

Precisazione introduttiva

È necessaria una precisazione lessicale. Uso il concetto di «sapere» del titolo nella sua accezione più ampia, che include anche componenti operative e comportamentali¹. Da almeno una trentina d'anni, infatti, gli apprendimenti linguistici sono considerati più inerenti al saper fare (e all'essere), che al solo sapere. Tradizionalmente l'educazione linguistica è infatti finalizzata all'acquisizione e al rinforzo della abilità linguistiche di base (leggere, ascoltare, parlare e scrivere differenti tipi di testo in situazioni e per scopi diversi) o a incrementare le competenze comunicative (adottare strategie di fruizione e produzione di messaggi adeguate al contesto e funzionali ai propri scopi). In tal senso è possibile declinare le finalità degli apprendimenti linguistici in termini di competenze (mobilitazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti in un contesto determinato per raggiungere uno scopo) come da alcuni decenni si cerca di fare (non senza qualche difficoltà) in tutte le aree disciplinari. Nell'area linguistica la competenza è senza dubbio un agire linguistico in contesto, che traduce in prestazione osservabile la capacità di mettere in atto conoscenze², abilità logico-linguistiche e intenzionalità per raggiungere determinati fini di produzione e/o ricezione di messaggi in contesto.

Nel corso dell'articolo affronterò però anche il problema del «sapere linguistico» come oggetto specifico dei processi di insegnamento/apprendimento, al cui riguardo ritengo che il nostro sistema scolastico stia scontando un grave ritardo di elaborazione.

Le finalità condivise

Nei termini sopra descritti, è possibile affermare che l'educazione linguistica si avvale da tempo di una condivisione apparentemente unanime su due questioni di rilievo: da un lato, l'importanza strategica del controllo delle competenze linguistiche e comunicative di base per garantire a tutti e a ciascuno i presupposti per una cittadinanza attiva; dall'altro la natura e la configurazione di tali competenze.

Finalità strategica dei processi di istruzione scolastica obbligatoria è considerata l'acquisizione possibilmente intenzionale, autonoma e consapevole degli strumenti linguistici di base (in almeno due lingue) e delle impalcature logico-concettuali utili per comunicare, capire, divertirsi, interagire e cooperare con altri alla costruzione di società autenticamente democratiche, lavorare. Da alcuni decenni si conviene quindi sul fatto che ciascuna/o debba apprendere ad usare la lingua per scopi diversi: per comunicare e intrattenere con altri rapporti interpersonali e sociali; per accedere agli usi creativi, ludici ed estetici della lingua e dei linguaggi; per apprendere in contesti conoscitivi e disciplinari diversi.

Da queste condivisioni di fondo discendono indicazioni curriculari che, soprattutto quando non risentono eccessivamente dei condizionamenti di natura politica contingente, riescono a delineare con sufficiente chiarezza quali debbano essere le finalità educative e gli obiettivi didattici che li concretizzano. Valga per tutti qualche riferimento comunitario: anzitutto al *Common European Framework for Languages* (2001)³ ma anche alle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente»⁴. In quel contesto, ad esempio, la «competenza chiave» relativa alla «comunicazione nella madrelingua» è definita come «la capacità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e a interagire

¹ Si tratta di un'accezione più vicina all'inglese *knowledge* (che include *information, skills and understanding*) che all'italiano sapere o al francese *savoir*, solitamente circoscritti al possesso di conoscenze seppure non solo dichiarative, ma anche procedurali.

² Sono conoscenze di varia natura: relative al tema oggetto di discorso, ma anche metalinguistiche e procedurali.

³ Tr. it. D. Bertocchi, F. Quartapelle (a cura di), *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002

⁴ *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu>

adeguatamente sul piano linguistico nell'intera gamma di contesti culturali e sociali – istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero». Analogamente è detto che «la comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare i pensieri, i sentimenti e i fatti in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali – lavoro, casa, tempo libero, istruzione e formazione – a seconda dei desideri o bisogni individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni, le diverse lingue e a seconda del suo background, del suo ambiente e dei suoi bisogni/interessi». Rivestono estrema importanza anche le indicazioni relative alla «espressione culturale», ovvero alla «consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive».

Per il nostro sistema scolastico, il riferimento va alla progressiva messa a fuoco dell'idea di educazione linguistica che si è andata dipanando dai *Programmi per la scuola media* del 1979 fino alle recenti *Indicazioni per il curriculum* del 2007. Per quanto riguarda gli obiettivi linguistici e comunicativi restano in questo alveo anche le indicazioni nazionali del 2004, seppure eccessivamente condizionate dalla scelta dei «piani di studio personalizzati» in un contesto generale caratterizzato dalla inopportuna scelta del doppio canale precoce fra istruzione e formazione professionale. Fanno esplicito riferimento alle raccomandazioni comunitarie citate le indicazioni per l'innalzamento dell'obbligo del 2007, seppure anche in questo caso si sconti una almeno parziale ambiguità rispetto al contesto complessivo di riferimento. Era un'ambiguità transitoria al tempo della loro formulazione: andava infatti chiarito se quelle indicate dovevano essere intese come finalità che la scuola consente di raggiungere e consegna all'allievo come dotazione dell'istruzione obbligatoria unitaria da spendere nei successivi e diversificati contesti formativi oppure come obiettivi il cui conseguimento sancisce l'assolvimento dell'obbligo, indipendente da dove siano stati acquisiti, compresa la formazione professionale. Non è una distinzione di poco conto: le recenti scelte del governo di centrodestra hanno infatti riaffermato la possibilità di assolvere l'obbligo nella formazione professionale, condizione che non garantisce affatto l'acquisizione delle competenze linguistiche e comunicative di base, che può avvenire solo in contesto scolastico, vista la complessità e le delicate implicazioni culturali e interculturali che le caratterizzano.

Non bisogna infatti dimenticare che gli apprendimenti linguistici sono fortemente intrecciati con le garanzie inclusive, di emancipazione soggettiva e di integrazione sociale, che costituiscono l'essenza del mandato istituzionale dei processi di istruzione. Nel nostro paese, almeno dal 1975 sono state delineate con chiarezza ed efficacia le istanze socio-culturali e pedagogiche della «educazione linguistica democratica»⁵. Purtroppo, qualche anno fa, la rilettura (riflessiva e non celebrativa) di quei presupposti politici e culturali⁶ è coincisa con la constatazione che si è riusciti solo in parte a raggiungere gli ambiziosi obiettivi di integrazione socio-culturale che ci si era prefissati. Si è almeno parzialmente persa l'occasione di fare degli apprendimenti linguistici e comunicativi una effettiva palestra di acquisizione di abilità e di reti logico-concettuali progressivamente incrementabili, tali da sorreggere le necessità comunicative in società sempre più complesse, la possibilità di fruire autonomamente di prodotti culturali accessibili e di sostenere l'acquisizione di nuove conoscenze e l'incremento di competenze nei contesti culturali di base. Non mi riferisco solo ai dati delle varie indagini internazionali del PISA⁷, ma più in generale alla constatazione di una sofferenza linguistica e di una carenza di risultati (o di vere e proprie tendenze regressive) che tutti i docenti lamentano (anche i meno propensi a scaricare sugli allievi tutte le difficoltà della scuola).

⁵ Il riferimento è alle «Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica» (1975), che si possono leggere in Gisel - Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (a cura del), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Franco Angeli, Milano 2007.

⁶ Vedi Gisel (a cura del), *op. cit.*

⁷ Una rassegna esaustiva si trova in M. T. Siniscalco, R. Bolletta, M. Mayer, S. Pozio, *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2008

Diviene allora indispensabile, anziché riscrivere l'ennesima lista di finalità e di obiettivi in cui articolare la competenze linguistiche e comunicative per la cittadinanza, chiedersi perché, nonostante questa sostanziale condivisione di finalità e di obiettivi, i risultati siano così insoddisfacenti.

Dovrebbero chiederselo soprattutto coloro che nutrono una fiducia eccessiva nel potere regolatore della determinazione di obiettivi, soprattutto se promossi e verificati da un sistema di valutazione efficiente. Bastasse la condivisa declamazione degli obiettivi e il buon funzionamento della valutazione di sistema a garantirne il perseguimento, dovremmo avere o prevedere risultati ottimi proprio negli apprendimenti linguistici e matematici che da decenni dispongono di liste condivise di obiettivi. Ma non è così. Ciò che si intende perseguire dotando l'Invalsi di un efficace apparato di valutazione di sistema costituisce solo una condizione necessaria ma certamente non sufficiente (oltre che spesso neppure chiaramente delineata) di un sistema scolastico efficiente. In realtà ciò che manca è una sistematica e capillare attuazione dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (legge 59/1997) che consenta di adottare e mantenere in buon esercizio le condizioni culturali e strutturali per raggiungere quegli obiettivi. Altrimenti ci si affanna a mettere in atto strutture e pratiche per valutare ciò che nessuno si preoccupa di garantire che venga realizzato: modo un po' singolare di affrontare l'efficacia e l'efficienza del sistema! Piuttosto è importante che lo Stato, quale garante della condivisione di finalità e obiettivi socialmente rilevanti e della certificazione attendibile del loro raggiungimento, riesca a stimolare e sorreggere i processi di autonoma ricerca delle scuole delle modalità più efficaci per perseguirli.

Le possibili cause di un ritardo

Per queste ragioni provo qui a indicare alcune cause che possono aver ostacolato o impedito il dispiegarsi dei presupposti e delle potenzialità dell'educazione linguistica democratica. Si tratta di affermazioni che dovrebbero essere ben altrimenti argomentate e che vengono qui sinteticamente proposte al confronto e alla discussione.

In primo luogo ha pesato (e pesa tuttora) il freno rappresentato dai condizionamenti di una sorta di immaginario pedagogico conservatore di cui sono spesso portatori non solo molti docenti, ma anche gli allievi e le famiglie. Il nesso identitario che lega la lingua ai processi personali e collettivi di crescita e di appartenenza genera spesso istanze conservatrici particolarmente attive attorno ai fatti di lingua e al loro apprendimento: ad esempio il ruolo e l'importanza della grammatica e delle pratiche scolastiche tradizionali, ma anche degli autori in cui si riconoscono la dignità letteraria e le pulsioni valoriali della nazione assumono nell'immaginario pedagogico di chi non affronta in modo scientifico l'agire linguistico una rilevanza ben maggiore rispetto a quella che effettivamente hanno nel garantire a tutti il controllo attivo della lingua e dei linguaggi. È così accaduto che le idee di lingua, di lettura, di scrittura, di correttezza praticate da molti docenti siano state troppo condizionate da convinzioni ingenuie e spesso anacronistiche.

In secondo luogo, in tutti gli ordini di scuola, ha avuto effetti negativi rilevanti la mancata attuazione della trasversalità della lingua, ovvero l'ostinazione deleteria con cui si sottovaluta il fatto che la lingua si apprende più usandola che studiandola: si continua così a ignorare o a disattendere «la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo linguistico non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnamenti»⁸. Si rivela infatti sempre più indispensabile leggere, scrivere, parlare e ascoltare di più in tutte le aree disciplinari, incrementare i propri usi linguistici (e le proprie motivazioni all'apprendimento linguistico riflessivo) attraverso il coinvolgimento in esperienze conoscitive varie e gratificanti che dimostrino l'essenzialità del produrre e scambiare significati, osservazioni, ipotesi, deduzioni in tutte le attività e i contesti di studio e ricerca di senso.

In terzo luogo (ma è il fattore più importante) continua ad incidere negativamente la lentezza con cui l'università e la scuola hanno promosso le condizioni di un profondo rinnovamento dei contenuti e soprattutto delle metodologie didattiche. Il discorso andrebbe ovviamente approfondito e maggiormente motivato, ma è innegabile che il nostro sistema scolastico ha fatto e sta facendo troppo poco per elaborare una conoscenza attiva e pratiche didattiche conseguenti attorno ad alcuni temi strategici e decisivi. Direi sempre più attuali e decisivi.

⁸ Dalle Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica, in

Anzitutto è mancata una elaborazione culturalmente e didatticamente fertile su come si vada storicamente evolvendo e configurando l'italiano contemporaneo sotto la pressione delle trasformazioni socio-culturali di coloro che lo usano (non solo stranieri!), della pervasività degli usi linguistici veicolati dai media audiovisivi, della diffusione capillare dei media digitali. Con un ultimo retaggio idealistico, spesso noi insegnanti di italiano insegniamo o pensiamo (o pretendiamo) di insegnare una lingua che non ha più nessun contatto reale con quella che nel frattempo viene usata non solo dagli allievi e dalle loro famiglie nei loro reali contesti di vita e di svago, ma anche dai media, dalle professioni.

Un ritardo di elaborazione ma soprattutto di coerenti atteggiamenti educativi e didattici riguarda anche le trasformazioni di componenti essenziali del sapere e dell'agire linguistico e comunicativo: il concetto e le pratiche della testualità; gli usi integrati delle diverse abilità linguistiche; la flessibilità e riproducibilità dei supporti; l'estensione e le modalità implicite di funzionamento dei canali di trasmissione, conservazione e scambio dei messaggi; le modalità di controllo e di autonomia che i soggetti sono chiamanti ad acquisire ed esercitare rispetto alle procedure ricettive e produttive implicate dai diversi media. Troppo spesso, ad esempio, la diffusione dei media digitali è stata presa in considerazione per paventarne in modo più o meno apocalittico presunti effetti devastanti, anziché per interrogarsi sulle dimensioni cognitive, intellettive e culturali di un loro impiego diffuso e non tecnocentrico nei processi di insegnamento/apprendimento. Lo stesso vale per i media multimediali, di cui troppo spesso si sottovalutano le potenzialità formative.

Infine, più che un ritardo, non poche contraddizioni hanno caratterizzato la riflessione sulle istanze non esclusivamente comunicative e sociali degli usi linguistici: la dimensione soggettiva, biografica, emotiva, ludica, emozionale è stata spesso intesa e praticata solo come antidoto o difesa dai reali o presunti eccessi strumentali della didattica delle quattro abilità, più che come ineludibile essenza dell'agire linguistico e comunicativo, che esiste e significa in sé e per sé almeno quanto esiste per comunicare con gli altri. Ne sono derivati il piacere di leggere contrapposto all'acquisizione di una strumentazione adeguata, l'autonomia e libertà dell'interprete contrapposte ai processi di decodificazione o alla storicizzazione dei messaggi, la gratificazione dello scrivere come affermazione di sé o gioco linguistico contrapposta alla funzionalità dello scrivere per comunicare, testimoniare, argomentare. Talvolta gli apprendimenti linguistici hanno così patito della contrapposizione fra sapere narrativo e sapere argomentativo ben più di quanto sarebbe logico aspettarsi in un tempo di osmosi, di contaminazioni, di esigenza di esperienze plurime.

Tutto ciò ha comportato una sostanziale e permanente incertezza e oscillazione fra istanze innovatrici e pulsioni restauratrici: si tratta di oscillazioni che potrebbero anche essere fattore di equilibrio, ma che in realtà sono state quasi esclusivamente causa di stagnazione e di inefficacia. Soprattutto l'insieme di questi ritardi e di queste contraddizioni ha creato le condizioni per un progressivo abbandono dell'orizzonte di senso autenticamente democratico, in quanto emancipatorio a livello soggettivo e cooperativo e inclusivo a livello sociale, dell'educazione linguistica e una progressiva perdita di credibilità e di efficacia delle sue pratiche. Tra l'altro, se i primi due fattori di ritardo riguardano soggetti e condizioni anche esterni ai docenti di italiano o di lingua o più in generale dell'area comunicativa), questo terzo insieme di ostacoli riguarda invece la specificità del modo di intendere e praticare l'insegnamento della lingua e dei linguaggi e quindi chiama direttamente e profondamente in causa la natura e la capacità innovativa del «sapere linguistico».

Una conclusione (provvisoria)

Se le cause sopra indicate sono in qualche misura condivise come fattori frenanti, è inevitabile che una maggior efficacia del sistema scolastico non potrà che passare attraverso il loro superamento. Ciò comporta una volontà e una capacità di rinnovamento radicale dei rapporti fra soggetti, oggetti e procedure dell'insegnamento/apprendimento. Questa esigenza riguarda in realtà tutte le discipline, ma poiché la maggior parte di quei rapporti si concretizza in strategie discorsive e pratiche comunicative e testuali, il ruolo dell'innovazione nel settore linguistico è sempre più determinante.

Già oggi, del resto, e ancor più nell'immediato futuro, tutto è e sarà reso ancor più complesso dal fatto che i processi di globalizzazione e le dinamiche migratorie, uniti al persistere delle

trasformazioni in atto negli universi della comunicazione, rischiano di accrescere le difficoltà e di favorire le istanze restauratrici, magari difensive e consolatorie, ma sostanzialmente regressive. Sarà invece sempre più indispensabile restituire alla scuola il ruolo e la capacità di disvelare i processi di significazione, di costruzione di senso e di rappresentazione, trasfigurazione e interpretazione del reale e dell'immaginario. In tal senso, una riflessione anche autocritica sul «sapere linguistico» inteso come oggetto specifico dei processi di insegnamento/apprendimento in campo linguistico è urgente e non più procrastinabile.

* Mario Ambel, docente di scuola media, è attualmente direttore di “insegnare”, rivista del CIDI – Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti.

[abstract]

L'articolo, dopo una precisazione iniziale di carattere terminologico, ricorda le finalità dell'educazione linguistica ormai pressoché unanimemente condivise sia a livello internazionale che nazionale e propone alla discussione alcune possibili cause dei risultati ancora insoddisfacenti che il nostro sistema scolastico ottiene negli apprendimenti linguistici.

[Suggerimenti bibliografici]

Giscel - Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (a cura del), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Franco Angeli, Milano 2007.

M. Ambel, M. Guastavigna, L. Mariani, E. Morello, *L'alfabetizzazione comunicativa per la cittadinanza*, in M. Ambel e D. Chiesa (a cura di), *Competenze culturali per la cittadinanza*, “dossier insegnare”, n. 1, 2007, pp. 37-44.