

L'ITALIANO PER CAPIRE E PER STUDIARE EDUCAZIONE LINGUISTICA E OLTRE

XVII CONVEGNO NAZIONALE GISCEL

(Gruppi di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica)

12-14 aprile 2012

Università di Modena e Reggio Emilia

*Clara Manca*¹

1. INTRODUZIONE

Si proverà in questa breve sintesi a mettere in fila alcune fra le tante domande implicite nel titolo stesso del XVII Convegno Giscel² di quest'anno “*L'italiano per capire e per studiare*”, come sempre denso di presenze, suggestioni e idee per le quotidiane fatiche scolastiche³.

- *‘Quale’ e ‘quanto’ italiano serve per capire i testi, e più in particolare quelli scolastici per studiare?*
- *Ma, tali manuali aiutano veramente gli studenti a capire, attraverso il lessico specifico, le definizioni, la struttura testuale (dall'area umanistica a quella matematico-scientifica)?*
- *In tale panorama, quale è il ruolo degli insegnanti che si auto-aggiornano e delle pratiche didattiche innovative (attività di meta cognizione, di co-costruzione dei significati, di scritture motivate e consapevoli, ecc.) o di nuove tecnologie per facilitare i processi di apprendimento? E, ‘capire’ prevede solo capacità linguistiche o, invece, un ampio ventaglio di capacità?*

Da qui, derivano nuove rappresentazioni di senso – come ha lucidamente sottolineato la segretaria nazionale del Giscel, M. Antonietta Marchese, in apertura dei lavori:

¹ Giscel Piemonte.

² Cfr. <http://www.giscel.org/> Gli abstract delle relazioni e delle comunicazioni del Convegno sono disponibili all'indirizzo: <http://www.giscel.org/ConvegnoEmiliaAbstract.pdf>

³ Scopo di questa sintesi non è infatti di dare un resoconto esaustivo di tutti gli interventi al Convegno, ma di mettere in evidenza alcuni nodi problematici che chi scrive ritiene cruciali nell'affrontare la dimensione didattica del “capire per apprendere”.

- *Quale attenzione porre al recupero di alunni con difficoltà di apprendimento o di studenti con l'italiano come L2?*
- *Come agire sui livelli generali di apprendimento, visto che il 'capire' è trasversale a tutte le discipline (come annotava la settima delle 10 Tesi per una Educazione Linguistica Democratica del Giscel)? Ancora: Conta più la lingua specifica in sé, o le capacità logiche sottese ad una comprensione profonda del testo?*
- *Che sia "inglese" (ormai strumento di trasmissione del sapere in aule universitarie di prestigio, richiesto come competenza professionale ai futuri ingegneri) o "italiano" (e qui le prove INVALSI denunciano carenze, come la scarsa capacità di organizzare e gerarchizzare, di argomentare in modo appropriato, insieme alla povertà lessicale, ecc.) quali sono le abilità e le risorse che contribuiscono ad una buona capacità di lettura?*
- *Ma, allora, le raccolte sistematiche dei dati possono servire da base per una riflessione teorica?*

Vediamo quali risposte sono venute dalle riflessioni teoriche e dalle esperienze didattiche proposte nel corso dei tre giorni del Convegno.

Il quadro di riferimento del Convegno è stato offerto dalla relazione di apertura di **Tullio De Mauro**, il quale ha parlato di "dati di sfondo" per l'attività in classe: tagli e malversazioni all'interno dell'Università (ma, superabili), frammentazione e separatezza della ricerca linguistica (Storia della Lingua, Filologia, Glottologia, Linguistica, ecc.), fine dell'esperienza delle SISS, povertà linguistica del nostro Paese e chiusura alle lingue diverse da quella italiana (nonostante la recente furia 'anglista'), ma soprattutto "povertà della *Sprachkultur* dominante. Indagini recenti ci dicono che solo il 19-20% della popolazione attiva italiana (16-65 anni) è in grado di mettere a frutto le competenze linguistiche necessarie a risolvere problemi: è un dato di per sé piuttosto preoccupante, in attesa di scoprire che cosa ci dirà l'indagine PIIAC sulle competenze di lettura, scrittura e calcolo della popolazione adulta.

In effetti, sono meno preoccupanti i risultati dei nostri quindicenni, solo che – secondo i docimologi – si regredisce di almeno cinque anni nelle competenze acquisite se non le si mantengono attive leggendo, frequentando biblioteche e simili (invece del consumismo sfrenato ormai imperante).

Quanto alla scuola, essa deve sviluppare l'autoaggiornamento degli insegnanti in servizio (attraverso letture e pratiche didattiche) e nuove forme di reclutamento. Nelle aule si deve sviluppare il "Vocabolario di Base", che comprende le parole conosciute e usate da chi ha la licenza media e quindi anche le parole chiave della grammatica, insieme alla capacità riflessiva metalinguistica. Dove è la ricetta per tale incremento lessicale? Non nello studio della Grammatica, ma in una scuola della "coralità del parlato", del "capire" e dello "scrivere". Si intende, scrivere "di tutto ciò che passa a scuola e fuori" per dirla con Lombardo Radice. Che non è proprio "fare temi", pratica ancora dominante nella scuola (altro che Prove Invalsi!).

Entriamo, allora, nelle aule, attraverso i dati offerti da alcuni contributi sulla complessità del 'capire'.

2. CAPIRE È RICONOSCERE I LEGAMI TESTUALI ATTRAVERSO CUI SI COSTRUISCONO IN PROFONDITÀ I SIGNIFICATI

Il **Giscel Lombardia** ha mostrato come sia difficile per il lettore inesperto utilizzare opportunamente gli elementi linguistico-testuali che rappresentano i legami del testo (dai titoli, ai paragrafi, ai connettivi). Nella ricerca condotta in classi dei tre livelli scolastici si è chiesto agli studenti di condurre una 'lettura per lo studio' attraverso sottolineature, appunti, schematizzazioni, ecc. Successivamente si sono poste domande di comprensione, si è richiesto di realizzare schemi per l'individuazione di temi e sottotemi (spesso coincidenti nel manuale con titoli e sottotitoli), oltre alla individuazione di informazioni centrali e alla gerarchia delle informazioni. Si è visto che, se negli schemi prodotti dagli apprendenti della scuola primaria gli allievi dimostrano di essere in grado di individuare il tema e le informazioni centrali dei testi (specie su piccoli testi), non è che la situazione migliori di tanto nei gradi scolastici successivi. Resta soprattutto l'incapacità di cogliere le idee generali, di stabilire una gerarchia tra le informazioni, con una dispersione nei dettagli⁴.

Sulla comprensione delle relazioni causali nella scuola primaria e secondaria di 1° grado ha lavorato il **Giscel Emilia Romagna**⁵, in particolare con brani di argomento scientifico e storico. Testate le difficoltà nell'individuare cause e conseguenze (5° elementare e 3° media), si è proceduto a esplicitare i rapporti di causa-effetto in brevi percorsi didattici, nei quali son stati coinvolti 430 alunni di scuola elementare e 406 di scuola media. Si è posta l'attenzione sui nessi causali, sia a livello linguistico che concettuale, tramite discussioni, lavori di gruppo, interventi mirati. Al termine, le prove di verifica (*cloze*, domande a risposta multipla, completamento, schemi) non hanno mostrato miglioramenti nelle competenze degli allievi, anche se bisogna sottolineare che la prova di entrata per la scuola primaria era meno complessa di quella in uscita e che per ragioni di tempo tali percorsi sono stati ridotti. Un altro dato rilevato è stato che gli studenti più bravi ... sono diventati più bravi!

In questa stessa direzione di ricerca si è mosso **Simone Fornara**, che ha presentato un'esperienza didattica condotta in scuole elementari e medie ticinesi e italiane⁶. Per far capire e migliorare la costruzione del testo, grazie anche all'uso dei connettivi, si è servito del metodo induttivo attraverso l'uso delle ICT. I bambini hanno smontato e rimontato delle fiabe, con i personaggi e le situazioni di un gioco di carte (secondo lo schema di Propp, semplificato) fornito da un *database* (vd. <http://www.aspti.ch/fiaba/>). In tale percorso, ludico e cognitivo insieme, gli allievi hanno imparato sul campo a intervenire sulla coerenza e soprattutto sulla coesione (concordanze, anafore, connettivi) delle storie inventate e riscritte da loro. Tale procedura potrebbe essere applicata anche alla produzione di semplici testi argomentativi a partire dalla scuola primaria.

⁴ Si vedano le slides della ricerca del Giscel Lombardia all'indirizzo:

<http://www.giscel.org/ConvegnoEmilia/Lombardia.pdf>

⁵ Si vedano le slides della ricerca del Giscel Emilia Romagna all'indirizzo:

<http://www.giscel.org/ConvegnoEmilia/Emilia.pdf>

⁶ Si vedano le slides dell'esperienza didattica all'indirizzo:

<http://www.giscel.org/ConvegnoEmilia/Fornara.pdf>

3. CAPIRE È ... SAPER RIELABORARE, PER NARRARE, PER STUDIARE, SPIEGARE, ESPORRE

Nell'area di Napoli, **Patrizia Giuliano** della locale Università ha condotto una ricerca su tre gruppi di parlanti: due formati da studenti di terza media, provenienti da ambienti socio-culturali differenti, e uno di controllo, formato da adulti con istruzione elevata⁷. Dopo la visione di un cortometraggio ricavato dal film *Tempi moderni* di Chaplin, è stato chiesto ai partecipanti di raccontare ad un interlocutore la seconda parte del filmato. Il gruppo proveniente da ambiente “svantaggiato e problematico” (genitori con licenza elementare, senza storie nell'infanzia né libri in casa, dialetto alternato all'italiano, tanta Tv e strada) ha mostrato di non avere quelle competenze linguistiche e narrative che sono già in possesso di bambini di 6-7 anni (non svantaggiati). Il riferimento ai protagonisti della vicenda e alle loro intenzionalità è risultato confuso, le relazioni di causalità e finalità non esplicitate, l'ordine cronologico rigido, la paratassi dominante, le desinenze verbali condotte per analogia, ecc.

Il colloquio pluridisciplinare dell'esame di licenza media è certamente un banco di prova delle capacità di un parlato pianificato, ma anche dell'italiano appreso in otto anni di scuola. Il **Giscel Sardegna** ha seguito gli studenti di sei scuole, focalizzando l'attenzione sul monologo espositivo-argomentativo iniziale e poi sui dialoghi pluridisciplinari⁸. Da questa analisi è emerso che gli studenti sono mediamente in grado di condurre il loro monologo in modo efficace o accettabile, in un italiano standard, con inserti di linguaggi disciplinari, ma anche con forme di italiano regionale. Tale presentazione dell'argomento di studio risulta però spesso frutto – ahimè – di uno studio mnemonico: gli studenti, infatti, mostrano difficoltà nell'interazione dialogica con i professori (a loro volta, spesso inadeguati rispetto al proprio ruolo specifico di facilitatori), se interrotti nella loro esposizione o se condotti a passare da un tema ad un altro o a stabilire legami tra le discipline, come se fossero incapaci di ‘uscire’ dal manuale scolastico.

Un altro modo per registrare la reale comprensione di un testo è quella di richiederne la riscrittura, come ha fatto **Francesca Gallina**, che ha chiesto a studenti di scuola media italofoni di ‘riscrivere’ per i propri compagni stranieri (competenza inferiore al livello B2) testi scolastici complessi, con il fine di migliorare la competenza metalinguistica e testuale dei primi e di facilitare i secondi nell'apprendimento. La procedura prevedeva tre fasi: l'analisi del manuale; la lettura di altri testi sullo stesso argomento, la stesura di un nuovo testo, con attenzione all'uso dei paragrafi e degli opportuni connettivi testuali e, infine, la revisione del testo con particolare cura per il lessico, sia quello “tecnico-specialistico” che quello “della conoscenza” (parole trasversali alle discipline, utili a distinguere, classificare, costruire ipotesi, argomentare, riflettere sulle parole). Gli studenti stranieri nelle prove (trascrizione, lemmatizzazione, collocazione) hanno avuto risultati più positivi nel lessico tecnico (ovviamente, oggetto di studio), mentre gli studenti italiani in quello della conoscenza⁹.

⁷ Vedi all'indirizzo: <http://www.giscel.org/ConvegnoEmilia/Giuliano.pdf>

⁸ Vedi all'indirizzo: <http://www.giscel.org/ConvegnoEmilia/Sardegna.pdf>

⁹ Vedi all'indirizzo: <http://www.giscel.org/ConvegnoEmilia/Gallina.pdf>

4. CAPIRE È ... CONOSCERE IL LESSICO DEL VOCABOLARIO DI BASE, MA ANCHE IL VOCABOLARIO SPECIALISTICO

Cominciando dalla scuola primaria, le Indicazioni Nazionali prevedono la conoscenza del lessico insieme all'acquisizione di competenze disciplinari (non solo linguistiche ma anche cognitive), trasversali ai vari docenti. Per verificare lo stato dell'arte, **Elena Papa** dell'Università di Torino ha condotto insieme ai corsisti di Scienze della Formazione Primaria, una verifica delle competenze definitorie possedute dai bambini delle ultime tre classi della primaria. Infatti, la capacità di definire un concetto non implica solo abilità linguistiche, ma anche capacità cognitive. A partire dalle definizioni 'spontanee', legate alla propria esperienza, i bambini nel triennio giungono a quelle più formali, razionali. Parole legate alle discipline, ad esempio "deserto", "collina", "isola", vengono definite attraverso un approccio descrittivo, oppure funzionale o situazionale ("deserto, quando non c'è l'acqua"). Quando la definizione del libro non è diretta, i bambini per definire la parola ricorrono ancora all'esperienza, alla situazione. Che cosa possono suggerire questi dati? La definizione 'spontanea' può essere considerata non come definitiva, ma come strumentale, ad esempio punto di partenza per giochi, basati sulla identificazione di un oggetto attraverso i tratti distintivi, senza citarne il nome per arrivare poi a una definizione 'consapevole'.

Ancora più nel dettaglio si è mossa l'indagine condotta da **Laura Deluigi** insieme a **Michela Fraire** e **Chiara Colli Tibaldi** (con il supporto di colleghi del Dipartimento di Psicologia di Torino) sul lessico dell'ambito semantico sensoriale. Si è proposta a classi di 3° e 5° primaria una lista chiusa di parole, fra cui anche voci del vocabolario ad 'alta disponibilità', con differenti accezioni. Tale indagine voleva verificare se nell'arco dei tre anni vi sia un incremento della competenza lessicale (importante per l'inserimento delle discipline umanistiche e scientifiche) e quale sia la percezione che ne hanno i bambini stessi (percezione soggettiva). Ci si è serviti di definizioni, di prove di completamento, *cloze*. Alcuni esempi: "rumore secco", "voce dolce". Per rispondere, i bambini a volte si sono rifatti alla parola originaria (per le derivate) o alla radice, come in "rivoltante" o "vellutato", oppure per assonanza/similarità o per trasparenza a livello formale di suoni ("amabile", però attribuito al cibo in generale, invece che al vino). Il 34,5% ha dichiarato di conoscere il lemma. Ne è risultato che più cresce l'età più aumenta la consapevolezza semantica, anche se non sempre la competenza percepita dai ragazzi corrisponde a quella effettiva.

Anche il **Giscl Sicilia** ha voluto esaminare, fra studenti di diversi ordini scolastici, la comprensione del lessico di base (oltre a quello specialistico) che permette di capire i manuali, tenuto conto del fatto che le parole del VdB possono assumere significati diversi a seconda dell'ambito di applicazione e, quindi, diventare 'specialistici', come ad esempio "rotazione", "distribuzione", "raggio", "temperatura". Per verificare tutto ciò, gli studenti sono stati sottoposti, prima ad un test di autovalutazione delle proprie competenze lessicali, successivamente a una richiesta di produzione attraverso la costruzione di frasi con un campione di parole significative, dopo un percorso didattico volto a consolidare un apprendimento significativo delle parole del VdB con significati "settoriali".

5. CAPIRE È ... SAPER LEGGERE ED USARE IN MODO AUTONOMO I MANUALI PER STUDIARE

Qui il “capire” si fa impresa ardua, fin dalla scuola primaria. Se confrontiamo con **Daniela Cacia** (Università di Torino) gli odierni manuali di storia con quelli dei primi anni del Duemila, possiamo scoprire che il linguaggio resta insufficiente e inadeguato. Infatti, il livello di specializzazione del lessico, l’organizzazione sintattica, il grado di leggibilità e di comprensibilità restano lontani da quello spirito di semplificazione e divulgazione che sta alla base di una lingua per capire, in tante occasioni raccomandato dal Giscel. Restano forti disparità nella leggibilità (secondo l’indice GULPEASE) fra i vari sussidiari, ma nella maggior parte dei casi la densità semantica legata alle parole-chiave della storia non è facilitata dal ricorso all’etimologia o dalle definizioni o dalla sinonimia. Lo stesso dicasi per la struttura sintattica: se sono maggiormente presenti frasi non troppo lunghe, è ancora ampio l’uso di forme impersonali, di relative appositive, di subordinate implicite che sono di ostacolo alla comprensione.

Per quanto riguarda una disciplina come la matematica, l’altro ‘scoglio duro’ di tanti nostri studenti, la ricerca condotta da **Annarita Miglietta** sui manuali del biennio della scuola superiore ha voluto verificare un’ipotesi di partenza: non sono solo le difficoltà di ordine cognitivo a rendere difficile l’algebra per gli studenti, ma anche il non avere padronanza di quelle competenze trasversali (argomentare, spiegare, motivare) testate nelle prove Invalsi, che sono necessarie per comprensione del testo. Difficoltà testuali (struttura logica, connettivi) e linguistiche (lessico settoriale), prima di tutto. Se si parla di “insiemi”, gli esempi da cui spesso si parte appaiono poco chiari, basati su concetti dati per acquisiti (pertanto, non esplicitati), gli esercizi guida basati su problemi narrati, ma non sempre presi dalla realtà quotidiana, poco esplicativi. I manuali, invece, per loro stessa natura dovrebbero favorire le inferenze, gerarchizzare le informazioni, stabilire una processione delle difficoltà, insomma favorire l’acquisizione degli strumenti necessari per l’approccio alle conoscenze di tipo scientifico.

Il Giscel Campania si è spinto più in là: verificare se la comprensione dei manuali di studio è oggetto di didattica esplicita e se essa viene verificata – e come – nelle aule scolastiche. Per questo, si è proposto ai docenti un questionario che indagasse le loro pratiche didattiche sulla comprensione. Si è poi lavorato con alunni delle classi prime delle scuole secondarie di 2° grado su testi di scienze del biennio e testi collaterali sullo stesso tema, divisi in tre gruppi. Al primo si è somministrato un questionario a risposta multipla sul testo base; al secondo si è chiesta una riscrittura con finalità esplicative dello stesso testo; al terzo, si sono proposti anche testi collaterali e su tutti si è chiesta una riscrittura che integrasse le diverse informazioni. I risultati hanno mostrato che le domande inferenziali sono risultate le più difficili; che la riscrittura è servita, oltre che a registrare competenze linguistiche, a mettere meglio a fuoco la reale comprensione testuale; che, se anche gli alunni con migliori performance linguistiche hanno ottenuto migliori risultati nella comprensione, non sempre una struttura linguistica coerente e corretta ha rivelato una effettiva comprensione, come è stato possibile osservare nella rielaborazione di più testi spesso ridotta a un “copia e incolla”.

Trasversale ai diversi ordini di scuola è la ricerca sui testi scolastici che si occupano di materie scientifiche, di **Troncarelli – La Grassa** dell’Università per Stranieri di Siena. Al centro della rilevazione gli aspetti linguistici e paratestuali (titoli, tioletti, grassetto, grafici, ecc.) di questi manuali, che dovrebbero esser correlati allo sviluppo cognitivo e

linguistico-comunicativo dei destinatari. Tali dati, sia in termini quantitativi che qualitativi, dovrebbero fornire agli insegnanti uno strumento utile per assicurare agli alunni una miglior comprensione del testo, specie nelle classi multietniche, visto che solo una buona e adeguata padronanza della lingua materna, per gli italofoeni, e dell'italiano lingua di scolarizzazione per gli apprendenti stranieri permette di affrontare la complessità delle competenze richieste per lo studio disciplinare. Ecco, alcune osservazioni in merito: notevole la presenza del lessico ad Alta Frequenza, e di parole piene non appartenenti al VdB (da “organuli” o “epiteliale” della scuola primaria a “eucariote” e “endoplasmatico” delle superiori); inserimento di termini nuovi con spiegazione (rinvio al paratesto, definizione esplicita, ecc.) con indice di leggibilità accettabile, uso della subordinazione in aumento col grado scolastico, dalle incidentali alle relative esplicative; consistente presenza del paratesto, decrescente salendo di grado scolastico, ma con un aumento della pertinenza. Mancano, però, complessivamente la chiarezza (densità sintattica) e la gradualità nella disposizione delle conoscenze.

Un discorso più in generale sulla lettura (e la comprensione, si intende) in L1 e L2 è stato condotto da **Rob Schoonen** (Università di Amsterdam), a partire dall'analisi dei fattori che facilitano la velocità di lettura nella lingua materna e in quella straniera (le conoscenze metacognitive relative all'organizzazione testuale e alle strategie di lettura sono la variabile che influenza di più la fluidità di lettura in entrambi gli idiomi, mentre le conoscenze grammaticali influiscono maggiormente sulla lettura nella seconda lingua), fino all'addestramento alla velocità di lettura condotto in quattro sessioni. I risultati hanno mostrato che l'allenamento ha avuto una ricaduta positiva sulla velocità di lettura e sulla comprensione lessicale in entrambe le lingue (nello specifico, olandese L1 e Inglese L2), mentre non ha influito sulla comprensione globale del testo. Però, un dato è certo: la lettura nelle due lingue presenta un'area di sovrapposizione data dalle strategie metacognitive messe in atto, che si possono trasferire da una all'altra lingua.

Ed è proprio in questo ampliamento del quadro nazionale, oltre l'italiano, che si possono collocare le riflessioni di **Giorgio Asquini** sulla natura e il valore delle indagini sulla lettura. Innanzitutto, una misurazione deve rispettare i criteri di *validità* e di *affidabilità*, cioè avere chiari i contenuti, l'oggetto da sperimentare e gli scopi della misurazione, ed essere al contempo in grado di essere ripetibile. In base a questi criteri si può notare come le indagini IEA-PIRLS (per la scuola primaria) e quelle OCSE (sui quindicenni) siano diverse per natura e scopi. Se le prime raccolgono i dati come fonte di informazione (descrittiva) per migliorare la scuola, quelle OCSE-PISA nascono dalla volontà di monitorare e verificare i sistemi di istruzione, quindi si presentano come una ‘misurazione di sistema’. E da un'indagine condotta in Svizzera sugli ex quindicenni del PISA 2000 si possono già confrontare longitudinalmente i risultati di quelle prove con gli esiti odierni in campo lavorativo e universitario. Sembra che chi legge bene (decodifica, comprende, interpreta e applica) se la cavi meglio nella vita. Ma la “lettura” intesa come abilità, o capacità, o competenza è un concetto molto complesso che oggi è racchiuso nel termine *literacy* (che corrisponderebbe a ‘alfabetismo funzionale’, traduzione male accettata negli organismi di indagine). Tre le aree della *literacy* indagate da PISA: individuare informazioni, integrare le informazioni e interpretare il testo, riflettere e valutare il testo. Diversi ancora i quadri di riferimento delle prove Invalsi (più centrate sul taglio disciplinare della lettura), che devono tararsi sui programmi esistenti, non proiettarsi sul futuro come fanno le indagini internazionali. E che, soprattutto, sono una forma di valutazione esterna dell'operato dei docenti, quindi per questi fonte di

ansia e causa del ricorso ai testi “palestra” da somministrare ai loro allievi per superare le prove Invalsi. È opportuna perciò porsi la domanda: che cosa fare per gli insegnanti perché colgano correttamente la funzione di tali prove?

6. COMPETENZE LINGUISTICHE PER LE DISCIPLINE

La **Tavola Rotonda** sul tema “*Competenze linguistiche per le discipline*” ha offerto una panoramica sui problemi linguistici, ma di nuovo, soprattutto epistemologici di due materie accomunate dallo scarso *appeal* che esercitano in genere sugli studenti: storia e matematica.

Ivo Mattozzi, esperto di Didattica della Storia (docente a Bolzano e a Bologna) è partito da una premessa, che parafrasa un celebre motto politico. “Non chiedetemi quel che le competenze linguistiche possono fare per la Storia, ma quello che la Storia può fare per queste”, perché la Storia può promuovere abilità conoscitive e atteggiamenti specifici che contribuiscono all’insorgere di competenze linguistiche. Mentre, una specie di quadruplice maledizione pesa sulla Storia: è una materia orale (pertanto vi è un occultamento del testo); basta saper leggere per capirla; è basata sul nozionismo, cioè su tanti frammenti senza senso; la Storia è racconto (occultando così le altre forme discorsive). Questa è la percezione che ne hanno gli alunni (“Facciamo Storia, oggi, non Italiano), ma anche quella che risulta dalle competenze degli insegnanti. Invece bisogna ribadire alcuni punti fondamentali. *La Storia è testuale*: la conoscenza del passato non si può condividere se non con testi, per cui si deve conoscere la struttura testuale specifica dei testi storici; non è solo una questione di tema, ma di sistema testuale che si basa sul rinvio da un testo all’altro in una rete di relazioni. La struttura superficiale è costituita da un impasto lessicale (quotidiano e tecnico) informativo, ma anche da un significato attribuito, attraverso i commenti e le valutazioni. La struttura operatoria è data dai raggruppamenti e dalle connessioni testuali (temporali, causali, spaziali), dalle concettualizzazioni, dalle forme discorsive molteplici – narrativa, descrittiva, argomentativa – dalla struttura retorica che va dai modi di costruzione delle sequenze tematiche (che non sono solo cronologiche), all’uso di figure retoriche come le metafore, a volte fraintese come in “Vienna non era più al centro dell’impero” (“ma si era spostata? Non era più lì?”). Nel capire la Storia, si incontrano reali difficoltà nelle operazioni cognitive spaziali e temporali: datazione, localizzazione, contemporaneità, durata. Si deve passare dal copione raccontato (ad esempio, “la colonizzazione greca”) alla sua rappresentazione (da uno stato iniziale ad un punto di arrivo), di modo che la conoscenza costruita sia una mappa mentale del testo, che può essere detta in modi diversi. I nostri manuali, in ispecie quelli della scuola media, sono spesso incongruenti, scritti più per gli insegnanti che per gli allievi. E questi insegnanti spesso avvicinano lo studente al manuale in modo improprio: “sottolinea le cose importanti” (ma quali sono?), senza avergli insegnato a collegare, ordinare, tematizzare, a formulare inferenze. Una cosa è certa: buoni lettori di Storia non si nasce, ma si diventa!

Dal canto suo **Mariolina Bartolini Bussi**, nel suo ruolo di docente di Didattica della Matematica (Università di Modena e Reggio) ha offerto una prospettiva veramente nuova, almeno per i non addetti ai lavori. Tale disciplina, infatti, è studiata in tutto il mondo, ma in modi diversi, legati alle culture locali. L’esempio limite portato dalla docente è quello della Cina, dove cambia sia il lessico che la sintassi della materia in

questione. Se in Italia si parla ancora di Addizione con “riporto” e di Sottrazione con “prestito” (tale nomenclatura pare derivi dai sussidiari e dalle schede didattiche), in Cina si parla per l’Addizione di “avanzamento” e di “composizione”, e parallelamente per la Sottrazione di “prestito” e di “de-composizione”. In quella realtà geografica così culturalmente a noi lontana, alla base del calcolo nelle scuole vi sono ancora le bacchette (o cannuce), che vengono legate in fascine, da qui il ‘legare’ e lo ‘slegare’ insito nelle due operazioni di base, il ‘comporre’ e lo ‘scomporre’; il che indica non tanto una differenza nella terminologia, quanto nell’operatività dell’apprendimento e nelle operazioni cognitive sottese: il lessico rispecchia valori, veicola significati. Da qui la diversità dell’approccio ai problemi aritmetici (che costituiscono un “genere” testuale a sé), che da noi sono basati non su problemi reali ma generici; in Cina, i problemi sono posti con ‘variazioni’, per cui nella stessa pagina del libretto di matematica per i bambini, vengono presentate nuove situazioni tra loro simili e i problemi proposti in quella pagina sono di combinazione, di confronto, ecc. A Scienze della Formazione si è provato a trasporli in una nostra seconda primaria: vi è stata un’imprevedibile esplosione di strategie algebriche! L’importante non è l’“artefatto” (regolo, abaco, ecc.), ma la libertà di insegnare ... bene.

Certamente, come ha detto in conclusione la moderatrice della Tavola Rotonda, **Cristina Lavinio**, sia per la Storia che per la Matematica si deve parlare di testi misti. Il contare, vuole dire ‘raccontare’ e insieme “fare, operare”; raccontare la Storia può richiedere non solo la narrazione, ma altre tipologie testuali (non dimentichiamo, che non esistono forme testuali pure); in entrambi i casi, ciò che conta è la trasparenza lessicale. E nel caso dei problemi di casa nostra, questa non è facile da trovare: “Sia dato un triangolo ...”, “Il lato di cui (relativa esplicativa)” “Complessivamente ... ” “Rispettivamente ...”, ecc.: siamo sicuri che tali espressioni vengano davvero capite dai nostri studenti?. Eh già, perché – come ha aggiunto T. De Mauro – i ragazzi devono poter capire quello che studiano, devono poter accedere ai testi. Anche se i docenti comunque devono saperne più di quello che insegnano. E, soprattutto, anche loro “devono studiare”!

7. QUALCHE RIFLESSIONE CONCLUSIVA

Come porre rimedio alla situazione, fin qui descritta, di difficoltà e opacità dei testi scolastici?
Come favorire un arricchimento lessicale e cognitivo degli allievi di ogni ordine e grado?

Alcuni interventi didattici erano già compresi nelle ricerche presentate, anzi ne costituivano la finalità specifica. Più in generale, però possiamo così riassumere i suggerimenti:

- *pratiche didattiche basate sulla metacognizione.* La relazione di **Silvana Ferreri**, densa di spunti teorici, ha fatto riflettere sulle potenzialità di creatività e di riflessione su se stessa, insite nella L1, per la sua ‘onniformatività’ semiotica e la sua indeterminatezza semantica. E proprio tali possibilità possono costituire l’architrave della riflessione teorica e il sostegno nella didattica delle lingue. Esiste una riflessione metalinguistica spontanea (epi-linguistica), fatta di citazioni, costruzioni verbali ‘appellative’, spiegazioni e commenti, da cui si dovrebbe partire sin dai primi anni per sviluppare una meta-riflessione (consapevole), attraverso la “nominazione” (che significa dare nome alla

realtà circostante o ai concetti), la determinazione di senso (allargamento o restringimento di senso o accezioni diverse di una stessa parola, di linguaggi specialistici che via via si incontrano, dalla botanica alla chimica), la correzione (*editing*) di parole e significati, la citazione di parole e discorsi altrui con gli opportuni segni sopra-segmentali, ecc.

- *autoaggiornamento dei docenti attraverso una riflessione condivisa sul proprio operato in classe.* È questa la sintesi di alcuni lavori presentati dal gruppo **Cristinelli-Deon-Lovison-Navarra**, che si sono chiesti. "Come parlano gli insegnanti"? Tale ricerca è nata all'interno delle attività scientifiche del GREM, che fin dal 2003 si era posto l'obiettivo di facilitare l'apprendimento del linguaggio matematico, accompagnando gradualmente lo studente dal primo "balbettio algebrico" al possesso del lessico specifico e della sintassi algebrica: un obiettivo da raggiungere operando sui docenti che dovevano rivedere, sulla base di questo nuovo approccio didattico, le loro conoscenze, le loro convinzioni e le loro routine attraverso la stesura dei diari pluricommentati (MDP)¹⁰, discussi con e-tutor e docenti universitari. L'esperienza è stata estesa dal 2009 all'area linguistica, anche se su un campione ancora ridotto di insegnanti-sperimentatori, appartenenti a diverse aree geografiche. Una volta scelti i 'temi' (i partecipanti hanno optato per 'temi' grammaticali, come il soggetto o il complemento oggetto), vi è stata la costruzione progressiva di un lessico condiviso e il confronto sulla concezione di grammatica esplicitata dai singoli docenti, l'osservazione della quantità e della qualità degli interventi del docente nell'ora di lezione (che dovevano valorizzare la fase dell'incertezza, la partecipazione e la creatività degli studenti nella co-costruzione dei significati) fino alla preparazione di uno strumento di misurazione come l'*Indice di presenza dell'insegnante nei processi di interazione verbale in classe*. Tale metodologia favorisce un impegno di riflessione e di meta cognizione dell'insegnante, diventando anche uno strumento di autoaggiornamento.

- *uso di schematizzazioni e nuove tecnologie.* Oltre alle proposte didattiche presenti in altri interventi, **M.Teresa Serafini** ha condotto una disamina di tutti i vari tipi di schematizzazioni, che – e questo è fondamentale – vanno presentate in classe nelle diverse occasioni comunicative (di lettura, scrittura, ricerca, studio, ecc.), differenziandone però l'uso a seconda della situazione, ma anche a seconda degli stili cognitivi degli allievi. Quanto alle ICT, oltre che dal lavoro di Fornara sulla fiaba (cfr. § 2.), spunti interessanti sono stati offerti da quello di un gruppo di docenti del **Giscl Sardegna**, che hanno verificato se l'uso della LIM può facilitare la comprensione del testo e la sua successiva rielaborazione. Per questo il gruppo ha lavorato in classi di scuola secondaria di primo grado e nel biennio delle superiori, in alcune utilizzando i supporti cartacei tradizionali e nelle altre la lavagna interattiva, a partire da un testo discontinuo (sull'effetto serra). I risultati dei gruppi che hanno lavorato con la LIM sono stati maggiormente positivi per quanto riguarda il lessico e l'uso più appropriato dei connettivi; in entrambi i gruppi di allievi, però, si sono registrate carenze nell'organizzazione testuale complessiva.

¹⁰ Cfr. <http://www.aralweb.unimore.it/site/home/diari-di-classe.html>

Più legata all'uso della rete, è l'esperienza didattica condotta da **Caviglia-Delfino**, "Cercare informazioni nel Web"¹¹ in due classi prime di un Liceo Scientifico Tecnologico genovese (una sperimentale e una di controllo). La ricerca di informazioni a partire da problemi posti come "E' vero che ...?" o dalla soluzione di cruciverba difficili, grazie all'uso della rete, ha portato poi gli studenti di una classe a contestualizzare foto, a confrontare e a valutare l'attendibilità di certe informazioni. Dopo tre mesi di tale attività, a entrambi i gruppi è stato sottoposto un testo di divulgazione scientifica sulle credenze diffuse circa l'influenza della luna su tanti aspetti della nostra vita. Il gruppo che aveva lavorato in rete, oltre che ad imparare come cercare informazioni sul web e come confrontarle, metterle in discussione, validarle (attività guidata) è stato maggiormente in grado di mettere in discussione le proprie convinzioni iniziali, a differenza dell'altro gruppo, in cui si sono avuti casi di studenti che, nonostante le affermazioni del testo, non hanno voluto rinunciare al proprio punto di vista. Ma solo pochi (2 studenti nel gruppo sperimentale) hanno voluto entrare nel dettaglio dei testi consultati in rete e capirne i meccanismi. Da tutta l'esperienza, viene confermata la tesi che le modalità di lettura rapida del web sono in contrasto con la "lettura approfondita" per la comprensione. Il fatto di rendersi conto che il Web offre tesi e spiegazioni contrastanti sull'influsso della luna ha reso gli studenti più disponibili e interessati a comprendere un testo che si offriva di spiegare tali contrasti. Tuttavia, nella discussione finale con gli studenti, è emerso un discrimine profondo tra quelli in grado di comprendere e apprezzare argomentazioni basate sul *metodo scientifico* e altri che tendevano semplicemente a prendere atto delle "diverse opinioni" e a scegliere in base alla propria personale inclinazione. Pertanto, la ricerca di informazioni in rete può essere un'occasione per 'lanciare' attività di lettura critica attraverso i libri o altre modalità di istruzione diretta.

Il Convegno ha dunque consentito di esplorare piste diverse, prendendo sotto esame i comportamenti linguistici degli studenti e degli insegnanti, le caratteristiche linguistiche, testuali e i generi discorsivi degli strumenti utilizzati per studiare (dal dizionario ai manuali per lo studio), le capacità cognitive e le competenze necessarie alla loro comprensione, le modalità didattiche e gli strumenti tecnologici per favorire l'apprendimento delle varie discipline non solo in termini di conoscenze, ma soprattutto in termini di linguaggi. Sono state presentate analisi puntuali dei comportamenti linguistici correlati alla comprensione dei testi e dei discorsi per scopi di apprendimento che hanno permesso di «riflettere sulle competenze possedute dagli studenti; quantificare gli scarti fra un ordine di scuola e un altro; rilevare i problemi legati alla comprensibilità di testi destinati allo studio; verificare la disattenzione nei confronti delle competenze linguistiche effettive degli studenti» (Marchese) e che hanno contribuito inoltre - e non è poco - a far emergere consapevolezza e a suggerire e indicare modalità e "buone pratiche" per una didattica funzionale al "capire per studiare".

¹¹ Vedi all'indirizzo: <http://www.giscel.org/ConvegnoEmilia/cavigliaDelfino.pdf>