

Obiettivi o programmi?

Questo intervento è dedicato al *formato* dei programmi proposti.

Nel testo del programma di Lingua e letteratura italiana, come degli altri programmi disciplinari, galleggiano i relitti sparsi del naufragio di precedenti riforme: non si parla di triennio, ma di “secondo biennio” e “quinto anno” in ossequio alla legge 28 marzo 2003, n.53 (art. 2 lettera g: «i licei hanno durata quinquennale; l’attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno»), relitto della velleità della ministra Moratti di abbreviare di un anno il secondo ciclo di istruzione; il programma è scandito in “Profilo generale e competenze” e “Obiettivi specifici di apprendimento” in omaggio all’art. 8 del Regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche (1999), là dove il Ministero della pubblica istruzione si riserva di determinare «gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni».

La scansione del triennio in due anni più uno è priva di qualunque significato riconoscibile. Quanto alla seconda scansione, nel testo del programma di Lingua e letteratura italiana non si trova traccia né di competenze, né di obiettivi specifici di apprendimento.

Intendiamo per competenza ciò che, in un contesto dato, si sa fare (*abilità*) sulla base di un sapere (*conoscenze*), per raggiungere l’obiettivo atteso e produrre conoscenza. Questo implica la concretizzazione di un apprendimento attraverso attività osservabili applicate a determinati compiti. Nessuna traccia in tal senso nel documento ministeriale, ricco piuttosto di asserzioni generiche e sommarie, difficilmente utilizzabili come bussola di orientamento nel costruire percorsi di apprendimento («Dovrà infine aver raggiunto una complessiva coscienza della storicità della lingua italiana», «acquisire familiarità con la letteratura», e simili); i soli obiettivi specifici e verificabili riguardano contenuti da acquisire mnemonicamente.

Negli “obiettivi specifici di apprendimento” è proprio la prospettiva dell’apprendimento a essere messa da parte a favore di un punto di vista del docente e di ciò che *‘dovrà’* insegnare. Ad esempio «Nell’ambito della produzione orale sui darà rilievo al rispetto dei turni verbali, all’ordine dei temi e alla concisione e efficacia espressiva. Nell’ambito della produzione scritta si insisterà sull’allestimento del testo, sulla sintassi del periodo, sull’uso dei connettivi...» ecc.: è la precettistica di ciò che un insegnante dovrà fare piuttosto che il disegno dei livelli di competenze linguistiche che un allievo deve acquisire nelle diverse fasi del curriculum. Domina l’idea di una didattica trasmissiva, consistente in un travaso meccanico di contenuti, piuttosto che la definizione di indicatori generali di profili di competenza che un allievo dovrà gradualmente controllare. Solo su questo disegno chiaro e trasparente di traguardi di competenze – verificabili con protocolli di prove adeguati – la scuola si potrebbe assumere le proprie responsabilità nel costruire e accertare le tappe della crescita cognitiva dei suoi allievi.

In conclusione il testo va definito “programma” nel pieno senso della parola, in opposizione a “indicazione di obiettivi di apprendimento”. Esso scarta anche il formato dei programmi di redazione più recente (p.es. i “programmi Brocca”), che si orientavano a una presentazione discorsiva e argomentata, esplicita nel motivare le scelte proposte, per tornare alle secche prescrizioni di contenuti. Il modello sembra essere quello tuttora in vigore formalmente in qualche liceo classico che non abbia adottato “sperimentazioni”: quello emanato nel 1944 dalla Sottocommissione Alleata dell’Educazione, che era poi in sostanza solo una “defascistizzazione” dei programmi De Vecchi del 1936. L’ideale non è tanto la scuola dei nostri padri, quanto quella dei nostri nonni.

Anna Guerriero, Adriano Colombo

Sull’educazione letteraria

La parte del programma di Italiano proposto per i licei dedicata alla letteratura comincia con un’enunciazione di “competenze”, che in parte hanno una vaghezza tale da poter essere adattate a qualunque forma e contenuto di insegnamento: «acquisire familiarità con la letteratura...», «riconoscere la specificità del fenomeno letterario, apprezzandone da un lato il valore estetico...». Meno generica l’indicazione che «Lo studente dovrà essere in grado di leggere, interpretare e

commentare testi in prosa e in versi, di volta in volta attraverso gli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica...»; ma di quali “testi” si parla qui? tutto lascia intendere che ci si riferisca alla lettura e interpretazione di testi precedentemente letti e commentati, cioè alla *ripetizione* di spiegazioni e commenti ricevuti da un insegnante o da un manuale, secondo la prassi largamente presente della scuola: cosa che può attestare la diligenza di uno studente (che certo va sollecitata), ma che ha ben poco a che fare con la formazione di un lettore di testi letterari competente. Appare remota dal programma l'idea che la competenza di un lettore si misura quando è posto di fronte a un testo per lui nuovo, per quanto appartenente a un contesto con cui abbia familiarità e fornito degli indispensabili supporti di prima comprensione.

La sola indicazione che appare chiara e tassativa è quella di «concentrarsi sul profilo storico della letteratura italiana, dalle Origini ai giorni nostri»: in sostanza un'indicazione di contenuti da memorizzare, certo accompagnata dalla raccomandazione «fondandosi il più possibile sulla lettura diretta di opere (o porzioni significative di opere)», presente del resto nei testi programmatici almeno dal 1944 in poi, e che risulta di sempre più difficile applicazione via via che aumenta la massa delle prescrizioni di autori e testi da stipare nel tempo disponibile.

Nella parte *sub* “Obiettivi specifici di apprendimento” traspare appieno la concezione “patrimoniale” della cultura letteraria che ha ispirato i redattori del documento: la letteratura (italiana) è un patrimonio di testi canonici da trasmettere allo studente, tutti nell'arco di tre o cinque anni, in base al tacito presupposto che finita la scuola la voglia di leggere testi letterari gli sarà passata per il resto della vita. Il fatto che questo patrimonio si ampli nel corso dei decenni è solo uno spiacevole incidente che spinge a stipare ulteriormente il programma delle letture prescritte e ad anticipare l'inizio del percorso storico. Si aggiunge la preoccupazione di inserire nel primo anno anche la conoscenza dei classici dell'epica antica, che potrebbe non essere stata raggiunta nella scuola media. Il succo di questa concezione è stato limpidamente espresso più di quarant'anni fa: «Che siete colti ve lo dite da voi. Avete letto tutti gli stessi libri» (*Lettera a una professoressa*).

La raccomandazione di «non compromettere il gusto per la lettura, che resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione» appare patetica, nel momento in cui nel primo biennio le letture di precetto sono in una quantità tale da non lasciare nessuno spazio alla libera esplorazione di gusti, preferenze, incontri; non c'è dubbio peraltro che un incontro precoce con la poesia di Iacopo da Lentini sarà un ottimo viatico al gusto per le letture personali. Coerentemente, le indicazioni per il triennio (la scansione in “secondo biennio” e “quinto anno” è priva di qualunque significato) si riducono a un'elencazione di autori canonici. Il canone è notoriamente problematico per la seconda metà del secolo scorso e questo potrà alimentare inutili discussioni sulla presenza o assenza di un nome, ma non altera la sostanza dell'indicazione: che l'insegnamento di letteratura italiana continui a essere una frenetica cavalcata attraverso i secoli; ottimo fondamento alla coltivazione del gusto estetico, dell'analisi dei testi a diversi livelli e ad altre velleitarie enunciazioni.

Resta estranea al programma una concezione dell'educazione letteraria intesa non come trasmissione di un patrimonio, ma come formazione di un buon lettore di testi letterari: competente, dotato di strumenti di analisi e interpretazione e anche di punti di riferimento storico, e soprattutto curioso di nuove letture (*non scholae, sed vitae*); un lettore che non conosce e non presume di conoscere “tutto”, ma ha imparato a esplorare un territorio vasto, dai contorni indefiniti, promessa di incontri, scoperte, imprevisti. Come questa finalità possa articolarsi in scelte curriculari definite anche se libere, come possa portare alla definizione di vere competenze letterarie è stato proposto e sperimentato da tempo, ma queste proposte sembrano del tutto ignote agli autori del programma.

Osservazioni sulla parte linguistica

Mi riferisco qui all'aspetto del programma di Lingua e letteratura italiana relativo all'educazione linguistica (forse non a caso il termine è stato accuratamente evitato, mentre di quarant'anni di discussioni, ricerche, elaborazioni in materia affiorano solo alcuni frantumi sparsi e depotenziati).

Osservazioni sul paragrafo *Lingua* del “Profilo generale e competenze”: (1) dalle “strutture” della lingua italiana e dagli oggetti di riflessione metalinguistica è completamente assente la dimensione testuale (coesione, strutture di coerenza), che proprio nella scuola secondaria di secondo grado potrebbe trovare uno sviluppo adeguato, sia come strumento per la comprensione e produzione di testi, sia come oggetto di riflessione; (2) una concezione rudimentale di tali “strutture” si manifesta nell’elencazione: «da quelle elementari (ortografia, interpunzione e morfologia) a quelle più avanzate (sintassi complessa, lessico astratto, letterario e specialistico)»: considerare l’ortografia una “struttura”, considerare la punteggiatura una “struttura elementare” accanto all’ortografia, quasi fosse un fenomeno a livello di singole parole e non avesse impatto su tutta la struttura testuale, sono manifestazioni di incompetenza che possono solo rafforzare i limiti di cui l’insegnamento in materia ha spesso sofferto finora; (3) un’eco del dibattito sull’educazione linguistica affiora quando si dice che l’allievo «Nella produzione personale dovrà saper variare l’uso della lingua a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi, compiendo anche le adeguate scelte retoriche e pragmatiche»; purtroppo il periodo continua «e ampliando contestualmente il proprio lessico», mescolando maldestramente un obiettivo di crescita nel tempo all’indicazione di una competenza raggiunta (“dovrà sapere”); resta inoltre da capire che significa ampliare il lessico *contestualmente*, quasi che esistesse un uso del lessico non contestuale; (4) è apprezzabile l’indicazione di un orientamento della riflessione sulla storia linguistica, storia della lingua e conoscenza di alcune essenziali dimensioni di variabilità linguistica.

Osservazioni sul paragrafo *Lingua* in “Obiettivi specifici di apprendimento”. L’educazione linguistica (per quanto non nominata) è presentata con una certa ampiezza e una certa precisione di termini che non sempre si è riscontrata nei programmi per la scuola secondaria di secondo grado. Sono apprezzabili le pur sintetiche indicazioni sugli obiettivi relativi alla produzione orale, sulle esercitazioni scritte, sulla “competenza testuale” (che compare qui improvvisamente). Crea un certo disagio, per quanto riguarda la produzione scritta, che le indicazioni degli “obiettivi specifici” siano generiche, mentre siano più definite quelle che compaiono nel “profilo generale”: «lo studente dovrà essere in grado di riassumere un testo dato, cogliendone i tratti informativi salienti; di rielaborare in forma personale le conoscenze acquisite; di organizzare e motivare un ragionamento, per sostenere una tesi o per ricostruire, a grandi tratti, un fenomeno storico o culturale». È molto apprezzabile l’inserimento del riassunto tra le prove di scrittura di livello alto, come pure il riferimento all’argomentazione (implicita in “organizzare e motivare un ragionamento, per sostenere una tesi”); ma il fatto che questa indicazione sia abbinata a quella di «ricostruire, a grandi tratti, un fenomeno storico o culturale» fa ricadere tutta l’indicazione nell’orizzonte del “tema”, che tanto danno ha prodotto e produce all’educazione alla scrittura, con specifico riferimento al tema storico-letterario, tipico terreno dell’imparaticcio manualistico. Molto significative le indicazioni sull’«apporto di altre discipline con i loro specifici linguaggi» (“primo biennio”), ribadite per il triennio: «L’affinamento delle competenze di comprensione e produzione di testi sempre più complessi dovrà essere perseguito in collaborazione con le altre discipline»; appare però incomprensibile che tale espressione sia subito seguita da una che la contraddice apertamente: «Al centro dell’attenzione saranno i testi letterari...».