

Da: *L'asse dei linguaggi in Quale scuola per il biennio obbligatorio*, a c. di D. de Scisciolo, C. Fiorentini, M. Muraglia, Roma, CIDI, 2008.

La padronanza della lingua italiana di Maria Piscitelli

1. Il Regolamento per il nuovo biennio dell'obbligo: brevi osservazioni

Con l'emanazione del Regolamento per l'adempimento dell'obbligo d'istruzione a sedici anni (D.M. 22 agosto 2007) e al seguito della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, che invita gli Stati membri a sviluppare nell'ambito delle loro specifiche politiche educative le competenze chiave per l'apprendimento permanente, l'Italia ha steso un Documento tecnico, dove vengono indicate le competenze base a conclusione dell'obbligo.

Condivisibile quindi è l'idea di accogliere la Raccomandazione europea, ponendosi l'annoso problema delle competenze chiave che ogni alunno dovrebbe raggiungere a conclusione del percorso di istruzione obbligatorio, ma non altrettanto condivisibili sono alcuni punti, quali ad esempio il metodo perseguito e talune scelte contenute del Documento.

Il primo riguarda la decisione di affrontare un tema così delicato in Commissioni separate (scuola di base e biennio), che, inevitabilmente, hanno usato linguaggi e categorie interpretative diverse, sì da interrompere quella verticalità tanto faticosamente tracciata nella scuola di base. Sarebbe da chiedersi come mai si è optato per una simile impostazione, quando è noto a tutti che l'obbligo di istruzione a sedici anni è mera utopia, senza una costruzione verticale dei percorsi curricolari.

Il secondo punto si riferisce invece al fatto di non aver accompagnato questo regolamento con altri provvedimenti (strutturali, organizzativi e finanziari), necessari ad attuarlo. Per cui si ha l'impressione di esser di fronte più ad un adempimento burocratico che ad un atto fondamentale per l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, che rappresenta un passaggio irrinunciabile per l'esercizio dei diritti di cittadinanza attiva. Trattandosi quindi di un provvedimento *isolato* rischia di rimanere in gran parte su carta, perpetuando una situazione, in genere molto diffusa in Italia, di non applicazione della legge (vedi i programmi scolastici disattesi in gran parte).

Il terzo punto tocca l'articolazione del Documento che, nella declinazione delle competenze in abilità/capacità e conoscenze, ha mantenuto quella divisione in colonne (da una parte le abilità/capacità dall'altra le conoscenze) negativamente sperimentata nel passato, dove si stenta a trovare una corrispondenza lineare tra la

colonna delle abilità/capacità e quella delle conoscenze¹. E' pur vero che in nota si precisa che "la corrispondenza tra conoscenza e abilità- in relazione a ciascuna competenza -è rimessa all'autonomia didattica del docente e alla programmazione collegiale del consiglio di Classe, indipendentemente dall'impostazione grafica dell'allegato 1" (*Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?*, 2007, p. 13), ma questa scelta appare problematica se non macchinosa. Infine discutibili ci appaiono sia la definizione di competenza proposta, seppur ricavata dal Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF), sia la formulazione *Abilità/capacità, conoscenze* per lo sviluppo delle competenze a cui avremmo preferito, per vari motivi, quella riportata nel Documento europeo (*Conoscenze, abilità e attitudini* essenziali legate ad una determinata competenza, (*Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?*, cit. pp. 38-44).

Se entriamo poi nello specifico dell'Asse dei linguaggi, *Le competenze comunicative di una Lingua straniera*, suscita una forte perplessità il richiamo ad *una* sola lingua straniera, che contraddice quanto indicato per la scuola di base, attuando un tipo di politica (solo lingua inglese) che da un punto di vista formativo non si giustifica; al contrario desta qualche preoccupazione, visto il dominio (economico-politico e quindi culturale) incontrastato che la lingua inglese esercita in ogni settore, a svantaggio di altre lingue rese, giocoforza, minoritarie. Su questo spinoso problema, intorno al quale si è aperto da tempo un dibattito a livello internazionale, sarebbe interessante un approfondimento che, datane la complessità, rinviemo ad altre occasioni; tuttavia vale la pena evidenziare la vistosa contraddizione tra *buoni* propositi ed *azioni*, ricorrente in coloro che da un lato celebrano forme di *plurilinguismo* e *multiculturalismo* in quanto linfe vitali della democrazia e della cittadinanza e dall'altro acconsentono o addirittura propongono modelli di monolinguisimo e monoculturalismo, mostrando una rassegnata sudditanza al potere egemonico di turno. La scuola ne sarebbe in questo senso un cattivo esempio.

2. L'asse dei linguaggi: la padronanza della lingua italiana

2.1. Ascolto e parlato

Entrando nel merito dell'asse dei linguaggi, in particolare della padronanza della lingua italiana, riscontriamo un apprezzabile sforzo nell'allinearsi al Quadro di riferimento europeo, che indica la comunicazione nella madrelingua, insieme alla comunicazione in lingue straniere, tra le competenze chiave. Il testo italiano ne riprende, seppur in maniera sommaria, alcuni elementi fondamentali, tra cui la considerazione della lingua come processo di comunicazione e di interazione sociale,

¹Per quest'aspetto si rinvia a Colombo A., *Sul Regolamento per il nuovo biennio dell'obbligo*, in *Notizie e commenti* (a c. di Colombo), p. 2, www.giscel.org/ObbligoScol.htm.

che investe la sfera cognitiva, relazionale e affettivo-emozionale. Di conseguenza l'orale ricopre un posto significativo nelle sue molteplici manifestazioni, siano esse *espressive* od *argomentative*, che lo studente deve imparare a padroneggiare. Ciò comporta educare l'alunno all'uso di quegli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa in vari contesti, rendendolo consapevole dei diversi tratti distintivi.

Vi si legge quindi che lo studente dovrebbe essere in grado di: comprendere messaggi e riconoscere i differenti registri comunicativi; affrontare molteplici situazioni comunicative e scambiare informazioni/idee per esprimere il proprio punto di vista, individuando quello dell'altro in contesti informali e formali; esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute, cogliendo le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale. Mentre per le conoscenze il Documento riporta la capacità di individuare scopi, contesti- informali e formali-, destinatari della comunicazione, ma anche la conoscenza degli elementi di base delle funzioni della lingua, nonché dei differenti punti di vista -espliciti ed impliciti-. Non vengono trascurati altri aspetti quali il lessico *fondamentale* per la gestione delle funzioni della lingua; i principi di funzionamento del discorso descrittivo, narrativo, espositivo e argomentativo; i codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale, tanto enfatizzati nelle Indicazioni per il Curricolo della scuola di base. A questi riferimenti aggiungiamo le principali strutture grammaticali, peraltro indicate per prime nella colonna delle conoscenze, rispetto alle quali avremmo optato per una formulazione diversa, quale quella proposta a suo tempo dai programmi Brocca e cioè: "l'utilizzazione consapevole delle caratteristiche strutturali e testuali del parlato che lo rendono funzionale alla particolare modalità comunicativa e lo differenziano dall'uso dello scritto" (Brocca, 1991, p. 133).

Pur riconoscendo quindi il carattere non sempre puntuale di questo elenco, non possiamo non rilevare che in esso vengono toccati alcuni punti irrinunciabili per lo sviluppo delle competenze orali²; punti che faticano ad entrare nella scuola, spesso concentrata in attività addestrative, in taluni casi eccessivamente tecniche, finalizzate essenzialmente allo svolgimento di contenuti grammaticali o allo studio dei testi tramite letture meramente espositive o addirittura descrittive, "fatte di schemi, schemini, riassunti, esercizi e formule" (Luperini, Marchiani, 1999, p. 1); per

² Vedi programmi Brocca (1991), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi per i primi due anni*, Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier, pp. 129-134.

Ricezione (ascolto): individuare nel discorso altrui i nuclei concettuali e l'organizzazione testuale, specialmente nelle esposizioni argomentative; evincere con chiarezza il punto di vista e le finalità dell'emittente.

Produzione (parlato): pianificare e organizzare il proprio discorso, tenendo conto delle caratteristiche del destinatario, delle diverse situazioni comunicative, delle diverse finalità del messaggio e del tempo disponibile; regolare con consapevolezza il registro linguistico (usi formali e informali), i tratti prosodici (intonazione, volume di voce, ritmo) e gli elementi che conferiscono efficacia al discorso.

Contenuti e specifiche attività che lo studente deve svolgere sulla base di motivazioni e spunti concreti:

la pratica dei diversi generi di scambio comunicativo (conversazione, discussione, dibattito, intervista esposizione libera o sulla base di appunti e scalette); rilevamenti e registrazioni della produzione di altri e degli studenti stessi in situazioni extrascolastiche, anche attraverso i mezzi radiofonici e televisivi; l'utilizzazione consapevole delle caratteristiche strutturali e testuali del parlato che lo rendono funzionale alla particolare modalità comunicativa e lo differenziano dall'uso dello scritto.

non parlare poi della inveterata abitudine di molti insegnanti ad assumere, per l'educazione letteraria, approcci storicistici a scapito dello sviluppo non soltanto dell'orale, ma persino della lettura. Di conseguenza, stante una simile situazione, non stupisce se molti alunni non sanno ascoltare e parlare a più livelli, risultando frequentemente sprovvisti degli strumenti indispensabili alla comunicazione quotidiana e non, in contesti differenziati (sociali e culturali). L'insegnamento linguistico è ancora oggi principalmente ancorato ad una tradizione "standard", funzionale ad una scuola "elitaria", che persevera nel curare il nozionismo grammaticale³ e continua a privilegiare la lingua verbale, e rispetto ad ogni altro tipo di uso della lingua, l'uso scritto (*di un particolare scritto*, si diceva trent'anni fa).

Marginali diventano quindi gli aspetti costitutivi della dimensione comunicativa, in particolare quelli relativi all'orale e all'"universo espressivo e simbolico del mondo non verbale", così accuratamente evocato dagli estensori delle Dieci Tesi⁴. Molti sono i docenti che ritengono di perdere tempo nel praticare una didattica dell'oralità, convinti che il parlato non sia depositario di prestigio sociale e di codificazione normativa. Addirittura lo ritengono fuorviante, in quanto serve prevalentemente a stabilire contatti e a veicolare relazioni e non tanto a trasmettere conoscenze. Quanto alle modalità di comunicazione in classe ricorrente è la lezione frontale e preponderante è la tendenza del docente a controllare la comunicazione; le stesse richieste di chiarificazione sono sostituite da riparazioni dirette da parte dei docenti, con chiaro intento istruttivo. Scarsamente presente è invece la discussione, che dà la possibilità agli alunni di "parlare", di esporre i loro punti di vista, mediandoli in un clima di ricerca di risposte coerenti ai differenti *perché*, che configurano tentativi di fornire, attraverso il raffronto di idee (pur in opposizione e contro/opposizione), *prove* e *giustificazioni* del loro punto di vista. Limitati sono dunque gli spazi concessi agli studenti per esercitare abilità sociali, interpersonali, che li portino, non solo a interagire in maniera indipendente dall'autorità, ma soprattutto a manipolare autonomamente i messaggi, e a negoziare significati, che conducano a produrre nuovi atteggiamenti, abitudini, sviluppando capacità d'interpretazione rilevanti sul piano cognitivo.

Ad esempio l'avvio all'argomentazione, raccomandata da più Documenti ufficiali, si realizza con una pratica ragionata dell'orale, rivolta ad educare complessivamente la persona sul piano dell'ascolto e dello sviluppo di capacità linguistiche e sociali, le quali predispongono a prendere meglio la parola (giri di frase, riformulazioni, dialoghi tra alunni, etc.) e portano a rispettare il pensiero altrui. Mentre diffusa è l'opinione che bastino conversazioni sporadiche o letture esplicative di brani antologici per imparare ad argomentare all'orale e allo scritto. Se fosse così semplice avremmo meno problemi, purtroppo occorre ben altro per

³ Non è raro incontrare docenti che si meravigliano che bambini di seconda elementare non sappiano distinguere un nome *comune* da quello *proprio*, un nome *concreto* da quello *astratto* oppure non sappiano dire *quale preposizione c'è dietro con?*

⁴ De Mauro T. (1975), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, in *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milano, F. Angeli.

affrontare un compito così complesso. Va da sé che alta è la percentuale di studenti con carenze espositive e argomentative (scritto/orale), accompagnate il più delle volte da difficoltà a comunicare anche a livello quotidiano e *standard*.

In sintesi se questa parte del Documento venisse presa in considerazione potrebbe offrire, come altre Indicazioni, occasioni stimolanti di riflessione sul modello di lingua indicato dal Quadro di riferimento europeo e sull'opportunità di lavorare su una pluralità di linguaggi, *in primis* sull'orale.

2.2. Lettura e scrittura

Riguardo alle competenze previste per la lettura e per la scrittura, condivisibili a livello generale, registriamo qualche incongruenza nel rapporto tra competenze e loro declinazione. Se prendiamo ad esempio la comprensione e l'interpretazione di testi scritti di vario tipo sappiamo che si tratta di un'operazione complessa, composta da un insieme di abilità che avvia processi di ricerca e di costruzione di senso che, a loro volta, sollecitano l'individuazione di un insieme di relazioni semantiche e di scopi, affiancata dalla scoperta di una serie progressiva di indizi che conducono ad interpretare il testo. Le subabilità messe in atto sono multiple. Esse vanno: a) dalla formulazione di ipotesi, rafforzata dalla forma del documento o confermata/infirmata dalla lettura alla anticipazione/previsione del contenuto, prima di leggere un testo o nel corso della lettura; b) dall'inferire il significato di una parola in base al contesto, al seguire la struttura sintattica di un periodo e al saper sintetizzare ciò che si sta leggendo; c) dal ricomporre attraverso la rilevazione di indizi la rete delle finalità proprie di un testo, al mettere in rapporto ciò che si sta leggendo con le conoscenze ed esperienze personali (enciclopedia del lettore). Leggere può pure indicare il saper reperire nel testo l'informazione richiesta e comprendere il significato generale di un testo; riflettere sul contenuto e sulla forma di un testo e valutarli⁵. Per giungere a *comprendere* e ad *interpretare* i testi, in maniera autonoma, serve quindi un *mixage* di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione che, come recita l'OCSE PISA, gli individui sviluppano nel corso della vita in diverse situazioni e attraverso l'interazione con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte⁶.

Per cui sarebbe stato utile accentuare maggiormente i processi legati alla lettura, compresa quella di testi letterari che richiedono un lettore esperto, dotato quindi di una robusta attrezzatura linguistico-culturale. Quest'attenzione avrebbe giovato non solo alla comprensione e all'interpretazione di testi di varia tipologia, ma soprattutto a quella di testi appartenenti alla produzione letteraria italiana e

⁵ Program for International Student Assessment (2 004), *Pisa 2003. Valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in Matematica, Lettura, Scienze e Problem Solving*. Traduzione italiana Istituto per la Valutazione del Sistema d'Istruzione (INValSI), Roma, Armando, pp. 115-118.

⁶ Program for International Student Assessment (2 004), *Pisa 2003. Valutazione dei quindicenni*, p. 110.

straniera, mettendo lo studente in condizione di coglierne la bellezza semantica e formale. Mentre l'indicazione di alcune conoscenze quali "contesto storico di riferimento di alcuni autori ed opere" e "principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana", così come sono proposte, potrebbe addirittura risultare rischiosa, legittimando prassi ricorrenti nel biennio, centrate quasi esclusivamente sullo studio di autori ed opere e il relativo contesto di riferimento. In tal modo si consente non solo di ignorare alcuni principi dell'educazione letteraria (educazione all'immaginario, al senso estetico e al gusto letterario, etc.), ma anche dell'educazione linguistica, disattendendo le priorità indicate dal Quadro di riferimento europeo col fine di garantire a tutti e per tutta la vita le competenze chiave, fra cui la competenza di comunicazione nella madrelingua.

Pressoché analogo è il ragionamento sulla scrittura rispetto alla quale non avrebbe guastato un'ulteriore sottolineatura metacognitiva, quale ad esempio sviluppare nei giovani un'"adeguata consapevolezza e capacità di controllo delle differenze tra formulazione orale e formulazione scritta del pensiero e la capacità di realizzare forme di scrittura diverse in rapporto all'uso, alle funzioni e alle situazioni comunicative, distinguendo tra scritture più strumentali e di uso personale e scritture di più ampia diffusione e di diversa funzione, che richiedono più attenta pianificazione" (Brocca, cit. p. 131).

Riferimenti bibliografici

De Mauro T. (1975), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, in *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milano, F. Angeli.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?* La normativa italiana dal 2007, Firenze, Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica.

Programmi Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi per i primi due anni*, Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier, 1991.

Program for International Student Assessment (2004), *Pisa 2003. Valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in Matematica, Lettura, Scienze e Problem Solving*. Traduzione italiana Istituto per la Valutazione del Sistema d'Istruzione (INValSI), Roma, Armando.