

“È LA LINGUA CHE CI FA EGUALI”

LO SVANTAGGIO LINGUISTICO: PROBLEMI DI DEFINIZIONE E DI INTERVENTO

a cura di *Adriano Colombo e Werther Romani*

Quaderni del Giscel n. 16

La Nuova Italia, Firenze, 1996

INDICE

PREMESSA

«È la lingua che ci fa uguali». Le ragioni di una citazione
Silvana Ferreri

INTRODUZIONE

Adriano Colombo e Werther Romani

PARTE I

Lo stato dell'arte

Distanze linguistiche e svantaggio scolastico

Tullio De Mauro

**DISUGUAGLIANZA E SVANTAGGIO LINGUISTICO. IL PUNTO DI VISTA DELLA
SOCIOLINGUISTICA**

Gaetano Berruto

MARGINALITÀ E SVANTAGGIO IN UNA SOCIETÀ COMPETITIVA

Carla Collicelli

INDAGINE IEA SULL' ALFABETIZZAZIONE E SVANTAGGIO LINGUISTICO

Silvana Ferreri e Piero Lucisano

METACOGNIZIONE E LETTURA

Cesare Cornoldi

**QUANDO LA DIFFERENZA È DEPRIVAZIONE E IL RECUPERO È RISPETTO DELLA
DIFFERENZA**

Lucia Lumbelli

PARTE II

Approcci linguistico-cognitivi: indagini e interventi

SCRITTURA E SVANTAGGIO LINGUISTICO: UN APPROCCIO CENTRATO SULL'ORALE

Chiara Camagni

STIMOLAZIONE DELL'ABILITÀ DI FARE INFERENZE E TESTI INFORMATIVO-ARGOMENTATIVI

Ginetta Cavazzini

RECUPERO DELLE ABILITÀ DI COMPrensIONE DEI TESTI NELLA SCUOLA ELEMENTARE E MEDIA

Franco Fortini e Paolo Senni

DUE O TRE MODI DI NON CAPIRE. DIFFICOLTÀ DI COMPrensIONE DI TESTI ARGOMENTATIVI

Adriano Colombo .

DIFFICOLTÀ NELLA PRODUZIONE ORALE: INDICATORI DIAGNOSTICI E IPOTESI DI INTERVENTO

GISCEL Piemonte

LO STUDIO DELLA COMPLESSITÀ LINGUISTICA IN RAPPORTO ALLE STRATEGIE COGNITIVE DI ANALISI DEL LINGUAGGIO

Laura Ciccarelli e Marica De Vincenzi

«DUE PAROLE»: UN APPROCCIO ALLO SVANTAGGIO LINGUISTICO IN TERMINI DI SEMPLIFICAZIONE DI STRUTTURE

Maria Emanuela Piemontese

PARTE III

Gli insegnanti e lo svantaggio: ricerche sul campo

LO SVANTAGGIO LINGUISTICO E LA SCHEDA DI VALUTAZIONE NELLE SCUOLE MEDIE

GISCEL Liguria e IRRSAE Liguria

DALLA PARTE DEGLI INSEGNANTI: PERCEZIONI E ATTEGGIAMENTI NEI CONFRONTI DELLO SVANTAGGIO

GISCEL Sicilia

UN'INDAGINE SULLA PERCEZIONE DELLO SVANTAGGIO LINGUISTICO DAL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI

GISCEL Campania e CIDI Napoli

LO SVANTAGGIO LINGUISTICO NELLA PERCEZIONE DI ALCUNI SERVIZI DI VOLONTARIATO

Fioretta Mandelli e Rita Sidoli

PARTE IV

Vecchi e nuovi svantaggi in classe

LA DIDATTICA COGNITIVA: UNA PROPOSTA AD AMPIO SPETTRO

Fabrizio Frasnedi e Leda Poli

RECUPERARE: COME E CHE COSA?

Werther Romani

CAPIRE CON LE MANI, CON I PIEDI, CON IL CORPO

Emilia Francesca Badas

MA LA SCUOLA PUÒ RIDURRE LO SVANTAGGIO LINGUISTICO?

Luisa Milia

IL THERMOS È UNA BOTTIGLIA O UNA BORRACCIA?

Pierluisa Castiglione

ADULTI A SCUOLA. FRANCA VERSO LA CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA

Maria Dolores Dessì

LA VIDEOSCRITTURA: UNO STRUMENTO DIDATTICO UTILE ANCHE PER GLI SVANTAGGIATI?

Letizia Rovida e Marina Tarallo

CODICI DI COMUNICAZIONE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Antonella Castelnuovo

ASCOLTARE IL SILENZIO

Radiana Nigro

PARTE V

INTERVENTI ISTITUZIONALI

DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO: UN INTERVENTO PROVINCIALE

Margherita Fantera e Mara Bartoli

DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA SCRITTA NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Armando Luisi

NUOVI SVANTAGGI LINGUISTICI E CULTURALI: IL CASO DELL'INSERIMENTO DEI FIGLI DI PROFUGHI BOSNIACI NELLE SCUOLE DELL'OBBLIGO

Andrea Villarini

APPENDICE

Spunti per una valutazione conclusiva

SPUNTI PER UNA RIFLESSIONE GLOTTODIDATTICA

Cristina Lavinio

SPUNTI PER UNA RIFLESSIONE SOCIOLINGUISTICA

Immacolata Tempesta

PREMESSA

«È LA LINGUA CHE CI FA UGUALI». LE RAGIONI DI UNA CITAZIONE

Silvana Ferreri, Segretario nazionale GISCEL.

Questo libro nasce dalle tante storie e difficoltà che ogni giorno a scuola si incontrano con gli alunni più difficili e dal desiderio di capire e intervenire.. Se dovessimo dedicarlo a qualcuno, potremmo dire - parafrasando la dedica che Lucia Lumbelli ha premesso a *Incoraggiare a leggere* (Firenze, La Nuova Italia, 1988) - che questo libro è dedicato a Gianni di *Lettera a una professoressa*.

A Gianni che c'è ancora, che si affaccia nelle nostre classi, ma a Gianni che si mimetizza, che ha un nuovo volto, tenta di confondersi tra gli altri; e che viene espulso o si perde tra i numeri delle statistiche, senza che sia possibile tracciarne i molteplici identikit.

La sua identificazione è difficile. È difficile svelarne le caratteristiche, scoprire cosa sa fare, quali sono le sue aspettative, le sue frustrazioni, individuare i suoi bisogni, progettare e programmare per lui. Ma è questo che le professoresse e i professori, che le maestre e i maestri fanno e vogliono fare, forse anche la professoressa della *Lettera*; ma gli strumenti sono insufficienti e le strade finora intraprese appaiono non sempre adeguate. Forse, a ben considerare la questione, potremmo più opportunamente dedicare questo libro a quanti insegnano. Se è vero infatti che gli scacchi degli allievi ricadono primariamente su loro stessi e le loro vite future, è altrettanto certo che gli insegnanti, risentono dei fallimenti educativi sulla loro pelle e hanno bisogno di aiuto.

Negli ultimi trent'anni si è assistito a un carico imponente di responsabilità nuove che l'istituzione ha assunto e ha girato con troppa leggerezza alle donne e agli uomini che operano nella scuola: l'innalzamento dell'obbligo scolastico, l'assunzione di nuovi programmi di insegnamento, l'apertura agli handicappati, l'espansione delle educazioni: stradale, sessuale, alla salute, all'ambiente, allo sviluppo, alla legalità. E a quant'altro si potrà ideare.

Pensare a tutto questo e al suo impatto su Gianni, pensare a tutto questo e al suo impatto sull'insegnante giustifica l'ideazione e la pubblicazione del volume «È la lingua che ci fa uguali». *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*; e richiederebbe ancora altri e nuovi sforzi editoriali nello stesso settore. Gestire i figli di tutta la nostra società - complessa, stratificata, ingiusta, tormentata, demotivata - anche in scuole nelle quali permangono le barriere architettoniche, in edifici pensati per tutto fuorché per contenere classi di bambini, con i doppi turni, gli orari ridotti, l'assenza di biblioteche, palestre, spazi sociali - gestire tutti questi figli e pensare ancora a Gianni, significa che la scuola, al di là e al di sopra di tutto, sta tentando di vincere una scommessa con se stessa.

E il problema non si pone solo nelle aree del nostro paese in cui più marcate e vistose sono le disfunzioni scolastiche e i loro effetti: Napoli, Palermo, Cagliari; esso pervade e preoccupa anche altre regioni tra le più attrezzate e attente ai problemi dell'educazione, che possiedono scuole funzionanti, biblioteche pubbliche di quartiere, amministrazioni tradizionalmente sensibili alla qualità dell'istruzione e all'effettiva istruzione di tutti i propri figli.

Il problema dello svantaggio è attuale e diffuso in tutto il territorio nazionale, ma ovunque sfuggente alle definizioni e alla stessa identificazione. Forse, per la molteplicità dei suoi aspetti e delle sue sfaccettature, non si dovrebbe neanche parlare di svantaggio al singolare. Soltanto il plurale ce ne

consegna la numerosità, somma ai vecchi svantaggi i più recenti, ci consente di metterli a fuoco uno per volta, per tentare di affrontarli e aggredirli, senza dimenticare il rimanente. In queste pagine lo svantaggio linguistico balza in primo piano, ma le correlazioni con gli altri svantaggi sociali, economici, culturali non vengono obliate.

Vi sono stati anni in cui svantaggio e deprivazione sono stati al centro del dibattito linguistico nazionale e internazionale. Ricordiamo le discussioni sui progetti di educazione compensativa e il loro scarso successo; le ricerche sociolinguistiche volte a esplorare sistematicamente le conoscenze linguistiche dei bambini svantaggiati; le discussioni accese da *Lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana e le provocazioni di don Milani; i lavori attenti e scrupolosi di quasi tutti i linguisti italiani sulle condizioni sociali di partenza, sui dialetti e sulla lingua, sulle loro correlazioni.

Tanto si è fatto, ma non è bastato. Alle soglie del Duemila il mondo della ricerca linguistica sembra avere abbandonato questo tema e scuola e insegnanti si ritrovano eternamente soli a gestire un problema che si complica di giorno in giorno. Invero tra gli studiosi c'è chi ha continuato, con voce isolata ma instancabile, a ricordare. In ogni occasione possibile, infatti, Tullio De Mauro non ha mai smesso di metterci di fronte all'arida verità delle statistiche sulle ripetenze e sugli abbandoni scolastici, trasformando i numeri nei tanti ragazzi e ragazze che transitano ogni giorno nelle nostre classi per poi scomparire, nei tanti Gianni delle nostre città. E le esplorazioni sistematiche dei dati statistici, per chi vuole leggere o rileggere le tante pagine che De Mauro ha dedicato all'argomento, sono state sempre accompagnate da indicazioni che possono essere considerate altrettante chiavi per strutturare curricoli di educazione linguistica o per ideare interventi operativi:

nella pedagogia della creatività linguistica e del plurilinguismo, [... nell'] esercizio intenso e attivo sia ricettivo sia produttivo della parola scritta e parlata: -leggere e scrivere molto, assai più che nella vecchia scuola per Pierino e Gianni, parlare e ascoltare altrettanto -, [c'è] non solo base diagnostica ma anche la più sicura terapia d'ogni possibile deficit e d'ogni sorta di deviazione (T. De Mauro, *L'Italia delle Italie*, Roma, Editori Riuniti, 1992, p. 154 s.).

Per avere un'idea di quello che il libro offre, oltre all'Introduzione dei curatori, si possono leggere in Appendice le riflessioni "a caldo" di Cristina Lavinio e Immacolata Tempesta: due linguiste che perseguendo scopi diversi - glottodidattico, sociolinguistico - offrono la loro chiave interpretativa dei lavori qui riuniti.

Capire le parole, interpretare gli ostacoli, diversificare i compiti, valorizzare i soggetti, tradurre gli impliciti, manipolare oggetti, costituiscono per me, e possono costituire per chi vorrà addentrarsi nella lettura, un tracciato per leggere il libro, ma anche una pista da seguire per portare dentro e non fuori dalla scuola i problemi di Gianni. Con la comune consapevolezza e l'unica speranza che, così facendo, stiamo affrontando anche il nostro problema, di insegnanti e ricercatori, di genitori e semplici cittadini, di rendere un po' più uguali i figli disuguali della nostra società.

Silvana Ferreri, Segretario nazionale

GISCEL.

INTRODUZIONE

Questo volume contiene le relazioni e le comunicazioni presentate al VII Convegno Nazionale GISCEL, tenuto a Modena dal 24 al 26 novembre 1994 sul tema «È la lingua che ci fa uguali». Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento». Il titolo include una citazione in omaggio alla memoria di don Lorenzo Milani, di cui il GISCEL ha voluto rivendicare la figura (oggetto

di frettolose e denigratorie “revisioni”), ricordando la sua opera teorica e pratica in favore degli “ultimi”, che è una delle radici dello sviluppo dell’educazione linguistica in Italia.

La scelta del tema è connotata a tutto ciò che il GISCEL (insieme di Gruppi di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica costituito nell’ambito della Società di Linguistica Italiana) ha cercato di rappresentare nei vent’anni della sua esistenza. Il GISCEL riconosce la propria carta fondativa nelle *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* del 1975 (1) in cui l’eguaglianza delle possibilità di accesso alla comunicazione verbale era posta tra i diritti fondamentali del cittadino, come base della convivenza democratica. Il superamento di quelle differenze che sanciscono di fatto un’esclusione (prima scolastica e poi sociale) si pone di conseguenza come il compito fondamentale dell’educazione linguistica.

Ripensando al cammino percorso in questi vent’anni, è parso ai promotori del Convegno che da un lato si potessero rilevare alcuni successi: molte istanze poste allora sono entrate a far parte dei nuovi programmi per la scuola media (1979), per la scuola elementare (1985) e in quelli ancora “sperimentali” per il biennio superiore, hanno influito in qualche misura sulla manualistica e hanno rinnovato in profondità le pratiche didattiche di una parte minoritaria, ma non trascurabile, degli insegnanti. Da un altro lato, pare che sia da registrare una certa caduta di tensione, che si sia perduta in parte quella convergenza di sforzi della ricerca e della pratica educativa verso un comune obiettivo democratico che pareva così naturale vent’anni fa: i temi dello svantaggio linguistico e dei mezzi per affrontarlo non sono parsi più in primo piano nel dibattito pedagogico e nella ricerca linguistica (e psico- e socio-linguistica).

Intanto, tuttavia l’opinione concorde degli operatori scolastici ci dice che il problema dello svantaggio scolastico, che possiamo tranquillamente ricondurre per buona parte a svantaggio linguistico, o linguistico-cognitivo, mantiene una sua rilevanza corposa, che non sembra scalfita (se mai, addirittura incrementata) dal mutare delle condizioni sociali e culturali del nostro paese. La preoccupazione degli insegnanti trova riscontro nell’attenzione che da qualche anno l’amministrazione scolastica rivolge ai temi della «dispersione scolastica» e della «continuità educativa» tra diversi livelli di scuola, nonché alla «individualizzazione dell’insegnamento», che ha trovato una sanzione istituzionale nelle schede di valutazione recentemente introdotte nella scuola dell’obbligo.

La scelta del tema del Convegno ha rispecchiato un simile sviluppo di considerazioni, che il Comitato scientifico (2), nella premessa al temario, ha sintetizzato in questi termini:

Il tema dello svantaggio linguistico, intensamente discusso negli anni Settanta, da una quindicina d’anni non sembra particolarmente all’attenzione della ricerca linguistica, psicologica e didattica. Il problema non ha però perduto la sua rilevanza e non ha cessato di preoccupare gli educatori e di interessare alcune linee di ricerca più sensibili alle loro difficoltà, per la sua incidenza in termini di emarginazione scolastica e sociale, che sembra assumere dimensioni e aspetti nuovi in relazione ai fenomeni migratori e a nuove forme di deprivazione culturale.

Il Convegno ha inteso contribuire al superamento di questo iato: ha tentato un bilancio della ricerca sui temi della disuguaglianza linguistica e li ha posti a confronto con analisi della realtà scolastica e con esperienze nate al suo interno, in modo da tenere aperti i canali di comunicazione tra ricerca e scuola, secondo una linea di intervento che è alla base dell’esistenza stessa dei GISCEL.

La prima parte del presente volume comprende le relazioni tenute su invito degli organizzatori, che hanno chiesto a esperti qualificati di fare il punto della ricerca sui temi di loro competenza.

Le prime due ripercorrono il problema nell’ottica degli studi linguistici, che è la più tradizionale, anzi fondativa, per il GISCEL. In tale ambito lo svantaggio linguistico è da sempre visto sullo sfondo

della variabilità sociale (ed eventualmente geografica) delle lingue: è il tema del «plurilinguismo», secondo l'accezione ormai classica che del termine ha dato Tullio De Mauro, a cui si deve la relazione d'apertura. La relazione, nel ribadire l'attualità di questa impostazione, la arricchisce di articolazioni di forte spessore teorico e pratico, da un lato con la distinzione tra «distanze di linguaggio», di «lingua-sistema» e di «lingua-uso», dall'altro con una serie di aggiornati dati statistici, tra i quali i più notevoli sono tratti dall'inchiesta IEA-SAL «Studio sull'Alfabetizzazione alla Lettura» (3): essi ci confermano l'incidenza sui risultati scolastici del grado di istruzione dei genitori e la scarsa rilevanza della variabile «uso del dialetto in casa» (quando non sia esclusivo), a onta di pregiudizi ancora radicati, come vedremo, tra gli insegnanti. Ma il dato più impressionante è la straordinaria incidenza della variabile «insegnamento» (o «stare in una certa classe»), a cui si devono scarti di rendimento superiori di molte volte a quelli riferibili a qualunque altro fattore; è quanto dire che le responsabilità della scuola sono enormi, nella riproduzione o viceversa nel superamento dello svantaggio: spunto di riflessioni inquietanti, ma anche stimolo a proseguire con fiducia nel nostro impegno.

Dal canto suo, Gaetano Berruto ripercorre la vicenda del dibattito sociolinguistico sul problema; se il bilancio risulta poco confortante, da quella prospettiva ci viene pur sempre un'indicazione preziosa, quando il problema dello svantaggio e del suo superamento è visto nei termini della padronanza di una gamma più o meno estesa di varietà, in particolare di quelle più «spendibili» nella vita sociale e culturale.

A Carla Collicelli, vicedirettore del CENSIS, è stato chiesto di delineare lo sfondo del problema in termini sociologici, e il suo contributo risulta tanto più utile quanto si vale di riferimenti non usuali nel dibattito sull'educazione linguistica; ne emerge la presenza diffusa di forme di disagio sociale non risolte, anzi incrementate dalla crescita economica quale si è verificata nel nostro paese.

Questo significa che il condizionamento socioculturale non può più essere pensato esclusivamente in termini di fasce di reddito; la povertà materiale continua a essere un fattore di emarginazione, ma accanto ad altri.

All'interno della ricerca sull'educazione linguistica, una conferma ci giunge dalla relazione di Silvana Ferreri e Piero Lucisano, che hanno analizzato in profondità la ricca messe di dati offerta dall'indagine IEA-SAL: le prestazioni di lettura dei nostri scolari non sono correlate con gli indici di benessere materiale della famiglia, mentre resta una correlazione con la regolarità dei pasti (che quando manca può indicare sacche di povertà «antica», o comunque disordine della vita familiare), oltre che, prevedibilmente, con gli indici di scolarità dei genitori e dei consumi culturali. Nella seconda parte della loro relazione Ferreri e Lucisano ricavano dai dati IEA-SAL alcune ipotesi sul «profilo» dello scolaro linguisticamente svantaggiato.

Con questo ci avviciniamo a un settore cruciale per la nostra problematica, quello psicologico e psicopedagogico; un bilancio della ricerca in questi ambiti ci è offerto dalle relazioni di Cesare Cornoldi e Lucia Lumbelli. Si tratta di un terreno che fino a qualche anno fa si sarebbe potuto definire «di confine» rispetto alla tradizione di lavoro del GISCEL, ma oggi crediamo non si possa più considerare tale: gli apporti della psicologia cognitiva sono penetrati in profondità nel discorso sull'educazione linguistica; gran parte di ciò che di nuovo è stato detto, gran parte di ciò che abbiamo imparato a fare per tradurre sul terreno concreto della didattica i nostri principi si situa nella zona di contatto tra il cognitivo e il linguistico.

Il contributo di Cesare Cornoldi offre un'ampia sintesi di ricerche condotte in questa direzione, avendo come bussola il tema della metacognizione, che si è rivelato particolarmente fecondo di implicazioni educative: se è vero che insegnare non può ridursi ad addestrare, ma comporta l'esplicitazione di

concetti e di pratiche, se è vero, più in specifico, che molti insuccessi della scuola nel promuovere lo sviluppo delle abilità linguistiche possono essere imputati all'aver fatto affidamento su una comunicazione tutta implicita di modelli, allora sono preziose le indicazioni che ci fornisce la ricerca su come la consapevolezza dei propri atteggiamenti, operazioni, strategie influisce sulla qualità delle prestazioni linguistiche.

La presenza di Lucia Lumbelli non è nuova nelle pubblicazioni di questa collana: abbiamo avuto modo di essere via via informati sugli sviluppi di una linea di ricerca che prosegue da anni, a stretto contatto col mondo degli operatori scolastici, unendo la coerenza dell'impianto al progressivo arricchimento di nuove sfaccettature; in questo contributo al tema della comprensione della lettura si unisce quello della comprensione di messaggi televisivi e quello delle abilità produttive. Senza anticipare i contenuti della relazione, ci sembra siano da segnalare, da un lato, le rinnovate puntualizzazioni sul concetto di «deprivazione linguistica» con le sue implicazioni ideologiche e sociali «il riconoscimento della deprivazione è perfettamente compatibile con il rispetto della differenza»), dall'altro, l'attenzione al contributo della «ricerca linguistica in senso stretto», l'individuazione di «quei capitoli che siano rilevanti per acquisire strategie...».

La seconda parte del volume raccoglie sette resoconti di indagini e interventi che costituiscono una verifica su terreni specifici della fecondità delle impostazioni presentate nelle, o sottese alle, relazioni di apertura. Cinque contributi (Camagni, Cavazzini, Fortini e Senni, Colombo, GISCEL Piemonte) si ispirano esplicitamente alla linea di ricerca di Lucia Lumbelli, mostrando la ricchezza delle sue implicazioni in contesti diversi, che vanno dalla lettura alla scrittura alla produzione orale, sulla base di assunti e procedure comuni dalle quali stiamo imparando molte cose importanti: ad analizzare in modo puntuale e minuto i testi, alla ricerca dei possibili punti critici per la comprensione; a tentare un'analisi ravvicinata (idealmene on line) dei processi mentali sottesi all'esercizio delle abilità linguistiche in situazioni il più possibile naturali, non di laboratorio; ad ascoltare veramente il soggetto in difficoltà, invece di sovrapporci a lui; a condurre interventi davvero individuali (in tanto chiacchierare che si fa di «individualizzazione dell'insegnamento»), che contano sulla stimolazione dell'attività mentale del soggetto,

Altri due interventi fanno riferimento a settori di studio più interni alla tradizione delle scienze del linguaggio, il problema della comprensione della lettura è qui considerato dal punto di vista della complessità (semantica, sintattica, strutturale) dei testi, alla ricerca di indicatori di possibile difficoltà e di strategie di semplificazione, Ciccarelli e De Vincenzi riesaminano la questione degli indici formalizzati di difficoltà di lettura, e propongono un loro raffinamento in base ad analisi sintattico-semantiche più puntuali; Piemontese presenta il lavoro di semplificazione testuale condotto nell'ambito di una delle iniziative di approccio allo svantaggio linguistico più importanti di questi anni, il "mensile di facile lettura" «Due parole». Crediamo che l'accostamento di questi due lavori ai cinque precedenti mostri come tradizioni di ricerca in parte diverse possano concorrere in modo complementare a un approfondimento del nostro problema e all'elaborazione di strumenti di diagnosi e intervento.

Se queste sono alcune punte avanzate di ricerca e di intervento, quale è la situazione sul campo, all'interno della scuola "ordinaria"? Quattro ricerche condotte da altrettanti GISCEL regionali, o nel loro ambito, danno in proposito una quantità notevole di dati sulla percezione che gli insegnanti hanno dello svantaggio linguistico e sui comportamenti che assumono per affrontarlo. Le impressioni che se ne ricavano sono variegata e contraddittorie, come ben si può aspettare chi conosce la realtà frammentata, ma anche in movimento, della nostra scuola.

Non mancano ovviamente gli dementi che denunciano preoccupanti ritardi nell'acquisire chiarezza sui termini del problema e carenze di professionalità: si veda la diffusa convinzione che il dialetto sia un fattore di svantaggio linguistico, registrata nell'indagine del GISCEL Sicilia; la tendenza ad assumere la produzione scritta come parametro prevalente, se, non unico, di diagnosi e intervento degli insegnanti di scuola media intervistati da GISCEL Liguria e IRRSAE Liguria sull'uso della scheda di valutazione, con la prevalenza di attività di recupero alquanto meccaniche e addestrative; la lista piuttosto sconcertante dei compiti di italiano che gli intervistati da Mandelli e Sidoli (GISCEL Lombardia), che fanno attività volontaria di doposcuola, trovano assegnati ai ragazzi che assistono. Su alcuni di questi punti, peraltro, la situazione risulta meno arretrata nell'inchiesta campana (che è però condotta su un campione più selezionato di «docenti motivati, attenti e impegnati»): essi, per esempio, pongono al primo posto le abilità ricettive nella definizione dello svantaggio, e sulla questione del dialetto assumono posizioni più sfumate. Un altro indice di una situazione professionale in evoluzione emerge dall'indagine siciliana: quando il GISCEL Sicilia chiede agli insegnanti di suggerire attività di recupero riferite a specifiche carenze, il quadro che risulta mostra come la tastiera delle risorse didattiche disponibili nella nostra scuola si sia andata arricchendo e diversificando.

Ci pare poi che nelle risposte ricorrano alcuni elementi significativi che è importante registrare, prima che valutare: gli insegnanti siciliani sono in grande maggioranza convinti che le attività di recupero si devono svolgere nell'ambito della classe, e rifiutano un lavoro individualizzato fuori della classe; gli stessi insistono sull'importanza di incoraggiare l'alunno, rassicurarlo, metterlo a suo agio, mentre i colleghi liguri, a proposito delle difficoltà di lettura, danno un certo rilievo ai temi della curiosità per i testi e della motivazione alla lettura. Sembra insomma profilarsi un'attenzione alla globalità dell'esperienza dell'alunno e alle sue componenti affettive più che a quelle cognitive.

C'è in questo un contrasto con gli orientamenti cognitivisti prevalenti in vari settori della ricerca? Prima di tentare una risposta, sarà bene vedere se gli stessi atteggiamenti prevalgono nelle esperienze di lavoro in classe riportate nella quarta parte del volume. Si tratta di esperienze assai varie per provenienza geografica, livello di scuola (dalla scuola elementare alla scuola serale per adulti), e varie anche per il livello di elaborazione teorica: si va dalla verifica di un metodo elaborato in anni di sperimentazione accompagnata da una riflessione teorica impegnata (Frasnedi e Poli), alla rilettura della propria pratica artigianale, certo alla luce di una personale cultura pedagogica e linguistica, ma senza supporti esterni di ricerca, come nelle comunicazioni delle colleghe del GISCEL Sardegna (Badas, Milia, Castiglione, Dessi). C'è tuttavia una serie di elementi che ricorrono in diversi interventi, e sono convergenti nel loro significato. Lo svantaggio non è visto solo al livello del "caso" individuale, ma anche come una componente di una situazione socioculturale che interessa, con gradi diversi, un'intera popolazione (la classe, il quartiere); l'intervento di recupero è sempre prospettato come un aspetto di attività di classe complessiva: emblematica a questo riguardo la formula che appare nel titolo della comunicazione di Rovida e Tarallo sugli usi della videoscrittura: «Uno strumento didattico utile *anche* per gli svantaggiati?». Non si incontrano diagnosi tecnicamente raffinate delle prestazioni linguistiche dei singoli e del loro sfondo cognitivo, ma se mai descrizioni di situazioni esistenziali della persona in difficoltà: il recupero è prospettato come problema soprattutto affettivo e relazionale, ricorre il richiamo alla "corporeità" dell'esperienza linguistica «Capire con le mani, con i piedi, con il corpo», come suona il titolo della comunicazione di Badas).

Sembra di riconoscere l'eco ancora viva di un passo delle *Dieci tesi*: «Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche». E non meraviglia di trovare più che mai sottolineato questo approccio nelle esperienze relative alla forma più recente (e poco esplorata) di svantaggio linguistico, quella che colpisce il bambino o ragazzo straniero

che ha difficoltà a comunicare coi compagni e con l'insegnante (si vedano in proposito le comunicazioni di Castelnuovo e di Nigro).

Scontando tutti i rischi di livellamento, e ipersemplificazione, potremmo tentare di racchiudere in una formula questa tendenza, ricorrente parlando di *glohalità* di approccio: l'insegnante ha di fronte la classe come comunità, e quella è l'orizzonte della sua azione; ha di fronte l'alunno in difficoltà come persona, e il suo intervento si rivolge alla persona nella globalità delle sue componenti. Sono queste le conclusioni che affiorano alla fine della comunicazione di Romani, che riferisce su tentativi di recupero dello svantaggio condotti in situazioni diverse da insegnanti che hanno fatto riferimento al seminario del GISCEL Emilia-Romagna: e le loro esperienze hanno in parte corretto le ipotesi di partenza del gruppo.

Le tre comunicazioni raccolte nell'ultima parte hanno in comune il fatto di riferire su interventi promossi da istituzioni pubbliche o che si valgono di finanziamenti pubblici (un provveditorato, un IRRSAE, un'associazione sorta in ambito sindacale); che tutte e tre le iniziative siano sorte in Emilia-Romagna può dipendere dalla collocazione geografica del nostro Convegno, ma forse anche, se il patriottismo locale non ci inganna, da un'attenzione ai problemi sociali ed educativi particolarmente radicata in questa regione anche in ambito istituzionale.

Un primo elemento di interesse di questi progetti, dovuto all'origine istituzionale, è l'ampio raggio d'azione: quello del Provveditorato agli Studi di Modena, su cui riferiscono Fantera e Bartoli, coinvolge 2000 ragazzi della scuola dell'obbligo, quello dell'IRRSAE Emilia-Romagna, di cui alla comunicazione di Luisi, oltre 360 bambini della scuola elementare; e in entrambi i casi la prospettiva a largo raggio porta a uno sforzo di quantificare il problema definendo in qualche modo le percentuali di allievi in difficoltà. Diverso il caso dell'iniziativa su cui riferisce Villarini, rivolta a un settore molto specifico, i figli di profughi bosniaci. I tre progetti hanno anche qualche elemento comune nelle procedure, che associano una diagnosi sistematica e un intervento formativo rivolto agli insegnanti, anch'essi in numero rilevante.

Certo, se si volessero confrontare gli strumenti di diagnosi e di intervento delineati in questi progetti con le analisi ravvicinate che abbiamo presentato nella seconda parte del volume, i primi apparirebbero molto meno raffinati, addirittura discutibili sotto qualche aspetto. Ma crediamo che questa sia una caratteristica intrinseca e funzionale al loro essere strumenti di intervento su larga scala. Anche il dettato, per intenderci, discutibile come pratica didattica, può servire, accanto ad altri strumenti, a identificare rapidamente le fasce di disagio. Gli autori delle comunicazioni sono giustamente prudenti nel valutare l'efficacia complessiva di iniziative ancora in corso, ma pensiamo che si possa fare affidamento sugli indizi parziali positivi che hanno riscontrato; questi progetti dovrebbero essere oggetto di attenzione da parte di tutti gli organi di amministrazione o di supporto alla scuola, se non peraltro, in base al principio per cui è più probabile che si ottengano risultati facendo qualcosa che non facendo niente..

In conclusione, ci sembra che dalla lettura complessiva del materiale che presentiamo emerga la presenza di tre prospettive, distinte e complementari, sul tema dello svantaggio linguistico. La ricerca linguistica, psicologica e psicopedagogica sta facendo seri passi avanti nel senso della diagnosi e dell'intervento individualizzato; i suoi risultati sono preziosi, ma i suoi metodi non si possono trasferire meccanicamente alle iniziative su larga scala, né si può pretendere che diventino pratica corrente degli insegnanti, se non in casi eccezionali. Vorremmo ricordare a questo proposito un passaggio della relazione di Cornoldi, a commento degli strumenti di diagnosi presentati:

Una diagnosi così specifica in effetti sembra possibile solo a un servizio psicopedagogico, constatazione che tuttavia non deve deprimere l'insegnante di classe (che non può certo

trasformarsi in diagnosta, né in insegnante impegnato in raffinate individualizzazioni dell'insegnamento).

Ci pare che questo sia un approccio più ragionevole e rigoroso di certe frettolose prescrizioni di «individualizzazione dell'insegnamento» come il più ordinario dei compiti (e forse anche di certe generose proclamazioni dell'«insegnante-ricercatore»). L'attenzione a ogni individuo nella classe è una cosa importante e doverosa, ma la vera individualizzazione degli interventi è un'altra, e almeno nei casi gravi richiede il contributo di personale appositamente preparato e che dedichi a questo solo almeno una parte del suo tempo professionale. La richiesta che la scuola possa disporre di un tale personale (meglio se proveniente dall'insegnamento) in modo ampio e sistematico potrebbe scaturire naturalmente dall'esperienza di questo Convegno.

Accanto alla ricerca e all'intervento specialistico, le istituzioni, con la loro visione del problema su larga scala e gli strumenti che ne conseguono, e gli insegnanti, con la loro ottica che abbiamo definito «globalista», e che è forse necessariamente tale, hanno da svolgere altri compiti, distinti e convergenti. Naturalmente distinzione non significa separazione, le esperienze e le conoscenze devono circolare, e non c'è bisogno qui di ripetere che la ricerca ha bisogno di dialogare con la scuola, la scuola con la ricerca, le istituzioni con entrambe. Ma intanto è importante che ciascuno faccia al meglio il suo mestiere: nella speranza di contribuire a superare quel ritardo culturale generalizzato nel nostro paese, che nel momento in cui scriviamo viene indicato, forse per la prima volta, come uno dei grandi problemi che gravano sul nostro futuro e come un impegno prioritario della politica nazionale.

Adriano Colombo e Werther Romani

NOTE

1. Il documento, redatto originariamente da De Mauro per il CIDI nel 1975, fu fatto proprio con alcune modifiche dal GISCEL nello stesso anno. Lo si può leggere in varie pubblicazioni, tra cui *L'educazione linguistica*, a cura di Raffaele Simone (Firenze, La Nuova Italia, 1979). La versione originaria si trova in *Scuola e linguaggio*, di Tullio De Mauro (Roma, Editori Riuniti, 1977). Un bilancio dell'efficacia delle *Dieci tesi* a vent'anni di distanza è in corso di stampa in questa stessa collana, con contributi di Tullio De Mauro, Alberto Sobrero, Raffade Simone e Lorenzo Renzi.
2. Il Comitato era composto da Adriano Colombo, Remo Job, Lucia Lumbelli, Alberto Sobrero e Massimo Vedovelli.
3. Si tratta di una delle ricerche comparative internazionali condotte dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), che costituiscono le indagini più attendibili di cui disponiamo in Italia sulla produttività del sistema scolastico. Si veda in proposito in questo volume la relazione di Ferreri e Lucisano.