

SPUNTI DI RIFLESSIONE SUL CURRICOLO VERTICALE DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

Anna Rosa Guerriero¹

1. COORDINATE DI RIFERIMENTO: IL PROGETTO DELLE DIECI TESI

Nuove idee e prospettive nacquero dal dibattito sull'educazione linguistica sviluppatosi a partire dagli anni Settanta. In quella cornice, e avendo alle spalle una importante tradizione di studi linguistici, si collocano le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*², che «ebbero il pregio di raccogliere e sistematizzare le spinte innovatrici dei “maestri” e dei “linguisti”» (Lo Duca, 2013: 52)³. Quel documento delineava *la pluralità e complessità delle capacità linguistiche* (III Tesi), la molteplicità delle dimensioni ricettive e produttive degli usi linguistici orali e scritti, dimostrando *i limiti della pedagogia linguistica tradizionale* (VII Tesi), formulando *i dieci principi dell'educazione linguistica democratica* (VIII Tesi) e indicando come parte integrante delle varie capacità linguistiche quella che poi De Mauro (1998: 30) ha definito *capacità metalinguistica riflessiva*:

Le *Dieci Tesi* mettono al centro dell'attenzione di chi le legge quello che Lombardo Radice chiamava la “grammatica vissuta” e vale a dire, anzitutto, chiedono all'insegnante di sapere tanta grammatica riflessa da potere seguire bene il processo di sviluppo della grammatica, della grammatica vissuta, cioè della capacità di controllo grammaticale della lingua, da parte degli alunni. [...] Fa parte della capacità linguistica, profondamente, la capacità metalinguistica riflessiva. Una non si sviluppa senza l'altra: l'altra è condizione di sviluppo della prima.

È a partire da questa capacità metalinguistica che l'intervento didattico esplicito conduce via via la riflessione verso un crescente livello di consapevolezza, con l'incoraggiare fin dai primi anni la curiosità per parole ed espressioni, l'esplorazione dei codici, e con il porre e risolvere problemi per riconoscere regolarità, stimolando così l'osservazione graduale e intelligente delle strutture della lingua. Un efficace esempio di una simile metodologia è offerto dagli *esperimenti grammaticali* di Lo Duca (2014).

¹ Giscel Campania.

² Le *Dieci Tesi*, nella redazione presente nel sito <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, sono un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e definitivamente approvato in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975. Con tale testo il GISCEL, costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI (Società di Linguistica Italiana), intende definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica.

³ Lo Duca (2013) presenta gli snodi più significativi del dibattito sviluppatosi, a partire dagli anni Settanta, sull'educazione linguistica, con particolare riferimento alle questioni relative alla riflessione grammaticale e al confronto tra modello tradizionale e modelli alternativi di grammatica.

Il progetto delle *Dieci Tesi* sottolinea quindi lo spessore e la rilevanza formativa del controllo della varietà degli usi e degli strumenti per riflettere sulla lingua. E la sua attuazione comporta necessariamente una riconfigurazione delle competenze professionali dei docenti (IX Tesi *Per un nuovo curriculum per gli insegnanti*) attraverso l'impegno costruttivo dell'università e degli ambiti disciplinari afferenti alle scienze del linguaggio per la convergente e condivisa definizione dei curricoli universitari; comporta inoltre il ripensamento degli stessi strumenti della glottodidattica, attraverso la ricerca di strumenti e contesti appropriati.

Nell'orizzonte dell'educazione linguistica così intesa, in cui assumono nuova rilevanza la prospettiva testuale e quella della variazione, la riflessione linguistica ha un proprio ruolo anche nella complessiva crescita delle capacità cognitive di allieve e allievi. Gli effetti sull'innescare dei meccanismi cognitivi sono stati sostenuti da più studiosi, Simone (1998: 43), ad esempio, sostiene che la serie dei più citati meccanismi cognitivi quali

[...] inferenze, ipotesi, paragoni, confronti, astrazione, generalizzazione, ecc. sono cose che i ragazzi fanno con molta difficoltà. Queste cose non stanno in nessuna "materia", né potrebbero stare in una materia che si chiamasse "logica", se mai la creassimo. Questo insieme di oggetti dovrebbero essere, io credo, la preoccupazione costante della scuola, e quindi di tutti gli insegnanti: "educare la tua mente", questo dovrebbe essere il fine ultimo del loro intervento. [...] La scuola dovrebbe essere la scuola della mente e della conoscenza, e la mente e la conoscenza si esercitano non a vuoto, ma su specifiche forme di sapere.

L'educazione linguistica è sostanziata dunque da più dimensioni che orientano lo sviluppo delle capacità linguistiche sia negli usi orali e scritti, ricettivi e produttivi, sia nella riflessione sull'uso o riflessione grammaticale, sia anche, con particolari accentuazioni nella gradualità del curricolo⁴ verticale, nell'educazione letteraria.

Nei traguardi di apprendimento delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 la verticalità è orientata da criteri di *continuità* e *gradualità*. Nel curricolo successivo dell'istruzione secondaria di secondo grado, nuove specifiche prospettive si costruiscono a partire dai traguardi già delineati nelle fasi precedenti. Nell'articolazione complessiva del curricolo verticale si possono individuare alcuni snodi essenziali.

Per la *scuola primaria* lo sviluppo e l'elaborazione dei linguaggi attraverso l'esplorazione dei diversi codici (verbale, numerico, iconico) e l'esercizio delle diverse abilità linguistiche sono caratterizzati dal graduale passaggio dalla dimensione ludico-espressiva a quella funzionale con la manipolazione / rielaborazione di strutture testuali. La morfologia e la struttura morfosintattica della frase semplice, le principali parti del discorso o categorie lessicali, la costruzione e manipolazione dei significati sono gli oggetti della riflessione sulla lingua, anche per *scuola secondaria di primo grado*, con l'estensione graduale della riflessione verso la struttura sintattica della frase complessa e le relazioni fra significati delle parole e organizzazione del lessico. In questa fase di sviluppo del curricolo il focus

⁴ Nel dibattito pedagogico contemporaneo la nozione formale di *curricolo* ha assunto significati diversi, generati da diverse teorie e modelli interpretativi; in sintesi schematica può essere inteso sia come un percorso dotato di una propria struttura da svolgere secondo il progetto complessivo di istituzioni educative e culturali di riferimento sia come dispositivo per individuare, selezionare e pianificare i contenuti e le discipline di insegnamento. Qui il termine *curricolo* è riferito all'impianto generale dell'insegnamento linguistico nei suoi aspetti progettuali, metodologici e valutativi e indica anche la sequenza progressiva dei nuclei cognitivi rilevanti e delle abilità implicate nel processo di insegnamento / apprendimento, sequenza che è solitamente indicata dal termine specifico di *sillabo* (che è comunque parte della struttura complessiva del curricolo).

diretto sul controllo ricettivo e produttivo dei principali tipi e generi testuali, sulla padronanza di strategie procedurali di rielaborazione e trasformazione testuale per scopi funzionali e per le abilità di studio indica nella testualità il principale spazio di lavoro per l'esercizio e il rafforzamento delle competenze linguistiche.

Per la *scuola secondaria di secondo grado* il riconoscimento e l'esercizio delle varietà di registro, delle varietà diamesiche (anche per un uso consapevole dei *media* della comunicazione digitale telematica), delle lingue speciali, settoriali, connesse alle loro specifiche forme testuali e l'acquisizione della dimensione storica della variazione della lingua indicano nell'ampliamento dello *spazio linguistico* generale la prospettiva che può caratterizzare meglio questo segmento finale del curricolo. Oltre alla prospettiva della variazione linguistica, è sempre al centro la dimensione della testualità, che offre, tra l'altro, il contesto ideale per rendere l'uso e la riflessione sull'uso oggetti non completamente autonomi ma integrabili nei percorsi di costruzione delle competenze linguistiche.

Queste particolari connotazioni delle diverse fasi del curricolo verticale non implicano radicali cesure ma l'approfondimento graduale delle dimensioni dell'educazione linguistica; la presenza di distinte prospettive in ogni fase individua un baricentro nella gradualità dell'azione didattica, non un criterio di esclusione.

2. QUALE CONTINUITÀ NEL CURRICOLO VERTICALE DI RIFLESSIONE GRAMMATICALE

Condizione necessaria per implementare i percorsi delineati dalle *Indicazioni nazionali* è quindi l'esplicitazione delle scelte che derivano dalla definizione dei criteri di *continuità* e *gradualità*.

Nel curricolo verticale della riflessione grammaticale, ad esempio, l'inappropriata identificazione della continuità con la semplice ripetizione ciclica dei medesimi contenuti, riscontrabile in gran parte della manualistica dalle elementari al biennio, costituisce un implicito paradigma di continuità verticale, determinando così un'impostazione del curricolo che rischia di anticipare certi contenuti, banalizzandoli, a discapito di una successiva riflessione critica. Se, come è stato da più studiosi osservato, la linea di continuità del curricolo implica anche criteri di discretizzazione e differenziazione dei contenuti di conoscenza e delle competenze – «La sfida della continuità in verticale dovrebbe integrare una considerazione della 'discontinuità' necessaria per proporre traguardi di competenza sempre più alti» (De Santis, 2017: 29) – si tratta allora di esplicitare la funzionalità operativa di termini come 'approfondimento' o 'ricorsività' degli oggetti della riflessione in rapporto alla loro distribuzione differenziata, cioè in rapporto al particolare *sillabo*⁵ adottato.

Per Colombo (2012) il criterio della continuità andrebbe gestito sia come *sistematizzazione*, cioè come ripresa e riorganizzazione di osservazioni e conoscenze già attivate in precedenza da approcci occasionali, sia come *reimpiego*, rimettendo in gioco parte di ciò che si è già compreso e appreso in nuovi contesti di riflessione secondo una *ratio* di «*continuità produttiva*». Il primo tipo di operazione lascia intravedere, tra l'altro, la necessità di acquisire una prospettiva didattica flessibile che integri la sistematicità dei percorsi di riflessione guidati dalla scansione del sillabo adottato, senza però rinunciare a "sortite fuori percorso", con approcci occasionali secondo i particolari feed-back dell'interazione con allieve/i e secondo variabili contestuali (profili particolari delle classi, specifiche sequenze laboratoriali sulle abilità ricettive e produttive, sulla variazione diamesica, sugli approcci interlinguistici, ecc.). Il secondo tipo di operazione – il *ri-uso* o

⁵ Cfr. nota 4.

reimpiego di concetti e categorie di analisi in contesti più complessi – è il punto chiave per Colombo per quella «*continuità produttiva*» esemplificata sinteticamente così:

[...] le conoscenze si fissano e diventano competenze se sono usate. Questo vale nelle relazioni tra riflessione sulla lingua e pratiche testuali, ma vale anche all'interno del percorso di riflessione sulla lingua. [...] La formazione delle parole, che include la derivazione con cambio di categoria lessicale, mette in gioco a sua volta il riconoscimento delle categorie (“parti del discorso”); e quando (più avanti, alla fine della scuola media se non al livello superiore) si affronterà la nominalizzazione di frasi, morfologia e sintassi giocheranno insieme. Infine, nei trienni finali si leggono soprattutto testi letterari. Possibile che per capirli e interpretarli non ci sia bisogno di concetti grammaticali? In sintesi: in un percorso di continuità ben pensato, niente è da ripetere daccapo perché niente si butta via (Colombo, 2012: 16).

Nell'implementare la costruzione di un sillabo di riflessione grammaticale la domanda cruciale “da dove cominciare” può trovare diverse risposte dettate da scelte preliminari su ciò che si considera più accessibile per bambine e bambini del ciclo primario: le forme o i significati? dall'elementare al complesso o viceversa? Soluzioni non univoche tenendo conto che talvolta l'elementare implica astrazione e il complesso avvicina l'osservatore agli oggetti dell'esperienza empirica. Nell'esemplificazione precedente di «*continuità produttiva*» l'approccio iniziale è basato sull'osservazione delle forme delle parole, sulla morfologia; l'intreccio tra riflessione grammaticale e riflessione sul lessico è un punto di partenza per avviare nella scuola primaria percorsi di osservazione sul funzionamento della lingua, sui quali poi far crescere la progressiva costruzione di strumenti via via più complessi e interconnessi; la morfologia è l'innescò per la scoperta delle categorie grammaticali (numero, genere, persona, tempo) e delle categorie lessicali (nome, verbo, aggettivo...). Un approccio morfologico che tuttavia va sfrondata, come raccomanda Colombo, da vaghe astrazioni semantiche contenute in certe pseudo-definizioni presenti nei manuali:

la riflessione grammaticale, incluso l'aspetto lessicale per una parte importante, nasce dall'osservazione che variazioni di significato sono connesse a variazioni di forma. [...] Le forme non sono un'astrazione: si vedono, si toccano, si possono manipolare. La forma di alcune parole varia, altre sono invariabili; la forma di alcune parole varia in accordo a quella di altre, ci sono variazioni di forma che producono una modificazione del significato di una parola, altre che producono nuovi significati e nuove parole. Tutti fenomeni osservabili, suscettibili di produrre generalizzazioni verificabili, quindi controvertibili. [...] Si tratta di un campo di fenomeni che si possono “toccare con mano”, starei per dire, e si prestano a ogni sorta di manipolazioni, nonché ad approcci giocosi (basta ricordare alcuni suggerimenti della *Grammatica della fantasia* di Rodari). Fino dalle prime fasi di apprendimento del linguaggio i bambini si esercitano in manipolazioni derivative, a tutte le età si divertono a creare neoformazioni (Colombo, 2012: 18).

In una prospettiva più globale e integrata si collocano approcci di tipo sintattico, in cui è la frase il principale punto di avvio dell'osservazione. È l'approccio, ad esempio, del *Sillabo di Bolzano* (Lo Duca, Provenzano, 2012), basato sul modello valenziale: l'avvio della riflessione dalla frase orienta anche l'analisi morfologica. Il percorso essenziale sulla frase viene distribuito gradualmente dalla prima alla quinta classe, per poi articolarsi ulteriormente nel curricolo successivo.

[...] nel Sillabo, in ogni classe, dalla prima della Primaria alla terza della Secondaria, si parte sempre dalla frase per poi riflettere sulle categorie lessicali, con il verbo in prima posizione rispetto alle altre classi di parole; [...], ponendo in primo piano, attraverso attività di confronto ludiche, la differenza tra parole e frasi e tra frasi e non frasi. Si prosegue in terza, introducendo l'importante concetto di "gruppo di parole" (sintagma solo per gli insegnanti) e insistendo poi sugli elementi che rendono una frase completa per far scoprire gradatamente la valenza del verbo e la struttura della frase nucleare. Fondamentale a questo punto la prima riflessione sul soggetto, coerente da un punto di vista scientifico e depurata delle solite dannose definizioni scolastiche, sulla sua importanza e soprattutto sulla sua fondamentale caratteristica: l'accordo con il verbo, che costituisce un criterio verificabile per riconoscerlo (Provenzano, 2019: 338).

Oltre alla scelta di modelli descrittivi di riferimento sottesa a queste proposte ed esperienze c'è l'esigenza di una *ratio* cui affidare appunto la progressione graduale di riflessione grammaticale, cioè una strategia che colleghi lo spostamento graduale degli oggetti di osservazione alla progressiva acquisizione di strumenti e categorie di analisi; per un oggetto 'strategico' come il verbo, ad esempio, i passaggi tra osservazione della forma e quella della sua funzione sintattica servono a scandire diversi "modi di guardare", di discretizzare i livelli di costruzione del *continuum* dei segni linguistici.

Oltre che strumento di riferimento e orientamento, il sillabo viene concepito anche come una possibile traccia metodologica nel fornire diversi spunti didattici che i docenti possono adattare alle loro classi, secondo un'impostazione dei percorsi di riflessione non rigida ma duttile e flessibile. Condizione questa che conferma ancora l'assoluta rilevanza professionale della consapevolezza didattica e del discernimento critico con cui ogni docente è chiamato a scegliere e gestire sequenze di attività e pratiche comunicative, cioè gli strumenti metodologici. Requisito cruciale che collega il *che cosa* insegnare e il *come* farlo e che pone ancora oggi un problema sostanzialmente irrisolto: con quali responsabilità istituzionali, con quale sistema di formazione funzionante sul territorio nazionale si costruiscono queste competenze professionali che non riguardano una generica preparazione pedagogica ma innervano una specifica didattica disciplinare?

3. RECIPROCIÀ FUNZIONALE E INTERSEZIONI TRA LE DIVERSE DIMENSIONI DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA NEL CURRICOLO VERTICALE

Con una solida attrezzatura metodologica si possono impostare attività, pratiche e modalità comunicative per un'adeguata mediazione didattica. Competenza non banale, ma che può ormai contare su ricerche, sperimentazioni, esperienze documentate.

Domande-stimolo di orientamento creano, ad esempio, occasioni per sviluppare la *funzione metalinguistica* del linguaggio verbale, innestando su attività riflessive spontanee, definite da alcuni studiosi *epilinguistiche* (Ferrerri, 2012), attività riflessive più consapevoli. La distinzione tra attività spontanea, epilinguistica, e riflessione metalinguistica esplicita, intesa come attività governata dalla consapevolezza delle operazioni di analisi, è utile per orientare la didattica nel raccordo tra riflessione sulla lingua e altre attività linguistiche. Le domande possono sollecitare, ad esempio, la discussione a partire dal focus su una particolare definizione oppure orientare la ricerca e la scoperta di regolarità di particolari strutture linguistiche osservate, possono insomma cadenzare percorsi di *problem-solving* e di riflessione, secondo la citata metodologia degli *esperimenti grammaticali* (Lo Duca, 2014).

Le varie risorse dell'oralità e dell'interazione verbale in classe svolgono un ruolo cruciale non solo come strumento essenziale e strategico della comunicazione didattica

ma come crocevia, come intersezione tra attività di riflessione e pratica delle abilità linguistiche. Ad esempio, per sollecitare repertori lessicali e schemi percettivi, premesse per successive pratiche di scrittura descrittiva, si possono utilizzare giochi preliminari basati sull'oralità, creando occasioni per osservare e descrivere. Si pongono così le basi del lavoro di *testualizzazione*, a partire per esempio da immagini e attraverso il confronto tra allievi (scrivere una didascalia, da usare poi come frase introduttiva per elaborare una breve descrizione, ecc.). Se viene sollecitato un confronto di quanto può emergere dai diversi "modi di guardare" un oggetto o un fenomeno, si mette in gioco la funzione euristica per rielaborare i dati percepiti, magari anche attraverso esperienze iniziali di scrittura collaborativa, e così via.

La varietà degli schemi interattivi, sollecitando la funzione euristica del parlato, restituisce all'oralità un ruolo esplorativo nei confronti della conoscenza (esplorazione di dati concettuali ma anche esplorazione linguistica: parole nuove o per nuovi usi, nuove accezioni di parole note, costruzione di nuovi enunciati a partire da nuove relazioni concettuali e così via) e permette di ancorare a pratiche concrete la percezione del rapporto tra usi diversi della lingua, tra oralità e scrittura. Attraverso la comunicazione orale si attivano circuiti di socialità nel gruppo-classe, realizzando quella «*coralità e socialità dell'apprendimento*» di cui parla De Mauro (2009: 31); attraverso il porre e rispondere a domande da parte e tra allieve/i, si elaborano strumenti per esercitare l'abilità di ricezione/comprendimento in processi di rielaborazione linguistica e concettuale dei significati, strumenti decisivi quando ci si confronta con la lettura e comprensione di un testo scritto.

Per gestire la complessità del leggere e del capire testi nella graduale costruzione del curricolo verticale, le *Indicazioni nazionali* individuano alcuni criteri in base ai tipi di testo e alle relative tecniche/strategie/operazioni linguistico-cognitive necessarie alla comprensione, in base alle abilità funzionali allo studio e in base alla motivazione, al piacere della lettura. Il profilo di lettore che se ne ricava è sostanzialmente quello di un lettore "dinamico" che sa dislocarsi dalle proprie conoscenze al testo e viceversa, che sa interrogare il testo, verificando via via le proprie ipotesi interpretative condotte ai vari livelli della costruzione testuale, che sa utilizzare una risorsa decisiva anche nella produzione scritta: la mobilità linguistico-cognitiva. Un esempio di intersezione tra lettura e scrittura è offerto dalle attività cosiddette di letto-scrittura – prendere appunti, riassumere, schedare, analizzare testi, sintetizzare e rielaborare più documenti e così via – che mobilitano sia la comprensione dei documenti-fonte sia la loro rielaborazione linguistico-cognitiva in una varietà di forme testuali.

4. TESTUALITÀ E SCRITTURA NEL CURRICOLO VERTICALE

La percezione dello spazio testuale come un'organizzazione complessa costruita a più livelli interagenti è dunque alla base sia del comprendere sia del produrre testi.

Il curricolo verticale di scrittura è evidentemente ancorato allo sviluppo della competenza testuale, dalle classi finali della scuola primaria e a seguire nella secondaria di primo e di secondo grado. Nelle *Indicazioni Nazionali* questo ancoraggio alla testualità è graduato secondo una molteplicità di criteri: praticabilità del livello comunicativo (inizialmente 'scopi concreti', 'situazioni quotidiane', e poi con più ampi parametri di situazioni e destinatari alla fine dell'istruzione secondaria di primo grado); accessibilità degli schemi organizzativi di un testo (narrazione e descrizione nelle prime fasi e poi l'argomentazione e alcune forme testuali che la incorporano). La gradualità di costruzione didattica del paradigma della testualità è connessa allo sviluppo cognitivo, alle tappe

evolutive degli allievi: dalla scrittura espressiva centrata sul sé e sull'espressione dei rapporti affettivi alla elaborazione dei dati della realtà nelle forme descrittive, narrative ed espositive per giungere poi a forme di scrittura argomentativa ed interpretativa negli ultimi anni del percorso scolastico.

Il criterio di gradualità è orientato non solo in base all'accessibilità dei *prodotti* della scrittura, ma anche rispetto alla complessità delle *procedure* da controllare, cioè alla padronanza di operazioni linguistico-cognitive che sostengono il processo di scrittura nelle sue fasi e nella varietà dei compiti richiesti dalle consegne: pianificare, revisionare, rielaborare / riformulare, parafrasare, riassumere, sintetizzare.

Sul piano più strettamente metalinguistico il saper rielaborare testi si traduce in capacità di revisionare il proprio testo, un momento chiave del processo di scrittura che offre occasioni concrete di riflessione grammaticale. Le procedure di revisione, non solo al termine della stesura, scandiscono la progressiva costruzione testuale. Padroneggiare questa elaborazione dinamica e ricorsiva richiede il dislocarsi dai livelli micro a quelli macro-strutturali del testo e viceversa. Far acquisire la dimensione scalare dell'organizzazione linguistica (lessicale, sintattica, testuale) significa dotare gli allievi delle relative categorie di analisi ancorando momenti di riflessione metalinguistica a fasi operative delle pratiche di revisione, facendo della correzione un'esperienza di lavoro didattico in classe, ad esempio attraverso domande-guida focalizzate su specifici tipi di errore, oppure attraverso letture incrociate tra coppie di allievi, e con altri tipi di pratiche indicate e descritte dalla ricerca e dalla sperimentazione didattica.

Gli indicatori di complessità delle procedure messe in gioco nell'esecuzione di un compito di scrittura, unitamente alla diversa complessità dei testi, dei prodotti del compito, possono rappresentare non solo un criterio di scansione dei traguardi di un curricolo verticale di scrittura, ma anche la possibilità di modulare e valutare tale competenza secondo diversi livelli di padronanza, come viene indicato, ad esempio, nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (2002)⁶.

L'implementazione di un curricolo che si faccia carico delle diverse dimensioni dell'educazione linguistica urta con la rigidità di routine burocratiche. Lo "spazio-tempo" dell'ora di lezione, tendenzialmente contratto in verifiche sommative di singole particolari performance, confligge con la praticabilità di tempi distesi, propri di una didattica esplicita delle procedure di apprendimento centrata sull'esercizio del "fare" oltre che sull'ascoltare; una didattica esplicita necessariamente accompagnata da strategie di *scaffolding* e *feedback* di rinforzo, con valutazioni formative che guidino il controllo delle fasi procedurali di un percorso, valutazioni orientate dai descrittori di quadri di riferimento.

C'è uno scarto sensibile tra la ricchezza di opzioni e proposte innovative, di ricerche sul campo, di esperienze-pilota validate, da un lato, e, dall'altro, la forza inerziale, la permanenza sistemica, "ideologica" oltre che burocratica, di rigidi stereotipi disfunzionali all'impianto progettuale dell'educazione linguistica, disfunzionalità i cui esiti affiorano nel livello medio degli apprendimenti. Questo divario rivela, tra l'altro, eterogeneità e incongruenze nei curricoli di formazione dei futuri insegnanti. Problemi che trovano riscontro anche nella didattica universitaria, come già ha sottolineato Lavinio (1991: 27):

Sarebbe dunque opportuno, nel quadro di una riflessione più generale sull'intera didattica universitaria, proporsi di sperimentare interventi adeguati a risolvere almeno in parte le questioni qui sollevate. Né la cosa dovrebbe essere limitata alle sole facoltà umanistiche, anche se in queste ultime il problema è tanto più urgente in quanto in esse si formano insegnanti di lingua:

⁶ Al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002) si è aggiunto il *Volume Complementare* del 2020.

troppo spesso chi dovrebbe insegnare a scrivere non ha poi una così grande confidenza con la pratica della scrittura.

D'altra parte, chi ha già effettuato qualche esperimento al riguardo ha potuto constatare come gli studenti universitari migliorino rapidamente la loro competenza scrittoria (imparino a schedare testi, a ricavarne le informazioni più utili per una data linea di ricerca, a sistamarle in relazioni o tesine ordinate e ben organizzate) se guidati adeguatamente e, soprattutto, se i sempre utili suggerimenti pratici siano accompagnati da una riflessione sulla lingua relativa alle differenze tra parlato e scritto, tra i vari tipi di testo e tra i registri e sottocodici che siano di volta in volta più adeguati.

Nella cornice complessiva della comunicazione didattica, il *leit-motiv* dell'adeguatezza e della coerenza delle metodologie, scandisce da tempo tutti gli snodi importanti del curricolo verticale, anche universitario, e sottolinea oggi più che mai la necessità di una maggiore attenzione complessiva a strumenti, risorse, pratiche semiotiche, interazionali e multimodali della comunicazione didattica, anche in considerazione, tra l'altro, delle conseguenze che le tecnologie della comunicazione / informazione hanno sullo sviluppo e modellamento delle funzioni cognitive della mente umana.

5. UN PERCORSO DI RICERCA: LE TECNOLOGIE DIGITALI NEL CURRICOLO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

La consapevolezza delle caratteristiche della comunicazione contemporanea veicolata dai circuiti digitali telematici e dalle peculiarità di una serie di generi testuali tipici del *parlar scrivendo* è un elemento essenziale nella progettazione del curricolo di educazione linguistica. L'attuale fase evolutiva della comunicazione attraverso i media digitali potrebbe essere letta, infatti, come un continuo, oscillante *switching* (o anche *mixing*?) diamesico tra scritto e parlato, una continua mescolanza di modi comunicativi che va oltre il semplice intreccio di *sostanza fonica* e *sostanza grafica* del linguaggio verbale.

A proposito della scrittura dialogica digitale e delle relative scelte linguistiche, in parte differenti da quelle che si farebbero in un testo scritto monologico, ma anche da quelle adottate nel parlare, Voghera (2022: 7) osserva:

Se però guardiamo con attenzione l'assetto delle componenti modali nel caso della scrittura digitale dialogica, ci si accorge che la situazione è lontana da quella della comunicazione parlata e più simile alla scrittura discontinua. La scrittura dialogica è costituita da turni di parola, ma può anche essere monologica. In alcuni casi la risposta non è richiesta affatto e i turni non devono essere necessariamente adiacenti. Ciò accade perché la produzione e la ricezione non sono sincrone e il ricevente può rispondere anche con molto ritardo, manca infatti il continuo feedback che si ha tra parlante e ricevente nello scambio parlato spontaneo. Non vi sono infatti tutti i tipici fenomeni del parlato spontaneo, quali le sovrapposizioni, le disfluenze, le ripetizioni meccaniche ecc. Se esitazioni ci sono, è perché lo scrivente decide di inserirle. [...]

I tratti distintivi consistono in una nuova testualità composta da oggetti verbali fonici e grafici, iconici, sonori e filmici che costituiscono nuovi modi di coesione e coerenza interna. Da un lato, si recupera la multimodalità nativa del parlato, ma dall'altro si sfrutta a pieno l'asincronia tipica della scrittura, che permette la creazione di testi anche molto articolati.

Nel panorama mediale della contemporaneità, dove è la tecnologia a modificare i tempi e le modalità della comunicazione, in cui confini, passaggi e intrecci tra oralità e scrittura diventano mobili e fluidi, la didattica deve dotare allieve/i di chiare e accessibili bussole di orientamento cognitivo. Lubello (2022: 143) sostiene l'opportunità di un'esplorazione di forme testuali e comunicative brevi in contesti formativi non solo per avvicinarsi alla *semiosfera* in cui si muovono le giovani generazioni ma anche per indurre una riflessione critica sui rischi di una comunicazione così sincopata, ellittica e frammentata:

E tuttavia proprio tale preoccupazione potrebbe trasformarsi in una sfida per la didattica dell'italiano, nel senso che proprio tali testi sarebbero utili come oggetto di ragionamento e di riflessione in classe, per colmare i vuoti e le ellissi di cui sono pieni: potrebbero cioè diventare un luogo privilegiato di lavoro coinvolgente per il discente ed efficace per il docente.

Non è infatti solo la brevità a caratterizzare questi testi ma anche l'incompletezza – come osserva Antonelli (2016) – in quanto “ipotesi” di un testo più ampio costruito, in gran parte dei casi, da un dialogo a distanza, testi facilmente fruibili e gestibili anche da persone dotate di una debole competenza linguistica.

La principale caratteristica distintiva dell'*e-taliano* risiede nella sua testualità. Ciò che rende davvero diversi i testi digitati dai testi scritti tradizionali è la loro frammentarietà. Non sono solo brevi, sono incompleti: singole battute di un testo molto più ampio costituito dall'insieme del dialogo a distanza [...]. Non ipertesti, dunque, ma ipotesi. Questo spiega perché li possano scrivere – e ovviamente leggere – anche i tanti italiani che non toccano mai libri o giornali, anche i tanti che quando leggono un articolo di giornale non sono in grado di capire cosa dice. Allora, forse, saper digitare non equivale a saper scrivere; o meglio: l'*e-taliano* è una varietà diversa dall'italiano scritto tradizionalmente inteso. Una varietà diamesica, senz'altro (un «italiano trasmesso dell'uso scritto», come è stato definito); che però può essere considerata anche diafasica o diastratica, a seconda di quanto sia ampio (verso l'alto) il repertorio di chi la usa. Per le persone colte rappresenta solo una scelta stilistica, uno dei tanti registri possibili [...]. Ma per tutti quelli che scrivono soltanto in queste occasioni potrebbe finire col diventare l'unico modo di scrivere: l'unica scelta possibile, ghetizzante e socialmente deficitaria (Antonelli 2016: 14-15).

Tenendo presente la prospettiva della storica e tendenziale ibridazione tra nuove e preesistenti tecnologie, si tratta allora di individuare il quadro complessivo di sviluppo delle competenze in cui situare i diversi approcci alla comunicazione digitale lungo il curricolo di educazione linguistica. Se da un lato, ad esempio, la scrittura manuale in corsivo è un'attività da privilegiare fin dai primi anni di scolarità perché attiva nel bambino aree del cervello in cui attività manuale e area del linguaggio si influenzano reciprocamente, la scrittura digitale, in correlazione con lo sviluppo della competenza testuale, diventa nel curricolo verticale di scrittura una risorsa utile per far percepire la flessibilità, la plasticità testuale nella revisione e rielaborazione di un proprio testo, continuo o non continuo; altra prospettiva ancora è quella della scrittura digitale nel circuito comunicativo del web secondo una varietà di scopi, forme, registri e codici semiotici. D'altro canto, dal punto di vista della psicologia cognitiva e della psicolinguistica, scrivere significa anche rielaborare dati e idee e trasformare conoscenze⁷. La scrittura non serve solo a comunicare qualcosa per iscritto, ma insegna a riflettere su

⁷ Bereiter K., Scardamalia M. (1995).

contenuti di conoscenza, a elaborarli, generalizzarli e valutarli, insomma insegna a ragionare, a *pensare*.

Inoltre, se spostiamo il focus dalla produzione alla ricezione di testi in ambienti digitali e telematici, la questione assume prospettive che hanno a che fare con la complessità dei processi di comprensione e con implicazioni inerenti agli effetti dei supporti materiali alla lettura sullo sviluppo e sulla qualità delle capacità linguistico-cognitive. In merito al rapporto corpo-mente, ad esempio, quale ruolo gioca la fisicità e integrità testuale nello scorrimento delle pagine di un libro cartaceo rispetto all'evanescenza delle schermate di un e-book, il tipo di controllo tattile consentito da tale supporto rispetto a quello cartaceo? E se le modalità sensoriali sono rilevanti rispetto ai processi cognitivi, quale distribuzione di pesi assegnare nei differenti segmenti curriculari alla lettura cartacea e alla lettura su schermo dei diversi generi testuali in base ai diversi scopi (la lettura approfondita per lo studio o quella che si pratica nel tempo libero). Le risposte a tali domande mostrano la necessità di approfondire le ricerche empiriche in questa direzione. Affermano in proposito A. Mangen e A. van der Weet (2016: 7):

Do the permanence and physicality of the print book facilitate readers' awareness of where they are within the book and, by extension, within the text? Does this impact more general reading comprehension? What are the educational implications of replacing paper with screens for the reading of different kinds of texts in different literacy contexts (e.g. multiple text reading, literary text reading, reading long vs short texts, reading and note-taking, hypertext reading vs linear text reading and computer/laptop reading vs tablet reading)?

L'ottica con cui generalmente si affronta il tema delle tecnologie digitali in contesti didattici è orientata o dalla mera constatazione dell'inevitabilità del ricorso a tali tecnologie nei circuiti della comunicazione telematica o dai loro possibili effetti motivazionali sul coinvolgimento di allieve/i nei percorsi di apprendimento. In ogni caso sarebbe necessario determinare l'orizzonte educativo in cui situare la scelta e la funzionalità formativa di generi e forme della comunicazione contemporanea a partire dall'individuazione di tipologie, di "retoriche" specifiche di tali generi, con una chiara bussola di orientamento. Questa bussola è il paradigma della testualità, fondato sui meccanismi di coesione e di coerenza in base ai quali identifichiamo l'oggetto 'testo' e ne gestiamo la graduale trasposizione didattica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ajello M., Pontecorvo C. (2001), *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Andorno C. et alii (2023), "Per un'educazione linguistica plurale: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata" in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 596-612: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21975>.
- Antonelli G. (2016), "L'e-italiano tra storia e leggende", in Lubello S. (a cura di), *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 11-28.
- Bereiter K., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della produzione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertocchi D., Brasca L., Citterio S., Corno D., Ravizza G. (2000), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, RCS Scuola-La Nuova Italia, Milano-Firenze.

- Cimatti F. (2015), “Il problema della lingua, oltre embodied e disembodied cognition”, in Buccino G., Mezzadri M. (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 11-30.
- Colombo A. (2012, 2013), *Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua*, Parte I: <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02Colombo-4.pdf>; Parte II: http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/5-2013/Colombo_G&D_5.pdf.
- Colombo A. (2008), *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove indicazioni*, FrancoAngeli, Milano
- Colombo A. (2002), “Tipi e forme testuali nel curricolo di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Tipi-e-forme-testuali-nel-curricolo-di-scrittura.pdf>.
- Colombo A., Guerriero A. R. (2001), “Educazione linguistica e letteraria: Italiano”, in Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 63-65.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Mauro T. (2009), *In principio c'era la parola?*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (1998), “Passato e futuro dell'educazione linguistica”, in Ferreri S., Guerriero A. R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-35.
- De Santis C. (2017), “Il curricolo verticale per lo sviluppo delle competenze linguistiche”, in *Rivista dell'istruzione*, 5, pp. 28-33: <http://www.periodicimaggioli.it/rivista/rivista-dellistruzione/>.
- Ferreri S. (2012), “Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso”, in Thornton A., Voghera M. (a cura di), *Per Tullio De Mauro*, Aracne Roma, pp. 133-160.
- Ferreri S., Guerriero A. R. (1998) (a cura di) *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze.
- Fiorentino G. (2013), *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Carocci, Roma.
- Guerriero A. R., Sauro F. R. (2000), “Leggere ipertesti. Modalità di ricezione delle informazioni elaborate su supporto elettronico e cartaceo”, in Piemontese M. E. (a cura di), *Lingue, culture e nuove tecnologie*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 105-128: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Guerriero-Sauro-Leggere-ipertesti.pdf>.
- Guerriero A. R. (2019), “Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 166-176: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11851>.
- Guerriero A. R. (2020), “Chiavi di lettura del curricolo di scrittura”, *Rivista dell'istruzione*, 1, pp. 29-33.
- Guerriero A. R. (2021) (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Franco Cesati Editore, Firenze.

- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lavinio C. (1991), “I problemi della scrittura”, in Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-30:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Cristina-Lavinio-I-problemi-della-scrittura.pdf>.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M. G. (2014), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana e educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (2012) (a cura di), *Sillabo di Bolzano*:
https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/SILLABO_per_stamp.pdf.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lubello S. (2023), “Sul ‘parlar scrivendo. Ancora sulle email degli studenti (universitari)”, in *Forme, strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 Anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp.345-358.
- Lubello S. (2022), “Forme di testualità breve nella didattica dell'italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, Quaderni di Italiano LinguaDue 5, *Multimodalità e Multimedialità* pp. 140-153:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19654/17493>.
- Mangen A., van der Weel A. (2016), “The evolution of reading in the age of digitization: an integrative framework for reading research”, in *Literacy*, 50, 3:
https://www.academia.edu/22028894/Mangen_A_and_van_der_Weel_A_2016_The_evolution_of_reading_in_the_age_of_digitization_an_integrative_framework_for_reading_research.
- Pallotti G., Ferrari S., Borghetti C. (2020), “Raccontare con la penna e con la voce, cosa è uguale e cosa cambia?”, in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Atti del Convegno Giscel, Salerno, 12-14 aprile 2018, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 213-226.
- Palermo M (2022), “Testualità digitale e multimodale: osservazioni sulla struttura dei reel”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 560-573:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19628>.
- Provenzano C. (2019), “Un sillabo di grammatica valenziale”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 333-348:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12778>.
- Simone R. (1998), “Educazione linguistica minimalista?”, in Ferreri S., Guerriero A. R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 37-50.
- Voghera M. (2022), “Scritto-parlato e altri modi nell'educazione linguistica”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, Quaderni di Italiano LinguaDue 5, *Multimodalità e Multimedialità*, pp. 2-18:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19646>.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (2020) (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze.

