

“Non uno di meno” fino a sedici anni

Parliamo di “lingua / lingue”

di Maria Piscitelli

Tra passato e presente

Per parlare di lingua/lingue è opportuno soffermarsi su ciò che è stato già “detto” e “fatto” in quest’ambito, per evitare banalizzazioni e capire meglio da dove occorre partire nel nostro ragionamento. Vorremmo riprendere quindi quanto è stato osservato più volte e cioè che in Italia disponiamo di contributi e di materiali di alto livello, particolarmente significativi per fronteggiare vantaggi e svantaggi nell’insegnamento linguistico, che però non sono diventati pratica scolastica nella maggior parte delle scuole.

Difatti se diamo uno sguardo a ciò che è stato elaborato in questi ultimi trent’anni, dalle famose “Dieci Tesi per un’educazione linguistica democratica”, scritte da T. de Mauro nel 1974, fino ai programmi della scuola secondaria inferiore (1979), scuola elementare (1985) e secondaria superiore (progetto Brocca, 1989-1991), Documento dei Saggi (1997) e dei Savi (1998) e Curricula di T. De Mauro (2001), ci stupiamo quanto poco questi Documenti ufficiali abbiano inciso negli insegnamenti linguistici, soprattutto della media inferiore e superiore. E’ noto a tutti che le “Dieci Tesi per un’educazione linguistica democratica”, che si ispiravano all’art. 3 della Costituzione (“Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua”), ruotavano intorno all’idea che una società democratica dovesse garantire a tutti l’accesso alla cultura e alla comunicazione. La padronanza linguistica rappresentava un diritto costituzionale del cittadino; spettava alla scuola assicurarlo. Questa posizione, tracciata da questo importante manifesto, che ha informato quasi tutti i programmi e “contaminato” le “buone pratiche” e gli orientamenti successivi (1979, 1985, 1989/1991, 1997/1998, 2001), ha costituito, a quell’epoca, un punto di riferimento per chi nella scuola si sforzava di trasformare “il potenziale linguistico dei suoi allievi in virtù praticate (Simone, X/1995, p. 261). In esso, come del resto in buona parte dei programmi, troviamo un progetto culturale, permeato da una visione politica e civile di ciò che dovevano significare insegnamento e apprendimento della lingua. Per attuarlo i linguisti più avvertiti, gli intellettuali della società civile e della scuola hanno delineato un approccio pedagogico che, attraverso l’individuazione di aggiornati paradigmi teorici consoni alle esigenze dei parlanti e alle loro variate abitudini linguistiche, era in

grado di intercettare i bisogni profondi delle diverse soggettività. Ciò ha condotto a adottare una concezione di lingua “plurale”, radicata negli spazi antropologico-sociali, geografici e linguistici dei parlanti, in cui ognuno di loro era immerso: una lingua certo intesa come atto individuale (emotivo, intellettuale, affettivo etc.), ma pure come fatto sociale e culturale, “la cui piena attivazione era decisiva per la vita stessa dell’essere umano come singolo e membro della società“ (Ferreri, 2005, p. 119). In questi ultimi trent’anni è stata effettuata quindi una scelta linguistica altamente educativa, che ha dato la priorità all’individuo, come ha, più volte, sottolineato T. de Mauro: “è l’individuo che comanda: il bambino, la bambina, l’essere umano comanda e comanda gli insegnanti, ma comanda di fatto anche i linguisti” (De Mauro, 1998, p. 32). Così facendo l’insegnamento e l’apprendimento linguistico sono stati connotati da una forte carica formativa, che ha fornito, là dove è stata praticata, strumenti di cittadinanza. Tuttavia bisogna notare che quest’operazione si è realizzata preminentemente in quei settori che hanno abbracciato una pedagogia di educazione linguistica, dove il concetto di Linguistica/Sociolinguistica/ Pragmatica/ etc. non si è concentrato specificatamente sulle tecniche analitiche e specialistiche degli studi linguistici, sullo “studio dell’oggetto linguistico in sé per sé”, ma si è rivolto a qualcos’altro: all’essere umano (Simone, 2004, p. 216).

Oggi quei testi, ancora attuali, offrono indicazioni preziose per affrontare “uguaglianze e differenze” relative alla lingua/lingue dei nostri alunni, alle loro caratteristiche e competenze, alle loro abitudini e comportamenti linguistici, spalancando la porta al plurilinguismo e alla multiculturalità. Le varietà e le variabilità linguistiche, che sono da considerarsi “non come anomalie, ma come normale processo fisiologico legato alla vita delle lingue” (Ferreri, 2005, p.121), diventano indispensabili per la costruzione di un pensiero ”plurale”, aperto all’ alterità. In sintesi essi rappresentano un terreno fertile, a cui possiamo far riferimento per la “gestione degli insegnamenti linguistici e letterari in consonanza con le trasformazioni linguistiche, sociali e culturali, innescatesi nelle società italiana” (Ferreri, 2005, p. 122). Naturalmente occorre apportarvi aggiornamenti, rivisitazioni e modifiche, poiché sono sotto gli occhi di tutti i notevoli cambiamenti avvenuti nelle società occidentali e quelli che stanno avvenendo. Si tratta di fenomeni in continua evoluzione che riguardano più aspetti: la proliferazione delle conoscenze e la diffusione di nuove acquisizioni tecnologiche, linguaggi e logiche multimediali dei quali l’universo dei giovani è imbevuto; l’incalzare del plurilinguismo e della multiculturalità, che profilano modelli linguistici, culturali e valoriali differenti, con i quali ognuno di noi deve necessariamente confrontarsi; le diverse modalità di apprendere dei giovani, i loro stili culturali orientati verso l’apertura, verso modelli concettuali, che talvolta non presuppongono codici e schemi concettuali complessi, né tanto meno li coinvolgono in processi ideativi, a livello superiore e conscio; la diversità degli ambienti

naturali in cui i ragazzi vivono e crescono e degli spazi in cui costruiscono le loro identità e acquisiscono modi di apprendere e conoscere, sviluppando ognuno i propri percorsi di socializzazione e di acculturazione.

Porsi questi problemi, che richiedono azioni decisive nell'insegnamento, non è impegno di poco conto. Anzi per la scuola è sicuramente una sfida che la "obbliga", oggi più di ieri, ad interrogarsi su come intervenire e operare per fronteggiare la complessità, che si complica ulteriormente quando le realtà scolastiche appaiono ancorate a pratiche e a paradigmi culturali, concepiti come un insieme chiuso, ciascuno dei quali presenta una sua configurazione. E' noto a tutti che in molta parte della scuola (media inferiore e superiore) persiste ancora un assetto specialistico e disciplinarista, che, se con gli alunni del passato funzionava essendo questi selezionati o appartenenti a classi sociali elitarie, oggi crea tanti problemi a chi non possiede già determinati requisiti linguistico- culturali.

Comunque il quadro non migliora quando si assumono posizioni antitetiche a quella tratteggiata, proponendo progetti "innovativi" di modernizzazione o adottando approcci *attivistici*, che ripropongono oggetti culturali legati alla "tradizionale" prassi didattica. Se esaminiamo i progetti che circolano nelle scuole, possiamo rilevare che molti di questi si prestano a gestire emergenze di accentuata difficoltà o specifiche problematiche, ma si rivelano ininfluenti a migliorare gli apprendimenti, facendo *star bene* lo studente mentre apprende matematica, scienze, lingua, letteratura, storia. In non pochi casi l'innovazione progettuale soffre di una sorta di "consumismo culturale" e mostra una scarsa chiarezza rispetto agli obiettivi da raggiungere. Talvolta capita che si fatichi non poco a cogliere la coerenza e l'organicità di determinate azioni didattiche soprattutto quando queste intendono affrontare lo sviluppo di concettualizzazioni/strategie/abilità/ atteggiamenti e la loro messa in relazione. Sviluppi, nessi e correlazioni tra conoscenze/abilità/ atteggiamenti, che sappiamo essere fondamentali per l'acquisizione consapevole e "motivata" di competenze (cognitive, socio-affettive, comunicativo-relazionali, cooperative, etc.).

Siamo di fronte quindi a progetti, legittimi e pregevoli per lo spirito che li informa e la capacità di governare dignitosamente le urgenze, ma poco efficaci sul piano degli apprendimenti/insegnamenti curricolari, in particolare delle materie principali. Riguardo a queste ultime molto è rimasto pressoché inalterato, lasciando oscure le zone d'ombra esistenti in quegli insegnamenti (*core* curricolo), che sono la causa principale di larghi insuccessi scolastici. Quando invece la scuola ha bisogno di un tipo di cambiamento in grado di intervenire soprattutto sull'istruzione, rendendola educativa, se siamo interessati ad accogliere le istanze precedentemente citate e innanzitutto se siamo sempre convinti che il compito della scuola sia ancora quello di "istruire in funzione dell'educazione, e non educare in funzione della non-istruzione" (Altieri Biagi, 2005, p.14). Ciò implica attribuire formatività a quegli apprendimenti fondamentali che forniscono

la “cassetta degli attrezzi culturali” ad ogni individuo affinché eserciti il diritto alla cittadinanza. Se siamo d’accordo su questo punto, bisogna allora ragionare su come fare per promuovere la *crescita* della persona e per attivare percorsi di conoscenza del *sé* e degli *altri*, attraverso però oggetti culturali *significativi e pregnanti sul piano valoriale*: saperi capaci di intercettare il vissuto e l’intelligenza degli studenti, trasformandosi in strumenti per crescere e affrontare il mondo. Un’operazione di questo tipo richiede di delineare azioni didattiche che, partendo dalle diverse soggettività, sappiano proporre saperi *adeguati* alle strutture cognitive, socio-affettive, comunicativo-relazionali degli studenti; saperi che sappiano *dialogare* con i loro bisogni, che non sono occasionali e fittizi o indotti da altro, ma profondi, radicati nella sfera del *sé* (sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo etc.). Cogliere i bisogni *profondi* degli allievi vuol dire conoscere i loro retroterra culturali e sociali, capire i loro disagi e cambiamenti, prestare attenzione alle loro competenze, dando spazio alla dimensione *informale* che li accompagna nel loro ambiente quotidiano, costellato da codici e simboli, da modalità cognitive, espressive e relazionali diverse, da percezioni, convinzioni ed atteggiamenti personali e sociali. Quando è invece proprio questo mondo, carico di significati e senso, di emozioni, di affettività, di rappresentazioni e simbolizzazioni personali che resta frequentemente *fuori* della classe. Ma *dialogare* con i giovani vuol dire anche soddisfare richieste di conoscenza da parte dei ragazzi, sollecitando curiosità e *nuovi* interessi, sì da favorire quegli *incontri-scontri* tra le sensibilità dei ragazzi, i loro variegati modi di pensare il mondo, gli eventi interiori e quelli degli universi culturali, rendendoli *fecondi*.

Tutto ciò richiede un’approfondita revisione dell’esistente, finalizzata a ridefinire i diversi aspetti curricolari: *le essenzialità e le trasversalità di saperi, significativi e adeguati* alle diverse fasce di scolarità; *gli approcci psico-pedagogici* (attivi, contestualizzati, operativi, cooperativi, metacognitivi) e *le modalità di comunicazione e relazione* con i giovani, tra i giovani e con i saperi; *gli ambienti di apprendimento e gli strumenti/ materiali* usati. Una rivisitazione complessa, che richiama in causa la costruzione del curricolo verticale, dove gli elementi sopra indicati, ma soprattutto i primi due, dovrebbero intrecciarsi gli uni con gli altri in un cammino a *spirale* per rendere “formativo” l’approccio didattico.

La posta in gioco

Pensare al plurale

Dal profilarsi del nuovo scenario, socio-culturale e didattico, si evince che bisogna agire in più settori, privilegiando lo specifico della scuola e cioè quello curricolare, in vista proprio della sfida dell'elevazione dell'obbligo fino a sedici anni.

Per l'insegnamento della lingua bisogna ammettere che alcuni importanti cambiamenti sono avvenuti, perché molti docenti hanno assunto la testualità (tipologie testuali), come paradigma teorico di riferimento e hanno affrontato, con maggiore consapevolezza, lo sviluppo di abilità, concentrandosi soprattutto sulla lettura e sulla scrittura. Si sono serviti di una gamma di tecniche didattiche e di strategie più ampie, che hanno migliorato l'insegnamento e si sono interessati alla dimensione trasversale delle abilità di studio, rispetto alle quali hanno applicato procedure apprezzabili in segmenti specifici di lavoro (Colombo, 4/1996, p. 29). Molteplici sono stati poi gli interventi per gestire gli svantaggi scolastici (recupero, consolidamento, potenziamento, approfondimento, etc.). Tutto ciò è pur vero, ma c'è ancora tanto da fare.

Comunque, qualunque siano le azioni che si intraprendono, dobbiamo tener sempre presente la fatica e le difficoltà che avvertono i docenti, spesso lasciati soli e non adeguatamente valorizzati, nel rivedere le loro impostazioni ed usanze didattiche e nel mettere in discussione il canone, praticato come "vincolo" indiscutibile e non tanto come "campo di scelta" (Colombo, 1996, p. 13). La solitudine, lo scarso supporto da parte delle istituzioni, se non la diffusa indifferenza, accrescono le resistenze, già presenti nella loro formazione soprattutto nella scuola media inferiore e superiore, che ostacolano il cambiamento e riducono la disponibilità a mutare il modello linguistico-letterario e l'approccio pedagogico adottato. Difatti continuiamo a vedere che buona parte della pedagogia linguistica continua a basarsi, come trent'anni fa, su un'educazione alla *lingua* e non al *linguaggio*: un'educazione frequentemente *glottocentrica*, *monolingue* e *oligofunzionale*, che, non di rado, privilegia la realizzazione scritto-letteraria della lingua e l'acquisizione di norme che regolano i fenomeni linguistici. Concentrandosi su questi aspetti, finisce per escludere la scoperta delle infinite potenzialità e varietà della lingua, dando spazio, probabilmente in maniera inconsapevole, a paradigmi linguistici e metalinguistici, che, accompagnati da modalità di approccio unidirezionali, riescono difficilmente a collocarsi nel "pluralismo, in un orizzonte aperto del pensiero e di un pensiero interpretativo, che diventa esercizio e scuola di democrazia (Cambi, 2005, p 51). Quando sappiamo bene che la scuola mira alla formazione di un pensiero critico, la quale investe una pluralità di piani tra cui quello "logico e dialettico". L'esclusività di certi modelli culturali e di abitudini programmatiche od approcci (trasmissivi, esplicativi, prescrittivi) rischia di negare i contributi interpretativi degli studenti, dirottandoli verso un pensiero "unico" e conseguentemente ad assumere atteggiamenti e comportamenti acritici e "dogmatici", improntati alla convergenza e all'omologazione. Mentre la formazione di una mente dialetticamente articolata e di un "pensiero

riflessivo, capace di regolare e riorientare l'uso stesso del pensiero, anche in educazione”, impone di praticare una varietà di modelli ed approcci tesi a valorizzare “ora forme di autocontrollo della metacognizione, ora atteggiamenti creativi e critici, capaci di forzare le strutture del pensare, di innovarle/capovolgerle/innestarle, di comprenderle nel loro ruolo interattivo e nell'azione di retroazione e di regressione/progressione critica che vengono a realizzare” (Cambi, 2005, pp. 49-50). E' bene quindi ragionare a fondo sulla persistenza di certe impostazioni, che non accennano a mutare e che potrebbero condurre a vanificare i “buoni propositi” di educazione alla cittadinanza: di “cura del sé” e di quell'idea della differenza tra uguali, prima citata, fino ad arrivare a rimettere in discussione il concetto di evoluzione, che, insieme a quello di permanenza, connota qualsiasi processo storico e ogni società democratica (Insegnare la Lingua o le lingue?, la Grammatica o le grammatiche?, la Storia della letteratura / la Letteratura o le letterature?).

Comunicare e narrare la sfera del sé

Probabilmente è da un versante, originale e creativo, problematico e dialettico, animato dalla ricerca e dal “beneficio del dubbio”, legato alla tematica del concetto del sé aperto all'altro, che bisognerebbe partire se vogliamo rendere *comunicativa* una disciplina (Lingua e Letteratura), che per statuto epistemologico già lo è. E' inutile ripetere che l'educazione linguistica, insieme a quella letteraria, riveste un compito alto e sofisticato nel processo di formazione dell'individuo, nello sviluppo del pensiero critico e nella costruzione dell'identità, grazie proprio alle sue qualità intrinseche. I programmi del passato definiscono la lingua come uno strumento del pensiero, dell'agire sociale e del porsi in rapporto con l'altro; recitano che essa dà forma all'espressività, alla nostra immaginazione, al bisogno di rappresentare e di inventare nuovi mondi, di additare speranze od utopie. E' opinione diffusa che la lingua fornisca, attraverso l'appropriazione di molteplici livelli di lingua (da quella dialettale/familiare a quella aulica/ letteraria) e di una varietà di linguaggi, un contributo *enorme* alla costruzione della persona nella sua complessità, alla narrazione del mondo e dell'essere, all'acquisizione dell'autonomia di giudizio. Trasformare in realtà concrete e quotidiane questi aspetti, significa accogliere una grande scommessa: quella di realizzare l'art. 3 della Costituzione italiana.

La questione oggi diventa più delicata con l'obbligo scolastico a sedici anni. Ma dobbiamo ricordare che non partiamo da zero: molti sono i contributi, i Documenti ufficiali, le “buone pratiche” attuate dagli insegnanti più avvertiti, che hanno tentato di dar corpo a quanto di meglio è stato elaborato in questo settore. Partiamo quindi da queste eredità culturali consegnateci da tempo e dai patrimoni didattici delle scuole, apportando le opportune modifiche ed aggiornamenti, già

suggeriti da molti studiosi, per estendere le migliori forme di sperimentazione, ricerca, monitoraggio, valutazione e documentazione esistenti in altre scuole. Ricentriamoci su questi punti, sì da avviare confronti, approfondimenti e arricchimenti, ma soprattutto sostenere *nuove* sperimentazioni in funzione dell'obiettivo di partenza: “non uno di meno” fino a sedici anni.

Bibliografia

- M. L. Altieri Biagi, *Imparare l'uso della lingua*, “La vita scolastica”, 11, 2005.
- F. Cambi, *La metacognizione: modelli e funzione*, in *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, F. Cambi, M. Piscitelli, (a cura di), Roma, Armando 2005.
- A. Colombo, *L'educazione linguistica prima delle “dieci tesi”*, “Insegnare”, 3/96.
- A. Colombo, *Le piccole donne crescono*, “Insegnare”, 4/96.
- A. Colombo (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- S. Ferreri, *Competenze linguistiche in Voci della scuola*, a c. di G. Cerini, M. Spinosi, Napoli, Tecnodid, 2005, V vol.
- T. De Mauro, *Passato e futuro dell'educazione linguistica italiana*. Intervista a T. De Mauro di S. Ferreri, in S. Ferreri, A. R. Guerriero, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- R. Simone, *La linguistica è da buttare?*, “Italiano e Oltre”, VIII (1993).
- R. Simone, *Abbiamo davvero sbagliato tutto?*, “Italiano e Oltre”, IV (1994).
- R. Simone, *Dieci anni dopo?*, “Italiano e Oltre”, X (1995).

