

INSEGNARE IN UN ALTRO MODO.... SI PUÒ!

di Gianna Campigli

A conclusione di un ciclo di insegnamento, dalla prima alla quinta, in due sezioni della scuola primaria voglio ragionare e riflettere sull'efficacia del mio lavoro alla luce dei risultati ottenuti. Devo dire che ho sempre svolto la mia professione di insegnante elementare con tanta passione e con un immutato entusiasmo, fin dall'inizio della mia carriera, perché ho sempre creduto che investire energie, capacità e risorse nel campo dell'educazione e formazione dei nostri ragazzi sia un impegno civile e politico che ho percepito ancora più pressante da quando faccio parte di un'associazione quale il CIDI.

Nei sette anni di lavoro sul Curricolo, nel Circolo di Vinci, e cinque all'interno del Laboratorio Linguistico Permanente condotto da un esperto-tutor e altrettanti di partecipazione al Laboratorio di ricerca e sperimentazione linguistica del CIDI di Firenze con colleghi di altre province, posso dire di aver individuato un modo diverso di fare scuola, in grado di mantenere alta la motivazione dei ragazzi, di rispondere ai loro bisogni *educativi*, di accrescere le loro competenze specifiche.

La convinzione, che mi ha sempre accompagnato in questo arco di anni in cui ho potuto sperimentare nuovi percorsi, di aver trovato finalmente la chiave per realizzare una scuola come l'avevo sempre intesa, ma poche volte realizzata fino in fondo, mi ha spinto ad una approfondita riflessione sui fondamenti teorici della pedagogia, della linguistica e socio-linguistica, a cui quei percorsi fanno riferimento. Sono riuscita così a individuare e meglio capire le problematiche della formazione e dell'istruzione di soggetti immersi oggi in un mondo culturale, sociale, tecnologico che si trasforma tanto rapidamente fornendo mezzi di comunicazione sempre nuovi ma che tendono a produrre estraniamento da un mondo comunicativo vivo, reale e non virtuale; inoltre è stato necessario indagare e capire come nella scuola si possano aiutare i ragazzi, che vivono in ambienti così ricchi di stimoli e strumenti tecnologici, a costruire conoscenze e soprattutto ad esserne benevolmente invogliati.

Dall'approfondimento teorico e dall'attività didattica, svolti in collaborazione con il nostro esperto, nasce la consapevolezza delle *priorità* nel delicato processo di insegnamento – apprendimento e di una *pratica didattica* con approcci metodologici rispondenti ai reali bisogni culturali, psicologici e cognitivi dei ragazzi (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai, 2001, p. 17).

Ho spostato il mio punto di vista dall'insegnare all'apprendere e così l'alunno è diventato il fulcro di tutto il mio agire.

Nella mia preparazione magistrale e post avevo avuto la possibilità di *studiare* il bambino, le sue capacità cognitive nell'arco dello sviluppo dai sei agli undici anni, i risvolti psicologici caratteristici di questa età, i bisogni educativi; tuttavia, proprio nell'insegnamento della lingua, disciplina di mia competenza, riuscivo poco a progettare un lavoro organico, lineare, di cui gli alunni fossero protagonisti e consapevoli - come succedeva nelle scienze o nella matematica -; si trattava sempre di attività finalizzate allo sviluppo delle abilità di volta in volta prese in considerazione: oggi si lavora sulle tipologie testuali *-e con le colleghe si reperivano brani descrittivi, narrativi,.. da analizzare e da capire, magari legati a tematiche relative ai vissuti degli alunni-*, domani si lavorerà sulla grammatica *-siamo arrivati all'aggettivo, mancano da fare gli avverbi, le congiunzioni, ecc...-*. Mi sembrava di esser brava nell'*insegnare*; non improvvisavo, preparavo accuratamente ciò che l'indomani avrei dovuto *porgere* ai bambini... ma il soggetto ero sempre io! Avevo ben presente l'aspetto istruttivo della lingua e non riuscivo a concretizzarne l'aspetto formativo.

Per stimolare la costruzione dell'*identità, l'apertura all'altro* attraverso la discussione, il confronto e il rispetto di punti di vista diversi, *l'educazione alla legalità, alla cittadinanza*, ricorrevo ad altre discipline: in quel contesto la lingua diventava solo strumento, elemento trasversale.

Finalmente la scoperta che la lingua, colta anche nella sua specificità, ha una forte valenza formativa: se scegli *contenuti significativi* per i ragazzi, che non siano più i *diversi brani* da analizzare, o la *grammatica*, o il loro *vissuto*, ma piuttosto gli *oggetti linguistici* collocati in una dimensione formativa (*culturale/valoriale*); se scegli come punto di partenza per ogni percorso *l'orale*, di cui l'alunno è competente e da quello lo avvii alla scrittura; se scegli di predisporre un *ambiente didattico* in cui siano i ragazzi stessi a costruire le proprie conoscenze, attraverso la discussione, il confronto e la negoziazione dei significati; se scegli quindi gli approcci metodologici operativi che consentano un apprendimento in contesto e non astratto.

Ho dovuto capire in che modo l'apprendimento potesse risultare costantemente contestualizzato. *L'analisi dell'apprendimento in contesti di vita quotidiana ha messo in luce come l'apprendimento sia descrivibile quale un processo di apprendistato, cioè come una pratica contestualizzata, graduale inserita in un contesto significativo di attività* (Carletti, Varani, 2005). Le parole, una volta esplorate, capite, per essere poi concretizzate nella pratica didattica, sono diventate un binario per la scelta di contenuti per iniziare un percorso di educazione linguistica.

Se è vero che *la costruzione di nuove conoscenze inizia dalle nostre osservazioni sugli eventi o sugli oggetti (con il termine oggetto intendiamo tutto ciò che può essere osservato)* è anche vero che

costruiamo la nostra conoscenza linguistica osservando gli oggetti linguistici colti nella quotidianità, negli ambienti conosciuti dai ragazzi.

È perciò che i ragazzi diventano esploratori, osservatori di tutto quel mondo linguistico che hanno *raccolto*, per cominciare a capirne le caratteristiche ed il funzionamento. Ed è quello che sono diventati i miei alunni, che hanno avuto l'opportunità di sviluppare con *entusiasmo*, dalla prima alla quinta, i progetti linguistici messi in atto: la motivazione all'apprendere è uno tra gli altri aspetti che è stato tenuto in alta considerazione e che ha indirizzato la scelta di contenuti, strategie, approcci metodologici sempre rispondenti alle possibilità cognitive, ma anche *culturali* delle varie fasce di età. Tutti hanno avuto l'opportunità di effettuare un percorso educativo nella consapevolezza del *che cosa* stavano imparando, del *come* lo stavano imparando e della loro *crescita personale e sociale*. Difatti è solo quando gli alunni imparano ad imparare che assumono su di sé la responsabilità del proprio apprendimento (Novak, Gowin, 1999, p.16).

In prima elementare, attraverso lo scambio di messaggi (Campigli, Piscitelli, 2001, n. 1-17), è stata favorita *l'interazione sociale* all'interno della classe, una pratica che ha consentito agli alunni di conoscere i compagni relativamente alla loro sfera affettiva e di farsi conoscere, ma ha dato pure l'avvio all'utilizzo costante della lingua orale quale scambio comunicativo per chiarire e risolvere problematiche, per negoziare significati e conoscenze, per motivare le proprie idee, per cominciare a prendere consapevolezza che di fronte all'*io* c'è anche *l'altro*.

I bambini si sono *raccontati*, oralmente e per scritto, e nel raccontarsi ognuno ha conosciuto meglio se stesso, delineando una identità personale, la cui strutturazione, nel suo processo lento e graduale, ha trovato sempre tempi e modi significativi, adeguati alle varie fasce di età, in tutti i percorsi dalla prima alla quinta classe.

Anche l'incontro con testi d'autore, mediante pezzetti di brani che *raccontavano* le stesse problematiche incontrate e affrontate dagli alunni, ha rappresentato un'esperienza pregnante e significativa in quanto ha permesso loro di fruire di una *narrazione letteraria*, di indiscusso valore linguistico, nel momento in cui poteva diventare *partecipe*, anch'essa come loro, di un contesto conosciuto e dibattuto.

In tal modo i testi d'appoggio su cui lavorare sono risultati essenziali per l'apprendimento linguistico, ma altrettanto importanti dal punto di vista della crescita personale.

In seconda *l'interazione sociale* ha varcato i confini della classe per allargarsi all'ambiente familiare (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai, cit. pp. 28-64) e così i bambini hanno cominciato ad esplorare il mondo linguistico circostante con attenzione e atteggiamento di ricerca, che l'insegnante ha sempre indirizzato e stimolato perché è da quel mondo linguistico *orale* quotidianamente *frequentato*, che ciascuno ha cominciato a organizzare anche la scrittura. Alla *narrazione*, in quanto esperienza linguistica, si è unita la *descrizione* di persone e personaggi, ancora *soggetti parlanti*, osservati in famiglia, al mercato e in altri contesti noti. La riflessione *grammaticale*, sempre ricavata da esperienze vive e divenuta *esperienza delle parole*, si è inserita nella osservazione dell'uso della lingua e della sua efficacia sia nel narrare che nel descrivere. Il passaggio ai dialoghi nella letteratura (*nel nostro caso abbiamo preso in considerazione le fiabe*) è diventato un'esperienza anche emotiva, oltre che linguistica, importantissima, con l'apertura e l'immersione nell'immaginario attraverso tecniche di immedesimazione e di percezione coinvolgenti tutta la fisicità: è così che gli alunni hanno cominciato, e continuato in tutto l'arco della scuola elementare, ad entrare nei *testi e in contesti*, ad *interagire* con essi, a conoscerli. Sempre, quando arrivava il momento di presentare un nuovo testo, narrativo o poetico, la richiesta era la stessa: *Maestra, accompagnaci dentro!*

In terza gli alunni, con il percorso dell'*Autobiografia, Narrare e descrivere* (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai, cit. pp 66-101), hanno avuto l'opportunità di continuare a strutturare la propria identità, e a prenderne consapevolezza, nella completezza della persona. Analizzando l'aspetto fisico e indagando l'aspetto interiore ognuno ha delineato un ritratto di sé e degli altri con l'esigenza di accettarsi, rispettarci, essere accettati e rispettati, accettare e rispettare l'altro: l'esperienza linguistica del narrarsi e del descriversi in maniera prima oggettiva e quindi personale e creativa ha assunto un valore formativo di grande spessore nella ricerca delle proprie qualità e delle qualità dell'altro. È così che si è incentivato anche il processo di apertura all'altro, processo necessario ad una formazione completa.

Sul piano linguistico il passaggio dalla costruzione dell'identità personale all'alterità si è configurato come passaggio dalla *narrazione/descrizione* alla *regolazione* e all' *argomentazione*.

In quarta proprio la *regolazione*, senza mai tralasciare le altre forme del discorso (*narrazione, informazione, argomentazione*) ha raggiunto una valenza formativa indiscussa, poiché ha veicolato, attraverso il lavoro sui Comandi e i Divieti (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai, cit. pp. 103-

169), un'educazione alla legalità non impartita dall'insegnante o desunta dai testi, ma conquistata in contesti reali frequentati dai ragazzi: la famiglia, la scuola, il mondo circostante con i suoi contenuti culturali. E con questi contenuti culturali i ragazzi sono entrati in contatto consapevolmente, li hanno osservati e analizzati assumendo vari punti di vista: i propri, quelli dei genitori, quelli infine di alcuni personaggi pubblici, giornalisti e scrittori.

Penserete che un tale lavoro tutte le insegnanti lo fanno. Può darsi, ma la portata innovativa per me è consistita nel fatto che tutto questo lavoro è stato realizzato all'interno della disciplina, attraverso un'attività linguistica che ha consentito l'acquisizione di competenze, specifiche e trasversali, oltre che l'interiorizzazione di atteggiamenti educativi. È così che gli *obiettivi linguistici* sono diventati *obiettivi formativi*.

Il passaggio dalla costruzione della propria *identità* a quella di un'*alterità* reale e fattiva si è concretizzato all'interno della classe in una relazionalità positiva e solidale che, in classe quinta, ha permesso agli alunni di costituire un vero gruppo, che ha lavorato insieme, costruendo conoscenze, assumendo la consuetudine di uno scambio comunicativo corretto e civile nel rispetto delle opinioni e delle idee altrui.

E il percorso della quinta "*Dai piccoli misteri della vita quotidiana al giallo*" (in via di pubblicazione anche per la scuola media di I grado) ha suscitato ancora una volta l'entusiasmo di tutti gli alunni. Esso ha permesso di *frequentare*, prima con l'oralità, poi con la scrittura, tutte le forme del discorso: dalla narrazione, alla descrizione, all'esposizione, all'argomentazione, rispettando i modi e gli stili cognitivi nell'apprendere di tutti e accrescendo competenze. Soprattutto, attraverso la *didattica laboratoriale*, metodo di lavoro assunto da tutti noi docenti che affiniamo la nostra professionalità e competenza nel Laboratorio Linguistico di ricerca e sperimentazione, ha consentito agli alunni di costruire le loro conoscenze con gradualità e adeguatezza, partendo ancora una volta dall'aspetto pragmatico della lingua.

Non starò qui a dilungarmi sulle scelte *culturali* e *didattiche* che ancora una volta hanno indirizzato il nostro lavoro, dico solo che tali scelte hanno dato i loro frutti, uno dei quali e non ultimo è stato il piacere e la gioia di apprendere. La conferma l'avevo ogni mattina arrivando a scuola quando un gruppo di ragazzi mi veniva incontro dicendomi "Maestra ci sei tu con noi?"; alla mia risposta affermativa quei visi entusiasti e sorridenti che esultavano con un "*Che bello, si fa italiano!*" mi convincevano sempre più che si può e si deve *fare scuola* in altro modo da quello praticato ancora in molte nostre scuole. I ragazzi sono riusciti *ad amare* la *loro lingua* e a possedere una discreta

competenza, ma insieme alla *voglia dell'apprendere* hanno acquisito un modo dell'*apprendere* che spero potranno praticare da qui in avanti.

Tuttavia i risultati non si misurano solo dal grado di motivazione che si riesce ad ottenere. Il Dipartimento della mia scuola svolge un'attività di ricerca e sperimentazione didattica finalizzata alla continua riflessione e revisione del curriculum linguistico dai tre ai dieci anni (*il Laboratorio coinvolge 24 insegnanti di Scuola dell'Infanzia e 23 di Scuola Primaria*); inoltre ha il compito di monitorare l'efficacia delle esperienze didattiche, che vengono, all'interno della nostra scuola, ripetute più volte e in situazioni educative ed organizzative diverse. La stessa cosa avviene nei Dipartimenti di altri Comuni e Province dove si sperimentano gli stessi progetti linguistici la cui efficacia, *istruttiva ed educativa*, è continuamente confermata.

Bibliografia

- Campigli G., Piscitelli M. (2003-2004), " La Vita Scolastica", Italiano, classe 1a, n.1-17.
- Carletti A., Varani A. (2005), *L'apprendistato cognitivo in Didattica costruttivista*, Trento, Edizioni Erickson.
- Corno D. (2000), *Vademecum di Educazione Linguistica*, Firenze. La Nuova Italia.
- Ferreri S., Guerriero A.R. (1998) (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.
- Novak D, Gowin B. (1995), *Imparando a imparare*, Torino, SEI.
- Pinto G. (1993), *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C. (2001), *Idee per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid.