

Didattica dell'italiano... e lingua della didattica

Michele Mainardi

Dipartimento formazione e apprendimento,
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

1. Introduzione

La personale specializzazione in ambiti specifici delle scienze dell'educazione mi porta a questo convegno da un osservatorio particolare; non per disquisire di didattica dell'italiano in quanto lingua e letteratura, i convenuti hanno certo più affinità del sottoscritto con le specificità e le peculiarità della didattica disciplinare menzionata, ma per alcune riflessioni attorno a quel fattore istigatore, espressione e vettore di conoscenza, delle conoscenze, di cultura e dello sviluppo, che è la lingua della didattica e delle didattiche, nel nostro caso l'italiano: la lingua dell'insegnamento.

Da oltre trent'anni mi occupo professionalmente di sviluppo, formazione e di apprendimento da prospettive da taluni ritenute anche diametralmente opposte (dalla scuola speciale, all'università) e talvolta in contesti educativi e /o formativi decisamente diversi (dall'asilo nido alla casa di riposo). Nel corso degli anni ho appreso a riconoscere e a considerare con particolare attenzione il concorso di fattori propri ai singoli contesti di esperienza e di esposizione all'esperienza nell'analisi e nello studio di situazioni di sviluppo e di apprendimento. Fattori d'influenza variabili, contingenti, ma decisamente cogenti a livello intra e interpersonale rispetto alla qualità dei processi dinamici di crescita e di apprendimento interni alle stesse e nella determinazione di qualità della mediazione educativa e formativa, dell'atto di insegnamento, delle situazioni, le occasioni e dei materiali di insegnamento e apprendimento.

Il concorso di fattori concerne evidentemente il "chi" è in situazione d'apprendimento, il "cosa" la messa in situazione vuole supportare e rendere possibile, e il "come" si attualizzano (usualmente o in particolari nicchie educative o formative, cioè in specifici contesti), la relazione educativa e formativa, le pratiche ricorrenti, le abitudini e le "buone" pratiche della stessa, di cui il singolo docente è il principale attore e/o autore, e le finalità e gli obiettivi dei piani di studio, a corto, a medio e/o a lungo termine.

La scuola, quindi ogni docente, interviene nel processo di "scoperta" e nella "costruzione del reale" dei propri allievi e studenti. Agisce con strumenti e referenti propri, sugli strumenti e sui referenti d'azione e di pensiero di ogni singolo/a ragazzo/a, allievo/a, studente, sul suo rapporto al reale, facendo leva sulle funzioni psichiche superiori di ognuno e sul loro sviluppo oltre che su conoscenze e competenze. A scuola i docenti propongono e sostengono con i propri allievi una relazione con ruoli distinti fra le parti, da più punti di vista: per funzione e appartenenza professionale e (sovente) generazionale, per competenza disciplinare, per responsabilità verso l'altro, i piani di studio e il sistema educativo nel suo insieme. Una relazione dissimmetrica, necessaria e provvisoria (Meirieu, 2006), che mira la crescita/ lo sviluppo degli studenti rispetto a precisi oggetti disciplinari, a precisi atteggiamenti verso la cultura, la competenza e la società. Questa relazione educativa e formativa ha naturalmente e normalmente come fulcro la comunicazione, degli scambi verbali, dei linguaggi disciplinari, ... una lingua "prima", che interessa tanto la lingua interiore e di strutturazione del pensiero quanto l'espressione dello stesso.

2. L'italiano (lingua prima): lingua dell'insegnamento

La presente comunicazione s'inserisce in questo convegno di studio sulla realtà locale dell'insegnamento medio superiore e a tale riguardo è opportuno ricordare quanto enunciato dai piani

degli studi liceali a proposito della lingua prima. – «*La padronanza del mezzo linguistico, anche negli usi complessi e formali che caratterizzano i livelli avanzati del sapere, dev'essere considerata nella sua doppia valenza: da un lato una delle capacità fondamentali cui mira l'insegnamento disciplinare, dall'altro una delle condizioni necessarie per l'apprendimento e lo sviluppo di forme di conoscenza di alto livello quali sono quelle introdotte dall'insegnamento liceale. Su ciò si fonda il principio della centralità dell'insegnamento dell'italiano in quanto lingua prima, cioè veicolare per tutte le discipline scolastiche di ogni curriculum, che utilizzano e richiedono competenze linguistiche avanzate*» – (Piani degli studi liceali. Il settore Lingue, UIMS, DS, DECS, 21).

Non vi è ombra di dubbio, l'italiano “lingua prima” è la “lingua veicolare” per tutte le discipline e per ogni curriculum di competenze linguistiche avanzate. Non è la “lingua assurta a lingua convenzionale per necessità pratiche” (lingua franca).

La lingua “prima” è intesa come la lingua nella quale il pensiero (disciplinare e non), la persona, si propone, grazie alla quale lo studente si esprime, si esplicita, si interroga, dubita, mette alla prova il proprio sapere, lo struttura, lo sviluppa a confronto con la cultura, le fonti, le esperienze e i contesti di riferimento delle stesse (valori, identità, principi, ambiti della conoscenza, ...) e grazie anche alla quale, il docente interviene attivamente in questi processi.

Raffaele Simoni, nel suo intervento a questo convegno, ricordava come la lingua veicolare di una società (comunità) debba comprendere un – “*lessico fondamentale e ampio; una sintassi estesa e condivisa; la capacità di modulare la scelta dei registri in relazione a situazioni; ...*” –.

In quanto lingua della didattica, delle discipline e dei curricula di studio in cosa consiste la “lingua veicolare” richiamata dai piani di studio? È la lingua del pensare e dell'agire l'insegnamento in situazione? È lo strumento principe per il docente della relazione emancipativa e formativa, dell'esplicitazione e della condivisione e della verifica dell'appropriazione di prospettive, di significati, di conoscenze, concetti e competenze delle discipline, nei diversi ambiti d'apprendimento e di formazione?

La lingua è un sistema finito con infinita capacità espressiva, quindi con la capacità di generare e/o veicolare una serie infinita di espressioni strutturate orientate dalle idee (Chomsky) e orientanti le idee... A questo proposito mi è sempre gradita la (ri)lettura delle opere di autori quali Vygotski, Piaget, Skinner, Bandura, Richelle, Bruner, Camaioni, oltre che allo stesso Chomsky, proprio perché l'infinità delle espressioni strutturate che il sistema rende possibile interessa aspetti e funzioni che vanno ben oltre la conoscenza e la comprensione del sistema come tale.

In particolare riprenderò da Vygotski e dalla sua scuola alcuni elementi del rapporto fra mente e società. Spesso si parla di questa corrente di pensiero con riferimento all'integrazione nelle didattiche di due concetti particolarmente funzionali e cari alle preoccupazioni pedagogiche e didattiche di progressione e di sostegno all'apprendimento “step by step”: (1) la Zona di sviluppo prossimale (ZSP) e (2) la relazione di tutela nell'apprendimento (mediazione scalare e calibrata) poi teorizzata da Bruner (1983) con il concetto di “scaffolding”.

A proposito della ZSP vorrei ricordare che non va intesa come un'entità unica, una “zona” distintiva di una fase evolutiva del soggetto, la “sua” generica zona di sviluppo prossimale. Sarebbe più corretto parlare di “zone di sviluppo prossimale” in quanto la zona di sviluppo prossimale si rifà a precisi ambiti e conoscenze e non a fasi o stadi di sviluppo. La zona prossimale non è la proiezione generica e temporale dello stato di crescita attuale e potenziale di un individuo, ma lo scarto fra quanto riesce a fare, capire ed esprimere in modo totalmente autonomo e quanto riesce a fare, capire ed esprimere con l'ausilio di qualcuno¹.

La costruzione della conoscenza è al tempo stesso un processo intra e interpersonale, un pro-

1. Secondo Vygotski (1978), la ZPS è la distanza fra il livello di sviluppo attuale così come lo possiamo rilevare attraverso il modo in cui un soggetto risolve dei problemi da solo e il livello di sviluppo potenziale così come lo si può

cesso fatto di interazioni fra un individuo e un “universo fisico e sociale”. Non sto qui a richiamare, ritenendoli assunti, gli apporti della scuola piagetiana. Quello che ritengo utile riprendere è piuttosto la dimensione interpersonale del processo di crescita individuale evidenziato dall'autore e caratterizzante questa scuola di pensiero. “*Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique*”. (Vygotski, 1934, 111)

Il secondo concetto ricorrentemente ritenuto dalle didattiche, la mediazione scalare e calibrata, è facilmente identificabile con le attività di “possibile o doveroso sostegno” subordinate all'esistenza di una zona di sviluppo prossimale dimenticando come lo stesso Vygotski riconosceva che “*l'unico buon insegnamento è quello che precede lo sviluppo*”, che l'attività del tutore sta nel generare Zone di sviluppo e che l'insegnamento “*al di qua*” della zona di sviluppo prossimale, cioè che ne precede/provoca l'insorgenza, è almeno altrettanto importante per lo sviluppo di quello entro la ZSP (Mainardi, 2013).

Un buon insegnamento, un insegnamento che si voglia funzionale alla crescita, non può limitarsi ad assecondare lo sviluppo, lo deve promuovere. Il movimento reale del processo di sviluppo del pensiero, secondo Vygotski (1990, 60) “*si compie non dall'individuale al socializzato, ma dal sociale all'individuale*” e in questo il linguaggio gioca un ruolo fondamentale precorrendo con i significanti e con le questioni, dei significati e dei concetti potenzialmente da fare propri: – “*La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle: le seul bon enseignement est celui qui précède le développement*”. – (Vygotski, 1934, 110).

Vygotski in “Pensiero e linguaggio”, delinea una prospettiva cognitiva e storicoculturale di cui, in questa sede, ci sembra utile ricordare alcune delle principali opzioni:

- (a) *Il pensiero, la costruzione dell'intelligenza, l'istruzione sono attività sociali.*
- (b) *I sistemi di segni sono strumenti psicologici: “mediazione semiotica”.*
- (c) *Il linguaggio gioca un ruolo centrale nello sviluppo del pensiero.*
- (d) *L'apprendimento non parte mai da zero.*
- (e) *Un insegnamento efficace deve precedere lo sviluppo, non deve limitarsi ad assecondarlo.*

Si potrebbe affermare con Vigotsky, che il tratto fondamentale di un processo di insegnamento/apprendimento consista nella formazione di zone prossimali di sviluppo, che gli studenti crescono nella realtà intellettuale di chi e di quanto li circonda e che la lingua è lo strumento privilegiato, anche se non esclusivo, di questo incontro e di questo confronto.

3. La lingua: veicolo, espressione e alimento dei processi di sviluppo e di formazione

– “*Chaque question possède une force que la réponse ne contient plus*”. – (Wiesel, 1958)

In educazione e nella formazione la mediazione dell'esperienza di apprendimento impone di interessarsi di incontro, di confronto e di dialogo (nel senso bachtiniano del termine²).

determinare attraverso il modo in cui egli risolve dei problemi quando è assistito dall'adulto o collabora con altri soggetti più avanzati (In: Mainardi e Lambert, 1984, 153).

2. Il concetto di « dialogo » che riteniamo è quello attribuito al filosofo russo Michail Bachtin (1895-1975) e al suo modello di comunicazione dialogica. La comunicazione dialogica è particolarmente attenta all'interlocutore e al contesto. La considerazione posta all'interlocutore e al contesto determina il rapporto, lo stile e la qualità dello scambio

L'appropriazione di concetti dati, presuppone l'espressione e la condivisione di significati, consci che lo scambio linguistico non sempre può contare sulla coincidenza dei significati attribuiti dalle parti alle singole espressioni linguistiche.

Il confronto è il **fulcro** dello scambio dialogico proprio dell'incontro educativo e formativo, dell'insegnamento e dell'apprendimento in situazione: – "La manière dont se sont constituées historiquement les différentes sciences en fonction de leur objet, est fondatrice de la répartition des savoirs transmis en disciplines différentes. Ce sont ces savoirs **élaborés** produits d'une rationalité au travail qui constituent les disciplines formelles et qui sont dits tels parce qu'ils exigent de la part des **élèves** lors de leur appropriation, la mise en oeuvre <des activités intellectuelles les plus hautes> permettant d'accéder à de nouveaux plans de **généralités**."

Il s'agit donc de permettre aux **élèves** d'avoir accès aux connaissances **élaborés** de leur temps: appropriation qui nécessite de leur part un authentique travail de conceptualisation, consistant à ré-effectuer par soi-même – et donc à sa manière – l'activité intellectuelle qui a conduit tel chercheur à concevoir tel mécanisme (le mécanisme de la sélection naturelle chez Darwin par exemple). On comprend dès lors pourquoi Vygotski a défendu l'enseignement par discipline et **écarté** l'enseignement par <complexes> qui dédouanait l'**élève** de tout travail authentique de conceptualisation» – (Brossard, 2013, 33).

Le questioni aperte dall'interazione educativa e formativa fra due o più persone, dal caso o dall'evidenza, dall'esperienza d'azione e di pensiero orientata, sono all'origine di nuove acquisizioni, di nuove frontiere d'indagine o di nuovi motivi che l'apprendimento e lo sviluppo rendono solo possibili. Lo sviluppo della conoscenza, la ricchezza del sapere dipende allora dalle questioni (oltre che dagli strumenti a disposizione), dalla ricchezza qualitativa e quantitativa delle situazioni e delle occasioni/possibilità d'accesso alle situazioni, alle questioni, alle fonti, agli strumenti del sapere, alla possibilità di dare fondo ad una costruzione qualificata del "reale", alla cultura e alla conoscenza disciplinare di cui il linguaggio è di volta in volta espressione, ricettacolo e veicolo.

4. Quando le parole e le espressioni "significano"!

"La lingua è una geniale convenzione, le parole significano qualcosa solo perché siamo tutti d'accordo che ciò debbano significare". (Augias, 2012, 11)

La lingua agisce sui concetti cioè su quelle un'unità del pensiero costruite per astrazione dalle caratteristiche comuni di un insieme di "oggetti". – "Concetto e significato sembrerebbero essere due facce della stessa medaglia: i concetti, il contenuto dell'astrazione considerato separatamente dai termini; i significati, invece, i contenuti considerati esclusivamente dal punto di vista dei termini. Tuttavia, a livello teorico, possono esistere concetti senza termini, mentre non possono esistere significati senza segni: questo «scollamento» ci induce a pensare che concetto e significato non possano essere la stessa cosa. Abbiamo anzi l'impressione di trovarci di fronte a due entità diverse e distinte, seppur astratte e sebbene si realizzino entrambe in un'unità linguistica". – (Messina, 2009)

La distinzione fra concetti e significati (e significanti) è centrale. Non basta usare un significante (o un segno) per far proprio il significato del termine o per evocare il concetto ad esso correlato e nella corretta accezione contestuale così come non basta poter disporre di un concetto per padroneggiarne i significanti: – "Raramente alla prima lettura di un articolo scientifico afferrava qualcosa del senso generale, talvolta neppure quello, ma ciò non toglieva nulla al piacere di scorrere

comunicativo. Un rapporto dialogico s'installa in seno a situazioni relazionali in cui gli interlocutori assumono un ruolo preciso e riconosciuto, quando vi è ascolto e considerazione reciproci e quando l'interazione non è una semplice sequenza di scambi indipendente dagli attori in presenza.

con gli occhi la struttura ordinata delle pagine in doppia colonna di "Physical Review". Si soffermava a lungo sulle formule più concise e criptiche solo per ammirarne la sottile eleganza formale, prima ancora di capirne il significato che si sarebbe svelato a poco a poco, con fatica, in un gioco di specchi tra rimandi ad altre pubblicazioni. (...) Qualcosa a metà tra l'enigmistica e una caccia al tesoro" – (Pieraccini, 2011, 15)

L'opacità di significato, per citare un concetto preso a prestito dalla relazione di Manzotti al Convegno, non è un'eccezione ma un'opportunità. Essa non preclude il mantenimento del "dialogo", del confronto con la fonte anzi, la ricerca di trasparenza, la volontà di scoperta – la "caccia al tesoro" – può essere ragione di fascinazione, d'interesse, movente dell'incontro.

Dare per scontata la limpidezza della coincidenza fra immagine verbale e immagine mentale, nella lingua veicolare propria alle situazioni d'insegnamento, non è conveniente in quanto in contrasto con l'insegnamento e l'apprendimento.

Nell'incontro di discipline, accezioni e contesti, è possibile che fra l'allievo, il docente e i docenti, non vi sia necessariamente una costante e generalizzabile coincidenza di immagini mentali attorno ad un significativo dato e questo malgrado l'assoluta possibilità di condivisione o di condivisibilità del significativo.

Significati e concetti possono essere evocabili ma non ancora e necessariamente evocati come tali e/o in modo contestualmente pertinente da un dato significativo in un dato contesto disciplinare o argomentativo. Un significativo verbale è certamente un reale o potenziale ricettacolo di immagini mentali di cui esso, talvolta, ne precede unicamente la costituzione, la precorre, la anticipa o la delinea (nella sua radice etimologica ad esempio), oppure, come tale, richiede ancora di essere ulteriormente affinato per poter essere contestualmente collocato, compreso e inteso e per poter essere finalmente contestualmente (e disciplinarmente) differenziato e correttamente interpretato, inteso, ed evocato.

5. Le rappresentazioni semiotiche e i concetti

Wittgenstein à Russel: – "Je n'ai rien compris à son objection, pourtant je sens dans mes os qu'il doit avoir raison, mais je ne peux avancer que dans ma voie". – (Snyder, 1996, 32).

Le espressioni veicolate dalla lingua sono al tempo stesso "prodotto e strumento" dello scambio fra le persone all'interno della "relazione disimmetrica necessaria e provvisoria" che caratterizza la formazione nel rapporto fra studente e docenti e l'educazione in genere.

Esse possono precedere il processo di appropriazione di significati e del "senso atteso"; evocare più o diverse "immagini di senso" (concetti) nel parlante o nello scrivente o fra parlanti e scriventi; essere strumento o progetto del dialogo individuo-mondo-disciplina, soggetto-comunità (scientifiche e/o d'altra natura), persona-collettività, ...

Colui che apprende per accedere al sapere deve ri-effettuare da sé e per sé un processo di concettualizzazione. Questo costituisce la radice rappresentativa individuale dell'immagine mentale evocabile, fruibile o evocata. Tale processo di raccordo-confronto fra concetti disponibili e significati evocati dai significanti usati e i significati propri alla disciplina (in un percorso dall'individuale al sociale e dal sociale all'individuale) deve essere affrontato tenendo conto del fatto che non necessariamente significativo e concetto sono disponibili o assunti in modo sincrono (Mainardi, 1992).

Chi "insegna" deve essere il garante dei prodotti delle discipline e il facilitatore verso l'allievo nel farne proprie delle precise e specifiche componenti del sapere ad esse riferito agendo consapevolmente sulla relazione allievo-disciplina, concetti-significati-significante e sul pensiero disciplinare specifico e sul linguaggio ad esso contestualmente correlato e distinto da altre possibili accezioni

terminologiche facendo capo alla radice rappresentativa socio-culturale, leggasi disciplinare, del concetto.

Le scuole di maturità presentano un sapere elaborato carico di razionalità, di valori e di una coerenza interna e formale specifica. Un sapere che si presenta in forma sistematizzata e che porta una “luce” nuova o specifica su precisi ambiti del reale. Come tali, le scuole di maturità, danno accesso a livelli di realtà e conoscenza ai quali non abbiamo naturalmente accesso. Pochi contesti formativi sono così altamente sollecitati dalla contemporaneità di un numero così elevato di contenuti e di discipline spinte a livelli superiori.

In tale contesto la lingua veicolare assume una valenza peculiare e specifica. All'interno dei processi di (ri)concettualizzazione, di differenziazione e appropriazione di saperi si affrontano e confrontano infatti in modo dialettico concetti quotidiani (CQ), ricchi di senso, “*saturati dalla ricca esperienza personale*” e Concetti accademici (CA), utilizzati in modo cosciente e intenzionale, maneggiati e trattati in modo esplicito nelle diverse discipline.

I primi e i paradigmi epistemologici ai quali si rifanno, sono piuttosto impliciti. Si formano spontaneamente nel soggetto in rapporto con la sua esperienza, la sua cultura e il suo ambiente e hanno una portata piuttosto locale. I secondi sono messi in relazione con altri concetti per (ri)costituire dei sistemi (modelli e paradigmi epistemologici espliciti). Hanno un carattere di generalità e teorico; sottintendono una rigorosa ricerca e un riferimento contestuale specifico (Vygotski, 1985; Van der Veer et Valsiner, 1994; Douek, 2013).

CA e CQ si distinguono, dal punto di vista dell'esperienza dell'allievo, per il rapporto che intrattengono con i loro oggetti. Gli insegnamenti-apprendimenti disciplinari mirano all'evoluzione (germinazione) dei Concetti Quotidiani verso “l'alto”, concetti più evoluti e con carattere superiore di generalità, e all'accomodamento dei Concetti Accademici verso “il basso”, concetti accomodati nella quotidianità, ossia l'applicazione delle generalità e dei legami sistematici alle situazioni particolari.

Le parole, i significanti, le espressioni evocano, confermano, precorrono, preparano, esprimono, veicolano e richiamano concetti (Quotidiani e Accademici): la loro discussione e la loro contestualizzazione argomenta, chiarisce, destabilizza o precisa concetti sovra o sotto estesi, il loro campo di applicazione, il loro carattere di generalità o di particolarità rispetto a situazioni, contesti e invarianti (Douek, 2013, 121).

6. Concettualizzazione, lingua e conoscenza

I processi di concettualizzazione si fondano su situazioni di riferimento ossia, l'insieme delle situazioni e materiali che danno senso al concetto (la referenza), su invarianti operatorie, cioè l'insieme delle invarianti sulle quali poggia il concetto e che sono il punto cardine del rapporto fra realtà e conoscenza pratica e teorica nella genesi del concetto³ e sulle rappresentazioni semiotiche: linguaggio verbale, simboli, schemi, gesti, i contesti, gli strumenti, le situazioni possono (devono!) avere funzione di “orientamento di senso”, di portatori di significati, di ricettacoli e garanti di chiavi di lettura del reale, dei dati, delle situazioni e dei fenomeni del reale (Douek, 2013,120). Per Bruner (1999², 98), “*Non c'è niente di più essenziale in una disciplina che il suo modo di pensare. Non c'è niente di più importante nel suo insegnamento che fornire al bambino la massima opportunità di imparare quel modo di pensare – le forme della connessione, le attitudini, le speranze, gli scherzi e le frustrazioni che la accompagnano. In una parola, la migliore introduzione a un argomento è l'argomento stesso. Fin dal primissimo respiro, all'allievo dovrebbe, pensiamo, essere data la possibilità di risolvere i problemi, di congetturare, di discutere come sono formulati nel vivo della disciplina*” –

3. Le invarianti fanno capo all'astrazione semplice (l'astrazione delle proprietà degli oggetti e delle cose) e/o all'astrazione riflettente (l'astrazione delle proprietà delle azioni su oggetti e su cose).

Questo avvicinamento va sostenuto. L'epistemologia genetica ci ha insegnato che – *“Le idee spontanee del discente (CQ) si configurano come supporti e ostacoli epistemologici, cioè fondamenti soggettivi e ostacoli cognitivi, che devono essere conosciuti e considerati mediante un'opportuna attività didattica (...)”* – (Bargellini e Fedi, 1997, 55). Ma occorre anche considerare che i concetti e i significati a disposizione dello studente, bambino o adulto, non sono esclusivamente ingenui o quotidiani. Uno stesso “oggetto di studio” può interessare prospettive e significati diversi così come uno stesso “significante” può interessare Concetti Accademici e significati diversi.

Singoli concetti possono essere anche molto ben ancorati a una specifica matrice, ad una conoscenza maturata in un'altra disciplina, o legate ad un'altra chiave di lettura del reale o dell'oggetto di evocazione che un significante rende possibile. Come tale, ognuno di essi può essere un supporto o un ostacolo epistemologico all'apprendimento e allo sviluppo. Fenomeni di “viscosità” o di “dominanza” di significati e di immagini mentali specifiche, in assenza di aiuti, attestano la mancata evoluzione nel soggetto di rappresentazioni e concetti e quindi di una effettiva Zona di sviluppo prossimale da considerare con attenzione in ottica formativa ed emancipativa.

7. Lingua veicolare e concetti

A scuola si costruisce un nuovo rapporto con il mondo e con il reale in un processo costante di confronti e di dialoghi: un processo mediato dall'esperienza, dalla storia individuale, da orientamenti culturali, da piani di studio e discipline, da significanti.

Non dimenticherò mai la risposta di un ragazzino alla mia richiesta di spiegarmi con altre parole cosa significasse la parola “soddisfatto”. Disse deciso: “rotto”! “distrutto”! La breve discussione che seguì la mia sorpresa mi restituì nelle intonazioni le sonorità tipiche della campagna romana e quindi le ragioni che lo avevano portato ad intendere un laziale “so'disfatto” al mio “soddisfatto”, da cui, per lui, il suo “distrutto” (disfatto) e “rotto”. Una risposta corretta alla questione così come lui, dalla sua “lettura”, l'aveva giustamente, anche se soggettivamente, intesa.

Da allora non posso esimermi dal cercare di capire a quale realtà e a quale (soggettiva) prospettiva fruibile una risposta, un ragionamento, un'argomentazione, faccia o possa fare riferimento, perché è esclusivamente da quell'osservatorio responsabile che mi è possibile cogliere la concordanza o la distanza fra l'immagine di senso attesa (dalla formazione o dall'interlocutore interessato che è ogni docente) e l'immagine evocata da un significante che, in assenza di altre manifestazioni di comprensione, capacità o abilità, rimane il veicolo-ricettacolo principe e condivisibile dell'immagine di senso dialogicamente fruibile e contestualizzabile.

8. In conclusione

La possibilità di cogliere e discutere le relazioni fra le cose, fra i significati e le espressioni significanti, i concetti disciplinari, accademici e quotidiani, fra termini e concetti, fra “conoscenze” e “contesti di senso”, ... è certamente una delle chiavi di volta della scuola, delle situazioni di apprendimento e del sapere.

La lingua veicolare è strumento di pensiero intra e interpersonale, un fattore istigatore dello sviluppo della conoscenza e del dialogo nella misura in cui l'evocazione, conferma, stupisce o interroga, consente di affinare e differenziare, confrontare e precisare, il sapere, i concetti, il lessico e i registri nel percorso personale e sociale della genesi di conoscenze, competenze e relazioni.

La lingua veicolare deve consentire di identificare, riconoscere e significare le specificità e le peculiarità delle discipline”. Lo deve fare entro un universo linguistico differenziabile ma non frammentario o frammentato, rendendo possibile la percezione della ricchezza dello stesso e delle parti costitutive.

Come perseguire questo risultato? Lasciando allo studente questo compito? Facendo di questa preoccupazione un elemento della didattica, delle didattiche, di alcune didattiche?

La lingua veicolare offre l'opportunità di un gioco di specchi virtuoso fra discipline, fra analogie, differenze, affinità, fra rimandi a significanti, significati e concetti ed epoche, fenomeni, correnti di pensiero, L'idea di tornare a rivedere "l'oggetto" e i linguaggi più e più volte con prospettive e angolazioni diverse così come l'idea di programmi o laboratori strutturati per aree tematiche e concettuali, idee sostenute ampiamente anche da Tatiana Crivelli in questo convegno, sono finestre aperte su pratiche da indagare a fondo nel loro apporto alla cultura di ognuno e all'appropriazione e costruzione di conoscenze e competenze nelle singole discipline da parte dei giovani in formazione.

Concludo con un riferimento in chiave retorica al "mille-feuille", dolce ambizioso, fatto di strati saporiti e distinti in concorso per un gusto d'insieme. Un dolce al tempo stesso delicato e resistente nel concedersi così come pensato. Un dolce che in questo suo proporsi mi sembra ben figurare il gusto, le peculiarità, le componenti, le pretese, le difficoltà e le virtù della formazione di livello superiore e le attese verso una lingua veicolare che possa fare in modo che "sfoglia e strati cremosi", le discipline e i curricula, non prendano vie divergenti ma concorrano reciprocamente a rendere ancor più "gustoso" il virtuoso concorso di singoli apporti al risultato educativo, formativo e culturale d'insieme.

Riferimenti bibliografici

- Augias, C. (2012). *Il disagio della libertà*. Milano: Rizzoli.
- Bargellini, A., Fedi, S. (1997). Per una didattica costruttivista. *RES*, Anno 13, 52-55.
- Bernier, J.-P. e Brossard, M. (a cura di)(2013). *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Boero, P. (2013). Disciplines, développement intellectuel de l'enfant et culture: quelques réflexions et outils théoriques pour avancer dans le débat. In J.P. Bernier, M. Brossard, *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Presses universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M. (2013) Enseignement-apprentissage scolaire et développement: analyse d'un exemple. In J.P. Bernier, M. Brossard, *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Presses universitaires de Bordeaux.
- Bruner, J. (1999). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Douek, N. (2013). La didactique des domaines d'expérience – DDE – et l'encadrement de la conceptualisation. In J.P. Bernier, M. Brossard, *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Presses universitaires de Bordeaux.
- Mainardi, M., & Lambert, J. (1984). *Relation éducative et handicap mental: le rôle médiateur de l'adulte*. SCPC.
- Mainardi, M. (1992). *Test di valutazione del linguaggio ricettivo*. Trento: Erickson.
- Mainardi, M. (2013). L'apport de la "défectologie moderne" aux pédagogies: en deçà de la zone proximale de développement. In J.P. Bernier, M. Brossard, *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Presses universitaires de Bordeaux, p. 357-365
- Meirieu, P. (2006). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. In Mainardi, M. e Tomasini, A.

- (eds), *Con la scuola per la dignità. Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*, Alta Scuola pedagogica Locarno / Centro didattico cantonale.
- Messina, C. (2009). *Concetto e significato. Una riflessione terminologica*. Atti Convegno Assiterm, Genova. Scaricato il 17 ottobre 2014 all'indirizzo http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?publiforum=1cf086f8e686c6e4e4b843492b4d411c&art_id=166.
- Pieraccini, M. (2011). *L'anomalia*. Milano: Rizzoli.
- Snyder, G. (1996). *Y a-t-il une vie après l'école?* Issy les Moulineaux: ESF.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *Understanding Vygotski, a quest for synthesis*. Cambridge, Oxford: Blackwell.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Vygotski, L. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotski, L. (1934). In B. Schneuwly & J-P. Bronckart (1985), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux & Niestlè.
- Wiesel, E. (1958). *La nuit*. Paris: Les Editions de Minuit.