

## Sarebbe ora d'insegnare l'italiano

Con l'anno scolastico 1998/99 prende avvio l'aggiornamento obbligatorio in italiano. Il programma di formazione coinvolgerà progressivamente sull'arco di 4 anni tutti i docenti di scuola elementare: circa 250 partecipanti per anno e per gruppi di istituti, in modo da assicurare continuità pedagogica e collaborazione all'interno delle sedi.

Perché un aggiornamento obbligatorio e generalizzato sull'insegnamento dell'italiano? La decisione nasce dal convincimento che l'insegnamento della lingua pone un problema didattico che va oltre la dimensione disciplinare: una buona educazione linguistica equivale a una buona formazione globale.

Infatti, come sostiene Raffaele Simone, «quando non si offre un'educazione linguistica o se ne offre una cattiva, non si creano semplicemente degli incompetenti, ma si danneggia globalmente lo sviluppo del bambino o del ragazzo». Se una disciplina ha un ruolo così determinante nel processo di maturazione mentale e affettiva dell'individuo, si capisce allora come diventi prioritario e irrinunciabile garantire la qualità del suo insegnamento.

Ma perché una buona educazione linguistica ha così importanti ricadute sulla formazione di base degli allievi? La lingua, al di là della più evidente funzione comunicativa, è un potente mezzo per organizzare, concettualizzare e dominare la propria esperienza. E' quindi lo strumento principale per conoscere e per conoscersi. Infatti nel dar forma alla conoscenza per comunicarla si avvia un processo di chiarificazione e di elaborazione di nuove conoscenze e si mette ordine nel proprio sapere. Si potrebbe dire che si comunica per capire oltre che per farsi capire.

In tutti questi processi di elaborazione di senso la lingua non è neutra: suggerisce idee, sentimenti, concetti, apre nuovi sguardi sul mondo e sulle cose. Si può allora affermare che da un vero percorso di scrittura o di lettura si dovrebbe uscire trasformati («...prima non la pensavo così»). Evidentemente questo richiede determinate condizioni e contesti di lavoro.

Nell'ambito della lettura, ad esempio, ciò si realizza solo se sin dall'inizio del suo apprendimento si privilegia un approccio interattivo – che mette in moto un continuo scambio tra lettore e testo alla ricerca di un senso da costruire – e se successivamente vengono affrontati adeguatamente e in particolare testi narrativi letterari o poetici. Perché, come dice Leda Poli\* nell'introduzione ai suoi itinerari di lettura, «inseguendo il segno nelle sue tante vite, i bambini si trovano immersi nei territori delle grammatiche del codice, del discorso e della semiosi, con la possibilità di conquiste determinanti sul piano della competenza linguistica e della dimensione cognitiva, poiché nell'interpretazione con la lingua possono anche intravedere qualcosa del loro pensare: nel testo il dialogo tra pensiero, linguaggi e realtà, secondo la logica del senso, trova un terreno importante di strutturazione».

In questa prospettiva, con le modalità che verranno suggerite ed esemplificate durante l'aggiornamento, la lingua diventa palestra di pensiero e offre molte occasioni per insegnare a pensare: una prospettiva formativa e trasversale che, come si può facilmente intravedere, pone un problema didattico molto più ampio coinvolgendo più in generale il modo di far scuola.

Si tratta infatti di ripensare agli apprendimenti in tutte le discipline e di considerare il ruolo fondamentale della lingua nei processi di codificazione, di concettualizzazione e di trasformazione delle conoscenze. Occorre allora, conseguentemente, valutare sempre la funzionalità di quanto si scrive nei quaderni, sui fogli, sui cartelloni o al computer. Ma soprattutto è necessario rendersi conto che sono determinanti le modalità (lavoro individuale, collettivo, autonomo, guidato, ecc.) per giungere a tutte queste registrazioni. In particolare bisogna chiedersi: «Chi ha un ruolo attivo nei processi di elaborazione dei vari testi in tutte le discipline?»

E' un interrogativo importante. Infatti, se pensiamo che a scuola l'allievo scrive molto – basta esaminare a fine anno una raccolta di quaderni e que-

sto per almeno nove anni –, molti dovrebbero diventare, se non molto abili, almeno buoni scrittori. Ma, di tutto quanto figura nei quaderni e nei classatori di matematica, storia, italiano, scienze e così via, quanto è veramente frutto di una rielaborazione da parte dello studente? E al di là della capacità di scrivere, quante di queste conoscenze rimangono o sono poi usate dall'allievo?

Il tutto ci rimanda ai principi delle teorie costruttiviste, che qui non è possibile approfondire, e in particolare all'importanza per chi apprende di usare o problematizzare ciò che sa, così come al ruolo delle diverse forme di rappresentazione per costruire nuovi saperi disciplinari e interdisciplinari.

Si può quindi intuire come il cambiamento prospettato non sia da poco. Basta rendersi conto di quanto sia difficile mantenere vive e utili le conoscenze preservandole dal divenire «inerti». Ancora troppo frequentemente nella scuola il sapere esaurisce il suo scopo nella semplice enunciazione per ottenere una valutazione o superare un esame («A scuola conta dimostrare di sapere, non tanto di sapere usare il sapere»). E' quasi inevitabile che in un contesto didattico simile quaderni e libri diventino depositi di conoscenze «inerti» le quali, una volta svolto questo loro compito certificativo, non vengono più usate e spesso cadono nell'oblio per lasciare il loro posto ad altre conoscenze.

Per rivedere il modo di far scuola è importante affiancare all'idea di continua elaborazione individuale del sapere un secondo orientamento pedagogico: in tutte le discipline vale la pena di insegnare quelle abilità che non vengono apprese per vie «naturali» nella normale vita quotidiana. Sembra un'ovvietà, ma spesso la scuola si adatta alle strategie spontanee e comode degli allievi.

Prendiamo ad esempio, in italiano, lo scrivere; esso viene incoraggiato come capacità di restituire il sapere trasmesso o di dire ciò che si sa su un tema. Il risultato è che le produzioni degli allievi, col tempo, possono al massimo allungarsi e arricchirsi di particolari; però la tipologia del testo resta unica, così come la strategia invariata e a medio termine sicuramente perdente. Se non intervengono situazioni occasionali, non di rado fuori dal contesto scolastico, la competenza dell'allievo non evolve, non si trasforma in modo significativo.

Come cambiare? Si deve innanzitutto essere consapevoli che abilità come parlare, leggere e scrivere sono complesse. Richiedono cioè l'attivazione e il controllo di molti sottoprocessi che si comincia solo oggi a conoscere meglio. Ma anche la convinzione che questi sottoprocessi possono essere appresi attraverso un sistema didattico rigoroso, coerente e pensato. Occorre certo abbandonare quelle concezioni ingenuie che si accontentano o ipotizzano uno sviluppo quasi «naturale», spontaneo, di queste abilità linguistiche. Con l'aggiornamento si vuol cercare di convincere che la scuola può intervenire intenzionalmente, in modo incisivo, e insegnarle. Se il raggiungimento di livelli di competenza complessi e gratificanti è possibile, allora acquisirli diventa un diritto dell'allievo. Importante e da rispettare sia perché molti non avranno altre opportunità al di fuori della scuola sia perché l'allievo non può essere privato del piacere di avere proprie idee, di sentire la propria mente funzionare, di scoprire livelli più alti di soddisfazione personale. D'altra parte la scuola, in un ambito così determinante per il futuro dell'individuo, non può limitarsi a constatare che solo pochi riescano ad acquisire, grazie poi ad apprendimenti che sfuggono al suo controllo, buoni livelli di competenza linguistica e un alto grado di motivazione. Perché oggi è in gran parte così! Possiamo infatti dire perché un indivi-

duo è diventato un buon lettore? E soprattutto, possiamo individuare i contributi specifici dati dalla scuola?

Ecco che con l'aggiornamento prospettato si vorrebbe stimolare una riflessione che rimanda in ultima analisi al ruolo della scuola e creare le premesse per avviare il conseguente processo di trasformazione. Per questo si è pensato ad un'offerta articolata tesa appunto a favorire un cambiamento dell'atteggiamento pedagogico verso un nuovo modo di far scuola e di essere in aula.

Si è pensato così di presentare ai partecipanti quei quadri teorici necessari per operare scelte didattiche consapevoli e guidate dalla volontà di attribuire un senso a ogni attività o intervento. E in questa direzione occorrerà anche dire chiaramente ciò che non ha più senso fare. Durante la formazione, nei limiti legati alle risorse e al tempo a disposizione, una preoccupazione sarà dunque di integrare costantemente la teoria e la pratica didattica.

Il modulo formativo, che verrà proposto per 4 anni, prevede infatti:

- una serie di relazioni e conferenze sulle teorie linguistiche e psicolinguistiche minime e necessarie;
- la presentazione di possibili percorsi didattici, con esemplificazioni e materiali, già realizzati partendo dai presupposti teorici illustrati;
- la preparazione, da parte di gruppi di ca. 20 docenti sotto la guida di

uno o due formatori, di progetti didattici su temi specifici da realizzare nel corso dell'anno scolastico seguendo la modalità della ricerca-azione.

Il tutto per complessivi 8,5 giorni: 5 giorni durante l'estate che precede l'anno scolastico, 5 mezze giornate (mercoledì pomeriggio) durante l'anno scolastico, 1 giorno di bilancio al termine dell'anno di formazione.

Siamo consapevoli di chiedere un impegno non indifferente ai docenti nel periodo di formazione, ma soprattutto nella successiva fase di lavoro e approfondimento individuale o di sede. Nello stesso tempo ci rendiamo conto dei limiti del progetto di aggiornamento in rapporto alle finalità che possono, per questo, essere ritenute ambiziose.

Si tratta comunque di una sfida che può qualificare la nostra scuola. Una sfida da affrontare con la convinzione che i grandi cambiamenti possono, e forse devono, partire da piccoli passi, da uno sguardo diverso, con la consapevolezza che l'insegnamento è un processo aperto e che una componente d'incertezza è sempre presente e necessaria.

**Roberto Ritter**

**Nota:**

\* In «La didattica», N.2, Anno 2, dicembre 1995, pag. 58, Laterza Editore

### **Modulo formativo**

In questa tabella sono riassunti i contenuti, gli scopi e le caratteristiche principali dell'offerta di aggiornamento.

| <b>Contenuto</b>                             | <b>Modalità</b>  | <b>Destinatario</b>                     | <b>Scopo</b>   |
|--|--|---|--|
| <b>Teoria linguistica e psicolinguistica</b> | Conferenze<br>2 giornate in giugno<br>3 mattine in agosto                                      | Plenum di circa<br>120 docenti          | Dare le conoscenze<br>teoriche minime necessarie                   |
| <b>Esemplificazioni didattiche</b>           | Esposizione e<br>presentazione materiali<br>3 pomeriggi in agosto                              | Gruppi di circa<br>30 docenti           | Esaminare possibili<br>traduzioni pratiche del<br>discorso teorico |
| <b>Progetti didattici</b>                    | Ricerca su temi specifici<br>5 incontri durante<br>l'anno scolastico<br>(mercoledì pomeriggio) | Gruppi di lavoro di<br>circa 20 docenti | Realizzare l'interazione<br>tra teoria e pratica                   |
| <b>Bibliografia essenziale</b>               | Lettura individuale<br>(da febbraio a giugno)  | Singolo partecipante                    | Preparare la formazione<br>tecnica                                 |
| <b>Bibliografia consigliata</b>              | Lettura personale  | Singolo partecipante                    | Approfondimenti<br>personali                                       |