

Edoardo Lugarini  
Giscl Lombardia

## Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui

### 1. La tradizione dell'*istruzione* linguistica fino agli anni '60

Una lettura, anche rapida, dei programmi previsti per la scuola obbligatoria fin dalla Legge Casati su su fino al 1963, all'anno della riforma Gui e dell'istituzione della scuola media unica e obbligatoria, ci mostra senza ombra di dubbio che, sia pure con tutti i cambiamenti del caso, per più di 80 anni la scolarizzazione di base non solo si poneva come compito, ovvio, quello dell'alfabetizzazione e della preparazione di un cittadino-lavoratore in possesso degli strumenti fondamentali, ma anche aveva un forte valore di riferimento nei confronti della costruzione "nazionale". In questo senso l'apprendimento della lingua, che materna non era se non per una esigua minoranza, il famoso 10% circa citato a più riprese da Tullio De Mauro, era visto come strumento insieme di alfabetizzazione e di acculturazione. Si imparava a leggere e scrivere in italiano, ma anche si imparava l'italiano essenzialmente (soprattutto nel primo periodo) attraverso i testi scritti.

La lingua materna, per definizione, la si acquisisce in famiglia: e la lingua materna è stata per percentuali man mano decrescenti, ma ancora molto consistenti fino a tutti gli anni Sessanta, il dialetto. L'Italia era

uno Stato nel quale, negli anni Sessanta, almeno i due terzi dei cittadini usavano il dialetto nella vita di tutti i giorni, aveva programmi scolastici che ignoravano *del tutto* la presenza del dialetto, o - quando ne parlavano - lo facevano con benevola sopportazione. I Programmi delle elementari allora in vigore raccomandavano: "durante il primo ciclo l'insegnante dia sempre l'esempio dell'uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto", mentre per il secondo ciclo prescrivevano lapidariamente di evitare che "i fanciulli confondano i modi del dialetto coi modi della lingua". Da parte loro, i Programmi della scuola media dell'epoca si preoccupavano soltanto che i professori curassero la dizione "allo scopo di eliminare gli errori di pronuncia e le cadenze regionali tipiche". Gli insegnanti non avevano nessun'altra indicazione "ufficiale" su come regolarsi nel gestire in classe il rapporto dialetti/lingua. A parte meritevoli eccezioni di singoli insegnanti, per lo più operanti in zone "di frontiera"- aree metropolitane, aree di massiccia immigrazione, aree di forti tradizioni locali in abbandono - davvero la didattica era sempre e comunque pensata per chi l'italiano già lo conosceva (Sobrero 2000a, p. 30).

Con due importanti conseguenze, ben studiate dai linguisti e in particolare dai sociolinguisti: fino a mezzo secolo fa: (i) la relativa “stabilità” dell’italiano, lingua scritta, ma poco parlata; (ii) l’apprendimento, a scuola, di una lingua standard, destinata ad essere letta e scritta, quindi con caratteristiche molto rigorose e una definizione altrettanto rigida di correttezza, a cui corrispondevano anche scelte canoniche di un certo tipo.

In questo contesto le competenze professionali richieste agli insegnanti di italiano (maestre e maestri della scuola elementare a parte) non riguardavano l’ambito metodologico-didattico, ma esclusivamente l’area del “sapere”, un sapere in gran parte di tipo letterario e storico e, per quanto riguarda la lingua italiana, saldamente ancorato alla norma “aulica” e ai modelli di lingua proposti dai testi della migliore tradizione retorico-letteraria, in una visione puramente trasmissiva dell’insegnamento (ma sarà così ancora per lungo tempo malgrado i vistosi mutamenti della società – e della scuola – italiana dagli anni Settanta in poi).

## 2. Uno sguardo sull’italiano d’oggi

Fenomeni in parte correlati, in parte indipendenti che hanno caratterizzato la storia sociale ed economica del nostro paese dagli anni Sessanta in poi (grandi migrazioni interne; urbanizzazione, sviluppo e influenza “informativa”, comunicativa e linguistica dei mass media, in particolare della radio, del cinema e della televisione, della stampa di intrattenimento e della pubblicità; scolarizzazione anche superiore assai diffusa, “di massa” e, dal punto di vista socio-economico, progressivo miglioramento delle condizioni delle classi sociali più svantaggiate) hanno condotto a un mutamento epocale rapidissimo della situazione linguistica italiana: i dati del 1996 dicono che il 94% della popolazione comprende e parla l’italiano (e più della metà di questi, per fortuna, anche il dialetto). Il 4% dei dialettofoni puri sono in genere persone anziane, per lo più di sesso femminile.

Naturalmente questo impetuoso processo che ha fatto dell’italiano una lingua “viva” anche nell’uso comune non lo ha certo lasciato invariato. Non solo in ambito lessicale, dove il mutamento è decisamente più vistoso, ma anche nell’ambito morfosintattico l’italiano sta attraversando una serie di processi di riassetamento che ne rimodellano i tratti in diverse aree con effetti che attraversano i vari piani della lingua, essenzialmente producendo semplificazioni. “L’italiano dell’uso medio” e “italiano neo-standard” hanno accolto fenomeni sia di matrice dialettale sia di antica tradizione. Sobrero (2000b, pp. 24-25) rileva come nell’italiano usato oggi

le strutture morfologiche (preposizioni, pronomi, congiunzioni), ma anche quelle retoriche e testuali, risentono in modo crescente di uno dei fenomeni che caratterizzano quest’ultimo mezzo secolo: la “risalita” del parlato, da varietà substandard, sottomessa al riconosciuto prestigio del modello scritto, a varietà pressoché paritaria, influente, capace di travasare nei registri più formali strutture sue tipiche. Questa risalita ha portato lo scompiglio proprio nelle strutture linguistiche che erano già, per conto loro, fragili, in particolare nelle modalità d’uso meno strutturate, come le interlingue d’apprendimento con le quali abbiamo a che fare a scuola. [...] Ampie zone non solo della morfologia, ma anche della sintassi e della semantica,

acquistano così un aspetto “flou”: sono evanescenti, incerte, de-regolate: e il tutto avviene con spirito leggero, in atmosfera di “normalità”. S’intende che, se elementi diversi sono intercambiabili, nello stesso posto e per la stessa funzione, necessariamente aumenta la ridondanza, e aumenta l’entropia del sistema. Gli enunciati si arricchiscono di elementi di per sé superflui, di riempitivi, di ripetizioni e di sinonimi; si ampliano zone di indeterminazione che erano circoscritte, e se ne creano di nuove; l’area dell’accettabilità si estende. Il parlante-ascoltatore allenta la tensione dell’auto-monitoraggio e ridimensiona di conseguenza il processo stesso della comprensione: la comprensione viene ancorata a poche parole-chiave note; il resto lo ricostruisce con inferenze personali, occasionali, non necessariamente corrette. Anche le inferenze, infatti, sono flou. Morfologia, sintassi, semantica sono caratterizzate da fluidità, da leggerezza.

Il repertorio linguistico dell’italiano contemporaneo si è venuto dunque modificando in modo rilevante. Sintetizzando nell’elenco che segue le varietà presenti nel repertorio linguistico italiano attuale, disposte sull’asse diafasico:

- it. formale aulico
- it. tecnico-scientifico it. burocratico
- it. standard toscaneggiante (“scolastico”)
- it. neo-standard / it. dell’uso medio / it. medio tendenziale
- it. regionale “alto” (formale)
- it. colloquiale
- it. informale trascurato
- it. popolare/regionale “basso” (informale)
- koinè dialettale
- dialetto urbano
- dialetto locale (rustico)

e considerando il parlato, nel quale i fenomeni di variazione e di mutamento linguistici sono più chiari ed evidenti e anche i più studiati dai linguisti e dai sociolinguisti, Sobrero (2000a, pp. 31-32) registra “numerosi fenomeni di riposizionamento di questo o quel fenomeno nello scacchiere variazionistico, che - sintetizzando al massimo - si possono quasi tutti ricondurre a due grandi movimenti:

- un movimento di traslazione, di direzione centripeta;
- un movimento di espansione-adattamento, su canali limitrofi (per via elettronica)”.

2.1. Il primo movimento consiste nella riduzione delle distanze fra le varietà estreme che convergono al centro:

- 1. it. formale aulico
- 2. it. tecnico-scientifico
- 3. it. burocratico
- ▼ 4. it. standard “scolastico”

- 5. it. neo-standard / it. dell'uso medio / it. medio tendenziale
- 6. it. regionale "alto" (formale)
- 7. it. colloquiale
- 8. it. informale trascurato

- ↑ 9. it. popolare/regionale "basso" (informale)
- 10. koinè dialettale
- 11. dialetto urbano
- 12. dialetto locale (rustico)

La convergenza verso il centro delle varietà e dei registri formali più alti è un processo che vede, ad esempio, l'italiano letterario aulico quasi scomparire, le lingue speciali tecnico-scientifiche "soggette a due spinte contrastanti: da una parte la spinta verso l'iper-specializzazione che in certi campi porta all'esoterismo, al "gergo" per pochi iniziati; dall'altra un forte allargamento dell'uso, che comporta un'ampia diffusione di lessici, o di settori di lessici speciali e l'ingresso di singole parole e di intere terminologie nella lingua comune, attraverso l'affermazione di testi divulgativi" (Sobrero 2000a, p. 32). Così pure lo "standard scolastico", generalmente alto nella tradizione scolastica ricordata più sopra, "si è gradatamente assestato su livelli molto più vicini alla lingua 'reale'".

La convergenza verso il centro coinvolge anche le varietà e i registri del quadrante inferiore (9, 10, 11 e 12). Ad esempio,

il *dialetto* - nei grandi, ma anche nei piccoli centri - si stempera gradualmente in varietà sempre meno caratterizzate localisticamente, attraverso due processi convergenti: la diminuzione d'uso e l'italianizzazione. Si parla sempre meno dialetto, anche se la sostituzione con l'italiano non è affatto automatica: in molte aree si sta attraversando una lunga fase intermedia, nella quale si usa alternativamente, e spesso indifferentemente, italiano e dialetto, o addirittura capita - e capita molto più spesso di quanto si creda, in tutta Italia - che espressioni, parole, morfemi, foni dialettali "entrino" nel parlato mescolandosi a tratti analoghi dell'italiano, senza che nessuno sobbalzi per la contaminazione di codici. Questo incremento delle occasioni di contatto fra italiano e dialetto a sua volta favorisce l'altro processo, di italianizzazione dei dialetti, per conto suo diffusissimo, anzi "normale" in tutta Italia (Sobrero 2000a, p. 33).

Ma anche l'italiano popolare non è più quello degli anni del secondo dopoguerra e degli anni Sessanta ancora fortemente caratterizzato dal diffuso (semi)analfabetismo e dalla scarsa scolarizzazione di buona parte dei membri, specie adulti, delle classi sociali inferiori per i quali l'italiano era, possiamo dire, una lingua 2. L'italiano popolare di oggi è meno "scorretto" e "deviante" e si è avvicinato alle forme dello standard medio pur mantenendo devianze di carattere fonologico, lessicale e morfosintattico.

Nel panorama linguistico contemporaneo una posizione centrale hanno assunto le varietà e i registri che caratterizzano il cosiddetto "italiano regionale", varietà di italiano, parlato, ma anche scritto, che presenta, a livello fonologico, morfosintattico e lessicale, caratteristiche comuni proprie di un'area geografica e che derivano dai tratti dei dialetti in essa parlati.

Ma il quadro, seppur sinteticamente qui delineato, della situazione dell'italiano contemporaneo non è completo se non si accenna ad una particolare varietà in evoluzione, quella dell'italiano degli immigrati che acquisiscono l'italiano come lingua 2 (o 3 o 4) - secondo modalità diverse legate alle occasioni di integrazione, di apprendimento, di lavoro, ecc. e sviluppando diverse modalità e tipi di interlingua a seconda della loro lingua madre - in situazioni naturali (il quartiere, il paese, l'ambiente di lavoro, ecc.) esposti prevalentemente a varietà e i registri di parlato (standard medio, colloquiale, informale trascurato, semplificato, popolare/regionale), e/o in situazioni "formali" (a scuola, nei corsi di formazione professionale, nei centri di accoglienza, ecc.), esposti qui a varietà dell'italiano standard, dell'italiano scolastico (italiano lingua di istruzione).

L'italiano va dunque anche considerato nella sua evoluzione a contatto con altre lingue nel contesto di una realtà plurilingue e pluriculturale.

2.2. Il secondo movimento cui accenna Sobrero è quello indotto dalla rivoluzione elettronica e dalle nuove modalità di trasmissione dell'informazione. L'irrompere di forme di comunicazione multimediali, secondo alcuni studiosi, non aggiunge nuove varietà linguistiche, né sposta varietà esistenti, ma muta la nostra modalità di pensiero eliminando quegli aspetti analitico-sequenziali che hanno caratterizzato la cultura della scrittura, la cultura degli alfabetizzati e conducendo ad una globalità intuitiva ed insieme ad una localizzazione percettiva (lo "zapping" cognitivo) che richiedono nuove strategie di apprendimento. Di per sé, la comunicazione multimediale - e in particolare Internet - non significa una riduzione del peso della lingua, e della lingua scritta, ma una modificazione delle tipologie di testi (si vedano i diversi studi sull'e-mail e sull'SMS come nuova tipologia di racconto, ecc.): Internet incide profondamente sulla strutturazione dei tipi di testo noti e introduce tipi assolutamente nuovi, come, ad esempio, la discussione tra utenti connessi in rete; le nuove modalità di ricezione incidono profondamente, sul piano cognitivo, sulle abilità e sulle strategie di lettura e di scrittura.

2.3. Che fare rispetto a questi processi? Quali esempi/modelli linguistici offrire e usare a scuola? Non a caso a un Convegno di qualche anno fa Sobrero affermava che "il bravo insegnante di italiano ha pochissime certezze e tantissimi dubbi". Ma dalla situazione dell'italiano d'oggi e dai processi di cui è investito - e per sciogliere qualche dubbio e assumere atteggiamenti e comportamenti professionali corretti e adeguati a tale situazione - possiamo far scaturire una prima indicazione sul piano della formazione iniziale e continua dell'insegnante di italiano a cui non è più sufficiente una conoscenza dell'italiano "normale" e "accademico", né una formazione prevalentemente letteraria e storica. Egli deve avere una solida (e non solo "tradizionale") formazione "linguistica", possedere una conoscenza ad ampio spettro della lingua italiana adeguata al livello raggiunto dalla ricerca linguistica, una lingua studiata nelle sue strutture, nel suo sviluppo diacronico, nei suoi tratti sincronici, nelle sue varietà, nella sua trasformazione e sviluppo ed uso parlato e scritto rispetto ai diversi contesti sociali ed economici e ai diversi domini, nella prospettiva, fondamentale per chi insegna, di acquisire egli per primo non solo conoscenze linguistiche, ma anche di sviluppare ulteriormente le proprie competenze linguistiche, le proprie capacità di riflessione e di controllo della propria lingua e dei propri usi linguistici, dei propri stili discorsivi e della propria capacità di comprendere e produrre testi con l'uso di canali, modalità e mezzi diversi. Questa formazione è una sorta di "prerequisito" senza

il quale diventa difficile affrontare i compiti dell'educazione linguistica oggi che, come sostiene Sobrero (2000b, pp. 32-33) appaiono duplici e a prima vista contraddittori: "se si vuol tener conto del bisogno oggettivo di corrispondenza fra ambiente scolastico e realtà linguistica, bisogna lavorare sulla complessità, sulla variabilità nelle strutture e negli usi della lingua, in particolare in riferimento alle zone di sovrapponibilità e alle curve di indifferenza (morfologica, semantica, pragmatica) e sul rapporto norma-variazione. Ma bisogna anche soddisfare un altro bisogno fondamentale: quello di far conseguire a tutti, comunque, livelli minimi di alfabetizzazione". Impegno quanto mai pressante a fronte dei risultati di indagini internazionali come OCDE-PISA che hanno messo in evidenza le carenze e le difficoltà degli studenti quindicenni della scuola italiana nel campo, ad esempio, della comprensione dei testi e per affrontare il quale occorre una forte professionalità docente.

Alle nuove tecnologie si risponde non con rifiuto o con timore, ma con nuove forme di alfabetizzazione. Come giustamente ci ricorda Ilana Snyder nella sua introduzione a *Page to Screen* (1998) noi, come insegnanti "dovremmo riflettere bene prima di liquidare i sistemi di videoscrittura come un semplice strumento, una tecnologia più efficiente per scrivere. Non possiamo continuare a vedere nella rete, in Internet e nel World Wide Web semplicemente un nuovo sistema di collegamento tra persone". Il computer, nella sua componente hardware e soprattutto software, e più ancora la rete, da una parte trasformano le culture di chi li utilizza, diventano ambienti diffusi di apprendimento che traggono la loro forza proprio dal non essere luoghi formali di istruzione (per cui molti insegnanti dicono che "navigando in rete, non si impara nulla": nulla di che cosa? è la domanda). Dall'altra, per essere utilizzati attivamente, esigono nuove forme di alfabetizzazione. Catherine Beavis ne ricorda cinque: la capacità di produrre multimedia, di analizzare criticamente multimedia, le strategie per esplorare il ciber spazio; le capacità specifiche di navigazione finalizzata e infine, in qualche modo come prerequisito alle altre, la capacità di negoziare significati in un ambiente "saturo" di suoni, parole, immagini e simboli.

Se è vero che la scrittura è di per sé una tecnologia, la nuova, futura frontiera è quella delle numerose tecnologie vocali che stanno già rendendo la tastiera un oggetto desueto: è già possibile "scrivere parlando", ascoltare con il cellulare e-mail o fax scritti "a voce", in una complessa rete di interazioni, che qui ci interessano non solo e non tanto per gli aspetti tecnologici, quanto per le loro conseguenze sulla scrittura (che tipo di testo sarà una e-mail "scritta" con un "voice recorder": un testo scritto? parlato? una mescolanza dei due? e una relazione scritta in questo modo, e magari collaborativamente scritta in questo modo tra persone che condividono solo una lavagna virtuale?).

Senza volere entrare qui a trattare di elementi di retorica del Web, è comunque chiaro che la ricerca (teorica e didattica) e la scuola non possono certo ignorare linguaggi a cui si affiderà ben presto gran parte del flusso comunicativo, e il cui sviluppo è guidato in modo esclusivo dalle logiche di mercato. Non è un caso che a livello di indicazioni del Consiglio d'Europa e della Commissione Europea per le politiche educative l'alfabetizzazione informatica e l'acquisizione delle competenze relative all'uso delle nuove tecnologie nei percorsi di formazione e apprendimento vengono viste come fondamentali per lo sviluppo delle competenze linguistiche, delle capacità di interazione, dell'acculturazione e dello sviluppo delle conoscenze degli allievi ai vari livelli di scolarità oltre che degli adulti (Bertocchi 2006).

Che l'insegnante debba a sua volta possedere competenze specifiche non solo per quanto riguarda l'uso delle nuove tecnologie, ma anche per quanto riguarda il loro uso didattico per l'apprendimento (competenze da sviluppare sia nel percorso formativo iniziale sia in quello "in servizio" per la rapida evoluzione di queste tecnologie) è la seconda, ovvia, indicazione che si deve trarre da quanto fino a qui considerato. Gli insegnanti devono essere consapevoli che le nuove tecnologie informatiche e i nuovi media "sono ben più che strumenti di lavoro e la padronanza di utilizzo degli stessi, oggi, diventa cruciale per la piena partecipazione alla vita sociale" (Argentin 2005, p. 355) nelle sue diverse manifestazioni, comprese quelle linguistiche e culturali.

### 3. Il curriculum di italiano e i bisogni degli allievi, oggi

Se c'è una cosa su cui gli insegnanti (tutti, ma quelli di italiano forse più degli altri) concordano è che, negli ultimi quindici-vent'anni, le cose a scuola sono andate rapidamente cambiando sia per interventi "strutturali" interni quali, ad esempio, l'autonomia didattica e organizzativa degli istituti scolastici e l'altalena delle riforme o pseudoriforme, sia per pressioni e cause esterne legate ai mutamenti della società che ne hanno messo in crisi le finalità educative tradizionali sollecitando la scuola ad assumere compiti e responsabilità nuove, in genere determinate non solo dall'evoluzione dei saperi e dei paradigmi culturali e scientifici o, in taluni casi e in certi ambiti, dalla loro obsolescenza, ma anche dalle sollecitazioni e dalle indicazioni dei cosiddetti "espositori di interessi" quali le imprese e in generale il mondo del lavoro - che richiedono a chi esce dalla scuola il possesso di nuove e aggiornate conoscenze, ma soprattutto nuove e più articolate competenze - e le famiglie che sempre più delegano alla scuola dimensioni educative e formative che esse non sono in grado di garantire alle nuove generazioni.

Di solito si citano quattro "emergenze", per così dire, che spiegherebbero questo mutamento, anzi quella che molti insegnanti definiscono brutalmente come "involuzione":

1. la perdita di valore del libro e della scrittura, a confronto con le nuovissime tecnologie interattive e multimediali;
2. il fatto che l'istruzione spesso non sarebbe più sentita come "significativa", socialmente e culturalmente desiderabile e utile non solo dagli studenti, ma anche dalle famiglie;
3. l'eccessiva differenziazione all'interno della scuola (ad esempio con l'inserimento, spesso non adeguatamente supportato, di studenti non italofofoni) e l'attribuzione alla scuola di funzioni sentite come improprie e comunque eccessive;
4. infine, il depauperamento linguistico dell'italiano, anche nella comunicazione extrascolastica, e il *décalage longitudinale* delle prestazioni linguistiche degli alunni e delle alunne della scuola italiana sia a livello ricettivo (comprensione orale e soprattutto dei testi scritti) sia a livello produttivo (parlato e scritto) messo in evidenza da numerose indagini nazionali e internazionali sulla lingua e le abilità di comprensione e produzione scritta dei bambini, degli adolescenti e dei giovani condotte negli ultimi vent'anni.

Credo che questi punti vadano un poco esaminati, per potere poi arrivare a formulare qualche ipotesi su che cosa possa favorire l'apprendimento dell'italiano oggi, a scuola e, conseguentemente, quali competenze linguistiche e didattiche debba possedere l'insegnante.

3.1. Della prima emergenza si è accennato nel paragrafo 2.3 più sopra. Qui si può aggiungere che l'indagine IARD (2005) sul profilo degli studenti italiani condotta nel 2004 mette in rilievo come un terzo circa del campione intervistato rilevi da parte degli insegnanti "la diffidenza (o forse l'incapacità) di utilizzare strumenti innovativi, quali quelli informatici, che spesso sono usati con maggiore perizia e naturalezza dai ragazzi stessi" (p. 68). La stessa indagine pone in evidenza come il 65% degli studenti intervistati dichiarò di saper bene usare il PC e come

le nuove tecnologie siano ormai entrate in quasi tutte le abitazioni degli studenti italiani e che la capacità d'uso del computer, come la sua effettiva pratica, sono elementi che caratterizzano l'esperienza quotidiana di una grossa parte di giovani. [...] Il ricorso perlomeno settimanale a supporti informatici per lo studio riguarda due studenti di scuola superiore su tre: in altri termini, oggi si studia con accanto un PC e, attraverso questo, si cercano informazioni... si consultano contenuti su supporto digitale o si producono propri materiali. Da ciò la scuola non può e non deve prescindere, visto l'importante ruolo che svolge nell'alfabetizzazione informatica degli studenti, contribuendo a ridurre le disparità originate dai diversi background culturali (Argentin 2005, pp. 369-370).

E usando il PC si scrive e si legge di più, e come si accennava più sopra, si legge e si scrive diversamente, diversità che è compito della scuola accogliere, fare oggetto di studio, di riflessione critica e di pratica intelligente.

Per quanto riguarda poi la propensione alla lettura dei giovani occorre fare una riflessione più complessa rispetto ad affermazioni del tipo "i ragazzi e i giovani d'oggi leggono meno degli adulti e meno dei loro coetanei di un tempo". A parte considerazioni sul fatto che ciò che essi leggono è spesso non conosciuto, non esplorato, sottovalutato, mal giudicato per motivi estetici e "culturali" o, comunque sia, non percepito come una "risorsa" da sfruttare da parte di molti insegnanti, i dati delle indagini condotte negli ultimi quindici anni sulla lettura dei giovani ci dicono, come chiarisce De Mauro (2000, pp. 16-17) che dagli anni Cinquanta del secolo scorso

sappiamo con certezza che 1) le classi giovani hanno letto più delle anziane delle rispettive epoche e 2) di anno in anno è cresciuta la loro propensione, specie tra ragazze e giovani donne. [...] Naturalmente ciò è correlato al crescere degli indici di scolarità delle classi giovani: ancora nell'anno 1970 esse erano per metà escluse dalla licenza media inferiore, alla fine degli anni Novanta ottenuta da oltre il 90%, e ancora pochi anni fa avevano indici di diploma poco superiori al 30% oggi più che raddoppiati. È ben ovvio che i giovani leggano assai più delle generazioni adulte, con indici di scolarità enormemente più bassi, e che oggi leggano più che in passato, esattamente per lo stesso motivo di fondo: il crescere dell'indice di scolarità. Nel quadro dell'aumento della percentuale di scolarizzati delle fasce giovani è aumentato anche, non poteva non aumentare, l'indice di propensione alla lettura di libri delle classi anagrafiche giovani, specie, come si è detto, delle ragazze, ma, se si considerano più attentamente i dati, si vede che l'indice di lettura è aumentato assai meno dell'indice di scolarità. Altrimenti detto: le fasce giovani leggono assai più delle anziane, ma meno di quanto ci si attenderebbe in base alla crescita degli indici

di scolarità. Diversamente dalle lamentazioni generiche, abbiamo qui un preciso indicatore: tra le classi giovani, pur nella loro propensione alla lettura costantemente maggiore che tra gli anziani e pur nella crescita diacronica complessiva di tale propensione, a parità di livelli scolastici è certamente peggiorato il rapporto con i libri e con la lingua scritta dei libri.

Nella stessa direzione, continua De Mauro, va l'indice di ricchezza lessicale di giovani di pari livello di istruzione che, rispetto all'inizio degli anni Ottanta, ha subito una forte flessione, se non un dimezzamento. Il che porta a constatare che, se in relazione agli aumentati indici di scolarità, "la condizione linguistica globale delle giovani generazioni (e dell'intera popolazione) è certamente migliorata, [...] a parità di livelli scolastici abbiamo tracce di flessioni nella qualità delle prestazioni" (De Mauro 2000, p. 17).

Preso atto di ciò, quale è il compito della scuola e degli insegnanti di italiano, ma non solo, come si dirà più avanti? Certamente non quello di rimpiangere i bei tempi andati né quello di imporre, in modo acritico e astorico, metodi e modalità di insegnamento non più in grado di rispondere con efficacia ai bisogni formativi degli utenti della scuola, e che hanno per altro l'effetto di aumentare, invece che ridurre, la distanza tra l'insegnante e i suoi allievi, ma di riflettere seriamente su quali siano i bisogni formativi e, nel nostro caso, "anche" linguistici delle nuove generazioni, di riflettere sulle richieste che l'ambiente linguistico rivolge agli allievi ed anche agli adulti e di ricercare risposte e soluzioni adeguate sia sul piano dei contenuti che delle pratiche didattiche.

Quali siano queste richieste linguistiche, sia sul piano ricettivo che su quello produttivo, che le istituzioni, la scuola e la società in generale rivolgono ai bambini, agli adolescenti e ai giovani De Mauro (2000, pp. 17-18) ha provato ad enumerare:

- il parlato familiare colloquiale;
- la consistenza linguistico-culturale dei patrimoni familiari (a loro volta generalmente poveri di rapporti con la lingua scritta di giornali e libri: solo pochi adulti leggono abitualmente quotidiani e libri, meno di un quarto soltanto possiede in casa più di 50 libri);
- il patrimonio folclorico e ludico del passato;
- i dialetti (presenza ormai tendenzialmente residuale nelle maggiori aree urbane);
- l'ascolto televisivo; [...]
- i diversi livelli del patrimonio linguistico nazionale (fonologia standard e regionale, lessico, morfologia lessicale, grammatica e sintassi, norme pragmatiche e testuali);
- lingue altre [introdotte nei curricula scolastici come prima e seconda lingua straniera: inglese, francese e tedesco] [...];
- i testi scolastici, in cui persistono scritture non tarate sulle capacità, nemmeno e almeno sulle ottimali, delle diverse età, e che presentano assai spesso indici di leggibilità qualificabili come "di difficile comprensione" o "molto difficili" in rapporto alle varie età [...];
- i linguaggi dei servizi di immediata necessità: [...] la incomprendibilità della comunicazione pubblica italiana è generale e nota;
- linguaggi delle tecniche produttive, delle leggi e della Costituzione, delle scienze, delle lettere, che appare drammaticamente mediocre, [...] delle arti.

È, come si vede, uno “spazio linguistico” assai ampio ed articolato, complesso. È in questo spazio che la scuola deve sviluppare, accrescere e migliorare le competenze di comunicazione linguistica degli allievi e delle allieve (“di tutti, non uno di meno”), aiutandoli a divenire parlanti ben integrati nei diversi tipi di comunità che questo “spazio linguistico” include, da quella familiare e amicale a quella sociale in senso lato, a quello professionale, aiutandoli ad imparare a parlare, ad ascoltare, a leggere e a scrivere sempre meglio. Il che è possibile se

- la scuola è in grado di garantire una solida acquisizione delle abilità linguistiche, una solida alfabetizzazione rispetto ai testi scritti, in equilibrio con lo sviluppo delle capacità ricettive, una coscienza riflessa dei processi comunicativi, una consapevolezza, il più possibile ampia, delle varietà e dei registri linguistici;

- la scuola dà più rilevanza ai processi e alle strutture che organizzano la comunicazione: “dal testo alla mente” può essere lo slogan che esprime questo cambiamento di prospettiva (dal prodotto al processo) per cui le priorità linguistiche sono anche priorità cognitive;

- la scuola sa accogliere, usare e valorizzare, come risorsa fondamentale, la diversità linguistica e il patrimonio linguistico e conoscitivo di cui l’allievo è venuto (e viene di continuo) in possesso attraverso esperienze extrascolastiche e attraverso la fruizione della multimedialità. La sistematizzazione di tali apprendimenti è probabilmente un bisogno a cui la scuola deve dare una risposta; così come deve dare una risposta al bisogno dell’individuo di saper rispondere in futuro a bisogni oggi imprevedibili.

3.2. Queste considerazioni ne trascinano con sé un’altra: il fatto cioè, ormai abbastanza ovvio e appartenente alla coscienza collettiva dei docenti, che la scuola non può più considerarsi come la sola, e forse neppure con la più potente, agenzia educativa o anche solo di istruzione. Se fino a qualche anno fa la scuola aveva soprattutto il compito di “presentare ed offrire” saperi che le erano specifici, oggi ha soprattutto una funzione di *mediazione, sistematizzazione, allargamento, riflessione anche critica*. Con una immagine, possiamo vedere nella scuola una cabina di smistamento e regia, che prende elementi già esistenti e li orienta, li collega, fa sì che acquisiscano un significato e un senso. Da qui l’indebolimento della funzione trasmissiva delle conoscenze dell’insegnante che “traduce” i “suoi” saperi perché possano essere appresi da altri e l’emergere di una figura di docente che costruisce conoscenze insieme ai suoi allievi tenendo conto delle caratteristiche generazionali, sul piano antropologico, cognitivo e linguistico degli studenti e delle studentesse con cui “lavora” e che spesso “vivono una cultura che non è quella degli insegnanti, sanno cose che gli insegnanti non conoscono, hanno modalità relazionali, aspettative, un *habitus* – meglio sarebbe dire al plurale, degli *habitus* – che gli insegnanti non esercitano e forse nemmeno conoscono” (Becchi 2006, p. 10), soprattutto quando la distanza generazionale tra allievi e insegnanti è ampia. La significatività dell’esperienza scolastica deve risultare alta: e se questo da una parte ha a che fare con le rappresentazioni sociali, dall’altra è anche un problema, assai concreto, di negoziazione dell’offerta formativa e dell’uso di metodologie euristiche.

3.3. La scuola attuale è una scuola “delle differenze”: anche la scuola di base degli anni del dopoguerra era una scuola delle differenze, una scuola di Pierini e di Gianni, come ci ricorda don Milani e la scuola di Barbiana. Ma, se in quegli anni, le differenze

venivano spesso semplicemente cancellate, o lasciate implicite, tanto sarebbero poi riemerse nella precoce “scelta” per il lavoro o per la continuazione degli studi, con percorsi che si differenziavano già a 11 anni, oggi moltissime ragioni, di carattere non solo psicopedagogico, ma anche sociale (pensiamo ad esempio al concetto di “occupabilità” così come ci viene descritto nei documenti UE), ci portano, almeno come linea di tendenza, a valorizzare la differenza: di lingue (ed ecco l’introduzione di diverse forme di plurilinguismo nelle scuole, progettualmente, non solo per rispondere alla “emergenza immigrazione”); di culture (ed ecco l’accogliere e sistematizzare anche i linguaggi multimediali); di stili e percorsi di apprendimento diversi e funzionali ai bisogni di apprendimento degli allievi contestualmente determinati (Bertocchi 2006).

3.4. A queste differenze, per così dire, strutturali, esterne, si accompagnano le differenze che segnano l’italiano di oggi rispetto a quello anche soltanto di trent’anni fa, più sopra segnalate (cfr. anche il saggio di Michele Cortelazzo in questo stesso volume).

#### **4. Insegnare/apprendere la lingua “nazionale”, oggi. Il quadro curricolare.**

4.1. *Su che cosa si può concordare.* I vari documenti che si sono succeduti in questo ultimo decennio, in corrispondenza con l’introduzione dell’autonomia scolastica, del riordino dei cicli, a partire quindi dal cosiddetto “documento dei mini-saggi” (1998), fino alle proposte delle Commissioni De Mauro (2001), sembrano, per quanto riguarda l’italiano e l’educazione linguistica, avere raggiunto alcune posizioni relativamente “concordi” e, sebbene le “Indicazioni nazionali per piani di studio personalizzati” della “riforma” Moratti non ne abbiano tenuto conto, dal testo De Mauro proviamo a ripartire non come documento legislativo, ma come scandaglio scientifico della situazione dell’educazione linguistica attuale:

- l’educazione linguistica resta centrale, anche proprio come “peso”, trasversale a tutte le aree disciplinari, distinta dall’educazione letteraria anche se correlata (ma non subordinata) ad essa;
- l’educazione linguistica, in scuola pluri-etnica e finalizzata alla cittadinanza europea, non può che essere plurilinguistica. L’insegnamento/apprendimento dell’italiano non cancella (anzi valorizza, dove esistenti, le lingue locali), è strumento di potenziamento per l’apprendimento di altre lingue europee, va “giocato” in tutte le sue valenze cognitive; mantiene dunque una sua specificità, un profilo metodologicamente “alto”, che non deve però significare insegnamento/apprendimento soltanto della lingua “di cultura”, come indicato anche dalle *Raccomandazioni* di *Bad Homburg* (1999) per una “Carta delle lingue europee di uso colto” là dove afferma:

1. Il compito di conferire una sicura padronanza delle lingue standard spetta soprattutto alle istituzioni incaricate dell’istruzione e a quelle che provvedono alla formazione e all’educazione permanente. Una larga parte di responsabilità in questo ambito ricade ugualmente, in ragione del loro grande potere di diffusione, sui media e sull’uso linguistico ufficiale.

2. Scopo dell’insegnamento della lingua prima (lingua materna) è l’acquisizione di una competenza orale e scritta che permetta una piena partecipazione alla vita so-

ciale. È perciò necessario che in ciascun Paese la o le lingue standard siano insegnate a tutti i livelli dell'istruzione come materie principali.

3. Anche l'insegnamento delle lingue straniere contribuisce a conservare la diversità linguistica europea. Questo insegnamento deve aver inizio al più tardi nella scuola elementare e deve adottare criteri di qualità intereuropei. Lo scopo da raggiungere è quello di permettere agli allievi di comunicare con efficacia, oralmente e per iscritto, in almeno due lingue straniere europee. Si raccomanda di far acquistare competenza ricettiva anche in altre lingue europee. Nel ventaglio delle lingue che vanno insegnate potrebbero essere scelte con priorità le lingue dei Paesi con i quali vi sono maggiori contatti.

4. Lo studio delle lingue classiche e delle corrispondenti civiltà deve essere incoraggiato, particolarmente in considerazione del loro contributo alle lingue e al patrimonio culturale dell'Europa moderna.

5. Gli immigrati devono essere aiutati ad apprendere la lingua del paese nel quale vivono. A tal fine, bambini ed adulti devono ricevere un insegnamento adeguato. Gli immigrati devono avere anche il pieno diritto di conservare la loro lingua primaria (lingua materna).

6. Allo scopo di rinforzare la coscienza linguistica e sviluppare la riflessione sull'universalità e sulla diversificazione del fenomeno "lingua", l'insegnamento della lingua e della letteratura deve affiancare la presentazione della norma e l'analisi critica degli usi in atto e deve comprendere la comparazione tra le lingue e la storia della lingua. [...]

9. È necessario non solo procurare descrizioni scientifiche di ciascuna lingua standard, ma curare e aiutare il suo sviluppo permanente, tenendo conto delle sue peculiarità e dell'uso accettato dalla comunità dei parlanti. Questi compiti spettano in modo particolare alle accademie che si occupano della lingua e ai corrispondenti istituti di ricerca, che devono lavorare di concerto sul piano europeo.

- gli studenti devono uscire dall'istruzione obbligatoria con un livello di alfabetizzazione adeguato rispetto sia alle competenze richieste nella nostra società sia alle conoscenze (nuclei concettuali) propriamente linguistici.

Tutto ciò potrebbe articolarsi nelle seguenti priorità:

- nei primi 4-5 anni della scuola primaria, *l'alfabetizzazione di base*, compresa una prima fase di alfabetizzazione all'utilizzo degli strumenti informatici, con largo spazio dato da una parte alla ricezione, dall'altra all'oralità; si cerca di soddisfare in particolare i bisogni comunicativi personali e funzionali, così da favorire l'inserimento e lo sviluppo attivo del bambino all'interno della comunità (classe, scuola, ecc.);
- nella scuola secondaria di primo grado *l'alfabetizzazione funzionale*, con un' enfasi maggiore sullo sviluppo di competenze cognitivamente complesse e utilizzabili anche all'interno delle discipline di studio e lo sviluppo specifico di competenze di scrittura;
- nei primi due anni della scuola secondaria di secondo grado, vengono riprese e *formalizzate* le diverse conoscenze e abilità della scuola di base, con l'introduzione di *compiti cognitivi* man mano più complessi, nettamente orientati all'apprendimento e allo studio, e con un primo approccio all'educazione letteraria, vista anche nei suoi valori storico-estetici;

– negli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado, accanto allo studio “storico” della letteratura italiana, in continuità con il biennio, si sviluppano competenze necessarie alla comprensione, analisi, interpretazione, e, in generale, alla fruizione estetica e contestuale dei testi letterari, ma (ancora) anche quelle orientate allo studio e all’apprendimento delle diverse discipline e alla realizzazione dei compiti curricolari e delle prove d’esame (ad esempio la scrittura documentata) affinando contemporaneamente le competenze di ascolto e di parlato. Ma vanno altresì sviluppate ancora, con forme esplicite di insegnamento, le competenze metalinguistiche e metacomunicative, continuando il processo di formazione linguistica, non solo letteraria, riferita anche alle diverse varietà di linguaggi delle discipline curricolari e dell’informazione mediatica.

Il profilo finale dello studente che esce dalla scuola, in questa prospettiva, è quello di un “parlante esperto”, di un individuo che può comunicare in una gamma di situazioni diverse, anche complesse, con un buon grado di autonomia e di efficacia; che è capace di orientarsi nell’ambito dei discorsi, dei testi scritti (letterari e delle diverse discipline), di quelli multimediali, con i quali ha ormai una certa familiarità e rispetto ai quali è capace anche di scelte personali e di comprenderne criticamente significati e scopi; che è strategicamente attrezzato per utilizzare la lingua per l’apprendimento e che ha raggiunto una sicura padronanza delle capacità necessarie ad un apprendimento (ha imparato ad apprendere) che si svolge per tutto l’arco della vita<sup>1</sup> (Bertocchi 2006).

4.2. *Sulla professionalità docente.* Da qui parte la riflessione sulla professionalità richiesta al docente che insegna italiano in classi sempre più eterogenee e sempre più lontane, probabilmente, dalla “sua” cultura professionale. È chiaro che l’ottima competenza disciplinare (dunque di lingua e di letteratura italiana, nonché di elementi fondamentali di linguistica) resta sempre centrale. Ma all’insegnante oggi non basta più “conoscere la materia e conoscere Pierino”, se non altro perché i “Pierini” e i “Gianni” sono tanti e diversi e tanto diversi dai “Pierini” e dai “Gianni” di don Milani, ed inoltre non basta, perché ci sono anche i bambini, i ragazzi, i giovani di altri paesi comunitari ed extracomunitari: cinquecentomila, quest’anno, di 200 paesi diversi per i quali la scuola è occasione, opportunità di integrazione e, come per tutti, di sviluppo e di promozione culturale e sociale.

Una funzione trasmissiva, anche veicolata attraverso tecnologie moderne, non è sufficiente nella scuola di oggi. L’insegnante deve soprattutto assumere le funzioni di:

- *regia della classe*, per modulare occasioni di apprendimento che possono vedere la partecipazione della classe nel suo insieme, o di gruppi su un compito, o possono prevedere un lavoro individuale;
- *facilitazione e mediazione*; non è l’insegnante che, spiegando “A Silvia” piuttosto che “la struttura della frase semplice”, produce nell’allievo, di per sé, apprendimento; ma è l’insegnante che favorisce l’apprendimento, che facilita l’acquisizione di conoscenze e di competenze, creando una serie di contesti che permettano a chi apprende di individuare come significativo un percorso che si snoda, magari, tra le Canzoni leopardiane o si struttura come “microlaboratorio” sintattico. La facilitazione, la mediazione dell’insegnante comprende molte e diverse strategie. Ne elenchiamo alcune:

<sup>1</sup> Per diverse parti di questo contributo, l’autore si è avvalso della collaborazione di Daniela Bertocchi con la quale ha discusso vari aspetti delle questioni in esso trattate e dal cui saggio pubblicato su «Scuola e Città», qui citato, ha ripreso, con modifiche, alcuni paragrafi, in particolare i paragrafi 4.1 e 4.2

- creazione di un contesto, in cui possono esser accostati materiali verbali e non verbali, che permetta ad allievi di cultura diversa di cogliere la significatività, per loro, di un determinato testo, prodotto culturale, ecc.;
- facilitazione della comprensione del testo in senso stretto (attraverso domande-stimolo, operazioni di manipolazione del testo, confronto con altri testi);
- messa a disposizione di risorse, e proposta di compiti che rendano utile il ricorso alle risorse disponibili;
- strutturazione di forme di apprendimento collaborativo tra pari; promozione di attività “ermeneutiche” di gruppo o di classe, con sistematico riutilizzo (nella misura che le nostre conoscenze ci permettono), per analogia o per differenza, delle culture di partenza degli studenti;
- facilitazione dell’interazione tra studenti, sia quando lavorano in gruppo sia nell’insieme della classe;
- utilizzo dell’osservazione sistematica delle attività “autonome” degli studenti, non solo per valutarle, ma anche per avere ulteriori informazioni sui punti di forza degli studenti stessi;

• *reperimento e organizzazione delle risorse*: questa è una funzione soprattutto “documentaria”, che risulta comunque fondamentale per la differenziazione dell’insegnamento/apprendimento, per la quale occorrono materiali diversi dal classico manuale, e materiali diversi tra loro. Le risorse ovviamente possono essere di tipi differenti, non necessariamente solo cartacee. Inoltre è evidente l’importanza che le risorse siano aggiornate.

Si modifica quindi, sia pure gradualmente, l’idea di un insegnante di italiano che, essendo la persona “che sa”, è al centro dell’attività di classe (un’attività omogenea per tutti), che può essere svolta in modo soddisfacente o meno dagli allievi: l’insegnante regola, corregge, valuta, ed è sottesa l’idea che chi risponde in modo corretto al compito assegnato, per ciò stesso dimostra di avere appreso. Oltretutto, e forse questo è l’aspetto più inquietante per l’insegnante, si supera gradualmente anche l’idea che l’insegnante padroneggi, una volta per tutte, il sapere della propria disciplina, o ambito. È chiaro che esiste un nucleo disciplinare forte che resta relativamente stabile, ma fenomeni come l’utilizzo massiccio di nuovi linguaggi, spesso in correlazione con nuove tecnologie, l’accelerato processo di modifica dell’italiano stesso, le relazioni tra l’italiano e le altre lingue insegnate e/o parlate a scuola, il mutamento del “canone” anche per quanto riguarda la letteratura fanno dell’insegnante, come di ogni individuo, e in particolare di ogni professionista, una persona in apprendimento. Il tanto citato motivo del *long-life learning*, dell’apprendimento per tutta la vita, ben lungi dall’essere uno slogan, diventa una realtà quotidiana per l’insegnante di italiano che, ad esempio:

- scopre una nuova letteratura per ragazzi;
- decide di inserire nel suo personale canone letterario gli autori che i suoi allievi prediligono e amano leggere;
- impara ad utilizzare il PC e i programmi di scrittura con i suoi allievi per “preparare” le scalette di testi, relazioni, interventi di diverso tipo per scopi ed usi differenziati (personali, funzionali, per l’apprendimento, ecc.);
- scopre che per le fiabe africane raccontate dai suoi allievi che vengono dal Senegal, dal Marocco, dall’Egitto o dall’Etiopia le funzioni di Propp non “funzionano”;

- scopre, insieme ai suoi allievi che le nozioni di genere o di tempo o di aspetto del verbo, sono espresse in modo simile oppure del tutto differente nelle lingue che gli allievi stanno apprendendo come lingua straniera o parlano come lingua madre (Ber- tocchi 2006).

Emergono già da queste rapide osservazioni alcune linee che potremmo chiamare “guida” per la costruzione di un profilo professionale dell’insegnante di italiano, il quale deve:

- non solo conoscere a fondo la propria disciplina e poter disporre di una formazione lin- guistica “alta” che copra l’intero arco delle scienze linguistiche,
- ma anche disporre di conoscenze alte circa l’apprendimento (Psicologia evolutiva e dell’apprendimento e dell’apprendimento scolastico in particolare), circa la struttura dei campi cognitivi, deve avere una formazione pedagogica e didattica adeguata ai com- piti che esso deve svolgere e tale da metterlo nella condizione di riconoscere i problemi e di affrontarli e risolverli in modo funzionale e adeguato ai suoi allievi;
- avere la capacità di analizzare i bisogni degli allievi e i loro interessi e le loro forme di comunicazione, le loro competenze linguistiche e comunicative di partenza;
- avere la capacità di indurre negli allievi e nelle allieve nuovi bisogni formativi al fine di accrescere, migliorare, sviluppare le loro conoscenze, le loro competenze linguistiche e comunicative e le loro strategie di apprendimento;
- avere la capacità di definire gli obiettivi di apprendimento attesi e di strutturare sequenze didattiche correttamente gerarchizzate per il raggiungimento di questi obiettivi, e quindi di coniugare e interpretare il curriculum definito dal legislatore in funzione del contesto in cui opera (la sua scuola, la rete di scuole del territorio, ecc.) e dei livelli di sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative dei suoi allievi;
- avere la capacità di selezionare, organizzare ed anche costruire materiali didattici, unità didattiche;
- avere la capacità di assicurarsi che vi sia continuità e progressione per quanto riguarda lo sviluppo dell’acquisizione delle conoscenze disciplinari e delle abilità di studio, delle competenze relative all’uso della lingua per l’apprendimento (la lingua italiana lingua di istruzione);
- avere la capacità di usare un ampio repertorio di strategie di insegnamento adeguate all’età, alle competenze generali e linguistiche degli allievi, agli obiettivi di apprendimento e ai risultati attesi;
- avere la capacità di misurare e valutare le competenze linguistiche che man mano ven- gono attivate, sviluppate, ecc.;
- avere la capacità di riflettere sulla propria lingua, di controllare il proprio linguaggio, di selezionare i registri adeguati e le proprie modalità di comunicazione affinché risul- tino funzionali alle situazioni, ai contesti, ai processi, alle strategie di apprendimento che egli mette in atto. L’insegnante di lingua deve perciò possedere una solida competenza metalinguistica e metacomunicativa.

Deve inoltre:

- avere capacità di analisi socio-economica e dei bisogni di istruzione locali e “globali”, ma anche prevedibilmente futuri, rifuggendo da pregiudizi e da banali generalizzazioni.

Quello che comincia a profilarsi è un insegnante “professionista riflessivo” e “che apprende” mentre insegna, che EDUCA AD IMPARARE, che fa della classe una comunità di ricerca e di apprendimento. È un insegnante che, per essere tale, ha però bisogno di molte risorse: una diversa preparazione iniziale, una diversa formazione in servizio, un diverso “status” sociale, tempi previsti per la programmazione e l’aggiornamento. Ma è necessario anche poter diversamente organizzare il suo lavoro, ad esempio, superando o modificando, quando sia necessario per garantire la continuità, la significatività e il successo del processo di apprendimento/insegnamento, la frammentazione tipica dell’orario settimanale delle lezioni, e predisponendo, invece, segmentazioni modulari; prevedendo tempi e spazi “veri”, non “gratuiti” e non occasionali, per la progettazione, per il lavoro con i colleghi di classe o di corso o di materia e, in generale, per tutte quelle attività che sono di preparazione all’azione didattica in classe e di valutazione del percorso e del processo di insegnamento/apprendimento. Occorre, in altre parole, che la professionalità insegnante non solo sia “costruita”, ma anche “ben spesa”, riconoscibile e riconosciuta.

## **5. Per un profilo professionale dell’insegnante di italiano nell’Europa plurilingue e pluriculturale**

5.1. Nell’Italia e nell’Europa plurilingue e pluriculturale non si può pensare oggi e nel prossimo futuro alla formazione dei docenti senza tenere conto delle indicazioni (i vari *framework*, tra cui, ad esempio il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*) e delle raccomandazioni che riguardano la politica educativa e linguistica dell’Unione Europea.

Per il Consiglio d’Europa obiettivo primario dell’educazione linguistica è fare in modo che tutti i cittadini europei apprendano più lingue (almeno due lingue comunitarie, oltre la propria lingua madre). Sviluppo quindi del plurilinguismo dei cittadini europei lungo tutto l’arco della vita, nell’ambito di un’Europa della conoscenza e in rapporto con il mantenimento, lo sviluppo, l’interazione delle culture sottese alle lingue. Questo allo scopo di agevolare la mobilità e la cooperazione in Europa non solo nel campo dell’educazione, della cultura e della scienza, ma anche nel commercio e nell’industria, oltre, naturalmente, la comprensione reciproca superando pregiudizi e discriminazioni.

Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (trad. it. 2002, p. 5) si sottolinea la dimensione plurilingue, e non multilingue, degli apprendimenti linguistici:

Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società. Si può realizzare il multilinguismo semplicemente diversificando l’offerta linguistica in una scuola o in un sistema scolastico, o incoraggiando gli allievi a studiare più di una lingua straniera, oppure riducendo la posizione dominante dell’inglese nella comunicazione internazionale. Oltre a ciò, l’approccio plurilingue mette l’accento sull’integrazione: cioè, man mano che l’esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta) queste lingue e queste culture

non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono.

Per il raggiungimento di questo obiettivo occorre, tra altre azioni (cfr. [www.coe.int](http://www.coe.int)):

- Favorire, incoraggiare e sostenere gli sforzi compiuti da insegnanti e apprendenti a tutti i livelli per applicare, nel loro contesto, i principi che stanno alla base della costruzione di un sistema di apprendimento delle lingue (così come sono progressivamente sviluppati nel programma “Lingue Moderne” del Consiglio d’Europa):
  - fondando insegnamento e apprendimento delle lingue su bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti;
  - definendo, con la massima esplicitzza possibile, obiettivi validi e realistici;
  - elaborando metodi e materiali adatti;
  - mettendo a punto modalità e strumenti adeguati per la valutazione dei programmi di apprendimento.
- Promuovere programmi di ricerca e sviluppo finalizzati a introdurre a scuola, a tutti i livelli, metodi e materiali che meglio permettano a studenti di tipo diverso di acquisire una competenza comunicativa adeguata ai loro specifici bisogni (*Quadro 2002*, p. 4).

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* è un documento che riguarda in particolare l’insegnamento/apprendimento delle lingue comunitarie come lingue non materne, ma le indicazioni che contiene possono costituire un utile riferimento anche per la definizione di obiettivi, contenuti, strategie di insegnamento/apprendimento, della lingua madre, nel nostro caso, la lingua italiana, soprattutto considerando il problema, sopra affrontato, dello svantaggio linguistico. Il *Quadro*, infatti, ha come motivo centrale l’acquisizione delle competenze linguistiche non in rapporto ad una data lingua, ma, più in generale, per comunicare in lingue diverse, e nelle loro diverse varietà, in contesti, domini e situazioni sociali differenti. Il che presuppone la capacità del parlante di associare e trasferire competenze linguistiche, comunicative e culturali da un dominio all’altro e da una lingua all’altra, in una dimensione olistica dell’insegnamento/apprendimento delle lingue, materna e straniera. Tutte le lingue sono insegnate e apprese nel comune obiettivo del plurilinguismo benché le modalità di insegnamento e di apprendimento sia a scuola che nei diversi contesti e situazioni sociali differisca a seconda che si tratti della lingua materna, della seconda lingua o delle lingue straniere, per il semplice fatto, ad esempio, che si ha un livello di competenze nella propria lingua madre prima di entrare a scuola a cinque o sei anni, mentre le lingue straniere che si apprendono in ambito scolastico si apprendono a partire da un livello zero. Tuttavia, nella prospettiva di un obiettivo comune, il plurilinguismo, può essere utile considerare le somiglianze, piuttosto che le differenze, visto che, in una accezione estesa di bilinguismo,

si è bilingui quando si usa alternativamente più di una lingua, indipendentemente dal grado di competenza, dalla frequenza d’uso e dalla distanza culturale tra le due lingue in gioco. In questo senso, dunque, bilingui lo siamo tutti. Specialmente in Italia, dove è molto diffuso l’uso dei dialetti; dove per tradizione secolare vengono parlate varie lingue alloglotte, come il tedesco in Alto Adige, e il catalano in Sardegna; dove le lingue straniere vengono insegnate obbligatoriamente a scuola e al-

l'università, poi imparate individualmente o in gruppo presso numerosi enti pubblici e privati, e infine usate dal numero non indifferente di stranieri residenti fissi in Italia; [...] e dove si sono da poco ma ormai stabilmente insediate le numerose lingue di origine dell'immigrazione (Bettoni 2006, pp. 43-44).

Nel sistema formativo italiano, nelle aule della nostra scuola e dell'università ritroviamo dunque, riprendendo anche quanto esposto nel primo paragrafo:

- a) l'italiano nelle sue diverse varietà;
- b) l'italiano come lingua di apprendimento, di istruzione;
- c) l'italiano come lingua seconda o straniera;
- d) l'italiano e il francese, l'italiano e il tedesco (e loro varietà locali), l'italiano e il ladino, ecc. in tutte le aree di bilinguismo più o meno perfetto o di diglossia storicamente presenti nel nostro paese;
- e) almeno due lingue della comunità europea;
- f) infine, più probabilmente in forme collaterali al sistema formativo istituzionale, la lingua madre dell'immigrato comunitario o extracomunitario, spesso bilingue (si pensi agli immigrati provenienti dai paesi africani ex colonie e resisi indipendenti nel secondo dopoguerra che, oltre alla loro lingua madre locale, hanno acquisito, in contesto naturale o scolastico, una lingua "veicolare" europea).

5.2. Per raggiungere l'obiettivo di una educazione al plurilinguismo tra i diversi insegnanti cui è affidata l'educazione linguistica degli allievi, l'insegnante di italiano L1, l'insegnante di italiano L2, l'insegnante di lingua straniera, occorre che vi sia "intesa" e coordinamento tra le loro azioni didattico-educative per fare in modo che attraverso il concorso di tali azioni, essi

– preparino gli allievi e le allieve a vivere in un contesto plurilingue attraverso esperienze diverse, ma comparabili, in cui gli insegnanti di lingua tengano conto delle competenze, delle conoscenze e delle consapevolezze linguistiche dell'allievo maturate nei confronti della propria lingua materna nelle quali si innesta l'acquisizione di una lingua 2 e di una lingua 3. È infatti necessario lo sviluppo di una "padronanza" efficace (che può avvenire anche nei primi anni di scolarità) della lingua madre prima di cominciare l'apprendimento di una lingua 2 e 3;

– consentano agli allievi e alle allieve, in stretta correlazione con il *continuum* degli apprendimenti curricolari, di sviluppare le abitudini linguistiche di produzione e di ricezione nella lingua madre, di progredire, nella direzione di una graduale complessità, nell'uso di strategie discorsive funzionalmente diversificate, di consolidare e aumentare i livelli di consapevolezza linguistica riflettendo sulle e esplicitando le regole che governano la comunicazione e che caratterizzano gli eventi comunicativi in domini, contesti e situazioni diverse d'uso della lingua in modo che non solo siano assicurate e preservate le identità individuali e l'interesse della comunità, ma anche siano consentiti transfer positivi nell'apprendimento e acquisizione delle lingue seconde.

In questa prospettiva occorre passare da un insegnamento che focalizza l'attenzione solo sui contenuti linguistici ad un insegnamento che abbia come scopo la "sensibilizzazione" al linguaggio in generale come facoltà umana e alla lingue materna e straniera come espressione del pensiero, della cultura e delle identità collettive e individuali: un approccio *cognitivo* e *interculturale* che dia spazio alla consapevolezza linguistica, alla presa di coscienza del funzionamento delle lingue e dei linguaggi e che renda cosciente

l'allievo del rapporto tra lingua-cultura e lingua-io-l'altro superando gli stereotipi impliciti nei sistemi e negli usi sociali delle lingue. Condizione questa possibile soprattutto nei casi in cui i parlanti comunicano in lingue tipologicamente affini e vicine perché, ad esempio, entrambe lingue romanze. Nella scuola italiana questo potrebbe significare il favorire la conoscenza dei tratti profondi e di superficie comuni alla lingue romanze lavorando in particolare sulla sintassi, sulla formazione delle parole e sugli aspetti semantici, testuali e pragmatici.

In funzione di queste considerazioni si possono qui sottolineare alcuni degli obiettivi generali che si dovrebbe porre, a mio avviso, un'educazione linguistica orientata al plurilinguismo:

1. far prendere coscienza agli allievi e alle allieve che la/le loro lingua/e è/sono accolta/e a scuola; l'accoglienza della/e lingua/e dell'allievo da parte di chi ha nei suoi confronti responsabilità formative e condivide con lui il percorso formativo significa accogliere/accettare le sue conoscenze e competenze particolari e creare le motivazioni per un loro sviluppo;
2. a partire dalla presa di coscienza delle specificità proprie di ciascuna lingua e dei suoi ambiti d'uso far cogliere agli allievi e alle allieve la necessità di conoscere più lingue, più varietà di lingua per la comunicazione, per la formazione e per la comprensione reciproca;
3. sviluppare l'interesse e la curiosità per le altre lingue e per la propria in relazione a queste per meglio conoscerle e per scoprire somiglianze e differenze anche nel rapporto che le lingue hanno nella elaborazione del simbolico, dei valori e dell'immaginario collettivo;
4. sviluppare le capacità metalinguistiche e metadiscorsive degli allievi, attraverso l'osservazione, la ricerca, l'esperienza comunicativa, l'analisi di testi, la discussione sul funzionamento delle lingue, sulle loro specificità, sulla loro formazione e storia.

Una prima funzione degli insegnanti di italiano L1, di italiano L2 e di lingua straniera è quindi quella di prestare attenzione allo sviluppo di capacità comunicative in una varietà di contesti, anche favorendo un transfer positivo di tali capacità da una lingua all'altra. Le abilità e le competenze linguistiche e comunicative legate, secondo le indicazioni generali del *Quadro comune europeo di riferimento*, al sapere, saper fare e saper essere, devono, ad un certo punto del percorso curricolare dell'allievo, svilupparsi in modo correlato nelle diverse lingue così che l'allievo sia portato a trasportare concetti acquisiti in una lingua nell'altra, eventualmente arricchendoli con particolari connotazioni sociali e culturali, ma anche ad utilizzare strategie di analisi, di sintesi, di comparazione, di inferenziazione e di apprendimento acquisite in una delle due o in entrambe. Tale transfer può avvenire più facilmente se gli allievi sono resi consapevoli delle strategie che mettono in atto e delle strutture dei tipi di testo e di discorso che affrontano: gli insegnanti di L1, di L2 e di L3 dovrebbero dunque muoversi in parallelo, anche con aree di ridondanza, per quanto riguarda l'acquisizione di lessici specifici, di schemi di testo e di discorso e di strategie più complesse ed elaborate per la comprensione e l'utilizzo dei testi, anche a fini di studio di altre discipline, e la produzione di testi scritti. Pur tenendo conto della diversità (anche temporale) degli apprendimenti linguistici in L1 e L2 e L3 resta fondamentale che

sia in aree tendenzialmente più comunicative, generali, orali, informali, legate al contesto e cognitivamente meno impegnative sia in quelle tendenzialmente più cognitive, specifiche, scritte, formali e indipendenti dal contesto, i due/tre insegnanti mettano in atto di comune accordo strategie di riflessione, nell'ottica di una consapevolezza linguistica, comunicativa e cognitiva e quindi di un'autonomia sempre maggiore dell'allievo.

L'insegnamento/apprendimento della lingua italiana come lingua 1, come lingua 2 e l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere a scuola dovranno quindi avere, in una prospettiva di educazione plurilingue, aspetti trasversali comuni, raccordati alla funzione veicolare e di sviluppo cognitivo delle lingue stesse, ma dovrà trovare un suo ambito specifico anche nell'educazione all'immaginario attraverso l'espressione verbale, nella riflessione sul sistema linguistico, che man mano si incardina in un quadro teorico, anche comparativo, come sopra indicato, e nell'educazione interculturale, essendo ovviamente le lingue espressione, in relazione biunivoca, della cultura e del pensiero dei loro parlanti, mettendo per così dire in rete, nella mente dell'allievo, concetti, nozioni, *script*, copioni e strutture.

A questo punto è fondamentale notare che, se si vuole ottenere un rafforzamento generale delle competenze linguistiche e metalinguistiche degli allievi e delle allieve ed insieme una certa "economia cognitiva", è fondamentale che gli insegnanti coordinino le programmazioni e raccordino le metodologie.

L'integrazione degli insegnamenti linguistici non è così semplice, perché essa presuppone, tra l'altro, l'esistenza di idee analoghe, o almeno non contraddittorie, su che cosa sia una lingua, su che cosa voglia dire insegnare/apprendere una lingua in età pre-adolescenziale e, successivamente, adolescenziale e, più in generale, sulle finalità formative (e non puramente didattiche) dell'insegnamento linguistico: insomma, un accordo di fondo su aspetti di curriculum implicito che spesso non vengono portati in superficie, ma che sono poi quelli che nella realtà spiegano lo scarso successo della collaborazione tra i docenti.

Tendenzialmente, per l'integrazione degli insegnamenti linguistici è necessario che gli insegnanti:

- condividano idee di lingua;
- abbiano obiettivi generali comuni;
- abbiano parametri di valutazione analoghi (che cosa è accettabile / non accettabile in una lingua?);
- utilizzino approcci comuni o comunque congruenti (strategie, modalità di interazione, tecniche, ecc.).

Inoltre è necessario che:

- siano disponibili ad "aprire" la propria classe e a lavorare insieme;
- siano abbastanza sicuri di sé da non temere il confronto e anche il conflitto.

Posta in questi termini, l'integrazione linguistica potrebbe sembrare un'utopia; ma in realtà molte di queste condizioni possono svilupparsi nel processo stesso della formazione e della programmazione integrata: lavorare insieme in modo consapevole può costituire un percorso di ricerca e di autoformazione.

Va inoltre fortemente sottolineato che, nell'ambito dell'integrazione linguistica, come in qualunque ambito di innovazione didattica, il "meglio" è nemico del "bene": nel senso che l'integrazione può prendere l'avvio da aree limitate, che funzionano, per gli insegnanti, come laboratorio sperimentale, senza investire necessariamente fin dall'inizio tutti gli aspetti dell'insegnamento.

Ad esempio è possibile pensare ad insegnanti che:

- a livello minimo: si chiariscono reciprocamente i contenuti del loro insegnamento (molti insegnanti non conoscono neppure i libri di testo usati dai colleghi!), elaborano un minimo di linguaggio comune, si accordano su alcune tecniche di gestione della classe;
- ad un livello "intermedio": operano con momenti di programmazione comune definendo, per aree specifiche (ad esempio all'interno di un progetto interdisciplinare): obiettivi, contenuti, metodi, procedure, modalità di valutazione;
- ad un livello avanzato: integrano gli obiettivi in sequenze comuni, almeno per quanto riguarda le strategie basilari e le tipologie testuali fondamentali; utilizzano, ogniqualvolta sia possibile, il transfer di strategie e di acquisizioni linguistico-pragmatiche da una lingua all'altra, rendendo "economico" il curriculum; prevedono, creano e sfruttano momenti di utilizzazione di più lingue, in modo funzionale a situazioni comunicative e a scopi.

È importante notare che l'integrazione degli insegnamenti linguistici può essere perseguita attraverso didattiche diverse e che, inoltre, si può parlare di "integrazione" in senso proprio quando l'accordo tra gli insegnanti riguarda il curriculum nel suo complesso.

Perché gli insegnanti di lingua madre e di lingua straniera acquisiscano le competenze necessarie a svolgere i compiti loro richiesti da un'educazione plurilingue occorre che essi ricevano una specifica formazione sia iniziale che in servizio che a grandi linee preveda:

- una articolata formazione in scienze del linguaggio e in glottodidattica che consenta di avere teorie e modelli linguistici e didattici di riferimento comuni;
- una conoscenza approfondita, da parte degli insegnanti, di due lingue dell'U.E.;
- una costante formazione metodologica e didattica in servizio su specifici settori e aspetti della glottodidattica, dei metodi e modi dell'insegnare, delle tecnologie educative e comunicative, dei sistemi di valutazione;
- esperienze di scambio tra formatori-insegnanti-alunni con scuole e istituzioni formative dei diversi paesi dell'U.E. e il loro ri-uso nel sistema formativo italiano per trasferire e rendere disponibili contenuti, metodi e risultati di queste esperienze.

Perché si realizzino queste condizioni e si raggiungano questi obiettivi di professionalità docente occorre che vi sia anche un cambiamento in quelli che sono gli abituali modi, forme e contenuti della formazione iniziale e in servizio dei docenti, occorre una grande capacità progettuale e uno specifico impegno di "servizio" (il "desiderio" di rispondere a "bisogni reali") di coloro che di questa formazione hanno la responsabilità istituzionale.

Per meglio definire la formazione iniziale e in servizio necessaria a fornire all'insegnante di italiano le competenze di cui ha bisogno in funzione del profilo professionale che si sta qui progressivamente disegnando, può essere utile prendere in considerazione il *Profilo Europeo per la formazione degli insegnanti di lingua* (*The European Profile for Language Teacher Education. A Frame for Reference*, 2006) elaborato da una équipe di studiosi dell'Università di Southampton diretti da M. Kelly e M. Grenfell, per il Consiglio d'Europa, dipartimento Educazione e Cultura, il cui scopo è quello di suggerire e promuovere un approccio integrato alla formazione degli insegnanti di lingua. In questa pro-

spettiva, esso può essere un documento di riferimento e di guida anche per la formazione dell'insegnante di lingua madre.

Il *Profilo* contiene 40 elementi relativi alla formazione degli insegnanti di lingua articolati in quattro sezioni: 1. Struttura; 2. Conoscenza e Comprensione; 3. Strategie e abilità; 4. Valori:

1. *Struttura*: in questa sezione sono raccolti item che descrivono aspetti ed elementi strutturali costitutivi della formazione dei docenti di lingua e viene indicato come possono essere organizzati:

1. Un curriculum che integri studio accademico ed esperienza pratica di insegnamento.
2. L'erogazione flessibile e modulare di formazione iniziale e in servizio.
3. Una struttura specifica per il tirocinio didattico (*stage/tirocinio*).
4. Attività con l'assistenza di un tutor<sup>2</sup> e comprensione del valore del tutoring.
5. Esperienze in un ambiente interculturale e multiculturale.
6. Avere contatti con partner all'estero, comprendenti visite, scambi o contatti telematici.
7. Un periodo di lavoro o studio in un paese o in più paesi dove sia parlata da nativi la lingua straniera dell'allievo-futuro insegnante.
8. La possibilità di osservare o praticare l'insegnamento in più paesi.
9. Un quadro di riferimento per la valutazione a livello europeo dei programmi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, che permetta l'accreditamento e la mobilità.
10. Un miglioramento continuo delle abilità didattiche nella formazione in servizio.
11. Formazione permanente per i formatori degli insegnanti.
12. Formazione dei tutor scolastici nelle scuole su come fare il tutor.
13. Stretti contatti tra coloro che vengono formati all'insegnamento di diverse lingue.

2. *Conoscenza e comprensione*: in questa seconda sezione sono presentati descrittori relativi a ciò che il futuro insegnante deve sapere e comprendere rispetto all'insegnamento/apprendimento delle lingue quale esito del processo di formazione iniziale e in servizio:

14. Formazione aggiornata sulle metodologie dell'insegnamento linguistico e sulle tecniche e le attività di classe.
15. Formazione per lo sviluppo di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento critico e di ricerca.
16. Formazione iniziale che includa un corso per la padronanza linguistica e valuti la competenza linguistica del futuro insegnante.
17. Formazione all'uso educativo e didattico in classe delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
18. Formazione all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la programmazione e pianificazione personale e per il reperimento di risorse.
19. Formazione per l'applicazione di diverse procedure di valutazione e di modalità di registrazione dei progressi degli apprendenti.
20. Formazione alla valutazione critica, in termini di finalità, obiettivi e risultati, dei curricula nazionali o regionali.

<sup>2</sup>Nel testo originale "mentor", che significa propriamente "guida", "consigliere".

21. Formazione alla teoria e alla pratica della valutazione interna ed esterna dei programmi.

3. *Strategie ed abilità*: è la sezione che riguarda ciò che gli insegnanti, nella formazione iniziale e in servizio devono saper fare nelle diverse situazioni di insegnamento/apprendimento:

22. Formazione della capacità di adattare le modalità di insegnamento e degli approcci didattici al contesto educativo e ai bisogni individuali dell'apprendente.

23. Formazione alla valutazione critica, alla predisposizione e all'uso pratico di risorse e di materiali didattici.

24. Formazione ai metodi dell'imparare ad apprendere.

25. Formazione allo sviluppo di pratiche riflessive e all'auto-valutazione.

26. Formazione allo sviluppo di strategie di apprendimento autonomo delle lingue.

27. Formazione a come mantenere e migliorare continuamente la competenza linguistica personale.

28. Formazione all'applicazione pratica di curricoli e sillabi.

29. Formazione all'osservazione e all'analisi tra pari [del processo e dell'azione di insegnamento/apprendimento].

30. Formazione allo sviluppo di rapporti con le istituzioni scolastiche di altri paesi.

31. Formazione alla ricerca-azione.

32. Formazione a trasferire i risultati della ricerca nella didattica.

33. Formazione al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)<sup>3</sup>.

34. Formazione all'uso del Portfolio Europeo delle Lingue per l'auto-valutazione degli apprendenti

4. *Valori*: quest'ultima sezione riguarda i valori che occorre imparare a promuovere insegnando le lingue:

35. Formazione ai valori sociali e culturali.

36. Formazione alla varietà delle lingue e delle culture.

37. Formazione all'importanza dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue e culture straniere.

38. Formazione ad educare alla cittadinanza europea.

39. Formazione al lavoro d'équipe, cooperativo e in rete, dentro e fuori il contesto scolastico.

40. Formazione all'importanza dell'apprendimento permanente lungo l'arco di tutta la vita.

5.3. Dal quadro fin qui delineato e dal profilo europeo per la formazione è possibile far emergere uno schema complessivo del profilo professionale dell'insegnante di lingua (e, più in generale, dell'insegnante indipendentemente dalla disciplina che insegna). Come scrive Piero Romei (2005), le competenze degli insegnanti devono essere innanzitutto "definite" e prescritte all'interno di un profilo professionale esplicito e strutturato in termini di ciò che un individuo deve saper e saper fare per poter dire che la sua professione è quella di insegnante e per metterlo in condizioni di insegnare e di essere "un bravo insegnante" in una scuola dell'autonomia. Utile e autorevole riferimento può essere la proposta che emerge dalle indagini OECD CERi - e di cui il *Profilo europeo per*

<sup>3</sup> CLIL: si tratta dell'insegnamento in lingua straniera di discipline del curriculum scolastico.

*la formazione degli insegnanti di lingua* costituisce una articolata applicazione e traduzione - secondo la quale le competenze che contraddistinguono il “bravo insegnante” sono le seguenti:

- le competenze psicopedagogiche, metodologiche e didattiche (modelli di riferimento e strumenti);
- le competenze disciplinari (contenuti, problemi e approcci);
- le competenze comunicative e relazionali;
- le competenze tecnologiche;
- le competenze organizzative (che riguardano l’insieme delle attività interne ed esterne alla classe);
- le competenze giuridiche (vincoli formativi dati dal sistema di istruzione e dalla appartenenza alla comunità civile, dall’essere cittadini di uno stato e dell’Unione Europea);
- la riflessività, cioè la capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale, di apprendere dalla propria attività e dai risultati che da questa conseguono o meno;
- la capacità, oltre che la disponibilità, di essere interlocutori con il mondo esterno alla scuola, di ascoltare, leggere, interpretare, filtrare, accogliere ciò che gli “espositori di interessi” (le famiglie, il mondo del lavoro e delle imprese, altri soggetti della società civile interessati alla educazione e alla formazione) indicano quali bisogni formativi e di istruzione.

## **6. Conclusione**

Se seguiamo la partizione corrente di competenza come sintesi di sapere, saper fare, saper essere e saper imparare, la formazione professionale iniziale e continua dell’insegnante si dovrebbe poter configurare come:

- sviluppo di conoscenza professionale grazie all’esercizio di riflessione, e non solo di acquisizione, sui nodi fondanti disciplinari e sui nodi critici dell’apprendimento in modo da affinare e rendere esplicitamente potenti i vari costrutti teorici (sapere);
- identificazione di metodi, di strategie di azione didattica adeguate alla situazione di insegnamento/apprendimento che si deve/vuole gestire (saper fare);
- occasione di autoconoscenza: la riflessione agisce sulle convinzioni e sugli atteggiamenti circa l’insegnare in generale e l’insegnare una disciplina in particolare, favorendo la crescita personale e lo sviluppo della competenza personale (saper essere);
- strumento metacognitivo che permette di avere sempre un atteggiamento di “ricerca”, di guardare “a una spanna da terra”, agendo da bussola nell’orientare l’azione (saper imparare) (Losito e Pozzo 2005, p. 55) .

Una formazione di tale tipo si fonda nei percorsi iniziali, all’università e nei corsi di specializzazione (SISS e che cosa altro verrà a sostituirle), ma continua, deve continuare, lungo tutta la carriera dell’insegnante, nella fondamentale consapevolezza che “insegnare non è il reciproco di apprendere e che tra queste due operatività ci stanno infiniti passaggi, mediazioni, diaframmi” (Becchi 2006, p. 10).

## Riferimenti bibliografici

- Argentin, Gianluca (2005). *Studiare con le nuove tecnologie: mutamenti in corso*. In: *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, a cura di Carlo Buzzi. «Quaderni IARD», 8 (2005), pp. 355-370.
- Becchi, Egle (2006). *Il farsi insegnante: un itinerario con svolte e soste*. In: *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, a cura di A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio e I. Tacchini. Milano: Franco Angeli, pp. 7-14.
- Bertocchi, Daniela (2006). *Apprendere l'italiano: alcune prospettive, qualche problema e qualche riproposizione generale*. «Scuola e Città», 1 (2006). On-line: <http://www.scuolaecitta.it>
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford (titolo originale: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe: Strasbourg 2001).
- Cros, Françoise (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?* Paris: L'Harmattan.
- De Mauro, Tullio (2000). *Richieste sociali e capacità linguistiche delle giovani generazioni italiane*. In: *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, a cura di Emanuela Piemontese. Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia, pp. 11-22.
- IARD (2005). *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, a cura di Carlo Buzzi. Milano, «Quaderni IARD», 8 (2005).
- Il libro verde degli insegnanti in Europa. Una formazione di qualità degli insegnanti per un insegnamento di qualità*. On-line: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper>
- Losito, Bruno / Pozzo, Graziella (2005). *La ricreazione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Luisse, Maria Cecilia (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Novara: UTET- De Agostani Scuola.
- Margiotta, Umberto, a cura di (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- Romei, Piero (2005). *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Snyder, Ilana, edited by (1998). *Page to Screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. London: Routledge.
- Sobrero, A. Alberto (2000a). *Varietà e usi della lingua venticinque anni dopo*. In: *Didattica ed educazione linguistica*, a cura di Fabio Camponovo, Alessandra Moretti. Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia, pp. 27-40
- Sobrero, A. Alberto (2000b). *Fra videogiochi, non-lettura e una lingua flou*. In: *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, a cura di Emanuela Piemontese. Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia, pp. 23-36.
- The European Profile for Language Teacher Education. A Frame for Reference*, 2006, a cura di Michael Kelly e Michael Grenfell, University of Southampton.  
On-line: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile>

## **Riassunto**

Il contributo cerca di disegnare alcune linee guida per la formazione iniziale e in servizio dell'insegnante di lingua italiana indicando quali saperi disciplinari e quali competenze professionali egli debba possedere per poter svolgere la sua attività nella scuola italiana di oggi in considerazione delle caratteristiche della lingua italiana contemporanea, dei bisogni linguistici delle nuove generazioni e degli obiettivi linguistici proposti dal Consiglio d'Europa nell'ambito delle politiche educative orientate a favorire la mobilità, una più efficace comunicazione internazionale, il rispetto dell'identità e della diversità delle culture, a sviluppare l'educazione alla cittadinanza democratica ed europea.

Dalle riflessioni condotte emerge la necessità di una formazione disciplinare e didattica articolata e complessa che renda l'insegnante "professionista riflessivo" e "ricercatore sperimentale", capace di una azione educativa e didattica funzionale ai bisogni linguistici delle nuove generazioni: un insegnante che non trasmette saperi, ma costruisce conoscenze con i suoi allievi sviluppandone non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze, non ultima quella di imparare ad apprendere per tutto l'arco della vita.