

## Organizzare le competenze linguistiche in un curriculum modulare

### Franca Quartapelle

Per organizzare in modo sensato, utile ed efficace le competenze linguistiche nel curriculum scolastico dobbiamo innanzitutto chiederci: Di quali conoscenze e capacità ha bisogno il cittadino europeo di oggi e di domani? Quali suoi bisogni possono essere soddisfatti dal sistema scolastico?

Alcune indicazioni ci vengono date dalla Commissione Europea nel Libro Bianco su Formazione e Istruzione. Lo prenderemo in considerazione partendo dalle affermazioni più generali, ma restringendo velocemente il campo per focalizzare l'apprendimento linguistico.

Per formare i cittadini della società europea, caratterizzata da un'accelerata rivoluzione scientifica e tecnica, dalla diffusione delle tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni e dalla mondializzazione dell'economia la scuola deve riorganizzarsi in modo da perseguire cinque obiettivi generali:

1. incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze;
2. avvicinare la scuola all'impresa;
3. lottare contro l'esclusione;
4. promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie;
5. porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione. (Commissione Europea 1995: 54).

A noi - insegnanti dell'area linguistica - interessa guardare meglio dentro al quarto obiettivo - promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie - tenendo presente che esso è ben interrelato con gli altri quattro e che non è privo di ambiguità. Tre lingue comunitarie non significano necessariamente una lingua materna e due lingue straniere: nell'Europa multietnica che si viene formando la lingua materna può non essere compresa nelle tre lingue comunitarie. Inoltre L'apprendimento linguistico costituisce di per sé un'acquisizione di conoscenze, che possono a loro volta essere strumento di acquisizione di ulteriori conoscenze. La padronanza delle lingue comunitarie amplia le occasioni lavorative nel grande mercato di un'Europa che non ha più frontiere, facilita l'adattamento ad ambienti di lavoro e di vita culturalmente diversi contribuendo così alla lotta contro la disoccupazione e l'emarginazione (ibidem 70).

#### Le lingue nel curriculum scolastico

“Per giungere alla conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare ed appare indispensabile che questo insegnamento diventi sistematico nella scuola elementare mentre l'apprendimento di una seconda lingua straniera dovrebbe iniziare nella scuola secondaria. Sarebbe inoltre opportuno che, come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua d'insegnamento di talune materie nella scuola secondaria. Al termine dell'iter formativo ogni individuo dovrebbe conoscere due lingue straniere comunitarie.” (ibidem 10). Con queste parole il Libro Bianco indica come collocare l'apprendimento nel curriculum scolastico. Si tratta di una proposta che si dimentica che la lingua d'insegnamento può non essere la lingua madre per tutti e che, oltretutto, è generica e approssimativa. Ma non potrebbe essere altrimenti, considerato che i sistemi d'istruzione e le tradizioni didattiche in Europa sono diversi e questa diversità, pur nulla ricerca di traguardi comuni, è un patrimonio da preservare.

Gli obiettivi condivisi a livello europeo vanno perseguiti dalle singole comunità nazionali con propri curriculum scolastici che andranno fondati sui classici tre cardini:

- le esigenze del discente, che a scuola deve sviluppare i propri processi cognitivi e acquisire un insieme organico di contenuti culturali,
- le esigenze della società, che richiede alla scuola di trasmettere a tutti i suoi membri in modo generalizzato il proprio patrimonio culturale,
- le conoscenze che sono venute aggregandosi attraverso complessi processi storici e sono continuamente relativizzate da nuove scoperte e riaggregazioni (cfr. Tyler 1971: 3-51).

Questi tre fondamenti del curriculum non sono privi di aspetti problematici. È opinione largamente condivisa, e anche teoricamente fondata, che l'apprendimento debba radicarsi nella motivazione del discente che non si rivolge in modo omogeneo verso tutti i campi del sapere. D'altra parte la costante e rapida evoluzione scientifica e tecnica porta ad un accumulo di conoscenze che è impensabile che possano essere trattate esaustivamente nelle aule scolastiche. Queste, oltretutto, non costituiscono più il canale d'accesso esclusivo al sapere.

L'elaborazione di un curriculum pone il sistema scolastico in generale, e i singoli insegnanti in particolare, di fronte a scelte pressanti: si deve decidere cosa insegnare per rispondere alle richieste dello studente e della società; ci si deve sottrarre alle costrizioni disciplinari per rispettare le esigenze dell'apprendimento, ma si deve fornire comunque un quadro organico dei campi del sapere compresi nel

curricolo: i concetti, le categorie e le abilità essenziali vanno comunque rappresentati in modo compiuto, senza che venga trascurato il carattere evolutivo della conoscenza.

Nel nostro ambito specifico ci troviamo a dover insegnare al contempo una lingua materna che per altri è straniera, o meglio seconda, o una lingua straniera che per qualcuno può essere materna.

Occorre dunque un quadro d'insieme che aiuti tutti gli insegnanti dell'area linguistica ad orientarsi, a valorizzare competenze e conoscenze acquisite al di fuori della scuola. Perché l'apprendimento continua - come è detto nel Libro Bianco - nell'arco di tutta la vita e la scuola deve poter costruire un curricolo senza riproporre apprendimenti già realizzati.

### Una competenza plurilingue e pluriculturale

Verso quale competenza tendere in campo linguistico oggi ci viene suggerito dal Consiglio d'Europa che ha elaborato una proposta per un *Quadro europeo di riferimento comune per le lingue moderne*. In questa pubblicazione, che circola attualmente in inglese e francese nella sua seconda versione, il Consiglio d'Europa propone di finalizzare l'apprendimento linguistico a comunicare in lingua e a interagire culturalmente grazie alla padronanza di più lingue e all'esperienza di più culture. L'apprendimento linguistico deve essere finalizzato a una competenza definita *plurilingue e pluriculturale* che può realizzarsi a diversi livelli (Quadro europeo 1996:100).

L'orientamento verso una competenza *plurilingue e pluriculturale* soddisfa sia le esigenze individuali che quelle sociali in quanto prende in considerazione le dimensioni della crescita personale dell'individuo, vale a dire la sua sfera intellettuale, quella pragmatica e quella esistenziale, per fornirgli le conoscenze, le capacità intellettuali e operative e i valori di cui la società ha bisogno (cfr. AA.VV. 1997:14 segg.).

Alla base di questo orientamento vi è la considerazione che la padronanza di una lingua è comunque parziale - anche la padronanza della lingua materna o nativa - e che conoscere una lingua significa sapere molte cose delle altre lingue, senza esserne consapevoli. Le conoscenze inconsapevolmente possedute vengono generalmente attivate quando si apprendono altre lingue (Quadro europeo 1996: 106 segg.).

Apprendendo una lingua straniera non si fanno analogie o si evidenziano contrasti solo rispetto alla lingua madre, ma si coinvolgono anche conoscenze riferite ad altre lingue, rompendo così il tradizionale binomio lingua materna / lingua straniera. Con riferimento all'aspetto culturale si può osservare che il contatto con una cultura straniera tende più a rinforzare che a ridurre gli stereotipi e i pregiudizi, mentre la conoscenza di diverse lingue e culture, integrando un'esperienza diversificata dell'alterità, favorisce il loro superamento e arricchisce il potenziale di apprendimento (Quadro europeo 1996:102).

La competenza plurilingue e pluriculturale è dunque una competenza *complessa e composita*. È *dinamica, transitoria e evolutiva*, perché viene costruendosi in continuazione. È previsto che sia *disequilibrata* nelle diverse lingue e culture: ci si può per esempio aspettare che alla padronanza orale di due lingue straniere faccia riscontro la capacità di scrivere testi efficaci in una sola lingua. Ma è anche *compensativa*. In questa prospettiva può avere un senso la nozione di *competenza parziale* in una determinata lingua: "non si tratta di accontentarsi di ... attivare in un apprendente una padronanza limitata o settoriale di una lingua straniera, quanto piuttosto di affermare che questa padronanza, imperfetta in un determinato momento, entra a far parte di una competenza plurilingue arricchendola. Si tratta inoltre di precisare che questa competenza, detta *parziale*, inserita in una competenza *plurilingue*, è allo stesso tempo una competenza *funzionale* a un obiettivo limitato che ci si è posto." (Quadro europeo 1996: 103). La competenza parziale può infatti integrarsi con delle competenze generali, di sapere, saper fare, saper essere diversi da quelli linguistici. Gestii, mimica, in generale la prossemica, riferiti a una cultura conosciuta possono, ad esempio, essere utilizzati per compensare le scarse conoscenze linguistiche possedute nella lingua di un'altra cultura, mentre non vi si fa ricorso nella lingua padroneggiata con maggior disinvoltura.

### Un nuovo curricolo linguistico

Per finalizzare il curricolo a sviluppare la competenza plurilingue e pluriculturale che abbiamo succintamente descritto, il Consiglio d'Europa suggerisce tre 'orientamenti':

1. la presenza di una pluralità di lingue nel percorso formativo;
2. il trasferimento delle capacità acquisite e una diversificazione degli obiettivi perseguiti nelle diverse lingue, relativamente a tipo e livello di padronanza, per evitare ridondanze e per economizzare le risorse;
3. la valorizzazione della trasversalità dell'educazione linguistica che non si limiti a realizzare l'integrazione dei curricoli linguistici in un curricolo linguistico integrato, ma evidenzii la trasferibilità del sapere, saper fare e saper apprendere linguistici da una lingua all'altra (Quadro europeo 1996: 107).

Questi tre orientamenti si basano sulla consapevolezza che un'educazione linguistica può costruire le competenze della lingua materna e di quelle straniere, integrandole, e danno chiare indicazioni operative per la realizzazione di un concetto, l'educazione linguistica, coniato in Italia negli anni settanta.

Nel *Quadro europeo* gli obiettivi di educazione linguistica di sapere, saper fare, saper essere e saper apprendere sono descritti con una procedura di progressiva messa a fuoco. Ciò permette di partire da una visione globale di educazione plurilingue e pluriculturale per differenziare i contenuti di apprendimento nelle diverse lingue in modo da evitare ripetizioni o sovrapposizioni.

Nell'articolazione dei contenuti sono reperibili le categorie che erano state poste alla base dei livelli soglia quasi vent'anni fa': contesto, situazioni, atti comunicativi, ecc. Saltano però all'occhio alcune differenze sostanziali: rispetto ai livelli soglia il parlante è focalizzato meglio, diventa esplicitamente un apprendente, con i suoi bisogni, i suoi comportamenti, le sue competenze generali, non solo linguistiche quindi. È inoltre esplicitato l'utilizzo dei testi, che nei livelli soglia non veniva richiamato.

La novità che a noi interessa di più in questo contesto riguarda l'organizzazione delle attività comunicative: viene abbandonata la classica articolazione in quattro abilità (comprendere testi orali e testi scritti, esprimersi oralmente e per iscritto) e vengono introdotte le abilità di *interazione* e di *mediazione* che integrano le tradizionali quattro in una nuova gerarchia al centro della quale si colloca l'interazione.

L'*interazione* consiste in uno scambio comunicativo, che può essere orale o scritto, in cui i momenti di ricezione e produzione si alternano. Le capacità messe in gioco non risultano dalla somma delle abilità di ricezione e produzione, perché ricorrono a strategie diverse, quali la negoziazione e la cooperazione.

La *mediazione* riguarda attività che non sono riconducibili esclusivamente a delle capacità monolingue. È detta *interpretariato* quando avviene oralmente e *traduzione* quando si realizza per iscritto. Con la mediazione si rende accessibile un testo o un messaggio a una terza persona che non sarebbe in grado di comprenderlo. Ciò avviene quando lo si riassume o lo si traspone da una lingua ad un'altra, quando si partecipa a uno scambio orale plurilingue, quando si ricorre a forme di parlato bilingue, cambiando il codice nel corso del messaggio, e anche quando si interpreta un fenomeno culturale mettendolo in relazione a un'altra cultura. Ma anche quando si riformula, si riassume o si amplia un messaggio nella stessa lingua in cui è stato prodotto in modo da renderlo comprensibile ad un interlocutore che non sarebbe riuscito a comprenderlo nella sua formulazione originale.

Sono questi i contenuti di apprendimento che vorremmo veder compresi in un curriculum. Ma la loro ampiezza da un lato e la differenziazione dei bisogni degli apprendenti dall'altro non lasciano spazio a una proposta che li organizzi in modo lineare e sequenziale. Occorre dunque orientarsi verso un *curricolo linguistico integrato*. Ciò comporta delle scelte e dei tagli rispetto alla progressione consueta con cui i contenuti di apprendimento linguistico vengono proposti in curricula concepiti per affiancarsi e scorrere paralleli. Un curriculum linguistico integrato richiede che si evidenzino i punti nodali comuni, analogie, differenze, ma anche che si costruisca la padronanza linguistica, pragmatica e socioculturale di una lingua integrandovi le competenze attivate in un'altra lingua. Gli obiettivi indicati nel curriculum di una lingua in un curriculum linguistico integrato possono rappresentare i prerequisiti oppure gli strumenti di apprendimento nel curriculum di un'altra lingua.

Dobbiamo inoltre considerare che per i cittadini della società scientifica e tecnologica l'apprendimento, non solo quello linguistico, non si conclude con il completamento degli studi, ma continua, come si è detto, per tutta la vita. A maggior ragione ciò vale per l'apprendimento linguistico, che può essere fortemente potenziato dall'immersione in contesti culturali stranieri sia durante il periodo della scolarizzazione sia dopo. Ciò ci impone di pensare a un curriculum linguistico che non sia meramente scolastico, che non debba per forza iniziare e concludersi nella scuola. Dobbiamo orientarci verso un curriculum più ampio che faccia propri e valorizzi anche gli apprendimenti realizzati in altre svariatissime esperienze (ibidem 112 seg.).

### **L'organizzazione modulare del curriculum**

La competenza plurilingue e pluriculturale non può dunque prescindere da una diversificazione linguistica. Il sistema scolastico può farsi carico di questa innovazione solo se diventa flessibile. Il compito non è facile, ma gli strumenti per affrontarlo esistono. Bisogna rinunciare all'organizzazione sequenziale e predeterminata del curriculum e optare per un'organizzazione modulare che consenta di fare a meno di programmi consolidati, legati a categorizzazioni disciplinari e prassi radicate e, al contempo, valorizzi le capacità che l'allievo ha già acquisito a scuola o altrove.

La modularità è uno strumento chiave per centrare l'apprendimento su interessi e motivazioni dell'allievo, su suoi bisogni e stili di apprendimento, sull'interazione con altri apprendimenti, per realizzare, insomma, un sistema scolastico flessibile. In questa prospettiva si colloca il *Disegno di legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* approvato il 3 giugno 97 dal Consiglio dei Ministri che prevede per il ciclo secondario un'articolazione in "autonomi moduli" che garantiscano la possibilità di scelta all'interno di un

indirizzo, la possibilità di passare da un indirizzo all'altro, di optare per iniziative offerte da altri istituti, enti o agenzie" (artt. 7 e 8) e anche di riprendere gli studi interrotti. I passaggi possono avvenire avvalendosi di un sistema di crediti formativi che presuppongono una precisa descrizione delle competenze acquisite nei singoli moduli.

I moduli sono dispositivi di apprendimento e di certificazione che permettono la realizzazione di "percorsi brevi, componibili fra loro e scomponibili al loro interno, non privi di propedeuticità dall'uno all'altro, e quindi di 'catenacci', ma ciascuno dotato di una relativa autonomia, di un proprio significato, di una propria certificabilità e spendibilità: ... [I moduli rendono] gestibile la crescente espansione dei saperi, con un alleggerimento dei contenuti disciplinari, un raggruppamento di discipline affini, la rinuncia a pretendere che in ogni percorso formativo sia incluso "di tutto un po'". (Forum 1998:9 seg.). Questa descrizione individua nella modularità un importante strumento organizzativo che può realizzarsi in diversi modi, come dimostrano i diversi curricula scolastici europei che hanno in comune la componibilità / scomponibilità del sistema.

Ma un modulo di apprendimento è di più. Costituisce "una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri, multi, interdisciplinare programmato, una parte del tutto, ma in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi *verificabili, documentabili e capitalizzabili*." (Domenici: 1998:117). Ed è anche una mappa attrezzata di conoscenze ed esperienze che indica solo i passi indispensabili e lascia che si attui una selezione. Il modulo privilegia il paradigma relazionale e si basa sul fare nuove scoperte. Ha potenziale euristico che compone conoscenze dichiarative con conoscenze procedurali; consente di esplicitare i percorsi più economici (perché più esperti), per collegare esperienze e conoscenze a livelli diversi. Combinando percorsi esperti con percorsi di apprendimento e muovendosi su un percorso non lineare, ma a zigzag, l'insegnante aiuta l'esplorazione, riorganizza i saperi e facilita la produzione di nuovi. Per consentire alle nuove conoscenze di procedere deve tenere conto delle caratteristiche degli allievi e partire da una diagnosi delle loro modalità di apprendimento. Diversamente dalle unità didattiche, che sono centrate sulla disciplina di insegnamento, il modulo è infatti centrato sull'allievo e finalizzato alla sua formazione. A tale scopo, oltre che essere componibile con altri moduli, il modulo deve essere scomponibile al suo interno, aperto a percorsi differenziati, adatti o adattabili a diversi stili di apprendimento<sup>1</sup>.

### **I moduli di apprendimento linguistico**

I moduli di apprendimento linguistico possono essere di diverso tipo, a seconda dell'aspetto che focalizzano maggiormente. Un modulo

- potrà essere centrato su un ambito d'esperienza o su ambiti omogenei tra loro (la famiglia, il lavoro, il tempo libero, ecc.),
- potrà articolarsi intorno a una macrofunzione (raccontare, descrivere, dibattere, ecc.),
- potrà avere come obiettivo lo sviluppo di un'abilità comunicativa,
- potrà sviluppare un tema facendone comunque oggetto di comunicazione (la musica, i partiti politici, l'alimentazione, il razzismo, l'amore ecc.),
- potrà sviluppare una competenza riconducibile a mansioni professionali (rispondere al telefono a richieste di informazioni, scrivere sotto dettatura, dare istruzioni sul funzionamento di una macchina, ecc.),
- potrà mettere a fuoco un genere testuale o letterario;
- potrà essere finalizzato alla riflessione sulla lingua ( morfologia, sintassi, testualità) e sugli aspetti pragmatici del linguaggio e della comunicazione (cfr. Semeraro, dispensa s.d.).

Gli argomenti su cui si impernano i singoli moduli potranno essere affrontati in una sola lingua, ma anche essere complementari e prendere in considerazione differenze e analogie che si presentano nelle diverse realizzazioni

Per poter essere riconosciute e verificate, le competenze in uscita dai singoli moduli dovranno essere descritte con precisione. Descrizioni parziali, ma complete, compiute permettono di riconoscere le acquisizioni realizzate in percorsi poco o per nulla codificati e di tenerne conto nelle scelte successive. Sembra perciò opportuno descrivere il modulo specificando i seguenti elementi, come si sta attualmente facendo in una ricerca in atto presso l'IRRSAE Lombardia:

Un modulo dovrà avere un titolo che lo caratterizzi e specificare i seguenti elementi:

(*aspetti organizzativi*.)

1. la disciplina o le discipline che lo sostanziano
2. i destinatari (fascia d'età, bisogni)

<sup>1</sup> Queste considerazioni scaturiscono da riflessioni sulla relazione tenuta da Umberto Margiotta a Desenzano del Garda il 28 febbraio 1998.

3. i prerequisiti (competenze disciplinari, consuetudini didattiche)
4. la possibile collocazione nel curriculum
5. il monte ore necessario
6. gli eventuali rapporti con moduli precedenti e successivi
7. le condizioni di fattibilità (la distribuzione oraria, le risorse necessarie ecc.)  
(*elementi interni al modulo:*)
8. le tematiche portanti o gli ambiti entro i quali selezionare le tematiche
9. le fasi in cui si articolerà il lavoro
10. le attività (esercitazioni, ricerca, studio individuale, lavori in piccolo gruppo ecc.)
11. la tipologia di materiali e strumenti che verranno utilizzati
12. modalità e strumenti di verifica
13. il livello di competenza previsto alla fine del modulo.

Occorre inoltre prevedere una differenziazione dei percorsi che risponda ai diversi stili di apprendimento. Con moduli che permettono di identificare con chiarezza le competenze in uscita l'allievo sarà in condizione di scegliere ciò che gli serve di più e riuscirà a costruire un percorso di vera formazione; all'interno di un curriculum identificabile, ricostruibile e certificabile, potrà far valere e riconoscere i propri crediti formativi con una certificazione che si auspica riconosciuta a livello europeo. Alla scuola e agli insegnanti toccano infatti compiti di diversa natura:

- il compito di 'tappare i buchi' lasciati da un'acquisizione casuale legata alle esperienze e di fornire conoscenze organiche, caratterizzate da completezza, seppure ai diversi livelli,
- il compito di comunicare alla società qual è il patrimonio culturale di cui dispongono i singoli cittadini,
- e soprattutto il compito di dare agli alunni consapevolezza delle competenze possedute.

Questi scopi non possono più essere raggiunti da una gestione rigida del curriculum, soprattutto se ci si pone l'obiettivo di far acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale.

Roma, Liceo Scientifico Morgagni, 24 ottobre 1998

### Bibliografia

- AA.VV. 1997: *Elaborazione dei nuovi programmi della scuola media. Documentazione e orientamenti*. Bellinzona, Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Council of Europe, Education Committee, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. / Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg.
- Commissione Europea, 1995: *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Bruxelles - Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.
- Domenici, G. 1998: *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza. Bari.
- Forum delle Associazioni Disciplinari della Scuola, 1998: *Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricula*. In Lend n. 4, p. 8-14
- Lend 1997: *Il riordino dei cicli scolastici e l'apprendimento delle lingue. Proposta globale dell'associazione Lend*. In Lend n. 3; p. 4-11.
- Nunan, D. 1988: *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pontecorvo C.; Fusé L. 1983: *Il curriculum: Prospettive teoriche e problemi operativi*. Torino, Loescher editore.
- Tyler, B.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, The University of Chicago Press.

Pubblicato nella rivista *lend* 2/2001, p. 29-37