

GISCEL

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

IDEE PER UN CURRICOLO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA OLTRE I PROVVEDIMENTI DEL MINISTRO MORATTI.

documento approvato dall'Assemblea nazionale di Modena, 25/9/2004

0. Premessa: metodo e forma delle Indicazioni nazionali

1. Le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati del "primo ciclo" di istruzione emanate dall'attuale governo, lungi dal rappresentare un punto di convergenza del confronto tra i soggetti che a vario titolo rappresentano la scuola, non dichiarano neppure l'identità dei propri estensori: quale decreto ministeriale ha designato ed insediato quali e quanti esperti?

Le associazioni degli insegnanti non sono state di fatto consultate; solo per i piani di studio del "secondo ciclo" sono stati convocati i comitati paritetici con i rappresentanti delle associazioni disciplinari, costituiti presso il MIUR secondo quanto previsto dai protocolli d'intesa; ma, dopo la prima riunione di insediamento, non sono più stati convocati, tanto che le associazioni dell'area linguistica hanno dovuto ritirare la propria disponibilità a collaborare.

2. L'impianto complessivo e i contenuti delle Indicazioni nazionali, oltre a essere approssimativi e confusi, rappresentano un lungo passo indietro rispetto all'impostazione dei programmi fino ad oggi vigenti e rispetto alle linee guida del documento di sintesi della Commissione cicli istituita (con atto pubblico) dal ministro De Mauro:

1. la definizione "piani di studio" contenuta nel titolo del documento legittima il timore che l'attenzione sia esclusivamente focalizzata su liste di contenuti disciplinari di conoscenza;
2. il rapporto tra obiettivi di apprendimento e competenze è concepito in modo del tutto peculiare: la competenza è infatti il risultato della "personalizzazione" dell'apprendimento;
3. le tabelle indicanti gli obiettivi specifici di apprendimento sono organizzate su due colonne, quella delle conoscenze e quella delle abilità; ma il criterio di graduazione delle une e delle altre, la loro distinzione e reciproca interrelazione sono un enigma insolubile: risultano piuttosto elenchi sganciati e giustapposti;

4. L'analiticità scriteriata e caotica delle Indicazioni nazionali contiene un'intima contraddizione: se serve a dare un quadro di massima alle scuole, che possono poi muoversi liberamente nella loro progettazione didattica, risulta immotivata e inutile; se invece va intesa in termini prescrittivi, distrugge praticamente il senso stesso dell'autonomia scolastica: come si conciliano le liste di contenuti disciplinari indicate nel documento con la personalizzazione degli obiettivi di apprendimento e con l'autonomia di programmazione didattica delle scuole? Che cosa valuterà l'INVALSI, dal momento che le competenze sono personalizzate e, dunque, non vengono prefigurati traguardi standard o raggiungibili da tutti?
3. In un'ottica affatto diversa il GISCEL propone obiettivi di educazione linguistica definibili 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 da 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 linguisti-

ca 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.

L'idea – presente negli attuali provvedimenti ministeriali – che i primi tre settori di attività educativa indicati possano divenire in buona parte opzionali o facoltativi infligge, almeno al livello della scuola di base, un grave colpo alla possibilità di progettare un'educazione linguistica efficace.

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. I provvedimenti del ministro Moratti non tengono in nessun conto la competenza linguistica di partenza degli allievi, dando per scontato il generale, anche se imperfetto, possesso della lingua italiana 'standard'. I documenti ministeriali assumono come modello della lingua un italiano sostanzialmente monolitico: pochi e occasionali riferimenti sono riservati alla variabilità sul piano dei registri e del rapporto scritto-parlato.
6. Un approccio centrato sulla variazione linguistica, nella situazione attuale, pare invece 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. Nelle Indicazioni nazionali non si individuano forme di integrazione tra l'italiano e le lingue straniere. L'insegnamento della lingua nella scuola primaria consiste nella 'alfabetizzazione in lingua inglese' ed è concepito come studio esclusivamente finalizzato alla comunicazione strumentale e come acquisizione di specifiche conoscenze grammaticali. Le due lingue nella scuola media sono proposte come sequenze di funzioni pragmatiche e di contenuti lessico-

grammaticali. In sintesi, le Indicazioni privilegiano pratiche di insegnamento delle lingue che non tengono conto dell'esperienza linguistica in lingua materna.

3. Riteniamo invece che le diverse attività comunicative in lingua straniera debbano 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).
4. 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. Nelle Indicazioni Nazionali ci si trova di fronte ad un'elencazione pura e semplice di obiettivi e contenuti, a volte con una confusione tra conoscenze/attività/abilità, e con un'eccessiva specificità nell'insistere su termini tecnici, non sempre appropriati, dalla quale non emerge l'idea di lingua a cui si fa riferimento. Espunte alcune acquisizioni ampiamente sedimentate nel patrimonio professionale dei docenti e valide a livello teorico, come il rapporto lingua-pensiero, la lingua come mezzo di comunicazione e di espressione, la lingua come oggetto culturale, non sono state fornite altre coordinate di riferimento. La lingua è considerata indispensabile solo perché consente la piena fruizione delle opportunità formative ed extrascolastiche (v. Obiettivi generali del processo formativo della Scuola primaria), con una visione parziale e riduttiva rispetto all'incidenza della lingua nello sviluppo sociale, cognitivo e culturale di ragazzi e ragazze.

Molte delle scelte effettuate segnano un punto di frattura rispetto ad alcuni modi di vedere abbastanza consolidati nell'insegnamento della lingua italiana: ad esempio, gli obiettivi vengono suddivisi per abilità solo nelle ultime due classi della scuola elementare; mentre la riflessione linguistica, privata della dimensione ludica e del senso di scoperta graduale dei meccanismi di funzionamento della lingua, è fortemente centrata sull'analisi formale di contenuti grammaticali.

Altre carenze non aiutano i docenti a «interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare» gli obiettivi specifici di apprendimento e rischiano di inficiare seriamente l'insegnamento dell'italiano:

- l'assoluta distrazione sulle capacità linguistiche dell'allievo, questione liquidata con il richiamo a un generico patrimonio conoscitivo dell'alunno al suo ingresso a scuola;
- la convinzione che il confronto interpersonale generi implicazioni a livello logico, morale, sociale, affettivo ma non incida sulla qualità dell'interazione linguistica;
- la scarsa attenzione all'operatività cognitiva e linguistica, nonostante la conclamata valorizzazione della corporeità e dell'esperienza personale e diretta dell'allievo;
- la scelta di privilegiare in tutto il percorso della scuola di base discorsi e forme testuali tipicamente "scolastici", a scapito della varietà testuale;
- l'indifferenza alla variabilità della lingua a vantaggio di un'idea di lingua statica e impoverita.

2. 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.

3. 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 consegnare "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-semantic, 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, affinché 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 e 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.).

4. 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 ritenu-

to 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. Gli attuali provvedimenti prevedono una scansione dei cinque anni di scuola secondaria di secondo grado in primo biennio – secondo biennio – ultimo anno. Tale scansione, non impensabile in linea di principio, è stata introdotta in modo improvvisato e casuale, senza

un'indicazione chiara di quale dovrebbe essere la funzione dell'anno conclusivo ("orientativo" nel senso che allarga o che restringe l'ambito delle esperienze culturali o propedeutiche al lavoro?), senza la consapevolezza del radicale ripensamento che imporrebbe all'attuale impostazione dei trienni. Per questo nel presente testo, e fino a quando non siano risolti i problemi accennati, continueremo a far riferimento alla tradizionale scansione in biennio e triennio.

6. 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.

Primo 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 interazio-

ni 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 esposte 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 raffinemento 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 ad 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 reimpiiegare 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 primo 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.

7. Le Indicazioni nazionali:

- esibiscono confusione concettuale e improprietà terminologica;
- mostrano una generale confusione tra i due livelli accennati ai punti 1 e 2, anche a causa della incerta suddivisione tra obiettivi di conoscenza e di abilità;
- appaiono ispirate a una concezione normativa che antepone la grammatica (della cui complessità superiore a quella delle algebre gli estensori paiono non avere il minimo sentore) agli usi linguistici reali; una concezione indifferente alla loro variabilità, e la cui inefficacia è da gran tempo stata verificata sia da ricerche sistematiche, sia dall'esperienza comune;
- propongono fin dai primi anni una grande massa di nozioni anche di livello astratto, il cui insegnamento anticipato può essere solo dannoso perché verrebbero fornite in modo inevitabilmente semplicistico e quindi aberrante

5. Educazione linguistica ed educazione letteraria

1. Nelle Indicazioni nazionali per la scuola di base, come in alcune bozze non ufficiali che hanno circolato per la definizione degli obiettivi specifici dei licei, non appare chiarezza sulla distinzione né sulle interconnessioni tra educazione linguistica ed educazione letteraria. Obiettivi pertinenti all'uno e all'altro settore sono affastellati senza alcuna attenzione alle rispettive specificità, senza le quali non si possono prevedere le necessarie e proficue interrelazioni.
2. Una progettazione curricolare seria 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.

3. 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.

4. 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.

5. 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