

L'educazione linguistica tra tabelle di obiettivi e piani di studio personalizzati di Cristina Lavinio

[testo apparso sul Libro bianco del *Forum delle associazioni disciplinari della scuola: "Indicazioni nazionali" e "profili educativi"*, Bologna, novembre 2003]

Il GISCEL, associazione che ha in atto col ministero dell'istruzione un Protocollo d'intesa per attività di ricerca e formazione didattica, non è stato richiesto della formulazione di un parere. In assenza di un documento ufficiale riproduciamo, per gentile concessione, un articolo della Segretaria nazionale dell'associazione, comparso su "Università e scuola" a. VII, n.2/R, 2002. L'articolo, scritto in un momento in cui le Indicazioni per la scuola media non erano ancora disponibili, riguarda la sola scuola elementare.

Se non ci fosse da essere molto, ma molto, preoccupati per le sorti della nostra scuola, potremmo persino trovare divertente leggere le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*. E sarebbe facile, a partire da questa lettura, estrapolarne una lista molto lunga di citazioni, sì da costituire un enorme stupidario, sintomo di confusione (ad essere generosi) o di conoscenza superficiale, solo orecchiata, di discipline per le quali si individuano gli "obiettivi specifici di apprendimento" da tenere presenti "per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione". Si tratta di obiettivi prescrittivi o vincolanti, più volte ribaditi come tali benché, qua e là, con qualche attenuazione contraddittoria.

Ma andiamo con ordine, riservandoci di citare in seguito qualcuna delle perle più evidenti, che sono solo il corollario di un disegno i cui presupposti generali sono ben più gravi e che rischia, come da più parti si è denunciato, di riportare indietro di almeno cinquant'anni la scuola italiana. Consideriamo qui il profilo dell'educazione linguistica emergente soprattutto dalle suddette indicazioni per la scuola primaria che, corredate dalle relative raccomandazioni, accompagnano in allegato il D.M. n. 100 del 18.9.2002, cioè il *Decreto di attuazione del Progetto Nazionale di Sperimentazione*.

1. Presentazione discorsiva e disposizione tabellare degli obiettivi

Le "indicazioni" per la scuola primaria sono aperte da una corposa e pomposa parte discorsiva in cui vengono esposte innanzitutto le ragioni "culturali", "gnoseologiche ed epistemologiche", "etiche" e "psicologiche" che inducono a chiamare "primaria" la vecchia scuola elementare; si passa quindi agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici (ma nazionali) di apprendimento. Questi ultimi si pongono/impongono come il punto di riferimento comune per la confezione dei "piani di studio personalizzati", che dovrebbero essere invece a carico delle generiche, se non misteriose, "determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche" oltre che, ovviamente, dei singoli docenti. Dopo un paragrafo dedicato al "Portfolio delle competenze individuali dell'alunno" e un accenno a "vincoli e risorse", si presentano in tabelle di due colonne, disciplina per disciplina, gli obiettivi specifici di apprendimento che, non ci vuole molto a capirlo, costituiscono la preoccupazione principale del documento. Sono differenziati, inoltre, tenendo conto di tre tappe distinte entro cui conseguirli: il primo anno, il secondo e terzo (primo biennio), il quarto e quinto (secondo biennio) della Scuola Primaria.

Gli obiettivi specifici della colonna a sinistra delle tabelle sarebbero, come ricaviamo anche dalle "raccomandazioni", relativi al 'sapere', cioè alle conoscenze irrinunciabili, quelli della colonna a destra relativi al 'saper fare', cioè alle abilità.

Ma un semplice sguardo ai contenuti di queste colonne fa venire molti dubbi sulla chiarezza dei criteri con cui si è proceduto a tali distinzioni: si tratta piuttosto di due elenchi in cui sembra regnare il caos più totale. È come se fossero nati dal rimescolamento fortuito di schegge impazzite prelevate (quando non si tratta di pesanti aggiunte 'inedite') da precedenti documenti provvisti di ben maggiore senso e coerenza. Mi riferisco in particolare alle *Indicazioni curriculari per la scuola di base* formulate dalla "Commissione per il riordino dei cicli" nominata dal Ministro De Mauro, chiamando a farne parte esperti e operatori scolastici, rappresentanti di associazioni e dei genitori, ecc. e che era riuscita, seppure con tutte le mediazioni del caso (tenuto conto della sua composizione ampia e non di parte) a formulare un testo perfettibile, sì, ma non così grottesco. Di quella Commissione facevano parte – ed è opportuno ricordarlo – anche i vari Bertagna che possono essere considerati i corresponsabili primi di questa (contro) riforma morattiana, che a parole ha azzerato tutto il lavoro precedente, tranne che ripescarne frammenti più o meno estesi qua e là, calandoli in un contesto in cui perdono, se non tutto, moltissimo del loro senso originario.

Il disorientamento che si prova nel guardare alle due tabelle, dove ci aspetteremmo di trovare veramente (dato che ciò è dichiarato) da una parte conoscenze, dall'altra abilità, trova una qualche spiegazione nel fatto che, come scopriamo leggendo le "raccomandazioni", le abilità vengono concepite in maniera inconsueta: non sarebbero che "il sapere che accompagna il fare qualcosa con perizia". Le abilità sono esse stesse, dunque, un sapere. Si riferiscono – leggiamo – al saper fare: non solo al fare, ma "al sapere le ragioni e le procedure di questo fare": definizione stramba e strabica che, per esempio, indurrebbe a pensare che per saper andare in bicicletta (un saper fare, sino a prova contraria) occorra sapere tutto sull'equilibrio e su come è fatta una bicicletta. Oppure che, nell'uso di una lingua, non esistano abilità orali prima di sapere come funziona la comunicazione orale, quali sono gli elementi che la caratterizzano. Sarà

forse perciò che la prima conoscenza in assoluto ad essere inventariata per la prima classe è la “comunicazione orale”. Ma sbaglia chi potrebbe aspettarsi, a questo punto, cose come destinatario, contesto ecc. Citando più estesamente questo obiettivo, leggiamo invece “Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione); la frase e la sua funzione in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa)”, in un guazzabuglio in cui, a ben vedere, più che la comunicazione interessano alcuni fatti grammaticali che i “fanciulli” dovrebbero imparare a riconoscere ed etichettare da subito. E in attesa che le quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) emergano più decisamente nel secondo biennio della primaria. Solo a quel punto, infatti, gli obiettivi saranno ripartiti e ascritti alle diverse abilità di base; seguite però da una lunga lista di “abilità *grammaticali*” terminologicamente inedite, ma ampiamente coincidenti con gli esercizi di cui abbondano da sempre i libri scolastici di grammatica.

2. Dai piani di studio al Profilo

Ma facciamo ancora uno sforzo per scovare la logica che presiede alla definizione degli obiettivi specifici di apprendimento. Ci si avverte “che l’ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità [...] non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi”. Dunque ci sarebbe un “ordine epistemologico” (benché, come si è già intravisto, tale epistemologia sia poco rigorosa nella sua fondatezza teorica), valido “solo per i docenti” e teso a disegnare “una mappa culturale, semantica e sintattica”, da padroneggiare nei dettagli e tradurre in azione didattica. Dove? Lungo il curriculum, si potrebbe dire. No, è meglio evitare la natura intimamente eversiva della Programmazione curricolare così come dei Programmi, dato che essi inducevano, nel trasferimento dal ‘nazionale’ al ‘locale’, ad essere “trasgressivi”, “disobbedendo” (*sic!*) alle loro indicazioni. Si passa invece ai piani di studio personalizzati che, anno per anno, dovrebbero portare lo studente, alla fine del primo ciclo, e cioè a 14 anni, a condividere i tratti essenziali del *Profilo educativo, culturale e professionale* stabilito dal Ministero.

In questo *Profilo* troviamo peraltro – è onesto dirlo – delle cose piuttosto sensate, almeno quanto alle abilità linguistiche elencate sotto il titolo di “strumenti culturali per leggere e governare l’esperienza” (anche se collocate dopo le abilità che confluiscono nelle competenze utili a “svolgere funzioni di giuria ed arbitraggio nelle discipline sportive di base”). Ma sarebbe stato altrettanto onesto dichiarare che si tratta di una messe di obiettivi saccheggianti a piene mani dalle “indicazioni curricolari” formulate dalla Commissione demauriana. Solo che, anche qui, lo zampino dell’attuale temperie ha lasciato il segno, precisando ed evidenziando in due belle parentesi centrali che si tratta di dare rilievo soprattutto alle vecchie “analisi grammaticale” e “analisi logica”, senza rendersi conto che esse sono lontane dall’essere state espunte dalla scuola e dai libri di testo e che andrebbero invece ricondotte a maggiore sensatezza, come suggerivano implicitamente i programmi per la scuola elementare del 1985, assorbendole nell’ambito delle ‘riflessioni sulla lingua’.

Del resto, affermare, come si è sempre fatto negli ultimi decenni, che nello sviluppo linguistico il saper fare viene prima del sapere metalinguistico, non ha mai significato espungere la grammatica. Non a caso, nello stesso documento di sintesi dei lavori della Commissione suddetta, dopo avere dichiarato la preminenza, più che opportuna con bambini dai 6 ai 10 anni, dell’educazione agli *usi* della lingua, inclusi quelli creativi e letterari (e dunque educazione al parlato e all’ascolto, al leggere e allo scrivere), si dava poi ampio spazio a una riflessione sulla lingua tesa a “costruire la capacità di guardare alla lingua come a un oggetto degno di attenzione e analisi; costruire una mentalità problematica e un atteggiamento scientifico nell’analisi di fenomeni linguistici e testuali; dare consapevolezza delle principali funzioni e strutture della lingua; contribuire allo sviluppo delle abilità linguistiche nei loro aspetti più complessi e consapevoli ecc.”. Dentro queste affermazioni, che venivano supportate da obiettivi di apprendimento (ma da conseguire tra il terzo e il quinto anno) come “conoscere le parti del discorso, modi e tempi verbali; essere consapevoli della centralità del verbo nelle frasi e saper distinguere predicati che esprimono la caratteristica di un soggetto e predicati che mettono in relazione il soggetto con altri elementi ecc.”, c’era già moltissima grammatica, ma da fare e costruire a scuola in modo ragionevole e tenendo conto delle capacità cognitive dei bambini. È sconcertante vedere che cosa questo progetto è diventato oggi nei documenti ministeriali, che con la loro confusione sembrano rispecchiare e alimentare la confusione in cui si trova l’intero mondo della scuola.

3. L’educazione linguistica mortificata

Certo, si dirà, l’educazione linguistica così come è stata definita in decenni di riflessione teorica, ricerca-didattica e di dibattito, recepisce nelle sue linee portanti in testi ufficiali e istituzionali come i Programmi della scuola media del 1979, quelli della scuola elementare del 1985, più tardi nei programmi Brocca ecc., con tutta la sua trasversalità e centralità, difficilmente può essere liquidata. Del resto, anche i documenti allegati al D.M. n.100, non fanno che ribadire l’importanza e centralità, se da subito leggiamo che la scuola primaria “promuove nei fanciulli e nelle fanciulle l’acquisizione di *tutti* i tipi di linguaggio”. E continuiamo a trovare, ovviamente, obiettivi di educazione linguistica disseminati tra le varie discipline, sia quando si riferiscano, più o meno tangenzialmente, a linguaggi specifici (es.: i grafici, le carte fisiche e tematiche della geografia, da imparare a leggere; così, come le immagini, i gesti, i colori per “arte e immagine”, i suoni per la musica, la videoscrittura per “tecnologia e informatica”), sia quando, soprattutto nella colonna delle abilità, troviamo una serie di indicazioni relative a cose che si devono fare passando per l’uso della lingua (i vari *descrivere, ragionare* ecc., molto frequenti soprattutto per scienze da una parte e matematica dall’altra), senza trascurare di inserire in qualche caso i riferimenti alle terminologie delle discipline (per esempio, tra le

abilità indicate per la storia nel secondo biennio, troviamo “conoscere e usare termini specifici del linguaggio disciplinare”). Né manca ovviamente, la “lingua straniera”, che si inserisce a pieno titolo entro un’educazione linguistica intesa come educazione alla gestione di più lingue e linguaggi. La presenza di una lingua diversa dall’italiano a partire dal primo anno della scuola primaria non è del resto una novità assoluta, dato che era prevista già nel riordino dei cicli precedentemente programmato. Solo che qui essa coincide sempre e solo con l’inglese (una delle tre *i* della propaganda berlusconiana sulla scuola), mentre sarebbe stato più sensato mantenere la possibilità di introdurre anche altre lingue europee in alternativa all’inglese.

Si afferma a un certo punto, nelle “Indicazioni”, che dovrebbe essere privilegiata “ove possibile, la coltivazione dell’eventuale lingua madre che fosse diversa dall’italiano” (un residuo per l’attenzione alle lingue, anche extra-comunitarie, presente in documenti prodotti durante il Ministero De Mauro), ma la cosa non è affatto sviluppata e si è ben lontani dal sottolineare che, in una scuola che vede ormai la presenza di un numero molto alto di alunni provenienti da famiglie di immigrati, lo stesso italiano è sempre più una lingua di contatto. Considerarlo tale comporterebbe del resto minare alle basi le preoccupazioni più evidenti che hanno guidato la definizione dell’elenco degli obiettivi specifici di apprendimento.

Insomma, per quanto una lettura estesa degli allegati permetta di scoprire che contengono qua e là numerose aperture nelle direzioni più varie, è più che fondata l’impressione di un loro notevole e progressivo riduzionismo: l’educazione linguistica si riduce all’italiano (e all’inglese), l’italiano si riduce a obiettivi metalinguistici, teorizzati come sempre indispensabili anche per lo sviluppo delle abilità. E si tratta in fondo della riproposizione di forti preoccupazioni ortografiche e grammaticali, per quanto ammantate di una terminologia linguistica aggiornata, ma usata in modo confuso e improprio.

4. Obiettivi di italiano: tra distorsioni e sciocchezze

Resta ora lo spazio per fare solo qualche esempio. Nel primo anno, si indicano tra gli obiettivi della prima colonna (le conoscenze) “alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonantico, accento, parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe”. Non è che l’ortografia rivestita di inesattezze, dato che, si può obiettare, non è detto che ci sia sempre *una* sistematica corrispondenza biunivoca tra fonema e grafema, come la formulazione potrebbe indurre a far pensare. Anche se poi scopriamo che, per le classi seconda e terza, più esplicitamente, sono riprese le “convenzioni ortografiche (accento monosillabi, elisione, scansione nessi consonantici, uso della lettera “h”, esclamazioni, sovrabbondanza di gruppi di grafemi...)”. Tra le conoscenze da possedere alla fine della Scuola primaria compare la “punteggiatura”, collocata, come accadeva un tempo nella peggiori grammatiche scolastiche, in corrispondenza del “livello fonologico”. Di punteggiatura si parla comunque anche per gli anni precedenti: per il primo anno sono citati i segni di punteggiatura ‘forte’, tra cui la virgola (!?); e per il primo biennio i “segni di punteggiatura debole e del discorso diretto all’interno di una comunicazione orale (*sic!*) e di un testo scritto”.

Analogamente, molto ci sarebbe da ridire su quelle *antinomie* che, per ben due volte (dunque non si tratta di un refuso) vengono citate al posto delle *antonimie*, laddove si elencano, tra le conoscenze da conseguire nel primo biennio, le “relazioni di connessione lessicale, polisemia, iper/iponimia, antinomia fra parole sulla base dei contesti” e, tra le conoscenze per il secondo biennio, le “relazioni di significato fra parole (sinonimia, iper/iponimia, antinomia, parafrasi), in rapporto alla varietà linguistica: lingua nazionale e dialetti, scritto e orale, informale e formale”. Ammesso e non concesso che si tratti di conoscenze da fornire ai poveri “fanciulli”, ci si aspetterebbe per lo meno che le relazioni di *antonimia* (cioè tra parole di significato contrario, come *amico/nemico, caldo/freddo* ecc.) non venissero confuse con le *antinomie*, cioè con le contraddizioni logiche. E troppo lungo sarebbe soffermarsi sulla farraginosità delle formulazioni suddette (per esempio, che differenza c’è tra la sinonimia e la parafrasi, se si citano ambedue come “relazioni di significato tra parole”?).

Insomma, è inutile perdere tempo a commentare un insopportabile pasticcio di obiettivi minuti mescolati indistintamente ad altri pretenziosi o ad altri che, più importanti e seri in sé, sono lì come per caso, resi asfittici e impoveriti da quanto li circonda. C’è solo da confidare nel buon senso degli insegnanti, che sono abituati ormai da anni ad avere come punto di riferimento gli ottimi programmi per la scuola elementare del 1985 e che sono in genere, proprio nella scuola elementare, particolarmente attenti a quella centralità dell’alunno che invece, in questi documenti ministeriali, pur essendo ancora sbandierata a parole, è completamente tradita.

. Come quella “grammatica e sintassi” indicata, per l’italiano, tra gli obiettivi per il terzo anno: un obiettivo globalmente ambizioso (come è possibile considerarlo *specifico?*) e formulato in maniera discutibile, dato che la sintassi è una parte della grammatica e si sarebbe dovuto parlare, semmai, di “morfologia e sintassi”.

. E’ un corposo documento di almeno 60 pagine, il cui titolo esteso recita: *Raccomandazioni per l’attuazione delle “Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria”*.

. Questo D.M. riguarda anche le scuole per l’infanzia, per le quali sono state formulate analoghe “indicazioni nazionali per i piani personalizzati” e relative “raccomandazioni per l’attuazione”.

. Per carità, non *materia*, per le ragioni che apprendiamo nelle “raccomandazioni” parallele!

. Seguono le tabelle per ‘educazioni’, che trovano poi “la loro sintesi nell’unitaria *Convivenza civile*”.

. Come nel solito linguaggio pedagogico-burocratico di marca ministeriale continuano ad essere designati, in modo ottocentesco, i normali bambini, che diventerebbero fanciulli appena varcati i confini della scuola primaria (i bambini sarebbero solo quelli della Scuola per l’infanzia).

. Ma, parlando di riconoscimento, siamo già su un piano di benevola interpretazione del pensiero di chi ha formulato tali obiettivi e che, se per caso ha mai sentito parlare un bambino di cinque anni , dovrebbe essersi accorto che da tempo questo bambino ha imparato a gestire (e bene), nell'uso linguistico, concordanze di genere e numero e i diversi tipi di frasi indicati.

. E la disubbidienza, come vediamo di questi tempi, può essere punita con il carcere duro.

. Leggiamo tutto ciò, ancora una volta, nelle "raccomandazioni".

. Risparmiamoci qualunque battuta su questo parlare improprio di profilo *professionale* per ragazzi di 14 anni o addirittura per i bambini della scuola primaria.

. Cfr. le analisi di testi per le elementari disseminate in vari contributi del volume a cura di R. Calò – S. Ferreri, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 (Quaderni del Giscel n. 18).

. Alla maniera, per esempio, di M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 o pensando alla grammatica 'ragionevole' di cui già nel 1977 parlava L. Renzi (L. Renzi, *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in G. Berruto, a cura di, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori, 1977, pp. 13-56).

. Viene però da esclamare: "ohibò! tutti !?"; si ha idea di quanti sono i linguaggi, cioè i codici o le lingue, naturali o artificiali, esistenti?; o di quanti sono i linguaggi intesi come varietà interne a una singola lingua, dunque come sinonimo di 'lingue speciali', in un'accezione che ci permette di parlare di linguaggio giornalistico, di linguaggi(o) delle scienze, dell'economia, dello sport ecc.?

. Come si è invece sbandierato sulla stampa illustrando questa 'sperimentazione' della legge-delega sulla scuola presentata dall'attuale governo.

. Infatti, dato uno stesso fonema, esso può essere rappresentato da più grafemi (come nel caso della lettera *c*, del nesso *ch* e della lettera *q*, rispettivamente in parole come *cane*, *chiodo*, *quattro*, che iniziano tutte invece con il medesimo fonema) e, viceversa, lo stesso grafema può essere ambiguo, dato che può essere usato per rappresentare fonemi diversi (come nel caso delle lettere *c* o *g*).

. Mentre dovrebbe essere ormai noto a tutti che la punteggiatura è un modo specifico per segmentare e rendere leggibili i testi scritti, è funzionale a una loro scansione logico-semantica e poco o niente ha a che fare con le pause del parlato.

. Peccato che non siano indicati. Del resto, sarebbe stato un po' difficile, dato che la virgola era già stata inclusa tra quelli forti.

. La parafrasi è infatti una equivalenza semantica che, nel caso si realizzi tra due parole, la fa coincidere con la sinonimia (cfr. L. Lumbelli – B. Mortara Garavelli, a cura di, *Parafrasi. Dalla linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1999).

. Come, per esempio, la "grammatica e sintassi" già citata. Ma, curiosando un po' tra gli obiettivi dell' "educazione all'affettività", compare anche l' "autobiografia", collocata, tra l'altro, sulla colonna delle conoscenze (per cui si incomincia a dubitare che i bambini debbano leggere/studiare autobiografie) e che poi scopriamo corrispondere a quello che, in modo molto più sensato, si sarebbe potuto chiamare il "raccontare di sé".