



GISCEL
Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica
costituito nell'ambito della Società di Linguistica Italiana

Sulle Indicazioni nazionali per il primo ciclo (giugno 2012)¹

Nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo si ritrovano indubbiamente gli echi di quanto di meglio ha prodotto il dibattito sull'educazione linguistica dell'ultimo mezzo secolo:

- la centralità dell'educazione linguistica come condizione indispensabile per la crescita della persona, per l'esercizio pieno della cittadinanza e come riferimento unitario di altri saperi;
- il richiamo alla "coralità" dell'educazione linguistica (nelle *Dieci Tesi*: «necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti»), da cui lo sviluppo di una didattica della lettura e scrittura in contesti disciplinari.

Dal confronto fra la bozza attuale e il documento di partenza (Indicazioni per il curricolo; 2007) emerge che gli interventi di revisione sono più numerosi nella premessa ai traguardi e agli obiettivi specifici di apprendimento dell'italiano. La scelta di distribuire il testo in sottoparagrafi titolati (Oralità, Lettura, Scrittura, Riflessione sulla lingua e acquisizione del lessico) che suggeriscono l'articolazione del curricolo di Italiano è apprezzabile. Meno espliciti l'approccio integrato fra abilità linguistiche e i riferimenti che rimandano all'educazione agli usi della lingua; scompare anche il nesso tra educazione linguistica e letteraria e con esso viene meno la riflessione sulle forme espressive per "cogliere lo sviluppo storico della lingua italiana, a interessarsi alla sua evoluzione nel tempo e nello spazio". Il riferimento sfumato al repertorio linguistico degli alunni, alla coesistenza e alla convivenza di idiomi diversi e di varietà della stessa lingua entro la classe, mitiga l'attenzione al plurilinguismo come risorsa delle classi. La necessità di incanalare nei primi anni di scuola la naturale disposizione metalinguistica in attività di esplorazione della lingua per arrivare successivamente alla scoperta di regolarità non è sufficientemente esplicitato².

A scopo esemplificativo si evidenziano alcuni interventi dove sono più visibili i cambiamenti di prospettiva rilevati. In particolare, si fa riferimento agli interventi di riscrittura di capoversi o di paragrafi, di traguardi o di obiettivi in cui la diversa articolazione delle informazioni, le aggiunte o le cancellazioni non appaiono giustificati dal criterio della leggibilità, ma sembrano piuttosto ispirati da diverse priorità educative, da una diversa visione della lingua, da una didattica disciplinare a tratti più tradizionale.

1. Nella premessa delle Indicazioni del 2007 il capoverso: "Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio" viene sostituito dal seguente: "L'insegnamento della lingua nella scuola del primo ciclo si basa sulle competenze con cui l'allievo entra nella scuola primaria e ha lo scopo di consolidare la conoscenza e l'uso della lingua italiana e condurre alla comprensione, interpretazione e produzione di testi". Dal confronto dei due capoversi emerge come la revisione operata costituisca un vero e proprio intervento di sostituzione; sul piano della visione della

¹ Il testo raccoglie alcuni rilievi emersi nel corso della lettura della bozza delle Indicazioni nazionali del primo ciclo (30 maggio 2012). La redazione del testo è stata curata da Maria Antonietta Marchese sulla base dei contributi di Adriano Colombo, del gruppo Giscel Sicilia consultabili nella rubrica *Notizie e commenti* del sito <http://www.giscel.org> e di altre osservazioni individuali nate negli scambi interni fra soci e segreteria nazionale.

² Di questi aspetti si parla ampiamente nel documento *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica*, consultabile sul sito <http://www.giscel.org>.

disciplina si opera un cambiamento di prospettiva dalla formazione del soggetto all'istruzione (viene cancellata la *crescita della persona*), dall'apprendimento all'insegnamento. **Si consiglia il ripristino del capoverso originario.**

2. Nelle Indicazioni del 2007 (“L’ambiente di apprendimento”), a proposito dell’attuazione di interventi adeguati nei riguardi delle diversità, si raccomanda una particolare attenzione “agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, al di là dell’integrazione sociale, devono affrontare sia il problema di acquisire un primo livello di padronanza della lingua italiana per comunicare, sia un livello più avanzato per proseguire nel proprio itinerario di istruzione”. Nella riscrittura proposta nella bozza del 2012 si perde il concetto di diversa funzione della lingua (per comunicare, per imparare); inoltre alla indicazione dei diversi livelli di padronanza (primo livello e livello più avanzato) subentra una indicazione più generica (sufficiente padronanza della lingua italiana). La revisione operata investe il contenuto piuttosto che la sua formulazione linguistica. **Anche in questo caso, si suggerisce il ripristino della formulazione di partenza.**
3. Per cogliere l’intervento di riscrittura di un altro capoverso contenuto nella premessa dell’Italiano è necessario effettuare una comparazione fra il capoverso delle Indicazioni del 2007 e quello attuale. Nel capoverso di partenza del 2007: “Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere. Ogni insegnante favorirà con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale”. La riscrittura proposta nella bozza 2012 opera una scissione in due capoversi. Il primo: “A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. Il secondo: “Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale” (2012). Nel secondo capoverso l’innesto di una nuova frase (“lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline”) sposta l’attenzione sui compiti degli insegnanti di tutte le discipline chiamati a sviluppare la competenza di lettura, mentre gli ostacoli della comprensione e il loro superamento passano decisamente in secondo piano. È chiaro che la revisione non agisce sulla leggibilità, ma interviene sulle informazioni assegnando, in questo caso, maggiore rilevanza ad alcuni aspetti metodologici e lasciando sullo sfondo la processualità del leggere e la sua complessità. **Si suggerisce la seguente formulazione:** “Obiettivo strategico per la scuola primaria è insegnare la strumentalità del leggere e attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere. Ciascun insegnante favorirà con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale”.
4. Il paragrafo dedicato all’**oralità** sottolinea il richiamo alla naturalità della comunicazione orale nel bambino di scuola primaria e fa perdere di vista che, accanto alle forme spontanee di parlato, “nel primo ciclo grande importanza ha lo sviluppo del linguaggio orale in forme via via più controllate”. Il richiamo alle Indicazioni del 2007 mette in evidenza come fra il parlato interattivo spontaneo e le forme specifiche del parlato scolastico (descrivere, esporre, argomentare) possa trovare spazio una didattica orientata a sperimentare una gamma variegata di forme e situazioni legate all’oralità. La nuova formulazione induce a considerare solo le forme di parlato tradizionalmente presenti nelle aule scolastiche. Anche per le ultime classi del primo ciclo i traguardi e gli obiettivi di apprendimento riguardanti l’oralità sembrano più specificamente orientati al potenziamento delle forme di parlato scolastico (riferire, spiegare), mentre vengono

introdotti obiettivi di produzione orale relativi al descrivere e all'argomentare. **Si propone la seguente formulazione:** "Nel primo ciclo grande importanza ha il linguaggio orale e il suo sviluppo che si dispiega dall'interazione spontanea nei contesti quotidiani verso forme via via più controllate. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (usi comunicativi, euristici, cognitivi, emotivi, argomentativi) e la predisposizione di situazioni di apprendimento finalizzate al dialogo, all'interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione. La capacità di interagire con gli altri, di elaborare il proprio pensiero attraverso l'oralità e di comprendere e produrre discorsi e testi di vario tipo e per scopi diversi va potenziata gradualmente nell'arco dell'intero percorso di formazione".

5. Nel capoverso dedicato alla **lettura** è presente un'accentuazione maggiore sull'acquisizione della strumentalità della lettura per il quinquennio del primo ciclo di istruzione a scapito dell'attenzione sulle attività di apprendimento e sulle strategie necessarie per diventare lettori esperti. Già a partire dalla scuola primaria non è sufficiente "apprendere la strumentalità della lettura" occorre piuttosto, come ci ricordavano le Indicazioni nel 2007, praticarla "su una grande varietà di testi, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, per permettere all'alunno l'accesso ai testi anche in modo autonomo". La lettura dunque non è solo esercizio continuativo (nel nuovo testo "la lettura si esercita su un'ampia gamma di testi"), è anche attività volta a realizzare "scopi diversi". Di quest'ultimo aspetto le nuove Indicazioni hanno perso ogni riferimento nell'introduzione e nei traguardi della scuola primaria, mentre se ne conserva traccia solo in tre obiettivi di apprendimento. **Una soluzione potrebbe essere la seguente:** "La lettura va praticata quotidianamente su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi lineari a moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, per permettere all'alunno l'accesso ai testi anche in modo autonomo".
6. Fra gli obiettivi di apprendimento dedicati al termine della classe terza della scuola primaria svetta nella sezione dedicata alla **scrittura:** "comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione"; seguono in subordine "produrre semplici testi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)" e "produrre brevi testi legati a scopi diversi (narrativi, descrittivi, informativi) chiari e coerenti". Tale ordine non appare sorretto da esigenze di gradualità. A sostegno un esempio: la scrittura di una lista dell'occorrente da mettere nello zaino, attività che rimanda al secondo obiettivo di apprendimento, è sicuramente meno complessa e più significativa della scrittura di "frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione". Un'altra osservazione riguarda l'obiettivo "produrre brevi testi legati a scopi diversi (narrativi, descrittivi, informativi) chiari e coerenti" (terza classe della scuola primaria). Le parole evidenziate presuppongono una competenza testuale troppo precoce per un bambino di otto anni; il problema si pone particolarmente per i testi informativi. In questo caso, **si potrebbe ovviare all'assenza di gradualità intervenendo sull'ordine degli obiettivi:**
 - Produrre semplici testi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
 - Produrre brevi testi legati a scopi diversi (narrativi, descrittivi, informativi).
 - Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le fondamentali convenzioni ortografiche e di interpunzione.
7. Quanto alla **scrittura** nella scuola secondaria di primo grado alcuni obiettivi hanno subito una contrazione o comunque hanno nel nuovo testo una minore specificazione:

non è più presente la differenza tra tipi e forme di testo, non viene rilanciato l'uso o riutilizzo di testi prodotti da altri o da fonti diverse, che costituiva una sorta di avvio alla scrittura documentata. **Si segnala l'opportunità di ripristinare le formulazioni presenti nel testo del 2007.**

8. Un aspetto legato sempre alla scrittura, che suscita perplessità, anche alla luce dei seguenti *Traguardi e Obiettivi*, è l'insufficiente attenzione prestata alla necessaria *gradualità* di ogni acquisizione di competenze. Nella premessa dell'Italiano ad esempio il seguente passaggio potrebbe dare adito a qualche equivoco: "L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere. La scrittura di un testo si presenta, infatti, come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi". Due affermazioni assolutamente corrette, e che purtroppo c'è ancora bisogno di ribadire; ma il brusco passaggio dall'acquisizione strumentale entro i primi due anni alla complessità dei processi di scrittura, segnato da un semplice "infatti", potrebbe indurre a credere che tutta questa complessità possa essere affrontata a partire dal terzo anno. **Bisognerebbe evitare equivoci in tal senso.**
9. "La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, in sinergia con gli altri insegnamenti, i quali, con i loro linguaggi specifici, contribuiscono all'arricchimento del patrimonio lessicale". Il lessico compare nel nuovo testo abbinato alla riflessione sulla lingua come se dovesse essere solo oggetto di riflessione e non di sviluppo progressivo. Non appare sufficiente l'invito a prestare attenzione alle caratteristiche del lessico, a riflettere sui meccanismi di formazione delle parole, ad utilizzare strumenti di consultazione di vario tipo. L'assenza di riferimenti espliciti al ruolo del lessico nel costituirsi della competenza linguistica, alla sua possibilità di estensione, alla costituzione di un nucleo solido di vocaboli a partire dal quale saldare le parole-chiave delle discipline di studio impedisce di orientare l'azione degli insegnanti, fin dai primi livelli di apprendimento, verso l'elaborazione di piani di intervento finalizzati all'incremento lessicale e alla prefigurazione di stadi di sviluppo della competenza lessicale. **Si propone lo scorporo del lessico dal paragrafo sulla riflessione sulla lingua e una sua formulazione autonoma con obiettivi di apprendimento e traguardi specifici**, per dare giusto rilievo alla trasversalità della lingua e, quindi, alla centralità del lavoro svolto dal docente di italiano.
10. Nei primi capoversi del paragrafo dedicato alla **riflessione sulla lingua**, si segnala l'opportunità di un controllo precoce degli aspetti legati alla correttezza ortografica, fornendo anche una motivazione a supporto: "Per quanto riguarda l'ortografia, da una parte è fondamentale che essa sia acquisita e automatizzata nei primi anni di scuola, in quanto diventa difficile apprenderla più in là con gli anni; dall'altra la correttezza ortografica deve essere costantemente monitorata a tutti i livelli di scuola". Risulta poco comprensibile la raccomandazione di dedicare i primi anni di scuola all'addestramento ortografico e poco convincente l'idea che risulti difficile progredire nella competenza con l'aumento dell'età. Al contrario, un naturale decremento degli errori ortografici si realizza man mano che gli alunni avanzano da una classe all'altra come sembra confermare l'esperienza. **Il numero complessivo di obiettivi di apprendimento**, ben cinque rispetto ai tre contenuti nelle Indicazioni del 2007, **dovrebbe essere ridimensionato.**
11. Un altro elemento nuovo rispetto alle Indicazioni del 2007 è riscontrabile nella **riflessione linguistica** per la scuola primaria. A livello di traguardi, si introduce già dalla terza classe la riflessione sull'organizzazione logico-sintattica; anche la conoscenza della morfologia viene anticipata: un elenco degli elementi grammaticali da conoscere, proposto con "tono" prescrittivo, anticipa alcune conoscenze prima indicate per la quinta classe. Gli obiettivi della riflessione nel biennio della primaria finiscono per risultare

talvolta una ripresa di quelli proposti per il triennio precedente. La riflessione a livello testuale appare esclusivamente orientata sulla produzione scritta. **La soluzione più immediata consiste nello spostamento degli obiettivi di apprendimento nelle ultime classi della scuola primaria.**

12. Nella scuola italiana si studia moltissima grammatica (otto anni per quasi tutti gli studenti) e se ne impara pochissima. Uno dei motivi è che si tende a proporre quasi tutto lo scibile grammaticale fino dalla scuola primaria (anzi, fino dalla seconda classe), e poi a riprenderlo con ripetizioni cicliche: ogni livello scolastico ricomincia da capo, propone le stesse cose nello stesso ordine. Ci si racconta a volte che questo è un percorso di approfondimenti successivi. L'esperienza e le ricerche dicono invece chiaramente che gli apprendimenti precoci si fissano in forme infantili e bloccano la possibilità di capire in seguito ciò che non è comprensibile prima dei dieci anni perché astratto, come gran parte della riflessione linguistica deve essere. Le *Indicazioni* scelgono di perpetuare questa situazione fino dalla premessa, in cui tra molte cose condivisibili si trova questa affermazione: «Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semantici e testuali devono essere ripresi ciclicamente al fine di poter operare precisazioni e approfondimenti sui concetti centrali». **A nostro avviso, questa impostazione andrebbe corretta in direzione di un curriculum progressivo.**

(luglio 2012)