

Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica

Le Dieci tesi in questa redazione sono un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL nell'inverno e primavera del 1975 e definitivamente approvato in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975. Con tale testo il GISCEL, un gruppo costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI, intende definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica.

- ▣ [I. La centralità del linguaggio verbale](#)
- ▣ [II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale](#)
- ▣ [III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche](#)
- ▣ [IV. I diritti linguistici nella Costituzione](#)
- ▣ [V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale](#)
- ▣ [VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale](#)
- ▣ [VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale](#)
- ▣ [VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica](#)
- ▣ [IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti](#)
- ▣ [X. Conclusione](#)

I. La centralità del linguaggio verbale

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.).

Non si limita l'importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità *simbolica fondamentale* o capacità *semiologica* (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale

Dati i molti legami con la vita individuale e sociale, è ovvio (ma forse non inutile) affermare che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità. E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buono sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti, di una buona maturazione delle capacità linguistiche.

Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: «Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative».

III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche

Come già abbiamo accennato (tesi I), il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto, la capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alta voce, di recitare a memoria, ecc. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove.

IV. I diritti linguistici nella Costituzione

Una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi I).

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della «Repubblica». E «Repubblica», come spiegano i giuristi, significa l'intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi e amministrativi dello Stato e degli enti pubblici. Rientra tra questi la scuola, che dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità. Certamente, la scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati. La complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle moderne scienze semiologiche e linguistiche, i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche: ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell'educazione linguistica. Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti. Pensiamo, specie in un paese di persistente cronico analfabetismo come l'Italia, alla fondamentale importanza dei centri di pubblica lettura, ai centri di recupero, promozione e rinnovata utilizzazione sociale delle tradizioni etnico-culturali, alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione.

Uno sforzo coordinato e molteplice di tutte le istituzioni che attivano (o dovrebbero attivare) la vita culturale di massa, cioè la vita di massa sotto il profilo della cultura e dell'informazione, è la condizione per la piena attivazione delle capacità verbali.

Tuttavia, senza tralasciare l'importanza decisiva di lotte politiche e sindacali su singoli diversi settori, è dalla scuola che può venire una spinta di rinnovamento anche per altre istituzioni culturali di massa. Qui possono maturare esigenze collettive e capacità individuali di una nuova gestione democratica di tutta la rete delle istituzioni culturali.

Sia come terreno immediato e diretto, sia per l'influenza indiretta e mediata che può avere nel raggiungimento dei diritti linguistici sanciti dalla Costituzione, è sulla scuola che, in modo dominante, anche se non esclusivo, devono concentrarsi gli sforzi per avviare un diverso programma di sviluppo delle capacità linguistiche individuali, uno sviluppo rispettoso ma non

succubo della varietà, secondo i traguardi indicati, ripetiamolo, dagli articoli 3 e 6 della Costituzione.

V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale

La pedagogia linguistica tradizionale è rimasta assai al di sotto di questi traguardi. Qualcuno ha osservato che, spesso, vecchie pratiche pedagogiche in materia di educazione linguistica sono rimaste parecchi passi indietro perfino rispetto alle proposte dei programmi ministeriali, che, certo, non erano e non sono l'ideale dell'efficacia democratica.

La pedagogia linguistica tradizionale punta i suoi sforzi in queste direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana, produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi), classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); apprendimento a memoria di paradigmi verbali, classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi, di testi letterari, solitamente assai tradizionali, su interventi correttivi, spesso privi di ogni fondamento metodico e di coerenza, volti a reprimere le deviazioni ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi di stile e vocabolario.

VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale

Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l'inefficacia. Dal 1859 esiste in Italia una legge sull'istruzione obbligatoria, che, dal decennio giolittiano, ha cominciato a trovare realizzazione effettiva a livello delle primissime classi elementari. Masse enormi sono passate da sessanta, settant'anni attraverso queste classi. La pedagogia tradizionale ha saputo insegnare loro l'ortografia? No. Essa ha sì puntato sull'ortografia tutti i suoi sforzi. Ma ancora, oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo. E non solo. L'ossessione degli «sbagli» di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte. E non parliamo qui di lapsus freudiani o di occasionali distrazioni, ma di deviazioni radicate e sistematiche (qui con l'accento per esempio, o gli atroci dilemmi sulla grafia dei plurali di *ciliegia* e *goccia* ecc.). Come non insegna bene l'ortografia, così la pedagogia tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta. Cali un velo pietoso sulla maniera fumosa e poco decifrabile in cui sono scritti molti articoli di quotidiani. E non si creda che l'oscurità risponda sempre e soltanto a un'intenzione politica, all'intenzione di tagliar fuori dal dibattito i meno colti. Un'analisi di giornali di consigli di fabbrica mostra che in più d'uno il linguaggio non brilla davvero per chiarezza. E non sempre la limpidezza del vocabolario e della frase è caratteristica propria di tutti i comunicati delle confederazioni sindacali. Ora, è fuor di dubbio che gli operai e i sindacalisti non hanno alcun interesse a non essere capiti. L'oscurità, i periodi complicati sono il risultato della pedagogia linguistica tradizionale.

La pedagogia linguistica tradizionale, dunque, non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento.

VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale

Ma gli scopi dell'educazione linguistica non possono restare più quelli tradizionali. La pedagogia linguistica tradizionale pecca non soltanto per inefficacia ma per la *parzialità* dei suoi scopi. Commisuriamo tali scopi alle tesi che abbiamo enunciato.

A) La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta «di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (Educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa). La pedagogia linguistica tradizionale bada soltanto alle capacità produttive, e per

giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali. Le capacità linguistiche ricettive sono ignorate, e con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio fatta di capacità di capire le parole lette e scritte, ma proprio quella metà che è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per il funzionamento dell'altra metà: come il bambino impara prima a individuare le frasi, ad ascoltare e capire, e poi impara a produrre parole e frasi, così da adulti prima dobbiamo leggere e rileggere e udire e capire una parola, poi ci avventuriamo ad usarla. Ma la pedagogia linguistica tradizionale non fa alcun conto di ciò. Anzi, fa peggio. Molto spesso il bambino (e così l'adulto) controlla la bontà della ricezione col collaudo. Vi sono insegnanti che non si rendono conto di ciò e condannano le sperimentazioni con cui l'allievo controlla sue ricezioni parziali o sue ipotesi provvisorie sulla funzione e il valore di un elemento linguistico appena appreso.

B) La pedagogia tradizionale bada soltanto alla produzione scritta, non cura le capacità di produzione orale. Questa è messa a prova nel momento isolato e drammatico dell'«interrogazione», quando l'attenzione di chi parla e di chi ha domandato e ascolta è, nel migliore dei casi, concentrata sui contenuti della risposta e, nei casi peggiori, sulle astuzie reciproche per mascherare e, rispettivamente, smascherare quel che non si sa. La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale. E fuori cade l'attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi III. Si aggiunga poi che la negligenza degli aspetti orali dell'espressione, nella prima fascia elementare, significa negligenza per i complicati rapporti, vari da una regione all'altra fra ortografia, pronuncia standard italiana e pronunzie regionali locali, ciò che ha riflessi certamente negativi sull'apprendimento dell'ortografia, cui pure la pedagogia tradizionale pare annettere tanta importanza.

C) Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo).

D) La pedagogia linguistica tradizionale si è largamente fondata sulla fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche. La riflessione scolastica tradizionale sui fatti linguistici si riduce a questi quattro punti.

Tra gli studiosi, i ricercatori e gli insegnanti che si sono occupati del problema dell'educazione linguistica esiste un pieno accordo nelle seguenti critiche all'insegnamento grammaticale tradizionale:

a) *parzialità dell'insegnamento grammaticale tradizionale*: se riflessione sui fatti linguistici deve esserci nella scuola, essa deve tener conto anche dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni del senso e del significato, della strutturazione del vocabolario (semantica); ridotta a grammatica tradizionale la riflessione dei fatti linguistici esclude dunque tutta la complessa materia di studio e riflessione delle varie scienze del linguaggio;

b) *inutilità dell'insegnamento grammaticale tradizionale rispetto ai fini primari e fondamentali dell'educazione linguistica*: se anche le grammatiche tradizionali fossero strumenti perfetti di conoscenza scientifica, il loro studio servirebbe allo sviluppo delle capacità linguistiche effettive soltanto assai poco, cioè solo per quel tanto che, tra i caratteri del linguaggio verbale c'è anche la capacità di parlare e riflettere su se stesso (cosiddetta *riflessività* delle lingue storico-naturali e/o

autonimità delle parole che le compongono); pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.;

c) *nocività dell'insegnamento grammaticale tradizionale*: le grammatiche di tipo tradizionale sono fondate su teorie del funzionamento d'una lingua che sono antiquate e, più ancora che antiquate, largamente corrotte ed equivocate (un Aristotele assai mal capito); inoltre, per quanto riguarda specificamente le grammatiche della lingua italiana, a questo difetto generale va aggiunto (ed è necessario che tutti ne prendano coscienza), che, fra le infinite parti dei nostri beni culturali in rovina o sconosciuti, c'è anche questa: come non abbiamo un grande e civile dizionario storico della lingua (che valga l'Oxford inglese, il Grimm tedesco, il russo o spagnolo Dizionario dell'Accademia ecc.); così non abbiamo un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano (e dei dialetti): lavori in questo senso sono avviati, ma ci vorrà molto tempo prima che per l'italiano si disponga di una grammatica adeguata ai fatti; costretti a imparare paradigmi e regole grammaticali, oggi come oggi gli alunni delle nostre scuole imparano cose teoricamente sgangherate e fattualmente non adeguate o senz'altro false.

E) La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

F) Che vi sia infine un rapporto sotterraneo ma sicuro tra le capacità più propriamente verbali, e le altre capacità simboliche ed espressive, da quelle più intuitive e sensibili (danza, disegno, ritmo) a quelle più complesse (capacità di coordinamento e calcoli matematici), è, anche, ignorato dalla pedagogia linguistica tradizionale. Che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vadano curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe, queste sono ovvietà scientifiche sconosciute alla nostra tradizionale pedagogia linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici non verbali, e che, proprio perché verbalistica, sopravvalutandolo e isolandolo dal resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.

In conclusione, rendiamo esplicito ciò che si annida al fondo della pedagogia linguistica tradizionale: la sua parzialità sociale e politica, la sua rispondenza ai fini politici e sociali complessivi della scuola di classe. Nella sua lacunosità e parzialità, nella sua inefficacia, l'educazione linguistica di vecchio stampo è, in realtà, funzionale in altro senso: in quanto è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A questi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la «paura di sbagliare», l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).

VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica

Chi ha avuto pazienza di seguire fin qui l'esposizione, attraverso l'enunciazione delle tesi più generali (I-IV) e di quelle dedicate all'analisi e critica della pedagogia linguistica tradizionale (V-VII) ha già visto delinearci sparsamente i tratti di una educazione linguistica democratica. Vogliamo ora qui coordinarli, secondo un'esigenza di interna coerenza e di più organica successione, formulando dieci principi su cui basare l'educazione linguistica nella scuola nuova che nasce, nella scuola democratica.

1. 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.
2. Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.
3. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.
4. La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.
5. Occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.
6. Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.
7. Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.
8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).
9. Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana.
10. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così». La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è *la funzionalità comunicativa* di un testo parlato o

scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione.

IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti

La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate, potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso) buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere.

X. Conclusione

Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica e educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori commessi nelle esperienze formative postuniversitarie realizzate dal Ministero dell'istruzione e correggano anche la lacunosità, povertà, casualità e parzialità dell'ordinamento (se così si può chiamare) universitario in fatto di insegnamento delle scienze del linguaggio. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico.

Da qualunque parte si consideri l'insieme di questioni, soluzioni e proposte che abbiamo delineato, sempre, in ultima analisi, ci si imbatte nella necessità di connettere il discorso a una diversa impostazione dei bilanci dello Stato e delle scuole, a un diverso orientamento della vita sociale tutta. Da anni si verifica l'esattezza della tesi di Gramsci: «Ogni volta che affiora in un modo o nell'altro la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare nazionale». Perciò queste analisi e proposte acquistano senso soltanto se maturate in rapporto a forze sociali interessate a gestire la scuola secondo obiettivi democratici, a «riorganizzare l'egemonia», a «stabilire rapporti più intimi e sicuri tra gruppi dirigenti e massa».



NOTIZIE E COMMENTI, a cura di Adriano Colombo

Sulla [bozza delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione - Italiano](#) (30 maggio 2012) di Adriano Colombo

La premessa

Nella premessa si ritrovano indubbiamente gli echi di quanto di meglio ha prodotto il dibattito sull'educazione linguistica dell'ultimo mezzo secolo. Quasi tutto il testo ne risente; basterà segnalare i ripetuti richiami alla "coralità" dell'educazione linguistica (nelle *Dieci tesi*: «necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti»), da cui lo sviluppo di una didattica della lettura e scrittura in contesti disciplinari. Nelle *Indicazioni*: «Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi...»; «In tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà in quanto la produzione testuale si realizza in varie discipline». (In materia di scrittura, non sarà superfluo rilevare che né nella premessa, né nei *Traguardi*, né negli *Obiettivi* si può trovare una sola parola che possa avallare la disastrosa pratica del tema).

L'unico aspetto della premessa che suscita perplessità, anche alla luce dei seguenti *Traguardi* e *Obiettivi*, è l'insufficiente attenzione prestata alla necessaria gradualità di ogni acquisizione di competenze; gli autori sembrano avere avuto in mente un risultato finale (molto idealizzato) più che un processo lento e graduale di maturazione. Ad esempio il seguente passaggio potrebbe dare adito a qualche equivoco: «L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere. La scrittura di un testo si presenta infatti come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi». Due affermazioni assolutamente corrette, e che purtroppo c'è ancora bisogno di ribadire; ma il brusco passaggio dall'acquisizione strumentale entro i primi due anni alla complessità dei processi di scrittura, segnato da un semplice "infatti", potrebbe indurre a credere che tutta questa complessità possa essere affrontata a partire dal terzo anno. La preoccupazione sarebbe superflua, se la tendenza a fare tutto e subito non affiorasse di tanto in tanto nella scuola primaria.

Nonostante il ricorrere qua e là di espressioni come "gradualmente" e "man mano", leggendo taluni passi può accadere di chiedersi se si sta parlando di un essere umano di dieci, quattordici o ventiquattro anni.

I Traguardi

A riprova, conviene rileggere i *traguardi* in cui gli autori delle *Indicazioni* descrivono le competenze che dovrebbe raggiungere uno studente tredicenne (prima ancora di concludere il suo obbligo scolastico, si ricordi). Nello sviluppo delle competenze orali, «matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.». Oltre che un perfetto cittadino, è un perfetto relatore, pronto per intervenire a un convegno come molti adulti non sanno fare. «Espone oralmente ... argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).»;

«Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.». Non potrebbe farlo se non fosse un perfetto studente, dotato di competenze che a volte non troviamo nei laureati: «Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti...».

Da quando si scrivono traguardi e obiettivi, in ogni testo ricompare l'ideale del tredicenne perfetto adulto, sia pure variamente declinato a seconda degli orientamenti di chi scrive. Si potrebbe pensare che si tratti di una tentazione innocua, se non fosse che proponendo traguardi irreali si toglie a questi qualsiasi valore come punto di riferimento effettivo, qualunque sia pur ipotetica efficacia pratica: «nelle opere di molti italiani a regnare non è il caso ma una finalità ben precisa: *porsi obiettivi che siano al di sopra delle loro possibilità per poi eluderli con un espediente, meglio con un sotterfugio*» (M. Gramellini, "La stampa" 22.6.2012).

Gli obiettivi

In generale, gli obiettivi mi sembrano scritti bene, trasparente anche l'intenzione di graduarli a seconda dei tre livelli scolari interessati. Ma trasparente anche qui la smania già denunciata di anticipare, di fare tutto e subito. Tratterò a parte gli obiettivi di riflessione sulla lingua, dove il difetto mi pare più marcato e più pernicioso. Ma intanto:

- terza elementare, Lettura: «Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando *le informazioni principali e le loro relazioni*»; Scrittura: «Produce brevi testi legati a scopi diversi (narrativi, descrittivi, informativi) chiari e *coerenti*». Le parole che ho evidenziato presuppongono una competenza testuale; siamo sicuri che questa sia alla portata mentale di un bambino di otto anni? (di un bambino medio, in una situazione media: le indicazioni non si scrivono per i geni precoci né per gli insegnanti eccezionali); il problema si pone particolarmente per i testi informativi;

- quinta elementare, Ascolto e parlato: «Organizzare un breve discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta»; l'attenzione all'esposizione orale preparata è uno dei punti di forza di queste *Indicazioni*; ma l'esperienza mostra che l'obiettivo, in questa forma, è alto e difficile al livello del biennio superiore;

- che gli obiettivi per la terza media siano quanto meno ambiziosi è una conseguenza dei Traguardi citati sopra. Un solo esempio: Lettura. «Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili»; alcune ricerche (Fornara), l'esperienza della scrittura documentata all'esame di stato (per non parlare delle tesi di laurea) ci dicono che questa competenza è raramente posseduta a diciotto anni e oltre: la risposta che si prospetta è insegnarla in tenera età, invece che al momento giusto.

La riflessione sulla lingua

In questo campo le *Indicazioni* possono essere più efficaci, nel bene o nel male, perché la riflessione sulla lingua ha per oggetto non solo competenze, ma anche contenuti, e le indicazioni di contenuti sono in generale più facili da formulare con una certa precisione e più difficili da eludere. Hanno tra l'altro una ripercussione immediata sui libri di testo, che molti insegnanti continuano purtroppo a considerare il proprio vademecum, se non addirittura "il programma".

Nella scuola italiana si studia moltissima grammatica (otto anni per quasi tutti gli studenti) e se ne impara pochissima. Uno dei motivi è che si tende a proporre quasi tutto lo scibile grammaticale fino dalla scuola primaria (anzi, fino dalla seconda classe), e poi a riprenderlo con ripetizioni cicliche: ogni livello scolastico ricomincia da capo, propone le stesse cose nello stesso ordine. Ci si racconta a volte che questo è un percorso di approfondimenti successivi. L'esperienza e le ricerche dicono invece chiaramente che gli apprendimenti precoci si fissano

informe infantili e bloccano la possibilità di capire in seguito ciò che non è comprensibile prima dei dieci anni perché astratto, come gran parte della riflessione linguistica deve essere.

Le *Indicazioni* scelgono di perpetuare di questa situazione fino dalla premessa, in cui tra molte cose condivisibili si trova questa affermazione: «Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semantici e testuali devono essere ripresi ciclicamente al fine di poter operare precisazioni e approfondimenti sui concetti centrali».

Gli *Obiettivi* sono coerentemente ispirati a questo principio: tutto e subito, poi ripetere. Fin dal livello della terza primaria troviamo: «Riconoscere gli elementi essenziali di una frase per poter formulare frasi complete (soggetto, predicato, complementi necessari)». L'espressione "per poter formulare" sembra suggerire addirittura che per cominciare a scrivere sia necessario conoscere le strutture sintattiche; duplice errore, perché da sempre milioni di persone scrivono correttamente senza sapere che cosa sia un soggetto e un predicato, e perché le prime espressioni che un bambino mette su carta non sono per lo più frasi, ma enunciati nominali grammaticalmente incompleti e pure corretti, come didascalie di disegni, riproduzioni di espressioni orali. Non occorre chiedersi quale possa essere la concezione di "soggetto, predicato, complementi necessari" per un bambino di sette – otto anni; ci basti sapere che quella resterà la sua concezione a diciotto anni, come le prove di ingresso di molte facoltà universitarie dimostrano ogni giorno. Come ovvia conseguenza, al termine della scuola primaria l'obiettivo sarà pressappoco identico: «Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice (predicato, soggetto e principali complementi diretti e indiretti)». E al termine della scuola secondaria di secondo grado il ragazzo si sentirà cresciuto, perché saprà «Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice».

Inutile scendere in dettagli per mostrare come lo stesso principio sia applicato alla morfologia. Quanto al lessico, sarebbe interessante l'idea che nella scuola elementare l'attenzione sia richiamata sui «principali meccanismi di formazione delle parole», se immediatamente sotto non comparisse l'altra branca fondamentale della riflessione lessicale, «Comprendere le principali relazioni di significato...»; l'uno e l'altro, allo stesso livello; ovviamente ripetuti in termini pressoché identici come obiettivi della scuola secondaria di primo grado.

GISCEL

Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica
costituito in seno alla Società di Linguistica Italiana

Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica

documento approvato dall'Assemblea nazionale di Modena, 25.9.2004

0. Premessa: metodo e forma delle *Indicazioni nazionali*

Il GISCEL ritiene che sia compito dello stato definire obiettivi di educazione linguistica in termini di traguardi formativi comuni irrinunciabili, la cui acquisizione va garantita a tutti gli allievi. Definire traguardi irrinunciabili non significa puntare al ribasso, significa piuttosto garantire quei 'nuclei fondanti dell'apprendimento' senza i quali è compromessa qualsiasi futura crescita cognitiva e linguistica dei giovani. Tali traguardi o standard non vanno intesi in termini di prescrizioni programmatiche; essi sono cioè individuati non tanto dal punto di vista del docente alle prese con la descrizione dei contenuti del suo programma, ma dal punto di vista dell'allievo e di ciò che ci si attende che egli sappia e sappia fare dopo un ciclo di studi; il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* rappresenta un punto di riferimento importante per la definizione dei traguardi.

Questa prospettiva si fonda sulla puntuale messa a fuoco delle diverse dimensioni di competenze linguistiche osservabili e, per quanto possibile, verificabili. Procedere in questa direzione significa impostare protocolli di prove articolati sia in base ai diversi livelli del sistema linguistico (la dimensione lessicale, morfosintattica, testuale, ecc.), sia secondo particolari intersezioni delle abilità linguistiche che sottendono i principali usi linguistici e pratiche comunicative (scrittura funzionale, gestione di fonti scritte e orali per una varietà di rielaborazioni, ecc.). Tali attività complesse richiedono l'elaborazione di verifiche intelligenti, fondate cioè elettivamente su prove procedurali; tali verifiche dovrebbero garantire, tra l'altro, una retroazione positiva sulla didattica.

1. Educazione linguistica democratica

1. L'educazione linguistica deve dirsi democratica per l'impegno che assume di offrire a tutti senza distinzione i mezzi per realizzare il diritto alla parola come parte integrante dei diritti di cittadinanza. L'educazione linguistica democratica persegue infatti il miglioramento delle complessive capacità socio-semiotiche e linguistico-culturali di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, nativi o immigrati di qualsiasi nazione, lingua, razza, religione; tutti, "non uno di meno".

2. Un tratto che caratterizza l'essere umano è la capacità di trovare con la lingua e attraverso la lingua modi sempre nuovi, e tuttavia antichi nelle radici, di porsi in relazione con sé stesso e con gli altri, di interrogarsi e riflettere, di ragionare ad alta voce e in silenzio, di esprimere e intendere sensazioni ed emozioni, di conoscere e interpretare prodotti culturali propri e altrui.

3. Per dispiegare le sue potenzialità la facoltà del linguaggio si serve soprattutto della lingua, di una qualsiasi delle molte lingue esistenti. L'idioma nativo, quale che sia, permette lo sviluppo delle capacità cognitive, sociali, relazionali; per questo la scuola deve rispettare gli idiomi di partenza di tutti e fare leva su questi per insegnare la lingua ufficiale del Paese e delle sue istituzioni.

4. Ogni essere umano è unico e diverso da tutti gli altri. La diversità è un valore per l'intera comunità sociale, che trova nella varietà dei suoi componenti elemento di ricchezza per il singolo e per la collettività. È altresì valore la diversità linguistica, di cui una comunità si nutre per ampliare le possibilità comunicative e ideative di ciascuno e dilatare il suo spazio linguistico e culturale.

5. Ogni essere umano, pur unico e diverso, è eguale agli altri nei suoi diritti. Per questo, nel rispetto delle diversità dei singoli, a tutti vanno offerte le stesse opportunità di sviluppo linguistico e culturale. A tutti ed a ciascuno va garantita una conoscenza linguistica comune e condivisa, tale da permettere l'esercizio dei diritti di cittadinanza e la fruizione dei beni culturali. A ciascuno spetta di interpretare la conoscenza maturata a scuola nei modi e nelle forme che la sua unicità gli consente.

6. L'educazione linguistica democratica si persegue dalla scuola dell'infanzia fino all'università. Al raggiungimento dei suoi obiettivi concorrono gli insegnamenti linguistici e ogni altro insegnamento che, offrendo ai discenti esperienze e linguaggi nuovi, specifici, concorra ad ampliare il patrimonio espressivo.

7. Tra i vari usi della lingua e i vari linguaggi, un rilievo a parte esigono gli usi letterari (poesia e prosa) e i linguaggi artistici, i quali, fondati su un sapiente raffinamento dei mezzi espressivi usuali, e spesso a capo di secolari tradizioni espressive, rioperano potentemente sul patrimonio linguistico di chi è messo nelle condizioni di accedervi. Per queste ragioni educazione linguistica ed educazione letteraria devono operare affiancate.

2. Trasversalità della lingua nel curriculum

1. In virtù della centralità della facoltà di linguaggio per la specie umana, lo sviluppo delle competenze linguistiche è al centro della crescita intellettuale, affettiva e sociale di ogni essere umano. Per questo qualunque progetto educativo deve collocare l'educazione linguistica al centro di una rete di relazioni e intersezioni molteplici con tutte le altre aree di apprendimento.

2. Soprattutto nelle fasi iniziali, lo sviluppo delle competenze linguistiche non può essere separato

- dalle altre attività di espressione grafica e plastica, musicale, corporea ecc.,
- dall'educazione alla fruizione di testi audiovisivi;
- dalle attività di progettazione e costruzione di oggetti materiali;
- da tutti gli apprendimenti di tipo disciplinare.

3. Nel corso degli studi diviene via via più essenziale un'impostazione "corale" dell'educazione linguistica, nel senso del contributo concordato e consapevole di diversi insegnamenti e insegnanti alla crescita delle competenze orali e scritte nei rispettivi settori. Infatti, la lingua è anche veicolo essenziale dell'acquisizione di conoscenza nei diversi ambiti disciplinari, oltre che prerequisito per il successo degli studi in ciascun settore.

Negli anni terminali dell'istruzione secondaria e della formazione professionale, particolare attenzione dovrebbe essere data agli usi speciali della lingua e ai tipi di testo propri di specifici settori professionali o di ricerca, attraverso una collaborazione sistematica tra gli insegnanti di lingua e delle altre discipline.

4. Le competenze linguistiche possono trarre notevoli vantaggi dall'uso delle cosiddette "nuove tecnologie": padronanza della videoscrittura, capacità di costruire e usare ipertesti anche multimediali, consultazione di fonti telematiche ecc. La strumentazione relativa dovrebbe essere padroneggiata dagli insegnanti di lingua e accessibile a scuola in ogni momento a loro e ai loro allievi, senza vincoli di orari o riserve per discipline specifiche.

5. L'entusiasmo per le nuove tecnologie non deve tuttavia offuscare la consapevolezza che, come in ogni fase dell'evoluzione semiotica dell'umanità, i nuovi *media* affiancano e potenziano, ma non sostituiscono quelli più tradizionali, come l'uso orale del linguaggio verbale e la sua codificazione scritta. Di conseguenza l'uso dei nuovi strumenti:

- va promosso ricordando che la velocità di accesso alle informazioni conseguita non elimina la necessaria profondità e lentezza dei processi di comprensione, elaborazione, riproposizione;
- non può in alcun modo sostituire l'esperienza diretta, sensibile, corporea e l'operatività, manuale e intellettuale, che sole possono dare senso per l'individuo alle espressioni linguistiche o multimediali.

3. L'italiano e le lingue nel curriculum

3.1. Varietà dell'italiano, dialetti e lingue di minoranza

1. Come esito di una storia linguistica antica e recente, il repertorio linguistico italiano è caratterizzato dal plurilinguismo, che registra la coesistenza e la convivenza di idiomi diversi e varietà della stessa lingua entro i confini di uno stesso territorio. Rapportata ai parlanti, questa ricchezza idiomatica si traduce in una polifonia di voci che legittimamente entrano nelle aule scolastiche.

2. Qualunque progetto di educazione linguistica deve tener conto in primo luogo della competenza linguistica di partenza degli allievi. Questo, nella realtà italiana attuale, significa che bisogna tenere presenti:

- la presenza di bambini stranieri: circa 300.000 secondo le stime più recenti, con un incremento pari a un raddoppio in tre anni, e concentrazioni molto alte nella scuola di base e in alcune aree geografiche;
- la persistenza della dialettologia, che coinvolge, anche se in modo non esclusivo, oltre metà della popolazione, accompagnata da un'ampia e soprattutto crescente diffusione di varietà regionali dell'italiano, o di usi alternati, incrociati, misti, di italiano, lingue diverse e dialetti.

Infatti il patrimonio culturale e comportamentale del bambino, la sua visione del mondo e della vita sono strettamente legati a categorie cognitive veicolate dagli strumenti linguistici effettivamente a sua disposizione, allo stile e alla dinamica dell'apprendimento linguistico, alla categorizzazione della realtà propria della lingua – o del dialetto – di base.

3. Il repertorio linguistico di partenza degli immigrati spesso esclude del tutto la lingua italiana: per loro l'educazione linguistica richiede interventi mirati, tecniche didattiche e strumenti di valutazione speciali. Bisogna tener presente che, se alcuni mesi di immersione possono bastare per acquisire la lingua per la comunicazione e la sopravvivenza quotidiana, l'acquisizione della lingua per lo studio, che sola può garantire agli immigrati pari opportunità di istruzione, richiede anni.

4. Contemporaneamente, un progetto di educazione linguistica deve saper valutare il plurilinguismo sempre più presente nelle nostre classi non solo come un problema, ma come una risorsa; per un essere umano, l'ampiezza del repertorio linguistico disponibile costituisce una ricchezza e una possibilità di arricchimento ulteriore della facoltà di linguaggio.

5. Nella situazione attuale, un approccio centrato sulla variazione linguistica pare l'unico in grado di avvicinare il bambino alla realtà della lingua che egli vive giorno per giorno e, attraverso di essa, a un modello dinamico della lingua italiana. Al centro dell'attività didattica si devono porre la duttilità della lingua, la capacità e le modalità dell'adattamento alla varietà di situazioni in cui la si usa, le potenzialità espressive e comunicative che sono offerte dalla coesistenza di varietà – geografiche, sociali, situazionali, stilistiche ecc. – che consentono al parlante esperto di operare scelte coerenti con gli scopi e le situazioni della comunicazione.

3.2. Italiano e lingue straniere

1. La scelta di una prospettiva unitaria sulle lingue è essenziale per lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa globale dell'allievo. Al plurilinguismo interno, che è tratto specifico della situazione linguistica italiana, si affianca l'apertura verso più lingue europee. Il plurilinguismo esteso può diventare una risorsa educativa molto potente. Infatti, attraverso lo studio di più lingue, l'allievo:

- accresce la sua capacità di comunicare e amplia quindi le sue possibilità di interazione sociale;
- potenzia la mobilità cognitiva e la sua naturale capacità di apprendere le lingue sempre di più;
- è messo in condizione di sperimentare contenuti, visioni del mondo, modi di pensare e agire diversi da quelli legati alla comunità linguistica cui appartiene;
- può confrontare codici e sistemi diversi, attraverso la riflessione metalinguistica, e potenziare le capacità di astrazione e di pensiero formale.

Queste dimensioni dello sviluppo (sociale, cognitiva, culturale, metacognitiva) devono essere presenti, pur con accenti e pesi diversi, negli insegnamenti della lingua materna e delle lingue straniere lungo tutto il percorso di studio.

2. Le diverse attività comunicative in lingua straniera dovrebbero correlarsi con le corrispondenti attività in lingua materna, in modi diversi nel corso degli studi: in fase iniziale, l'apprendimento della lingua straniera si fonda necessariamente sulle competenze linguistiche e sulle capacità cognitive che l'allievo ha già sviluppato; successivamente, contribuisce a potenziare specifiche capacità cognitive e abilità linguistico-comunicative (sviluppo graduale e integrato di abilità diverse, consapevolezza metalinguistica, atteggiamento aperto a cogliere analogie e differenze sia a livello semantico, sia sul piano culturale).

3. Nella scuola primaria, la scelta di obiettivi e contenuti della lingua straniera può essere orientata da situazioni formative e approcci che integrano diversi codici espressivi (sonoro, visivo, corporeo-gestuale); nella scuola media, gli obiettivi e i contenuti della prima e della seconda lingua possono essere diversi e complementari (oralità / scrittura, dimensione funzionale / dimensione interculturale, ecc.), in vista dello sviluppo di competenze parziali che, insieme, concorrono alla competenza comunicativa del soggetto

4. Profili di uscita, livelli di prestazione

4.1. L'educazione linguistica nella scuola di base

1. Un buon progetto di educazione linguistica deve sostanziarsi di conoscenze e di abilità fondate sulla *dialogicità*, sull'*operatività*, sulla *testualità* e sulla *variabilità*:

- la costruzione di significati e di conoscenze, la negoziazione di punti di vista si sviluppa a condizione che lo scambio linguistico, l'interazione, la condivisione siano pratiche quotidiane nella comunità scolastica (*dialogicità*);
- la comprensione e la produzione di discorsi, le scoperte di regole, la costruzione di nuovi significati sono sempre il risultato di percorsi che implicano manualità, rielaborazione cognitiva e uso delle abilità linguistiche (*operatività*);
- la fruizione e l'elaborazione di discorsi e di testi centrati su una pluralità di scopi (informarsi, acquisire conoscenze, comunicare, divertirsi, persuadere...) pone la comunità in condizione di interrogare i testi, ricostruirne i sensi, riprodurre e produrre percorsi già compiuti da altri, cogliere nei testi varietà di lingua, rintracciare collegamenti e continuità di significato (*testualità*);
- la familiarità con gli usi molteplici della lingua (funzionali, creativi e letterari) fa sperimentare concretamente la *variabilità* della lingua.

2. Da questa prospettiva scaturiscono alcune implicazioni sul versante delle scelte curriculari.

- a) Solo un'estesa pratica delle abilità linguistiche sin dai primi anni della scuola di base consente di arrivare al controllo della parola propria e altrui e alla consapevolezza che la lingua sollecita rapporti con sé e con gli altri..
- b) Nella scuola di base si assegna rilevanza agli usi funzionali, affettivi, creativi e letterari della lingua. La padronanza della lingua implica l'obiettivo di insegnare "tutti gli usi della lingua a tutti" e la possibilità di esercitare la *variabilità* attraverso la *pluralità dei testi*, da quelli più brevi, funzionali, pragmatici, a quelli narrativi, descrittivi, espositivi o argomentativi
- c) Si pone la necessità di incanalare la naturale disposizione metalinguistica, già presente fin dai primi anni di scolarità, verso forme esplicite di riflessione. Non si tratta di apprendere regole già stabilite, ma di esplorare il sistema lingua alla scoperta di regolarità che soltanto in un secondo tempo saranno progressivamente sistematizzate. La riflessione sulla lingua deve privilegiare, soprattutto nei primi anni, il livello lessicale-semantico, ed attuarsi a partire dai testi orali e scritti, perché nei testi si realizzano le intenzioni di chi usa la lingua per parlare e scrivere. Successivamente, possono essere proposte attività esplicite su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge; lo scopo è che l'allievo
 - diventi consapevole delle operazioni che si fanno quando si comunica e della variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo,
 - usi in modo adeguato un vocabolario metalinguistico fondamentale,
 - ragioni in modo più esteso sui fenomeni linguistici.
- d) Sul versante metodologico è importante:
 - tenere conto delle esperienze linguistiche maturate dagli alunni, valorizzandone l'idioma (o gli idiomi) di partenza indipendentemente da quale questo sia;
 - garantire uno stretto legame con l'esperienza e l'operatività;
 - considerare, nelle prime classi, l'italiano, la prima lingua europea moderna, l'arte e musica, le scienze motorie, in un unico "ambito" (linguistico-espressivo), per far sì che gli alunni sperimentino le prime forme di organizzazione delle conoscenze e delle potenzialità espressive attraverso attività fortemente integrate;
 - porre un'attenzione costante agli obiettivi comuni a più ambiti disciplinari e a diversi contesti di apprendimento;
 - mettere in atto percorsi di insegnamento/apprendimento dotati di gradualità/progressione;
 - prevedere un'articolazione flessibile delle attività che consentano di puntare l'attenzione ora su aspetti peculiari di ciascuna abilità, ora sulla loro integrazione (ascoltare per parlare, leggere per scrivere ecc.).

3. Le riflessioni teoriche e le esperienze didattiche maturate in questi ultimi anni consentono di delineare un profilo *dinamico* dell'allievo e dei suoi bisogni linguistici, dalle competenze linguistiche in *ingresso*, alle modificazioni che intervengono in *itinere* alle competenze in *uscita*.

a) Sia pure in presenza di idiomi di partenza diversi, all'ingresso nella scuola di base, bambine e bambini attraverso le parole sanno: stabilire un semplice scambio di informazioni per far fronte a bisogni immediati, sollecitare gli altri, condizionarne le azioni e argomentare le proprie richieste. Sanno disporsi all'ascolto se ciò di cui si parla è ritenuto interessante. Interagiscono con i coetanei nel corso del gioco, mentre svolgono attività in gruppo. Raccontano ciò che fanno o che hanno fatto. Memorizzano facilmente sequenze e provano curiosità linguistica per parole e espressioni. Hanno un'idea su come funziona la lingua scritta e riescono a fare ipotesi sul significato di scritte. (*Prevalenza dialogicità/operatività*).

b) Dopo i primi cinque anni della scuola di base, bambini e bambine sanno interagire tenendo conto della variabilità determinata da scopi, destinatari, canali, registro. Posti davanti a un testo, possono attivare strategie funzionali agli scopi di lettura; quando scrivono possono tener conto degli scopi stabiliti e variano il registro a seconda del destinatario. Riescono a ragionare su determinate esperienze linguistiche o sulle fasi di un processo traendone consapevolmente o inconsapevolmente 'regole'. Sfruttano le possibilità offerte dalla combinazione fra codice verbale e altri codici. Sviluppano maggiore consapevolezza del fatto che si possa comunicare in lingue diverse da quella di partenza. Utilizzano convenzioni grafiche e, se guidati, cominciano ad effettuare controlli sulle proprie produzioni. (*Introduzione testualità, variabilità*).

c) Dopo otto anni della scuola di base, la comprensione e la produzione di testi si dispiega dall'interazione nei contesti quotidiani verso occasioni più formalizzate di studio e di arricchimento culturale. La lettura dei testi spazia da quelli più immediatamente connessi ad usi funzionali a quelli legati ad attività di studio, di ricerca e agli usi creativi e letterari. In genere, i ragazzi e le ragazze riescono a controllare fasi e momenti dei processi di comprensione e di produzione orale e scritta. Nella produzione dei testi possono compiere scelte su piani diversi, realizzando controlli in itinere e introducendo modifiche in ciò che scrivono. Riescono a creare testi (scritti o multimediali) in cui sfruttano la complementarità fra linguaggi. L'ampliamento graduale e progressivo delle conoscenze sul sistema lingua, attraverso attività di riflessione esplicite e sistematiche, determina l'accrescimento della loro consapevolezza metalinguistica e un uso più pieno della lingua. Possiedono repertori lessicali e strutture appartenenti a idiomi diversi da quella di partenza. (*Prevalenza testualità e variabilità*).

4.2 L'educazione linguistica nella scuola secondaria di secondo grado

1. Nella scuola secondaria di secondo grado, l'educazione linguistica mira

- allo sviluppo e perfezionamento delle abilità linguistiche;
- a rendere consapevoli dei diversi approcci ai diversi tipi di testo;
- a mettere in relazione comunicazione verbale e non verbale;
- ad acquisire la pratica di strumenti (dizionari, grammatiche filologicamente e scientificamente attendibili) che consentano un orientamento consapevole della/nella riflessione sui testi da leggere o da produrre.

In tale ottica è volta al miglioramento/ arricchimento continuo di se stessi, delle proprie conoscenze e competenze, dei propri modi di essere, ovvero dei modi di stare con sé e con gli altri.

Tali finalità pertengono allo sviluppo personale e sociale dell'uomo e del cittadino, per cui devono essere perseguite con pari intensità in qualunque canale di istruzione secondaria superiore o (eventualmente) di formazione professionale.

La finalità della "lingua per la cittadinanza" esige che il percorso di educazione linguistica sia fortemente unitario almeno fino ai 15-16 anni. Talune differenziazioni sono ammissibili solo negli ultimi anni (lingua per scopi professionali, maggiore o minore accentuazione degli aspetti letterari).

2. Nel curriculum di educazione linguistica tutti gli ambiti hanno uno sviluppo verticale e sono interrelati. In particolare:

- il concetto fondante di testualità si articola in quello di genere (non letterario / letterario: collegamento con l'educazione letteraria e storico-letteraria, il cui spazio può continuare a essere preponderante dopo il primo biennio);
- il concetto fondante di comunicazione: verbale / non verbale può evolversi in quello di multimedialità (collegamento con linguaggi informatici, con ipertesti).
- in tutti gli anni della scuola secondaria di secondo grado l'educazione linguistica continua a includere elementi di riflessione sulla lingua (vedi il punto 4.3).

3. Il curriculum affronta le abilità linguistiche in maniera sistemica: un'abilità si pratica in connessione con un'altra abilità e con un determinato tipo di testo. Ad esempio: scrivere un testo argomentativo di confutazione da pubblicare in una rivista monotematica (competenza avanzata) richiede sia la comprensione di un testo argomentativo (abilità di lettura) sia la conoscenza della struttura dell'argomentazione (testualità) sia la capacità di controllare la progressione tematica di un testo (abilità di scrittura) applicando anche artifici e scelte retoriche (educazione letteraria).

4. Il curriculum di educazione linguistica si caratterizza per la progressione disciplinare, in cui i nuovi contenuti si innestano sul già noto, posseduto ed elaborato rappresentando al contempo più complessi livelli di maturazione linguistica. La necessità di proporre, a diversi gradi di scolarità, percorsi di apprendimento relativi alle stesse abilità o alle stesse strutture testuali esige una precisa progressione verticale e grande attenzione ai livelli di difficoltà.

5. Ipotesi di indicazioni curriculari e profili di uscita

I profili di uscita devono riportare l'indicazione dei processi e dei prodotti, in quanto essi sono inscindibili e reciprocamente interconnessi.

Biennio

Abilità linguistiche

a) *Abilità di lettura:* l'attenzione è rivolta a potenziare la capacità di scegliere le strategie di lettura più adeguate ai testi e agli scopi della lettura. Essa si sviluppa su obiettivi di sempre maggiore complessità come, ad esempio, documentarsi su argomenti di studio, valutare l'attendibilità di una fonte, confrontare documenti di fonti diverse ecc.

L'abilità di leggere si sviluppa inoltre fruendo direttamente di autori e testi letterari che hanno saputo dare voce a tematiche universali. L'abilità di leggere si indirizza tanto verso le forme linguistiche della poesia e della prosa quanto verso forme plurisemiotiche (fumetti, canzoni, cantate, sceneggiature, film, ipertesti ecc.)

b) *L'abilità di scrittura* è sviluppata in relazione alla produzione funzionale alla comprensione degli argomenti di studio e di ricerca: appunti, mappe, riassunti, relazioni, ecc. Viene anche avviata la

composizione di testi argomentativi. Attenzione è posta alla pianificazione del testo, alla coerenza tematica e alla coesione del paragrafo, all'ordine e alla struttura sintattica e alle scelte lessicali connesse allo stile.

La scrittura è inoltre indirizzata alla narrazione del sé. La scrittura per narrare di sé, del reale o del fantastico, si avvale di forme espressive linguistiche e plurisemiotiche, come poesia, diario, aforismi, racconto, sketch, graffiti, videoclip, fumetti, corto, ipertesto ecc.

- c) L'abilità di parlare (al livello dell'italiano regionale, dell'italiano dell'uso medio) è finalizzata alla gestione dell'esposizione pianificata e controllata in situazioni strutturate e semiformali di studio, di ricerca e di vita associativa, quali resoconti, tavole rotonde, comunicazioni in seminari di studio, assemblee ecc.

Le situazioni di discorso attivate per lo sviluppo dell'abilità richiedono di esporre e sostenere un punto di vista, assumere un ruolo da interpretare, sostenere una tesi. Nelle interazioni formali si persegue l'obiettivo di fare cogliere i punti di transizione di turno in cui è lecito prendere la parola senza sopraffare l'interlocutore.

Un'attenzione particolare è volta allo sviluppo dell'abilità di porre domande. Obiettivo privilegiato è agevolare, anche con la pratica dell'interazione domanda-risposta, l'espressione dei sentimenti e degli stati d'animo, soprattutto nelle situazioni di disagio psicologico per incanalare produttivamente l'inespresso.

- d) L'abilità di ascolto è finalizzata a riconoscere le tesi espresse in un discorso, i punti di vista di chi parla e le ragioni dell'altro; a cogliere gli impliciti attraverso la decodifica di fattori linguistici e paralinguistici. L'abilità di ascoltare viene sollecitata ad attivarsi in situazioni in cui ci siano commistioni di linguaggi, ad es. canzoni, ballate, opere, film.

Tipologia dei testi

L'attenzione è dedicata

- ai testi di tipo narrativo e di tipo espositivo (tra cui articoli di riviste) e alla lettura del quotidiano;
- ai testi di tipo argomentativo e regolativo. I testi regolativi – prescrittivi (leggi, statuti, Costituzione italiana, Costituzione europea...) possono essere affrontati al termine del biennio o all'inizio del triennio, come approccio ai linguaggi settoriali.

Il profilo d'uscita, per alcuni tipi testuali, riguarda la competenza ricettiva.

Strumenti di informazione e linguaggi non verbali

- conoscenza e uso di dizionari o strumenti di consultazione enciclopedica anche in formato elettronico
- competenza produttiva di scrittura elettronica.

Triennio

Abilità linguistiche

L'affinamento delle quattro abilità può perseguirsi secondo i seguenti criteri:

- a) L'abilità di lettura si perfeziona curando la comprensione di testi professionali e scientifici, l'interpretazione di testi letterari. Essa si esercita in itinerari di letture personali (narrativa, poesia e saggistica), con percorsi di valorizzazione del testo letterario e della prosa scientifica. Il raffinamento del gusto della lettura si persegue anche attingendo alla buona divulgazione scientifica e affrontando trasposizioni di testi scritti in altri linguaggi e altre forme semiotiche.
- b) L'abilità di scrittura si concreta in riformulazioni testuali (traduzioni, sintesi,...) e nella scrittura di testi articolati (strutturati internamente in parti), rispettando i requisiti di coerenza e di coesione, la leggibilità, l'adeguatezza alla destinazione e alla fruizione, gli usi di un lessico appropriato alla situazione comunicativa e alla disciplina. Essa viene perfezionata in tre ambiti:
- sviluppare un'ipotesi di ricerca o un progetto; corredare una ipotesi del necessario sostegno teorico e documentario ecc;
 - scrivere un saggio o un articolo a partire da documenti dati;
 - condurre un'analisi di un testo letterario noto; sviluppare un argomento a carattere storico, giuridico, economico, artistico, filosofico ("scrivere di...") rendendo espliciti presupposti e finalità del testo.

Nella scrittura particolare attenzione è posta sui canali su cui viaggia la comunicazione scritta, sulle sedi di pubblicazione, sulle interazioni con altri linguaggi, sui gradi di formalizzazione.

- c) L'abilità di parlare (italiano standard, linguaggi settoriali) è mirata all'espone a un uditorio:
- parlare pianificato: esporre una propria relazione in un tempo stabilito seguendo una scaletta;
 - intervenire in una discussione argomentata.
- d) Nell'abilità di ascolto l'attenzione è posta al sovrasenso del testo, al contesto e alle interferenze date dalla presenza di altri codici (immagini, suoni, musica, ...). Essa è esercitata e verificata in situazioni formali di lezione in classe, di conferenza, di dibattito pubblico (anche attraverso strumenti audiovisivi)

Tipologia dei testi

L'attenzione è dedicata prevalentemente, oltre che ai testi letterari, ai testi di tipo espositivo e argomentativo. Dovrebbe trattarsi di testi reali: interventi sui quotidiani, su riviste tematiche, saggi. Tale scelta permette di tenere l'insegnamento/apprendimento strettamente legato alla vita sociale e culturale del paese.

Il profilo d'uscita, per entrambi i tipi testuali, deve riguardare la competenza ricettiva e produttiva. L'attenzione è dedicata inoltre all'intertestualità e alle contaminazioni. Vengono esplorate le intersezioni tra letteratura e cinema, e teatro, e musica e arti visive.

Strumenti di informazione e linguaggi non verbali

- controllo della attendibilità e scientificità delle fonti di informazione;
- costruzione di un testo multimediale (esempio: presentazione in PowerPoint).
- conoscenza e uso di testi multimediali (ipertesti).

4.3. La riflessione sulla lingua

1. Forme spontanee di riflessione sulla lingua sono presenti nei bambini fin da prima del loro ingresso nella scuola, che le deve sapere accogliere e valorizzare. Momenti informali di riflessione sulla lingua accompagnano ogni attività didattica sulla e con la lingua, senza che questo comporti necessariamente l'uso di una terminologia tecnica.
2. Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alla riflessione sulla lingua devono riferirsi ad attività esplicitamente metalinguistiche e almeno in parte sistematiche.
3. La riflessione esplicitamente metalinguistica
 - deve essere in ogni caso subordinata, quanto a priorità degli scopi educativi, allo sviluppo delle abilità linguistiche;
 - ha finalità essenzialmente cognitive e contribuisce solo in via indiretta, e a livelli avanzati, a un uso più consapevole e corretto della lingua;
 - contribuisce inoltre all'apprendimento di lingue seconde, straniere, classiche, fornendo una base categoriale di riferimento comune a riflessioni contrastive.

4. La riflessione sulla lingua dovrebbe

- muovere dall'osservazione degli usi linguistici reali e giungere a generalizzazioni e costruzioni categoriali verificabili;
- avere carattere essenzialmente descrittivo; l'enunciazione di norme dovrebbe sempre specificare la loro variabilità nel tempo e nello spazio, secondo la stratificazione socio-culturale dei parlanti e secondo i mezzi e le forme della comunicazione;
- tenere presente e chiarire che non è possibile dare una spiegazione sistematica di tutta la varietà degli usi possibili, per cui ogni generalizzazione va intesa come relativa e rivedibile.

5. Lo sviluppo verticale del curricolo di riflessione sulla lingua si dovrebbe ispirare ai seguenti principi:

- evitare anticipazioni che introducano in età precoce concetti a un alto livello di astrazione, col rischio di bloccarne anche in seguito una vera comprensione;
- passare gradualmente da ciò che nella lingua è più immediatamente osservabile e manipolabile alle generalizzazioni più lontane dall'osservazione diretta;
- sistematizzare progressivamente osservazioni che in momenti e cicli precedenti possono avere avuto carattere occasionale e asistemico;
- evitare la ripetizione degli stessi oggetti di studio in cicli scolastici successivi, ma reimpiegare le categorie e le analisi apprese in contesti nuovi via via più articolati e generali.

6. La distribuzione degli oggetti di riflessione esplicita sulla lingua lungo le fasi della carriera scolastica dovrebbe privilegiare, in via di prima ipotesi:

- *nei primi anni di scuola elementare*: l'acquisizione e l'uso corretto delle nozioni di "lettera" e "suono", "sillaba", "parola", "frase"; tali nozioni, per il loro carattere primitivo, non richiedono la presentazione né tanto meno la memorizzazione di definizioni;
- *negli anni successivi della scuola elementare*: la morfologia e la riflessione sulle categorie di flessione; la classificazione delle parole ("parti del discorso") su base morfologica; la morfologia lessicale (composizione e derivazione); le strutture fondamentali della predicazione;
- *nella scuola media*: la sintassi della frase semplice e complessa; le relazioni di significato; la storia linguistica degli italiani;
- *nel biennio della scuola secondaria di secondo grado*: le strutture di coesione e coerenza testuale; la tipologia testuale; la pragmatica della comunicazione e i suoi riflessi sulle strutture testuali, morfosintattiche, lessicali (impliciti e presupposizioni);
- *negli anni ulteriori della scuola secondaria di secondo grado*: la storia della lingua italiana, nonché eventualmente dei dialetti e delle maggiori lingue di minoranza, nei loro usi letterari e no; i fondamentali termini tecnici di ciascun livello dell'analisi linguistica: fonema e fattori sovrasegmentali, morfema, sintagma, frase, testo ecc.

5. Educazione linguistica ed educazione letteraria

1. La progettazione curricolare dovrebbe partire dalla consapevolezza che l'educazione letteraria ha finalità che in parte eccedono l'ambito puramente linguistico, quali:

- l'educazione dell'immaginario (sperimentazione di mondi possibili e impossibili);
- la crescita interiore e la stabilizzazione emotiva attraverso il rispecchiamento dell'esperienza di sé in altre esperienze, che rendono la prima comprensibile e dicibile;
- l'educazione del senso estetico, che connette l'esperienza della letteratura a quella di altre manifestazioni estetiche non verbali (arti figurative, musica) o miste (audiovisive).

Queste finalità dipendono da un'altra più generale e assolutamente prioritaria, che è la promozione del gusto della lettura disinteressata e delle competenze necessarie a coltivarlo.

2. Tuttavia l'educazione letteraria si radica nell'educazione linguistica per evidenti ragioni:

- in quanto pratica di testi verbali (ricettiva e produttiva), richiede, mette in gioco e sviluppa tutto l'insieme delle abilità linguistiche e della riflessione sulla lingua;
- in quanto esplorazione delle potenzialità espressive della lingua, arricchisce il patrimonio di risorse linguistiche disponibili per l'individuo.

Queste ragioni consigliano che i due ambiti restino associati e affidati a un medesimo insegnante a tutti i livelli di scolarità, fatto salvo il diritto di ciascuna istituzione scolastica autonoma di sperimentare soluzioni diverse, e con la possibile eccezione di alcuni corsi o moduli altamente specialistici o opzionali in alcuni indirizzi della scuola secondaria di secondo grado.

3. Le considerazioni del punto precedente non devono in alcun modo avvalorare quella sorta di ancillarità della lingua alla letteratura che si è manifestata e tuttora persiste nella scuola italiana (lettura quasi esclusiva di testi letterari, scrittura di testi supposti "creativi" come il tema, subordinazione della riflessione sulla lingua alla teoria letteraria, storia letteraria come coronamento di tutto l'insegnamento di Italiano). Per rovesciare questo rapporto occorre che:

- la lettura di testi letterari, la scrittura di testi espressivi e d'invenzione o di commenti letterari siano affiancate dalla pratica di testi funzionali allo studio, alla comunicazione sociale (e, nei livelli superiori, professionale), in misura gradualmente crescente lungo il percorso degli studi;
- la lingua oggetto di studio sia intesa in tutta la varietà dei suoi usi e delle sue funzioni, sia nei momenti di pratica, sia nei momenti di riflessione teorica.

4. Con queste specificità, entro questi limiti, l'educazione letteraria deve essere presente a tutti i livelli di scolarità, acquistando progressivamente spessore e visibilità propri.

- Nella scuola elementare essa è presente fin dall'inizio come pratica ricettiva e produttiva di testi di natura gratuita e creativa (ludici, espressivi, letterari), come esplorazione delle possibilità espressive ed estetiche insite nel gioco coi significanti e coi significati.
- Nella scuola media si rafforza la consapevole distinzione tra uso letterario e non letterario dei testi, attraverso la lettura e la produzione di testi narrativi e poetici che implica le prime elementari forme di analisi (personaggi, schemi narrativi, connessioni temporali e causali per la narrativa, effetti metrici e fonici per la poesia) e l'attenzione al significato complessivo (o "messaggio") di un testo letterario.
- Il biennio superiore è il luogo in cui si deve sviluppare una prima padronanza delle tecniche di analisi letteraria (specificità dei generi, metrica, retorica letteraria, elementi di narratologia). La loro presentazione dovrebbe essere contenuta nei limiti in cui servono ad arricchire l'esperienza del buon lettore comune, senza sconfinare nello specialismo proprio dei professionisti della letteratura; dovrebbe inoltre svilupparsi in forme graduali, a partire dai testi. Dovrebbe in ogni modo essere preclusa l'anticipazione a questa fascia scolare di elementi di storia letteraria.
- Nel triennio finale acquista maggiore rilievo la contestualizzazione storica dei testi, che può tradursi anche in percorsi di vera e propria storia letteraria, privi peraltro di irrealizzabili ambizioni sistematiche ed enciclopediche. Alcuni obiettivi specifici terminali possono essere:
 - la conoscenza schematica del patrimonio letterario europeo nelle sue grandi fasi evolutive e degli autori canonici;
 - un certo grado di comprensione della lingua della tradizione letteraria italiana;
 - la conoscenza di autori e opere, la loro contestualizzazione storica, la capacità di confronti tematici e stilistici, nell'ambito di alcuni percorsi scelti dall'insegnante e dalla classe;
 - la lettura espressiva di testi o brani in poesia o in prosa già noti e preparati.

APPENDICE

GLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DEFINITI DALLA COMMISSIONE DE MAURO (2001)

Scuola di base – i primi due anni

ITALIANO

Ascolto e parlato

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- comprendere un racconto o una descrizione individuando gli elementi essenziali (la successione temporale, le informazioni principali in relazione a persone, oggetti, animali, ambienti familiari...);
- raccontare ai compagni o all'insegnante brevi esperienze personali, inserendole in una sequenza temporale;
- partecipare in modo ordinato a dialoghi, conversazioni e discussioni collettive;
- ascoltare, mantenendo la concentrazione e l'interesse;
- ascoltare poesie e filastrocche, cogliendo alcune caratteristiche del suono e del ritmo.

Contenuti: tipi e generi testuali

- testi letti o prodotti da insegnanti e compagni;
- narrazione di esperienze personali;
- scambi comunicativi, dialoghi e conversazioni con persone conosciute in situazioni e ambienti familiari;
- vari testi informativi purché brevi e su argomenti noti;
- fiabe, leggende, miti, racconti;
- filastrocche, poesie.

Letture

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- acquisire e consolidare la tecnica della lettura;
- avviarsi al riconoscimento di alcuni elementi essenziali all'interno di una fiaba, di un racconto e di testi relativi a situazioni note (personaggi, ambienti, azioni e successioni temporali...);
- leggere e comprendere brevi testi di uso quotidiano adeguati all'età (ad esempio etichette, insegne, titoli, liste di parole...)-

Contenuti: tipi e generi testuali

- brevi testi di vario tipo relativi a situazioni e argomenti abituali.

Scrittura

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- riconoscere e riprodurre i diversi caratteri grafici (stampato, corsivo, maiuscolo e minuscolo);
- avviarsi all'organizzazione grafica della pagina (margini, rapporto tra parola ed immagine, spazi bianchi e colorati);
- utilizzare, in relazione all'età, la scrittura per comunicare esperienze, idee, ed emozioni, anche attraverso l'uso di immagini (fumetti, battute di dialogo, didascalie, brevi poesie, filastrocche, cartoline, saluti, brevi messaggi).

Contenuti: tipi e generi testuali

- brevi testi relativi a situazioni e argomenti abituali; brevi testi per immagini.

Riflessione linguistica

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- cominciare a riconoscere alcune fondamentali convenzioni grafiche (maiuscole, minuscole ecc.);
- cominciare a riconoscere a grandi linee la differenza tra i vari tipi e forme di testo (racconto, poesie, etichette ecc).
- cominciare ad avvertire le differenze di pronuncia tra lo standard italiano e le varietà regionali o le varianti dovute a diversità di lingua materna

Scuola di base: dal terzo al settimo anno

ITALIANO

Ascolto e parlato

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- raccontare proprie esperienze o esperienze vissute da altri, rispettando l'ordine temporale e causale e inserendo alcuni elementi descrittivi;

- dare e ricevere oralmente semplici istruzioni per l'esecuzione di compiti, la progettazione e l'esecuzione di attività di gioco, la pianificazione di azioni;
- esprimere in modo chiaro e comprensibile idee, opinioni, stati d'animo;
- ascoltare e produrre testi di vario tipo (narrativi, descrizioni, testi poetici, informativi, ecc.) in circostanze e per scopi diversi;
- realizzare brevi esposizioni adatte a situazioni e circostanze diverse per dare informazioni o per esporre conoscenze, esperienze o opinioni;
- riconoscere e utilizzare differenti funzioni dei discorsi orali (ad esempio: esortativo, regolativo, informativo, creativo);
- porre domande in modo adeguato per chiarire concetti, sviluppare idee e acquisire informazioni;
- partecipare a scambi comunicativi di gruppo, seguendo lo sviluppo degli argomenti, rendendosi conto dei diversi punti di vista e intervenendo in modo coerente;
- comprendere testi informativi, sia d'ambito scolastico sia derivanti dai principali media, cogliendone l'argomento e le principali informazioni e sapendo riconoscere le intenzioni comunicative dell'emittente;
- ascoltare e confrontare opinioni su testi letti, spettacoli visti, esperienze culturali.

Contenuti: tipi e generi testuali

- testi di vario tipo adeguati a contesti scolastici o a situazioni di comunicazione interpersonale simulata;
- confronto di opinioni, discussione organizzata e strutturata;
- vari tipi di testi informativi radiofonici e televisivi;
- testi descrittivi e narrativi letti o prodotti da insegnanti e compagni;
- racconto di esperienze;
- dialoghi in situazioni scolastiche o di rapporti interpersonali in contesti abituali;
- scambi comunicativi tra pari per condividere istruzioni e definire comportamenti;
- confronto di opinioni;
- vari tipi di testi informativi in contesto scolastico;
- testi narrativi (fiabe, favole, racconti);

Profilo di uscita

a) *Ascolto e parlato per comunicare.* Comprende e produce testi orali di varia natura e provenienza, in situazioni e per diversi scopi legati all'esperienza personale e ai rapporti interpersonali.

b) *Interazione in situazioni di dialogo.* In situazioni note è in grado di interagire in modo efficace con persone conosciute, per scopi diversi: chiedere e dare informazioni, collaborare allo svolgimento di attività, confrontare opinioni; è consapevole della necessità di usare registri adeguati alle diverse situazioni e ai destinatari cui si rivolge.

e) *Ascoltare per arricchire il bagaglio di conoscenze e di esperienze.* Seleziona, fra i messaggi che riceve, le fonti e le occasioni di arricchimento personale e culturale e ascolta adottando opportune strategie di attenzione e comprensione.

Letture

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- comprendere e utilizzare le sequenze informative di testi regolativi (ad esempio fogli di istruzioni per l'uso, regole di giochi, ricette);
- ricavare informazioni da semplici grafici, schemi, tavole e tabelle e utilizzare in modo opportuno immagini e apparati iconografici;
- comprendere e confrontare: testi narrativi, di cronaca, biografie, diari, individuando le caratteristiche essenziali relative a personaggi, sequenze temporali, ambienti e relazioni;
- comprendere e confrontare descrizioni, individuando le caratteristiche essenziali, la collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore;
- individuare l'argomento centrale e le informazioni essenziali e l'intenzione comunicativa in testi di vario tipo;
- leggere ad alta voce con pronuncia orientata allo standard nazionale e in modo espressivo testi noti o sconosciuti di vario tipo, usando in modo adeguato pause e intonazioni e dimostrando di capire il contenuto;

- eseguire la lettura silenziosa di vari tipi di testo, dimostrando di cogliere l'argomento, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative del testo e
- applicare in modo semplice tecniche di supporto alla comprensione: sottolineare, evidenziare, annotare a margine, prendere appunti;
- sapersi muovere all'interno di un testo utilizzando indice, capitoli, titoli, sommari, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici;
- leggere e confrontare su uno stesso argomento informazioni provenienti da testi diversi;
- leggere testi poetici, individuandone alcuni aspetti formali (versi, strofe, rime, effetti sonori complessivi, procedimenti metaforici ecc);
- riconoscere i principali generi della narrativa letteraria;
- scegliere liberamente testi di lettura, anche sulla base di precedenti esperienze.

Contenuti: tipi e generi testuali

- testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, comprese cronache, diari, lettere, biografie;
- testi espositivi di carattere disciplinare;
- testi di canzoni, poesia epica o lirica;
- racconti, diari, testi autobiografici;
- narrativa per l'infanzia e l'adolescenza, romanzi;

Livello ottimale di prestazione

- fluenza ed espressività nella lettura ad alta voce (pause e intonazioni adeguate);
- buona esecuzione di vari tipi di lettura silenziosa (esplorativa, analitica, letture successive con obiettivi diversi);
- parziale autonomia nel controllo delle diverse tecniche di supporto alla lettura silenziosa;
- controllo e uso di soluzioni adeguate al livello di consapevolezza delle difficoltà incontrate nella lettura e nella comprensione (in rapporto alla lunghezza del testo, al lessico usato, alle caratteristiche sin-tattiche del testo).

Profilo di uscita

a) *Leggere per capire.* L'allievo legge e comprende vari tipi di testo, anche multimediali, caratterizzati da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali.

b) *Leggere per scopi diversi.* L'allievo applica strategie adeguate a diversi scopi di lettura: leggere per orientarsi su un argomento, informarsi, acquisire conoscenze e studiare, per orientare attività pratiche, per affrontare problematiche di suo interesse, per il piacere di leggere. Utilizza ed elabora le principali tecniche di supporto alla comprensione di testi complessi (appunti, schemi, mappe).

c) *Leggere testi letterari.* L'allievo riconosce, per averne fatta concreta esperienza, le principali forme in cui si realizzano gli usi creativi e letterari della lingua, sia in prosa sia in versi. Riconosce i principali generi letterari antichi e moderni (fiabe, miti, leggende, poemi, poesia lirica, teatro, racconti, romanzi ecc). Ha acquisito autonomia nella scelta dei testi, per seguire liberamente interessi personali, culturali e di ricerca.

Scrittura

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- inventare e realizzare storie, racconti, componimenti in versi, poesie, giornalini scolastici;
- realizzare giochi linguistici manipolando i significati e i suoni delle parole;
- saper produrre schematizzazioni e riassunti, anche parziali, di testi narrativi, con capacità di distinguere le diverse finalità per cui un riassunto viene prodotto;
- saper titolare i propri testi;
- scrivere cronache di fatti, resoconti o racconti di esperienze, anche in forma di lettera, di pagina autobiografica;
- scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio regole di gioco, ricette, istruzioni per l'uso);
- scrivere proprie impressioni e opinioni su fatti, esperienze personali, testi, film, ecc.
- realizzare testi che comportano particolari soluzioni grafiche (ad esempio avvisi, locandine, depliant, giornali);
- rielaborare testi, in funzione di diversi scopi e dello spazio disponibile;
- saper sintetizzare le informazioni di un testo, eventualmente anche con l'impiego di mappe e schede;
- approntare scalette per punti per pianificare la propria produzione orale e scritta;

- saper utilizzare programmi informatici per la produzione di testi;
- realizzare prodotti individuali e di gruppo di uso sociale, destinati sia alla comunità scolastica sia al territorio (corrispondenze, libri, guide, monografie, giornali, fascicoli, cartelloni, mostre, sceneggiature, copioni).

Contenuti: tipi e generi testuali

- testi narrativi e descrittivi sia realistici sia fantastici; cronache, resoconti di esperienze;
- testi regolativi per la progettazione e realizzazione di attività legate ad esperienze note individuali e di gruppo;
- testi creativi in prosa o in versi;
- varie modalità di sintesi: discorsive o per punti, sotto forma di schemi, tabelle, mappe.

Livello di prestazione

- efficace realizzazione linguistica e testuale (coerenza e adeguatezza alla consegna); proprietà del lessico di base e dei primi nuclei essenziali del lessico specialistico e letterario; rispetto delle convenzioni d'uso della correttezza ortografica, della punteggiatura, del taglio in capoversi, della morfosintassi;
- gestione efficace delle variabili grafiche relative ad alcune attività di scrittura (lunghezza, uso dello spazio, corpi e caratteri, impaginazione);
- parziale autonomia nella gestione del processo di scrittura, dalla progettazione alla revisione;
- controllo e uso di soluzioni adeguate a livello di consapevolezza delle difficoltà incontrate nella scrittura (in rapporto alla messa a fuoco dell'argomento, alla raccolta e sistemazione delle idee, alla stesura del testo, ai tipi di errori commessi, alle fasi di rilettura e correzione).

Profilo di uscita

a) *Scrivere per comunicare.* Scrive, sulla base di modelli sperimentati, una varietà di forme testuali riconducibili a vari tipi di testo, per scopi diversi. Applica strategie di scrittura adeguate ai testi da produrre e controlla il processo di scrittura, dalla ideazione alla revisione.

b) *Scrittura creativa.* Esplora la funzione espressiva della lingua per elaborare in modo creativo testi di vario tipo, anche mediante l'integrazione di linguaggi multimediali.

e) *Scrivere per pensare e per rielaborare conoscenze.* Sa ricercare, raccogliere e rielaborare in forma scritta informazioni, dati, concetti, ed esperienze per utilizzarli nelle proprie attività di studio e per organizzare e sistematizzare le proprie conoscenze. Sa produrre forme diverse di sintesi sulla base di precise indicazioni sulle procedure da seguire.

Riflessione sulla lingua

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

- conoscere e valutare gli elementi fondamentali della comunicazione;
- riconoscere la funzione e gli scopi di un testo;
- saper individuare nei testi parlati gli elementi che rinviano al contesto situazionale;
- avere percezione delle differenze fra usi formali e informali;
- riflettere sul lessico, sui significati, sulle principali relazioni tra le parole (somiglianze, differenze) e conoscere i principali meccanismi di formazione e alterazione delle parole;
- ragionando sui testi, essere in grado di individuare le diverse parole (sinonimi, pronomi, ripetizioni, parole dal significato più generale) che si riferiscono allo stesso elemento (persona, luogo, cosa, concetto ecc);
- riconoscere le principali relazioni tra i significati (sinonimia, contrarietà, polisemia, accezioni, inclusione);
- saper utilizzare il dizionario come ampia fonte di informazioni, anche grammaticali;
- diventare consapevoli dell'importanza delle relazioni delle parole nella frase;
- a partire dall'osservazione di testi scritti, essere in grado di riconoscere la funzione dei principali segni di punteggiatura;
- conoscere le parti del discorso, i modi e tempi verbali;
- riconoscere in un testo i principali connettivi e la loro funzione;
- riconoscere gli elementi fondamentali della struttura del periodo (distinguere la principale dalle subordinate) e riconoscere i principali tipi di subordinate;
- essere consapevoli delle principali peculiarità (fonetiche, lessicali, sintattiche) dell'italiano parlato nella regione d'appartenenza;
- avere conoscenze semplici ma non casuali sull'evoluzione della lingua italiana con particolare riferimento all'origine dal latino e alla continua influenza che il latino ha avuto nel formarsi dell'italiano e dei dialetti;

- fare confronti tra la lingua italiana, i dialetti e il latino e tra le diverse lingue studiate (parole, ordine delle parole nelle frasi, ecc);
- riflettere sui diversi sistemi di scrittura.

Profilo d'uscita

La riflessione sulla lingua e sui testi per ragionare e migliorare le prestazioni

L'allievo/a è in grado di ragionare e di esprimere giudizi sui principali caratteri comunicativi e linguistici di un testo usando una terminologia appropriata. Applica conoscenze metalinguistiche (conoscenze sulla lingua) e sa servirsi di strumenti di consultazione per trovare risposta ai propri dubbi linguistici e per risolvere problemi di comprensione e produzione di testi.

La riflessione sulla lingua e sui testi come strumento di crescita culturale e in-terculturale.

L'allievo/a è consapevole della variabilità della lingua e delle forme della comunicazione nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo. Usa le conoscenze metalinguistiche per riconoscere e confrontare i messaggi e per fare confronti fra le lingue e fra italiano e dialetti.