

Insegnare italiano nella scuola elementare all'inizio del terzo millennio

di Dario Corno* e Simone Fornara**1

Una lunga progettazione

L'anno accademico 2008/09 ha visto l'avvio sperimentale del corso di Formazione continua dell'Alta Scuola Pedagogica (ora Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI) denominato *Insegnare italiano nella scuola elementare all'inizio del terzo millennio*. Il corso è una delle conseguenze di una lunga progettazione iniziata nell'ormai lontano 2002 con l'istituzione del «Gruppo potenziamento dell'italiano», formato da rappresentanti di tutti i settori scolastici del Cantone. L'esigenza di promuovere un aggiornamento dell'italiano dopo la fase obbligatoria iniziale era stata ribadita anche dalla ricerca (presentata nell'aprile del 2005) «Quale continuità per l'aggiornamento di italiano nella SE», cui aveva fatto seguito, nello stesso anno e per decisione del Dipartimento, l'istituzione di un nuovo «Gruppo di lavoro per la formazione continua in italiano dei docenti delle scuole comunali», composto da rappresentanti dell'ASP, del Collegio degli ispettori, della Conferenza dei direttori e dei docenti di pratica professionale. Queste diverse fasi di lavoro hanno portato alla definizione di un possibile modello organizzativo e all'individuazione dei contenuti pedagogici, didattici e linguistici di riferimento. Coerentemente con queste linee-guida, il corso si è avviato nel 2008/09 con un gruppo costituito da 19 docenti di scuola elementare, prevalentemente coordinatori e docenti di pratiche professionali dell'ASP. Il presente articolo illustra i contenuti teorici alla base del corso, la sua impostazione pratica e alcuni elementi di bilancio che suggeriscono precise prospettive.

Una metafora e cinque essenze

Per descrivere i principi sui quali si è fondato il corso, abbiamo pensato di partire con una metafora che solo a prima vista può sembrare banale: essa descrive il nuovo bambino a scuola (cioè il bambino del terzo millennio) come composto di testa, di corpo e di arti per dire che la testa è pedagogica, il corpo è disciplinare e linguistico e gli arti sono metodologici e procedurali². La didattica attuale dell'italiano dovrebbe armonizzare queste tre componenti.

In particolare, la testa pedagogica dovrebbe puntare a un maggior rigore nella progettazione degli insegnamenti; a rendere gli obiettivi non banalizzati e appiattiti sul bisogno di una finta semplicità; a recuperare l'idea forte dell'insegnare; a rispettare il bambino con una pedagogia dell'accoglienza che sia insieme educativa e linguistica.

Il corpo disciplinare dovrebbe tener conto dell'italiano attuale che mostra chiari segni di semplificazione soprattutto lessicale e sintattica. Per questa ragione, occorrerebbe dare peso alle essenze della nostra lingua e disegnare così sillabi linguistici³ che vanno in profondità nella sua configurazione grammaticale specifica. In questo senso abbiamo individuato i seguenti nuclei tematici (le essenze dell'italiano), attorno ai quali si sono svolti gli incontri del corso:

(a) la voce

per abituare il bambino italofono a prendere contatto più diretto con la propria voce e trasmettergli così l'idea che la sua lingua è strettamente vincolata a un sistema ricco e perfino meccanico e formulare di intonazioni (non è forse stato detto che l'italiano costituisce la lingua del canto e della musica?); la conseguenza didattica più rilevante è che occorrerebbe insistere molto di più di quanto abbiamo fatto finora sull'oralità;

(b) l'ortografia

per rafforzare nel bambino italofono l'idea che l'italiano si scrive sì come si parla ma che ci sono regole linguistiche specifiche, in particolare quella della *distintività*, che permettono di cogliere la differenza tra fenomeni «listemici» della nostra lingua (ad es., *c/q*, *i* epentetica, ecc.) e fenomeni invece autenticamente distintivi come l'uso della lettera *h*, l'accento, l'apostrofo, le doppie; si tratta di qualcosa che andrebbe formato nel primo ciclo di scolarità elementare e che trasforma il bambino in piccolo linguista⁴;

(c) la parola

per consentire a un bambino italofono di concentrarsi sul meccanismo di codificazione delle parole e venire così a contatto con uno dei principi fondamentali del codice linguistico italiano, quello dell'al-

ternanza e della modificabilità delle parole (essendo una lingua sintetica, la nostra si basa su meccanismi sostitutivi, laddove altre lingue presentano meccanismi aggiuntivi: un bambino italiano sa che per dire che c'è più di un *libro* deve sostituire la *o* con la *i* e dire *libri*, mentre un bambino inglese si accontenta di aggiungere una *s* e dirà *books*); per questo motivo, è decisivo insistere sulla costruzione della parola in lingua italiana dando alla morfologia derivazionale molta più importanza di quanto abbia ottenuto finora;

(d) la frase e il testo

per rafforzare una competenza innata nel bambino italofono, e cioè che la frase si costruisce generosamente sugli accordi tra le parole, quegli stessi che sono complessi e raffinati per un non italofono; il bambino italofono sa che deve accordare molte cose quando parla (ad es. deve dire che *Roberto è arrivato* mentre *Roberta è uscita*); e sa bene che più frasi formano un testo se e soltanto se sono rispettati alcuni principi di coesione e di coerenza che conservano questo accordo tra unità linguistiche come dato fondamentale per realizzare la testualità;

(e) la punteggiatura

per permettere al bambino italofono di esprimere e disciplinare la sua voglia di enfatizzare i testi scritti con segni particolari che non hanno voce, ma solo funzione segmentativa e organizzativa del flusso di pensiero; abituare alle virgole, ai punti e agli altri segni di interpunzione significa abituare a una visione ricca e premiante della sintassi; significa capire le distinte modalità comunicative grazie alle quali si possono portare nel testo le forme più spinte e vivaci della comunicazione – come con i punti esclamativi o i punti interrogativi; significa capire come si può intervenire sulle parole mettendole in rilievo per dare loro un significato particolare, come con il corsivo o le virgolette.

Ma il nuovo bambino non solo ha una testa e un corpo: ha anche una serie di strumenti che permettono di muoversi nel mondo e di agire su di esso. Trasferita nei nostri bisogni, la metafora ci dice che, senza un esame dei metodi preferibili, è difficile far fare passi in

avanti alla didattica dell'italiano. In breve esiste un problema di metodo nell'insegnare lingua che non può essere trascurato. In più esistono le abilità linguistiche che costituiscono uno degli obiettivi principali del nostro fare scuola. Quali preferire se la nostra testa pedagogica e il corpo disciplinare sono effettivamente quelli disegnati sopra?

È difficile indicare anche sommariamente qualcosa che è assai arduo oggi (come insegnare a scrivere oggi? come creare lettori competenti?). È però possibile prefigurare una scelta che coinvolge l'esercitazione linguistica e chiamare così in causa due figure di insegnante: l'*applicatore* e il *ricercatore*. Per il primo, l'esercitazione linguistica è soprattutto qualcosa che va valutato per correggere gli inevitabili errori dei bambini. Per il secondo, il traguardo è ben diverso: l'esercitazione linguistica è qualcosa che va costruito per fare in modo che il bambino non sbagli (arricchire il suo lessico; crearli le condizioni per costruire chiare e complete rappresentazioni grammaticali; accompagnarlo nelle sue produzioni scritte). Certo di fronte a un programma tanto ambizioso (che sfiora la nostra voglia pratica di utopie) qualcuno potrebbe arricchire il naso e chiedere: "sì, ma *come?*". Ancora una volta, potremmo sostenere che il problema è quello di cambiare prospettiva, di andare verso una scuola *rigorosamente* artigianale (nel senso di Dewey) per far prevalere il primato dell'*empiria*, del "lavorare linguisticamente con i bambini", in modo da contenere al minimo indispensabile la pratica ripetitiva della classificazione fine a sé stessa. Per fare tutto questo, la tecnica della *manipolazione testuale* potrebbe rivelarsi come la più promettente per i nostri scopi: occorrerebbe liberare il bambino dal mito dell'originalità a ogni costo e insistere invece sulle pratiche di smontaggio e ricomposizione adattando il vecchio Lego ai nostri nuovi bisogni. Per la verità potremmo essere indotti a fare così proprio dai nuovi stili intellettuali dei più giovani quando giocano con i videogiochi, compongono messaggi o navigano su Internet. In tutti questi casi, la loro esperienza linguistica prevede abilità interpretative e ricompositive che prevalgono sulle abilità creative



Foto TiPress/D.A.

alla vecchia maniera. Ciò che dovremmo fare è aiutarli a collegare cose che siano sensate e ricche, con inferenze in avanti e all'indietro. La grammatica dell'italiano ci può servire proprio per questo scopo.

Tradotto in termini pratici, il nostro discorso invita il maestro a costruire queste pratiche ricostruttive. Prendiamo l'oralità: non si tratta di elaborare testi senza avere nulla da cui partire; si tratta di ri-dire qualcosa assumendo determinati punti di vista (con il più ampio spettro possibile per l'espressione "punto di vista"). Immaginiamo *La volpe e l'uva*: che cosa succede se proviamo a raccontarla oralmente assumendo il punto di vista del grappolo? Ancora una volta dovremmo abbandonare il vecchio e ancora persistente mito secondo cui la creatività consiste nel creare qualcosa dal nulla; oggi dovremmo sapere che creare linguisticamente qualcosa è trasformare in maniera originale qualcosa che preesiste *al di fuori di noi*: la lingua.

Così come non si cammina né si passeggia o si corre nel vuoto, dovremmo evitare di insegnare ai bambini ad afferrare l'aria: dobbiamo consegnare loro oggetti adatti ai loro arti e predi-

sposti per vedere "come sono fatti dentro". In questo senso, la formazione continua così impostata è un'ottima opportunità per conversare e confrontarsi intorno ai problemi e ai metodi "manipolativi" che rendono l'insegnare italiano piacevole e premiante.

In definitiva, l'obiettivo di fondo è contrastare l'impovertimento lessicale conseguente a una tendenza all'analiticità in atto nella nostra lingua che spinge il bambino a produrre inferenze in avanti e meno all'indietro nello scrivere e nel capire testi. È possibile sostenere che le inferenze all'indietro permettano di rendere più attiva e linguistica la mente del nuovo bambino, in particolare in italiano. Per farlo, occorre però mettere in atto una metodologia che coinvolge la nuova figura di docente che vorremmo preconizzare: l'insegnante "ricercatore" (a discapito dell'insegnante "applicatore"). Questo nuovo insegnante disegna i suoi interventi privilegiando le teste pedagogiche indicate e le tecniche di manipolazione linguistica (l'astrazione riflettente del ri-dire e del ri-scrivere) per pensare alle esercitazioni non come a pratiche che hanno fini solo e banalmente valutativi,

ma come percorsi di autentica formazione linguistica dei bambini. Un metodo che dovrebbe tener conto delle buone pratiche nella scuola, cioè di quelle pratiche in cui il maestro dimostra tutta la sua sensibilità per gli alunni e la sua passione per quanto intende insegnare.

L'impostazione del corso

Per concretizzare le intenzioni appena esposte, e coerentemente con quanto messo in luce dai rapporti redatti da tutti i gruppi di lavoro coinvolti nella progettazione del corso negli anni precedenti, ci è parso fondamentale rinsaldare il rapporto tra teoria e pratica, proprio a partire dall'organizzazione del corso: dunque non un corso prettamente teorico, di impostazione cattedratica, né un corso esclusivamente pratico, volto alla sola preparazione di itinerari didattici. Piuttosto, un seminario-laboratorio, nel quale dare luogo a un proficuo e ininterrotto scambio dialogico tra contenuti teorici (disciplinari, pedagogici e didattici) e ricadute pratiche sul lavoro quotidiano del docente, al fine di sollecitare i partecipanti a intravedere i vantaggi che la strada dell'insegnante ricercatore può apportare alla propria professione, soprattutto se fatta dialogare con quella (per certi versi più sicura e meno problematica) dell'applicatore, nel tentativo di costruire un rapporto equilibrato e sinergico tra i due atteggiamenti. In questo senso, quindi, si sono alternati momenti prevalentemente (ma mai esclusivamente) frontali, guidati dai formatori, a momenti più laboratoriali, durante i quali i docenti hanno avuto modo di progettare attività didattiche o di mettere in comune le loro esperienze in classe su argomenti specifici di didattica dell'italiano, sulle implicazioni di natura pedagogica e sociologica dell'attività del docente, o, semplicemente, di discutere. La dialettica teoria/pratica si è giovata infatti anche dell'apporto dei formatori coinvolti nella fase operativa, ciascuno portatore di competenze specifiche: disciplinari, didattiche, pedagogiche e sociologiche. Ciò ha permesso di rendere più vivace la successione degli interventi, senza cadere nella programmazione fissa e immutabile.

Il blog

Il concetto di formazione continua come un processo che non si interrompe nel tempo, unitamente all'esigenza di tenere conto delle innovazioni tecnologiche che durante gli ultimi anni si sono diffuse fuori e dentro la scuola, ha suggerito di affiancare al corso la creazione di un blog (visibile all'indirizzo <http://aspti.ch/blogs/insegnareitaliano>).

L'utilità di questo strumento si precisa sotto vari aspetti. In primo luogo, esso permette di rinsaldare la continuità del corso che, per esigenze di calendario, non può essere tale durante l'anno scolastico: nel primo anno gli incontri si sono svolti a cadenza mensile, cioè con un intervallo di tempo tra un incontro e l'altro che se da un lato favorisce il tempo di "sedimentazione" necessario per rielaborare gli spunti pratici e teorici, dall'altro provoca degli inevitabili vuoti e cali dell'attenzione; il blog è dunque un mezzo per mantenere vivo il dialogo tra i docenti e tra docenti e formatori. Esso, inoltre, permette di proseguire sul web discussioni iniziate durante le ore in presenza, conservandone la memoria, o di approfondire argomenti appena sfiorati, oppure ancora di proporre spunti meritevoli di essere ampliati durante gli incontri. La continuità è data anche dall'opportunità di mantenersi in contatto nei periodi di pausa dell'attività scolastica e con docenti che, per diversi e validi motivi, non possono proseguire la formazione pur essendone interessati.

In secondo luogo, il blog risponde all'esigenza di far conoscere ai docenti uno strumento nuovo che fa ormai parte delle conoscenze informatiche di base dei loro stessi allievi: fatto di certo non trascurabile, in quanto permette di accorciare la distanza docente-allievo nell'ambito informatico, favorendo un uso consapevole della rete e dei suoi molteplici servizi.

Il blog è inoltre pensato come piattaforma per l'archiviazione di schede e documenti utilizzati durante il corso, in un'area ad accesso riservato, o per la diffusione di documenti programmatici liberamente accessibili, come il *Manifesto di Orta* (cfr. nota 2).

Per un bilancio: la voce dei docenti

Sul blog è possibile scaricare e leggere un documento pdf che presenta un dettagliato bilancio del primo anno di corso, scritto a partire da materiali prodotti dai docenti stessi: tabelle e testi di pratica riflessiva redatti in occasione dell'ultimo incontro. Il documento è scaricabile a partire dall'articolo intitolato *Per un bilancio del primo anno: la vostra voce*.

Dalla parte dei "propositori": prospettive

Gli incoraggianti risultati ottenuti ci hanno portati a confermare la proposta del corso per l'attuale anno accademico. A ciò ha contribuito anche un prezioso dato di fatto: quasi tutti i docenti iscritti al primo anno hanno confermato la loro presenza anche al secondo; a essi si aggiungono i nuovi iscritti, per un totale di 35 docenti. Insieme, vecchi e nuovi iscritti stanno mettendo alla prova l'impianto del corso dal punto di vista della gestione del gruppo: la sfida è di trovare un equilibrio che permetta di soddisfare le esigenze di tutti senza cadere nella ridondanza.

In questo senso, il secondo anno del corso mira a rendere ancora più efficace la dialettica teoria/pratica, lasciando più ampio spazio alle esperienze portate in classe e fuori dalla classe dai docenti partecipanti, e focalizzando maggiormente l'attenzione su argomenti specifici di didattica dell'italiano, riguardanti in particolare l'insegnamento della grammatica e lo sviluppo della riflessione sulla lingua, anche con l'esame di argomenti ancora poco conosciuti nell'ambito della scuola elementare (pensiamo, ad esempio, all'avvio allo studio dell'analisi logica già con i bambini del secondo ciclo SE secondo la pista della grammatica valenziale)⁵. Inoltre, verranno definiti con precisione i criteri di certificazione (il corso, infatti, prevede la possibilità di un consistente riconoscimento pari a 10 ECTS).

Vi sono anche delle prospettive a più lungo termine, che riguardano la possibile prosecuzione del corso al di là dei due anni regolari previsti. L'idea alla base della nostra progettazione è sempre



Foto TiPress/D.A.

stata quella di creare una autentica formazione continua, nel senso di ininterrotta, cioè in grado di accompagnare il docente durante la sua attività non solo nel momento di frequenza, ma anche oltre, nella convinzione che il corso non costituisca un itinerario con un inizio e una fine, quanto piuttosto un circuito che trae linfa vitale dal contributo di tutti e che si autoalimenta, senza finire mai ma continuando a trasformarsi nel corso del tempo. La proposta, ancora in via di definizione, è di creare dei seminari di approfondimento su argomenti specifici, allo scopo di indagare in modo più serrato alcuni degli spunti emersi durante gli incontri e anche con la finalità di creare e mettere a disposizione materiali didattici e teorici di comune utilità. Se questa nostra proposta dovesse essere ricevuta favorevolmente dai docenti che giungeranno al termine del secondo anno di corso, nel 2010/11 potremmo attivare uno o due seminari di questo tipo, che si configurerebbero come una preziosa risorsa per continuare a perseguire i principi didattici e pedagogici che costituiscono i pilastri sui quali si regge un efficace insegnamento dell'italiano (e non solo) a scuola.

* Docente in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI e ricercatore presso l'Università del Piemonte Orientale

** Docente in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI

Note

1 Con la collaborazione di Giuditta Mainardi Crohas (docente in scienze dell'educazione al DFA della SUPSI), Tiziana Bisi (docente SE), Ivano Crotta (docente di sostegno pedagogico) e Adolfo Tomasini (direttore delle Scuole comunali di Locarno). Il primo paragrafo è stato scritto da A. Tomasini; il secondo da D. Corno; il terzo, il quarto e il quinto da S. Fornara.

2 La metafora è alla base del *Manifesto di Orta* scritto da Dario Corno, un documento che contiene alcune riflessioni sull'insegnamento dell'italiano nella scuola di oggi. Si chiama così perché è il frutto di una discussione avvenuta il 7 agosto 2008, al Sacro Monte di Orta San Giulio, tra i formatori coinvolti nella fase operativa del corso. Il documento è stato distribuito alle persone coinvolte nella progettazione e nella realizzazione del corso. Il secondo capitolo del presente articolo riprende e sintetizza alcuni dei contenuti teorici forti del *Manifesto*. Per un approfondimento, si suggerisce la lettura del testo integrale (scaricabile in versione pdf dalle pagine del blog del corso, all'indirizzo <http://aspti.ch/blogs/insegnareitaliano/il-manifesto-di-orta>).

3 La parola *sillabo* è di origine glottodidattica e indica il programma generale di insegnamento in un corso di lingua straniera. La possiamo estendere all'italiano nel senso usato da Anna Ciliberti: «quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di insegnamento o di capacità», in A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

4 A questo proposito ci permettiamo di segnalare che i programmi della SE attualmente in vigore contengono un'indicazione passibile di fraintendimenti in particolare da parte dei docenti in formazione iniziale (lo abbiamo verificato nei corsi di italiano della Formazione di base dell'ASP): nelle indicazioni per la seconda classe del primo ciclo si prevede l'«acquisizione di un'adeguata correttezza ortografica (limitatamente ai

casi più semplici e senza esigere la sicurezza assoluta nell'uso delle doppie, dell'h nelle forme verbali, dell'apostrofo e dell'accento)». Proprio la parentesi è stata adottata da alcuni docenti in formazione iniziale a giustificazione della trascuratezza da loro dimostrata nel segnalare gli errori di ortografia durante le pratiche professionali svolte nella SE. Al di là dell'equivoco, e considerando l'abbassamento delle competenze linguistiche verificatosi negli ultimi anni e per molteplici fattori nelle classi ticinesi, ci pare di poter sostenere che sarebbe auspicabile promuovere sin dalle prime classi una maggior attenzione all'ortografia in tutti gli aspetti, sfruttandone le potenzialità metariflessive e il valore linguistico educativo insito in essa, senza lasciare spazio a limitazioni come quella posta tra parentesi (cfr., a proposito di ortografia e competenze linguistiche, B. Janner e D. Corno, *L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca, in Linguisti in contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*, Atti del convegno, Bellinzona 16-17 novembre 2007, a cura di B. Moretti, E.M. Pandolfi e M. Casoni, Bellinzona, OLSI, 2009, 397-407).

5 Sulla grammatica valenziale è d'obbligo il riferimento a L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino 2001. Si veda anche S. Fornara, *Conoscere la grammatica per insegnare la grammatica*, in *Linguisti in contatto* cit., 423-437.