

UNO SGUARDO PROBLEMATICO ALL'ITALIANO

di Maria Piscitelli

Considerazioni sulle "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria"

Le nuove Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della scuola primaria e le relative Raccomandazioni contengono, rispetto all'ambito linguistico, taluni aspetti che meritano di essere discussi, sia per esaminare gli elementi di continuità con i Documenti degli ultimi venti anni, mettendone in evidenza le positività e i passi in avanti (se questi esistono), sia per individuare quei tratti di discontinuità che possono rivelarsi destabilizzanti nei confronti della realizzazione di una scuola democratica, così come è stata delineata dalle riforme del passato.

Per motivi di comodità e di spazio procederemo, nell'analisi, in maniera schematica. se non talvolta elencativa, per sottolineare meglio i punti di forza e di debolezza, in riferimento agli obiettivi specifici di apprendimento della disciplina "italiano", con qualche incursione nelle Raccomandazioni di accompagnamento.

1. Punti di forza

Tra i punti di forza, apprezzabile risulta l'esigenza di inserire l'insegnamento dell'Italiano in un "processo *unitario* del sapere e del suo apprendimento", ribadendo "l'inscindibilità della comprensione e dello sviluppo del fenomeno linguistico e del suo utilizzo competente" (Raccomandazioni, 2003).

Pur riconoscendo la specificità dei differenti fenomeni, che saranno studiati attraverso "attività specifiche che fissano l'attenzione su punti precisi della comunicazione" con lo scopo di "favorirne la riflessione e l'acquisizione delle tecniche di fruizione e di produzione specifiche per ciascuna di esse", nel Documento si pone il problema di limitare il rischio derivante da approcci *riduzionisti, frammentari e segmentati*, sconfinanti talvolta in eccessi di tecnicismo, che, non di rado, promuovono lo sviluppo "separato" delle abilità linguistiche.

Nel testo delle Raccomandazioni si legge che "le stesse attività linguistiche devono inserirsi in un progetto e collocarsi all'interno di *situazioni significative* per l'allievo e con "veri testi", affinché esse si realizzino *in funzione* di un *bisogno preciso* nella produzione e comprensione linguistica (

leggere e scrivere *per...* ascoltare e parlare *per... motivi precisi o a proposito di..*). Problema questo sollevato dagli stessi Indirizzi curriculari di De Mauro, i quali, nella sezione dedicata all'Italiano, così recitano: "Gli obiettivi di apprendimento relativi alle competenze degli allievi e alle scansioni interne al ciclo vanno ricondotti ai nuclei operativi degli apprendimenti linguistici della scuola di base: ascolto e parlato, lettura, scrittura e riscrittura, riflessione sulla lingua. Più obiettivi e soprattutto più attività diverse possono concorrere a costruire una medesima competenza linguistica e comunicativa; né le ripartizioni degli obiettivi relativi alle singole abilità corrispondono a filoni didattici da seguire in modo rigidamente separati. Tocca infatti alla programmazione didattica definire percorsi e occasioni di apprendimento che, in rapporto agli allievi reali, perseguano il raggiungimento di questi obiettivi, ovviamente integrandoli fra loro in attività didattiche che spesso coinvolgono più abilità linguistiche (di ascolto e parlato, di lettura e scrittura, di lettura e parlato, di ascolto e scrittura etc.) e che quindi favoriscono l'esercizio e l'incremento di quelle abilità in modo integrato" (De Mauro, 2001).

Un altro punto condivisibile delle Indicazioni nazionali è quello relativo agli obiettivi specifici di apprendimento legati alle *abilità*, mentre forti restano le riserve circa le *conoscenze* (di natura essenzialmente grammaticale, 1a, 2a/3a elementare) e le *abilità grammaticali* previste in uscita. Accantoniamo, per motivi di spazio, il nostro punto di vista sull'educazione letteraria.

1.1. Le Abilità

1.1.1. L'orale

Partendo dall'esame della *abilità* bisogna riconoscere che viene attribuito uno spazio paritario all'orale, alla lettura e alla scrittura, dove l'orale è visto non soltanto come una forma di comunicazione spontanea, ma come un codice che si estrinseca in situazioni concrete e si traduce in testi (generi testuali), divenendo oggetto di studio. Nel Documento si sollecitano varie forme di comunicazione orale (monologica e dialogica) e diversi tipi di linguaggio che consentono all'alunno la fruizione e la produzione di una varietà di messaggi, di volta in volta adeguati all'interlocutore e alle circostanze (per esempio adattarsi alla situazione di comunicazione, tener presente del contesto quando si interviene, far ricorso a registri diversi, etc.). Attraverso lo sviluppo di capacità di comprensione e di produzione di testi di vario genere si avviano gradualmente i bambini al rispetto di alcuni vincoli posti dai testi, non trascurando di abituare l'allievo (e questo vale anche per la lettura e scrittura) a capire che la lingua serve per:

- esprimere la propria esperienza affettiva, emozionale, fattuale, ritenuta una risorsa irrinunciabile per la costruzione consapevole della propria identità (1a, 4a/5a) ;
- costruire la conoscenza, ricorrendo a operazioni mentali di vario tipo (2a/3a);
- comunicare con gli altri e agire nei loro confronti (1a, 2a/3a, 4a/5a).

Per l'esercizio di queste abilità si prevede l'attivazione di:

- strategie di anticipazione e di previsione di significati (2a/3a); strategie essenziali di ascolto finalizzato e ascolto attivo (4a/5a);
- processi di controllo da mettere in atto durante l'ascolto (rendersi conto di non aver capito, riconoscere una difficoltà) (4a/5a);
- modalità per prendere appunti (4a/5a);
- forme di pianificazione e organizzazione di contenuti narrativi, descrittivi, informativi, espositivi, regolativi (4a/5a);
- tecniche e procedure per facilitare e realizzare vari tipi di comunicazione.

1.1.2 Lettura e scrittura

Per la lettura e la scrittura si raccomanda di promuovere forme di comunicazione (comprensione e di interpretazione del significato del testo) non riducibili a meri "esercizi" o ad "attività di riconoscimento" (Raccomandazioni, 2003). Ad esempio è ritenuto importante collocare "le lettere da riconoscere in un contesto che aiuta ad anticiparne il significato". Contesto che può essere costituito da "un libro letto prima ad alta voce dall'insegnante, per cui si ascolta una storia e poi si interpretano le scritte che la compongono",

oppure da "scritte collocate in una pluralità di contesti molto definiti: insegne di negozi, semplici avvisi pubblici, nomi di prodotti sulle relative confezioni, istruzioni verbali che si accompagnano a modalità iconiche. Si raccomandano anche forme di comunicazione interpersonale fra persone (un biglietto d'augurio) o fra personaggi della fantasia, quali lettere di protagonisti di una storia, redatte in modo tale da suggerire, in base al supporto e ai codici che accompagnano la lingua scritta, possibili interpretazioni" (Raccomandazioni, 2003). Entrambe le abilità sono collocate in contesti, legati ai bisogni dei bambini (comunicativi, personali, sociali, cognitivi, etc.); per svilupparle occorre tener conto delle "concettualizzazioni spontanee dei bambini che inizialmente attribuiscono significato allo scritto che li circonda sulla base del contesto e affidano le loro scritte spontanee ai propri messaggi" (...). Così i bambini svilupperanno gradualmente capacità di decodifica della parola grazie alle loro conoscenze lessicali, morfosintattiche, alle attese sul tipo

di testo che viene letto, alle conoscenze di ciò di cui si tratta e della situazione in cui il testo è ambientato" (Raccomandazioni, 2003).

Insomma il contesto ambientale, sociale e linguistico, "messo in testo" diventa vitale per acquisire capacità di comprensione e di interpretazione del mondo, in cui ogni soggetto è immerso e con il quale quotidianamente interagisce. Il "leggere e scrivere" suggerito non è solo di tipo strumentale, ma in funzione di "precisi bisogni comunicativi" (piacere, informare/informarsi/ etc.), pur rimanendo indispensabile il livello strumentale, che rappresenta una fase di accesso "all'uso pieno e consapevole della lettura e scrittura" (Programmi, '85).

Né viene trascurata la dimensione cognitiva di queste due abilità, che sono trattate quali processi. Si accorda difatti rilevanza alle tappe di sviluppo delle capacità ad esse connesse, dedicando attenzione all'attivazione di procedure, strategie e tecniche (di lettura ad alta voce, silenziosa, di scrittura, etc.), necessarie sia per scrivere testi e autocorreggersi, sia per ricostruirli, imparando a pianificarli e a organizzarli. Elementi questi che ritroviamo distribuiti (pur se non sempre secondo un *evidente* criterio di classificazione e questo è uno dei punti critici) sia nella colonna delle *conoscenze* che in quella delle *abilità*.

Ma, insieme ai processi sottostanti lo sviluppo delle abilità (capacità cognitive e linguistiche), non si dimenticano quegli aspetti interattivi e creativi, messi in atto dal bambino quando interagisce con il testo, che tendono ad accrescere capacità dinamiche con il testo (muoversi nel testo). In più punti si richiedono interventi personalizzati sui testi: manipolazione di semplici testi in base ad un vincolo dato; elaborazione creativa di testi di vario tipo (giochi grafici, fonici e la creazione di ipertesti).

All'interno di questi obiettivi specifici di apprendimento si riscontrano importanti ricorsività, cadenzate secondo alcuni criteri di gradualità. Queste riguardano:

- la frequentazione di una varietà di forme testuali (generi letterari e non) e di una pluralità di linguaggi verbali e non, sui quali innestare consapevolezza e autoconsapevolezza. Ad esempio imparare a cogliere differenze essenziali tra orale e scritto o tra generi (4a/5a). Distinzioni affatto scontate in bambini di 10/11 anni;
- l'acquisizione di alcuni irrinunciabili requisiti testuali (l'ordine, la pertinenza, l'adeguatezza, la coerenza/ la coesione) (2a/3a, 4a/5a);
- la pratica della sintesi, del riassunto, della parafrasi (4a/5a), preceduta da operazioni propedeutiche (uso di scalette, etc.);

- l'incremento di capacità metacognitive che generano controlli rispetto al proprio operato ed intensificano forme di autogoverno.

2. Punti di debolezza

Tuttavia accanto a questi aspetti ne appaiono altri che rischiano di rimettere in discussione quanto delineato. Ci riferiamo innanzitutto ad alcune incongruenze presenti nella corrispondenza tra la colonna delle *conoscenze* e quella delle *abilità*, soprattutto nei primi tre anni della scuola primaria. In queste classi (1a,2a/3a), le *conoscenze* si identificano prevalentemente in determinate categorie grammaticali (grammatica della frase), che sovente risultano inefficaci per l'incremento delle *abilità*. Ad esempio *per saper comunicare oralmente* (intervenire nel dialogo e nella conversazione in modo ordinato e pertinente; orientarsi nella comprensione; porsi in modo attivo nell'ascolto; narrare brevi esperienze personali seguendo un ordine temporale, etc.) si richiede di conoscere: le concordanze (genere e numero), i tratti prosodici, la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa). Gli elementi della comunicazione (destinatario, contesto, etc.), che, nella prima versione delle Indicazioni Nazionali, rimandavano ad una grammatica del discorso, sono spariti, creando uno scollamento con la colonna delle *abilità*. Riguardo a quest'orientamento c'è da chiedersi come si possa pensare di sviluppare determinate capacità (linguistiche, sociali, cognitive, testuali), concentrandosi, tra l'altro prescrittivamente e con bambini di 6 / 8 anni, sulla frase *semplice, complessa, nucleare, predicato e argomenti, convenzioni ortografiche*. Quando sappiamo che la ricerca sperimentale ha segnalato in merito esiti negativi. Addirittura nell'ultima versione è stata genericamente introdotta (colonna delle *conoscenze*) la voce *Grammatica e sintassi*, che suscita un'ulteriore perplessità circa il criterio di classificazione adottato, tanto che viene da chiederci quale rapporto possa esserci tra questa voce *generale* e le altre voci *specifiche* (nozioni grammaticali), riportate nella stessa colonna.

A questo punto di debolezza possiamo aggiungerne altri, sui quali non intendiamo soffermarci, dato che sono stati messi in evidenza da numerosi contributi, ai quali rinviamo (Lavinio, 2002; Deon, 2003; Sgroi, 2002).

Ci limitiamo soltanto a riepilogarne alcuni:

- le modalità di presentazione del Documento, non sempre chiare ed efficaci;
- svariate inesattezze e sviste terminologiche;

- talune richieste di prestazioni disciplinari, premature per la fascia di scolarità per la quale vengono proposte;
- la corrispondenza non lineare tra la colonna delle *conoscenze* e quella delle *abilità*, che talvolta sono mescolate tra loro o rinviano ad altro (attività strategie, tecniche).

Anche se, rispetto a quest'ultimo punto, ci può essere obiettato che non bisogna considerarlo vincolante, in quanto si intendeva, con questa articolazione, fornire soltanto un bagaglio irrinunciabile di *conoscenze* ed *abilità* a cui attingere. Ma se così fosse, non valeva forse la pena di esplicitare meglio le finalità dell'operazione, onde evitare fraintendimenti e letture distorte o addirittura creare falsi problemi?

2.1 Il ridimensionamento della Riflessione sulla lingua

Comunque il dubbio maggiore, su cui è doveroso ragionare, in quanto rappresenta un visibile ritorno al passato, riguarda il ridimensionamento della Riflessione sulla lingua, schiacciata su un concetto di *grammatica ristretta*, centrata cioè sulla morfosintassi e sullo sviluppo della competenza lessicale. Difatti la Riflessione sulla lingua, che non può essere separata da esperienze e contesti comunicativi (*fecondi osservatori* degli usi e delle varietà della lingua), sembra essere stata sostituita dalla generica voce di "Grammatica e Sintassi" (Morfologia e sintassi). Quando sappiamo che per *far seriamente* la *grammatica* è necessario possedere capacità di ragionamento sulla lingua (orale e scritta), che si raggiungono affrontando la lingua non come un sistema di regole da studiare e da applicare automaticamente, ma come un "oggetto vivo e problematico", dove l'apprendimento linguistico si connota quale attività cognitiva, in cui vengono posti e risolti *dubbi* linguistici e *problemi* di comprensione e di produzione. Un *oggetto*, frequentato il più possibile in comunicazioni *autentiche e reali*, osservate e indagate dal bambino da più "versanti", la cui spiegazione produca *consapevolezze* e, al contempo, metta in moto una serie di operazioni che influenzino sia i procedimenti mentali che i comportamenti dell'individuo. Quindi "riflettere sulla lingua" resta una tappa *preliminare* a qualsiasi forma di generalizzazione sistematica (caratteri comunicativi e linguistici di un testo, funzioni e strutture, etc.), a cui è importante giungere, ma gradualmente e in maniera intelligente e creativa.

2.2 La ricomparsa di un concetto di *grammatica ristretta*

Insieme al ridimensionamento della Riflessione sulla lingua desta preoccupazione il concetto di *grammatica ristretta*, a cui allude frequentemente il Documento. Questo insistente richiamo

rischia di *rinnegare* molte delle acquisizioni teoriche largamente condivise in questi ultimi venti anni, cancellando inevitabilmente le Indicazioni dei programmi precedenti ('79, '85, Brocca, etc.), accolte e sperimentate con successo in molte scuole italiane. In particolare preoccupa l'aver ignorato quanto raccomandato dai Programmi dell'85, circa il tipo di grammatica da praticare con i bambini; una grammatica il più possibile *allargata*, aperta cioè alla dimensione testuale e pragmatica delle prestazioni concrete, al cui interno si possono acquisire conoscenze morfosintattiche e competenze lessicali. Nei programmi dell'85 si suggerisce un'impostazione che, partendo dai contesti d'uso e dai testi, sviluppi *consapevolezze* sui fenomeni che l'alunno è in grado di produrre e percepire, per poi avviarlo a forme di *razionalizzazione* ed *esplicitazione* sempre più sistematiche. Una visione questa, opposta a quella espressa dal Documento, che invoca la "cultura della regola" (Sgroi, 2002) ed auspica un "ritorno alla tradizione" (analisi logica e grammaticale), non tenendo dovutamente conto, sia i ritmi di apprendimento e di sviluppo delle capacità metalinguistiche dei bambini, sia i loro interessi. Interessi che sicuramente si moltiplicano se si adottano *grammatiche vive, seducenti* e anche "dolci", vissute come una vivace e cosciente osservazione del ricco e vario uso che della lingua fanno i parlanti (Orsenna, 2003).

Invece il punto di vista dominante nelle nuove Indicazioni Nazionali privilegia il modello linguistico tradizionale (la grammatica della frase, la più decontestualizzata), richiedendo tra i saperi (*conoscenze*), atti a sviluppare i saper fare linguistici, nozioni grammaticali legate preminentemente alla morfosintassi. Nozioni che, se non sono accompagnate da pratiche comunicative e da attività cognitive, tendono a ridursi in *sterili* definizioni grammaticali, che i bambini percepiscono *astruse, contorte e contraddittorie* e il più delle volte imparano a memoria. Anzi questa "cultura della regola" rimane talmente incomprensibile a molti bambini da "dissanguare la lingua", producendo, quale inevitabile conseguenza, "il disamore e l'essiccarsi della naturale gioia del comunicare con le parole, che sono piccoli e grandi motori della vita, trasformandole in potenziali Essiccatoi " (Orsenna, 2003).

Con il privilegiamento di questo tipo di grammatica si pongono, inevitabilmente, in secondo piano altri modelli metalinguistici (grammatica del discorso e del testo), quando invece sono proprio questi ultimi a rivelarsi, nella pratica didattica, più funzionali all'esercizio consapevole delle *abilità* e di gran lunga più idonei a sviluppare autonomia nei saperi e nei saper fare linguistici.

Difatti queste grammatiche, avendo come oggetto di analisi i contesti comunicativi e i testi, sono maggiormente in grado di favorire quei delicati passaggi che vanno dall' esperienza comunicativa alla riflessione su quest'esperienza; da una lingua concepita come strumento comunicativo ad una

lingua intesa come mezzo di pensiero, capace di *razionalizzare* ed *esplicitare* i fatti linguistici, agiti e scoperti. Fenomeni che l'alunno riesce a percepire e produrre più agevolmente, comprendendone i funzionamenti e definendone le principali caratteristiche e strutture.

Tutti questi aspetti sono fondamentali affinché i bambini imparino a ragionare sulla lingua e ad acquisire capacità di astrazione e formalizzazione sempre più avanzata. Mentre l'indirizzo assunto dalle Indicazioni Nazionali, confermato dalle recenti versioni (scuola primaria e secondaria, I grado) tra l'altro peggiorative rispetto a quelle iniziali, li cancella in gran parte, rischiando di limitare le opportunità di apprendimento e di annullare le positività rilevate.

Di fatto il lavoro sulle abilità potrebbe venire penalizzato ed emarginato, al seguito del taglio dato all'insegnamento grammaticale (impianto descrittivo e terminologico) e del modello di lingua proposto (una lingua concepita come un sistema di regole da studiare) e a causa dell'eccessiva richiesta di prestazioni (grammatica e sintassi, studio sistematico delle categorie sintattiche, etc.), che dovrebbero essere sistematicamente perseguite, indipendentemente dai soggetti che ci troviamo di fronte.

Conclusioni

Rispetto a queste scelte (riflessione sulla lingua, morfologia e sintassi) siamo di fronte a un arretramento culturale, che ci riporta indietro di più di venti anni, in grado di vanificare elaborazioni e sperimentazioni finalizzate a garantire il pieno diritto alla comunicazione a "tutti ed ad ognuno". Un diritto che si conquista quando si sa usare la lingua a più livelli in una varietà di testi e contesti (educazione agli usi funzionali, espressivi, cognitivi, simbolici, creativi, culturali), ma anche quando si riesce a condurre il bambino a ragionare su di essa, attraverso approcci costruttivi ed esplorativi, che tengano conto della sua età mentale, portandolo a guardare la lingua "come un oggetto degno di attenzione e di analisi". Solo se siamo capaci di garantire l'uso della lingua e dei linguaggi e la riflessione su questi, costruendo "una mentalità problematica e un atteggiamento scientifico nell'analisi di fenomeni linguistici e testuali" , possiamo dire che *aspiriamo* ad una scuola per "tutti e per ognuno". E tutti noi sappiamo quanto ciò sia difficile e quanto un insegnamento tradizionale (prevalentemente morfosintattico) ci allontani da questa meta, in quanto là dove è stato applicato, si è mostrato improduttivo, proprio in vista della finalità per cui è stato assunto, cioè per la strutturazione del pensiero logico e conseguentemente per la formazione "rigorosa" del pensiero. Naturalmente nelle menti già "formate", con predisposizioni

naturali e sociali (*élite*), il nostro discorso cade, ma allora la scuola che *vogliamo* non è per "tutti e per ognuno", ma per "pochi". Questo dobbiamo avere il coraggio di dirlo!

Riferimenti bibliografici

De Mauro T. *Indirizzi per l'attuazione del curricolo* in G. Cerini, I Fiorin (2001), *I curricoli nella scuola di base. Testi e commenti*, Tecnodid, Napoli.

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della Scuola Primaria, Annali dell'istruzione (2002). I Documenti della sperimentazione nella scuola di infanzia e nella scuola primaria. Le Monnier, Firenze, 5/6.

Raccomandazioni per l'attuazione delle " Indicazioni Nazionali per Piani di Studio Personalizzati nella Scuola primaria", Annali dell'istruzione (2002),. I Documenti della sperimentazione nella scuola di infanzia e nella scuola primaria. Le Monnier, Firenze, 5/6.

Lavinio C. (2002), *L'educazione linguistica tra tabelle di obiettivi e piani di studio personalizzati*, "Università e Scuola", 2/R: 6-11.

Deon W. (2003), *La Grande Mano che Raccomanda*, " Italiano e Oltre", 1: 12-13.

Orsenna E. (2002), *La grammatica è una canzone dolce*, Salani, Firenze.

SgROI S. C. (2002), *L'analisi logica ci salverà?*, "Italiano e Oltre", 5: 304-305.

