

Considerazioni sulla costruzione del curricolo di Lingua italiana

Maria Piscitelli

Forme e stili della cultura giovanile

Capita sempre più spesso di imbattersi in articoli di giornalisti o di intellettuali che denunciano lo stato di degrado della scuola, la perdita del suo ruolo e di identità oppure l'incapacità di gestire situazioni nuove e di conciliare la cultura della scuola con quella giovanile. Molteplici sono i punti di vista e le analisi, taluni restauratori di modelli obsoleti o semplicemente nostalgici di tempi lontani, talaltri portatori di nuove istanze e visioni di vita; tutti comunque stimolanti per affrontare un problema centrale quale quello relativo alla funzione che la scuola dovrebbe svolgere in una società democratica. Nei numerosi interventi si ribadisce con forza che la scuola va male; i motivi addotti sono tanti, sia perché la scuola non sa tenere il passo con i tempi, avendo ormai a che fare con un universo giovanile che fatica enormemente di più che in passato a seguire il carattere sequenziale dell'intelligenza, che finora ha caratterizzato l'Occidente nella costruzione delle sue conoscenze, sia perché è cedevole su molti punti; fragile e permissiva su questioni ritenute fondamentali, nonostante poi la sua resistenza a cambiare sostanzialmente per garantire a tutti competenze di cittadinanza..

Tuttavia in questo variegato quadro, spicca la difficoltà che la scuola incontra ad adeguare il proprio modello culturale ai mutevoli bisogni dei giovani, immersi completamente in nuovi spazi ed ambienti del *sapere*, del *saper fare*, dell'*essere* e del *sentire*. Essa non tiene in debito conto che la nuova generazione si forma secondo valori e modelli culturali diversi, che forniscono sensibilità altre (culturale, sociale ed esistenziale). Significativi sono gli effetti che queste producono nelle abitudini di vita, nel rapporto col mondo e nelle relazioni personali e sui processi cognitivi, le cui metamorfosi molti studi hanno messo in luce. "I giovani di oggi sono figli di una generazione senza nome" è stato recentemente scritto in un quotidiano, "sono nati in una società che non promette loro un futuro, vivono in uno scenario cupo, crescono in una situazione di crisi delle prospettive, ma cercano soluzioni di reazione, conservano un atteggiamento pragmatico. Ottimista [...]. Questi giovani connessi h24, protagonisti nelle comunità online, dotati di io-virtuale su Second life, non hanno smarrito la voglia di partecipare, ma in gruppi ristretti, in piccole tribù nomadi" (Coppola, 2008, p. 29). Libertà di movimento ed apertura al cambiamento rappresentano ingredienti vitali,

come altrettanto vitale è il contatto con Internet. “Essere connessi è una condizione necessaria. La rete abbatte tutte le barriere e permette di trasformare una piccola idea in una grande idea, è veramente democratica [...]. Siamo dei nomadi che s’incontrano per alcuni momenti importanti, ma poi prendono strade diverse. L’individuo conta molto di più del gruppo e ciascuno vive in una bolla di solitudine da cui è difficile uscire (Scalise, 2008, p. 29).

Ed è proprio così. Gran parte della popolazione giovanile vive nella comunità online, è in continuo contatto con forme e stili che non appartengono ad una cultura monomediale, come quella proposta dalla scuola, ma a culture multimediali, che sappiamo essere aperte allo scambio tra differenti punti di vista, nonché alla collaborazione tra più modelli di rappresentazione concettuale. I giovani le interiorizzano sulla base delle loro conoscenze ed esperienze personali ed attraverso di esse imparano, facendo proprie alcune strutture profonde della cognizione e della discorsività. Grazie all’interazione diretta sono coinvolti sul piano emotivo e cognitivo, stando bene in una realtà, di cui si sentono partecipi (Maragliano, 1996, pp. 69-79).

Mentre la scuola attribuisce tutt’altro significato allo star bene: lo si raggiunge non emotivamente, ma tramite determinate prestazioni cognitive, che presuppongono atteggiamenti distaccati. E’ inutile ricordare che l’apprendimento si basa prevalentemente su una struttura gerarchica, dove processi mentali complessi non sono facilitati da modalità comunicative motivanti. Anzi vi si predilige l’*esposizione*, fondata su proposizioni e argomentazioni che, a sua volta, rimanda al manuale scolastico, ritenuto lo strumento didattico per eccellenza. In quest’ultimo, se correttamente impostato, le conoscenze si articolano in maniera lineare, suddivise in blocchi autonomi, in cui predomina la *logica dimostrativa* e il *ragionamento ipotetico-deduttivo*.

I *media* rompono con questi schemi e categorizzazioni, attivando forme diverse: la *contemporaneità*, la *logica mostrativa*, il *ragionamento analogico* che incrementano in modo accattivante modalità conoscitive (Maragliano, cit., p. 29). Se esaminiamo poi i contenuti degli insegnamenti, questi trattano essenzialmente il *passato* e, del passato, privilegiano la parola scritta, la parola astratta, concettuale, traducibile, sollecitando il senso visivo e la logica dell’astrazione (Postman, 1999). Su questo punto si potrebbe obiettare che uno dei principali compiti della scuola è quello di sviluppare un tipo di pensiero analitico e riflessivo; in parte siamo d’accordo, ma ciò non la esime dal porsi il problema di come svilupparlo (con quali contenuti, procedure, strumenti culturali?) e come possa renderlo meno individualistico e più partecipativo/socializzante, sì da educare al senso della comunità.

Scuola e nuovi linguaggi

E' evidente che siamo di fronte ad una trasformazione epocale, in cui sono inevitabili vistose perdite, rispetto alla quale la scuola reagisce in maniera singolare, con paradossale tranquillità, sottolinea Simone: "si limita a trasmettere alcuni ben definiti saperi, tenendosi estranea a due meccanismi che oggi sono essenziali: a) il processo di accrescimento veloce della conoscenza, a cui essa risponde con estrema lentezza, trasmettendo soltanto un pacchetto delimitato e statico di conoscenze selezionate: questo fatto si può formulare dicendo che la scuola è *cognitivamente lenta*; b) il processo di diffusione di metodologie di accesso ai 'santuari' della conoscenza, siano essi semplici enciclopedie e vocabolari, o banche dati e repertori: in altri termini, la scuola è *metodologicamente lenta* (Simone 2000, p.70). Restando *cognitivamente e metodologicamente lenta* essa perde terreno perché, invece di "interagire con l'espansione esponenziale delle informazioni, superficiali finché si vuole ma comunque elementi di conoscenza messi a disposizione dai media, sembra un rifugio in cui ci si rinchiede per essere protetti dal fluire della conoscenza e dal suo accrescersi (Galimberti, 2000). Per i giovani, prosegue Galimberti, le esperienze è meglio averle, viverle, rievocarle che raccontarle analiticamente e tradurle in strutture discorsive, altrimenti andare a scuola finisce con l'essere una finzione, quando non una penitenza, finita la quale, si può tornare alla realtà vera e autentica che non si articola in proposizioni verbali, ma in emozioni totali, come la musica, ad esempio, che non è una materia scolastica, ma qualcosa di infinitamente più profondo e coinvolgente, che accomuna una cultura all'altra, mettendo in secondo piano la differenza linguistica e la sua articolazione proposizionale. [...] Le conseguenze sono già visibili nella nostra scuola, che nessuna riforma può migliorare se prima non ci si rende conto di questa trasformazione che pone in conflitto la cultura della scuola con la cultura dei giovani (Galimberti, cit.).

In questa situazione sorprende quindi il fatto che la scuola non si preoccupi di affrontare questa nuova realtà, cercando di integrare culture e linguaggi diversi (monomediale/di tipo sociale e multimediale); nel caso linguistico, di inserire a pieno titolo i nuovi linguaggi multimediali nella dimensione della trasversalità, considerandoli una varietà del linguaggio che concorrono, così come scritto nelle nuove *Indicazioni per il curricolo*, ad "attuare quella propensione dell'uomo a narrare e a descrivere spazi, personaggi e situazioni sia reali sia virtuali, a elaborare idee e a rappresentare sentimenti comuni creando l'immaginario collettivo, attraverso il quale è stato

elaborato e trasmesso il patrimonio dei valori estetici, culturali, religiosi, etici e civili di una comunità” (*Indicazioni per il curriculum*, 2007, p. 47).

Quale *literacy* in Italia?

Accanto a questa *lentezza* della scuola nel recepire i mutamenti in atto, occorre rilevare un altro aspetto, probabilmente ancor più grave, data “la posizione essenziale ch’essa ricopre nella storia del conoscere” (Simone, cit., p. 69); questo concerne la difficoltà a fornire a tutti gli alunni le competenze di base previste a livello europeo per l’acquisizione di una cittadinanza consapevole. Lo dimostrano molte indagini nazionali e internazionali, tra cui l’OCSE PISA e non solo, i cui dati sono sconcertanti per l’Italia. Allo sconcerto segue poi la meraviglia nel constatare che ciò accada, benché a scuola si privilegi quel sapere tradizionale, persistentemente invocato dalla nostra *intelligentia* come la panacea di tutti i *mali*, la cui trasmissione è affidata esclusivamente all’intelligenza lineare e sequenziale. Pur concentrandosi quindi su un sapere “sedimentato” (*Alta cultura*), in cui predominano approcci canonici, la scuola non è in grado di offrire a molti giovani una base solida di conoscenze e abilità, che consenta loro di far fronte all’esigenza di *apprendimento continuo*, che caratterizzerà la loro vita in seguito. Di conseguenza il nostro paese stenta a garantire i livelli di *literacy* indicati da OCSE PISA e cioè: “l’insieme di conoscenze e abilità che mette in grado i giovani di inserirsi in modo attivo e consapevole nella società e nell’economia ‘della conoscenza’, come sono state definite quelle attuali, facendo fronte all’esigenza di apprendimento continuo che le caratterizza. [...] Costrutti teorici con componenti cognitive, emotive, motivazionali, sociali e comportamentali” (Siniscalco, 2008, pp. 23-24).

Lo scenario linguistico

Se ci addentriamo nel versante linguistico notiamo uno scenario variamente connotato; da esso emergono a macchia di leopardo isole felici e scuole meno efficaci in termini di risultato, per cui una generalizzazione affrettata sarebbe inopportuna. Tuttavia ancora troppe risultano le realtà in cui si riscontrano situazioni più fertili alla proliferazione dello svantaggio (linguistico e socio-culturale) che allo sviluppo di competenze; alta è la diffusione di abitudini didattiche che tendono a ignorare i contributi di questi ultimi trent’anni, incluse le indagini nazionali e internazionali, (programmi, documenti ufficiali, riflessioni, ricerche specifiche, “buone esperienze”, etc.), rivolti tutti a promuovere apprendimenti linguistici educativi. In molte scuole medie tanti sono gli alunni che non sanno parlare, scrivere correttamente e capire i testi che incontrano/leggono a scuola; in

queste, nonostante che parecchi alunni non sappiano neanche usare la parola (orale e scritta) nelle sue molteplici funzioni e in contesti quotidiani (livello soglia), assistiamo ad un *revival* di insegnamenti fondati prevalentemente sulla trasmissione di contenuti grammaticali (morfologia e sintassi- manuali scolastici) e di storia della letteratura (dalle origini fino ad oggi), che violano principi fondamentali dell'educazione linguistica e letteraria. Evidentemente la grammatica della frase, le cui categorie sono enunciate e imposte più che scoperte e ricavate dalla sperimentazione/riflessione linguistica, è considerata, per l'insegnamento linguistico, una priorità, oltre che l'unico modello grammaticale esistente; di conseguenza si ritiene secondario il ricorso ad altre grammatiche (funzionale/testuale, etc.) e del tutto superfluo allenare gli alunni a ragionare *costantemente* su una varietà di usi della lingua, siano essi informali e formali, per condurli poi, attraverso un'ampia frequentazione di testi e di contesti comunicativi, alla generalizzazione dei funzionamenti linguistici esplorati e quindi alla costruzione-definizione delle regole che li governano (riflessione sulla lingua); così per la letteratura si pensa che non serva un apprendistato linguistico-letterario (linguaggi, testi, codici), intessuto di intrecci tra usi letterari e non (educazione linguistica e letteraria), e attraversato da incontri con mondi *altri*, aperti a dimensioni plurali e immaginarie (educazione all'immaginario e al gusto estetico).

Sappiamo bene che l'approdo *consapevole, critico e motivato* ai testi letterari si raggiunge soprattutto quando si creano determinate condizioni, curando passaggi specifici che bisogna sviluppare con il concorso attivo dell'alunno e tramite percorsi curriculari dotati per lui di senso. Nella maggior parte dei casi il gusto di leggere non si genera di per sé, a meno che non ci si trovi di fronte a soggetti con elevato coinvolgimento nei confronti della lettura; esso si costruisce progressivamente, motivando e attrezzando linguisticamente gli allievi. La motivazione, ad esempio costituisce un fattore irrinunciabile, evidenziato anche dalle indagini internazionali: "Il primo fattore in relazione con le prestazioni di lettura degli studenti è l'interesse nei confronti della lettura. PISA, inoltre, ha mostrato come la disposizione a impegnarsi nella lettura (espressa da un indice che sintetizza il tempo speso nella lettura per piacere personale, il tempo speso nella lettura di una molteplicità di testi e l'interesse nei confronti della lettura) possa compensare lo svantaggio socio-economico e culturale della famiglia di provenienza. [...] In questo quadro si coglie quanto sia importante, in particolare per gli studenti che provengono da ambienti più svantaggiati, il lavoro che si può svolgere in classe per sviluppare l'interesse e la disposizione ad impegnarsi nei confronti della lettura, avvalendosi di approcci didattici che si sono mostrati efficaci (Burns 1998; Ivey 1999; Guthrie, Davis 2003; Guthrie et al.2004). Tra questi vanno citati quelli che

sostengono gli studenti sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista della motivazione, attraverso l'insegnamento/apprendimento di strategie di lettura su materiali interessanti dal punto di vista dei contenuti e dell'uso che se ne può fare (Guthrie, Davis 2003, in Siniscalco, cit., pp.165-166).

Non giovano quindi letture di scarso interesse e fini a se stesse, come ancor meno giovano le rituali e frequenti esposizioni manualistiche (pseudostoricistiche), focalizzate sui grandi autori della nostra tradizione (Dante, Manzoni, etc.), i cui brani risultano talmente complessi, se non *incomprensibili* ai più, sì da costituire inutili e dannose anticipazioni, se non pericolosi allontanamenti o rifiuti. Riguardo a questo punto colpiscono ancora a distanza di anni le considerazioni, del tutto attuali, di M. L. Altieri Biagi, che volentieri ri-citiamo: "Il preteso disinteresse dei giovani per Dante, la loro ostentata estraneità nei confronti di grandi scrittori e poeti del passato non sono forme di sordità culturale, ma conseguenze ovvie di un analfabetismo della lingua scritta che non consente l'accesso ai testi. I giovani non amano Dante, non leggono Ariosto, 'odiano' Manzoni, perché non sono preparati a leggerli e hanno gravi difficoltà a comprendere la loro lingua" (Altieri Biagi, 1994, p. XXXI). Chi fosse preoccupato, a tal proposito, che, con questo rinvio, si metterebbe a repentaglio l'identità culturale della nostra nazione, è possibile rassicurarlo, rammentando che l'insegnamento della storia della letteratura e lo studio dei classici vengono affrontati nel triennio della scuola superiore, quando cioè l'alunno, più competente sul piano linguistico-letterario, è in grado di cogliere i significati dei testi proposti, la bellezza storico-estetica in essi riposta e la loro portata esistenziale. Vorremmo comunque far notare che bisognerebbe "gridare" invece per la mancata identità linguistica dei nostri giovani, ai quali troppe volte la scuola nega il diritto alla comunicazione.

Ritornando alla prassi scolastica precedentemente accennata (scuola media di I e II grado), dobbiamo aggiungere che è pure inefficace la logica dei cosiddetti *spezzatini* antologici, cioè di letture di testi consumate in fretta e furia (1-2 h per brano) e funzionali più alla ripetizione e all'acquisizione meccanica dei contenuti che allo sviluppo del senso critico, dimenticando sovente che gli alunni sono simultaneamente lettori e fruitori di altri testi, da cui attingono contenuti, forme, strategie ed effettuano imitazioni e trasformazioni.

Per leggere un testo (comprendere, riflettere, valutare e interpretare) servono azioni didattiche mirate, che permettano all'alunno di "ricorrere a processi e operazioni di tipo metacognitivo che guidano e monitorano la corretta esecuzione di un compito di apprendimento" (Siniscalco, cit., p. 166) e tutto ciò richiede tutt'altro approccio. Ma leggere un testo significa anche

mettere a fuoco forme di rappresentazione personale, confrontarsi con *l'altro*, con il suo linguaggio e la sua visione del mondo, provare emozioni, esprimere il proprio punto di vista e trovare, perché no, chiavi di lettura della propria e altrui esistenza. Nei confronti di quest'ultimo aspetto si è ipotizzato che i nostri studenti fossero in difficoltà di fronte a domande, che richiedevano di esprimere un'opinione personale e una valutazione basata sulla propria esperienza, perché raramente si chiede loro di fare questo di fronte ad un testo e anzi si scoraggia una riflessione esistenziale, in particolare con i testi letterari (Siniscalco, cit., p. 162).

Concludendo una didattica del testo diventa produttiva se riesce a permeare le attività didattiche di una pedagogia relazionale e metacognitiva, inserendole in una cultura intertestuale, dove centrali siano la partecipazione del "soggetto-destinatario" e la considerazione delle "forme di produzione estetica ch'esso conosce spontaneamente, al di fuori della scuola" (Armellini, 1993, p. 10). E' attraverso l'introduzione di queste pratiche che il "lettore si fa, può farsi *soggetto- attore*, ovvero narratore" (Cambi, 2002, p. 85). Una didattica di questo genere richiede tempi lunghi e scelte quasi contrarie a quelli esistenti, reclamando inoltre una nuova filosofia del docente (*Ho trovato il tempo per fare...!*), che si rivelerebbe di enorme aiuto per risolvere anche il problema dei recuperi.

Potremmo continuare con il nostro *excursus*, che fortunatamente riguarda soltanto una fetta della scuola, tuttavia non minuscola, pronunciandoci su altro, come ad esempio su: il tipo di scrittura più gettonato nella scuola; l'orale raramente trattato come codice; la scarsa attenzione agli spazi linguistici e culturali (antropologici/sociali) in cui vivono i ragazzi, lavorando su quegli aspetti interattivi e interpersonali relativi agli scambi di significato, mediante il quale il soggetto si rapporta nel contesto simbolico-culturale di appartenenza; la resistenza ad adottare approcci dinamici, dialettici e creativi alla lettura e alla scrittura, mirando a sviluppare una competenza interrogativa; l'inveterata abitudine a proporre operazioni semplici su testi complessi, invece di attivare operazioni complesse su testi semplici. Volutamente non approfondiamo questi elementi per motivi di spazio, teniamo a rilevare soltanto che siamo ben lontani dall'ottenere risultati linguistici di cittadinanza, che probabilmente si realizzerebbero se si *applicassero* quelle Tesi fondamentali (Dieci Tesi) dell'educazione linguistica democratica propugnate dal Gisel a partire dagli anni settanta. I modelli di lingua e le metodologie (non dinamiche, scarsamente attive e cooperative) su cui ci si muove funzionano con *l'élite*, ma non sono efficaci con chi non possiede la "cassetta degli attrezzi culturali" e tanto meno danno risultati con quei numerosi ragazzi che, alla

fine della scuola media di I grado, non vedono un senso ad andare a scuola (Bottani, 2002). Non dobbiamo quindi stupirci se i livelli attesi sono appannaggio di una minoranza.

In sintesi

Siamo ben consapevoli che il quadro appena disegnato è carico di una ricca dose di drammaticità, ma per meglio agire è necessario tenerlo a mente, mettendo da parte atteggiamenti nostalgici da retroguardia. Tuttavia non siamo di fronte all'impossibile, ovviamente se siamo disponibili ad assumere logiche e prospettive diverse, aperte e flessibili, finalizzate al compito. Molti e sfaccettati sono i possibili interventi, rispetto ai quali citiamo altri nostri contributi (Piscitelli, 2001 e 2007), rimandando a titolo esemplificativo alle esperienze pubblicate in questo numero (Campigli, Sacchini). Iniziare ad esempio con qualche buona lettura, accogliendo i suggerimenti di C. Lavinio, può costituire un primo passo in avanti. Ad esempio la rivisitazione in chiave ipertestuale non solo delle nuove tecnologie, ma delle abilità e dei testi può effettivamente agevolare "la costruzione di alcune sottoabilità di lettura, necessarie soprattutto per lo studio" e non solo. Difatti quando leggiamo un libro esso si popola di immagini e di suoni, la mente funziona in modo ipermediale, lo stesso si può dire di "quando parliamo, assieme alle parole (segni verbali) usiamo anche gesti, mimica, ecc., cioè segni di altro tipo, appartenenti a codici non verbali e strettamente legati alla nostra corporeità e alla sua gestione" o di quando "corrediamo ciò che scriviamo di note di schede o tabelle con relative didascalie" (Lavinio, 2008, p. 29).

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi M.L. (a c. di) *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Armellini G. (a cura di), *Letteratura, arte e musica nei bienni. Strategie e tattiche dell'educazione estetica*, Bologna, Cappelli editore IRRSAE E.R., 1993.
- Bottani N., *Insegnanti al timone*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., Piscitelli M., *Complessità e narrazione: paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma, Armando, 2005.
- Coppola P. *Tutti web, mamma e iPod è la generazione senza nome*, "La Repubblica", 7 luglio 2008.
- Galimberti U. Recensione su: Simone R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, "La Repubblica", 21 febbraio 2000.
- Lavinio C., *La varietà dei testi in Il curriculum e l'educazione linguistica, Leggere le nuove Indicazioni* a c. di A. Colombo, Milano, Angeli, 2008.
- Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1996.
- Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C., *Idee per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid, 2001.
- Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B., *Proposte per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.

Postman N., *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, (1979), Roma, Armando, 1999.

Scalise I.M., *Siamo precari ma ci sentiamo anche più liberi*, "La Repubblica", 7 luglio 2008.

Simone R., *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

Siniscalco M.T., Bolletta R., Mayer M., Pozio S., *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Bologna, Zanichelli, 2008.