

## **DIDATTICA ED EDUCAZIONE LINGUISTICA**

a cura di *Fabio Camponovo e Alessandra Moretti*

**Quaderni del Giscel nuova serie n. 1**

**La Nuova Italia, Firenze, 2000**

### **INDICE**

#### **PRESENTAZIONE**

*Tullio De Mauro*

#### **INTRODUZIONE**

##### **I CONTENUTI DEL VOLUME**

*Fabio Camponovo e Alessandra Moretti*

#### **C'È QUALCUNO CHE VUOLE DAVVERO ESSERE EDUCATO LINGUISTICAMENTE?**

*Raffaele Simone*

#### **VARIETÀ E USI DELLA LINGUA, VENTICINQUE ANNI DOPO**

*Alberto A. Sobrero*

#### **COMUNICARE IN EUROPA: L'EDUCAZIONE AL PLURILINGUISMO**

*Georges Lüdi*

#### **LA LINGUA NEL SISTEMA DEI MEDIATORI DIDATTICI**

*Elio Damiano*

#### **CHI INSEGNA CHE COSA A CHI? I MODELLI DIDATTICI E IL MESTIERE DELL'INSEGNANTE**

*Guido Armellini*

#### **SCRIVERE, PENSARE, SAPERE DI SAPERE. ASPETTI E PROBLEMI DEL PARADIGMA COGNITIVO NELL'INSEGNARE A SCRIVERE**

*Dario Corno*

#### **TIPI TESTUALI E PROCESSI COGNITIVI**

*Cristina Lavinio*

#### **FORMAZIONE E RICERCA DIDATTICA NEI QUADERNI DEL GISCEL**

*Anna Rosa Guerriero*

#### **APPENDICI**

1. GISCEL: DIECI TESI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

2. Documento GISCEL: RIORDINO DEI CICLI SCOLASTICI: UN CURRICOLO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

## INDICE DEI NOMI NOTEVOLI

### INTRODUZIONE

Gli anni che stiamo vivendo sono, diremmo quasi naturalmente, anni di bilancio. Da un lato perché il passaggio cronologico al terzo millennio (soglia, come ben sappiamo, carica di significato simbolico) ci si presenta come occasione favorevole, fors'anche un poco retorica e convenzionale, per celebrazioni retrospettive e ripensamenti critici. Dall'altro perché un complesso fenomenologico di varia natura (storica, culturale, politica, economica... prima ancora che linguistica) ci appare, con i suoi rivolgimenti concomitanti, come manifestazione di un mutamento in atto che necessita almeno di un tentativo di sistemazione: per capire innanzitutto, per provare a descrivere e denominare quel che accade e poi - si spera - per ripartire progettualmente con maggiore conoscenza di causa.

Esiste dunque un'esigenza di bilancio che è quasi connaturata con il sentimento di disagio e persino di smarrimento che ci coglie allorché gettiamo uno sguardo interrogativo sulla realtà che ci circonda e la percepiamo aliena, non corrispondente alle nostre aspettative personali, vagamente dissintonica rispetto agli sforzi professionali profusi. Ci si colloca qui - varrà la pena precisarlo - nell'ottica dell'insegnante che fatica quotidianamente in prima linea e in particolare in quella dell'insegnante di italiano che si confronta con l'aleatorietà dei risultati raggiunti e si interroga circa la bontà dei paradigmi linguistici e pedagogici di riferimento, nonché delle scelte metodologiche alle quali si è ispirato il proprio lavoro didattico nel corso di questi ultimi decenni. Diciamolo francamente e riconosciamolo onestamente: gli esiti linguistici non sono entusiasmanti, l'insoddisfazione professionale è diffusa, la stanchezza, la rassegnazione, la disillusione sono sintomatici epigoni di una "crisi" che richiede attenzione e giusta considerazione.

I bilanci però non sono mai facili da tracciare. E quanto più i fenomeni sono complessi, tanto maggiore è la difficoltà nel definire sia le prospettive critiche e descrittive con le quali accostarli, sia le specificità degli strumenti di misurazione, sia - come in questo caso - la natura stessa del fenomeno che si intende indagare. La lingua, infatti, e il suo apprendimento, è tutt'altro che fatto circoscrivibile in precise categorizzazioni prospettive, e quand'anche ci si limitasse - come qui si tenterà di fare - alla dimensione didattica, apparirà improprio ogni atteggiamento riduttivo e semplificatorio.

#### 1. Gli anni Settanta: passione, impegno e rinnovamento

Nella storia recente dell'educazione linguistica, gli anni del dibattito più acceso sono senza dubbio gli anni Settanta. È del 1975 il manifesto programmatico delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*; sono di quel periodo i confronti polemici e appassionati che coinvolgono ricercatori e insegnanti, linguisti e pedagogisti, politici e uomini di cultura. La passione che anima il dibattito nasce nella confluenza feconda di studi linguistici innovativi e di acquisizioni del pensiero pedagogico, e si sviluppa, significativamente, in una prospettiva che è fortemente permeata d'impegno ideologico e civile.

Il problema educativo è affrontato in quegli anni con fervore d'iniziativa e nella convinzione di una svolta radicale dell'agire pedagogico. La didattica della lingua si carica di una fondamentale valenza politica, perché "politico" è il linguaggio e "democratico" è l'impegno di una scuola che intende favorirne l'acquisizione consapevole. Si va verso un rinnovamento profondo che, nel campo dell'educazione linguistica, è fondato su convincimenti teorici di respiro programmatico: l'apprendimento linguistico possiede uno spettro formativo molto ampio, perché esistono correlazioni strette fra lingua e sviluppo cognitivo, lingua e socializzazione, lingua e formazione del cittadino;

- il linguaggio verbale è centrale nei processi di trasmissione della cultura e delle conoscenze (la lingua ha una fondamentale valenza trasversale);
- la lingua è uno strumento polifunzionale (ha valore non puramente estetico-letterario, bensì anche - e principalmente - comunicativo, cognitivo, pragmatico, persuasivo);
- l'educazione linguistica è da considerarsi una priorità formativa per una scuola democratica che intenda lottare contro le disuguaglianze e promuovere lo sviluppo sociale e culturale degli allievi.

Basterebbero questi principi (e il loro carattere intrinsecamente politico-culturale) per capire la straordinaria mobilitazione di insegnanti "democratici" e l'attivismo didattico che ne seguì. L'effetto pedagogicamente più rilevante di queste tesi fu, durante gli anni successivi, la rifondazione di una didattica dell'italiano che, come sappiamo, ha quali punti qualificanti:

- lo sviluppo armonico delle abilità d'uso linguistico (con pari dignità attribuita ai momenti della fruizione e della produzione, alla lingua scritta e a quella orale);
- un'attenzione costante alla varietà degli usi linguistici e alla molteplicità delle situazioni comunicative;
- la pratica testuale, come campo d'azione concreto e polifunzionale (si esercitano diversi tipi di testo) legato ai bisogni reali dell'allievo;
- lo studio della grammatica integrato in una più ampia riflessione sull'uso linguistico che, senza dimenticare la necessaria consapevolezza degli aspetti strutturali e sistematici della lingua, potenzi le abilità linguistico-testuali.

Su un piano più propriamente metodologico, si andava così affermando (in stretta relazione con l'evoluzione del pensiero psico-pedagogico):

- l'importanza crescente di una rigorosa programmazione didattica (dall'analisi delle situazioni di partenza all'esplicitazione degli obiettivi d'apprendimento, dall'elaborazione di percorsi strutturalmente articolati alla verifica dei risultati);
- l'esigenza di costruire un curriculum linguistico armonico, secondo un itinerario integrato di sviluppo graduale delle capacità comunicative, espressive e cognitive (con approccio ciclico e non sequenziale all'incremento di competenze);
- il riconoscimento della centralità del "soggetto che impara", con valorizzazione delle esperienze linguistiche e cognitive del discente, con il recupero in funzione attivante di competenze pregresse;
- la promozione di strategie didattiche fondate sull'induzione, su metodi maieutici, sul coinvolgimento attivo dell'allievo ecc.

Dietro questo ambizioso programma, che segna il passaggio da una concezione linguistica di tipo contenutistico a una di tipo funzionalistico (non si studia la lingua solo per *conoscerla*, la si studia per *saperla usare* e possibilmente per *usarla* tutti convenientemente), è oggi facile cogliere la declinazione didattica di apporti provenienti dall'orizzonte della ricerca teorica, e in particolare il fondamentale contributo delle discipline macro-linguistiche: la linguistica testuale, la linguistica pragmatica, la sociolinguistica, la psicolinguistica. Grande merito di queste discipline è stato quello di avere avvicinato l'ambiente scolastico agli interessi della ricerca scientifica e, viceversa, il mondo accademico alle aule di scuola.

Sul fronte della ricerca applicata, quasi con funzione di ponte tra i luoghi dell'elaborazione teorica e quelli della pratica didattica, si è andata collocando l'intensa attività di gruppi di studio e di associazioni di insegnanti (ricordiamo almeno CIDI, GISCEL, LEND), che hanno saputo coniugare il momento riflessivo con quello della progettualità didattica. A partire dalla metà degli anni Settanta, e con encomiabile continuità durante più di un ventennio, essi hanno saputo tenere desta l'attenzione intorno ai problemi dell'educazione linguistica rinnovata promuovendo convegni e iniziative di studio. Una molteplicità di dimensioni problematiche sono state passate al vaglio con acribia, sono state oggetto di ricerca e sperimentazione, sono diventate occasioni di pubblicazione in volume.

E davvero fondamentale è stata questa incredibile mole di lavoro «sul terreno», anche perché a partire dagli anni Ottanta (spesso considerati di transizione) si sono viste lentamente scemare le passioni attivistiche del decennio precedente ed è apparsa la necessità di un assestamento degli orizzonti teorici e riflessivi, nonché delle prospettive pedagogico-didattiche. Alla *pars destruens* doveva necessariamente seguire la costruzione di una responsabile piattaforma teorico-operativa credibile e praticabile.

## 2. Nuovi interrogativi

Oggi, quando rivolgiamo lo sguardo all'indietro nel tempo, non possiamo non riconoscere i grandi meriti di quella stagione di rinnovamento. Alcune sue conquiste sono ormai punti fermi per chiunque si ponga nella prospettiva di un lavoro didattico serio e responsabile, scientificamente documentato. Eppure, quando l'attenzione si appunta sui traguardi formativi raggiunti, quando si vogliono commisurare gli esiti linguistici alle pratiche didattiche, è difficile nascondere un senso di disagio. Sembra quasi di scorgere uno scollamento velenoso fra le ambiziose intenzioni degli anni Settanta e i magri raccolti degli anni Novanta.

Qualcosa non ha funzionato? Che cosa non ha funzionato?

Una valutazione critica comparativa degli aspetti positivi e negativi, a un quarto di secolo dalle *Dieci Tesi*, sembra doverosa. Ma certo il bilancio è delicato, perché proprio la natura composita del fenomeno che si intende indagare e la sua pregnanza poliedrica in sede educativa (i rapporti con le forme strutturanti del pensiero, l'interconnessione con lo sviluppo cognitivo e con gli aspetti psicologici della persona, l'intrinseca valenza sociale dello sviluppo linguistico) rendono cauti circa l'adozione di troppo facili misure di giudizio.

Tentare un bilancio critico di venticinque anni di educazione linguistica rinnovata significa comunque confrontarsi con una innegabile insoddisfazione, con la preoccupante constatazione che una pratica didattica sempre più attenta, "professionale", scientificamente corretta, non sembra trovare gli auspicati riscontri positivi sul piano del profitto, degli esiti linguistici. Tentare un bilancio significa fors'anche dover fare i conti con le forze che in questi ultimi decenni hanno modificato il volto della scuola, le forme della comunicazione, la lingua stessa; significa passare al vaglio anche condizionamenti extra-scolastici ed extra-linguistici. E tutto ciò tenendo conto della necessità di integrare evoluzioni sempre più rapide sul piano socio-culturale nell'ambito della didattica linguistica.

Ci si presenta allora un insieme eterogeneo di aspetti problematici, di interrogativi, di dubbi dai quali non si può prescindere se si vuole fare di un bilancio anche un nuovo punto di partenza.

Proviamo a elencarli, senza pretesa di esaustività (si tratta naturalmente di aprire un dibattito, non di indicare responsabilità o pronunciare sentenze).

1) La pedagogia linguistica teorizzata nelle *Dieci Tesi* era temprata nel contesto storico-culturale degli anni Sessanta e Settanta. Oggi deve fare i conti con una realtà profondamente mutata: crisi dei valori, interculturalismo e interlinguismo, ipertestualità e ipermedialità, globalizzazione... Come rileggere i fondamentali compiti etici e civili (gli ideali di pari dignità e pari diritto nella lingua e nella cultura) alla luce di questi scenari di transizione millenaria?

2) La realtà linguistica odierna è assai diversa da quella di soli venti-trenta anni fa. La sempre più frequente commistione di lingue e linguaggi è fenomeno che si propone agli occhi dello studioso con articolazioni dinamiche nuove. E veicola nuovi paradigmi cognitivi (si pensi anche soltanto alle logiche

reticolari, di tipo associativo, o alle interazioni di codici che predominano all'interno delle attuali tecnologie della comunicazione). Quali dunque i bisogni formativi delle nuove generazioni? Quali le competenze linguistiche da attivare e cercare di sviluppare? Quale lingua insegnare?

3) Il problema del bi-/pluri-linguismo (e anche, per certi aspetti, quello delle varietà d'uso funzionale) si è modificato in modo sostanziale. Il dialetto, per esempio, che ancora pochi anni fa rappresentava lo sfondo con il quale l'italiano scolastico (e nazionale) doveva confrontarsi, è andato progressivamente perdendo la propria forza (e di certo non fornisce più una matrice culturale e linguistica egemone all'interno delle aule). Al suo posto si fanno oggi sentire le diverse lingue dell'immigrazione, riflesso di una nuova realtà multi-etnica e multiculturale. Come fare in modo che questo scenario variegato sia stimolo - e non ostacolo - a una crescita linguistica?

4) D'altra parte ci si potrebbe chiedere chi è il giovane che si affaccia alle soglie del nuovo millennio. A quale universo culturale appartiene? Quali modelli cognitivi lo informano? Di certo il suo referente linguistico-culturale è assai più frammentato di quanto non lo fosse quello della generazione che lo ha preceduto. Si pensi anche soltanto al suo "vissuto" formativo e informativo. Egli entra quotidianamente in contatto con una informazione che è andata privilegiando modalità sempre più spettacolari e attrattive. Con conseguenze non irrilevanti: gli studenti imparano molto più fuori scuola che a scuola, costituendosi un universo di riferimento culturale centrifugo, spesso in contrasto con i canonici modi d'apprendimento. Dunque, come tenere conto di questo suo *imprinting* e come educarlo linguisticamente?

5) L'ambiziosa mira funzionalistica del progetto educativo uscito dalle *Dieci Tesi* (esercitare una pluralità di situazioni comunicative, variare gli scopi e le forme della comunicazione, rispondere a uno spettro variegato di bisogni...) ha spesso riproposto il problema delle essenzialità, delle priorità, della definizione di solidi obiettivi di base. L'alto numero di variabili implicate nel processo formativo ha reso arduo questo compito e ha finito per frastornare insegnanti e allievi. È possibile - e come? - una ricomposizione del senso formativo, l'individuazione di una centralità educativa?

6) L'educazione linguistica rinnovata presuppone una pluralità di approcci specifici, in qualche modo connessi con la complessità delle relazioni fra processi di apprendimento e sviluppo delle abilità linguistiche. Da qui uno sforzo costante per collocare su adeguati sfondi teorici le opportune prospettive metodologico-didattiche. In che misura questo sforzo (e la sfida per la rifondazione di un quadro di riferimento unitario) si è scontrato con una parcellizzazione centrifuga dei saperi, delle tecniche, dei modelli, generando confusione e disarmo?

7) Si ripropone così l'annosa questione dei contatti fra i luoghi della ricerca scientifica (i luoghi dell'elaborazione di modelli teorici) e quelli dell'azione didattica. Malgrado sforzi encomiabili e l'impegno di eminenti studiosi (non di rado scesi direttamente in campo con proposte didattiche), il rapporto tra teoria ed educazione linguistica non sempre ha raggiunto un soddisfacente grado di "sinergia" operativa. La fioritura di un metalinguaggio cangiante e spesso decontestualizzato (si pensi a certa volgarizzazione di linguistica testuale) ha riproposto il problema della declinazione pedagogica di un sapere scientifico.

8) Sul piano della didattica in classe, in poco più di due decenni di rifondazione metodologica, non tutte le fasi del processo innovativo sono state caratterizzate da chiarezza d'intenti e coerenza operativa. Certa fioritura metodologica - a tratti effimera, magari figlia di qualche estemporanea trasposizione struttural-linguistica - ha finito per ostacolare una ricomposizione unitaria del senso

formativo, generando sfiducia e disorientamento negli insegnanti. Ne sono testimonianza le decine di proposte manualistiche sfornate da un'editoria scolastica pronta a sfruttare le debolezze di un corpo docente bisognoso di schede didattiche e di rassicuranti suggerimenti d'analisi.

9) Bisogna inoltre osservare che, sempre da un punto di vista didattico, la matrice funzionalistica delle *Dieci tesi*, unita a certa infatuazione tecnicistica di ispirazione psico-pedagogica, si è qualche volta tradotta in una sorta di esaltazione metodologica: i contenuti e i valori del testo sono passati in secondo piano, gli aspetti interpretativi pure. Per molti insegnanti il rischio di una degenerazione didatticistica (si prenda l'esempio di certe tassonomie di obiettivi, di certe griglie analitiche ecc.) è stato reale. L'italiano, da sempre connotato come materia umanistica a forte valenza educativa, ha parzialmente subito un processo di tecnicizzazione. Come evitare che questa evoluzione porti allo smarrimento del senso educativo globale?

10) Non si può negare poi che nel corso degli anni, mutando lentamente - ma significativamente - l'orizzonte formativo delle discipline all'interno del sistema scolastico, la materia «italiano» abbia visto cambiare il proprio statuto pedagogico. L'italiano si definisce infatti anche nel rapporto - spesso implicito - con un sistema educativo in evoluzione, dove le gerarchie di valori e il "prestigio" formativo delle materie viene a poco a poco ridefinito. Ora, nel confronto con le lingue seconde e con lo sviluppo che hanno conosciuto in questo periodo (ma sia chiaro che il problema si pone anche in rapporto agli altri ambiti disciplinari), l'*italiano* non ha forse perso un po' del proprio blasone e - quel che più conta - della propria identità educativa? Quali sono oggi i rapporti con le altre lingue e con le altre discipline che informano i curricula di studio? Quali i rispettivi ruoli formativi?

11) D'altra parte, al riconoscimento formale di un valore intrinseco, aggregante, dell'educazione linguistica, alla più volte ribadita centralità del suo compito formativo (si pensi al riconoscimento del fondamentale rapporto pregnante con le strutture di pensiero) non sembra aver fatto riscontro un'adeguata valorizzazione istituzionale del suo ruolo. Il sistema scolastico, attraverso una ipotetica disseminazione dei compiti formativi all'interno del complesso delle materie di studio non ha di fatto realizzato nessun reale incremento pedagogico e linguistico.

12) Neppure il più recente affermarsi di una visione olistica del compito educativo, legata alla cosiddetta «epistemologia della complessità», sembra aver portato giovamento alla evidente crisi identitaria dell'italiano. La fioritura di paradigmi reticolari e di approcci modulari (con annesso corollario di saperi, procedure, valori, spesso collocati in non meglio definite aree inter-trans- o meta-disciplinari) rischia di favorire un lento processo di omogeneizzazione formativa, provocando uno smarrimento prospettico. Che cosa realmente si insegna in questa materia? Qual è la sua specificità?

Su questo scenario si potrebbe poi innestare il tema - centrale già nelle *Dieci Tesi*, ma che qui ci limitiamo a segnalare - della professionalità insegnante. Lo facciamo però convinti che la questione presenti un interesse sicuro (anche se purtroppo fondamentalmente trascurato, o comunque sottovalutato, nella ricerca e nella riflessione pedagogica di questi ultimi decenni) per chiunque voglia interrogarsi sulle sorti e sui mali attuali dell'educazione linguistica. Si tratta infatti non soltanto di chiedersi, con riferimento *in primis* all'insegnante di italiano, quanto sia mutata la sua formazione, quanto sia evoluta - in direzione di una sempre più ambiziosa complessità - la sua funzione, quanto si siano concretamente deteriorate le sue condizioni di lavoro, ma soprattutto di rilevarne una crisi di identità che in parte è da mettere in relazione con le dimensioni che abbiamo ricordato in precedenza e in parte rinvia a un progressivo scollamento fra figura professionale e *status* politico e culturale della stessa.

L'immagine tradizionale, sicuramente un po' retorica e un po' ideologica, dell'insegnante come "uomo di cultura" sembra definitivamente tramontata: fra tanta odierna celebrazione di una "professionalizzazione" insegnante, sembra essere venuto meno il fondamento culturale del ruolo e conseguentemente smarrita la sua legittimazione sociale in quanto promotore di "lingua e cultura".

## **I CONTENUTI DEL VOLUME**

### **C'È QUALCUNO CHE VUOLE DAVVERO ESSERE EDUCATO LINGUISTICAMENTE?**

*Raffaele Simone*

Raffaele Simone, il principale artefice, insieme a Tullio De Mauro, delle *Dieci tesi*, rileva l'attenuazione del vigore civile che aveva animato la stesura di quel testo e sposta l'attenzione sulle mutate condizioni di un panorama culturale e formativo dentro il quale i principi di educabilità linguistica cambiano progressivamente di segno. Alcuni fenomeni nuovi, quali il "consumismo giovanile planetario" (legato non solo a beni materiali ma anche immateriali, e inteso dunque come nuovo rapporto consumistico anche con le produzioni culturali, il sapere, l'informazione...) o la palese crisi dell'equilibrio formativo fra mondo scolastico (*l'endopaideia*: il fatto cioè che l'educazione avvenga - debba e possa avvenire - prioritariamente dentro la scuola) e mondo esterno alla scuola (*esopaideia*), lo portano a ritenere che molti dei presupposti concettuali impliciti delle *Dieci tesi* non abbiano più un'integrale applicabilità. Simone parla di crisi - potremmo dire epocale - di una cultura "preposizionale", di quella cultura cioè che è fondata sul linguaggio e sullo sviluppo linguistico come paradigma sintattico dello sviluppo del pensiero e dell'elaborazione della conoscenza. Il tramonto di questo modello culturale (e dunque di un "pensare occidentale" costruito su proprietà sequenziali d'articolazione e argomentazione) a vantaggio di modalità cognitive di tipo connessionista, simultaneo e destrutturato determinerebbe la rottura del rapporto culturale pregnante tra sapere e linguaggio. Le conseguenze? La non desiderabilità dell'apprendimento scolastico e la non essenzialità dell'educazione linguistica nei processi educativi. Si tratta di prospettive che, in forme diverse, chiamano in causa orizzonti culturali, pedagogici e linguistici dentro cui l'insegnante di italiano e la materia stessa sono costretti a una salutare ridefinizione del loro statuto.

### **VARIETÀ E USI DELLA LINGUA, VENTICINQUE ANNI DOPO**

*Alberto A. Sobrero*

Ogni tentativo di rivisitazione/ridefinizione della politica educativa in campo linguistico deve confrontarsi con il radicale cambiamento (avvenuto per altro in pochi decenni) della "società reale". Tra i fenomeni che Alberto Sobrero considera, nella sua analisi, vi sono quello linguistico e quello culturale, relativo ai nuovi modi elettronici del comunicare. Egli si interroga dapprima su che cosa è cambiato da un punto di vista linguistico, individuando in un fenomeno di "convergenza verso il centro" del panorama variazionistico uno dei caratteri più significativi dell'italiano dell'uso contemporaneo. In pratica si va formando un italiano standard assai più "tollerante", che comprende un'ampia variabilità, aperto alla contaminazione di codici e alla commistione fecondatrice di varietà un tempo rigorosamente distinte. Da qui l'importanza, per una didattica aggiornata, di un attento monitoraggio degli usi linguistici reali. Ma per Sobrero vi è un altro fenomeno che merita oggi un'attenzione vigile: è il progressivo affermarsi delle nuove tecnologie informatiche, l'avvento di modalità comunicative fondate sull'ipertestualità e l'ipermedialità. Queste non solo hanno un'incidenza sui modelli linguistico-testuali, ma anche - e soprattutto - promuovono nuovi paradigmi cognitivi (contrapponendo alla logica sequenziale del pensiero linguistico una logica connessionista e reticolare). Ecco allora la necessità di una nuova consapevole riflessione di tipo culturale, pedagogico-didattico e linguistico: qualcosa che richiama, sul piano dell'impegno, l'esperienza storica delle *Dieci Tesi*. Si

tratta di non assumere atteggiamenti di chiusura (in difesa dell'esistente) ma anche di non aderire emotivamente alle esaltazioni pedagogicistiche dei potenziali educativi delle nuove tecnologie informatiche.

## COMUNICARE IN EUROPA: L'EDUCAZIONE AL PLURILINGUISMO

*Georges Lüdi*

Meglio una lingua sola o la pluralità multilingue? E il plurilinguismo è una ricchezza culturale, una opportunità pressionale o un handicap economico e comunicativo? Georges Lüdi mette l'accento sulle nuove esigenze linguistiche all'interno dell'Europa: padroneggiare la sola lingua materna non è più sufficiente in una realtà in cui i confini si vanno dissolvendo, per ragioni politiche ma anche per le sempre maggiori possibilità di comunicazione tra paesi lontani. Padroneggiare la sola lingua materna allontana dal mercato e dal potere. D'altra parte, la tavolozza delle lingue "socialmente" o "professionalmente" utili è molto più variegata di quanto si possa credere - così come la varietà linguistica all'interno di un paese. Che lingue insegnare allora nella scuola? E come insegnarle? Non sempre la scuola risponde veramente ai bisogni dello studente e neppure sa approfittare delle opportunità offerte da una società in cui coabitano lingue e culture diverse. Siamo oggi confrontati con una nuova sfida pedagogica che è anche sfida culturale, economica e politica. Di certo, l'obiettivo a cui mirare non è più necessariamente quello della conoscenza approfondita di una sola lingua straniera, ma piuttosto quello di una competenza plurilingue differenziata.

## LA LINGUA NEL SISTEMA DEI MEDIATORI DIDATTICI

*Elio Damiano*

L'intervento di Elio Damiano porta la riflessione sul terreno della concreta attività didattica e in particolare sull'attività "insegnare". La lingua viene qui indagata nella sua veste di strumento di apprendimento e di pensiero. Damiano si muove nel solco di una ricerca didattica che - preso atto della crisi di un modello interpretativo fondato su una concezione meccanicistica e causativa del rapporto "insegnamento-apprendimento" - focalizza la propria attenzione sull'insegnamento in quanto tale, e in particolare sull'azione didattica, di mediazione fra oggetto culturale (materia, sapere) e soggetto (allievo). L'insegnante è, da questo punto di vista, un professionista della mediazione. Ogni intervento didattico si realizza in una rappresentazione della conoscenza che la rende "apprendibile" dal soggetto. Trattasi, naturalmente, di mediazione produttiva, con implicazioni di tipo cognitivo, operativo, affettivo, emotivo. Damiano fa osservare come diversi, ma necessariamente complementari, siano i "mediatori didattici" (da quelli "attivi" - grazie ai quali la realtà sembra entrare in classe - a quelli "simbolici", come la scrittura e la parola - i più lontani dalla realtà) e come la teoria dell'insegnamento sia una teoria dei mediatori didattici. La lingua è il mediatore per eccellenza e la sua caratteristica peculiare è la *meta-cognitività*: «la lingua trasforma anche gli altri mediatori in oggetti del mondo reale, "cose" materiali da manipolare a volontà».

## CHI INSEGNA CHE COSA A CHI? I MODELLI DIDATTICI E IL MESTIERE DELL'INSEGNANTE

*Guido Armellini*

Guido Armellini si occupa di professionalità insegnante, con particolare riferimento al clima pedagogico-didattico di questi ultimi decenni (gli anni Ottanta: gli anni della "programmazione"; gli anni Novanta: gli anni della "complessità"). Una rivisitazione critica di questo periodo mette in evidenza il tecnicismo programmatico - e la presunzione - di una didattica fondata sulla trasmissione unilaterale di saperi e valori. In aperta polemica con certo dogmatismo pedagogico, di stampo

cognitivistico, Armellini propugna una rifondazione del mestiere dell'insegnante fondata sul reale «riconoscimento della straordinaria complessità dell'insegnare e dell'imparare». Si tratta allora di rivalutare l'imprevisto e l'improvvisazione (come fonti di scoperta e di un rapporto pregnante con il processo di elaborazione della conoscenza), di valorizzare l'unicità dell'esperienza didattica (come valore non banale e non riproducibile di elaborazione concettuale), di mettere in luce la bidirezionalità della relazione pedagogica (come incontro di modelli e paradigmi culturali divergenti, ma anche come occasione d'interrogazione della codificazione disciplinare). Armellini avverte quindi l'esigenza di restituire «*sensu* al mestiere dell'insegnante: il che significa offrire tempo e occasioni per metacomunicare sul proprio lavoro quotidiano, per recuperare il suo valore etico e conoscitivo».

## SCRIVERE, PENSARE, SAPERE ... DI SAPERE. ASPETTI E PROBLEMI DEL PARADIGMA COGNITIVO NELL'INSEGNARE A SCRIVERE

*Dario Corno*

Partendo dal "paradigma cognitivo" (la scrittura è attività mentale e imparare a scrivere significa imparare a pensare), Corno passa rapidamente in rassegna tre possibili atteggiamenti didattici dell'educare a scrivere: quello "computazionalista", fondato sul rispetto delle regole e delle procedure, quello "concessionista", che recupera la creatività giocosa e valorizza l'infrazione, quello "culturalista", che mette l'accento sull'incontro/scontro fra mente e cultura, fra parola scritta e comunità testuale, in un processo di interazione pregnante in cui l'imparare a scrivere significa non solo imparare a comunicare, ma anche imparare a interpretare il mondo. Corno sostiene fra l'altro la necessità, «dopo anni di sbornia collettiva sui processi, le procedure, le fasi» di tornare a riflettere anche sui prodotti, sugli scritti reali degli studenti. Per questo propone l'analisi di tre elaborati di ragazzi di 10-11 anni, prodotti in epoche cronologicamente e culturalmente diverse (gli anni Trenta, Sessanta, Novanta), mostrandone un'evoluzione non soltanto linguistico-testuale, ma anche semiotica e di paradigmi semiotico-cognitivi. Educare a scrivere - conclude l'autore - è educare alla consapevolezza di sé e all'interazione con il mondo.

## TIPI TESTUALI E PROCESSI COGNITIVI

*Cristina Lavinio*

Cristina Lavinio ritorna sulla questione delle tipologie testuali, occupandosi innanzitutto della frequente confusione dei criteri che stanno alla base di tipi testuali diversi. Dopo aver ricordato come nell'ambito dell'educazione linguistica si faccia riferimento, da anni, alla tipologia costruita su basi funzionali- cognitive (tre i tipi basici: descrittivo, narrativo, argomentativo; altri tre quelli individuabili dilatando l'orizzonte analitico: espositivo, regolativo, scenico), essa indica le correlazioni fra tipi testuali e paradigmi cognitivi. Proprio la natura complessa del rapporto fra piano testuale e piano della rappresentazione mentale (in molti casi non esiste corrispondenza reciproca e biunivoca fra matrice cognitiva, schema e campo di referenza) spiega la fragilità di certi confini definitivi e alcune possibili sovrapposizioni terminologiche. Da ultimo, Lavinio si sofferma sulle caratteristiche compositive del tipo testuale espositivo, vero e proprio "cardine" testuale nella pratica didattica. Essa insiste sul valore determinante di una consapevolezza metacognitiva, strutturale e formale, di questo testo, tanto per gli insegnanti («perché imparino a controllare sempre meglio la qualità e chiarezza linguistica delle proprie spiegazioni»), quanto per gli allievi (per «facilitare/promuovere quelle abilità di studio che sono tanto rilevanti ai fini del successo scolastico»).

## FORMAZIONE E RICERCA DIDATTICA NEI QUADERNI DEL GISCEL

*Anna Rosa Guerriero*

Anna Rosa Guerriero ripercorre 20 anni di Quaderni del GISCEL, vera e propria cartina di tornasole del percorso di sperimentazione e ricerca nel campo dell'educazione linguistica, allo scopo di

individuare «linee di tendenza e possibili indicazioni di lavoro futuro». Dal punto di vista contenutistico appare la costante attenzione alle quattro abilità - ma la scrittura sembra essere la privilegiata - spesso intrecciate fra loro in una prospettiva più globale, organizzate ad esempio attorno ad un discorso sulle tipologie testuali. Ma Anna Rosa Guerriero evidenzia soprattutto il nuovo modo di fare ricerca: punto di partenza è la documentazione della situazione concreta, del “problema” che si presenta dentro la classe/le classi, confrontato con una discussione degli approcci metodologici possibili e con la valutazione delle sue implicazioni. Le conoscenze teoriche vengono così integrate e filtrate dalla pratica, onde giungere a scelte didattiche consapevoli. In questo senso i Quaderni sono stati veri e propri strumenti di «intervento e studio» a disposizione degli insegnanti. Non facili ricette, quindi, non tanto modelli esportabili quanto «termini di riferimento per confrontare ipotesi di lavoro e per riflettere sulle diverse implicazioni delle scelte adottate».

*Fabio Camponovo e Alessandra Moretti*