il testo «La programmazione curricolare in italiano nel ciclo di osservazione nella scuola media»: un quadro programmatico coerente e completo riguardo a tutti gli aspetti del-

l'educazione linguistica nel primo biennio della scuola media.

Per ben suonare..., di Claudio Cavadini

Vengono illustrati i significati e i contenuti del nuovo fascicolo per l'insegnamento / apprendimento del flauto dolce.

Attività creative

Presentazione della raccolta di schede didattiche destinata agli insegnanti di scuola elementare.

Alice e le meraviglie ipertestuali, di Giuseppe Latella

A proposito degli ipertesti: pro, contro, potenzialità.

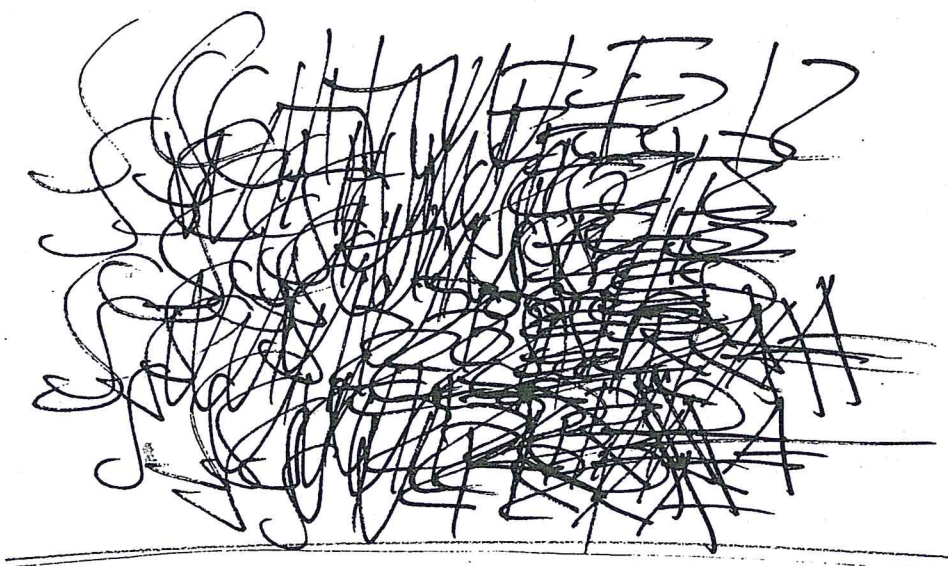
Recensioni

Carlo Monti: UGO CANONICA, «Leggendo R imbiugh»

Ilario Domenighetti: «Insegnare italiano», a cura di Emilio Manzotti e Angela Ferrari

Comunicati, informazioni e cronaca

Emilio Rissone



SCHWEIZ, SUISSE, SVIZZERA, SVIZRA

Un nuovo articolo costituzionale sulle lingue in Svizzera

Il prossimo 10 marzo, le cittadine e i cittadini svizzeri saranno chiamati a pronunciarsi su **una nuova formulazione dell'art. 116 della Costituzione federale**, e cioè dell'articolo che stabilisce i principi e le norme sui quali si fonda la compresenza sul territorio della Svizzera di quattro lingue nazionali e la sempre più estesa realtà della pratica di altre lingue utilizzate da cittadini e residenti. L'articolo in votazione è il frutto di una vicenda abbastanza lunga e tormentata che ha trovato comunque ragionata e ragionevole soluzione in un testo concordato dalle Camere federali che suona così:

1. Le lingue nazionali della Svizzera sono il tedesco, il francese, l'italiano e il romancio.
2. Confederazione e Cantoni promuovono la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche.
3. La Confederazione sostiene i provvedimenti adottati dai Cantoni Grigioni e Ticino per salvaguardare e promuovere il romancio e l'italiano.
4. Le lingue ufficiali della Confederazione sono il tedesco, il francese e l'italiano. Il romancio è pure lingua ufficiale nei rapporti con i cittadini romanci. I particolari sono regolati dalla legge.

In occasione di una conferenza stampa, l'on. Ruth Dreifuss ha sintetizzato il significato politico della proposta in questi termini: «Con il nuovo articolo linguistico e le misure ad esso legate, il Consiglio federale e il Parlamento esprimono la loro volontà di consolidare e mantenere il quadrilinguismo in Svizzera e di rafforzare la coesione nazionale favorendo l'incontro e la reciproca comprensione tra le parti». Nella stessa occasione l'on. Giuseppe Buffi e lo scrittore Alberto Nessi, portavoce in un certo senso di un Cantone e di un'area culturale minoritari, hanno fatto uso ambedue della parola **rispetto** per sottolineare le loro aspettative, ciò che comporta nello stesso tempo la legittima pretesa di essere rispettati e il dovere di farsi rispettare senza alcun complesso di inferiorità.

La lunga e travagliata gestazione dell'articolo merita di essere ricordata, poiché permette di meglio comprendere

i termini della questione e i delicati equilibri che si sono dovuti trovare. La vicenda inizia nel 1985 in sede parlamentare, quando il Consigliere nazionale grigionese Martin Bundi presenta una mozione con la quale chiede una nuova formulazione dell'articolo costituzionale sulla lingua e, in particolare, il rafforzamento della posizione del romancio (che alla vigilia della seconda guerra mondiale - in uno specifico clima politico - aveva ottenuto il riconoscimento di lingua nazionale).

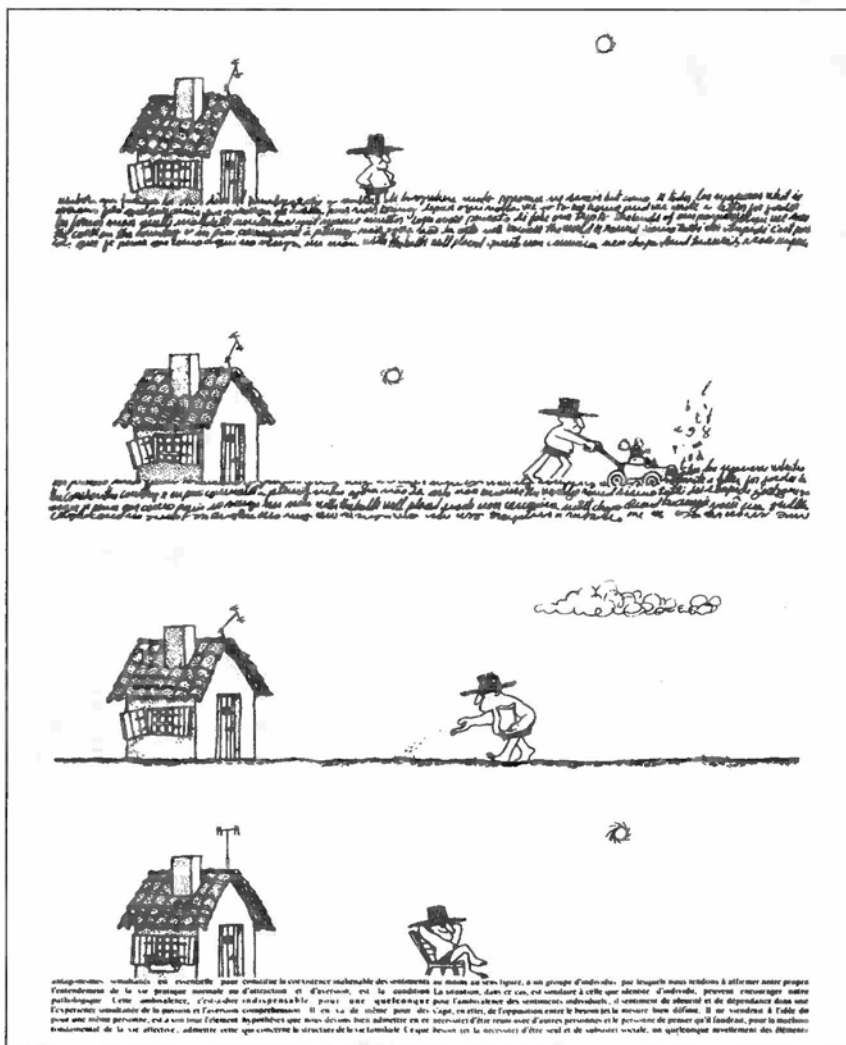
La mozione viene accettata e il direttore del Dipartimento federale dell'interno, on. Flavio Cotti, affida ad un gruppo di lavoro (presieduto dal prof. Peter Saladin, giurista) un mandato molto ampio,

allo scopo di documentare «una valutazione giuridica, storica e linguistica delle questioni che sorgono a proposito della revisione dell'art. 116 della Costituzione, nonché la formulazione di una nuova versione di questo articolo».

Nell'agosto 1989, il gruppo di lavoro consegna un denso e problematico rapporto sotto il titolo «**Quadrilinguismo svizzero - presente e futuro**». Il testo offre un quadro ricco e articolato sia dell'evoluzione delle lingue in Svizzera alla luce di realtà storiche ancora presenti e vive e tenendo conto dei rapidi cambiamenti del secondo dopoguerra, sia una raffinata esposizione delle questioni giuridiche legate al principio della libertà di lingua individuale (già riconosciuta dal tribunale federale come un diritto fondamentale, non scritto, della Costituzione svizzera), sia ai limiti o all'impossibilità dell'affermazione di un principio delle territorialità linguistiche.

(Continua a pag. 24)

Da UNI Lausanne



Riflettere e costruire con gli insegnanti: dal malessere alla formazione continua

E' durante gli anni '80 che il tema del malessere degli insegnanti è diventato un oggetto privilegiato della ricerca pedagogica. I docenti devono far fronte a situazioni nuove che non sono necessariamente pronti ad affrontare e per le quali non sono stati preparati. Nel contempo sono l'oggetto di numerose critiche da parte dell'opinione pubblica che tendono a squalificarli.

Il malessere dell'insegnante è stato definito come «l'insieme delle reazioni – di dimissione, di scoraggiamento, massimaliste, aggressive o angosciate – che manifestano gli insegnanti (...) in quanto gruppo professionale alla ricerca della sua identità»¹. Già in un rapporto dell'OCDE del 1983 ci si chiedeva se fosse possibile migliorare i risultati dell'insegnamento nella misura in cui le innovazioni e gli sforzi in questo senso devono sempre fondarsi sulla buona volontà dei docenti. Si può domandare agli insegnanti di sempre attingere al loro tempo personale per partecipare al rinnovamento? Come è possibile d'altronde dare una formazione di qualità ai giovani affinché possano integrarsi nella nostra società, con del personale insegnante demoralizzato? N. Bottani, nel suo saggio «Professoressa addio»², conferma come «non si può puntare solo sulla strategia della buona volontà dei singoli docenti per correggere quello che non va, per valorizzare meglio le risorse umane, o per rendere l'impresa più efficiente».

Due sono i tipi di fattori che determinano questo malessere: fattori derivanti dal contesto sociale e fattori interni allo svolgimento dell'attività didattica.

I cambiamenti sociali, la famiglia che ha ridotto la sua influenza educativa a beneficio di altri agenti di formazione, le modalità di diffusione delle conoscenze che hanno attenuato il ruolo del docente quale sorgente di informazioni, la mancanza di un consenso sociale sui valori e gli obiettivi dell'educazione hanno portato i docenti a dover affrontare compiti e situazioni per le quali loro stessi e l'istituzione scolastica intera non sono preparati. Lo status sociale

dell'insegnante è in declino, «i professori hanno la sensazione di essere aggrediti e perseguitati quando si parla del loro lavoro»³. La loro preparazione professionale iniziale e continua è spesso lacunosa o inadeguata. Viene loro fornita l'immagine di un docente che dovrà avere una pratica coerente con le teorie psicopedagogiche e didattiche recenti e poi invece si trovano ad operare in una realtà istituzionale di altro stampo, fondata su principi diversi: il conflitto è inevitabile così come sono inevitabili i sentimenti di frustrazione che lo accompagnano.

I fattori interni all'attività didattica che determinano il malessere sono essenzialmente legati alle difficoltà di relazione esistenti fra le persone operanti nelle scuole, con gli allievi che hanno modi di vita ed atteggiamenti diversi da quelli auspicati, all'aumento delle responsabilità, alle condizioni di lavoro (mezzi e spazi a disposizione, orari di insegnamento e attività extra-lezione) ed anche alla ripetitività del lavoro anno dopo anno⁴.

Poche sono state le strategie istituzionali messe in atto per far fronte al malessere degli insegnanti. Abituamente si è intervenuti in favore dei docenti cercando di migliorare la formazione disciplinare e pedagogico-didattica con l'ipotesi che a formazione maggiore sarebbe corrisposta una maggiore efficienza del lavoro e un diminuito malessere. La formazione continua è in genere collegata alla necessità di favorire l'applicazione di modifiche del sistema scolastico⁵ più che a migliorare il sentimento dell'essere insegnante. Ma le vere difficoltà che la scuola pone ai docenti non derivano dalla presentazione della materia agli allievi ma dalla difficoltà di costruire e mantenere relazioni interpersonali significative ed intense. Molte crisi dei docenti, nel corso della carriera, derivano dal sentimento di non poter sviluppare in maniera soddisfacente delle relazioni umane sia con gli allievi sia con i colleghi⁶.

Come è possibile far fronte a questa situazione?

Per Bottani non vi è altra possibilità

che cambiare l'apparato scolastico: «Non è attraverso l'affinamento ulteriore dell'ingegneria istituzionale di corsi di aggiornamento, di attività di tirocinio, di allungamento del monte ore da destinare ad attività di formazione, che si potrà trovare una risposta soddisfacente ai problemi dell'insegnamento e degli insegnanti»⁷.

La conclusione di Bottani ci pare eccessivamente radicale (anche se la sua analisi evidenzia molte verità) soprattutto quando afferma, alla fine del suo lavoro, che i docenti potranno mutare la loro condizione solo quando vi sarà un «collasso di questi sistemi scolastici»⁸.

In attesa del previsto o auspicato collasso, non ci rimane che affrontare il problema dell'insegnamento e degli insegnanti con paradigmi meno radicali, ben coscienti che sono molti i fattori che partecipano alla creazione di un clima di lavoro soddisfacente ed efficiente (primo fra tutti una buona organizzazione e gestione dell'istituzione).

A noi sembra comunque che sia importante per l'insegnante riuscire a dominare il proprio destino per mezzo di una miglior professionalizzazione del proprio mestiere. Da una parte si chiede ai docenti una formazione sempre più approfondita, un titolo universitario ad esempio per insegnare in tutte le scuole secondarie, dall'altro sono spesso considerati solo degli esecutori di indicazioni e programmi di insegnamento decisi più in alto. Da una parte gli insegnanti si sentono dei dipendenti che sottostanno alle Direzioni e ai responsabili dell'insegnamento disciplinare (esperti, commissari...), dall'altro si comportano da e rivendicano lo status di libero professionista. Sono questi dei paradossi che indicano lo stato di confusione in cui si trova oggi l'insegnante confrontato con l'assunzione del proprio ruolo.

Il mestiere dell'insegnante si troverebbe al bivio fra la professionalizzazione e la proletarianizzazione, nel senso che sapranno diventare dei professionisti conquistando pienamente «la padronanza delle finalità, delle condizioni e dei prodotti del proprio lavoro, della sua etica e dei suoi metodi»⁹? In una società che chiede sempre di più alla scuola, il docente ha tutto l'interesse a far coincidere la sua qualifica pedagogico-didattica con la sua qualifica accademica¹⁰.

La professionalizzazione passa attraverso la ricostruzione dell'identità

del docente, della sua immagine: «per gli insegnanti, in un'epoca in cui i sistemi educativi mettono maggiormente al cuore delle loro preoccupazioni ciò che l'allievo apprende più di ciò che il maestro insegna, la professionalizzazione gli permette di ridefinire il suo ruolo in maniera adattata e valorizzata»¹¹). Tutto questo può avvenire solo attraverso una rivalutazione degli obiettivi a cui la scuola e l'insegnamento mirano, attraverso la presa di coscienza del significato dei tanti rituali che riempiono la vita scolastica, attraverso una rilettura delle relazioni che si instaurano con le persone che vivono negli istituti, attraverso la ricerca di strade di lavoro più efficaci e, lo si può sperare, anche più soddisfacenti.

Una prima occasione perché anche nel Canton Ticino cresca una cultura della professionalizzazione del mestiere dell'insegnante è data dal regolamento detto del «monte ore» che viene concesso agli Istituti per lo sviluppo di progetti di ricerca, di innovazione e di sperimentazione¹²). I docenti hanno l'occasione di promuovere all'interno delle singole scuole delle iniziative di rinnovamento che corrispondano a precise esigenze sentite nello svolgimento del proprio lavoro. Non si tratta quindi di frequentare nuovi corsi teorici ma di costruire assieme ad altri colleghi delle esperienze nuove di riflessione e di progettazione pedagogico-didattica. In questi ultimi anni ho avuto il piacere di essere chiamato a svolgere la funzione di animatore di alcune esperienze, di aggiornamento prima e di innovazione nell'ambito del monte ore dopo, nelle scuole medie e medie superiori¹³). Due mi sembrano i filoni essenziali delle esigenze emerse dai docenti e che sono serviti da linee direttrici dei diversi lavori:

1. il desiderio di capire meglio il senso di disagio e di frustrazione vissuto nelle relazioni con gli allievi ma anche all'interno dell'istituzione, con i colleghi e con i genitori;
2. il desiderio di modificare delle prassi del proprio insegnamento ritenute insoddisfacenti.

Il primo filone deriva dal *disagio di vivere nella scuola situazioni nelle quali le spinte ideali, gli indirizzi teorici e istituzionali si scontrano con opposizioni, reazioni negative, impossibilità di realizzazione così come dal desiderio dei docenti di meglio comprendere il significato e le cause*

del disagio stesso. Alcuni esempi¹⁴:

- «I miei valori della scuola non corrispondono con le concezioni che ritrovo nell'allievo medio. La scuola è sentita come un ambiente isolato, impermeabile, assolutamente estraneo al mondo «esterno» e all'esperienze dell'adolescente. Le materie e addirittura i diversi temi della stessa materia vengono considerati come ambiti completamente indipendenti»;
- «Invece del tanto desiderato entusiasmo, piacere della scoperta, vivacità ed indipendenza intellettuale ci sorprendiamo spesso a constatare negli allievi un atteggiamento completamente consumistico e utilitaristico, finalizzato esclusivamente al risultato della valutazione e alla promozione («Questo ce lo chiede nell'espe?»);
- «Perché gli allievi continuano con una certa loro concezione, magari inconsapevole, del professore come dispensatore autorizzato di sapere?»;
- «A volte si inizia una lezione con buoni presupposti, convinti che l'argomento che verrà trattato susciterà interesse. Purtroppo spesso succede che la classe permane in una apatia totale. Davanti al programma da svolgere si finisce con lo svolgere una lezione dalla cattedra»;
- «L'atteggiamento degli allievi, per altro tipico del 'gioco della scuola', è spesso di totale disimpegno fatalistico: la riuscita per l'allievo è il tutto o il niente; determinata da predisposizioni cromosomiche, sfugge a qualunque progressione. Difficile scardinare queste convinzioni»;
- «Nei consigli di classe ci troviamo, con i nostri colleghi, su posizioni di fondo divergenti. Allora si cerca di terminare questo onere burocratico il più velocemente possibile per dedicarsi ad altro...»;
- «Dovrei tenere conto delle differenze fra gli allievi nelle valutazioni, dei loro progressi e non solo dei risultati espressi al momento, ma poi so che l'uso di criteri non uniformi può suscitare dei ricorsi da parte dei genitori, e non solo da parte loro...».

Gli esempi riportati credo illustrino a sufficienza il disagio di svolgere una funzione in un contesto sociale e istituzionale poco coerente nelle intenzioni e negli atteggiamenti. Il docen-

te tende così a credere che le difficoltà che incontra siano solo sue, legate alla sua persona, alle sue incapacità, a colpevolizzarsi. Magari finisce col prendersela con gli allievi che nella relazione didattica manifestano dei comportamenti di disinteresse oppure aggressivi (che hanno invece cause ben più complesse).

Una chiarificazione del funzionamento istituzionale della scuola si impone affinché sia possibile inquadrare nella giusta luce i fenomeni sopra citati. La scuola funziona secondo un numero infinito di regole implicite che ne condizionano la vita interna. Molti sono i paradossi dai quali non è possibile uscire e che si tratta di assumere coscientemente senza per questo sentirsi colpevoli o avere il sentimento di essere inadeguati o incapaci. Fra questi la doppia funzione della scuola (formazione da una parte ma anche selezione dall'altra), la natura del contratto didattico esistente con le classi (regole che influenzano il comportamento di docente ed allievi così come l'insegnamento-apprendimento da assumere in maniera coerente), la funzione della valutazione (formativa da una parte ma anche sommativa dall'altra), gli obiettivi della scuola (discrepanza fra quelli annunciati e quelli realmente perseguiti o valutati), ecc. Ogni miglioramento delle tecniche di insegnamento prende valore e si realizza con successo in classe solamente se può inserirsi in un quadro, istituzionale e relazionale con gli allievi, chiaro, esplicito e coerente, del cui funzionamento si è coscienti e che viene assunto nonostante le sue inevitabili contraddizioni interne. Se questa contestualizzazione non avviene, se non si è coscienti delle condizioni necessarie per la loro attuazione, se non se ne conoscono i limiti di fattibilità, le tecniche didattiche e le indicazioni psicopedagogiche verranno vissute ancora una volta come le solite proposte pedagogico-didattiche senz'altro interessanti ma comunque inapplicabili.

Il secondo filone delle esigenze espresse dai docenti si rifà al *desiderio di conoscere delle tecniche, dei mezzi, delle metodologie per far fronte ai sintomi di disagio della vita scolastica e al desiderio di modificare quelle prassi del proprio insegnamento ritenute insoddisfacenti*. Alcuni esempi:

- «Come riuscire a far sì che i consigli di classe assumano le funzioni

che sono chiamati per legge a svolgere e che sarebbero così importanti perché la scuola possa veramente educare ed istruire gli allievi»;

- Come creare o migliorare negli allievi «la motivazione, la curiosità, la voglia di sapere, di conoscere, di confrontarsi», «come è possibile motivare gli allievi, non solo alla partecipazione in classe, ma anche a voler imparare in modo tale da poter portare avanti un discorso con essi?»;
- «Quali strategie utilizzare per correggere quelle tendenze utilitaristiche degli allievi che finalizzano i loro sforzi unicamente sulla riuscita agli espe?»;
- «A volte anche i docenti si comportano in modo diverso quando si avvicina la data del lavoro scritto. Per evitare ciò cosa è necessario fare? Modificare l'organizzazione scolastica? Come? Come si può evitare che i nostri studenti lavorino a compartimenti stagni?»;
- «La velocità del nostro insegnamento è dettata dalla mole di programma da svolgere e dall'obiettivo finale, cioè l'università (o forse non più). E' auspicabile una scu-

ola a diverse velocità per far sì che gli allievi meno veloci, anche se motivati, possano arrivare anche loro pronti alla fine?»;

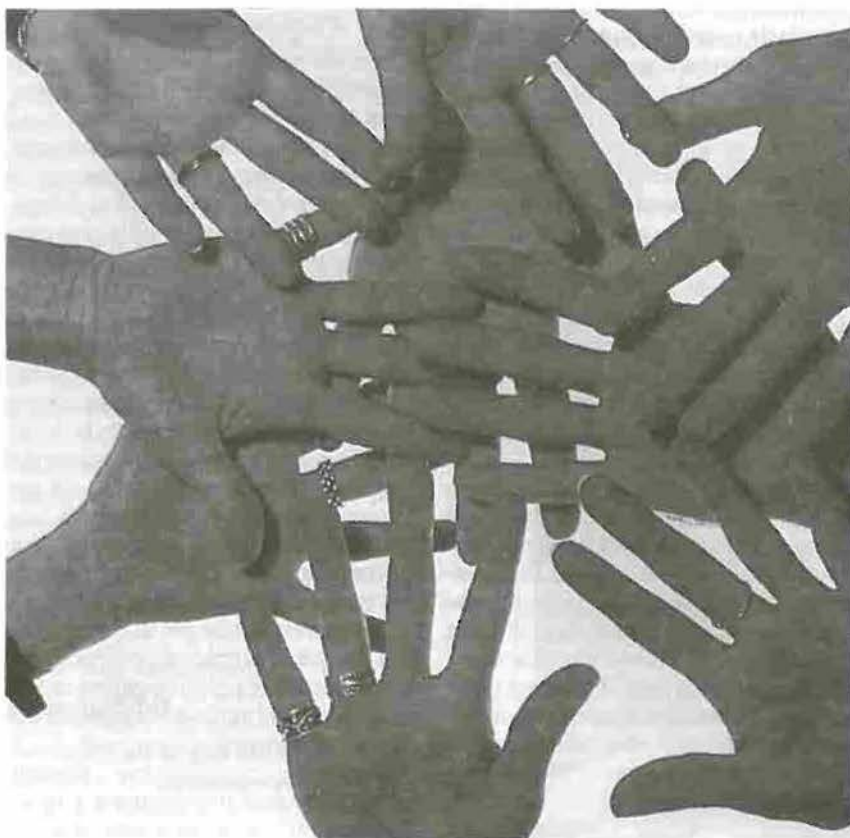
- «Quali sono in un adolescente le concezioni del mondo che lo circonda? E della scienza? Come scoprirle, come sfruttarle nell'insegnamento? Come correggere eventuali distorsioni?...»;
- «Fino a che punto deve giungere l'aiuto da parte del docente verso quegli allievi che non manifestano la volontà (o la capacità) di collaborare?»;
- «Anche applicando tecniche di lavoro individualizzate si pone il problema del raggiungimento degli obiettivi minimi per i meno veloci e del dare la possibilità ai più veloci di esprimere le proprie capacità. Come gestire queste situazioni?»;
- «Come insegnare agli allievi a studiare?», «Come sviluppare quelle capacità metodologiche, di lavoro che sono spesso più utili nella vita di tante nozioni apprese più o meno a memoria?»;
- «Come fare per far capire la differenza fra memorizzare e imparare, fra apprendere e studiare? Perché

gli studenti talvolta non capiscono perché non hanno capito?»;

- «Come scegliere gli ostacoli cognitivi (obiettivi di apprendimento) per spostare progressivamente l'attenzione dell'allievo dalla nozione al metodo implicato?», «Come dosarli in rapporto alle risorse cognitive dell'allievo?»;
- «Come lavorare con classi eterogenee di allievi? (sempre più frequenti anche al Liceo soprattutto nei tipi D e E)».

Gli esempi del secondo filone delle preoccupazioni dei docenti si rifanno a un bisogno di possesso di tecniche e metodologie di lavoro che diano maggior sicurezza nel lavoro di insegnamento e permettano al docente di meglio interagire nei processi di apprendimento dell'allievo. Non vi sono soluzioni «pronte all'uso» per tali preoccupazioni. Ogni metodologia risulta essere efficace solamente se inserita in un contesto che le dà significato. Ad esempio, l'applicazione di strategie di valutazione formativa prende pienamente senso solo se la cultura dell'istituto in cui la si vuole applicare privilegia l'attenzione ai processi cognitivi di apprendimento degli allievi, se vi è un accordo tra i docenti della classe sul valore della valutazione nel processo formativo, se gli obiettivi formativi sono esplicitati in termini di competenze da acquisire da parte dell'allievo e non di argomenti da trattare, se il contratto didattico con gli allievi esplicita le modalità di lavoro utili per il raggiungimento degli obiettivi, se sono chiari i tempi a disposizione per una valutazione formativa e quelli destinati alla valutazione sommativa. Solo se è riunita una maggioranza delle condizioni vi è una buona probabilità che le proposte pedagogiche di valutazione formativa si realizzino coerentemente ed abbiano un effetto di miglioramento dell'insegnamento. Se così non fosse l'insegnante che tentasse l'introduzione della valutazione formativa in un contesto non coerente e quindi non adeguatamente preparato andrebbe incontro a molte resistenze e a difficoltà anche con gli allievi. Nella formazione continua degli insegnanti è quindi indispensabile unire la riflessione sulle condizioni di contesto, istituzionali, di clima di istituto che condizionano la riuscita di un progetto di rinnovamento con la risposta alle richieste più tecniche riguardanti me-

Da: Résonances N° 4, 1994.



metodologie diverse e diversificate di lavoro con gli allievi.

A volte docenti di buona volontà intraprendono iniziative di rinnovamento del proprio insegnamento ma si scontrano con condizioni istituzionali poco favorevoli di cui è difficile rendersi conto. Essi pensano così che le difficoltà incontrate derivino da una loro incapacità personale o dall'inadeguatezza del nuovo mezzo utilizzato. Si è invece caduti in errori di strategia nell'introduzione di un cambiamento di prassi pedagogico-didattico. Se un rinnovamento del proprio insegnamento è possibile, esso necessita quindi di una analisi preliminare delle abitudini e dei rituali scolastici, delle condizioni del contesto in cui si dovrebbe realizzare. Una riflessione sulla propria azione di insegnamento permette una maggiore coscienza del proprio operato nel contesto scolastico, una maggiore sensazione di dominio della propria prassi quale fondamento della costruzione di modi di fare confacenti al proprio stile all'interno di una realtà che è diventata esplicitamente conosciuta.

Le richieste formative espresse dai docenti hanno costituito la base delle esperienze condotte in questi anni. Alcune avevano quale obiettivo il miglioramento della conoscenza del mestiere di insegnante, altre avevano obiettivi più specifici e definiti quali il miglioramento del funzionamento di un consiglio di classe, l'insegnare ad imparare, ecc.

Dalle iniziative di formazione continua a cui ci riferiamo sono nate alcune considerazioni che possono avere carattere più generale:

- più che dei corsi come luoghi di distribuzione di conoscenze pedagogico-didattiche aggiornate o rinnovate, ciò che sembra essere utile sono dei luoghi di scambio, di ascolto reciproco, di *riflessione sull'azione* nel senso di Schön¹⁵⁾ che permettano di dare senso alla propria azione quotidiana, che cerchino di chiarire la complessità della situazione scolastica, di tranquillizzare i docenti sui loro dubbi, di trovare delle affinità e di ricercare delle sinergie;
- il desiderio dei docenti di capire, di capirsi meglio e di essere capiti necessita una riflessione sull'istituzione, sulle sue regole, sui suoi impliciti, sulle sue contraddizioni, sui suoi paradossi per poterla affrontare con più chiarezza, esserne

meno frustrati e contribuire a migliorare il clima interno e le modalità di funzionamento;

- il bisogno dei docenti di una conoscenza reciproca delle concezioni dell'insegnamento-apprendimento e dei modi concreti tramite i quali si realizzano in classe, di uno scambio e di un confronto delle rappresentazioni e concezioni relative all'insegnamento per giungere alla creazione di un «terreno comune» di intesa sui principali aspetti dell'insegnamento (es.: conoscenza degli allievi, creazione di un clima di classe, i comportamenti problematici degli allievi e il mantenimento della disciplina, la valutazione dell'insegnamento e degli allievi, ecc.);
- la necessità di una presa di coscienza della complessità dei fenomeni che intervengono nel rapporto pedagogico e dell'approfondimento di alcuni principi pedagogico-didattici problematici (es.: il contratto didattico e la posizione degli allievi di fronte all'insegnamento e al loro apprendimento, la distinzione implicita nel comportamento degli allievi tra riuscire e capire, la valutazione delle prestazioni degli allievi nella quale nonostante la ricerca dell'oggettività la soggettività del docente non solo non può essere evacuata ma è anzi da valorizzare, i problemi della trasposizione didattica con il problema del rapporto fra epistemologia disciplinare e mediazione didattica; le competenze dell'allievo come obiettivo primo da sviluppare e la funzione del programma scolastico come quadro di riferimento; ecc.);
- la ricerca delle differenze nell'attuazione didattica in funzione delle specificità disciplinari e, reciprocamente, l'identificazione degli elementi di continuità nonostante la differenza delle materie insegnate.

Il bisogno di professionalizzazione è emerso inizialmente non tanto sugli elementi di specificità dell'insegnamento disciplinare quanto dal confronto fra i docenti su elementi problematici comuni quali la relazione con la classe, il problema della motivazione degli allievi, l'osservazione del loro comportamento e del loro apprendimento, il problema della valutazione¹⁶⁾. In un secondo tempo, grazie agli elementi di riflessione emersi precedentemente e diventati con-

cetti di riferimento, anche le situazioni didattiche disciplinari problematiche sono potute diventare oggetto di analisi e di discussione comune.

Indipendentemente dai due filoni citati sopra esistono delle condizioni metodologiche necessarie affinché il gruppo dei docenti (gruppo di volontari, consiglio di classe...) diventi un *gruppo di lavoro* produttivo: creazione nel gruppo di un clima affiatato e di un sentimento di libertà nella possibilità di espressione delle proprie idee e dei propri vissuti, uso di un linguaggio e di concetti comuni. Si tratta di un lavoro essenziale e delicato poiché poco abituale nell'istituzione scolastica attuale: vicinanza di concezione e abitudine al confronto non sono purtroppo così frequenti né facili da ottenere.

Il lavoro dei diversi gruppi ha sempre preso come spunto delle situazioni relative all'insegnamento o alla vita scolastica portate dai docenti (vedi elenchi delle richieste riportati sopra). E' a partire da situazioni o da problemi reali e concreti (descritte dai docenti, espresse nei lavori degli allievi, viste in registrazioni video...) che può prendere avvio la *riflessione sull'azione* con lo scopo di giungere a una nuova comprensione e a una diversa e più articolata organizzazione delle concezioni. I problemi di motivazione degli allievi, i loro comportamenti problematici, l'organizzazione delle «lezioni», la valutazione del proprio insegnamento e degli allievi, l'interazione con i colleghi nei consigli di classe, ecc. sono temi che vengono inseriti in quadri interpretativi dove i vari fenomeni assumono un senso e una coerenza che si spera più soddisfacente. Se un docente non può rinunciare a credere nell'educabilità (nel senso di Meirieu) degli allievi, ciononostante è bene che riesca ad avere una immagine *realistica* del proprio mestiere. Come sottolineano Esteve e Frachia¹⁷⁾ è bene che la formazione dei docenti si fondi piuttosto su un approccio descrittivo della pratica scolastica piuttosto che su un approccio normativo come si è avuto l'abitudine di fare. Come scrive Perrenoud «Non si tratterebbe più di fornire delle risposte ai problemi professionali, ma di proporre agli insegnanti in formazione il coraggio e i mezzi per costruirle loro stessi»¹⁸⁾.

Nonostante i problemi che i docenti incontrano nell'insegnamento, le soluzioni agli stessi problemi già esi-

stono all'interno delle loro pratiche. Si tratta di condurre i docenti ad utilizzare le soluzioni già esistenti, magari in modo più sistematico, più consapevole, più coerente, con maggiore chiarezza delle finalità e dei limiti, a sostenere la continuazione di iniziative molto interessanti che vengono abbandonate o non sfruttate appieno. E' una riflessione sulla propria azione di insegnante e su quella dei colleghi che può permettere una evoluzione positiva della propria professionalità e della soddisfazione che se ne può trarre.

Riflettere con gli insegnanti sul proprio mestiere in un gruppo che è all'ascolto e che si ascolta con piacere ed interesse permette l'elaborazione di metodologie pedagogico-didattiche non più pensate per gli insegnanti ma elaborate con gli insegnanti stessi.

Si può immaginare di «partire dalle pratiche, dalle domande, dai dubbi, dai bisogni dei partecipanti per costruire con loro, lentamente, una problematica negoziata, poi esplorarla sotto la guida di un animatore. Si vede allora che la formazione continua si avvicina a una procedura di ricerca-azione o di ricerca-sviluppo. Il formatore non è più colui che detiene la verità, o che ha un gran vantaggio sul piano dei saperi. E' piuttosto qualcuno il cui ruolo e competenza consiste nell'aiutare il gruppo di formazione a funzionare attorno a un problema complesso senza dividersi, esaurirsi, mirare troppo alto, girare a vuoto, rinchiudersi nelle proprie risorse. Animare una tale procedura di ricerca-formazione esige delle capacità di animazione nel senso corrente del termine, per vegliare alla memoria collettiva, alla ripartizione della parola, all'identificazione degli scopi, alla regolazione del funzionamento, ecc.»¹⁹⁾.

E tutto ciò è ricerca didattica. La presa di coscienza di una situazione, la chiarificazione delle variabili in gioco, la ricerca della soluzione ai problemi, la messa a punto di strategie didattiche differenziate e di possibili itinerari; tutto ciò è ricerca didattica oltre che ricerca di professionalità.

Conclusioni

Accanto all'aggiornamento istituzionale o disciplinare esiste una necessità di formazione continua al mestiere di insegnante.

I temi o i problemi proposti dagli insegnanti vanno dalla comprensione del funzionamento istituzionale (cos'è in verità la scuola) ai principi psicopedagogici su cui fondare l'insegnamento-apprendimento, fino alle metodologie e alle tecniche didattiche e alle possibilità di attuazione nell'insegnamento disciplinare.

Una prima fase del lavoro di formazione continua sembra debba fondarsi sull'esplicitazione delle complesse regole e delle abitudini che sorreggono la vita scolastica. Una seconda fase consiste nello stabilire una comunicazione reciproca fra docenti affinché sia possibile l'emergenza delle concezioni personali profonde che ispirano e influenzano l'azione didattica quotidiana del docente.

L'esplicitazione delle concezioni dei singoli insegnanti permette la rimozione delle barriere disciplinari e il riconoscimento di tutta una serie di elementi e di problemi pedagogico-didattici comuni.

La ricostruzione di una tela di fondo comune sul piano pedagogico-didattico permette allora l'elaborazione di strategie di relazione con la classe ed i singoli allievi e di strategie didattiche disciplinari fondate su principi sufficientemente comuni ai vari insegnanti e alle varie discipline di insegnamento perché anche gli allievi si trovino confrontati con pratiche didattiche e valutative (almeno relativamente) coerenti.

Sono queste condizioni necessarie per l'efficacia di un processo di influenza quale è l'insegnamento e l'educazione più in generale oltre che, lo si spera, per un maggior piacere nello svolgere il mestiere di insegnante.

Edo Dozio

Note:

¹⁾ ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F.B., *Le malaise des enseignants*, Revue française de pédagogie, 84, 1988, p.45.

²⁾ BOTTANI N., *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna, 1994, p. 9.

³⁾ ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F.B., op. cit., p. 47.

⁴⁾ HUBERMANN M., *La vie des enseignants*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1989, p.328.

⁵⁾ L'aspetto della formazione continua (detta abitualmente «aggiornamento») trattato in questo articolo è unicamente quello legato al miglioramento della qualità professionale del docente. Non si affronta invece un secondo aspetto dell'aggiornamento, questa volta inteso in senso proprio, legato alla ne-

cessità di informare i docenti su nuove indicazioni di lavoro, nuove tendenze dell'epistemologia disciplinare, nuove metodologie didattiche per l'insegnamento delle discipline, nuovi materiali da adottare, ecc.; cioè la necessità di informazione su novità relative ad aspetti normativi o istituzionali. E' su questi ultimi aspetti che si è in maggior misura intervenuti finora con delle iniziative di «aggiornamento».

⁶⁾ Si veda a tal proposito il rapporto della giornata di studi del gruppo romano dei ricercatori, Losanna, 12 giugno 1991, pubblicato dall'IRDP di Neuchâtel, *La prise en compte de la personnalité dans la formation psychologique des enseignants*, (Cahier 91.113).

⁷⁾ BOTTANI N., op.cit. p.18.

⁸⁾ Ibidem, p.211.

⁹⁾ PERRENOUD Ph., *Il mestiere dell'insegnante tra proletarianizzazione e professionalizzazione: due modelli del cambiamento*, Conferenza al Congresso SSRE, Minusio, ottobre 1993, p. 3-4 del testo dattiloscritto, versione italiana.

¹⁰⁾ PERRENOUD Ph., *La formation continue comme vecteur de professionalisation du métier enseignant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève, 1994.

¹¹⁾ BOURDONCLE R., *La Professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe*, Revue française de pédagogie, 105, oct.-déc. 1993.

¹²⁾ Regolamento concernente l'entità e le modalità di assegnazione del monte ore, del 20 gennaio 1993.

¹³⁾ Anni scolastici 1991-92 e 1992-93, Liceo Lugano 2, Funzionamento sperimentale di un consiglio di classe; anni scolastici 1992-93 e 1993-94, Scuola media di Balerna, Consiglio di classe sperimentale; anno scolastico 1993-94, Liceo Lugano 2, Imparare ad imparare; anno scolastico 1994-95, Liceo Lugano 2, Dal Piano Quadro degli Studi (PQS) alla creazione di forme didattiche differenziate.

¹⁴⁾ Gli esempi riportati sono estratti dagli elenchi di problemi espressi dai docenti all'inizio dei diversi progetti di aggiornamento e di monte ore già citati sopra.

¹⁵⁾ D.A. SCHOEN ha pubblicato nel 1983 e nel 1988 negli Stati Uniti due testi che oggi servono da riferimento per numerosi autori. In Ticino il modello di Schön è stato utilizzato ad esempio da Emanuele BERGER nel suo lavoro di abilitazione alla funzione di docente di sostegno pedagogico, *Riflettere l'apprendimento*, Scuola Media Mendrisio, 1994.

¹⁶⁾ Si confermano le tendenze emerse in altri contesti e verificati anche, ad esempio, nell'inchiesta dell'USR (rapporto 92.11) dal titolo «Insegnanti del settore medio superiore negli anni novanta: atteggiamento e comportamenti verso la professione».

¹⁷⁾ ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F.B., op. cit., p. 53.

¹⁸⁾ PERRENOUD Ph., op. cit., 1994, p. 11.

¹⁹⁾ Ibidem, p.12.

Giovani italiani nella Svizzera tedesca

Breve introduzione

Da decenni si registra la presenza di alunni italiani integrati nelle scuole svizzere; nell'anno scolastico 1992/93 il loro numero corrispondeva al 5,4% dell'intera popolazione scolastica¹⁾. Questi giovani, nati e cresciuti nella Svizzera interna, vivono in un ambiente plurilingue: l'italiano ed eventualmente il dialetto parlato dai loro genitori sono le lingue che imparano nel contesto familiare; il tedesco e lo svizzero-tedesco invece lo apprendono in un ambito esterno alla famiglia. Oltre ad imparare più lingue, essi sono a contatto con due culture²⁾: crescono infatti sia con le abitudini, la storia e le tradizioni italiane che con quelle svizzere.

Obiettivi e metodo della ricerca

Abbiamo condotto uno studio³⁾ il cui scopo principale consisteva nella descrizione dei giovani intervistati riguardo ai seguenti argomenti: il comportamento linguistico, la valutazione delle lingue parlate ed i sentimenti verso l'Italia e la Svizzera.

È stato consegnato un questionario a 113 giovani, tra i 13 e i 22 anni, nati e cresciuti nella Svizzera interna o giunti prima del terzo anno di età. Al momento dell'intervista 65 di loro frequentavano la scuola media nel Canton Zugo e 48 il Liceo linguistico «P. M. Vermigli» di Zurigo.

Risultati

Comportamento linguistico

La lingua parlata da questi giovani varia a seconda del contesto in cui si trovano. Con i genitori la maggior parte di essi parla quasi sempre in italiano o in un dialetto italiano. Con i fratelli, invece, attualmente la metà degli intervistati parla quasi sempre lo svizzero-tedesco, mentre durante l'infanzia solo un quinto lo parlava con la stessa frequenza. I temi di conversazione, gli interessi tra fratelli probabilmente riguardano in maggior misura gli ambiti esterni alla famiglia: è forse per questo motivo che questi giovani sono indotti a discu-

terne nella lingua del luogo, lo svizzero-tedesco. Con amici italiani, parimenti nati e cresciuti in Svizzera, due terzi dei giovani parlano soprattutto italiano, un terzo però principalmente svizzero-tedesco. Da questi risultati deduciamo che il mondo svizzero-tedesco ha soprattutto influenzato la scelta linguistica dei giovani con i fratelli e gli amici, ma non con i genitori, probabilmente anche perché questi ultimi spesso non sono in grado di esprimersi correttamente in svizzero-tedesco.

Fig. 1: «Ti senti più italiano, più svizzero, ...»

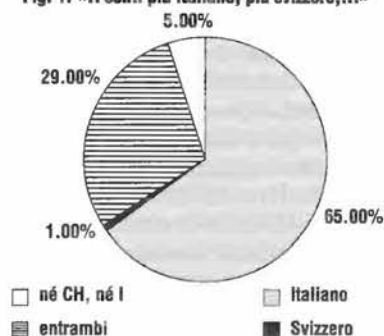


Fig. 2: «A quale cultura ti senti maggiormente legato?»

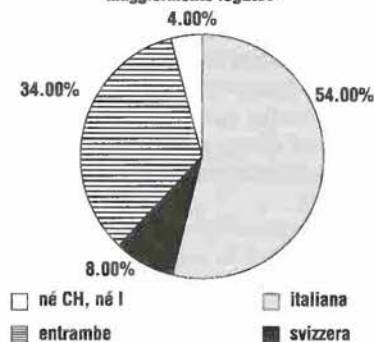
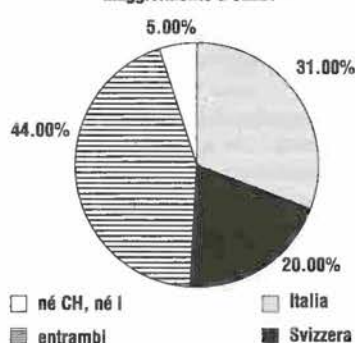


Fig. 3: «In quale Paese ti senti maggiormente a casa?»



Valutazione delle lingue parlate

La maggioranza degli intervistati dice di padroneggiare l'italiano più dello svizzero-tedesco, del dialetto italiano e del tedesco. Essi desiderano migliorare soprattutto l'italiano ed il tedesco (Hochdeutsch). Per quel che riguarda l'amore per le lingue, quella italiana ed i dialetti italiani sono preferiti al tedesco ed allo svizzero-tedesco. L'italiano viene giudicato più positivamente delle altre lingue, probabilmente perché è la lingua della famiglia, del Paese d'origine dei genitori, la prima lingua con cui sono stati confrontati e con la quale si è quindi instaurato un rapporto affettivo. Inoltre è opinione largamente diffusa che l'italiano appartenga al gruppo di quelle lingue definite «belle, dolci e musicali». Il desiderio di migliorare il tedesco è probabilmente legato all'importanza di questa lingua nella Svizzera interna per la comunicazione scritta e non ad un particolare sentimento verso di essa (lingua peraltro poco amata dagli stessi svizzero-tedeschi).

Sentimenti verso l'Italia e la Svizzera

Abbiamo chiesto a questi giovani di pronunciarsi in merito ai loro sentimenti nei confronti dell'Italia e della Svizzera. Le risposte alla domanda «Ti senti più italiano, più svizzero, entrambi, né svizzero, né italiano» sono illustrate chiaramente nella figura 1.

I due terzi degli intervistati hanno risposto di sentirsi principalmente italiani. Una risposta comprensibile considerando che vivono ancora con i genitori italiani, amano la lingua italiana e trascorrono in genere le vacanze in Italia. Come afferma una ragazza diciannovenne: «Anche se sono nata in Svizzera, ho sempre avuto attorno a me un mondo italiano (amici, vicini di casa, comportamento, alimentazione)». Un terzo di questi giovani dice di sentirsi sia italiano che svizzero. Dunque anche il fatto di essere cresciuti in Svizzera ha influito su di loro. Un ragazzo quindicenne infatti osserva: «Padroneggio le due lingue, conduco una vita sia italiana che svizzera». La conferma di questo influsso l'abbiamo parzialmente già nella risposta alle due seguenti domande: «A quale cultura ti senti maggiormente legato?» e soprattutto «In quale paese ti senti maggiormente a casa?».

La figura 2 mostra la risposta alla prima di queste due domande.

La metà dei giovani intervistati dice di sentirsi più legata alla cultura italiana. Un giovane ventenne afferma per esempio: «La cultura italiana è più interessante per quel che riguarda la storia, le abitudini». Bisogna però ricordare che quasi la metà degli intervistati frequenta il Liceo italiano, dove viene data molta importanza alla lingua, alla cultura, alla storia italiana: coloro che hanno risposto di sentirsi più legati alla cultura italiana frequentano probabilmente questa scuola.

Un terzo dei giovani intervistati si sente legato ad entrambe le culture e quasi un decimo principalmente a quella svizzera. Il fatto di essere più a contatto con la società svizzera che con quella italiana ha evidentemente avvicinato questi ragazzi anche al modo di vivere, ai valori e alle tradizioni elvetiche. Molti dei giovani interpellati si vedono come il «prodotto» di due culture, come osserva una ragazza diciannovenne: «Dopo aver dedicato tutta la mia vita, sin dall'infanzia, ad entrambe le culture, ho imparato ad amare ed a rispettare entrambe».

Un ulteriore segno di avvicinamento alla Svizzera e di allontanamento dall'Italia lo vediamo nella figura 3 che riporta i risultati alla domanda «In quale Paese ti senti maggiormente a casa?».

Solamente un terzo dei giovani che hanno compilato il questionario afferma di sentirsi più a casa in Italia, mentre abbiamo appena visto che poco più della metà si sente prevalentemente legata alla cultura italiana e due terzi dicono di sentirsi principalmente italiani. Un quinto degli intervistati risponde di sentirsi più a casa in Svizzera e due quinti sia in Svizzera che in Italia. Probabilmente questi giovani riescono ad individuare gli aspetti positivi dei due Paesi che permettono loro di sentirsi a casa in ognuno di essi, dunque anche in Svizzera. La risposta di questi giovani e soprattutto di quelli che affermano di sentirsi più a casa in Svizzera è molto probabilmente da interpretare come un attaccamento alla Svizzera, visto che il «sentirsi a casa» implica uno star bene in questo Paese e parzialmente un'accettazione degli usi e costumi che lo caratterizzano.

Considerazioni finali

Questi giovani, pur non conoscendo l'Italia come luogo di vita, dimostrano un certo attaccamento a questo

Paese. La maggior parte si sente infatti principalmente italiana, legata più alla cultura italiana che a quella svizzera e parla italiano con i genitori. Probabilmente perché l'Italia esercita su di essi il tipico fascino del posto dove trascorrere spensierate vacanze, lontano dai problemi scolastici, mentre la Svizzera è il luogo della quotidianità, dei doveri, dove sono obbligati ad andare a scuola, a fare i compiti, insomma rappresenta la vita di tutti i giorni, con i suoi risvolti positivi, ma anche negativi, dei quali si cerca di accantonare il ricordo, soprattutto in vacanza. Essi sono però anche coscienti del fatto che in Italia non tutto è positivo. Ad essa collegano infatti anche la mafia, il caos, la corruzione, la sporcizia, la mancanza di posti di lavoro idonei alle loro conoscenze e ben retribuiti. Allo stesso tempo riconoscono che la Svizzera offre maggiore sicurezza, stabilità, pulizia. Per ciò che riguarda l'attaccamento culturale, il senso di patria, la seconda generazione rimane in genere maggiormente legata all'Italia. Si fa però strada, a poco a poco, un nuovo tipo di identità etnica, quella biculturale. Infatti un terzo dei giovani afferma di sentirsi sia italiano che svizzero e legato ad entrambe le culture e quasi la metà si sente a

casa in entrambi i Paesi. La sensazione di molti di essi è infatti quella di essere a contatto con due culture e l'essere cresciuti con tutte e due ha consentito loro di valutare gli aspetti positivi di entrambe. Biculturalismo e plurilinguismo sono dunque una fonte di arricchimento culturale per questi giovani della seconda generazione.

**Korin Häfliger
Giovanna Ballabio-Malandra**

Note:

¹⁾ Fonte: Ufficio Federale di Statistica, 1993, Berna

²⁾ Per cultura intendiamo quell'insieme di manifestazioni che possiamo riassumere in: modo di vivere, tradizioni, storia, abitudini, valori, idee e moda; una definizione quindi comprensibile anche per dei ragazzi di 13 anni.

() L'articolo di Korin Häfliger e Giovanna Ballabio-Malandra, laureate in psicologia applicata all'università di Zurigo, riassume i risultati più significativi della loro tesi di laurea, terminata nel luglio del 1993, dal titolo «Giovani italiani nella Svizzera tedesca. Una ricerca empirica presso un gruppo plurilingue e biculturale».*

Pluriclassi: una riforma scolastica d'attualità

Introduzione

Il rapporto* qui sintetizzato ha lo scopo di illustrare il significato del concetto di pluriclasse e del tipo d'insegnamento in gruppi, comprendenti allievi di età mista, in relazione allo sviluppo scolastico attuale. Per pluriclassi vengono intese classi composte da allievi di almeno tre diversi anni di nascita. Il rapporto è stato redatto da un gruppo di lavoro formato da docenti di pluriclassi e da un rappresentante del Dipartimento della pubblica educazione del canton Zurigo, mandatario dello studio. Il gruppo di lavoro è partito dalla constatazione che al giorno d'oggi le pluriclassi vengono percepite diversamente rispetto al passato. Non sono più unicamente scuole situate in luoghi dispersi, ma costituiscono un modello altamente significativo in

rapporto alle opportunità pedagogiche da esse offerte. Un gruppo di bambini di età diversa è paragonabile ad una comunità di tipo familiare, dove i più giovani possono apprendere dai più anziani e viceversa. Durante le lezioni comuni in materie o ambiti d'insegnamento quali studio dell'ambiente, educazione visiva, musicale, fisica, e, parzialmente, anche lingua materna e matematica, si apre un orizzonte di attività scolastiche adatte all'insegnamento in una pluriclasse. Esiste la possibilità di intraprendere percorsi d'apprendimento individualizzati a seconda delle potenzialità riscontrabili nei singoli allievi. Inoltre la presenza di pluriclassi contribuisce a mantenere la scuola nei comuni più piccoli, evitando agli allievi lunghi spostamenti dal luogo di domicilio alla sede scolastica.

Opportunità pedagogiche delle pluriclassi

La caratteristica dell'insegnamento nelle pluriclassi è l'apprendimento in gruppi di età mista. Grazie alle diverse classi di età presenti possono essere utilizzate opportunità pedagogiche, che mancano o devono essere create artificialmente in una monoclasse.

Apprendimento di tipo familiare

Il primo luogo d'apprendimento è la famiglia. È interessante constatare come i bambini di famiglie numerose, malgrado il minor tempo loro dedicato dai genitori, siano spesso meglio preparati ad affrontare le situazioni della vita quotidiana, rispetto ai figli unici di molte famiglie moderne. In una famiglia numerosa il bambino è confrontato ogni giorno con le esperienze dei fratelli/delle sorelle più anziani e/o più giovani. Questo tipo di famiglia costituisce un luogo comunitario, dove ogni evento viene recepito ed elaborato, dove diversi valori tradizionali del vivere assieme quotidiano vengono trasmessi in modo naturale, senza particolari spiegazioni. La pluriclasse, in questo contesto, offre al bambino un ambiente più familiare rispetto alla monoclasse.

Orientamento all'interno di un campo di apprendimento esteso

Gli allievi di una pluriclasse hanno la possibilità di spaziare a livello temporale su tutti i contenuti d'insegnamento secondo il principio di apprendimento anticipatorio e ricorsivo. Questa nuova concezione d'apprendimento trae spunto dal fatto che il rendimento scolastico dell'allievo viene elaborato internamente dallo stesso prima di poter essere visibile al docente. Per elaborazione del rendimento scolastico viene intesa la risultanza di percezioni e imitazioni scaturite dall'osservazione di allievi più anziani, dal proprio percorso d'apprendimento e dai progressi conseguiti. L'allievo con scarso rendimento, al termine dell'anno scolastico, può valutare i propri progressi confrontandoli con quelli degli allievi più giovani di lui. L'allievo brillante può vedere anticipatamente ciò che gli verrà insegnato negli anni successivi. In questo modo nessun allievo è costretto ad assumere il ruolo del «più debole» o del «più forte» durante un intero anno scolastico.

Responsabilizzazione degli allievi

La posizione sociale all'interno della classe viene ridefinita all'inizio dell'anno scolastico, quando nuovi allievi iniziano la scuola. Il bambino vive il suo ruolo nel corso della propria scolarità obbligatoria, cambiando prospettiva di anno in anno. La domanda che si pone l'allievo «Ero anch'io così?» lo obbliga a riflettere sul rispetto e sulla solidarietà verso i compagni più giovani. Ciò acquisisce una grande importanza all'interno dell'odierna società, dove le varie generazioni tendono ad isolarsi fra di loro e dove gli allievi più anziani diventano sovente aggressivi (violenti) nei confronti dei più giovani. Nella pluriclasse i nuovi allievi apprendono che i compagni più anziani sono pronti ad aiutarli dentro e fuori dall'aula. Contemporaneamente realizzano che non possono essere aiutati in continuazione ma devono necessariamente imparare ad essere autonomi. In questo contesto anche gli allievi più deboli sono in grado di aiutare i compagni più giovani. Per gli allievi più anziani diventa un piacere aiutare i più giovani e parallelamente diventano coscienti che la convivenza con questi ultimi implica delle responsabilità nei loro confronti.

Apprendimento individualizzato

Il fatto che spesso all'interno di ogni classe d'età vi siano pochi allievi contribuisce allo sviluppo dell'identità del bambino. Il docente ha in questo senso la possibilità di confrontarsi intensamente con l'allievo durante le lezioni. L'apprendimento in gruppi di età mista comporta cambiamenti minimi della struttura sociale nella classe anche in caso di ripetizione della classe. In questo contesto è possibile riprendere con l'allievo ripetente solo quelle parti non assimilate l'anno precedente, quando queste vengono trattate con allievi più giovani. Analogamente, anche se in senso inverso, si può procedere con allievi che passano a due livelli superiori o al livello successivo nel corso dell'anno. La pluriclasse offre condizioni favorevoli anche per l'integrazione di allievi con difficoltà d'apprendimento o con leggero handicap.

Problematiche attenuate

Gli insegnanti delle pluriclassi sono ogni anno confrontati alle problematiche tipiche della pubertà, nonché all'inserimento e all'uscita di allievi dalla classe. Dal momento però che

questi problemi toccano solo una parte degli allievi, le sollecitazioni sono inferiori rispetto a quelle presenti in una monoclasse, dove tutti gli allievi manifestano le problematiche in periodi più o meno analoghi. Nel caso della presenza in classe di due o più allievi provenienti dalla stessa famiglia i colloqui con i genitori, oltre ad essere meno frequenti, consentono degli approfondimenti interessanti ed estremamente utili alla comprensione dell'allievo nella sua globalità.

Collaborazione fra allievi

Sono molte le situazioni nella vita scolastica dove gli allievi più anziani possono fungere da insegnanti. Tali situazioni possono essere sfruttate dai docenti per rinforzare negli allievi la sicurezza in loro stessi e il senso di responsabilità. Attraverso discussioni di gruppo, le esperienze vissute dagli allievi durante l'assunzione del ruolo d'insegnante possono contribuire ad una migliore comprensione dei processi d'apprendimento.

Importanza del mantenimento della scuola nei piccoli comuni

La sede scolastica è il primo luogo d'incontro fra la vita familiare e la vita pubblica. Almeno durante i primi due mesi di scuola lo stretto contatto fra questi spazi vitali costituisce un'importante premessa per lo sviluppo armonico dello stile di vita e per un apprezzamento del luogo dove si abita.

Il calo generale del numero di allievi in alcuni comuni è così marcato da spingere le autorità a chiudere le scuole. In questa situazione la pluriclasse assicura il mantenimento della sede scolastica, consentendo agli allievi di rimanere nel proprio comune. L'allievo di scuola elementare dovrebbe poter frequentare una scuola situata nei luoghi a lui familiari. Nel caso di trasporto col pulmino in un altro comune egli vien tolto dal suo spazio vitale abituale. Gli aspetti organizzativi e finanziari legati al trasporto con il pulmino non toccano direttamente il bambino. In relazione allo sviluppo di tratti personali quali sicurezza in sé stessi e senso di responsabilità il fatto di recarsi a scuola a piedi è molto più gratificante rispetto alla trasferta col pulmino. Da non sottovalutare è pure l'impoverimento della vita pubblica, nel caso il comune dovesse rinunciare al mantenimento della propria sede scolastica. In effetti questa diviene spesso



Foto: Ely Riva

una sorta di centro multi funzionale, dove enti e società del comune stesso organizzano attività culturali e ricreative.

Una premessa essenziale al mantenimento della scuola nel comune è l'appoggio da parte della maggioranza dei suoi abitanti. L'esperienza mostra che se esiste collaborazione fra genitori, autorità scolastiche e corpo insegnante gli allievi non sono per niente svantaggiati dall'inserimento in una pluriclasse.

Schemi organizzativi dell'insegnamento nelle pluriclassi

Le premesse per l'organizzazione dell'insegnamento in una pluriclasse devono tener conto degli aspetti seguenti: l'ubicazione della sede scolastica, l'omogeneità rispettivamente l'eterogeneità dei gruppi di età e il numero di allievi per gruppo di età.

Le modalità di considerare le differenze fra i gruppi di età e i cambiamenti annuali nell'organizzazione dell'insegnamento hanno generato quattro diversi schemi organizzativi.

Schema organizzativo 1

I docenti suddividono la classe in mini-classi a seconda dell'età. Con l'aiuto di una precisa e dettagliata pianificazione delle attività d'insegnamento viene garantito un funzionamento ottimale della classe. In una pluriclasse composta da cinque mini-classi potrebbe ad esempio voler dire che durante una lezione di calcolo vengono trattati cinque argomenti diversi. Questo tipo di pianificazione manageriale viene utilizzato per l'insegnamento della matematica e della lingua materna, mentre le lezioni delle altre materie vengono organizzate diversamente.

Schema organizzativo 2

In una conduzione della classe di tipo manageriale resta poco tempo per il lavoro diretto del docente e degli allievi. L'insegnante può tuttavia sforzarsi di organizzare l'insegnamento in modo che sia centrato su di lui. Con un'intensa preparazione personale e un materiale didattico accuratamente selezionato, accompagnato da una buona capacità metodologica, è possibile ottimizzare l'apporto del docente. Questa modalità di lavoro obbliga l'insegnante, specialmente se alle prime armi, ad un elevato investimento settimanale di tempo e si applica soprattutto all'insegnamento della matematica e della lingua materna.

Schema organizzativo 3

Si tratta in pratica del capovolgimento dello schema organizzativo 1: l'insegnante non procede ad una suddivisione della classe in mini-classi secondo l'età, ma compone dei gruppi formati da allievi di età diversa che approfittano delle opportunità pedagogiche offerte da questa configurazione della classe. Gli allievi vengono sollecitati a collaborare fra di loro, consentendo ai più giovani di apprendere dai più anziani, svolgendo inoltre compiti adeguati di dettatura e correzione. Gli allievi più anziani dal canto loro possono insegnare diverse cose ai più giovani e qualche volta è possibile realizzare delle attività con l'intera classe. Per poter lavorare in questo modo il docente deve preparare le lezioni, adattandole ai diversi gruppi di età. Ciò è realizzabile per tutte le materie insegnate.

Schema organizzativo 4

Il docente cerca qui di portare gli allievi al centro del processo d'apprendimento. Tutto si basa sulla capacità dell'allievo di apprendere autonomamente e sulla motivazione che cresce quando l'insegnamento è in sintonia con il suo stile d'apprendimento. Non è il metodo dei piccoli passi ma un apprendimento secondo obiettivi predefiniti, adattati alle potenzialità degli allievi. Questo approccio individuale sviluppa, valorizzando le strategie d'apprendimento dei singoli allievi, la struttura sociale della classe.

Aspetti legati all'insegnamento nelle pluriclassi

L'insegnamento nelle pluriclassi avviene attualmente in sedi scolastiche

situate in piccoli comuni o consorzi di periferia. I docenti attivi nelle pluriclassi assumono un ruolo di tuttofare, operando all'interno del triangolo famiglia-scuola-vita pubblica.

Carico di lavoro per gli insegnanti

In generale si può affermare che il carico di lavoro è più elevato rispetto a quello di una monoclasse, in quanto la preparazione delle lezioni viene effettuata per più gruppi d'età contemporaneamente. Oltre a ciò il docente di una pluriclasse assume spesso funzioni di tipo amministrativo quali responsabilità della sede scolastica, gestione del materiale e della biblioteca. Ci sono determinate lezioni che concernono singoli gruppi d'età e per le quali sono necessarie ore d'insegnamento supplementari. In questi casi l'insegnante può essere aiutato delegando ad altre persone l'insegnamento di alcune materie.

Contatto con i genitori

Il rapporto tra docenti e genitori in un piccolo comune si differenzia da quello riscontrabile in centri con elevata densità di popolazione. Esso è più frequente e più spontaneo, estendendosi su un intervallo di tempo più lungo rispetto a una monoclasse. I genitori conoscono molto bene il docente, del quale sono stati in alcuni casi a loro volta allievi. L'insegnante diventa una persona pubblica, mantenendo contatti amichevoli con i genitori. Ciò costituisce un ostacolo nel caso di conflitti scolastici, che possono trascinarsi per anni.

Strutture famigliari (scuola, comune)

Strutture famigliari sono chiaramente visibili all'interno delle pluriclassi in quanto spesso si trovano diversi bambini della stessa famiglia nella medesima scuola. Un litigio all'interno del nucleo familiare può protrarsi anche in classe e, più in generale, i modelli, rispettivamente, i rituali famigliari vengono di frequente riprodotti a scuola.

Capita ad esempio di trovare bambini che si assumono il ruolo dei genitori, cercando di risolverne i problemi. Per il docente diventa problematico, a lungo termine, gestire conflitti con bambini provenienti dalla stessa famiglia. Per gli allievi al primo anno di scuola è rassicurante essere informati da fratelli o sorelle più anziani sul funzionamento della vita scolastica o essere addirittura assie-

me in classe. Tuttavia il docente deve evitare che gli allievi più giovani si appoggino eccessivamente agli altri a scapito dello sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità. In generale si osserva come le famiglie provenienti dai grossi centri incontrino difficoltà nell'accettare la nuova realtà scolastica rappresentata dalla pluriclasse.

Momenti d'insegnamento concernenti l'intera classe

Dal punto di vista economico-pedagogico si giustifica il raggruppamento della classe durante lo svolgimento di alcune lezioni. In questo senso si presentano al docente diverse soluzioni, indipendenti dalla situazione scolastica locale e dalla variazione annuale degli effettivi della classe. Diversi sono i temi d'insegnamento che si prestano a questo tipo di lavoro all'interno dei programmi di matematica, lingua materna, ambiente, educazione visiva, educazione musicale ed educazione fisica. Altre parti del programma richiedono per contro una separazione della classe in gruppi secondo l'età degli allievi. Nel caso di lezioni impartite a tutta la classe le aspettative relative al rendimento scolastico vanno individualizzate.

Scelta del materiale didattico

Il materiale didattico idoneo all'insegnamento in una pluriclasse dovrebbe soddisfare le condizioni seguenti, che, fra l'altro, favoriscono anche l'insegnamento in una monoclasse: devono stimolare il lavoro individuale dell'allievo senza una strutturazione graduale dei contenuti. Importante la presenza di esercizi e domande, che stimolino l'allievo alla ricerca. Siccome non esistono materiali didattici appositamente studiati per l'insegnamento nelle pluriclassi va concessa al docente l'assoluta libertà di scelta. Nella preparazione di nuovi materiali didattici è auspicabile una maggiore attenzione alle esigenze dell'insegnamento nelle pluriclassi.

Strutturazione della sede scolastica

Spesso le pluriclassi sono insediate in vecchi edifici scolastici, comprendenti aule di grosse dimensioni. Ci sono spazi per l'insegnamento a più classi, a gruppi (suddivisi secondo classi, temi, materie), nicchie per il lavoro individuale, nonché posti di lavoro per attività concernenti tema-

tiche specifiche. Attualmente per lo svolgimento ottimale dell'insegnamento in una pluriclasse è necessario disporre di almeno tre locali: un'aula di classe, un locale multiuso e una biblioteca.

Prospettive future delle pluriclassi

L'evoluzione verso una società dell'informazione, accompagnata da una straripante esplosione del sapere, l'esigenza di un aggiornamento permanente e i cambiamenti in atto in ambito sociale (struttura familiare, mondo del lavoro) obbligano ad una ridefinizione degli obiettivi di formazione. Si rendono necessarie la strutturazione di contenuti di formazione, consoni agli aspetti sociali e personali, e la ricerca di una pedagogia che privilegi la relazione tra allievo e docente.

La scuola deve replicare alle sfide poste dalla società attraverso innovazioni a livello organizzativo e tematico. Ciò significa introdurre nuovi programmi d'insegnamento con obiettivi graduali invece che annuali, spazi per il tempo libero, modelli di griglie orarie per l'insegnamento a blocchi o per la scuola ad orario prolungato e nuove modalità di concepire e valutare l'apprendimento. La traduzione nella pratica di queste esigenze avrà quale conseguenza una modifica delle attuali immagini didattiche e metodologiche e un avvicinamento dell'insegnamento nelle monoclasse a quello attualmente presente nelle pluriclassi.

Il futuro delle pluriclassi dipende fortemente dall'impiego del potenziale di esperienza dei docenti nella formazione e nell'aggiornamento come pure nella creazione di nuovo materiale didattico.

La considerazione di forme di vita e di apprendimento famigliari nella scuola diventa, rispetto ad una struttura familiare sempre più orientata verso il tempo libero, un'impellente necessità per lo sviluppo spirituale dei bambini. La pluriclasse con il suo insegnamento a gruppi di età mista può rispondere validamente a questa necessità.

Francesco Rezzonico

* Titolo originale del rapporto: *Mehrklassenschulen – eine aktuelle Schulreform*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Pädagogische Abteilung. Juni 1993.

Dal programma alla programmazione

Nel mese di ottobre del 1995 è stata distribuita a tutti gli insegnanti di italiano della scuola media la pubblicazione *La programmazione curricolare di italiano nel ciclo di osservazione della scuola media*.

Presentiamo qui in modo molto sintetico il testo e i motivi che hanno spinto gli esperti di italiano a tracciare un quadro programmatico coerente e completo riguardo a tutti gli aspetti dell'educazione linguistica nel primo biennio della scuola media.

Introduzione

Il Programma d'italiano della scuola media delinea i contorni della competenza linguistica degli allievi nell'ultimo quadriennio della scuola dell'obbligo. Esso si ispira, nella sua impostazione, ai principi e alle finalità di un'educazione linguistica rinnovata, finalizzata allo sviluppo delle abilità d'uso della lingua e alla capacità di riflessione sulle sue strutture. Nella sua forma attuale il programma disegna un quadro di riferimento ideale, indicando un percorso d'insegnamento articolato, che tocca progressivamente le tappe dell'acquisizione di una padronanza linguistica orale e scritta, tanto nei momenti della produzione quanto in quelli della ricezione testuale. Il Programma non fornisce un piano di lavoro applicabile direttamente in classe, ma si pone come importante punto di riferimento per la pianificazione dell'attività annuale. La sua traduzione in attività d'insegnamento-apprendimento presuppone un ruolo attivo e consapevole del docente, chiamando in causa responsabilmente la sua autonomia professionale e la sua libertà di scelta. Per elaborare il suo piano di lavoro, il docente deve tenere conto quindi di alcune condizioni:

- il programma ufficiale (con indicazioni metodologiche, contenuti e finalità generali);
- la situazione istituzionale e strutturale (il numero delle ore di insegnamento, la condizione professionale, il tempo di cui realmente dispone, ecc.);
- l'esperienza didattica già acquisita;

- la situazione della classe (l'individuazione delle esigenze di apprendimento degli allievi e della loro situazione di partenza).

Consapevoli dell'obiettivo difficile che il passaggio dal programma alla programmazione comporta, gli esperti di italiano hanno deciso di elaborare un documento esemplificativo che, senza essere prescrittivo, possa essere d'aiuto e di riferimento per il docente.

La pubblicazione è composta da un fascicolo dal taglio più teorico (*Dal programma alla programmazione*) e da una raccolta di materiali operativi (*Proposte didattiche*).



Foto: Agosta Davide

Il fascicolo comprende:

- una premessa curata dalla professoressa Daniela Bertocchi;
- il quadro teorico di riferimento;
- il percorso elaborato dal gruppo;
- gli obiettivi della prepianificazione e della pianificazione.

I materiali operativi sono composti da:

- prove d'ingresso (sulle abilità linguistiche e cognitive);
- prove di uscita;
- sequenze didattiche (sul testo narrativo breve; sul testo poetico; sul testo descrittivo; sul testo espositivo);
- attività di riflessione sulla lingua a

partire dai testi (inserite nel quadro delle sequenze didattiche);

- materiali didattici sul testo narrativo lungo e sul testo regolativo;
- progetti.

Il lavoro è stato impostato e coordinato dagli esperti di italiano che si sono avvalsi della preziosa collaborazione di un gruppo di insegnanti e della competente consulenza della professoressa Daniela Bertocchi, ricercatrice presso l'IRRSAE (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi) della regione Lombardia.

A questa pubblicazione ne farà seguito una seconda dedicata al ciclo di orientamento.

È opportuno mettere in particolare rilievo che questi materiali non rappresentano l'unico percorso di lavoro possibile né tantomeno un corso di italiano da proporre acriticamente a qualsiasi classe. Essi vogliono essere l'esemplificazione di una procedura attenta agli ormai consolidati principi di un'educazione linguistica rinnovata.

Proprio per questo motivo nella pubblicazione sono state presentate tutte le tappe che il docente deve percorrere per organizzare la sua attività e che vengono esposte nei seguenti paragrafi.

La prepianificazione

La fase iniziale del percorso, eseguita prima di conoscere la classe, consiste nel definire «a freddo» i criteri di orientamento del lavoro e le ipotesi basilari per la programmazione didattica.

Nell'elaborare la prepianificazione il docente deve tener conto della sua esperienza professionale e del programma ufficiale, che fornisce le coordinate entro cui muoversi. È importante che questa attività si sviluppi in una sede collettiva, che veda cioè coinvolti gli insegnanti attivi nella stessa fascia di classi e che permetta di tracciare una pista di lavoro comune.

A un livello più generale la prepianificazione dovrebbe essere anche un'attività irrinunciabile per il Consiglio di classe. Questo fondamentale organismo di lavoro collegiale può rivitalizzarsi anche attraverso l'attuazione concreta di una prepianificazione comune degli obiettivi educativi generali.

Il gruppo ha elaborato, per la prima e per la seconda media, una serie di obiettivi concernenti ciascuna abilità

d'uso linguistico e la riflessione sulla lingua. Ha anche stabilito i tipi di testo su cui costruire le sequenze didattiche.

Attività di analisi della situazione iniziale

Le attività svolte durante questa fase consentono di raccogliere informazioni che dovrebbero permettere al docente di conoscere gli allievi e quindi di disporre degli elementi necessari per una prima valutazione di tipo diagnostico.

Riguardo a queste attività il gruppo ha elaborato una serie di prove d'ingresso ed una griglia di analisi della situazione della classe. È ovvio che nell'analisi della situazione iniziale dovrebbero poi confluire altre informazioni quali la conoscenza dell'ambiente socio-economico, della storia scolastica dell'allievo, ecc.

Le prove d'ingresso sono state costruite tenendo conto del programma di scuola elementare e dei prerequisiti giudicati necessari per la realizzazione del programma di italiano. Esse servono per ottenere informazioni oggettive sulle competenze e sulle conoscenze degli allievi riguardo alle abilità linguistiche («ascolto» 1 e 2, «lettura» 1 e 2, «scrittura», «vocabolario» 1 e 2) e alla riflessione sulla lingua («morfologia» e «morfosintassi»). Sono inoltre corredate da una scheda di misurazione/valutazione. Queste prove devono servire al docente per realizzare il passaggio dalla preplanificazione alla pianificazione, non sicuramente per preselezionare o per valutare l'insegnamento precedente. Non devono inoltre essere somministrate in blocco per non creare negli allievi un'immagine negativa della nuova scuola.

A questo materiale si affianca una serie di prove d'ingresso sulle abilità cognitive, che possono essere proposte in collaborazione con il docente di sostegno pedagogico e che possono rappresentare la base per la pianificazione di un intervento comune.

Simmetricamente alle prove d'ingresso sono state elaborate delle prove di uscita che hanno la funzione di verificare il raggiungimento degli obiettivi e la validità del percorso curricolare svolto.

Pianificazione

Questa operazione nasce dal confronto tra la preplanificazione e le informazioni scaturite dalle attività di analisi della situazione iniziale.

Essa quindi rappresenta un momento di riflessione, di scelta e di elaborazione individuale.

Il gruppo di lavoro ha individuato gli obiettivi cognitivi, strumentali e socio-affettivi, ha stabilito l'organizzazione temporale del piano di lavoro annuale e lo ha articolato tenendo conto dei seguenti settori:

- modalità di lavoro e uso degli strumenti didattici;
- sequenze didattiche (organizzate a partire dal duplice criterio delle abilità di uso linguistico e dei tipi di testo);
- riflessione sulla lingua e sulla comunicazione (attività collegate alle sequenze didattiche);
- percorso strumentale (momenti di riflessione specifica, di organizzazione delle conoscenze e di esercitazione).

Resta da annotare che il piano di lavoro è per sua natura stesso dinamico e suscettibile di cambiamenti sia in funzione delle necessità e dei dati che via via emergono dalla classe sia in base alle esigenze del docente. Esso non deve essere né immodificabile percorso né velleitaria dichiarazione di intenti che faciliti poi l'insorgere di sensi di colpa. Vuole essere invece uno strumento che si trasforma in funzione delle situazioni e delle esigenze della classe. È importante considerare la programmazione come un oggetto di negoziazione da tradurre di volta in volta in un «contratto pedagogico» che impegna il docente e il gruppo-classe.

Elaborazione delle sequenze didattiche

Una volta definito il quadro generale della pianificazione annuale il gruppo è passato alla scansione dell'intero progetto in una serie di sequenze didattiche (SD).

La SD è un itinerario pianificato, composto da un numero finito di elementi e di passaggi, indirizzato al raggiungimento di uno o di più obiettivi. Nella progettazione della sequenza hanno un ruolo determinante la verifica dei prerequisiti (valutazione diagnostica) e le verifiche intermedie (valutazione formativa). L'uso di quest'ultimo strumento è decisivo perché permette al docente di controllare non solo l'apprendimento ma anche l'efficacia del percorso proposto e consente all'allievo di ottenere informazioni puntuali sul grado di competenza acquisito. Il docente, attraverso questo tipo di verifica,

dispone così del quadro necessario per progettare attività di recupero e di approfondimento.

La SD si articola in più unità didattiche (UD) costruite su obiettivi organizzati secondo un criterio di gradualità.

L'unità didattica è infatti l'elemento costitutivo della SD e può essere definita come un «particolare insieme di azioni didattiche preordinatamente programmate e realizzate in un intervallo temporale limitato (ad esempio: una lezione, un giorno, una settimana) in vista del raggiungimento di un particolare obiettivo specifico. L'unità didattica va intesa dunque come comprensiva, oltre che dell'elemento contenutistico, anche del metodo adottato dall'insegnante, delle attività specifiche svolte dagli alunni e dei sussidi e materiali ad essi proposti».¹⁾

Le SD presentate nella pubblicazione sono state elaborate seguendo i criteri sommariamente esposti sopra.

Materiali stimolo

La pubblicazione contiene anche due proposte didattiche, costruite su particolari tipi di testo (testo narrativo lungo e testo regolativo), che non possono essere definite delle vere e proprie SD, perché non sono state organizzate seguendo i criteri esposti. Il testo narrativo lungo, per gli obiettivi che persegue, è infatti difficilmente strutturabile in un percorso predefinito e generalizzabile. Per quanto riguarda il testo regolativo, esso potrà servire per rendere consapevoli gli allievi di come sia importante mantenere l'attenzione di fronte alle indicazioni orali o scritte a cui devono dare una risposta.

Elaborazione dei progetti didattici

L'insegnamento per progetti costituisce un aspetto nuovo e qualificante, probabilmente destinato ad assumere sempre più importanza nella scuola di domani. Per progetto s'intende l'organizzazione dell'attività della classe in vista della realizzazione di un prodotto concreto. Esso è per sua natura legato alla realtà, agli interessi, alle capacità, alle intenzioni di ogni gruppo-classe e costituisce un'area di libera organizzazione del lavoro. Presuppone quindi una forte mobilitazione di energie e di investimenti affettivi da parte degli allievi che si impegnano a raggiungere il traguardo, attraverso un percorso stabilito in comune.

Nella pubblicazione vengono esemplificati due progetti: uno a carattere disciplinare («Racconto a mosaico») e un altro a carattere interdisciplinare («Il ciclo annuale dell'albero»).

La sintesi che abbiamo proposto si limita a tracciare il disegno globale della pubblicazione; chi volesse approfondire l'argomento può richiedere il testo al Centro di Documentazione per l'insegnamento dell'italiano presso la scuola media di Cadenazzo.

Ci auguriamo che la diffusione che

Scuola ticinese ha tra gli insegnanti del Cantone ci permetta di raggiungere i colleghi di altre discipline che operano nel nostro settore e tutti gli insegnanti interessati a conoscere i criteri che dovrebbero regolare la didattica dell'italiano nella scuola media.

**Margherita Valsesia
Fiorenzo Valente**

Nota

¹⁾ Lorenzo Tartarotti, *La programmazione didattica. Fasi, criteri e metodi*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1981, pag. 175.

Per ben suonare...

A partire da questo anno scolastico 1995/1996, viene distribuito, agli allievi di la media, un fascicolo per l'insegnamento/apprendimento del flauto dolce. Presentiamo ragioni, significato e una sintesi dei contenuti del nuovo sussidio didattico.

Dieci anni fa, in occasione dell'«Anno europeo della musica 1985», «Scuola ticinese» aveva dedicato il suo numero 123 all'argomento principe dell'educazione musicale scolastica, **il canto**. Era stato lanciato lo slogan CANTAR BENE e, tanto o poco, qualcosa si era mosso verso un impegno di buona formazione vocale degli allievi (depositari, loro, del mirabile tesoro della voce bianca, da coltivare, far sbocciare, incanalare con la giusta cura verso la mutazione adulta...) e tendente all'impiego, da parte dei docenti, di tecniche appropriate.

Ora, a dieci anni di distanza, una particolare attenzione è rivolta ad un altro argomento del «far musica» scolastico, **la pratica strumentale**. Come allora, l'esigenza è quella di qualificare l'attività e ancora una volta l'avverbio BENE determina il verbo, nel titolo di un nuovo libretto di proposte per l'insegnamento del flauto dolce nella scuola media.

«PER BEN SUONARE», dunque, è un fascicolo che si presenta come mezzo didattico per un percorso di insegnamento/apprendimento finalizzato ad un «far musica» piacevole, sì, ma anche cosciente e pure «vestito» di una certa eleganza espressiva. La motivazione che ha spinto un

gruppo di docenti, in collaborazione con gli esperti della materia, a preparare con spirito innovativo il nuovo testo è tracciata sul frontespizio dello stesso, e recita: «*Lo studio del flauto dolce nella scuola media serve anche per imparare a «leggere e sentire (+ ascoltare e intendere)», cioè permette di acquisire le conoscenze teoriche inerenti al linguaggio musicale, come pure di cogliere le caratteristiche dei suoni e i significati delle combinazioni sonore.*».

A questo scopo, il fascicolo è strutturato in alcuni capitoli dove, accanto a considerazioni basilari e ad una tabella di contenuti, vengono proposti esercizi progressivi, studietti e brani di applicazione appositamente creati o elaborati.

In particolare, la tabella dei contenuti presenta un itinerario pianificato nel rispetto delle indicazioni del programma di educazione musicale della scuola media, dove i tre aspetti basilari (organizzazione dei suoni naturali, produzione dei suoni alterati e caratteristiche dei modi maggiore e minore, applicazione del sistema tonale) evolvono sotto forma di nuclei sonori e scale diverse, che generano una serie di esercizi progressivi e di studietti, con puntuale riferimento a brani di applicazione. Gli esercizi progressivi sono frasi musicali calibrate progressivamente con susseguenti elementi teorici e interpretativi e prendenti forma da motivi accattivanti. A tempo opportuno, le semplici frasi lasciano posto a periodi musicali più elaborati e a piccoli episodi che, con il titolo «Studietti», già

si delineano come veri e propri brani da interpretare. Ogni tappa significativa raggiunta secondo il piano di lavoro è poi sottolineata in uno spartito a due voci strumentali e/o vocali che raggruppa gli argomenti trattati.

Risulta chiaro, inoltre, che la tabella dei contenuti (con le proposte pratiche che ne derivano) è stata allestita anche per gettare «un filo conduttore» che accomuni, durante una simbolica mezz'ora settimanale di lezione, tutti i docenti del Cantone in un lavoro progettato con gli stessi obiettivi.

«PER BEN SUONARE» (il flauto dolce soprano) è destinato, come detto, agli allievi di la media, per il corso che si protrae fino alla fine della IIa classe. Alla sua realizzazione hanno contribuito i docenti Tiziano Allio, Silvano Calignano, Giorgio Ferrari e Giancarlo Sinicco, in collaborazione con Claudio Cavadini e Livio Vannoni. La copertina del fascicolo è arricchita dalla riproduzione di un disegno del pittore Roberto Canitano.

C'è la convinzione (espressa dal direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio, prof. Franco Lepori) «che l'itinerario tracciato in questo fascicolo, alla prova dei fatti, invoglierà ancora di più i docenti a insegnare e gli allievi a esplorare il linguaggio dei suoni».

Claudio Cavadini



Attività creative

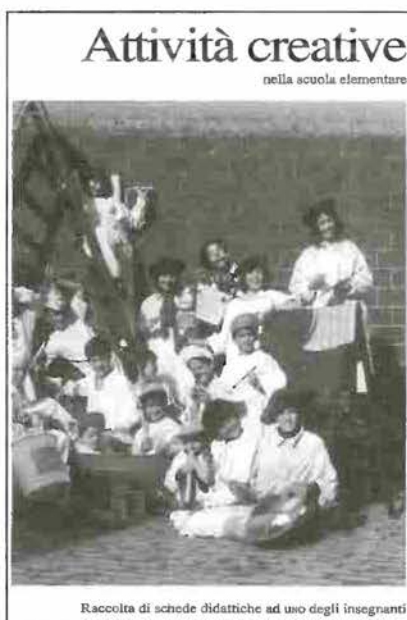
La raccolta di schede didattiche che presentiamo è destinata agli insegnanti di scuola elementare chiamati ad applicare il nuovo programma di attività creative. Quest'ultimo, introdotto a partire dall'anno scolastico 1995-96 dopo un anno di applicazione sperimentale, sostituisce ed integra i precedenti programmi di lavoro manuale e di attività tessili.

La raccolta illustra una prima serie di attività realizzate nelle varie classi, in particolare dai docenti sperimentatori, durante l'anno scolastico 1994-95; gli allievi e i docenti di lavoro manuale della Scuola Magistrale vi hanno collaborato mediante proposte sperimentate nel corso delle settimane di tirocinio didattico o del curriculum di formazione.

Sottolineiamo che si tratta di una prima offerta, ciò che sottintende la volontà di proseguire il cammino iniziato con l'invio di successive schede che man mano svilupperanno i contenuti previsti dal programma. Infatti, scorrendo l'indice, la diversità di peso attribuita fin qui alle diverse tecniche risulta evidente. A questo inconveniente si ovvierà stimolando la preparazione di altre schede negli ambiti particolarmente scoperti. L'idea di base è quindi di coinvolgere tutti i docenti, invitandoli ad essere coautori e a mettere così il loro estro creativo a beneficio dei colleghi. Una coproduzione, quindi, fondata sia sulle indicazioni del programma che sull'esperienza diretta con le classi.

Le schede intendono fornire una risposta a preoccupazioni di vario tipo: innanzitutto pedagogiche, in relazione agli obiettivi delle attività previste e alle possibilità di collegamenti interdisciplinari.

Le attività creative devono infatti soddisfare obiettivi attinenti alle abilità richieste nelle diverse tecniche, ma anche avere un senso proprio, una finalità, ciò che più facilmente si ottiene quando la realizzazione del lavoro è intimamente legata ad altre discipline. Anche le preoccupazioni organizzative non sono però estranee al compito del docente; per questo le schede sono



corredate di indicazioni sul materiale occorrente, sulle fasi di realizzazione, sui tempi di lavorazione, sui costi e sulle possibili varianti. Il rinvio a testi che trattano l'argomento in modo più specifico consente inoltre di approfondire ulteriormente le conoscenze nel campo considerato.

Come detto, a questa prima raccolta ne seguiranno altre. Quando il numero lo giustificherà, l'insegnante potrà raggruppare le schede secondo la tecnica, la classe o in base ad altri criteri.

Questa flessibilità è stata voluta nell'intento di assecondare il più possibile le esigenze personali, tenendo conto della gran varietà di competenze nei diversi campi dell'attività manuale. Da ultimo è importante ribadire che i contenuti del documento hanno carattere puramente propositivo e di supporto al programma ufficiale, che resta comunque il testo di riferimento per la preparazione del piano di lavoro annuale e per l'indirizzo metodologico da adottare.

Alice e le meraviglie ipertestuali

E' passato più di un secolo da quando il professor Charles I. Dodgson, timido, introverso e balbettante matematico che insegnava al Christ Church College di Oxford, decise di assumere lo pseudonimo di Lewis Carroll diventando di lì a poco un affascinante narratore di storie per bambini. Coinvolgere i bambini e gli adolescenti, per trarne il meglio dal processo formativo, è il sogno di ogni docente.

«Alice cominciava ad essere veramente stufo di star seduta... Una o due volte aveva provato a dare un'occhiata al libro che sua sorella stava leggendo, ma non c'erano né figure né filastrocche - Che me ne faccio di un libro senza figure e senza filastrocche? - pensava Alice... prima di partire per il suo viaggio nel mondo «capovolto».

In una lettera dell'aprile 1887 Lewis Carroll scriveva: «*Alice e Attraverso lo Specchio* sono costituiti quasi per intero da piccoli brani, idee singole scaturite da sole... che sembravano

crescere attorno al nucleo originale». Carroll, popolando il mondo immaginario di Alice di personaggi e fatti straordinari, arricchendo il manoscritto con illustrazioni, ha creato una singolare occasione didattica che può essere considerata come l'antesignano degli odierni ipertesti.

Da Gutenberg all'ipertesto

Al recente convegno milanese di Inforscuola, giunto alla sua V edizione, molti dei relatori hanno illustrato le enormi potenzialità didattiche degli ipertesti.

L'intervento del prof. Portolano, esperto ministeriale per le materie letterarie, è stato tra quelli più seguiti e convincenti. Quando si esaminano le possibilità di utilizzo delle nuove tecnologie in ambito letterario sorge quasi sempre la stessa domanda: «Ma il libro non andava bene?». Con il suo colloquiare arguto, il prof. Portolano ha ricordato la figura di Gutenberg con in mano il primo libro fresco di stampa. Qualcuno gli avrà

detto: «...il libro a stampa è bello ma un bel codice manoscritto e miniato è tutta un'altra cosa!».

Ricordando che un ipertesto deve permettere all'utente una «libera navigabilità», Portolano ha precisato che un ipertesto è ottimo se, anziché essere navigabile con una nave, lo si rende navigabile con un sommergibile, dando così all'utente la libertà di esplorare l'ipertesto a diversi livelli di conoscenza.

L'ipermedialità è particolarmente utile quando si vogliono «trasmettere messaggi complessi... L'uso contemporaneo di più codici comunicativi consente di smontare la complessità del messaggio». Sarà l'utente, con l'uso delle sue capacità soggettive, a ricomporre il messaggio e a trarne le conoscenze in maniera proporzionale alle sue personali risorse.

Facendo un breve excursus sull'uso dell'informatica nella didattica delle materie letterarie, Portolano ha affermato che: «Agli inizi il software didattico era un voltapagina igienico perché permetteva di girare le pagine senza bagnare le dita con la saliva... gli ipertesti e gli ipermedia consentono di passare dalla fruizione sequenziale del testo alla libera navigazione».

Noi leggiamo e scriviamo in modo sequenziale. Parliamo anche in modo sequenziale perché gli impulsi mentali mandati agli organi fonatori sono sequenziali. L'atto del pensare è invece un'operazione ramificata, il nostro pensiero si espande per nodi e connessioni multidirezionali. L'ipertesto serve quindi a registrare «in forma scritta su supporto magnetico la ramificazione del pensiero». Una rara eccezione a questa affermazione tuttavia esiste: James Joyce ha scritto l'*Ulisse* su mero supporto cartaceo!

I classici con l'ipertesto

I vantaggi di un ipertesto possono essere fruibili anche nel campo della letteratura classica: «Se su una pagina di Orazio bisogna fare 3 o 4 osservazioni di tipo diverso, per esempio grammaticale, lessicale, stilistico, metrico, storico o antropologico, sul supporto cartaceo ciò è possibile solo in forma sequenziale». Se la medesima lettura la si effettua in modo ipertestuale, il lettore può scegliere di «seguire un solo percorso di lettura, per esempio leggendo solamente le note antropologiche».

L'ipertesto è anche un libro «a numero di pagine variabili: può essere smilzo, scarno, sobrio, ampio o approfondito... Può inoltre essere scritto contemporaneamente in più stili, con più codici, a seconda dei contenuti, delle note e delle finestre che vengono inserite dall'autore».



Da: *Le monde de l'éducation*/1994
illustrazione di Freddy Cats.

L'ipertesto è dunque una struttura complessa di facile fruibilità: più è accurato il progetto, più facile, e allo stesso tempo più formativa, sarà la navigazione per l'utente. In un ipertesto i concetti possono venire appresi non in modo slegato, ma per successive relazioni funzionali. Un nucleo concettuale si arricchisce progressivamente trasformandosi man mano in rete concettuale.

All'Università di Pavia il prof. Anthony Baldry sta sperimentando varie applicazioni, soprattutto nel campo dell'apprendimento linguistico, di *ipertesti dinamici*. Nell'ipertesto dinamico ogni nodo è dotato di memoria e può inviare messaggi agli altri nodi. Questa modalità consente di guidare la navigazione in modo interattivo.

I pro e i contro dell'ipertesto

Da troppo tempo la scuola basa le sue attività *sull'esercizio*, creando molto spesso atteggiamenti da routi-

ne e mortificando quasi sempre le attività critiche dell'allievo. L'ipermedialità può certamente aiutare il docente che vuole muoversi oltre la didattica *dell'esercizio* e andare verso una didattica della *problematizzazione*, dove finalmente l'apprendimento può essere assimilato criticamente.

L'uso degli ipertesti comporta anche dei rischi. Molti ipertesti riescono a veicolare mere informazioni, senza alcuna ricaduta formativa. Un altro rischio è la «defenestrazione», che avviene quando l'utente si smarrisce *inseguendo* aperture successive di finestre. Bisogna quindi guidare l'allievo-utente a *leggere* l'ipertesto aprendo le finestre non in modo sequenziale o casuale ma in modo logico.

Non solo ipertesti

A Milano non si è parlato esclusivamente di esperienze con gli ipertesti. La prof.ssa Acerboni, docente di italiano in un liceo di Vimercate, ha relazionato sulle sue esperienze didattiche in aula di informatica. Tra le varie attività di laboratorio, sono apparse convincenti: la decontaminazione e il ristabilimento della coerenza testuale, analisi guidata di testi appartenenti a diverse tipologie, tecniche di progressiva riduzione lessicale, lavori sulle concordanze nominali e verbali, ortografia e segni di interpunzione. In tutte queste attività la docente ha sempre verificato l'esistenza di un «valore aggiunto, grazie all'uso del computer, dal punto di vista del percorso formativo».

Un'altra docente di Vimercate usa la telematica nel laboratorio di italiano. Gli allievi della prof.ssa Cramascoli utilizzano Internet per collaborare al *Progetto Manunzio*. Su una banca dati di Internet vengono scritte alcune delle novelle del *Decamerone* con relativo commento testuale fatto dagli allievi. Inoltre, utilizzando Internet, gli studenti comunicano con alcune classi di coetanei americani desiderosi di migliorare le loro conoscenze dell'italiano.

Un discorso sugli ipertesti può essere concluso con l'auspicio che qualche docente, sollecitato dalle esperienze degli altri, decida di riscrivere insieme ai propri allievi l'ipertesto «Alice nel paese delle meraviglie»

Giuseppe Latella

Leggendo *R imbiugh* di Ugo Canonica

Ugo Canonica, originario di Bidogno, nell'alta Valle Capriasca, benché nato a Willisau (Canton Lucerna) nel 1918, insignito due volte del Premio Schiller, ha aggiunto un nuovo titolo alla sua lunga bibliografia di opere che vanno dal romanzo alla raccolta di racconti, dai lavori teatrali per la radio alle sillogi poetiche in lingua e in dialetto.

E proprio di 46 poesie in dialetto di Bidogno (alcune delle quali in *rügin*, il gergo dei magnani della Valcolla) – il genere in cui la critica ha unanimemente riconosciute le prove migliori di Canonica – si sostanzia questo *R imbiugh*, edito a Bellinzona nel 1994 per i tipi di Casagrande (con una succosa prefazione di Giovanni Orelli). Leggendo queste poesie, colpisce la quasi totale assenza del paesaggio, ridotto a pochi elementi semplificati, e la natura idilliaca, cara a tanta poesia dialettale.

Caso mai, quando si tocca il mondo di un tempo, scomparso come gli animali che lo popolavano (vedi *Chi che s salva*) e che hanno lasciato il loro posto ad una natura impazzita (si legga *Manca r respir*) – a un mondo sempre più strambe –, quel mondo è rievocato nelle gioie e nei dolori più elementari, che scandivano quelle esistenze, come ne *Ra torta* o in *Fam sed miseria*.

E ciò ci permette subito di precisare che i testi di Canonica son ben lontani da certa rimeria consolatoria vernacolare: la sua non è poesia dialettale, ma poesia in dialetto (giusta una celebre distinzione), che appartiene di diritto al miglior filone dei neodialettali (si legga in proposito quanto scrive Franco Brevini in *Le parole perdute*, Torino, Einaudi, 1990).

Domina, in questa raccolta, la presenza dell'uomo, soprattutto dei vecchi che, spesso, nella loro solitudine (*nissun intorne ch it daga a trà*), sembrano sopravvivere a sé stessi e al loro mondo e che con sguardo immobile, fissano come attoniti la vita di oggi, che non gli appartiene più, in attesa della morte:

*L'è trop vegg per podé piange
al magona in sto monde
che gira in tonde
a lu denanze a ra fenestra*

E la morte ha grande parte nelle rime

di Canonica: tant'è che non mancano, accanto ai versi di andamento narrativo, quelli di sapore gnomico sulla ineluttabilità della morte (si veda *I mè morte*) o sulla vita come fatica e dolore, di sapore leopardiano:

*Ra vita, al me dîs, la sboga
co i verse d'una caragnada
e la finiss con un sospir*

Non mancano però le figure di vecchi che, pur nella loro decrepitezza, dimostrano uno strenuo attaccamento alla vita, come ad esempio il centenario di *Re fenme* o il vecchio di *Inciodd*:

*Am vigh voramai già morte
ma fin che gh'è vita
am tacch a ra rama e insci
ancamò per incò am sente forte*

E la vita è presente, come controcan- to all'invecchiamento e alla morte, soprattutto come sesso (si pensi a *I du* o a *I parla dro monde*) e in modo particolare nel baciarsi e tramite la marcata presenza dei seni, da cui, non a caso, si succhia la dolce linfa della vita:

*Comé r zanzovin
dolze ra teta
de zucro, mer ciadra de pin*

E non sfugga come, quando l'autore parla della vita e dell'amore, ricorra frequentemente al campo semantico del lucifero: *ro falcin dra luna* ne *Ra teta*, *sta lus* ne *Ra Martina*, il lago *ca lusiss con tutt re sò perle* in *I parla dro monde*, il *fio lusente* per la *Rosa rossa bacarà*, eccetera.

Ma ciò che rimane più impresso nel lettore è soprattutto la fitta serie di personaggi stralunati come *ra mata*, *ro bronscion*, *ra Tencia*, *na strolega*, quelli di *Ögg spirité* e di *Senza pöira né fracass* o quelli ancora di *A som un povro disperò* o di *L'è morte*.

Ritratti, la cui descrizione è spesso all'insegna della deformazione quasi espressionistica:

*passa r bronscion
lentamente comè un bö che sbava
...
ögg spirité, de carbon*

Ugo Canonica

R imbiugh



Edizioni Casagrande Bellinzona

*al rid co i du dence in fora
svelte, 'na levra*

...
*magro comè un picch
nas a göba
cavì tengiù*

...
*na strolega
tett alte
guzzè chi par guzzè*

...
*na pertega
sdenciada, ra Tencia
in truscia tutt un di
...*

Ritratti indimenticabili di personaggi di un mondo scomparso, di cui i vecchi sopravviventi sono gli ultimi testimoni e di cui il dialetto è espressione, è *r imbiugh*: la linfa vitale, il sangue, che grazie a Ugo Canonica non possiamo ancora dire *succ* e (*s*)*morte*.

Carlo Monti

Insegnare italiano

Non tragga in inganno la sobrietà del titolo: *Insegnare italiano – Principi, metodi, esempi* (La Scuola, Brescia 1994). Non sarà lieve il compito di dare conto della densità dei contributi riuniti in quest'opera collettanea che appare per la cura di due studiosi dell'Università di Ginevra, Angela Ferrari e Emilio Manzotti. Inizierò allora con il ricordare come questo lavoro rappresenti in un certo senso la prosecuzione di una riflessione accademica indirizzata agli insegnanti delle medie e delle superiori già intrapresa in un volume precedente (cfr. *Lezioni sul testo*, a c. di E. Manzotti, La Scuola, Brescia 1992), e che d'altra parte, per rimanere alla Svizzera, in anni precedenti aveva già dato prove perspicue e incisive a Friburgo sotto lo stimolo di Giovanni Pozzi (a p. 275 se ne veda, dello stesso Pozzi, una bibliografia commentata). Centro della riflessione è l'educazione linguistica e letteraria, come insegnare italiano appunto, che a scuola significa insegnare a leggere testi letterari, usare la lingua e riflettere sul suo uso. In questo libro, tuttavia, si finisce in definitiva per discutere più di italiano che di insegnamento, in linea comunque con una coerente concezione pedagogica. Soggiace infatti la tesi che non si possa insegnare ciò che non si conosce in modo approfondito, insegnare cioè una materia che si controlla soltanto in modo superficiale e lacunoso. Ora, il testo letterario e la lingua sono oggetti di conoscenza complessi e in quanto tali di non agile circoscrizione e formalizzazione. Chi si pone davanti a un testo con l'obiettivo di illustrarne la felicità espressiva o la patologia compositiva, è costretto a fare i conti con l'infinita rete di legami e relazioni, di natura e di ordine diverso, che ne costituiscono l'intelaiatura. La difficoltà, comune agli studiosi dei fenomeni di lingua e agli insegnanti, sta nel fatto che solo un percentuale minima di dette relazioni sono descrivibili a partire da quanto appare alla superficie materiale del testo; per lo più infatti si tratta di relazioni invisibili, sommerse, che soltanto con molta arguzia e una solida attrez-

zatura analitica è possibile far venire alla luce. Inoltre l'oggetto 'italiano' è per sua natura un oggetto poliedrico che permette molteplici modalità d'indagine, fra loro anche diverse ma, se condotte con rigore, tutte egualmente legittime. Pertanto, chi insegna 'italiano' non potrà non provvedersi di una sua propria teoria, pena il consegnarsi nelle mani di qualche grigio manuale di grammatica o anonima e pigra antologia scolastica, contribuendo così ad arricchire curatori e editori, non certamente la sensibilità e l'intelligenza dei suoi allievi.

Avvalendosi del contributo di ricercatori di prim'ordine, l'obiettivo dichiarato del libro è quindi quello di illustrare modalità plurime di indagine e di smontaggio di testi, avvicinati secondo prospettive che sono quelle più tradizionalmente in uso nello studio dell'italiano a scuola: dall'analisi di un romanzo alla proposta di lettura puntuale di una pagina di prosa lirica, dall'esplorazione di un tema letterario a numerosi modelli ed esempi di analisi linguistica.

L'opera si presenta divisa in tre parti. La prima parte comprende un unico saggio di Manzotti che fa anche da introduzione al volume, mentre le altre due parti, secondo la bipartizione canonica, sono consacrate rispettivamente allo studio della lingua e della letteratura. Il saggio che apre la rassegna si sofferma sui «nuovi programmi di italiano per il biennio» (il biennio corrisponde alla nostra quarta media e prima superiore), programmi che vengono poi riprodotti in appendice facendo così in un certo senso da cornice a tutta l'opera. Da qui la ragione di un indugio più puntuale. Occorrerà allora anzitutto osservare come la lettura di Manzotti vada ben oltre il proposito annunciato dal titolo: «presentazione e commento». Infatti, al di là dell'obiettivo contingente, il saggio varrà anzitutto quale lezione di metodo, quale produttivo esempio e modello concreto di come si analizza un testo. I programmi vengono infatti sottomessi a una attenta triturazione critica, mettendone in evidenza la soggiacente

architettura generale, senza risparmiare l'illustrazione di talune loro contraddizioni e ambiguità. Nel merito specifico dell'insegnamento dell'italiano, analizzandoli Manzotti in pratica riscrive da capo i programmi. L'esito finale è una sorta di lucido *va-demecum* per gli insegnanti, di guida ragionata all'educazione linguistica e letteraria nella scuola, con l'indicazione di varianti e percorsi alternativi. Se il mio elogio è totale riguardo ai metodi e agli strumenti proposti, qualche riserva permane a proposito dell'eccesso di materia che programma e curatore a mio avviso s'illudono di riuscire a far apprendere agli allievi, anche se Manzotti in più frangenti non manca di segnalare porzioni di materia virtualmente defalcabili. Leggendo i programmi, l'impressione è che essi siano più adatti a un curriculum universitario piuttosto che a quello di una scuola media. Nessun dubbio che l'insegnante debba essere munito della strumentazione più ampia e analitica, ma centrale e non risolto rimane il problema di come operare la selezione delle conoscenze scegliendo, entro ambiti scolastici sempre più ristretti, quelle più pertinenti alla formazione degli allievi; a meno che non scelga di muoversi in un quadro illusorio che la pratica ben presto non mancherà di mettere inesorabilmente in crisi. C'è poi un'altra contraddizione che mi preme segnalare, e che Manzotti mi pare lasci soltanto trasparire tra le righe del suo saggio (anche se in un caso, parlando ad es. di «obiettivi», li presenta come «letteralmente 'insensati'», p. 24): questi programmi sono decisamente mal scritti. A tacere di certi slanci pedagogici di esuberante idealismo, sono malscritti per l'impiego sistematico di un registro spicciolosamente burocratico, in parte responsabile di un'argomentazione, se non proprio 'insensata', a tratti fumosa e inutilmente tortuosa. Tutto questo non potrà che irritare il destinatario, perché a dotarsi di una lingua sciatta e contorta è proprio chi, attraverso questa lingua, pretende che i docenti insegnino agli allievi un uso dell'italiano fluido e compatto. Un po' come certi genitori che forzano i figli a realizzare quanto loro non sono riusciti, né mai riusciranno, a realizzare per conto proprio!

Dopo questa lunga premessa che, in quanto insegnante, mi sembrava doverosa, si venga ora agli altri saggi della miscellanea dei quali, di neces-

sità, non si potrà dare che un rapido resoconto. Tutti i saggi della seconda parte, a parte l'ultimo, sono scritti dai due curatori della raccolta i quali, esibendo un invidiabile dominio di strumenti d'analisi, arrivano a fornire una convincente teoria della lingua, del suo funzionamento e dei modi e dei criteri per descrivere e formalizzare questo funzionamento. Attraverso i percorsi proposti dalla Ferrari e da Manzotti, ci si potrà rendere conto come le informazioni, distribuendosi nell'intreccio della pagina, si conformino a ineludibili legami di tipo logico e tematico, ci si convincerà del peso e del ruolo che svolge la situazione comunicativa, l'implicito, il contesto pragmatico e il contesto verbale, così come la dialettica fra relazioni sommerse e relazioni espresse nella sostanza verbale, a livello macro e microtestuale. Si tratta insomma di una vasta trattazione di quanto oggi va sotto il nome di linguistica del testo, pur non escludendo incursioni anche in altri campi, dalla morfologia alla sintassi, dalla prosodia al lessico (se ne veda un'applicazione esemplare nell'unico saggio non di mano dei curatori, ovvero l'indagine di Luciano Zampese «Un frammento di grammatica italiana: gli avverbi di frase», pp. 237-68). Metodi ed esempi prevalgono sui principi (tuttavia già enunciati da Manzotti nell'«Introduzione» menzionata) nella sezione letteraria del volume, anche se rapide ma decisive indicazioni di principio si troveranno sia nella parte iniziale della lettura di Giovanni Pozzi (ad es.: «non badi

egli [il lettore] alle mode e faccia suo quanto di antico e moderno gli torni utile», p. 277), sia nel saggio di Giovanni Bardazzi, il quale visualizza e illustra con una suggestiva immagine di cerchi concentrici i principi dell'analisi letteraria (pp. 330-1). Seguendo la progressione dell'impaginazione, il primo saggio antologizzato è l'«Esercizio di lettura intensiva su *Pinocchio*» di Giovanni Pozzi. Una lettura che è un mirabile modello di analisi narratologica, condotta con grande senso didattico e rigore analitico; l'autore si immerge nel labirinto narrativo del racconto, ne studia la distribuzione delle sequenze e, procedendo per gradi di astrazione, alla fine arriva a dimostrare, accanto ad altre preziose indicazioni, come *Pinocchio* si fondi su di un micro-racconto che, ripetuto più volte, dà luogo al macro-racconto che leggiamo. Alla lettura di *Pinocchio*, fa seguito un'altra indagine a tutto campo di Monica Bruni e Silvia Contarini applicata al racconto lungo «Le tre vite di Mary Steele» della brava e forse non ancora abbastanza riconosciuta Beatrice Solinas Longhi. E' un'analisi condotta con metodo e chiarezza espositiva che via via rende conto, da varie angolature critiche (struttura narrativa, statuto del narratore, tempo e spazio, ecc.), della complessa stratificazione del racconto, dopo aver ben illustrato gli incroci di genere che esso realizza. Nel successivo saggio, Bardazzi svolge il suo esercizio sopra una pagina di proverbiale notorietà, l'«Addio, monti» manzoniano. Attorno a questa pagina, il critico ginevrino fa confluire un'inedita e inopinata messe di dati filologici, arrivando a disvelare un'impressionante quantità di prestiti e fonti di tipo verbale, tematico e ideologico; uno scavo a largo raggio nella visione e nella scrittura manzoniana che arricchisce di infinite risonanze semantiche un passo che forse anche al lettore più scaltrito sarebbe potuto apparire criticamente ormai codificato e consolidato. Non privo di fascino è pure il saggio seguente, di Stefano Carrai, «Tematologia e analisi dei testi». Carrai apre il suo discorso con una breve carrellata sullo stato della ricerca critica italiana nel campo dell'analisi dei temi letterari, denunciando ritardi e lacune di una prospettiva critica che, a mio avviso, proprio nell'insegnamento medio potrebbe trovare una più immediata e feconda applicazione. Muovendo da

un suo precedente lavoro sul tema dell'invocazione al Sonno, l'autore percorre un altro stereotipo di lunga durata, vale a dire il tema del contrasto (*de oppositis*), seguendone il percorso da Petrarca in poi fino al suo dileguarsi in epoca barocca. Da ultimo, il saggio di Raffaella Castagnola e Christian Zürcher sulle *Rime* di Cecco Angiolieri, *Rime* di cui la stessa Castagnola ha successivamente pubblicato il commento da Mursia. L'indagine, condotta su base tematica e stilistica, mostra in modo molto convincente come la poetica dell'Angiolieri non lievitasse da improvvisate «grettezze plebee e stati d'animo passionali» (p. 378), ma si nutra al contrario della tradizione stilnovistica e prestilnovistica che lo scrittore sottopone a un calibrato e derisorio stravolgimento parodico.

A conclusione di questa rassegna per cenni che certo avrà tradotto solo molto sommariamente lo spessore critico dei contributi del volume, converrà tornare al destinatario 'ideale' del volume, ovvero all'insegnante e, in sintonia con le parole di Manzotti, a «una vigorosa riaffermazione del presupposto indispensabile della trasmissione scolastica del sapere: vale a dire della capacità del docente di mettere in scena, a lezione, il proprio processo reale (non un suo simulacro vuoto) di acquisizione della conoscenza, e le sue emozioni ed escursioni fantastiche a contatto coi testi letterari – ragionando e interrogandosi e emozionandosi davanti agli allievi e con gli allievi» (p. 12). Da pratica precipuamente mentale, entrando in classe la lettura si carica dunque di valenze sociali ed emotive. Ma trasformarsi da *lector in fabula* in *lector in aula* non è operazione pacifica e priva di conseguenze. Entrano infatti in gioco conoscenze e competenze aggiuntive altrettanto necessarie e rilevanti di quelle inerenti la materia da insegnare. Per la loro acquisizione e 'messa in scena' occorreranno creatività, intelligenza e sensibilità non meno fine di quella appalesata dai nostri studiosi dei testi, considerando che gli insegnanti sono per di più costretti a muoversi in un ambito più agitato e meno immediatamente remunerante rispetto ai luoghi dove si scrivono e si commentano i testi di cui gli autori del libro ci hanno tuttavia offerto ammirevoli e indispensabili modelli dai quali partire.

Ilario Domenighetti



Un nuovo articolo costituzionale sulle lingue in Svizzera

(Continuazione da pagina 2)

Il contenuto del documento viene ripreso e in qualche punto arricchito in un pregevole **messaggio del Consiglio federale** alle Camere federali (datato 4 marzo 1991) che accompagna una proposta coraggiosa di riformulazione dell'articolo costituzionale sulle lingue, proposta che aveva già ottenuto il consenso del Consiglio di Stato del Cantone Ticino in sede di consultazione preventiva.

Il progetto non incontra però l'adesione del Consiglio degli Stati che, nel settembre 1992, lo approvava apportando sostanziali modifiche al testo proposto dal Consiglio federale, in particolare espungendo il principio della libertà di lingua, limitando le competenze della Confederazione e rafforzando le possibili applicazioni del principio della territorialità. Al Consiglio nazionale la reazione è stata assai diversa grazie anche ad alcuni puntuali ed efficaci interventi dell'on. Fulvio Caccia e alla sua iniziativa di costituire un gruppo di lavoro che riprendesse il discorso. Nella sessione di Ginevra dell'autunno del 1993 il Consiglio nazionale giungeva a proporre un articolo sostanzialmente nuovo che avrebbe dovuto permettere di superare alcuni irrigidimenti su questioni di principio poco attente agli sviluppi della questione linguistica nel nostro paese. Ad un

primo arroccamento del Consiglio agli Stati sulla sua primitiva proposta è seguita una sostanziale sua adesione alla proposta del Consiglio nazionale, il quale ha poi preso l'ultima decisione nel settembre 1995 (per la quale l'on. Caccia è stato uno dei relatori).

Se il dibattito politico ha trovato qualche eco sui mezzi di comunicazione di massa, meno visibili ma assai importanti sono stati i dibattiti in sede scientifica attorno alla questione delle lingue in Svizzera e fors'anche quelli riguardanti la scelta in ambito formativo. Il Ticino ha dato un suo originale contributo, attraverso la creazione di un «**Osservatorio linguistico della Svizzera italiana**», un programma biennale di ricerca empirica sullo stato e l'evoluzione del contesto linguistico nell'area politica dove l'italiano è la lingua dominante, ma anche sulla presenza della lingua italiana nel resto della Svizzera. La tempestiva pubblicazione di due volumi, curati da Sandro Bianconi, su «**Lingue nel Ticino**» (1994, pp. 231) e su «**L'italiano in Svizzera**» (1995, pp. 234) ha contribuito a riproporre in termini aggiornati e fuori da schemi stereotipati un tipo di analisi linguistica che dovrebbe comunque essere tenuta presente nella ridefinizione delle cosiddette politiche linguistiche. L'operazione ticinese ha avuto seguito anche in qualche altro Cantone ed ha trovato particolari consensi nei **Colloqui sul plurilinguismo** organizzati annualmente al Monte Verità dall'Osservatorio in collaborazione con l'Ufficio federale della cultura, dove si riunisce una cerchia qualificata di studiosi e operatori provenienti da tutta la Svizzera. Non deve neppure essere dimenticata un'iniziativa pure nata in Ticino nel clima del rilancio delle politiche linguistiche in Svizzera, e cioè quelle legate a «**Babylonia**», rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, che ha voluto subito giocare i propri destini editoriali a livello svizzero, facendo del plurilinguismo una delle sue caratteristiche.

La soluzione concordata dalle Camere federali ha i limiti e fors'anche i difetti di una **soluzione di compromesso**, ma ha anche i pregi di poter contare su un diffuso consenso ed anche qualche virtù propria su cui sarebbe ingiusto passare sopra.

In primo luogo, essa ribadisce il **quadri-linguismo** come uno degli elementi costitutivi della nazione svizzera, dando piena legittimazione alla posizione del **romancio**. In secondo luogo, attribuisce alla Confederazione una specifica com-

petenza nell'affiancare i Cantoni all'azione di promovimento della comprensione e degli scambi tra comunità linguistiche. Approvando l'articolo (come ci si può augurare), le cittadine e i cittadini svizzeri dovrebbero rendersi conto che ciò significa qualche cosa di più e di altro rispetto all'esigenza di qualche limitata misura di compensazione magari soltanto all'interno dell'amministrazione federale: il testo è chiaro, poiché esso fa della mutua comprensione e degli scambi tra universi linguistici un obiettivo preciso delle politiche linguistiche a tutti i livelli.

D'altra parte, rinunciando a inserire nella Costituzione federale qualsiasi riferimento ad un principio di territorialità, il testo in votazione evita le confusioni e le ambiguità emerse nel dibattito parlamentare e in alcuni ambienti svizzeri.

Infine, l'articolo 116 della nuova formulazione garantisce piena legittimazione al sostegno (morale e finanziario) dei provvedimenti adottati dai Cantoni Grigioni e Ticino per salvaguardare e promuovere il romancio e l'italiano; nel primo caso per assicurare ad una lingua minacciata le possibilità di sopravvivere, nel secondo per permettere a un Cantone la cui lingua non appare minacciata nell'uso interno di poter meglio valorizzarla in rapporto alla produzione culturale attivata in Ticino grazie a programmi, progetti, iniziative promossi e realizzati a livello istituzionale o grazie all'iniziativa di gruppi o associazioni.

Dino Jauch

G.A.B. 6500 Bellinzona I
Mutazioni:
Divisione scuola - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Giorgio Merzaghi
Renato Vago

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 804 34 55
fax 091 804 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche Salvioni SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-