

## Commenti puntuali alle nuove Indicazioni Nazionali per i Licei (INL)

### 1) Nelle INL si parla di adolescenti astratti, lontani dalla complessità reale della vita e delle classi contemporanee.

A p. 14 della Premessa culturale generale delle INL si afferma “Con una formula sintetica si può dire allora che la scuola secondaria superiore, in quanto scuola dell’adolescenza, è il tempo della *costruzione della soggettività giovanile*.” Inoltre a p. 16 vi è un paragrafo dedicato alla Scuola che educa all’empatia, alle relazioni e al rispetto.

Tutto ciò farebbe pensare ad una particolare attenzione alla vita e ai bisogni psicologici, emotivi, sociali di studentesse e studenti, ma in più punti della stessa Premessa emerge che:

“la scuola è chiamata perciò ad assolvere ad un compito cruciale. Deve offrire al giovane l’occasione per un confronto appassionato con adulti colti, capaci di accogliere le domande dei loro studenti e metterli nelle condizioni di formularle in termini sempre più chiari e precisi. È essenzialmente per questa ragione che al centro della scuola dell’adolescenza sta *la conquista da parte dello studente di un rapporto colto con la propria lingua*. Conquista propiziata non solo dall’insegnamento della lingua e della letteratura italiana, bensì da tutte le discipline che concorrono alla definizione del piano degli studi. La corretta produzione di testi scritti è fondamentale.” (p. 14) E più avanti “La scuola dell’adolescenza è una comunità intellettuale tenuta insieme dalla conversazione colta e appassionata intorno ad oggetti culturali mediati dai libri, dalle opere d’arte, dalla musica, dalle immagini, dall’insieme delle forme simboliche in cui storicamente si è espresso l’ingegno umano.” (p. 15)

#### Cosa manca

Da queste affermazioni generali e da molte altre contenute nelle INL non sembra emergere una scuola attenta alla soggettività degli adolescenti, ma alla costruzione di un adolescente “intellettuale” che sappia scrivere correttamente, la cui soggettività consiste nell’adeguarsi ad un modello colto di lingua (formale?, letterario?). Un adolescente astratto, lontano dalla complessità reale del soggetto che frequenta le classi contemporanee, in cui le fragilità relazionali, il sovraccarico digitale, la pluralità delle appartenenze culturali sono la norma. Questa distanza si aggrava nel paragrafo dedicato all’educazione alle relazioni, all’empatia e al rispetto, dove riemerge la vecchia separazione tra il piano dell’educare e quello dell’istruire — due dimensioni che la ricerca pedagogica considera inscindibili e che qui vengono ancora trattate come compartimenti distinti. Esprimiamo, inoltre, seria preoccupazione per un’impostazione complessiva che trascura le principali istanze di una scuola democratica che abbia come obiettivo la formazione di cittadini capaci di partecipare al confronto sociale e politico nel rispetto reciproco e nella responsabilità. Si promuove, in sostanza, il ritorno all’idea di liceo come una scuola delle élites, che trascura, di fatto, l’obiettivo principale di tutte le scuole, e di tutti gli ordini di scuola, dall’infanzia in poi: garantire a tutte e tutti le stesse opportunità, come il dettato costituzionale obbliga a fare.

### 2) Nelle INL la lingua e letteratura sono trattate in unico capitolo **Lingua e letteratura italiana**, ma nello svolgimento dei paragrafi dedicati rispettivamente a Lingua e Letteratura non c’è alcuna connessione tra le due trattazioni

#### Cosa manca

La centralità del testo, inteso come evento comunicativo, atto linguistico ed espressione letteraria, sia nella forma orale sia in quella scritta, in italiano come nelle altre lingue e varietà linguistiche presenti nella società italiana dovrebbe costituire l’elemento di connessione primaria tra lingua e letteratura. Il testo rappresenta infatti il fulcro attorno a cui si costruisce la competenza linguistico-comunicativa di studentesse e studenti.

La didattica linguistica e letteraria deve lavorare sul testo, ovvero su un materiale simbolico linguistico (scritto e orale) che veicola significato, spesso in relazione ad altri oggetti non strettamente

linguistici: immagini, suoni ecc. I contenuti terranno conto di diversi livelli di complessità e formalizzazione del testo, operando in modo flessibile e progressivo tra narrazione, descrizione e argomentazione, fra scrittura, oralità e multimodalità. Comprendere e produrre testi sempre più complessi, esprimere idee in maniera chiara, fare da intermediari tra diversi interlocutori sono abilità fondamentali per la formazione dello studente, per lo sviluppo di tutti gli apprendimenti e per l'esercizio della cittadinanza attiva. Questa è un'abilità non si risolve nella trasmissione di una tecnica, ma richiede un training lungo e vario.

Al contrario il testo nelle INL compare solo come risultato della scrittura letteraria e non o come fonte documentale e marginalmente come prodotto linguistico anche orale (paradossalmente nella parte dedicata alla letteratura) a cui è necessario dedicare attenzione sia in produzione sia in ricezione.

### **3) Nelle INL l'italiano è considerato un bene culturale nazionale**

“La lingua italiana rappresenta un bene culturale nazionale e un mezzo di accesso alla conoscenza da salvaguardare e coltivare, pur in contesto plurilingue e aperto all'internazionalizzazione. La Corte costituzionale ha stabilito che «il primato della lingua italiana non solo è costituzionalmente indefettibile», ma che tale primato è anche fondamentale per la «trasmissione del patrimonio storico e dell'identità della Repubblica, oltre che garanzia di salvaguardia e di valorizzazione dell'italiano come bene culturale in sé»”

### **Cosa manca**

Le lingue non si conservano come i monumenti: vivono, cambiano, si trasformano. Da questa formulazione emerge una concezione della lingua come bene culturale e come sistema normativo da padroneggiare, che richiama implicitamente una visione statica e istituzionale della lingua come sistema. Quest'impostazione si colloca in tensione con quanto elaborato dalla linguistica contemporanea, che ha ormai abbondantemente stabilito, dalla svolta sociolinguistica alla pragmatica, il carattere dinamico, situato e variabile della competenza comunicativa. La lingua, secondo le considerazioni della Commissione pare un oggetto da “salvaguardare”, trascurando le pratiche sociali e cognitive in continua trasformazione. La riduzione della competenza a mera padronanza formale segnala ancora una volta, a livello di metodo, una persistenza di modelli prescrittivi che la linguistica educativa ha ampiamente superato. Inoltre si reintroduce surrettiziamente una gerarchia tra un italiano «corretto» da tutelare e le varietà effettivamente parlate dagli studenti — una gerarchia che la ricerca linguistica ha dimostrato essere pedagogicamente inefficace e socialmente discriminatoria. A ciò si aggiunge il silenzio quasi totale sulla realtà sociolinguistica delle classi italiane: studenti plurilingui, dialettofoni, allievi di origine alloglotta. La glottodidattica ha indicato con chiarezza che è necessario valorizzare tutte le competenze in ingresso, anziché mortificarle in nome di un unico modello di lingua scritta e formale. Le nuove Indicazioni sembrano ignorare questa lezione.

### **4) Nelle INL si stabilisce una non-connessione tra riflessione metalinguistica e sviluppo delle competenze linguistiche**

“Al termine del percorso liceale lo studente dovrà padroneggiare appieno la lingua italiana, cioè dovrà essere in grado di esprimersi in forma scritta e orale con chiarezza e proprietà, variando a seconda dei diversi contesti e scopi l'uso personale della lingua, rispetto ai fini e alle situazioni comunicative”

“Essendo già acquisite le cognizioni basilari di grammatica relative alle parti del discorso e alla sintassi, lo studente perfezionerà lo studio dei costituenti della frase. L'analisi logica, funzionale anche all'apprendimento del latino e delle lingue straniere, è da molti anni oggetto di discussioni critiche. Gli insegnanti più esperti di linguistica possono dunque operare mediante quella che si definisce “analisi in costituenti”, evitando però di modernizzare forzatamente l'insegnamento con l'adozione, in un impianto tradizionale, di troppi elementi terminologici nuovi, magari scarsamente motivati e non necessari.

Lo studio avanzato della grammatica sarà affiancato da una conoscenza almeno basilare della storicità e delle trasformazioni della lingua italiana, anche attraverso la lettura, fin dal biennio, di alcuni testi letterari distanti nel tempo, risalenti al Duecento e al Trecento. Saranno fornite alcune nozioni di storia della lingua [...]"

"Lo studente dovrà dunque acquisire coscienza della storicità della lingua, della sua natura complessa, che conserva relitti del passato e si rinnova prima di tutto con neologismi e parole forestiere. Dovrà acquisire coscienza che il lessico arcaico, letterario e ricercato, usato da scrittori o saggisti, non va esibito o impiegato troppo largamente, ma allo stesso tempo ci permette di non perdere la chiave (e dunque la memoria) delle scritture del tempo passato."

"Lo studente dovrà essere in grado di leggere le forme semplificate di alfabeto fonetico adottate nei dizionari italiani (per es. per distinguere l'apertura o chiusura delle vocali, e la z e la s sorde o sonore), dovrà riconoscere le indicazioni dell'alfabeto fonetico internazionale semplificato, utilissime anche quando la pronuncia vocale è registrata (è noto che in molti casi il parlante non riesce a cogliere e definire i suoni di una lingua che pure il suo orecchio ascolta: per questo è sempre utilissima la trascrizione fonetica)"

### **Cosa manca**

Non vi è alcuna descrizione delle attività e dei traguardi relativi all'insegnamento linguistico se non generici riferimenti alla completa padronanza della lingua italiana. Le linee generali non fanno alcun riferimento allo sviluppo delle quattro abilità di ascolto, parlato, scritto e lettura (presenti nella parte dedicata alle lingue straniere) in modo organico e progressivamente sempre più complesso, che sarebbe funzionale anche al lavoro sui testi letterari. Le poche righe dedicate alla riflessione metalinguistica non sono funzionalizzate allo sviluppo delle competenze, ma sono completamente avulse da esse. Si raccomanda di non modernizzare troppo l'insegnamento della grammatica. In poche parole, di rimanere ancorati alla grammatica tradizionale e di ignorare decenni di ricerca linguistica e glottodidattica, che possono avere tutt'al più un uso decorativo. Inoltre, se, da un lato, si dà per scontato frettolosamente l'acquisizione delle nozioni grammaticali di base, dall'altro, si insiste sull'uso della trascrizione fonetica per il riconoscimento (o acquisizione?) di alcune distinzioni fonologiche forse per una corretta dizione? Moltissimo spazio è dato alla storia della lingua, che costituisce l'asse portante della riflessione metalinguistica, ma se come dicono le INL "Non si tratta di spiegare agli studenti la linguistica moderna, ma di usare la linguistica moderna per insegnare bene la lingua.", allora si potrebbe dire che non si tratta di svolgere un corso di Storia della lingua agli studenti, ma di usare la storia della lingua per insegnare bene la lingua.

### **5) Nelle INL il modello didattico prevede solo studenti nativi di italiano**

«non bisogna insegnare la grammatica come un insieme di norme da imparare faticosamente, ma far leva sul fatto che l'italiano è la lingua materna dello studente, e quindi renderlo consapevole che nella sua mente c'è un formidabile *software* grazie al quale lui parla e capisce chi gli parla» (M. Tavoni).

### **Cosa manca**

Nelle classi non tutti gli adolescenti sono parlanti nativi dell'italiano. L'educazione linguistica e letteraria deve, quindi, valorizzare sin dal primo contatto in aula le differenti lingue e provenienze degli allievi in ottica transculturale, attivare la capacità di creare legami tra le diverse lingue e culture insegnate a scuola e promuovere un approccio plurilingue e interculturale; cioè valorizzare come patrimonio comune le competenze linguistico-comunicative e culturali e il repertorio linguistico verbale e non verbale di ciascuno studente.

Per rendere possibile questo obiettivo, la classe, per tutti gli apprendenti e in tutti gli ordini di scuola, deve essere un luogo di esposizione alla lingua ricco e significativo in cui valorizzare tutti i repertori linguistici e, a partire da questi, arrivare a più vaste e approfondite esperienze e competenze sulle lingue e i linguaggi.

In questo quadro, va risolta l'asimmetria tra la centralità dell'italiano come lingua di scolarizzazione e la marginalità della sua specifica didattica come lingua seconda per i tanti ormai studenti con origini non italiane.

La questione linguistica per gli apprendenti alloglotti non va, infatti, appiattita sulla nozione generica di "bisogni educativi speciali", che rischia di produrre soltanto etichette, peraltro fuorvianti, più che risposte efficaci, oscurando la necessità di elaborare e realizzare specifici percorsi di apprendimento in italiano L2.

## **6) Nelle INL lo spazio del testo letterario è prevalentemente "gusto per la lettura" e intrattenimento**

"lo scopo dell'insegnamento della letteratura al liceo - non diversamente che nella scuola di primo ciclo, ma in modo più approfondito e con maggiore consapevolezza storico-culturale - è fare in modo che gli studenti prendano gusto alla lettura"

### **Cosa manca**

Manca una precisa riflessione sul metodo. Se è certamente apprezzabile suscitare il gusto del leggere, affinché le letture individuali divengano utili "strumenti per capire meglio se stessi e il mondo" è necessaria la mediazione del docente, nella quale si esprime la funzione imprescindibile della scuola pubblica che deve garantire a tutti l'acquisizione di capacità di inferenza e interpretazione attraverso un metodo di lettura che potremmo definire per brevità "scolastico", intendendo con questo aggettivo sottolineare il suo essere risultato di educazione, appunto, e non esito di una spontanea ricerca del piacere, che, in una classe, deve avere comunque una dimensione sociale e non meramente individuale.

Il documento insiste sulla centralità dei testi e sulla riduzione delle informazioni di contesto (biografie, correnti, ecc.). Sebbene questa posizione possa apparire innovativa, non risulta accompagnata da una teoria dell'interpretazione testuale né da un modello di competenza discorsiva, riprendendo in modo pedissequo le considerazioni contenute nelle indicazioni degli anni precedenti. La linguistica testuale e l'analisi del discorso hanno mostrato che la comprensione dei testi richiede strumenti specifici (coerenza, coesione, inferenza, generi testuali). Nel documento, invece, tali strumenti non sono sistematizzati, e la lettura resta affidata a pratiche intuitive.

Manca inoltre tutta la componente sociale e collettiva, nonché quella interculturale. Non ci sembra che sia stata posta la dovuta attenzione al superamento del canone nazionale storico-letterario (le proposte di lettura dei testi stranieri al primo biennio rientrano nel programma di "gusto" per la lettura senza mai considerare l'aspetto critico-interpretativo): in quest'ottica riconfermare l'avvio dello studio dei testi delle origini nella seconda parte del secondo anno del primo biennio non consente di superare tutte le criticità che questo impianto, già presente nelle Indicazioni 2010, ha generato (forse sarebbe stato utile approfittare di un rinnovamento delle Indicazioni per ipotizzare un percorso dalla contemporaneità alle origini); non ci sembra che ci sia spazio per percorsi di acquisizione di competenze ermeneutiche in modalità collaborative all'interno delle quali la mediazione del docente è centrale (si suggerisce la comprensione essenzialmente attraverso i vocabolari!); non ci sembra che siano valorizzate esperienze letterarie extra-europee in grado di potenziare un dialogo interculturale e plurilingue.

In conclusione nella sezione della letteratura non suscita critiche ciò che c'è, ma ciò che manca e in quest'ottica gli spostamenti di autori da un biennio all'altro sembrano non affrontare il problema del 'come', ma di nuovo puntare solo a una sostituzione del 'cosa'.

## **7) Nelle INL per la parte relativa alle lingue straniere:**

Le lingue straniere sono associate all'attribuzione di significato e sempre e solo in riferimento alla scrittura, dell'oralità si tace.

La valutazione viene menzionata ma non elaborata.

Non si cita la centralità dello sviluppo di una competenza interculturale intesa come l'insieme di conoscenze e abilità che permettono di interagire efficacemente in contesti multiculturali, mentre invece si parla quasi esclusivamente di cultura e civiltà dei paesi di cui si studiano le lingue.

Ci sono elementi presenti non opportuni, parziali, incomprensibili come ad esempio:

- c'è una inspiegabile quanto inopportuna citazione di due libri di testo di inglese, uno di Zanichelli e uno, di test di valutazione, di Cideb (M. Spiazzi, M. Tavella, M. Layton Performer 1-2, ed. Zanichelli; S. Ashton e R. Harding, First Practice Tests, ed. Black Cat CIDEB);
- il contatto tra lingue è soltanto sul piano della riflessione metalinguistica e “tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche” e c'è solo un cenno a “riflettere su conoscenze, abilità e strategie acquisite nella lingua straniera in funzione della trasferibilità ad altre lingue”;
- solo per l'inglese del biennio sono inspiegabilmente elencati i contenuti grammaticali, cosa che, a prescindere dall'opportunità della loro presenza, non viene ripresa per le altre lingue straniere;
- sempre solo per l'inglese, in modo decontestualizzato e senza giustificazioni, si propone una precisa metodologia per la riflessione metalinguistica: “la metodologia C-BLI (Concept-Based Language Instruction). Ciò al fine di sviluppare, anche in chiave comparativa, la comprensione delle differenze e delle somiglianze fra gli schemi cognitivi attraverso cui si strutturano le norme lessico-grammaticali della L3”;
- si attribuiscono arbitrariamente a lingue specifiche contenuti interculturali che invece dovrebbero far parte del curriculum di tutte le lingue straniere; per lingua francese: “...collegamenti in chiave interculturale e interdisciplinare, anche in riferimento alle migrazioni contemporanee da/verso paesi francofoni; per lingua spagnola: “...tematiche quali il rispetto e la valorizzazione dell'alterità culturale, le minoranze linguistiche e il concetto di Stato plurinazionale.”

Sono presenti, inoltre, intere frasi dal significato dubbio quando non oscuro; a titolo esemplificativo:

- “Il modello valorizza il coinvolgimento emotivo e cognitivo degli studenti attraverso attività comunicative, drammatizzazioni e modalità di valutazione dinamica, in cui insegnamento e valutazione si fondono in un unico processo di sviluppo delle competenze linguistiche”;
- “consapevolezza della presenza di comunità non tedescofone e di retaggio culturale non germanico nei Paesi di lingua tedesca, con riguardo particolare alla società e cultura contemporanea”;
- “Utilizzare le lingue straniere in forma orale e scritta (comprensione orale e scritta, produzione scritta e produzione/interazione orale) in modo appropriato ed efficace per diversi scopi comunicativi in diversi contesti sociali e culturali in base ai propri bisogni o desideri”;
- “Comunicare in maniera appropriata, efficace e rispettosa (?) con interlocutori che hanno riferimenti culturali diversi dai propri”.

## **Cosa manca**

Sono scarsi o nulli i riferimenti a iniziative di scambi internazionali di classi, alla base delle esperienze interculturali.

È assente qualsiasi cenno all'Educazione Linguistica e all'Educazione Linguistica Plurilingue in grado di promuovere lo sviluppo delle competenze in più lingue (lingua madre, straniera, seconde, regionali e loro varietà) e valorizzare la diversità linguistico-culturale come risorsa inclusiva.

Non c'è una visione realistica e aggiornata della composizione delle classi, nelle quali plurilinguismo e multiculturalità sono non solo la normalità, ma anche il punto di partenza per qualsiasi curriculum che si occupi di lingue; si ignora infatti l'attuale composizione della popolazione scolastica in termini di studenti non italofoni (in 11 anni gli studenti italiani sono calati del 12,5%, mentre quelli con cittadinanza straniera sono cresciuti del 16,0%; e due terzi sono nati in Italia).

Non vi è alcun riferimento alla formazione dei docenti di questi licei.

Vanno considerati maggiormente e più compiutamente i documenti europei, in particolare il QCER e il successivo Volume complementare, citati soltanto per la definizione dei livelli di competenza, lasciando in ombra il modello di competenza linguistico-comunicativa che propongono.

Andrebbe sottolineata l'idea dello studente come attore sociale e delle abilità linguistiche come modalità di comunicazione: ricezione, produzione, l'interazione, mediazione.

Va sottolineata l'importanza della mediazione come attività centrale nei processi di apprendimento linguistico e fenomeno naturale e indispensabile per qualsiasi evento comunicativo.

Per quanto riguarda la lingua straniera inglese, va fatto un riferimento all'ELF (English as a Lingua Franca), all'attuale distribuzione dell'uso dell'inglese parlato prevalentemente da parlanti non-nativi. D'altro canto, il riferimento ai World Englishes è inutile e di molto precedente l'attuale condizione d'uso dell'inglese.

### ***Le associazioni firmatarie:***

AIItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata

AISV - Associazione Italiana Scienze della Voce

ANIC - Associazione Nazionale Insegnanti di Cinese

ANILS - Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere

CIDI - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti

DORIF - Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana

DILLE - Società italiana di Didattica delle lingue e linguistica educativa. Aps

GISCEL - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica

ILSA - Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati

MCE - Movimento Cooperazione Educativa - Gruppo Nazionale Lingua

SLI - Società di Linguistica Italiana

Società Italiana di Filologia Romanza (SIFR) - Sezione scuola

TESOL Italy - Teachers of English to Speakers of Other Languages, Associazione professionale dei docenti di lingua inglese