

## Compiti nuovi per la didattica dell'italiano

*Riforma e didattica*, n. 2, ottobre 1997, pp. 44-47

Molti interventi, sul n. 1 di *Riforma e didattica*, si sono soffermati, a proposito del Progetto Berlinguer di riordino dei cicli scolastici, sul tipo di orientamento previsto per il primo triennio della scuola secondaria, unanimemente salutato come una delle innovazioni più felici. Mi sembra che il valore della proposta stia in questo, che evita due alternative ugualmente indesiderabili: da un lato una canalizzazione degli indirizzi precoce e discriminante, dall'altro un prolungamento eccessivo di un'istruzione uguale per tutti, priva di scelte, con rischi di appiattimento e dequalificazione: una scuola elementare prolungata.

La "scuola dell'orientamento" del Progetto Berlinguer prevedeva, dopo un primo anno di esperienze orientative più generiche, un biennio in cui una quota del tempo fosse dedicata a moduli orientativi, di durata quadrimestrale, opzionali e non vincolanti, «prevedendo che per la conclusione dell'obbligo ne debbano essere complessivamente frequentati quattro (o più), con possibilità di passare dall'uno all'altro, di compensare eventuali carenze in quello successivo attraverso l'introduzione del "debito formativo"» ecc. Questa sarebbe davvero una terza via fra i due rischi indicati: basterebbe prevedere che, per l'accesso a un dato indirizzo del triennio terminale, su quattro moduli sia necessario seguirne con successo due coerenti e successivi (o "incatenati"), per garantire sia quella varietà di esperienze senza le quali "orientamento" è solo una parola, sia l'inizio di un percorso effettivamente propedeutico agli studi ulteriori, senza perdita di tempo.

Su questo punto il testo del disegno di legge approvato dal Consiglio dei ministri è deludente. Non solo è scomparsa la dizione "scuola dell'orientamento", ma si parla di un secondo e terzo anno del triennio secondario iniziale caratterizzati dalla «progressiva estensione dell'area degli insegnamenti disciplinari *specifici dell'indirizzo prescelto*» (art. 7, comma 4). Dunque un indirizzo è già scelto, con un anno di anticipo rispetto all'attuale scelta della scuola secondaria superiore: la soluzione che si delinea è la canalizzazione precoce. Si aggiunge la formula del comma 2 dello stesso articolo, «Il ciclo secondario costituisce un unico e coerente percorso», che fa pensare agli attuali assurdi, demotivanti cicli quinquennali di insegnamento (diverrebbero sessennali?), privi di scansioni e traguardi intermedi, rigidamente separati. Naturalmente poi si potrà parlare di "passerelle", di passaggi orizzontali agevolati, di sostegno orientativo e altre buone parole; salvo scoprire in seguito, con addolorato stupore, che queste cose non funzionano; perché un indirizzo è un indirizzo: la flessibilità dei percorsi, o è iscritta nella struttura, o è una pia intenzione.

Dato che il cammino della riforma è ancora lungo, è lecito sperare (se non altro con l'ottimismo della volontà), che in una forma o nell'altra la fantasia progettuale del legislatore apra la strada a una vera flessibilità dei percorsi (che significa, tra l'altro, responsabilizzazione delle scelte individuali): moduli orientativi, "debito formativo", certificati di studio differenziati per aree disciplinari e per livelli ne sarebbero ingredienti essenziali. In questa prospettiva assume un ruolo centrale la modularità degli insegnamenti: si tratta di inventare percorsi brevi, componibili, non certo privi di "catenacci" e di propedeuticità dall'uno all'altro, ma ciascuno dotato di una relativa autonomia, di un proprio significato, di una propria certificabilità e spendibilità.

Tutto questo pone di fronte a compiti nuovi le didattiche disciplinari, più abituate a ragionare sui tempi lunghi, sui percorsi verticali, in una prospettiva di formazione globale e graduale; particolarmente quando si tratta di insegnamenti comuni, con un ruolo formativo centrale, come l'Italiano o la Matematica. L'idea di una modularizzazione dei percorsi, non so

quanto sia stata sviluppata, ma è certo più facilmente affermata quando si tratta di insegnamenti di indirizzo e di abilità professionali.

Venendo al mio terreno di competenza, che è l'educazione linguistica e letteraria, l'ipotesi modulare deve fare i conti con una robusta tradizione tutta legata (non senza valide ragioni) a mete educative ugualmente importanti per tutti, e a una visione dello sviluppo delle competenze fortemente radicato nello sviluppo complessivo della mente e dell'identità personale. È vero che, almeno per quanto riguarda la storia letteraria studiata nei trienni, il settore è stato in un certo senso all'avanguardia, e abbiamo esperienze di impianto modulare che si vanno gradualmente diffondendo: mi riferisco all'articolazione modulare prevista prima nei programmi del triennio sperimentale "IGEA" (istituti tecnici commerciali), che dovrebbero generalizzarsi a partire dal prossimo anno scolastico, poi in quelli del biennio postqualifica degli istituti professionali<sup>1</sup>; anche i programmi del progetto di sperimentazione dei "licei tecnici" ne riprendono i punti essenziali, per quanto in modo un po' approssimativo e pasticciato. Ma si tratta pur sempre di una modularità interna a un curriculum comune, con opzioni a livello di classe, senza differenziazione dei percorsi individuali.

La sfida che pone l'ipotesi di flessibilità dei percorsi è su un altro piano: è possibile pensare a un Italiano di *livello a* (di base) e di *livello b* (avanzato), distinti per aree di indirizzo, o (meglio) per una diversità di certificati di studio acquisibili individualmente? come si potrebbero progettare moduli orientativi di Italiano propedeutici all'accesso a determinati indirizzi? Se l'educazione linguistica (ma anche quella letteraria) è elemento fondante della formazione della persona e del cittadino, ha senso spezzarla in livelli?

Una tentazione da respingere è quella di pensare che il confine che distingue un livello di base da un livello avanzato passi tra "lingua" e "letteratura"; non solo perché è bene che i due settori restino intrecciati nella pratica didattica, e affidati a uno stesso insegnante, ma perché la letteratura non deve essere pensata come esperienza specialistica o privilegiata: la formazione del "buon lettore", l'educazione dell'immaginario, l'approccio (non enciclopedico!) all'eredità dei classici sono componenti della formazione generale, non meno della padronanza delle abilità linguistiche di base; diversamente, si regredirebbe al concetto di una gerarchia tra "cultura dell'anima" disinteressata, appannaggio di alcuni ceti o professioni, e addestramento ad abilità pratiche "inferiori". Al più, è possibile che presto o tardi venga riservata ad alcuni indirizzi la storia letteraria (anche nel formato modulare, o per "percorsi"), mentre in altri resti una più libera educazione alla lettura letteraria, come mi pare accada nella maggior parte dei paesi.

Livello di base e livello avanzato possono però riguardare simultaneamente l'educazione linguistica e l'educazione letteraria: entrambe possono prevedere competenze più generali e più specialistiche, raggiungimento di traguardi più o meno elevati; questo non è scandaloso, accade già e non può non accadere. Si tratta di vedere in che modo possa essere formalizzato.

La prospettiva è stimolante, se non altro perché nuova rispetto al dibattito e alle elaborazioni correnti. Vorrei cominciare ad azzardare qualche ipotesi, per quanto dubbiosa, con la speranza di aprire una discussione. Mi limiterò al caso di moduli opzionali del ciclo di orientamento, suscettibili di divenire vincolanti per l'accesso a indirizzi di carattere linguistico o umanistico. Che cosa dovrebbe sapere *in più* di italiano un giovane per accedervi? quali esperienze di studio potrebbero dargli un'idea di questo tipo di studi, per sceglierli o non sceglierli con cognizione di causa?

In generale, un modulo di orientamento dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- avere una propria organicità e compiutezza, nei limiti di 40/45 ore di insegnamento (il calcolo si basa su tre ore settimanali in un quadrimestre, supponendo che contemporaneamente si segua

un altro modulo orientativo disciplinare - per esempio di Latino; naturalmente il monte-ore potrebbe avere una distribuzione diversa da quella settimanale);

- avere un valore esemplare, nel senso di rappresentare significativamente aspetti dell'indirizzo di studi a cui è collegato;

- avere contemporaneamente un valore propedeutico, o di avvio effettivo di un percorso: all'inizio del triennio seguente si dovrebbe poter contare su competenze acquisite (senza di che, avrebbe ragione chi teme che le opzioni orientative siano una perdita di tempo).

Il problema è tematizzare moduli di Italiano che abbiano questi requisiti. Un'idea potrebbe essere immaginare un modulo a carattere prevalentemente linguistico, un altro a carattere prevalentemente letterario.

Il primo non può riguardare le abilità linguistiche di base, che devono essere coltivate per tutti e su una varietà di generi testuali, senza precoci differenziazioni di indirizzo: certo potrà venire il momento della lettera commerciale, o della relazione tecnica, o (forse) del saggio storico o letterario, ma spingere in questa direzione, all'età di 13-15 anni, sarebbe una forzatura. Può invece riguardare la riflessione sulla lingua, che ammette una differenziazione illimitata di livelli di approfondimento e può non interessare tutti allo stesso modo; può inoltre essere considerata rappresentativa di indirizzi umanistici o linguistici (eventualmente sviluppati con un po' più di rigore di quanto accada oggi).

Un tema di riflessione sulla lingua che potrebbe avere i requisiti richiesti, in funzione di un indirizzo classico, è quello della storia della lingua, e/o storia linguistica<sup>2</sup>. Il tema si presta ad essere studiato in modo significativo nei limiti di tempo indicati, anche attraverso approcci induttivi, di scandaglio di testi; è caratteristico di ciò che dovrebbe essere un indirizzo classico, nutrito di filologia, di storia della cultura attraverso la storia linguistica; è propedeutico, nel senso che pone prerequisiti e lancia ponti in direzione del latino e della storia letteraria. Prevedo una possibile obiezione: l'approccio storico alla lingua ha un valore formativo generale, e del resto è già previsto nei programmi della scuola media e del biennio (area comune). Rispondo che un valore formativo generale può essere riconosciuto a qualsiasi tema, ivi inclusa l'entomologia: si tratta di scegliere, e di fatto la scuola ha già scelto, nel senso che le indicazioni dei programmi su questo punto sono generalmente ignorate. Quando qualcosa non viene fatto da *tutti* gli insegnanti, è il caso di chiedersi se non abbiano qualche ragione dalla loro: può darsi che le necessità dell'educazione linguistica per tutti impongano altre priorità. Certo, una qualche elementare percezione della storicità della lingua non dovrebbe essere esclusa dai percorsi formativi comuni; ma a un livello minimamente più approfondito e sistematico, forse l'opzione orientativa è l'unico spazio possibile per questa tematica.

Il modulo orientativo a carattere prevalentemente letterario potrebbe avere per oggetto gli strumenti dell'analisi testuale letteraria: metrica, narratologia, retorica letteraria e simili. In questo caso è indiscutibile che elementi di queste discipline possono essere presenti nel tronco comune dell'istruzione; lo sono già di fatto, a volte anche in misura eccessiva (a guardare certe antologie per i bienni, molto adottate); ma non dovrebbe essere difficile distinguere tra il livello di competenze minime utili al lettore comune e un livello avanzato, propedeutico a studi più approfonditi di storia letteraria, e significativo di ciò che può richiedere un indirizzo di questo tipo. Il monte-ore ipotizzato sarebbe sufficiente per approfondimenti sostanziosi, condotti con metodo induttivo a partire dai testi.

Un'ultima ipotesi che si può affacciare riguarda un possibile modulo orientativo in funzione di un indirizzo di lingue moderne. È chiaro che in questo caso due moduli posti in sequenza dovrebbero essere dedicati all'approccio alla seconda (o terza, auspicabilmente<sup>3</sup>) lingua straniera. Ma uno spazio dovrebbe restare per almeno un modulo orientativo di riflessione sulla

lingua a carattere interlinguistico, affidato a un insegnante di Italiano. Si tratta di colmare una lacuna vistosa negli attuali insegnamenti di lingue, dove ciascuno procede per conto proprio, le rispettive strutture non vengono confrontate (nemmeno con la lingua madre), e si hanno duplicazioni e sprechi didattici ingenti; spesso gli stessi insegnanti di lingue, eventualmente forniti di un'ottima competenza in quella che insegnano, non sono in grado di condurre approcci contrastivi. Chi studia una varietà di lingue dovrebbe avere gli strumenti per confrontare le diverse strutture, comprendere che cosa è simile e che cosa è diverso; in proposito sono state condotte esperienze significative, che indicano che un approccio nozionale alla riflessione sulla lingua potrebbe costituire lo sfondo comune, il terreno di confronto delle differenze di forme e funzioni<sup>4</sup>. Anche in questo caso, non pare ci siano serie possibilità che un tale approccio sia generalizzato nella scuola di tutti; ma il suo valore caratterizzante e propedeutico, per un indirizzo di lingue, e la possibilità di svolgere esperienze significative, in forma di ricerca, in un arco temporale limitato, mi sembrano notevoli.

Ribadisco che quelle qui presentate sono mere ipotesi, confutabili e sostituibili; il loro valore potrebbe essere semplicemente di mostrare come un approccio per moduli orientativi sia pensabile, nel campo della didattica dell'Italiano. Lo spazio di ricerca che si apre è vasto, e comprende problemi comuni ad ogni approccio modulare, tra i quali: come fissare i caratteri di un modulo in termini sufficientemente elastici da lasciare ampi margini alla libera progettazione didattica, e sufficientemente precisi da consentire che sia riconoscibile, non possa essere snaturato dall'esecuzione? come fissare, entro gli stessi limiti, i livelli di competenza da considerare necessari per un esito positivo? come raccordare quel che si insegna a tutti con quel che si insegna su opzione? Credo che su terreni come questi si potrebbe sviluppare un intreccio fecondo tra didattica generale e didattiche disciplinari.

---

<sup>1</sup> L'idea è nata nel 1987 da una commissione di studio costituita presso l'IRRSAE Emilia-Romagna; se ne trova una prima formulazione in *La letteratura nei trienni. Proposta di un curriculum modulare*, a cura di A. Colombo, Bologna, Cappelli, 1990; l'ipotesi è ripresentata ed arricchita di esempi in *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, a cura di A. Colombo, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

<sup>2</sup> Mi riferisco alla distinzione corrente fra *storia della lingua* (storia di forme, evoluzione di lessico e grammatica) e *storia linguistica* (storia sociale degli usi linguistici).

<sup>3</sup> L'ipotesi di due lingue straniere per tutti esige, a mio parere, che esse siano poste in successione, e non in simultaneità, nel percorso di scuola dell'obbligo: dopo l'inglese (lingua veicolare dell'impero mondiale), una seconda lingua straniera. L'idea è che le lingue si imparano in tre-quattro anni, e poi si usano: ritenere che una lingua debba essere studiata per otto-dieci anni, significa accettare a priori che non sarà imparata mai. Mi sembra che un recente documento del Movimento Lingua e Nuova didattica (LEND) sul Progetto Berlinguer vada in questa direzione.

<sup>4</sup> Mi riferisco alla seconda fase del "progetto ALICE", condotta presso l'IRRSAE Emilia-Romagna, i cui risultati sono pubblicati nei due fascicoli *La riflessione sulla lingua, 1. Orientamenti teorici, 2. Materiali didattici*, a cura di A. Colombo, Bologna, IRRSAE Emilia-Romagna, 1995.