

IL LEND SULLE INDICAZIONI NAZIONALI

Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado

Si tratta di una scansione che propone in prima istanza gli obiettivi generali del processo formativo, poi gli obiettivi specifici di apprendimento, per passare infine agli obiettivi formativi.

Gli obiettivi formativi dovrebbero precedere a nostro parere quelli specifici di insegnamento.

A mo' di confronto, ricordiamo che i programmi della scuola media del 1979 prevedevano il passaggio dalle finalità agli obiettivi generali (e sicuramente formativi), quindi agli obiettivi disciplinari.

Questi ultimi erano formulati in termini di abilità.

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi prima e seconda.

Esame della tabella per inglese:

Gli obiettivi sono presentati in due colonne. 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". Con questo spirito ci apprestiamo a leggerli.

La colonna di sinistra dovrebbe contemplare i saperi.

L'indicazione di apertura recita così "Approfondimento delle funzioni già conosciute e introduzione delle funzioni per: ..." e si prosegue con una lista di ...funzioni appunto. Forse è sottinteso che per l'insegnamento/apprendimento delle lingue è importante lavorare "a spirale", tenendo conto di quanto gli alunni già sanno, sviluppando conoscenze e competenze pregresse e che, inoltre, le funzioni, non si esprimono in maniera univoca, ma hanno diversi indicatori.

Nel secondo punto si parla dell'espansione dei campi semantici relativi alla vita quotidiana. Anche qui deve essere sottinteso che è auspicabile che tale espansione sia correlata agli interessi degli alunni di questa fascia di età.

Passiamo alla riflessione sulla lingua. Non viene data nessuna indicazione metodologica (forse nel rispetto della libertà di insegnamento), viene presentata invece una lista di argomenti. Che senso ha questa lista? Imprecisioni, errori grossolani e inquietanti omissioni non mancano. Si mettono insieme qui i "tempi presente, passato, futuro, imperativo". Ma l'imperativo non è un modo verbale? Uniformità e chiarezza terminologica sono requisiti fondamentali dell'insegnamento/apprendimento delle lingue in un modello integrato di educazione linguistica. È troppo chiedere che almeno nelle Indicazioni nazionali si evitino scivoloni di questa 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? Vorremmo porre altre

domande ancora: la riflessione sulla lingua va considerata un obiettivo di apprendimento? Limitatamente ai temi indicati? E perché sono stati indicati proprio questi?

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

Anche qui deve essere sottinteso l’aspetto profondamente culturale, per non parlare del “binomio lingua-saperi culturali”, che non solo ha permesso di approfondire e di comprendere atteggiamenti e comportamenti, con un’apertura importante verso la tolleranza e il rispetto dell’altro, ma ha maturato nei docenti una nuova consapevolezza nei confronti della valenza educativa della propria disciplina?

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 gran parte della ricerca sulla didattica delle lingue straniere 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”).

Se infine confrontiamo le indicazioni per la lingua straniera e per la seconda lingua comunitaria a questo proposito, ci troviamo dinanzi ad una stridente contraddizione. La coincidenza di ‘civiltà’ e ‘cultura’ nelle indicazioni per la lingua inglese diventa complementarità, se non opposizione vera e propria, nelle indicazioni per la seconda lingua comunitaria, laddove si parla di “Aspetti della cultura e [il grassetto è nostro] della civiltà straniera impliciti nella lingua”.

Nella colonna di destra vengono indicati, se abbiamo saputo cogliere le avvertenze, i descrittori relativi al “saper fare”.

I primi due obiettivi sono simili ai descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento, anche qui, come nelle Indicazioni per la scuola primaria, grande assente, o convitato di pietra. Essi sono formulati dunque in termini di “saper fare”. I successivi: “cogliere il punto principale...” “identificare...” potrebbero essere obiettivi se definissero le abilità coinvolte. O forse, ancora una volta, queste sono sottintese. Se la formulazione si riferisce solo all’orale, questo dettaglio dovrebbe essere precisato, poiché “Cogliere il punto principale in semplici messaggi e annunci relativi ad aree di interesse quotidiano” potrebbe riferirsi anche a messaggi o annunci scritti, data la vastità delle aree. E come devono essere i testi relativi all’obiettivo “identificare informazioni specifiche in testi semi-autentici/autentici di diversa natura”: orali o scritti?

Anche per l’obiettivo che segue, “Descrivere con semplici frasi di senso compiuto la propria famiglia e i propri vissuti”, non è specificata l’abilità; si potrebbe riferire sia allo scritto che all’orale. Quanto alle “frasi”, siamo d’accordo sull’attributo “semplici”, ma esse non potrebbero essere che di senso compiuto, altrimenti che messaggio veicolerebbero?

Per il penultimo obiettivo vengono definiti l’abilità (scritta) e il tipo di testo, che riprende parte del secondo obiettivo.

E veniamo all’ultimo: “Riconoscere le caratteristiche significative di alcuni aspetti della cultura anglosassone e operare confronti con la propria”. Il collegamento con l’ultimo obiettivo della colonna di sinistra è immediato: dal sapere (tradizioni e festività) si passa al riconoscere ...che non è solo un saper fare, ma anche un saper essere.

Obiettivi specifici d’insegnamento dell’inglese per la terza media.

Le cose sostanzialmente non cambiano. Nella riflessione sulla lingua compaiono per la prima volta i verbi irregolari: finora non li hanno usati? Sono contenuti che vanno presentati solo ora?

Nella colonna di destra si rilevano alcune contraddizioni: le conversazioni devono essere brevi, in compenso si devono scrivere lettere “motivando opinioni e scelte”; il brano da comprendere deve essere “semplice”, mentre bisogna saper “Descrivere ...in forma articolata e con sicurezza...”.

I testi prodotti devono essere “coerenti e coesi”. Forse gli aggettivi, ma non solo questi, anche le attività e le abilità, dovrebbero essere scelti e dosati con attenzione alla costruzione di un curriculum che non impedisca a uno studente italiano di confrontarsi con coetanei stranieri, uno studente a cui si richiede, come al solito, soprattutto una solida capacità di scrittura (e sappiamo quali potrebbero essere le conseguenze in una scuola, forse non più dell’obbligo, ma comunque con un pubblico eterogeneo a cui vanno garantiti dei “minimi socialmente accettabili”, per usare una vecchia espressione...)

Obiettivi specifici d’insegnamento della seconda lingua comunitaria:

Si rilevano anche qui, come per la lingua inglese, disorganicità e approssimazione. L’accumulo frettoloso e la confusione tra obiettivi, contenuti, funzioni e abilità sono semmai esasperati.

Nella colonna di sinistra 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 - immemorabile 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. Sempre restando in materia di verbi, i tempi passato prossimo e imperfetto non sono nella lista: resta da chiedersi quali siano le loro colpe. Gli allievi conosceranno i pronomi personali e possessivi ma non i dimostrativi (troppo difficili? inutili? Bisognerebbe avere una spiegazione riguardo a queste scelte!)

Più avanti leggiamo “Principali strategie di lettura di semplici testi informativi, regolativi, descrittivi ...” e ci chiediamo se, con la formula “principali strategie” non si voglia piuttosto intendere “stili di lettura” cursoria, selettiva, dettagliata, tanto per fornirne gli esempi più correnti. Non si tratta di un pedante, metaforico ‘segno blu’. Affrontare in modo puntuale ed inequivocabile l’argomento “strategie”, anche a proposito della decodifica dei testi, significherebbe addentrarsi nell’ambito metacognitivo, ‘osare’ confrontarsi con la questione, questa sì, urgente, di un curriculum del saper apprendere, in parole povere: volare alto. Ma si vuole veramente tutto questo?

Nell’elenco del terzo anno compare “fissazione ed applicazione di alcuni aspetti fonologici ...ecc” Come hanno fatto gli alunni a “Chiedere e parlare di abitudini”, “Descrivere luoghi...” nei due anni precedenti? E perché “Utilizzare strategie di studio” viene indicato solo nel terzo anno della seconda lingua? Nella prima non è necessario?

Non viene indicato nessun collegamento con la prima lingua straniera, per non parlare del silenzio sui rapporti con la lingua madre: l’educazione linguistica è scomparsa. Eppure a sostegno dell’introduzione di più lingue straniere nella scuola si era rilevato quanto fosse importante creare connessioni e “sfruttare” conoscenze e abilità sviluppate in una lingua

per apprendere meglio l'altra e le altre. 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, a nostro parere, realisticamente percorribili).

Quale "mappa concettuale" costruisce l'insegnante sulla base di queste indicazioni?

Insomma, da questa prima lettura 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 delle Lingue,

troverà facilmente tutti gli elementi della lista di obiettivi delle Indicazioni nel suo lavoro, che risulterà anche più ampio e innovativo di quanto richiesto.

Se avrà fatto anche solo una parte delle attività elencate in precedenza, non si troverà in difficoltà.

Se ha poca esperienza o la sta costruendo, si spera che trovi gli strumenti e le opportunità per poter utilizzare la lista non come un elenco da spuntare. Non si tratta di un'impresa facile perché le Indicazioni generali non rendono più agevole il percorso. Se si pensa ai programmi del 1979 e alla loro scansione, si deve riconoscere, al di là di ogni opinione sul contenuto, che la lettura risultava decisamente più chiara.

Nella pagina del sito del MIUR si trovano le informazioni per la sperimentazione del Portfolio e per il premio Label. Nello stendere "la lista" si è tenuto conto di questi aspetti? Che cosa significa l'apprendimento delle lingue a scuola?

Ci sono inoltre altri aspetti da prendere in considerazione. I legami tra gli obiettivi vengono più volte ribaditi, come pure le dimensioni inter- e transdisciplinari; questo implica momenti di incontro, di proposta, di mediazione, di presa di decisione tra i docenti delle varie discipline, per non parlare della concertazione che deve essere alla base di qualsiasi modello educativo di ampio respiro. Sono previsti questi momenti? Qual è il tempo che vi si potrà dedicare e come sarà remunerato? Oppure (ma non vorremmo suggerire) si

parlerà di programmazione on-line e i docenti dedicheranno altro tempo e risorse proprie surrogando e quindi stendendo il solito pietoso velo sulle carenze dello Stato?

E, infine- particolare non irrilevante - quante ore si dedicheranno all'insegnamento delle lingue? E come e quando verranno definiti i percorsi individuali? Come e quando, inoltre, questi saranno presentati alle famiglie? Il lavoro indicato richiede conoscenze e competenze relazionali che non sempre sono presenti e che ci sembra quanto meno azzardato dare per scontate; bisogna prevedere uno spazio e le risorse per costruirle in tutti gli ambiti.

Ma sono proprio questi "i livelli essenziali di prestazione che le scuole della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini ... per consentire ai ragazzi di maturare in tutte le dimensioni..." ?

Come ne "La disparition" le Indicazioni sono state scritte evitando con cura termini ormai entrati a far parte della competenza professionale dei docenti, non solo del loro linguaggio. Peccato che l'effetto sortito non sia lo stesso del modello letterario. La confusione terminologica potrebbe avere, nel nostro caso, che è quello di Indicazioni indirizzate a una pubblica istituzione, effetti nefasti su modelli e pratiche di insegnamento delle lingue.

Anna Maria Curci, Elettra Mineni, Mariella Rainoldi