



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

Sulle Indicazioni nazionali per i licei

- 1. Competenze ed obiettivi specifici di apprendimento**
- 2. Indicazioni o Programmi?**
- 3. Lingua Italiana**
- 4. Letteratura**
- 5. Considerazioni conclusive**

Sulle Indicazioni nazionali per i licei¹

1. Competenze ed obiettivi specifici di apprendimento

Il Profilo unico dei licei è scandito in “Profilo generale e competenze” e “Obiettivi specifici di apprendimento” in omaggio all’art. 8 del Regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche (1999), là dove il Ministero della pubblica istruzione si riserva di determinare “gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni”.

Ci si aspetterebbe che le “Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei” stabilissero i livelli di competenza a cui tutti gli studenti dovrebbero giungere. Tuttavia, è abbastanza singolare rilevare come nel Profilo unico di Lingua e Letteratura italiana le competenze e gli obiettivi di apprendimento sono presenti solo nei titoli e in nient’altro.

Risulta estremamente difficile infatti individuare all’interno del Profilo una competenza declinata come “comprovata capacità di applicare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale” (Regolamento per i licei; art. 10, lettera a; Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008). Piuttosto figurano nel testo espressioni vaghe come: “dovrà saper variare l’uso della lingua ...”; “dovrà ... aver raggiunto una complessiva coscienza della storicità della lingua italiana”: “dovrà acquisire familiarità con la letteratura...” e altre consimili che nulla hanno a che fare con indicatori generali di profili di competenza che indicano ciò che uno studente deve gradualmente controllare.

L’analisi compiuta sugli Obiettivi di apprendimento approda a risultati ancora meno convincenti. Anche in questo caso, nel testo compaiono vaghe formulazioni come queste riportate: “Nell’ambito della produzione orale si darà rilievo al rispetto dei turni verbali, all’ordine dei temi e alla concisione e efficacia espressiva”; oppure “Nell’ambito della produzione scritta si insisterà sull’allestimento del testo, sulla sintassi del periodo, sull’uso dei connettivi...”. È la precettistica di ciò che un insegnante dovrà fare piuttosto che il disegno dei livelli di competenze linguistiche che un allievo deve acquisire nelle diverse fasi del curriculum. Ciò induce a concludere che la prospettiva privilegiata non è quella dell’apprendimento, come ci si aspetterebbe che sia, quanto quella del docente e di ciò che ‘dovrà’ insegnare. Appare dunque lecita la domanda: che fine hanno fatto gli obiettivi di “apprendimento”?

È evidente che per gli aspetti individuati occorre pensare a una riscrittura del testo.

2. Indicazioni e Programmi?

Esaminiamo il Profilo riguardante la “Letteratura”. In esso è identificabile la presenza di due testi intrecciati: uno descrive le azioni e le scelte che deve compiere l’insegnante (programma l’insegnamento in relazione al tipo di liceo e alla singola classe; fa leggere e comprendere i testi più significativi; evita l’enciclopedismo; fa riferimento alla produzione in latino e alla tradizione dialettale...); l’altro descrive ciò che dovrà conoscere e fare lo studente. Un dato è significativo: in questo paragrafo solo dodici righe delle ventisette che compongono il Profilo sono dedicate allo studente.

Una riprova del fatto che la prospettiva dell’insegnamento prevale a scapito di quella dell’apprendimento, viene da altre rilevazioni compiute sugli obiettivi specifici di apprendimento

¹ Il testo nasce dall’ampio ed approfondito dibattito, avvenuto all’interno del Giscel, subito dopo la pubblicazione della bozza delle Indicazioni per i Licei. Esso raccoglie le diverse critiche emerse nel corso della discussione e rappresenta un condensato della pluralità di opinioni espresse. Parte del dibattito è consultabile nel blog del sito Giscel (<http://giscel.blogspot.com>); altri contributi nella pagina del sito (<http://www.giscel.org>). [La redazione del testo è stata curata da Maria Antonietta Marchese sulla base degli interventi di Daniela Bertocchi, Patrizia Bellucci, Rosa Calò, Adriano Colombo, Anna Rosa Guerriero, Cristina Lavinio, Maria Pia Lo Duca, Gabriele Pallotti, Daniela Picamus, Pierluisa Castiglione, Edoardo Lugarini, Francesca Cappadonna, del gruppo Giscel Sardegna, del gruppo Giscel Lombardia].

riguardanti la Letteratura. Anche in questo caso, il testo è tutto rivolto all'insegnante e mira sostanzialmente a definire ciò che si deve fare e quali scansioni prevedere. Mentre le "conoscenze" si rincorrono fra le righe, lo studente continua a sparire all'orizzonte. I soli termini che lo evocano in modo implicito sono: "acquisizione", "incontro", "gusto per la lettura" nel primo biennio; la "Commedia dovrà essere letta.." nel secondo biennio; "possibili letture", "la lettura di pagine..." nel quinto anno. Inutile ribadire che le Indicazioni piuttosto che delineare le competenze dello studente mirino sostanzialmente a impostare l'azione didattica dell'insegnante.

Quanto detto mostra un'eccessiva focalizzazione sull'insegnamento e rinforza la convinzione che queste Indicazioni per i licei costituiscono dei veri e propri Programmi d'insegnamento. Appare disattesa la raccomandazione, ormai diffusa a livello europeo, di considerare l'apprendimento dello studente non solo in relazione alle conoscenze, ma anche alle abilità e agli atteggiamenti corrispondenti: in sintesi, alle competenze.

3. Lingua Italiana

Fra i pochi elementi positivi si segnalano: la scelta di distinguere chiaramente la Lingua dalla Letteratura e quella di estendere la riflessione linguistica a tutti e cinque gli anni dei licei. Tuttavia, anche in questo caso, il documento risulta eccessivamente generico per quanto riguarda obiettivi di apprendimento e competenze. Nel triennio, ad esempio, la raccomandazione di cogliere "tutte le occasioni adatte per riflettere sul funzionamento del sistema lingua, osservato nell'esposizione orale e nella comprensione e produzione personale dello studente e considerato in una grande varietà di testi proposti allo studio" liquida rapidamente l'argomento, lasciando al docente il compito di mettere a fuoco i contenuti da sviluppare (strutture di coesione e coerenza testuale; tipologia testuale; pragmatica della comunicazione....). È apprezzabile l'indicazione di un orientamento della riflessione sulla storia linguistica, storia della lingua e conoscenza di alcune essenziali dimensioni di variabilità linguistica. Al contrario, l'obiettivo di sviluppare una "capacità di riflessione metalinguistica sui tradizionali livelli di analisi (grammaticale, logico-sintattico, lessicale-semantico)" suona come un'apologia delle tradizionali analisi grammaticale, logica e del periodo, criticate da 40 anni da una vastissima letteratura specialistica. Inoltre, le Indicazioni non sembrano sottolineare abbastanza la necessità di una riflessione metalinguistica orientata ai processi.

La convinzione che un'estesa pratica delle abilità linguistiche a scuola sia condizione necessaria per far sì che lo studente esca dalla scuola secondaria di 2° grado dotato di strumenti linguistici che possano garantirgli l'esercizio di una cittadinanza attiva spinge ad occuparci degli usi ricettivi e produttivi della Lingua e a verificare in che misura sono presenti nelle Indicazioni nazionali (Profilo generale e Obiettivi di apprendimento) e in che rapporto stanno con i risultati di apprendimento (Allegato A), previsti nel Profilo culturale, educativo e professionale (Pecup).

Nel Profilo generale si trova un numero maggiore di indicazioni sulla scrittura: "...dovrà essere in grado di riassumere un testo dato, cogliendone i tratti informativi salienti; di rielaborare in forma personale le conoscenze acquisite; di organizzare e motivare un ragionamento, per sostenere una tesi o per ricostruire, a grandi tratti, un fenomeno storico o culturale". Si può considerare presente in qualche modo anche l'espressione orale ("Nella produzione personale dovrà saper variare l'uso della lingua a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi..."). Non c'è riferimento alla competenza di lettura.

Tale andamento è rintracciabile anche negli obiettivi di apprendimento del Primo biennio. In questo caso, accanto a una indicazione di carattere globale ("curare parallelamente, con le opportune pratiche, le capacità linguistiche orali e scritte"), si individuano altri più puntuali riferimenti alla produzione scritta ("allestimento del testo, sintassi del periodo, ... uso dei connettivi, ...interpunzione,... lessico astratto ecc.") e un riferimento alla produzione orale ("Nell'ambito della produzione orale si darà rilievo al rispetto dei turni verbali, all'ordine dei temi e alla concisione ed efficacia espressiva"). Come già rilevato al punto precedente non c'è alcun cenno alla lettura. Certo, per correttezza occorre precisare che la comprensione scritta dei testi

non è assente in modo assoluto. Essa, infatti, compare fra i risultati di apprendimento dell'Area linguistico-comunicativa del Pecup (allegato A), ma negli Obiettivi di apprendimento si perde di vista, dimenticando che questa va sviluppata anche in un liceo. Quest'ultima considerazione oltre ad evidenziare l'esistenza di una incoerenza interna fra i documenti, fa riflettere molto su quanto strada ci sia ancora da compiere per affermare l'idea che anche le capacità ricettive devono trovare uno spazio adeguato all'interno di percorsi di apprendimento e che tutte le abilità linguistico-comunicative devono e possono essere apprese.

Dall'analisi si ricavano anche altre più importanti conseguenze. In considerazione del fatto che il primo biennio può costituire, per un certo numero di alunni, il momento di conclusione degli studi formali, rappresentando la fine dell'obbligo di istruzione (terminalità del biennio), appare molto preoccupante che nel corso di questo biennio l'attenzione agli usi della lingua sia essenzialmente concentrata sulla scrittura, scarsamente finalizzata alla produzione orale, per nulla attenta alla comprensione della lingua scritta. Soprattutto, questo ultimo aspetto cozza in modo stridente con l'esigenza avvertita da ogni Istituzione scolastica, impegnata a contenere i disastrosi risultati dei nostri studenti nell'indagine Ocse-Pisa ed è in netta controtendenza con le scelte compiute a livello europeo (si veda ad esempio il recentissimo Programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"). Mentre studi e lavori prodotti all'interno delle varie Commissioni europee evidenziano come il numero crescente di persone con basso livello di capacità di lettura costituisce un aspetto preoccupante e ribadiscono la necessità di interventi per la risoluzione del problema, le scelte compiute a livello nazionale provvedono ad incrementare il numero di lettori incompetenti e di non-lettori.

Un'altra criticità riguardo gli usi della lingua può essere rintracciata fra gli obiettivi di apprendimento del secondo biennio e del quinto anno. In questo caso, anche gli usi della lingua scritta vengono inghiottiti nella riflessione sul sistema della lingua (come attività da innestare su "...esposizione orale ... comprensione e produzione personale dello studente, grande varietà di testi proposti allo studio"); mentre, annegato fra testi letterari e prosa saggistica, emerge "l'affinamento delle competenze di comprensione e produzione di testi sempre più complessi". Il prevalere della riflessione sugli usi linguistici, l'assenza di riferimenti espliciti alla dimensione testuale o ai diversi approcci ai testi, alla coesione e alla coerenza fa sì che anche il "percorso" che dovrebbe portare al risultato di "dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti" (Area linguistica e comunicativa; Pecup; allegato A) rischia di rimanere vago, generico e impreciso.

Sugli usi della lingua orale c'è da rilevare quanto già riscontrato in altri punti. Nel Pecup cioè vengono preannunciati risultati di apprendimento che via via diventano meno percettibili nel Profilo (saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui; curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti). Si capisce che questo costituisce un elemento di debolezza abbastanza frequente nei documenti esaminati. L'auspicato rapporto fra Pecup e Indicazioni, in cui queste ultime costituiscono il percorso per il raggiungimento dei risultati, si rivela spesso inconsistente e illusorio. I soli riferimenti rintracciabili nel Profilo e negli obiettivi di apprendimento sono: "organizzare e motivare un ragionamento, per sostenere una tesi o per ricostruire, a grandi tratti, un fenomeno storico e culturale"; un rimando al rispetto dei turni verbali, all'ordine dei temi, alla concisione e alla efficacia espressiva. Tutto sembra autorizzare, il mantenimento di certe pratiche scolastiche *evergreen*: si impara a esporre, esponendo; ad argomentare, argomentando. Non abbiamo imparato così anche noi? Si continuerà come si è sempre fatto.

L'esame degli usi della lingua nelle Indicazioni mette a fuoco punti deboli, aspetti trascurati e incoerenze interne del testo: l'assenza nelle Indicazioni di interesse e di attenzione allo sviluppo di strumenti linguistici adeguati all'esercizio di una cittadinanza attiva e strategici per la vita futura dello studente (il diritto di parola, la capacità di comprensione, l'uso funzionale della lettura e della scrittura...), a favore di contenuti linguistici più consoni alla tradizione scolastica di vecchio stampo porta, anche in questo caso, a ritenere che il testo delle Indicazioni non presenti aspetti innovativi, trascuri i bisogni degli studenti, non tenga conto delle richieste sociali, solleciti l'adozione di pratiche didattiche tradizionali.

4. Letteratura²

La parte del Profilo dedicato alla Letteratura comincia con un'enunciazione di "competenze", che hanno una vaghezza tale da poter essere adattate a qualunque forma e contenuto di insegnamento: "acquisire familiarità con la letteratura...", "riconoscere la specificità del fenomeno letterario, apprezzandone da un lato il valore estetico...". Meno generica l'indicazione che "Lo studente dovrà essere in grado di leggere, interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di volta in volta attraverso gli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica..."; ma di quali "testi" si parla qui?

La sola indicazione che appare chiara e tassativa è quella di "concentrarsi sul profilo storico della letteratura italiana, dalle Origini ai giorni nostri": in sostanza un'indicazione di contenuti da memorizzare, certo accompagnata dalla raccomandazione che occorra fondarsi "il più possibile sulla lettura diretta di opere (o porzioni significative di opere)", presente del resto nei testi programmatici almeno dal 1944 in poi, e che risulta di sempre più difficile applicazione via via che aumenta la massa delle prescrizioni di autori e testi da stipare nel tempo disponibile.

Nella parte rubricata come "Obiettivi specifici di apprendimento" traspare appieno la concezione "patrimoniale" della cultura letteraria che ha ispirato i redattori del documento: la letteratura (italiana) è un patrimonio di testi canonici da trasmettere allo studente, tutti nell'arco di tre o cinque anni. Il fatto che questo patrimonio si ampli nel corso dei decenni è solo uno spiacevole incidente che spinge a stipare ulteriormente il programma delle letture prescritte e ad anticipare l'inizio del percorso storico. Si aggiunge la preoccupazione di inserire nel primo anche la conoscenza dei classici dell'epica antica, che potrebbe non essere stata acquisita nella scuola media.

La raccomandazione di "non compromettere il gusto per la lettura, che resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione" appare patetica, nel momento in cui nel primo biennio le letture di precetto sono in una quantità tale da non lasciare nessuno spazio alla libera esplorazione di gusti, preferenze, incontri. Coerentemente, le indicazioni per il triennio (la scansione in "secondo biennio" e "quinto anno" è priva di qualunque significato) si riducono a un'elencazione di autori canonici. Il canone è notoriamente problematico per la seconda metà del secolo scorso e questo potrà alimentare inutili discussioni sulla presenza o assenza di un nome, ma non altera la sostanza dell'indicazione: che l'insegnamento di letteratura italiana continui a essere una frenetica cavalcata attraverso i secoli; ottimo fondamento alla coltivazione del gusto estetico, dell'analisi dei testi a diversi livelli e ad altre velleitarie enunciazioni.

Resta estranea al programma una concezione dell'educazione letteraria intesa come formazione di un buon lettore di testi letterari: competente, dotato di strumenti di analisi e interpretazione e anche di punti di riferimento storico, e soprattutto curioso di nuove letture (*non scholae, sed vitae*); un lettore che non conosce e non presume di conoscere "tutto", ma ha imparato a esplorare un territorio vasto, dai contorni indefiniti, promessa di incontri, scoperte, imprevisti.

Un'ultima considerazione sulla questione del canone. Senza entrare nel dettaglio, il fatto che negli Obiettivi di apprendimento di Letteratura ci sia un'elencazione minuziosa di autori italiani (non tutti ugualmente necessari per la costruzione di un'identità nazionale, anche se si volesse accettare la posizione diciamo desanctisiana in cui della letteratura si vede la funzione unificatrice e identitaria) è tutt'altro che indifferente, perché gli insegnanti diranno che non hanno tempo di fare altro che quello che è scritto nei programmi. Il canone è assolutamente "italianocentrico" e monoculturale. Le "opere fondamentali della letteratura straniera" sono lasciate alla lettura personale e questo è particolarmente grave se si considera che, a parte il Liceo linguistico, negli altri verrà studiato di fatto solo l'inglese, per cui le opere della letteratura francese, tedesca, latino-americana, ecc. potranno essere bellamente e completamente ignorate. Per i programmi, evidentemente, è più importante leggere Tasso e Carducci che Cervantes e

² Il testo, consultabile in una versione più estesa sui siti del Giscel e Dell'Anas ex Indire, è di Adriano Colombo. L'ultimo capoverso è di Daniela Bertocchi.

Baudelaire, facendo solo due esempi. In termini identitari, la letteratura europea non è altrettanto importante di quella nazionale (siamo nel 2010, non nel 1950)?

5. Considerazioni conclusive

Che cosa succederà se la Bozza delle Indicazioni, con qualche rimaneggiamento qua e là, verrà approvata? È prevedibile che l'approvazione del documento accenderà fra i docenti qualche discussione, forse sulla difficoltà di distribuire gli autori classici e moderni lungo l'*iter* formativo; aprirà interminabili discussioni sul tempo a disposizione; contemporaneamente il ricorso a una terminologia familiare ai docenti finirà per ricomporre la solida tradizione dei licei. In pochi ci si accorgerà dell'arretramento dell'educazione linguistica, della frammentarietà a cui è condannata nelle Indicazioni, di come le scelte compiute siano frutto di una politica scolastica miope. Basti pensare che mentre in Europa si afferma l'idea che i sistemi educativi nazionali devono gestire i diversi ordini di pluralità presenti all'interno delle realtà scolastiche e si trova nell'educazione linguistica un modello valido per gestire il pluralismo linguistico (cfr. Daniel Coste e alii), in Italia si taglia corto: si elimina l'educazione linguistica e si fa fuori il plurilinguismo (ad eccezione delle Indicazioni di Lingua straniera).

Non rimane che segnalare questa sostanziale e inutile 'conferma' di un passato mai abbandonato nella scuola che affiora nelle Indicazioni e, soprattutto, contare sulla volontà di tutti quegli insegnanti consapevoli che continueranno, nonostante tutto, a lavorare nei modi e con le attenzioni più volte sottolineate dal Giscel, ispirandosi ai principi contenuti nelle "[Dieci Tesi per l'educazione linguistica](#)", e sfruttando le "[Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica](#)" formulate dal Giscel qualche anno fa (entrambi i testi sono disponibili sul sito: www.giscel.org), nel tentativo di delineare percorsi di apprendimento letterario meno soffocanti e di sopperire alla mancanza di un quadro organico di riferimento per l'educazione linguistica.

GISCCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica)