

Il progetto a scuola

Le condizioni per il cambiamento

Avevamo già imparato, con le 10 tesi del Gisel sull'educazione linguistica, che non dovevamo limitarci a insegnare la lingua. Dovevamo aiutare gli apprendenti ad acquisire la capacità di usarla. Questo ci ha indotti a integrare, nelle lezioni di lingua straniera, attività di vario tipo. Così abbiamo smesso la pratica delle lezioni frontali in cui si aiutavano gli apprendenti a "decodificare" testi - che erano quasi esclusivamente scritti - spiegando regole grammaticali e ricercando coincidenze lessicali grazie a una pratica traduttiva, li si invitano a memorizzare regole e lessico secondo una concezione depositaria delle conoscenze e si proponevano pratiche esercitative su quelle regole e quel lessico per allargare il repertorio linguistico.

A partire dagli anni 70 le lezioni cominciano a svolgersi in modo decisamente diverso. Per educare gli studenti all'uso della lingua ci si orienta verso una didattica più attiva, fatta di interazione. Questa si sviluppa non solo tra insegnante e apprendenti, ma, con lavori in coppia e in gruppo, anche tra gli apprendenti stessi. Anche il lavoro sui testi, scritti o orali che siano, può essere ricondotto a pratiche interattive, allorché la loro comprensione viene guidata con specifici compiti di ricognizione, compiti che invitano il lettore a "interrogare" il testo.

Le lezioni si pongono, insomma, come un avvio alla simulazione di azioni che si potranno svolgere nella realtà. La presentazione del nuovo "materiale" linguistico e l'esercitazione si avvalgono del sostegno dell'insegnante che verrà meno nel momento della verifica. La lezione non focalizza più la lingua, ma il suo uso, non più i testi, ma i messaggi, con tutte le relative implicazioni riguardanti il contesto, gli interlocutori, gli scopi della comunicazione.

Il cambiamento è radicale. Peraltro quello che resta comunque al centro della lezione è l'oggetto dell'apprendimento. L'attenzione va al messaggio, non al suo contenuto.

La didattica per progetti si pone come obiettivo di introdurre la realtà a scuola e di fare della realtà uno strumento di apprendimento. Risponde a un interrogativo che non viene posto esplicitamente, ma che è insito nel rifiuto che molti studenti hanno per lo studio ed è deducibile anche dall'esigenza posta dal libro "Bianco Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva" (1995) che l'apprendimento si realizzi nell'arco di tutta la vita. Ciò significa non solo che l'apprendimento debba continuare anche dopo che si è conclusa l'istruzione obbligatoria, ma anche, viceversa, che già nel corso dell'istruzione di base le attività proposte debbano ispirarsi alle esigenze del mondo reale.

L'azione scolastica è stata tradizionalmente fondata sul presupposto che l'apprendimento debba essere frutto dell'insegnamento. Ora ci viene implicitamente suggerito che l'apprendimento possa essere generato da altre attività. La scuola dovrebbe fornire e strutturare occasioni di apprendimento diverse da quelle che siamo abituati a praticare. E l'attività di progetto, se correttamente intesa, può essere una di queste. Nell'elaborazione di un progetto si prendono delle decisioni e si pianificano delle attività finalizzate alla realizzazione di un prodotto. Le persone coinvolte assumono responsabilmente dei compiti.

La metodologia di progetto nella scuola italiana

La realizzazione di un progetto implica un metodo di lavoro, l'organizzazione di attività e l'elaborazione di concetti che si concludono in un obiettivo fruibile da persone diverse da quelle che l'hanno portato a compimento.

Per gli apprendenti progettare vuol dire

- condividere la responsabilità delle scelte
- svolgere attività diversificate, ma convergenti rispetto al prodotto previsto
- acquisire conoscenze e capacità
- sottoporre le proprie scelte e i propri prodotti a verifica empirica.

Quando si progetta ci si impegna consapevolmente, si negoziano le scelte e la ripartizione dei compiti, si collabora con altri, si dà concreta visibilità agli obiettivi di apprendimento rendendoli fruibili anche all'esterno, in una dimensione in cui i confini tra scuola ed extrascuola possono dissolversi. La didattica per progetti si basa su compiti reali, anziché su sequenze di contenuti frazionati secondo logiche disciplinari e ristretti dalle esigenze scolastiche. Si colloca sulla scia della pedagogia pragmatistica americana di Dewey ed è stata teorizzata da Kilpatrick sin dal 1918. Alla base della didattica per progetti c'è la proposta di un apprendimento attivo, legato a temi globali e alla soluzione di problemi che abbiano senso sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista del contesto sociale in cui si collocano. Ciò implica che non si possa più contare su regole di

comportamento didattico e procedure precostituite e che il ruolo delle conoscenze passi in secondo piano.

Nella scuola italiana il progetto è entrato con il DPR 419/74 e la sperimentazione. È connotato come processo decisionale che persegue un cambiamento e che, almeno nelle intenzioni, si orienta agli utenti e all'ambiente esterno alla scuola. Questo orientamento lo si ritrova anche nei programmi che vengono emanati sulla scia dei decreti delegati e nelle cosiddette "sperimentazioni assistite". Nei programmi per la scuola elementare del 1985, ad esempio, nelle pagine dedicate a scienze e matematica vi sono espliciti riferimenti al progetto, ma è l'impostazione di tutte le aree di apprendimento che suggerisce una metodologia didattica ad esso improntata: osservazioni, esplorazioni, raccolta dati, esperienze sono indicazioni di lavoro ricorrenti.

Anche le *sperimentazioni assistite* dell'Istruzione tecnica, il *Progetto 92* dell'Istruzione Professionale e gli spezzoni del *Progetto Brocca* che sono stati assunti come proposte di sperimentazione confermano che il rinnovamento della scuola debba passare attraverso l'introduzione di progetti.

Nel Progetto Brocca, ad esempio è previsto che l'area di progetto conduca al coinvolgimento e alla concreta collaborazione interdisciplinare estesa ad alcune o a tutte le discipline e si realizzi in un progetto di ricerca interdisciplinare, di ampiezza e durata variabile, che affronti un tipico tema della conoscenza o un problema pratico rappresentativo di una classe di problemi di rilevante interesse. I progetti orientati ad un problema della conoscenza dovrebbero parzialmente contenere un nucleo operativo e quelli orientati ad un problema pratico dovrebbero essere inseriti in un significativo contesto culturale. (Commissione Brocca 1992: 45 segg.).

Così intesa, l'area di progetto non serve dunque tanto per acquisire nuove nozioni, quanto per riorganizzare nozioni già apprese facendo leva su un'esperienza forte. Rompe gli argini dell'ambito disciplinare, ma trascura l'esigenza di una ristrutturazione del curricolo delle singole discipline; dà importanza all'operatività, ma non contempla che l'azione abbia effetti sull'ambiente al di fuori della scuola; lascia che le scelte non vengano imposte dal programma, ma non prevede nemmeno che vengano negoziate e concordate con gli allievi.

Un aspetto più degli altri rivela i limiti delle proposte ministeriali relative al progetto: la decisionalità, che è fondamentale nell'attività progettuale, rimane riservata agli operatori scolastici. Ciò indica che vi è difficoltà a trasferire la progettualità alle singole scuole. Difatti nonostante il diverso orientamento del Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/1999), entrato in vigore alla fine degli anni 90, la proposta di legge presentata dal Ministro Moratti nel gennaio 2002 per la riforma del sistema educativo e i rapporti del Gruppo ristretto di lavoro (la cosiddetta commissione Bertagna) che l'ispirano non fanno riferimento a innovazioni didattiche riconducibili alla metodologia di progetto.

I progetti nelle lezioni di lingua straniera

La gamma di progetti che possono essere realizzati con il coinvolgimento della lingua straniera è praticamente infinita. Comprende tutti i progetti basati su un partenariato con studenti di un altro paese che prevedano che la lingua di comunicazione non sia la madrelingua degli apprendenti. Può trattarsi di progetti che mettono a confronto situazioni, ambienti, problemi, ecc. dei due paesi rappresentati dalle classi coinvolte, ad es. l'uso degli spazi urbani, la presenza di determinati stili architettonici in nazioni diverse e distanti, l'ambiente e gli effetti dell'industrializzazione sull'ambiente, ecc.

In questi progetti la lingua straniera, oltre che strumento di comunicazione nel corso dei lavori, può essere usata per la realizzazione del prodotto, se ci si prospetta che i fruitori del prodotto stesso siano gli allievi della scuola partner. E il prodotto può consistere in fascicoli documentari, videocassette, ma anche in spettacoli teatrali e concerti, come pure in tornei o competizioni sportive.

Possono però esserci anche progetti realizzati senza partner stranieri in cui l'uso della lingua sia giustificato da specifiche esigenze. Queste possono essere di due tipi. Si può aver bisogno della lingua straniera per reperire informazioni contenute in documenti scritti o magari per raccogliere, con delle interviste, dati e opinioni di parlanti stranieri. Oppure la lingua può essere necessaria per realizzare un prodotto destinato a stranieri.

Vediamo alcuni esempi:

- dépliant turistici informativi, rivolti a un pubblico straniero specifico: si può per esempio pensare a un pubblico che vuole fare esperienze della cucina locale, ma anche a giovani che, oltre a godere dei tesori artistici, desiderano praticare attività sportive.

- fogli informativi per stranieri residenti, che possono aver bisogno di conoscere sia le norme a cui devono sottostare, sia i servizi di cui possono usufruire.
- fogli informativi per studenti universitari che provengono dall'estero
- campagne pubblicitarie europee (simulate), ad esempio per favorire l'accettazione reciproca delle diverse culture nazionali.

La metodologia di progetto può essere applicata anche per far aderire meglio i più o meno tradizionali programmi scolastici ai bisogni di apprendimento e alle motivazioni degli studenti. È con questo scopo che, nel 1997, i docenti di lingua straniera del Liceo Scientifico Calini di Brescia hanno proposto di trattare in modo comparativo le letterature delle tre lingue straniere (francese, inglese e tedesco) con un'attività di progetto. Gli insegnanti avrebbero potuto condurre il lavoro presentando autori e testi scelti in base a una tematica concordata. Avrebbero così realizzato un insegnamento interdisciplinare, prescindendo però dalla metodologia di progetto, che comporta, si è detto, la realizzazione di un prodotto fruibile da altri, deciso in comune accordo con gli studenti. La decisione è stata invece un'altra.

Gli insegnanti hanno avviato il lavoro comunicando agli studenti che quell'anno lo studio della letteratura sarebbe stato condotto su base comparativa: nella negoziazione con loro si è deciso di affrontare il tema del "viaggio in Italia". Gli allievi avrebbero letto e analizzato brani di autori francesi, inglesi e tedeschi tratti dai resoconti delle loro esperienze di viaggio. E poi? Bisognava evitare che l'analisi finalizzata all'elaborazione di commenti critici ai brani letti restasse priva del requisito di "fruibilità" richiesto dal metodo di progetto. E che fosse ancora troppo di stampo tradizionale e quindi non sufficientemente motivante per gli allievi.

La soluzione a questo problema la si è trovata definendo il prodotto. Ciò ha anche impresso un orientamento insolito all'approccio didattico. Gli studenti non si sarebbero limitati a leggere e ad analizzare i brani degli autori e ad esplicitare le loro riflessioni nei tradizionali commenti di stampo scolastico. Si sarebbero recati nei luoghi da questi descritti, avrebbero assunto a loro volta il ruolo di autori e avrebbero scritto essi stessi dei veri e propri brani per esprimere le impressioni e le sensazioni avute negli stessi luoghi che avevano ispirato gli autori del tempo antico. Alla sensibilità di persone di mondi lontani e di epoche passate avrebbero contrapposto la loro sensibilità di giovani italiani del mondo moderno, proponendosi come autori essi stessi in un'antologia destinata a lettori contemporanei.

Un'antologia, un prodotto fruibile da altri, che presupponeva decisioni dense di implicazioni:

- quali testi comprendere nell'antologia? solo i testi "propri", degli studenti? o anche i brani degli autori? si sarebbero dovute includere anche brevi note sugli autori? anche dei commenti critici sui loro brani?
- come organizzare l'indice? per luoghi? per epoche? per nazioni di appartenenza degli autori "veri"?
- come rimarcare visivamente le differenze tra i brani d'autore e quelli degli studenti? e tra questi e i testi a corollario?

Tutto il lavoro necessario per la realizzazione di questa antologia testimonia di una vera e propria attività di progetto: la scelta iniziale del prodotto, la definizione delle attività necessarie per realizzarne le singole parti, la scelta dei testi da leggere, l'assunzione dell'impegno individuale di lettura e di commento, la scelta dei luoghi da visitare, l'organizzazione dei viaggi per recarsi in quei luoghi, la composizione degli elementi che avrebbero costituito l'antologia e la ripartizione dei compiti per progredire nel lavoro e realizzarne le varie parti. Infatti oltre che scrivere dei brani, bisognava fare il progetto grafico dell'antologia, passare allo scanner i brani d'autore e digitare i propri, provvedere alla formattazione, rivedere le bozze (in tre lingue straniere!), stampare, rilegare, prevedere e organizzare la presentazione del prodotto e gestirne la vendita.

Come si vede da questo esempio, la realizzazione di un progetto nella lezione di lingua straniera implica un uso concreto della lingua, che è determinato da bisogni operativi piuttosto che finalizzato al raggiungimento di determinati livelli di padronanza linguistica.

Le prospettive

Il dibattito sulle finalità della scuola, che il succedersi di proposte di riforma antagoniste alimenta in continuazione, ha indicato alcune opzioni operative relative all'organizzazione curricolare e alle scelte metodologiche che, pur non essendo ancora accettate da tutti, sembrano ormai irrinunciabili alla maggior parte degli addetti ai lavori. L'impossibilità di assicurare un'istruzione enciclopedica ha messo in dubbio la validità dei curricoli complessivi consolidati dalla tradizione ed anche quella dei singoli curricoli disciplinari. La validità di una formazione specializzata e completa viene decisamente negata e vanificata dalla irrefrenabile evoluzione delle tecnologie. La validità di una

trasmissione di saperi non contestualizzati e non finalizzati è stata ridimensionata a favore di apprendimenti che affrontino temi globali. Si tratta di elaborare cultura, anziché trasmetterla, un'indicazione che sembra avere un orientamento e uno sbocco preciso: una didattica per progetti. È la scuola che viene prospettata dal Regolamento sull'autonomia che, peraltro, nella proposta di legge del Ministro Moratti sembra sia ignorato. Ma non sembra pensabile che si possa rinunciare a progettare curricula calibrati sulle esigenze dei singoli, a tenere conto che l'allievo deve venire educato ad assumere responsabilità, dominare situazioni complesse, selezionare e elaborare informazioni, decidere autonomamente ecc., un "saper essere" che coincide con quello che la didattica per progetti può contribuire a generare.

Milano, 2 maggio 2002

Bibliografia

- Commissione Brocca, 1991: *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi del biennio. Le proposte della Commissione Brocca*. Annali della Pubblica Istruzione, n. 56, Firenze, Le Monnier.
- Commissione Brocca, 1992: *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*. Annali della Pubblica Istruzione, n. 59 e 60, Firenze, Le Monnier.
- Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M. 2001: *Curricoli per la scuola dell'autonomia*. Firenze, La Nuova Italia, pp.87-104.
- De Vecchi G., 1992: *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette.
- Figari G., 1997: *La conduzione dei progetti educativi: un problema di valutazione?* in Monasta.
- Monasta A., 1997: *Progettualità, sviluppo locale e formazione*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Didattica per progetti*. Milano, FrancoAngeli.
- Quartapelle F., 2001: *Professionalità docente e progettazione curricolare*. l'end 2/2001, pp. 18-25.
- Romei P., 1995: *Autonomia e progettualità*. Firenze, La Nuova Italia.

Pubblicato in "per voi" settembre-dicembre 2002, p. 10-13