

Una competenza chiave europea: la comunicazione nella madrelingua

Maria Piscitelli, Maria Rosa Giannalia

1. Una priorità educativa: la comunicazione nella madrelingua

Rilanciare con forza l'educazione linguistica relativa alla madrelingua costituisce oggi una priorità educativa, sia perché la padronanza delle competenze linguistiche, ancora scadente negli alunni italiani (si vedano gli esiti OCSE PISA), è indispensabile per la crescita della persona e per la formazione dei futuri cittadini (italofoni e non) sia perché gli attacchi su questo versante appaiono ripetuti e provenienti da più ambiti. Troppe volte alcuni principi fondamentali dell'educazione linguistica democratica sono rimessi in discussione oppure vengono distrattamente trascurati, anche dagli addetti ai lavori. Ne è un esempio quanto si leggeva nell'agosto del 2008 in una lettera al Direttore del *Corriere della sera* del Ministro Gelmini: «Noi vogliamo una scuola che insegni a leggere, scrivere e far di conto. Una scuola in cui si torni a leggere I Promessi Sposi e dove non si dica più che lo studente "dovrà padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti"»(Gelmini 2008). Tralasciando l'affermazione iniziale – «si insegni a leggere, scrivere e far di conto» – su cui c'è accordo da sempre, creano invece imbarazzo e perplessità i passaggi successivi.

In primo luogo, a fronte del richiamo a leggere *I Promessi Sposi* occorre precisare che, in realtà, sono molto letti nella scuola italiana, fin dalla scuola secondaria di I grado; sono letti da ragazzi di 12-13 anni che, tra l'altro, in gran parte non sanno ancora bene leggere e scrivere. Risulta pertanto difficile comprendere il senso di questo richiamo, a meno che non si voglia estendere la lettura manzoniana anche a bambini di 8-9 anni o in ancor più tenera età. Tuttavia ad inquietare è l'insofferenza rivelata dal secondo passaggio, in quanto contrasta fortemente con documenti ufficiali nazionali – "Indicazioni nazionali piani di studio" (D.L. 19 febbraio 2004, n. 59); "Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo" (D.M. M.P.I. 31 luglio 2007); "L'Asse dei linguaggi" (D.M. M.P.I. 22 agosto 2007); "Asse dei linguaggi" in *Risultati di apprendimento per l'area di istruzione generale - I nuovi Istituti Tecnici* (MIUR, Bozza di lavoro, novembre 2009) – e raccomandazioni internazionali in materia di istruzione. Si vedano a proposito le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo" e in particolare la definizione data e le conoscenze-abilità-attitudini richieste in riferimento alla madrelingua (Racc.ne Parlamento e Consiglio Europeo 2006/962/CE).

Molto probabilmente l'affermazione del Ministro Gelmini va intesa come un *lapsus* sfuggito all'autore o il sintomo di una insofferenza al linguaggio tecnico, poiché augurarsi che lo studente non padroneggi *più* "gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti", significherebbe negare ai cittadini di domani quegli strumenti necessari ad esprimere e argomentare il loro pensiero; un diritto tanto fondamentale da trovare le sue radici in norme costituzionali.

2. Grammatica e storia della letteratura: due pilastri della formazione gentiliana

Bisogna riconoscere che la scuola italiana sta vivendo momenti di confusione e disorientamento, di sofferenza e di difficoltà, non riuscendo a tenere il passo con i tempi e a garantire alla propria popolazione il diritto all'istruzione/educazione. Garantire tale diritto è compito sicuramente arduo e al cui raggiungimento si frappongono mille ostacoli ingombranti: le vie imboccate finora per porvi rimedio, tuttavia, in genere si sono dimostrate inefficaci. Ne è un esempio la tendenza, ricorrente nell'ultimo decennio, da parte di (sedicenti) esperti, operatori della scuola, intellettuali ed opinionisti che ripropongono continuamente il ritorno su strade antiche ed a modelli culturali appartenenti a una società di altri tempi, ignorando i cambiamenti intervenuti e in atto; caldeggiando nostalgicamente modelli che hanno, forse, ben funzionato nella società di ieri, ma che oggi non funzionano più.

La scuola non è l'unica agenzia formativa alla quale gli studenti si rivolgono: esiste una vastissima gamma di modelli culturali offerti dalla società mediatica e informatica che presentano allettanti semplificazioni nella lettura del mondo circostante ma che in realtà, subdolamente e artatamente ne nascondono la complessità e la problematicità. Il modello di studente cui la scuola deve mirare non può certo più essere quello gentiliano, concentrato sulla formazione di una classe dirigente, ma deve invece orientarsi alla formazione di un cittadino che sappia vivere consapevolmente la complessità che lo circonda, ne sappia comprendere le strutture profonde e sappia orientarsi. In tal senso lo studio della lingua italiana deve avere come riferimento centrale le competenze di lettura, per il raggiungimento delle quali la riflessione linguistica risulti uno dei diversi mezzi e non il fine.

Riguardo all'ambito letterario si fa generalmente riferimento soprattutto alla storia della letteratura, ritenuta necessaria per la costruzione della nostra identità nazionale e la formazione culturale. Una posizione questa condivisibile, ma che non fa, tuttavia, i conti con la realtà scolastica, poiché per conoscere le opere e gli autori della nostra tradizione culturale bisogna saperli "leggere", essere un lettore "competente" che abbia una certa dimestichezza con i testi, con la dimensione letteraria, il suo linguaggio e il contesto storico di riferimento. Al contrario i nostri quindicenni raggiungono livelli di competenza ben lontani da quelli necessari (vedi OCSE PISA). A nostro avviso, richiami alla centralità della storia letteraria, sollecitazioni al ritorno ai "padri" della letteratura italiana ignorando i passi necessari alla formazione di un

lettore competente sono grida improduttive, come dimostrano i risultati scadenti conseguiti da troppi studenti.

Data la situazione e il ripetersi di rituali e fuorvianti esternazioni opinionistico-ministeriali, sarebbe opportuno fare chiarezza e iniziare a delineare un quadro preciso delle pratiche effettivamente correnti nella scuola, tramite un'indagine sull'insegnamento della grammatica e della storia della letteratura che raccolga dati su: le programmazioni degli insegnanti o di circolo, i registri di classe/personali, le ore destinate alla "grammatica" e alla "storia della letteratura" e il tipo di attività svolto in classe nella scuola secondaria di I grado, i compiti assegnati agli alunni (classe-casa), le prove di verifica e i criteri di valutazione, le relazioni finali, i libri di testo adottati o quanto altro possa contribuire ad un quadro oggettivo delle pratiche reali. Da questa ricognizione potrebbero emergere interessanti divergenze con quanto assiduamente proclamato. Riteniamo infatti che si scoprirebbe probabilmente che all'insegnamento grammaticale vengono dedicate molte ore per svolgere il "programma" dei manuali in adozione (volume di grammatica), e che ciò è vero soprattutto nella scuola secondaria di I grado, dove tra l'altro si insegna storia della letteratura, prima ancora e invece di "fare letteratura", trascurando quell'educazione letteraria raccomandata in molti documenti e studi di settore. Potremmo inoltre probabilmente scoprire che gli approcci prevalenti sono grammaticalisti e storicistici e che quelli grammaticalisti sono fondati essenzialmente su un tipo di grammatica (della frase) trattata il più delle volte come applicazione di regole ed addestramenti "prescrittivi" distanti da qualsiasi riflessione o considerazione problematica. Temiamo non sia esente da rischi simili pure la scuola primaria e che vi abbondino anticipazioni logico-linguistiche in bambini privi degli strumenti concettuali indispensabili per capire i contenuti proposti, con conseguenti frequenti banalizzazioni ed approssimazioni che non possono approdare ad alcuna consapevolezza metalinguistica, né tanto meno all'acquisizione di abilità.

Se un simile quadro venisse confermato in buona parte della scuola, dovremmo chiederci come mai si raggiungano risultati così deludenti nello sviluppo delle competenze linguistiche (ascolto, parlato, lettura, scrittura, riflessione sulla lingua), stante la diffusione proprio degli approcci grammaticalisti e dello studio della storia della letteratura così frequentemente invocati dai paladini di un inflessibile "ritorno all'ordine" scolastico. Capirne il perché sarebbe più urgente di qualsiasi petizione di principio, allargando la riflessione ai modelli adottati (metalinguistico e letterario) e alle modalità di trattazione.

3. La centralità dell'educazione linguistica e letteraria

Le considerazioni fin qui esposte non vanno interpretate come un rifiuto dell'insegnamento della grammatica e della storia della letteratura, entrambe rilevanti sul piano formativo, ma come un invito a ricollocarle dentro una prospettiva di *educazione* linguistica e letteraria, delineata con chiarezza da numerosi contributi (nazionali e internazionali) e dagli stessi

documenti ufficiali ministeriali. A tal proposito vale la pena di ricordare che qualsiasi insegnamento grammaticale dovrebbe essere alimentato da una costante osservazione dei fenomeni linguistici (elementi principali della comunicazione, caratteristiche della testualità – orale e scritta –, tratti più specificatamente morfosintattici, etc.) e da una pratica *ragionata* e *consapevole* della pluralità degli usi della lingua, di cui siano ricercati *in primis* i significati, i rapporti reciproci, il loro organizzarsi in significati via via più complessi per spiegarne, con categorie appartenenti ad una varietà di modelli metalinguistici, le forme. Si tratta di una pratica da farsi il più possibile a partire da enunciati o da testi orali e scritti, compresi quelli degli alunni, intesa sia come strumento funzionale allo sviluppo di capacità di comprensione e di produzione del discorso orale e scritto (conoscere e riflettere per parlare, ascoltare, leggere e scrivere *meglio*), sia come abilità trasversale trasferibile in altri contesti di riflessione, sì da indurre atteggiamenti metacognitivi. La grammatica, come scrive M. L. Altieri Biagi (1989: 9) «*non è solo quella che descrive le 'nove parti del discorso' e che fa 'analisi logica' della frase e del periodo; c'è una grammatica dentro la lingua, osservabile nei testi, necessaria alla comprensione profonda dei testi stessi, capace di spiegarci come funziona la lingua e di rivelarci i suoi enormi poteri: non solo quello – pur essenziale per l'uomo sociale – di permettere la comunicazione (e quindi di rendere possibile la collaborazione degli individui all'interno del gruppo), ma quello di strutturare il reale, di consentirci la sua rappresentazione simbolica e quindi la sua conoscenza*».

Nella scuola italiana si tende a privilegiare un unico modello metalinguistico (la grammatica della frase), il meno accessibile agli alunni essendo il più decontestualizzato (frase/i "fuori" testo e contesto), in conseguenza del suo statuto epistemologico; la grammatica della frase studia infatti la frase o raggruppamenti in frasi (principali, coordinate, subordinate), l'organizzazione e la loro strutturazione sul piano logico-sintattico. La fitta rete di relazioni che queste stabiliscono dentro testi e contesti comunicativi, nonché la funzionalità comunicativa che esse svolgono oppure le valenze o possibilità di senso che veicolano, sono poste in secondo piano. Mentre sono proprio queste ultime (valenze o possibilità di senso) che coinvolgono lo studente nella comprensione dei fenomeni linguistici, stimolandolo a ricercare, «*dentro la lingua, dentro ogni individuo che parla o che scrive*» (Altieri Biagi 1989: 9), spiegazioni di ordine semantico e logico-linguistico. In tal modo il ragazzo acquisisce consapevolezza del proprio agire linguistico, delle scelte operate e delle strategie che mette in atto, per adeguare il discorso alla situazione comunicativa. La consapevolezza di ciò che facciamo per parlare o per scrivere – aggiunge Altieri Biagi (1989: 10) – «*può risolversi in maggiore capacità di capire ciò che fanno gli altri, e quindi in un miglioramento delle nostre abilità di ascolto e di lettura*».

Analogo è il ragionamento intorno alla storia della letteratura, la quale richiede un lettore capace di "leggere" testi letterari, di gustarne pezzi significativi, a meno che non si voglia riassumerli, così come sovente accade, privandolo così di questa opportunità formativa. Non sono pochi gli studenti che di fronte ad un testo (letterario e non) incontrano difficoltà a

decifrare i significati impliciti, a operare inferenze e a mettere in relazione porzioni di testo contigue e non, manifestando disagio nel valutare contenuti e forma e sviluppare poi un'interpretazione plausibile (OCSE PISA). Operazioni di questa natura sui testi, cognitive e strategiche, si raggiungono mediante scelte oculate, utilizzando materiali linguistici adeguati alle strutture cognitive dell'alunno ed assumendo approcci processuali, costellati da una varietà di pratiche e tecniche di lettura e scrittura, dinamiche e ricorsive, su vari tipi di testo. Occorre inoltre aggiungere che la comprensione, l'interpretazione e la fruizione di "opere" letterarie, sottendono competenze che vanno al di là della testualità non letteraria, implicando una serie di azioni, quali il saper distinguere un testo letterario da quello non letterario, cogliendone lo scarto dalla *norma*, il saper riconoscere e praticare le specifiche peculiarità del testo letterario (linguaggio, caratteristiche, etc.) e il saper rappresentare tramite l'immaginario "mondi possibili e impossibili", mostrando una particolare sensibilità estetica e familiarità con lo specifico letterario. Un ingresso "sicuro" nel testo letterario presuppone un alunno linguisticamente e cognitivamente robusto, dotato cioè di quelle strutture del discorso che sono alla base della comunicazione e della rappresentazione simbolica ed in più capace di catturare, non solo a livello di spontaneità emotiva, il carattere "aperto e polisemico" del testo letterario. Ciò rimanda ad una sorta di apprendistato alla letteratura più che ad un incontro con la storia della letteratura che dà invece per scontata la conoscenza e la pratica letteraria che gli alunni non hanno; si tratta di una vera e propria educazione alla letteratura (all'immaginario, alla sensibilizzazione estetica e alla sperimentazione di forme linguistiche pre-letterarie, para-letterarie e letterarie), che faccia intravedere *come, quando e perché* l'immaginario diventi, in virtù dell'uso creativo del linguaggio, un fatto estetico.

Senza queste premesse la storia della letteratura perde la sua valenza formativa, riducendosi ad una carrellata di "storie" nel tempo, popolate da fatti e da persone piacevolmente narrate dall'insegnante, ma che non hanno niente a che vedere con la letteratura, la sua arte ed ancor più con la nostra tradizione culturale, che le contiene entrambe.

4. Punti fermi e prospettive future

Ridiscutere questi punti dell'educazione linguistico-letteraria ci sembra indispensabile. Come indispensabile ci appare, soprattutto nel momento attuale, riaffermare la validità dei principi dell'educazione linguistica *democratica*, pur nella consapevolezza della difficoltà a realizzarli e della necessità di apportarvi degli aggiornamenti (si vedano i nuovi linguaggi, la questione interculturale, etc.). Non ne richiamiamo quindi che i tratti più significativi, rinviando per un approfondimento alla lettura dei contributi a disposizione (studi, riflessioni, esperienze, etc.). Ci interessa invece rilanciare l'impegno di *lend*, già a suo tempo assunto, sul versante della didattica della lingua italiana, coinvolgendo tutti coloro che nell'associazione abbiano interesse ad occuparsene. Obiettivo principale sarà quello di dare corpo, nei gruppi di ricerca e sperimentazione dei gruppi locali, ad un progetto verticale di educazione linguistico-letteraria

che, partendo dalle "buone pratiche" e facendo tesoro della esperienza di lend, accentui i tratti educativi dell'insegnamento linguistico, in linea con la tradizione della nostra associazione e coerentemente all'accentuazione sempre posta sulle competenze e sull'uso nell'approccio metodologico per la didattica delle lingue straniere.

La nostra associazione ha difatti sempre mostrato, oltre che competenze scientifiche nell'ambito plurilingue (L1, L2, LS), una particolare creatività e sensibilità pedagogica verso i problemi dell'apprendere e dell'insegnare, contribuendo a rendere formativo il sapere linguistico. Troppo spesso invece nel campo dell'italiano capita di imbattersi in ottime trattazioni linguistiche, rigorosamente aggiornate ed ineccepibili sul piano tecnico, ma che talvolta perdono di vista l'aspetto della formatività linguistica, stentando ad instaurare un dialogo con l'alunno. Un terreno questo arduo, ma familiare a lend, formatasi nel rendere motivante e cognitivamente accessibile la lingua straniera, rispondendo così ai bisogni cognitivi, emotivi e comunicativo-relazionali degli alunni. Forti di queste acquisizioni ed esperienze sul campo di Educazione linguistica integrata, ci proponiamo di dar vita nei gruppi locali ad un cammino di riflessione sull'insegnamento/apprendimento della lingua italiana, interrogandoci su come si possa dotare l'insegnamento linguistico di pregnanza valoriale ed al contempo elaborando percorsi sperimentali che forniscano un contributo allo sviluppo di una fondamentale competenza chiave, quale la comunicazione nella madrelingua (e nelle lingue straniere). In questa azione non dubitiamo che un grosso contributo ci possa venire anche dai docenti delle altre lingue e non solo per quanto concerne gli aspetti metodologico-didattici, ma anche e soprattutto attraverso un confronto costruttivo che permetta ai docenti di italiano di decentrare una prospettiva forse troppo monoreferenziale, a favore di un'ottica orientata al plurilinguismo.

Riferimenti bibliografici

Altieri Biagi M. L. (1989), *Io amo, tu ami, egli ama...*, Mursia, Milano.

Gelmini M. (2008), "Quarant'anni da smantellare", *Corriere della sera*, 22 agosto, p. 37

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 (*G. U. n. 51 del 2-3-2004 - Suppl. Ord. n. 31*); All. A "Indicazioni Nazionali Piani di studio Scuola dell'Infanzia"; All. B "Indicazioni Nazionali Piani di Studio Scuola Primaria"; All. C "Indicazioni nazionali Piani di studio Scuola Secondaria di 1° grado"; All. D "Profilo finale dello studente".

Decreto Ministeriale del Ministero della Pubblica Istruzione 31 luglio 2007; All. "Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo".

Decreto Ministeriale del Ministero della Pubblica Istruzione 22 agosto 2007, All. 1 "Gli assi culturali" al "Documento tecnico" in *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

MIUR (2009), “Asse dei linguaggi” in *Risultati di apprendimento per l’area di istruzione generale*
- *I nuovi Istituti Tecnici* (bozza di lavoro, novembre).

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), “Competenze chiave per l’apprendimento permanente”, All.: “Competenze Chiave per l’Apprendimento Permanente — Un Quadro di Riferimento Europeo”, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, 30.12.2006, pp. L394/13-18