

Una sfida impossibile?

di Maria Piscitelli

L'Educazione linguistica democratica, che ha occupato, nel passato, posizioni di spicco nel panorama dei problemi educativi, tanto da assumere un ruolo centrale nell'educazione, rimane ancor oggi un nodo non risolto, nonostante gli sviluppi positivi di questi ultimi venti anni. Ritornarne a parlarne è decisamente utile, non soltanto per capire le ragioni della mancata attuazione di alcuni di quei principi, ma soprattutto per acquisire una maggiore consapevolezza della portata pedagogica, politica e culturale di quelle proposte. Il tema, inoltre, riveste una maggiore rilevanza di fronte ai contributi offerti dalla Commissione dei 40 Saggi, istituita dal ministro Berlinguer, che, in materia di educazione linguistica, riprende molti di quegli aspetti fondativi, ritenendoli necessari per la realizzazione della "nuova scuola" tracciata dalla stessa Commissione.

I Uno sguardo al passato

La decisione di elaborare dei principi fondamentali (le Dieci Tesi), che dovevano rappresentare una specie di manifesto per rinnovare radicalmente l'insegnamento linguistico, è scaturita, in Italia, negli anni '70, dall'esigenza di affrontare lo svantaggio linguistico in stretto rapporto con quello sociale. Essa non è stata avvertita solo nel nostro paese, come affermava, quasi venti anni fa, R. Simone (1), ma ha coinvolto altri paesi europei, dove, anche a causa dell'immigrazione, ha maggiormente inciso la relazione tra deprivazione linguistica e svantaggio sociale. Il fenomeno ha interessato, oltre agli ambienti di "settore", anche quelli politici (politico-educativo, politico-culturale), poiché si è capito che l'Educazione Linguistica democratica non investe solo aspetti puramente tecnici-didattici, da relegare agli addetti ai lavori, ma mette in discussione una visione di scuola, fondata su una concezione autoritaria e selettiva, proponendo al suo posto una concezione democratica e progressista. "Un ambito non neutro, dunque, dove è in gioco la perdita o l'appropriazione, insieme al possesso, delle capacità linguistiche e di quel patrimonio fondamentale che si chiama "diritto alla comunicazione, diritto all'uso pieno del linguaggio" (2). Diritto che, soprattutto nel passato, era accordato ad alcune classi sociali e negato ad altre. Da ciò conseguiva che "chi possedeva il linguaggio si guadagnava la possibilità di accedere alla gamma di esperienze non linguistiche, che il linguaggio stesso abilitava a fare" (3), per cui allo svantaggio linguistico si aggiungeva quello sociale. Chi non era in grado di sviluppare una sufficiente conoscenza delle funzioni del linguaggio, osservava R. Simone, rimaneva un "parlante dimezzato", a cui era precluso, insieme alla possibilità di conquistarsi tutta la gamma degli strumenti linguistici, una catena di ulteriori capacità non linguistiche, tutte connesse al linguaggio. Infatti il possesso del linguaggio, nella totalità delle sue applicazioni sociali, non è una capacità di puro interesse linguistico, ma riguarda tutta intera la personalità e ha una notevole incidenza sullo sviluppo cognitivo (4).

1.1 La politica linguistica scolastica

Invece la politica linguistica effettuata nella scuola, soprattutto negli anni '70, ha teso a precludere questa opportunità, perpetuando una situazione di discriminazione, che si è ripercossa sul piano

politico-educativo. Nel porre al centro dell'insegnamento linguistico una teoria della lingua, funzionale ad una concezione di scuola selettiva, deputata a scartare tutte le forme di devianza linguistica, ha compiuto una scelta ben precisa, quella dell'esclusione. Tipo di scelta che del resto rischia di ripetersi oggi se rimaniamo inerti di fronte allo sviluppo delle civiltà delle telecomunicazioni che sono in gran parte assenti dai curricula di apprendimento. Infatti, se la scuola non riesce a cogliere le occasioni di confronto che le nuove culture e tecnologie possono offrire tra tradizioni e modi di uso linguistico diversi, essa delega ad altri, come ha già fatto nel passato, ad esempio ai "gestori della comunicazione di massa" ("dall'informazione alla pubblicità e allo spettacolo, dai detentori del potere politico alla struttura burocratico- amministrativa") (5), la facoltà di usare il linguaggio nella pienezza delle sue manifestazioni. E questi "altri" che rappresentano una "casta di parlanti privilegiati" continueranno ad "arrogarsi il ruolo di parlare alle masse, senza curarsi di riceverne risposta, di prendersi la libertà di offrire modelli di parlare e di comportamento senza dare insieme strumenti critici per replicare" (6). Così alla base dei parlanti comuni verrà ancora negato "il diritto a capire, costringendoli ad una posizione sottoposta di fruitori di un linguaggio non loro" (7). In breve, oggi come ieri, si torna a rimettere la nostra creatività a queste persone privilegiate, a cui è affidato "il nostro diritto alla comunicazione". "A noi non rimane che lamentarci dei loro prodotti linguistici senza pretendere di elaborarne dei nostri" (8).

1.2 La spinta propulsiva delle "Dieci Tesi"

La spinta propulsiva delle Dieci Tesi ha determinato apprezzabili trasformazioni e ha sollecitato acquisizioni di consapevolezza da parte degli insegnanti, i quali hanno capito la necessità di lavorare sulle abilità linguistiche e su quelle di studio e hanno ritenuto importante occuparsi delle tipologie testuali e in taluni casi degli usi funzionali della lingua, prestando una maggiore attenzione agli apprendimenti e alla motivazione. Ma nonostante ciò, i curricula e le didattiche linguistiche, non sono stati sempre in grado di attuare, per una molteplicità di fattori, la filosofia di fondo delle Dieci Tesi. Una filosofia che, nel richiamarsi alla corporeità dell'esperienza linguistica e al suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale (Tesi II), non separa lo sviluppo delle capacità linguistiche da quelle di tutto l'essere umano (centralità del soggetto educativo). Anzi, nel ritenere il linguaggio uno dei fattori decisivi per lo sviluppo dell'individuo e del cittadino, essa rivolge attenzione all'intera personalità del soggetto, non escludendo il mondo sensibile ed emozionale, quello sociale e relazionale. Nelle Tesi I, III, VIII, dove si valorizzano le lingue plurali (Tesi III) e tutte le capacità espressive e simboliche dell'individuo (verbali e non verbali) (Tesi I, Tesi VIII), il linguaggio rimane una risorsa irrinunciabile, una facoltà da attivare, che tutti possiedono.

R. Simone l'ha definita un'"organizzazione pronta per parlare", un "meccanismo di cui dispone la specie umana per associare a dei contenuti delle espressioni, cioè un dare espressioni sensibili a contenuti mentali. Un poter fare quindi, un "poter significare", che consentono di costituire la lingua (9).

II Verso il cambiamento: difficoltà e contraddizioni

2.1 La metamorfosi del linguaggio

Ma nella prassi scolastica il linguaggio non è stato sempre così inteso; spesso lo si è considerato *langue*, facendo confusione tra lingua e linguaggio. Quando lo si è sostituito alla lingua lo si è

trattato, in non pochi casi, come una materia scolastica, un sapere tecnico, ridotto ad una manipolazione meccanica e addestrativa "di pezzi osservabili", funzionale soprattutto all'acquisizione di automatismi più che di capacità riflessive. Per esempio le funzioni linguistiche (le funzioni di Jakobson), proposte quali fenomeni linguistici prodotti da altri, sono state catalogate come categorie astratte, finalizzate a definizioni e svincolate dalle diversità dei contesti comunicativi, dagli usi sociali e dalle abilità operative e produttive degli alunni. Quando invece lo studio dei fatti linguistici è un processo dinamico, in cui concorrono tanti fattori, legati da un lato a conoscenze e competenze individuali, dall'altro a mondi culturali e a realtà circostanti che l'allievo non può ignorare; ma anzi deve imparare a esplorare, a svelare e a dominare.

Così facendo, il linguaggio, che è fatto di infiniti atti di *parole* che costituiscono la *langue* (10), viene delineato a priori, quale sistema astratto; e questo porta a chiedere, come aveva notato R. Simone molti anni fa, "le stesse cose che chiedeva la didattica ereditata dalla scuola tardo-antica" (11); cioè una conoscenza classificatoria dell'organizzazione strutturale che presta limitata attenzione ai contesti sociali e ai bisogni comunicativi degli allievi.

Nonostante le indicazioni dei programmi (scuola media inferiore, scuola elementare, progetto Brocca) ha prevalso la tentazione ad insistere sugli aspetti più formalistici o descrittivi, se non nozionistici della lingua, tralasciando gli altri usi e trascurando le capacità operative dell'allievo, insieme all'effettivo sviluppo di strutture cognitivo- emotive. Di conseguenza si è attribuito poco spazio ad attività individuali, ludiche e creative capaci di incrementare la carica espressiva e di valorizzare "esperienze umane, pratiche, operative e affettive"; un esempio ne è la prassi adottata nelle attività di lettura, scrittura e di riflessione sulla lingua, per non parlare dell'approccio al testo letterario, in particolare a quello poetico. Le stesse modalità di comunicazione in classe, che potevano aprire a forme diverse del discorso (interattive) e sollecitare una varietà di usi linguistici si sono appiattite su alcune pratiche del discorso quali la spiegazione e l'interrogazione. Altre forme quali la conversazione, la discussione, il dibattito hanno faticato ad essere strutturate in maniera organica e sistematica e a divenire routine. Anche quando gli insegnanti le hanno adottate lo hanno fatto in maniera spontaneistica, cioè non organizzandole secondo un piano didattico coerente che avrebbe potuto aiutare lo studente ad apprendere diversamente, a crearsi spazi personali di costruzione della conoscenza nel contesto classe, atti a sviluppare gradualmente capacità linguistiche, cognitive e operative. Questa tendenza dimostra che il linguaggio non è stato concepito come "un'organizzazione pronta per parlare" "un poter fare", "un poter significare", che esprime esperienze e realtà concrete degli individui e della collettività. E se si decide di lavorare su di esso queste realtà concrete non possono essere ignorate.

A questo proposito interessante è quanto scrive T. De Mauro, nel suo contributo alle conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nei prossimi decenni (12): "la parola non vive, né la intendiamo, se essa non è (e noi con lei nell'usarla non ci mettiamo), al servizio di un'esperienza e pratica umana complessiva, non solo verbale, non solo cognitiva, ma operativa e affettiva. Senza di ciò la parola è un vacuo blabla, il contrario di ciò che può e che deve essere e per cui è nata. La scuola che non intende ciò non fa educazione linguistica, non insegna quella parola *che ci fa eguali*, ma insegna verbosità e verbalismo" (13). E sempre T. De Mauro, nel ricordare G. Rodari che riusciva a "sorprendere, a divertire e a trascinare i bambini, facendo parlare anche quelli che si sentivano incapaci di raccontare una storia", completa il suo pensiero aggiungendo che "le costruzioni astratte e aeree e generalizzanti dei nostri linguaggi si radicano per ciascuno e per l'intera comunità in esperienze concrete, corporee, particolari e perfino private e vivono meglio o, meglio, con-vivono con esse" (...). Molte volte la scuola pare dimenticare tutto ciò. Dimentica che la pianta verbale non fruttifica se non se ne alimentano le radici non verbali -che è parte di un congegno più complesso fuori dal quale macina a vuoto"(14).

III Le abilità linguistiche

3.1 La Riflessione sulla lingua: ragionare o descrivere?

La riflessione sulla lingua, che forse rappresenta l'ambito più complesso delle attività linguistiche, su cui occorrerebbe tornare a discutere (15), è stata essenzialmente condotta sulla base dei modelli tradizionali, senza recepire gli input provenienti dagli ambiti di riflessione o dagli stessi programmi (16). L' insegnamento si è limitato sovente a forme di didattica normativa e si è concentrato su apprendimenti mnemonici di liste di regole, di paradigmi e di parole, soffermandosi su definizioni e descrizioni di meccanismi linguistici più che sullo sviluppo di abilità linguistiche, cognitive e operative. Del cognitivo si è privilegiato alcune operazioni mentali quali la partizione e la seriazione, la memorizzazione, la classificazione su base imitativa e ripetitiva con lo scopo di fare acquisire automatismi linguistici più che comportamenti autonomi e strategici sul piano del ragionamento e della concettualizzazione personale. La didattica è stata centrata prevalentemente sull'esercizio e su attività logiche rigidamente strutturate (schede o griglie) che sono stati presentati come "l'essenza del cognitivo", quando invece il rapporto tra lingua e pensiero, come ha notato, M. Orsolini, richiedeva di essere soprattutto perseguito "attraverso l'identificazione di adeguate situazioni comunicative e attraverso una continua relazione con quelle esperienze e attività di esplorazione del mondo fisico e sociale che costituiscono una delle componenti del *conoscere*" (17). Ciò ha portato inevitabilmente a curare in superficie l'aspetto cognitivo del linguaggio e a sorvolare sul fatto che il linguaggio è soprattutto "veicolo di operazioni mentali e di conoscenza" (18) che agevola lo sviluppo dei processi mentali, i quali a loro volta organizzano i dati dell'esperienza.

Gli stessi materiali linguistici in circolazione nella scuola non sono stati di aiuto su questo tema, poiché hanno continuato a riferirsi soprattutto alla morfologia e alla sintassi, impostata secondo schemi concettuali tradizionali. I contesti comunicativi e tutta "l'area dei significati, dei loro rapporti reciproci, del loro organizzarsi in significati, via via più complessi" (19), insieme ai repertori lessicali, spesso sono stati assenti o posti in secondo piano. Si è difatti ritenuto secondario attribuire importanza al significato e al valore che le scelte di una soluzione espressiva, piuttosto che un'altra, comportano e si è trascurata la riflessione sulle parole che forniscono "spezzoni di conoscenza". Perciò è risultato difficile lavorare con i materiali a disposizione (manuali scolastici), come suggeriva R. Simone, su tutta quell' "area di interazione tra mutamenti formali ed effetti semantici, insieme a tutto ciò che permette di costituire una rete di legami tra ciò che lingua è e ciò che non lo è: per esempio la mente, il pensiero, il ragionamento, la cognizione" (20). A questo si è aggiunto il fatto che presso gli insegnanti è stata scarsamente diffusa l'abitudine a servirsi di "giustificazioni extralinguistiche" di fronte a fenomeni linguistici "oscuri" per gli studenti, ai quali di rado è stato chiesto di interrogarsi sulle scelte, di chiedersi per esempio "perché hanno usato il congiuntivo al posto dell'indicativo?" o perché l'imperfetto al posto del passato remoto? Il riferimento ad uno "sfondo non linguistico, al quale collegare il fatto linguistico" ed "ogni peculiarità grammaticale" non è stato operato. Di conseguenza non si è trovata una ragione, una giustificazione, un fondamento corrispondente al fenomeno mentale, non lo si è dotato "cioè di supporto logico o psicologico: se il tuo pensiero fa tale operazione, allora è necessaria la tale forma espressiva" ecc. (21). Ma del tutto inusuale è stata anche la tendenza a evidenziare quei mondi rappresentati dalla lingua, ricorrendo all'universo esperienziale o più creativo dell'allievo che consente di esercitare quell' *immaginario grammaticale* che conduce a capire meglio, a cogliere in maniera intelligente i funzionamenti delle lingue (22).

3.2 Le Cenerentole di un'educazione rimasta glottocentrica: il comprendere e il produrre all'orale

Bisogna ricordare che l'educazione linguistica, nonostante tutto, è rimasta essenzialmente glottocentrica; infatti essa continua ad occuparsi della lingua verbale, emarginando altri linguaggi e universi simbolici ed espressivi. Tuttavia ciò che è paradossale non è solo il fatto che si privilegi la lingua verbale, ma che, di essa, si esamini prevalentemente una sola varietà, quella "standard" o letteraria, a carattere convenzionale, focalizzando l'attenzione sullo scritto, in particolare su alcuni tipi di scritto (23).

La capacità di comunicare ad ogni livello (es. il saper parlare nelle sue differenti varietà) o il saper comprendere all'orale sono considerati marginali; il più delle volte queste abilità sono date come acquisite, come se fossero innate. La familiarizzazione con i diversi generi del discorso e la pratica degli usi più diversificati (24), se sono scarsamente praticate nei confronti della lingua scritta, per la lingua orale non esistono.

Abilità quali l'ascolto, il parlato, insieme ai linguaggi non verbali pressoché assenti dalla didattica quotidiana, sono state sottovalutate, a scapito di una buona parte della realtà espressiva dell'alunno e del mondo in cui viviamo. E' vero che talvolta attività di ascolto e di parlato si trovano inserite nella programmazione, ma quando lo sono, spesso sono subordinate ad altre abilità. Raramente sono attivate in maniera autonoma; e se lo sono rimangono legate alla realtà della classe: all'ascolto della voce dei compagni e dell'insegnante. Altri contesti comunicativi, individuali e collettivi, che possono essere trasmessi da altri canali di comunicazione, quale il registratore, la radio, la televisione ecc. sono poco presenti. E questo accade, perché si stenta a riconoscere valenze pedagogiche a queste abilità che, per la loro ricchezza semantica, svolgono una funzione fondamentale per l'incremento di abilità quali la scrittura o per lo sviluppo di capacità di comprensione, anche per esempio di fronte all'oralità secondaria. Ne consegue che l'ascolto e il parlato giocano il ruolo delle Cenerentole nell'insegnamento linguistico, pur essendo molto presenti nella maggior parte delle realtà comunicative e telecomunicative extrascolastiche, che sovente sono esercitate con eccessi di verbalismo e di dominio della parola.

3.3 La comprensione scritta: un processo incompiuto

Relativamente alla lettura, che è un'abilità per la quale disponiamo numerosi e preziosi contributi che si sono posti il problema di sviluppare capacità reali di comprensione non disgiunte dal "piacere di leggere", si possono registrare modalità di conduzione discutibili sia negli approcci adottati che nelle scelte operate a più livelli (contenuti, metodi, strumenti, ambienti ecc.).

La questione diventa più complessa quando si affrontano testi letterari, il cui approccio, data la loro complessità (livello di lingua, specificità linguistica, stratificazione di senso, ricchezza culturale, ecc.) richiede, una particolare attenzione non solo al piano specificatamente linguistico-letterario, ma anche a quello psico-pedagogico. Invece talvolta si tende a ignorare questo problema. Per esempio una delle tendenze più diffuse consiste nel far leggere un'enorme quantità di brani (25), senza tener conto di cosa conoscono e praticano gli studenti, di come apprendono e assimilano in una particolare fascia di età, di cosa ascoltano e sperimentano. Quali possano essere le distanze culturali, le conoscenze implicite (26) a disposizione degli allievi, la scarsa familiarità con i generi testuali, con i contenuti culturali e con gli stili degli autori (27), non interessa molto, quando al contrario questi elementi possono costituire un ostacolo serio non solo al capire, ma anche al provare piacere nel leggere. Anzi talvolta si verifica che, con molta disinvoltura, si propone la lettura dell' "Infinito" di G.Leopardi in classi di una scuola elementare o passi tratti da "I Promossi

Sposi" di A. Manzoni, se non addirittura dall' "Inferno" della "Divina Commedia" di Dante, in una scuola media inferiore. Questo dimostra che si dimentica che molti dei testi presi in esame richiedono l'attivazione di strategie "complesse", cognitive e metacognitive, affettive ed emozionali, che difficilmente si sviluppano con quanto viene praticato, cioè, con la tecnica del contatto superficiale e dell' "assaggio testuale" che il più delle volte non rispetta principi di educazione linguistico-letteraria (28).

Anche nel biennio della scuola media superiore il desiderio di metter gli studenti di fronte alla ricchezza del patrimonio linguistico e letterario della nostra tradizione (autori, generi, tecniche narrative) conduce a offrire innanzitutto una carrellata di "spezzoni" di testo, che sfilano velocemente davanti alle menti degli alunni, senza attivare alcun processo di interiorizzazione. Frequentemente si fanno eseguire sui brani proposti griglie su griglie di esercizi, prevalentemente addestrativi, che mortificano il piacere personale o può accadere che si richiedano attività di difficile attuazione che rinviano a conoscenze non possedute o a problematiche particolarmente complesse per le quali occorrerebbero approfondimenti e tempi lunghi di trattazione. Questa impostazione, che rischia di demotivare e di produrre "appiattimenti interpretativi" e "stereotipi produttivi" (29), non sviluppa né una mentalità osservativa ed esplorativa, né tanto meno uno spirito riflessivo e critico o inventivo e interpretativo. Al contrario essa porta, seppur involontariamente, ad abbracciare una visione semplicistica ed enciclopedica dell'insegnamento della materia, poiché ci fa pensare che basti un "contatto rapido", con un'ampia gamma di brani, tratti da tante e diverse opere di un gran numero di autori, per produrre capacità di comprensione e di fruizione personale. Anzi non ci si accorge che in tal modo si può contribuire a consolidare comportamenti di apprendimento meccanico e "consumistico" che non attivano "reali" processi di comprensione e di appropriazione personale delle conoscenze. E' ben noto che la realizzazione di questi due ultimi processi non è un'operazione banale, poiché è legata a una molteplicità di fattori: fra questi il retroterra linguistico- culturale di colui che apprende e il piacere di leggere. Il 1° impone un'attenzione ai prerequisiti degli alunni, un'accortezza nella selezione dei testi e nelle modalità di trattazione, che comporta, in molti casi, una fase accurata di preparazione alla lettura. Il 2°, il piacere di leggere, nasce se l'allievo si sente protagonista nell'interpretazione del testo e se si riesce a fargli sorgere, durante la lettura, il desiderio della ricerca e della scoperta "libera, disinteressata e avventurosa" (30).

In particolare quest'ultimo punto, sottolineato nella Sintesi di R. Maragliano, conta moltissimo nell'apprendimento, poiché, a nostro avviso, rappresenta uno dei motori che spinge lo studente a vivere i testi come esperienze personali e a fargli desiderare di costruire e di far proprio quanto legge tramite la ricerca di possibili significati e di conferme a quanto costruito ed interpretato, che suscitino il "gusto di capire le parole", di avventurarsi in esperienze "irripetibili" o che invece "durano all'infinito" (31).

Ma far nascere questo piacere, senza cadere nello spontaneismo e nell'approssimazione, con il rischio di non attivare operazioni cognitive di rilievo o di non sviluppare capacità di costruzione dei molteplici significati veicolati dal testo, non è semplice; tuttavia non è impossibile. Infatti è possibile se i metodi di analisi testuale, inseriti in una prospettiva di Educazione letteraria, sono affiancati da tecniche pedagogiche adeguate (per es. le attività teatrali in stretto rapporto con i contenuti di apprendimento), da linguaggi stimolanti (filmici, televisivi, artistici, musicali, ecc.) e da modalità differenziate d'intervento e di coinvolgimento emotivo (far leva sul desiderio di fare). Se si modificano insomma le abitudini scolastiche, cambia la motivazione ad apprendere e a partecipare attivamente e con esse la capacità di comprendere e interpretare un testo. Lo stesso T. De Mauro, nel pensare ad una scuola diversa, auspica che essa sia capace di far nascere quel "gusto ad entrare nelle officine dello stile, di Leopardi o di Saba o magari di Montanelli e Giorgio Bocca" (..), "la gioia di sapersela cavare senza vocabolario e traduzioni preconfezionate davanti ad

una pagina di altra lingua; il gusto non di scrivere prolissamente su qualsiasi cosa, ma di calibrare un testo a seconda delle sue finalità, dei suoi interlocutori: questo sì che vorremmo fosse nella nostra scuola il risultato dell'attenzione al linguaggio. Ma così non è, e l'attenzione linguistica della nostra scuola, fatte salve le rare felici eccezioni, mira solo a fare imparare a parlare-di e scriver-di come testimoni di conoscenza, e in definitiva, come sostituti delle cose dell'esperienza diretta delle cose" (32).

IV La battaglia non è del tutto persa

Tuttavia, pur all'interno del quadro tracciato, bisogna riconoscere che, a distanza di venti anni, molte pratiche dell'insegnamento linguistico che hanno connotato il passato sono cambiate. Molte hanno raggiunto punte di eccellenza soprattutto in quegli ambiti legati alla tradizione di esperienze innovative, condotte da insegnanti all'avanguardia (33). Approcci didattici sperimentali di rilievo hanno prodotto un significativo lavoro di accumulazione di esperienze sulle abilità linguistiche e di studio, sulle tipologie testuali e sulle tecniche didattiche, sugli stili di apprendimento e sulle modalità di valutazione ecc. Un impegno che ha dato i suoi frutti, poiché ha indotto a riflettere, a verificare meglio il proprio operato e la natura degli esiti raggiunti. Esso ha infatti introdotto modifiche in concezioni dell'insegnamento linguistico e in comportamenti didattici, toccando non pochi settori di questo insegnamento. Vi sono stati certo punti di forza e di debolezza, che del resto si verificano in ogni processo di trasformazione. A questo proposito si rinvia alle considerazioni di A. Colombo (34), che ha evidenziato la complessità della situazione, percorrendo questi travagliati ultimi venti anni, accompagnati da tentativi di mutamento reale nella didattica scolastica. Perciò un sensibile progresso si è verificato a vari livelli nella scuola attuale, dovuto anche ai preziosi contributi provenienti dal campo della ricerca (35) e dall'insieme delle pubblicazioni specifiche prodotte da alcune Università e da gruppi o da associazioni che si sono occupati di tali tematiche (Cidi, Giscel, Lend ecc.). Tuttavia è opportuno ribadire, proprio per evitare illusioni, che il processo di trasformazione non ha sradicato abitudini tradizionali e concezioni linguistiche ricorrenti (36). Tanta pedagogia tradizionale circola ancora nelle classi e molti insegnanti identificano l'Educazione linguistica con l'insegnamento tradizionale. Il cambiamento non si è generalizzato nella scuola; esso non ha coinvolto la maggior parte degli operatori, i quali, per apportare i cambiamenti previsti, avevano bisogno di una politica coerente e rigorosa di formazione che fornisse loro un aggiornamento serio e una strumentazione didattica adeguata per portarlo avanti. Ma essendo mancato tutto ciò, non c'è da meravigliarsi se molti principi delle Dieci Tesi o la maggior parte delle indicazioni dei programmi (sc. elementare, media) rimangono su carta.

4.1 Le didattiche linguistiche: i modelli di riferimento e gli approcci pedagogici

Come non c'è da meravigliarsi se i modelli di riferimento sono risultati talvolta ambigui; quello linguistico per esempio non si è basato su una teoria generale evidente; quello psicologico e socio-culturale non è sufficientemente chiaro. Difatti non si è dovutamente precisato quale avrebbe dovuto essere lo sfondo culturale e psicologico, nel quale collocare l'apprendimento: cosa si può imparare in una data fase dello sviluppo e in che tempi, qual è il nesso esistente tra il soggetto che apprende e i contenuti che gli si richiede di apprendere. In definitiva si doveva maggiormente lavorare su ipotesi di curricula verticali di Educazione linguistica, che avrebbero potuto successivamente indicare piste praticabili, esempi concreti, itinerari di apprendimento sulla base di un percorso unitario che tenesse conto delle continuità e delle discontinuità tra i vari ordini di scuola e le diverse fasce di scolarità. Non è un caso che i curricula e le didattiche linguistiche,

ancora oggi, si richiamano ad assunti teorici non centrati sull'alunno, nonostante le insistenti raccomandazioni degli stessi programmi ministeriali. Né è inconsueto che si trascurino "le esigenze linguistiche del destinatario dell'azione educativa e i suoi tempi di apprendimento" o che si sottovaluti "il livello di complessità, al quale nei vari momenti di apprendimento, l'alunno può accedere" (37). In questi ultimi dieci anni l'approccio più praticato, anche nella scuola media inferiore, è stato quello "analitico-ricognitivo" che difficilmente può tener conto dei "nuovi" soggetti che abbiamo di fronte (imbevuti di cultura televisiva, musicale, ecc.) e delle loro diversità di cognizioni. L'approccio sintetico- generativo o costruttivista non ha incontrato molto successo, quando invece proprio quest'approccio, soprattutto nella scuola di base, avrebbe consentito di partire dal materiale linguistico prodotto dall'allievo e di promuovere lo studio di tecniche adatte alle varie esigenze comunicative e utili a ottenere, da quel materiale relativamente semplice, strutture sempre più complesse e articolate (38). La stessa pedagogia ha calcato quella di sempre: una pedagogia imitativa, addestrativa, prescrittiva, scarsamente inventiva e critica (39), che prevede pochi spazi per attività creative. Nonostante che gli esperti da anni raccomandino di orientarsi verso una pedagogia dell'incremento, si è rimasti arroccati su una pedagogia dell'azzeramento, basata su una didattica a stati "finiti", ripetutamente esplicitiva, interessata più a presentare esplicitamente il sapere linguistico che a far nascere il gusto di scoprire e di ricercare. Questo tipo di approccio, in cui hanno continuato a "prevalere classificazioni e nozioni, si è trasformato in un "imparaticcio teorico del tutto sterile", favorendo la "circolazione in classe di tanta pedagogia linguistica tradizionale" (40). Così si è finito per demotivare del tutto gli allievi che, il più delle volte, non sono motivati ad andare a scuola per le poche prospettive di realizzazione personale che la società in cui vivono offre loro. Quanto auspicato nelle Dieci Tesi non ha trovato dunque una piena legittimità, una collocazione sistematica nella didattica quotidiana (41).

4.2 Gli insegnanti *sol* "nel guado"

Con queste brevi considerazioni chiudiamo questo nostro contributo esprimendo il nostro accordo con W. Romani quando afferma che "una parte non trascurabile degli insegnanti è rimasta in mezzo al guado. Il disagio per la *perdita del centro* ha portato spesso a pratiche di compromissione, in cui il vecchio e il nuovo si sono mescolati, senza quella visione globale e capacità di scelta che possono derivare soltanto da una competenza tecnica e teorica ad alto livello" (42). Ma è opportuno anche aggiungere che le responsabilità di quanto accaduto non sono prevalentemente degli insegnanti, che si sono trovati soli "in mezzo al guado" a gestire la trasformazione; il più delle volte privi di strumenti adeguati e di una formazione al passo con le riforme. Se si devono individuare delle responsabilità, queste non vanno cercate negli insegnanti, né tanto meno nel progetto di educazione linguistica democratica, che tutt'oggi riveste un'attualità sorprendente, quanto negli organi istituzionali che non hanno mostrato una volontà politica per portare avanti il cambiamento democratico nella scuola. Anzi in alcuni casi si è sviluppata una vera e propria controriforma (Ministero) che ha immobilizzato la scuola, disorientando gli stessi insegnanti (43), nel proporre modelli che contrastavano con lo spirito delle riforme. Per non parlare dell'indifferenza e dell'insensibilità manifestata dall'Università nei confronti dei problemi della scuola e in particolare della formazione degli insegnanti. L'Università non si è difatti preoccupata di elaborare nuovi modelli di formazione per gli insegnanti e di costruzione dei saperi, adatti ai giovani, nonostante fosse evidente a tutti che la formazione del passato non bastasse più.

Note

- (1) R. Simone, *Introduzione, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, in *L'educazione linguistica*, a cura di R. Simone, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pag.3.
- (2) R. Simone, *Introduzione, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.5.
- (3) R. Simone, *Introduzione, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.6 .
- (4) R. Simone, *Le funzioni del linguaggio, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.23.
- (5) R. Simone, *Introduzione, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pp.6-7.
- (6) R. Simone, *Introduzione L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.7.
- (7) R. Simone, *Introduzione, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.7.
- (8) R. Simone, *Introduzione, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.7.
- (9) R. Simone, *Dalla lingua al linguaggio, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.11.
- (10) F. Bellei, *Lingua parlata e lingua scritta*, in *Guida all'educazione linguistica*, a cura di A. Colombo, Bologna, Zanichelli, 1979, pag.199, nota 1.
- (11) R. Simone, *Didattiche, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag. 55.
- (12) T. De Mauro, *Qualche riflessione per/con la commissione dei "saggi"*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 78, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni, I materiali della commissione dei "saggi"*, Firenze, Le Monnier, 1977, pp.296-322.
- (13) T. De Mauro, *Qualche riflessione per/ con la commissione dei "saggi"*, cit. pag. 311.
- (14) T. De Mauro, *Qualche riflessione per/ con la commissione dei "saggi"*, cit. pp.314, 315.
- (15) Vedi A. Colombo, *Le piccole donne crescono*, "Insegnare", n°4/ 1996, pp. 30, 31.
- (16) Es. il programma della sc. elementare (vedi la nozione di grammatica allargata); il progetto Brocca (vedi la nozione di riflessione sulla lingua).
- (17) M. Orsolini, *Guida al linguaggio orale*, Roma, Editori Riuniti, 1988, pag.29.
- (18) R. Simone, *Curriculum e didattiche, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pp. 39-40.
- (19) R. Simone, *Curriculum e didattiche, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pp.38.
- (20) R. Simone, *Curriculum e didattiche, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pp. 38, 39.
- (21) R. Simone, *Didattiche, L'educazione linguistica*, cit. pag. 55
- (22) A. Colombo, *"Le piccole donne crescono"*, cit. pag 31.
- (23) Per es. il tema, il riassunto, la parafrasi, che vengono assegnati precocemente, senza porsi il problema che lo svolgimento di questo tipo di composizione scritta richiede un'ampia gamma di competenze (per es. possedere capacità espressive orali e competenze lessicali, saper prendere appunti, saper costruire una scaletta, conoscere le caratteristiche dello stile argomentativo o descrittivo, saper generalizzare, ecc.). Il più delle volte si fanno eseguire esercizi o attività meccaniche e ripetitive, in un'ottica valutativa di prodotti finiti.
- (24) Usi comunicativi, euristici e cognitivi, emotivi, argomentativi, ecc.
- (25) Vedi le proposte e il numero delle pagine delle antologie in circolazione.
- (26) Patricia L. Carrell e Joan C. Eisterhold, *Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2*, in *Mente linguaggio e apprendimento*, a cura di D. Corno e G. Pozzo, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pag. 226.
- (27) Patricia L. Carrel e Joan C. Eisterhold osservano che quando si utilizza una "selezione di testi brevi e variati non si permette allo studente di abituarsi allo stile di un autore, di familiarizzarsi con il vocabolario specifico di un argomento, o di sviluppare una sufficiente conoscenza del contesto sì da facilitare la comprensione. Al contrario gli studenti che si concentrano o su un solo argomento

o su .un singolo autore trovano che il testo diventa più facile da capire dopo le prime pagine. I lettori si abituano al vocabolario più volte ripreso di un argomento o allo stile particolare di uno scrittore. Inoltre, la ripetizione dei vocaboli e di strutture fa sì che si ritorna continuamente agli stessi schemi che si espandono e si precisano e il risultato è che si accresce la comprensione" Krashen (1981), in *Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2*, cit. pag.234. Ciò riguarda soprattutto l'insegnamento delle lingue straniere, dove molte volte si verificano interferenze testuali e culturali che intralciano la comprensione. Ma questa riflessione ha un suo rilievo anche nell'insegnamento della lingua italiana, se affrontato in un'ottica di educazione linguistico-letteraria.

(28) Ne è un esempio la prassi antologica nell'approccio letterario.

(29) M. L. Altieri Biagi, *Il libro come oggetto da "capire"*, in *Un mondo da leggere*, a c. di R. Simone, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp.134,135.

(30) R. Maragliano (a c.di), *Sintesi dei lavori della commissione tecnico-scientifica dei "saggi"*, in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni, I materiali per la commissione dei "saggi"*, cit. pag.81.

(31) R. Maragliano (a c.di), *Sintesi dei lavori della commissione tecnico-scientifica dei "saggi"*, in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni, I materiali della commissione dei "saggi"*, cit. pag. 81.

(32) T. De Mauro, *Qualche riflessione per/ con la commissione dei "saggi"*, cit. pag. 314.

(33) Vedi A. Colombo, "*Illusioni perdute*": *che cos'è cambiato*, "Insegnare", Maggio 1996, n°5, pp. 55-56.

(34) A. Colombo, *L'educazione linguistica prima delle "dieci tesi"*, "Insegnare", 3/96, "*Le piccole donne crescono*", "Insegnare", 4/96, "*Illusioni perdute*": *che cos'è cambiato*, 5/96, "*Un passo avanti e due indietro*", "Insegnare", 6/96.

(35) Vedi *Cosa leggere su... Un percorso per l'educazione linguistica* (una bibliografia autobiografica) di A. Colombo, "*Le piccole donne crescono*", "Insegnare", Aprile 1996, n° 4, pp. 29-30.

(36) Vedi i programmi delle riforme disattesi, gli atteggiamenti degli insegnanti, l'adozione frequente di testi non di qualità, i programmi effettivamente svolti, le attività degli allievi, la struttura del discorso in classe, le modalità relazionali, le strategie utilizzate, gli strumenti e le prove di verifica. A tal proposito interessanti sono i risultati dell'indagine internazionale lea, Sal, Ips, in *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, a cura di P. Lucisano cit. e le considerazioni di A. Colombo in "*Illusioni perdute*":*cos'è cambiato*, "Insegnare", n°5, cit. pag 53.

(37) R. Simone, *Curriculum e didattiche, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag. 44.

(38) R. Simone, *Critica dell'educazione linguistica tradizionale, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, cit. pag.31.

(39) R. Simone, *Funzioni del linguaggio per l'educazione linguistica, L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*,cit. pag. 31.

(40) W. Romani, *Le "Dieci Tesi" hanno venti anni*, "La Didattica", n° 3, marzo 1996, pag. 72.

(41) Interessanti risultano le osservazioni di A. Colombo sulle discordanze tra le intenzioni degli insegnanti e le pratiche didattiche, tra gli obiettivi indicati e le valutazioni effettuate, tra la programmazione e la prassi in *Illusioni perdute: cos'è cambiato*, "Insegnare", n°5, pag. 53.

Una verifica di questa discordanza può essere data dalla consultazione dei piani di lavoro degli insegnanti, dei programmi svolti, dei compiti assegnati a casa, della scelta dei manuali, che non confermano le buone intenzioni. A tal proposito vedi A. Colombo, *Illusioni perdute: cos'è cambiato*, "Insegnare", n°5, pag. 55, in cui si riferisce dell' indagine condotta dal Giscel di Lombardia, sullo

svantaggio linguistico, da cui risulta che la maggior parte dei compiti svolti a casa, dai ragazzi della media in difficoltà, sono di analisi logica e grammaticale, riassunti orali e temi.

(42) W. Romani, *Le "Dieci Tesi" hanno venti anni*, cit. pag 72.

(43) Vedi le sperimentazioni diligenti, le mode pedagogiche, le proposte didattiche in circolazione.