

DOCUMENTO GISCEL SUL CURRICOLO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

di Anna Rosa Guerriero

PREMESSA

Questo Documento¹ contiene le riflessioni del GISCEL sull'ipotesi di elaborazione di un curricolo di educazione linguistica a partire dalla riforma del sistema educativo e dal riordino dei cicli. Esso è il primo punto di arrivo di un dibattito che si è sviluppato da vari mesi all'interno dell'Associazione e che ha trovato una prima sistemazione in occasione di un Seminario nazionale svoltosi a Roma nei giorni 18 e 19 aprile 2000.

L'esigenza di riformulare obiettivi e traguardi dell'educazione linguistica nasce da una triplice necessità:

- esplicitare e graduare nella verticalità del curricolo, assunto finalmente nel suo disegno globale, gli apprendimenti/le competenze irrinunciabili e significativi per il pieno godimento dei «diritti di cittadinanza»;
- conferire al saper fare il suo carattere processuale;
- conferire leggibilità e trasparenza alla certificazione delle competenze.

Questa esigenza, già formulata nel Documento GISCEL sul riordino dei cicli del 1997, non implica la volontà di prescindere dal valore e dalla portata innovativa dei Programmi Brocca, di quelli della scuo-

Il GISCEL – Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica si costituì nel giugno del 1973 per iniziativa di Tullio De Mauro, sulla base dell'art. 21 dello Statuto della Società di Linguistica italiana (SLI). Le «Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica» sono il manifesto fondativo dell'Associazione, che raccoglie studiosi di linguistica e docenti di tutti gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica. Il GISCEL si articola in Gruppi regionali che sviluppano progetti di ricerca e sperimentazione didattica e di formazione. Le esperienze di ricerca e sperimentazione vengono raccolte nella collana «Quaderni del GISCEL», pubblicata da La Nuova Italia. Ogni due anni vengono organizzati Convegni nazionali su temi di particolare rilevanza teorica e didattica. Da alcuni anni il GISCEL ha avviato una collaborazione con il ministero della Pubblica istruzione attraverso Protocolli d'intesa.

1. Il Documento ha utilizzato i contributi di Daniela Bertoc-

la media e della scuola elementare, il progetto di educazione linguistica che innerva complessivamente quei programmi è attuale e, purtroppo, ben lungi dall'essere pienamente realizzato. La ridefinizione dei curricula non può dunque prescindere da questi programmi perché «*la ricerca e la sperimentazione didattica, le risorse e le esperienze sviluppatasi e consolidatesi a partire dalle innovazioni contenute nei programmi del '79, dell'85 e in quelli della Commissione Brocca, rappresentano ormai un patrimonio comune per la pedagogia e per tutti i docenti impegnati a lavorare nella direzione del cambiamento*»².

È importante, tuttavia, rileggere e razionalizzare questi programmi in un disegno globale coerente che scandisca ed espliciti i traguardi di competenze.

IL CURRICOLO E LE COMPETENZE

Il termine '*curricolo*' implica due sostanziali modi di guardare lo sviluppo e l'articolazione di un *iter* formativo con relative conseguenze sui modi di intendere la formulazione e l'enunciazione stessa delle norme curriculari:

<p>Un curricolo declinato in base alla progettazione didattica in entrata, all'insieme delle pratiche didattiche messe in atto dai docenti (dall'individuazione degli obiettivi alle metodologie e alle verifiche) per gestire il proprio intervento didattico.</p>	<p>In tal caso, pur non trasformandosi in una lunga lista di cose da fare, il testo dovrebbe prevedere comunque l'enunciazione di un «quadro di riferimento» e delle opzioni metodologiche utilizzabili (onde evitare che i docenti si trasformino in semplici «esecutori di <i>standard</i>»).</p>
<p>Un curricolo considerato rispetto all'allievo, alle sue competenze, o meglio rispetto ai traguardi formativi attesi.</p>	<p>Formulazione netta e stringata ma anche più esplicita rispetto alle modalità delle prove verifica.</p>

La soluzione può forse contemperare in qualche modo le due esigenze. L'enunciazione delle norme curriculari dovrebbero comunque considerare i seguenti criteri:

- acclimatare la riforma nella fase iniziale con opportune «istruzioni per l'uso», avviando un processo di standardizzazione, nella delicata fase di «metabolizzazione» delle innovazioni;
- attribuire a traguardi e *standard*, nella fase iniziale della riforma, carattere sperimentale; prevedere in ogni caso, anche in seguito, una verifica pe-

chi, Luisa Bonetti, Cristina Castellani, Adriano Colombo, Loredana Corrà, Pina Crocetti, Pinella Depau, Emanuela Piemontese Agostino Roncallo, Simonetta Rossi, Iolanda Salacchi, Francesca Romana Sauro, Edda Serra, Alberto Sobrero, Immacolata Tempesta, Maria Luisa Zambelli.

2. Documento GISCEL 1997.174

riodica sulla rilevanza sociale e culturale degli *standard* e sulla loro adeguatezza ai bisogni formativi dei giovani;

- partire da un'analisi e da una diagnosi degli effettivi bisogni formativi degli allievi, dai concreti bisogni di alfabetizzazione funzionale, facendo anche riferimento ai dati di autorevoli ricerche (es. indagine IEA)
- garantire, nel contesto dell'autonomia didattica, un'omogeneità nazionale in termini di risultati attesi, intesi come traguardi irrinunciabili, indicando anche un *common core* di obiettivi essenziali;
- tener conto, nella modulazione dei traguardi, delle caratteristiche di ciclicità e ricorsività intrinseche del curriculum di educazione linguistica, che non procede sempre in modo lineare e rigidamente sequenziale;
- fornire prove-modello di traguardi e *standard* individuati;
- puntare alla definizione di traguardi che implicino forme di prestazioni integrate, osservabili e accertabili, e che inducano quindi opportune retroazioni sulle pratiche didattiche.

Analoghi problemi semantici sono connessi al termine '*competenze*'. In questo caso si concorda di utilizzare il termine nel senso negoziato e concordato all'interno del *Forum* delle Associazioni, e cioè '*ciò che in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato*'.

TRAGUARDI / STANDARD

Connessi ai criteri di definizione e individuazione delle competenze sono quelli relativi ai termini di '*traguardo*' e '*standard*'.

Attribuiamo al termine '*traguardo*' il significato di risultato atteso in riferimento a singole competenze, di tipo qualitativo. L'insieme di traguardi può costituire un profilo di uscita da un certo ciclo. Esempio: una competenza di lettura autonoma di un certo tipo di testo costituisce un traguardo per la fine dell'obbligo.

Attribuiamo al termine '*standard*' il significato di prestazione attesa in riferimento a particolari competenze, osservabili e certificabili.

- a) Per accertare e certificare gli *standard* è necessario definire delle prove-modello, le modalità di esecuzione, le griglie di correzione-valutazione
- b) Gli *standard* dovrebbero essere limitati a pochi traguardi descrivibili in termini specifici e fondamentali nella costruzione dei profili
- c) È necessario determinare l'opportunità di *standard* fissi o variabili come tempi e come area di applicabilità

d) È necessario in particolare riflettere sui vantaggi degli *standard* verificati a breve termine (possibilità di *feed-back* e recupero per lo studente e di *feed-back* per la scuola) e di quelli verificati a lungo termine (permettono tempi individuali di apprendimento e sviluppo cognitivo nel costruire e strutturare determinate prestazioni complesse)

e) È necessario individuare tipologie variate di prova, prevedendo anche prove di tipo integrato

f) Le prove riguarderanno le quattro abilità con l'individuazione di un'area specifica di utilizzazione delle risorse e la riflessione sulla lingua

g) Le operazioni cognitive possono essere intenzionalmente sviluppate nel curriculum, ma non devono essere verificate come *standard*.

Aree sulle quali verificare gli <i>standard</i>		
Area	Obbligo	Secondaria
fonetica-fonologia	sì	no
semantica	Vocabolario di base	Linguaggi speciali
lessico	sì	sì
morfologia	sì	(di ritorno)
sintassi	sì	sì
testualità (tipologia e struttura)	sì	sì

Alla necessità di individuare un'accurata tipologia di prove integrate che contengano forme di prestazioni osservabili, verificabili e quindi accertabili è connessa anche a quella di indurre opportune retroazioni sulle pratiche didattiche. L'eventuale prevalenza di prove di accertamento di *standard* basate su prestazioni scritte non dovrebbero scoraggiare o penalizzare altre importanti pratiche semiotiche connesse all'oralità.

PRATICHE E PROVE ESEMPLIFICATIVE

In questa prospettiva si possono elaborare percorsi di apprendimento «integrato» a partire dall'esplicitazione di pratiche e di procedure, centrati sugli studenti e sulla valorizzazione delle loro capacità e predisposizioni.

A titolo esemplificativo di delinea sinteticamente una proposta di prova, caratterizzata dai seguenti tratti:

a) Una visione sistemica della lingua. Si propone infatti, come esempio, un traguardo da verificare relativo alla produzione orale: «Riferire conoscenze acquisite attraverso esperienze concrete», una prestazione «mista», integrante cioè diverse modalità espressive di tipo argomentativo, narrativo, descrittivo.

b) La ricorsività del modello. L'idea di fondo consiste nella possibilità di riproporre, a diversi gradi di scolarità, un percorso di apprendimento simile nella struttura e nell'obiettivo finale ma diverso nel livello di difficoltà.

c) La dimensione coevolutiva dell'insegnare e dell'apprendere. Nell'attività descritta lo studente ha un ruolo attivo, ha in altre parole la possibilità di personalizzare il percorso e la produzione finale, grazie alla molteplicità delle vie d'accesso ai saperi che può perseguire; a sua volta il docente non appare come un semplice trasmettitore di conoscenze, ma come una sorta di «regista» che aiuta i suoi alunni sulla difficile strada dell'apprendere.

La prova potrebbe collocarsi alla fine di un percorso coincidente per esempio con quello di un modulo o di una unità didattica del settimo anno di scolarità e le conoscenze da rielaborare potrebbero riferirsi ad una esperienza assunta idealmente come base di partenza: un'attività di «drammatizzazione» svolta dalla classe in un momento precedente dell'anno scolastico.

Gli indicatori di successo della prova dovrebbero avere fra l'altro le seguenti caratteristiche:

- aderenza alla situazione comunicativa;
- presenza di un ordine logico/cronologico;
- presenza delle informazioni necessarie alla comprensione;
- integrazione delle diverse modalità espressive;
- controllo, in relazione alle consegne, di una prospettiva soggettiva o oggettiva di enunciazione dei contenuti;
- controllo di un lessico sufficientemente preciso e non ripetitivo
- controllo dei limiti di tempo stabiliti per il tipo di prova.

Pratiche e procedure da attivare. Le prime consistono sostanzialmente negli interventi messi in atto dal docente, soprattutto in relazione alle attività di «Ideazione» e di «pianificazione» del discorso da parte degli alunni; questi ultimi a loro volta dovranno seguire le opportune procedure.

Punto di partenza: recupero, nella memoria a «lungo termine», delle informazioni necessarie attraverso una lezione interattiva fondata su un processo *bottom-up* basato su analogie e contrasti, su trasferimenti dal generale al particolare e viceversa, su rapporti di causa-effetto, e così via.

La fase di pianificazione del discorso potrebbe impegnare gli alunni nel «aggruppare», attraverso la scrittura di paragrafi, le idee precedentemente recuperate; le stesse dovranno poi essere collocate in un ordine logico/cronologico.

Sia nella fase di ideazione che in quella di pianificazione, l'alunno avrà la possibilità di selezionare le strategie più adeguate a quella che diventerà una produzione finale personalizzata. Per il docente sarà opportuno non predeterminare percorsi rigidi e sequenziali, in tal modo egli potrà riconoscere e valutare positivamente prove che, pur non avendo caratteristiche di uniformità, valorizzeranno le competenze dei suoi allievi.

NUCLEI/CONCETTI FONDANTI

Nella definizione delle competenze di un *curriculum* di educazione linguistica è necessario individuare i nodi essenziali, gli elementi salienti dell'oggetto di insegnamento/apprendimento.

Un buon punto di partenza per focalizzare tali elementi è ancora una volta la definizione terminologica. A partire anche da quanto ipotizzato nei documenti del *Forum*, è opportuno distinguere tra *'nuclei fondanti'* e *'saperi di base'*.

In generale, ai primi si dovrebbe attribuire un'accezione più astratta e generale, intendendo cioè quei tratti ricorrenti di una disciplina/dominio di insegnamento-apprendimento con valore strutturante e generativo di conoscenze che contribuiscono dunque a caratterizzarne il profilo epistemologico. I secondi individuano invece più direttamente i contenuti essenziali, i contenuti prioritari irrinunciabili dell'insegnamento.

Nel caso della disciplina 'italiano' è opportuna una previa distinzione dell'articolazione interna di tale insegnamento giocato tra sviluppo delle abilità linguistiche, riflessione sull'uso linguistico e educazione letteraria.

Per quanto riguarda l'insegnamento/apprendimento linguistico è inoltre opportuno distinguere tra nuclei operativi fondamentali (o 'macro-operazioni') che sottendono le strategie linguistico-cognitive e comunicative delle quattro abilità, e i nuclei o concetti fondanti sottesi alla struttura della lingua.

Questi ultimi possono essere considerati secondo due tipi essenziali:

- cognitivi, cioè le nozioni veicolate in modi diversi dalle differenti lingue: identità, definitezza, esistenza, qualità, quantità, spazio, tempo, persistenza/cambiamento, relazioni, atteggiamenti;

- metalinguistici, cioè le nozioni di riferimento che servono per descrivere una lingua e il suo funzionamento.

In un'ipotesi di scansione delle competenze linguistiche connesse ai concetti fondanti così intesi, si potrebbe prevedere la seguente articolazione:

dopo 8 anni di scolarità	struttura della frase
	meccanismi di formazione delle parole
	modalità e aspetti verbali (nella loro configurazione essenziale)
dopo 10 anni di scolarità	connettivi e coesione testuale tipi testuali
alla fine del triennio superiore	varietà linguistiche
	aspetti pragmatici
	(ritorno su concetti)

Gli indicatori sono legati alla modalità della prova e ne definiscono i parametri di accettabilità (necessità di coerenza dei traguardi, *standard*, tipo di prova, sistemi di indicatori). È opportuno fare riferimento a repertori già validati, da riadattare.

I recuperi curricolari riguardano le specifiche attività, quelli strutturali si riferiscono al riorientamento, alle passerelle, alla modularità.

La definizione dei *nuclei fondanti* dell'educazione letteraria deve invece fondarsi sull'individuazione dei tratti salienti che strutturano l'«oggetto-letteratura»; tra questi sicuramente sono:

- le nozioni di 'genere letterario', di 'tòpos', 'tema' e 'motivo';
- i vari tipi di relazioni intertestuali (testo/macrotesto di un autore; testi, di autori diversi, appartenenti a un medesimo genere letterario; testi di generi diversi che sviluppano un certo *tòpos*; ecc.);
- la contestualizzazione di un'opera o di un genere;
- i repertori retorico-stilistici e narratologici per l'analisi testuale;
- la polisemia, i rapporti interlivellari del testo letterario e il suo offrirsi all'interpretazione del lettore.

EDUCAZIONE LINGUISTICA ED EDUCAZIONE LETTERARIA

1.

L'educazione letteraria è l'educazione a interagire nel modo più ricco coi testi letterari.

1.1. Tra le sue finalità sono:

- a) la promozione del gusto della lettura autonoma;
- b) l'educazione dell'immaginario;
- c) la sperimentazione nell'immaginario della diversità del mondo, fattore di educazione alle divergenze;
- d) la scoperta della ricchezza di potenzialità della lingua;
- e) l'accesso ad elementi di storia della cultura e la consapevolezza della propria identità storica.

1.2. L'educazione letteraria ha ampie zone di intersezione con l'educazione linguistica:

- sul piano delle finalità, si veda il punto d) qui sopra;
- sul piano dei nuclei fondanti, la comprensione e produzione di testi letterari e non letterari hanno radici comuni;
- nell'idea del testo come unità comunicativa;
- nella presenza di strutture testuali di coerenza e coesione che guidano la comprensione e la produzione.

1.3. Tuttavia l'educazione letteraria non si riduce a una branca specializzata dell'educazione linguistica, in quanto dotata di finalità proprie nel campo dell'educazione estetica, etica (cfr. sopra finalità c) e di inculturazione (finalità e).

2.

2.1. L'educazione letteraria è presente fino dalla scuola di base – strettamente intrecciata all'educazione linguistica – come pratica ricettiva e produttiva di testi di natura gratuita e creativa (o, più precisamente: usati come tali).

È bene che fino dall'inizio questa pratica – finora assolutamente prevalente – sia equilibrata da quella di testi funzionali – finora troppo compressa.

2.2. Lungo l'arco dei 7 anni della scuola di base dovrebbe essere curata progressivamente la comprensione della specificità dei testi letterari: destinazione sociale, caratteristiche linguistiche, artifici specifici.

Ovviamente i testi dovrebbero essere tali da non presentare difficoltà linguistiche per la comprensione letterale, in relazione all'età degli allievi.

3.

3.1. Il primo biennio della scuola secondaria (biennio terminale dell'obbligo scolastico) è il luogo specifico della formazione di competenze propriamente letterarie, quali:

a) il riconoscimento della specificità dei testi letterari (o dell'uso letterario dei testi);

b) il ruolo dei generi nella costituzione e comprensione dei testi;

c) l'interpretazione dei testi in chiave tematica e di intenzioni comunicative;

d) l'uso di strumenti di analisi retorica, metrica, narratologica;

e) la capacità di contestualizzazione storica dei testi: confronto fra testi in dimensione sincronica o diacronica, relazioni fra un testo e il contesto materiale e culturale in cui nasce.

3.2. Relativamente al punto d), va precisato che:

– il livello di complessità degli strumenti di analisi deve essere in funzione dell'arricchimento dell'esperienza di lettura del lettore comune e non di un trasferimento meccanico nella scuola della teoria della letteratura accademica;

– l'analisi degli artifici letterari non deve essere concepita come mera descrizione di un oggetto linguistico, ma come presa di coscienza degli effetti sul lettore, in funzione dell'esperienza di lettura.

3.3. Relativamente al punto e), va precisato che la contestualizzazione storica, in particolare a questo livello, non implica un'impostazione sistematica di storia letteraria.

4.

Questioni aperte, sulle quali è necessario approfondire l'analisi e la discussione:

- eventuale certificazione separata, a partire dalla scuola secondaria, delle competenze linguistiche e delle competenze letterarie, anche attraverso prove distinte, pur restando intrecciate nell'insegnamento;
- le competenze letterarie possono essere considerate non indispensabili nella certificazione di un eventuale «livello-soglia» di apprendimento comune a tutti

TRASVERSALITÀ DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Le considerazioni fin qui svolte pongono l'accento su un aspetto cruciale dell'educazione linguistica: la *trasversalità*, uno degli approcci più utili per orientare l'individuazione dei traguardi di competenze integrate.

La *trasversalità* mette in evidenza il rapporto tra criteri di utilità con cui impegnare gli allievi in determinate attività d'uso linguistico e tipi di interazione con altre discipline. Nel primo caso essa è quindi di tipo *pragmatico*, in quanto favorisce la polifunzionalità della lingua e indica uno dei possibili criteri di definizione di *standard* di competenza, quello legato alla spendibilità di una certa competenza in determinati contesti e ambiti sociali. Nel secondo caso, in una prospettiva più marcatamente *cognitiva*, essa mette in contatto una pluralità di domini e di strutture di conoscenza attraverso tratti che non stanno in nessuna materia, ma che potrebbero rientrare in una generale cornice di capacità logico-cognitive. (Ad esempio: la capacità di utilizzare spazio e tempo come principi organizzatori delle conoscenze e dei modi di comunicarla; la capacità di sfruttare procedimenti metaforici per esplorare con il linguaggio nuovi concetti, nuovi aspetti della realtà; la capacità di generalizzare, di scoprire costanti e variabili, e così via).

La *trasversalità*, attuale patrimonio di pochi docenti di italiano, deve diventare patrimonio comune dei docenti di tutte le materie. Le implicazioni di questa prospettiva sono molte e pesanti:

a) nella formazione degli insegnanti di tutte le materie devono entrare, quanto meno, Elementi di teoria dell'educazione linguistica (ovvero «Educazione linguistica» *tout court*). Sono interessati:

- le Scuole di specializzazione
- le Facoltà di Scienze della Formazione
- le lauree di secondo livello (3 + 2) di Facoltà che abbiano fra gli sbocchi possibili l'insegnamento
 - i corsi di scrittura, variamente denominati, che a livello universitario coinvolgano – come dovrebbero – tutte le (o molte) Facoltà, anche di tipo scientifico;

b) nella formazione dei professionisti della comunicazione: ad es. nelle Facoltà di Scienze della Comunicazione;

c) nella programmazione e nella prassi scolastica, a livello di Consigli di Classe, di Dipartimenti, ecc., organismi nei quali l'educazione linguistica andrà vista come strumento per comunicare e per insegnare;

d) nell'elaborazione di progetti specifici orientati sulla trasversalità nel quadro dell'autonomia scolastica, privilegiando due obiettivi fondamentali

- gestire la comunicazione in classe e nel *team* di insegnanti
- combattere lo svantaggio.

I «contenuti» della trasversalità riguardano due ampi settori:

– le «lingue speciali» (con connesse competenze testuali e pragmatiche, varietà di approcci e di processi cognitivi, tradizioni testuali, *format*, ecc., su su fino alle specificità epistemologiche);

– il quadro delle capacità che generano competenze comuni ma differenziate: parafrasare, sintetizzare, gerarchizzare, organizzare testi parlati e scritti, con varie finalità, leggere tipi vari di testo, studiare, ecc.

Lo specialista di questi due settori è l'insegnante di italiano.

LA SPECIFICITÀ DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

A) La specificità dell'educazione linguistica non è assoluta e generale, ma è mirata a obiettivi precisi:

- assicurare capacità di lettura e scrittura funzionali anche alle esigenze extra-scolastiche;
- guidare l'approccio al testo letterario;
- guidare alla riflessione sulla lingua
- integrare l'educazione linguistica con altre discipline (L2, le lingue classiche, ecc.)

L'identificazione e gli itinerari di perseguimento di questi obiettivi dovranno coinvolgere pienamente gli alunni, sempre.

La selezione fra i molti «argomenti» specifici deve dipendere dai bisogni degli alunni, e in particolare dai bisogni relativi all'alfabetizzazione funzionale, nonché agli stadi di competenza linguistica effettivamente raggiunti dagli alunni nell'odierna società italiana (cfr. ricerche MPI, IEA, IRRSAE, ecc.).

B) È di competenza specifica dell'insegnante di italiano l'addestramento all'uso della lingua come strumento per conoscere / esprimere / rappresentare il sé.

C) Le abilità linguistiche possedute ai vari stadi di competenze hanno due caratteristiche fondamentali: sono illimitate e perfettibili. Ne discende la non-linearità, anzi la tendenziale ciclicità dell'insegnamento linguistico: ai fini della definizione del curriculum bisognerà dunque prevedere non la ripetizione degli argomenti ma la ripresa, il trattamento «a spirale».

D) In un processo di educazione linguistica trasversale è opportuno fissare esiti condivisi fra i diversi insegnanti (es. costruire una griglia comune fra italiano e filosofia, italiano e scienze in relazione a uno specifico lavoro per una specifica classe). In tale modo si attiva un processo di autoformazione / autoaggiornamento in cui ogni docente impara dall'altro.

Alcuni esempi di criteri di valutazione condivisi:

- capacità di selezionare temi principali / temi secondari; informazioni vs. commenti;
- capacità di individuare temi principali / temi particolari in relazione alle tipologie testuali;
- capacità di distinguere il lessico del linguaggio comune da quello del linguaggio specialistico;
- capacità di sintetizzare.

Va tenuto nel debito conto lo scarto fra comprensione e interpretazione da una parte e capacità di verbalizzazione dall'altra.