



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
INDIRIZZO: INSEGNANTE DI SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

---

LINGUAGGIO, SCUOLA E SOCIETÀ'  
NELL'ATTIVITÀ' DEL GISCEL E DEL CIDI

Tesi di Laurea di:  
Agnese MAIORANA

Relatore:  
Ch.mo Prof. Francesco AQUECI

---

Anno Accademico 2005/2006

## INDICE

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>pag. 1</b>
--------------------------	---------------

### **CAPITOLO 1**

<b>Il GISCEL.....</b>	<b>pag. 8</b>
-----------------------	---------------

1.1. Il Giscel: la storia, le finalità e l'organizzazione.....	pag. 8
--	--------

1.2. Le Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica.....	pag. 16
--	---------

1.3. Dopo le Dieci Tesi.....	pag. 36
------------------------------	---------

1.4. I Convegni.....	pag. 45
----------------------	---------

### **CAPITOLO 2**

<b>Le attività del GISCEL.....</b>	<b>pag. 61</b>
------------------------------------	----------------

2.1. Curricolo di lettura.....	pag. 61
--------------------------------	---------

2.2. Laboratorio di scrittura.....	pag. 79
------------------------------------	---------

### **CAPITOLO 3**

<b>Il CIDI .....</b>	<b>pag. 102</b>
----------------------	-----------------

3.1. Il Cidi: la storia, le finalità e l'organizzazione.....	pag. 102
--	----------

3.2. I Convegni.....	pag. 105
----------------------	----------

## **CAPITOLO 4**

**Le attività del CIDI e della CIID.....pag. 114**

4.1. Il piacere di leggere: laboratorio di lettura nel

curricolo verticale .....pag. 114

4.2. Lalita: un laboratorio linguistico telematico.....pag. 126

4.3. LinDis: i Linguaggi delle Discipline.....pag. 131

**CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE.....pag. 138**

**APPENDICE DOCUMENTARIA: CD ROM .....pag. 142**

**BIBLIOGRAFIA.....pag. 143**

Siti Internet consultati.....pag. 147

## INTRODUZIONE

Nel panorama linguistico italiano un periodo particolarmente importante è stato rappresentato dagli anni 70 ovvero gli anni di un acceso e ampio dibattito intorno alle questioni linguistiche, sia teoriche che pratiche.

Questi erano infatti gli anni in cui si era formata una nuova generazione di studiosi del linguaggio, sia attenti alle peculiarità linguistiche della società italiana, sia aperti ai contributi linguistici stranieri.

Per quanto riguarda questi ultimi, il dibattito interno venne influenzato dalla teoria della “deprivazione verbale” di Basil Bernstein e dalle successive osservazioni compiute da William Labov in merito.

Secondo la teoria della *deprivazione verbale*, le differenze socioeconomiche influiscono in modo determinante sul linguaggio e di conseguenza sul rendimento scolastico.

Bernstein riteneva che il successo scolastico dipendesse dalla capacità verbale e fosse correlato con lo status sociale medio e alto. Da qui la distinzione tra codice ristretto e codice elaborato.

Dal linguista americano W.Labov giunse una delle maggiori critiche alla teoria della deprivazione verbale. Egli esaminando una varietà di inglese, cioè il “neostandard english”, parlato dalla comunità negra del ghetto di New York, dimostrò che i bambini appartenenti alle classi sociali inferiori, utilizzano una lingua diversa da quella parlata e richiesta dalla scuola. Riprendendo la distinzione bernsteniana tra i due codici, Labov riteneva che questi fossero vincolati non alla classe sociale di appartenenza ma dalle diverse situazioni in cui si realizza la comunicazione.

Tali teorie trasferite, nella realtà italiana, contribuirono ad alimentare un dibattito interno molto intenso che favorì il rinnovamento dell’agire pedagogico. Tutto o quasi tutto dell’insegnamento linguistico tradizionale venne messo in discussione.

Nel panorama di questa nuova linguistica italiana, uno dei primi atti pubblici fu la costituzione della Società di Linguistica Italiana (SLI) avvenuta nel 1967.

Nell’intenzione dei suoi promotori, essa doveva essere “fortemente connotata da interessi di didattica linguistica”.

Conferma di ciò si ha nell’articolo 3 dello statuto della SLI, dedicato alle finalità dell’associazione.

Tale articolo segnala tra queste sia un interesse teorico, consistente nel promuovere “la creazione di una comunità di studiosi nel cui ambito ogni prospettiva di ricerca linguistica trovi pieno riconoscimento e appoggio”; sia un interesse applicativo “ attraverso il contatto sistematico tra studiosi di glottologia, storia della lingua, etimologia, lessicologia, semantica, fonetica, linguistica descrittiva ecc., nonché di filosofia e pedagogia, psicologia, matematica e di altre discipline, a vario titolo interessate al dominio linguistico”.

In coerenza con tali assunti, l’interesse della SLI per l’educazione linguistica si rivelò subito molto forte, fin dai primi convegni nazionali che la società cominciò ad indire annualmente.

La questione centrale riguardava la necessità di un insegnamento linguistico rinnovato che non fosse limitato all’ambito grammaticale e letterario ma si focalizzasse sull’acquisizione di un’effettiva competenza linguistica, quale momento fondamentale di un più vasto processo di democratizzazione della scuola.

Gli anni settanta sono dunque gli anni di nascita dell’educazione linguistica e dell’utilizzo di tale termine.

In tal senso, un contributo rilevante alla nuova educazione linguistica è stato la nascita del GISCEL

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

Il Giscel nasce nel 1973 come filiazione diretta della SLI annoverando tra i suoi promotori Tullio De Mauro e i linguisti Raffaele Simone e Lorenzo Renzi.

Fin dall'inizio il Giscel si contraddistinse per la sua doppia vocazione, essendo i suoi aderenti da una parte interessati a seguire l'evoluzione della teoria linguistica e le nuove proposte descrittive dell'italiano, dall'altra a mettere in atto, sulla base dei risultati degli avanzati studi teorici, iniziative di ricerca e di sperimentazione nel capo dell'educazione linguistica.

Dopo due anni dalla sua costituzione nel 1973 il gruppo elaborò un documento, redatto nella sua prima versione da De Mauro, e destinato a diventare il manifesto programmatico dell'associazione e insieme l'atto di nascita di un nuovo modo d'intendere l'insegnamento linguistico. Il documento prese il nome di Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica, pubblicato la prima volta nel 1975. Queste tesi sono un documento di notevole interesse: le prime quattro tesi, sono quelle di impostazione più generale, che contengono importanti principi quali ad

esempio la centralità del linguaggio verbale nella vita di ogni essere umano, come questo sia profondamente radicato nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale di ogni individuo e ancora come lo stesso linguaggio verbale sia fatto di molteplici capacità.

Seguono le tesi dedicate ad un'attenta analisi critica della pedagogia linguistica tradizionale (tesi V-VII) di cui vengono messi in piena evidenza i limiti e l'inefficacia. L'ottava tesi espone dieci principi su cui basare una nuova pedagogia linguistica, ritenuta in grado di ovviare alle incongruenze e ai fallimenti del passato. Chiudono il documento due tesi di valenza politica incentrate sulla formazione degli insegnanti (tesi IX) e sulle responsabilità della classe politica nel gestire l'opera di rinnovamento proposta (tesi X).

Nella mia tesi, mi sono occupata del Giscel, di descrivere la storia, l'organizzazione e le finalità, dando ampio risalto alle Dieci Tesi nel primo capitolo. Il secondo è stato dedicato alle attività svolte dall'associazione negli ultimi anni che testimoniano di un impegno costante, dagli anni settanta ad oggi.



Come già detto, proprio negli anni settanta, il progetto di rinnovare l'insegnamento linguistico era funzionale all'obiettivo di democratizzazione della scuola.

In questa prospettiva ho anche preso in considerazione la storia e l'attività di un'altra organizzazione, il CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti). Il Cidi nasce nel 1972 a Roma come associazione autonoma di insegnanti di tutti gli ordini di scuola e di tutte le discipline, con la finalità di favorire l'affermarsi di una professionalità docente adeguata alle esigenze della scuola, alle riforme attuate e da attuare in modo da realizzare una scuola democratica, più attrezzata culturalmente e più vicina agli interessi dei suoi utenti. Costante è il richiamo alle Dieci Tesi da parte del Cidi nell'affrontare questioni linguistiche.

Il Cidi occupa gli ultimi due capitoli della mia tesi, in cui esamino le sue attività aventi valenza linguistica.

Il Giscel e il Cidi con il loro impegno trentennale manifestato nelle molteplici attività e nelle elaborazioni dei loro convegni, hanno fornito contributi importanti alla didattica e all'educazione linguistica, tenendo in debita considerazione una realtà sociale e linguistica mutata, dunque molto

diversa da quella degli anni settanta e che richiede nuovi interventi e riflessioni.

## **CAPITOLO 1**

### **IL GISCEL**

#### **1.1. Il Giscel: la storia, le finalità e l'organizzazione**

Il Giscel, Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell' Educazione Linguistica, è un Associazione Culturale nazionale che raccoglie studiosi di linguistica, glottodidattica e insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria, alla descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica. Costituitosi nella città di Roma per iniziativa di Tullio De Mauro sulla base dell'articolo 21 della Società di Linguistica Italiana (SLI) , il gruppo inizia ufficialmente la sua vita il primo giugno del 1973. La lista dei soci fondatori annovera: Carla Bazzanella, Emilio D'Agostino, Tullio De Mauro, Annibale Elia, Anna Ludovico, Caterina Marrone, Carmela Nocera, Lorenzo Renzi, Raffaele Simone.

Il 26 aprile del 1975 in una riunione svoltasi alla Casa della Cultura di Roma, i soci approvano come loro manifesto fondativo le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica formulate da Tullio De Mauro.

In quegli anni si ritenne opportuno redigere uno statuto del Giscel che tenesse conto della necessità di un'articolazione regionale del gruppo e pertanto furono nominate due commissioni e un estensore per la redazione finale dello statuto: la prima commissione (S. Di Giuliomaria, F. Sabatini, D. Gambarara, C. Marrone) risale al 1976-77; la seconda (C. Bazzanella, G. Cinque, S. Di Giuliomaria, R. Mercogliano, A. Sobrero, F. Sabatini) risale al 1977 e il redattore delle proposte fu A. Sobrero nel 1978.

Secondo l'art. 2 del suo statuto, il Giscel, si propone di agire nell'ambito delle finalità definite nell'articolo 3<sup>1</sup> dello statuto della SLI, proponendo di realizzare le seguenti finalità:

- a. studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica  
nell'ambito della scuola,

---

<sup>1</sup>Art. 3. L'Associazione ha il duplice scopo di promuovere: a. l'orientamento teorico, attraverso la creazione di una comunità di studiosi nel cui ambito ogni prospettiva di ricerca linguistica trovi pieno riconoscimento e appoggio; b. l'orientamento applicativo attraverso il contatto sistematico tra studiosi di glottologia, storia della lingua, etimologia, lessicologia, semantica, fonetica, linguistica descrittiva ecc., nonché di filosofia e pedagogia, psicologia, matematica e di altre discipline, a vario titolo interessati al dominio linguistico.

b. contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico, il quale non si dovrà più fondare sul puro studio grammaticale o sull'imitazione di modelli formali, ma su attività che stimolino nei discenti le capacità di comprensione e produzione linguistica, favorendo la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici, nello spirito delle "Dieci tesi".

Il Giscel si articola in gruppi regionali che hanno lo scopo di realizzare in sede locale le finalità del Giscel nazionale. Tali gruppi, si costituiscono nei modi e nelle forme previsti dall'art. 21 dello statuto SLI, sono presenti in 15 regioni italiane e nel Canton Ticino, e la loro attività viene coordinata dal Giscel nazionale.

All'interno del Giscel, esistono organismi che svolgono funzioni deliberanti e consultivi, essi sono:

- *L'Assemblea Nazionale* dei soci, che fissa le finalità di massima alle quali devono risultare conformi le attività dei singoli gruppi regionali, approva le relazioni sulle attività dei singoli gruppi

presentate dai rispettivi segretari regionali, delibera le iniziative di incontri di carattere nazionale (convegni, seminari, dibattiti, ecc..) che deve coordinare con le attività della SLI e decide su eventuali attività editoriali a livello nazionale (pubblicazione di atti di convegni Giscel, di volumi tematici a cura dei singoli Giscel regionali o di singoli soci). A tale assemblea partecipano, con diritto al voto, tutti i componenti in carica del comitato esecutivo della SLI.

- Il *Consiglio Direttivo*, formato dal segretario nazionale dell'associazione e da due Consiglieri eletti dall'Assemblea Nazionale, con il compito di coadiuvare il segretario nell'esercizio delle sue funzioni. In particolare, uno dei due consiglieri, svolge le funzioni di consigliere-segretario, con il compito di redigere i verbali dell'assemblea dei soci e curare i rapporti con la SLI e con i soci Giscel; l'altro svolge le funzioni di consigliere-tesoriere, ovvero deve amministrare il patrimonio dell'associazione, adoperarsi per ottenere contributi finanziari e predisporre il rendiconto finanziario annuale.
- Il *Segretario nazionale*, che è il rappresentante legale dell'associazione, a cui spetta il compito di convocare l'assemblea nazionale dei soci, convocare e presiedere le riunioni del consiglio

direttivo e del comitato scientifico nonché firmare tutti gli atti che riguardano la vita associativa. Viene eletto fra i soci del Giscel, dall'Assemblea convocata in sessione ordinaria. Resta in carica due anni ed è rieleggibile per un solo biennio consecutivo. In caso di impedimento del segretario nazionale, la rappresentanza dell'associazione viene assunta dal Consigliere-segretario e in seconda istanza dal Consigliere-tesoriere.

- Il *Comitato-nomine*, con la funzione di proporre all'assemblea nazionale, alla scadenza dei mandati, i nomi del segretario nazionale, dei due consiglieri nazionali e dei membri del comitato scientifico. E' composto dal presidente in carica della SLI che lo presiede, dall'ex presidente della SLI e dall'ex segretario nazionale Giscel.
- Il *Comitato-scientifico*, è infine, un organo di consulenza interna del Giscel e ha la responsabilità scientifica delle pubblicazioni del Gruppo, ha il compito di esaminare, valutare e dare indicazioni relativamente alle proposte di pubblicazione avanzate dal Giscel nazionale, dai gruppi regionali o dai soci Giscel o SLI, inoltre deve fare proposte autonome e deve coordinare la pubblicazione dei volumi approvati e degli Atti dei Convegni nazionali. È costituito dal

segretario nazionale e da cinque membri eletti dall'assemblea dei soci, che restano in carica per un quadriennio e non sono immediatamente rieleggibili.

Allo stato attuale, riveste la carica di segretario nazionale Giscel Adriano Colombo e quelle di consigliere rispettivamente Emanuela Piemontese e Rosa Calò ed il comitato scientifico della collana Giscel conta tra i suoi componenti: Adriano Colombo, Silvana Ferreri, Cristina Lavinio, Maria Maggio, Maria Antonietta Marchese e Francesca Romana Sauro.

Nel 1996, il Giscel, diventa un'associazione autonoma mantenendo comunque i rapporti con la SLI, insieme alla quale promuove iniziative che danno impulso allo studio, alla formazione e all'aggiornamento nel campo dell'educazione linguistica.

Nel 2002, visti i protocolli d'intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), la SLI e il Giscel, sottoscritti nel marzo 1994, nel giugno 1998 e il 29 gennaio 2001, il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), la SLI e il Giscel hanno stipulato un protocollo d'intesa in base al quale entrambi s'impegnano in stretta collaborazione con le istituzioni scolastiche a promuovere e monitorare attività di ricerca-azione finalizzate all'elaborazione di piani di studio ordinamentali, alla selezione dei



contenuti disciplinari e all'individuazione dei nuclei fondamentali propri dell'educazione linguistica, al fine di rendere effettivo patrimonio di tutti gli studenti l'uso ricettivo e produttivo della lingua italiana, delle lingue straniere e degli altri linguaggi. Oltre a ciò, sulla base delle esigenze segnalate dal mondo della scuola e delle indicazioni provenienti dal campo della ricerca, s'impegnano a coordinare l'attuazione di un programma comune di interventi nel campo del linguaggio.

Queste aree d'intervento devono prevedere iniziative di formazione sui profili disciplinari volti alla promozione della professionalità docente e alla produzione di materiali informativi/formativi per l'autoaggiornamento del personale docente. Si affiancheranno azioni di socializzazione e di comunicazione relative all'utilizzo di metodologie didattiche e all'elaborazione di strumenti di autovalutazione professionale dell'efficacia formativa. Infine, particolare attenzione sarà dedicata alla promozione di attività di ricerca e sperimentazione indirizzate al recupero degli svantaggi linguistici, all'alfabetizzazione, allo sviluppo delle competenze linguistiche degli immigrati ed emigrati di ritorno e all'insegnamento dell'italiano all'estero.

In base alla suddetta intesa la SLI e il Giscel, ogni anno dovranno presentare un progetto di massima di ricerca e di studio finalizzato al perseguimento degli obiettivi sopra indicati.

Tutti i materiali didattici prodotti dall'intesa, saranno di proprietà del Ministero, che potrà diffonderli attraverso il sistema di documentazione educativa curato dall'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (I.N.D.I.R.E.), gli uffici scolastici territoriali e le reti di scuole<sup>2</sup>.

L'ultima conquista del Giscel è quella di essere stata qualificata presso il MIUR con il decreto del 18 luglio 2005, come soggetto per la formazione del personale della scuola, ai termini della Direttiva ministeriale n. 90 del 1° dicembre 2003. Questo comporta, a norma dell'art. 62 del Contratto collettivo nazionale di lavoro 2002/2005 sottoscritto in data 24.7.2003, che i dirigenti scolastici possono autorizzare la partecipazione di insegnanti a iniziative di aggiornamento promosse dal GISCEL e l'eventuale esonero dalle lezioni nei limiti di 5 giorni in un anno scolastico senza chiedere alcuna autorizzazione.

---

<sup>2</sup> <http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/sli.pdf>

## **1.2. Le Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica**

*Le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, nella loro stesura iniziale, furono realizzate come contributo alla discussione per il convegno, organizzato dal Cidi (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti), sugli organi collegiali della scuola, tenutosi a Roma il 14-16 marzo 1975.

L'assemblea del Giscel, affidò a Tullio De Mauro e Raffaele Simone il compito di ritoccare il testo in funzione dei suggerimenti emersi dalla discussione.

Gli emendamenti furono fondamentalmente tre: al paragrafo 3 fu soppresso l'ultimo capoverso, sulla innovatività permanente delle lingue, che sembrava ad alcuni, troppo in contrasto con i punti di vista strutturalistici e generativi cui, allora, molti si rifacevano; alla fine del paragrafo 4 (su proposta del dr. P. Boylan) e alla fine del paragrafo 7 (su proposta di T. De Mauro e R. Simone) furono aggiunte due esplicitazioni: una sul valore politico generale dell'educazione linguistica democratica e l'altra sui dannosi effetti sociali e politici della pedagogia linguistica tradizionale.

Il testo venne accettato nella sua interezza e fatto proprio dal Giscel il 26 aprile 1975. Esso oltre a divenire il manifesto fondativo di tale associazione, ha dato avvio a un nuovo modo di concepire l'insegnamento

della lingua madre, delineando i presupposti teorici e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, in modo da poter attuare sotto il profilo linguistico-educativo il principio dell'uguaglianza dei cittadini senza distinzione di lingua, sancito nell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica Italiana.

Nella Costituzione, vi sono altri due articoli che si possono considerare linguistici: nell'art. 6 vengono tutelate con apposite norme le minoranze linguistiche e l'art. 21 dichiara che tutti hanno diritto a manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e altro mezzo di diffusione.

La combinazione dei tre articoli genera delle importanti conseguenze che vale la pena esplicitare:

- a. La Repubblica italiana non deve privilegiare nessun idioma a spese di altri, l'italiano contro altri idiomi minoritari (art. 6);
- b. la Repubblica non deve privilegiare nessuno stile particolare, dato che essa, deve riconoscere la parità di ogni forma espressiva (art. 3);
- c. la Repubblica non deve prendere atto solo delle disparità linguistiche. Il secondo comma dell'art. 3 pertanto la impegna a rimuovere gli ostacoli che limitino l'uguaglianza dei cittadini e ne

impediscono la partecipazione alla vita politica e sociale. Pertanto le disparità linguistiche in quanto ostacolo sociale vanno eliminate,

- d. la Repubblica non solo non fissa limiti al plurilinguismo, ma ne sollecita la libera manifestazione (art. 21) ed estende tale diritto ad ogni sorta di espressività, poiché fa esplicito riferimento a ogni altro mezzo di diffusione.

Questi punti definiscono chiaramente ciò che s'intende per educazione linguistica democratica ovvero un'educazione linguistica che rifiuti con fermezza sia l'oppressione di un idioma o di una forma stilistica o di un tipo di linguaggio sugli altri, sia un equivoco spontaneismo che lasci intatti i ghetti che la vicenda storico-culturale possa aver creato; un'educazione dunque che nel rispetto d'ogni sorta di varietà e creatività espressiva, spinga tutti ad accedere a tale varietà e creatività.

Delle *Dieci Tesi*, le prime quattro, sono quelle di impostazione più generale, seguono quelle dedicate all'analisi critica della pedagogia linguistica tradizionale (tesi V-VII) e quella che propone una nuova pedagogia linguistica, ritenuta in grado di ovviare alle incongruenze e ai fallimenti del passato (tesi VIII). Chiudono il documento due tesi di valenza politica incentrate sulla formazione degli insegnanti (tesi IX) e

sulle responsabilità della classe politica nel gestire l'opera di rinnovamento proposta (tesi X).

Nelle prime quattro tesi, si enunciano alcuni principi generali che ogni insegnante, e non solo d'italiano, dovrà tenere in considerazione.

Nella **I Tesi**, si ricorda la centralità del linguaggio verbale nella vita sociale e individuale di ogni essere umano, perché *“grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere e possiamo catalogare, ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza, intervenendo in essa e trasformandola.”*

(<http://www.giscel.org>)

Chi viene privato di tale padronanza, avrà difficoltà a sviluppare alcune delle più tipiche prerogative umane: comunicare con gli altri, capire, analizzare e controllare l'esperienza.

La **II Tesi**, afferma come il linguaggio verbale sia profondamente radicato nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale di ogni individuo: solo un equilibrato e sereno sviluppo del corpo, dei rapporti affettivi e sociali, degli interessi intellettuali, può garantire uno sviluppo adeguato delle capacità linguistiche. *“Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un*

*atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco o male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male.” (Ibidem)*

La **III tesi**, sostiene che il linguaggio verbale sia fatto di molteplici capacità. *“Alcune si vedono e si percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto. La capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alta voce, di recitare a memoria ecc.. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono le capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite o lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il proprio patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con le parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove.” (Ibidem)*

La **IV Tesi** dichiara i “diritti linguistici nella Costituzione” ribadendo che: *“La pedagogia linguistica efficace è democratica se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l’articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l’uguaglianza di tutti i cittadini <<senza distinzioni di lingua>> e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell’azione della*

*repubblica.*” Dopo aver ricordato che “Repubblica” significa “l’intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi e amministrativi dello stato e degli enti pubblici”, si sostiene che tra questi ordini rientri la scuola, cui è, in prima istanza, “*demandato il compito di individuare e perseguire un’educazione linguistica efficacemente democratica. Il traguardo principale da perseguire è” il rispetto e la tutela di tutte le varietà di linguaggio, a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità.*”

Nello svolgimento di questi compiti la scuola non dovrà essere lasciata sola in quanto “*la complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle moderne scienze semiologiche e linguistiche, i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche: ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell’educazione linguistica*”. Sarà necessario lo sforzo di tutte le istituzioni



per l'attivazione della vita culturale di massa perché questa rappresenta la condizione per la piena attivazione delle capacità verbali. Nonostante ciò è sulla scuola che *“in modo dominante, anche se non esclusivo, devono concentrarsi gli sforzi per avviare un diverso programma di sviluppo delle capacità linguistiche individuali, uno sviluppo rispettoso ma non succubo della varietà, secondo i traguardi indicati, ripetiamolo, dagli articoli 3 e 6 della Costituzione.”* (Ibidem)

Dopo l'enunciazione di questi principi generali, si passa a temi più specifici riguardanti i caratteri, l'inefficacia e i limiti della pedagogia linguistica tradizionale.

La *V Tesi* enumera rapidamente ed efficacemente i caratteri della pedagogia linguistica tradizionale, *“la quale punta i suoi sforzi in queste direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana; produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi); classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); apprendimento a memoria di paradigmi verbali; classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi, di testi letterari, solitamente assai*

*tradizionali; interventi correttivi desultorii volti a reprimere le deviazioni ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi e di stile (vocabolario).” (Ibidem)*

Nella **VI Tesi**, si denuncia l’inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale. Nonostante essa abbia puntato tutti i suoi sforzi sull’ortografia, e nonostante esistesse una legge sull’istruzione obbligatoria in vigore fin dal 1895, “*ancora oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo. E non solo. L’ossessione degli <<sbagli>> di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un’implicita condanna di una didattica) per tutti gli annidi scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte...*

*Come non insegna bene l’ortografia, così la pedagogia tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta. Cali un velo pietoso sulla maniera fumosa e poco decifrabile in cui sono scritti molti articoli quotidiani. E non si creda che l’oscurità risponda sempre e soltanto a un’intenzione politica, all’intenzione di tagliar fuori dal dibattito i meno colti. Una recente analisi di giornali di consigli di fabbrica ha mostrato che in più d’uno il linguaggio non brilla davvero per chiarezza...*

*L'oscurità, periodi complicati sono il risultato della pedagogia linguistica tradizionale.”*

La conclusione di questo discorso non può che essere una sola: “*la pedagogia linguistica tradizionale, dunque, non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare insegnamento.*” (Ibidem)

La **VII Tesi**, espone i limiti della pedagogia linguistica tradizionale la quale pecca non soltanto di inefficacia ma anche per la parzialità dei suoi scopi.

A. La pedagogia linguistica tradizionale limita l'attenzione alla lingua nella cosiddetta ora d'italiano. Ignorando il ruolo centrale che il linguaggio verbale ha nella vita degli individui (tesi I), non si accorge della necessità di coinvolgere tutte le materie (compresa l'educazione fisica) ai fini di un armonico sviluppo della capacità linguistiche. “*Essa bada soltanto alle capacità produttive, e per giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali. Le capacità linguistiche ricettive sono ignorate, e con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio fatta di capacità di capire le*

*parole lette e scritte, ma proprio quella metà che è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per il funzionamento dell'altra metà: come il bambino impara prima a individuare le frasi, ad ascoltare e capire, e poi impara a produrre parole e frasi, così da adulti prima dobbiamo imparare a leggere e rileggere e udire e capire una parola, poi ci avventuriamo ad usarla". (Ibidem)*

B. Delle capacità produttive, la pedagogia linguistica tradizionale si preoccupa soltanto della produzione scritta, trascurando lo sviluppo della produzione orale, la quale trova uno spazio limitato solo nel rito dell'interrogazione *"quando l'attenzione di chi parla e di chi ha domandato e ascolta è, nel migliore dei casi, concentrata sul contenuto della risposta e, nei casi peggiori, sulle astuzie reciproche, e, rispettivamente, smascherare quel che non si sa."* La scuola non cura *"la capacità di organizzare un discorso orale mediato o estemporaneo* così come non educa *alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi 3."* (Ibidem)

C. Delle capacità produttive scritte, l'insegnamento linguistico tradizionale privilegia solo un tipo di abilità quella di "discorrere a

lungo su un argomento”, ciò che è richiesto per la stesura del cosiddetto “tema d’italiano”. *“Si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper utilizzare un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto.”* (Ibidem)

D. La pedagogia linguistica tradizionale, *“si è largamente fondata sulla fiducia nell’utilità d’insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche.”* (Ibidem)

Ma, così impostato, l’insegnamento grammaticale risulta *parziale, inutile* e addirittura *nocivo*. Tali limiti, vengono specificati nei seguenti punti:

- a. *Parzialità dell’insegnamento grammaticale tradizionale*: è parziale perché non tiene conto *“dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), dei fenomenici collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione*

*(sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni del senso e del significato della strutturazione del vocabolario (semantica)*".(Ibidem) Così facendo, si esclude l'apporto delle scienze moderne al linguaggio.

- b. *Inutilità dell'insegnamento grammaticale tradizionale rispetto ai fini primari e fondamentali dell'educazione linguistica: è inutile rispetto ai fini primari e fondamentali dell'educazione linguistica, che sono l'uso corretto e fluente della lingua nelle diverse situazioni comunicative. "Pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'autonomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc..."* (Ibidem)
- c. *Nocività dell'insegnamento grammaticale tradizionale: è nocivo perché fondato su teorie del funzionamento della lingua antiquate, corrotte ed equivocate e per quanto riguarda la grammatica della lingua italiana, va aggiunto che così come "non abbiamo un grande e civile dizionario storico della lingua (che valga l'Oxford inglese, il*

*Grimm tedesco, il russo o spagnolo dizionario dell'Accademia, ecc.), così non abbiamo un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano (e dei dialetti): lavori in questo senso sono stati avviati, ma ci vorrà molto tempo prima che l'italiano si disponga di una grammatica attualmente adeguata; costretti ad imparare paradigmi e regole grammaticali, oggi come oggi gli alunni delle nostre scuole imparano cose teoricamente sgangherate e attualmente non adeguate o senz'altro false.”*

(Ibidem)

E. La pedagogia linguistica tradizionale trascura *“la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale degli allievi.”* Così facendo, ignora il retroterra linguistico degli allievi e *“trasforma in causa di svantaggio sociale la diversità dialettale e culturale che caratterizza ancor oggi la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.”* (Ibidem)

F. In conclusione, la pedagogia linguistica tradizionale, non tiene in considerazione sia l'esistenza di una relazione tra le capacità verbali e le altre capacità simboliche ed espressive, sia che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da una scarsa maturazione

della capacità di coordinamento spaziale, e che vadano curati non insegnando direttamente norme ortografiche, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare la tavola e ad allacciarsi le scarpe. *“La nostra pedagogia tradizionale linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici e non verbali, e che, proprio perché verbalistica, sopravvalutando e isolando il resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.”* In conclusione si denuncia l’incapacità della scuola di farsi carico dei bisogni linguistici di quegli alunni che erano entrati nella scuola dell’obbligo in seguito all’innalzamento dell’obbligo a 14 anni e all’introduzione della scuola media unica *“A questi, l’educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la "paura di sbagliare”, l’abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire.”* (Ibidem)



Nell' *VIII Tesi*, vengono formulati dieci principi, su cui basare l'educazione linguistica nella nuova scuola ovvero in un scuola democratica. In essa si dichiara come le capacità linguistiche debbano promuoversi in stretto rapporto con lo sviluppo psicomotorio, la socializzazione e la maturazione di tutte le capacità espressive e simboliche, al fine di una più ricca e consapevole partecipazione alla vita sociale ed intellettuale. Viene precisato inoltre che *“lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.”*

Lo sviluppo delle capacità linguistiche deve individuare il proprio punto di partenza, nel retroterra linguistico – culturale dell'alunno *“non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra”* ma per incrementare nonché arricchire il bagaglio linguistico del discente.

L'ottava tesi si sofferma poi sulla necessità di potenziare le capacità sia ricettive che produttive, curandone l'aspetto orale e scritto: *“creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa”*; e ancora

favorire la capacità d'alternare forme colloquiali, informali a forme più formali e meditate.

A questa consegue l'esigenza di abituare gli alunni ai più svariati linguaggi e modi d'uso istituzionalizzati della lingua comune (linguaggio letterario, giuridico, giornalistico ecc.).

Si afferma altresì l'importanza di sviluppare il senso della funzionalità comunicativa *“di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote.”*

Per l'appunto vi si legge che : *“la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare”* rappresenta la bussola della nuova didattica linguistica.

L'ottava tesi è dunque una sezione rilevante all'interno del corpus delle Dieci Tesi, in essa colpisce l'insistenza con cui da una parte, si ribadisce la necessità per la scuola di partire dal retroterra linguistico degli allievi, prendendo atto della pluralità linguistica di base che deve diventare pertanto oggetto di riflessione e di studio; dall'altra si insiste sulla necessità di “mirare alto”: dalle varietà più colloquiali e informali si passerà gradatamente ai linguaggi più formali e istituzionalizzati, affinché ciascuno possa, sulla base della situazione comunicativa e dei suoi interlocutori,

trovare nel proprio repertorio il modo e gli strumenti giusti per parlare o per scrivere.

Nella *IX Tesi*, si spiega che la nuova educazione linguistica richiede da parte degli insegnanti un salto di qualità e quantità nelle conoscenze linguistiche ed educative, dal momento che il loro compito non è più semplicemente quello di controllare il grado d'imitazione e la capacità ripetitiva di norme e regole cristallizzate. *“Non c'è dubbio che seguire le dieci regole dell'educazione linguistica comporta un grosso salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio. Un buon manuale di ortografia e di ortopedia, la conoscenza delle principali varietà di pronuncia dell'italiano, una discreta conoscenza dei dialetti usati nel paese e dagli alunni, la psicologia dell'apprendimento linguistico, la psicologia del linguaggio, la sociologia del linguaggio, nozioni di sociolinguistica, storia e geografia della lingua italiana, la conoscenza scientifica della lingua italiana, della sua origine, storia funzionalità, la capacità di usare grammatiche storiche e formali e dizionari storici e specialistici, nozioni indispensabili di teoria del linguaggio e della comunicazione: ecco il nucleo minimo di conoscenze indispensabili agli insegnanti e lasciate fin qui fuori dalla porta.”* (Ibidem)

Pertanto, nel bagaglio dei nuovi insegnanti, dovranno entrare competenze fino a quel momento riservate agli specialisti.

La *X Tesi*, in conclusione, affronta il problema delle responsabilità politiche nel gestire l'opera di rinnovamento della scuola, affermando che le conoscenze linguistiche degli insegnanti non possono migliorare senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica ed educativa, *“E' un problema amministrativo e civile: è un problema politico. E politico, amministrativo e civile, il problema della ristrutturazione dei meccanismi di formazione e reclutamento del futuro nuovo personale insegnante, che fin dall'università, qualunque cosa vada ad insegnare, deve essere dotato di quel corredo di conoscenze linguistiche che, oggi, restano fuori dalla porta della scuola perché sono restate e restano fuori dalla porta dell'università italiana.”*(Ibidem)

Queste analisi e proposte acquistano significato solo se risultano funzionali a gestire la scuola secondo obiettivi democratici.

Le Dieci Tesi rappresentano dunque “l'anima” del Giscel e Tullio De Mauro ricorda come le stesse abbiano un debito nei confronti di G.I. Ascoli, Francesco De Sanctis e Morandi (estensore dei programmi di

educazione linguistica per gli istituti tecnici durante il ministero De Sanctis) i quali hanno fornito elementi interessanti che sono stati centrali nelle dieci tesi. Uno di questi, riguarda la convinzione che la ricerca linguistica debba avere delle possibili ricadute applicative sul terreno della pratica educativa. Tali ricadute debbono riguardare l'orizzonte conoscitivo dell'insegnante che si trova a operare in una determinata realtà linguistica. Queste riflessioni giungono a maturazione con Giuseppe Lombardo Radice il quale esorta specialisti ed insegnanti a capire quanto è assurda, dannosa e diseducativa la pratica del tema, anche se ancora oggi il tema rimane una pratica diffusa del sistema dell'educazione linguistica.

Altro punto su cui le Dieci Tesi sono debitorie alle elaborazioni precedenti è quello sulla varietà degli usi scritti e orali di una lingua. Per quanto riguarda l'uso scritto, nelle sue *Lezioni di Didattica*<sup>3</sup>, Lombardo Radice afferma che non si scrive in un solo modo e per un solo fine, esiste una tipologia testuale le cui articolazioni vanno progressivamente introiettate nella pratica effettiva della scrittura e della lettura. Anche per ciò il tema è una forma diseducativa, perché sottintende una monoliticità, uniformità, dei

---

<sup>3</sup> S. Ferreri, A.R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998 p. 15.

modi di gestione dell'uso scritto della lingua, dove invece interessa sottolineare la pluralità dei modi o la loro differenziazione.

A questa varietà, non ha corrisposto per molto tempo la restante cultura intellettuale italiana che, così come l'ha definita De Mauro, è rimasta in un'afasia percettiva ovvero incapace o non disposta ad accorgersi della centralità dei fatti linguistici nella vita sociale e storica di una comunità, e incapace di vedere, capire e percepire la centralità educativa della capacità linguistiche.

Le Dieci Tesi, con i suoi principi, segnano un momento cruciale nella storia dell'educazione linguistica consentendo una riflessione critica della pedagogia linguistica tradizionale e inaugurando un profondo rinnovamento nell'insegnamento linguistico per il quale, lo sviluppo delle capacità linguistiche è la condizione essenziale per l'esercizio del diritto/dovere alla cittadinanza e per la piena maturazione affettiva, intellettuale, relazionale dell'individuo all'interno della comunità sociale. E' compito della scuola seguire e favorire tale sviluppo, con il rispetto della parlata nativa, il possesso sempre più ampio della lingua nazionale e la conoscenza di grandi lingue europee di cultura.

### **1.3. Dopo le Dieci Tesi**

Il clima che seguì la pubblicazione delle Dieci Tesi, fu caratterizzato da iniziative di aggiornamento degli insegnanti, da gruppi di studio che, partendo dalle Dieci Tesi, si ponevano in modo serio la questione del rinnovamento dell'insegnamento linguistico tradizionale. Uno degli effetti immediati della lettura delle Dieci Tesi fu il diffondersi di un senso di sfiducia nei confronti delle pratiche didattiche tradizionali, considerate inadeguate a rispondere ai diversi bisogni linguistici di una scuola di massa. In Veneto, ad esempio, si costituì immediatamente un gruppo Giscel molto attivo con l'intento di illustrare e spiegare agli insegnanti la filosofia e la pratica delle Dieci Tesi attraverso corsi di aggiornamento. Fu proprio in Veneto che dopo la pubblicazione delle dieci tesi venne organizzata una giornata di studio dal titolo *L'educazione linguistica* alla quale parteciparono in qualità di relatori, tutti i giovani linguisti di area padovana, di cui alcuni erano all'epoca personalità già note e affermate, altri giovani promesse: da L. Renzi a P. Benincà, da A. M. Mioni a I. Paccagnella, da G. Cinque a L. Vanelli, da G.C. Lepschy a M. A. Cortelazzo. Accanto a loro c'erano anche quelli che allora erano insegnanti: P. Ellero, M.G. Lo Duca,

G. Moro, M.T. Vigolo. Tutti avevano come punto di riferimento le Dieci Tesi.

Il fermento che queste prime attività testimoniano, venne ulteriormente confermato dalle decine di pubblicazioni e saggi che videro la luce negli anni che vanno dagli anni '70 ai primi anni '80. Gli argomenti trattati erano vari: dalla crisi della pedagogia linguistica tradizionale al rapporto tra educazione linguistica e scienze del linguaggio, dal tema della variabilità linguistica nelle società e nella scuola italiana a quello della dimensione diacronica della lingua, dal ruolo della grammatica nell'educazione linguistica a quello della letteratura, dal tema della formazione universitaria degli insegnanti ai molti resoconti su pratiche didattiche ritenute in qualche modo innovative.

Particolare attenzione merita l'attività di Monica Beretta, che mostrò un evidente interesse per l'educazione linguistica sin dai suoi primi lavori datati 1973. Il suo merito sta nell'aver coniugato sin dall'inizio una rigorosa preparazione linguistica con una costante tensione didattica che si manifestò sia nella redazione di numerosi saggi e volumi, sia nella sua attività nel Canton Ticino dove fu chiamata a contribuire, come consulente per l'italiano, alla riforma della scuola media realizzata negli anni settanta.



Nel 1977 viene pubblicata *Linguistica ed educazione linguistica*, opera che a trent'anni dalla sua uscita appare ancora un classico dell'educazione linguistica, con la sua indagine sui rapporti tra la riflessione teorica sulla/e lingua/e e l'insegnamento, l'opera fondante di una tradizione tipicamente italiana di linguistico-didattica.

L'interesse suscitato dall'uscita delle Dieci Tesi, ribadito dall'uscita dei nuovi programmi per la scuola media (1979) e per la scuola elementare (1985), che accettavano e facevano propri molti dei suggerimenti delle Dieci Tesi, si è modificato nel corso degli anni. C'è stata una lunga fase, ancora mai finita, in cui molti linguisti sull'esempio di De Mauro e Simone hanno cercato di disegnare dei percorsi di educazione linguistica rinnovata, compilando personalmente, a volte con l'aiuto degli insegnanti, libri di testo per vari ordini di scuole. Contemporaneamente i convegni annuali della SLI hanno contribuito con una sezione didattica in cui presentavano temi e problemi connessi con l'educazione linguistica in modo da sottolineare la connessione tra ricerca e insegnamento.

Dopo 20 anni dalla loro pubblicazione, è stato interessante dunque rileggere le Dieci Tesi, per capire quanto risultassero attuali e riflettere su eventuali cambiamenti avvenuti nell'ambito del linguaggio e

dell'educazione linguistica. A tal proposito sono stati intervistati Tullio De Mauro, Raffaele Simone, Lorenzo Renzi e Alberto Sobrero.<sup>4</sup>

Tullio De Mauro, dopo aver ricordato come l'atmosfera degli anni settanta abbia favorito l'accettazione e la ricezione delle Dieci Tesi, centra le sue considerazioni sull'importanza di non cambiare le dieci tesi ma di sviluppare e generalizzare pratiche d'insegnamento migliori per portare bambini italiani e immigrati al possesso della lingua considerando tale possesso necessario ad una società complessa che voglia essere democratica. Egli spiega che l'aggettivo democratico potrebbe aver dato fastidio, ma aggiunge che una buona educazione linguistica mirante alla promozione delle capacità linguistiche di tutti, non può non essere democratica, come risulta esplicito dall'articolo 3 della Costituzione. Pertanto bisognerà migliorare la formazione e la preparazione degli insegnanti, in modo da renderli consapevoli dell'enorme variabilità che una classe può presentare. Gli insegnanti dovranno lavorare sulla diversità linguistica non per negarla ma per farne il punto di partenza per la costruzione di un migliore possesso delle capacità linguistiche, incluse la capacità di usare in modo adeguato e vario la lingua, nel parlato, nello

---

<sup>4</sup> S. Ferreri, A.R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998.

scritto, nelle diverse contingenze. Per fare questo, gli insegnanti devono prendere atto della variabilità dei retroterra linguistici e culturali degli alunni e dovranno imparare a saper valutare e misurare la capacità di comprensione dei testi.

Visto che una parte della popolazione scolastica parla già italiano quando entra a scuola e la restante parte parla uno degli idiomi dialettali oppure una delle lingue di minoranza, per garantirgli una soglia utile alla sopravvivenza linguistica, la pratica delle quattro abilità linguistiche di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) suggerita nell'VIII tesi potrebbe sembrare superata. De Mauro, sottolinea l'importanza delle quattro abilità linguistiche di base e a tal proposito afferma che tutti hanno bisogno di queste abilità ovvero hanno bisogno di educarsi a leggere e ascoltare, di imparare a capire, leggendo e ascoltando e di scrivere e parlare secondo le modalità necessarie.

Rispetto agli anni settanta il bambino di oggi è immerso in un ambiente ad altissima densità di informazione che viaggia su canali diversi dalla parola detta e utilizza tecnologie sempre più avanzate. In questa situazione, non servono delle abilità aggiuntive alle quattro abilità di base, servirà rafforzare la capacità di mobilità nello spazio linguistico e la capacità di

controllo delle diverse modalità d'uso delle lingue, diversificate a seconda dei canali ricettivi e produttivi attraverso i quali possiamo e dobbiamo muoverci.

Dei cambiamenti si sono verificati anche nel campo dell'educazione linguistica come ad esempio Raffaele Simone<sup>5</sup> ritiene sia l'evolversi della "dialettologia" che oggi non è più una "malattia grave" o segno d'inferiorità, sia la nascita di un nuovo fenomeno, quello del "mercato" della cultura giovanile, adolescenziale e infantile. I giovani imparano quantità d'informazioni senza che nessuno gliel'abbia insegnate, senza averle lette o sentite raccontare da un professore e questo perché si sono moltiplicate le fonti invisibili o immateriali di sapere. Queste fonti si discostano dalla cultura che Simone chiama "proposizionale" ovvero quella che si esprime in un linguaggio elaborato, articolato e complesso. Si ha quindi un contrasto tra una richiesta minimale di cultura da parte dei giovani e un'offerta di cultura massimale e arcitradizionale della scuola. Sicuramente non si dovrà coltivare la minimalità ma nemmeno escluderla, ad esempio nel caso della testualità, l'unica cosa di cui ci si dovrà assicurare sarà che il giovane abbia realmente capito ciò che ha letto. Per

---

<sup>5</sup> Ivi, pp. 38-44.

mantenere questa minimalità linguistica sarà necessario secondo Simone, un avvicinamento tra quelle che egli chiama “esopaideia”, ciò che t’insegna il mondo esterno senza rendertene conto, e “andopaideia”, ciò che offre la scuola. La scuola dovrebbe essere la scuola della mente e della conoscenza e l’insegnante uno specialista delle materie che insegna.

Lorenzo Renzi<sup>6</sup>, affrontando la questione della grammatica, afferma di trovarsi in accordo con quanto si dice nelle dieci tesi *“Pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l’autonomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l’ottica vede più lontano, ecc...”* e spiega che parlare è una cosa che appartiene alla natura come vederci o correre ma può comprendere anche la cura del parlare perchè non esiste un parlare istintivo che riflette la facoltà del linguaggio ma esiste un’arte del parlare, differenziata da occasione a occasione. Nella cura della lingua, la grammatica svolge un ruolo fondamentale che non si esaurisce nell’insegnamento della lingua ma continua anche nell’ambito dell’insegnamento letterario.

---

<sup>6</sup> Ivi, pp. 51-56.

Egli afferma che pur non essendoci state delle vere rivoluzioni per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica, è stato posto il problema di quale grammatica insegnare, da qui l'origine della "Grande grammatica di consultazione"<sup>7</sup>. La Grande grammatica è un compendio ispirato alla teoria e alle pratiche moderne della grammatica mentre la grammatica ragionevole è una grammatica se adatta ai vari tipi di scuole. Comunque ci sono delle analogie tra questi due tipi di grammatica: per prima cosa il desiderio di coniugare la serietà della grammatica con la sua leggibilità e poi l'idea di mantenere alcuni elementi della tradizione.

A Renzi, segue il contributo di Sobrero<sup>8</sup> il quale sostiene che la ricerca linguistica in questi ultimi vent'anni ha scoperto nuove dimensioni della comunicazione verbale e non. Si è passati dall'oralità primaria dove la comunicazione avviene attraverso la voce ma coinvolge altre modalità come la mimica facciale, la postura, il movimento, ad un'oralità secondaria che da una parte fa largo uso della scrittura, dall'altra pur mantenendo i caratteri dell'oralità primaria si discosta in quanto esclude la compresenza degli interlocutori (quale carattere essenziale della primaria). L'oralità

---

<sup>7</sup> L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Il Mulino, Bologna, 1988 – 1995.

<sup>8</sup> S. Ferreri, A.R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998, pp. 57-72.

secondaria si è diffusa coinvolgendo nuove modalità della comunicazione (dalle segreterie telefoniche alle discussioni via internet), pertanto bisognerà lavorare sulle tecniche didattiche per trovare e sperimentare quelle più adatte alle nuove forme di oralità. Un'altra novità che emerge nel settore della linguistica testuale è la nascita di testi multimediali ed ipertesti. Nasce quindi l'esigenza di studiare queste nuove modalità di comunicazione soprattutto dal punto di vista cognitivo per scoprire i processi mentali attraverso i quali si rappresenta il significato, si organizza l'informazione, si analizza il mondo dei nuovi script, nei nuovi schemi, nei nuovi media. Questa, dichiara Sobrero, è la vera sfida dell'educazione linguistica alle soglie del Duemila.

In linea con queste riflessioni, ma in una più ampia analisi, De Mauro recentemente sostiene addirittura l'esigenza di integrare il corpus delle Dieci Tesi con due corollari. Visto che, oggi più che mai siamo aggrediti dal frastuono della televisione, si pone l'esigenza - ecco il primo corollario - di un atteggiamento critico e consapevole verso il sistema dell'informazione, da far maturare grazie all'educazione linguistica. Il secondo corollario invece nasce da un aspetto importante delle Dieci Tesi ovvero dai profondi rapporti genetici tra il nostro essere fisico e biologico e

le capacità simboliche e semiotiche mettendo in risalto il nesso tra linguaggio e capacità tecniche.

Questi due corollari rappresentano lo spunto per l'undicesima e dodicesima tesi che come le altre vanno formulate e soprattutto tradotte in pratiche didattiche a partire dalla prima infanzia e proseguendo per i gradi scolastici successivi<sup>9</sup>.

In conclusione, le Dieci Tesi rimangono un punto fermo da cui partire per compiere riflessioni sui diversi cambiamenti e avanzare nuovi suggerimenti e proposte per un'educazione linguistica diffusa. Il Giscel riunito in assemblea a Lecce il 23/04/2004, ha approvato la mozione che riafferma la validità scientifico e culturale delle Dieci Tesi sottoscritte nel 1975, richiamando il valore democratico delle dieci tesi e impegna i suoi aderenti a ispirare i propri comportamenti e le proprie scelte, a tale documento, che è il nucleo fondante dell'esistenza e dell'attività dei gruppi Giscel.

#### **1.4. I Convegni**

Nel 1982 il GISCEL organizza autonomamente il suo primo convegno nazionale. Da allora, ogni due anni un GISCEL regionale, tiene un

---

<sup>9</sup> T. De Mauro, *Nuove tesi per un'educazione linguistica democratica*, in *Insegnare* n. 4, 2004, pp. 39-43.



convegno nazionale su un tema specifico di educazione linguistica. La cadenza biennale dei convegni è stata interrotta dall'organizzazione di un convegno straordinario dal titolo "*La cultura linguistica nella formazione degli insegnanti*" tenutosi a Pescara il 26-28 aprile 2001 perché si ritenne che l'urgenza della questione, (si era agli inizi delle SSIS e delle lauree di formazione primaria) non consigliasse di aspettare il normale turno dei convegni nazionali.

Gli atti relativi ai convegni vengono pubblicati nella collana "Quaderni dei GISCEL", la quale costituisce una preziosa fonte di documentazione sulle scelte e sui risultati raggiunti nel campo dell'educazione linguistica.

Particolare attenzione ho rivolto ai seguenti convegni:

1. il IX "*I bisogni linguistici delle nuove generazioni*",
2. il X "*Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi d'apprendimento*",
3. il XIII "*Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza: tra italiano, dialetto e L2*".

Il **IX convegno**, "*I bisogni linguistici delle nuove generazioni*", si è svolto a Roma, il 26-27-28 marzo 1998. La riflessione in esso condotta si è rivolta ai bisogni linguistici delle nuove generazioni, considerando le sfide

provenienti da un mondo in rapida trasformazione ed i processi di riforma riguardanti la scuola.

L'argomento affrontato è stato finalizzato: in primo luogo a confrontarsi su eventuali soluzioni ai problemi che gli allievi presentano, in secondo luogo ad evidenziare una serie di questioni che influenzano la didattica, facendo riferimento al riordino dei cicli, all'innalzamento dell'obbligo scolastico, alla professionalità degli insegnanti. La riflessione sui bisogni linguistici delle nuove generazioni più che un'analisi delle necessità degli allievi e dei relativi interventi, si è proposta come un'analisi delle situazioni in cui i giovani si trovano quotidianamente a confrontarsi con la ricezione e produzione dei testi scritti e parlati, non solo a scuola.

Nell'ambito del convegno è emerso come la condizione linguistica delle giovani generazioni sia migliorata e nello stesso tempo come siano aumentate anche le richieste provenienti dall'ambiente linguistico.

Un curriculum integrale di educazione linguistica deve pertanto tenere in debita considerazione queste richieste sociali.

Per rispondere ai nuovi bisogni linguistici, si dovrà dunque intervenire in modo incisivo sul piano dell'insegnamento linguistico, in modo da

garantire il conseguimento di un possesso sicuro della lingua che rappresenta lo strumento base di tutte le discipline.

Nel convegno ampio spazio è stato dedicato ad una ricerca condotta dal Giscel Sardegna circa i problemi di autopercezione e valutazione della comunicazione spontanea dei giovani. Tale ricerca ha perseguito i seguenti obiettivi:

- Confrontare l'autopercezione che i giovani hanno delle proprie capacità linguistiche nelle comunicazioni spontanee.
- Evidenziare lo scarto tra l'autopercezione e l'autovalutazione.
- Individuare i parametri, gli schemi guida che i giovani utilizzano nelle loro valutazioni sia consapevolmente che inconsapevolmente.
- Sulla base degli schemi guida, mettere a punto e proporre schemi per affinare la comprensione e la valutazione delle competenze linguistiche giovanili.

Un altro contributo al convegno è stato fornito dal Giscel Veneto che si è occupato di definire la competenza sintattica e vedere come questa competenza si modifichi nel passaggio da un ordine di scuola all'altro, articolandosi o appiattendosi nella dinamica lingua parlata - lingua scritta.

E' nata così l'idea di un laboratorio linguistico realizzato nella scuola elementare per creare spazi dialogici, grazie ai quali i bambini che vi partecipano imparano ad ascoltare, a riconsiderare le proprie idee, a motivare le proprie opinioni, a cooperare alla comprensione del messaggio del parlante di turno e a mettere in relazione le informazioni già possedute con quelle nuove. Questa esperienza è stata efficiente in quanto, è risultato che se i bambini vengono coinvolti in tutte le fasi del lavoro, s'impegnano e riescono ad agire positivamente sulla pianificazione dell'intervento sia orale che scritto.

Sulla base di questa esperienza di laboratorio, poi è stata proposta una prova a studenti sia delle scuole medie che delle scuole superiori.

La conclusione a cui è giunta la ricerca è che il lavoro in continuità garantisce buoni risultati e rappresenta un utile spunto di riflessione per la scuola e per i docenti. Che la crescita culturale e linguistica dei giovani debba essere un obiettivo centrale della scuola di ogni ordine e grado, è stato dimostrato anche dall'esperienza di scrittura giornalistica condotta dal Giscel Sicilia. Tale esperienza ha evidenziato che leggere e scrivere il giornale, come completamento dell'attività didattica abbia abituato i ragazzi anche quelli più demotivati a sfogliare, ritagliare, leggere e

rielaborare quanto contenuto nel giornale, trasformando così un esercizio di lettura in un bisogno di lettura. La scrittura giornalistica si è rivelata quindi un'esperienza linguistica positiva ed arricchente.

Nel convegno è stato affrontato il tema della comprensione dal Giscel Abruzzo che ha elaborato dieci prove per la comprensione, denominate dagli alunni delle scuole medie "paperotti", ognuno di questi costituito da un campione di parole del vocabolario di base dell'italiano. Interessanti infine sono risultate le considerazioni fatte dal Giscel Lazio a proposito del "TG Ragazzi" andato in onda sulla prima rete RAI dal 2 febbraio al 12 giugno 1998. Le riflessioni tratte dalla suddetta indagine si sono tradotte in una richiesta indirizzata ai docenti, soprattutto nella fascia dell'obbligo, affinché lo utilizzassero come occasione didattica ed incoraggiassero i loro studenti alla visione del "TG Ragazzi". Il convegno grazie alla varietà dei contributi, forniti dai Giscel regionali ha messo in luce come la scuola abbia la responsabilità di rispondere ai bisogni linguistici delle nuove generazioni, sia come riceventi sia come produttori<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> E. Piemontese, (a cura di) *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 2000.

**Il X convegno**, *“Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi d’apprendimento”* si è svolto a Ischia (NA), il 23-25 Marzo 2000.

L’intento principale del convegno è stato quello di indagare le dinamiche relative al legame tra abilità linguistico - cognitive, capacità operative e processi d’apprendimento.

Sul “fare” linguistico inteso come intreccio tra dimensione operativa e linguistico-cognitiva dei processi di insegnamento/apprendimento, rilevante è stato il contributo del Giscel Sicilia circa i processi di lettura e comprensione.

E’ stata sottolineata l’esigenza di una didattica attenta a coniugare pratiche operative, capacità linguistico-cognitive, abilità e strategie allo scopo di sviluppare nel lettore o scrittore inesperto, abilità e competenze che gli permettano di raggiungere livelli di expertise, suggerendo l’insegnamento esplicito di comportamenti strategici che gli allievi sappiano poi applicare in situazione.

Pozzo-Mariani (IRRE Piemonte) intervenendo ha affermato come ogni percorso didattico, volto all’acquisizione di competenze, non incida significativamente sul processo d’apprendimento se non si traduce in

autopercezione di competenze ed autoefficacia. L'*Autopercezione di competenze* è considerata la capacità, del discente, di attivare autonomamente l'insieme di competenze e strategie atte ad assolvere un determinato compito. L'*Autopercezione di autoefficacia* viene considerata la capacità di attivare ed eventualmente modificare il bagaglio di convinzioni, esperienze e valori soggiacenti ad una performance. Un altro spunto di riflessione è nato dalla considerazione che i giovani d'oggi facciano largo uso dei testi visivi e dalla convinzione che per i ragazzi, la forma di narrazione con cui vengono a contatto costituisca un patrimonio culturale importante. Valutando attentamente gli scambi tra il mondo scolastico e quello extrascolastico, un gruppo del Giscel Sardegna, si è domandato come tutto ciò possa influenzare la comprensione dei testi narrativi scritti e la produzione di testi, con linguaggi non verbali.

Sono state proposte così agli studenti due prove. La prima prova incentrata sulla capacità di lettura e comprensione, sia globale che analitica, chiedeva agli alunni di trasferire significati e interpretazioni del testo narrativo per esprimerlo con altri linguaggi, cercando di capire quali fossero le opzioni degli studenti nella scelta dei linguaggi da utilizzare.

La seconda prova consisteva nella trasposizione di un film in un racconto.

A proposito della scrittura, interessante è stato l'intervento al convegno di Antonella Stefinlongo dell'Università di Roma Tre, la quale spiega che dal 1994, all'interno dell'università, è stato elaborato un progetto didattico di sostegno "*Laboratorio di Scrittura Testuale*", come supporto alle attività di scrittura, dei vari corsi di studio. La ricerca ha comportato la schedatura della produzione di ogni singolo studente e l'analisi di ogni testo, relativamente ai settori dell'ortografia, della punteggiatura, della grammatica e del lessico. La scrittura dei giovani, ha affermato Stefinlongo, è risultata "non definita" poiché venivano svalutate le regole della rappresentazione scritta, in quanto non ritenute essenziali alla comunicazione interpersonale.

Un gruppo di ricerca del Giscel Piemonte invece ha lavorato per mettere a punto un modello sperimentale e sperimentabile, finalizzato ad introdurre nella pratica educativa i principi pedagogici della coevoluzione e dell'apprendimento collaborativi. Il modello è stato proposto in quattro fasi: la prima fase è stata quella di progettazione, nella quale il docente comunica l'argomento da trattare, propone indicazioni e fornisce stimoli. Nella seconda fase i gruppi lavorano e l'insegnante interviene a richiesta, rispondendo a domande e fornendo suggerimenti. Nella terza fase i gruppi



riferiscono ad altri gruppi e all'insegnante i risultati ottenuti e le metodologie adottate, intervenendo criticamente sul lavoro svolto. Nella quarta ed ultima fase, tutta la struttura dell'attività viene corretta, ridefinita e riprogettata per dare inizio ad un nuovo ciclo, con temi diversi.

Nel convegno è stato anche affrontato un tema, senz'altro attuale, ovvero quello dell'apprendimento e della multimedialità interattiva, ponendo l'accento sulla funzione e le conseguenze che i mezzi multimediali hanno sulle relazioni educative e sui processi d'apprendimento.

Di fronte all'aumento delle tecnologie, le domande che vengono poste sono varie: ci si domanda come cambiano il modo d'imparare, quali conseguenze abbiano sull'apprendimento i video, computer, CD Rom, i multimedia in genere. Ci si chiede quali usi e funzioni possano avere la lettura e la scrittura sollecitate dai multimedia. Ci si interroga infine sugli effetti che questi nuovi strumenti hanno sul corpo e sulla percezione.

Centrale nell'ambito di queste riflessioni è risultato l'intervento di Roger Schank, studioso d'intelligenza artificiale e di processamento dell'informazione, il quale ha illustrato la sua idea di scuola e di apprendimento "esperienziale". Partendo dall'ipotesi che i percorsi di apprendimento naturale siano guidati da scopi e che si apprende attraverso

esperienze reali e dagli errori da esse derivanti; Schank ha sostenuto che l'esperienza educativa americana sia fallimentare perché centrata sull'enunciazione, ripetizione e memorizzazione di dati d'informazione. Poste tali premesse, l'unica strada percorribile secondo Schank sarebbe quella di creare esperienze simili a quelle reali, che suscitino interesse e consentano di apprendere attraverso gli inevitabili errori di percorso. A suo avviso i processi di trasmissione culturale possono trarre giovamento solo da un uso mirato delle tecnologie informatiche. L'impiego dei mezzi multimediali richiede ovviamente livelli sofisticati di abilità linguistica, cognitiva, operativa ed emozionale. Quest'argomento ha ribadito l'attualità delle Dieci Tesi, nei punti in cui dichiarano la pluralità e complessità delle capacità linguistiche, cognitive e operative come linee guida di una nuova educazione linguistica democratica, in cui la capacità di linguaggio rappresenti il baricentro delle possibilità comunicative ed il nucleo centrale di un'educazione alla trasmissione, costruzione e gestione delle conoscenze in una realtà complessa.

Ha contribuito alla suddetta tematica un gruppo del Giscel Lombardia, che si è occupato dei processi d'apprendimento, messi in atto dagli studenti quando affrontano i problemi di studio, utilizzando ipertesti multimediali

su Cd-rom. La ricerca si è sviluppata nell'arco di due anni rivolgendosi a più di cento alunni dagli 11 ai 14 anni di scuola media, nella provincia di Milano. L'attenzione è stata posta sulle relazioni che intercorrono tra conoscenze e competenze linguistico cognitive di partenza degli alunni e la loro capacità di esplorare l'ipertesto, di scegliere e organizzare le informazioni.

Il motivo di questa ricerca è stato, da una parte l'interesse e la curiosità di capire come funzionano gli ipertesti e come si apprenda da essi, dall'altra la constatazione della crescente diffusione delle nuove tecnologie e del ruolo che assumono in ambito sociale e nel settore lavorativo.

Quest'attività ha dimostrato, che lavorare con gli ipertesti multimediali, aiuti anche gli alunni con maggiori difficoltà linguistico- cognitive, grazie all'integrazione tra codici diversi, al passaggio da un codice all'altro, alla decodifica dei testi orali e scritti, attraverso la produzione di schemi, mappe, nuovi testi e ipertesti.

Pertanto inserire gli ipertesti nella normale attività didattica, cercando di farli interagire con gli altri strumenti, è risultata una pratica utile<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> M. Cecchini, (a cura di) *Fare, conoscere, parlar. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

**L'ultimo convegno** nazionale Giscel è il **XIII**, *“Il linguaggio dall’infanzia all’adolescenza: tra italiano, dialetto e L2”*, che si è tenuto a Lecce il 22-25 aprile 2004.

Nell’ambito del convegno si è ritenuta fondamentale la conoscenza della competenza linguistica del bambino al suo ingresso a scuola, ponendo attenzione al rapporto dialetto-italiano regionale-italiano standard, non soltanto in ambienti dialettofoni ma anche in realtà dove si presume la piena padronanza della lingua italiana. Loredana Corrà (Università di Padova), ha proposto i risultati di una ricerca realizzatasi nel 1999 – 2000, nel comune di Lamon (Belluno). In questa indagine è emerso che non soltanto per gli anziani ma anche per le nuove generazioni, il dialetto risultasse la lingua privilegiata all’interno della comunità. L’esperimento è stato poi riproposto nel 2004 individuando come per il 90% dei ragazzi il dialetto, risultasse la loro madrelingua. Nella realtà Veneta studiata è prevalsa la semidialettofonia di ritorno, ovvero la condizione parziale in dialetto da parte di un parlante italofono nativo. Nelle generazioni più giovani è stato evidenziato il superamento della dicotomia italiano/dialetto e il raggiungimento di un bilinguismo consapevole. Volendo analizzare in termini diacronici lo sviluppo del quadro sociolinguistico Veneto, sono

state individuate quattro fasi: la prima, quella del monolinguisma dialettale fino agli anni cinquanta, la seconda quella di italianizzazione e nascita del pregiudizio nei confronti del dialetto dagli anni '50 agli anni '70, la terza la rivalutazione del dialetto e la nascita della semidialettologia anni '80-'90 ed infine la quarta ovvero quella del bilinguismo consapevole italiano/dialetto avviata dalla fine degli anni '90. Una ricerca analoga è stata condotta in Sardegna, dove si è notato che il sardo rappresenta la lingua minoritaria mentre l'italiano la lingua dominante oltre che lingua nazionale.

Interessanti sono risultati anche gli studi condotti sulla competenza dialettale degli adolescenti siciliani, di età compresa tra i 14 e i 17 anni. Nel complesso si è giustamente osservato che rispetto al passato, quando la scuola era impegnata in un processo di italianizzazione ad una popolazione quasi interamente dialettologa, oggi il suo intervento è rivolto anche agli alunni immigrati. Il livello di competenza degli alunni stranieri varia in relazione all'età di arrivo in Italia e alle precedenti esperienze scolastiche e dinanzi a questo fenomeno, la scuola spesso si trova impreparata sia sotto il profilo organizzativo che sotto quello didattico-pedagogico.

L'argomento è stato affrontato da vari gruppi Giscel. In particolare il Giscel Sicilia si è soffermato sui processi che vengono messi in atto da gruppi diversi di parlanti che condividono un medesimo approccio all'italiano come seconda lingua, verificando se nella creazione di sequenze narrative i due parlanti sviluppino strategie analoghe e se è possibile rintracciare nei vari stati interlingua tratti linguistici comuni. Il Giscel Campania, invece, ha approfondito tale questione attraverso un'indagine articolata in tre fasi: la prima di approfondimento statistico sulla presenza di alunni stranieri sulla base di tassonomie come l'età, la provenienza, la competenza linguistica ecc..., nella seconda fase sono stati individuati i distretti didattici con maggiore presenza di immigrati, nella terza ed ultima fase è stato elaborato e somministrato un questionario per identificare e classificare gli atteggiamenti usati dagli insegnanti verso gli immigrati, per conoscere le pratiche didattiche utilizzate ed i risultati raggiunti dagli alunni immigrati nel processo di scolarizzazione e socializzazione. Sulla base di queste riflessioni è nato il progetto "*Imparare dai bambini*" che ha coinvolto le classi di alcune scuole elementari genovesi, con l'obiettivo di: sperimentare una metodologia di indagine fondata sulla raccolta dei dati linguistici spontanei, allo scopo di individuare il lessico di

base dei bambini fra gli 8 e i 10 anni; esaminare le peculiarità referenziali delle definizioni indagando su quali modelli cognitivi esse si realizzano ed infine creare un dizionario, corredato di una guida didattica all'uso della lingua utile agli insegnanti e agli alunni stranieri.

I risultati di questo studio hanno costituito un insieme di dati preziosi per l'elaborazione di attività che mirino all'arricchimento lessicale e all'acquisizione sistematica delle strutture lessicali.

La consistenza e la complessità dei flussi migratori continuano a richiedere scelte adeguate in diversi ambiti, la scuola pertanto si deve attrezzare di strumenti legislativi e culturali per coniugare esigenze e modelli molto diversificati. L'attuale situazione culturale richiede di conseguenza una precisa riflessione sull'insegnamento linguistico<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> <http://www.giscel.org>

## CAPITOLO 2

### LE ATTIVITA' DEL GISCEL

Il Giscel non ha fornito solo contributi teorici, ma nel corso degli anni si è attivato nello svolgimento di attività pratiche stipulando con il M.P.I. due protocolli di intesa, il primo siglato nel 1994 con la Direzione dell'istruzione elementare per il Progetto "Curricolo di lettura finalizzato al miglioramento dei livelli di alfabetizzazione" ed il secondo nel 1998 con la Direzione Classica dell'istruzione secondaria superiore relativo al Progetto "Laboratorio di scrittura".

#### 2.1. Curricolo di lettura.

L'indagine sui livelli di alfabetizzazione-lettura (SAL) promossa dall'IEA<sup>13</sup> nel 1994, ha misurato l'abilità di comprendere e leggere testi scritti nei ragazzi di 9 e 14 anni.

---

<sup>13</sup> IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Associazione internazionale per la valutazione del profitto scolastico).



A livello di comprensione, l'indagine ha evidenziato differenze tra gli studenti che raggiungono profitti eccellenti: il 19,2% si formano nella scuola elementare, il 14% nella scuola media.

Le differenze tra gli studenti di scuola elementare e quelli di scuola media, emergono anche da un'analisi sulla lettura, la quale evidenzia che il 14,6% degli allievi della scuola elementare e il 18,1% di quelli della scuola media ottengono punteggi che li fanno classificare nella fascia dei semianalfabeti funzionali.

I dati IEA sulla lettura, sono stati confermati da un'altra indagine, commissionata dal M.P.I. al CENSIS nel 1994, secondo la quale, il 25% degli alunni esce dalla scuola elementare senza le competenze necessarie per accedere alla scuola media. Gli elementi di maggiore debolezza riguardano la lingua italiana, la matematica ma in modo particolare la lettura. La scarsa capacità di leggere e comprendere testi ha ricadute sulla vita scolastica e sociale del singolo ma anche sulla collettività, visto che sono molte le ragioni che rendono indispensabile il dovere di assicurare a tutti il possesso di tale capacità. Nella nostra società la lettura è importante perchè ci permette di seguire indicazioni stampate, di tenerci informati e di farci un posto nella società.

Pertanto, sia le necessità di lettura della società, sia l'ampiezza del fenomeno di semianalfabetismo rilevato su un campione di studenti, risultano tali da richiedere un intervento combinato del mondo della ricerca e della scuola per studiare e proporre soluzioni al problema.

Da qui, nasce l'esigenza di avviare un progetto di ricerca, avente per campo d'indagine l'abilità di lettura, che metta a fianco universitari e operatori scolastici e che preveda per il suo svolgimento una durata triennale. Così, nel 1996, il Giscel ha presentato al M.P.I. un progetto di ricerca denominato *Curricolo di lettura*, finalizzato al miglioramento dei livelli di alfabetizzazione che fu discusso, approvato e inserito tra le attività di formazione e sperimentazione.

Il *Curricolo di lettura* si fonda su tre parole chiave: dialogicità, testualità e operatività. Queste, permettono di tradurre in azioni didattiche concrete sia le basi teoriche sia i principi dell'educazione linguistica<sup>14</sup>.

Per quanto riguarda la dialogicità, visto le difficoltà che un testo scritto comporta, la via che il curricolo persegue è quella di ricostruire in un'aula la coralità, ovvero togliere il bambino o il ragazzo dalla solitudine, che è produttiva solo quando è diventato un bravo lettore e immergerlo in una

---

<sup>14</sup> S. Ferreri (a cura di) "Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere". La Nuova Italia, Scandicci, Firenze, 2002, pp. 36-46.

comunità di parlanti e riceventi. Soprattutto nelle situazioni di deprivazione linguistica e culturale degli ambienti di provenienza, com'è ipotizzabile che accada nelle situazioni di semianalfabetismo funzionale, occorre che gli insegnanti si facciano consapevoli di tali condizioni e portino gli studenti sulla via della corralità e della comprensione.

Poiché il segmento di Curricolo di lettura è mirato al recupero dei semianalfabeti funzionali, esso sceglie dei testi funzionali allo scopo di migliorare i livelli di alfabetizzazione. L'insieme di tali testi non poggia su una tipologia testuale convenzionale ma è costruito intorno a uno "scopo" della lettura. Si può distinguere uno scopo pratico (testi pragmatici connessi con il "saper fare" qualcosa come ad es. scegliere un oggetto, reperire un'informazione ecc.), da uno scopo informativo che spesso si sovrappone a quello precedente, da uno scopo di studio (interno alla scuola) ad uno scopo di intrattenimento ovvero quello intrinseco a testi che si leggono per il piacere di leggere.

L'insieme di azioni necessarie per attivare i processi di comprensione nel *Curricolo di lettura* prende il nome di operatività. Essa coinvolge sia docenti che discenti, in quanto tutti sono chiamati a compiere azioni diverse in base alle funzioni richieste dal loro status: all'insegnante spetta

l'analisi delle difficoltà di un testo e l'ideazione di un percorso didattico che solleciti curiosità ed interesse mentre ai discenti compete il compito di assumere un ruolo interattivo con i compagni per fronteggiare le operazioni richieste dagli scopi della lettura. Il docente che si pone il problema della comprensione del testo, dovrà analizzare e osservare il testo in tutti quegli aspetti coerenti e funzionali con gli scopi che vengono proposti nella lettura. Più complessa dell'analisi del testo è la valutazione delle difficoltà che le scelte adottate presentano ai lettori con diversi gradi di competenza di lettura. Si tratta di misurare l'adeguatezza di un testo ad un lettore specifico. Essendo consapevoli che buoni lettori si diventa per molte vie ma cattivi lettori si può rimanere anche per scelte didattiche sbagliate o carenti, la fase di progettazione delle attività di lettura da sviluppare in classe risulta la più impegnativa. In questa fase l'operatività si dovrà coniugare con la dialogicità e la testualità.

Il *Curricolo di lettura* indica delle proposte didattiche da realizzare: elaborare proposte didattiche da testare per misurarne la tenuta, da fare sottoporre alla verifica di esperti e alla sperimentazione in classe, per verificarne gli effetti. Già in fase progettuale, la sperimentazione è tenuta presente e l'elaborazione di una strategia d'intervento o segmento

curricolare si pone come risposta ai bisogni di alfabetizzazione degli alunni della scuola dell'obbligo.

Con l'espressione segmento di curricolo<sup>15</sup> si fa riferimento all'insieme di attività di lettura messo a punto per incrementare i profitti degli alunni della scuola di base e contribuire all'abbassamento del semianalfabetismo funzionale. Per la definizione del segmento di curricolo è stato determinante: scomporre il leggere per documentarsi, smontarlo nei suoi componenti, capirne il funzionamento dal punto di vista linguistico e cognitivo; configurare l'abilità in modo da renderla interessante per lo studente; disegnare una progressione di sviluppo dell'abilità stessa in cui si tenga conto dell'età degli alunni e dei loro bisogni; definire un repertorio di situazioni di lettura congruenti alle scelte effettuate. La capacità di documentarsi appare indispensabile per far fronte e rispondere alle richieste di una società sempre più complessa e ricca d'informazioni; pertanto tale abilità è da porsi tra gli obiettivi di una scuola al passo con i tempi. È un dato certo che all'abilità del documentarsi è, assegnato un posto di rilievo, ma l'attenzione a questa abilità si concentra quasi esclusivamente sulla documentazione raccolta per approfondire un argomento di studio e sulle

---

<sup>15</sup> Ivi, pp. 155-162.

caratteristiche formali del prodotto finito (tesine, cartelloni, ecc.). Pertanto, si chiede all'alunno di documentarsi su questo o quell'argomento senza tenere in considerazione le micro-abilità richieste. Partendo da queste micro-abilità (reperimento di fonti, raccolta di informazioni e di dati, il confronto tra informazioni tratte da fonti diverse, l'analisi dei dati, il ricorso a fonti sempre più specifiche, l'uso puntuale e sistematico di strumenti di consultazione, la raccolta sistematica, la selezione e l'interpretazione dei dati) è possibile tracciare una mappa che consenta di descrivere il documentarsi dal punto di vista linguistico, e di delineare una progressione di sviluppo finalizzata sia all'attivazione sia allo sviluppo dell'abilità in questione. Attivare percorsi didattici è la condizione necessaria e indispensabile per garantire il pieno possesso dell'abilità del documentarsi.

Tradurre il segmento in strategie didattiche e verificarne la possibilità di attuazione in qualsiasi contesto scolastico, significa indicare scopi e selezionare testi così da costituire un ampio repertorio su cui innestare le proposte didattiche inerenti sia alla vita della scuola sia a quella familiare. La struttura del segmento dovrà essere flessibile e dinamica. Il segmento risulta costituito da una serie di "blocchi" definiti "moduli". Ciascun blocco

è segmentato in unità minori, gli itinerari didattici, ovvero percorsi sequenziali di insegnamento/apprendimento in cui sono definiti in maniera precisa compiti dell'insegnante e degli alunni, obiettivi, contenuti linguistici, strategie e operazioni da effettuare sul testo.

Le esperienze di lettura proposte nei singoli moduli, consentono agli alunni di costruire insieme coerenti di competenze e conoscenze linguistiche, intercambiabili e spendibili all'interno del segmento complessivo. Ciascun modulo comprende un numero variabile di itinerari, da un minimo di due a un massimo di cinque. Gli itinerari si sviluppano in una serie di attività, ciascuna delle quali è introdotta da una consegna ben precisa, scritta e data oralmente dall'insegnante. Le consegne di lettura delle attività sono strutturate, in modo da sollecitare la messa a fuoco dello scopo/degli scopi, fornire indicazioni sulle strategie da adottare, suggerire azioni da realizzare man mano che si legge, indicare operazioni funzionali al reperimento corretto delle informazioni.

Un docente di lingua italiana può prevedere la progettazione di itinerari didattici strutturando compiti di lettura autentici e significativi per gli alunni, finalizzati al raggiungimento di obiettivi linguistici, quali ad esempio: ricercare e cogliere informazioni su percorsi monumentali

attraverso la consultazione di depliant e carte topografiche; ricercare e raccogliere informazioni sui mezzi di trasporto di cui servirsi attraverso la consultazione di uno stradario che contenga informazioni sui percorsi urbani degli autobus; mettere a confronto informazioni tratte da fonti diverse quali, ad es. piantine con i tracciati dei percorsi degli autobus; tabelle che riportano i tragitti, ecc.

Poiché nel segmento curricolare si perseguono scopi pragmatici e informativi, per ovviare alla presenza di testi difficili, si è cercato di censire i diversi tipi di difficoltà, elaborando una serie ordinata e graduale di attività di lettura in grado di sollecitare negli alunni il controllo autonomo delle difficoltà. Per consentire a chi legge di farsi un'idea precisa di quanto si dice, si propone un frammento di un itinerario di lettura in cui gli alunni devono ricostruire a grandi linee la trama di alcuni episodi. L'attenzione dell'itinerario di lettura è centrata sulla consultazione di un indice, forma testuale con cui gli alunni non hanno molta familiarità e su cui occorre mettere in atto operazioni linguistico-cognitive complesse. Attraverso richieste e suggerimenti scritti su apposite carte da gioco, gli alunni devono cogliere relazioni fra informazioni contenuti in punti di vista diversi di un indice per poi ricostruire a grandi linee un episodio della storia. Le finalità



di tali attività si rintracciano nel far ragionare gli alunni sulle parole, sui loro significati e favorendo così anche il ragionamento collaborativo.

Difatti, proporre attività di lettura a un giusto livello di difficoltà e sollecitare negli alunni la capacità di capire, ragionare e decidere in un clima cooperativo e interattivo, sono le condizioni basilari per evitare eventuali ostacoli nella comprensione.

A tal fine è condizione essenziale la realizzazione di una precisa interazione tra docenti e alunni, tra alunni e alunni, gruppi di alunni.

Durante lo svolgimento dell'attività di lettura, il docente deve facilitare il reperimento delle informazioni; sollecitare gli alunni alla comprensione; attraverso un'azione di ricostruzione del processo in questione.

I testi difficili, pertanto, non vanno né eliminati né sottoposti a processi di semplificazione.

Per favorire l'incontro tra testo e lettore, si è pensato alla creazione di letture stimolanti e coinvolgenti sul piano emotivo, per favorire la predisposizione nei confronti di tali testi.

La sperimentazione del *Curricolo di lettura* è stata preceduta dall'uso di prove d'ingresso per accertare negli alunni il livello di comprensione

globale di testi scritti e per verificare il possesso di alcune competenze specifiche di lettura.<sup>16</sup>

La costruzione delle prove di comprensione è stata organizzata in più fasi: scelta dei testi; analisi dei contenuti e livello di comprensibilità; individuazione delle competenze da accertare; formulazione degli item; controllo della correttezza della formulazione delle domande ed infine revisione, controllo e riordino delle prove.

Per quanto riguarda la scelta dei testi, solo alcuni sono stati manipolati per adeguarli alle abilità da accertare a livello scolastico degli alunni ed i parametri utilizzati sono stati i seguenti: lunghezza, leggibilità, tipo di testo, contenuti e aspetti linguistici.

Successivamente è stata effettuata sugli stessi un'analisi di tipo macrostrutturale, per individuare l'idea fondamentale e gli argomenti principali, cioè le informazioni che sintetizzano i contenuti fondamentali del testo. In seguito, sono state rintracciate le parole chiave, ovvero quelle parole la cui comprensione è la condizione necessaria per la comprensione del testo.

---

<sup>16</sup> Ivi, pp. 199-207.

Per eliminare l'influenza dei giudizi personali sono state scelte delle prove di tipo oggettivo che prevedono l'esecuzione di un compito identico per tutti gli studenti e finalizzate all'accertamento delle seguenti competenze: cogliere o localizzare le informazioni; compiere informazioni sul testo; riconoscere parafrasi; individuare significati; individuare relazioni; compiere inferenze.

Durante la somministrazione delle prove d'ingresso è stato chiesto sia agli alunni che agli insegnanti di rispondere alle domande di un questionario<sup>17</sup>.

Il questionario somministrato agli insegnanti era formato da 22 domande con l'obiettivo di raccogliere dati relativi alle caratteristiche personali dei docenti; alle caratteristiche della classe; alla metodologia seguita per lo sviluppo delle capacità di lettura; ai metodi utilizzati per incoraggiare gli studenti a leggere; ai metodi utilizzati per valutare i bisogni di lettura; agli aspetti della lettura privilegiati in classe e alle attività di lettura proposte.

Agli studenti, invece, è stato somministrato un questionario di 26 domande articolato in vari aspetti: dati personali e dell'ambiente familiare; abitudini e preferenze di lettura; attività di lettore; tempo dedicato allo studio in generale e alla lettura in particolare.

---

<sup>17</sup> Ivi, pp. 209-218.

Per permettere ai docenti di riesaminare le situazioni di apprendimento, riflettere sui propri comportamenti e su quelli degli alunni, i protocolli, sono sembrati gli strumenti più idonei ed efficaci allo svolgimento di tale compito. Sono stati creati due protocolli, uno per la scuola elementare e l'altro per la scuola media. Ogni protocollo è costituito da due schede: la prima riservata alle osservazioni dell'insegnante sul proprio lavoro e la seconda finalizzata alla raccolta d'informazioni, sull'atteggiamento che hanno dimostrato gli studenti durante la sperimentazione.

La scheda dei docenti è articolata in più voci, riferite a tre momenti fondamentali del lavoro didattico:

- *fasi preliminari* (definizione del piano d'azione, presentazione del lavoro da svolgere, individuazione della sequenza di azioni da compiere in vista di uno scopo ecc.);
- *svolgimento dell'itinerario* (formulazione delle ipotesi su una situazione, consegna dei materiali, presentazione di un problema o di una richiesta, formazione e controllo dei gruppi ecc.);
- *conclusione dell'itinerario* (focalizzazione dello scopo di partenza, rispetto delle modalità e dei tempi di lavoro, testi esaminati ecc.).

La scheda degli alunni si articola in tre fasi relative alle attività da svolgere:

- *fasi preliminari* (si registra il grado d'interesse suscitato e gli interventi degli alunni);
- *svolgimento*(si evidenziano gli alunni in difficoltà, si indicano le modalità di lavoro dei gruppi, le attività realizzate, i tipi di testo per i quali sono stati chiesti suggerimenti ecc.);
- *conclusione*(si annotano gli alunni che hanno avuto bisogno di indicazioni precise, il motivo e le modalità attuate per superare tali difficoltà).

Anche la compilazione delle schede è avvenuta in tre fasi: la prima, è stata quella in cui ogni insegnante annotava l'attività effettuata e le osservazioni da riportare nella seconda fase, ovvero, quella del protocollo. La terza ed ultima fase è stata quella della socializzazione dell'esperienza nella quale gli insegnanti hanno riflettuto sulla propria pratica didattica ed interpretato i dati con i colleghi coinvolti nella stessa esperienza.

Per l'elaborazione dei dati è stato creato un archivio elettronico per i protocolli della scuola elementare e uno per quelli della scuola media. Dai risultati ottenuti è emerso che i protocolli hanno assolto la loro duplice funzione, ovvero sia quella di avere dati sull'esperienza che quella di ricavare sufficienti indicazioni sulle modalità di lavoro dei docenti e

sull'atteggiamento degli alunni. Nella prima fase dei moduli, l'interazione con gli alunni risulta la modalità di lavoro prescelta dagli insegnanti di entrambi gli ordini di scuola. Durante lo svolgimento degli itinerari i docenti sollecitano e guidano gli alunni nel formulare ipotesi di soluzione al problema, nel recuperare conoscenze pregresse sull'argomento oggetto di lettura e nel richiamare lo scopo di lettura. La "mappa", è utilizzata dalla metà dei docenti delle scuole elementari per indicare la domanda a cui si deve dare risposta; e dagli altri o per raccogliere informazioni ricevute o per recuperare le operazioni da compiere. È stato notato che quando gli alunni si dividono per lavorare, gli insegnanti si limitano a facilitare la formazione di gruppi, ad agevolare la suddivisione dei compiti e lo svolgimento del lavoro, dando qualche suggerimento. Terminato il lavoro di gruppo, i docenti guidano il portavoce nell'esposizione della proposta del gruppo e delle motivazioni e nel passaggio all'attività successiva li agevolano attraverso il riepilogo dei risultati e la verifica del lavoro svolto. Le modalità di lavoro e i tempi di realizzazione sono stati sempre rispettati. I motivi più frequenti del mancato rispetto dei tempi sono dovuti o ai molteplici interventi degli alunni oppure alle difficoltà incontrate da parte di qualche alunno. Generalmente le difficoltà incontrate dagli alunni delle

scuole elementari riguardano la lettura delle carte topografiche, la comprensione degli indizi grafici e il confronto fra testi. Diverse sono invece le difficoltà degli alunni della scuola media i quali sono meno organizzati e manifestano incertezze su come procedere nel lavoro.

Complessivamente tutti gli alunni svolgono le attività e lavorano in modo autonomo.

Dalle risposte fornite a domande aperte, si ricavano informazioni relative ad una partecipazione degli studenti in tutte le fasi degli itinerari e all'acquisizione di una sempre maggiore autonomia e sicurezza nel lavoro.

Le difficoltà che emergono dalle domande aperte possono essere relative al testo, all'alunno e alle attività individuali e di gruppo. Per quanto riguarda la prima, gli alunni manifestano incertezze nella individuazione della struttura del testo e delle informazioni principali. Circa la seconda, emerge che gli interventi degli alunni sono poco ordinati nei momenti di interazione. Le difficoltà relative alle attività individuali sono: attenersi alle consegne e ai vincoli dei dati, esporre i risultati del lavoro svolto, condurre un tipo di lavoro nuovo. Quelle relative ai lavori di gruppo riguardano l'organizzazione del lavoro con consegna scritta. Le difficoltà sono state superate per lo più con l'intervento del docente.

I dati sui protocolli permettono di considerare in modo positivo la sperimentazione. I docenti registrano negli alunni un alto grado d'interesse e coinvolgimento; riscontrano difficoltà iniziali che pian piano vengono superate; rivelano un miglioramento delle abilità di lettura e constatano l'attivazione sempre più autonoma delle diverse strategie di lettura; verificano la messa in atto delle operazioni logico-cognitive come la formulazione e la verifica di ipotesi, la localizzazione e la classificazione delle informazioni, l'associazione di testi che utilizzano mezzi diversi come la grafica e la scrittura.

La fase appena descritta ha preceduto l'effettiva sperimentazione del *Curricolo di lettura*. Tale sperimentazione ha coinvolto 371 alunni di IV elementare e 410 di III media, nell'anno scolastico 1998-99<sup>18</sup>.

L'intervento di sperimentazione è stato realizzato in 24 classi dette sperimentali e in 12 classe dette di controllo.

La sperimentazione ha avuto inizio a partire dalla terza settimana del mese di febbraio 1999 e si è conclusa nella prima settimana di maggio dello stesso anno. Essa ha avuto un riscontro positivo ai fini dell'innalzamento dei livelli di alfabetizzazione in lettura, come testimoniano i risultati

---

<sup>18</sup> Ivi, pp. 50-55.



ottenuti. Infatti, nelle classi in cui è stata realizzata la sperimentazione si è registrato sia un miglioramento generale dei profitti (incremento delle medie) , sia una maggiore omogeneità dei punteggi ottenuti dagli alunni (decremento della deviazione standard). In ingresso, la situazione di entrambi gli ordini di scuola e dei due tipi di classi risultava analoga: nella scuola elementare, la competenza in cui si registrava la media più alta è *compiere operazioni*; quella in cui si registrava la media più bassa è *compiere inferenze*. Nella scuola media, la media più alta si otteneva nella competenza *riconoscere parafrasi* mentre quella più bassa in *individuare relazioni*. In uscita la situazione si modificava. Nelle classi sperimentali si registrano incrementi delle medie e decrementi delle deviazioni standard, più significative rispetto a quelli delle classi di controllo. Nella scuola elementare, la competenza in cui si registrava la media più alta è *individuare relazioni*; quella in cui si otteneva la media più bassa è la *padronanza lessicale*. Nella scuola media, la media più alta si registrava nella competenza a *compiere operazioni* e quella più bassa ad *individuare relazioni*.

In questo progetto, una variabile molto importante è stata rappresentata dagli insegnanti i quali nel curricolo realizzato hanno lavorato in èquipe,

mettendo in luce i momenti chiave dell'attività di lettura: comprensione di un testo, scopi di lettura, ipotesi di attività, procedura del problem solving per catturare l'interesse dell'alunno nei confronti dei fatti linguistici, l'interazione dialogica alternata a momenti di riflessione individuale e di gruppo.

A sperimentazione conclusa, i risultati sono stati soddisfacenti in quanto gli alunni con difficoltà sono riusciti a risalire verso livelli di adeguatezza dei profitti; la strategia d'intervento, dunque, oltre a contribuire ad un innalzamento generale dei livelli di alfabetizzazione delle classi, ha inciso in modo significativo sui profitti più bassi degli alunni abbattendo la soglia di semianalfabetismo presente nella situazione scolastica esaminata.

## **2.2. Laboratorio di scrittura**

*“Laboratorio di scrittura”* è un'esperienza di lavoro triennale iniziata nel 1998 in un contesto molto particolare: la riforma dell'esame di stato, introdotta per la prima volta nel 1999 e l'avvio al processo di riforma complessiva del sistema scolastico. Il progetto, sviluppatasi nel quadro di una convenzione tra M.P.I. e Giscel è stato finalizzato a promuovere fra i docenti un ripensamento di obiettivi e di adeguate metodologie didattiche

per l'insegnamento della scrittura. Le tappe del lavoro sono state scandite da seminari nazionali e regionali ai quali hanno partecipato numerosi insegnanti dei vari ordini della scuola secondaria superiore. I risultati di questa attività sono stati raccolti nel volume "Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum", a cura di A. R.

Guerrero. Qui di seguito sintetizzerò i temi relativi alla didattica delle varie forme di scrittura, alla scansione curricolare di specifiche sotto-competenze, alla valutazione, ecc...

Il "*Laboratorio di scrittura*" poggia su due punti chiave ovvero:

- la considerazione che la scrittura è un'abilità complessa che richiede una didattica esplicita cioè un insegnamento che eserciti progressivamente, gradualmente e ripetutamente i diversi livelli di competenza e le diverse modalità di scrittura,
- l'assunzione di una prospettiva curricolare in cui l'educazione linguistica sia praticata sistematicamente fino al triennio delle superiori.

L'attività nasce sulla base della considerazione che nella nostra vita quotidiana siamo immersi in una varietà di forme scritte, e non tutte possono essere messe sullo stesso piano, alcune sono importanti per il

lavoro o la professione che si esercita, altre per muoverci nella fitta rete di relazioni sociali, altre ancora per coltivare interessi personali e collettivi.

Misurarsi con queste forme di scrittura richiede una buona capacità di controllo sia quando la utilizziamo come riceventi sia quando la usiamo come produttori.

Per comprendere l'esistenza dei diversi usi della scrittura è importante chiedersi:

*chi scrive, che cosa, a chi, con quale scopo, perché, quando e dove, ed infine come.*

Di certo, conoscere le caratteristiche sociolinguistiche e culturali di chi scrive, fornisce un orientamento sulla natura della scrittura in esame. Il termine "scrive" indica sia il processo che l'esito del processo di scrittura, ma quello che interessa capire è quali sono le parti linguistiche di un testo, in che modo le varie parti interagiscono tra loro, quali sono le risorse linguistiche possedute da chi legge e chi scrive, come si collegano le varie frasi, cos'è la coerenza e quanta parte di essa risiede nel testo.

Generalmente chi scrive vuole trasmettere un messaggio. È più corretto parlare di contenuti, genere e registro. Per contenuto s'intende sia la conoscenza posseduta che si vuole trasmettere, sia le conoscenze archiviate

che entrano in gioco nel processo di ricezione e produzione creando nuovi contenuti e conoscenze. I generi sono dei tipi di discorso definiti da proprietà formali esplicite e identificabili da una struttura precisa. Il registro riguarda la scelta di livello di formalità o informalità che è determinata dall'argomento. Conoscenza del contenuto, generi e registri, nella loro interazione, comprendono al loro interno l'insieme delle risorse sociali, storico-geografiche e culturali che influenzano notevolmente la scrittura.

Nell'insegnamento della scrittura il ruolo del destinatario è sottovalutato.

Di solito, l'attenzione, lo sforzo degli studenti, è prevalentemente concentrato sul contenuto e sulla ricerca delle parole per esprimerlo e in un secondo momento sulla forma linguistica che spesso prescinde dal destinatario e dalle sue caratteristiche.

Generalmente lo scopo di chi scrive è tentare di comunicare qualcosa ad un destinatario/lettore. Perché la comunicazione riesca è necessario che il produttore abbia chiare le sue intenzioni e il contenuto che intende trasmettere.

Chiedersi il perché la gente scrive, significa interrogarsi sulle intenzioni o sui motivi che possono coincidere con lo scopo funzionale del testo.

Quando e dove si scrive, risultano dei parametri meno importanti ma non per questo trascurabili perché la loro assenza può costituire un grave pregiudizio per l'interpretazione da parte del destinatario.

Il come, rappresenta l'ultimo parametro e riguarda il mezzo fisico usato per scrivere. Scrivere usando una penna, una macchina da scrivere o un programma di scrittura sembrerebbero non influenzare la struttura del testo, anche se le possibilità di scrittura e composizione grafico-tipografica messe a disposizione dai programmi di scrittura, sembrerebbero influenzare sia l'estensione del testo sia la sua riscrittura, almeno in situazioni didattiche osservate.

Ciò che resta aperto, è il dibattito sul processo e sui meccanismi di scrittura. Da numerose ricerche sul processo di scrittura, si è avuta la certezza che di norma chi scrive bene è colui che<sup>19</sup>:

- pianifica a lungo il testo,
- ipotizza più piani di lavoro,
- rivede e riadatta i piani di lavoro sulla base di precise indicazioni,
- prende in considerazione più soluzioni espressive per risolvere i problemi di natura retorica,

---

<sup>19</sup> Ivi, pp. 11-15.

- si pone dal punto di vista del destinatario-lettore nella pianificazione e realizzazione del testo,
- mette insieme più prospettive nella stesura della bozza del testo,
- rivede il testo in funzione più degli scopi generali del testo che delle singole porzioni di esso,
- dispone di un'ampia gamma di strategie di scrittura e revisione-scrittura.

Tutte queste ricerche, condotte prevalentemente in ambiente anglo-americano, hanno messo in evidenza la necessità di tecniche didattiche esplicite nell'insegnamento della scrittura. In particolare sono da curare: lo sviluppo della riflessione metalinguistica negli studenti, i tipi d'interazione che si stabiliscono tra docenti e studenti, la stesura di una prima bozza su cui intervenire con frequenti revisioni-rescritture nonché la loro retroazione sulla scrittura finale. Da tutti questi studi, la scrittura risulta avere la natura di problem-solving; dunque, obiettivo della didattica della scrittura è dare agli studenti la percezione della scrittura come problem-solving per cui sono necessarie auto-disciplina, capacità di valutazione, diagnosi e riflessione.

Il ruolo del docente nell'insegnamento della scrittura è complesso ma decisivo. Oltre a precise conoscenze sulla scrittura e sui suoi processi, egli deve riuscire a muoversi con disinvoltura di fronte alla variabilità degli studenti e delle loro differenti caratteristiche sociolinguistiche e culturali. Considerando la complessità del compito affidato ai docenti, nel seminario nazionale "Laboratorio di scrittura" di Fiuggi nel 2000, organizzato dal M.P.I. e dal Giscel, Adriano Colombo<sup>20</sup>, ha presentato ai docenti che partecipavano ai lavori, un "pentologo"<sup>21</sup> per il curriculum di scrittura. Tale pentologo, è stato sintetizzato in cinque punti,

1. Praticare una varietà di generi testuali.
2. Dare consegne particolareggiate.
3. Creare occasioni frequenti di scrittura anche con testi brevi
4. Guardare le richieste.
5. Usare criteri di valutazione differenziati a seconda del genere testuale; valutare analiticamente le diverse caratteristiche testuali.

Il pentologo offre degli spunti di riflessione per la didattica della scrittura, soprattutto se si considerano le maggiori difficoltà incontrate dagli studenti nello scrivere e i punti di debolezza oggettivamente rilevati nei loro scritti.

---

<sup>20</sup> A. Colombo è l'attuale segretario del Giscel nazionale.

<sup>21</sup> Ivi, p. 18.



Una prima ricognizione sui punti di debolezza è avvenuta dopo lo svolgimento delle nuove prove di esame introdotte dalla riforma dell'esame di Stato. In convenzione con il CEDE<sup>22</sup>, l'IRRSAE Piemonte, ha condotto un' *Indagine sulle capacità di scrittura nella prima prova del nuovo esame di Stato*. Dall'indagine è stata ricavata una sintesi con i primi risultati relativi alle prove d'esame 1998-99<sup>23</sup>.

L'indagine si è basata sull'analisi di un corpus costituito da 500 prove svolte in tutta l'Italia e distribuite tra diversi tipi di scuola media superiore (1/3 licei e magistrali; 1/3 istituti tecnici; 1/3 istituti professionali) e diversi tipi di prova (100 per ogni tipo: analisi del testo letterario, articolo giornalistico, saggio breve, tema storico, tema di carattere generale). Anche se il campione analizzato non era statisticamente rappresentativo in senso tecnico, l'Indagine ha avuto l'obiettivo di verificare, sia le capacità e modalità di scrittura degli studenti, sia le aree più bisognose di interventi didattici mirati. Nel suo complesso, l'Indagine rivela come la didattica della scrittura nel triennio della scuola superiore risultasse carente ed inadeguata a sostenere le richieste del nuovo esame di Stato suggerendo qualche cautela, nella formulazione delle prove e soprattutto nella loro

---

<sup>22</sup> CEDE: Centro Europeo dell'Educazione divenuto INVLASI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione).

<sup>23</sup> Ivi, pp. 19-23.

valutazione in sede d'esame. Mentre i risultati più confortanti riguardavano la correttezza ortografica, morfosintattica e l'adeguatezza pragmatica, quelli meno confortanti riguardavano l'organizzazione del testo, infine i risultati peggiori riguardano la padronanza del contenuto e l'uso del lessico. Da questi dati è risultata l'urgenza di un insegnamento esplicito della scrittura in tutti i contesti disciplinari. Ciò che occorre esercitare e rinforzare nel triennio della scuola superiore, è la capacità di verbalizzare contenuti anche complessi, sapendoli organizzare e comunicare in modo efficace.

Il "*Laboratorio di scrittura*", ha evidenziato due aspetti interni della didattica della scrittura ovvero la leggibilità e la comprensibilità. Spesso questi termini sono utilizzati come sinonimi ma se guardiamo gli ostacoli che possono presentarsi a chi legge un testo, possiamo notare che in alcuni casi essi sono legati alla decifrazione del materiale del testo (leggibilità) per cui si parlerà di ostacoli superficiali, mentre gli altri ostacoli sono la ricezione, la comprensione del testo (comprensibilità) e in questi casi si parlerà di ostacoli profondi.

In ambito linguistico - pedagogico, quando si parla di leggibilità e comprensibilità dei testi, si fa riferimento a quattro sensi:

1. Alla decifrabilità materiale (tutto ciò che attiene, per esempio, nella scrittura al mezzo usato: alla calligrafia, al mezzo usato per scrivere e/o per stampare, alla grafica, all'impaginazione, ai corpi tipografici e relativi stili, all'uso dello spazio bianco, ecc.);
2. Al tipo e grado d'interesse del lettore per il contenuto del testo;
3. Alle caratteristiche formali (lessicali e sintattiche) che rendono il testo più o meno agevole e scorrevole in fase di lettura;
4. All'organizzazione logico-concettuale, cioè il grado di pianificazione (esplicitazione del piano) del testo.

Con il termine leggibilità ci si riferisce ai primi tre sensi, per comprensibilità al quarto senso.

L'obiettivo è cercare di mettere in luce, nell'approccio nuovo alla didattica della scrittura, alcuni aspetti non secondari della scrittura: la chiarezza, la semplicità e la precisione come valori intrinseci dell'arte dello scrivere, soprattutto dello scrivere per comunicare.

Per produrre testi chiari, semplici e precisi, occorre imparare a controllare:

- la superficie del testo attraverso le scelte che riguardano lessico e sintassi,

- l'organizzazione logico-concettuale del testo, sapendo: ordinare le informazioni, raggruppare le informazioni, esplicitare tutte le informazioni necessarie.

Sintetizzando i criteri di scrittura oggettiva, soprattutto quando si scrive per comunicare, sono riducibili a una lista aperta che chi produce deve adattare alle sue necessità di comunicazione, ai destinatari e agli obiettivi da raggiungere<sup>24</sup>:

- *pensare in modo chiaro,*
- scrivere come si parla, nel senso di *cercare sempre la soluzione linguistica più semplice,*
- *essere brevi* cioè scrivere frasi che non superino, mediamente le 20 parole,
- *essere precisi e diretti,*
- *preferire parole di uso comune,*
- *preferire parole concrete a parole astratte,*
- *evitare forestierismi (narcisismi linguistici),*
- *usare, solo quando inevitabile, termini tecnici avendo l'accortezza di spiegarli brevemente,*

---

<sup>24</sup> Ivi, pp. 37-38.

- *evitare pseudotecnicismi,*
- *evitare l'uso di sigle, abbreviazioni, simboli e acronimi,*
- *evitare parole e locuzioni ammiccanti o di origine politica e giornalistica,*
- *evitare l'uso di formule stereotipate,*
- *evitare l'intricatezza linguistica,*
- *non usare la forma passiva nelle frasi e quando si usa esplicitare sempre il soggetto,*
- *preferire la forma personale,*
- *preferire la forma affermativa,*
- *preferire ripetere,*
- *fare attenzione agli usi discriminanti della lingua.*

In conclusione, quando scriviamo per comunicare, prerogative come la chiarezza, la semplicità e la precisione dei testi non devono essere sacrificate a favore dell'eleganza stilistica.

Esistono differenti modalità di scrittura: - *la scrittura per comunicare*, ancorata alla concretezza dei contenuti comunicativi, degli scopi e dei destinatari, che determinano genere, stile ed estensione del testo scritto; - *la scrittura funzionale*, collegata alle abilità di studio e identificata con abilità

come il prendere appunti durante l'ascolto o la lettura, il sintetizzare o lo schedare testi, l'organizzare schemi di vario genere, ecc..; - *la scrittura creativa*, connessa a contesti di produzione ludica ed espressiva.

La scrittura funzionale comprende una serie di attività e di occasioni di scrittura finalizzate a scopi pratici e collegate alle abilità di studio, essa è considerata uno dei punti forti del curriculum di educazione linguistica ed è estremamente importante per lo sviluppo cognitivo degli allievi.

La scrittura funzionale conferisce concretezza e "realità" agli aspetti più utili e significativi della scrittura scolastica e favorisce alcune occasioni di "buone pratiche" di scrittura, atte ad esercitare da un lato procedure cognitive strategiche come lavorare sui dati, manipolare, rielaborare idee, ecc.. e dall'altro a favorire opportune pratiche semiotiche nell'interazione in classe ovvero recupero di forme d'interazione dialogica supportata da scalette, mappe, scambio di appunti, alternanza di momenti individuali con momenti di gruppo, lavoro incrociato scritto/orale.

Due forme di scrittura funzionale in qualche modo correlate che possono essere praticati in diversi contesti disciplinari sono il prendere appunti e lo schedare testi.

Il saper prendere appunti permette agli studenti l'effettiva partecipazione alle attività didattiche in tutti gli ambiti disciplinari. Una prima distinzione tra gli appunti presi durante l'ascolto e quelli durante la lettura determina una diversità di scopi funzionali e così come il formato e le strategie testuali dell'annotazione. Prendere appunti da testi è relativamente più semplice perché ci si può fermare e ripensare, rileggere un passo o una sezione invece l'annotazione delle informazioni a partire dall'ascolto ha una prima formulazione provvisoria, destinata ad eventuali e successive revisioni. Prendere appunti è utile perché l'esposizione di un argomento da parte del docente propone agli allievi concetti ben articolati e chiarisce termini specifici. Pertanto è utile che la "spiegazione" faciliti l'ascolto e l'annotazione, strutturandosi secondo particolari modelli organizzativi. Oltretutto il prendere appunti, costringe a stare attenti e a valutare criticamente ciò che si ascolta e ciò che si osserva, la concentrazione viene sollecitata dalla necessità di dovere selezionare e registrare sinteticamente sulla carta le informazioni giudicate rilevanti oppure poco chiare, da riprendere per eventuali chiarimenti o approfondimenti. L'annotazione è una strategia procedurale che va insegnata in diverse fasi: prima, durante e dopo l'ascolto.

Prima dell'ascolto, è utile che gli alunni facciano una lettura orientativa sull'argomento o su appunti precedenti e il docente può fornire delle indicazioni sull'argomento e sul suo sviluppo all'inizio della lezione oppure può distribuire degli schemi che accompagnano la spiegazione. Durante l'ascolto, la procedura sarà agevolata dalla possibilità di poter gestire in uno spazio strutturato le informazioni da trascrivere secondo una serie di tecniche di annotazione ed il docente può usare modelli organizzativi dell'esposizione per facilitare l'ascolto e l'annotazione. Dopo l'ascolto, gli alunni revisionano gli appunti fissando relazioni e connessioni con appunti precedenti, restituendo coesione lineare agli enunciati ed il docente può creare occasione di revisione e riutilizzazione delle note. Le tecniche per annotazioni copiose possono portare alla necessità di fissare ciascun punto centrale su singole schede per evidenziare i nessi tra i singoli "pezzi" rielaborati. Questo ci conduce ad un altro tipo di scrittura funzionale, la schedatura.

Schedare è una delle attività più utili per studiare, per costruire dossier personali, per ricerche ecc... Tale attività è basata sulla competenza di "mediazione" e su alte capacità cognitive, principalmente quella di sintesi, ma anche il focalizzare un tema centrale e le sue articolazioni in sotto-temi;



il saper focalizzare, selezionare e riorganizzare le informazioni pertinenti a un argomento o uno scopo; il riconoscere le variabili in gioco, in rapporto alle diverse destinazioni della comunicazione. Si tratta quindi di una didattica della sintesi centrata sullo sviluppo complessivo di queste capacità linguistico-cognitive. Da un punto di vista strettamente linguistico l'attività di schedatura ha il pregio di concentrare lo sforzo di elaborazione su testi di piccola estensione e di forte flessibilità: da una schedatura per scopi di studio, possono essere sviluppate altre forme testuali di comunicazione. L'attività di schedatura può servire come preparazione di un database, per la stesura di un testo o per integrare conoscenze provenienti da diversi insegnamenti disciplinari.

Tra le forme di scrittura, merita particolare attenzione la scrittura documentata ovvero quelle forme di scrittura che prevedono la possibilità da parte dello studente di consultare fonti e documenti durante la redazione di un testo. Questo tipo di attività è stata introdotta come forma ufficiale di valutazione con l'esame di Stato nel 1999. La proposta è stata formulata inizialmente all'interno del progetto *Laboratorio di scrittura*, nel primo seminario nazionale del novembre 1998.

L'idea di scrittura documentata si pone come superamento di una forma di scrittura che per molto tempo è stata esclusiva o quasi, negli ultimi anni della scuola secondaria, il tema. Il tema d'italiano era una delle componenti-chiave del tradizionale esame di maturità ed ancora oggi rimane tra le prove dell'esame riformato. Mediante esso si dovrebbe valutare, oltre la capacità di scrittura, anche la "maturità del candidato", che deve mostrare di sapersi destreggiare tra filosofia e letteratura, tra etica e scienza, tra storia e sociologia, il tutto con l'aggiunta di opinioni personali. Gli esiti sono spesso deludenti, ci si imbatte in scritti generici, enfatici, retorici, con molte frasi stereotipate, in cui una lingua involuta e artificiosamente complessa cerca di mascherare la scarsità dei contenuti. Naturalmente non tutti temi presentano questi difetti in quanto esistono i buoni temi, in cui chi scrive dimostra di saper esporre un argomento che conosce sufficientemente, di argomentare con cognizione di causa le diverse posizioni e può permettersi di esprimere delle opinioni personali circostanziate e ponderate. Altra cosa che è risultata non chiara riguardo il tema, è stato il criterio utilizzato per valutarlo cioè se di esso andassero giudicati i contenuti, la forma in cui vengono esposti o entrambe le cose. È emerso che gli insegnanti nella valutazione del tema utilizzano logiche

diverse e se alcuni privilegiano l'originalità e la ricchezza dei contenuti, altri sono più attenti all'accuratezza formale. Infatti si è osservato che assegnando al tema un voto unico, questo risulta il prodotto tra una valutazione delle conoscenze in relazione agli argomenti trattati e una valutazione delle capacità di scrittura. Si è ritenuto necessario pertanto, pensare a forme di valutazione alternative che superassero, almeno in parte, gli inconvenienti del tema. Questo è ciò che si propone la scrittura documentata.

I vantaggi di far praticare la scrittura documentata sono vari. In primo luogo, a differenza del tema, essa è una forma di scrittura comune in ambito extra-scolastico. In secondo luogo permette agli studenti di scrivere testi a partire da informazioni precise e concrete evitando il rischio di comporre elaborati banali e generici. In terzo luogo permette a tutti gli studenti di dimostrare le proprie abilità di scrittura indipendentemente dalla conoscenza di un particolare argomento.

Dal punto di vista della valutazione, queste prove sono più valide rispetto al tema. Ad esempio un tema giudicato più che sufficiente può essere il risultato sia di una buona abilità di scrittura sia di una buona conoscenza dell'argomento proposto. Il voto finale perciò risulterà costituito dalla

valutazione delle capacità linguistiche e dalla conoscenza di uno specifico argomento. Con le prove di scrittura documentata, tutti gli studenti sono alla pari per quanto riguarda conoscenza dei contenuti, e ciò che l'insegnante valuta sono essenzialmente delle abilità linguistiche, sia pure intese in senso lato a includere le capacità di lettura, di estrazione intelligente dei contenuti, della loro organizzazione logica e coerente. La scrittura documentata si fonda sul saper “*giocare con le idee*”<sup>25</sup>. Per riuscire a giocare con le idee bisogna che esse vengano trattati come oggetti.

Il tema non è sicuramente il modo migliore per insegnare a giocare con le idee; infatti, il compito che si richiede allo studente è duplice: da un lato deve generare le idee o reperirle dal suo bagaglio di conoscenze, dall'altro, deve annotarle su carta come base per una successiva traccia di lavoro. Tutto questo è molto difficile soprattutto se l'argomento non è ben conosciuto. In tal caso, le idee con le quali lo studente dovrà giocare saranno poche e vaghe rendendo più difficile la loro utilizzazione per un progetto preciso e concreto.

---

<sup>25</sup> Ivi, pp. 128-141.

Un ultimo vantaggio della scrittura documentata è che scrivere tenendo conto di un dossier di dati contribuisce a sviluppare le interrelazioni tra lettura e scrittura, tra l'uso consapevole delle fonti e la loro successiva rielaborazione e riesposizione.

Per imparare a giocare con le idee bisognerà lavorare su come “spremere il dossier”. Spesso gli studenti leggono in modo superficiale, cogliendo solo le informazioni più evidenti senza riuscire ad afferrare i nessi tra le idee.

Inizialmente potranno essere aiutati fornendogli delle griglie per l'estrazione sistematica delle informazioni e sollecitandoli a crearne di nuove. Si potranno assegnare esercizi in cui si richiede di estrarre, da pochi dati e da poche righe del testo, il massimo delle implicazioni, discutendo poi quali di queste implicazioni sono banali, quali non logicamente fondate e quali invece pertinenti ed interessanti. Gli studenti devono abituarsi a leggere attentamente le righe ma anche tra le righe, distinguendo con cura le proprie idee da quelle presentate o implicate nel testo.

Un altro lavoro utile sarà quello di esercitarsi a manipolare le idee in esercizi di gerarchizzazione, collegamento, divisione. In seguito si discuteranno forme di organizzazione adatte a diversi generi testuali e a diversi effetti retorici, preparandosi cioè a stendere delle scalette per testi.

Queste attività potranno essere svolte sia individualmente, sia in gruppo, sia con l'intera classe.

Il percorso didattico dovrà essere graduale e gli insegnanti per sviluppare gradualmente la capacità di scrivere saggi e articoli documentati potranno intervenire su due variabili: la quantità di informazioni da esporre e la quantità di operazioni cognitive da compiere.

Preparare le tracce per i compiti di scrittura documentata è un lavoro impegnativo e se si vuole che l'elaborato sia una forma di scrittura documentata occorre che gli studenti dispongano di informazioni su cui basarsi per redigere il testo. A volte, invece, il dossier contiene solo alcuni spunti a cui ispirarsi. Occorrerebbe dare agli studenti dati, informazioni, testimonianze e lasciare che siano loro a intraprendere e trarre le conclusioni. Passando alla formulazione delle consegne, è necessario essere molto espliciti su cosa è richiesto agli studenti, cosa è facoltativo e cosa non è ammesso. È importante durante la formulazione della consegna tenere conto della lunghezza del testo, precisando il numero massimo di parole che gli alunni potranno utilizzare.

Le prove di scrittura documentata offrono il grande vantaggio rispetto al tema tradizionale di permettere di valutare le abilità linguistiche degli

studenti mettendoli tutti sullo stesso piano, garantendo a ciascuno di potersi esprimere in modo informato su un determinato argomento.

Come detto, nel 1998 sono entrate in vigore, per l'esame di stato nuove prove d'italiano scritto. Oltre ad argomenti da sviluppare sotto forma di tema, gli studenti possono scegliere di svolgere l'analisi di un testo oppure di sviluppare un argomento sotto forma di saggio breve o articolo di giornale. All'interno del "Laboratorio di scrittura", si è discusso sulla differenza tra saggio breve e tema e tra saggio breve e articolo di giornale.

Rispetto al tema tradizionale, il saggio breve necessita di documenti contenenti informazioni di vario tipo sull'argomento da trattare. Si evita così uno dei caratteri più discutibili del tema d'italiano ovvero il suo proporre un argomento che gli studenti conoscano o meno e senza avere a portata di mano dati e documenti precisi.

La differenza tra l'articolo di giornale e il saggio breve riguarda la contestualizzazione, in quanto l'articolo di giornale è sempre legato ad un'occasione contingente che ne giustifichi a priori la comparsa sulle pagine del mezzo d'informazione, può trattarsi di un problema di ordine generale o un evento culturale. Le prove d'esame, quando propongono l'articolazione di giornale come forma di scrittura, inducono a selezionare il genere

“saggio breve” (giornalistico) escludendo automaticamente tutti gli altri generi che in un giornale sono presenti, dall’intervista all’articolo di cronaca.

Le nuove proposte d’esame hanno rappresentato un modo di ripensare il curricolo, riportando al centro dell’attenzione la questione della lingua scritta e delle forme di scrittura da esercitare a scuola in tutta la loro varietà, oltre che il problema connesso delle varie forme di testualità su cui esercitare le capacità di lettura e comprensione critica da parte degli studenti.



## CAPITOLO 3

### IL CIDI

#### 3.1. Il CIDI: la storia, le finalità e l'organizzazione

Il CIDI, Centro Iniziativa Democratica Insegnanti è un Associazione di insegnanti di tutti gli ordini di scuola e di tutte le discipline, con la finalità di favorire l'affermarsi di una professionalità docente adeguata alle esigenze della scuola, alle riforme attuate e da attuare in modo da realizzare una scuola democratica, più attrezzata culturalmente e più vicina agli interessi dei suoi utenti.

Gli ambiti d'intervento del Cidi sono la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, la ricerca metodologica sull'innovazione didattica, la produzione di strumenti e materiali didattici infine la progettazione di interventi formativi quali l'orientamento scolastico e professionale, la prevenzione del disagio con l'inserimento di alunni stranieri e disabili ecc... Proprio per questo, il Cidi promuove iniziative d'aggiornamento (convegni, corsi, seminari); di ricerca didattica in ogni ambito disciplinare; di dibattiti e confronti su temi culturali,

contrattuali e politici che hanno una ricaduta sulla professione ed infine pubblica riviste e libri, sia a livello nazionale sia a livello territoriale.

Il primo centro si è costituito a Roma nel 1972, per iniziativa di Luciana Pecchioli, prima presidente nazionale. Nel 1979, si è costituito il Cidi nazionale con il compito di coordinare i vari Cidi territoriali che sino ad oggi sono oltre 130. Ogni Cidi ha il nome della città di appartenenza, ha un proprio presidente e un proprio statuto. Ciò per ribadire il modo di essere del Cidi ovvero sentirsi autonomi facendo parte di un progetto comune.

Il Cidi ha sede a Roma ed è costituito dai seguenti organismi<sup>26</sup>:

- *Il Comitato nazionale di Coordinamento* composto dai Presidenti dei Cidi territoriali e dai membri della Segreteria nazionale, si occupa di approvare il bilancio consuntivo e preventivo, designa alla scadenza la Segreteria Nazionale ed il Collegio dei Revisori ed infine decide sui ricorsi contro la non accettazione di domande di ammissione al Centro avanzate da associazioni territoriali e deliberate dalla Segreteria nazionale.
- *La Segreteria nazionale* è l'organo esecutivo del Comitato di Coordinamento. Costituita da almeno quindici membri, delibera su

---

<sup>26</sup> <http://www.cidi.it/cidi/statuto.html>

ogni materia sottoposta alla sua attenzione secondo le direttive impartite dal Comitato nazionale di Coordinamento.

- *L'Ufficio di Presidenza* è costituito dal Presidente e da due vicepresidenti. Il presidente ha il compito di convocare e presiedere la Segreteria Nazionale.
- *Il Collegio dei Revisori*, composto da almeno tre membri, si occupa della contabilità dell'attività del Centro.

Allo stato attuale, riveste la carica di Presidente Domenico Chiesa.

Il Cidi sulla base dell'art. 1 del suo statuto, nel 1981 costituisce la Ciid (Cooperativa Insegnanti di Iniziativa Democratica), con il compito di garantire al Cidi un adeguato svolgimento delle sue attività e di realizzare ricerche, progetti e formazione per Soggetti terzi, divenendo dalla seconda metà degli anni ottanta, promotore di numerosi progetti europei. La Ciid è anche l'editore della rivista mensile del Cidi, "Insegnare".

Il Cidi è un centro aperto a chiunque, in cui si cresce professionalmente nel confronto continuo delle diverse posizioni culturali ed ideologiche, tutto il lavoro svolto viene realizzato dagli insegnanti (a titolo gratuito)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> <http://www.cidi.it/cidi/cidi.html>

### 3.2. I Convegni

Il Cidi, in tutti i suoi convegni, affronta l'argomento riguardante la realizzazione di una scuola democratica, essendo questo un suo obiettivo.

In modo particolare, ho soffermato la mia attenzione sui seguenti convegni:

1. il 32° “ *Una scuola grande come il mondo*”,
2. il 33° “ *Quale scuola per l'Europa*”,
3. il 34° “ *Una scuola per la cultura, il lavoro, la democrazia*”.

Il **32° Convegno** Cidi “*Una scuola grande come il mondo*”, si è svolto a Torino il 3-5 aprile 2003.

Questo convegno inizia col fare riferimento al secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione<sup>28</sup>, per sottolineare come sia possibile la costruzione di un progetto di innovazione della scuola soltanto condividendo questo principio costituzionale. Questo riferimento è importante anche perché quando un paese, spinto o dalle richieste democratiche o dello sviluppo economico, avvia il processo di estensione di scolarizzazione ha la possibilità di orientarsi verso due modelli diversi: uno per coloro che sono orientati maggiormente agli aspetti teorici e l'altro per coloro che prediligono gli aspetti operativi del sapere.

---

<sup>28</sup> “è compito della repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”

Pensando all'intero percorso di studio si potrebbe decidere di separare al più presto i ragazzi basandosi sulle diverse vocazioni verso lo studio, oppure ritenere che sostenere un percorso unitario fino al raggiungimento dei fondamentali percorsi culturali sia da ritenere per tutti la soluzione adeguata per poter maturare scelte consapevoli di vita rendendole indipendenti dalle condizioni socio-culturali di partenza. Sin dagli anni sessanta l'Italia, ha scelto la seconda strada, ovvero quella di garantire il diritto di tutti alla cultura attraverso una scuola di qualità.

La scuola dovrà sviluppare quelle conoscenze che rendano ogni giovane cittadino, consapevole, autonomo e responsabile nell'esprimere valutazioni e nell'assumere decisioni intorno ai problemi contemporanei. Sicuramente, costruire la "cultura della pace", contribuendo a quella cultura e consapevolezza che stanno alla base di qualsiasi prospettiva pacifica nella risoluzione delle controversie internazionali, è un complesso processo di ricerca e di approfondimento e non il semplice risultato di un'attività d'indottrinamento.

È importante che intorno al mondo della scuola si sviluppino la consapevolezza e l'iniziativa democratica necessarie per rilanciare un progetto forte in grado di tenere insieme tutti i nodi prioritari: dal problema

delle risorse, a quello delle scelte sull'assetto istituzionale della scuola, a quelle culturali e professionali. Risulta pertanto necessario valorizzare il patrimonio di elaborazione e di "buone pratiche" fino ad ora prodotto ma soprattutto è fondamentale costruire una corrispondenza di intenti ed azioni che vedano insieme tutti i soggetti che si pongono dalla parte della scuola<sup>29</sup>.

*"C'è una scuola grande come il mondo... Ci insegnano maestri, professori. Avvocati, muratori, televisori, giornali, cartelli stradali, il sole, i temporali, le stelle.*

*Ci sono lezioni facili E lezioni difficili, brutte, belle e così così.*

*Ci si impara a parlare, a giocare, a dormire, a svegliarsi, a voler bene e perfino ad arrabbiarsi.*

*Ci sono esami tutti i momenti, ma non ci sono ripetenti nessuno può fermarsi a dieci anni, a quindici, a venti, a riposare un pochino.*

*D'imparare non si finisce mai e quel che non si sa È sempre più importante di quel che si sa già.*

*Questa scuola è il mondo intero Quanto è grosso Apri gli occhi e anche tu sarai promosso" 30. (Gianni Rodari)*

---

<sup>29</sup> [http://www.funzioniobiettivo.it/cidibrindisi/documenti/Torino\\_2003.htm](http://www.funzioniobiettivo.it/cidibrindisi/documenti/Torino_2003.htm)

<sup>30</sup> [http://www.cidi.it/Conv\\_Nazionale\\_Torino/32ConvNazTorino.htm](http://www.cidi.it/Conv_Nazionale_Torino/32ConvNazTorino.htm)

Il **33° Convegno Cidi** “*Quale scuola per l’Europa*”, si è svolto a Genova il 4-6 marzo 2004. Questo convegno si apre sulle riflessioni di Sofia Toselli al convegno precedente. Lei, sottolineava l’importanza di pensare la scuola come un luogo serio, rigoroso ma allo stesso tempo piacevole ed accogliente in cui gli alunni vengono forniti di quelle capacità di capire e agire nel mondo per riuscire a trasformarlo e migliorarlo.

Nonostante ciò, nella scuola italiana, l’Europa rimane il tema di alcuni esperti, oggetto di ricorrenze e non incide sul processo d’innovazione. Solo la capacità di creare uno spazio europeo della conoscenza potrà permettere di trarre profitto ma anche di mantenere e preservare le diversità.

Risulta pertanto responsabilità della scuola, praticare gli obiettivi della società della conoscenza dal punto di vista di tutti e di ciascun cittadino garantendo sempre di più a tutti strumenti culturali fondamentali e di qualità.

Ciascun individuo dovrà possedere sia le competenze culturali che quelle professionali. Istruzione e formazione professionale, scuola e agenzie di formazione non possono essere poste in alternativa ma all’interno di un processo d’integrazione e di reciproco riconoscimento in quanto la scuola deve essere considerata sia una risorsa per l’economia ma soprattutto per la

democrazia. Da qui nasce l'idea di iniziare a pensare a un Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti europeo. Il sostegno che l'unione Europea ha dato ai sistemi scolastici è stato importante ma non è ancora risultato l'elemento in grado di sollecitare i diversi sistemi a pensarsi e a costruirsi come sistemi scolastici europei.

Nel maggio del 2003 è stato costituito, "Un patto per la scuola, l'università e la ricerca" che fino all'aprile 2005 ha ottenuto oltre settemila adesioni in cui si afferma che "In tutti i Paesi del mondo scuola, università, ricerca fondamentale e applicata sono e sono sentiti come fattori decisivi: (a) per mantenere e accrescere la coesione sociale e le pari opportunità tra cittadine e cittadini; (b) per collegare la comunità nazionale alle sue tradizioni e, insieme, aprirle le vie del futuro e della convivenza con culture e tradizioni diverse nella prospettiva della 'glocalizzazione', della integrazione delle realtà locali e globali; (c) per consentire a tutte e tutti effettive libertà di scelta, crescita personale e piena mobilità nella vita produttiva e sociale; (d) per liberare le energie intellettuali necessarie a possedere e sviluppare le forme antiche e nuove del sapere critico, sia umanistico sia scientifico, concorrendo al loro accrescimento internazionale e mondiale. La salvaguardia dell'eredità del passato, la vita economica, sociale e culturale



del presente, gli sviluppi del futuro dipendono da tali fattori. Ne dipende la sostanza della vita democratica di un Paese, definita in Italia dall'articolo 3, comma 2, della Costituzione della Repubblica”.

La costruzione di un patto tra tutti i cittadini che credono nella necessità di questa scuola, pubblica, plurale e laica, è una risposta importante e da sostenere con forza oltre ad essere un valore fondamentale per la realizzazione della piena cittadinanza<sup>31</sup>.

**Il 34° Convegno Cidi** “*Una scuola per la cultura, il lavoro, la democrazia*”, si è svolto a Roma il 4-6 marzo 2005.

In apertura del convegno, Gustavo Zagrebelsky, tiene una lezione sulla parola democrazia ricordando che sono dieci i punti sui quali bisogna riflettere<sup>32</sup> 1) *La fede in qualcosa che vale*. La democrazia è relativistica, non assolutistica, non ha fedi da difendere. Deve credere in se stessa e sapersi difendere. Mentre il relativismo è condizione della democrazia, nichilismo o scetticismo sono una minaccia. Impegniamoci in ogni luogo per scuotere l'apatia, promuovere ideali, programmi e utopie. 2) *La cura delle individualità personali*. La democrazia è fondata sugli individui, non sulla massa. La massificazione è un pericolo mortale. 3) *Lo spirito del*

---

<sup>31</sup> [http://www.cidi.it/newsletter/33\\_conv.\\_naz.\\_Relazione\\_di\\_apertura.htm](http://www.cidi.it/newsletter/33_conv._naz._Relazione_di_apertura.htm)

<sup>32</sup> “La Repubblica” 4 marzo 2005, pp. 50-51.

*dialogo*. La democrazia è dialogo, ragionare insieme; è, socraticamente, filologia. Se non si discute non c'è democrazia. 4) *Lo spirito dell'uguaglianza*. La democrazia è basata sull'uguaglianza; è insidiata dal privilegio. Senza leggi uguali per tutti la società si divide in caste e la vita collettiva diventa dominio di oligarchie. 5) *Il rispetto delle identità diverse*. Oggi, il problema della coesistenza di identità plurime è di natura etnico-culturale e religiosa. La scuola può promuovere la reciproca accettazione e con ciò abbassare l'insolenza dei segni distintivi 6) *La diffidenza verso le decisioni irrimediabili*. La democrazia implica la rivedibilità di ogni decisione. 7) *L'atteggiamento sperimentale*. La democrazia è orientata da principi, ma deve imparare quotidianamente dalle conseguenze dei propri atti. 8) *Coscienza di maggioranza e coscienza di minoranza*. In democrazia, nessuna deliberazione s'interpreta nel segno della ragione o del torto. 9) *L'atteggiamento altruistico*. La democrazia è forma di vita di esseri umani solidali. 10) *La cura delle parole*. Le parole sono oggetto di una duplice cura: quella della quantità e quella della qualità. Per quanto riguarda la quantità di parole conosciute, essa è proporzionale al grado di sviluppo della democrazia. Poche parole, poche idee, poca possibilità, poca democrazia. Inoltre, il numero delle parole conosciute, assegna i posti nella

scala sociale. Per quanto riguarda la qualità, le parole devono essere precise e dirette, devono rispettare il concetto e si deve far poco uso di metafore.

Poiché la democrazia esige una certa uguaglianza nella distribuzione delle parole, una scuola egualitaria, è condizione di democrazia.

La domanda, ora, è se si possa insegnare a essere democratici, cioè ad assumere nella propria condotta la democrazia come ideale o virtù da onorare e tradurre in pratica. Si tratta di sapere se ideali e virtù, in particolare la virtù politica che sta a base della democrazia, siano insegnabili oppure no<sup>33</sup>.

In questo stesso convegno, nel suo intervento, De Mauro, riallacciandosi a questi temi, afferma che bisogna partire dal significato che il concetto “cultura” ha nella scuola italiana e nella nostra tradizione continua a dominare una nozione restrittiva di cultura pertanto bisogna fare sì che si possa avere una nozione larga. C'è una crisi delle capacità educative delle famiglie per fattori demografici, per obsolescenza degli antichi saperi e per l'emergere dei nuovi saperi tecnologici a tal punto che la famiglia non è più luogo di trasmissione culturale. Nasce così la necessità di un ripensamento

---

<sup>33</sup> <http://eddyburg.it/article/articleview/2308/0/20/>

profondo del luogo scuola, allo stesso modo di come c'è una trasformazione degli insegnanti che devono essere specialisti della cultura.<sup>34</sup>

Un paese che voglia definirsi laico e pluralista, solidale e libero, necessiterà di scuole che siano laiche, pluraliste, solidali e libere (libere perché fondate sulla libertà di insegnamento). Tali scuole dovranno dare più istruzione, più sapere, più senso critico a tutti, in modo che tutti i cittadini siano consapevoli e competenti.

Se vogliamo crescere come società dobbiamo crescere tutti e tutti insieme.

Un'esperienza scolastica, continua e compiuta, è oggi necessaria e insostituibile per tutti. Ogni suo ridimensionamento sottrae a ciascun giovane un pezzo decisivo della sua identità, personale e sociale, una parte dei suoi diritti; lo destina a un lavoro precario e di scarso contenuto culturale, a una esistenza povera di valori<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> <http://www.cidi.it/DirettaWeb/demauro.html>

<sup>35</sup> <http://www.cidi.it/DirettaWeb/testa.html>

## **CAPITOLO 4**

### **LE ATTIVITA' DEL CIDI E DELLA CIID**

In questo capitolo, così come per il Giscel, anche per il Cidi, mi occuperò delle attività che nel corso degli anni ha svolto, soffermando la mia attenzione, su quelle di carattere linguistico.

#### **4.1. Il piacere di leggere: laboratorio di lettura nel curriculum verticale.**

Questa attività è stata svolta dal Cidi di Milano nell'anno scolastico 2001/2002. Rivolta a tutti i docenti di ogni ordine e grado, si è posta come obiettivo la ricerca di occasioni di lettura orientate al piacere di leggere, la riflessione sulle nuove modalità di lettura nella società dell'informazione, la coprogettazione di percorsi comuni tra ordini di scuola contigui e la realizzazione di prodotti socializzabili anche attraverso la rete.

Riflettendo su come il computer abbia rivoluzionato la comunicazione scritta, si è notato che oggi si legge di più perché si consumano più informazioni e si legge su testi molto differenziati che non necessariamente sono il libro o la pagina del manuale di lettura. Dinnanzi a tutto ciò si può

sostenere che educare a leggere stia diventando un compito dell'educazione linguistica più ampio e complesso.

L'abilità di lettura possiede due obiettivi didattici ben precisi ovvero quello di formare il "gusto di leggere" e quello di formare la "capacità di capire".

Solo raramente si punta alla lettura come un'abilità linguistica decisiva nella formazione del "saper scegliere".

Gli studi che si sono occupati dell'abilità di lettura, hanno compiuto una classificazione sui tipi, scopi e forma generali della lettura<sup>36</sup>.

<b>Tipi</b>	<b>Scopi e Forme</b>
<i>Transazionale</i>	S: leggere per apprendere F: lettura privata silenziosa
<i>Interazionale</i>	S: leggere per esprimere il proprio punto di vista su quanto si sta leggendo F: lettura pubblica ad alta voce
<i>Critica</i>	S: leggere per valutare quel che si legge F: lettura privata silenziosa ripetuta
<i>D'intrattenimento</i>	S: leggere per svago F: lettura privata silenziosa originale

<sup>36</sup> R. Bramante, C.Laffi, F.Piazzini, S.Scoppini, A. Zanin (a cura di), *Letture e iperlettura. Per un laboratorio nel curricolo verticale*, Mursia Editore, Milano, 2001, p. 13.

Questa classificazione dimentica una componente essenziale dell'abilità del leggere ovvero il testo.

Il modo di presentare un testo, di separare le parole, di articularlo in paragrafi, sono tutti elementi che rientrano in una generale competenza di lettura che fissa il testo come oggetto delle sue prestazioni. Realizzare tutte queste operazioni significa arrivare ad un prodotto finito cioè il testo.

L'attuale centralità del computer nelle pratiche educative, evoca alcune riflessioni sull'ampliamento cognitivo che lo strumento rende possibile. Il problema è il saper distinguere tra formato specifico del testo scritto a stampa e formato specifico del testo virtuale del computer.

<b>Caratteri</b>	<b>Testo a stampa (reale)</b>	<b>Testo a video (virtuale)</b>
Unità	Fisse e distribuite secondo una linea temporale (prima/poi)	Dinamiche e realizzate secondo un meccanismo apri/chiudi (a finestre, windows)
Formato	Collezione di pagine predeterminate	Collezione di videate determinate dal lettore
Codificazione	Mono- o bi-linguistica (scritto e immagini)	Multimediale
Aspetto	Scritto tendenzialmente in bianco e nero	A colori

Consultazione	Più rapida	Più lenta
Localizzazione delle informazioni	Più lenta	Più rapida
Attività	Coordinamento visivo-mentale	Coordinamento oculo-manuale attraverso cursore, finestre, menù a tendina ecc...
Operazioni cognitive prevalenti	Linearizzazione del pensiero (tendenza alla generalizzazione)	“Zoomatizzazione” del pensiero (tendenza alla particolarizzazione)

La tabella ci dice come i nuovi formati dei testi a video cambiano il modo di “vedere” (capire) il testo stesso e ancora di più cambiano la modalità di “costruzione del significato”, un punto che è di fondamentale importanza per l’attività di lettura nella cultura attuale<sup>37</sup>.

Un’adeguata capacità di utilizzare la comunicazione linguistica, le capacità argomentative e quelle inferenziali per far fronte ad una svariata gamma di situazioni comunicative, è un elemento di fondamentale importanza nel percorso formativo, pertanto durante tale percorso l’educazione linguistica contraddistinta come processo continuo di approfondimento verticale

---

<sup>37</sup> Ivi, pp. 14-16.



capace di tenere conto della crescita linguistico-cognitiva dello studente e quindi l'incremento progressivo della capacità di osservare ed interpretare i fenomeni linguistici, avrà priorità assoluta.

Risulterà quindi necessaria la costruzione di un curriculum continuo di educazione linguistica in cui ci sia sempre la consapevolezza della diversità di livello di comprensione linguistica, di abilità comunicative e di capacità comunicative degli studenti per riuscire ad articolare un percorso a tappe.

In particolare oggi occorre ridisegnare la competenza linguistica dei giovani, ripensando ad un modello di competenza che non ignori le trasformazioni del contesto culturale e il linguaggio "reale" delle nuove generazioni e che riconosca l'importanza di sviluppare attitudini alla comunicazione, cooperazione e all'apprendimento.

Progettare in chiave di continuità verticale un curriculum significa delineare le competenze da raggiungere al termine della scuola di base e secondaria in relazione al graduale sviluppo delle abilità cognitive dello studente. In modo particolare si dovrà progettare un curriculum di lettura centrato sulla comprensione (testuale), sviluppo delle strategie di lettura per l'apprendimento e motivazione (piacere di leggere), che delinei competenze che si integrino in un unico progetto verticale.

Sulla base di ciò, al termine della scuola primaria l'alunno dovrebbe aver raggiunto le seguenti competenze:

- saper leggere testi narrativi riconoscendone il genere, il tema, il sistema dei personaggi, lo spazio e il tempo, esprimendo opinioni personali motivate;
- leggere testi espositivi, argomentativi, descrittivi, regolativi comprendendo le informazioni centrali, le caratteristiche strutturali più evidenti e sapendo operare sintesi orali e scritte;
- possedere e utilizzare strategie di lettura diverse in rapporto al tipo di testi.

Al termine del biennio della scuola secondaria l'alunno dovrebbe raggiungere le seguenti competenze:

- saper leggere, comprendere e interpretare testi narrativi essendo in grado di: individuare fabula e intreccio, temi e motivi, sistema dei personaggi, figure retoriche, caratteristiche del genere, ecc..
- scegliere, in base ai propri gusti di lettura, libri da proporre ad insegnanti e compagni confrontando con essi le proprie esperienze di lettore;

- saper leggere testi espositivi, argomentativi, descrittivi, utilizzando gli elementi che gli sono utili per produrre altri testi, riconoscendo la struttura testuale, confrontando informazioni fornite da testi diversi, operando sintesi, riorganizzando le informazioni in appunti, tabelle e schemi che possano essere utilizzati come supporto allo studio.

Infine al termine del triennio lo studente dovrebbe essere in grado di:

- leggere e interpretare i testi letterari sapendo:
- condurre una lettura diretta del testo;
- collocare il testo nel contesto che l'ha prodotto;
- rapportare il testo ad altri dello stesso autore;
- confrontare il testo con la propria "enciclopedia" e formulare un proprio motivato giudizio critico;
- conoscere e utilizzare i metodi e gli strumenti fondamentali per l'interpretazione delle opere letterarie;
- affrontare, come lettore autonomo e consapevole, testi di vario genere, utilizzando le diverse tecniche di lettura in relazione ai diversi scopi per cui si legge.

Lo studente che ha conseguito la capacità di leggere sarà un lettore consapevole del proprio ruolo, saprà utilizzare l'informazione bibliografica di cui ha bisogno per costruire percorsi di lettura<sup>38</sup>.

La progettazione di laboratori di lettura, in cui ogni studente possa richiedere ad insegnanti e compagni consigli di lettura e possa scambiare esperienze, sarà decisiva al fine di accrescere il piacere di leggere e l'autoconsapevolezza dei lettori.

L'esigenza di creare un percorso verticale tra i vari ordini di scuola, rispondendo all'esigenza di raccordarsi con il territorio, ha portato alla realizzazione del progetto "Librarsi", nella scuola media Leonardo Da Vinci di Basiglio (MI) nell'anno scolastico 1998/99<sup>39</sup>.

Tale progetto nasce con l'intento di perseguire i seguenti obiettivi:

- motivare il ragazzo alla lettura;
- potenziarne gli interessi;
- creare la magia nell'ascolto;
- favorire il passaggio dalla lettura scritta a quella creativa;
- valorizzare il "vissuto" e il protagonismo dei ragazzi.

---

<sup>38</sup> Ivi, pp. 80-85.

<sup>39</sup> Ivi, pp. 89-94.

Il ruolo dell'insegnante è stato fondamentale per la scelta del libro rispondente alle esigenze della classe, infatti è stato notato che quando un libro risulta interessante l'attenzione della classe aumenta.

Lo strumento utilizzato per realizzare il progetto è stato il racconto di Sepùlveda "Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare" ed il lavoro si è articolato in quattro fasi:

1. Fase preparatoria. Letture libere entro una scelta di ricchi titoli.
2. Fase guidata: lettura in classe del libro "Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare"
3. Fase creativa: in questa fase sono nati due lavori, uno consisteva in un testo scritto da parte di ogni ragazzo come risposta di un lettore ai messaggi dello scrittore, l'altro nella sceneggiatura di alcuni brani significativi del racconto
4. Fase orientativa: gemellaggio tra i più ordini di scuola in merito al confronto sul libro letto.

Questo progetto di lettura diventa un laboratorio di formazioni continua che:

- utilizza metodologie transdisciplinari e sensibilizza il Consiglio di classe circa l'importanza della lettura;

- compie ricerca, realizzando un rapporto tra docente e discente di scambio collaborativo;
- prevede non solo l'attenzione alle strategie d'insegnamento, ma anche a quelle individuali di apprendimento;
- fa leva sulla motivazione, sull'interesse;
- attiva forme di collaborazione con la biblioteca di quartiere, pensata anche come luogo ove dar vita alla magia dell'ascolto e realizzare giochi e attività, oltre che come servizio per il prestito libri;
- permette confronti tra classi, anche di ordini di scuola diversi;
- può coinvolgere anche i genitori, perché leggano con i figli;
- aiuta a realizzare un vero Progetto accoglienza, perché il passaggio da un ordine di scuola all'altro si realizza attraverso un lavoro di continuità;
- orienta, perché la lettura per l'adolescente è uno strumento utile per costruire modelli con i quali commisurarsi e nei quali identificarsi;
- può coniugare la lettura con l'utilizzo delle nuove tecnologie (ipertesti, giornale scolastico).

Sempre nell'anno scolastico 1998/99, è stato realizzato un altro progetto che sintetizza l'esperienza di un laboratorio di continuità tra una seconda media e un quarto ginnasio.

Per il progetto è stato scelto il romanzo di Mary Shelley "Frankenstein ovvero il moderno Prometeo".

Avviando il lavoro sulla lettura sono stati accertati i prerequisiti chiedendo agli studenti di scrivere adottando la forma testuale che preferivano: che cosa leggono, perché leggono, come leggono, per quale scopo. Dai dati e dalla discussione in classe è emerso che quasi tutti gli studenti leggevano con piacere considerando la lettura un'attività gratificante.

È sembrato produttivo adottare una prospettiva basata sul confronto intertestuale e l'equipe di progetto si è chiesta come costruire tale percorso.

R. Cacciatori, individua tre criteri della confrontabilità di testi. Essi corrispondono ai presupposti che consentono sia di comprendere un singolo testo, sia di situarlo in un genere cioè in una rete di altri testi con cui stabilire analogie e differenze. Un criterio è quello tematico: in "Frankenstein" un tema da cui partire per un'analisi intertestuale può essere la "paura". Un secondo criterio è quello modale: un primo raggruppamento di testi avviene in base alla loro modalità di rappresentare la realtà e gli

effetti che producono sul lettore; in “Frankenstein” prevale la modalità “fantastica”. Il terzo criterio è quello testuale di cui fa parte tutto ciò che è materialmente osservabile (titolo, prefazione, aspetti compositivi, ecc..).

Gli studenti hanno proposto di lavorare non su materiale cartaceo ma su un ipertesto pertanto è stato prodotto un ipertesto diviso in dieci sezioni:

1. luoghi e tempi del romanzo della Shelley;
2. la trama di “Frankenstein”;
3. l’analisi del titolo del romanzo;
4. l’orrore, la paura;
5. i quattro tipi di mostro (vampiro, Frankenstein, licantropo, mummia);
6. il mostro ieri, oggi,domani;
7. confronto tra romanzi;
8. i vampiri;
9. la filmografia;
- 10.il genere letterario.

La costruzione di questo ipertesto ha rappresentato per i ragazzi una novità e uno stimolo, è stata un’ occasione di crescita e maturazione per la consapevolezza di essere i protagonisti attivi di un’esperienza volta a destinatari reali. Essi hanno acquisito precisione e flessibilità nel risolvere



gli imprevisti che si presentavano. Quindi l'ipertesto risulta uno strumento didattico di grande interesse grazie alla sua struttura reticolare e aperta che permette un percorso formativo di ricerca e co-costruzione delle conoscenze.

È risultato che l'apprendimento in ambiente ipertestuale sviluppi:

- saperi procedurali (esplorazione e ricerca allo scopo di saper come fare per accedere alle informazioni e rielaborarle);
- flessibilità cognitiva (scelta e organizzazione dei dati, capacità di previsione e collegamento, integrazione e interazione di codici e conoscenze diverse);
- consapevolezza metacognitiva (attribuzione del significato a ciò che si fa, acquisizione di un metodo di ricerca personale);
- apprendimento collaborativo (ruolo dei soggetti in apprendimento, motivazione, negoziazione, co-costruzione autonoma del sapere)<sup>40</sup>.

#### **4.2. Lalita: un laboratorio linguistico telematico.**

“*Lalita*” è un progetto coordinato e realizzato dalla Ciid nel 2001/02 che ha avuto come obiettivo la formazione a distanza nelle lingue partner

---

<sup>40</sup> Ivi pp. 101-104.

(italiano, spagnolo, portoghese) di cittadini di questi tre paesi che vivono all'estero o di cittadini di altre nazionalità che sono interessati alla conoscenza della lingua, della cultura e delle attività economico-produttive dei tre Paesi partner.

L'azione formativa ha avuto lo scopo di:

- favorire una metodologia e una strumentazione fondata anche sull'uso delle nuove tecnologie multimediali;
- sostenere e valorizzare le tre lingue di Paesi appartenenti all'Unione Europea (italiano, spagnolo e portoghese);
- promuovere una migliore conoscenza dell'Italia, della Spagna e del Portogallo sia da parte dei cittadini emigrati dai tre paesi sia da parte di cittadini di altra nazionalità interessati a stabilire rapporti di tipo culturale e professionale con questi stessi Paesi.

Le competenze linguistiche che si volevano sviluppare si collocano nel livello A2 indicato dal Quadro comune di riferimento del consiglio d'Europa, ovvero il livello della lingua di "sopravvivenza" che permette di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente come ad, es. informazioni familiari e personali.

“*Lalita*” è stato pensato come uno strumento da affiancare al processo di insegnamento-apprendimento in presenza, nei corsi per adulti organizzati dalle scuole considerando che le nuove tecnologie della comunicazione offre l’opportunità d’introdurre momenti di Formazione a Distanza (FaD) e di rispondere alla particolare esigenza di flessibilità nell’offerta formativa nell’ Educazione degli Adulti (EdA).

L’ipotesi di “*Lalita*” è stata quella di verificare l’efficacia della combinazione della formazione in presenza con la formazione a distanza e questo ha presupposto l’inserimento nella programmazione didattica delle attività previste in “*Lalita*” e l’attività sperimentale per verificarne forme e contenuti anche a partire dalle caratteristiche e compatibilità proprie del laboratorio telematico.

“*Lalita*” ha avuto sia un uso autonomo da parte dell’allievo (per attività di recupero, rinforzo, integrazione, arricchimento) che un pieno inserimento nel piano di lavoro dell’insegnante.

Nel corso del processo di apprendimento della lingua, s’impara ad usare in modo finalizzato lo strumento telematico, strumento indispensabile nel mondo della comunicazione.

“*Lalita*” risulta costituito da quattro ambienti:

1. *l'aula delle esercitazioni,*
2. *l'ambiente per la correzione e la valutazione,*
3. *la biblioteca,*
4. *la bacheca elettronica.*

*L'aula delle esercitazioni:* le esercitazioni hanno riguardato i vari argomenti della vita quotidiana ovvero la casa, gli uffici pubblici, la salute, il lavoro, gli acquisti, il tempo libero, i trasporti, la città, il ristorante, la famiglia. Le prove sono suddivise in 12 tipologie (4 per le prove orali e 8 per quelle scritte) individuate sulla base delle capacità commisurate alle competenze linguistiche del livello A2. Il laboratorio telematico non è stato sequenziale permettendo così all'adulto di scegliere di volta in volta la prova che preferisce e consentendo l'individuazione di percorsi diversi.

*L'ambiente per la correzione e la valutazione.* La correzione delle prove è stata di due tipi: automatica (A) quando avviene in tempo reale non appena la prova è conclusa, manuale (M) quando tramite server un docente correttore riceve il testo dall'allievo, lo corregge e invia la correzione e la relativa valutazione entro quattro giorni.

La valutazione varia in base al tipo di correzione. Quando la correzione è automatica, viene data una valutazione sintetica corrispondente al

punteggio espresso in forma di percentuale, quando è manuale il docente correttore, dopo aver effettuato le normali correzioni, esprime una valutazione sintetica della prova sulla base di criteri prestabiliti come ad es. lunghezza del testo, completezza della descrizione, ricchezza e proprietà lessicale, correttezza ortografica e ortofonica, correttezza grammaticale e complessità sintattica. Questo ha consentito di immettere nella base di dati anche il risultato di tali prove in modo da avere una valutazione unitaria e omogenea dei due tipi di prove (A e M).

La *biblioteca* ha contenuto: collegamenti a siti esterni (giornali, riviste, radio, biblioteche ecc...), scaffali per i docenti (guida per i docenti, manuale d'uso, materiali didattici) e scaffali per gli allievi (guida all'uso di Lalita, materiali didattici).

Infine, l'ultimo ambiente è stata la *bacheca elettronica* costituita da due ambienti: la posta elettronica tra allievi e docenti del laboratorio per chiarimenti, informazioni ecc.. o tra docenti per scambio di esperienze, comunicazioni ecc...; il forum degli allievi.

“*Lalita*” oltre ad offrire un buon livello di interazione tra allievo e strumento: ascoltare-rispondere, descrivere oralmente, ascoltare e scrivere ecc.., ha favorito sia l'interazione tra allievo e docente correttore, cosa che

non è possibile realizzare con altri strumenti multimediali, sia la possibilità per gli allievi di comunicare tra di loro. Inoltre “*Lalita*” ha permesso agli allievi di verificare continuamente i risultati da loro conseguiti e fornisce verifiche ed elaborazioni statistiche ai docenti e al gruppo<sup>41</sup>.

### **4.3. LinDis: i Linguaggi delle Discipline.**

Nell’anno 2002/03 la Ciid (Cooperativa insegnanti di iniziativa democratica) che, come ho detto, è stata costituita dal Cidi nel 1981, ha coordinato un progetto “LinDis: i Linguaggi delle Discipline”, che ha avuto come partner: il Cidi di Roma, l’F.T. (Fundation Tomillo), l’E.S.E.L. (Escola Superior de Educao de Lisboa), l’A.P.F.L.S. ( Association des Professeurs de Francais Langue Seconde) e il C.I.R.R.M.I. (Centre Interuniversitarie de Recherche pour la Formation Continue des Enseignants d’Italien).

Questo progetto è stato rivolto ad insegnanti con studenti immigrati nelle loro classi, agli studenti immigrati delle classi coinvolte nella sperimentazione di età compresa fra i 13 e i 16 anni e a tutti gli altri insegnanti per favorire:

---

<sup>41</sup> <http://www.cidi.it/insegnare/articoli/lalita.htm>

- l'apprendimento dei linguaggi “settoriali” delle discipline scolastiche nel contesto dell'apprendimento della lingua del Paese ospitante come L2,
- l'attenzione del sistema scolastico del paese ospitante verso la cultura del paese d'origine al duplice scopo di riconoscere e rafforzare l'identità personale del giovane immigrato e valorizzare il suo ruolo nella vita di classe e di consentire un confronto tra i traguardi scolastici del Paese d'origine con quelli del Paese ospitante per predisporre le strategie didattiche più efficaci.

Gli obiettivi che tale progetto ha voluto perseguire sono stati:

- Il sostegno alla pratica didattica mediante :la progettazione di prove oggettive d'ingresso per la verifica delle competenze possedute, la progettazione di moduli formativi, la produzione di materiali didattici, la sperimentazione in classe dei materiali proposti e l'uso di mezzi e strumenti di valutazione;
- l'implementazione, tra gli insegnanti di più paesi europei, di una comune metodologia di lavoro attraverso l'uso di materiali prodotti in comune;

- la promozione di attività di documentazione e diffusione dei moduli progettati e dei materiali didattici predisposti e sperimentati nelle classi con esito positivo.

L'alunno, quando viene inserito all'interno del sistema scolastico del Paese ospitante, ha bisogno di un repertorio linguistico che gli permetta l'accesso all'apprendimento delle diverse discipline.

Proprio per questo le scelte metodologiche si sono concentrate sugli aspetti linguistici anche perché questi possono creare una discriminazione inconsapevole nei confronti degli alunni stranieri.

Partendo dal presupposto che gli allievi stranieri non si trovano in una condizione paritaria rispetto agli alunni autoctoni, all'insegnante vengono offerti materiali che gli consentano di attivare percorsi di supporto e di integrazione relativi al linguaggio della disciplina, che possono essere utilizzati anche per i ragazzi a rischio di insuccesso scolastico.

Questo progetto è stato articolato in sei moduli:

1. Educazione civica: *sviluppo delle competenze linguistiche per la comprensione e l'uso del linguaggio giuridico;*
2. Storia: *sviluppo delle competenze linguistiche relative alla capacità di collocare eventi nel tempo storico;*



3. Storia: *sviluppo delle competenze linguistiche relative alla capacità di distinguere in un testo storico i fatti, le opinioni, la tesi e le argomentazioni;*
  4. Geografia: *sviluppo delle competenze linguistiche per l'analisi del territorio*
  5. Matematica: *sviluppo delle competenze linguistiche (linguaggi verbali e non) per la comprensione, la formulazione e la risoluzione del testo di un problema;*
  6. Tecnologia: *sviluppo di competenze linguistiche relative alla capacità di comprendere e risolvere geograficamente i problemi fondamentali di geometria piana;*
- Le parole della scienza: un glossario ragionato che permette la comprensione e l'utilizzazione della terminologia scientifica-specialistica di base.

Il 1° modulo “*Sviluppo delle competenze linguistiche per la comprensione e l'uso del linguaggio giuridico*”, rappresenta un percorso di lavoro didattico sulla competenza relativa al linguaggio giuridico, proprio delle discipline “diritto”, “educazione civica” e “storia”.

Il 2° modulo “*Sviluppo delle competenze linguistiche relative alla capacità di collocare eventi nel tempo storico*” è risultato un percorso di lavoro didattico sulla competenza individuata: collocare eventi nel tempo storico.

Il 3° modulo “*sviluppo delle competenze linguistiche relative alla capacità di distinguere in un testo storico i fatti, le opinioni, la tesi e le argomentazioni*”, è stato un percorso di lavoro didattico sulla competenza relativa al linguaggio proprio della disciplina “storia”.

Il 4° modulo “*sviluppo delle competenze linguistiche per l’analisi del territorio*”, rappresenta un percorso di lavoro didattico sulla competenza relativa al linguaggio specifico proprio della disciplina.

Il 5° modulo “*sviluppo delle competenze linguistiche (linguaggi verbali e non) per la comprensione, la formulazione e la risoluzione del testo di un problema*”, si è proposto come un percorso di lavoro relativo al linguaggio verbale e non verbale della matematica. In questo lavoro è stata data importanza al linguaggio verbale e simbolico della matematica. Si è osservato che saper passare da un linguaggio ad un altro in modo opportuno favorisce la flessibilità mentale e abitua alla formalizzazione del pensiero.

L'ultimo modulo "*sviluppo di competenze linguistiche relative alla capacità di comprendere e risolvere geograficamente i problemi fondamentali di geometria piana*" rappresenta un percorso di lavoro didattico sulla competenza individuata, relativa al linguaggio geometrico nella sua applicazione tecnologica.

Tutti i moduli hanno avuto come finalità il consolidamento linguistico delle discipline, considerandola una componente essenziale per poter accedere ai saperi disciplinari.

I destinatari sono stati tutti gli studenti della classe, ma una fase del modulo, quella riguardante gli esercizi di riallineamento è stata rivolta agli studenti più impoveriti linguisticamente, con specifico riferimento agli alunni stranieri.

Tutte queste attività didattiche possono essere collocate nella fase iniziale della programmazione ovvero quella relativa all'accoglienza didattica, al consolidamento e al recupero delle abilità di base.

L'efficacia dei vari moduli è stata verificata dal rapporto tra i risultati conseguiti nelle prove oggettive per l'accertamento dei prerequisiti in ingresso e quelle per la valutazione iniziale del modulo in uscita.

Infine, “la didattica delle scienze” , rivolta a studenti provenienti da molti paesi del mondo e da aree culturali diverse, ha reso difficile e complesso il lavoro del docente, pertanto è nata la necessità di fornire uno strumento linguistico, quale un glossario ragionato, che favorisca la comprensione e l’utilizzazione di una terminologia scientifico-specialistica di base per permettere di partecipare in modo consapevole a tutte le attività teoriche e pratiche del corso.

In conclusione del progetto è risultato che in un contesto eterogeneo sia necessario operare una semplificazione e precisazione dei termini, utilizzando un linguaggio universale che esprima in modo immediato ed univoco i concetti scientifici. Si è notato inoltre che i “linguaggi delle discipline” si discostano sempre più dalla lingua comune creando delle difficoltà che possono diventare una vera “barriera” sia per gli studenti stranieri che per quelli a rischio d’insuccesso. I percorsi proposti in questo progetto, risultato dalla collaborazione tra insegnanti italiani, francesi, portoghesi e spagnoli, hanno fornito interessanti materiali didattici sullo sviluppo di competenze linguistiche significative per una migliore comprensione delle diverse discipline<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> [http://www.ciid.it/ciid/COMEN\\_WEB/ITALIA\\_MODULI/PAG\\_1%20IT.htm](http://www.ciid.it/ciid/COMEN_WEB/ITALIA_MODULI/PAG_1%20IT.htm)

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Come si può vedere dalla ricostruzione storica e teorica che ho operato nei capitoli precedenti, il Giscel e il Cidi nelle loro attività si sono ampiamente interessati delle questioni linguistiche, affrontando tematiche concernenti il rapporto tra linguaggio, scuola e società che nella società attuale, visti i cambiamenti intervenuti, acquistano sempre maggiore rilievo.

Vivendo in una società multi-etnica, multiculturale, multilingue, si pongono delle precise questioni linguistiche che la scuola in primo luogo è chiamata ad affrontare. Emerge la necessità di sviluppare, rafforzare e far crescere il controllo dei tanti e diversi linguaggi che segnano il nostro tempo al fine di garantire il pieno possesso della pluralità degli usi linguistici, la capacità di gestire codici diversi, integrare e controllare i messaggi che viaggiano in una pluralità di canali, com'è tipico dell'era dell'informazione.

Il fenomeno dell'immigrazione, ad esempio, porta novità di tipo sociale, culturale e linguistico nella società ospite in quanto aumenta l'indice di diversità di lingue, di culture, di religione.

---

I bisogni linguistici dei bambini immigrati rappresentano una di queste questioni. Infatti, da un lato, come soggetti sociali e scolastici hanno la necessità di apprendere la nuova lingua come processo inseparabile dalla socializzazione del nuovo contesto socio-culturale; dall'altro, hanno anche l'esigenza di mantenere e sviluppare la lingua e la cultura d'origine.

Fra le considerazioni che hanno portato al progetto "LinDis", di cui ho parlato nel paragrafo 4.3 del quarto capitolo, c'è quella secondo la quale, quando l'alunno viene inserito all'interno del sistema scolastico del Paese ospitante, ha bisogno di un repertorio linguistico che gli permetta l'accesso all'apprendimento delle diverse discipline.

Proprio per questo le scelte metodologiche si sono concentrate sugli aspetti linguistici, perché questi possono creare una discriminazione inconsapevole nei confronti degli alunni stranieri.

La riflessione sui bisogni linguistici delle nuove generazioni occupa un posto non meno importante nelle attività del Giscel così come si evince dal suo nono convegno, dedicato a questo tema. I giovani infatti si trovano quotidianamente a confrontarsi con la ricezione e produzione dei testi scritti e parlati, non solo a scuola ma anche con l'impiego delle nuove tecnologie multimediali.

Se fino a pochi anni fa le modalità di combinazione dei media informativi erano piuttosto rigidi (un libro può contenere testi, disegni e fotografie; la televisione è costituita da audio e video), l'adozione delle tecniche digitali ha reso possibile gestire molteplici forme d'informazione. La multimedialità è un linguaggio applicato all'uso di vari mezzi, dal telefono cellulare alla televisione; è largamente impiegato a scopo didattico, ludico, d'intrattenimento. L'integrazione di diverse modalità espressive si è rivelata estremamente efficace per l'apprendimento, in quanto stimolazione sensoriale e intellettuale che agisce a vari livelli. Di conseguenza, l'impegno della scuola per l'alfabetizzazione nei confronti dei nuovi linguaggi risulta particolarmente importante, ed essendo la scuola occasione di promozione umana, deve adottare questi nuovi strumenti. Nel contempo l'educazione interculturale sottolinea la necessità di utilizzare appieno tutti i linguaggi umani, da quello corporeo a quello musicale, al fine di rendere sempre più ricche l'interazione e la nuova cultura planetaria.

In quest'ottica di sempre maggiore mobilità dei cittadini europei, si è reso necessario promuovere l'utilizzo di strumenti didattici che accompagnino e certifichino l'apprendimento linguistico. A questa esigenza ha risposto il PEL (Portfolio Europeo delle Lingue) che costituisce un prezioso

strumento per chi è coinvolto nell'insegnamento - apprendimento delle lingue. Esso promuove il plurilinguismo e il pluriculturalismo definendo un quadro di competenze logiche-linguistiche relative alle varie tappe evolutive degli allievi. La certificazione di queste competenze andrà così a costituire una documentazione precisa, riconosciuta ed accettata a livello europeo, facendo parte quindi di un portfolio linguistico, come previsto anche dal Quadro comune di riferimento europeo per le lingue moderne del Consiglio d'Europa.

Lo sviluppo di una competenza plurilingue, di cui l'educazione linguistica si fa promotrice, rappresenta una sfida per tutti i cittadini; essa infatti è uno strumento importante per favorire nella nostra società una vera comprensione reciproca, la coesione sociale e lo sviluppo di una cittadinanza democratica.



## APPENDICE DOCUMENTARIA: CD ROM

L'Appendice documentaria contiene gli statuti delle associazioni prese in esame: il Giscel tratto da <http://www.giscel.org> e il Cidi tratto da <http://www.cidi.it/cidi/statuto.html>. A questi segue lo statuto SLI ( Società di linguistica italiana) tratto da [http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI\\_gen/StatutoSLI.htm](http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI_gen/StatutoSLI.htm), in quanto è proprio dall'articolo 21 dello stesso che nasce il Giscel.

Seguono le Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica, sia nella loro formulazione originaria, tratte dal testo De Mauro T. – Lodi M., *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti, 1979, che nella forma ufficiale, <http://www.giscel.org>. Esse rappresentano il manifesto fondativo del Giscel, nonché una fonte a cui il Cidi si richiama costantemente nella progettazione di attività di carattere linguistico.

Infine il protocollo d'intesa tra MIUR-SLI-GISCEL, tratto da <http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/sli.pdf> documento stipulato al fine di coordinare l'attuazione di un programma comune di interventi nel campo del linguaggio.

## BIBLIOGRAFIA

BERETTA M., *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi, 1977.

BRAMANTE R, LAFFI C., PIAZZI F., SCOPPINI S., ZANIN A. (a cura di), *Lettura e iperlettura. Per un laboratorio nel curricolo verticale*, Milano, Mursia, 2001.

CALO' R. (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curriculari per la scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

CALO' R. - FERRERI S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

CAMPONOVO F. - MORETTI A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

CECCHINI M., *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

CIID, *I Linguaggi delle discipline* Voll. 1-2, Roma, Ciid, 2003.

DE MAURO T., *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

DE MAURO T., *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milano, Franco Angeli, 1983.

DE MAURO T., *Minima Scholaria*, Bari, Laterza, 2001.

DE MAURO T., *Nuove Tesi per un'educazione linguistica democratica*, in "Insegnare", n. 4/2004, pp. 39-43.

DE MAURO T. - LODI M., *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti, 1979.

DURANTE F., *Una esperienza sui linguaggi della trasversalità*, in "Insegnare", n. 3/1998 pp. 67-69.

FERRERI S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

FERRERI S. –GUERRIERO A.R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

GUERRIERO A.R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

GUSTAVIGNA M., *Scritture mutanti o scrittori tecnologicamente consapevoli?*, in "Insegnare", n. 11-12/2005, pp. 32-33.

GUSTAVIGNA M., *Cacce al tesoro digitali*, in "Insegnare", n. 2-3/2004, pp. 36-37.

JORI M. L., *Scrittura e scritture: una competenza trasversale complessa*, in "Insegnare", n. 1/2005, pp. 29-34.

LAVINIO C. (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000*, Roma, Bulzoni, 2002.

LAVINIO C. (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

LO DUCA M. G., *Linguistica italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2003.

LUGARINI E. – RONCALLO A., (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

MEZZINA B., *“Le lingue salvate” A trent’anni dalle dieci Tesi di Educazione linguistica democratica*, in “Insegnare”, n. 1/2005, pp. 27-28.

MINARDI S., *La questione delle lingue nell’Anno Europeo della Cittadinanza democratica attraverso l’educazione*, in “Insegnare”, n. 2-3/2005, pp. 32-34.

PIEMONTESE E. (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

PIEMONTESE E. (a cura di), *Lingue, culture e nuove tecnologie*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

SALVADORI M. L., *Quel che resta di Marx*, in “Repubblica” 4-3-2005.

TESTA E., *Le proposte e i “messaggi” del 34° Convegno nazionale del Cidi*, in “Insegnare”, n. 5/2005, pp. 4-8.

VALENTINO V., *A scuola con i nuovi linguaggi*, in “Insegnare”, n. 3/1998, p. 63.

## **SITI INTERNET CONSULTATI:**

<http://www.cidi.it>

<http://www.cidi.it/attivita.html>

<http://www.cidi.it/cidi/cidi.html>

<http://www.cidi.it/cidi/statuto.html>

[http://www.cidi.it/Conv\\_Nazionale\\_Torino/32ConvNazTorino.htm](http://www.cidi.it/Conv_Nazionale_Torino/32ConvNazTorino.htm)

<http://www.cidi.it/DirettaWeb/demauro.html>

<http://www.cidi.it/DirettaWeb/testa.html>

<http://www.cidi.it/DirettaWeb/zagrebelsky.html>

<http://www.cidi.it/forli/index.htm>

[http://www.cidi.it/insegnare/articoli/feder\\_02.htm](http://www.cidi.it/insegnare/articoli/feder_02.htm)

[http://www.cidi.it/insegnare/articoli/forum\\_9\\_00.htm](http://www.cidi.it/insegnare/articoli/forum_9_00.htm)

<http://www.cidi.it/insegnare/articoli/lalita.htm>

[http://www.cidi.it/newsletter/33\\_conv.\\_naz.\\_Relazione\\_di\\_apertura.htm](http://www.cidi.it/newsletter/33_conv._naz._Relazione_di_apertura.htm)

<http://www.cidimi.it/index.html>

<http://www.cidimi.it/cidimi/attivita/attivita%20piacere%20di%20leggere.htm>

m

<http://www.cidimi.it/cidimi/biblioteca/home%20biblioteca.html>

<http://www.cidimi.it/cidimi/FAD/portfolio/homeportfolio.htm>

<http://www.ciid.it/ciid/chisiamo/chisiamo.html>

[http://www.ciid.it/ciid/COMEN\\_WEB/ITALIA\\_MODULI/PAG\\_1%20IT.  
htm](http://www.ciid.it/ciid/COMEN_WEB/ITALIA_MODULI/PAG_1%20IT.htm)

[http://www.ciid.it/ciid/progettiEuro/lalita\\_it.html](http://www.ciid.it/ciid/progettiEuro/lalita_it.html)

[http://www.ciid.it/ciid/progettiEuro/lindis\\_it.html](http://www.ciid.it/ciid/progettiEuro/lindis_it.html)

<http://www.ciid.it/ciid/ricerche/ricerche.html>

[http://www.ciid.it/servlet/Tipologie?lingua=it&id\\_allievo=25&argomento=  
tutte](http://www.ciid.it/servlet/Tipologie?lingua=it&id_allievo=25&argomento=tutte)

[http://culturitalia.uibk.ac.at/SLI/GISCEL/2\\_01/SegrGiscel.htm](http://culturitalia.uibk.ac.at/SLI/GISCEL/2_01/SegrGiscel.htm)

[http://culturitalia.uibk.ac.at/SLI/GISCEL/2\\_01/VerbPescara.htm](http://culturitalia.uibk.ac.at/SLI/GISCEL/2_01/VerbPescara.htm)

[http://culturitalia.uibk.ac.at/SLInew/SLI\\_gen/StatutoSLI.htm](http://culturitalia.uibk.ac.at/SLInew/SLI_gen/StatutoSLI.htm)

<http://eddyburg.it/article/articleview/2308/0/20/>

[http://www.funzionibiobbiettivo.it/cidibrindisi/documenti/Torino\\_2003.htm](http://www.funzionibiobbiettivo.it/cidibrindisi/documenti/Torino_2003.htm)

<http://www.giscel.org>

<http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/sli.pdf>

<http://www.nonunodimeno.it>

<http://www.provincia.venezia.it/gritti/scrittura/protocollo%20intesa.htm>

<http://www.scuolaecitta.it>

<http://www.societadilinguisticaitaliana.org>

[http://www.societadilinguisticaitaliana.org/GISCEL/3\\_00/GISC\\_verb.htm](http://www.societadilinguisticaitaliana.org/GISCEL/3_00/GISC_verb.htm)

[http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI\\_gen/StatutoSLI.htm](http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI_gen/StatutoSLI.htm)

<http://www.societadilinguisticaitaliana.org/1996/bo396/gisc396.htm>

<http://www.univirtual.it/corsi/2003/loluca/download/Mod02OL.pdf>

<http://www.univirtual.it/corsi/2003/loluca/download/Mod03OL.pdf>



## **Statuto Gisceli**

### **Articolo 1**

Si costituisce nella città di Roma una Associazione culturale nazionale denominata GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) che agisce nell'ambito e con le finalità di cui alla L. 266 dell'11 agosto 1991.

L'associazione è senza fini di lucro e le cariche associative, nonché le prestazioni fornite dagli aderenti, sono gratuite e non retribuite, ad eccezione dei rimborsi-spese.

La Sede della Associazione è presso la Società di Linguistica Italiana, Via Michelangelo Caetani n. 32 - ROMA.

### **Articolo 2**

L'Associazione si propone di agire nell'ambito delle finalità dell'articolo 3 dello Statuto della SLI (Società di Linguistica Italiana, costituita in Roma con atto a rogito del notaio Marco Panvini Rosati in data 24 giugno 1967 n. 73898 rep. con successive modifiche, come da atto del Notaio A. Landini di Pisa in data 1 giugno 1976 n. 213.307/4276). Il GISCEL, che opera all'interno della SLI, ne accoglie lo Statuto e si impegna ad armonizzare le proprie attività con quelle della stessa Società di Linguistica Italiana.

Il GISCEL si costituisce con le seguenti specifiche finalità:

a) studiare i problemi teoretici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola;

b) "contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico che dovrà essere fondato non più sul puro studio grammaticale o sulla imitazione di modelli formali, ma su attività che stimolino nei discenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica a favoriscano la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, dei meccanismi linguistici" nello spirito delle "Dieci tesi" elaborate nel 1975, sviluppandone le indicazioni.

L'Associazione intende promuovere, unitamente alla SLI e anche autonomamente, iniziative che

diano impulso allo studio, alla formazione e all'aggiornamento nel campo dell'educazione linguistica in Italia e all'estero. Intende inoltre collaborare con altre Associazioni, Enti e Istituzioni in ogni manifestazione che abbia gli scopi sopraindicati.

L'Associazione si articola in gruppi regionali, i quali hanno autonomia di iniziativa sul territorio regionale, nel rispetto della finalità del GISCEL nazionale e della finalità e dello Statuto della SLI.

Per la qualifica di socio del GISCEL nazionale si richiede l'iscrizione alla SLI e l'iscrizione a un GISCEL regionale. Possono essere soci gli insegnanti di lingua (materna e seconda) e di ogni altra disciplina, gli studenti, gli studiosi di linguistica, pedagogia, e ogni altro operatore scolastico e non, interessato ai problemi del linguaggio. L'iscrizione avviene su domanda, indirizzata al Segretario regionale. Nelle regioni in cui non è formalmente costituito un gruppo regionale l'iscrizione va richiesta al Segretario del GISCEL nazionale, fino ad un massimo di 8 (otto) richieste di iscrizione a regione. Nuovi gruppi regionali possono essere costituiti su richiesta di almeno 9 (nove) soci SLI, che presentano istanza in tal senso al

Segretario nazionale GISCEL. La costituzione è subordinata all'approvazione della Segreteria nazionale GISCEL e del Comitato Esecutivo SLI.

Qualora si costituiscano gruppi all'estero, è concessa l'appartenenza di un socio a un gruppo regionale e a gruppi costituiti fuori dai confini territoriali.

L'adesione al GISCEL implica l'accettazione incondizionata del presente Statuto.

### **Articolo 3**

Gli Organismi dell'Associazione, deliberanti e consultivi sono:

a) l'Assemblea nazionale dei soci;

b) il Consiglio Direttivo formato dal Segretario nazionale dell'Associazione e da due consiglieri

eletti dall'Assemblea;

<sup>1</sup> <http://www.giscel.org>

c) il Segretario nazionale;

d) il Comitato nomine.

L'Associazione si avvale della consulenza di un Comitato scientifico formato da 5 (cinque) membri.

a) L'Assemblea nazionale dei soci fissa le linee di orientamento culturale e le finalità di massima, alle quali devono risultare conformi le attività dei singoli gruppi regionali e approva le relazioni sulla attività dei singoli gruppi presentate dai rispettivi segretari nazionali. Iniziative di incontri di carattere nazionale (Convegni, Seminari, dibattiti, ecc., ecc.) sempre da coordinare con le attività della SLI, vengono deliberate dall'Assemblea nazionale e affidate di volta in volta a un Comitato organizzatore. Di tali iniziative viene data notizia dal Bollettino della SLI. L'Assemblea inoltre – sentito il Comitato scientifico – decide su eventuali attività editoriali a livello nazionale (pubblicazioni di Atti, di Convegni GISCEL, di volumi tematici a cura di singoli GISCEL regionali o di singoli soci). Alla Assemblea nazionale partecipano, con diritto di voto, tutti i componenti in carica del Comitato Esecutivo della SLI.

b) Il Consiglio Direttivo è formato dal Segretario nazionale dell'Associazione e da due Consiglieri eletti dall'Assemblea nazionale fra i suoi membri con il compito di coadiuvare il Segretario nell'esercizio delle sue funzioni. In particolare uno dei consiglieri svolge le funzioni di consigliere segretario; redige i verbali dell'Assemblea dei soci (che vengono pubblicati sul Bollettino della SLI), cura i rapporti con la SLI e con soci GISCEL; l'altro svolge le funzioni di consiglieretesoriere; amministra il patrimonio dell'Associazione, si adopera per ottenere contributi finanziari per il GISCEL e predispone il rendiconto finanziario annuale.

c) Il Segretario nazionale è eletto fra i soci del GISCEL dall'Assemblea convocata in sessione ordinaria. Resta in carica due anni ed è rieleggibile per un solo biennio consecutivo. È membro senza diritto di voto del Comitato Esecutivo della SLI. Il Segretario nazionale deve convocare l'Assemblea nazionale dei soci almeno una volta all'anno (preferibilmente in occasione dei Congressi SLI o dei Convegni nazionali GISCEL), ne fissa l'ordine del giorno e ne dà notizia ai Soci con almeno quaranta giorni di anticipo, attraverso i segretari responsabili delle singole regioni e la pubblicazione nel Bollettino della SLI. Il Segretario nazionale è il rappresentante legale dell'Associazione. Firma tutti gli atti riguardanti la vita associativa, cura l'attuazione delle decisioni

dell'Assemblea, convoca e presiede le riunioni del Consiglio direttivo e del Comitato scientifico.

Tiene la relazione annuale nell'Assemblea dei soci. In caso di impedimento del Segretario nazionale, la rappresentanza dell'Associazione viene assunta dal Consigliere-segretario o, in seconda istanza, dal Consigliere-tesoriere.

d) Il Comitato nomine è composto dal Presidente in carica della SLI che lo presiede, dall'ex Presidente SLI e dall'ex Segretario nazionale GISCEL. In via transitoria, nella prima applicazione del presente Statuto si considera ex segretario GISCEL il coordinatore dei GISCEL regionali in carica al momento della costituzione del GISCEL nazionale. Il Comitato nomine ha il compito di proporre all'Assemblea nazionale, alla scadenza dei mandati, i nomi del Segretario nazionale, dei due Consiglieri nazionali e dei membri del Comitato scientifico. I nomi proposti dal Comitato sono noti ai soci attraverso la pubblicazione nel Bollettino della SLI, unitamente alla convocazione dell'Assemblea da parte del Segretario nazionale. Eventuali controproposte, diverse da quelle avanzate dal Comitato nomine, devono pervenire al Segretario nazionale almeno trenta giorni prima dell'Assemblea ed essere firmate da almeno dieci soci di almeno due GISCEL regionali diversi.

Il Comitato scientifico è un organo di consulenza interna del GISCEL che ha responsabilità scientifica delle pubblicazioni del Gruppo. È formato dal Segretario nazionale e da cinque membri

eletti dall'Assemblea dei soci, che restano in carica per un quadriennio e non sono immediatamente rieleggibili. Nel caso di votazione, a parità di voti, prevale il voto del Segretario nazionale. Il Comitato scientifico ha il compito di esaminare, valutare e dare indicazioni migliorative – ove necessario – relativamente alle proposte di pubblicazione avanzate dal GISCEL nazionale, dai gruppi regionali, dai soci GISCEL o SLI, di fare proposte autonome, di coordinare la pubblicazione dei volumi approvati e degli Atti dei Convegni nazionali. Le proposte di indirizzo del Comitato scientifico sono sottoposte annualmente alla discussione dell'Assemblea nazionale alla quale spetta di approvarle. Il Comitato scientifico risponde della sua attività all'Assemblea nazionale.

#### **Articolo 4**

Il GISCEL nazionale si articola in gruppi regionali.

I gruppi regionali hanno lo scopo istituzionale di realizzare in sede locale le finalità del GISCEL nazionale. Si costituiscono nei modi e nelle forme previsti dall'art. 21 dello Statuto SLI e la loro attività viene coordinata dal GISCEL nazionale. Per quanto non espressamente previsto dal presente Statuto valgono le norme per la costituzione dei Gruppi di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (art. 21 dello Statuto SLI), approvato dal Comitato esecutivo SLI del 27 febbraio 1987, del 15 aprile 1989 e del 16 aprile 1994.

Il presente Statuto sostituisce tutte le norme che in tale art. 21 dello Statuto SLI riguardano gli organi del GISCEL e dei suoi gruppi regionali.

Organi di un gruppo regionale sono:

- l'Assemblea dei soci, che deve essere convocata in via ordinaria almeno una volta all'anno con comunicazione scritta a tutti i soci almeno sette giorni prima della data di convocazione;

- la Segreteria regionale, che deve comprendere almeno un Segretario regionale, un vicesegretario e un tesoriere; i regolamenti dei singoli gruppi regionali possono prevedere che la segreteria comprenda un numero maggiore di membri, in particolare per assicurare la rappresentanza di diverse sedi di attività del gruppo nella propria regione.

La Segreteria regionale è eletta per un biennio dall'Assemblea dei soci. Il segretario regionale non può restare in carica per più di due mandati consecutivi.

Ciascun gruppo regionale può darsi un proprio regolamento, purché non incompatibile col presente Statuto.

#### **Articolo 5**

L'Assemblea dei soci è convocata una volta all'anno in sessione ordinaria e deve prevedere all'o.d.g. l'approvazione del bilancio. Viene altresì convocata in sessione straordinaria, ogni volta che lo ritenga opportuno il Segretario nazionale, o quando ne faccia richiesta almeno 1/5 (un quinto) dei soci. Le deliberazioni dell'Assemblea sono prese a maggioranza dei voti e alla presenza di almeno metà degli associati in prima convocazione. In seconda convocazione le deliberazioni sono valide qualunque sia il numero degli intervenuti.

#### **Articolo 6**

Costituiscono proventi dell'Associazione contributi volontari di soci, lasciti o donazioni e i proventi che vengono dalle pubblicazioni dell'Associazione. Il bilancio viene pubblicato nel Bollettino SLI unitamente alla convocazione dell'Assemblea annuale.

#### **Articolo 7**

La firma e la rappresentanza legale dell'Associazione dinanzi a qualsiasi autorità giudiziaria e amministrativa e nei confronti di terzi sono conferite al Segretario nazionale.

#### **Articolo 8**

Lo scioglimento dell'Associazione e la devoluzione del patrimonio possono essere deliberati soltanto dall'Assemblea a maggioranza di 3/4 (tre quarti) dei soci.

#### **Articolo 9**

Per quanto non contemplato nel seguente atto di costituzione dell'Associazione, valgono le norme del Codice Civile (titolo II, capo II delle Associazioni e delle Fondazioni).

## **Statuto CIDI<sub>2</sub>**

**1.** E' costituito il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (C.I.D.I.). Il centro è la struttura associativa di coordinamento dei Centri territoriali di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, associazioni autonome aderenti al Centro e contrassegnate con la sigla C.I.D.I. e l'aggiunta del nome della località in cui hanno sede. L'adesione all'Associazione è a tempo indeterminato e non può essere disposta per un periodo temporaneo fermo restando, in ogni caso, il diritto di recesso.

**2.** Il C.I.D.I. è un' Associazione professionale di categoria costituita per realizzare, nel confronto delle diverse posizioni culturali e ideali, l'unità degli insegnanti intorno agli obiettivi della trasformazione della scuola, nel senso dei valori democratici ed antifascisti della Costituzione.

**3.** Per il conseguimento di tale scopo l'associazione si propone i seguenti compiti specifici:

a) concorrere all'esecuzione di studi di carattere generale e particolare sull'orientamento in materia culturale e didattica degli insegnanti, dei laureati che aspirano ad insegnare e degli esperti del settore

b) assumere e favorire ogni utile iniziativa per l'aggiornamento, per la formazione ed il perfezionamento del personale docente e di quello chiamato a collaborare con il medesimo nella prospettiva di una scuola rinnovata nei contenuti e nei metodi

c) promuovere convegni, dibattiti, incontri, seminari, corsi anche di concerto con altre organizzazioni ed enti aventi fini analoghi

d) promuovere la pubblicazione, anche attraverso particolari iniziative editoriali, di materiale avente attinenza con i fini istituzionali dell'Associazione

e) promuovere con apertura a tutte le componenti scolastiche (personale ispettivo; direttivo; docente; amministrativo; studenti; genitori; ecc.) ogni altra iniziativa atta a perseguire i fini dell'Associazione.

**4.** Il Centro ha sede in Roma ed estende la sua attività a tutto il territorio della Repubblica.

**5.** La durata del Centro è illimitata. Il suo scioglimento può essere deciso solo da una seduta straordinaria del Comitato nazionale, che delibera a maggioranza di due terzi dei suoi componenti.

**6.** Sono organi del Centro:

Il Comitato nazionale di Coordinamento

La Segreteria nazionale

L'Ufficio di Presidenza

Il Collegio dei Revisori

**7.** Il Comitato nazionale è composto dai presidenti dei C.I.D.I. territoriali annessi all'Associazione o da un loro rappresentante, designato appositamente e di volta in volta, e dai membri della Segreteria nazionale. Il Comitato è convocato dalla Segreteria e si riunisce almeno una volta l'anno in seduta ordinaria; in seduta straordinaria ogni volta che lo ritenga opportuno la Segreteria o lo richieda un quinto dei centri componenti il Comitato. Ogni componente del Comitato nazionale ha diritto ad un voto, esercitabile anche mediante delega apposta in calce all'avviso di convocazione.

<sup>2</sup><http://www.cidi.it/cidi/statuto.html>

La delega può essere conferita solamente ad altro aderente all'Associazione che non sia Amministratore, revisore o dipendente dell'Associazione. Ciascun delegato non può farsi portatore di più di una delega.

Le deliberazioni sono assunte con il voto favorevole della maggioranza dei presenti; l'espressione di astensione si computa come voto negativo. Non è ammesso il voto per corrispondenza.

Per le deliberazioni relative alle modifiche statutarie, alla modifica degli artt. 2 e 3, allo scioglimento dell'Associazione ed alla devoluzione del suo patrimonio occorre il voto favorevole dei due terzi dei voti attribuiti.

Nella seduta ordinaria il Comitato delibera sulle linee generali di attività dell'Associazione per il raggiungimento dei fini statuari, approva il bilancio consuntivo e preventivo, designa alla scadenza la Segreteria nazionale e il Collegio dei Revisori, decide sui ricorsi contro la non accettazione di domande di ammissione al Centro avanzate da associazioni territoriali e deliberate collegialmente dalla Segreteria nazionale, come pure sull'esclusione dal Centro di associazioni territoriali che operino in modo difforme dalle finalità statutarie.

La convocazione è fatta mediante avviso scritto, contenente l'indicazione del luogo, del giorno e dell'ora della riunione e l'elenco delle materie da trattare, spedito a tutti gli aderenti all'indirizzo risultante dal Libro degli Aderenti al Comitato, nonché ai componenti della Segreteria nazionale ed ai Revisori dei Conti almeno dieci giorni prima della riunione e che comunque giunga al loro indirizzo almeno tre giorni prima della riunione stessa. In caso di urgenza la convocazione può essere effettuata mediante telegramma con anticipo di almeno 18 ore. I rappresentanti dei C.I.D.I. territoriali sono tenuti alla presenza nel Comitato Nazionale di Coordinamento e dopo cinque assenze consecutive, dopo una fase istruttoria tesa a verificare i reali motivi dell'impedimento, possono essere dichiarati decaduti dal coordinamento.

**8.** La Segreteria nazionale è l'organo esecutivo del Comitato di Coordinamento. E' composto da almeno quindici membri, nominati annualmente dal medesimo Comitato di Coordinamento, su proposta del Presidente, nella sua seduta ordinaria normalmente tenuta nel mese di ottobre di ciascun anno. La Segreteria nazionale nomina tra i suoi membri il Presidente ed i Vice-presidenti, convoca il Comitato di coordinamento e delibera in prima istanza sulle domande di ammissione al Centro. La Segreteria nazionale delibera su ogni materia sottoposta alla sua attenzione secondo le direttive impartite in via generale dal Comitato Nazionale di Coordinamento. La Segreteria nazionale può designare al suo interno un Ufficio di Segreteria per l'esecuzione delle sue deliberazioni. In occasione di riunioni tematiche possono partecipare alle riunioni della Segreteria nazionale esperti nel settore.

**9.** L'Ufficio di Presidenza è composto dal Presidente e dai due vicePresidenti. Il Presidente rappresenta il Centro (C.I.D.I.). Spetta al Presidente convocare e presiedere la Segreteria nazionale, firmare gli atti che comportino impegni del Centro. In caso di assenza o impedimento del Presidente, la rappresentanza legale e le funzioni del Presidente vengono assunte da uno dei due vice-Presidenti.

**10.** Il Collegio dei Revisori si compone di non meno di tre persone, scelte annualmente dal

Comitato Nazionale con funzioni di controllo contabile sull'attività del Centro.

**11.** Nei limiti del presente Statuto, il Centro di iniziativa Democratica degli Insegnanti e i Centri territoriali costituiscono associazioni distinte ed autonome, sia ai fini contabili e amministrativi sia nei rapporti con terzi. I centri territoriali rispondono delle loro pubblicazioni sia per le scelte editoriali che per la diffusione e per gli aspetti finanziari. Le pubblicazioni a carattere e diffusione nazionale che si avvengono della sigla C.I.D.I. debbono essere preventivamente approvate dalla Segreteria nazionale. In occasione della costituzione di un centro territoriale è prevista, a pena di nullità del riconoscimento di adesione al coordinamento nazionale, nonché della possibilità di utilizzare la sigla del C.I.D.I., la presenza di un rappresentante della Segreteria nazionale designato dal Presidente nazionale.

**12.** Il Fondo Comune del Centro è costituito:  
dal contributo dei Centri territoriali  
dai proventi derivanti dalle pubblicazioni  
da contributi o donazioni di terzi  
da altre entrate straordinarie

**13.** I residui del Fondo Comune eventualmente esistenti al momento dello scioglimento dell'Associazione saranno devoluti a Ente o Istituto da indicarsi, di anno in anno, da parte del Comitato nazionale di Coordinamento, fra gli enti aventi fini di pubblica utilità.

**14.** E' vietata la distribuzione, anche in modo indiretto, di utili, avanzi di gestione, fondi, riserve o capitale durante la vita dell'Associazione, essendo gli stessi destinati alla realizzazione delle attività istituzionali e di quelle ad esse direttamente connesse. L'adesione all'Associazione non comporta obblighi di finanziamento ed eventuali versamenti al fondo di dotazione possono essere di qualsiasi entità e non sono quindi rivalutabili né ripetibili in nessun caso, e quindi nemmeno in caso di scioglimento dell'Associazione né in caso di estinzione, di recesso o di esclusione dall'Associazione, può pertanto farsi luogo alla richiesta di rimborso di quanto versato all'Associazione a titolo di versamento al fondo di dotazione.

Il versamento non crea altri diritti di partecipazione e segnatamente, non crea quote indivise di partecipazione trasmissibili a terzi, né per successione a titolo particolare, né per successione a titolo universale, né per atto tra vivi né a causa di morte.

**15.** Gli esercizi dell'Associazione chiudono il 31 dicembre di ogni anno. Per ogni esercizio è predisposto un bilancio preventivo e un bilancio consuntivo.

Entro il 28 febbraio di ciascun anno la Segreteria nazionale è convocata per la predisposizione del bilancio consuntivo dell'esercizio precedente da sottoporre all'approvazione del Comitato Nazionale di Coordinamento.

Entro il 30 settembre di ciascun anno la Segreteria nazionale è convocata per la predisposizione del bilancio preventivo del successivo esercizio da sottoporre all'approvazione del Comitato Nazionale di Coordinamento. I bilanci debbono restare depositati presso la sede dell'Associazione nei 15 (quindici) giorni che precedono l'Assemblea convocata per la loro approvazione, a disposizione di tutti coloro che abbiano motivato interesse alla loro lettura. La richiesta di copie è soddisfatta dall'Associazione a spese del richiedente.

## **Atto costitutivo della Società di Linguistica Italiana<sup>[1]</sup>**

### **- S T A T U T O -<sub>3</sub>**

#### **I. Denominazione**

1. È costituita un'Associazione il cui nome è SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA.
2. L'Associazione ha sede in Roma.

#### **II. Finalità**

3. L'Associazione ha il duplice scopo di promuovere:
  - a] l'orientamento teorico, attraverso la creazione di una comunità di studiosi nel cui ambito ogni prospettiva di ricerca linguistica trovi pieno riconoscimento e appoggio;
  - b] l'orientamento applicativo attraverso il contatto sistematico tra studiosi di glottologia, storia della lingua, etimologia, lessicologia, semantica, fonetica, linguistica descrittiva ecc., nonché di filosofia e pedagogia, psicologia, matematica e di altre discipline, a vario titolo interessati al dominio linguistico.

#### **III. Soci**

4. I Soci sono suddivisi nelle seguenti categorie: ordinari, vitalizi, benefattori (tutti compresi nella denominazione di Soci "attivi"), onorari.
5. Qualunque persona, di qualsiasi nazionalità, può essere ammessa a far parte dell'Associazione, in qualità di Socio ordinario, dietro presentazione di domanda scritta indirizzata al Segretario.

L'ammissione diventa effettiva all'atto del versamento della quota di immatricolazione e della prima quota annuale. L'ammontare di queste nuove quote è fissato dall'Assemblea dei Soci su proposta del Segretario. Non è possibile iscriversi ad anni precedenti a quello in corso.

6. L'anno sociale va dal 1 gennaio al 31 dicembre. La quota di associazione va versata nel corso dell'anno sociale a cui si riferisce. Dopo il 31 dicembre non si accetteranno più quote relative all'anno trascorso. Il mancato versamento della quota d'associazione per un anno comporta la perdita dei diritti relativi a quell'anno. Il mancato versamento della quota di associazione per due anni consecutivi fa considerare dimissionario il Socio moroso, che potrà essere riammesso solo dietro presentazione di una nuova domanda e pagamento di una nuova quota di immatricolazione (oltre alla quota annuale di quell'anno).

7. L'importo della quota di immatricolazione e della quota annua per i Soci ordinari che siano iscritti in una qualsiasi facoltà universitaria è fissato in misura pari alla metà di quello normale stabilito per gli altri Soci ordinari.

8. Sono dichiarati "Soci vitalizi" i Soci ordinari che, all'atto dell'ammissione, o successivamente, versino, in unica soluzione, oltre alla quota sociale normale per l'anno in corso, un ammontare pari a venti volte la quota stessa.

9. Sono dichiarati Soci benefattori i Soci ordinari vitalizi che versino un ammontare non inferiore a cinquanta volte la quota sociale normale.

10. Possono essere dichiarati Soci onorari personalità e studiosi stranieri operanti nel campo della linguistica. Le proposte, formulate dal Comitato Esecutivo, devono essere approvate dall'Assemblea con maggioranza di tre quarti dei Soci presenti e votanti. Il numero complessivo dei Soci onorari non potrà essere superiore a 25. Non più di tre

<sup>3</sup> [http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI\\_gen/StatutoSLI.htm](http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI_gen/StatutoSLI.htm).



Soci onorari potranno essere eletti ogni anno.

11. Per gli Istituti universitari che vogliono essere ammessi a far parte dell'Associazione in qualità di Soci ordinari, l'importo della quota d'immatricolazione e della quota annuale è fissato in misura pari al doppio di quella normale stabilita per gli altri Soci ordinari. Per Enti culturali, biblioteche, istituzioni varie e società commerciali il medesimo importo è fissato in misura pari al triplo di quella normale stabilita per gli altri Soci ordinari.

12. Diritti dei Soci:

a) I Soci attivi partecipano con diritto di voto, secondo le modalità stabilite dall'articolo 18 alle riunioni per nomina delle cariche sociali; formulano ed accettano proposte di candidature a dette cariche, sempre che siano state da loro soddisfatte le condizioni di cui al precedente art. 6.

b) I Soci attivi ed onorari possono inviare ai Comitati organizzatori di manifestazioni o iniziative editoriali dell'Associazione lavori inediti per la presentazione a Congressi e Convegni, o per la pubblicazione in altre eventuali pubblicazioni dell'Associazione, nelle modalità di volta in volta fissate.

c) Tutti i Soci hanno diritto a ricevere gratuitamente il Bollettino dell'Associazione. Su tutte le pubblicazioni dell'Associazione i Soci hanno diritto ad uno sconto sul prezzo di copertina nella misura e modalità fissate dal Comitato Esecutivo.

13. Le somme versate dai Soci vitalizi e benefattori verranno investite in Buoni del Tesoro. La sola rendita potrà essere impiegata quale contributo alle spese di esercizio. Il predetto investimento sarà affidato ad un Comitato di fiduciari composto dal Cassiere e da due Soci nominati dal Comitato Esecutivo.

#### **IV. Cariche sociali - Comitati**

14. Le cariche sociali sono: Presidente, Vicepresidente, Segretario, Cassiere.

Il Presidente rappresenta la Associazione e dà applicazione allo Statuto, con particolare riguardo al

Titolo II.

Il Vicepresidente collabora con il Presidente al raggiungimento dei fini sociali, lo rappresenta in sua assenza e ne assume le funzioni qualora egli ne sia impedito.

Organi della Società sono: Comitato Esecutivo, Comitato Redazionale, Comitato per le nomine, Assemblea dei Soci. Il Segretario coordina l'azione degli Organi della Società.

15. Comitato Esecutivo: è composto dai titolari delle cariche di cui al precedente art. 14 nonché da sei Soci eletti dall'Assemblea in numero di due ogni anno e per la durata di tre anni ciascuno, e non immediatamente rieleggibili.

Il Comitato Esecutivo è presieduto dal Presidente ed è convocato dal Segretario almeno una volta l'anno, quaranta giorni prima dell'Assemblea annuale dei Soci.

L'estratto verbale della riunione del Comitato Esecutivo e l'ordine del giorno proposto per l'Assemblea verranno inviati a tutti i Soci.

Può anche essere convocato in qualunque momento su richiesta indirizzata al Segretario da uno dei titolari delle cariche di cui all'articolo 14, o da due Soci eletti come al comma precedente.

È la maggioranza semplice dei componenti il Comitato Esecutivo (sei persone comprese le deleghe) che costituisce il numero legale per le riunioni.

16. Comitati organizzatori: per il Congresso Internazionale di Studi annualmente convocato dall'Associazione in occasione della riunione dell'Assemblea dei Soci, o di altri Convegni di Studi organizzati dall'Associazione, o di altre iniziative sociali, il Comitato Esecutivo può costituire uno specifico Comitato Organizzatore tecnico-scientifico che lo affianchi nell'organizzazione delle iniziative e che assuma, anche con ulteriore integrazione di Soci designati a questo compito, la cura dell'eventuale pubblicazione relativa. Il Comitato Organizzatore viene nominato almeno un anno prima dello svolgimento della manifestazione prevista e resta in carica fino al suo termine, e nel caso, fino alla pubblicazione dell'opera che ne consegue. Durante lo svolgimento della sua attività uno o due Soci da esso delegati partecipano con diritto di voto alle riunioni del Comitato Esecutivo.

17. Comitato per le nomine: è composto da tre Soci in numero di due ogni anno e per la durata di tre anni ciascuno. Il Socio che ha raggiunto il terzo anno di carica fungerà da Presidente del Comitato.

18. Elezioni. Il Presidente resta in carica due anni ed è rieleggibile per un solo biennio consecutivo. Il Vicepresidente resta in carica un anno ed è rieleggibile per un solo anno consecutivo. Il Segretario e il Cassiere restano in carica per un triennio e sono rieleggibili. Le elezioni si svolgeranno come segue: il Comitato per le nomine procederà alla designazione di un nominativo per ciascun incarico e il Segretario, almeno due mesi prima della convocazione dell'Assemblea, invierà a tutti i Soci comunicazione scritta delle designazioni. I Soci ordinari, vitalizi e benefattori potranno, a loro volta, designare un Socio quale candidato per ciascuno degli incarichi.

Se il Segretario riceverà, almeno tre settimane prima dell'Assemblea annuale, sei o più designazioni dello stesso Socio per la medesima carica, egli conferirà a questi la candidatura a parità di condizioni con il candidato designato dal Comitato per le nomine. I nominativi di coloro che avranno effettuato la designazione scritta al Segretario dovranno rimanere segreti.

Prima della designazione ufficiale il Segretario accerterà che il Socio designato sia disposto, se eletto, ad accettare l'incarico. In caso di mancata risposta il nominativo del Socio sarà depennato dalla lista dei candidati.

Qualora per il medesimo incarico vi fosse più di un candidato, si procederà all'elezione per scrutinio segreto. Ciascun Socio eletto può ricoprire una sola carica.

In caso di dimissioni di uno dei Soci eletti a cariche sociali, il Comitato per le nomine, d'accordo con il Comitato Esecutivo, procede alle nomine di un Socio come supplente alla carica per il completamento della sua durata. La nomina del supplente deve essere ratificata dalla prima Assemblea dei Soci. Per eventuali candidature alternative valgono le regole sopra stabilite. Se il Segretario riceverà almeno tre settimane prima dell'Assemblea annuale, una proposta firmata da almeno dodici Soci, i cui nomi resteranno segreti, per dichiarare decaduto dalla carica il Presidente, o il Vicepresidente o il Segretario, o il Cassiere, o un componente del Comitato Esecutivo, o del Comitato per le nomine, tale proposta sarà posta all'ordine del giorno dell'Assemblea e per essere approvata dovrà ricevere i voti almeno della metà più uno

dei Soci presenti. Nel caso venga approvata, il Comitato per le nomine procederà alla nomina di un supplente come nel caso di dimissioni.

19. Nel corso dell'anno sociale il Comitato Esecutivo agisce per conto dell'Assemblea. Del suo operato dà conto a quest'ultima alla scadenza del mandato, in occasione della convocazione annuale. Al Comitato Esecutivo è affidata la ratifica del bilancio compilato dal cassiere, da sottoporre all'approvazione dell'Assemblea.

20. Il Segretario è tenuto ad invitare il Comitato Esecutivo a pronunciarsi, mediante il voto espresso per lettera, su questioni specifiche sollevate da un Socio o che potranno originare dal Segretario stesso.

Alle riunioni del Comitato Esecutivo partecipano, senza diritto di voto, il Presidente del Comitato per le nomine e i Soci che abbiano ricoperto cariche in seno al Comitato Esecutivo nel quinquennio precedente.

Il Comitato Esecutivo può decidere di invitare alle sue riunioni, sempre senza diritto di voto, altri Soci la cui presenza ritenga utile.

I membri del Comitato Esecutivo possono delegare un Socio a rappresentarli alle riunioni ed a votare per loro. A nessuno è consentito esprimere più di un voto per delega ricevuta.

#### **V. Gruppi**

21. Allo scopo di facilitare l'attività degli studiosi, i Soci potranno costituirsi in gruppi, secondo norme che verranno sottoposte all'approvazione del Comitato Esecutivo.

L'Associazione collaborerà con i Gruppi al conseguimento dei loro obiettivi.

#### **VI. L'Assemblea**

22. L'Assemblea generale dei Soci si riunirà annualmente in data e luogo che verranno stabiliti dal Comitato Esecutivo nel corso di una precedente Assemblea annuale. Una speciale seduta dell'Assemblea sarà dedicata alla approvazione del bilancio consuntivo. Ciascun Socio attivo partecipante all'Assemblea può rappresentare, se ne ha delega scritta depositata alla presidenza, non più di altri due Soci attivi.

23. Il Presidente dell'Associazione presiede tutti i lavori dell'Assemblea.

L'organizzazione dell'Assemblea annuale e del Congresso Internazionale di Studi che l'accompagna è affidata al Comitato Esecutivo. L'organizzazione degli altri Convegni può essere delegata dal Comitato Esecutivo a uno o più Soci.

24. I titoli e i sommari delle conferenze che verranno presentate dai Soci nel corso del Congresso Internazionale di Studi dovranno essere inviati con due mesi di anticipo al Segretario per il Comitato Esecutivo il quale ultimo deciderà insindacabilmente in merito alla loro eventuale inclusione nel programma dei lavori ed alla assegnazione dei relativi limiti di tempo.

#### **VII. Pubblicazioni**

25. Pubblicazioni dell'Associazione:

Le pubblicazioni dell'Associazione comprendono ordinariamente gli Atti dei Congressi Internazionali organizzati in coincidenza con la riunione dell'Assemblea dei Soci.

Possono comprendere anche Atti di Convegni interannuali o altre pubblicazioni straordinarie decise dall'Assemblea o dal Comitato Esecutivo. Per le iniziative la cui realizzazione è stata demandata ad un apposito Comitato Organizzatore, la cura della pubblicazione relativa viene assunta da quest'ultimo. La selezione dei lavori proposti dai

Soci per la pubblicazione sarà effettuata congiuntamente dal Comitato Esecutivo e dal Comitato Organizzatore.

#### **VIII. Modifiche allo Statuto**

26. Le modifiche al presente Statuto devono essere approvate a maggioranza di due terzi dei Soci presenti all'Assemblea annuale. Le proposte di modifica dovranno essere presentate per iscritto al Segretario almeno quattro mesi prima dell'Assemblea e dovranno recare la firma almeno di tre Soci.

#### **IX. Scioglimento dell'Associazione**

27. Lo scioglimento dell'Associazione potrà essere deliberato da una Assemblea straordinaria all'uopo convocata. Per le questioni di ordine patrimoniale relative allo scioglimento dell'Associazione vigono le norme sancite dalle disposizioni di legge. Eventuali beni o redditi residui saranno devoluti ad Associazioni o Enti culturali che perseguano finalità consimili a quelle dell'Associazione.

#### **X. Norme transitorie**

Comitato promotore: il Comitato Promotore è composto dai signori: F. Agard, M. Alinei, C.M. Bertin, I. Boström, I. Cervelli, M. Crisari, T. De Mauro, C. De Simone, G. Folena, R.A. Hall jr., L. Heilmann, G. Herczeg, G. Lepschy, P. Limongelli, B. Malmberg, A. Martinet, H. Madricado, Z. Muljacic, R. Picchio, P. Roberts, M. Saltarelli, P. Teyssier, R. Titone, A. Visalberghi, P. Weaver, L. Zgusta. Fino alla convocazione della prima Assemblea il Comitato Promotore provvederà a tutti gli adempimenti previsti dal presente Statuto con funzioni di Comitato Esecutivo, Comitato Redazionale e Comitato per le nomine. Il Comitato Promotore indice la prima Assemblea, alla cui approvazione sottopone gli atti compiuti in precedenza, e propone nominativi di Soci per l'elezione alle cariche ad a membri dei vari Comitati nel presente Statuto.

Per quanto riguarda l'elezione dei Soci membri del Comitato Esecutivo, la scadenza del mandato sarà eccezionalmente fissata in anni uno per due dei Soci eletti, in due anni per altri due Soci eletti, mentre per i rimanenti due il mandato avrà la normale durata di anni tre. I candidati eletti con cadenza del mandato dopo uno o due anni potranno eccezionalmente essere rieletti rispettivamente per due e un anno consecutivi.

Le stesse modalità si applicano per l'elezione dei membri del Comitato Redazionale e di quello per le nomine.

Funge da Presidente del primo Comitato per le nomine il Socio eletto il cui mandato scade al termine di un anno.

Le norme di cui al presente Statuto saranno approvate nel corso della prima Assemblea dei Soci, dopo di che il presente titolo X sarà considerato abrogato a tutti gli effetti.

### **NORME PER LA COSTITUZIONE DEI GRUPPI DI INTERVENTO E STUDIO NEL**

#### **CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA - GISCEL**

##### **(art. 21 Statuto SLI)**

(Approvate dal Comitato Esecutivo della SLI del 14. 9. 1978 e modificate dalla Assemblea generale della SLI del 27. 2. 1987, del 15. 4. 1989, del 16. 4. 1994 e del 27. 9. 1996).

Il Comitato Esecutivo, visto l'art. 21 dello Statuto della SLI, stabilisce le seguenti norme per l'istituzione e il funzionamento dei "Gruppi di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL)".

I Gruppi di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) sono costituiti su base regionale, di norma uno per ogni regione della Repubblica Italiana: eventuali deroghe a questo principio, richieste dalle Assemblee locali, saranno vagliate dall'Assemblea Nazionale. I Gruppi hanno organi propri, patrimonio proprio e comunque autonomia amministrativa.

Essi si costituiscono giuridicamente sulla base di uno Statuto comune (allegato alle presenti Norme) con i seguenti organi: Assemblea Regionale, Consiglio Regionale, Segretario, Vicesegretario, Tesoriere regionali.

I Soci dei Gruppi GISCEL compongono l'Assemblea Nazionale, la quale è presieduta da un Segretario Nazionale, nominato dall'Assemblea medesima fra tutti i suoi membri. Il Segretario Nazionale resta in carica due anni ed è rieleggibile per un solo biennio consecutivo. Il Segretario Nazionale partecipa, con diritto di voto, al Comitato Esecutivo della SLI.

Il Segretario Nazionale è affiancato da due Consiglieri Nazionali eletti dall'Assemblea Nazionale fra i suoi membri. Il mandato dei Consiglieri Nazionali è biennale ed è rinnovabile per un biennio.

Il Segretario Nazionale ha il compito di convocare l'Assemblea nazionale almeno una volta all'anno (preferibilmente in coincidenza con l'Assemblea annuale dei Soci SLI o del Convegno Nazionale Giscel), fissandone l'ordine del giorno, attraverso i Segretari regionali, almeno quaranta giorni prima della data fissata. Alle riunioni dell'Assemblea nazionale partecipano, con diritto di voto, tutti i componenti in carica del Comitato Esecutivo della SLI. Le proposte di elezione alle cariche sociali vengono rese note ai Soci, su proposta del Segretario Nazionale d'intesa con i Consiglieri Nazionali, unitamente all'O.d.g. dell'Assemblea che le deve approvare.

L'Assemblea Nazionale fissa le linee di orientamento culturale e le finalità di massima alle quali devono risultare conformi le attività svolte dai Gruppi, e approva le relazioni sull'attività dei singoli Gruppi presentate dai rispettivi Segretari Regionali. Iniziative di incontri di carattere nazionale (Congressi, Seminari, dibattiti, ecc.), sempre da coordinare con le attività della SLI, verranno deliberate in seno all'Assemblea Nazionale e affidati di volta in volta a un Comitato Organizzatore.

Di tali iniziative viene data notizia nel Bollettino SLI. All'Assemblea Nazionale spetta inoltre ogni decisione sulle attività editoriali a livello nazionale.

Qualora l'Assemblea decida di aprire una collana di pubblicazioni, potrà nominare nel proprio seno un Comitato Scientifico, formato da 5 membri (eletti per un quadriennio e non immediatamente rieleggibili) e dal Segretario Nazionale in carica. In caso di parità prevale il voto del Segretario Nazionale.

Il Comitato Scientifico ha il compito di esaminare le proposte di pubblicazioni che gli pervenissero dai Gruppi Giscel o da Soci Giscel o SLI, di fare proposte autonome, di coordinare la pubblicazione dei volumi approvati e degli Atti dei Convegni Nazionali. Le proposte del Comitato Scientifico sono sottoposte alla discussione dell'Assemblea

Nazionale, alla quale spetta il compito di fissare annualmente il programma della collana. Il Comitato Scientifico risponde della sua attività all'Assemblea Nazionale. La costituzione di un Gruppo nelle regioni che ne sono prive avviene quando almeno 9 Soci SLI di una regione ne facciano motivata richiesta al Comitato esecutivo della SLI, il quale, vagliata la proposta, autorizzerà la costituzione del Gruppo. Le modifiche alle presenti norme ed allo Statuto comune (allegato alle presenti Norme) sono decise, a maggioranza semplice, dal C.E. della SLI, su iniziativa del Segretario nazionale del Giscel o dello stesso C.E., dopo aver sentito il parere dell'Assemblea Nazionale Giscel. I Giscel Regionali sono tenuti ad adeguare il proprio Statuto entro sei mesi dalla pubblicazione delle decisioni nel Bollettino SLI.

### **GRUPPI DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA - GISCEL (della Regione .....)[2]**

1. È istituito il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica – GISCEL (della Regione... ) nei modi e nelle forme previste dall'art. 21 dello Statuto della "Società di Linguistica Italiana" (costituita in Roma con atto e a rogito del notaio dr. Marco Panvini Rosati, in data 24.6.1967, n. 73898, con successive modifiche come da atto del notaio A. Landini di Pisa, in data 1.6.1976, n. 213.307/4276), e in particolare secondo le norme per la costituzione dei Gruppi GISCEL, le quali sono parte integrante del presente Statuto. Il Gruppo ha sede in.....

2. Il Gruppo si propone di agire nell'ambito delle finalità definite nell'art. 3 dello Statuto della SLI.

In particolare, si propone di realizzare le seguenti finalità specifiche:

a] studiare i problemi teorici e sociali dell'Educazione Linguistica nell'ambito della scuola;

b] contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico, che dovrà essere fondato non più sul puro studio grammaticale o sulla imitazione di modelli formali, ma su attività che stimolino nei discenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica e favoriscano l'presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici, il tutto come già espresso nelle "Dieci tesi" del GISCEL.

3. Possono essere iscritti al Gruppo GISCEL (della Regione.....) gli insegnanti di lingua (materna e seconde), gli studenti e gli studiosi di linguistica, pedagogia, psicologia, ecc., che siano Soci della SLI e interessati a realizzare le finalità previste dall'art. 2, che svolgano la loro attività didattica e/o scientifica nella regione.

La domanda di iscrizione dei nuovi Soci, adeguatamente motivata, dovrà pervenire alla Segreteria del Gruppo. Nella prima Assemblea successiva si raccolgono le quote dei nuovi iscritti e si rende esecutiva la loro adesione. I Soci del Gruppo partecipano alle attività da questo organizzate e ne ricevono le pubblicazioni ciclostilate o a stampa gratuitamente o, ove ciò non sia possibile, con particolari facilitazioni stabilite dal Consiglio Regionale. I Soci del Gruppo partecipano ad attività e ricevono pubblicazioni

di altri Gruppi ogni volta che ve ne sia la possibilità finanziaria ed organizzativa. Ogni Socio, al momento dell'iscrizione, versa la prima delle quote annuali. L'importo di tale quota sarà fissato, e se necessario successivamente modificato, dall'Assemblea su proposta del Tesoriere, con delibera assunta a maggioranza degli iscritti presenti. Il mancato versamento della quota d'associazione per un anno comporta la perdita dei diritti relativi a quell'anno.

4. L'Assemblea dei Soci si riunisce ordinariamente, su convocazione del Segretario Regionale, almeno una volta l'anno e straordinariamente su convocazione del medesimo o ogni volta che ne faccia richiesta al Segretario Regionale almeno un terzo dei Soci. L'Assemblea riunita nella seduta ordinaria definisce i criteri generali e programma i piani di studio e di intervento nel territorio regionale: essa approva il bilancio e la relazione di attività del Segretario Regionale, da presentare all'Assemblea Nazionale, ed elegge a maggioranza semplice dei presenti il Consiglio Regionale, il quale è composto da almeno tre membri, con l'aggiunta di altri membri nella misura di uno per ogni 20 nuovi Soci. Il Consiglio Regionale organizza l'attività di studio e di intervento del Gruppo, provvedendo altresì alla gestione dei fondi, sulla base delle indicazioni fornite dall'Assemblea, e all'approntamento del bilancio preventivo e consuntivo, da sottoporre all'approvazione dell'Assemblea. Il Consiglio Regionale elegge nel suo seno un Segretario Regionale, che ha la rappresentanza del Gruppo ed è garante dell'applicazione dello Statuto, un Vicesegretario e un Tesoriere. Le funzioni di Vicesegretario e di Tesoriere possono essere assunte dallo stesso Socio. Il Vicesegretario assume le funzioni del Segretario qualora questi ne sia impedito, convocando, in caso di impedimento permanente, un'Assemblea straordinaria. La durata delle cariche è biennale e tutti gli eletti sono immediatamente rieleggibili solo per un secondo biennio.

5. Patrimonio del Gruppo è costituito dalle quote di associazione dei Soci, comprese quelle versate dai promotori, e da ogni altro eventuale contributo versato da altri Enti, per il raggiungimento dei fini statutari.

6. Per attuare le finalità del punto 2 il Gruppo tiene periodicamente riunioni di studio, prende contatto con Enti e persone interessate agli stessi fini, elabora testi sperimentali che si propongano di rispondere alle medesime finalità. Il Gruppo contribuisce al dibattito sulla elaborazione di proposte di riforma e di nuovi strumenti educativi, individuando ipotesi di contenuti e metodi propri per il settore della Educazione Linguistica. A questo fine i Soci del Gruppo si impegnano a portare questo dibattito e il materiale di cui agli articoli 2 e 3 negli spazi democratici delle scuole (Consigli, Distretti, ecc.) e in tutte le altre istituzioni sociali e culturali con le quali possono stabilire un rapporto di collaborazione. Alle attività del Gruppo possono partecipare, nelle modalità stabilite

dall'Assemblea regionale, anche persone non iscritte al GISCEL.

[1] Il Comitato Promotore, di cui al Titolo X, decadde il 27 maggio 1967, data dell'approvazione del presente atto

costitutivo da parte della prima Assemblea annuale dei Soci. Copia dell'atto costitutivo, con atto a rogito del notaio in

Roma dr. Marco Panvini Rosati in data 24 giugno 1967 rep. n. 73898, è stata depositata nella cancelleria del Tribunale

Civile di Roma il 2 luglio 1967 e annotata al n. 1565 del registro Società inserito nel fasc. n. 1565/67. Il testo sottoriportato contiene gli emendamenti agli articoli 8, 9, 23, apportati dall'Assemblea dei Soci in data 28 aprile 1968; all'art. 18, apportato in data 28 maggio 1969; agli articoli 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, apportati in data 3 giugno 1973; all'art. 18, apportato in data 30 maggio 1976, agli articoli 12, 16, 25, apportati in data 9 maggio 1981, ancora, all'art. 21, apportati in data 27 settembre 1996.

[2] La precisazione "Regione ..." sarà adottata nel caso di Gruppi regionali.

#### **Dieci Tesi per l' Educazione Linguistica democratica<sup>4</sup>**

**1.** Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere e possiamo catalogare, ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza, intervenendo in essa e trasformandola. Non si limita l'importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie, esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità *simbolica fondamentale* o capacità *semiologica* (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

**2.** Dati i molti legami con la vita individuale e sociale, è ovvio (ma forse non inutile) affermare che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intera la personalità degli essere umani, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di corretta socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione civile. E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buon sviluppo organico e, per dirla più chiaramente ancora, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti, di una buona maturazione delle capacità linguistiche. Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: "Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative".

**3.** Come già abbiamo accennato (tesi 1), il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto.

<sup>4</sup>De Mauro T. – Lodi M., *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti, 1979.



La capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alta voce, di recitare a memoria ecc. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove.

Quest'ultima capacità è correlativa a una caratteristica che differenzia le lingue storico-naturali dai sistemi simbolici e formativi, e da altri tipi di comunicazione, ossia è correlativa alla innovatività permanente caratteristica delle lingue storico-naturali. Si tratta di una caratteristica importante.

Come è stato visto dai rari teorici della linguistica storica tradizionale (e, tra questi, dall'intelligenza teorica di Antonio Gramsci), proprio per tale caratteristica una lingua storico-naturale aderisce nel suo progredire farsi e riorganizzarsi alla peculiare vicenda storica di ciascuna comunità culturale e nazionale.

**4.** Una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi 3) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi 2), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi 1).

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini "senza distinzioni di lingua" e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono come traguardo dell'azione della "Repubblica". E "Repubblica", come spiegano i giuristi, significa l'intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi ed amministrativi dello Stato e degli enti pubblici. Rientra tra questi la scuola, che dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà di linguaggio, a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità.

Dal punto di vista giuridico, pedagogico, linguistico ciò è perfettamente possibile come mostrano esempi disperati di comunità statali in cui non solo è garantito, ma promosso il plurilinguismo nella società, nella scuola, nelle istituzioni legislative. Si cita spesso l'esperienza della Confederazione elvetica, in proposito. Ma più recenti e non meno significativi ad esemplari sono i casi dell'India, dalla Jugoslavia, della Svezia, dell'Unione Sovietica. Gli art. 3 e 6 della Costituzione potrebbero consentire anche all'Italia di figurare tra questi casi esemplari: molto (forse tutto) dipende proprio dall'educazione linguistica nelle scuole.

**5.** La pedagogia linguistica tradizionale è rimasta assai al di sotto di questi traguardi. Qualcuno ha osservato che, spesso, vecchie pratiche pedagogiche in materia di educazione linguistica sono rimaste parecchi passi indietro perfino rispetto alle proposte dei programmi ministeriali, che, certo, non erano e non sono l'ideale dell'efficacia democratica.

La pedagogia linguistica tradizionale punta i suoi sforzi in queste direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana; produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi); classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); apprendimento a memoria di paradigmi verbali; classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi, di testi letterari, solitamente assai tradizionali; interventi correttivi delusivi volti a reprimere le deviazioni ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi e di stile (vocabolario).

**6.** Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l'inefficacia. Dal 1859 esiste in Italia una legge sull'istruzione obbligatoria, che, dal decennio giolittiano, ha cominciato a trovare realizzazione effettiva a livello delle primissime classi elementari. Masse enormi sono passate da sessanta, settant'anni attraverso queste classi. La pedagogia tradizionale ha saputo insegnare loro l'ortografia? No. Essa ha puntato sull'ortografia tutti i suoi sforzi. Ma ancora, oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo.

E non solo. L'ossessione degli "sbagli" di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte. E non parliamo qui di lapsus freudiani o di occasionali distrazioni, ma di deviazioni radicate e sistematiche (qui con l'accento per esempio, o gli atroci dilemmi sulla grafia dei plurali di ciliegia e goccia ecc.).

Come non insegna bene l'ortografia, così la pedagogia tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta. Cali un veto pietoso sulla maniera fumosa e poco decifrabile in cui sono scritti molti articoli di quotidiani. E non si creda che l'oscurità risponda sempre e soltanto a un'intenzione politica, all'intenzione di tagliar fuori dal dibattito i meno colti. Una recente analisi di giornali di consigli di fabbrica ha mostrato che in più d'uno il linguaggio non brilla davvero per chiarezza.

E non sempre la limpidezza del vocabolario e della frase è caratteristica propria di tutti i comunicati delle confederazioni sindacali. Ora, è fuor di dubbio che gli operai e i sindacalisti non hanno alcun interesse a non essere capiti. L'oscurità, i periodi complicati sono il risultato della pedagogia linguistica tradizionale.

La pedagogia linguistica tradizionale, dunque, non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento.

**7.** Ma gli scopi dell'educazione linguistica non possono restare più quelli tradizionali.

La pedagogia linguistica tradizionale pecca non soltanto per inefficacia ma per la parzialità dei suoi scopi. Commisuriamo tali scopi alle tesi che abbiamo enunciato.

A) La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di italiano", ignorando la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi 1) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa). La pedagogia linguistica

tradizionale bada soltanto alle capacità produttive, e per giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali. Le capacità linguistiche ricettive sono ignorate, e con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio fatta di capacità di capire le parole lette e scritte, ma proprio quella metà che è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per il funzionamento dell'altra metà: come il bambino impara prima a individuare le frasi, ad ascoltare e capire, e poi impara a produrre parole e frasi, così da adulti prima dobbiamo leggere e rileggere e udire e capire una parola, poi ci avventuriamo ad usarla. Ma la pedagogia linguistica tradizionale non fa alcun conto di ciò.

B) La pedagogia tradizionale bada soltanto alla produzione scritta, non cura le capacità di produzione orale. Questa è messa a prova nel momento isolato e drammatico della "interrogazione", quando l'attenzione di chi parla e di chi ha domandato e ascolta è, nel migliore dei casi, concentrata sui contenuti dalla risposta e, nei casi peggiori, sulle astuzie reciproche per mascherare e, rispettivamente, smascherare quel che non si sa. La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale.

E fuori cade l'attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi 3.

C) Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere breve, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo).

D) La pedagogia linguistica tradizionale si è largamente fondata sulla fiducia nella utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche. La riflessione scolastica tradizionale sui fatti linguistici si riduce a questi quattro punti.

Tra gli studiosi, i ricercatori e gli insegnanti che a vario titolo hanno avuto a che fare con le attività del CIDI esiste un pieno accordo nelle seguenti critiche:

a) *parzialità dell'insegnamento grammaticale tradizionale*: se riflessione sui fatti linguistici deve esserci nella scuola, essa deve tener conto anche dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni e del senso del significato della strutturazione del vocabolario (semantica); ridotta a grammatica tradizionale la riflessione dei fatti linguistici esclude dunque tutta la complessa materia di studio e riflessione delle varie scienze del linguaggio;

b) *inutilità dell'insegnamento grammaticale tradizionale rispetto ai fini primari e fondamentali dell'educazione linguistica*: se anche le grammatiche tradizionali fossero strumenti perfetti di conoscenza scientifica, il loro studio servirebbe allo sviluppo delle capacità linguistiche effettive soltanto assai poco, cioè solo per quel tanto che, tra i caratteri del linguaggio verbale c'è anche la capacità di parlare e riflettere su se stesso (cosiddetta riflessività delle lingue storico-naturali e/o autonomicità delle parole che le compongono); pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.;

c) *nocività dell'insegnamento grammaticale tradizionale*: le grammatiche di tipo tradizionale sono fondate su teorie del funzionamento d'una lingua che sono antiquate e, più ancora che antiquate, largamente corrotte ed equivocate (un Aristotele assai mal capito); inoltre, per quanto riguarda specificamente le grammatiche della lingua italiana, a questo difetto generale va aggiunto (ed è necessario che tutti ne prendano coscienza), che, fra le infinite parti dei nostri beni culturali in rovina o sconosciuti, c'è anche questa: come non abbiamo un grande e civile dizionario storico della lingua (che valga l'Oxford inglese, il Grimm tedesco, il russo o spagnolo Dizionario dell'Accademia ecc.); così non abbiamo un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano (e dei dialetti): lavori in questo senso sono avviati, ma ci vorrà molto tempo prima che per l'italiano si disponga di una grammatica attualmente adeguata; costretti a imparare paradigmi e regole grammaticali, oggi come oggi gli alunni delle nostre scuole imparano cose teoricamente sgangherate e fattualmente non adeguate o senz'altro false.

E) Nel ciclo dei dibattiti sulla grammatica sono emersi dei disaccordi che riguardano aspetti scientificamente non irrilevanti (la validità di alcuni dei modelli esplicativi di fatti linguistici elaborati da studiosi e, d'altra parte, validità di una riflessione sui fatti linguistici che si rifiuti di ancorarsi a un unico modello esplicativo): ma tali disaccordi non toccano le critiche ai gravi difetti e, in ogni caso, alla sopravvalutazione della riflessione grammaticale propria della tradizionale pedagogia linguistica.

F) La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

G) Che vi sia infine un rapporto sotterraneo ma sicuro tra le capacità più propriamente verbali, e le altre capacità simboliche ed espressive, da quelle più intuitive e sensibili (danza, disegno, ritmo) a quelle più complesse (capacità di coordinamento e calcoli matematici), è, anche, ignorato dalla pedagogia linguistica tradizionale. Che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vadano curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe queste sono ovvietà scientifiche

sconosciute alla nostra tradizionale pedagogia linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici non verbali, e che, proprio perché verbalistica, sopravvalutandolo e isolandolo dal resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.

**8.** Chi ha avuto pazienza di seguire fin qui l'esposizione, attraverso l'enunciazione delle tesi più generali (1-4) e di quelle dedicate all'analisi e critica della pedagogia linguistica tradizionale (5-8) ha già visto delinearsi sparsamente i tratti di una educazione linguistica democratica. Vogliamo ora qui coordinarli, secondo un'esigenza di interna coerenza e di più organica successione, formulando dieci regole su cui basare l'educazione linguistica nella scuola nuova che nasce, nella scuola democratica.

I) Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.

II) Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.

III) La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente gradualmente.

IV) La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

V) Occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.

VI) Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.

VII) Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.

VIII) Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).

IX) Nella cornice del complessivo sviluppo delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi, arricchendo progressivamente le parti di un vocabolario più specificamente destinate a parlar dei fatti linguistici, ed innestando in ciò lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divertire storico delle lingue.

X) In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità comunicativa di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: "Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore". La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: "Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così". La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola, che è *la funzionalità comunicativa* di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare.

**9.** La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate, potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso) buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio. Un buon manuale di ortografia e ortoepia, la conoscenza delle principali varietà di pronuncia dell'italiano, una discreta conoscenza dei dialetti usati nel paese e dagli alunni, la psicologia dell'apprendimento linguistico, la psicologia del linguaggio, la sociologia del linguaggio, nozioni di sociolinguistica, storia e geografia linguistica italiana, la conoscenza scientifica della lingua italiana, della sua origine, storia, funzionalità, la capacità di usare grammatiche storiche e formali e dizionari storici e specialistici, nozioni indispensabili di teoria generale del linguaggio e della comunicazione: ecco il nucleo minimo di conoscenze indispensabili agli insegnanti e lasciate fin qui fuori dalla porta.

Si dirà che queste conoscenze sono troppe. Si dirà, e si dirà il vero, che tanto son troppe perfino molti liberi ricercatori linguisti e professori universitari con patente di glottologo le ignorano in buona misura.

Senza ira e senza retorica, a chi dovesse dire così dobbiamo rispondere che, con quelle conoscenze, la vecchia scuola ha lasciato fuori dalla porta delle scuole elementari trentadue italiani su cento, e sono troppi; e, ancora oggi, allontana prima del termine dell'obbligo tre ragazzi su dieci, tutti e tre figli di lavoratori. E sono troppi.

E tutto questo, come è stato mostrato, è avvenuto e avviene proprio per i difetti, la parzialità, l'inefficienza della pedagogia linguistica tradizionale.

**10.** Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di

formazione e informazione linguistica e educativa. È un problema amministrativo e civile: è un problema politico.

E politico, amministrativo e civile è il problema della ristrutturazione dei meccanismi di formazione e reclutamento del futuro nuovo personale insegnante, che fin dall'università, qualunque cosa vada a insegnare, deve essere dotato di quel necessario corredo di conoscenze linguistiche che, oggi, restano fuori dalla porta della scuola perché sono restate e restano fuori dalla porta dell'università italiana.

Ed è ancora una volta anche amministrativo, certamente civile e in sostanza politico il problema di ribaltare i modi tradizionali di educazione o, se si vuole, di diseducazione linguistica, di trasformarli in maniera tale da rendere tutti quanti (e non solo pochissimi che l'educazione linguistica se la fanno e la ricevono a casa) padroni delle varie capacità linguistiche.

Da qualunque parte si consideri l'insieme di questioni, soluzioni e proposte che abbiamo delineato, sempre, in ultima analisi, ci si imbatte nella necessità di connettere il discorso a una diversa impostazione dei bilanci dello Stato e delle scuole, a un diverso orientamento della vita sociale tutta. Da anni si verificano l'esattezza della tesi di Gramsci: *"Ogni volta che affiora in un modo o nell'altro la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare nazionale"*. Perciò queste analisi e proposte acquistano senso soltanto se maturate in rapporto a forze sociali interessate a gestire la scuola secondo obiettivi democratici, a "riorganizzare l'egemonia", a "stabilire rapporti più intimi e sicuri tra gruppi dirigenti e massa". A queste forze il CIDI si richiama e ad esse consegna le sue riflessioni e proposte per una educazione linguistica democratica.

## **Dieci Tesi per un' Educazione Linguistica democratica**

### **I. La centralità del linguaggio verbale**

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi), ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, etc.). Non si limita l'importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità simbolica fondamentale o capacità semiologica (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

<http://www.giscel.org>

## **II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale**

Dati i molti legami con la vita individuale e sociale, è ovvio (ma forse non inutile) affermare che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità. E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buon sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti di una buona maturazione delle capacità linguistiche.

Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: "Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative".

## **III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche**

Come già abbiamo accennato (tesi 1), il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto, la capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alta voce, di recitare a memoria ecc. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove.

## **IV. I diritti linguistici nella Costituzione**

Una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi I).

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini "senza distinzioni di lingua" e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono come traguardo dell'azione della "Repubblica". E "Repubblica", come spiegano i giuristi, significa l'intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi ed amministrativi dello Stato e degli enti pubblici. Rientra tra questi la scuola, che dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità. Certamente, la scuola non è né deve essere



lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati. La complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle moderne scienze semiologiche e linguistiche, i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche: ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell'educazione linguistica.

Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti. Pensiamo, specie in un paese di persistente cronico analfabetismo come l'Italia, alla fondamentale importanza dei centri di pubblica lettura, ai centri di recupero, promozione e rinnovata utilizzazione sociale delle tradizioni etnico-culturali, alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione, Uno sforzo coordinato e molteplice di tutte le istituzioni che attivano (o dovrebbero attivare) la vita culturale di massa, cioè la vita di massa sotto il profilo della cultura e dell'informazione, è la condizione per la piena attivazione delle capacità verbali.

Tuttavia, senza tralasciare l'importanza decisiva di lotte politiche e sindacali su singoli diversi settori, è dalla scuola che può venire una spinta di rinnovamento anche per altre istituzioni culturali di massa. Qui possono maturare esigenze collettive e capacità individuali di una nuova gestione democratica di tutta la rete delle istituzioni culturali. Sia come terreno immediato e diretto, sia per l'influenza indiretta e mediata che può avere nel raggiungimento dei diritti linguistici sanciti dalla Costituzione, è sulla scuola che, in modo dominante, anche se non esclusivo, devono concentrarsi gli sforzi per avviare un diverso programma di sviluppo delle capacità linguistiche individuali, uno sviluppo rispettoso ma non succubo della varietà, secondo i traguardi indicati, ripetiamolo, dagli articoli 3 e 6 della Costituzione.

#### **V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale**

La pedagogia linguistica tradizionale è rimasta assai al di sotto di questi traguardi. Qualcuno ha osservato che, spesso, vecchie pratiche pedagogiche in materia di educazione linguistica sono rimaste parecchi passi indietro perfino rispetto alle proposte dei programmi ministeriali, che, certo, non erano e non sono l'ideale dell'efficacia democratica.

La pedagogia linguistica tradizionale punta i suoi sforzi in queste direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana, produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi), classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); apprendimento a memoria di paradigmi verbali, classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi, di testi letterari, solitamente assai tradizionali, su interventi correttivi, spesso privi di ogni fondamento metodico e di coerenza, volti a reprimere le deviazioni

ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi di stile e vocabolario.

### **VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale**

Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l'inefficacia.

Dal 1859 esiste in Italia una legge sull'istruzione obbligatoria, che, dal decennio giolittiano, ha cominciato a trovare realizzazione effettiva a livello delle primissime classi elementari. Masse enormi sono passate da sessanta, settant'anni attraverso queste classi. La pedagogia tradizionale ha saputo insegnare loro l'ortografia? No. Essa ha sì puntato sull'ortografia tutti i suoi sforzi. Ma ancora, oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo. E non solo. L'ossessione degli "sbagli" di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte. E non parliamo qui di lapsus freudiani o di occasionali distrazioni, ma di deviazioni radicate e sistematiche (qui con l'accento per esempio, o gli atroci dilemmi sulla grafia dei plurali di ciliegia e goccia ecc.).

Come non insegna bene l'ortografia, così la pedagogia tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta. Cali un veto pietoso sulla maniera fumosa e poco decifrabile in cui sono scritti molti articoli di quotidiani. E non si creda che l'oscurità risponda sempre e soltanto a un'intenzione politica, all'intenzione di tagliar fuori dal dibattito i meno colti. Una analisi di giornali di consigli di fabbrica mostra che in più d'uno il linguaggio non brilla davvero per chiarezza. E non sempre la limpidezza del vocabolario e della frase è caratteristica propria di tutti i comunicati delle confederazioni sindacali. Ora, è fuor di dubbio che gli operai e i sindacalisti non hanno alcun interesse a non essere capiti. L'oscurità, i periodi complicati sono il risultato della pedagogia linguistica tradizionale.

La pedagogia linguistica tradizionale, dunque, non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento.

### **VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale**

Ma gli scopi dell'educazione linguistica non possono restare più quelli tradizionali. La pedagogia linguistica tradizionale pecca non soltanto per inefficacia ma per la parzialità dei suoi scopi.

Commisuriamo tali scopi alle tesi che abbiamo enunciato.

A) La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di italiano". Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi 1) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa). La pedagogia linguistica tradizionale bada soltanto alle capacità produttive, e per giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali. Le capacità linguistiche ricettive sono ignorate, e con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio fatta di capacità di capire le parole lette e scritte, ma proprio quella metà che è condizione

necessaria (anche se non sufficiente) per il funzionamento dell'altra metà: come il bambino impara prima a individuare le frasi, ad ascoltare e capire, e poi impara a produrre parole e frasi, così da adulti prima dobbiamo leggere e rileggere e udire e capire una parola, poi ci avventuriamo ad usarla. Ma la pedagogia linguistica tradizionale non fa alcun conto di ciò. Anzi, fa peggio. Molto spesso il bambino (e così l'adulto) controlla la bontà della ricezione col collaudo. Vi sono insegnanti che non si rendono conto di ciò e condannano le sperimentazioni con cui l'allievo controlla sue ricezioni parziali o sue ipotesi provvisorie sulla funzione e il valore di un elemento linguistico appena appreso.

B) La pedagogia tradizionale bada soltanto alla produzione scritta, non cura le capacità di produzione orale. Questa è messa a prova nel momento isolato e drammatico della "interrogazione", quando l'attenzione di chi parla e di chi ha domandato e ascolta è, nel migliore dei casi, concentrata sui contenuti dalla risposta e, nei casi peggiori, sulle astuzie reciproche per mascherare e, rispettivamente, smascherare quel che non si sa. La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale.

E fuori cade l'attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi III. Si aggiunga poi che la negligenza degli aspetti orali dell'espressione, nella prima fascia elementare, significa negligenza per i complicati rapporti, vari da una regione all'altra fra ortografia, pronuncia standard italiana e pronunzie regionali locali, ciò che ha riflessi certamente negativi sull'apprendimento dell'ortografia, cui pure la pedagogia tradizionale pare annettere tanta importanza.

C) Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere breve, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo).

D) La pedagogia linguistica tradizionale si è largamente fondata sulla fiducia nella utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche. La riflessione scolastica tradizionale sui fatti linguistici si riduce a questi quattro punti. Tra gli studiosi, i ricercatori e gli insegnanti che si sono occupati del problema dell'educazione linguistica esiste un pieno accordo nelle seguenti critiche all'insegnamento grammaticale tradizionale:

a) parzialità dell'insegnamento grammaticale tradizionale: se riflessione sui fatti linguistici deve esserci nella scuola, essa deve tener conto anche dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento

tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni del senso e del significato, della strutturazione del vocabolario (semantica); ridotta a grammatica tradizionale la riflessione dei fatti linguistici esclude dunque tutta la complessa materia di studio e riflessione delle varie scienze del linguaggio;

b) inutilità dell'insegnamento grammaticale tradizionale rispetto ai fini primari e fondamentali dell'educazione linguistica: se anche le grammatiche tradizionali fossero strumenti perfetti di conoscenza scientifica, il loro studio servirebbe allo sviluppo delle capacità linguistiche effettive soltanto assai poco, cioè solo per quel tanto che, tra i caratteri del linguaggio verbale c'è anche la capacità di parlare e riflettere su se stesso (cosiddetta riflessività delle lingue storico-naturali e/o autonomicità delle parole che le compongono); pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.;

c) nocività dell'insegnamento grammaticale tradizionale: le grammatiche di tipo tradizionale sono fondate su teorie del funzionamento d'una lingua che sono antiquate e, più ancora che antiquate, largamente corrotte ed equivocate (un Aristotele assai mal capito); inoltre, per quanto riguarda specificamente le grammatiche della lingua italiana, a questo difetto generale va aggiunto (ed è necessario che tutti ne prendano coscienza), che, fra le infinite parti dei nostri beni culturali in rovina o sconosciuti, c'è anche questa: come non abbiamo un grande e civile dizionario storico della lingua (che valga l'Oxford inglese, il Grimm tedesco, il russo o spagnolo Dizionario dell'Accademia ecc.); così non abbiamo un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano (e dei dialetti): lavori in questo senso sono avviati, ma ci vorrà molto tempo prima che per l'italiano si disponga di una grammatica adeguata ai fatti; costretti a imparare paradigmi e regole grammaticali, oggi come oggi gli alunni delle nostre scuole imparano cose teoricamente sgangherate e fattualmente non adeguate o senz'altro false. E) La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volano, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

F) Che vi sia infine un rapporto sotterraneo ma sicuro tra le capacità più propriamente verbali, e le altre capacità simboliche ed espressive, da quelle più intuitive e sensibili (danza, disegno, ritmo) a quelle più complesse (capacità di coordinamento e calcoli matematici), è, anche, ignorato dalla pedagogia linguistica tradizionale. Che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vadano curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe (queste sono ovvietà scientifiche sconosciute alla nostra tradizionale pedagogia linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici non verbali, e che,

proprio perché verbalistica, sopravvalutandolo e isolandolo dal resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.

In conclusione, rendiamo esplicito ciò che si annida al fondo della pedagogia linguistica tradizionale: la sua parzialità sociale e politica, la sua rispondenza ai fini politici e sociali complessivi della scuola di classe. Nella sua lacunosità e parzialità, nella sua inefficacia, l'educazione linguistica di vecchio stampo è, in realtà, funzionale in altro senso: in quanto è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita dei loro ceti, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A quasi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la "paura di sbagliare", l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).

### **VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica**

Chi ha avuto pazienza di seguire fin qui l'esposizione, attraverso l'enunciazione delle tesi più generali (I-IV) e di quelle dedicate all'analisi e critica della pedagogia linguistica tradizionale (VVII) ha già visto delinearci sparsamente i tratti di una educazione linguistica democratica. Vogliamo ora qui coordinarli, secondo un'esigenza di interna coerenza e di più organica successione, formulando dieci principi su cui basare l'educazione linguistica nella scuola nuova che nasce, nella scuola democratica.

1. Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.
2. Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.
3. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente.
4. La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed

esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

5. Occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.

6. Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.

7. Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.

8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poeticiecc.).

9. Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana.

10. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: "Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore". La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: "Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così". La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è *la funzionalità comunicativa* di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione.

### **IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti**

La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate,

potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso) buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui ad esse rispondere.

#### **X. Conclusione**

Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica e educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori commessi nelle esperienze formative postuniversitarie realizzate dal ministero dell'istruzione e correggano anche la lacunosità, povertà, casualità e parzialità dell'ordinamento (se così si può chiamare) universitario in fatto di insegnamento delle scienze del linguaggio. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico.

Da qualunque parte si consideri l'insieme di questioni, soluzioni e proposte che abbiamo delineato, sempre, in ultima analisi, ci si imbatte nella necessità di connettere il discorso a una diversa impostazione dei bilanci dello stato e delle scuole, a un diverso orientamento della vita sociale tutta.

Da anni si verifica l'esattezza della tesi di Gramsci: *"Ogni volta che affiora in un modo o nell'altro la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare nazionale"*. Perciò queste analisi e proposte acquistano senso soltanto se maturate in rapporto a forze sociali interessate a gestire la scuola secondo obiettivi democratici, a "riorganizzare l'egemonia", a "stabilire rapporti più intimi e sicuri tra gruppi dirigenti e massa".

***Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca***

*Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione*

**PROTOCOLLO D'INTESA<sup>6</sup>**

tra il **Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca**, nel seguito denominato Ministero, rappresentato dal Capo del Dipartimento per lo sviluppo dell'Istruzione, la **SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA**, nel seguito nominata **SLI**, rappresentata dal Presidente, e il **GRUPPO DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA**, nel seguito nominato **GISCEL**, rappresentato dal Segretario Nazionale.

VISTI i Protocolli d'Intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione, la SLI e il GISCEL, sottoscritti nel marzo 1994, nel giugno 1998 e il 29 gennaio 2001;

CONSIDERATO che il Ministero cura l'educazione e la formazione dei giovani nell'area linguistica in tutte le fasce scolari e, a tal fine, promuove sul territorio nazionale iniziative ed azioni di ricerca educativa e didattica, in stretto raccordo con tutti gli altri aspetti correlati allo sviluppo e alla crescita dei giovani e alla maturazione delle loro capacità espressive e simboliche;

CONSIDERATO che il Ministero, a seguito dell'entrata in vigore dell'autonomia e della ristrutturazione dell'Amministrazione centrale e periferica, svolge compiti di coordinamento in materia di formazione del personale scolastico, sostenendo e promuovendo iniziative di formazione che siano coerenti e funzionali all'attuazione dei processi di innovazione legislativa contrattuale e regolamentare;

CONSIDERATO che la **SLI** è un'associazione di studiosi a vario titolo interessati al dominio linguistico, che promuove studi teorico-applicativi nel campo del linguaggio;

CONSIDERATO che il **GISCEL** (art.21 dello statuto SLI) associa docenti appartenenti ai diversi ordini e gradi di istruzione e ricercatori, con lo scopo istituzionale di promuovere e favorire la ricerca didattica nel settore dell'educazione linguistica;

CONSIDERATO che la **SLI** e il **GISCEL** contribuiscono con qualificati e organici interventi alla formazione del personale della scuola di ogni ordine e grado nel campo dell'educazione linguistica;

VISTI i risultati positivi delle collaborazioni e delle attività realizzate in attuazione dei protocolli precedentemente sottoscritti;

VISTA l'inclusione del **GISCEL**, nell'elenco delle Associazioni disciplinari accreditate dal Ministero per la formazione;

CONSIDERATO che appare necessario, in relazione ai diffusi processi di innovazione in atto nelle scuole, attivare ogni opportuna forma di collaborazione con le Associazioni professionali, gli Istituti di ricerca e con i Centri universitari, al fine di operare una riflessione comune sui contenuti disciplinari e sulle metodologie di insegnamento, e ottimizzare gli standard qualitativi degli interventi formativi;

**SI CONVIENE QUANTO SEGUE**

1. Il **Ministero**, la **SLI** – **SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA** e il **GISCEL** – **GRUPPI DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA**, nell'ambito dello scenario aperto dalla riforma del sistema scolastico,

<sup>6</sup> <http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/sli.pdf>



s'impegnano di comune intesa e in stretta connessione con le istituzioni scolastiche, a promuovere e monitorare attività di ricerca-azione finalizzate all'elaborazione dei piani di studio ordinamentali, alla selezione dei contenuti disciplinari ed all'individuazione dei nuclei fondamentali propri dell'educazione linguistica, al fine di rendere effettivo patrimonio di tutti gli studenti l'uso ricettivo e produttivo della lingua italiana, delle lingue straniere e degli altri linguaggi.

2. Il **Ministero**, la **SLI** e il **GISCEL**, sulla base delle esigenze segnalate dal mondo della scuola e sulla base di indicazioni provenienti dal campo della ricerca, si impegnano a coordinare l'attuazione di un programma comune di interventi nel campo del linguaggio, anche in collaborazione con altre Associazioni scientifiche e professionali del settore, relativamente all'area della formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, da realizzare in presenza o a distanza. L'area di intervento prevede iniziative di formazione sui profili disciplinari volti alla promozione della professionalità docente e alla produzione di materiali informativi/formativi per l'autoaggiornamento del personale docente. Sono previste, inoltre, azioni di socializzazione e di comunicazione relative all'utilizzo di metodologie didattiche e all'elaborazione di strumenti di autovalutazione professionale dell'efficacia dell'azione formativa. Particolare attenzione sarà dedicata alla promozione di attività di ricerca e sperimentazione specificamente indirizzate al recupero degli svantaggi linguistici, all'alfabetizzazione e allo sviluppo delle competenze linguistiche degli immigrati ed emigrati di ritorno, all'insegnamento dell'italiano all'estero.

3. La **SLI** e il **GISCEL** presenteranno ogni anno un progetto di massima di ricerca e studio finalizzato al perseguimento degli obiettivi di cui alla presente convenzione.

4. Tutti i materiali didattici prodotti in attuazione della presente Intesa saranno di proprietà del Ministero, che potrà diffonderli attraverso il sistema di documentazione educativa curato dall'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (I.N.D.I.R.E.), gli Uffici Scolastici territoriali e le reti di scuole.

5. Per la realizzazione delle finalità previste dalla presente Intesa sarà istituito, entro 30 giorni dalla sottoscrizione, un apposito Comitato del quale faranno parte le rappresentanze istituzionali delle parti contraenti e le componenti tecniche utili per l'attuazione delle iniziative conseguenti all'Intesa.

Il Comitato sarà presieduto da un rappresentante del Ministero. La prima riunione avverrà nei 30 giorni successivi alla sua formale istituzione in Roma, presso la sede del Ministero, dove verranno tenute anche le successive riunioni, a spese delle singole componenti.

6. Per l'attuazione dei programmi previsti dalla presente Intesa, il Ministero stanzierà risorse finanziarie, provenienti sia dai finanziamenti della Legge n.440/97 e finalizzate dalla Direzione Generale degli Ordinamenti all'attuazione dei Protocolli d'Intesa con le Associazioni disciplinari, sia dai finanziamenti specifici della Direzione Generale per la Formazione. La **SLI** e il **GISCEL** metteranno a disposizione le proprie risorse e le proprie competenze.

7. I profili organizzativi e di gestione afferenti all'attuazione del Protocollo d'Intesa saranno curati dalla Direzione Generale degli Ordinamenti che assicurerà, altresì, il necessario coordinamento con gli Uffici centrali interessati.

8. Al termine di ciascun ciclo di iniziative, il Comitato redigerà un'apposita relazione, comprensiva di rendiconti finanziari.

9. Il presente Protocollo d'Intesa entrerà in vigore alla data della stipula, avrà durata triennale e sarà rinnovato per un uguale periodo, salvo diverso avviso da una delle Parti, espresso almeno tre mesi prima della scadenza dei termini dell'Intesa.

Quanto sopra è stato letto, approvato e sottoscritto dalle Parti.

Roma, .....02 Agosto 2002.....

Il Capo Dipartimento dell'Istruzione... Pasquale Capo...

Il Presidente della **SLI** – SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA Rosanna Sornicola..

Il Segretario Nazionale del **GISCEL** – GRUPPI DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA ... Cristina Lavinio...