

L'Educazione linguistica contro la separazione e l'esclusione

Il cambiamento negli orientamenti di politica scolastica può favorire nelle scuole la ripresa della ricerca di "buone pratiche" volte a realizzare quel principio di uguaglianza contenuto nell'art. 3 della Costituzione.

di DANIELA DE SCISCIOLIO

L'Educazione linguistica democratica, quella delle Dieci Tesi di De Mauro (1975), quella dell'inclusione e della cittadinanza, continuerà a essere la frontiera della scuola democratica, della scuola pubblica per tutti e per ciascuno, la scuola dell'articolo 3 della Costituzione? Questa domanda, che è un impegno sempre vivo - dalla scuola dell'infanzia alla superiore - potrebbe apparire retorica ma, con lo sguardo appena volto all'indietro a questi ultimi cinque anni di morattismo, possiamo certamente affermare di sì, stante anche la fondata e diffusa preoccupazione per le sorti dell'Educazione linguistica manifestata in questi anni da parte di tutte le associazioni professionali e/o disciplinari: la legge Moratti, i suoi decreti attuativi, le "Indicazioni nazionali" hanno favorito la deriva verso la scuola dell'esclusione e della separazione dei percorsi.

La sospensione, attuata dal ministro Fioroni, della sperimentazione del decreto sul secondo ciclo, che avrebbe confermato le scelte di forte divaricazione sociale e culturale presenti nella legge Moratti, ha evitato il clima di confusione e di incertezza che si sarebbe avuto nella scuola superiore; questo atto, però, deve servire anche a ri-creare le condizioni perché si riprenda un dibattito serio e approfondito sulla scuola superiore e sui suoi bisogni, e perché si attuino scelte conseguenti.

«Quale scuola serve dopo i 14 anni? Serve una scuola che garantisca a tutti di completare quella formazione necessaria per vivere pienamente la propria cittadinanza: possedere in modo profondo, persistente e al più alto livello di consapevolezza quegli strumenti culturali che permettano di leggere la realtà che ci circonda nelle sue svariate sfaccettature (competenze culturali). Una formazione culturale profonda, persistente e pervasiva in grado di sostenere l'autonomia nel continuare a fruire per tutta la vita delle sollecitazioni culturali e di rappresentare la base su cui sostenere le competenze professionali. [...] È determinante considerare pienamente

*il biennio come quel tassello dell'istruzione da garantire a tutti affinché non si interrompa l'esperienza scolastica proprio nell'età in cui il consolidamento culturale non è ancora pienamente realizzato.[...] È una difficile sfida per la scuola che si vince solo con la qualità: ai ragazzi in difficoltà si deve poter proporre una scuola che, senza rinunciare alla propria funzione, sia in grado di intercettare la loro esperienza conoscitiva, evitando la suggestione di un percorso rinunciatario che salti alcune tappe formative, in nome del rispetto di ipotetiche e precoci "vocazioni" al lavoro».*¹

A partire da queste considerazioni, vorrei, attraverso le riflessioni che seguono, riaffermare che si può rilanciare il processo di cambiamento del/nel biennio partendo dalle scuole e dalle buone pratiche realizzate in questi anni, dall'analisi dei punti di forza e di debolezza dei processi messi in atto, avendo chiari gli obiettivi da raggiungere nella fascia 14-16 anni (con uno sguardo al successivo percorso della scuola secondaria) e assumendo il curricolo² come elemento in grado di facilitare la riflessione sugli obiettivi formativi da costruire/raggiungere nei due anni del biennio, che auspichiamo al più presto unitario e con l'elevamento dell'obbligo di istruzione.

Tra gli 11 e i 16 anni c'è il vero *graduale passaggio dalla primarietà alla secondarietà dell'apprendere*³ e c'è quindi bisogno di scelte curriculari gradualità: la scuola del curricolo è, come dimostra nelle sue argomentazioni Carlo Fiorentini⁴, «connessa allo sviluppo della cultura della scuola; il che cosa insegnare alle varie età può essere prospettato con operazioni culturali molto più complesse: la conoscenza della disciplina è evidentemente indispensabile, ma sono le competenze pedagogiche, psicologiche, e quelle epistemologico-didattiche disciplinari quelle che forniscono gli strumenti per individuare nella miniera delle discipline i saperi significativi per gli studenti alle varie età, i saperi essenziali,

DUE ESPERIENZE TRASVERSALI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

Due recenti esperienze attuate in una prima e in una seconda dell'Istituto professionale alberghiero di Potenza nell'ambito della strutturazione annuale delle ore di approfondimento, hanno dato luogo, la prima a un *laboratorio logico-linguistico*, realizzato in compresenza, di *Italiano e Matematica*, la seconda a un *laboratorio linguistico*, realizzato in compresenza, di *Italiano e Tedesco*.

Per il primo, la scelta di sviluppare un progetto basato sul laboratorio logico-linguistico è scaturita dalla considerazione che, negli anni, la maggior parte degli alunni frequentanti il primo anno dell'Ipsar presentava gravi carenze nella comprensione e nell'uso dei vari linguaggi disciplinari con conseguenti difficoltà nello studio. L'insuccesso, in molti casi, aveva determinato o l'abbandono scolastico o risultati negativi in diverse discipline. Gli alunni, poveri linguisticamente, non padroneggiando i linguaggi specifici delle discipline, finivano per scoraggiarsi e tralasciavano del tutto lo studio delle materie a loro più ostiche. Il recupero e il consolidamento delle abilità logico-linguistiche possono indurre a una migliore comprensione e rielaborazione dei contenuti e giovare così a tutte le discipline. Recuperare e consolidare le abilità di comprensione dei testi; esprimersi con correttezza logico-formale; porre in ordine logico le proprie conoscenze; classificare e ordinare; riconoscere e usare propriamente locuzioni della lingua italiana con valenza logica (se... allora, per... ogni, esiste almeno un, etc.); questi gli obiettivi perseguiti nell'attività laboratoriale. Quanto ai contenuti essi hanno riguardato *il linguaggio naturale e il linguaggio formale, il linguaggio dei segni, le proposizioni, i connettivi, le strutture morfo-sintattiche, le relazioni logiche: causa/effetto, gli algoritmi e i diagrammi di flusso*; si sono altresì articolate situazioni di lavoro strutturate da un punto di vista sia teorico sia laboratoriale. Per tutti i contenuti e in ciascuna unità di lavoro sono state previste attività per lo sviluppo della competenza lessicale intesa sia come arricchimento sia come confronto e utilizzo di termini in contesti diversi. L'avvio del progetto ha previsto in una prima fase l'accertamento dei prerequisiti attraverso una o più prove di carattere logico-linguistico; successivamente, sulla base dei dati emersi, sono stati previsti esercizi di riallineamento e solo in una terza fase si è dato avvio alle attività programmate.

Per il *laboratorio linguistico*, partendo dalla considerazione che lo scopo principale delle ore di approfondimento è soprattutto quello di colmare le insufficienze grammaticali e funzionali degli allievi affinché essi possano appropriarsi di una più adeguata competenza linguistica sia scritta sia orale e quindi di una migliore comunicazione nei vari contesti di vita quotidiana, si è strutturato un progetto volto a offrire possibilità di rafforzamento anche delle abilità di lettura e comprensione, oltre che delle competenze linguistiche in generale.

Favorire la riflessione linguistica tra L1 ed L2, recuperare e rafforzare le abilità di base per consentire il conseguimento degli obiettivi minimi programmati, attivare strategie per consentire ai più pronti di approfondire e consolidare la comunicazione: questi gli obiettivi. Quanto ai contenuti, offerti dalle singole unità didattiche studiate e strutturati in livelli adeguati alle difficoltà e/o abilità evidenziate dai singoli casi, essi si sono attestati sulle *funzioni comunicative*: ricavare informazioni da testi; costruire situazioni in vari contesti comunicativi; sulle *strutture grammaticali*: aggettivi e loro uso; attributi (declinazione); complementi; struttura della frase in L1 ed L2; uso dei tempi verbali al futuro e al passato; imperativo; e su *aspetti della civiltà*: famiglia, modi e stili di vita, ambiente.

Attraverso lezioni frontali, lavori in gruppo o in coppia, uso del *role-play* e utilizzando dizionari della lingua italiana e tedesca, schede strutturate e semi-strutturate, libri di testo e non, fotocopie, materiali vari, si è anche proceduto alla produzione di materiali e alla simulazione di situazioni comunicative.

Per entrambe le esperienze, sviluppatasi ciascuna nell'arco di 52 ore, tra i mesi di ottobre e di aprile, è stata fondamentale la dimensione "laboratoriale" che ha coinvolto studenti e docenti: partire dalla situazione e dai bisogni della classe, strutturare insieme i percorsi di apprendimento/insegnamento, ricercare le soluzioni ai problemi e pervenire a conclusioni condivise, ha fatto crescere cognitivamente e affettivamente gli studenti e ha consentito ai docenti che hanno lavorato in compresenza di condividere metodologie, strumenti e strategie di lavoro con ricadute positive sugli apprendimenti degli studenti.

DdS

cioè, per passare dalla struttura specialistica usuale delle discipline a una organizzazione formativa».

La scuola del curriculum

La scuola del curriculum è, quindi, una scuola che ricerca, sperimenta, riflette, lavora sui percorsi curricolari; la scuola del curriculum trova nel Dpr. 275/99 la sua ragione di essere se l'articolo 6 (*Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*) ne diventa la sua bussola: nota ancora Fiorentini: «*per sviluppare ipotesi di curriculum, per conferire alle discipline una funzione formativa, è necessaria una articolata e complessa attività di ricerca, che potrebbe essere schematizzata nelle due tipologie fondamentali di ricerca di primo e secondo livello*». Quella di primo livello è di tipo istituzionale e coinvolge gli Irre, il sistema della formazione iniziale degli insegnanti, i cen-

tri territoriali, le reti di scuole etc; tutti quei luoghi dove si possa sviluppare «*una tradizione, fondata scientificamente, contemporaneamente di ricerca sul curriculum, di sperimentazione e di formazione in servizio*». Accanto a questa c'è quella di secondo livello «*consistente nell'adeguare al contesto specifico le proposte più aggiornate e significative sul curriculum delle varie discipline, nel modificarle e nell'articularle costantemente sulla base della costante pratica di riflessione connessa all'attività di progettazione e di sperimentazione. Questo secondo livello di ricerca dovrebbe riguardare tutti gli insegnanti e permeare il funzionamento di tutte le scuole*».⁶

Sarebbe necessario, allora, lavorare nelle Istituzioni scolastiche alla costruzione del curriculum delle singole discipline secondo quei criteri già individuati dalla Commissione De Mauro nel 2000 e che hanno ancora una loro oggettiva validità: *essenzialità* [che

non è banalizzazione], *progressività/verticalità* [che è coerenza nel percorso di istruzione 3/19 anni], *flessibilità, realizzabilità/rivedibilità* [che pone il tema della manutenzione del curricolo], *significatività, continuità, orientatività*; nella costruzione del curricolo vanno certamente tenuti presenti: il soggetto/i dell'apprendimento, gli obiettivi generali e le indicazioni curriculari nazionali, la scansione dei percorsi di istruzione, i contenuti, le verifiche, le situazioni formative, le attività, le metodologie, le risorse strumentali, le risorse professionali, tutti quegli elementi, cioè, che rendono possibile il processo di apprendimento/insegnamento.

Il curricolo, in quanto strettamente legato a tale processo e all'organizzazione dei contenuti all'interno di esso, mette in gioco la capacità delle Istituzioni scolastiche autonome di dare visibilità alla propria identità in raccordo con gli obiettivi nazionali; i docenti impegnati nella sua elaborazione esprimono la loro capacità progettuale e la loro professionalità. È nell'ambito dei laboratori (dipartimenti) disciplinari e/o nei gruppi di ricerca sul curricolo, istituiti o da istituire nelle scuole, che si può avviare e consolidare quanto previsto dall'articolo 6 del Dpr 275/99: la progettazione dell'innovazione curricolare, e la sua conseguente sperimentazione, in funzione di apprendimenti più significativi per tutti gli studenti.

Franco Cambi⁷ individua tre criteri-guida per organizzare un curricolo e per attivarne la progettazione: «*primo: dare ai saperi un volto di continuità (rispetto agli obiettivi formativi, rispetto a quelli cognitivi) e di discontinuità a un tempo, ogni sapere va visto come un continuum e come un processo interdisciplinare e un cammino discontinuo; secondo: un curricolo è un insieme organico di saperi che si influenzano, supportano,*

integrano l'un l'altro e rendono il curricolo autonomo e contestuale tale da realizzare l'obiettivo di formare un soggetto nutrito di cultura; terzo: l'elemento di criticità va via via ispessito, evidenziato, reso più forte e più denso.[...] Dai criteri-guida vedono la luce i curricula, in cui conoscenze, competenze, abilità e altro ancora devono trovare spazio e proprio dentro i circuiti disciplinari (ora di "ambito", poi di "ambiti" o saperi-definiti). I curricula devono essere anche costruiti secondo ottiche trasversali e metacognitive, interpretative dei saperi e rivolte a realizzare formae mentis».

Quindi, coerenza verticale dell'itinerario formativo e coerenza orizzontale dei singoli segmenti che lo compongono: nel necessario raccordo-consolidamento con la scuola di base, «*il curricolo della secondarietà superiore è messo alla prova della continuità con ciò che la precede - ma anche con ciò che la segue - da quattro dicotomie. La prima è *theoria/téchne* [intreccio tra astrazione e operatività, tra conoscere e fare]; la seconda *disciplinarità/trasversalità* [integrazione tra le discipline per favorire la ri-motivazione, il ri-orientamento, il consolidamento]; la terza *conoscenze/competenze* [la significatività del conoscere per diventare competenti. L'integrazione seria tra *theoria* e *techne* è la competenza]; la quarta *totalità/essenzialità*».⁸*

Trasversalità dell'Educazione linguistica

Se assumiamo, allora, come obiettivi trasversali conseguibili nel biennio: *Acquisire e consolidare il metodo di studio (utilizzare consapevolmente il libro di testo, paragrafare, sottolineare, sintetizzare, prendere appunti, ascoltare). Partecipare attivamente all'attività scolastica. Comprendere ed utilizzare i linguaggi specifici delle discipline. Comprendere e produrre testi scritti*

1. Domenico Chiesa, *Per ragionare dei percorsi formativi nell'età dell'adolescenza*, in "Insegnare" n. 7-8/2004 (inserto).

2. «*Il curricolo, come nozione più comprensiva, include ciò che normalmente s'intende come programma - cioè un elenco più o meno articolato di argomenti di studio relativi a un ambito disciplinare - ma contiene anche molti altri elementi che ne fanno un insieme interrelato e complesso: l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici; l'articolazione dei metodi e delle procedure di insegnamento; la selezione degli allievi relativamente a conoscenze, atteggiamenti, interessi; l'organizzazione didattica generale e la dimensione psico-sociale dell'istituzione formativa, norme, valori e attese degli insegnanti rispetto all'insegnamento, alla valutazione, all'innovazione ecc.; modalità - interne ed esterne - di verifica dei risultati conseguiti e possibili meccanismi di feedback. Su tutto ciò agisce, anche se in forme non sempre esplicite, il contesto socio-culturale esterno [...]. Questi elementi non costituiscono una sequenza ordinata in modo lineare: piuttosto è possibile rilevare tra di essi una trama di relazioni e di interazioni complesse».* Clotilde Pontecorvo, Luisa Fusè, *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino 1981.

3. Maurizio Muraglia, "La scuola secondaria alla prova del curricolo", in "Insegnare" n. 8-9/2002, p. 48.

4. Carlo Fiorentini, "Il rinnovamento del curricolo", in *Scuola, società, sviluppo. Il diritto di tutti alla cultura*, Agenda per il 30° Convegno nazionale Cidi, Zanichelli 2002, p. 38. Questo articolo è preceduto e seguito da numerosi altri interventi sul tema, molti dei quali pubblicati in "Insegnare", altri in volumi.

5. p. 39.

6. p. 39.

7. Franco Cambi, "Criteri per la "costruzione curricolare"", in *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci editore, Roma 2002, pp. 77-78. Il testo contiene una serie di saggi molto interessanti di autori vari: Franco Cambi (curatore del volume), Antonio Genovese, Cesare Scurati, Franco Frabboni, Carlo Fiorentini, Rita Fadda.

8. Maurizio Muraglia, *La scuola secondaria alla prova del curricolo*, in "Insegnare", n. 8-9/2002, pp. 48-49.

ed orali di varia natura. Favorire la motivazione ad apprendere. Acquisire capacità operative. Rispettare regole comuni, possiamo riconoscere tra essi obiettivi specifici dell'area linguistica che possono assumere, evidentemente, un valore e un significato ancora più forte se conseguiti *trasversalmente*⁹ nelle singole aree disciplinari. Non è forse un obiettivo dell'insegnante di matematica curare che gli studenti comprendano e sappiano anche riscrivere il testo di un problema? Non è obiettivo dell'intero consiglio di classe favorire il consolidamento del metodo di studio e/o la comprensione e il corretto utilizzo dei linguaggi specifici delle discipline?

Se assegniamo, quindi, all'Educazione linguistica un forte carattere trasversale, con il compito di accentrare anche l'attenzione su atti comunicativi quali la classificazione, la generalizzazione, la definizione, attraverso i quali si esprimono concetti fondamentali delle discipline scientifiche, non possiamo non assumere, allora, come punto di partenza del rinnovamento del biennio la *collegialità dell'nel consiglio di classe*: qualunque scelta, qualunque obiettivo, qualunque rinuncia sarà più forte o più debole nel processo di apprendimento degli studenti a seconda che sia frutto di scelte individuali e solitarie o di scelte condivise e responsabilmente assunte da tutti i docenti. Utilizzare all'interno del Consiglio di classe un *lessico condiviso* (negoziato anche a costo di lunghe e faticose discussioni) è un altro elemento importante: ciò può agevolare la creazione di un ambiente di apprendimento/insegnamento significativo per gli studenti e per gli insegnanti. _____

9. Per "trasversalità" si intende il modo in cui «in tutti e in ciascun campo di sapere si realizza il rapporto fra i linguaggi da un lato e l'elaborazione, la conservazione e la trasmissione delle conoscenze dall'altro, non in astratto, ma mettendo in relazione dinamica e soprattutto operativa quel rapporto con le effettive potenzialità degli allievi e con pratiche di insegnamento/apprendimento profondamente rinnovate in tutte le discipline». [Mario Ambel, "Educazione linguistica e dintorni", in Alba Sasso, Sofia Toselli (a c. di), *Il sapere della scuola. Proposte e contributi*, Zanichelli, Bologna 1999].

il **cidi** realizza alcuni volumi nella collana
Carocci Faber **SCUOLAFACENDO**

TRA SETTEMBRE 2005 E GIUGNO 2006 SONO USCITI...

Gianna Di Caro
La storia in laboratorio

Mario Ambel
Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione

Luciano Rosso, Giorgio Tartara
Ci sono anch'io. Le Tic per l'accoglienza e l'integrazione

Maria Piscitelli
Come la penso. Progettare testi argomentativi

È IN CORSO DI STAMPA

un volume di Maria Riccarda Bignamini sulle
biblioteche scolastiche

SONO IN FASE DI STESURA

un volume di Anna Chiara Monardo sulle
biblioteche scolastiche

un volume di Maria Luisa Masturzo e Laura Meli
sulle abilità di studio

Non si tratta di una vera e propria "collana del Cidi", ma di una collaborazione che consente al Cidi di raggiungere con proprie proposte culturali e didattiche molte librerie qualificate in tutto il Paese e le più importanti rassegne nazionali di editoria per la scuola.

Sono volumi che nascono da iniziative o esperienze dei Cidi e di singoli docenti, iscritti o simpatizzanti, e che spesso hanno già coinvolto molti docenti e molte scuole nella fase di sperimentazione.