

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

ITALIANO

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

a cura di
LAURA LONGHI

Contributi di:
Gabriele Borselli • Rosanna Battistini • Monica Foschi
Laura Longhi • Brunella Malagutti
Marzia Seganti • Elvira Zuin

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Italiano' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e ANSAS-Nucleo ex IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca sulle Indicazioni". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi assegnati all'ex-IRRE per attività di ricerca (Legge 440/1997) e dei fondi per il supporto alle "Indicazioni per il curriculum" (Direttiva MIUR n. 68/2007).

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Laura Longhi (coordinamento tecnico-scientifico), Vilma Baraccani, Rosanna Battistini, Francesca Beligni, Cristina Bonacini, Cinzia Braglia, Maurizia Cotti, Claudia D'Imporzano, Simona Favari, Rita Fortunato, Monica Foschi, Brunella Malagutti, Laura Manzoni, Nadia Nanni, Lorena Pirani, Rossana Romualdi, Marzia Seganti.

Invitati e consulenti: Gabriele Boselli, Luciano Lelli, Silvana Loiero, Amalia Murcio Maghei, Lorenza Montanari, Piera Ancarani, Elvira Zuin, Giuliana Martani, Fabrizio Frasnedi, Angela Chiantera.

I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in testa ad ogni contributo.

Volume a cura di: Laura Longhi

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"

Serie II - Quaderno n. 4, marzo 2010

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
via Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1 - Fax 051 4229721
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore generale: Marcello Limina

Ufficio V - Formazione, autonomia
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-55-7

Stampa: Tecnodid editrice, Napoli, marzo 2010

Presentazione

Serve una scuola di base più ‘forte’	5
<i>Marcello Limina, Leopolda Boschetti</i>	

Introduzione

Prospettive di ricerca per un curriculum di italiano	7
<i>Laura Longhi</i>	

Parte I

Area del lessico e sviluppo del curriculum

Sul conoscere linguistico e la <i>vexata quaestio</i> delle competenze	9
<i>Gabriele Boselli</i>	
Il curriculum per competenze e l’italiano	14
<i>Elvira Zuin</i>	
Alla ricerca del significato di competenza	35
<i>Laura Longhi</i>	
Matrice di lettura dei documenti istituzionali	53
<i>Laura Longhi</i>	

Parte II

Esperienze e approfondimenti

Metacognizione delle emozioni	56
<i>Monica Foschi</i>	
La lingua: uno strumento di riflessione e autoregolazione	58
<i>Brunella Malagutti</i>	
Valutazione e autovalutazione del testo scritto	62
<i>Rosanna Battistini</i>	
L'autobiografia: una crescita personale consapevole	75
<i>Marzia Seganti</i>	

Presentazione della Collana

SERVE UNA SCUOLA DI BASE PIÙ 'FORTE'

Marcello Limina*, Leopolda Boschetti**

*Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

**Commissario straordinario ANSAS

Vecchie e nuove Indicazioni

La scuola di base italiana è stata coinvolta negli ultimi anni in numerosi tentativi e proposte di riforma, che hanno richiesto agli operatori scolastici una costante attività di autoformazione e di riflessione sul senso da dare ai cambiamenti e sulla loro possibile incidenza positiva nelle pratiche didattiche. Tuttavia, il rapido avvicinarsi delle proposte pone l'esigenza di un consolidamento e di una stabilizzazione degli ordinamenti e delle indicazioni programmatiche. Questo orientamento emerge dal recente regolamento sul primo ciclo (D.P.R. 89/2009), che all'art. 1 propone una lettura integrata tra le *Indicazioni nazionali* (D.lgs. 19-2-2004, n. 59) e le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31-7-2007). A tal fine viene previsto un periodo triennale di ricerca (dall'a.s. 2009-10 all'a.s. 2011-12), nel quale le scuole e gli insegnanti sono invitati a sperimentare le Indicazioni curriculari, come stimolo a migliorare i metodi di insegnamento, riscoprendo gli elementi essenziali e fondativi del progetto educativo.

Questo è il messaggio che emerge anche dall'Atto di indirizzo firmato dal Ministro Mariastella Gelmini l'8 settembre 2009, nel quale vengono richiamate le grandi sfide che attendono la scuola italiana del futuro: una formazione culturale più incisiva e solida, il ripristino di valori di responsabilità, solidarietà e cittadinanza, il recupero del 'senso' dell'esperienza scolastica. Una buona scuola di base, nelle sue collaudate articolazioni di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, se ben raccordata nei curricoli disciplinari, nei sistemi di valutazione, nella coerenza delle proposte didattiche, è in grado di portare un contributo decisivo al miglioramento dei risultati scolastici.

A tal fine, la disponibilità di curricoli aggiornati e coerenti, elaborati con l'ausilio delle comunità scientifiche e professionali, validati attraverso moderni sistemi di valutazione e certificazione, diventa un prerequisito fondamentale per la qualità e l'equità dell'intero percorso formativo.

La ricerca in Emilia-Romagna

È per questo motivo che negli ultimi cinque anni l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, d'intesa con l'Agenzia Nazionale - nucleo IRRE Emilia-Romagna, ha predisposto un ambizioso programma di ricerca didattica sulle indicazioni curriculari che il Ministero dell'Istruzione ha elaborato. Nel triennio 2004-2007 hanno operato 15 gruppi di ricerca (coinvolgendo oltre 300 tra insegnanti, dirigenti, docenti universitari, rappresentanti di associazioni, ecc.) che analizzarono i contenuti culturali e pedagogici delle indicazioni "Bertagna". Di quella stagione resta un ricco scaffale di "Quaderni" inviati a tutte le scuole, ma ancora disponibili, che contengono elementi utili per decodificare le indicazioni programmatiche delle singole discipline. Successivamente, nel biennio 2007-2009, dieci gruppi di ricerca, con circa 200 partecipanti, hanno elaborato analisi ed ipotesi di lavoro sulle discipline obbligatorie del curriculum nazionale stilato dalla commissione "Cerutti". L'esito culturale del lavoro è ora offerto all'attenzione della scuola regionale, attraverso la pubblicazione di una seconda collana di 10 quaderni che qui vengono presentati.

Si conferma in questa nuova serie editoriale la vocazione positiva dell'IRRE Emilia-Romagna e dell'USR Emilia-Romagna nell'accompagnare i processi di riforma e di innovazione, attraverso momenti di ricerca, formazione, dialogo con il mondo della scuola. Tutto ciò in sintonia con le caratteristiche della nostra regione, da tempo attenta ed appassionata ai temi dell'educazione, ma che oggi deve interrogarsi – come tutte le società mature – sul ruolo 'appannato' dell'educazione, su alcune criticità che affiorano nei livelli di apprendimento, su sintomi di stanchezza nelle motivazioni dei ragazzi.

Riteniamo che la ricerca sui contenuti culturali, la riscoperta del valore formativo delle discipline (che sono al centro dei Quaderni, quasi in uno sforzo di riscoperta della centralità dei saperi come *mission* fondamentale della scuola), l'individuazione di percorsi didattici praticabili, desunti dalle migliori esperienze, siano elementi importanti per qualificare la nostra scuola e per offrire ai docenti strumenti professionali utili per ripensare metodi e approcci didattici e renderli ancora più adeguati alle esigenze dei ragazzi di oggi.

Un ringraziamento sentito va dunque a tutti coloro che, con ruoli diversi (dirigenti tecnici e scolastici, docenti, ricercatori, cultori della materia), accomunati da un forte impegno culturale e professionale, hanno reso possibile questa apprezzata iniziativa di ricerca e documentazione.

PROSPETTIVE DI RICERCA PER UN CURRICOLO DI ITALIANO

Laura Longhi

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Italiano', ricercatrice Ansas ex IRRE E-R

Al gruppo di ricercaUSR e ex IRRE E-R di Italiano, in rappresentanza delle province della regione, hanno partecipato due docenti di scuola dell'infanzia, sei della primaria e della scuola secondaria di primo grado, un docente del biennio dell'obbligo e due dirigenti scolastici: uno in servizio attivo, l'altro distaccato presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bologna come supervisore del tirocinio. Hanno inoltre portato il loro contributo l'ispettore Gabriele Boselli, i docenti universitari Fabrizio Frasnedi, Angela Chiantera, Amalia Maghei Murcio, Elvira Zuin dell'IPRASE di Trento e Lorenza Montanari, insegnante impegnata nella ricerca "Gli standards di contenuto nella scuola di base" a Reggio Emilia.

È stato un impegno stimolante ripensare al curricolo di lingua italiana che, in base alle recenti indicazioni e ai documenti europei, va curvato sull'acquisizione della/e competenza/e. Il lettore può rendersi conto che la competenza non è stata interpretata come un termine alla moda che sostituisce *tout court* altre modalità descrittive dell'azione didattica (es.: obiettivi generali o specifici), né come l'occasione per frantumare le conoscenze in una miriade di saperi e abilità, quasi che ad una maggior precisione terminologica possa corrispondere un miglior apprendimento.

Né l'idea di competenza è stata considerata in senso *riduttivo* – in quanto, limitata al saper fare, trascurerebbe gli atteggiamenti e la consapevolezza – o in senso *tecnicistico* come capacità di risolvere problemi concreti/pratici, senza considerare la capacità di manifestare gusti personali, di interrogarsi sul senso delle cose, di esprimere pensiero critico, divergente e creativo.

Riflettere sulla competenza ha consentito di pensare all'italiano non come materia (termine che sottolinea gli aspetti contenutistici), né come disciplina (modalità di pensare) bensì come 'luogo della parola': la lingua è, assieme al corpo, la carta d'identità del soggetto/persona, 'cibo insostituibile' per esprimersi, per comunicare, per crescere sul piano umano, culturale e sociale.

Gli studenti diventano competenti affrontando i testi sul piano ricettivo e produttivo, ampliando le conoscenze, sviluppando abilità di comprensione, interpretazione, comunicazione, espressione.

Il docente, in questo percorso, non riversa sugli allievi conoscenze inerti da far memorizzare, ma si pone a fianco di colui che apprende, lo accompagna, stimola la sua autovalutazione.

Il gruppo è consapevole che ulteriori riflessioni sarebbero necessarie: quale ruolo attribuire alla grammatica considerando che, oltre alla lingua materna, ci sono anche le lingue straniere da apprendere? Quando introdurre le letterature di altri paesi? Quali opportunità possono offrire le tecnologie della comunicazione e dell'informazione? Come integrare i vari linguaggi? Come valutare e certificare le competenze? Quali compiti possono 'mettere alla prova' le competenze raggiunte?

Pur tuttavia ritiene che la ricerca e i contributi proposti possano offrire stimoli per riflettere...

Tanto più il docente è consapevole del ruolo della lingua materna, radice di ogni conoscenza, dell'importanza dell'italiano di cui si avvalgono tutte le discipline, dell'arricchimento che promuove sul piano personale, intellettuale ed espressivo (articoli di G. Boselli, E. Zuin), quanto meno artificiosa è la comunicazione interpersonale e la progettazione metodologico-didattica. I contributi di R. Battistini, M. Foschi, B. Malagutti sottolineano come il docente, anziché trasmettere conoscenze per promuovere la competenza, debba sostenere, accompagnare, stimolare lo studente nel faticoso, talvolta difficile, ma, al contempo, stimolante impegno dell'apprendere.

A conclusione dell'attività non possiamo che sperare che la lettura sia interessante, che risvegli interessi, in modo che la ricerca continui...

**SUL CONOSCERE LINGUISTICO E LA VEXATA
QUAESTIO DELLE COMPETENZE**

Gabriele Boselli

Dirigente con funzioni tecniche, Ufficio Scolastico Regionale E-R

La scuola – fanno scrivere e recitare i padroni dei media – non serve abbastanza bene la macchina economica. I Maestri devono perciò ridursi a operatori dell'istruzione, a tecnici dell'insegnamento dell'azienda scolastica; non devono più additare il senso della storia e della cultura, né rappresentare l'autocoscienza dell'intera vicenda dello spirito. Devono insegnare a leggere e scrivere solo strumentalmente, per ciò che potrà servire in ruoli sociali subordinati. Il soggetto della produzione non deve conoscere l'intero mondo ma solo quel pezzo che gli competerà. Curvo sulle macchine, chiuso al paesaggio, al libro, alla trascendenza, al Mistero. Il soggetto non avrà più una Terra (occupata dai signori dell'economia), né un Cielo (contemplare l'Eterno sottrarrebbe alla schiavitù della contingenza), né una Lingua (che indurrebbe a un pensare e a un sentire propri).

Per questo la filosofia dell'educazione è rinnegata come teoresi fondante, 'costante metodologica'; innerverebbe altrimenti le diverse discipline e le metterebbe nel loro insieme in grado di rappresentare l'Intero.

La piazza principale del paese dell'istruzione appare così dominata da una parola, 'competenze', cui tutti dedicano reverenti omaggi; in frequenti casi lo fanno perfino i controinteressati e pure coloro che culturalmente sono lontani dall'ideologia del mercato. Il campo semantico occupato dalla parola è stato progressivamente dilatato fino ad occupare tutto il territorio pedagogico. Cercherò in questo breve scritto di precisarne i confini e ridimensionarne l'eccessivo ruolo attualmente giocato anche in ambito linguistico.

Un primo elemento di identità di una parola è dato da quelle con cui va abitualmente collegata e da quelle da cui è ordinariamente disgiunta (Dimmi con chi vai...). Difficilmente la troverete accompagnata a 'spirito', 'persona', 'cultura', 'pedagogia', 'filosofia', 'amore', 'attesa', 'speranza'. Competenza procede abitualmente insieme a: linee-guida, format, sequenze, traguardi, de-

scrittori, indicatori, test, livelli, sub-livelli (almeno tre), monitoraggio, certificazione. È l'intero dizionario principale di una concezione tecnicistica ed economicistica della scuola, quella che ha avuto il suo monumento nel *Quaderno bianco* edito nel settembre 2007 dai ministeri delle Finanze e dell'Istruzione; è una concezione derivata da alcuni documenti europei sull'istruzione *professionale* ed estesa impropriamente a criterio sommo dell'intero campo dell'istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università.

Occorre invece, a mio avviso, ripensare alle strutture dell'istruzione come a luoghi di formazione integrale di tutto l'uomo (non solo del produttore/consumatore) e trovare un punto di forza nella coscienza e portare la competenza – in qualche caso utile ma non pedagogicamente essenziale – entro la costellazione dominata dalla stella principale: Conoscere.

Riguardare un punto di coscienza

Il sistema informativo globale macina tre millenni di cultura d'Occidente riducendola a poltiglia e somministrandola a soldatini del mercato ben forniti solo di competenze di comunicazione, anche se non sono davvero disposti ad ascoltare e non hanno niente da dire, anestetizzando le coscienze. Coscienza è infatti un termine dimenticato, ormai (preziosamente) inattuale; credo si debba discuterne. Se non ho coscienza, io non sono. Ignorando, cancellando la coscienza fra il *datum* dell'educazione e dell'istruzione, certa didattica nera del tardomoderno cancella il soggetto, lascia perdere la persona e l'essere in educazione come produzione dell'io. Ogni studente è in-fante: non parla, non dispone di una *lingua propria*.

Occorre attraverso la lingua (il fondo, permanente pur nella sua mutevolezza, del pensare umano) attivare la 'coscienza', l'atto oscillante ma sempre originario e intenzionale dell'avvicinarsi e del prender le distanze da se stessi e dalle cose per guadagnare un razionale (relativamente stabile e puntualizzato) sentimento di sé e una forza di protensione che faccia guadagnare un inserimento autonomo nel mondo. Ignorare la coscienza in un disegno didattico di educazione linguistica significa allevare generazioni di dispersi, e di dispersi del tipo più pernicioso: i dispersi non tanto da dove li vorremmo quanto anche da se stessi.

La coscienza fornita di *parole* e di *langue*, capace di pensiero paradigmatico come sintagmatico, bene educata (tratta fuori dai condizionamenti più gravi del linguaggio mediatico), è serena ma non ha quiete; è vocata a conoscere, fuoriuscire di sé, trascendersi; è *volto* che non può che attivamente *volgersi* ad altro, purché l'altro introduca a un *mondo proprio*. Non è la *cosa* della maggior

parte degli psicologi o il *dato* tanto amato dalle docimologie dei sistemi nazionali di valutazione; non è pertanto materia 'fermabile' (il movimento le è essenziale), oggettivabile, né tantomeno deducibile da ciò che il soggetto sa fare. Nonostante tutte le riduzioni, *coscienza è l'avvertire con il corpo e con l'anima, sempre e comunque, il legame necessario del vivente con l'intero del vissuto, alla luce di una ragione che la pedagogia come scienza filosofica indirizza a essere sempre meno dipendente, sempre più potente.*

Un progetto di scuola deve anche attraverso l'educazione al conoscere linguistico fare spazio alla coscienza, affinché la persona acquisisca volontà di essere, possa esprimere e generare autonomia intellettuale, morale ed estetica. Nonostante il grande lavoro di molte scuole e università intellettualmente autonome, masse di insegnanti si perdono nella falsa narrazione (meglio chiamarla telenovela) dell'epoca, inseguendo le competenze, facendo perdere coscienza di sé e non lasciando acquisire capacità di conoscere il mondo. Il mondo viene posto solo come lo scenario precostituito di una conoscenza 'oggettiva' finalizzata a competenze 'richieste dal mercato' ovvero prescindente da ogni coscienza, prefabbricata, epistemica, astorica, artificiosa, strumentale, misurabile; dunque meramente competenziale. Il mondo non può essere proposto ai giovani come elenco di insignificanti (che non accennano ad altro) obiettivi da raggiungere.

Il verbo conoscere

Se l'educazione alla coscienza costituisce la finalità cardinale, anche prescindere da una ponderata teoria del conoscere finisce con l'annegare la persona nella ricerca di mere prestazioni, con il promuovere competenze senza soggetto e discipline senza discepolo.

Il verbo *conoscere* indica essenzialmente attività soggettuale/inter-soggettuale di disegno continuamente riconfigurato sui mondi-a; produce nei millenni *conoscenza* ovvero quell'immenso patrimonio dei saperi dell'uomo che l'attività delle scuole dovrebbe portare a condivisione, ricostruzione e almeno un poco a ri-creazione. La conoscenza è la forza dell'intelligenza umana storicamente formatasi che porta una coscienza a entrare in una relazione più razionale (inquadrata dall'attività 'legislatrice' del sapere costituito) con il mondo, intendendo ancora per mondo l'insieme delle relazioni che la coscienza trascendentale dell'umanità intrattiene con le sue rappresentazioni culturalmente consolidate, con l'universo dell'esserci. Di lì, da questa espansione della coscienza linguisticamente forte nell'altro-da-sé deriverà la genuina oggettualità del mondo, ovvero l'esser il non-solo-io oggetto di operazioni di co-

scienza; fuori di questo movimento non vi sono altri oggetti. Conoscere è 'sbocciare da se stessi' (Heidegger) a un mondo che non è solo un prodotto dell'attività rappresentativa dell'io, ma che tale non sarebbe se l'io non fosse. Lasciar conoscere è far agire un sapere non destinato a decadere in prestazioni misurabili ma che apre, lascia che gli enti e gli eventi cognitivi accadano senza irretirli in tassonomie; è creare reti non vincolanti di rapporto intellettuale con il mondo.

La scuola può/deve offrire un orizzonte storico, *affidabile almeno quanto incerto*, per l'intelligenza dell'essere attraverso le vie dell'esistere pedagogico: offrire dunque *conoscenze e saperi* (conoscenze in atto) essenziali in quanto lasciano essere anziché trasmettere statuti di ciò che la cultura dà per essente. Se il conoscere che si impara a scuola non fosse in primo luogo interpretativo dell'essenziale, del gratuito, sarebbe chiacchiera, introduzione al culto del Nulla, la rassegnazione alle prestazioni insensate.

Il conoscere (esperienza del mondo illuminato dalle discipline) è indivisibile, è articolazione della visione del mondo non smontabile in obiettivi ovvero in frammenti posti come dotati di significato. Divisibile, impacchettabile e vendibile è invece la competenza, unica forma di cultura voluta per le masse destinate al lavoro servile: quel che conta per i signori del sistema economico è la capacità dei docenti di addestrare a fare una certa cosa secondo gli standard produttivi e possibilmente senza conoscere la radice e il senso di quel che si fa. Potrebbero nascere interrogativi disturbanti: gli alunni, divenuti adulti, potrebbero cominciare a pensare criticamente e creativamente.

Ogni autentico sapere – insegna Giovanni Gentile – è invece sapere puro, sapersi nella libertà; è pensiero decostruttivo e creativo. Pedagogia occidentale è lasciar essere i soggetti e le cose sapendo che se non c'è apertura essenziale (originale) anche l'altro-dall'io non esiste, se non come mero oggetto, è inesistenza dissimulata, epifania del nulla.

Penso che non si debba aver *paura di conoscere*. I ragazzi, gli insegnanti e chiunque abbia un ruolo educativo hanno bisogno comunque di racconti sull'Intero, di segni essenziali di indicazione; non possono essere lasciati nel nichilismo della frammentualità, più o meno compiaciuta, al servizio né della persona né dell'immensa tradizione d'Occidente. E chi ha creduto di vedere un utile punto prospettico per l'Intero deve promuovere senza timore processi di *autocoscienza* e di *coscienza/conoscenza di...* Deve raccontare la sua avventura nel sapere e raccontarla sarà comunque prezioso.

Minilessico d'appendice

Abilità: agilità, maestria che si acquisisce attraverso l'esercizio attivo e creativo del conoscere.

Conoscere: l'atto puro e incommensurabile attraverso cui ogni persona produce il suo sapere nella relazione con la scienza, configurazione teorica produttiva di eventi creata dal soggetto del conoscere.

Conoscenze: il *Thesaurus* delle produzioni del conoscere, i fatti cognitivi scientificamente consolidati.

Competenze: l'etimo è nobile: *petere cum*, ovvero cercare insieme a...; forse anche per ciò a questo termine viene in Italia attribuito di tutto generandosi estrema confusione. Tuttavia non si può – io credo – non prendere atto che i principali documenti europei e UNESCO vi ravvisano la capacità, oggettivamente – si fa per dire – valutabile attraverso test, di servirsi di conoscenze strumentali e anonime in situazioni pratiche di esercizio e/o di lavoro. Nel resto del mondo, è questo che si intende per competenza. Ed è troppo poco per farne il fulcro della teleologia dell'istruzione.

Saperi: la sedimentazione attiva della conoscenza umana, l'assommarsi e il consolidarsi in testualità e vettorialità degli infiniti atti del conoscere. I saperi si addensano intorno ad *assi* (costellazioni di riferimento, fulcri, punti intorno ai quali il resto si gioca) *culturali* (sistemi di valore, credenze riconosciute come valide).

Bibliografia essenziale

- Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006.
- Boselli G., *Non pensiero e oltre. Scenari e volti per un'introduzione al pensare venturo*, Erickson, Trento, 2007.
- Gallino L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Bari, 2007.
- Gentile G. (1913), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, ora in Collana "Le opere complete di Giovanni Gentile", Le Lettere, Firenze, 2003.
- Gentile G. (1916), *Teoria generale dello spirito come atto puro*, ora in Garin E. (a cura di), *Opere*, Garzanti, Milano, 1985.

IL CURRICOLO PER COMPETENZE E L'ITALIANO

Elvira Zuin

Ricercatrice IPRASE, Trento

Il curriculum per competenze è divenuto oggetto d'attenzione e poi voce usuale nel lessico della scuola italiana da alcuni anni, in particolare da quando il concetto di competenza è comparso nei documenti dell'Unione Europea (UE) come idea guida per il miglioramento dei sistemi scolastici e formativi.

Dall'Europa l'invito a programmare per competenze

Com'è noto, l'UE ha approvato, in proposito, alcune Raccomandazioni.

Brevemente ricordiamo la Raccomandazione del dicembre 2006, nella quale si dichiara che ad ogni cittadino europeo deve essere offerta la possibilità di acquisire *“le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità nella società della conoscenza”*. Sono le competenze considerate indispensabili per poter 'apprendere per tutta la vita' ed appartengono ad otto ambiti fondamentali: Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Competenza matematica e di base in scienza e tecnologia, Competenza digitale, Imparare ad imparare, Competenze sociali e civiche, Spirito d'iniziativa e imprenditorialità, Consapevolezza ed espressione culturale¹. E prima ancora, la proposta di Raccomandazione del settembre 2006, poi definitivamente approvata nell'aprile 2008, aveva descritto con precisione il concetto stesso di competenza, intesa come capacità di integrare conoscenze, abilità e atteggiamenti per situarsi proficuamente nei vari contesti di lavoro, di relazione, di studio, di tempo libero. Nel testo si distinguono con chiarezza i tre piani, della conoscenza, dell'abilità, e della padronanza:

“Conoscenze indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore di studio e/o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti o risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (u-

¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006 - Allegato.

so del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni di studio e di lavoro e nello sviluppo professionale e personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia”².

Una definizione di competenza, quella dell'UE, che non si discosta molto da altre, elaborate negli anni da studiosi di varie discipline. Per citarne alcune, ricordiamo quella di Spencer e Spencer, del 1995: *“La competenza costituisce una caratteristica intrinseca di un individuo casualmente collegata ad una performance eccellente in una mansione. Si compone di motivazioni, tratti, immagini di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità”*³.

Boscolo, nel 1998, così sintetizza: *“La competenza è data dall'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi”*⁴.

*“In una competenza significativamente complessa – sostiene più distesamente Pellerey nel 2000 – si possono distinguere tre dimensioni fondamentali: la prima è di natura cognitiva e riguarda la comprensione e l'organizzazione dei concetti che sono direttamente coinvolti; la seconda è di natura operativa e concerne le abilità che la caratterizzano; la terza è di natura affettiva e coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale”*⁵. Tutte definizioni che, pur non riferibili direttamente alla scuola o soltanto ad essa, la chiamano in causa, come luogo di istruzione e educazione della persona, quindi luogo deputato per eccellenza alla formazione di competenze.

In sintesi, potremmo affermare che le *Raccomandazioni Europee*, assumendo il concetto di competenza come base per l'innovazione dei sistemi scolastici, appongono il marchio dell'ufficialità legislativa ad un'ipotesi pedagogica già condivisa in ambito scientifico e delineano gli obiettivi verso i quali indirizzare l'azione educativa: durante il loro percorso scolastico, i giovani debbono acquisire gli strumenti necessari per vivere nella cosiddetta ‘società della conoscenza’; le istituzioni scolastiche debbono far sì che conseguano conoscenze (è assodato da sempre), abilità (da qualche decennio non rappresenta una no-

² Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo del 7 settembre 2006. *Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli*.

³ L.M. Spencer e S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1995.

⁴ P. Boscolo, *Continuità, apprendimenti e competenze*, in *Gli istituti comprensivi*, Le Monnier, Firenze, 1998.

⁵ M. Pellerey, *Il portfolio progressivo per la valutazione delle competenze*, in *“Orientamenti Pedagogici”*, n. 3, 2000.

vità), ma soprattutto competenze (può, in particolare per alcune tipologie di scuole, costituire oggetto di ricerca e approfondimento). Aggiungono che un giovane sarà un cittadino preparato a vivere nell'Europa di oggi e di domani, solo se avrà la padronanza delle competenze fondamentali.

Com'è noto, le *Raccomandazioni* non sono leggi, tuttavia costituiscono un vincolo cogente per gli Stati membri dell'Unione, i quali, dal momento in cui sono emanate, devono impegnarsi a legiferare nel senso da esse indicato. In questo caso, l'UE chiede agli Stati membri di garantire che *“istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave”*⁶, quindi che ogni stato integri il curriculum per competenze nella propria organizzazione scolastica. Per l'Italia, come per altri Stati, si tratta di collocare tale curriculum in un impianto formativo basato sulle discipline, o meglio su quelle discipline, e su quegli ambiti delle discipline, che diventano oggetto di apprendimento/insegnamento.

Impresa non semplice, perché è proprio in relazione alle discipline che si strutturano i piani formativi, così come gli orari scolastici, la composizione delle cattedre e la stessa formazione dei docenti. Benché gli insegnamenti scolastici non coincidano con le discipline in quanto 'scienze', ne riprendono i contenuti, i metodi, gli strumenti e i linguaggi; gli insegnanti sono docenti di disciplina, e una secolare tradizione culturale, pedagogica e didattica imperniata sulla disciplinarietà ha permeato nel profondo la concezione stessa del sapere e dell'apprendere/insegnare. Ogni intervento che incroci l'organizzazione per discipline inevitabilmente finisce per coinvolgere tutto il sistema.

Impresa interpretabile in vari modi, in ragione di ciò che si intende per competenza e di quanto e come si ritenga che il progettare per competenze debba modificare l'attuale organizzazione del curriculum. Potrà accadere che al termine 'competenza' si attribuisca un significato riduttivo e tecnicistico, o, al contrario, la si consideri il fine necessario e sufficiente cui tendere, senza considerare che *“la stessa competenza ha bisogno di essere sensata, cioè orientata da valori”*⁷, affinché il suo utilizzo sia finalizzato a scopi positivi per il singolo e per la società. Se ne potrà fare la parola d'ordine da utilizzare sia per spiegare ciò che non funziona, sia per trovare soluzioni precostituite ai problemi dell'apprendere/insegnare, una novità assoluta antitetica all'acquisizione di conoscenze e abilità precise, o un già visto che cambia nome, con il conseguente azzeramento delle potenzialità innovative del concetto stesso. Alcuni vorranno assegnarle la stessa funzione organizzatrice del sapere che hanno le

⁶ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 – Allegato.

⁷ Italo Fiorin, *La buona scuola*, La Scuola, Brescia, 2008.

discipline/scienze e riterranno il curriculum per competenze incompatibile con quello tradizionale impostato sulle discipline⁸; altri concepiranno la competenza come costruito complesso, di per sé pluridisciplinare, quindi non trasferibile nello specifico delle discipline, alle quali si riserverebbe il compito di produrre soltanto conoscenze e abilità, o, al contrario, come dispositivo trasversale applicabile ad ogni ambito del sapere, il che comporterebbe la necessità di declinare in competenze sia le discipline sia i percorsi pluridisciplinari.

Ed ancora, si potrà pensare la competenza come il punto d'arrivo di una riflessione e l'annuncio di una ripartenza, un dispositivo in grado di indurre un processo di rigenerazione delle discipline da più punti di vista:

- *epistemologico*, in quanto suggerisce di indagare su nuovi saperi specifici e su territori 'di confine' tra le discipline stesse;

- *didattico-metodologico*, poiché comporta una riflessione sugli strumenti dell'insegnamento, sui sistemi di valutazione, sulle metodologie che rendano il discente protagonista attivo e consapevole del proprio processo d'apprendimento;

- *formativo*, perché sollecita a valorizzare ambiti disciplinari che offrano allo studente conoscenze utili (riconosciute dallo studente stesso come tali) per la formazione della persona.

Infine, la competenza potrà favorire la ricerca di nuovi modelli organizzativi del curriculum, sia nello sviluppo verticale (ad esempio da aree a discipline a moduli pluridisciplinari, nel passaggio dalla primaria alla secondaria), sia nella strutturazione orizzontale, per ciascun anno scolastico/classe, o gruppo d'apprendimento.

Curricolo per competenze e curriculum per discipline nell'evoluzione normativa

Non è facile prevedere quale interpretazione sarà data in Italia alla sfida lanciata dall'Europa, se cioè si cercherà di conciliare l'innovazione con la tradizione culturale e pedagogica della nostra scuola, o si immaginerà di dover sostituire al vecchio impianto formativo un modello totalmente nuovo; se si tenterà la riforma dall'alto, o si creeranno le condizioni per una riflessione, dal basso, tra docenti e dirigenti sulla sostanza del fare scuola: troppo mutevoli sono state le scelte politiche degli ultimi anni, troppo frequenti le repentine cancellazioni di decisioni appena assunte.

Al momento i nostri riferimenti sono rappresentati dai testi di legge e dai documenti accompagnatori emanati dai governi nell'ultimo decennio, nei

⁸ Si veda il testo di Norberto Bottani citato in bibliografia.

quali possiamo ritrovare elementi di continuità proprio quanto ai modi dell'integrazione tra il curricolo per competenze e quello per discipline. Sia i decreti Fioroni, sia le leggi Moratti⁹ propendono, più o meno dichiaratamente, per un'ipotesi di riprogettazione del curricolo che non sconvolga l'attuale impostazione, semmai la semplifichi e la renda meno rigida.

Il *Decreto sull'obbligo d'istruzione* (2007), mentre afferma apertamente che si dovrà promuovere una vera e propria "transizione da un curricolo disciplinare ad uno basato sulle competenze"¹⁰, delinea piani formativi strutturati sulle competenze, da attuarsi attraverso un'organizzazione non più a canne d'organo, ma flessibile, ri-progettata per aree culturali omogenee, moduli pluridisciplinari, momenti laboratoriali finalizzati al conseguimento di competenze trasversali, percorsi lineari disciplinari e altro ancora.

Il *Decreto sull'obbligo* e le *Indicazioni per il curricolo del primo ciclo* (2007)¹¹ mettono a confronto l'impianto per discipline e le 8 competenze chiave e individuano in 3 aree disciplinari (le *Indicazioni*) e in 4 assi culturali (il *Documento sull'obbligo*) l'elemento di sintesi tra le une e le altre. I raggruppamenti delle discipline nelle aree e negli assi culturali sono costituiti anche in considerazione delle affinità di competenza che possono promuovere: all'asse dei linguaggi appartengono l'italiano, le lingue straniere, i linguaggi espressivi, che più di altri possono contribuire a far conseguire le competenze comunicative e di espressione artistica e culturale, all'asse matematico e all'asse scientifico tecnologico la matematica e tutte le materie scientifiche e tecniche, all'asse antropologico la storia, la geografia, le discipline riconducibili alle competenze sociali e civiche.

Nel *Documento sull'obbligo* gli assi culturali sono considerati la "trama su cui si definiscono le competenze chiave per l'esercizio attivo della cittadinanza e per la vita: linguistico espressivo, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale". Le competenze chiave sono declinate in competenze specifiche degli assi culturali, concetto meglio ribadito laddove si parla di "saperi articolati in abilità/capacità e conoscenze, riferiti agli assi culturali"¹². Le discipline non spariscono, ma ai docenti si chiede "l'individuazione delle strategie più appropriate per l'interazione disciplinare, per superare la frammentazione dei saperi negli attuali curricoli".

⁹ Prima ancora, nel 1998, anche la *Relazione finale* della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal ministro Berlinguer di elaborare "le conoscenze e competenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica" aveva la stessa impostazione.

¹⁰ *Linee guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione*, D.M. 22 agosto 2007, n. 139.

¹¹ *Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, D.M. 31 luglio 2007.

¹² *Linee guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione*, cit.

li", "l'approfondimento degli aspetti fondanti i quattro assi culturali", "l'organizzazione dei processi didattici in termini di apprendimento per competenze"¹³.

Le *Indicazioni per il primo ciclo* (2007) suggeriscono alle scuole di intervenire nell'organizzazione del curriculum, di suddividere l'orario scolastico per aree nei primi anni della primaria e di inserire le discipline quando lo si ritenga più coerente con gli stili e le capacità di apprendimento dei bambini; invitano la scuola secondaria di primo grado a realizzare attività pluridisciplinari e i docenti a lavorare insieme per il conseguimento di competenze trasversali. Propongono l'adozione di metodologie attive, laboratoriali, che rendano gli studenti protagonisti dei loro processi di apprendimento; insistono sulla necessità di rinforzare negli studenti la consapevolezza delle conoscenze e abilità acquisite, la responsabilità nell'esercizio delle competenze, la capacità di operare scelte in autonomia.

La riconduzione degli apprendimenti al soggetto che impara richiama l'impostazione delle *Indicazioni* (2004)¹⁴, che avevano recepito in particolare proprio questa caratteristica del curriculum per competenze: le conoscenze e le abilità concorrono a formare la competenza quando la persona che apprende riesce consapevolmente a ricomporle dentro una cornice unitaria, a scoprire il senso per sé di ciò che impara, infine a rielaborare/riutilizzare i saperi nello studio, nel lavoro, nella vita di relazione, nel tempo libero.

Diversamente dalle *Indicazioni 2007*, le *Indicazioni 2004* suggerivano di superare la suddivisione disciplinare, attraverso la strutturazione di un curriculum articolato in unità di apprendimento: 'progetti' finalizzati al conseguimento di competenze complesse e trasversali, con il contributo di una o più discipline. Le discipline erano nettamente definite non più come 'educazioni a...', ma con il nome specifico di ciascuna (storia, geografia, musica, arte, matematica...), fin dalla scuola elementare, divenuta primaria, tuttavia dovevano concorrere alla formazione globale della persona e trovare un momento di sintesi soggettiva nel portfolio di competenze, da compilarsi in piena consapevolezza da parte di ciascun ragazzo.

Il tanto criticato portfolio poneva, di fatto, il problema della certificazione e valutazione degli apprendimenti, che si deve in ogni caso affrontare, quando si progetta per competenze. Se la competenza comporta la consapevolezza del sapere, è possibile immaginare un percorso d'apprendimento senza momenti di autovalutazione? E quando, con quali strumenti, la persona che apprende può riconoscere le proprie competenze? Ancora: quando e come si

¹³Linee guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione, D.M. 139/07 cit.

¹⁴*Indicazioni per i piani di studio personalizzati (Allegati B, C, D)*, D.lgs. 19 febbraio 2004 n. 59.

può certificare oggettivamente una competenza, in particolare se complessa e trasversale, ed è possibile nella scuola?

Anche i decreti della stagione Fioroni, ovviamente, affrontano il tema valutazione. Le *Indicazioni* per il primo ciclo, parlando di ‘traguardi per lo sviluppo di competenze’, sembrano sottintendere che una competenza, nel senso pieno del termine, non possa essere conseguita se non al termine del percorso di studi obbligatorio, e che si debbano considerare con pari attenzione sia il prodotto dell’apprendimento, sia il processo. Sia le *Indicazioni* sia il *Decreto sull’obbligo* ipotizzano un sistema di valutazione a doppio binario, con una certificazione esterna realizzata da enti preposti, ed una interna svolta dagli insegnanti nel quadro della relazione docente/studente; non parlano di portfolio, ma affidano alla scuola il compito di rendere lo studente consapevole del suo processo di apprendimento. Entrambi i documenti presentano liste di competenze di area, o asse, e di disciplina, alle quali fanno riferimento conoscenze e abilità specifiche, a conferma che il programmare per competenze è inteso come una tipologia di progettazione trasferibile in tutte le articolazioni dell’attività scolastica, quindi anche all’interno delle discipline stesse.

In sintesi, sia la legge Moratti, sia i decreti Fioroni, misurandosi con la necessità di calare nella realtà italiana le Raccomandazioni europee, cercano i modi per conciliare il curricolo per competenze con l’impianto formativo per discipline, ipotizzando nuove soluzioni organizzative e metodologiche che consentano ad un’impostazione di rivitalizzare l’altra.

Discipline e trasversalità nella ricerca culturale

L’ipotesi contenuta nei testi di legge non è priva di fondamento, poiché il dibattito sulle competenze si innesta in un processo di revisione delle discipline, degli oggetti di insegnamento/apprendimento, delle metodologie didattiche, avviato da tempo sia a livello della ricerca scientifica, sia all’interno dei sistemi scolastici. Direi, anzi, che l’assunzione del concetto di competenza si configura come tappa evolutiva di quello stesso processo, elemento di chiarificazione di problemi già individuati e, nello stesso tempo, orizzonte nel quale trovare soluzioni.

Se, infatti, ragionare di competenze significa introdurre i concetti di trasversalità, pluridisciplinarietà e unitarietà del sapere, centralità del soggetto che apprende, consapevolezza dei saperi, valutazione oggettiva e soggettiva, non si può non ricordare come questi temi abbiano infiammato, negli ultimi decenni, il dibattito tra pedagogisti e ‘disciplinariisti’, tra psicologi dell’apprendimento e docimologi, ed abbiano contribuito a trasformare profonda-

mente le materie scolastiche, nel numero, nella tipologia, nei contenuti e nelle metodologie didattiche e valutative; non da ultimo, come questi temi abbiano generato la convinzione, piuttosto diffusa se non unanimemente condivisa, che la rigida suddivisione dei curricula in discipline non consenta ai giovani studenti di cogliere l'unitarietà del sapere né di focalizzare il contributo specifico di ciascuna alla costruzione dell'identità personale.

Le discipline/scienze, in quanto organizzatori di sapere, per la verità, non appaiono in crisi; per quanto ne sia stata denunciata la settorialità, nelle accademie e nei centri di ricerca si moltiplicano e si suddividono in innumerevoli specializzazioni, anche negli ambiti che, per loro stessa natura, si occupano di saperi complessi, trasversali o plurali, assumendo caratteri di specializzazione disciplinare. Le discipline/scienze, oggi come ieri, selezionano e circoscrivono oggetti di conoscenza (nozioni, concetti, argomenti...), individuano metodi di ricerca peculiari e ne verificano l'efficacia, predispongono strumenti d'indagine e campi di applicazione delle conoscenze, inventano, riformulano, precisano, ridefiniscono i linguaggi, alimentano il pensiero sul sapere, sulle specificità e sui collegamenti tra i saperi. Poiché rappresentano punti di vista sulla realtà, permettono di interpretarla e ricollocarsi al suo interno con flessibilità e padronanza delle situazioni.

La funzione delle discipline non sembra ancora sostituibile da altri, altrettanto potenti, organizzatori del sapere, benché da tempo si stiano cercando quelli che F. Cambi definisce 'dispositivi trasversali' in grado di rileggere il sapere secondo una visione integrata, sistemica, che salvaguardi la specificità, ma la inserisca in un quadro di senso, riveli l'intreccio tra le conoscenze, e consideri la loro evoluzione in conseguenza del mutare dei contesti e degli strumenti con cui si acquisiscono¹⁵. Sempre Cambi ricorda, tra i dispositivi più studiati e più autorevolmente, la 'narratività' (da Bruner in poi) e la 'complessità' (con gli studi di Bocchi e Ceruti, e dello stesso Cambi, solo per citare i più noti anche in ambito scolastico). Né possiamo dimenticare i contributi degli studiosi francesi, come Morin, che tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta sottoposero a rilettura epistemica tutto il sistema delle discipline¹⁶, o la stessa operazione che proprio in quegli anni fece Einaudi con la sua *Enciclopedia*, alla ricerca di dispositivi trasversali. Da un lato, quindi, si assiste ad un'incessante frantumazione e iper-specializzazione dei saperi, dall'altro si intravedono le forme di nuovi approcci, che si avvalgono di concezioni pluri-

¹⁵ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.

¹⁶ Si veda, a questo proposito, la sintesi che lo stesso Morin ripropose, in chiave pedagogica, nel suo *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano, 2000.

prospettiche, esplorano i territori di confine tra le discipline e tentano la ricomposizione delle conoscenze secondo visioni sintetiche.

Saperi e discipline a scuola

In un contesto culturale così complicato, non tutti gli ordini di scuola, non tutti i docenti di una medesima scuola, introducono innovazioni nella didattica, né sono infrequenti le fughe in avanti seguite da precipitosi ritorni all'antico. Perché, talvolta, i docenti si rendono conto che puntando tutto sulle abilità si trascurano le conoscenze, o realizzando progetti si interrompe la regolarità dell'attività scolastica, oppure che l'abbandono dei percorsi disciplinari, con i loro oggetti circoscritti e ben delineati, induce smarrimento negli studenti. Si fanno prove e riprove, tentativi ripetuti di rispondere alla complessità con la rilettura dei saperi, delle metodologie e delle soluzioni organizzative, anche accogliendo, come abbiamo detto, le indicazioni provenienti dal mondo delle scienze, iper-specialistiche o pluri-prospettiche che fossero, e applicando programmi scolastici che a quelle indicazioni non erano certo estranei.

È un lungo processo di revisione che oggi si arricchisce di nuovi contenuti. Se la frammentazione, la complessità, la pluralità fanno parte della vita prima ancora che della scuola, se le nuove tecnologie hanno facilitato l'accesso ad ogni genere di informazioni dilatando enormemente il possesso di saperi informali e frantumando la linearità dei processi di apprendimento, anche la scuola, come il mondo della ricerca scientifica, cerca di ri-delineare i temi sui quali concentrare la sua riflessione.

Quella della scuola deve essere riflessione sui saperi, come sostiene F. Cambi, che afferma: *"La scuola non può più ignorare la frontiera organica e sofisticata dei saperi trasversali"*. Essa deve rinnovare *"le immagini dei saperi, ponendone in luce la complessità, rispetto alle concezioni tradizionali ... fissando momenti, episodi, argomenti dei vari saperi in cui il loro statuto di complessità emerga in modo esplicito e risulti funzionale alla loro identità"*, deve trovare dispositivi che si collochino *"a fianco e oltre l'assimilazione lineare e funzionale dei saperi medesimi, oltre le competenze utilizzabili che essi delineano, per accedere a quelle quote di competenze riflessive che una didattica avanzata non può più trascurare"*¹⁷. È necessaria la riflessione sui saperi e, contemporaneamente, sugli strumenti, ribadisce R. Maragliano, che nei suoi scritti sui saperi scolastici, chiede alla scuola di *"agire da interfaccia tra l'ambito dei saperi formali che le è proprio, e quello dei saperi informali diffusi nella società, tenere conto del patrimonio informale di cui dispongono i giovani*

¹⁷F. Cambi, M. Ceruti, M. Callari Galli, *Formare alla complessità*, Carocci, Roma, 2003.

e individuare modalità per valorizzarlo”¹⁸. La scuola dovrebbe, a suo parere, utilizzare la multimedialità, quale vera *“occasione per ripensare gli oggetti e le dinamiche dell’apprendimento”*, strumento per collegare il sapere e il saper fare, rivitalizzare gli stessi saperi formali. La multimedialità potrebbe generare una didattica *“che riesca a far sue le logiche dell’immersione, costruendo al loro interno i percorsi di un nuovo pensiero astratto, meno lineare e gerarchizzante, meno verticale di quello tradizionale e più aperto alle logiche reticolari, ai meccanismi associativi di tipo orizzontale, alle dimensioni dell’intuizione”*¹⁹. Attualmente *“la scuola è costruita attorno e dentro il libro ... Una materia va d’accordo con la forma libro, perché il libro è una materia, una materia sta in un libro. Nel computer, invece, la logica delle materie tende a rarefarsi... Occorrono scuole meno differenziate di quelle che abbiamo oggi, cioè scuole di formazione di base con meno incanalamenti specifici, meno indirizzi ... professionalizzanti”*²⁰. La riflessione va estesa sui compiti, sull’organizzazione, sulle metodologie, aggiungono legislatori, pedagogisti, psicologi dell’apprendimento... La riflessione su ciascuno di questi oggetti, ma anche sull’interazione e ricomposizione degli stessi, perché la specificità della scuola consiste appunto nel fare sintesi tra molteplici istanze. La sua peculiare ricerca deve tener conto delle caratteristiche dei saperi e, contemporaneamente, dei modi con cui si apprendono, dei valori che tali saperi assumono nel presente e della tradizione culturale di cui sono espressione; deve estendersi al costruire relazioni positive tra insegnanti e studenti (l’apprendimento avviene appunto all’interno di una relazione!) e, nel medesimo tempo, al rendere autonomi gli studenti rispetto a quelle stesse relazioni; deve trovare l’equilibrio tra le sue ragioni e quelle dell’organizzazione al cui interno esercita la sua funzione.

La scuola può esprimere un suo originale contributo di pensiero proprio trovando o utilizzando dispositivi che la sostengano nel suo fare sintesi, nel gestire la complessità per come si manifesta nell’ambiente scolastico. In questo quadro, il progettare per competenze può rappresentare uno strumento utile per l’elaborazione di una sintesi pedagogico-didattica più coerente con i tempi nuovi, sia perché, come abbiamo visto, costituisce una tappa nel dibattito su saperi e apprendimento al quale la scuola ha partecipato molto attivamente, quindi può inserirsi senza strappi nella sua storia, sia perché necessariamente, intrinsecamente, pluri-prospettico. Il concetto stesso di competenza

¹⁸ R. Maragliano, *I saperi della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

¹⁹ R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari, 2004.

²⁰ R. Maragliano, *Conversazioni con Gianfranco Giovannini*, in *“Docentinclasse”*, rivista online, 2006.

esprime, infatti, un'articolazione complessa, sia dal punto di vista soggettivo, in quanto configura la capacità dell'individuo di integrare consapevolmente conoscenze, abilità e atteggiamenti, sia dal punto di vista oggettivo, poiché si configura come 'dispositivo trasversale' metodologico, sollecita a riconsiderare i saperi alla luce delle loro interconnessioni, costituisce l'orizzonte nel quale ricomporre il curriculum educativo e quello culturale.

Progettare un curriculum per competenze a partire dalle discipline può dunque tradursi in una sfida difficile sul piano culturale, perché colloca la scuola nell'ambito di una ricerca di frontiera, quella dei saperi complessi, ma può rappresentare anche un'eccezionale occasione per valorizzare pratiche virtuose e avviare interessanti processi di innovazione.

I docenti di italiano e il progettare per competenze

Molto dipenderà da quanto e come, in tale sfida, saranno coinvolti i docenti, nel nostro caso i docenti di italiano, i quali, non sono, evidentemente, *tabula rasa*. Al contrario, hanno una lunga tradizione alle spalle, fatta di conoscenze, esperienze, relazioni, hanno una lettura della realtà e dei suoi aspetti problematici, un repertorio di soluzioni già trovate e di sperimentazioni avviate, sono persone, uomini e donne, che vivono il loro tempo, ne avvertono le tendenze, rispondono alle urgenze educative. E, dunque, non è peregrino chiedersi come si presentino all'appuntamento con un legislatore europeo e nazionale che chiede di strutturare curricula per competenze.

I docenti di italiano non hanno tutti le stesse convinzioni, naturalmente, ma vi sono esperienze che li accomunano e li differenziano gli uni dagli altri; a partire da quelle possiamo ricostruire, in via ipotetica s'intende, le diverse posizioni che gli uni e gli altri possono assumere rispetto al progettare per competenze.

Dovendo sintetizzare, potremmo dire che tutti i docenti di italiano hanno assistito ad una profonda trasformazione della materia scolastica che insegnano: da lettura-scrittura nella scuola elementare e studio di autori-grammatica-temi nelle secondarie, a educazione linguistica nel primo ciclo, analisi testuale-letteratura-produzione di varie tipologie testuali nelle secondarie, strumento per acquisire abilità linguistiche di base nella formazione professionale. Potremmo aggiungere: da materia con contenuti di conoscenza certi e statuto disciplinare proprio, a materia trasversale con funzioni ancillari, da materia fondamentale a 'una delle tante', e, sul fronte della cosiddetta utenza, da materia che studia una lingua soprattutto scritta e poco parlata, a materia che studia una lingua molto parlata, ma non lingua materna per tutti i parlan-

ti. L'italiano che si insegna oggi nelle scuole è profondamente diverso da quello che si insegnava alcuni decenni fa, ma soprattutto è diverso il modo con cui lo si insegna, qualunque sia la scuola. I docenti, in genere, programmano per obiettivi di apprendimento, non per liste di argomenti e hanno maturato la convinzione che l'insegnamento dell'italiano debba essere finalizzato all'acquisire conoscenze insieme con abilità.

Fin qui abbiamo descritto gli elementi di condivisione, ma molti sono anche quelli di differenziazione, dovuti alla tipologia degli interventi legislativi che hanno coinvolto variamente le scuole, all'utenza cui si rivolgono le scuole stesse, alle condizioni dell'insegnamento.

Vi sono stati interventi legislativi generalizzati e globali, come i programmi del '79 e dell'85, le stesse *Indicazioni* del 2004 e del 2007 sulle scuole del primo ciclo e di contro innumerevoli sperimentazioni parziali nelle scuole secondarie di secondo grado e nella formazione professionale. Ciò non è privo di conseguenze.

L'educazione linguistica nella scuola di base

Tutti i docenti di italiano del primo ciclo si sono confrontati con l'esigenza di mutare la didattica della materia, perché i programmi del 1979 e del 1985, rispettivamente della scuola media e della scuola elementare, hanno proposto una visione dell'italiano come luogo privilegiato per sviluppare le fondamentali abilità linguistiche. In entrambi i programmi si parla, infatti, di educazione a leggere, scrivere, parlare, ascoltare, riflettere sulla lingua e si auspica l'adozione di metodologie che, a partire da un'attenta analisi delle situazioni di partenza, conducano tutti gli alunni a conseguire una buona padronanza della comunicazione in lingua materna. Anche le *Indicazioni* del 2004 e del 2007, pur con molti distinguo, hanno mantenuto la medesima impostazione.

Le scuole di quello che, nel frattempo, è diventato il primo ciclo, da più di vent'anni lavorano per il conseguimento delle abilità linguistiche e termini come abilità, capacità, così come sapere, saper fare fanno parte del lessico abituale dei docenti. Dal punto di vista operativo, la scuola primaria, ma sempre più anche la secondaria di I grado, è una scuola del fare, dove si attuano metodologie attive e i bambini/ragazzi sono protagonisti del proprio percorso di apprendimento. L'istituzione dei Comprensivi, per quanto non estesa a tutte le scuole, con la sollecitazione a realizzare il curriculum verticale continuo per conoscenze e abilità, ha rafforzato ulteriormente le convinzioni comuni ai docenti delle scuole primaria e secondaria di primo grado.

Scuola superiore: tra competenze e contenuti

Diversa è la situazione delle scuole secondarie di secondo grado: da decenni non si introducono innovazioni legislative generalizzate, a parte la modalità di svolgimento degli esami di maturità, che certo ha generato non poche riflessioni. Le varie sperimentazioni attivate hanno aperto una forbice tra scuole, corsi, docenti impegnati nella ridefinizione di obiettivi e programmi, e altri, saldamente ancorati alle tradizioni. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, esso appare fortemente legato, nel triennio, alla dimensione letteraria della lingua, allo studio di autori e generi letterari, all'interpretazione di testi, nel biennio all'analisi testuale, all'affinamento delle capacità di comprensione e produzione dei testi. Si propongono non solo contenuti e linguaggi, ma anche strumenti e metodi di ricerca, si considerano con attenzione gli aspetti culturali della lingua. Con molti distinguo, in ragione dei diversi impianti formativi. Per le scuole i cui studenti sono indirizzati al proseguimento degli studi, il riferimento principale pare essere costituito dall'insieme dei saperi irrinunciabili (testi, autori, argomenti, temi, nozioni e concetti), il sapere prevale sul saper fare, la conoscenza sull'abilità. Altre scuole sono maggiormente impegnate a migliorare le abilità linguistiche e ad esperire metodologie che motivino gli studenti all'apprendimento della lingua e della letteratura italiana.

Ancora diverso è il caso delle scuole di formazione e istruzione professionale, per le quali fondamentali sono gli obiettivi di tipo abilitativo, le mediazioni didattiche, gli aspetti motivazionali: ritorna in questi istituti, più ancora che nelle scuole del primo ciclo, una concezione dell'italiano come educazione alle abilità linguistiche, nell'intento di fornire agli studenti strumenti utili per leggere i contesti, comunicare correttamente con gli altri, risolvere i problemi. La vicinanza al mondo del lavoro e delle professioni induce i docenti a considerare la competenza come normale risultato di un'azione di formazione. È assai probabile, pertanto, che i docenti di queste scuole già siano indirizzati alla costruzione di un curriculum per competenze, o almeno per abilità, che per loro si aprano ambiti di indagine sulle conoscenze irrinunciabili e su aspetti della lingua che attengono non tanto ad una spendibilità immediata, quanto alla capacità di attivare, attraverso la lingua, strumenti di consapevolizzazione degli apprendimenti, di percezione delle ambiguità presenti nella comunicazione, di diversificazione degli usi in funzione dei contesti.

Valutare e progettare: ripartire dai docenti

Altri elementi di differenziazione tra i docenti di italiano derivano dai diversi strumenti che adottano per verificare e valutare gli apprendimenti. Il si-

stema di valutazione basato sulle schede di valutazione per criteri e livelli, pur abbandonato per decisione del ministro Berlinguer²¹, costituisce ancora, per i docenti del primo ciclo, un patrimonio di conoscenze condivise che li differenzia dagli altri colleghi, così come le descrizioni di competenza rappresentano una consuetudine della scuola professionale, e il confronto sulle tipologie di testo proposte dal nuovo esame di maturità, con i relativi criteri di valutazione, è patrimonio quasi esclusivo dei docenti di scuola superiore²².

Per la varietà delle esperienze descritte è dunque ipotizzabile che per i colleghi di italiano dei diversi ordini di scuola il ragionare di competenze non abbia lo stesso significato e non comporti lo stesso grado di difficoltà. Per gli uni può tradursi nell'approfondimento della differenza tra abilità e competenza, per gli altri nell'elaborazione di un curriculum di apprendimento e non solo di insegnamento, per molti nel ricercare metodologie che integrino il curriculum cognitivo in quello educativo, per tutti nel ripensare la valutazione soggettiva e oggettiva, dei prodotti e dei processi, in termini nuovi.

Quel che è certo è che nessuno parte dal nulla, che un'impostazione corretta della ricerca in questo campo non può non prendere avvio dalla valorizzazione dei loro saperi e dall'esplicitazione delle problematiche da loro stessi individuate.

La domanda da porsi non è: "Come spieghiamo loro che devono progettare per competenze?", bensì "Il progettare un curriculum per competenze, che cosa porta, di più e di diverso, al loro modo di interpretare l'insegnamento della loro materia?", "Possono trovare suggerimenti e indicazioni per risolvere problemi o migliorare il loro intervento didattico proprio attraverso il progettare per competenze?", "Quanto può essere fecondo il confronto tra i docenti di italiano di ogni ordine e grado di scuola, proprio in virtù della grande varietà di esperienze di cui sono portatori, anche con riferimento al progettare per competenze?".

Proposte per la ricerca didattica

Le risposte, non semplici né immediate, possono scaturire in primis dalla scuola, se sarà posta nelle condizioni di avviare processi di ricerca in più direzioni, se gruppi di docenti, di disciplina e trasversali, coglieranno il progettare per competenze non come una sovrastruttura esterna da applicare alla con-

²¹ C.M. n. 491/1996.

²² *Modalità di svolgimento della 1ª e 2ª prova scritta degli Esami di Stato*, D.M. 23 aprile 2003, n. 139.

sueta modalità di programmazione, ma come un orizzonte nel quale inscrivere il ripensamento della didattica.

Un primo fondamentale ambito di indagine, da sviluppare parallelamente a tutti gli altri, quasi una pre-condizione, è quello degli strumenti per descrivere e documentare il sapere docente, al fine di ottenere che le conoscenze non rimangano rinchiusi all'interno di paradigmi soggettivi, ma diventino saperi condivisi, dati oggettivi ai quali fare riferimento. Con tali strumenti si potrebbero esplicitare le conclusioni cui i docenti stessi sono pervenuti nella riflessione sui saperi e le pratiche della scuola, individuare i problemi sui quali aprire il confronto con i contenuti dei testi di legge.

Molti sono i temi di interesse per i docenti. Se solo ci soffermiamo su quelli che riguardano specificamente i docenti di italiano, possiamo già proporre un lungo, e tuttavia parziale, elenco.

L'organizzazione del curriculum

Gli istituti autonomi potrebbero avviare sperimentazioni negli ambiti sia organizzativi, sia metodologico-didattici, sia programmatici: ad esempio, nei primi anni della scuola primaria all'italiano potrebbe essere riservato uno spazio maggiore comprimendo o eliminando alcune materie, mentre in tutti i gradi di scuola si potrebbero portare a sistema metodologie laboratoriali per l'apprendimento delle abilità linguistiche, o progettare attività pluridisciplinari in cui la lingua italiana abbia funzione di elemento trasversale.

Il concetto di competenza

Nei documenti europei viene dopo quello di conoscenza e abilità, dalle quali non può prescindere e alle quali aggiunge il concetto di atteggiamento. A chi insegna italiano suona come richiamo a ritornare sui saperi specifici della disciplina, sulle conoscenze imprescindibili, quelle senza le quali non si dà nessuna competenza in lingua italiana. Dopo decenni di attenzione alle abilità linguistiche, forse è venuto il momento di chiedersi se tali abilità siano conseguibili con 'qualsiasi contenuto di conoscenza', di ritornare a interrogarsi su quali testi, autori, nozioni, argomenti proporre agli studenti e a quale età. E un secondo richiamo giunge dal termine atteggiamento. Induce ad interrogarsi sull'atteggiamento di responsabilità nei confronti della lingua materna che innanzitutto devono avere i docenti e che devono trasmettere agli studenti; responsabilità quando la lingua diventa mezzo di comunicazione, espressione dell'io interiore e segno di appartenenza alla comunità dei parlanti. Sollecita a chiedersi che relazione ci sia tra la padronanza della lingua e la possibilità di capire i contesti, di operare scelte autonome, di esercitare la cittadinanza atti-

va. Quale metodologia didattica può rendere gli studenti consapevoli di che cosa sia la padronanza nella lingua materna, quindi farne persone veramente competenti, se essere competenti significa tutto questo?

La concezione di lingua materna

Se solo si analizzano le competenze chiave, si è indotti a rivedere molte delle opinioni sulla lingua che si sono diffuse negli ultimi decenni nella scuola, soprattutto in quella del primo ciclo e in alcune del secondo ciclo. La prima competenza chiave 'comunicazione in lingua materna' sottolinea la funzione comunicativa della lingua, ma sbaglierebbe chi ritenesse che tale competenza esaurisca in sé l'intera articolazione della disciplina Italiano. Al contrario, la lettura attenta delle descrizioni di tutte le competenze chiave, nelle quali è presente, in forme diverse, il richiamo alle abilità e conoscenze linguistiche, rinvia ad una visione assai complessa della lingua materna, che ne sottolinea i valori culturali ed artistici, il sostegno al pensiero logico e creativo, il suo farsi strumento di studio e mezzo per imparare le altre lingue. Se si considera che le competenze chiave devono essere conseguite da tutti gli studenti europei al compimento dell'obbligo scolastico, questa visione della lingua materna interroga i docenti su quale spazio si debba riservare, nella scuola, alla lingua d'uso piuttosto che alla poesia, ai testi informativi o ai linguaggi multimediali, al cinema piuttosto che alla riflessione linguistica... Per tutti, non solo per i ragazzi dei licei o della formazione professionale. Stando ai documenti europei il problema non è scegliere, tra le varie dimensioni della lingua, quelle più consone agli uni e agli altri, ma pensare i modi per proporle tutte a tutti. Per una questione di diritti.

Lo sviluppo delle competenze

Su questo tema c'è la possibilità e la necessità di valorizzare l'esperienza delle scuole in ordine alla costruzione di curricoli verticali. I docenti di italiano, come di altre discipline, se appartenenti allo stesso ciclo di istruzione, possono immaginare un vero sviluppo verticale dei curricoli, non una lista di obiettivi, ma la diversificazione delle esperienze di insegnamento/apprendimento, garantire l'assunzione di responsabilità di ciascuno in riferimento alle tappe, intermedie e finali, nello sviluppo delle competenze; se di scuole diverse, possono integrare i loro saperi, confrontarsi sulle competenze irrinunciabili per tutti gli studenti al termine dell'obbligo e su quelle specifiche per ciascun grado e tipo di scuola.

Le competenze disciplinari e trasversali

La definizione delle competenze disciplinari e la declinazione delle stesse in saperi, abilità e soprattutto atteggiamenti può risultare molto interessante per i docenti di italiano, in particolare se si confrontano con le descrizioni di competenza presenti nel “Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue”, o con i modelli di portfolio delle competenze in lingua straniera. Dai testi delle *Raccomandazioni* europee si possono trarre indicazioni per arricchire la progettazione didattica di attenzioni alla ricerca di senso, alla predisposizione di contesti motivanti, alla metacognizione. L’analisi delle competenze chiave, in quanto trasversali, può indurre ad approfondire i contenuti specifici della disciplina italiano utilizzando dispositivi comuni anche ad altre discipline, e, nel contempo, a ri-esplorare sia i saperi trasversali di cui ogni disciplina è portatrice, sia i valori formativi della disciplina stessa. Inoltre, le competenze che non sono riconducibili alla disciplina Italiano sul piano delle conoscenze, lo sono su quello delle abilità o degli atteggiamenti da promuovere, e possono indurre a ricerche di carattere metodologico, specifiche e/o trasversali.

I dispositivi trasversali

Poiché non si dà competenza senza la capacità di ricondurre dentro una visione unitaria le diverse conoscenze specifiche, si possono ricercare, all’interno della disciplina Italiano, quegli aspetti o quelle dimensioni che più di altri si prestano a costruire tale capacità. Come non pensare alla narrazione, come lettura di storie che per gradi, in modo via via più consapevole, sviluppi la capacità di narrare/narrarsi la propria storia, di inserire in una cornice di senso le conoscenze? Come non pensare alla narrazione come strumento metacognitivo, utile per ritornare sugli apprendimenti, ricostruendone i processi e i risultati? Oppure all’argomentazione, intesa come competenza del fare ipotesi, esprimere opinioni fondate, portare argomenti a sostegno delle tesi e-nunciate: competenza da costruire a spirale, in un curriculum verticale che passi dalla narrazione al dialogo al saggio, dall’accostare per analogia al collegare per connessione logica?

Il soggetto che apprende e la lingua

Il tema può essere trattato da molti punti di vista. Vi sono dimensioni della lingua che sono più coerenti, più vicine allo stile cognitivo e alle caratteristiche psicologiche degli studenti nelle varie età della crescita: la lingua come sistema di regole negli anni in cui il bambino ‘vuole conoscere le regole dell’arte’; la lingua della narrativa, quando la narrazione è peculiare tipologia di approccio al

sapere nel percorso dall'infanzia all'adolescenza; la lingua della poesia nell'età dell'adolescenza, quando la poesia è un linguaggio transizionale per eccellenza; la lingua della rappresentazione logico-razionale, quando il pensiero astratto diventa conquista consolidata... Si può ipotizzare una didattica della lingua che esalti la funzione formativa delle sue varie dimensioni?

Il soggetto che apprende e i suoi saperi informali

Lo studente di oggi e di domani è immerso in un mondo plurilingue, informatizzato, multimediale. Partire da lui, dai suoi saperi informali per farli interagire coi saperi formali, per quanto riguarda l'italiano, significa interrogarsi su quali siano gli aspetti della lingua che si imparano soltanto, o soprattutto, studiando la lingua italiana, come lingua materna e/o come lingua del paese in cui si vive; analizzare le forme della lingua che i ragazzi usano nel loro quotidiano, sfruttare le potenzialità degli strumenti informatici per migliorare le abilità linguistiche; rendere più agevole, affascinante, divergente, motivante l'approccio alla lingua nei suoi valori artistici e culturali attraverso l'uso dei suoni e dei disegni, delle immagini in movimento e dei gesti sulla scena. Quali percorsi didattici sono funzionali a tutto ciò?

Le quattro abilità linguistiche

Leggere, scrivere, ascoltare, parlare: come possono diventare vere competenze di comprensione e produzione di testi scritti e orali? Pur rimanendo ancorati alle quattro abilità, si possono studiare curricula verticali facendo sintesi dei tanti contributi scientifici che hanno chiarito i meccanismi attraverso i quali se ne assume la padronanza, cioè si diventa veramente competenti in ambito linguistico. Si pensi agli studi sull'ascolto attivo e sulla comprensione/interpretazione del testo scritto, ai modelli di apprendimento della scrittura e agli esempi di chi ne ha fatto un'arte, alle tecniche di comunicazione orale che si possono apprendere dalla pubblicità, dal teatro, dal giornalismo televisivo. Date le competenze irrinunciabili al termine dei vari cicli di studi, la ricerca dei docenti potrebbe integrare tutti i contributi nella strutturazione delle unità di apprendimento/insegnamento che, più efficacemente, portino gli studenti a svilupparle.

La riflessione sulla lingua

I modelli grammaticali ci consentono di comprendere il funzionamento della lingua; se ne abbiamo consapevolezza, possiamo applicarli per usare correttamente la lingua materna e per imparare le lingue straniere. Nella scuola si adottano modelli diversi, talvolta impliciti, poco chiari per gli stessi

insegnanti, con metodologie incerte e poco motivanti; si riconosce un senso all'insegnamento della grammatica, ma non sempre si struttura un curricolo che permetta agli studenti di coglierlo. L'analisi critica delle varie 'grammatiche', dei modi per insegnarle, anche in considerazione del fatto che l'uso della lingua tra i parlanti italiano sta velocemente mutando e l'italiano non è più lingua materna per tutti gli studenti, potrebbe costituire la base per la sperimentazione di modelli e strategie innovative; per gli studenti, il capire come funziona la lingua e l'impadronirsi di un modello grammaticale dovrebbe configurarsi come un problema da affrontare, una conquista progressiva, nella consapevolezza che non c'è vera competenza linguistica senza padronanza della grammatica.

I territori di confine

Tema affascinante, che spesso impegna la scuola in progetti pluridisciplinari, tesi ad approfondire argomenti complessi. Le molteplici dimensioni della lingua, le peculiari caratteristiche della lingua italiana, offrono infinite possibilità alla ricerca didattica: lingua e altri linguaggi espressivi, letteratura e altre arti, lingua e strumenti di comunicazione, lingua e multimedialità, lingua e storia, lingua e linguaggi specifici, lingua e musica, lingua, poesia, teatro, cinema, danza, lingua e scienza, letteratura e filosofia, lingua italiana e altre lingue... Ora si tratta di valorizzare le esperienze della scuola, riscattandole dalle angustie della volontarietà dei singoli, dell'episodicità, della finalizzazione all'esame di stato. Le proposte di attività di apprendimento che sconfino da una materia all'altra, che affrontano temi non ascrivibili ad una sola disciplina, o trattano argomenti da punti di vista diversi, possono divenire strutturali, comportare una vera e propria didattica della pluridisciplinarietà, con contenuti, metodologie, sistemi di verifica e valutazione propri e a sviluppo verticale.

La relazione tra studenti e insegnante; la costruzione del gruppo classe

In un'ideale ricomposizione tra curricolo educativo e culturale, quale ruolo può ricoprire la lingua materna? Come si deve proporre l'insegnamento della lingua italiana, affinché diventi strumento di costruzione delle competenze relazionali e civiche? Come far comprendere agli studenti che la conoscenza profonda della lingua e della cultura italiana li rende più capaci di relazionarsi proficuamente con gli altri? Che cosa deve conoscere e fare l'insegnante di italiano perché gli studenti trovino in lui un esempio di vera competenza, quella che non può scindere l'utile dal gratuito, il buono dal bello, il sapere dalla responsabilità di consegnarlo ad altri perché lo facciano rivivere?

Il biennio della scuola superiore

Nel curriculum verticale, se c'è un momento del percorso scolastico che ha assolutamente bisogno di essere ripensato, è il biennio della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. Lo statuto di questo segmento di scuola, incerto da sempre, con l'innalzamento dell'obbligo e la finalizzazione al conseguimento delle competenze di base e di cittadinanza, deve essere rivisto nelle linee generali e nei curricula disciplinari. Per quanto riguarda la lingua italiana, si prospettano alcuni interessanti campi di ricerca: l'individuazione dei saperi irrinunciabili per tutti gli studenti, qualunque sia il tipo di scuola che frequentano, e dei saperi specifici di indirizzo; la scelta delle metodologie comuni e specifiche per ciascun indirizzo; la descrizione delle competenze in lingua italiana, con particolare attenzione agli ambiti della consapevolezza e degli atteggiamenti; il rapporto tra lo studio della lingua e lo stadio evolutivo dei ragazzi; il rapporto tra le competenze di asse culturale e quelle di disciplina...

Altro ancora, naturalmente

Le possibilità di ricerca sono davvero infinite, purché si pensi che progettare per competenze non significa partire da zero, né misconoscere i saperi che la scuola ha prodotto nella sua lunga storia, purché si sia convinti che, se si intreccia la declinazione delle competenze con le discipline, non può che aumentare il valore delle discipline stesse, sia perché le discipline partecipano dichiaratamente alla costruzione di competenze trasversali, sia perché i contributi dei saperi specifici assumono significati e valenze nuove, se chi li apprende li riconosce come parte integrante delle sue competenze fondamentali.

Purché ciascuno faccia la sua parte: alla scuola la ricerca, la sperimentazione, l'autovalutazione, ai governi, ai legislatori il compito di creare le condizioni che le rendano possibili, e gli strumenti che ne controllino, all'esterno, l'efficacia.

Bibliografia

- AA.VV., *Enciclopedia Einaudi*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1977-1984.
 Bocchi G., Ceruti M., Morin E., *Turbare il futuro. Un nuovo inizio per una civiltà planetaria*, Moretti e Vitali, Bergamo, 1990.
 Boscolo P., *Continuità, apprendimenti e competenze in un curriculum verticale*, in *Gli Istituti Comprensivi. Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze 1998.

- Bottani N., *La scuola di fronte allo tsunami delle competenze*, in Rychen D.S., Salganik L.H., *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Bottero E., *Il sapere didattico Forme, genesi, direzioni*, CLUEB, Bologna, 2003.
- Cambi F., Ceruti M., Callari Galli M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.
- Consiglio d'Europa, *Quadro europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. Bertocchi D., Quartapelle F. (a cura di), La Nuova Italia - Oxford University Press, Milano, 2002.
- Fiorin I., *La buona scuola*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Maragliano R., *I saperi della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Maragliano R., *La scuola dei 3 no*, Laterza, Bari, 2003.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari, 2004.
- Maragliano R., *Conversazioni con Gianfranco Giovannini*, in "Docentinclasse", rivista online, 2006.
- Maragliano R. (a cura di), *Presentazione della Relazione finale della Commissione tecnico-scientifica, I contenuti essenziali per la formazione di base*, Roma, 1998.
- Mariani L., Tomai P., *Il portfolio delle lingue. Metodologie, proposte, esperienze*, Carocci, Roma, 2004.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- Pellerey M., *Il portfolio progressivo per la valutazione delle competenze*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 3, 2000.
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenze nel lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1995.

ALLA RICERCA DEL SIGNIFICATO DI COMPETENZA

Laura Longhi

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Italiano', ricercatrice Ansas ex IRRE E-R

“Su una scatola di spaghetti c’è scritto ‘Cottura 12 minuti 500 grammi’. Per cuocere, secondo le indicazioni, 250 grammi di spaghetti, quanti minuti sono necessari?”

A questa domanda delle prove INValSI ha risposto correttamente il 25,5% degli alunni di classe prima degli istituti secondari di primo grado in Italia; in Emilia-Romagna la percentuale scende al 22,0%; forse un quesito aderente alla realtà, presentato a scuola, ha indotto gli studenti a pensare di dover fare un’operazione (metà spaghetti, metà tempo di cottura).

Su di me invece ha un effetto sorprendente: quasi magicamente riesco a cogliere il senso della ‘competenza’: ‘l’apprendimento vero’ si realizza quando c’è un’assimilazione attiva che ne consente il riutilizzo in altre situazioni.

Non possiamo dare per scontato che quanto si apprende nel contesto scolastico sia spendibile altrove: la risposta al quesito rivela come ci sia una sorta di condizionamento ai compiti/esercizi di scuola. Diventa spontaneo chiedersi se tra la scuola e la vita reale ci sia uno scollamento, se e come l’insegnamento e l’apprendimento siano significativi per gli studenti.

Qualcuno potrebbe obiettare che le risposte errate dimostrano l’incapacità di riflettere; in questo caso bisognerebbe porsi altri interrogativi: “Come pensano i giovani frastornati da un mondo di immagini e suoni? Quali abilità dovrebbe promuovere la scuola? Quale possibilità ha di poter incidere veramente?”.

Domande legittime, che non possono trovare risposte immediate in quanto chiamano in causa la crisi della scuola nei paesi industrializzati avanzati.

Riconciliata, dopo averne colto gli aspetti costruttivisti, ‘con la competenza’, parola-chiave proposta sistematicamente dalle *Raccomandazioni* europee e dai documenti di riforma della scuola, non rimaneva che riprendere in mano le varie definizioni, ‘collezionate per dovere’, per riflettere.

Le competenze chiave per l’apprendimento permanente

Il Consiglio europeo di Lisbona, nel 2000, consapevole che le risorse umane sono le più importanti in un’economia basata sulla conoscenza, ha posto al

centro dello sviluppo la persona con il diritto alla formazione per tutta l'esistenza ed ha affermato la necessità di definire nuove competenze di base per assicurare l'apprendimento in tutto l'arco della vita.

La *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 predispone un quadro comune europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che identifica e definisce quelle necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità.

“Le competenze sono definite [...] alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

1. Comunicazione in madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologie
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave”.

Il linguaggio semplice, che elenca, stride con quello dei documenti 'pedagogici' cui sono abituata, quindi inscrivo le competenze nelle seguenti finalità:

- per la costruzione del sé sono necessarie le competenze riguardanti la comunicazione in madrelingua e nelle lingue straniere, l'imparare a imparare, la consapevolezza e l'espressione culturale, la competenza digitale;

- per inserirsi nel mondo delle relazioni umane e sociali occorrono le competenze comunicative sia nella lingua madre che in quelle straniere, le competenze sociali e civiche, lo spirito d'iniziativa e di imprenditorialità, la competenza digitale;
- per conoscere il mondo naturale, fondamentali sono le competenze tematiche e di base in scienza e tecnologie nonché la competenza digitale.

La 'madre' lingua

Riportiamo dal documento la parte che riguarda la lingua che, nelle società multiculturali europee, può non essere una lingua ufficiale dello stato membro; in alcuni stati può essere una delle varie lingue ufficiali, fermo restando che la capacità di comunicare in almeno una è condizione essenziale per partecipare alla vita sociale.

"Comunicazione nella madrelingua"

Definizione: La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

- La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri.

- La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi.

Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto.

Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle

qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile".

La competenza: avvicinamenti al tema

Anche i pedagogisti si sono occupati della competenza. Per Massimo Baldacci *"La competenza può essere sommariamente definita come la capacità di usare le proprie conoscenze e le proprie abilità per raggiungere un dato obiettivo (o per fornire una prestazione rispondente a determinati standard di efficacia) in certi contesti. In altri termini, la competenza consisterebbe nella capacità di padroneggiare (componente 'endogena') una conoscenza e di utilizzarla efficacemente (componente 'esogena') in una certa gamma di situazioni"*²³.

Per Michele Pellerey la competenza è *"la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo"*²⁴.

Sottolineiamo che la competenza non si riferisce a conoscenze e abilità disciplinari, ma a processi generali ed elevati di pensiero, è un sapere assimilato e vitale, costruito con le diverse discipline, con le esperienze, anche lavorative. Per cogliere il cambiamento che investe la scuola, può essere di aiuto richiamare l'indagine internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*) promossa dall'OCSE (*Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico*), che valuta i risultati dei sistemi scolastici a livello internazionale, sulla base delle prestazioni degli studenti di 15 anni. Non verifica l'apprendimento dei contenuti del curriculum, ma ciò che i quindicenni, che completano la scuola obbligatoria, sono in grado di fare con ciò che hanno appreso. Nei paesi di lingua inglese viene definito *literacy*, termine che è stato tradotto in italiano con 'competenza' in quanto, implicando un sapere e un saper fare, è la parola che più si avvicina al vocabolo originario.

Se vogliamo rimanere nel campo linguistico, Guido Armellini, per quanto riguarda l'educazione letteraria, afferma: *"Il campo delle competenze richiede un grado diverso di impegno e di coinvolgimento personale: non si tratta di ripetere qualcosa di già detto, ma di svolgere operazioni autonome e 'nuove', che fanno appello da un lato alle conoscenze acquisite, dall'altro all'intelligenza, all'immaginazione, all'intuizione degli studenti. L'attenzione non è concentrata tanto sulle nozioni storico-*

²³ M. Baldacci, *La didattica per moduli*, Laterza, Bari, 2003.

²⁴ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano, 2004.

*letterarie quanto sulla lettura diretta dei testi e sui processi che i lettori sono chiamati a mettere in campo per la costruzione dei significati. L'esperienza insegna che una strategia didattica centrata sulla massima valorizzazione di questo tipo di operazioni può stimolare meglio di uno studio ripetitivo e mnemonico il nascere o il consolidarsi di quell'amore per la lettura che è la scommessa più ardua dell'insegnamento letterario"*²⁵. In poche parole, occorre interrogare e interrogarsi sui testi che si leggono, costruire un sapere, non ripetere.

La competenza nei documenti di riforma della scuola

Nella legge n. 53/2003 "Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale" ritroviamo un riferimento alle raccomandazioni europee. Leggiamo infatti: *"È promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea". Inoltre "la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educazione ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e all'evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente la competenza e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e formazio-*

²⁵ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unico-
pli, Milano, 2008.

ne; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione".

Le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (2004)

Nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, nel profilo terminale del discente troviamo un riferimento esplicito alle competenze: *"Il Profilo educativo, culturale e professionale che segue rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del primo ciclo di istruzione.*

Il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono diventate competenze personali di ciascuno.

Un ragazzo è riconosciuto 'competente' quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese per:

- *esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri;*
- *interagire con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda, e influenzarlo positivamente;*
- *risolvere i problemi che di volta in volta incontra;*
- *riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre;*
- *comprendere, per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali;*
- *maturare il senso del bello;*
- *conferire senso alla vita".*

Il Profilo atteso per la fine del primo ciclo di istruzione si dispiega nelle articolazioni: Identità (Conoscenza di sé, Relazione con gli altri, Orientamento), Convivenza civile, Strumenti culturali.

Si riporta la parte riguardante la lingua italiana²⁶.

"Alla fine del primo ciclo di istruzione, il ragazzo:

• *conosce e utilizza, in maniera elementare, tecniche differenziate di lettura silenziosa dei testi e legge correttamente, ad alta voce, testi noti e non noti di semplice dettato (Lettura);*

• *usa un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali e capisce messaggi orali e visivi intuendone, almeno in prima approssimazione, gli aspetti impliciti; nell'orale e nello scritto è in grado di produrre testi brevi, ragionevolmente ben costruiti (sia a livello linguistico sia di costruzione progressiva dell'informazione) e adatti alle varie situazioni interattive (Parlare, ascoltare, scrivere);*

²⁶ Si sono posti in tondo e tra parentesi contenuti, ad avviso dell'autore, rilevanti.

- *ha un'idea precisa, della natura e della funzione delle singole parole (analisi grammaticale) e della struttura della frase semplice e complessa (analisi logica), si muove con sicurezza nell'identificare le classi di parole (soggetto, oggetto diretto e indiretto, tipi di complemento, connettivi, tipi di subordinate, tipi di frase, ecc.), riesce a percepire come una frase produca un significato e lo configuri dal punto di vista della comunicazione; riconosce le principali caratteristiche linguistiche e comunicative di testi diversi, si serve dei principali strumenti di consultazione (dizionari di vario tipo, grammatiche, ecc.), conosce elementi della storia della lingua italiana e dei rapporti tra l'italiano e i dialetti e tra l'italiano e le principali lingue europee (Conoscenza del funzionamento della lingua);*

- *conosce e pratica funzionalmente la lingua inglese e, da principiante, una seconda lingua comunitaria (Lingue straniere);*

- *sa orientarsi entro i principali generi letterari antichi e moderni (fiabe, miti, leggende, poemi, poesia lirica ed epica, teatro, racconti, romanzi, resoconti di viaggio, ecc.) e ha cominciato a sviluppare, grazie al contatto con i testi semplici ma significativi della nostra letteratura e della nostra cultura (da apprendere anche a memoria), il gusto per l'opera d'arte verbale (poesia, narrativa, ecc.), e per la 'lucida' espressione del pensiero;*

- *ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa (Le radici del passato);*

- *adopera, per esprimersi e comunicare con gli altri, anche codici diversi dalla parola, come la fotografia, il cinema, Internet, il teatro, ecc. Ne comprende quindi il valore, il senso e, in maniera almeno elementare, le tecniche. Così come sa leggere un'opera d'arte e sa collocarla nelle sue fondamentali classificazioni storiche, conosce, legge, comprende e, soprattutto, gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, anche praticandolo attraverso uno strumento oppure attraverso il canto, con la scelta di repertori senza preclusione di generi;*

- *legge quotidiani e ascolta telegiornali, confrontandosi con le opinioni che esprimono (Altri codici: il linguaggio delle immagini, filmico, televisivo, teatrale, musicale, artistico, giornalistico, delle nuove tecnologie);*

- *compila un bollettino postale, legge carte stradali, mappe della città, l'orario ferroviario, le bollette di servizi pubblici, ecc. (Il linguaggio della quotidianità)".*

Possiamo ritrovare richiami alla Lingua e ad altre forme simboliche proseguendo nella lettura del testo:

- *"Leggere la realtà e risolvere problemi non soltanto impiegando forme verbali o iconiche, ma anche forme simboliche caratteristiche della matematica (numeri, figure, misure, grafici, ecc.), dando particolare significato alla geometria";*

- *“Giunge alla descrizione-rappresentazione di fenomeni anche complessi in molteplici modi: disegno, descrizione orale e scritta, simboli, tabelle diagrammi grafici, semplici simulazioni”.*

L’obbligo di istruzione (2006)

Con la legge 26/12/2006 n. 296 l’obbligo d’istruzione viene elevato a 10 anni. Il documento tecnico, allegato al regolamento di attuazione del 22/8/2007, richiama espressamente la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave.

Leggiamo infatti: *“I saperi e le competenze per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), contenuti nell’allegato 1. Essi costituiscono ‘il tessuto’ per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all’acquisizione di competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa”.*

“Le competenze chiave proposte nell’allegato 2 (sono quelle di cittadinanza) sono il risultato che si può conseguire – all’interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenute negli assi culturali”.

Le competenze di base dell’asse dei linguaggi sono:

- *“Padronanza della lingua italiana:*
 - *padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti;*
 - *leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo;*
 - *produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.*
- *Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi.*
- *Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario.*
- *Utilizzare e produrre testi multimediali”.*

Nel testo leggiamo inoltre che la corrispondenza tra conoscenze e abilità, in relazione a ciascuna competenza, è rimessa all’autonomia didattica del docente e alla programmazione collegiale del consiglio di classe. Le suddivisioni presentate sono, pertanto, indicative.

Le competenze chiave di cittadinanza che si intrecciano con quelle degli assi culturali sono le seguenti:

- *“Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e formazione*

(formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.

- **Progettare:** *elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.*

- **Comunicare:** - *comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); - rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni ecc., utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).*

- **Collaborare e partecipare:** *interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie ed altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.*

- **Agire in modo autonomo e responsabile:** *sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.*

- **Risolvere problemi:** *affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.*

- **Individuare collegamenti e relazioni:** *individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.*

- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** *acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni".*

Gli assi culturali assicurano le competenze di base che potremmo definire strumentali, si intrecciano con le competenze chiave di cittadinanza che vanno oltre le discipline e gli assi in quanto sono pluridimensionali e multifunzionali, sono complesse sia sul piano cognitivo che sociale.

Le competenze dei quattro assi culturali assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio; rientrano nel curriculum dei primi due anni degli istituti classici, scientifici, magistrali, tecnici, professionali ed artistici, e devono essere certificate per il passaggio a diverso ordine e indirizzo di scuola, per il riconoscimento dei crediti formativi, per favorire la permanenza nei percorsi di istruzione e formazione.

Indicazioni per il curriculum (2007)

Non vanno dimenticate le *Indicazioni sperimentali* del D.M. 31 luglio 2007 in cui leggiamo: *“In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario”*.

Ancora: *“Gli obiettivi di apprendimento sono definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni”* che, posti al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, *“rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno”*.

C'è chi osserva che bisognerebbe parlare di competenze e non di traguardi in quanto nel testo ci sono espliciti riferimenti alle prime: *“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. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno la loro attività”*.

Un curriculum finalizzato all'acquisizione della competenza: riflessioni

In sintesi, richiamando le costanti che si ritrovano nelle varie definizioni, potremmo definire la competenza come la consapevolezza, la capacità di capire e saper risolvere un compito complesso o nuovo, di natura pratica o intellettuale, in diverse situazioni, attivando la volontà, le conoscenze, le abilità possedute. La competenza indica l'assimilazione delle competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali, richiede l'attivazione di tutte le caratteristiche della personalità per acquisire un sapere e sa-

per fare che ne rivela il possesso in svariate situazioni. È un sapere interconnesso, intriso di abilità, 'spendibile' nelle diverse situazioni della vita.

L'attenzione al saper fare mette in discussione l'idea che si apprenda con ripetizione di esercizi astratti, lontani dalla realtà, una sorta di allenamento mentale, di cui si è sempre supposta l'utilità senza dimostrarla. Non è il caso di pensare che ciò sia solamente memorizzazione? Non è più opportuno cercare di risolvere problemi reali?

L'apprendimento

Penso che per il conseguimento della competenza, nel curriculum che deve essere significativo e carico di senso, la centralità spetta alla persona che apprende, sviluppa conoscenze e abilità, si mette in gioco con la cultura rappresentata dalle discipline. Persona e apprendimento cui contribuiscono i diversi saperi devono essere al centro dell'attenzione.

Una volta riconosciuto che l'essere competente è un valore, lo studente deve assumersi la responsabilità del proprio processo di apprendimento, deve essere consapevole delle risorse cognitive, affettive, motivazionali che può sviluppare in un ambiente in cui lo studio (che comporta anche impegno e fatica) è intenzionale e sistematico.

In considerazione del valore etico dell'impegno e dello studio, un'attenzione particolare spetta alla *valutazione per l'apprendimento*, rispetto a quella *dell'apprendimento*: l'autovalutazione e la valutazione formativa diventano fondamentali perché chi apprende deve essere guidato, sostenuto nell'acquisizione della consapevolezza delle operazioni cognitive, delle strategie, del sapere e del saper fare, delle emozioni che prova.

È vero che esiste una valutazione sommativa, che può essere espressa anche con voti, ma va sempre rapportata al punto di partenza dell'allievo, ai progressi fatti, alla promozione del suo sviluppo, pertanto non può mortificare i risultati, per quanto modesti possano essere.

Credo che l'innovazione si giochi nel rivedere le pratiche valutative per non ricadere nella retorica e abusata affermazione che è fondamentale l'attenzione alla qualità degli apprendimenti più che alla quantità, al come più che al cosa.

Il docente, 'esperto' nell'apprendimento (l'accento non è sull'insegnamento), mette in relazione la disciplina con lo studente che, per essere consapevole di sé e della propria attività, deve sapere come si colloca in un certo ambito di sapere, perché serve alla sua crescita, che cosa sa e sa fare, cosa ha potuto conoscere e fare con quanto appreso, se deve migliorare, quali curiosi-

tà o interessi può approfondire, quali altri traguardi deve raggiungere, in quali campi del sapere riesce ad esprimersi meglio.

Imparare ad imparare

È opportuno riportare, dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo per l'apprendimento permanente*, la seguente competenza chiave: *“Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza”*.

“Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

Laddove l'apprendimento è finalizzato a particolari obiettivi lavorativi o di carriera, una persona dovrebbe essere a conoscenza delle competenze, conoscenze, abilità e qualifiche richieste. In tutti i casi imparare a imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili.

Le abilità per imparare a imparare richiedono anzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura e il calcolo e l'uso delle competenze TIC necessarie per un apprendimento ulteriore. A partire da tali competenze una persona dovrebbe essere in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità. Ciò comporta una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria carriera e dei propri schemi lavorativi e, in particolare, la capacità di perseverare nell'apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento. Una persona dovrebbe essere in grado di consacrare del tempo per apprendere autonomamente e con autodisciplina, ma anche per lavorare in modo collaborativo quale parte del processo di apprendimento, di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e di condividere ciò che ha appreso. Le persone dovrebbero inoltre essere in grado di organizzare il

proprio apprendimento, di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno, ove necessario.

Un'attitudine positiva comprende la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento stesso sia per poter gestire gli ostacoli e il cambiamento. Il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere e di applicare l'apprendimento in una gamma di contesti della vita sono elementi essenziali di un'attitudine positiva".

La continuità tra i vari gradi di scuola, di conseguenza, si dovrebbe basare sull'autoconsapevolezza della persona del proprio percorso di apprendimento, dei propri interessi, del proprio impegno; si dà per scontato che la scuola sia formativa, ma sappiamo che cosa rappresenta per gli studenti, quale valore attribuiscono al sapere scolastico, quanto sono consapevoli di sapere e come percepiscono l'importanza di quanto stanno facendo? Li 'interrogiamo' a questo proposito?

Per promuovere le competenze

L'apprendimento finalizzato alla competenza richiede, a mio avviso, che la mediazione didattica, che tanto si è 'esercitata' sulle tassonomie, sia ripensata non tanto sui contenuti, quanto sulle strategie per far conseguire il sapere e/o per migliorare il modo in cui lo studente 'lavora' per acquisire conoscenze e abilità, per predisporre verifiche non solo ripetitive e applicative ma nuove, insolite, non strettamente scolastiche. Esercitarsi a suddividere una conoscenza in saperi e abilità (a volte non è facile) ripercorrerebbe la strada della peggior stagione della programmazione.

L'attività annuale, che deve essere significativa per lo studente, condivisa con un patto formativo, potrebbe organizzarsi con unità di apprendimento o di lavoro/modulo (per evitare inutili polemiche) intese come macro-aree (es.: la poesia, l'epica, l'ascolto, ecc.), ridimensionate quanto a contenuti perché finalizzate maggiormente alla consapevolezza da parte dell'allievo del modo di apprendere, al recupero di quanto sa o crede di sapere, alla messa alla prova anche in contesti non scolastici.

L'andamento delle unità non è accumulativo o successivo, ma ricorsivo, a spirale: ad esempio le macro-aree narrazione o poesia proposte nella scuola dell'infanzia sono a fondamento di quanto la scuola elementare e media porranno e approfondiranno.

Un apprendimento che risponde solo a richieste scolastiche, che non dà conoscenze spendibili per meglio conoscere ed agire nel mondo, può costituire un buon bagaglio di nozioni o di informazioni, ma non è l'apprendimento assimilato ed elaborato che costituisce la personalità.

Chi testimonia la continuità dell'apprendimento? Chi apprende o i documenti valutativi? Direi soprattutto lo studente. E come? Con l'ascolto da parte del docente e con la costruzione di testi autobiografici dell'apprendimento e del sapere personale (dossier, portfolio).

Le metodologie di lavoro non possono che essere quelle della ricerca, dell'attività laboratoriale intesa come modalità di apprendimento per scoperta, per prove ed errori, dell'organizzazione degli argomenti in modo multidisciplinare.

La valutazione

Penso che la valutazione formativa e l'autovalutazione possano essere pratiche dialogate, di incontro/scontro del docente e dell'allievo, e non solo somministrazione di schede preconfezionate.

Ritengo interessante proporre le riflessioni di G. Armellini: *“Negli ultimi anni il gonfiamento quantitativo e qualitativo delle schede e degli strumenti di valutazione ne ha accentuato il valore simbolico, facendoli diventare quasi il momento centrale e culminante della vita scolastica; penso invece che bisognerebbe utilizzare strumenti di certificazione che, anche per l'esiguità delle loro dimensioni, esibiscano la loro secondarietà e marginalità rispetto all'avventura dell'apprendimento.*

Questo non significa naturalmente che l'insegnante debba rinunciare a valutare cose come l'impegno, le emozioni, le passioni e le idiosincrasie, le caratteristiche psicologiche e le propensioni morali di alunni e alunne, che sono gli aspetti più delicati ed importanti della relazione educativa e le condizioni fondamentali dell'apprendimento. In questo campo però dovrebbe vigere il secondo tipo di valutazione: se mi pare che Pierino si stia impegnando poco nello studio, posso sottoporre questa mia impressione a colleghi e colleghe, ai genitori, ma soprattutto a Pierino, per costruire cooperativamente un'interpretazione dei suoi comportamenti e del mio disagio rispetto ad essi. A differenza della precedente, questa forma di valutazione parte dalla consapevolezza dell'ignoranza di chi valuta: l'insegnante mette apertamente in gioco la sua soggettività, ha un atteggiamento di curiosità e di rispetto di fronte all'alterità di chi gli sta di fronte, non si propone di classificare unilateralmente un essere umano ma di impostare un dialogo sulla qualità delle relazioni reciproche. In altre parole, se voglio valutare correttamente Pierino (il suo impegno, i suoi interessi, le sue emozioni) bisogna che

mi metta nelle condizioni di imparare qualcosa da lui, conferendo un andamento circolare e bidirezionale al gioco 'ecco come mi vedo' - 'ecco come ti vedo'.

Una tabella può schematizzare alcune differenze fondamentali tra i due tipi di valutazione.

Tabella 1 - Quale cultura della valutazione

<i>Valutazione classificatoria:</i>	<i>Valutazione dialogica:</i>
- prende in considerazione una sola variabile alla volta: un'abilità di uno studente;	- prende in considerazione le relazioni: almeno due esseri umani e le loro azioni reciproche;
- considera la soggettività e le emozioni dell'insegnante come elementi di disturbo;	- considera la soggettività e le emozioni dell'insegnante come risorse;
- si può tradurre in schemi e modelli standardizzati;	- non si può tradurre in schemi e modelli standardizzati;
- predilige la forma scritta;	- predilige l'oralità;
- si svolge in momenti specifici e predefiniti;	- si svolge quando lo sviluppo della relazione lo richiede;
- l'insegnante è concepito come un osservatore esterno a ciò che sta valutando;	- l'insegnante è concepito come una parte di ciò che sta valutando;
- si basa sulla logica del <i>feed-back</i> .	- si basa sulla logica del <i>teach-back</i> .

Il secondo tipo di valutazione non si presta, per la sua intrinseca informalità, ad essere verbalizzato su documenti ufficiali, né ad essere minuziosamente regolamentato da circolari ministeriali; dunque sembra non avere spazio né valore in una scuola basata sul controllo burocratico delle procedure. In una scuola 'sregolata' centrata sulla libertà e l'imprevedibilità della relazione, è un ingrediente insostituibile, che dà sapore e senso all'esperienza dell'imparare e dell'insegnare"²⁷.

Penso che espressioni che tradiscono le emozioni, come "La matematica è come una balena, che è innocua, ma è tanto grande che fa paura", "Se devo rappresentare la matematica con un colore, penso al rosso", "Alla fine della prima media non penso più al color rosso, ma al blu per la matematica" (dal raccoglitore delle prove di verifica di un alunno di 1^a classe di scuola secondaria di primo grado), abbiano diritto di ascolto e rientrino in una valutazione dialogica.

La raccolta degli errori commessi ("Lo stupidario della classe"), la conoscenza degli interessi nella lettura (Che lettori siamo? Chi ama leggere poco?

²⁷ Op. cit.

Chi ama i gialli? Chi le avventure? Chi i libri scientifici?...) sono esempi significativi di valutazione dialogica.

La valutazione non può appiattirsi sulle prove di verifica, strutturate o meno che siano. Non va inoltre confusa con la certificazione.

Le discipline nel curricolo e la centralità della lingua

Preliminare al discorso disciplinare è concordare quali conoscenze e abilità tutto il corpo docente deve perseguire. Le competenze chiave di cittadinanza possono offrire spunti utili da sviluppare nei vari gradi di scuola; le riproponiamo: Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare l'informazione²⁸.

Comunicare implica l'acquisizione della competenza testuale; per quella ricettiva scritta occorre orientarsi nel testo, saper cogliere i nessi temporali e/o causali, saper seguire le sequenze dei fatti, dell'esperimento, delle spiegazioni, saper ricercare i particolari di cui si ha bisogno, saper cogliere inferenze semantiche e lessicali, saper cogliere gli elementi importanti e l'idea centrale, capire il testo e trasporlo in parafrasi, saper sintetizzare, saper utilizzare informazioni complementari al testo (note, didascalie, grafici...), saper ricercare le informazioni necessarie (atlanti, enciclopedie, dizionari...).

Sono conoscenze e abilità che tutti i docenti dovrebbero sviluppare con consapevolezza, poiché non sono impegno esclusivo del docente di lingua italiana.

Fin dal 1979, nei programmi della scuola media inferiore si poteva leggere: *“L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro dell'educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività, e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà. L'insegnamento dell'italiano mira a far conseguire specificatamente il possesso dinamico della lingua”*.

“Tutti i linguaggi propri dell'uomo – verbali e non verbali – devono integrarsi nel processo educativo, anche se ognuno di essi è più specifico oggetto di insegnamento di singole discipline. Il linguaggio verbale, tuttavia, ha una sua evidente centralità; infatti di esso si valgono tutte le discipline per elaborare e comunicare i propri processi e contenuti”.

²⁸ Competenze chiave di cittadinanza. All. 2 al documento tecnico del D.M. 22/08/2007. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

Le discipline devono avere un senso per chi le apprende. Il curriculum di lingua italiana, ad esempio, potrebbe essere scandito in unità di lavoro per l'apprendimento nel modo seguente:

- ascolto per comprendere e interpretare;
- parlo per farmi capire, dialogare, discutere, argomentare;
- leggo per piacere (scopro i generi letterari preferiti);
- leggo per apprendere (scopro i linguaggi delle discipline);
- leggo per acquisire consapevolezza di me, degli altri, del mondo (incontro la letteratura);
- quale disciplina ha, per me, un linguaggio difficile...
- leggendo ho imparato...
- scrivo per apprendere (imparo a prendere appunti, riassumere, parafrasare, esporre);
- scrivo per parlare di me (comunico informazioni, racconto, esprimo pensieri ed emozioni);
- scrivo per argomentare (imparo a sostenere quanto penso);
- leggo e scrivo in forme plurisemiotiche (fumetti, articoli di giornale, sceneggiature, film, ipertesti, ecc.);
- volo con la fantasia e la creatività (invento storie, fiabe, favole, ecc.);
- 'saper dire' (la grammatica come riflessione sul funzionamento della lingua);
- gioco con la lingua (scopro la creatività linguistica: rime, assonanze, il linguaggio figurato...);
- scopro i cambiamenti della lingua nello spazio, nel tempo, nei gruppi sociali (l'italiano regionale, l'etimologia delle parole, ecc.).

Capire il senso di quanto si fa incentiva la motivazione, la soddisfazione e l'interesse: *"Gli esseri umani sono congegnati in modo da provare piacere, desiderio, passione, solo spontaneamente, e non si può essere spontanei a comando. Così, quando una risposta soggettiva che dovrebbe essere autonoma e volontaria viene presentata come obbligatoria, produce inevitabilmente una reazione di rigetto. Insomma, attitudini come il piacere di leggere, la curiosità, la predisposizione al dialogo con il diverso non possono essere trattate come 'competenze misurabili con una prova'. Il fatto che queste finalità non siano sottoponibili a un voto non significa che siano irrilevanti, o che non valga la pena di perseguirle"*²⁹.

Il conseguimento della competenza in modo funzionalista riproporrebbe la scuola della trasmissione e non della costruzione condivisa del sapere tra docente e alunni.

²⁹ Op. cit.

Concludo affermando che 'la scuola della competenza' è luogo e tempo dell'impegno, della corresponsabilità educativa, delle emozioni, dell'incontro con la cultura, con gli adulti, con i pari; è luogo della comunicazione, della riflessione, dell'ideazione, della ricerca, dell'apprendere facendo, dell'autovalutazione e della valutazione formativa.

Bibliografia

- AA.VV., *Le prove INValSI: un contributo per lo sviluppo degli apprendimenti di base*, Inserto allegato a "Innovazione Educativa" n. 3-4, marzo/aprile 2006.
- Armellini G., *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano, 2008.
- Baldacci M., *La didattica per moduli*, Laterza, Bari, 2003.
- Drago R., *Il portfolio a scuola: una rivoluzione delle pratiche di insegnamento-apprendimento*, "Psicologia dell'educazione", Vol. 2, settembre 2008.
- MPI-ANSAS, *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?*, Roma, 2007.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano, 2004.

MATRICE DI LETTURA DEI DOCUMENTI ISTITUZIONALI

Laura Longhi

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Italiano', ricercatrice Ansas ex IRRE E-R

Nei periodi di cambiamento una lettura comparata dei documenti istituzionali può essere utile per rivedere il passato guardando al futuro.

Ho predisposto pertanto una matrice avvalendomi e riprendendo le parole di M.L. Altieri Biagi contenute nei *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. n. 104/1985): *“Nessuna definizione globale può esaurire la complessità del fenomeno linguistico. Esistono però definizioni parziali che possono essere utilmente assunte”*. Ad esse è stata aggiunta un’ulteriore voce (punto G) riguardante la capacità di transcodifica: saper passare da un codice verbale ad uno iconico o simbolico e viceversa.

Confrontando l’epistemologia della lingua italiana sottesa al documento del 1985 con gli ultimi documenti programmatici posso affermare che non è cambiata e, nel contempo, evidenziarne il ‘ruolo sociale’: *“Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (art. 21). Attraverso la parola si negoziano i significati e si opera per sanare le divergenze prima che sfocino in conflitti. È compito ineludibile del primo ciclo garantire un adeguato livello di uso e di controllo della lingua italiana, in rapporto di complementarità con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie”* (Indicazioni per il curriculum, 2007). È il contesto che si è modificato con l’immigrazione, con la costituzione dell’Unione europea, con il diffondersi delle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione, con la globalizzazione, con un’economia basata sempre più sulla conoscenza.

La matrice viene presentata in forma ‘aperta’. Deve essere completata con la lettura dei documenti istituzionali, offrendo così una possibilità di riflessione a livello individuale e/o di gruppo.

Progettare per far raggiungere la competenza richiede una particolare attenzione all’apprendimento, alla valutazione, al soggetto; nell’ipotesi proposta è comunque prevista anche una centratura sulla disciplina e sulla multidisciplinarietà. Il gruppo privilegia una progettazione per il soggetto/persona che comporta una valutazione formativa con una biografia dell’apprendimento o il portfolio.

Tabella 1 - Un'ipotesi di lettura dei documenti istituzionali a partire dalle definizioni parziali ed operative di lingua italiana dei Programmi didattici per la scuola primaria (D.P.R. n. 104/1985)

Definizioni parziali ed operative di lingua italiana (D.P.R. n.104/1985) Confronti	Matrice progettuale (un'ipotesi)		
	Sul soggetto/persona	Sull'oggetto	Multi-disciplinare
A. La lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza. Confronto con documento istituzionale...	Il bambino-fanciullo-preadolescente apprende, mediante la lingua, a pensare, a ragionare, ad 'organizzare il mondo', ad apprendere.	La lingua per pensare, ragionare, 'organizzare il mondo', apprendere.	Lingua italiana e matematica.
B. La lingua è un mezzo per stabilire un rapporto sociale: più precisamente consente di comunicare con gli altri e di agire nei loro confronti. Confronto con documento istituzionale...	Il bambino-fanciullo-preadolescente apprende ad ascoltare e comunicare.	La lingua per ascoltare e comunicare.	Lingua italiana e scienze sociali.
C. La lingua è il veicolo attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo. Confronto con documento istituzionale...	Il bambino-fanciullo-preadolescente apprende ad essere lettore, scrittore.	La lingua per leggere, narrare, esprimere.	Lingua italiana ed altre forme di comunicazione.
D. La lingua è espressione di pensiero, di sentimenti, di stati di animo, particolarmente nella forma estetica della poesia. Confronto con documento istituzionale...	Il bambino-fanciullo-preadolescente apprende a cogliere il linguaggio poetico (sviluppa il senso estetico, dimostra sensibilità per le figure retoriche...).	Il linguaggio poetico.	Lingua italiana e linguaggi non verbali.

MATRICE DI LETTURA DEI DOCUMENTI ISTITUZIONALI

<i>E. La lingua è un oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.</i> <i>Confronto con documento istituzionale...</i>	Il bambino-fanciullo-preadolescente apprende a pensare la lingua come 'oggetto culturale'.	La lingua è un oggetto culturale.	Lingua italiana, letteratura, storia, geografia.
<i>F. Altri tipi di codici non sono alternativi al codice verbale, ma complementari (grafico, pittorico, plastico, ritmico-musicale, mimico-gestuale, ecc.).</i> <i>Confronto con documento istituzionale...</i>	Il bambino-fanciullo-preadolescente apprende a comunicare con altri codici: mimico-gestuale, musicale, grafico, pittorico, audiovisivo e con altri mezzi: computer, internet.	La lingua è complementare ad altri codici non verbali. Vanno utilizzati anche mezzi diversi: cinema, computer, internet.	Linguaggio verbale e non verbale. Mass-media. TIC
<i>G. Lo studente apprende a leggere la realtà e a risolvere problemi utilizzando non soltanto forme verbali o iconiche (disegno, descrizione orale e scritta in lingua italiana e straniera...), ma anche diverse forme di rappresentazione, e sa passare da una all'altra (simbolica, tabellare, grafica, ecc.)</i> <i>Confronto con documento istituzionale....</i>	Il bambino-fanciullo-preadolescente rappresenta la complessità dei fenomeni in molteplici modi: con il disegno, la descrizione orale e scritta, con simboli, tabelle, grafici, semplici simulazioni, ecc. Sa passare da uno all'altro.	Diverse forme simboliche (tra cui quelle matematiche) possono rappresentare la realtà. È importante la transcodifica.	Linguaggio verbale, iconico, altri linguaggi simbolici (matematica, scienze...). Diversi supporti: cartacei, informatici, multimediali.

Parte II

Esperienze e approfondimenti

METACOGNIZIONE DELLE EMOZIONI

Monica Foschi

Docente di scuola primaria

Ritengo che l'autostima sia un fattore che incide sulle difficoltà di apprendimento in modo importante. La consapevolezza del nostro modo di agire spesso contrasta con ciò che vorremmo essere, con le nostre aspirazioni e, in particolar modo per i bambini, il senso di frustrazione che deriva dall'insuccesso alimenta processi che, a catena, rinforzano la bassa autostima e la convinzione di non farcela.

Per questo motivo credo sia necessario associare, agli interventi di correzione, metodiche e strategie che 'condizionino' positivamente i miglioramenti del bambino, che confermino la possibilità di farcela ed emotivamente consentano di sperimentare il successo. Definirei ciò 'metacognizione delle emozioni'.

Lingua e identità

La lingua deve ritrovare il proprio valore come strumento per costruire delle identità. I nostri alunni sono identità in crescita, in costruzione, la lingua è una manifestazione dell'identità. La crisi della scuola italiana si manifesta anche nella perdita dello scopo: costruire delle identità e sviluppare il senso di responsabilità individuale.

Per questi fini la motivazione e l'autostima sono fondamentali, soprattutto nelle attività di recupero. Presento alcune strategie che utilizzo e che ritengo coerenti con il mio pensiero. Innanzitutto va supportato emotivamente il percorso di apprendimento facendo riconoscere allo studente lo stato d'animo che si collega alla riuscita/non riuscita con le domande: "Cosa provo quando sbaglio, cosa provo quando riesco?".

Alle emozioni viene dato un volto, liberando la fantasia, con immagini, ritagli di giornali, associazioni di colore, associazione di pensieri. L'energia emotiva deve essere indirizzata al successo, è importante costruire espressioni positive. Il bambino generalmente usa frasi come "non so fare, non riesco...": è necessario favorire delle espressioni su di sé centrate sul positivo, sulla possibilità di riuscita.

Per questo a scuola viene predisposto il tabellone del successo, aggiornato ogni volta che si acquisiscono nuove conoscenze, nel quale gli obiettivi sono presentati non come mete da raggiungere, ma come tappe via via raggiunte: so le tabelline, so usare l'h, ecc. Accanto a questo c'è il cartellone degli obiettivi da raggiungere, che viene aggiornato settimanalmente o quindicinalmente: il bambino conosce quelli da raggiungere, che valuta con le opzioni: ho fatto dei progressi ☺, sono stazionario ☺, ho ancora delle difficoltà ☹.

La consapevolezza dell'errore nasce se la correzione è effettuata dai bambini. Per far raggiungere la correttezza ortografica somministro delle prove mirate (ad es.: Sartori); inizialmente metto un puntino sotto la parola errata, in un secondo tempo lo colloco all'inizio della riga perché l'allievo ricerchi la correzione da effettuare.

Una didattica per il successo formativo

Nel laboratorio di recupero, che preferisco chiamare del successo, vengono utilizzati cartellini visivi, esercizi di ascolto e discriminazione, una busta con gli strumenti per imparare a scrivere bene da utilizzare nei laboratori di poesia e di scrittura creativa (meno specifici, ma fortemente motivanti), con contenuti che si collegano alle difficoltà ortografiche.

Le attività specifiche si possono realizzare con modalità diverse: dal piccolo gruppo a gruppi cooperativi o con tutoring. Un'attività di recupero impostata in questo modo risulta altamente motivante in quanto l'allievo viene sostenuto emotivamente, ha la possibilità di verificare i piccoli miglioramenti, viene supportato per fare i passi successivi: conosce il percorso e il successo raggiunto, conosce l'obiettivo da raggiungere.

LA LINGUA: UNO STRUMENTO DI RIFLESSIONE E AUTOREGOLAZIONE

Brunella Malagutti

Docente di scuola primaria

In questo breve saggio si presenta l'esperienza "Imparare a fare i compiti da solo" in italiano in una classe prima della scuola primaria, in cui la lingua è intesa come:

- oggetto di osservazione rispetto al quale è possibile attivare percorsi di scoperta circa il suo funzionamento;
- strumento di autoregolazione che, attraverso l'attivazione del dialogo interno, consente al soggetto di monitorare il proprio agire "pensando il proprio pensiero";
- strumento cognitivo mediante il quale dare un senso alla realtà attraverso l'organizzazione dei dati dell'esperienza;
- strumento attraverso il quale stabilire corretti rapporti sociali.

Imparare a fare i compiti da solo

"Imparo a fare i compiti da solo" è un progetto psico-educativo di durata biennale, realizzato a partire dalla classe prima primaria, per insegnare ai bambini a svolgere in totale autonomia i propri compiti e, più in generale, tutte le consegne scolastiche che prevedono un lavoro individuale. In questo tipo di percorso la lingua viene prevalentemente utilizzata nella sua accezione metacognitiva; diventa strumento irrinunciabile attraverso il quale il bambino può attivare quel dialogo interno necessario a monitorare il proprio agire cognitivo.

In effetti, il bambino che esegue in totale autonomia un qualsiasi tipo di compito (a casa o a scuola) deve attivare e utilizzare più processi contemporaneamente. Non deve riuscire a svolgere soltanto l'esercizio che gli è stato assegnato, ma deve anche essere in grado di dirigere la propria attività. È dunque necessario che l'esecuzione del contenuto proposto si accompagni alla capacità di organizzare, monitorare, valutare ciò che sta facendo. L'uso della lingua per parlare a se stessi, per 'dirsi' ciò che è necessario fare per affrontare efficacemente il proprio lavoro, assume un valore irrinunciabile.

Allo stesso tempo, la lingua diventa strumento di consapevolezza e di conoscenza di sé nel momento in cui viene utilizzata per autovalutare sia il la-

voro svolto, sia le strategie utilizzate per svolgerlo; è anche strumento di attribuzione di senso alla realtà e di socializzazione nei momenti del *circle time* e dei giochi di ruolo.

Le fasi del percorso

Ecco dunque le fasi di attuazione del percorso che è stato realizzato a partire dalla classe prima e si è concluso al termine della seconda. Durante la realizzazione del progetto i bambini hanno svolto i compiti di italiano a scuola (è stata utilizzata a questo proposito una delle tre ore settimanali di attività opzionali). Le abilità acquisite durante lo svolgimento del progetto sono state immediatamente generalizzate a tutte le attività scolastiche quotidiane che prevedevano il lavoro individuale.

Fase 1 - La volontà devo usare se più intelligente voglio diventare!

In questa prima fase si è lavorato per il conseguimento dei seguenti obiettivi formativi, proponendo le attività riportate in tabella:

<i>Obiettivi formativi</i>	<i>Attività</i>
- Riconoscere il valore dell'impegno e della volontà per conseguire obiettivi di apprendimento. - Riconoscere il valore incrementale dell'intelligenza. - Attivarsi rispetto alle situazioni di apprendimento. - Utilizzare strategie di automonitoraggio.	- <i>Circle time</i> sull'argomento "Cosa bisogna fare per imparare?" - Discussione con condivisione conclusiva dei contenuti emersi e produzione di un cartellone di sintesi. - Produzione della striscia "La formula da dire se ad imparare voglio riuscire"³⁰

Fase 2 - Voglio imparare a lavorare da solo/a!

<i>Obiettivi formativi</i>	<i>Attività</i>
- Darsi degli obiettivi di miglioramento. - Assumersi responsabilità nei confronti di se stessi e degli altri. - Stabilire dei rapporti di fiducia con gli altri.	- <i>Circle time</i> sull'argomento: "Cosa sono i compiti e come si fanno". - Stipula del contratto sottoscritto dagli alunni e dall'insegnante: gli alunni si impegnano a imparare a fare i compiti, mentre l'insegnante si impegna a insegnare loro come fare.

³⁰ La formula è: "Io voglio imparare e più intelligente diventare perciò attento/a e concentrato/a decido di stare". Veniva inizialmente ripetuta a voce alta dai bambini prima di iniziare i loro elaborati individuali. L'iniziale autoistruzione verbale a voce alta è stata gradatamente sostituita con un'enunciazione a voce bassa. Infine i bambini sono stati invitati a ripetere la formula "solo con la loro mente" (vale a dire che la 'formula' si è progressivamente trasformata in dialogo interno).

Fase 3 - Se i compiti da solo devo fare, tre regole devo rispettare! (classe prima)

Obiettivi formativi	Attività
- Imparare ad imparare. - Utilizzare strategie di automonitoraggio. - Autovalutarsi.	- <i>Modeling</i>. Simulate e giochi di ruolo. - Allenamento. Autovalutazione. Applicazione della <i>token economy</i>. - Diploma di merito. Generalizzazione.

Fase 4 - Imparo a controllare il mio lavoro: ho finito i compiti da fare quando gli errori sono andato a scovare! (classe seconda)

Obiettivi formativi	Attività
- Imparare ad eseguire dei controlli sul proprio lavoro. - Utilizzare strategie di automonitoraggio e autovalutazione.	- <i>Modeling</i>. Simulate e giochi di ruolo. - Produzione dei cartoncini del controllo: "Ho fatto quello che la consegna mi chiedeva di fare?" - "Ho cercato gli errori di ortografia?" Allenamento. - Autovalutazione. Applicazione della <i>token economy</i>. Diploma di merito Generalizzazione.

Le ultime due fasi rappresentano il cuore di tutto l'intervento, sono la parte più elaborata e complessa dell'intero progetto. È stato infatti questo il momento nel quale si è insegnato ai bambini 'cosa fare' per svolgere bene il proprio lavoro. Per questo è stato necessario 'smontare' l'abilità del fare i compiti (o più in generale il proprio lavoro) in alcune sottoabilità costitutive che i bambini hanno imparato a utilizzare dapprima una alla volta e poi contemporaneamente.

Le abilità in gioco

Le quattro sottoabilità individuate (le prime tre sono state affrontate in classe prima, la quarta è stata invece introdotta in seconda) sono:

- *mi organizzo*: questo primo *step* comportamentale corrispondeva col momento nel quale i bambini dovevano, prima di iniziare a svolgere gli esercizi loro proposti, organizzare il loro banco, collocando su di esso solo i materiali che servivano per svolgere il lavoro richiesto;
- *capisco quello che devo fare*: i bambini, in questo caso, sapevano che prima di iniziare il loro lavoro dovevano leggere la consegna, controllando di avere ben compreso ciò che dovevano fare;
- *lavoro da solo in silenzio*: i bambini svolgevano la loro attività in silenzio;

- *controllo il mio lavoro quando penso di avere finito* (classe seconda): i bambini verificavano, in questo caso, di avere effettivamente fatto ciò che la consegna chiedeva loro; inoltre andavano a ricercare gli eventuali errori di ortografia.

Presentazione e ‘allenamento’ relativi a ciascuno *step* sono sempre stati preceduti dal *modeling* dell’insegnante e da giochi di ruolo, a cui seguivano dei momenti di revisione metacognitiva, durante i quali i bambini si confrontavano, in discussione animate e molto partecipate, sui vantaggi dell’applicazione di un certo comportamento e sugli svantaggi della sua non applicazione.

Le regole del buon apprendimento

Altrettanto animate sono state le discussioni per capire insieme quali fossero effettivamente le ‘cose che vedo’ e le ‘cose che sento’ quando si lavora in silenzio. I contenuti emersi hanno portato alla produzione di una carta T per ogni *step* sul quale si è lavorato.

Le tre-quattro sottoabilità/regole sono state riportate per iscritto, in associazione a un disegno esplicativo, su cartoni che sono stati appesi in classe, in modo che i bambini potessero avere un riferimento visivo della sequenza dei comportamenti da applicare; ogni bambino produceva inoltre dei cartoncini personali.

Quando i bambini dovevano svolgere i compiti mettevano i tre cartoncini (successivamente il quarto) capovolti sul banco e li giravano man mano che applicavano le strategie.

Al termine di ogni sessione di lavoro è stato chiesto a ogni bambino di autovalutarsi circa l’avvenuta applicazione dei tre (quattro) passi comportamentali. All’autovalutazione del bambino seguiva la valutazione dell’insegnante. Tale valutazione era effettuata sulla base di una rubrica di valutazione i cui criteri erano conosciuti anche dagli alunni. L’aiuto dei cartoncini è stato eliminato nel momento in cui i bambini hanno dimostrato di essere diventati autonomi, hanno cioè trasformato le indicazioni esterne in dialogo interno.

VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DEL TESTO SCRITTO

Rosanna Battistini

Docente di scuola secondaria di I grado

Pratiche di scrittura

Comporre un testo è un'attività complessa: occorre avere idee e conoscenze sull'argomento, saperle recuperare in memoria, organizzarle attorno a un nucleo centrale, trascriverle rispettando le convenzioni grammaticali, sintattiche e relative al tipo di testo richiesto. La competenza testuale va costruita con gradualità, attraverso una pluralità di percorsi, l'utilizzo di strategie e interventi mirati, che non si risolvono nel semplice *far scrivere* gli alunni. In verità a scuola, se si fa eccezione per la primaria, non si insegna veramente a scrivere, ma *si fa scrivere e si valuta la capacità di scrivere*.

Scrittore competente è colui che sa comporre tutti i tipi di testo che possono essergli richiesti nella sua esperienza scolastica, rispettando le caratteristiche relative al genere, allo scopo, al destinatario, alla tipologia testuale. *Conditio sine qua non* è certamente la creazione in classe di contesti di scrittura autentici, in cui lo scrivere sia percepito dall'alunno come un'attività significativa, che attivi la sua curiosità linguistica: occorrono proposte che tengano desta l'attenzione, facilitino l'ascolto, stimolino a osservare la lingua con tutti i cinque sensi e a manipolarla in modo creativo, in un 'ambiente sano' dal punto di vista linguistico. Lo scrivere sarà percepito dagli alunni come un'attività significativa se sperimentano l'utilità e la funzionalità delle loro produzioni (si dovrà evitare di far esercitare gli allievi su pochi generi di tipo accademico-letterario), perciò si potranno far emergere le potenzialità della scrittura nei diversi momenti della vita dentro e fuori la scuola: scrivere il verbale di una discussione, la relazione su un'uscita, una storia fantastica nata da un'escursione insieme, la sceneggiatura di uno spettacolo teatrale, la recensione di un film...

Inoltre la scrittura diventa significativa per gli alunni se si avanzano proposte interessanti: argomenti vicini alla loro esperienza e ai loro vissuti, ma anche modalità di esecuzione, in coppia o in piccolo gruppo, un destinatario esterno a cui inviare i propri scritti o con cui interagire per comporre – perché no? – una storia a più mani, oppure il carattere giocoso di alcune attività (i giochi di scrittura), che combinano il momento ludico con la qualità del risultato, che verrà valorizzato in termini di originalità, adeguatezza, capacità inventiva.

La correzione e la valutazione del testo scritto: presupposti teorici di base

Tutti gli insegnanti di lingua italiana sanno bene quale difficoltà comporti valutare i testi elaborati dagli allievi: sono molti i dubbi, le perplessità e spesso le frustrazioni che assalgono il docente, non solo quello alle prime armi, quando si trova a verificare e a valutare gli apprendimenti dei suoi studenti e la sua didattica. Avere chiarezza sulle modalità da adottare per correggere e valutare un testo, oltre a rispondere a criteri di correttezza professionale, è una condizione necessaria per una didattica efficace della lingua scritta. Infatti la raccolta di informazioni precise consente di verificare l'efficacia del lavoro svolto, l'adeguatezza delle competenze maturate dagli allievi nei compiti di scrittura, di cogliere le carenze particolari del singolo alunno e quelle comuni a tutta la classe, elementi essenziali per regolare l'itinerario didattico.

Si tratta quindi di adottare una valutazione formativa che analizza in modo preciso negli alunni le motivazioni, i ritmi di apprendimento, gli atteggiamenti di fronte al compito, i processi e le strategie utilizzate nel percorso di costruzione delle conoscenze, per adeguare gli interventi alle necessità di ciascuno. L'obiettivo è quello di identificare le difficoltà al momento della loro insorgenza, individuare i fattori che ne sono alla base e adeguare, di conseguenza, l'azione didattica. Nel caso di un curriculum di lingua scritta, significa indagare una serie di comportamenti che interagiscono e che influiscono sulla maturazione della competenza nella scrittura: le variabili di natura affettiva e motivazionale, le rappresentazioni spontanee che l'alunno ha sulla scrittura e sulla propria capacità. È importante che gli alunni maturino il gusto di scrivere, perciò si dovranno trovare modalità adeguate a mettere in evidenza anche le dinamiche motivazionali e non solo il livello di competenza.

Le griglie per autovalutare un testo

Le ricerche sviluppate in questi ultimi anni hanno evidenziato il ruolo centrale delle abilità metacognitive, cioè la presa di coscienza dei propri processi cognitivi nella progressione degli apprendimenti. Nelle attività che riguardano la produzione scritta, è importante utilizzare strumenti e procedure per migliorare la consapevolezza di diversi aspetti: i criteri da seguire per comporre testi adeguati alle diverse tipologie e alle differenti situazioni comunicative, le personali modalità e strategie utilizzate, le rappresentazioni spontanee sulla lingua scritta, le competenze che già hanno, le difficoltà che ancora incontrano e anche le dimensioni affettive ed emotive implicate nel compito di scrittura. Quanto più ampia sarà tale consapevolezza, tanto più forte sarà la loro capacità di auto-

regolazione e controllo dei processi cognitivi. Strumenti efficaci per sviluppare la dimensione metacognitiva sono le griglie per la produzione, la correzione e la revisione del testo scritto e i questionari di autopercezione.

Presento a scopo di esempio due griglie: la prima (tab. 1 e 2) guida lo studente durante la produzione del racconto, l'altra lo aiuta a rivedere e correggere il testo. Questi strumenti sono nati in classe, nel lavoro con i ragazzi e sono stati elaborati collettivamente, quando avevano già una buona conoscenza delle caratteristiche della tipologia testuale considerata. Essi, esplicitando le caratteristiche che il testo deve possedere in relazione alla tipologia e alla funzione comunicativa, chiariscono all'alunno le competenze che deve possedere e ne agevolano l'interiorizzazione; inoltre, come vedremo in seguito, rendono trasparenti le modalità e i criteri seguiti dall'insegnante nella correzione e nella valutazione.

La correzione del testo: alcune indicazioni operative

Quando mi accingo alla correzione e alla valutazione di un pacchetto di compiti dei miei alunni, li suddivido in base alla traccia svolta e in gruppetti di non più di cinque o sei. Dovranno esserci giuste pause fra la correzione di un pacchettino e l'altro, per evitare che la stanchezza o la noia portino a commettere errori. Infatti la correzione di un testo è un'operazione complessa, che richiede molta cura e un'attenta sorveglianza da parte dell'insegnante, affinché le informazioni raccolte siano precise ed affidabili e per non essere influenzati da impressioni, aspettative, stereotipi.

Leggo una prima volta il testo per intero, senza fermarmi a sottolineare gli errori o a scrivere commenti. In questo modo si ha una prima impressione della qualità globale del compito, di cui si dovrà tenere conto nel giudizio finale. Con questa prima lettura si identificano quegli elaborati che non corrispondono alle istruzioni, perché sono fuori tema, oppure privi di struttura logica. In questo caso non occorrerà procedere ad una correzione analitica, ma si dovrà individuare il motivo dell'errore per poi intervenire in modo adeguato.

Passo poi alla correzione analitica. Questa fase richiede di leggere alcune volte il testo, ogni volta con una precisa linea di attenzione e con precise finalità, focalizzando i diversi aspetti dell'elaborato, per esempio l'aderenza alla traccia, la qualità e l'organizzazione del contenuto, la buona formazione morfo-sintattica delle frasi, la chiarezza dei riferimenti intra-testuali, l'appropriatezza del lessico ecc. Una particolare attenzione va dedicata alla rilevazione e alla segnalazione degli errori e delle imprecisioni: a seconda della modalità adottata, cambia il ruolo attribuito all'allievo.

Tabella 1 - Griglia per la produzione del racconto

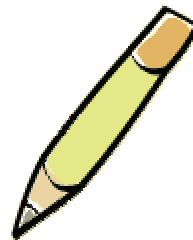
Organizzati! - Pensa al <i>contenuto</i> del tuo racconto. Ricorda che i suoi ingredienti sono: <i>protagonista e personaggi secondari, luogo</i> in cui si svolgono i fatti, <i>tempo</i> in cui avvengono i fatti, <i>azioni</i> che i personaggi compiono o <i>avvenimenti</i> in cui sono coinvolti. - Identifica il <i>destinatario</i> della narrazione. - Scegli il <i>narratore</i>: io narrante (protagonista o testimone) o narratore esterno. - Decidi se narrare i fatti in <i>ordine cronologico</i> oppure realizzare un <i>intreccio (flash-back o anticipazione)</i>.
Contenuto - Delinea in modo chiaro e coerente la situazione di partenza (parte iniziale), lo sviluppo (parte centrale) e la conclusione (parte finale). - Riporta le informazioni in modo preciso e completo. - Caratterizza i personaggi con qualità fisiche e del comportamento adatte al ruolo svolto nel racconto. - Crea un'atmosfera e un ambiente adatti agli avvenimenti narrati. - Introduci nella narrazione sequenze descrittive, riflessive e dialoghi: rendono più efficace il racconto. - Se lo ritieni utile inserisci qualche intervento del narratore: serve a guidare il lettore e a farlo riflettere su aspetti importanti.
Sintassi - Costruisci frasi complete e corrette. - Collega le frasi con connettivi, indicatori temporali ed espressioni adatte a rendere il susseguirsi degli avvenimenti nel tempo. - Utilizza con coerenza i tempi verbali, preferibilmente del passato.
Stile e lessico - Usa un lessico corretto, originale, ampio. - Se è necessario fai uso di metafore, similitudini, personificazioni. - Scegli le parole e le espressioni adatte a creare un'atmosfera adeguata al racconto. - Fai attenzione che il registro e il tono della narrazione siano adatti al destinatario e allo scopo del testo.
Ortografia e punteggiatura - Rispetta le norme ortografiche. - Usa la punteggiatura in modo corretto ed efficace.
Impaginazione Dividi il testo in paragrafi in modo che ogni paragrafo contenga un momento significativo della narrazione.
Calligrafia Usa una grafia chiara, ordinata, leggibile.

Tabella 2 - Ecco il 'famoso scrittore' che si prepara a rivedere il suo testo

<i>Vuoi rivedere con me il tuo racconto?</i> In questa scheda troverai alcune domande che ti aiuteranno a rivedere il tuo testo. Non è sufficiente rispondere Sì o No, dovrai rileggere ricordando la domanda e intervenire su quello che hai scritto modificando dove e come ti sembrerà opportuno. Ti consiglio di eseguire le correzioni con la penna rossa.
<i>Controlliamo se hai fatto centro</i> Qual è l'argomento principale del tuo racconto? Il titolo ti chiedeva di raccontare... Sei proprio sicuro di aver centrato l'argomento? Se sì, segna con un punto rosso le frasi in cui ne parli.
<i>Rileggi, controlla, modifica, aggiungi</i> Ci sono nel tuo testo l'inizio, lo sviluppo, la conclusione? Segnali in margine con tre colori diversi. Adesso che hai scritto tutto il testo, sei ancora contento dell'inizio che hai fatto? Se no, vuoi scriverne uno diverso? È chiaro l'evento che mette in moto la storia? Circonda con la matita. La conclusione ti sembra originale? Riesci a pensarne una migliore?
<i>Non è l'argomento che conta, è il modo di raccontarlo</i> Hai evitato le ripetizioni? Hai usato parole e frasi molto espressive, qualche bella metafora, qualche similitudine? Hai inserito qualche intervento del narratore? Se no, vuoi farlo ora?
<i>Sei proprio sicuro di non aver dimenticato nulla?</i> Hai descritto aspetto fisico e comportamento dei personaggi in modo da darne un'idea precisa? Sottolinea le espressioni che hai utilizzato. Vuoi aggiungere ancora qualcosa? L'ambiente è ben delineato? Può servire qualche altro particolare? Hai dimenticato qualche informazione essenziale? C'è qualche informazione che toglieresti o che vorresti spostare?
<i>Ehi! Non sono io quello da legare!</i> Hai usato i connettivi giusti? Hai evitato di ripetere sempre gli stessi? Ti sono venute in mente espressioni non usuali?
<i>Per favore, non sbuffare! È indispensabile che te lo chieda!</i> Hai messo l'H nelle voci verbali? Ci sono tutti gli accenti? E gli apostrofi? Le espressioni difficili sono scritte in modo esatto? La punteggiatura è ben sistemata?

Se gli errori vengono solamente localizzati, mediante marcatori grafici di vario tipo, si richiede all'alunno di individuare il tipo di sbaglio e risolverlo, riconoscendogli così un ruolo attivo. Al contrario, se è l'insegnante a proporre una riformulazione corretta, all'alunno è richiesto solo di prendere atto della correzione.

La modalità da me privilegiata può essere definita *correzione classificatoria* (Serafini in M. Della Casa, *Scrivere testi*, 1994): consiste nel riportare, in corrispondenza della struttura errata o imprecisa, un'indicazione sull'aspetto del contenuto o sulla categoria grammaticale a cui essa appartiene (per esempio caduta nella continuità logica, passaggio non adeguatamente sviluppato, modo o tempo verbale errato, uso improprio del pronome relativo, errore nella concordanza morfologica di persona, genere, numero, ecc.). In questo modo si stimola la riflessione dell'alunno, lo si orienta sull'errore commesso e lo si accompagna nella risoluzione della difficoltà, lasciandolo comunque attivo. Si approfondisce inoltre la dimensione metacognitiva, in quanto si sviluppa la consapevolezza delle strutture del processo compositivo di cui si deve impadronire.



Per gli errori più facilmente identificabili, come quelli di ortografia o di punteggiatura, si può adottare una simbologia concordata con gli alunni, come racchiudere in un ovale il segno di punteggiatura errato, oppure riportare un cerchietto o una freccetta in corrispondenza di ripetizioni lessicali o di altre strutture: essi saranno facilitati durante l'autocorrezione e potranno procedere con maggiore autonomia. È importante che siano abituati a lasciare nella pagina un margine sufficientemente ampio perché l'insegnante possa intervenire con la segnalazione degli errori o anche con domande, indicazioni e suggerimenti operativi, valorizzando così l'aspetto comunicativo con l'alunno, come se si interagisse oralmente con lui. È bene inoltre ricordare che è importante integrare la rilevazione degli errori con annotazioni positive, in cui si focalizzano i punti forti dell'elaborato.

Le modalità di correzione di uno stesso compito possono variare da un alunno all'altro; è essenziale che l'insegnante si chieda: "È giusto per lui questo metodo? Che cosa ne farà? Questa strategia consente di ottenere da lui il migliore risultato? Stimola un atteggiamento costruttivo?" Va sottolineato inoltre che al momento della restituzione del compito è fondamentale accompagnare lo studente nell'autocorrezione, dosando l'intervento in base alle sue necessità. Non bisogna caricare gli errori di eccessiva importanza, nel senso che l'alunno deve prenderne coscienza, ma senza pensare che si tratti di pro-

blemi drammatici, tali da compromettere la qualità del suo scritto. Le parti non riuscite sono comunque migliorabili e, dal punto di vista motivazionale, sono molto più utili le indicazioni dell'insegnante su come ricostruire un periodo sintatticamente scorretto piuttosto che sottolineare con insistenza l'errore, suscitando la percezione di fallimento.

La valutazione della produzione scritta

Le griglie che si presentano sono utili anche all'insegnante, perché sono una guida all'analisi del compito dell'alunno; focalizzano gli aspetti del testo (es.: contenuto, forma, stile e lessico, impaginazione...) e per ciascuno precisano alcuni tratti essenziali da sottoporre a verifica. Per valutare la correttezza e la proprietà linguistica occorre analizzare: la costruzione della frase e del periodo, l'ortografia, la punteggiatura, la grammatica, il lessico. Alcune di queste caratteristiche sono comuni a tutti i testi, altre cambiano secondo la tipologia e il genere, perciò è necessario elaborare griglie che riproducano gli schemi fondamentali delle tipologie testuali a cui si fa riferimento. Queste griglie rendono trasparenti all'alunno le modalità e i criteri seguiti dall'insegnante nella correzione e nella valutazione.

Il giudizio su un elaborato non deve classificare l'alunno, né stimolare competizione in classe, ma dare indicazioni sui punti forti e deboli della sua produzione. Pertanto l'espressione del giudizio deve avvenire in forma analitica, con un linguaggio semplice e chiaro, affinché l'alunno possa conoscere quali competenze padroneggia in modo sicuro e quali devono invece essere ancora consolidate, cosa sa e non sa fare. Inoltre deve essere completo, cioè tenere in considerazione tutti gli aspetti del testo.

La consapevolezza dei punti forti e deboli può essere poi approfondita con l'uso di questionari di autopercezione, che possono affiancare il giudizio analitico. Va tenuto in considerazione che per una valutazione formativa non serve tanto calcolare punteggi e definire voti, quanto individuare problemi e formulare consigli e suggerimenti per la loro soluzione. Il giudizio dovrà perciò contenere commenti sul contenuto o su porzioni di esso e proporre suggerimenti per migliorare.

La valutazione deve essere attenta ma non fiscale, deve cioè evidenziare gli errori, ma anche i punti forti, rafforzando l'autostima, rilevando i progressi che l'alunno ha compiuto rispetto ai compiti precedenti. Questo è particolarmente importante per chi incontra difficoltà nell'apprendimento.

La restituzione del compito all'alunno e l'autocorrezione

Una particolare attenzione deve essere dedicata alla lettura e interpretazione del giudizio analitico da parte dell'alunno, perciò la restituzione del compito corretto e valutato dovrà costituire un momento importante della lezione, attentamente pianificato. Lo scopo è orientare lo studente a identificare gli aspetti del testo corretti, differenziandoli da quelli che contengono debolezze ed errori, e stimolarlo a risalire alle cause delle difficoltà, per rimuoverle.

Le attività qui presentate, dopo un primo momento individuale, si svolgono a livello collettivo e sono una preziosa occasione per avviare la classe a diventare una "comunità di discorso, anche se solo potenziale" (P. Boscolo, *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, 2002). Infatti la revisione, la correzione e l'autocorrezione del testo possono essere eseguite in collaborazione, valorizzando la funzione profondamente comunicativa che la scrittura ha quando viene eseguita in un contesto di interazione. La discussione sul testo porta alla ricerca e alla costruzione di nuovi significati, alla rielaborazione di quelli già posseduti, che così si approfondiscono, si chiariscono, si precisano, nel continuo confronto degli alunni fra loro e con l'insegnante. La classe diventa un luogo in cui si conversa, si argomenta, si ragiona sulla lingua insieme, dove il docente non spiega, ma guida la conversazione, dove si scopre un ampio ventaglio di possibilità espressive, dove si apprende 'la buona lingua', dove infine anche l'insegnante impara a muoversi fra le diverse forme di organizzazione del pensiero, per costruire ponti, formare agilità.

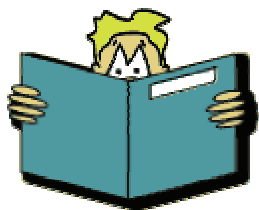
Non va dimenticato che oggi la scrittura risente della mancanza di un pensiero strutturato, poiché i nostri ragazzi hanno problemi con il pensiero proposizionale, che procede in modo lineare, strutturato, concatenato e che segue tutte le regole linguistiche (chiarezza, coerenza, coesione...). Oggi si impone un'intelligenza diversa, che potremmo definire a impulsi, con molti stimoli contemporaneamente, in cui i pensieri si affollano, in una sorta di ipertesto mentale. Il momento della correzione collettiva può essere dunque una preziosa occasione di confronto e di rielaborazione condivisa.

Quando si restituisce il testo, è importante chiedere ai ragazzi di leggere attentamente il giudizio analitico per prendere visione degli errori e delle correzioni apportate dall'insegnante, stimolandoli a porsi le seguenti domande: "Mi sono tutti chiari gli errori e le correzioni indicate dall'insegnante? Ho ben capito perché quella parola o struttura costituisce un errore? So come devo intervenire?". Si può poi chiedere di eseguire le correzioni a matita, nello spazio lasciato a margine, in corrispondenza della struttura errata. Intanto l'insegnante controlla che gli interventi siano esatti e sollecita a porre domande nel

caso in cui non sia tutto chiaro. Scrivere è un processo di notevole complessità, che si accentua quando gli alunni attendono la valutazione dell'insegnante, perciò è importante incoraggiare la richiesta di aiuto. Invece capita spesso che gli allievi non si rivolgano all'insegnante, durante una verifica o nei momenti connessi, per paura di compromettere il giudizio; vanno invece stimolati a farlo, perché è una valida strategia di autoregolazione e i rimedi suggeriti risultano più efficaci.

Una didattica dell'errore

Si passa poi all'analisi degli errori a livello collettivo, chiedendo per esempio di identificare nel proprio testo, contrassegnandoli con un'identica simbologia, gli sbagli dello stesso tipo (uso errato o poco efficace della punteggiatura, dei tempi e modi verbali, dei riferimenti intra-testuali, ecc.). Si scrivono alla lavagna i periodi con la struttura errata e si ricerca insieme la soluzione. A partire da qui si possono fare molti esercizi di rielaborazione, di manipolazione, di approfondimento di carattere grammaticale, formalizzando le regole, andandole a ricercare nel manuale, agganciandole all'esperienza concreta. In questo modo si attiva la curiosità degli alunni e si dà un senso allo studio della grammatica, solitamente considerato 'arido' perché pervaso da schematizzazioni e tecnicismi. Inoltre si aiutano i ragazzi a capire meglio il meccanismo attraverso cui si forma una lingua.



Un'altra modalità efficace per approfondire la consapevolezza degli errori, ricercarne le soluzioni e dunque migliorare la competenza, è quella di consegnare a ogni alunno una scheda, preparata dall'insegnante prima della restituzione del compito corretto e valutato, in cui sono riportati alcuni

periodi errati nelle strutture linguistiche, ricavati dai loro testi. Si chiede di identificare gli errori e, a livello collettivo, di proporre la versione corretta.

Si possono utilizzare anche questionari di autopercezione, che affiancano il giudizio analitico, anticipando o seguendo il momento di analisi da parte dell'alunno. Può essere utile proporre all'alunno il questionario appena terminata la stesura dell'elaborato, quando è ancora vivo il ricordo delle difficoltà incontrate. Oppure si può presentare dopo che l'alunno ha preso visione del giudizio analitico. Le domande chiederanno di analizzare il giudizio dell'insegnante e, in base alle indicazioni in esso riportate, di rivedere il testo prodotto, osservando le correzioni apportate. Dovrà quindi individuare e formalizzare gli aspetti eseguiti correttamente e quelli che contengono debo-

lezze ed errori. Gli si può chiedere poi di ricercare le cause possibili e di proporre strategie e accorgimenti utili a colmare le carenze. Il questionario presentato nella tabella n. 3 ne è un esempio.

Il questionario³¹ della tabella n. 4 focalizza le attribuzioni degli errori, cioè l'identificazione dei fattori che, secondo la concezione dell'alunno, sono alla base del proprio successo o fallimento nel compito. Come è dimostrato anche da alcuni studi e ricerche (Pellerey e Orio, 1995), le attribuzioni causali dell'apprendimento interessano direttamente le attese di successo, le reazioni affettivo-emotive, l'impegno a portare a termine il compito. Generalmente le persone attribuiscono il proprio successo o fallimento a quattro categorie di cause: la propria capacità, la propria fortuna, il proprio impegno, la difficoltà del compito. Alcune, come l'impegno, sono controllabili dal soggetto; altre, come la fortuna, sono incontrollabili. Se l'alunno pensa che il successo nell'apprendimento dipenda da alcuni fattori non controllabili, è probabile che non si impegni a fondo e con costanza per migliorare, percependosi già come perdente. È molto importante indagare tali concezioni e far acquisire agli alunni la consapevolezza che con gli insegnamenti giusti e con un impegno adeguato chiunque può imparare.

La scuola dovrebbe portare tutti i ragazzi a rendersi conto che vale la pena 'diventare scrittori', perché ciascuno di loro ha qualcosa da raccontare.

Bibliografia

- Boscolo P., *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Bari, 2002.
 Cornoldi C., *Impulsività e autocontrollo*, Erickson, Trento, 1996.
 Della Casa M., *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
 Giovannini M.L., *Valutazione sotto esame*, Ethel-G. Mondadori, Milano, 1994.
 Giovannini M.L., *La valutazione ovvero, oltre il giudizio sull'alunno*, Ethel-G. Mondadori, Milano, 1995.
 Mandelli F., Rovida L., *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
 Pellerey M., Orio F., *La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico*, in "Orientamenti pedagogici" n. 42, 1995.

³¹ Rielaborato da un modello in Cornoldi, *Impulsività e autocontrollo*, Erickson, Trento, 1996.

Tabella 3 - Questionario di autopercezione

QUESTIONARIO DI AUTOPERCEZIONE													
Alunno: _____	Data: _____												
<i>Leggi il giudizio di valutazione e osserva le correzioni che l'insegnante ha fatto sul tuo testo, poi rispondi alle domande.</i> Gli errori o le imprecisioni che hai commesso si riferiscono prevalentemente a contenuto ☐ forma ☐ stile e lessico ☐ Di quali errori o imprecisioni si tratta? Scrivilo per esteso nella riga corrispondente Contenuto _____ Forma _____ Stile e lessico _____ Secondo te, si tratta di errori o difficoltà occasionali, dovuti alla specificità dell'argomento trattato nel testo, oppure ricorrenti? _____ In quali momenti della produzione del testo hai incontrato soprattutto difficoltà? - Nella ricerca delle idee; - nell'organizzazione delle idee in forma chiara e coerente; - nell'organizzazione delle idee rispettando la struttura e le regole di questa tipologia testuale; - nella corretta costruzione morfosintattica delle frasi; - nella ricerca di un lessico ricco, vario, originale; - nel rispetto delle regole ortografiche; - nell'utilizzo della punteggiatura; - altro (<i>specificare</i>) _____ Come ti sei sentito durante la produzione del testo? <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 40%;">sereno</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">☐</td> </tr> <tr> <td>felice</td> <td style="text-align: center;">☐</td> </tr> <tr> <td>nervoso</td> <td style="text-align: center;">☐</td> </tr> <tr> <td>triste</td> <td style="text-align: center;">☐</td> </tr> <tr> <td>preoccupato</td> <td style="text-align: center;">☐</td> </tr> <tr> <td colspan="2">altro (<i>specificare</i>) _____</td> </tr> </table> Spiega il perché dell'affermazione che hai contrassegnato: _____		sereno	☐	felice	☐	nervoso	☐	triste	☐	preoccupato	☐	altro (<i>specificare</i>) _____	
sereno	☐												
felice	☐												
nervoso	☐												
triste	☐												
preoccupato	☐												
altro (<i>specificare</i>) _____													

Tabella 4 - Questionario per gli alunni

Alunno: _____ Data: _____

Analizza il compito corretto dall'insegnante e rispondi alle domande scegliendo le alternative che meglio corrispondono a ciò che senti

HO SBAGLIATO PERCHÉ	SONO RIUSCITO PERCHÉ
 Il compito era difficile	 Sono stato fortunato
 Non sono portato a fare i test	 Mi sono impegnato
 Non mi sono impegnato	 Il compito era facile
 Non sono capace	 Sono simpatico all'insegnante
 Sono antipatico all'insegnante	 Sono capace
 Sono stato sfortunato	 Ho saputo controllare la mia emozione
 Ero troppo emozionato	 Sono portato per fare i test

L'AUTOBIOGRAFIA: UNA CRESCITA PERSONALE CONSAPEVOLE

Marzia Seganti

Docente di scuola primaria

*"Io sono un viaggiatore e un navigatore e, ogni giorno,
scopro una nuova regione della mia anima" (K. Gibran)*

L'idea di utilizzare l'autobiografia per contestualizzare e rivitalizzare i saperi disciplinari mi venne nel 1989, ascoltando un intervento di Duccio Demetrio. La passione con cui raccontava le esperienze di pratica autobiografica, in diversi ambiti riabilitativi e formativi, mi fece desiderare di approfondire l'argomento; così acquistai "L'autobiografia come cura di sé".

L'autobiografia come sfondo

Leggendo il libro di Demetrio, scoprii una vera e propria filosofia dell'educazione che si concentrava su processi di ordine introspettivo, narrativo, cognitivo. L'autobiografia sembrava proprio 'lo sfondo' che da tempo andavo cercando per aiutare certi miei alunni a recuperare il dialogo con se stessi e con i saperi scolastici.

Ai ragazzi, infatti, spesso sfugge il senso delle discipline proprio perché la scuola le presenta in modo frammentario e diviso. *"A partire dalla scuola primaria, ci insegnano a isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline piuttosto che a riconoscerne le solidarietà, a disgiungere i problemi piuttosto che a collegare e a integrare, a separare ciò che è legato, a eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto"*³². Ripensiamo al nostro percorso scolastico. Quale considerazione hanno ricevuto le nostre storie di vita, quelle storie che abbiamo portato all'incontro con il sapere specifico dei curricoli delle materie scolastiche? A chi di noi è stato chiesto di interrogarsi e riflettere sui processi esistenziali che l'avevano condotto a essere e sapere ciò che era e sapeva?

Così non dobbiamo sorprenderci se, chiedendo a un ragazzino a cosa serve l'italiano, la matematica, l'educazione artistica o musicale ci risponda: serve a

³² E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R. Cortina, 2000.

scrivere e leggere, a fare di conto, a disegnare, a suonare... e non sappia che tutto ciò gli consente di esprimersi, di comunicare e conoscersi in forme diverse ma interconnesse. Ricordo che, durante la lettura del libro, mi prefiguravo possibili percorsi formativi in cui i vari linguaggi dialogassero fra loro restituendo sapore all'apprendimento dei miei scolari. Il caso volle, però, che fossi io, per prima, a sperimentare l'autobiografia. Il gruppo di scrittura creativa, di cui facevo parte, quell'anno lavorava proprio sulla funzione soggettiva. Di quei pomeriggi passati a scrivere, potrei dire che mi ricordo:

- la grande fatica per tradurre in parole frammenti della mia vita;
- l'imbarazzo nel leggere ad alta voce i miei scritti;
- le storie dei miei compagni di gruppo;
- il piacere dell'ascolto e della condivisione.

L'esperienza dell'atelier di scrittura autobiografica fu un vero e proprio viaggio dentro e fuori di me. Un viaggio dal quale tornai cambiata e con il desiderio di regalare anche ai miei alunni l'emozione di quell'avventura.

Lingua e linguaggi nei laboratori autobiografici

Il primo laboratorio di scrittura autobiografica partì, in modo sperimentale, con 15 allievi appartenenti alle classi 1^a, 2^a, 3^a media dell'istituto. Il gruppo, eterogeneo per età, raccoglieva ragazzi scarsamente motivati ad apprendere e a scrivere. Alla base del laboratorio c'era l'idea che parlare di se stessi potesse rimotivarli.

I risultati furono davvero superiori alle aspettative: ragazzi, che prima rifiutavano di scrivere, attendevano con impazienza l'appuntamento settimanale e si cimentavano con grande serietà nei compiti di scrittura. Incontro dopo incontro, ciascuno componeva le pagine del proprio libro, diverso da quello degli altri compagni.

Dal 2000 ad oggi il laboratorio si è esteso agli alunni di tutte le classi di scuola primaria, secondaria di primo grado e alla sezione dei grandi di scuola dell'infanzia. Per gli alunni di scuola materna è la mamma che riporta i pensieri del figlio sul 'diario' per il suo ingresso nella scuola primaria.

Le attività dei laboratori autobiografici, adeguate all'età, attraversano i temi della memoria, dell'identità, della metacognizione, del tempo e dello spazio, delle emozioni. Lo stimolo a raccontarsi e a riflettere su se stessi accomuna le varie declinazioni operative che si traducono in testi scritti, orali, iconici, teatrali e musicali: nei laboratori, infatti, trovano spazio tutti i linguaggi con cui gli allievi possono conoscersi, esprimersi, comunicare.

La scrittura autobiografica come strumento per scoprire e affermare se stessi

Laboratorio: "IO ... sulle orme di Elisabeth Bing"

I gruppi di scrittura sono formati da non più di diciotto alunni che possono appartenere alla stessa classe, a classi parallele, a classi contigue (3^a e 4^a), a classi ponte (3^a sezione della scuola dell'infanzia - 1^a primaria; 5^a primaria e 1^a media). Il laboratorio ha durata annuale e prevede un incontro settimanale di circa due ore.

L'insegnante legge il testo-stimolo che funge da consegna di scrittura. Gli allievi scrivono individualmente il proprio testo, che, a turno, leggono ad alta voce. L'assenza di valutazioni e commenti, durante e dopo la lettura, caratterizza il laboratorio. I ragazzi devono ascoltare in silenzio, senza interrompere; anche l'insegnante deve astenersi da qualsiasi osservazione. Successivamente, in ore di compresenza, troverà il tempo per guidare individualmente gli allievi a riflettere sul proprio elaborato.

I testi che sono presentati hanno carattere 'motivazionale': scrivere e parlare di sé costituisce infatti uno stimolo al piacere di scrivere. Inizialmente si utilizza la struttura testuale della lista che aiuta l'allievo a organizzare i propri pensieri e quindi il senso di sé come unicità. Ciò risulta particolarmente naturale e consente anche agli allievi stranieri e a quelli in difficoltà di familiarizzare con la lingua scritta.

La mia autobiografia dalla A alla Z

Ogni allievo scrive, a mano o con la videoscrittura, la propria rubrica autobiografica e, a lavoro ultimato, le attribuisce il titolo adeguato.

Durante il cammino dalla A alla Z, il *viaggiatore* impara a guardare dentro se stesso, incontra le proprie paure, riconosce i propri desideri e le abilità, scopre di essere diverso da come credeva di essere perché è in continuo cambiamento.

I capitoli del libro autobiografico sono: **A** come Autoritratto, **B** come Bugie, **C** come Convinzioni, **D** come Diversivi, **E** come Errori, **F** come Fantasticherie, **G** come Grazie, **H** come Ho pianto, **I** come Inventari, **L** come Legami, **N** come Nome, **O** come Offese, **P** come Paure, **Q** come Qualità, **R** come Ricordi, **S** come Saluti, **T** come Trasformazioni, **U** come Umorismo, **Z** come Zacchete!

A come autoritratto

Metafore per me

Mi piace - Non mi piace

Io pesce palla, sole, vulcano, orso permaloso, gufo pensieroso. Mi piace l'allegria, suonare la chitarra, cantare a squarciagola. Mi piace l'estate, il gelato, la cioccolata al latte. Mi piacciono le feste, i fiori, le fiabe. Mi piace leggere, sognare, chiamarmi Chiara, la pioggia.

Non mi piacciono i carciofi, le bugie, i ragni. Non mi piacciono il freddo, la tristezza.

C come convinzioni

Sono convinto che:

il nonno rubi quando giochiamo a carte. Papà preferisca mio fratello. Il mio gatto Minù, prima o poi, finirà sotto un'automobile. Francesco, il mio compagno di classe, da grande farà l'attore.

D come diversivi

Lista dei diversivi quando...

non ho voglia di studiare o fare i compiti a casa, non voglio mettere in ordine la mia stanza, non voglio andare al catechismo, non voglio andare a fare la spesa con la mamma, non voglio andare a letto.

Ogni allievo sceglie la situazione a lui confacente, poi elenca la serie dei suoi diversivi.

Lista dei diversivi quando la lezione mi annoia:

gioco con la matita e la biro, faccio aeroplani con la carta, scrivo e mando bigliettini ai miei compagni, guardo l'orologio per vedere quanto manca alla ricreazione, penso ai fatti miei, vado in bagno, parlo con i compagni, mi dondolo sulla sedia, disegno, vado ancora in bagno.

I come inventari

Sulla scorta di alcuni testi d'autore (Govoni, Bing, Perec...) ogni allievo scrive la propria lista.

Le cose che fanno la domenica. Andare nel lettone di mamma e papà. La colazione al bar. La santa messa. Il pranzo dai nonni. La partita di calcio. I compiti con la mamma. La cena in pizzeria.

Dolcezze di quando ero piccolo. Il ciuccio. Il profumo di fiori nel giardino della mia bisnonna. Le carote con la mela. Il mio cane Tartan.

Dolcezze di oggi. I wurstel. La mamma. La mia maestra Elisa. Il mio cane Ralf.

Le cose che dovrei fare prima di diventare grande. Studiare i verbi. Imparare a nuotare. Mangiare un po' di verdura. Smettere di rosicchiarmi le unghie. Imparare a non sprecare soldi.

R come ricordi

Collezione di ricordi personali

Mi ricordo

Mi ricordo la volta in cui sono scappata da scuola perché c'era la supplente.

Mi ricordo di quando ho allevato un pulcino in casa e lo facevo dormire nel mio letto avvolto in una maglia perché non pigolasse tutta la notte.

Mi ricordo il mio gatto Bunariò che rubò un pollo alla mamma.

Mi ricordo la prima volta che sono rimasto a casa da solo.

L'odore della scuola materna.

L'alfabeto dei ricordi

A Abel, un compagno che si è trasferito in un'altra città.

B Bolla, la mia prima pesciolina.

C Cally, il gatto che con una zampa rotta è riuscito a tornare a casa.

D Dada Tania, la mia baby-sitter.

E Elio, lo zio di mamma, che abita a Roma e non vedo da tre anni.

F Fortunato, il gatto del mio vicino a cui manca un orecchio.

G Giallo, alla scuola materna era il mio colore preferito.

H Hanna, un'amica che è ritornata nel suo paese.

I Incubo. Un tempo sognavo spesso di essere rincorsa dal fuoco.

L Lulù, la gatta che ho ritrovato morta in un fosso, dopo due giorni di ricerca.

M Mirella, una bidella della scuola materna a cui ero molto affezionata.

N Nicoletta, mia cugina uccisa a coltellate dal marito.

O Olly, il mio pesciolino di tanti anni fa.

P Pantera, il mio gatto schiacciato da un'auto.

Q Quadro con mimosa appeso in salotto, sostituito da un poster.

R Raggi di sole in Tunisia. Erano cocenti e mi hanno scottato le spalle.

S Silvana, una baby sitter che mi era antipatica.

T Tartarughe. Ce n'erano due nel mio giardino.

U Uvetta, l'uccellino che mi ha regalato nonno Luigi.

V Valentino, il mio gatto scomparso durante la stagione degli amori.

Z Zia Bastone, una mia vecchia zia morta di dolore.

Racconto di sé e dialogo

Ogni due mesi gli studenti portano a casa il libro autobiografico che stanno creando perché i genitori lo leggano e comunichino agli insegnanti che co-

sa hanno conosciuto, riconosciuto, scoperto del proprio figlio. Può capitare che i familiari vengano a conoscenza di paure insospettate.

Rileggendo il proprio libro, negli anni, gli studenti possono rivedere cosa pensavano in passato, riflettere su di sé, costruire la propria identità.

Il progetto prevede la partecipazione dei docenti ad un atelier di scrittura autobiografica; facendo gli 'esercizi' in prima persona, gli insegnanti si trasformano in protagonisti dell'apprendimento e comprendono appieno il senso di ciò che proporranno ai ragazzi.

Rielaborazione del testo

Alcuni testi autobiografici prodotti nei laboratori di scrittura vengono riscritti sotto forma di poesie dialettali da recitare, di storie da raccontare, di copioni da interpretare sulla scena. Una sorta di *esercizi di stile* sul modello di Raymond Queneau.

Commenti dei ragazzi e dei genitori

- Un alunno di classe 4^a di scuola primaria: "Non vedo l'ora che arrivi il martedì per scoprire qualcosa di me e dei miei compagni".
- Un'allieva di classe 3^a di scuola primaria: "Ho capito che avevo tante cose in comune con i miei compagni".
- Uno scolaro di classe 2^a di scuola secondaria di I grado: "Mi piace scrivere senza pensare al voto".
- Un papà di 2^a classe di scuola secondaria di I grado: "Leggendo il libro ho scoperto aspetti di mio figlio che non conoscevo. Grazie!"
- Una mamma di 3^a classe di scuola primaria: "Spesso ciò che conosciamo meno è proprio ciò che abbiamo sotto gli occhi: i nostri figli!"

Riflessione conclusiva

La pratica autobiografica, oltre che scrittura, è una vera e propria educazione dell'intelligenza perché sollecita la mente a ragionare, ricostruire, descrivere, spiegare, interrogarsi. E, oggi più che mai, credo che i ragazzi abbiano bisogno di spazi in cui fermarsi a riflettere.

Bibliografia

- Bing E., *Ho nuotato fino alla riga*, Feltrinelli, Milano, 1977.
- Brugnolo S., Mozzi G., *Ricettario di scrittura creativa*, Teoria, Roma, 1998.
- Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari, 2003.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma, 1999.
- Demetrio D., *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*, Meltemi, Roma, 2002.
- Demetrio D., *L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Frasnedi F., *Dalla scrittura alla scrittura*, B. Mondadori, Milano, 1985.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Perec G., *Sono nato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Perec G., *Mi ricordo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- Queneau R., *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino, 1983.