

Verso la costruzione di un curriculum verticale di educazione linguistica

di Maria Piscitelli

Una scuola in crisi

A tutti sono noti i livelli di competenza linguistica degli allievi italiani, fatta eccezione di quelli del Liceo Classico che, dato l'esiguo numero, non sono rappresentativi. Altrettanto conosciuto è il malessere di molti studenti nei confronti della scuola, che avvertono sempre più uno scollamento tra i paradigmi culturali proposti e i loro modelli/valori. Questo fenomeno si registra anche per l'insegnamento della lingua italiana, che dovrebbe essere di per sé *dialogante*, visti i bisogni di comunicazione e di relazione presenti in ogni individuo. Per quest'ambito occorre poi aggiungere che, differentemente da altri (si pensi alle Scienze), molteplici sono stati i contributi della ricerca didattica sugli apprendimenti e sulla motivazione ad apprendere; grazie a questi sono stati elaborati modelli linguistici *alternativi*, in grado di soddisfare quel diritto alla *comunicazione* e all'*uso pieno* del linguaggio, sancito dall'art. 3 della Costituzione. Per cui appare naturale chiedersi come mai la situazione (livelli di competenza e motivazione) non sia migliore per l'insegnamento linguistico? La risposta non è semplice, poiché le responsabilità sono soprattutto di chi ha governato e influenzato gli orientamenti della scuola (Organismi istituzionali, compresa l'Università) negli ultimi cinquant'anni, che si sono connotati per un insieme di interventi, non sempre di rilievo. Fra questi vale la pena di citare:

- il susseguirsi delle riforme, raramente accompagnate da piani di azione seri e continui di formazione;
- la proliferazione di *input* diversi, talvolta contraddittori, che hanno sconcertato più che indirizzato;
- la legittimazione diffusa di un consumismo culturale e progettuale, volto a valorizzare l'apparire e non tanto l'essere;
- la convinzione che tutto funzioni per l'insegnamento/apprendimento delle materie principali (lingua italiana, matematica, scienze, storia). Basta qualche abbellimento di facciata o qualche parola magica per sistemare il tutto;
- l'attribuzione agli insegnanti di compiti *altri* dal fare scuola, sottraendo energie e occasioni di studio e di riflessione sulla didattica quotidiana. Sono molte le realtà in cui poco è cambiato nella sostanza (saperi non aggiornati, mascherati da contenitori progettuale *à la page* e più redditizi);
- le limitate risorse finanziarie;
- il disinteresse verso la formazione continua degli insegnanti, che tendono a perpetuare l'esistente tramite pratiche e conoscenze obsolete;
- la mancanza di luoghi di ricerca e sperimentazione, essenziali per affrontare la complessità del fare scuola quotidiano;
- l'assenza di indicazioni chiare circa le *priorità* della scuola ed anche di norme applicative per tutelare l'esercizio del diritto alla ricerca e sperimentazione didattica, previsto dall'art. 6 del regolamento dell'autonomia. Capita spesso che la parte più avvertita della scuola incontri, per vari motivi, forti resistenze, se non impedimenti a svolgere la ricerca didattica in appositi laboratori istituiti nella scuola. Quasi dieci anni fa M. Ambel notava che:

La ricerca didattica, ovvero la capacità di fondere analisi dei bisogni formativi, riflessione teorica disciplinare e pedagogica, individuazione e sperimentazione di soluzioni, verifica dei risultati è rimasta confinata nell'azione volontaria di alcuni docenti, compresi quelli universitari, ricercatori Irre e alcuni ispettori.

Ambel M. (1999), *Educazione linguistica e dintorni in Il sapere della scuola. Proposte e contributi*.

Materiali per il Convegno nazionale. Quaderno 1, a cura di Sasso A., Toselli S. (1998), Bologna, Zanichelli, pp. 19-30

La sensibilità verso questo aspetto è talmente carente, che si sono verificati casi in cui alcuni Dirigenti scolastici, facendo leva su dinamiche estranee alla professionalità docente, hanno disattivato, con l'appoggio dei colleghi, laboratori di ricerca e sperimentazioni, funzionanti da tanti anni, nell'ambito linguistico. In altre situazioni invece sono stati i colleghi che, nonostante la contrarietà del Dirigente, hanno cercato di deliberare contro l'istituzione, richiesta da un gruppo di insegnanti, di laboratori di ricerca e sperimentazione per alcune aree ed in consonanza con le nuove Indicazioni. In qualche scuola si è addirittura identificato il lavoro sulle nuove "Indicazioni per il curricolo", con un progetto sull'ascolto e sulla percezione del sé.

I motivi di queste scelte sono diversi, ma fra questi spicca il fatto che queste richieste sottraggono fondi dal *budget* complessivo (fondo di Istituto, art. 88), destinati, per consuetudine, ad incentivare altri progetti (obesità, bullismo, disagio, flessibilità, motricità, territorio, ambiente, codice stradale, teatro, etc.) o progetti ritenuti (con quale criterio?) di eccellenza (cinema, dislessia, etc.).

Oggi con la legge dell'autonomia e i vari regolamenti appare inconcepibile che tutto ciò accada e cioè che un lavoro funzionale alla *riqualificazione* della didattica quotidiana (curricolo di classe) debba essere approvato dai colleghi; come è altrettanto inconcepibile che alcuni Dirigenti e colleghi rendano inoperanti sia l'art. 3 che l'art. 6 del regolamento dell'autonomia, sia l'espletamento della funzione docente/profilo professionale (art. 26 e art. 27) e delle attività funzionali all'insegnamento (art. 29), come previsto dal contratto. Quindi, ritornando alle responsabilità di *riqualificazione* della scuola, bisogna sottolineare anche le responsabilità di quest'ultima, che sovente si è adoperata per bloccare qualsiasi impegno in questa direzione, sostenendo la logica dei progetti. Quando sappiamo che, per realizzare una progettualità funzionale ad affrontare la complessità del compito della scuola (*in primis* art. 3 della Costituzione ed altri art. 2, 4, 21, 54), non servono interventi disorganici e frammentari (progetti e progettini), legati alle emergenze spesso frutto di cause che talvolta esulano dalle competenze degli operatori della scuola i quali si improvvisano volentieri *tuttologi*, *accaparrandosi* così ore incentivate e mai controllate. Servono invece strutture organiche di ricerca e sperimentazione, legate alle aree principali, entro cui inserire queste grandi emergenze da gestire insieme al "fare scuola". Si tratta quindi di delineare una nuova filosofia e professionalità docente, in grado di progettare e sperimentare; di monitorare e fare ricerca (*studio, riflessione e azione*) per ri-elaborare quanto sperimentato; di verificare e documentare, rendendo pubblico, come per ogni ricerca, il percorso effettuato. In queste strutture permanenti la documentazione resta un punto irrinunciabile per rendere *visibile* a tutti (genitori, colleghi, dirigente) e *trasferibile* il lavoro prodotto. Rispetto a tale questione, di cui riportiamo il punto di vista di alcuni colleghi impegnati su questo terreno, occorrono delle indicazioni precise, altrimenti non bisogna meravigliarsi che la scuola vada alla deriva (vedi risultati OCSE PISA, 2003 e 2006).

[..] La scuola del curricolo è, quindi, una scuola che ricerca, sperimenta, riflette, lavora su percorsi curricolari: la scuola del curricolo trova nel Dpr 275/99 la sua ragione di essere se l'articolo 6 (*Autonomia di ricerca, sperimentazione, sviluppo*) ne diventa la bussola: nota ancora Fiorentini: "per sviluppare ipotesi di curricolo, 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 [..]. Accanto a questa c'è quella di secondo livello "consistente nell'adeguare al contesto specifico le proposte più aggiornate e significative sul curricolo delle varie discipline, nel modificarle e nell'articolargli 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" [..]. E' 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'art. 6 del Dpr 275/99: la progettazione dell'innovazione curricolare, e la sua conseguente sperimentazione, in funzione degli apprendimenti significativi per tutti gli studenti.

De Scisciolo D. (2006), *L'Educazione linguistica contro la separazione e l'esclusione* in "Insegnare", n. 7/8, pp.19-20.

[...] La formazione sul curricolo verticale deve diventare la priorità di spesa per una scuola. Si tratta di disporre di tempi deputati alla discussione sulle didattiche disciplinari, non escludendo il supporto di enti ed esperti esterni. Si tratta, nel tempo, di costruire ipotesi sempre più plausibili di curricolo della scuola per ciascuna disciplina. Si tratta di allestire un *database* di proposte didattiche che rimangano patrimonio dell'istituzione scolastica a prescindere dalla mobilità dei singoli docenti. Ma per persuadere un collegio a compiere una simile impresa occorrono una dirigenza ed un nucleo di docenti capaci di far sentire il potenziale di gratificazione insito in un simile progetto. Soltanto quando il collegio, nella sua larga maggioranza, sarà disposto a mettersi in movimento, sarà necessario che alcuni docenti svolgano un ruolo di coordinamento non gerarchico, ma riconosciuto dagli stessi colleghi. Tale ruolo necessiterà di un percorso formativo specifico, che investe aspetti pedagogico-didattici, ma anche aspetti relazionali e comunicativi. Le figure di coordinamento hanno un compito eminentemente memoriale. Sono coloro che credono nell'impresa di innalzare la qualità degli apprendimenti e della motivazione degli studenti e che, sulla base di questa convinzione, guidano il piccolo gruppo, lo sollecitano a riflettere, gli forniscono materiali di lavoro, ricordano, appunto, al gruppo che la costruzione di un curricolo di scuola è impresa che richiede tempo. Nel rilancio della collegialità ciascuno deve fare la sua parte e non appaia riduttiva l'idea che un ruolo decisivo, a questo livello, debba essere assunto dalla dirigenza, con la sua capacità di *valorizzare le risorse umane* (Ddl 59/98) e di rendersi garante della qualità dell'offerta formativa proprio attraverso la sua attitudine a coinvolgere, gratificare, rimotivare.

Muraglia M. (2006), *Non di solo recupero*, "Insegnare" 9, pp. 22-23

Da molto tempo viene sentita dagli esperti e da molti insegnanti della scuola di base l'esigenza di riqualificare in modo non occasionale il processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia non vi è ancora condivisione sufficiente sugli strumenti e sui modelli organizzativi più idonei per realizzare lo scopo. E' evidente da molto tempo che il collegio dei docenti, che pur ha un ruolo fondamentale nello sviluppo di istituzioni scolastiche autonome nel senso più pregnante del termine, non può essere utile, tuttavia, in questa direzione, se non nel senso di effettuare scelte strategiche e di non limitarsi a vivere alla giornata. Sono indispensabili articolazioni del collegio; anche questa consapevolezza è maturata da molto tempo, ma l'attenzione è stata prevalentemente posta su commissioni di progettazione di attività aggiuntive; raramente sono stati istituiti gruppi di lavoro sull'attività di progettazione, sperimentazione e riflessione sulle materie scolastiche usuali (lingua, matematica, scienze, storia, arte).

Nella nostra regione, la Toscana, abbiamo constatato che, se un dibattito proficuo vogliamo sviluppare, bisogna incontrarsi nella pratica per confrontare i vari punti di vista... supportati dalla pratica stessa. Negli ultimi anni, nella nostra regione, sono nate, in molte scuole, esperienze di dipartimenti disciplinari, dove insegnanti di scuola dell'infanzia, di scuola elementare e di scuola media hanno trovato un'occasione costante (una volta al mese) di unire la teoria alla pratica, di fare nel concreto ricerca-azione, costruendo insieme un curricolo verticale per ogni area disciplinare, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media.

Nel mia scuola, l'Istituto Comprensivo di Greve in Chianti, siamo partiti con l'istituzione di un dipartimento di Lingua 1 e Lingua 2. Supportati da un Tutor esterno, indubbiamente competente e scelto da noi, abbiamo iniziato a studiare i documenti ufficiali, ricercando gli obiettivi che ci parevano irrinunciabili per una scuola che voglia formare alla cittadinanza democratica.

Prima di questa esperienza molte di noi conducevano la disciplina "a pezzetti" dedicando un giorno all'ortografia, un giorno alla grammatica, un giorno al testo e così via.

A poco a poco abbiamo assaporato l'aumento di motivazione nostra e degli alunni nel portare avanti il lavoro, integrando le attività. Abbiamo constatato con i nostri bambini il grande significato motivazionale e cognitivo di affermazioni di questo tipo: "L'educazione linguistica non può separare da un lato i piani dell'oralità e della scrittura e dall'altro il piano delle abilità e quello della riflessione sulla lingua così come non può scindere educazione linguistica ed educazione letteraria. Gli studenti devono percepire l'unicità dell'oggetto su cui esercitano le proprie capacità. E l'oggetto non può essere che la lingua nella sua molteplicità di usi e di approcci teorici agli usi stessi"(1).

Prima di questa esperienza molte di noi si chiedevano, senza trovare una risposta soddisfacente, come coniugare ciò che di anno in anno, di generazione in generazione, vedevano essere gli interessi reali dei loro alunni e le discipline della scuola.

Greppi A (2003), *Il ruolo dei dipartimenti disciplinari: "non uno di meno"* "Insegnare" 10, pp. 41-42

Lo specifico linguistico

1. L'educazione ad una varietà di usi della lingua

Se operiamo poi una ricognizione della prassi didattica, relativamente all'insegnamento linguistico, scopriamo che una fetta non marginale della scuola continua ad insegnare un tipo di lingua ancorato a modelli "ottocenteschi", nonostante i contributi in merito, i documenti ufficiali e le buone pratiche. La pratica degli usi della lingua in tutta la sua ricchezza e varietà di sfaccettature espressive e lo sviluppo di capacità di comunicare ad ogni livello, sono considerati secondari. Stenta a passare l'idea di un insegnamento centrato sull'esercizio concreto e vivo della lingua e sul fatto che nella realtà quotidiana raramente un solo linguaggio assolve il compito di realizzare una comunicazione efficace. Infatti non solo nella comunicazione espressiva, ma anche in quella funzionale, propria della realtà quotidiana, si possono scoprire varietà di sfumature e intrecci di linguaggi allo scopo di creare forme di comunicazione potenziata (Indicazioni per il curricolo, 2007, p. 48). Più volte è stato valorizzato sia lo sviluppo del "senso della funzionalità comunicativa di ogni possibile tipo di forme linguistiche, note e ignote" [...]. La bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto", (De Mauro, 1975), sia la scoperta della "ricchezza, flessibilità e creatività della lingua e dei suoi usi" (De Mauro, 2001, p. 117). La preminenza va data, "all'educazione ad una *varietà* di usi della lingua", recitavano i Curricoli di De Mauro, "finalizzandola allo sviluppo consapevole di abilità linguistiche e cognitive e quindi della capacità di capire e produrre testi orali e scritti via via più articolati e complessi" (De Mauro, cit. p. 117). Un'educazione agli usi, non solo standardizzati o letterari come si constata in molte abitudini scolastiche, ma funzionali, simbolico- espressivi, rappresentativi, cognitivi, che conducano progressivamente i bambini alla capacità di verbalizzare le proprie esperienze e di dominare un vocabolario sempre più ricco, a partire da quello *personale* e poi "di base", e successivamente a forme più specifiche quali quelle degli ambiti disciplinari (De Mauro, cit. p. 117). Anzi inizialmente dovrebbero essere gli enunciati dei bambini, prodotti in situazioni motivanti a essere oggetto di discussione in classe, sia per cogliere i significati, spesso "oscurati" da espressioni improprie o sgrammaticate, sia per riformularli, in un clima di negoziazione di significati e di confronto, in maniera "comprensibile" per tutti (*non si capisce*, dicono i bambini).

1.2. L'attenzione al bambino competente

Tutto ciò richiede che l'apprendimento della lingua, come ribadiscono le nuove Indicazioni, "avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo" ("Indicazioni per il curricolo", cit. p. 49); al cuore dell'insegnamento è quindi posta l'attività del linguaggio degli alunni, ricorrendo ad un'ampia gamma di pratiche di lettura, scrittura ed espressione orale. Mentre quest'attenzione al bambino competente è, nella classe, talvolta trascurata. Troppo spesso si dimentica che quando l'alunno arriva a scuola si esprime, seppur a livello familiare, nella propria lingua ed è capace di organizzare il pensiero in forme personalizzate e con un lessico variopinto; adopera un linguaggio concreto, assimilato in situazioni di contatto con la realtà, impiegando pratiche quotidiane per dare senso alla realtà e aprirsi all'intersoggettività. Possiede un proprio patrimonio linguistico-culturale, che costituisce un prezioso repertorio comunicativo e strumento di rappresentazione del sapere, da potenziare e arricchire attraverso "aggiunte ed ampliamenti". Sollecitare la scoperta della diversità dei retroterra, linguistico- culturali, che racchiude una portata culturale, permette ai bambini di imparare a capire ed apprezzare la varietà, per poi condurli a sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società (De Mauro, 1975). Queste esplorazioni rappresentano un primo passo verso una cultura della differenza, essendo orientate alla diversità culturale e alle varietà linguistiche e testuali. Nel Documento del Giscel così si legge:

Qualunque progetto di educazione linguistica deve tener conto in primo luogo della competenza linguistica di partenza degli allievi. Questo, nella realtà italiana attuale, significa che bisogna tenere presenti:
--

- la presenza di bambini stranieri: circa 300.000 secondo le stime più recenti, con un incremento pari a un raddoppio in tre anni, e concentrazioni molto alte nella scuola di base e in alcune aree geografiche;

- la persistenza della dialettologia, che coinvolge, anche se in modo non esclusivo, oltre metà della popolazione, accompagnata da un'ampia e soprattutto crescente diffusione di varietà regionali dell'italiano, o di usi alternati, incrociati, misti, di italiano, lingue diverse e dialetti.

Infatti il patrimonio culturale e comportamentale del bambino, la sua visione del mondo e della vita sono strettamente legati a categorie cognitive veicolate dagli strumenti linguistici effettivamente a sua disposizione, allo stile e alla dinamica dell'apprendimento linguistico, alla categorizzazione della realtà propria della lingua – o del dialetto – di base.

Giscl, *L'italiano e le lingue nel curricolo* in *Idee per un curricolo di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del ministro Moratti*. Documento approvato dall'Assemblea nazionale di Modena, 25.9.2004, pp. 20-21.

1.3. Qualche spunto operativo

Ad esempio lavorare sugli enunciati dei bambini o su enunciati/microtesti da loro raccolti in determinati contesti, consente di avviare una serie di attività che li coinvolgono, mettendo in moto un certo numero di operazioni mentali di ordine linguistico e socio-cognitivo. I bambini apprezzano moltissimo questo genere di lavoro, poiché parte dalla loro lingua, che viene condivisa da altri e migliorata con altri. Gli enunciati possono essere del tipo:

<i>Martina sembri una principessa perché sei una bellissima.</i> Eleonora <i>Dileta perché prendi le cose senza permesso</i> Francesca <i>Michael perché non vieni a scuola non sei malato perché vai sempre in bici</i> Steven	<i>Adriana perché i turchi sempre con me</i> Sara <i>Perché rinchiodi nei bagni Steven</i> Lorenzo Alunni della docente Pipolo G., componente del Gruppo di ricerca del Cidi di Firenze
--	---

Su questi enunciati, prodotti dai bambini di un prima elementare¹, l'insegnante² ha lavorato a lungo, facendo leva sul loro *bisogno* di comunicare, di cementare rapporti e di soddisfare il desiderio di stare insieme. A partire dal mese di gennaio/febbraio ha quindi cominciato ad avviare la classe ad una scrittura individuale, invitando i bambini a scriversi quando ne avvertivano il bisogno. Sono state così predisposte delle cassettoni personali alla parete, dove ognuno riceveva o inseriva la propria posta (*La posta del cuore*). Ogni messaggino è stato letto in classe, con il consenso dei bambini, diventando oggetto di analisi linguistica (*Cosa volevi dire? Come si può dire? Ora si capisce meglio?*), ma soprattutto di scoperta di problemi. I bambini iniziano con la formulazione di *spezzoni* di lingua, dotati di senso e potenziati dalla discussione in classe (comprensione, confronto, scambio di punti di vista). La lettura, l'esplorazione collettiva dei possibili significati, la riformulazione corale dei enunciati (*Si può dire così e.. anche così, ma tutti devono capire!*), l'esplicitazione di stati d'animo o di punti di vista espressi (rabbia, fastidio, richiesta, invito, rimprovero, ammirazione, riflessione. *Non sei mio amico perché non mi hai dato la merenda. Vorrei che... Sei un'impicciona. Ti arrabbi sempre! Perché ciacci sempre nelle mie cose! Sembri una regina!*), sono state arricchite poi da testi di appoggio, opportunamente scelti, in cui i bambini hanno "ritrovato" le problematiche emerse dagli scambi comunicativi (stati d'animo, idee, desideri). Tutto ciò ha consentito di curare, sempre attraverso la mediazione linguistica, la percezione del sé e la relazione con l'altro; quindi è in maniera indiretta, ma molto efficace e incisiva, che i bambini hanno avuto l'occasione di conoscersi meglio e di chiarirsi su tanti punti (negativi e positivi), legati al carattere, ai comportamenti, ai loro modi di pensare. Al contempo è stato svolto in profondità il lavoro linguistico, ricorrendo ad un'ampia gamma di attività (lettura, scrittura, pratica riflessiva); in particolare i testi di appoggio hanno ricoperto un ruolo fondamentale, in quanto hanno aiutato i

¹ *La messaggeria*, percorso costituito da tre itinerari modulari: *La posta del cuore. La posta di autore. La posta misteriosa*. Campigli, Piscitelli, (2003, "La vita scolastica", n.1-17).

² Pipolo G. Documentazione dell'anno scolastico 2005-2006. Componente del Laboratorio di ricerca e sperimentazione, Circolo 3, Lucca.

bambini a leggersi, svelando mondi a loro sconosciuti, grazie alla magia della parola che ha suscitato in tutti una grande voglia di scrivere.

2. La cura della parola orale

Se ci addentriamo nella prassi didattica ed in particolare sul terreno di abilità fondamentali per la costruzione del sé, per le interazioni sociali e per acquisire conoscenze, come il parlato e l'ascolto constatiamo che, in genere, esse rivestono un ruolo marginale, poiché vengono considerate come se facessero parte del bagaglio linguistico del bambino; per cui si ritiene che ogni alunno capisca spontaneamente gli altri, quello che dicono e quello che fanno. Parimenti si reputa che sia per lui facile saper parlare con efficacia ad ogni livello, saper "assumere il punto di vista dell'altro, mediando situazioni conflittuali e negoziando compromessi comunicativi". Di conseguenza il contatto con i vari generi del discorso e gli usi più diversificati è limitato.

Bisogna poi aggiungere che l'orale, pur essendo solitamente attivato in classe, raramente viene analizzato (Sobrero, 1996, p. 170).

[...] L'oralità, di norma, a scuola si produce in gran quantità, ma non si analizza mai, non si regola, non si progetta, non si controlla: va alla deriva.

Sobrero A. (1996), *L'oralità alla deriva*. "Italiano e oltre" XI, p. 170.

Difatti sporadicamente si assumono approcci strutturati alle differenti forme testuali orali (discussione, dibattito, conversazione, esposizione, lezione, dialoghi, interviste, indovinelli, barzellette, etc.), da inserire, in maniera organica, in un quadro di sviluppo di abilità integrato. Come pure esigua è l'attenzione ai linguaggi multimediali che hanno un forte impatto con i ragazzi e che possono portarli ad "accettazioni acritiche delle tendenze comunicative". Il ricorso a canali di comunicazione, quali il registratore, la radio, ma soprattutto la televisione, sarebbe al contrario particolarmente proficuo per un'educazione ai *media*.

In questo settore sono stati poco recepiti i contributi della ricerca scientifica che hanno dimostrato che l'orale svolge, nella comunicazione, un ruolo non solo sociale, ma anche conoscitivo, determinando una vera e propria svolta sì da modificare sensibilmente il quadro teorico precedente, che attribuiva uno spazio privilegiato allo scritto, in quanto "depositario di prestigio sociale e di codificazione normativa"³. Di questa svolta la scuola ne ha tenuto poco conto, tanto che continua ad attribuire una forte rilevanza culturale alla tradizione scritta, emarginando quella orale per differenti ragioni. In genere si è convinti che l'appropriazione di competenze orali non sia un fatto culturale arduo, di cui si deve occupare la scuola, perciò si demanda ad altri (la società) un compito cognitivo così complesso. In altre situazioni invece la valorizzazione dell'orale è vista con preoccupazione ed ansia, poiché si teme che possano prodursi operazioni di sostituzione o di trasferimento dell'oralità nello scritto, stravolgendone le peculiarità e la distinta funzione che esso svolge. Diffusa è difatti la resistenza ad adottare sistematicamente didattiche sull'orale, che potrebbero costituire una risorsa anche per lo sviluppo di capacità di scrittura (Lavinio, 1989, pp. 27-30). Da ciò discende che il discente debba gestire, da solo, forme elaborate di comunicazione orale e comunque se non è in grado, si crede che possa impararle attraverso il metodo dell'immersione o ricorrendo ad altre abilità quali la lettura, la scrittura e la riflessione grammaticale. Modalità del discorso raffinate quali la *lezione*, la *spiegazione*, l'*interrogazione (monologo espositivo)*, che richiedono particolari prerequisiti e che costituiscono una parte consistente dell'insegnamento-apprendimento (scuola

³Su questo tema si rinvia a Orletti F. (1993) (a c. di) *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*, Firenze, La Nuova Italia, e a Piscitelli M. (1999), *Per una pedagogia dell'oralità*, "L'Educatore", n.16.

:

secondaria I e II grado), non vengono mai affrontate quali oggetto di indagine, in quanto vere e proprie forme testuali.

2.1. L'interazione tra i due codici

Rispetto alla preoccupazione di commistione dei due codici, bisognerebbe forse chiarire che la questione non è da porre in questi termini; cioè nel pensare che la lingua orale diventi "alternativa" alla lingua scritta o addirittura in "contrapposizione" (Orsolini, 1988, p.76). Se così fosse ci sarebbe da chiedersi, come ha già fatto C. Lavinio, quanto sia corretto opporre lo scritto al parlato, quando si vive "in una cultura in cui l'universo della scrittura convive ormai da lungo tempo con quello dell'oralità" (Lavinio, 1989, pp.19-20) e quando "la linea di demarcazione tra testi orali e scritti non è spesso poi così netta, e possono darsi casi di interazione tra oralità e scrittura".

Il problema consiste invece in un ripensamento del rapporto tra i due codici (Orsolini, cit.), tale da consentire sia il rispetto delle diverse specificità di ogni codice che l'incremento di legami sempre più fecondi per lo sviluppo e l'arricchimento di entrambi.

Ciò comporta la ricerca di un costruttivo collegamento tra orale e scritto, che rispetti da una parte le forme di alfabetizzazione formale che coincidono con l'acquisizione e la grammatica del codice scritto, dall'altra i processi di alfabetizzazione, sviluppati dall'oralità e dai *media* dell'oralità.

D'altronde in una società come la nostra, in cui la parola parlata (faccia a faccia, radio, TV, cinema, etc.) domina e indulge ad artifici logici e a invenzioni di nuove organizzazioni retoriche, la questione non può essere rinviata. Non si può ignorare che esista una varietà di usi, a più livelli, in differenti ambiti di cui taluni trasformano e sconvolgono significati sì da creare, come ha sottolineato G. Caselli, dei veri e propri "stermini di significazione" che producono i loro effetti sui comportamenti e sulle rappresentazioni mentali degli individui (Caselli, 1988, pp. 1-17). Del resto, si assiste ripetutamente ad abusi di parole, ad un loro uso distorto e ad una appropriazione indebita della parola parlata e oralmente trasmessa; questa situazione si verifica così di frequente che non si può più attendere. Non si può attendere che insegnamenti formalizzati, rivolti non solo all'oralità *primaria*, ma anche a quella *secondaria* che implica tra l'altro forme di scrittura, non vengano introdotti nella scuola e che non siano integrati sistematicamente e organicamente con lo sviluppo delle altre abilità. In particolare oggi urge avviare un'educazione ai *media* (i messaggi televisivi), che ingombrano sempre più le teste dei nostri alunni, modellandone i comportamenti.

Tuttavia proprio per la natura del parlato, che presenta un alto tasso di praticità e di uso della lingua, e per la complessità di un'abilità quale l'ascolto, siamo consapevoli che insegnare a scuola queste due abilità non sia facile. Non è affatto semplice attribuire all'orale una equilibrata collocazione didattica, sì da porlo in un giusto rapporto con le altre abilità. Ma pur riconoscendo che nuovi usi e funzioni del linguaggio difficilmente si prestano ad essere appresi in un ambiente quale quello scolastico, in cui la lingua è usata soltanto o prevalentemente per *trasmettere* informazioni o *impartire* ordini, è anche vero che se si ritiene che la funzione della scuola non sia soltanto trasmissiva o prescrittiva e che la complessità dell'esperienza di vita reale debba essere in qualche modo presente a scuola, la lingua usata nell'ambiente scolastico non può non contenere la varietà di funzioni e di usi propria della lingua reale.

Comunque è opportuno sapere che con la lingua parlata siamo di fronte ad un fenomeno empirico che si esercita soprattutto nell'uso della lingua; l'atto della produzione comunicativa orale è motivato e "acquista senso nel contesto di particolari circostanze sociali" (Orsolini, cit. p. 77). La lingua parlata, come osserva M.A.K.Halliday, presenta "una visione dinamica. Definisce il suo universo in primo luogo come processo, codificandolo non come struttura, ma come costruzione-o demolizione. Nella lingua parlata, i fenomeni non esistono, ma 'accadono'. Sono osservati mentre nascono, cambiano, si muovono dentro e fuori il punto focale, e interagiscono in un continuo flusso progressivo. Il prezzo di questa prospettiva è che possiamo avere meno consapevolezza di come le cose stanno davvero, in un momento reale o immaginario; e una minore sensibilità rispetto al modo

in cui sono" (Halliday, 1985, p. 175). Il parlato è quindi mutevole e sovente imperfetto; nel mettere in gioco una serie di fattori, legati a processi cognitivi e relazionali, richiede di essere osservato dettagliatamente nel concreto delle situazioni (Corno, 1993, p. 48), per cui, nella costruzione del prodotto linguistico, occorre prestare attenzione alla variabili che intervengono. Ma anche l'ascolto presenta modalità linguistiche svariate e complesse, che impongono una riflessione sia sulle sue caratteristiche specifiche⁴ e sulle capacità di ascolto delle nuove generazioni⁵, sia sulle implicazioni ch'esso comporta relativamente al processo di comprensione in genere (Corno, cit. p. 89). Il compito si amplifica quando si punta a lavorare su queste abilità in maniera non separata dalle altre abilità, sì da incrementare competenze specifiche e generali sul piano del discorso. Tuttavia quest'impresa non è più impegnativa di altre; basta citare la complessità di certi insegnamenti (la grammatica della frase, linguaggi specialistici, testualità sofisticate, etc.) e le difficoltà che si incontrano a sviluppare in adolescenti competenze grammaticali e letterarie (in una seconda media si spiega Dante e ci si meraviglia che molti ragazzi non lo ascoltino volentieri o che non lo capiscano (*non ragionano sul testo!*), per poi lamentarsi in una terza media: *Non sanno esprimersi, né mettere insieme due parole! Non parliamo dello scrivere, sono un vero disastro!*). I livelli di criticità e sovente di improduttività, prodotti dall'insegnamento rispetto a questi due filoni, sono noti a tutti, nonostante che la scuola li ponga in primo piano, ignorando i principi fondamentali dell'educazione linguistica democratica e dell'educazione letteraria. Difatti quanti sono gli insegnanti che dedicano all'insegnamento grammaticale (pseudo-aristotelico) la maggior parte delle ore destinate all'Italiano, senza interrogarsi sui risultati ottenuti? Sarebbe interessante aggiornare le ricerche su questo versante, indagando sulle attività dominanti e sui programmi svolti per farsene un'idea (programmazioni, relazioni finali, manuali in adozione, compiti a casa e in classe, lezioni sul registro, distribuzione delle ore di insegnamento, corsi di recupero, relazioni con i discenti, etc.). Forse avremmo tante sorprese e potremmo capire meglio perché buona parte della scuola non raggiunge determinati risultati!

In sintesi, condividendo le osservazioni precedenti, che si riferiscono tuttavia al parlato-parlato, i modi di affrontare l'oralità (*primaria e secondaria*) con successo ci sono, bisogna studiarli, reperirli, conoscerne i punti di riferimento per governarli sul piano didattico. Il primo passo consiste nell'esplicitare l'orale che intendiamo affrontare, poiché diverse ne sono le forme, delineando successivamente un'idea di progettazione articolata a più livelli: un 1° livello rivolto allo sviluppo dell'orale in piena autonomia e nella sua densità semantica; un 2° livello diretto a stabilire rapporti con altre abilità, quali la lettura, la scrittura e la riflessione sulla lingua.

2.2. Qualche spunto operativo

Una delle caratteristiche delle esperienze condotte nei Laboratori di ricerca e sperimentazione⁶ è stata quella di attivare queste due abilità (ascolto-parlato) sui due livelli sopra indicati, senza scartarne altri, se ritenuti necessari. Per orientare le diverse opzioni ci siamo posti delle domande, trascritte poi in una sorta di scaletta provvisoria e aperta, da completare, arricchire e da modificare. Ne riportiamo un esempio:

⁴ Per esempio l'opacità. Il fatto che esso non traspare immediatamente, ma solo attraverso mediazioni comunicative concrete, come il fare delle domande o richiedere delle prestazioni specifiche (riassunti, prendere appunti, etc.), Corno D. (1993), *Dall'ascolto alla comprensione in Vademecum di Educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, p. 98.

⁵ Simone R. afferma che i giovani, pur ascoltando moltissimo, sono sordi alla lingua. " Il mare di suoni in cui i giovani nuotano ha finito per attenuare le loro capacità di distinguere i suoni linguistici"[..] . Non si tratta di sordità vera; il fatto è che il filtro delle loro orecchie si è fatto molto largo e segnali fisicamente diversi sono presi per manifestazioni diverse dello stesso segnale. A ciò si associa una notevole disaffezione all'ascolto di discorsi eccessivamente strutturati: gestire strutture complesse è un'abilità difficile, alla quale si arriva con un lungo addestramento e che deve comunque essere tenuta attiva con un esercizio continuo", Simone R., *Sentire e ascoltare*, in *Vademecum di educazione linguistica*, cit. p. 95.

⁶ Riportiamo quelli di alcune scuole: Dir. Did. 2° circolo (Fi); Dir. Did. Vinci (Fi); I. C. Greve, Strada in Chianti (Fi); I. C. Barberino di Mugello (Fi); Dir.did. Figline Valdarno (Fi); I. C. Vecchiano (Pi); I. C. Volterra; Dir.Did. 3° circolo (Ar); I. C. S. Gimignano (Si).

Quale orale?

Interazionale versus transazionale con l'obiettivo di permettere agli alunni di strutturare l'universo dell'espressione orale, imparando a:

- distinguere le diverse situazioni (personali, scolastiche, sociali);
- riconoscere l'importanza dell'ascolto e la diversità delle sue funzioni (a seconda che si tratti di memorizzare, prendere appunti, prepararsi a riformulare o a rispondere, etc.);
- cogliere le caratteristiche del non- verbale sia come linguaggio in sé (gesto, mimica, postura, sguardo, voce, movimento), sia come metalinguaggio (precisa e modifica il verbale. Rinforza o contraddice ciò che si è detto) e come linguaggio sostitutivo del linguaggio verbale (un gesto trasmette una parola, una frase per dire o per fare);
- rilevare le caratteristiche del parlato (interazionale versus transazionale), conoscendone le differenze e le somiglianze con lo scritto;
- padroneggiare i generi dell'orale (dialogo, esposizione, dibattito, proverbi, storie, narrazioni orali, etc.);
- adottare per ciascun genere comportamenti pertinenti.

Pregnante sul piano valoriale. Educazione:

- all'ambiente antropologico- sociale, alla legalità, ai media;
- all'informazione, all'alimentazione, alle emozioni;

Come affrontarlo?

- nella realtà concreta dei testi e nella varietà degli usi e linguaggi (generi e tipi di testo orali, non letterari e letterari).
- in uno sviluppo integrato delle abilità;

Dove reperirlo?

- nello spazio linguistico (individuale e sociale), in cui vive lo studente: ambienti esterni/interni; scolastici/ extrascolastici, etc.;

Come reperirlo? Attraverso:

la metodologia della ricerca.

Individuazione di forme/microforme testuali (conversazioni, interviste, comandi e divieti, proverbi, storie, lezione in classe, etc.) in ambienti e luoghi noti e non (contesti famigliari, sociali, scolastici, etc.). Osservazione e raccolta di dati linguistici. Attività di sensibilizzazione al non verbale, facendo osservare le principali massime del principio cooperativo (la quantità delle informazioni; la qualità delle informazioni; il modo di presentazione/chiarzza, evitare le oscurità; la relazione; la produzione di enunciati pertinenti;

- l'adozione di strumenti, di parametri e procedure appropriate;
- l'uso delle nuove tecnologie.

Sulla base di questa scaletta sono stati svolti molti lavori in verticale⁷, uno per classe. A titolo esemplificativo riportiamo un frammento di lavoro (2a elementare) dei *Dialoghi a casa e i dialoghi al mercato*, tratto da una percorso che affronta l'interazione orale/sociale e la narrazione, attraverso gli scambi comunicativi e dialogici in contesti noti e non⁸. Si riproduce l'esperienza raccontata dall'insegnante A. Greppi⁹ che ha sperimentato il percorso.

Nelle classi seconde della mia scuola elementare abbiamo sperimentato il percorso "I dialoghi" (Piscitelli, 2001). Il percorso, o meglio "l'avventura", come piace di più dire ai bambini, è partito dall'esplorazione del mondo linguistico reale in quanto ai bambini è stata data la consegna di ascoltare e annotare come parlano i grandi, come dialogano tra loro, le parole che "escono dalla bocca". Dopo un attento lavoro di lettura, di riflessione, di studio del materiale prodotto dove si sono ricostruite le situazioni comunicative, si è acquisita la consapevolezza della rilevanza del non verbale, ci si è posti interrogativi, fatte previsioni scoprendo l'esistenza di sottintesi e impliciti, si è passati alla riformulazione scritta e completa delle situazioni di comunicazione più interessanti per la crescita della classe.

In questa fase, l'aula è stata soprannominata dai bambini "base degli acchiappadialoghi" in quanto, prima gli "acchiappadialoghi" hanno raccolto "l'orale" intorno a loro, proprio come lo sentivano, senza problemi di forma, poi, con calma, in classe con un lavoro collettivo che successivamente è passato ad essere sempre più individuale, l'orale è

⁷ Vedi lavori dei Laboratori di ricerca e sperimentazione, Cidi Firenze e Genovesi C. (2007), *Giochi e ..regole*, N. Stigliani, 7° Circolo, Potenza. Cidi di Potenza. <http://www.cidi.it/curricolo/buone-pratiche.php>.

⁸ *I dialoghi. (I dialoghi a casa e i dialoghi al mercato. I dialoghi nella fiaba e nella rappresentazione teatrale)*, in Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C., (2001), *Idee per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, pp. 28-64.

⁹ Referente e coordinatrice del Laboratorio ricerca e sperimentazione I.Comprendivo Strada in Chianti, Greve, Firenze. Componente del Gruppo di Ricerca e sperimentazione del Cidi di Firenze.

stato *trascritto* per renderlo comprensibile anche a chi non era presente ad ascoltare. Al termine di questo lavoro tutti i bambini hanno acquisito consapevolezza della struttura di un dialogo e della punteggiatura necessaria.

I bambini hanno fino a qui operato nel mondo a loro più familiare, ma è arrivato il momento di farsi prendere per mano dalle maestre ed essere accompagnati nel mondo più allargato, “fuori” dove di solito si va distrattamente senza soffermarsi ad ascoltare davvero, ad osservare, a riflettere, e questo sta a noi insegnanti attuarlo con loro. Il percorso ci porta, quindi, a scegliere di esplorare il mondo del mercato per raccogliere anche lì dialoghi tra adulti.

ANDIAMO AL MERCATO...E POI IN CLASSE A DISCUTERE...

Durante la discussione collettiva, al ritorno in classe, ci si scambiano le emozioni e gli entusiasmi provati. La motivazione e l'attesa sono altissime, i bambini si accorgono che non conoscono proprio bene i significati, quelli esatti, di alcune parole che hanno sentito....” Pizzicagnolo, ma cosa vorrà dire esattamente?... Biancheria intima, ma perché intima?” E' la curiosità, una curiosità che scaturisce da un problema vero non indotto, che fa nascere la voglia di andare a vedere nel “grande libro dei vocaboli difficili” insieme alla maestra. L'abitudine alla frequentazione del vocabolario nasce, quindi, con il bisogno di interrogarsi più a fondo sulla realtà quotidiana che si pensava di conoscere così bene.

I GRUPPI RACCONTANO E SCRIVONO

E' importante e altamente motivante per i bambini variare le modalità di lavoro: a volte si sta tutti insieme in cerchio per le discussioni collettive, per scoprire qualcosa di importante; a volte a coppie, per un testo in cui ci si può aiutare... in due si vedono meglio gli errori; a volte in piccolo gruppo, per organizzare al meglio un'esperienza particolare o un'uscita dove ognuno ha un compito ben preciso. Nell'uscita al mercato, infatti, i cinque bambini che formano ogni gruppo, hanno ciascuno da osservare qualcosa di diverso a riguardo del banco a loro affidato: un bambino ascolta bene le parole dette dal venditore, un altro quelle del compratore, un altro guarda bene i gesti, ascolta suoni e annusa odori, un altro è attento alla situazione in generale, un altro scrive i dialoghi. Dopo la discussione collettiva ci si ridivide nei vari gruppi e la maestra si avvicina e suggerisce, pone domande... ”Ma, cosa intendeva dire il pescivendolo quando ha detto: <<Vai !>> ditemi....e da cosa avete capito che voleva dire: <<L'ho tagliato>>?...allora, ricordatevi che quando scriverete dovrete farlo capire a chi legge come ora lo avete fatto capire a me...dovrete scrivere i gesti che avete visto fare per chi non era lì emettiamoci d'accordo...le parole che non sono state dette dal pescivendolo, ma che servono a far capire, come potreste scriverle...tra parentesi?...” e quando si avvicina al gruppo che è stato al banco dell'ortolano..”Odori? Cosa avrà voluto dire secondo voi....cosa è andato a prendere il venditore da dare alla signora....che cosa erano gli odori allora?”

I DETTATI

I quattro gruppi dei bambini che sono stati ai quattro diversi banchi del mercato elaborano il loro testo (trascrivono, aggiungono il linguaggio non verbale, riformulano e modificano), successivamente ogni gruppo detta al resto della classe il suo prodotto. I bambini del gruppo che detta “ giocano a fare i maestri”, uno a turno detta (si stabiliscono le regole per un buon dettato); gli altri vanno accanto ai bambini che richiedono il loro aiuto proprio per avvisarli subito, quando fanno errori.

IL BERTINOTTI

Scelgo un brano, “Il Bertinotti”, che ho trovato nel libro “Le avventure di Pierino al mercato di Luino” di Piero Chiara e che ho scelto, dopo una ricerca in biblioteca, perché è un testo che si avvicina all'esperienza vissuta dalla classe durante l'uscita al mercato. I bambini, infatti, sono stati colpiti dalla figura del pizzicagnolo: “il Marchino”, venditore che usa in modo particolare le parole per convincere e avvicinare i clienti e le cui frasi sono quasi cantilene, frasi in rima che rimangono molto impresse nel ricordo dei bambini.

Recito almeno due volte la scena del Bertinotti, venditore di stoffa e telerie, che si comporta in modo molto simile al Marchino, cercando di mimare il più possibile tutte le azioni indicate nel testo, di far vedere con gli occhi della fantasia tutti i particolari, visivi, olfattivi, uditivi...., aiutando ad immaginare la forma degli oggetti ed a cosa essi servono. I bambini a volte chiudono gli occhi, a volte guardano l'insegnante che recita. Alla fine si disegna, il disegno diventa una verifica sulla comprensione del testo udito e diventa, in modo naturale, minuzioso e mentre lo si fa ci si può alzare e andare a vedere dagli altri compagni chi è riuscito a rendere meglio ciò che c'era nel testo...”Guardate io ho proprio disegnato il blocco di roba che voleva vendere il Bertinotti...ci ho messo i sei fazzoletti, i tre asciugamani, i due tagli di camicie, e qui i grembiuli colorati..” I bambini si accordano di fare uscire un fumetto solo dalla bocca del Bertinotti, perché di parole ne dice tante e non rimarrebbe più spazio per il disegno,.. e allora scrivono alla lavagna il dialogo più significativo, quello che ha colpito di più, in modo che tutti lo abbiano nel loro disegno. Il testo scritto viene consegnato dall'insegnante solo alla fine di tutto questo lavoro, quasi come un regalo: i bambini ora lo possono leggere da sé perché hanno una conoscenza “ a priori” di quel testo, l'hanno già vissuto nella dimensione della fantasia e ora la lettura ne è una rivisitazione dove anche i termini difficili sembra già di capirli perché si è in grado di dedurne il significato dal contesto che ben si conosce.

IL SIGNOR DEMETRIO PASTICCIERE, IL MEZZETTI...VENDITORE DI FRUTTA SECCA, IL BERLUSCONI...VENDITORE DI FORMAGGI.

Il lavoro con i “testi di appoggio” prosegue con altri tre brani estrapolati sempre dal libro “Le avventure di Pierino al mercato di Luino” di Piero Chiara; l’attività è la stessa esposta per la “pre-lettura” del testo sul Bertinotti, ma quando si arriva a fare i disegni, questi richiedono ancora più precisione del brano precedente...i testi scelti questa volta sono pezzetti che descrivono tre banchi diversi: uno di pasticceria, uno di frutta secca, uno di formaggio, e viene spontaneo essere ancor più minuziosi. “I misurini cilindrici...di cui si serviva per dosare...come saranno questi misurini...cerchiamo in classe se c’è qualcosa che ha la forma cilindrica... facciamo finta, vieni tu qui a comprare, allora ne vuoi mezzo etto, ecco immergo il misurino giusto...e già e poi come faccio, dove ti metto la frutta secca.. in una busta?.. no, loro stavano attenti a non sprecare nulla.. sì che loro riciclavano...prendevano la carta di giornale, dopo che l’avevano letto, e poi lo avvolgevano così ad imbuto, a cono...”

Mentre i bambini disegnano viene loro spontaneo andare dall’insegnante, che è l’unica che per ora ha il testo in mano, a chiedere “Sul banco del Mezzetti cosa c’era nel primo cesto?...quanti erano i cavalletti?...” Diventa naturale e necessaria la frequentazione con il testo. E’ il testo e la sua consultazione precisa che assicura la fedeltà del disegno a ciò che c’è scritto. “Aspetta, guardiamo.. cosa c’era scritto.. andiamo a leggerlo insieme nel testo.” Ed è dentro al lavoro, e non come esercizio forzato per imparare ad esprimerci meglio, che avviene la correzione del linguaggio orale dei bambini...”Cosa ne pensi maestra, potrei fare tre cartoccini già pronti disegnati uno per quando è piccolo, uno per quando è medio, uno per quando è grande”...”sentite, è una buona idea quella di Alessio.. però spiegati meglio altrimenti i compagni non possono capire bene il tuo suggerimento”...”potremmo disegnare i cartoccini già pronti, uno per metterci pochina frutta secca, uno per media frutta secca, uno per tanta frutta secca.” Il lavoro continuerà con una puntuale riflessione grammaticale, sulla ricerca degli aggettivi usati nei testi, aggettivi che contribuiscono a farci immaginare con precisione e poi a disegnare i personaggi, descriverli...e poi ancora con l’apertura all’immaginario inventando nuovi personaggi che magari hanno caratteristiche contrarie a quelli trovati nella realtà del mercato dove siamo andati o a quelli creati dallo scrittore...ma tutto il lavoro che verrà fuori sarà strettamente intrecciato e sarà portato avanti con la consapevolezza dei bambini stessi su come l’avventura si stia dipanando e con molta più motivazione e intensità e non solo da parte dei bambini...

Greppi A. (2005), *Ascolto, lettura, scrittura, disegno.. Un’esperienza di educazione linguistica sui “Dialoghi” in una seconda elementare.* “Insegnare”7/8, pp. 32-34.

Un altro esempio riguarda invece un segmento, tratto dal percorso *Dal dibattito in classe al dibattito in aula giudiziaria* (Piscitelli, 2006, pp. 62-69), sperimentato per molti anni, in diverse scuole e ordini di scuole (5a elementare e 3a scuola secondaria di I grado), che hanno affrontato il dibattito, quale terreno d’elezione per la pratica argomentativa. Il segmento, sotto riprodotto, è stato sperimentato e documentato da G. Campigli¹⁰.

Insegnante: *Ragazzi, anche quest’anno il nostro lavoro comincerà con il guardarsi bene intorno; sarà un po’ più difficile, perché siete più grandi, ma sarà interessante e coinvolgente come il percorso dello scorso anno. Osserviamo quali mezzi d’informazione (verbale e scritta) entrano in contatto con la vostra famiglia; troviamo il modo di registrare per una settimana attraverso quali canali i vostri familiari ricevono le notizie che interessano loro.*

Prima di dare l’avvio al lavoro nasce dagli alunni la necessità di condividere il significato di informazione, che diventa il tema della discussione. Si individuano quindi i principali canali informativi (*radio, televisione, giornali, internet*) e si stabilisce di registrare, almeno per una settimana, quali sono i più utilizzati da ogni famiglia per attingervi le informazioni. Si lasciano liberi i bambini di cercare uno strumento adatto e funzionale graficamente.

Si elabora un libretto, che rappresenta un diario giornaliero, dove scrivere le registrazioni.

giornali
televisione
radio
computer

Data-

Lettura e commento dei dati raccolti

Si leggono tutte le registrazioni effettuate dagli alunni (*quelli presenti sono 20*). Si fanno le dovute rilevazioni. Alcuni prendono appunti sui commenti che via via nascono dall’analisi dei dati. Si stende un verbale (*se ne riporta lo schema*) [...].

La problematizzazione

¹⁰ Referente e coordinatrice del Laboratorio ricerca e sperimentazione Circolo didattico, Spicchio, Vinci, Empoli e componente del Gruppo ricerca e sperimentazione, Cidi Firenze. Vedi Campigli G. *Il dibattito in classe*, in *Argomentare attraverso i testi*, Cambi F. Piscitelli M. (2003), Pisa, Edizioni Plus, pp. 107-113.

Si stimolano i bambini a porsi domande, a congetturare, a fare affermazioni, previsioni e presupposizioni; quando vorranno sottolineare il disaccordo con ciò che è stato detto da un compagno alzano la mano dicendo “mi oppongo” [...].

La dimensione argomentativa

Dalla lettura e dal lavoro sui giornali emergono problematiche che coinvolgono gli alunni e che, quindi, potranno diventare ulteriori contenuti dell'argomentazione. Le problematiche più “sentite” sono quelle dell'emigrazione, dell'integrazione, dell'intolleranza, del razzismo. Gli alunni sentono continuamente parlare di “razzismo”: in casa, alla televisione, negli stadi.... e talvolta si sentono di giustificare episodi razzisti, tal altra di condannarli. E' il caso di affrontare il problema in maniera non superficiale.

La condivisione dei significati

Ci si confronta sul significato di razzismo e di intolleranza razziale. Mentre i bambini parlano, si registrano su un grande cartellone le frasi espresse; successivamente si cerca sul vocabolario il significato di razzismo: la spiegazione è difficile; l'insegnante deve effettuare un lavoro di “trasformazione”: da parole e concetti difficili e sconosciuti, a parole e concetti familiari. Ad ogni modo il concetto ritrovato sul vocabolario si può accostare a quelli espressi dagli alunni. Le parole ricorrenti sono: superiorità, inferiorità, estraneo, diverso, straniero, disprezzo.....

La documentazione

Insegnante: Ora che ci siamo accordati sul significato di razzismo (che cosa è), dobbiamo rendere questa parola concreta; cioè come, dove, quando, perché si manifesta o si è manifestato. Ormai lo sapete, dobbiamo documentarci, affinché ognuno possa farsi un'idea più precisa, un'opinione motivata e supportata da fatti, avvenimenti, modi di vivere e di sentire.... In che modo potremmo documentarci?

In seguito ad una animata discussione, si sceglie un percorso che abbia un senso: dal vicino e dall'attuale al lontano, alla “storia”, attraverso il letterario:

- intervistiamo parenti o amici per raccogliere il loro punto di vista sugli immigrati di varia nazionalità;
- ascoltiamo un'impiegata del Comune di Vinci che si interessa dell'accoglienza degli stranieri;
- leggiamo articoli, sul tema, di giornali e riviste;
- leggiamo brani d'autore;
- leggiamo alcune parti del libro *Il razzismo spiegato a mia figlia*¹¹.

I ragazzi si danno da fare per intervistare i conoscenti (*ognuno decide autonomamente le domande da sottoporre*); a scuola, divisi in gruppi, leggono le risposte, sistemate poi in uno schema; portano a scuola giornali e riviste (*un “Venerdì” di Repubblica è interamente dedicato al razzismo negli stadi.... e fuori*) leggono articoli, li sintetizzano, li riscrivono al computer; preparano le domande da porre all'impiegata del Comune che, gentilmente, viene a scuola per mettere a loro disposizione le sue conoscenze e informazioni; l'intervista, registrata, viene sbobinata dai ragazzi stessi. L'insegnante cerca brani d'autore da leggere in classe¹²:

L'argomentazione

Nel passare all'argomentazione scritta, che non documentiamo per motivi di spazio, il problema dell'insegnante è quello di trovare forme di concretizzazione e contestualizzazione, che sono state prerogative in ogni tipo di attività fino ad ora svolta. I testi argomentativi sono due. Il primo:

Immagina di essere un emigrato: dal sud sei andato a cercare casa e lavoro in una città del nord. In seguito all'ennesima delusione – ancora una volta ti sei trovato davanti il solito rifiuto “Non si affittano stanze ai meridionali”. Scrivi una lettera all'amico che è rimasto ‘al paese’. Nella lettera, quando racconti di episodi razzisti subiti, cerca di spiegare il punto di vista del tuo interlocutore e le tue reazioni e opposizioni.

Per il secondo, è stata preparata una scena con due calciatori e un loro dialogo:

Sporco nero, non sai tirare nemmeno un calcio al pallone, non capisci nulla!
Per colpa tua abbiamo perso la partita!
Tornatene tra gli zulu!

Non offendermi... avresti potuto sbagliare anche tu!

¹¹ Jelloun T.B. (2000), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Ariccia, Bompiani.

¹² Levi P., *Il mio nome è 174517*, in Levi P. (1958), *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi. Jelloun T.B. cit. Khouma P., *Dall'Africa alle Marche*, in Khouma P. (1990), *Io venditore di elefanti*, Milano, Garzanti.



Osserva la situazione e leggi il dialogo che si svolge tra i due calciatori. Se potessi intrometterti, di chi prenderesti le difese? Con quali argomentazioni? (*Tieni conto di tutta la documentazione.*)

Campigli G. *Il dibattito*, in *Argomentare attraverso i testi*, Cambi F., Piscitelli M., (2003), cit. pp.111- 113.

Concludiamo questa carrellata di esempi con un itinerario *La narrazione come specchio di interiorità*, che si iscrive nella parte finale del lavoro sulla narrazione/descrizione delle classi terze (*L'autobiografia. Oggi: Io nel presente*, scuola primaria, 3a elementare)¹³. Esso ha offerto l'occasione per intraprendere un affascinante 'viaggio' che, attraverso l'osservazione e l'analisi di quadri d'autore, ha condotto i bambini a scandagliare in modo indiretto il proprio mondo interiore e a sperimentare prime forme descrittive/narrative legate all'interiorità.

PRIMA FASE IL PRE-ASCOLTO

1. La classe de rêve

L'attività prende l'avvio dalla presentazione, mediante la tecnica della classe de rêve, del quadro « Ritratto di bambina con gatto » di P.A. Renoir. Come in un sogno, l'insegnante conduce i bambini all'interno di un museo, di fronte al ritratto in questione, creando un'atmosfera accattivante...

Siamo in un museo... in una sala immensa e luminosa...Ci sono tanti quadri...Guardate...Oh! C'è molta gente laggiù...Sono tutti davanti a un quadro...E' il quadro più bello!... Guardate!... Raffigura una bambina seduta su un divano...Osservate i colori... i suoi capelli... la sua fronte...i suoi occhi...che belli!... Guardate il suo naso... le sue gote... la sua bocca... le sue labbra... le sue orecchie... il suo collo...Guardate!...Com'è vestita?... Cosa fa seduta sul divano?...Cosa tiene tra le braccia?...Oh, sì!..E' un gatto...un piccolo gatto che sembra molto contento di starsene lì...Guardate come lo tiene stretto! Osservate le sue mani...la mano destra...la mano sinistra... le dita... Guardate il quadro tutto insieme...Com'è bello!.

In un secondo momento, i bambini raccontano ciò che hanno visto nel loro sogno e quali emozioni ha suscitato in essi il quadro; solo in seguito sarà presentato il ritratto della bambina, così da poter rilevare le eventuali differenze e somiglianze con quanto ognuno aveva immaginato.

SECONDA FASE L'OSSERVAZIONE E L'ANALISI

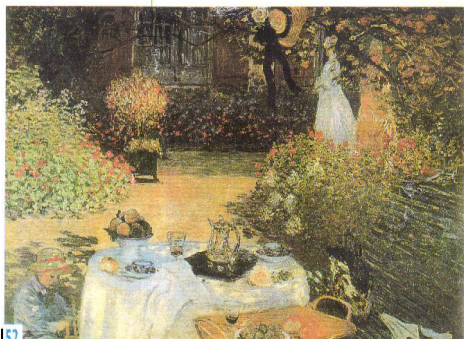
L'insegnante presenta il quadro *Ritratto di bambina con il gatto* di Renoir per procedere ad una iniziale descrizione oggettiva del dipinto e per rilevare somiglianze e differenze con quanto i bambini hanno immaginato durante la fase del pre-ascolto ("classe de rêve").



Successivamente stimola gli alunni ad andare oltre l'esteriorità per cercare di capire cosa prova la bambina raffigurata, perché appare così triste e pensierosa, che cosa comunica il suo sguardo malinconico... Ognuno fa le proprie ipotesi (sempre rigorosamente supportate dagli indizi ricavati da una lettura più attenta del quadro) e, dal piano della descrizione "oggettiva" del ritratto, si passa gradualmente al piano dell'interpretazione soggettiva. Quasi tutti gli alunni osservano che a preoccupare la bambina deve essere accaduta una situazione spiacevole (la partenza di qualcuno, per esempio), ma per saperne di più, è necessario che il quadro si 'animi' e che la bambina 'esca' dal ritratto e racconti a noi la sua storia. Per fare questo, è opportuno innanzi tutto 'contestualizzare' il quadro, cioè fornire notizie sull'autore,

¹³ Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B. (2007), *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid.

collocarlo nel suo tempo, individuare il ceto di appartenenza della bambina... Molte informazioni possono essere ricavate dal quadro stesso (l'abbigliamento, l'arredamento...), altre vengono fornite dall'insegnante e/o ricostruite collettivamente sulla base delle conoscenze che gli alunni hanno acquisito nell'extrascuolastico (film, documentari, letture...). Successivamente, si avrà cura di fornire un altro quadro d'autore (viene proposto al riguardo *Colazione in giardino* di Monet) che servirà da supporto per la narrazione della prima puntata della storia.



Anche questo verrà osservato attentamente mediante l'uso di un'apposita griglia al fine di procedere ad una ricostruzione oggettiva della situazione raffigurata (Chi sono i personaggi? Dove si trovano? Quando? In quale periodo dell'anno? In quale momento della giornata?) e ad una ricostruzione soggettiva (Chi potrebbero essere le persone raffigurate nel quadro? Secondo te, cosa stanno dicendo o a cosa stanno pensando? Quali suoni, rumori, profumi... immagini si sentono?...).

TERZA FASE LA NARRAZIONE

E' soprattutto a questo punto dell'itinerario, che prevede il passaggio dal piano dell'"oggettività" a quello dell'interpretazione soggettiva, che l'opera d'arte viene letta dai bambini con 'occhi diversi' a seconda del vissuto individuale. Utilizzando le informazioni ricavate dal primo e dal secondo quadro, quali necessari supporti per la narrazione, gli alunni cominciano a scrivere la prima puntata della storia della bambina, mettendosi dal suo punto di vista e narrando in prima persona ("E' come se la bambina ci dettasse la sua storia e noi la scriviamo!" osserva un alunno); nel tentativo di spiegare i motivi che la rendono così malinconica e triste, inevitabilmente trasferiscono nella storia le loro esperienze e le loro emozioni; così la narrazione della storia della bambina del quadro diventa, in qualche modo, la narrazione della loro interiorità.. Per continuare a scrivere le altre puntate della storia, l'insegnante presenta poi, uno alla volta, altri due quadri di Monet (*Madame Monet e figlio* e *Il ponte della ferrovia ad Argenteuil*), seguendo le stesse modalità di lettura dei quadri precedentemente osservati: ogni dipinto viene analizzato per ricostruire la situazione, ogni scena raffigurata viene descritta unitamente alla narrazione degli eventi che ognuno pensa possano accadere in quel determinato contesto. Al termine di questo itinerario, le storie prodotte dagli alunni vengono lette e confrontate per cominciare a prendere coscienza dell'esistenza di punti di vista diversi; successivamente si va alla ricerca di informazioni per scoprire la vera identità della bambina raffigurata da Renoir e, se possibile, le ragioni psicologiche della sua tristezza. Dopo un'accurata ricerca, i bambini scoprono che la bambina del quadro è Julie, la figlia di Monet, e che l'intento del pittore nel ritrarla sembra essere stato di natura essenzialmente decorativa, piuttosto che essere rivolto all'interiorità del personaggio.



Grazie a queste attività, gli alunni stabiliscono, tra le mini-storie narrate, dei nessi logico-cronologici al fine di rendere i testi coerenti e coesi, tali da costituire un'unica narrazione (la modalità utilizzata è simile a quella delle 'carte in favola' di Rodari, anche se, nel nostro caso, le 'carte' sono costituite dai dipinti d'autore presentati in successione); inoltre, imparano ad inserire gli elementi descrittivi offerti dai quadri nella narrazione degli eventi, compiendo un altro importante passo in avanti nella costruzione dei racconti. La parte finale della storia viene scritta senza il supporto di un

quadro: sono i bambini stessi a 'progettare' e a realizzare sul piano grafico-pittorico l'ultima scena in cui si svolgeranno gli eventi da narrare.

Toschi A., *La narrazione come specchio di interiorità*, in *Proposte per il curricolo verticale*, Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B. (2007), Napoli, Tecnodid, pp. 236-240.

3. Il processo di lettura

3.1. I documenti ufficiali

Se prendiamo in esame l'abilità di lettura, che ha rappresentato il "cavallo di battaglia" di ambiti di sperimentazione, vediamo che gli approcci adottati non hanno migliorato i livelli di alfabetizzazione di lettura, né motivato a leggere, nonostante i tanti contributi che ponevano il problema di coniugare lo sviluppo di capacità di comprensione, di riflessione e di interpretazione del testo (il lettore competente, informato, esperto) con il piacere di leggere (il lettore partecipe-cooperante, il lettore- attore, il lettore- autore).

Il problema si complica rispetto al testo letterario che, datane la peculiarità, richiede una particolare attenzione non solo al piano specificatamente letterario, ma anche a quello linguistico e psico-pedagogico. Difatti quando si pone di fronte a un testo letterario un alunno, al quale tra l'altro si chiede di cogliere i caratteri specifici di questo tipo di testo, egli deve saper padroneggiare le strutture del discorso che sono alla base della comunicazione e della rappresentazione letteraria, affinché possa entrare nelle diverse strutture formali, nei generi e nelle tecniche usate. Per realizzare tutto questo occorre attivare uno studio propedeutico del fatto *linguistico*, cercando di far individuare gradualmente quando questo diventa fatto *letterario* (lo scarto dalla norma). Ciò rimanda alla pratica di un'educazione linguistica costantemente intrecciata a quella letteraria, agli usi creativi della lingua che "potenziano lo sviluppo cognitivo tramite l'accostamento a più mondi 'possibili' al cui interno l'alunno fa esperienza di innumerevoli situazioni (ambientali, situazionali, psicologiche), comprese quelle più fantastiche o distanti culturalmente, nello spazio e nel tempo"(De Mauro, cit. p. 118).

Sull'altro versante (psicopedagogico) risulta efficace assumere atteggiamenti relazionali e procedure didattiche efficaci (clima di partecipazione emotiva e cognitiva), in grado di condurre lo studente alla ricerca dei significati del testo, ad una loro piena comprensione e successivamente interpretazione. La lettura, come già sottolineavano i programmi ministeriali dell'85, è un "processo di ricerca, comprensione e interpretazione del significato del testo", in cui il ragazzo scopre e decifra i molteplici sensi veicolati dal testo, iniziando il "libero, disinteressato e avventuroso", ma complesso viaggio nel mondo dell'interpretazione. All'attivazione di questo processo contribuiscono "la capacità di decodificare la parola scritta, le conoscenze lessicali e morfosintattiche, le attese sul tipo di testo che viene letto, le conoscenze di ciò di cui si tratta e della situazione in cui il testo è ambientato"¹⁴. E questo orientamento presuppone un lavoro preparatorio di acquisizione di competenze e di requisiti, che non si raggiunge spontaneamente, né tanto meno se si considera la lettura, come nota M. Ambel, una sorta di automatismo, tanto che:

una volta acquisita la padronanza tecnica della lettura come decifrazione del testo, la progressiva e più o meno graduale esposizione a contenuti e procedure culturali avrebbe portato all'affinamento progressivo del saper leggere, per contatto, per prova ed errore, per assimilazione implicita. In realtà non è così: l'apprendimento della lettura e della comprensione va orientato e sorretto attraverso didattiche esplicite e ben strutturate.

Ambel M.(2006), *Quel che ho capito*, Roma , Carocci, pp. 16-17

Nelle nuove Indicazioni si ribadiscono questi concetti, proponendo la pratica della lettura come "momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche

¹⁴ Ministero della Pubblica Istruzione. *Programmi didattici per la scuola primaria*, 1985.

come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno" (Indicazioni per il curricolo, p. 49).

Mentre molte scelte, attuate in parte della scuola, non sempre accolgono quest'idea di lettura (processo che si sviluppa nel tempo), dove l'incontro con i testi dovrebbe essere concepito "come una trivellazione verticale che raggiunge livelli sempre più profondi o intimi della scrittura fino a quelli di maggiore densità semantica e di una più complessa elaborazione formale. Senza questo lungo apprendistato non si diventa buoni lettori, soprattutto in età televisiva e informatica [...]. Si tratta di un compito arduo; l'unica agevolazione è data dal fatto che l'insegnamento linguistico è un processo di approfondimento verticale, non un itinerario orizzontale che segue l'avvicinarsi dei contenuti (Altieri Biagi, 1994, pp. XVII. XXII).

3. 2. La realtà scolastica

Non mancano tuttavia nella scuola docenti che prestano attenzione ai livelli di alfabetizzazione degli alunni, alla scelta dei testi e alla creazione di particolari *ambienti di lettura*, sì da suscitare in molti studenti curiosità intellettuali e maggiori disposizioni all'apprendere. Ma non è così per molti. Non sono pochi i docenti, in particolare nella secondaria di I e II grado, che praticano in classe modalità di comunicazione (unidirezionali) incardinate essenzialmente in corpose *esposizioni* e *commenti* condotti quasi esclusivamente dall'insegnante. Esigui sono gli spazi destinati all'attivazione di circuiti interpretativi e di momenti di confronto dialettico, sostanziati dalla negoziazione dei significati e dalla formulazione di ipotesi interpretative. Per costruire un *habitus* interpretativo M. Muraglia suggerisce cinque regole "auree":

Si costruisce l'*habitus* interpretativo nello studente quando:

- è messo davanti a testi significativi per il suo contesto;
- gli si pone davanti fin dall'inizio la posta in gioco (la dimensione formativa del testo);
- lo si induce ad oggettivare le operazioni del testo;
- lo si valuta per la sua capacità di argomentare la propria interpretazione (cioè ancorata a riscontri testuali);
- lo si sollecita ad attribuire al testo un valore per il proprio vissuto.

Muraglia M. (2006), *Il valore formativo dell'interpretazione*, <http://www.cidid.it/curricolo/buone-pratiche.php>

Rispetto all'altro punto critico, relativo ai testi da leggere, si propongono con molta *nonchalance* letture che risultano agli allievi talmente distanti e ostiche (piano linguistico/storico-linguistico), da spegnere ogni curiosità e *voglia* di conoscere: la scuola trascura il fatto che, per capire e fruire determinati testi, gli alunni devono possedere una *corposa* strumentazione linguistica che si costruisce, passo dopo passo, in una prospettiva di curricolo verticale.

Su quest'aspetto interessanti sono alcune considerazioni di M. L. Altieri Biagi, che condividiamo appieno, per sottolineare che, 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 già formati, ma si costruisce gradualmente, motivando e attrezzando linguisticamente gli allievi: "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, cit. p. XXXI).

Ed è proprio perché siamo convinti che leggere comporti lo sviluppo di una pluralità di competenze, è necessario progettare attentamente percorsi, che tengano presente una serie di fattori quali la *motivazione* e la *maturazione mentale* dell'alunno e la sua capacità di compiere determinate operazioni logiche, accantonando l'idea che queste operazioni si compiano immediatamente nel lettore inesperto, al seguito di una *buona spiegazione* od *avvincente recitazione* da parte

dell'insegnante. Se si ribalta invece il rapporto, partendo dalle competenze che l'alunno possiede, in qualità di fruitore di *altre* frequentazioni culturali, quindi da non censurare, gli esiti sono veramente imprevedibili.

A titolo informativo riportiamo alcuni livelli di competenza, per il cui approfondimento si rimanda a M. Ambel (2006), che appaiono particolarmente utili per comprendere la complessità del processo di lettura.

<p><u>competenza tecnica</u></p> <ul style="list-style-type: none">- riconosce e discrimina gli accenti all'interno di singole parole;- riconosce i rapporti tra segni di interpunzione, pausa e intonazione; <p><u>competenza semantica</u></p> <ul style="list-style-type: none">- riconosce all'interno di un testo, il significato di un lessema a lui già noto;- riconosce l'accettabilità/ inaccettabilità semantica di una sequenza verbale (ad esempio <i>il ghiaccio ha finito la cioccolata</i>, ma anche <i>il ghiaccio ha divorato la battigia</i>); <p><u>competenza sintattica</u></p> <ul style="list-style-type: none">- riconosce i rapporti tra gli elementi costitutivi di una frase; <p><u>competenza testuale</u></p> <ul style="list-style-type: none">- riferisce correttamente le informazioni agli individui a cui l'emittente ha inteso riferirle, individuando ad esempio il referente dei pronomi possessivi ecc.; <p><u>competenza pragmatico-comunicativa</u></p> <ul style="list-style-type: none">- riconosce il punto di vista dell'emittente; <p><u>competenza rielaborativa e valutativa (selettiva)</u></p> <ul style="list-style-type: none">- sceglie una tecnica di lettura adatta allo scopo: legge rapidamente il testo scorrendolo (<i>skimming</i>), ricerca sul testo informazioni specifiche (<i>scanning</i>). <p>Ambel M. (2006), cit. Roma, Carocci, pp. 19-20)</p>

3.3. La motivazione *mancata*

L'altro fattore da prendere in considerazione (la *motivazione*), implica una didattica attenta non soltanto al versante tecnico, ma anche quello emotivo-affettivo. Essa comporta da un lato l'individuazione di materiali, suscettibili di interesse ed esaminati a livelli di profondità progressivamente crescente (Altieri Biagi, cit. XXII), dall'altro l'iniziazione quasi *rituale* alla lettura: una lettura il più possibile alternativa e *magica* (*classe de rêve*, lettura sospesa, il rito della ricerca, la rilevazione di indizi, etc.), che poggia su *esperienze dirette* e su una *sorta di lettura in azione* (forme di visualizzazione e di rappresentazione plastica e pittorica, messa in scena, recitazione a più voci, mimo, etc.) durante la quale il lettore sperimenta, in prima persona e in un'atmosfera corale, la *prospettiva ermeneutica dell'incontro fra le esigenze del lettore di oggi e gli orizzonti del passato*¹⁵: una prospettiva in cui coabitano coinvolgimenti emotivi, cognitivi ed interpretativi. Ciò significa agire non tanto su una motivazione secondaria che, come nota M. L. Altieri Biagi, può cessare *quando i ragazzi si sottraggono, parzialmente o totalmente, all'influenza dell'insegnante* (ben pochi dei presunti appassionati di poesia o di narrativa continuano a frequentarle come lettori (Altieri Biagi, cit. p. XVI), quanto su una motivazione primaria, interna al soggetto, scaturita da una didattica finalizzata ad allestire situazioni ed ambienti propizi all'imparare a leggere.

4. L'atto creativo della scrittura

Passando alla scrittura, anche per quest'abilità diversi sono i problemi. Non di rado ci imbattiamo in alunni che non amano scrivere, per vari motivi, non necessariamente imputabili alla

¹⁵ Vedi Stupazzini L., *Per una modularità nell'approccio alla letteratura del biennio*, in *Leggere racconti, L'educazione letteraria nel biennio*, Amellini G. (1997). .I. Orientamenti teorici., Piazzini F. (a c.di), Progetto "Alice 2", Ministero della Pubblica Istruzione, IRSSAE Emilia Romagna, p. 31.

scuola. E' indubbio che l'esercizio di quest'abilità rimette in gioco conoscenze e altre abilità quali il leggere, il parlare e il saper utilizzare tecniche. Per attivare capacità scritte bisogna nutrire l'atto di scrittura di letture, di affinamenti della parola e di integrazioni con la stessa lingua orale; occorre sorreggerlo con una varietà di pratiche (imitazione, manipolazione, rielaborazione, riscrittura e revisione), che investono a tutto campo la didattica disciplinare. La disposizione a scrivere, sulla quale si appoggia gran parte dell'insegnamento, non basta (per molte prove di scrittura non si prevede una preparazione specifica, neanche talvolta per l'esame di stato); come non è sufficiente limitarsi a proporre un'ampia, seppur interessante, rosa di letture affiancate essenzialmente da procedure tecniche, che tra l'altro si acquisiscono meglio leggendo e producendo personalmente. La scrittura si apprende e richiede delle vere e proprie forme di apprendistato. Persino chi ha talento non impara in fretta l'arte del saper scrivere, anch'egli sperimenta che il più delle volte la scrittura è conquista; conquista vitale e sofferta (Maraini, 2000, p. 55). Inoltre il piacere di scrivere è legato al piacere di esprimersi e comunicare (informazioni, emozioni, convinzioni, seduzioni) ed esso si coltiva. Se ci chiediamo perché si scrive le risposte possono essere tante: si scrive per ragionare e fissare conoscenze, ma anche per scrutare il mondo o porsi in rapporto con gli altri; si scrive per sfogarsi e liberarsi dal dolore oppure per fermare il tempo e ricordare; si scrive per necessità o per puro divertimento. Scrivere, osserva D. Maraini, significa innanzitutto dare un nome alle cose, e ciò ci forza a scendere nel profondo della realtà per poi uscirne, attribuendole qualcosa di nostro. Si tratta di un vero e proprio "sentimento per la vita, che nasce dal ricorso alla scrittura, vista come un atto creativo, come un qualcosa che ci consente di dare forma all'informe, sia esso privato e intimo o pubblico" (Maraini, cit., p. 56).

Fondamentale diventa dunque offrire all'allievo occasioni *plurime* di scrittura, predisponendo incontri differiti, che avvengano in profondità; e questi ultimi sono tanto più felici quanto più l'alunno sviluppa capacità di scrittura che mostrano uno stile personale, capace di comunicare le proprie emozioni estetiche ed etiche. Uno stile personale sostenuto da letture "colte", che gli facciano acquisire consapevolezza dell'artificio della scrittura. In letteratura, e non solo in letteratura, non esistono spontaneismi e improvvisazioni: la scrittura è artificio, studio e applicazione (Maraini, cit.). Interessante su questo punto sono alcune precisazioni sulla scrittura di M. L. Jori:

[...] La scrittura è un artificio usato spesso per soddisfare motivazioni di ordine psicologico, quando si sente il bisogno di interiorizzare le esperienze, traducendo in ordine razionale le emozioni confuse, o di collocarsi con il pensiero cosciente nei confronti dei punti di vista degli altri, assumendo così un'identità propria. Ma si ricorre alla scrittura anche per la sua funzione etica, in quanto la comunicazione scritta, rispetto all'oralità, definisce in modo meno equivocabile il pensiero, certificandolo presso i riceventi nel tempo e nello spazio, e soprattutto garantisce per sua natura una più indelebile assunzione di responsabilità da parte dell'emittente rispetto all'universo dialogico in cui questi si colloca con il proprio testo. Tali caratteristiche sono talmente intrinseche ad ogni scritto, anche perché determinate dalla lunga tradizione storica, che neppure le registrazioni del parlato, introdotte e rese facili dal progresso tecnologico del nostro tempo, le hanno potute sostituire e scalzare [...]. Scrivere equivale pertanto - a tutti i livelli, cioè fin dalla prima alfabetizzazione - a pensare con rigore logico e filologico. Infatti il prodotto della scrittura sorprende l'autore stesso, il quale nel proprio testo scopre sempre una identità cognitiva e concettuale che prima ignorava di possedere e che, offrendosi come rispecchiamento, rafforza l'autoconsapevolezza, mettendo a fuoco l'immagine di sé [...].

D'altra parte già il pedagogista Celestin Freinet fondava l'insegnamento della scrittura sulla motivazione e lo scopo comunicativo del bambino, facendo nascere la correzione linguistica, come esigenza intrinseca e strumentale, dalla volontà di comunicazione personale [...].

Per insegnare a scrivere è necessario però fornire stimoli non solo su *che cosa* pensare, ma anche sul *come*, cioè abituare a un metodo critico. Proprio in questo settore dell'insegnamento interviene l'aspetto etico: il rispetto della verità, il rigore nel riferire informazioni con attenzione critica alle fonti adoperate, la ponderata argomentazione dei giudizi, lo scarto dell'ovvio, del banale e la ricerca di dati nuovi e osservazioni originali, ecc. devono essere insegnati come elementi costitutivi della correttezza del pensiero che produce la scrittura. La procedura didattica che parte dalle tecniche formali per insegnare a scrivere finisce per trascurare questi aspetti, considerando il testo esclusivamente come prodotto linguistico. Bisogna invece distinguere la ricerca scientifica del linguista, che studia un testo come un *fenomeno* da analizzare e descrivere con gli strumenti specialistici della propria disciplina, dal compito dell'insegnante nei confronti del processo formativo di chi ha bisogno di usare la scrittura prima di tutto per identificarsi e collocarsi tra

gli altri punti di vista, cioè di imparare la dimensione del pensiero e la responsabilità di quanto scrive per poter fruire fino in fondo del diritto a comunicare l'originalità di se stesso al mondo (*diritto di natalità*, secondo Anna Arendt).
Jori M. L., *Scrittura e scritture. Insegnare e apprendere una competenza trasversale complessa*. Quaderno Cidi Torino pp.1-2.

3.1. Spunti operativi

In questa direzione sono andate molte attività svolte in percorsi strutturati in verticale (3-16 anni), dove la lettura e scrittura si sono continuamente incrociate, supportate e arricchite dall'oralità e dalla riflessione sulla lingua. Esemplichiamo con un itinerario didattico, *Gli elementi dell'horror nel racconto*, che segue ad un altro (*Gli elementi dell'horror nel dipinto*), inserito nel percorso sulla narrazione-argomentazione: *Enigma e finzione tra finzione e realtà*. L'itinerario in questione avvia una varietà di operazioni di scrittura sostenute da letture "colte" e finalizzate alla scoperta e all'approfondimento dell'indagine attivata. E' a queste letture che gli alunni si ispirano nello scrivere; ne riprendono parti che costituiscono dei *puzzle* linguistici da rielaborare e risistemare in contesti diversi e via via in un vero e proprio mosaico narrativo. Il coinvolgimento emotivo, dato dall'interesse ad esplorare i piccoli misteri quotidiani, supporta le azioni messe in campo, motivando gli alunni in questa ricerca della parola, tesa a "dare forma all'informe".

PRIMA FASE LA SCOPERTA INDIZIARIA NEL RACCONTO

1. La formulazione delle ipotesi

L'insegnante fornisce elementi *horror* che preludono alla storia, che gli alunni scriveranno a "puntate": tre lucidi che raffigurano la *testa di un giovane*, la *testa di un vecchio*, un *braccio alzato con pugnale*; tre particolari tratti da *La lotta contro i Mamelucchi* di F. Goya e *La vocazione di San Matteo* di Caravaggio. I lucidi sono proiettati separatamente, in successione, e per ognuno si è aperta una discussione per lavorare sulla descrizione e sull'immaginario, a partire dai dati visivi. Si riportano alcuni interrogativi.

Chi può essere il giovane? A quale classe sociale appartiene? Dove guarda? come definireste il suo sguardo? E' sconvolto oppure ha paura? E il vecchio? A cosa vi fa pensare? A quale periodo storico vi sembra che appartenga? Vi fa pensare a qualche personaggio che conoscete? Se c'è un pugnale sicuramente c'è un delitto: chi vi sembra la vittima? Chi l'assassino?

Gli alunni, individualmente, prendono nota delle osservazioni comuni, delle ipotesi formulate, degli elementi descrittivi e emotivi che hanno colto o gli sono stati suggeriti dalle immagini. Dalle loro osservazioni emerge che:

- uno dei due compirà un delitto
- l'assassino avviene mediante pugnalazione
- manca il movente del delitto

2. Il racconto "a puntate": tra lettura e scrittura

A questo punto l'insegnante legge l'*incipit* del racconto di E. A. Poe *Il cuore rivelatore*¹⁶, senza rivelare né il titolo né l'autore. Scoprono che l'*incipit* contiene sia gli elementi che erano stati forniti dalle immagini sia l'elemento mancante, appunto il movente, inoltre contiene molti elementi che preludono a un possibile racconto:

*occhio d'avvoltoio un vecchio che dorme una porta che si apre e si chiude la testa che sporge
lentissimamente ambiente oscuro la malattia, inferno, ossessione l'oggetto: la lama di un pugnale*

3. Le fasi della scrittura

L'insegnante fornisce la fotocopia dell'*incipit* e invita ciascun alunno a proseguire, scrivendo solo una porzione del racconto, quella che nell'*incipit* sta nella frase "mai fui così gentile col vecchio come durante la settimana prima che io l'uccidessi...". Dà il tempo e alla fine riprende a leggere un altro pezzo del racconto, senza tuttavia suggerire agli alunni la soluzione data dall'autore. La stesura del racconto da parte degli alunni procede sempre secondo questa modalità: lettura "a puntate" da parte dell'insegnante dei diversi paragrafi, finalizzata all'anticipazione e previsione dei fatti con interruzione "strategica" ogni qualvolta con la porzione di racconto letto siano stati forniti elementi che consentano di proseguire. In questo modo, ogni volta che gli alunni entrano in possesso di nuovi elementi, devono ritornare sul loro testo scritto, eventualmente modificarlo, per adattarlo alla nuova situazione (progressione tematica).

¹⁶ Poe E. (1950), *Racconti del terrore*, Milano, Rizzoli.

Al termine l'insegnante fa leggere agli alunni i loro racconti, e li invita a esprimere il loro giudizio, rispondendo alla domanda: il testo funziona? Se sì (o no), perché?

SECONDA FASE DAL RACCONTO AL PROCESSO

1. Verso il processo

La vicenda del pazzo che uccide per un futile motivo ha suscitato molto interesse e la discussione si è allargata fino a comprendere riferimenti a fatti di attualità. Alla fine l'insegnante chiede: *voi condannereste o assolvereste un simile assassino che è sì, reo confesso, ma che appare "pazzo"?* Dall'accesa discussione scaturisce la motivazione forte a processare l'assassino, reo confesso (il racconto è in prima persona, i fatti sono narrati in flashback direttamente dall'assassino).

1.1. La discussione collettiva

Considerato l'obiettivo: istruire un processo, l'insegnante guida gli alunni a porsi domande per indirizzare il lavoro di ricerca delle informazioni che riguardano intanto l'identità dei due protagonisti, la vittima e l'assassino. Si parte dagli elementi di cui siamo in possesso.

1.2. La raccolta dei dati

Gli alunni, a coppia, rileggono attentamente il racconto di E. A. Poe e annotano tutte le informazioni esplicite e implicite che possono essere desunte dal testo. Si riporta un esempio di annotazione.

La vittima: E' un vecchio, è benestante ("non desideravo il suo oro" dice l'assassino)/ vive da solo, la sua camera è al primo piano/ ha un occhio pallido, azzurro, velato, coperto da una pellicola, "da avvoltoio".

L'assassino: Dicono di lui che è pazzo/dice di se stesso: vuole bene al vecchio, non lo odia, si vuole sbarazzare del vecchio per via del suo occhio "da avvoltoio che gli raggelava il sangue"/ è nervoso, i suoi sensi sono acuiti a causa di una malattia/ può udire tutte le cose del cielo e della terra e anche molte dell'inferno/ agisce con accortezza, cautela, dissimulazione, preveggenza/ sa essere gentile con la sua vittima per non farla insospettire/ capisce i sentimenti che prova il vecchio perché li ha provati anche lui

("ansito che di notte si leva dal fondo dell'anima quando questa è sopraffatta dalla paura, il terrore che dilania il petto")/ i suoi sensi sono esasperati/ compie sevizie sul corpo della vittima/ nasconde i pezzi del corpo sotto le assi del *parquet*, per non essere scoperto davanti ai funzionari / sa dissimulare il delitto, ad un certo punto comincia a sentire dei colpi regolari e soffocati come quelli di un orologio, impallidisce, inizia a discutere di sciocchezze, grida, vaneggia, balbetta, s'infuria, sente crescere di intensità il rumore/ pensa che i poliziotti sentano il rumore ma che si beffino di lui, della sua disperazione e fingano di non sentire nulla/ non sopporta la loro derisione, i loro sorrisi ipocriti, li insulta e confessa il delitto.

Il movente: Eliminare il vecchio perché ha un occhio azzurro, pallido velato che raggela il sangue, un occhio da avvoltoio.

I funzionari: Sono tre, sono gentili, hanno avuto l'ordine di perquisire la casa perché un vicino ha telefonato dicendo che aveva sentito un urlo provenire proprio da quella casa, fanno il giro della casa, cercano bene, accettano di sedersi, sono soddisfatti, discorrono di argomenti familiari, sorridono di fronte all'assassino che si comporta da pazzo.

Il vicino di casa: Ha sentito un urlo nella notte provenire dalla casa accanto, ha telefonato alla polizia.

L'ambiente: Casa della vittima con giardino, casa del vicino attigua a quella dove abita il Vecchio (forse parete contro parete per sentire l'urlo), la casa ha il *parquet* nelle stanze quindi appartiene a una persona benestante, si usa la lanterna per fare luce, l'uscio si chiude con un paletto.

Tempo: Non attuale, del passato recente, si usa il telefono.

2. La discussione collettiva

Terminata la fase della ricerca a coppie, gli alunni leggono le loro annotazioni che vengono così integrate e completate.

Già durante la ricerca dei dati e soprattutto nel momento del confronto, i ragazzi cominciano a porsi degli interrogativi su:

l'assassino: Che ci fa l'assassino in casa della vittima? Vive con lui, è un parente, un amico, un ospite, lo aiuta a tenere la casa? Non ha parenti, amici? Lavora? Perché è così nervoso? Che malattia ha avuto per sentire le voci dell'inferno?

la vittima: Quel giovane stava o no con lui? Il suo oro da dove proviene? Ha ereditato? Non si era proprio accorto che il giovane era un po' strano?

il movente: Si può davvero uccidere per un motivo così banale? Ci potevano essere altri motivi?

E sono sollecitati spontaneamente a fare commenti e ipotesi che riguardano soprattutto la figura del pazzo-assassino:

L'assassino non è solo nervoso, ha ragione la gente che dice che lui è pazzo! Nella realtà accadono fatti del genere, la gente ammazza anche per molto meno; tanto pazzo non è, perché ci ha provato otto notti ad ammazzarlo, e poi sapeva già come sbarazzarsi del cadavere; come si fa a dire se uno è pazzo o no? Solo per quello che fa? Ma è sempre stato pazzo o lo è diventato, cosa gli può essere capitato? Emerge la necessità di ri-costruire, completare in modo esauriente il passato dei due

protagonisti; proprio in considerazione dell'ultimo interrogativo, forte, che i ragazzi si sono posti (ma è nato pazzo o lo è diventato? Come e perché si diventa pazzi?).

Appare necessario che l'apertura all'immaginario sia sostenuta anche dalla lettura di racconti che possono aiutare a individuare cosa e/o come eventi, fatti, persone, che possono fin da piccoli influenzare la personalità di ciascuno.

3. La lettura recitata

L'insegnante divide la classe in tre gruppi, consegna un racconto a ciascuno dando queste indicazioni:

- i gruppi non devono passarsi informazioni sul racconto che hanno ricevuto;
- ognuno deve leggere individualmente il racconto;
- lo discute con i propri compagni di gruppo e insieme decidono come rappresentarlo in una sintesi recitata e drammatizzata.

Dalla lettura dei racconti, gli alunni hanno la possibilità di riflettere sulle paure dell'infanzia che potrebbero in qualche modo aver influito sulla formazione della personalità del pazzo.

4. La scrittura: la narrazione biografica

I ragazzi lavorano a coppie per compilare la carta di identità del pazzo, ne ricostruiscono il passato, cercando di immaginare le sue relazioni familiari e sociali, i legami affettivi stabiliti, l'ambiente familiare in cui è vissuto, gli eventi, i conflitti, le amicizie praticate. Scoprono quindi che è necessario far vivere altri protagonisti che potranno diventare testimoni utili nel processo: la madre, un compagno di scuola, un sacerdote, un medico curante, un compagno di lavoro, la cugina, la conoscenza con il vecchio...

L'insegnante legge le varie "biografie" del pazzo, vengono discusse, integrate fino alla stesura di un testo unico concordato, che riportiamo.

Carta di identità del pazzo

Nome	Martino
Cognome	Pizzato
Data di nascita	30/09/1967
Luogo di nascita	Catania
Residente a	Via Dei Rustici, 5
Professione	Commesso in una concessionaria di automobili

Biografia del pazzo

Nasce a Catania. Figlio unico, adora il padre. Ha un'infanzia tranquilla fino a 8 anni quando improvvisamente e inspiegabilmente il padre una notte muore. Da allora comincia a manifestare atteggiamenti di depressione, isolamento; non ha amici fissi, qualche episodio di aggressione nei confronti di compagni di scuola; a scuola scrive volentieri, per il resto non appare motivato. Con la madre non riesce a stabilire un buon rapporto.

Frequenta per un anno la scuola superiore (istituto professionale per la qualifica di meccanico), ma viene allontanato perché un giorno in laboratorio aggredisce con una chiave inglese il professore. La madre lo fa visitare dal medico di condotta che gli consiglia una visita psichiatrica che lui non accetta.

A 19 anni lascia Catania, viene chiamato a Mantova dalla cugina di sua madre che gli ha trovato un lavoro. Vive da sua cugina, ma non ci sta volentieri, lei lo controlla, ha dei problemi a relazionarsi anche con i compagni di lavoro, va a vivere da solo in una camera d' affitto, perde il lavoro, cambia più volte lavoro e alla fine non trova più nessuno disposto a offrirglielo. Cacciato dalla padrona della camera in affitto, perché non paga, vive come un barbone. Un giorno incontra il vecchio benestante che lo ospita a casa sua e gli trova lavoro presso un'autoconcessionaria. L' imputato crede di aver trovato nel vecchio la figura paterna, ma un giorno scopre nell'occhio d'avvoltoio del vecchio la presenza del maligno e decide di eliminarlo.

Sacchini S. , *Gli elementi dell'horror nel racconto*, in *Proposte per il curricolo verticale*, cit., pp. 181-186.

4.E la grammatica?

Venendo alla grammatica, il punto più dolente dell'insegnamento linguistico, ancorata in molte scuole a pratiche tradizionali, bisogna purtroppo notare che, nella maggioranza dei casi, si basa su apprendimenti mnemonici, meccanici, definitivi, più che cognitivi, dove si ignorano (compresa l'editoria), le indicazioni e lo spirito dei programmi di ieri e di quelli di oggi. Sono parole vane quelle che si leggevano ad esempio nei programmi Brocca, che invitavano a praticare una grammatica *nozionale* basata sul significato, costituita da nozioni di base più vicine all'alunno (tempo, aspetto, genere, numero, etc.), oppure nei programmi della scuola elementare dell'85, che

raccomandavano di seguire una nozione di grammatica *allargata alla dimensione testuale* delle prestazioni concrete, tesa cioè a “far scoprire come sotto all’uso della lingua stiano precise operazioni cognitive che la riflessione astratta può portare alla luce e affinare” (Corno 1993, p. 18). Circolano ancora e soprattutto nella scuola secondaria di I grado approcci grammaticalisti, concentrati su liste di regole, paradigmi e parole, su definizioni e descrizioni di meccanismi linguistici sganciate da problematizzazioni e/o da spiegazioni extralinguistiche, che incrementano l’apprendimento mnemonico più che la capacità di ragionamento. Da quanto sono diffuse queste impostazioni è possibile dedurre che i docenti presuppongano che la grammatica insegni a parlare, leggere e scrivere, che è più o meno, “come pensare che chi meglio conosce l’anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l’ottica vede più lontano, ecc.” (Giscl, 2006, p. 9); oppure si crede che tutti i bambini sappiano “muoversi da pari nello spazio linguistico” (De Mauro, 1998, p. 32) e che nessuno di loro possa essere un parlante *dimezzato*; si crede quindi che siano tutti parlanti “ben integrati nei diversi tipi di comunità (da quella familiare e amicale a quella sociale in senso lato)” (Bertocchi, 2000, pp. 75-76), sì da possedere competenze di comunicazione linguistica di base che consentano loro di affrontare una varietà di usi del linguaggio, anche particolarmente formalizzati.

Bisogna però ammettere che quest’abilità rappresenta uno dei punti più delicati e complessi dell’insegnamento linguistico. Non è un caso che nelle nuove Indicazioni (2007) la grammatica rappresenti il punto più discutibile, più critico, se non contraddittorio, perché da una parte esaltano un modello di lingua aperto alle varietà e variabilità linguistiche e dall’altra propongono un solo un modello metalinguistico (descrittivo, che poi nella prassi didattica diventa prescrittivo), le cui categorie non sono in grado di spiegare contesti importantissimi della lingua (parlata e non). In tal senso Bruner ci sollecita a “prestare ascolto a Wittgenstein quando ci avverte che le regole della grammatica non spiegano il modo di parlare delle persone, né sono la ‘causa’ del fatto che parlino in un certo modo” (Bruner, 1977, p. 118). Questa situazione richiederebbe maggiori chiarimenti e sollecitazioni da parte di esperti del settore sul piano teorico e pratico. Tuttavia molti studi linguistici e gran parte degli orientamenti teorici e didattici come gli stessi documenti ufficiali hanno messo in evidenza che :

- 1) non esiste un solo modello metalinguistico, ma più modelli metalinguistici, a cui fare riferimento ¹⁷ dai quali cogliere gli aspetti significativi del linguaggio (atteggiamento eclettico);
- 2) il concetto di riflessione sulla lingua non dovrebbe applicarsi soltanto al piano morfosintattico, così come usualmente è inteso, ma estendersi ad altri piani e ad una pluralità di codici (orale, scritto, non verbale)¹⁸;
- 3) gli apprendimenti mnemonici ed *esaustivi* nell’ambito della grammatica sono improduttivi e quindi inutili;
- 4) il rapporto tra competenza grammaticale e uso della lingua a più livelli, sia all’orale che allo scritto, è un problema *ineludibile*.

In più luoghi si è raccomandato di partire da contesti comunicativi e da testi (orali e scritti), aprendo magari finestre di riflessione sulla base di criteri di scientificità, tenendo conto sia delle difficoltà “oggettive”, poste dai contenuti disciplinari, che da quelle “soggettive” incontrate da ogni studente. Negli ormai lontani programmi del ’79 (scuola media inferiore) si recitava che la riflessione sulla lingua non si “realizzerà come studio formale- poco corrispondente ai modi di apprendimento dei preadolescenti e perciò poco produttivo- ma andrà inserita nel processo di sviluppo linguistico espressivo, come uno dei mezzi atti a promuovere tale sviluppo”¹⁹. Essa deve essere intesa “non come proposta di astratte e aride cognizioni teoriche e terminologiche, ma come riflessione sui caratteri essenziali dell’organizzazione della lingua nella realtà dei suoi usi. Tale

¹⁷ Pragmatico, testuale, nozionale, etc.

¹⁸ Vedi su questo punto i programmi del Progetto Brocca.

¹⁹ Ministero della Pubblica Istruzione. *Programmi didattici della scuola media inferiore. Indicazioni programmatiche*, b. 1979.

studio deve coinvolgere l'impegno *operativo* dell'allievo condotto a riflettere sulle strutture grammaticali come si presentano nei testi di ogni tipo ed a sperimentarle nel proprio *parlare* e nelle proprie *espressioni scritte*. Le *regole* della grammatica non sono che uno strumento di analisi della lingua solo approssimativo e sono infatti relative alle varietà linguistiche e alle diverse esigenze espressive"²⁰ [...]. Lo studio della lingua "muoverà da concrete esperienze linguistiche per avviare gli alunni a valersi coscientemente dei materiali linguistici, descriverne gli usi concreti ed arrivare successivamente alle conseguenti generalizzazioni delle strutture fondamentali dell'italiano sia per quanto attiene agli aspetti più propriamente grammaticali (piano semantico, sintattico, morfologico, fonologico), sia per quanto attiene alle funzioni comunicative della lingua"²¹.

Inoltre più volte è stata evidenziata la necessità di inserire la riflessione in una prassi educativa più ampia, per esempio in una prospettiva di metacognizione in grado di sviluppare capacità di riflessione limitate non solo ai fenomeni linguistici e ai loro funzionamenti, ma anche al pensiero, alle proprie operazioni cognitive che influenzano i procedimenti mentali dell'individuo²². Una simile impostazione rende ancor più rilevante, per la formazione dell'individuo, l'attivazione di quest'abilità che dovrebbe diventare una facoltà capace di condurre ad acquisire consapevolezza in ogni situazione, ad abbinare un maggiore controllo sulle attività mentali e sui comportamenti, incrementando stili di vita e di pensiero²³. Ma siamo ben lontani da queste posizioni e quindi dal fornire strumenti di ragionamento ai nostri studenti, nonostante i continui esercizi a cui sono sottoposti.

A tal proposito ci auguriamo che si avvii un'inversione di tendenza, che solleciti i docenti ad assumere modelli metalinguistici *plurali* (grammatica del discorso, del testo e della frase), col fine di esercitare una pratica riflessiva *costante* sugli elementi principali della comunicazione, sulle caratteristiche della testualità (orale e scritta) e sui tratti più specificatamente morfosintattici. Una pratica, da "farsi il più possibile a partire da enunciati o da testi orali e scritti compresi quelli dei bambini"(De Mauro, cit. p. 118), 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. Ma forse quest'auspicio resta, nel 2008, ancora un'utopia. Per confortarci chiudiamo con una delle sempre acute osservazioni di De Mauro:

[...] Rodari sapeva che le costruzioni astratte e aeree e generalizzanti dei nostri linguaggi si radicano per ciascuno e per l'intera comunità in esperienze concrete, corporee, particolari e perfino private e vivono o, meglio, con-vivono con esse. Partendo da un'altra sponda Ludwig Wittgenstein arrivava allo stesso punto di vista quando diceva: " E' con la tua lingua, è con la parola dolore, che hai imparato che cosa è il dolore."
De Mauro T. (1997), p. 314.

Riferimenti bibliografici

Altieri Biagi M.L. (1994) (a cura di), *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia.

Ambel M.(2006), *Quel che ho capito*, Roma , Carocci.

Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.

Brasca L., Zambelli M.L. (1992), (a c. di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.

Bertocchi D. (2000), *Che fare per l'educazione linguistica*, " Italiano e Oltre", II.

²⁰ *Programmi didattici della scuola media inferiore. Indicazioni metodologiche*, cit.

²¹ *Programmi didattici della scuola media inferiore. Indicazioni programmatiche*, b. cit.

²² Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

²³ Bruner J., *Ibidem*.

- Caselli G. (1988), *I falsi slogan contro i giudici*, "La Repubblica", 28 luglio.
- Corno D.(1993) (a c.di), *Vademecum di Educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T. (1975), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, in *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milano, F. Angeli.
- De Mauro (2001), *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, in Cerini G., Fiorin I., *I curricoli della scuola di base*. Testi e commenti, Napoli, Tecnodid.
- De Mauro T., *Passato e futuro dell'educazione linguistica*. Intervista di S.Ferreri a T. De Mauro, in Ferreri S.,Guerriero A.R.(1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T. (1997), *Qualche riflessione per/con la Commissione dei 'Saggi'*, in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. I materiali della Commissione dei Saggi. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Roma, Le Monnier.
- Gisclé (2004), *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica (1975), Idee per un curricolo di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del ministro Moratti*. Documento approvato dall'Assemblea nazionale di Modena.
- Goffmann E. (1987), *Forme del parlare*, Milano, Il Mulino.
- Halliday M.A.K. (1985), *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio C. (1989), in *Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni*, in *Scrivere a scuola* a c. di Calzetti T., "Lend", Milano, Bruno Mondadori.
- Lavinio C. (2005) (a c.di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Gisclé, Milano, Franco Angeli.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (2007), *Indicazioni per il curricolo*, Roma, Tecnodid.
- Mariani D. (2000), *Amata scrittura*, Milano, Bur La Scala.
- Ong W.J. (1986), *Oralità e scrittura* Milano, Il Mulino.
- Orletti F. 1994) (a c. di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Orletti F. (1993) (a c. di) *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Orsolini M. (1988), *Guida al linguaggio orale*, Roma, Editori Riuniti.
- Piscitelli M. (2006), *Come la penso*, Roma, Carocci.
- Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B., (2007), *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid.
- Simone R. (1979) (a c.di), *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Simone R. (1992), *Il sogno di Saussure*, Bari-Roma, Laterza.
- Simone R. (1990) (a c. di), *Un mondo da leggere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Zani B., Selleri P., David D. (1994), *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Zuccherini R. (1988), *Manuale del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.

