

OSSERVAZIONI SUGLI ADATTAMENTI – I.S.I.L.T. BINEL-VIGLINO

A) ELEMENTI PERTINENTI E ATTINENTI AL TESTO PROPOSTO

- In riferimento al profilo in uscita dello studente valdostano e in particolare alle competenze linguistiche dello studente trilingue (**p. 7; 4° paragrafo; punto 1**) che, come previsto dal documento sulle Adaptations deve raggiungere il livello B2 in lingua inglese, si rimane quantomeno perplessi nel constatare che a fronte di richieste e competenze sempre più alte, non si ripensi al monte ore complessivo dedicato alla lingua inglese nella nostra Regione, soprattutto nel liceo linguistico (4 ore sett. nel biennio e al quinto anno, 3 ore in terza e quarta) ma anche nel liceo scientifico (3 ore sett. in tutte le classi), dove si preparano gli studenti non solo alle richieste degli esami di stato ma anche alle certificazioni esterne...). Tale monte ore, già precedentemente dimezzato dagli adattamenti regionali, non solo va a detrimento della qualità dell'insegnamento della lingua rispetto al passato della scuola valdostana ma anche rispetto agli altri licei linguistici sul territorio Italiano (vedi il liceo Botta di Ivrea), depotenziando di fatto l'insegnamento della lingua inglese, andando contro corrente rispetto ai principi enunciati nel DGR 1223 del 28/08/2015, e rendendo i nostri licei linguistici, soprattutto quello della Bassa Valle, meno competitivi rispetto alla realtà di altri licei di regioni confinanti, come quelli sul territorio di Ivrea.
- In relazione al profilo in uscita dello studente trilingue al termine del secondo ciclo, una delle competenze chiave da acquisire, secondo le linee regionali, riguarda il " Sapersi confrontare con la cultura degli altri popoli, avvalendosi delle occasioni di contatto e di scambio" (**p.8; 1° paragrafo; punto 3**). Ma quali attività possono essere implementate quando il fondo d'istituto è stato drasticamente ridotto? Dove reperire quindi i fondi? Quali risorse si prevede di utilizzare e con quali modalità? Chi fornisce i contatti per eventuali occasioni di scambio?
- Rispetto alle indicazioni ministeriali per l'applicazione della metodologia CLIL (**p. 8; 2° paragrafo, 1° capoverso**): la legge nazionale prevede l'insegnamento in lingua straniera di una DNL; in Valle d'Aosta 1 ora la settimana di storia in francese = 50%: è troppo, in quanto il programma di storia è molto vasto e ricco e lo svolgimento in lingua francese rallenta notevolmente i tempi di attuazione e banalizza i contenuti trattati.
- La sintetizzazione della metodologia CLIL come 5 C (**p.11, 5° paragrafo**) non è mai stata nominata prima; sarebbe opportuno diffondere le informazioni essenziali agli insegnanti...
- In relazione all'introduzione graduale, a partire dall'anno scolastico 2019/20, nelle classi prime dei licei e degli istituti tecnici di almeno 66 moduli orari annui in francese dell'area storico – sociale (**p.15; 2° capoverso; punto 3**) e 33 moduli in inglese con metodologia CLIL delle discipline non linguistiche (**p.15; 2° capoverso; punto 4**) eventualmente anche in attività interdisciplinari va chiarito a quale spazio di progettazione si è pensato per rendere tali attività realmente significative e funzionali (visto che senza confronto non si può organizzare NESSUNA attività formativa interdisciplinare..): cattedre più leggere? Maggiori risorse umane?
Inoltre 66 moduli in francese sono comunque troppi; l'individuazione ad esempio della Filosofia come possibile disciplina da insegnare in francese non considera i problemi presentati dalle caratteristiche della materia, dal linguaggio specifico, dalla sua dimensione concettuale che sono spesso fonte di difficoltà per gli studenti monolingui

- Con riferimento alla valutazione da parte delle istituzioni scolastiche della più efficace e sostenibile pratica di avvio dell'insegnamento di discipline non linguistiche in modalità CLIL (laboratori didattici, settimane intensive, esperienze di internazionalizzazione, collaborazioni con l'università, lettori, mobilità internazionale), al fine di armonizzare l'attuale piano di studi e pervenire alla piena attuazione degli adattamenti alla fine dell'anno scolastico 2023/24 (**p. 16; 1° punto**), ci si chiede se c'è un piano programmatico previsto dall'Assessorato comprensivo di spese da sostenere, enti da contattare, creazione di eventuali strumenti valutativi, da qui al 2020. In caso contrario si rischia di sprecare soldi ed energie non avendo chiari obiettivi a lungo e breve termine e soprattutto i vari "step" da percorrere per arrivare alla realizzazione degli stessi.
- Per quanto riguarda la valutazione (**p.17**) resta il dubbio su chi verifica la produzione linguistica ed il grado di acquisizione. Le verifiche scritte e orali non prevedono l'analisi di testi letterari, testi sotriografici, documenti storici. Non tutte le discipline, poi, si prestano ad essere inserite in una prova esperta.
- Nella terza prova dell'esame di Stato e nel colloquio orale (**p.19, paragrafo 1, capoverso 6**) prevalgono gli aspetti linguistici, con il rischio che in Valle d'Aosta il francese domini su tutte le altre discipline.
- (**p.19, paragrafo 2, capoverso 1**) il livello C1 e le competenze metodologico-didattiche richieste dal MIUR appaiono decisamente elevate. L'auspicata collaborazione dell'Università della Valle d'Aosta per la formazione dei docenti di storia sembra difficilmente sostenibile (quando si svolgerebbe? dove?)

B) MISURE DI ACCOMPAGNAMENTO E FACILITANTI L'ATTUAZIONE

CONTATTI CON L'ESTERNO

Quali contatti con enti esterni, università, organismi/enti internazionali, ecc. la Regione sarebbe in grado di fornire alle singole Istituzioni per creare una rete atta a implementare i progetti e attività bilingui e plurilingui con lingua veicolare l'inglese.

FORMAZIONE

Non è chiaro quale sia il piano di formazione per i docenti direttamente interessati dai provvedimenti, non sono esplicitate le modalità e i criteri di individuazione dei docenti destinatari di tale formazione né le modalità e i tempi del piano di formazione.

C) ALTRO

QUESTIONI CONTRATTUALI

Le proposte presentate impongono ai docenti delle Scuole secondarie di primo e secondo grado un carico di lavoro superiore a quello di Colleghe e Colleghi del restante territorio italiano, per il quale la normativa vigente prevede l'insegnamento CLIL soltanto nell'ultimo anno del Secondario superiore e non la sua estensione all'intero corso di studi. Tale accresciuto carico di lavoro e il riconoscimento delle competenze necessarie per il suo espletamento dovranno ricevere un adeguato riconoscimento – in termini di riduzione delle ore di insegnamento frontali o di aumento della retribuzione – per evitare disparità di trattamento rispetto a quanti, fuori dalla Valle d'Aosta, non saranno obbligati a tale scelta pur lavorando ai sensi del medesimo contratto.

CONTENUTI DISCIPLINARI

Pur essendo pienamente d'accordo sull'importanza di una buona conoscenza delle lingue per i nostri ragazzi, si ritiene che l'insegnamento di alcune discipline in lingua francese e inglese, anziché ottenere l'effetto positivo di aumentare le conoscenze delle lingue avrà la conseguenza negativa di impoverire i contenuti delle singole discipline. Nel primo biennio inoltre, soprattutto nelle discipline di indirizzo dove gli allievi hanno già molte difficoltà ad esprimere in lingua italiana concetti con una terminologia tecnica adeguata, tale difficoltà aumenterà notevolmente.

Si insiste sulla necessità di non banalizzare i contenuti delle diverse discipline espresse in lingua, associando quindi padronanza linguistica e competenze disciplinari; ma questo presuppone una conoscenza approfondita della lingua da parte dei docenti delle discipline non linguistiche e degli alunni che non è, al momento, la realtà. Inoltre risulta evidente che il divario fra chi ha buoni risultati e chi è in difficoltà (BES, DSA, alunni stranieri) diventerà inevitabilmente sempre più ampio, soprattutto perché la nostra scuola non è selettiva, anzi cerca di portare tutti ad un livello minimo di competenze/conoscenze.

RIFLESSIONI DA PARTE DI ALCUNE INSEGNANTI DI STORIA

“IL NAUFRAGAR *NON* M'È DOLCE IN QUESTO MARE”

Uno sguardo generale

La lettura dei documenti riguardanti "gli adattamenti" produce un senso di vertigine. Di primo acchito non si può che essere abbagliati dall'immagine di questi giovani trilingue (come minimo) a cui non manca la conoscenza del patrimonio culturale dell'Europa tutta. Balenano davanti agli occhi profili di giovani donne e giovani uomini pronti a intraprendere brillanti carriere internazionali.

Un modesto insegnante di storia è però subito colto da un senso di smarrimento e *il cor gli si spaura* appena comincia a chiedersi come si possa realizzare un tale progetto, o anche soltanto avvicinarsi, tenendo conto delle reali caratteristiche dei propri studenti, della vastità dei contenuti che le indicazioni nazionali richiedono di trattare e delle ulteriori difficoltà linguistiche, proprie e dei ragazzi.

Certo, quello delineato può essere visto come un orizzonte ideale a cui tendere, un disegno teorico che implica un comprensibile scarto tra realtà e progetto; ma ricorda anche *le magnifiche sorti e progressive* di leopardiana memoria, con tutto il loro carico di velleitarismo.

LA STORIA IN FRANCESE

lo stesso tempo, gli stessi contenuti... e una complicazione in più,

Nel quadro degli adattamenti, la storia si configura come una disciplina investita in modo massiccio dall'insegnamento DNL. Per quanto non sia sempre chiaro in quali proporzioni, sembra comunque di capire che questa materia possa/debba essere insegnata in francese almeno al 50%. Si tratta di un condizionamento pesantissimo, per una disciplina a cui è dedicato uno spazio ridotto (66 moduli annui) a fronte dell'ampiezza dei contenuti e della vastità degli obiettivi che le indicazioni nazionali impongono.

Per chiarire meglio la natura del problema, si riportano di seguito le indicazioni nazionali sui contenuti previsti per l'ultimo anno dei licei.

L'ultimo anno è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della I guerra mondiale fino ai giorni nostri. Da un punto di vista metodologico, ferma restando l'opportunità che lo studente conosca e sappia discutere criticamente anche i principali eventi contemporanei, è tuttavia necessario che ciò avvenga nella chiara consapevolezza della differenza che sussiste tra storia e cronaca, tra eventi sui quali esiste una storiografia consolidata e altri sui quali invece il dibattito storiografico è ancora aperto. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della società di massa in Occidente; l'età giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'URSS da Lenin a Stalin; la crisi del dopoguerra; il fascismo; la crisi del '29 e le sue conseguenze negli Stati Uniti e nel mondo; il nazismo; la shoah e gli altri genocidi del XX secolo; la seconda guerra mondiale; l'Italia dal Fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana. Il quadro storico del secondo Novecento dovrà costruirsi attorno a tre linee fondamentali: 1) dalla "guerra fredda" alle svolte di fine Novecento: l'ONU, la questione tedesca, i due blocchi, l'età di Kruscev e Kennedy, il crollo del sistema sovietico, il processo di formazione dell'Unione Europea, i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale; 2) decolonizzazione e lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America latina: la nascita dello stato d'Israele e la questione palestinese, il movimento dei non-allineati, la rinascita della Cina e dell'India come potenze mondiali; 3) la storia d'Italia nel secondo dopoguerra: la ricostruzione, il boom economico, le riforme degli anni Sessanta e Settanta, il terrorismo, Tangentopoli e la crisi del sistema politico all'inizio degli anni 90. Alcuni temi del mondo contemporaneo andranno esaminati tenendo conto della loro natura "geografica" (ad esempio, la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le caratteristiche demografiche delle diverse aree del pianeta, le relazioni tra clima ed economia). Particolare cura sarà dedicata a trattare in maniera interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti, temi cruciali per la cultura europea (a titolo di esempio: l'esperienza della guerra, società e cultura nell'epoca del totalitarismo, il rapporto fra intellettuali e potere politico).

Per la prima metà del '900 sono indicati 12 nuclei tematici che *non potranno essere tralasciati* (quanti moduli dovranno essere dedicati a dei nuclei fondanti che non possono essere tralasciati??); per lo studio del Secondo Novecento, i programmi sono meno costrittivi, ma delineano ugualmente una vastità tematica che metterebbe in difficoltà qualsiasi centometrista della didattica, figuriamoci un insegnante normale.

Per quanto la storia sia una disciplina che non si avvale di un linguaggio estremamente specialistico, il ricorso così marcato ad una lingua che non è, né per gli studenti né per gli insegnanti, quella di uso comune è destinato ad aumentare inevitabilmente le difficoltà e a provocare un rallentamento dell'attività didattica, a meno che si decida di non tenerne conto, abbandonando a se stessi gli studenti più deboli. È dunque praticamente impossibile, a queste condizioni, immaginare di rispettare le indicazioni nazionali, già di così difficile gestione.

O si riduce la porzione di curriculum per cui è previsto l'insegnamento in francese o si rivalutano obiettivi e contenuti, mantenendoli tuttavia compatibili con le indicazioni nazionali (riduzione della parte dedicata alla storia antica e medievale??).

Quali programmi /quale lingua /quali materiali?

Anche se non si ha, e chi scrive ne è ben lontano, una visione della didattica della storia in chiave identitaria, il nesso lingua/contenuti/fonti è, per questa disciplina, particolarmente complesso.

Quali che siano le scelte didattiche effettuate dall'insegnante, non si può certo fare a meno di materiali di supporto. La difficoltà nel reperire strumenti in lingua francese, adatti tuttavia a quanto previsto dalle indicazioni nazionali, è questione non risolvibile con un invito al *bricolage*. Non solo la manualistica, ma anche repertori documentari e altri materiali didattici sono profondamente condizionati dalle tradizioni culturali e pedagogiche nell'ambito delle quali sono stati prodotti. Tutto ciò che è oggi più o meno facilmente reperibile proviene da altri paesi e spesso non è così funzionale allo svolgimento di un programma di storia per studenti che affronteranno l'esame di stato italiano.

L'esperienza ESABAC ha già ampiamente messo in evidenza i limiti di una scelta lasciata a metà, in cui si chiede, di fatto, di preparare gli studenti non per un ESABAC, ma per un Esame e un Baccalaurét (storia in IV prova, ma spesso anche nella III perché la composizione della commissione non permette di fare diversamente; I prova con temi di storia e dossier per il saggio breve storico-politico su tutto il 900).

Nel quadro che si va delineando, all'insegnante si impone un enorme lavoro di reperimento e di assemblaggio di materiale didattico, che egli dovrebbe tra l'altro svolgere confrontandosi con un contesto culturale e accademico lontano, con impianti didattici che non gli sono familiari e qualche volta confliggono con quanto previsto dalle indicazioni nazionali. Non bastano la rete e un buon collegamento Internet (che non sempre le istituzioni scolastiche forniscono) per superare questo gap. Un buon insegnante di storia è fatto anche della propria formazione universitaria, che può e deve certo aggiornare, ma che non è giusto chiedergli di rinnegare e, soprattutto, della partecipazione a un dibattito culturale e civile che è, in misura prevalente, quello del contesto in cui vive.

I programmi di storia francesi, a cui si guarda spesso come se potessero offrire facili soluzioni, sono improntati ad un approccio alla disciplina profondamente diverso da quello italiano. E le differenze non riguardano solo la scansione temporale o l'impianto maggiormente laboratoriale, ma hanno risonanze culturali ben più profonde.

Competenze linguistiche e complessità disciplinare

Il livello linguistico previsto per gli studenti in uscita è, sulla base del QCER, il B2. Lo studente dunque:

Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche sul suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile una interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.

Si tratta di un livello compatibile con l'avvicinamento alle parti più descrittive della disciplina, ma insufficiente a permettere agli studenti di cogliere le implicazioni più complesse degli argomenti affrontati, tanto più se si considera che questo è il livello previsto in uscita e non riguarda tutti i ragazzi che arrivano al diploma.

Vero è che gli studenti spesso hanno grandi difficoltà ad acquisire un lessico astratto e "accademico" anche nella propria lingua, non sarebbe dunque auspicabile rafforzare il lessico astratto intanto nella lingua madre?

Per parte sua, l'insegnante, a cui è richiesto il livello C1:

Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali ed accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.

Questo livello di competenza è giustamente ritenuto indispensabile nell'insegnamento, attività nella quale la lingua partecipa alla costruzione del pensiero e non è un mero strumento comunicativo.

Si dice talvolta che con l'insegnamento CLIL gli studenti, messi in difficoltà dallo straniamento linguistico, prestano più attenzione a quanto viene detto dall'insegnante che, a sua volta, si esprime in modo più semplice. Posto che sia così, se ne può trarre motivo di riflessione, nella consapevolezza però del rischio di abbassamento complessivo del livello delle conoscenze. Collocarsi, dal punto linguistico, nel giusto punto di equilibrio, scegliendo lessico e sintassi non troppo lontani ma nemmeno troppo vicini a quelli dello studente non è facile. In ogni caso un insegnante dovrebbe sempre poter padroneggiare al meglio i propri mezzi espressivi. Il livello C1 del QCER è un livello piuttosto alto per una lingua straniera, che non sia parte della vita quotidiana (anche sul piano intellettuale/culturale) delle persone. Resta dunque aperto il problema della formazione linguistica, che, drammatico per l'inglese, non si può considerare risolto una volta per tutte nemmeno per il francese.

L'aggiornamento è un obbligo contrattuale dell'insegnante a cui è giusto che dedichi una parte del lavoro che svolge fuori dall'aula. Nella normalità della vita scolastica, il tempo che è possibile dedicarvi non è però moltissimo e le attività svolte non possono essere di sola autoformazione.

L'aggiornamento, dunque, non deve eccedere gli obblighi contrattuali e/o risultare incompatibile con la normale funzione docente: non può cioè prevedere un eccessivo carico di lavoro fuori dall'aula, ma nemmeno sottrarre l'insegnante alla classe per più di qualche ora.

La storia regionale

Il riferimento alla storia regionale suscita qualche perplessità. Certo, partire da ciò che ci è vicino per cogliere il delinearsi di processi generali è una buona pratica didattica. Può essere interessante parlare

dell'assolutismo dei sovrani settecenteschi, lavorando anche sulle non facili relazioni tra Vittorio Amedeo II e la Valle d'Aosta, dando alla storia generale una valenza di prossimità, magari anche attenuando un sentimento di specialità non sempre giustificato. Le vicende valdostane del 1536 possono indurre a studiare la Riforma come un evento meno lontano. La lotta di liberazione dal nazi-fascismo ha scritto pagine importanti nella nostra Regione e fa tristezza sentirsi dire, come accade, che Primo Levi è stato arrestato dai nazisti, non si sa bene dove, mentre lo hanno catturato i fascisti ad Amap.

Se si intende pensare alla storia regionale come a un contenuto specifico, la valutazione è un po' diversa, sia sul senso di questa operazione culturale (identitaria?) sia, ancora una volta, sulla sua praticabilità nei 100 minuti alla settimana riservati all'insegnamento della materia.

Considerazioni conclusive

Innovazione didattica

Nei documenti esaminati si colgono numerosi riferimenti alla necessità di scelte didattiche "nuove", metacognitive ecc. Insomma, ogni problema di apprendimento e motivazione degli studenti sembra essere risolvibile con un'opportuna tecnica. La frequentazione quotidiana delle aule scolastiche suggerisce una realtà quantomeno più ricca di sfumature e non permette di eludere un problema di motivazione allo studio, per esempio proprio della storia, che nasce anche fuori dalle aule scolastiche.

Compiti di realtà

Si fa spesso riferimento a "compiti di realtà" (-pag. 15). Chissà cosa si intende nel caso dell'insegnamento della storia? Di sicuro si può riflettere utilmente sui "Se" della storia. E se l'insegnamento di questa materia ha un senso, probabilmente sta proprio nel mostrare come ciò che è accaduto è il risultato di un insieme di fattori, ma non era inevitabile.

Mah.... rifacciamo la battaglia di Waterloo? Ipotizziamo una concessione del voto alle donne italiane nel 1919? Spostiamo nel tempo l'invenzione della bomba atomica?

Valutazione

Le competenze contenutistiche -(si dice pag.17) - *e le competenze linguistiche vanno preferibilmente verificate mediante le stesse modalità.* Da chi? Anche questo passaggio sembra non tenere conto dell'attuale realtà organizzativa della scuola. Si legge un riferimento all'organico potenziato, della cui sorte però ancora nulla si sa.

Sembra che invece di valutare le risorse che si hanno a disposizione per decidere dove collocarle, si ipotizzino audaci riforme senza avere le idee molto chiare su dove reperire i mezzi per realizzarle. E di risorse per un simile progetto ne servono molte. In un momento in cui ci viene detto ad ogni piè sospinto: "non ci sono i soldi" è particolarmente necessario valutare come investire quelli che ci sono, scegliendo accuratamente le priorità.