

paginone

4

Alla materna si studia Chagall

Bambini di quattro anni imparano a conoscere l'arte attraverso i dipinti di Marc Chagall e provano, dopo un lungo percorso didattico, a improvvisarsi pittori. È accaduto a Roma, alla scuola materna statale di Largo Buzzati. «Il progetto», spiega l'insegnante Liana Papari, «è nato con l'idea di avvicinare il mondo dell'infanzia a quello dell'arte dimostrando che si

può fare cultura anche con i bambini di quattro anni». La scelta di Marc Chagall non è casuale. La pittura di Chagall nasce da uno stato d'animo, è spontanea, appare ingenua ed infantile ma in realtà non lo è affatto: Chagall non dipinge come un bambino ma con l'animo di un bambino che scopre il mondo. «Per avvicinare i più piccoli a questo artista», ha spiegato l'insegnante, «ci siamo serviti di testi come "Chagall, il teatro dei sogni", di Cristina Mazzotta, che hanno promosso il processo di identificazione fra Marc bambino e gli alunni.

Il progetto è passato alla seconda fase attraverso la visione delle foto

delle opere più espressive con l'analisi della pittura, l'uso dei colori e delle forme. I bambini hanno effettuato una pittura di gruppo su lunghi rotoli di carta sui quali, ognuno ha disegnato il personaggio Marc, gli animali che aveva trovato sui quadri, le figure che lo avevano colpito di più. In un secondo momento, i bambini hanno focalizzato l'attenzione sulla forma, la vivacità dei colori e hanno elaborato in un secondo pan-nello di gruppo. Ogni alunno poi, ha prodotto un disegno osservando le tavole tratte da un libro illustrato sui «Maestri del Novecento» e scegliendo l'opera che più lo aveva colpito spiegando il motivo della scelta.

IL LIBRO

No all'iperspecialismo nelle «Teste ben fatte» di Edgar Morin

VICHI DE MARCHI

Una testa ben fatta è una testa ricomposta. Non ci sono frammenti, pillole di conoscenza, nicchie di specializzazione che fluttuano scomposte e solitarie. C'è invece una colla spessa e filante che tiene assieme cultura umanistica e saperi scientifici. Par quasi di vederla, nel reticolo di terminazioni nervose che pulsano, questa nuova testa pensante di cui scrive Edgar Morin, lo studioso francese attento ai fenomeni di lunga tendenza, che mette sotto accusa i miti fallaci del terzo millennio. Ci sono sirenne che con il loro bel canto provocano il naufragio. C'è - potentissima - la chimera del superspecialismo, saperi quasi esoterici, appannaggio di pochi, in un mondo dove prospera e domina il massmarket di merci ed idee.

In *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Raffaello Cortina Editore, pp.138, lire 22.000), il sociologo francese invita insegnanti, studenti, uomini di scienza e cultura a guardare in faccia il mondo com'è. Ed è un mondo complesso e globale, interconnesso e dialogante. Che senso ha allora l'iperspecializzazione che frantuma in partecelle, un'intelligenza che disgiunge e riduce, se tutto questo impedisce di vedere in modo globale e interconnesso, rende ciechi di fronte alle tendenze di lungo periodo?

Così un economista che sia solo tale e non tenga conto delle implicazioni sociali e della dimensione umana non sarà mai un grande economista, anzi rischia di essere dannoso, dice Morin. E ancora: che senso ha, nelle scienze cognitive, separare il cervello, organo biologico, la mente, entità antropologica e il computer, intelligenza artificiale? Le conoscenze frammentate servono, al massimo, per le applicazioni tecniche.

A partire da queste riflessioni, Edgar Morin elabora la sua «ricetta» per una riforma dell'insegnamento che sia anche «riforma della mente». L'idea del libro nasce a Morin, quando, chiamato da *Le Monde* a preparare un inserto sull'Università, mette a punto idee maturate in un decennio. Ne è nato questo libro che demolisce le tante teste «ben piene» di saperi ammonticchiati in favore di «teste ben fatte».

Queste teste «ben fatte» possiedono due qualità che non si ereditano con i geni ma si costruiscono nel percorso formativo: saper sviluppare un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; avere dei principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso. Il che non esclude lo sviluppo di competenze particolari o specialistiche. Anzi, secondo il sociologo francese, esse si coltivano meglio se la mente possiede già delle attitudini generali.

Per un bambino coltivare queste attitudini significa lasciar parlare, anche in un'aula, la curiosità. Ma questo non potrà mai essere introdotto per decreto ministeriale. Morin, addirittura, chiede agli insegnanti di non riversi più come dei semplici professionisti ma come gente che deve assolvere ad una funzione di salute pubblica.

La loro missione - dice - è la trasmissione, che è una competenza ma soprattutto un'arte fatta di amore per gli studenti e per la cultura. Alle elementari la testa ben fatta si forma legando le domande sull'uomo alle domande sul mondo, nelle secondarie si fa il vero e proprio apprendistato ad una cultura umanistico-scientifica. La matematica, ad esempio, dovrebbe essere insegnata in quanto forma di pensiero logico impiegata nelle operazioni calcolabili.

L'Università infine, nella «riforma» di Morin, dovrebbe conservare e dilatare questo approccio. L'unico possibile in un mondo di incertezze e di conoscenze precarie. Copernico ci ha tolto l'illusione di stare al centro dell'Universo, Darwin ci ha riportato alla nostra discendenza dagli antropoidi, Freud ci ha detto che lo spirito umano non è sacro ma contorto e sofferente, ricco e creativo, infine Hubble con le sue immagini ci ha mostrato che viviamo alla periferia del cosmo.

Ci resta la solidarietà con gli umani, la relazione indissolubile con la natura e il cosmo che va riconosciuta ricomponendo cultura scientifica e umanistica. E delle due, Morin «salva» la prima. Non sono forse i «pensatori» scientifici più che gli stanchi filosofi ad aver tentato questa ricomposizione, da François Jacob a Ilya Prigogine? E non sono forse le scienze naturali - cosmologia, ecologia, biologia, ecc - quelle che hanno saputo più di altre riaggregare competenze prima disperse e compartimentate?

Riforma affascinante, quella tracciata da Morin, i cui temi rischiano di essere assenti dal dibattito italiano forse troppo assorbito da calcoli di «ingegneria istituzionale» su cicli e scuole da riorganizzare.

L'inchiesta

INGLESE MIO NON TI CONOSCO

La scuola ha troppo a lungo snobbato la lingua straniera

ROSSELLA MICHENZI

INFO

I gay possono riunirsi a scuola

Gli studenti gay hanno il diritto di riunirsi a scuola: il giudice di Orange (California) ha ritenuto discriminatorio il comportamento del consiglio scolastico distrettuale che aveva vietato a un gruppo omosessuale della El Modena High School di vedersi nel pomeriggio nell'istituto, come invece è permesso all'unione degli studenti neri o al Gentlemen's Club. Grazie a un'ingiunzione preliminare, e fino alla sentenza definitiva gli studenti, che hanno fatto causa al consiglio distrettuale, potranno incontrarsi nelle aule scolastiche. «I ragazzi omosessuali», ha scritto il giudice, «non solo sono stati danneggiati dal divieto dell'istruzione, ma anche dalle offese che ogni giorno subiscono a scuola». «Le cose sono due», ha ribattuto la portavoce del Consiglio scolastico Judith Frutig - «la decisione del giudice sarà capovolta dalla sentenza o ricorremo fino alla Corte Suprema». Vinto il primo round della

CAMBIA. A FATICA, L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA DALLE SCUOLE ELEMENTARI ALL'UNIVERSITÀ. COSÌ L'ITALIA CERCA DI CORRERE AI RIPARI DI UN «MONOLINGUISTICO» CHE COMINCIA A ESSERE UN PECCATO DA FARSI PERDONARE. UN'OPPORTUNITÀ DAI NUOVICICLI SCOLASTICI

«Italiani refrattari all'inglese? Mai quanto gli inglesi sono refrattari all'italiano». Mariolina Livi Nicolai, una vita dedicata ad insegnare inglese nelle scuole medie del ponente genovese e ad aggiornare senza sosta didattica, strumenti e competenze, esemplifica con confronto poetico amabilmente malizioso: «Perché è considerato ovvio e normale che io dica Shakespeare e non Sachespeare, mentre ai miei amici inglesi, ancorché colti e cosmopoliti, è consentito dire Denci invece di Dante?».

Quel che è certo è che il roccioso monolinguisma addebitato agli italiani ha radici storiche precise. «Al momento dell'unificazione dell'Italia - ricorda Gabriella Pavan De Gregorio, ricercatrice presso il Centro europeo dell'educazione (Cede) - solo una sparuta minoranza di cittadini parlava italiano e i governi postunitari, di fronte alla scelta cruciale se promuovere la diffusione di un unico idioma, oppure rispettare la natura multilingue e multiculturale della giovane nazione, preferirono la prima opzione. Ad attuarla fu chiamata la scuola, che impostò l'insegnamento della lingua, a tutti i livelli, sulla rigida osservanza delle convenzioni formali e sull'esclusione delle varietà dialettali. Fu adottata, in altre parole, una politica ispirata ad un rigido paradigma monolinguisma. Il risultato, a prima vista paradossale, fu un fortissimo ostacolo all'unificazione linguistica del paese».

Di fatto, spiega Pavan, l'italiano come lingua di uso comune si è affermato solo negli ultimi decenni, per influenza di fattori quali la burocrazia centralizzata, l'industrializzazione e la conseguente emigrazione interna, la formazione di un esercito nazionale, la diffusione della stampa e, soprattutto,

la penetrazione capillare di radio e televisione. Per contro, l'esclusione scolastica dei dialetti produsse un paio di rischiosi stereotipi: che la salvaguardia di una lingua debba passare per il suo isolamento, e che l'apprendimento plurilingue rappresenti un ostacolo allo sviluppo cognitivo. «Pregiudizi infondati», conclude Pavan - «che pure hanno sostanzialmente, alla base delle scelte di politica scolastica, la convinzione che sia secondario il ruolo di una educazione linguistica ampia ed integrata. E che il problema dell'educazione alle lingue non rivesta quel carattere di urgenza che la porrebbe tra gli obiettivi prioritari della riforma della nostra scuola».

Per fortuna, però, nel corso degli ultimi vent'anni la configurazione dell'insegnamento delle lingue straniere si è radicalmente trasformata. Rosanna Fiorentino e Lucilla Lopriore, docenti di inglese e formatrici nell'ambito del «Progetto speciale lingue straniere» (che provvede all'aggiornamento degli insegnanti) sottolineano come l'esigenza sempre più pressante di sviluppare scambi internazionali, la crescente consapevolezza che gli alunni debbono conseguire una padronanza effettiva della lingua studiata, e l'apporto di scienze come la sociolinguistica,

la psicolinguistica, la linguistica applicata, abbiano prodotto - anche nella scuola italiana - un largo consenso sull'opportunità di insegnare e imparare le lingue straniere come mezzo di comunicazione. Così l'approccio comunicativo, anche se il processo non è stato lineare, si è sostituito alla impostazione tradizionale che, modellata sulla didattica delle lingue classiche, si fondava quasi esclusivamente sulla conoscenza delle regole grammaticali e sintattiche.

E veniamo, mentre la riforma in atto va delineando gli assetti prossimi venturi, al panorama dell'oggi. Nella scuola elementare l'inizio dell'adeguamento di programmi e curricula risale ai primi anni '60, quando in alcune classi di alcune scuole italiane l'insegnamento di una lingua straniera (francese, inglese o tedesco) venne introdotto a livello sperimentale. Nel 1980/81 il progetto si era esteso a 550 classi in 43 province. La sperimentazione si concluse nel 1985, con l'ingresso ufficiale della lingua straniera negli allora nuovi programmi della scuola elementare. Sempre negli anni '60, con la nascita della media unica obbligatoria e gratuita, nella secondaria di primo grado si registrò uno sviluppo impetuoso ed improvviso dell'insegnamento dell'inglese, per il suo ruolo ormai affermato di lingua franca della comunicazione internazionale.

«Ma non venne risolto», ricorda Sirio Di Giulomaria, docente e formatore di inglese, già presidente di Tesol Italy (associazione degli insegnanti di lingua inglese) - il problema dell'adeguamento dei programmi alle nuove tendenze della didattica, e vi fecero fronte una parte degli insegnanti che, consapevoli della necessità di usare metodologie, tecniche e sussidi adatti all'apprendimento della lingua come comunicazione, si riunirono in associazioni professionali, cominciando ad aggiornarsi in Italia e all'estero. Così, quando nel 1979 i nuovi programmi della media statale vennero pubblicati sulla Gazzetta ufficiale, in molte scuole gli insegnanti avevano già da tempo applicato le linee della nuova didattica».

«Nella secondaria superiore - sintetizza Anna Flammini, formatrice e docente di inglese nel liceo scientifico - gli ultimi vent'anni hanno visto, piuttosto che una vera riforma istituzionale, una "riforma strisciante" costituita da sperimentazioni e innovazioni didattico/metodologiche. Oggi ci troviamo in un momento particolare di transizione, in cui appare sempre più forte l'esigenza di un rinnovamento completo nell'ambito del riordino generale dei cicli scolastici». Quanto, infine, all'Università, Andrea Villani, incaricato di glottodidattica presso l'ateneo di Sassari e autore di una indagine a livello nazionale per conto del Cede, ha riscontrato come il panorama sia disomogeneo, fortemente diversificato per ateneo e a volte anche per facoltà. «La tendenza - riassume - sembra essere quella di dare impulso alla diffusione di centri linguistici universitari, o interfacoltà o d'ateneo, per promuovere e migliorare, accentrando, tutte le iniziative a favore dell'apprendimento. Ed è presente una generale volontà a rendere obbligatoria per tutte le facoltà l'idoneità in lingua straniera, almeno per l'inglese».



battaglia legale, i gay della El Modena devono affrontare gli insulti quotidiani dei loro compagni eterosessuali. L'atteggiamento del Consiglio Distrettuale e degli studenti di Orange è in linea con le ultime statistiche Usa. Novemila studenti americani su diecimila sono contro l'omosessualità. E più dei due terzi dei gay hanno dichiarato di subire continue molestie fisiche e psicologiche.

