

CONVEGNO NAZIONALE CGIL SCUOLA PROTEO FARE SAPERE
PAESTUM, 27 – 28 APRILE 2004

**“ Scuola Media, la “terra di mezzo”, un dialogo aperto
con elementari e medie”**

*Relazione di **Anna Maria Curci**,
Segreteria Nazionale LEND - Lingua e Nuova Didattica*

Il nodo delle lingue straniere

Data l'ora e la vostra comprensibile stanchezza, entro subito nel vivo dell'argomento per il quale mi è stato chiesto di parlare: il ruolo dell'inglese e della seconda lingua comunitaria, quale sembra delineato dalle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Individualizzati per la scuola secondaria di primo grado. Per farlo in maniera che mi auguro risulti agile e incisiva, raccogliendo anche l'invito al dialogo tra noi relatori chiamati oggi qui a rappresentare le diverse didattiche disciplinari, poc'anzi lanciato da Paolo Cardoni, ricorro a tre enunciati, cardine della critica che muoviamo – sul sito di LEND www.lend.it sono accessibili a tutti i materiali dell'analisi che l'associazione ha sin qui condotto – **anche** alle parole della riforma, specchio di una ignoranza 'ignara' o intenzionale, oppure di una perfida mescolanza di entrambe:

- dove è finita la competenza plurilingue e pluriculturale?
- l'educazione linguistica che non c'è
- quel che osano gli OSA

Il quesito che apre la serie si riferisce alla pressoché totale mancanza nelle Indicazioni di riferimenti ai documenti elaborati dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa. Mi riferisco in particolare al Libro Bianco del 1995, al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, al Portfolio Europeo delle Lingue. Su quest'ultimo punto la schizofrenia sembra regnare sovrana: il sito WEB del MIUR dedica pagina su pagine al PEL, la riforma Moratti parla invece di PCI, di Portfolio delle Competenze Individuali. Si tratta di due strumenti con diversissime natura, funzione, modalità di compilazione e aggiornamento, ma il pericolo della confusione e dello scambio di ruoli è reale, come esperienze personali e testimonianze raccolte negli ultimi mesi mi convincono a ritenere. Non una parola dunque sui descrittori del Quadro, nessun riferimento articolato ai diversi saperi, scarse o del tutto assenti indicazioni sugli aspetti metacognitivi, su un curriculum del saper apprendere – ma anche curriculum è una parola quanto meno ostica a chi ha steso le Indicazioni e steso al tappeto anni di ricerca e azione nel campo della glottodidattica -, nessuna allusione alla complessità e alla dinamicità dei profili di competenza.

Tutto questo in un contesto di offerta formativa che introduce – elemento indubbiamente positivo - anche una seconda lingua europea moderna. Un'innovazione curricolare di questa portata avrebbe avuto bisogno di una struttura ben più solida alle spalle.

Eppure sarebbe bastato prendersi la briga di leggere quanto suggerisce il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la scuola secondaria inferiore: “La seconda lingua straniera (LS2, che non era stata oggetto di insegnamento nella scuola primaria) non parte propriamente da zero; si dovrebbe tener conto infatti di ciò che è stato acquisito nella scuola primaria grazie alla LS1” (QCER, cap. 8.3.2, definizione del primo scenario curricolare differenziato; il secondo scenario ivi delineato presenta prospettive davvero interessanti e realisticamente percorribili).

Ma tra i grandi assenti dei documenti della Riforma, oltre ai documenti europei, c'è da annoverare l'educazione linguistica – e accenno qui al secondo enunciato in apertura – la

disciplina che non c'è. In tal senso le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Individualizzati rappresentano un notevole passo indietro anche rispetto ai programmi del 1979, nei quali l'educazione linguistica acquisiva finalmente un ruolo di tutto rispetto e venivano affrontate, tra l'altro, questioni di carattere operativo, ad esempio con l'invito esplicito rivolto a tutti i docenti dell'area linguistica a concordare e ad armonizzare terminologia grammaticale e modelli di descrizione della lingua.

Affronto ora il terzo punto, particolarmente dolente per chi opera - e intende continuare a farlo con rigore scientifico e rispetto dell'apprendente - nell'ambito della glottodidattica: gli obiettivi specifici di apprendimento per la lingua inglese e la seconda lingua comunitaria. Quel che osano gli OSA (il bisticcio di parole mi è stato suggerito dall'ubriacatura di assurdi acronimi che caratterizza i documenti della riforma, dagli OSA al PECUP alle UA) testimonia un'inquietante confusione terminologica. Paolo Cardone ha sottolineato la parcellizzazione disciplinare che emerge dalle Indicazioni. Da parte mia aggiungo che anche nella declinazione degli obiettivi specifici per ciascuna disciplina, un atteggiamento sostanzialmente approssimativo, unito al chiaro disegno di cancellazione di ricerca e professionalità consolidate, sortiscono l'effetto di fornire liste spesso prive di senso e comunque fragilissime dal punto di vista della didattica disciplinare.

Ora, liquidare la questione affermando che le Indicazioni, presentate 'umilmente' come allegato, abbiano un'incidenza relativa, mi sembra francamente troppo ottimistico. Gli OSA hanno carattere vincolante: di questo si sono accorte le case editrici, che si sono affrettate a pubblicare nuove edizioni di libri di testo con la dicitura "Conforme alle Indicazioni Nazionali 2004" e, nelle intenzioni di chi ha partecipato alla stesura delle Indicazioni, essi intendono disegnare una vera e propria mappa epistemologica. A pag. 6 delle Indicazioni si ricorda che "l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace".

Inforchiamo dunque le lenti del professionista riflessivo per leggere le Indicazioni, interrogandoci su possibili scenari operativi che possono aprirsi. Con questo spirito ho avviato, insieme a Elettra Mineni e Mariella Rainoldi, le riflessioni sugli obiettivi specifici di apprendimento relativamente alla lingua inglese e alla seconda lingua comunitaria. Potete leggere il risultato della nostra lettura critica tra i documenti disponibili sul sito Web di Lend.

La scansione delle Indicazioni propone in prima istanza gli obiettivi generali del processo formativo, poi gli obiettivi specifici di apprendimento, per passare infine agli obiettivi formativi. Questi ultimi dovrebbero precedere e non seguire quelli specifici di insegnamento. A mo' di confronto, ricordo che i programmi della scuola media del 1979 prevedevano il passaggio dalle finalità agli obiettivi generali (e sicuramente formativi), quindi agli obiettivi disciplinari, definiti in termini di abilità (quelle che poi il Quadro definisce come attività comunicative).

La lettura degli obiettivi per la lingua inglese evidenzia disorganicità e approssimazione. Anche se in alcuni casi l'interpretazione più benevola potrebbe suggerirci la presenza di numerosi impliciti che comunque andrebbero chiariti, non mancano errori davvero grossolani, come l'imperativo elencato insieme ai tempi verbali, e omissioni di grave portata. Nelle Indicazioni per la scuola primaria, così come in quelle per la scuola secondaria di 1° grado, nonostante si chieda agli alunni di "chiedere e dare informazioni personali e familiari", la lista degli argomenti grammaticali non prevede la forma

interrogativa, né quella negativa. Ci troviamo ancora una volta dinanzi ad impliciti che non abbiamo saputo o voluto cogliere?

Quanto alla **civiltà**, si indicano “approfondimenti su aspetti della cultura anglosassone: tradizioni e festività”.

Anche qui deve essere implicito l'aspetto profondamente culturale, così come la riflessione sulla dimensione culturale e interculturale dell'educazione linguistica. Deve essere sottinteso, sì, perché di certo esso non viene esplicitato nelle Indicazioni.

Non è certo casuale che il Quadro Comune Europeo di Riferimento insista a più riprese sul concetto di “competenza plurilingue e pluriculturale”, inteso come “la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni culturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture” (QCER, cap. 8.1). Desto inoltre qualche perplessità la scelta del termine stesso “civiltà”, sottoposto da tempo ad attenta revisione e considerato insoddisfacente, perché parziale, ‘ignaro’ degli aspetti dinamici della cultura (nella didattica della lingua tedesca ‘*Umfeldkunde*’ ha ampliato il tradizionale ‘*Landeskunde*’, termine comunque già di maggior respiro rispetto a ‘civiltà’) e, infine, soprattutto limitato a un solo sapere (viene spontaneo ritornare con la mente alla scarna formula del passato “nozioni di civiltà”).

Negli OSA relativi alla seconda lingua europea, l'accumulo frettoloso e la confusione tra obiettivi, contenuti, funzioni e abilità non solo si ripresenta puntualmente, ma è talvolta addirittura esasperata ed esasperante.

Nella colonna di sinistra, che per la lingua inglese presentava insieme funzioni e argomenti grammaticali non vengono neanche più riuniti nella sezione “riflessione sulla lingua”, ma elencati alla rinfusa insieme ad altri aspetti. Non si capisce perché non si possano insegnare i verbi irregolari, mentre si dovrà far studiare il passato remoto. Il/la docente di francese non potrà proporre il futuro di *aller* (andare), verbo irregolare, il/la docente di tedesco non oserà proporre nel primo anno il presente indicativo di *fahren* (andare, anche se non a piedi), verbo forte con cambiamento della vocale tematica alla seconda e alla terza persona singolare, con conseguente immobilità da parte degli alunni; in compenso in francese si presenterà il *passé simple* che da tempo – è il caso di dirlo, visto che siamo in tema - memorabile si trova solo nella lingua scritta e non viene usato neppure dai parlanti nativi nella lingua parlata. Per fortuna nel terzo anno si potranno insegnare i verbi irregolari.

Ho prima ricordato il ruolo di mappa epistemologica che dalle Indicazioni viene esplicitamente attribuito agli OSA. Dunque, quale “mappa concettuale” può costruire il docente traendo spunto dalla lettura di queste indicazioni? Dalla nostra emerge che:

- la lingua non viene considerata come un insieme strutturato e strutturante, ma una somma di elementi da accumulare. La si impara solo attraverso “l'accumulo”;
- non si vogliono tenere in alcun conto le riflessioni pedagogiche precedenti per la costruzione di *curricula*;
- non sono chiari i criteri di costruzione degli obiettivi;
- sono disattese le finalità e gli obiettivi della politica linguistica del Consiglio d'Europa perché non promuovono, ad esempio, una “migliore conoscenza delle lingue europee moderne”.

Cosa può fare un insegnante di fronte a questo materiale?

Se ha esperienza di insegnamento e se:

- ha lavorato in tempi non sospetti e non lontani, in cui la programmazione veniva definita correttamente (dalle finalità agli obiettivi formativi, a quelli specifici, alla scansione degli stessi in unità di lavoro), e continua a lavorare con questo spirito,
- ha definito nella programmazione le prestazioni osservabili e verificabili,

- ha strutturato il percorso da proporre agli alunni in termini di competenze,
- ha stabilito modalità di verifica e di valutazione coerenti con gli obiettivi e con le prestazioni,
- ha seguito l'evoluzione degli studi del Consiglio d'Europa in campo linguistico,
- ha letto e analizzato il Quadro Comune Europeo di Riferimento,
- ha letto, analizzato e magari sperimentato il Portfolio Europeo delle Lingue,

troverà facilmente tutti gli elementi della lista di obiettivi delle Indicazioni nel suo lavoro: su questo punto concordo ancora con Paolo Cardone.

Se ha poca esperienza o la sta costruendo, si spera – ma non è un procedimento automatico - che trovi gli strumenti e le opportunità per poter utilizzare la lista non come un semplice elenco da spuntare.

Quest'ultima osservazione ci porta a sottolineare un altro nodo non solo non sciolto, ma neanche minimamente affrontato, quello della formazione del docente afferente all'area linguistica. Sappiamo che la formazione iniziale e in servizio non prevede percorsi di educazione linguistica integrata. I documenti della riforma Moratti tacciono poi del tutto sulla formazione dei docenti.

Troppi interrogativi aperti, troppi nodi irrisolti e, soprattutto, il sapore amaro di un'occasione perduta di crescita del sistema scolastico italiano. Proverò a stemperare questo sapore amaro con l'esortazione a continuare a concepire la scuola come "organismo che apprende" (Werner Wiater in *La sfida dell'insegnare. Il modello di Bressanone per la formazione degli insegnanti*, Bolzano 1999, p. 75), a leggere criticamente e ad operare concretamente.

Paestum, 28 aprile 2004