

# Italiano: educazione linguistica e letteraria

di Adriano Colombo, Anna Rosa Guerriero<sup>1</sup>

in *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, a cura di A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti, La Nuova Italia, 2001, pp. pp. 43-70

## Premessa

Alle spalle di questa proposta sta un dibattito sull'educazione linguistica e letteraria particolarmente ricco, che si sviluppa da almeno un quarto di secolo. Le acquisizioni del dibattito sono già state fissate significativamente nei programmi di Italiano adottati per la scuola media (1979), per la scuola elementare (1985) e, sperimentalmente, per il biennio secondario (Commissione Brocca, 1990); ci sembra però che in questi testi la scansione verticale del curriculum non sia stata sufficientemente approfondita: è stato osservato che alcune indicazioni restano molto simili dalla scuola elementare alla secondaria. La nostra proposta sconta tutti i rischi di essere un primo tentativo sistematico in questo senso.

L'oggetto di insegnamento che chiamiamo "Italiano" è particolarmente complesso, per la centralità della formazione linguistica e per la molteplicità delle sue dimensioni. Crediamo che una definizione di norme curricolari, per quanto aperta all'autonomia delle scelte didattiche, non possa non includere precise scelte culturali: una certa concezione di lingua ed educazione linguistica, di riflessione teorica sulla lingua, di letteratura ed educazione letteraria. Tali scelte restano in gran parte implicite nel nostro testo, per ragioni di spazio, ma speriamo che siano facilmente desumibili e che riflettano acquisizioni del dibattito largamente condivise o almeno condivisibili. Alcune affermazioni appariranno perentorie, sia per ragioni di brevità, sia perché abbiamo cercato di porci (in simulazione) dal punto di vista di un'autorità che fissa norme curricolari nazionali; questo non vuol dire che non consideriamo la nostra proposta provvisoria e aperta a ogni discussione e revisione.

Ancora una precisazione. L'educazione linguistica - è stato detto giustamente più volte - non è tanto compito di uno specifico insegnamento quanto il risultato del concorso di tutti gli insegnamenti, che tutti dovrebbero curare attentamente la dimensione linguistica dell'apprendimento; del resto ci pare che questa consapevolezza appaia chiara in molti degli altri contributi di questo volume. Qui si è concentrata l'attenzione sul quadro epistemologico (in chiave pedagogica) e sugli obiettivi di un insegnamento specifico: la dimensione trasversale (o "coralità dell'educazione linguistica") resta affidata ai curricoli in atto da progettarsi collettivamente nelle scuole.

## 1. Settori e finalità

L'insegnamento di Italiano comprende tradizionalmente tre settori<sup>2</sup>:

- a) l'educazione all'uso della lingua (in questo testo l'espressione corrente "educazione linguistica" sarà usata con riferimento prevalente a questo settore);
- b) la riflessione sulla lingua;
- c) l'educazione letteraria.

---

<sup>1</sup> Anna Rosa Guerriero è stata segretaria nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica nell'ambito della Società di Linguistica Italiana). Adriano Colombo è segretario del GISCEL Emilia-Romagna.

<sup>2</sup> Questa distinzione è stata adottata sistematicamente per la prima volta nel programma "Brocca" per il biennio secondario (1991), che ha costituito un momento di importante chiarificazione.

I tre settori, tradizionalmente amalgamati nell'insegnamento e nelle verifiche, vanno distinti quanto a finalità e verificati separatamente, pur restando affidati a un medesimo insegnante e intrecciati nella pratica didattica. La distinzione dovrebbe diventare progressivamente più esplicita lungo la successione dei cicli scolastici.

**1.1. L'educazione all'uso della lingua** comprende tutte le attività che mirano a far acquisire la padronanza della lingua nazionale in una gamma il più possibile estesa di varietà e di usi.

Le sue principali finalità educative si possono riassumere nei seguenti punti:

La padronanza linguistica

- a) *sul piano cognitivo*, è strettamente legata allo sviluppo di capacità di base (classificazione, seriazione, relazioni spaziali, temporali, causali ecc.);
- b) *sul piano emotivo*, arricchisce la consapevolezza di sé attraverso il confronto con le esperienze altrui e la capacità di esprimere le proprie, contribuendo così alla maturazione dell'individuo;
- c) *sul piano della vita sociale*, consente il controllo critico e la partecipazione autonoma alla comunicazione sociale; non si dà piena cittadinanza senza una buona padronanza della lingua nazionale;
- d) *sul piano culturale*, è un presupposto essenziale per il progresso negli studi, e un veicolo di arricchimento culturale e professionale; tutti gli insegnamenti scolastici richiedono lo sviluppo dell'educazione linguistica e a loro volta lo promuovono, arricchendo i campi in cui si esercita l'uso della lingua.

Queste finalità conferiscono all'educazione all'uso della lingua una priorità assoluta, in ogni momento dell'istruzione, rispetto alla riflessione sulla lingua e all'educazione letteraria.

**1.2. La riflessione sulla lingua** comprende tutte le attività che mirano a dare al discente una consapevolezza riflessa del funzionamento della lingua, sia nei suoi aspetti grammaticali, sia in quelli testuali (strutture dei testi), sociolinguistici (variazioni della lingua storiche, geografiche, sociali), psicolinguistici e pragmatici. Questi aspetti sono presenti in forma più o meno implicita in tutti i momenti di educazione all'uso della lingua; diventano "riflessione" nel momento in cui sono fatti oggetto di conoscenza esplicita e teorica, in qualche misura sistematica, con una terminologia specifica.

Le sue principali finalità educative si possono riassumere nei seguenti punti:

- a) dare consapevolezza delle strutture e dei processi di funzionamento della lingua; essendo questa un aspetto centrale della realtà mentale e sociale, una qualche conoscenza teorica in questo campo ha un valore educativo in sé, al pari della conoscenza dell'anatomia e fisiologia umana;
- b) sviluppare mentalità e atteggiamenti scientifici nei riguardi della lingua: riflettere sulla lingua comporta attività di osservazione, induzione, generalizzazione, formulazione e verifica di ipotesi;
- c) contribuire allo sviluppo delle competenze di uso della lingua nei loro aspetti più complessi e consapevoli; sebbene la padronanza di uso della lingua vada distinta dalla conoscenza riflessa e possa prescindere in una certa misura, può anche trarne giovamento in alcune situazioni di apprendimento, soprattutto a livelli avanzati: ad esempio, per quanto riguarda la scrittura, nella correzione di errori, nella progettazione e stesura di testi; per quanto riguarda la lettura, nel riconoscimento di alcuni caratteri stilistici di un testo;
- d) offrire una strumentazione concettuale utile all'apprendimento delle lingue straniere e classiche; la conoscenza sistematica della lingua nazionale può costituire una sorta di "grammatica generale", utile come termine di riferimento nei momenti di apprendimento di altre lingue che richiedono un approccio di tipo grammaticale, o comunque riflesso e consapevole.

**1.3. L'educazione letteraria** è l'educazione a fruire dei testi letterari nel modo più ricco e consapevole consentito a ciascuno. La produzione di testi di tipo creativo (vedi oltre, 2.3.) si situa al confine tra l'educazione letteraria, per la natura dei testi prodotti e di quelli usati come modelli e stimoli, e l'educazione all'uso della lingua, in quanto mira allo sviluppo di competenze linguistiche generali. Anche la fruizione dei testi letterari si connette strettamente all'educazione linguistica in quanto richiede e promuove lo sviluppo di competenze di lettura (vedi oltre, 2.2., 4.2.).

L'educazione letteraria ha comunque anche finalità proprie, la cui specificità si accentua nel corso degli studi. Tra quelle presenti a ogni livello le principali sono:

- a) la formazione del 'buon lettore', desideroso di leggere testi letterari, consapevole dei propri gusti e capace di motivare le proprie scelte;
- b) la scoperta della ricchezza di potenzialità della lingua, che trova nei testi letterari le sue manifestazioni più intense;
- c) la promozione della creatività, intesa come capacità di andare oltre ciò che è convenzionale e normato, di affrontare e immaginare l'imprevisto;
- d) l'educazione dell'immaginario, attraverso il confronto con i 'mondi possibili' (e impossibili) creati dai testi letterari, la sperimentazione immaginaria di esperienze e situazioni di vita le più diverse (vedi sopra, 1.1., b).

Nella scuola secondaria, l'educazione letteraria mira allo sviluppo di competenze specifiche e acquisisce finalità ulteriori quali:

- e) la formazione del senso storico, attraverso la conoscenza di momenti significativi della storia della cultura e la capacità di inserire le opere letterarie nel loro contesto storico;
- f) l'educazione al senso della complessità, attraverso il riconoscimento della pluralità e inesauribilità dei significati attribuibili alle grandi opere;
- g) lo sviluppo del senso critico, attraverso il dialogo interpretativo sulle opere.

## **2. L'educazione all'uso della lingua**

### **2.1. Nucleo fondante: la testualità**

A fondamento dell'educazione all'uso della lingua sta la nozione di *testo*, cioè l'idea che le attività linguistiche hanno per oggetto unità comunicative dotate di una propria organizzazione, tale che il significato delle parti dipende da quello del tutto non meno che il significato complessivo da quello delle parti.

La delimitazione dell'unità testuale può essere a volte convenzionale (ad esempio, considerare "testo" un'enciclopedia o una sua singola voce, un intervento in un dibattito o l'intero dibattito, un romanzo o un suo capitolo...); ciò non infirma l'importanza dell'approccio testuale, inteso come atteggiamento del produttore e/o del fruitore, che individua un'unità dotata di una propria coerenza interna, portatrice nel suo insieme di significati e funzioni comunicative.

L'idea di testo è strettamente legata

- alla consapevolezza che ogni atto linguistico si svolge in una situazione concreta, tra determinati partecipanti e con specifici scopi;
- all'esistenza di generi testuali (quali ad esempio l'articolo di cronaca, il racconto, la lezione accademica, l'e-mail...), la cui tipologia è il risultato di consuetudini, istituzioni, tecniche comunicative proprie di una certa epoca e società.

## 2.2. Competenze, capacità, abilità

### *Competenze*

Le competenze che l'educazione all'uso della lingua mira a sviluppare si possono riassumere nella produzione, comprensione, manipolazione di testi orali e scritti. Dall'incrocio delle competenze di produzione e comprensione con la distinzione tra lingua orale e scritta risultano le quattro "abilità di base" tradizionalmente considerate nell'educazione linguistica: lettura, scrittura, produzione e ricezione orale. La competenza di manipolazione si esercita nella trascodificazione fra lingua scritta e orale (ad esempio produzione orale sulla base di appunti, redazione di verbali), nella produzione di testi a partire da altri testi (parafrasi, riassunto, integrazione), e attività simili.

Le competenze indicate non sono semplici, ma risultano dall'intreccio di diverse dimensioni che le attraversano tutte; di queste dimensioni (a loro volte spesso dette 'competenze') possiamo indicare almeno le seguenti:

- lessicale (padronanza produttiva e ricettiva del lessico);
- grammaticale (comprendere e usare strutture di frase; in particolare, controllare la correttezza grammaticale delle proprie produzioni, relativa alla varietà linguistica di volta in volta appropriata);
- testuale (riconoscere nella ricezione e usare nella produzione strutture di coerenza e coesione, riconoscere e usare caratteristiche di genere, ecc.);
- pragmatica (in luoghi specifici dei testi, riconoscere i sensi indiretti ed impliciti; in relazione a testi o brani globalmente considerati, riconoscere emittenti, scopi, destinatari, adeguare il testo prodotto a destinatari e scopi, ecc.);
- sociolinguistica (riconoscere varietà linguistiche, saperle scegliere e usare in funzione del genere testuale e della situazione).

Queste dimensioni non saranno mai, o quasi mai, oggetto di attività didattiche specifiche; ma è utile tenerle presenti nella progettazione didattica, nella diagnosi dei livelli di padronanza dei discenti, nell'analisi delle prestazioni che si richiedono loro.

### *Capacità*

Lo sviluppo e l'esercizio delle competenze linguistiche richiede (e a sua volta promuove) quello di capacità cognitive più generali (dette a volte "competenze trasversali"), quali ad esempio:

- le operazioni cognitive di classificazione, seriazione e simili,
- la capacità inferenziale,
- l'uso di categorie spaziali, temporali, causali ecc. e la padronanza dei rispettivi esponenti linguistici,
- la selezione delle informazioni pertinenti a un argomento o scopo,
- la capacità di richiamare le informazioni enciclopediche necessarie alla comprensione di un testo (mobilità fra testo ed enciclopedia).

### *Abilità<sup>3</sup>*

La progettazione e la valutazione dell'insegnamento/apprendimento può richiedere di specificare ulteriormente le competenze in abilità quali ad esempio:

- per le competenze produttive:
  - l'abilità di pianificazione

---

<sup>3</sup> Nella pubblicistica sull'educazione linguistica il termine è impiegato in un'accezione che si sovrappone largamente a quella che ha in questo libro "competenza"; qui, per coerenza terminologica, si è data ad "abilità" un'accezione più ristretta, limitata ad aspetti specifici ed isolabili di una competenza.

- l'abilità di riformulazione (accessibilità di forme linguistiche alternative per uno stesso contenuto)
- per le competenze di ricezione:
- la velocità di lettura, intesa come scioltezza nella decifrazione del testo (riconoscimento rapido dei segni grafici e delle parole): essa non è un obiettivo in sé., m è un presupposto indispensabile per la comprensione;
  - l'uso di strategie adeguate agli scopi (lettura orientativa, selettiva, globale, approfondita...);
  - l'abilità di visualizzare l'elaborazione delle informazioni durante la lettura con sottolineature, annotazioni a margine ecc.

### 2.3. I contenuti: testi e tipologia testuale

I testi costituiscono i contenuti su cui si esercitano le competenze linguistiche. Una tipologia dei testi da praticare costituisce la base su cui organizzare le più importanti scelte curriculari. A questo scopo può essere utile considerare le seguenti dimensioni di variazione testuale:

- a) *oralità/scrittura*;
- b) *fluenza*: fra i testi scritti, accanto a quelli fluenti (con uso di frasi complete, segnalazione esplicita delle connessioni) è importante considerare quelli non-fluenti come schemi, diagrammi, tabelle e simili, caratterizzati spesso anche dalla combinazione di segni linguistici e non linguistici;
- c) *dominio sociolinguistico* al cui interno circola un genere testuale: privato, pubblico, professionale, istruzionale...
- d) *carattere più o meno generico o specialistico* dell'argomento e dei destinatari;
- e) *funzione comunicativa prevalente*, come informare, istruire, persuadere, intrattenere ecc.;
- f) *organizzatore cognitivo prevalente*: temporale (narrazione), spaziale (descrizione), analitico (esposizione), ecc.

Le dimensioni e), f) definiscono i *tipi* testuali, che possono essere anche compresenti in uno stesso testo; ai fini didattici, i tipi da considerare possono essere essenzialmente: narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo, regolativo.

Le dimensioni a)-d) contribuiscono a caratterizzare i *generi* testuali concretamente dati (definibili in base al mezzo e/o supporto, al formato, agli scopi, destinatari e modi di circolazione), con le rispettive caratteristiche stilistiche tipiche (registro più o meno formale, lessico più o meno specifico, ecc.).

Dal punto di vista didattico, può essere utile considerare che molti dei testi praticati a scuola rientrano in due grandi categorie che si possono definire:

- dei testi *funzionali*, subordinati a scopi pratici di informazione, di studio, professionali, di regolazione della vita sociale ecc.; nella realtà didattica la funzionalità pratica deve spesso essere simulata (ad esempio, quando si chiede di scrivere una lettera commerciale in situazione fittizia);
- dei testi *creativi*, non legati a scopi di vita pratica ma piuttosto espressivi, ludici, di libera invenzione.

La pratica dei testi funzionali è essenziale per il conseguimento delle finalità di carattere sociale, di studio e professionale; la padronanza di questi testi va pertanto considerata un obiettivo educativo e criterio di valutazione prioritario, in particolare nell'istruzione secondaria.

La pratica dei testi creativi è legata alle finalità di tipo emotivo e alla promozione della creatività linguistica; può inoltre avere un valore motivante, per i suoi aspetti ludici e per la possibilità che offre di sperimentare una relazione profonda tra la parola e l'esperienza individuale; la sua rilevanza è pertanto maggiore nella scuola di base, mentre nella scuola secondaria non costituisce un traguardo formativo prioritario.

## 2.4. La gradualità del curriculum

Le norme nazionali sui curricoli dovrebbero essere centrate essenzialmente sui traguardi educativi, in termini di competenze, proposti per ciascun ciclo di studi. E' opportuno tuttavia indicare sinteticamente, per ciascun ciclo, alcune coordinate generali di riferimento dell'azione didattica. Queste potrebbero essere:

a) *scuola di base*: sviluppo ed elaborazione dei linguaggi, attraverso:

- l'esplorazione dei codici verbale, numerico, iconico, dei loro limiti e potenzialità per esplicitare concetti e per porre e risolvere problemi; il riconoscimento e l'uso delle convenzioni grafiche del codice verbale;
- la costruzione e manipolazione dei significati (inventare, costruire, trasformare);
- lo sviluppo e l'esercizio dei diversi usi linguistici con il progressivo passaggio dalla dimensione ludico-creativa ed espressiva a quella funzionale.

In questa fase, in particolare nei primi anni, dovrebbe essere particolarmente curato l'intreccio tra l'espressione in lingua verbale e quella nei linguaggi corporei, iconici, musicali.

b) *scuola secondaria, completamento dell'obbligo*: esercizio e potenziamento delle competenze linguistico-cognitive, attraverso:

- il controllo di strategie e abilità procedurali di manipolazione e trasformazione delle informazioni scritte/orali finalizzate ai diversi usi funzionali;
- il controllo ricettivo e produttivo di una varietà di generi testuali;
- il controllo delle abilità di studio;
- il controllo consapevole di processi linguistico-cognitivi per orientare e monitorare autonomamente il proprio processo di apprendimento.

c) *scuola secondaria, triennio conclusivo*: potenziamento ed ampliamento dello spazio linguistico generale:

- verso le varietà di registro;
- verso le lingue speciali, settoriali e le specifiche forme testuali ad esse connesse;
- verso le varietà dialettali, in vista anche di un controllo e di un uso consapevole dei diversi *media* dell'informazione (telecomunicazioni, multimedialità, ipermedialità, ecc.);
- verso la percezione storica dei fenomeni linguistici.

In questa fase l'educazione linguistica dovrebbe orientarsi sistematicamente verso le pratiche testuali richieste dagli insegnamenti specifici di indirizzo.

Questa diversa connotazione delle fasi non implica cesure: esiste sempre una stretta relazione tra i differenti aspetti del processo di acquisizione / apprendimento linguistico. La presenza di alcune specifiche prospettive in ogni fase individua dunque un baricentro dell'azione didattica, non un criterio d'esclusione.

## 2.5. Prestazioni e verifiche

Se le competenze linguistiche da sviluppare restano sostanzialmente le stesse lungo l'arco dell'istruzione scolastica, i livelli crescenti dei traguardi educativi si commisurano alla complessità dei contenuti (cioè dei testi affrontati) e delle operazioni richieste su di essi.

Questa graduazione dei traguardi chiama in causa la definizione di *standard*, cioè di livelli di prestazione verificabili e controllati da un osservatorio nazionale, come elementi di valutazione dell'efficacia complessiva del sistema nazionale di istruzione e come riferimenti per la valutazione (o autovalutazione) delle singole istituzioni scolastiche (in questo caso, ovviamente, bisognerà tener conto dei livelli di ingresso, oltre che di quelli di uscita). Questo tipo di valutazione si servirà

necessariamente di strumenti standardizzati, che possono cogliere solo alcuni aspetti più direttamente osservabili e misurabili delle competenze; essi saranno in genere riferiti a singole dimensioni delle competenze, quali quelle accennate sopra in 2.2.: il controllo del lessico, ad esempio, la fluenza nell'esposizione orale o la comprensione degli elementi strutturali essenziali di un testo.

La valutazione del singolo studente, condotta nelle scuole o in sede di esame e che dà luogo a certificazione, deve a nostro avviso servirsi di strumenti diversi, pena la riduzione di tutto il processo di insegnamento / apprendimento nelle strettoie di un *testing* meccanico e decontestualizzato. Accertare una *competenza lessicale* con *test* a scelta multipla, ad esempio, con un *cloze* o con altri strumenti serve a sondare, in particolari fasi e per particolari scopi, uno *standard*, ma non può condizionare meccanicamente i criteri di progettazione didattica.

Per la valutazione dello studente pensiamo piuttosto alla definizione di prestazioni (o tipi di prestazione) complesse, che coinvolgano diverse dimensioni di competenze o anche diverse competenze, in situazioni più vicine a quelle di uso reale della lingua. Occorre dunque individuare una tipologia di prestazioni atte a rappresentare validamente i traguardi di competenza stabiliti.

La descrizione di una competenza in termini di prestazione presenterà comunemente la ricorsività di alcuni elementi costanti (una base generale che corre lungo il curriculum) e la variabilità di altri elementi che determinano la complessità della prestazione. Tali elementi riguardano essenzialmente la complessità, linguistica e testuale, dei testi proposti o di cui si richiede la produzione, e la complessità delle operazioni richieste su di essi.

- La complessità linguistica può essere valutata sulla base dell'ampiezza del lessico impiegato, della complessità delle strutture sintattiche, dell'estensione delle varietà linguistiche di cui è richiesta la padronanza (in particolare la padronanza muoverà dalle varietà più informali-colloquiali a quelle più formali).
- La complessità testuale può essere valutata sulla base della lunghezza dei testi, della complessità delle strutture di organizzazione dei loro contenuti, della tipologia testuale (ad esempio, si può ritenere che in generale i testi argomentativi siano cognitivamente più complessi dei testi narrativi, che in generale la produzione di testi creativi richieda uno sforzo minore della produzione di testi funzionali, ecc.).
- La complessità delle operazioni richieste sui testi può essere valutata sulla base del numero delle fasi successive di elaborazione, del carico di memoria che comportano; questo richiede un'attenta analisi del compito e una definizione precisa delle consegne.

Data ad esempio la competenza generale di *manipolazione e trasformazione testuale*, si può immaginare una sua articolazione in una serie di prestazioni di questo tipo:

**Descrizione di una prestazione-base: *Elaborare una sintesi espositiva scritta***

**Variabili**

*di un argomento (inter-)disciplinare con indicazioni sull'estensione del testo*

**Gradienti di difficoltà**

- ⇒ *a partire da un documento di media estensione;*
- ⇒ *a partire da più fonti verbali di varia estensione;*
- ⇒ *a partire da fonti miste di varia estensione.*

## **2.6. Esempificazioni: i traguardi dell'obbligo.**

I traguardi formativi per gli allievi che escono dall'obbligo scolastico gravitano dunque intorno al sicuro controllo degli usi funzionali della lingua e di alcune forme testuali e implicano il possesso di strategie cognitive e metacognitive per orientare i processi di apprendimento (cfr. 2.4). Tali

traguardi risultano del resto congruenti con la polifunzionalità complessiva dei primi due anni del secondo ciclo: consolidamento di competenze relative all'area dell'equivalenza (o area comune) e avvio delle opzioni di indirizzo.

Si intrecciano dunque traguardi come il *saper leggere un certo tipo di testo*, il *saper consultare per scopi diversi documenti di vario tipo* o il *saper prendere appunti*, connessi alle abilità di studio e, dunque, trasversali e fondamentali, con traguardi più connotati come quelli propri dell'educazione letteraria, come il *saper riconoscere le principali funzioni narratologiche o le strutture metriche e le figure retoriche di un testo letterario*.

I profili di uscita dall'obbligo scolastico comprendono sicuramente il controllo di competenze connesse con capacità cognitive complesse, come, ad esempio, la *capacità di sintesi*, che gioca un ruolo cruciale nello sviluppo della comunicazione orale e scritta.

Lungo il primo ciclo un terreno elettivo di esercizio e sviluppo di questa capacità è certamente il lavoro sul testo narrativo, dalle sue dimensioni più semplici - la fiaba - a quelle più articolate del racconto breve. Ma la competenza di *manipolazione e trasformazione testuale* può contemplare oggetti d'applicazione, operazioni di sintesi e forme testuali d'arrivo di varia estensione e complessità e può quindi modularsi tra i primi sette anni e la conclusione dell'obbligo in forme diverse. Ad esempio:

### ***Trasformare un testo narrativo in una forma più sintetica***

#### **Variabili**

#### **Gradienti di difficoltà**

- ✓ *sintesi di un testo narrativo (fiaba - racconto) a partire dall'individuazione delle sequenze* ⇒ *come appunto personale*
- ✓ *sintesi delle informazioni centrali di una cronaca attraverso le cinque domande* ⇒ *come trafiletto di un quotidiano*  
⇒
- ✓ *sintesi di un racconto lungo / romanzo / film* ⇒ *come appunto personale*  
⇒ *come base di lavoro per un commento*  
⇒ *con limiti di estensione*  
⇒ *secondo diverse prospettive e scopi*  
⇒ *come scheda bibliografica / abstract*  
⇒ *come scheda di recensione / quarta di copertina*

Dunque la centralità ricettiva e produttiva del testo narrativo nella scuola di base può essere riconsiderata nella prospettiva del ciclo secondario con successive articolazioni e progressioni di complessità del compito.

Si propongono qui di seguito alcune esemplificazioni di traguardi di competenze alla fine dell'obbligo in rapporto alle *competenze di ricezione, manipolazione e trasformazione testuale, produzione scritta e orale*. Come già fatto per gli esempi precedenti, in testa vengono indicate alcune prestazioni-base relative alle competenze generali, che si sviluppano progressivamente. Nello spazio a sinistra vengono esplicitati una serie di contenuti (forme, aspetti e dimensioni della testualità) e diverse operazioni rilevanti nell'esecuzione di un determinato compito; l'elenco implica sia la scelta sia la compresenza di alcuni descrittori. Nello spazio a destra sono indicate variabili funzionali e procedurali e condizioni pragmatiche di esecuzione del compito. La diversa articolazione di tali indicazioni e del loro rapporto determina la caratterizzazione più o meno complessa della prestazione.



## **Leggere e comprendere un testo narrativo individuandone i dati strutturali fondamentali**

### **Variabili**

- ✓ *personaggi, eventi principali e fasi salienti dell'intreccio di un racconto / romanzo*
- ✓ *temi e informazioni centrali in una narrazione non letteraria (es. cronaca o narrazione storica)*
- ✓ *l'ordine logico-cronologico della narrazione e le eventuali acronie*
- ✓ *distinzione tra narrazione e altre operazioni comunicative (commento, descrizione, ecc.)*

### **Gradienti di difficoltà**

## **Consultare testi di vario tipo e di varia estensione per scopi diversi (rispondere a un questionario, risolvere un problema, elaborare uno schedario, ecc.)**

- ✓ *individuazione delle idee centrali o dei punti-chiave di testi informativi e funzionali (trafiletti di cronaca, fogli di istruzioni, regolamenti, carte topografiche, regole di giochi, orari ferroviari, bollette, ecc.)* ⇒ *utilizzando la lettura veloce per localizzare informazioni rilevanti*  
⇒ *utilizzando la lettura veloce per cogliere il senso globale*  
⇒  
⇒
- ✓ *individuazione delle informazioni centrali e di quelle di dettaglio di un testo espositivo: manuali o enciclopedie, articoli di rivista, documenti di tipo professionale* ⇒ *utilizzando tecniche di annotazione (sottolineature, parole-chiave, frasi topiche, ecc.)*  
⇒ *utilizzando la lettura veloce per localizzare informazioni rilevanti*
- ✓ *individuazione delle informazioni centrali e/o rilevanti per i propri scopi all'interno di un ipertesto / ipermedia* ⇒ *utilizzando strategie di integrazione tra testi di varia funzione e documenti audio-video*  
⇒ *utilizzando strategie di 'navigazione' funzionali al proprio scopo*  
⇒ *utilizzando tecniche di annotazione (registrazione del percorso, mappe concettuali, ecc.)*

## **Leggere e comprendere un testo argomentativo individuandone i dati strutturali fondamentali**

- ✓ *individuazione delle informazioni centrali e dei loro rapporti logici* ⇒ *attraverso la guida di un questionario*
- ✓ *individuazione del punto di vista oggettivo / soggettivo nell'argomentazione retorica e nella dimostrazione scientifica* ⇒ *utilizzando tecniche di annotazione (sottolineature, parole-chiave, frasi topiche, ecc.)*
- ✓ *individuazione delle strategie retoriche dell'argomentazione* ⇒ *attraverso l'elaborazione di un grafico / mappa concettuale*

### **Annotare secondo diverse tecniche informazioni scritte / orali**

- ✓ a partire da un testo sorgente scritto, di tipo narrativo / espositivo-argomentativo / di breve / media estensione ⇒ trasformando gli appunti in una nota per uso personale
- ✓ a partire da un discorso orale di breve / media estensione, strutturato per facilitare l'ascolto / non strutturato con specifici supporti ⇒ trasformando gli appunti in un testo coeso e coerente
- ✓ a partire da fonti varie e miste

### **Trasformare un testo scritto in forme più sintetiche**

- ✓ sintesi di un testo narrativo a partire dall'individuazione delle sequenze
- ✓ sintesi di una relazione in una scheda di riepilogo ⇒ con indicazioni dei limiti di estensione del testo
- ✓ sintesi di un'argomentazione nella sua forma essenziale ⇒ con esplicitazione dello scopo funzionale del testo
- ✓ sintesi di un testo (con eventuali trasformazioni inverse di espansione) secondo specifiche prospettive e scopi (es. trasformare una recensione in una quarta di copertina, in una scheda )

### **Schedare tipi diversi di testi per differenti scopi**

- ✓ schede bibliografiche per uno schedario o data-base ⇒ attraverso la focalizzazione di concetti-chiave di un argomento
- ✓ abstract di un romanzo, saggio, film, ecc. ⇒ attraverso la contestualizzazione di un tema o di una parola-tema
- ✓ note esplicative o di riepilogo di un concetto, argomento, termine, fenomeno ⇒ attraverso l'integrazione di dati provenienti da diverse fonti
- ✓ "scalette" come basi informative strutturate per pianificare un resoconto orale
- ✓ dossier personale / di classe per redigere relazioni, tesine, resoconti documentati di esperienze di vario genere, ecc.
- ✓ tabelle, grafici, mappe
- ✓ nodi o lessie di un ipertesto

### ***Elaborare una sintesi espositiva scritta a partire dalle proprie conoscenze***

- ✓ *risposte a domande aperte su un argomento disciplinare / interdisciplinare* ⇒ *con limiti di estensione del testo*
- ✓ *sintesi delle informazioni relative ad un tema sotto forma di scheda o di nodo ipertestuale* ⇒ *con limiti di tempo connessi anche a situazioni interattive fortemente strutturate (es. l'interazione telematica)*
- ✓ *resoconto ragionato di un'esperienza, delle dinamiche di un fenomeno o di una procedura, delle proprietà di un oggetto*

### ***Elaborazione di diverse forme testuali a partire da dati e documenti di vario tipo***

- ✓ *integrazione e rielaborazione sintetica delle informazioni di alcuni documenti verbali di breve estensione relativi ad un argomento disciplinare sotto forma di*
  - ⇒ *una nota di riepilogo*
  - ⇒ *un resoconto ragionato*
- ✓ *confronto, contrasto e selezione di una serie limitata di dati e documenti di varia natura e funzione per elaborare*
  - ⇒ *una relazione / un articolo*
  - ⇒ *con limiti di estensione del testo*
  - ⇒ *con scelta della destinazione - dei destinatari*

Sottese a queste prestazioni sono dunque le competenze di trasformazione dei testi e l'integrazione di scrittura e lettura. Gli allievi che acquisiscono la percezione della plasticità testuale e che ne controllano la manipolazione possono più facilmente imparare a trasformare, modificare e correggere anche i propri testi, prestazione questa ben più complessa, in quanto richiede decentramento e distanza dalla propria produzione scritta, ma senza dubbio rilevante nel definire un profilo d'uscita dall'obbligo. Manipolare oggetti testuali diversi può insomma favorire il trasferimento delle competenze linguistiche e metalinguistiche nei processi di pianificazione, prescrizione, scrittura e revisione. Vengono infatti esercitate attività di controllo della coerenza e dello sviluppo tematico, dell'adeguatezza pragmatica, della chiarezza e leggibilità, del lessico e del registro linguistico, oltre che il controllo dell'ortografia, morfosintassi, punteggiatura, taglio in capoversi o eventuale titolazione di paragrafi.

La produzione orale è un versante altrettanto cruciale nel definire traguardi dell'obbligo sull'uso ricettivo e produttivo della lingua. Le attività di comunicazione e interazione verbale presuppongono un'accurata regia per recuperare in contesti scolastici una opportuna varietà di situazioni comunicative e di strategie di interazione: strategie di scambi informativi e argomentativi (cooperativi e di contrasto): ad esempio, per capire e farsi capire, per elaborare conoscenze, per mettere a fuoco problemi, per esercitare e padroneggiare strategie argomentative, condotte in gruppi di pari o con la presenza di docenti, in contesti di lavoro finalizzati o meno a compiti precisi, con controllo dei tempi e dei turni di intervento.

Ma per la verifica della produzione orale, la prestazione-tipo che meglio si offre all'osservazione e a una valutazione più sistematica è certamente quella del parlato monologico, secondo un registro più o meno formale.

✓ esposizione di un'esperienza, dei dati di una ricerca

- ⇒ utilizzando una scaletta, una mappa, uno schema, una nota sintetica scritta come base per l'esposizione
- ⇒ con una durata minima (due-tre minuti) dell'esposizione orale fluente e continua
- ⇒ utilizzando vari supporti all'efficacia della comunicazione: lucidi; computer, videoregistratore, ecc.

### **Elaborazione orale di un piano argomentativo chiaro e coerente**

✓ esposizione di un argomento disciplinare / di un tema interdisciplinare (es. la presentazione di una tesina,) per una varietà di scopi (informare, spiegare, persuadere, valutare e commentare)

- ⇒ con l'adeguamento del tempo d'esposizione fluente e continua al tempo assegnato (almeno cinque-sei minuti)
- ⇒ integrando informazioni di una pluralità di fonti debitamente presentate, con prospettive critiche diverse

## **3. La riflessione sulla lingua**

### **3.1. Nuclei fondanti**

La complessità dell'oggetto lingua impone di indicare, per la riflessione teorica su di esso, una serie di nuclei concettuali piuttosto ricca e articolata; va ricordato che tali concetti dovrebbero essere sottesi alla progettazione curricolare a tutti i livelli, ma che dovrebbero diventare espliciti per i discenti in misura largamente variabile, in relazione all'età e alle capacità astrattive maturate.

La scelta di nuclei fondanti in questo settore è particolarmente controvertibile, per la molteplicità degli approcci presenti nelle scienze del linguaggio e per l'apertura del dibattito pedagogico in materia. Si può ritenere tuttavia che l'elenco che segue rispecchi elementi largamente acquisiti sul piano scientifico (almeno nei loro nuclei essenziali) e largamente condivisibili sul piano curricolare.

Abbiamo distinto nuclei di carattere procedurale (atteggiamenti che dovrebbero governare la costruzione del curricolo) e di carattere intrinseco (propriamente disciplinare).

*a) Di carattere procedurale:*

- a1) La distinzione tra uso e norma, tra approccio descrittivo e approccio normativo ai fenomeni linguistici.
- a2) La possibilità di un approccio ai fenomeni linguistici formale (dalle forme ai significati che veicolano) o nozionale (dai potenziali di significato alle forme).
- a3) La pluralità dei livelli di analisi (lessicale, sintattico, testuale, ecc.): questo implica il saper situare ogni momento di riflessione in un "luogo" preciso di un sistema stratificato, anche e soprattutto quando si impongono connessioni e intrecci di livelli.
- a4) Il riferimento agli assi sintagmatico e paradigmatico, che comporta l'uso di sostituzioni paradigmatiche come modo di formulare e verificare ipotesi di generalizzazione.

*b) Di carattere intrinseco:*

b1) *Sul piano semiotico generale:* la distinzione tra lessico e sintassi come elementi portanti di quella parte dei fenomeni linguistici che è interpretabile in termini di codice; la compresenza nella lingua di aspetti di motivazione (condizionamento dei significati sulle forme) e di arbitrarietà (corrispondenza non biunivoca tra forme e significati, sia grammaticali sia lessicali), di sistematicità e asistematicità.

b2) *Sul piano sintattico:* la concezione della frase come una struttura gerarchica di costituenti legati da relazioni di reggenza, modificazione, coordinazione; in questo ambito si colloca l'individuazione delle categorie sintattiche di base (soggetto, predicato, complementi, modificatori) e la nozione di ricorsività, che consente di proiettare tali categorie a diversi livelli.

b3) *Sul piano semantico:* la distinzione tra significato (inteso come fatto mentale e/o linguistico - non importa qui decidere la preminenza di uno dei due aspetti) e riferimento (l'atto di nominare realtà extralinguistiche); il secondo concetto implica l'analisi dei mezzi linguistici che creano il riferimento e la coreferenza.

b4) *Sul piano testuale:* i concetti di coesione e coerenza.

b5) *Sul piano psicolinguistico e pragmatico:* atti linguistici (dichiarare, ordinare, chiedere...) e atteggiamenti proposizionali (certezza, dubbio, possibilità, necessità, citazione e messa in campo di soggetti di enunciazione diversi...); l'inferenza che consente di integrare il significato delle frasi e il criterio di rilevanza che guida l'inferenza.

b6) *Sul piano sociolinguistico:* le dimensioni di variabilità linguistica (temporale, geografica, sociale...) e la relatività delle nozioni di norma, errore, appropriatezza.

### **3.2. Competenze, capacità, abilità**

Le competenze che la riflessione sulla lingua mira a costruire si possono riassumere nelle operazioni di analisi e trasformazione. L'analisi si esplica nel riconoscere - in testi, frasi, costituenti minori, parole - relazioni, strutture di forme e significati, categorie, secondo dimensioni sistematiche quali quelle accennate sopra (3.1., punti b2-b6). Le operazioni di trasformazione consistono in *a)* trovare forme equivalenti a parità di significato (passaggi da subordinate implicite a esplicite e viceversa, da nominalizzazioni a strutture frasali e viceversa, dal discorso diretto all'indiretto e viceversa, sostituzioni lessicali in base alla sinonimia e ad altre relazioni di significato, ecc.), *b)* apportare a testi e frasi le modifiche sistematiche che conseguono a mutamenti di una forma, di un significato, di una prospettiva (ad esempio, sostituzione di un soggetto singolare con uno plurale, mutamento del tempo-base, cambiamento del soggetto di enunciazione, ecc.).

Le capacità implicate da queste competenze sono essenzialmente di tipo logico: generalizzazione, astrazione, classificazione ecc. Le abilità più specifiche coincidono in questo caso con le prestazioni che verificano l'acquisizione delle competenze (vedi oltre).

### **3.3. Contenuti e loro graduazione**

#### ***Criteri di selezione***

La riflessione sulla lingua non può assolvere alle finalità indicate sopra se la selezione dei contenuti non è ispirata a criteri di essenzialità, rigore, sistematicità, gradualità. Più specificamente: - le categorie presentate dovrebbero corrispondere a classi di fenomeni osservabili, le generalizzazioni essere verificabili sui testi (per quanto in modo parziale, e con l'avvertenza che la complessità dei fenomeni linguistici comporta che restino sempre eccezioni, possibilità di descrizioni alternative, margini sfumati);

- le categorie dovrebbero essere presentate non atomisticamente ma in un quadro sistemico, che le definisca in opposizione ad altre categorie o in relazione alle loro funzioni sintattiche e testuali.

E' opportuno precisare che questo secondo criterio si riferisce al quadro teorico proposto all'apprendimento, non alle sequenze di insegnamento, che possono avere un carattere più o meno sistematico, occasionale, o "a finestre": questa scelta, di carattere metodologico, deve essere lasciata interamente all'autonomia degli insegnanti.

### ***Criteri di graduazione***

La distribuzione dei contenuti nel curriculum verticale dovrebbe essere ispirata ai seguenti principi:

a) Evitare duplicazioni (riprendere un argomento da capo a diversi livelli del curriculum) e fratture (considerare un argomento definitivamente chiuso a un certo livello, senza relazioni coi successivi). Continuità e innovazione possono essere assicurate dai criteri del *reimpiego* e della *sistematizzazione*; per 'reimpiego' intendiamo il fatto che le categorie acquisite vengano utilizzate per apprendimenti successivi (ad esempio: l'identificazione delle strutture argomentali viene impiegata a tutti i livelli della sintassi e per alcuni fenomeni lessicali); per sistematizzazione, che osservazioni compiute occasionalmente e ripetutamente vengano inquadrare teoricamente in una fase più avanzata (ad esempio: osservazioni sparse su opzioni di registro - lessicali o sintattiche - vengono riprese in una presentazione più sistematica della variabilità linguistica).

b) Muovere da ciò che è più direttamente osservabile nei testi a ciò che richiede maggiore elaborazione concettuale e astrazione; ad esempio, i fenomeni morfologici possono essere più osservabili e manipolabili dei fenomeni sintattici, questi ultimi dei fenomeni testuali.

c) Conseguire al criterio b) quello di evitare anticipazioni che presentino categorie troppo astratte e complesse per l'età dei discenti, a prezzo di grossolane semplificazioni che possono compromettere gli apprendimenti successivi.

### ***Una possibile distribuzione nel curriculum***

La riflessione sulla lingua dovrebbe iniziare intorno al terzo o quarto anno della scuola di base; proponiamo di articolare i contenuti, corrispondenti ad altrettanti traguardi educativi, in quattro fasi:

**Prima fase** (da concludere al quarto o quinto anno della scuola di base - nel momento in cui scriviamo non è ancora decisa un'articolazione in cicli di questa scuola):

- *morfosintassi*: riconoscimento nei testi delle concordanze e delle categorie di variazione morfologica; distinzione tra parole variabili e invariabili; identificazione dei predicati a uno, due, tre argomenti; identificazione del soggetto;
- *lessico*: meccanismi di formazione delle parole.

**Seconda fase** (fino al termine della scuola di base):

- *morfosintassi*: strutture della frase semplice e complessa;
- *lessico*: relazioni di significato (polisemia, sinonimia, opposizioni semantiche, relazioni di inclusione, relazioni di selezione semantica).

**Terza fase** (primi due anni della scuola secondaria):

- *testualità*: meccanismi di coesione testuale (referenza, connettori); tipi testuali e relativi schemi di costruzione del testo
- *psicolinguistica e pragmatica*: atti linguistici; atteggiamenti proposizionali; soggetti di enunciazione; sensi indiretti e impliciti;
- *varietà linguistiche*: dimensioni di variazione diamesica, sociale, funzionale, storica, geografica.

**Quarta fase** (triennio della scuola secondaria): in questa fase è possibile che la presenza della riflessione sulla lingua sia condizionata dai diversi indirizzi. Fermo restando il reimpiego di tutto quanto appreso (soprattutto in situazioni di scrittura e di analisi testuale), l'oggetto principale di riflessione potrebbe essere la storia della lingua italiana, in connessione con la lettura di testi della tradizione letteraria o comunque significativi per la storia culturale.

### 3.4. Prestazioni

Le prove intese a verificare l'acquisizione delle competenze indicate dovrebbero avere i seguenti requisiti:

- avere per lo più come oggetto di analisi frammenti di testi autentici (per le competenze riferite al lessico, possono essere indicate anche serie di parole decontestualizzate);
- essere mirate a specifiche abilità riferite a specifici contenuti; con questo si intende sconsigliare l'uso delle tradizionali "analisi" che richiedono di applicare all'oggetto dell'esercizio intere batterie di categorie, in modo meccanico e ripetitivo.

Si forniscono qui alcuni esempi, riferiti alle prime tre fasi curriculari indicate sopra.

*Prima fase:*

- individuare in un frammento testuale le parole che rispondono a date categorie morfologiche (ad es., "femminile plurale"); individuare le parole che sono in relazione di concordanza con un nome dato;
- individuare gli argomenti del predicato in una frase semplice;
- riconoscere il processo derivativo che dà luogo a una parola derivata.

*Seconda fase:*

- collocare gli elementi di una frase semplice o complessa nelle caselle di uno schema sintattico dato; costruire lo schema sintattico di una frase;
- eseguire trasformazioni sintattiche (attivo/passivo, implicito/esplicito, nominalizzazione/forma frasale, ecc.);
- riconoscere relazioni di significato in serie di parole date.

*Terza fase:*

- riconoscere in un brano le catene anaforiche;
- riconoscere avverbi frasali o connettori testuali e individuarne la funzione;
- sciogliere sensi indiretti o impliciti attraverso parafrasi esplicative.

## 4. L'educazione letteraria

### 4.1. Nuclei fondanti

A fondamento dell'educazione letteraria sta un insieme di idee sulla natura dei testi letterari e sulla relazione che il lettore può stabilire con essi. Tali idee sono soggette all'evoluzione storica, in relazione alle teorie letterarie e alle concezioni pedagogiche, e possono essere in ogni momento oggetto di controversia. Nell'attuale momento storico, sembra che un largo consenso si possa stabilire intorno ai seguenti nuclei fondanti:

- a) la *specificità* dei testi letterari (o dell'approccio ai testi nel momento in cui vengono considerati letterari); essa consiste nella valorizzazione a fini espressivi di strutture formali a diversi livelli, da quello fonetico fino alle più complesse strutture di organizzazione testuale;
- b) l'*apertura* richiesta dalla piena comprensione di un testo letterario; essa non può limitarsi al rilievo di specifiche strutture formali, ma si sostanzia e si arricchisce attraverso il rinvio alle esperienze personali del lettore, ad altre forme di esperienza estetica (figurative, musicali ecc.), a un insieme di conoscenze di natura storico-culturale e storico-linguistica.

- c) le *categorie* di autore, opera, genere, modo, tema, intese sia come dati storici, sia in parte come costruzioni concettuali interpretative;
- d) l'*interpretazione*, che si sostanzia nell'attribuzione all'opera di significati spesso plurimi e controvertibili, nati dal dialogo fra l'autore, il testo e il lettore; il confronto fra le interpretazioni dei lettori, argomentate con riferimento ai dati testuali, è l'esperienza educativamente più alta che può essere raggiunta attraverso la lettura dei testi letterari.

#### 4.2. Competenze, capacità, abilità

Le competenze richieste e sviluppate dall'educazione letteraria si possono graduare a seconda della minore o maggiore specificità rispetto alle competenze linguistiche generali e si distribuiscono con gradi di rilevanza diversi a seconda dei cicli scolastici. Tenendo conto di queste due dimensioni, si possono sintetizzare nella lista seguente, da intendere come una scala di implicazione, tale cioè che ciascun item successivo al primo presuppone e include i precedenti.

a) *Competenza di comprensione dei testi*, che si identifica con una competenza linguistica. La comprensione dei testi letterari (in particolare - ma non esclusivamente - del passato) richiede in più una specifica competenza di comprensione della lingua della tradizione letteraria, che va gradualmente sviluppata soprattutto nella scuola secondaria, in misura variabile a seconda degli indirizzi.

b) *Competenza di analisi dei testi letterari*, sintesi di un insieme di conoscenze di categorie di metrica, retorica letteraria, narratologia ecc. e dell'abilità di applicarle ai testi. Sarebbe opportuno stabilire a questo riguardo un repertorio minimo di categorie e una terminologia condivisa nelle scuole; tale repertorio dovrebbe essere commisurato alle esigenze del lettore comune, non specialista, in quanto l'analisi può arricchire l'esperienza della lettura; l'analisi va infatti concepita in funzione degli effetti che le scelte stilistiche dell'autore producono sul lettore, e dunque come un momento di supporto all'interpretazione.

Le conoscenze e abilità di analisi, che possono essere in qualche misura accennate o approfondite in ogni momento del curriculum, dovrebbero essere acquisite principalmente nei primi due anni della scuola secondaria.

c) *Competenza di interpretazione*, che consiste nella capacità di attribuire al testo significati compatibili con la sua lettera, di comprendere, confrontare, discutere interpretazioni diverse, di argomentare a favore o contro un'interpretazione. L'interpretazione include la capacità di entrare in risonanza emotiva col testo e di esprimere questa "risposta" personale; include pure la competenza di mettere in relazione il testo con altri testi o con oggetti estetici di altre arti.

La competenza di interpretazione, presente in qualche misura in ogni approccio ai testi letterari, viene tematizzata principalmente nella scuola secondaria, dove si avvale di strumenti più specifici di analisi; nel triennio conclusivo si arricchisce attraverso la contestualizzazione storica.

d) *Competenza di contestualizzazione storica*, che è quella forma di interpretazione che mette un testo in relazione con situazioni di storia letteraria, artistica, culturale, sociale e politica. La contestualizzazione richiede l'uso di conoscenze e documenti che possono essere acquisiti in altri insegnamenti o forniti direttamente nei corsi di Italiano; in questa forma è propria essenzialmente del triennio secondario conclusivo.

Le competenze letterarie sono legate essenzialmente alla ricezione dei testi, ma la loro estrinsecazione richiede competenze di produzione testuale orale e scritta (testi di parafrasi, analisi, commento, relazioni ecc.); in questo, il rapporto fra competenze disciplinari e uso di competenze linguistiche generali in un contesto disciplinare è analogo a quello che si può istituire in ogni campo disciplinare.



### 4.3. Contenuti

Per “testi letterari” si intendono qui tutti quelli di natura gratuita e creativa (dalle filastrocche infantili alle grandi opere canoniche); col crescere dell’età dei discenti, l’attenzione si focalizza progressivamente sui testi che sono considerati letterari dalla tradizione culturale e dalle convenzioni sociali vigenti, senza escludere quelli pertinenti alle culture popolari e ai generi di consumo.

La selezione dei testi su cui esercitare le competenze letterarie è riservata all’autonomia dei docenti e dovrebbe essere guidata da criteri progressivamente più specifici.

a) Nella scuola di base, criteri essenziali sono

- l’accessibilità dei testi in relazione allo sviluppo delle competenze linguistiche e della cultura dei discenti
- la loro capacità di suscitare in essi una risposta, di venire incontro alle loro domande di senso la loro capacità di suscitare interesse e piacere, promuovendo il gusto della lettura letteraria

b) Nel biennio iniziale della scuola secondaria, ai criteri indicati si aggiunge quello di fornire occasione per la graduale costruzione di categorie di analisi testuale.

c) Nel triennio della scuola secondaria, restando validi i criteri di cui sopra, i testi devono offrire occasioni di dialogo interpretativo e di contestualizzazione storica.

La contestualizzazione storica richiede la conoscenza di alcune linee generali di storia letteraria, da non intendere come oggetto autonomo di insegnamento, ma come il supporto a percorsi significativi attraverso le opere, gli autori, i generi, i temi, momenti di storia della cultura, e a raffronti e integrazioni con altre discipline storiche.

### 4.4. Prestazioni

Le prestazioni che possono fungere da indicatori di acquisizione delle competenze indicate dovrebbero consistere di regola in attività che si svolgono su testi (o brani). Una verifica di competenze genuina, che sfugga al rischio di operazioni puramente mnemoniche, porta a preferire le attività condotte su testi non noti in precedenza ai discenti (eventualmente corredati dei supporti necessari alla comprensione) e le attività di confronto fra testi (o brani) ed eventualmente fra testi letterari e documenti.

Alcune indicazioni esemplificative, riferite alle quattro competenze indicate, possono essere:

a) *Comprensione*: attività di parafrasi, sintesi, localizzazione nel testo di momenti significativi del suo contenuto, ecc.

b) *Analisi*:

- localizzare in un testo caratteristiche tematiche o stilistiche date;
- analizzare un testo non noto in base a criteri sperimentati su testi dello stesso autore o comunque affini;
- riconoscere analogie e differenze fra testi (opportunamente selezionati in base a qualche affinità) sulla base di categorie tematiche o stilistiche date.

c) *Interpretazione*:

- esprimere e motivare una reazione personale a un testo;
- mettere in relazione un testo del passato con gli orizzonti del presente;
- sostenere in modo argomentato una tesi critica, scelta fra due o più date.

d) *Contestualizzazione*:

- stabilire relazioni fra un testo letterario ed elementi o documenti noti di contesto storico;
- storicizzare un testo attraverso confronti con altri testi noti, coevi o no;
- attribuire un testo non noto a un autore (a un movimento, a un’epoca), motivando l’attribuzione con rilievi tematici o stilistici.

## 5. La modularità del curricolo

Non presentiamo qui esempi di sequenze didattiche, la cui progettazione riteniamo debba restare interamente affidata alle scuole e agli insegnanti. E' probabile che questa progettazione, almeno a partire dall'inizio della scuola secondaria, preveda un'articolazione in moduli, intesi qui come unità didattiche relativamente autonome e con propria valutazione sommativa; ma tale articolazione non coincide necessariamente con quella dei certificati di studio: i moduli didattici integreranno per lo più competenze diverse e riferite a più di un settore (uso della lingua, riflessione sulla lingua, educazione letteraria), mentre la certificazione (ottenuta con esami, o comunque con prove sommative finali) distinguerà chiaramente le competenze e i settori a cui afferiscono.

Avanziamo qui alcune ipotesi sull'articolazione dei certificati.

- Al termine della scuola di base, dovrebbero essere distinte le competenze di uso della lingua e quelle di riflessione sulla lingua; i livelli conseguiti in quest'ultima potrebbero avere un valore più fortemente orientativo per la successiva scelta di indirizzo; non pare invece opportuno, a questo punto della carriera scolastica, certificare a parte competenze letterarie, se non eventualmente in funzione di livelli 'di eccellenza'.
- Nel corso del biennio conclusivo dell'obbligo, la certificazione dovrebbe distinguere i livelli raggiunti in ciascuno dei tre settori, di nuovo con valore orientativo, in funzione di eventuali passaggi di indirizzo. I traguardi formativi potrebbero assumere qui particolari curvature di indirizzo; ma potrebbe essere opportuno distinguere un nucleo comune dagli elementi caratterizzanti gli indirizzi, certificabili separatamente: in modo che sia chiaro quali competenze dovrebbe acquisire in più chi intenda cambiare indirizzo (in particolare se intende passare da altre aree a un indirizzo di area classico-umanistica).
- Nel triennio conclusivo, i traguardi formativi (e di conseguenza i percorsi formativi) dovrebbero assumere un più spiccato carattere di indirizzo. I moduli di educazione all'uso della lingua e di educazione letteraria sarebbero più nettamente distinti e a questo punto potrebbero anche essere legati a certificazioni separate. L'educazione all'uso della lingua potrebbe essere fortemente orientata a pratiche testuali specifiche delle materie caratterizzanti l'indirizzo, l'educazione letteraria potrebbe proporre traguardi più o meno avanzati a seconda del carattere più o meno umanistico dell'indirizzo (in particolare per quanto riguarda la competenza di contestualizzazione storica).

## ***Bibliografia essenziale***

### *Proposte curricolari*

- AA.VV., *Insegnare italiano: un curriculum di educazione linguistica*, a cura di D.Corno, Milano, RCS-La Nuova Italia. in corso di stampa
- Colombo A., "Per un curriculum nazionale di italiano", "Annali della Pubblica Istruzione", n. 3-4/1999, pp. 84-89

### *Sull'educazione agli usi della lingua*

- AA.VV. (GISCEL Lombardia), *Apprendere parlando*, Lecce, Milella, 1986.
- Bereiter C., Scardamalia M., *Psicologia della composizione scritta*, trad. it. di D.Corno, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Corrà L., Deon V. (a cura di), *"Maxima debetur puero reverentia". Esperienze di interazione verbale in classe*, Firenze La Nuova Italia, 1997 ("Quaderni del GISCEL", 17)
- Corda Costa M., Visalberghi A.(a c. di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Della Casa M., *La comprensione dei testi*, Milano, Angeli, 1987
- Della Casa M., *Scrivere testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Mandelli F., Rovida L. (a cura di), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 ("Quaderni del GISCEL", 19)

### *Per la "trasversalità" dell'educazione linguistica*

- Guerriero A.R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, 1988 ("Quaderni del GISCEL", 4)
- Zambelli M.L. (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia, 1994 ("Quaderni del GISCEL", 14)

### *Sulla riflessione sulla lingua*

- Bertocchi D. "Le cose e le azioni: conoscenze di senso comune e metodo scientifico nell'insegnamento della grammatica", "Teuth", n.2/1992, pp. 14-15
- Colombo A., "La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore", in AA.VV., *Quale grammatica?*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1982, pp. 12-70.
- Colombo A., "Per un'educazione linguistica essenziale", "La didattica", a. III, n. 3, Marzo 1997, pp. 51-55.
- Colombo A., "La riflessione sulla lingua dalla scuola elementare al biennio superiore", "La didattica", a. III, n. 4, Giugno 1997, pp. 77-82.
- Lo Duca M.G., *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia, 1997

### *Sull'educazione letteraria*

- Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli, 1987.
- Colombo A. (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- Luperini R., *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Milano-Lecce, EdC Lupetti / Piero Manni, 1998