

Una modularità pedagogica per differenziare il curricolo

Franca Quartapelle

Negli ultimi anni si è detto del curricolo che deve essere flessibile e quindi possibilmente modulare. Poi, più recentemente, si è parlato di piani di studio personalizzati sulla base di un profilo culturale, educativo e professionale che devono trovare una chiara e precisa documentazione in un *portfolio* delle competenze, ecc. ecc. Queste parole d'ordine non sempre risultano chiare ai destinatari, vengono spesso percepite come contraddittorie. È però evidente che vengono lanciate allo scopo di dare risposta alle stesse esigenze: offrire ai giovani cittadini un'istruzione che sia calibrata sulle loro reali necessità.

Tra i due termini - piani di studio personalizzati e curricolo - noi preferiamo il secondo, che ci sembra tenere in maggiore considerazione l'apprendente. I piani di studio sono infatti quelli dettati dal Ministero, mentre quello che viene percorso dallo studente è il curricolo.

Per realizzare un curricolo che risponda a esigenze individuali e sociali e occorre dare risposte a due grossi interrogativi:

1. Su quali criteri va impostato il curricolo linguistico, perché sia valido ed efficace?
2. A quali livelli e in base a quali criteri è possibile differenziare i percorsi?

La risposta alla prima domanda è oggi unanime: un curricolo linguistico deve essere un curricolo per competenze. Quella alla seconda domanda va data in base a questo ponderoso presupposto.

Un curricolo per competenze

Un curricolo linguistico valido ed efficace è un curricolo in cui gli obiettivi di apprendimento vengono descritti in termini di competenze. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* si esprime esplicitamente in questo senso.

Sul concetto di competenza c'è una condivisione di fondo con le altre discipline che compongono il curricolo scolastico. Il forum che raggruppa le Associazioni professionali della scuola ha proposto di definire “ ‘competenza’, nell'istruzione, ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze) per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato.” (Colombo A. et al., 2001: 29)

Ai docenti di lingue questa definizione non porta grosse novità. È dagli anni 80, dai tempi dei *Livelli soglia*, che perseguono il grande obiettivo di far acquisire ai loro allievi una “competenza linguistico-comunicativa” che si esprime in un saper fare linguistico che consente interazione e produce conoscenza. Il *Quadro di riferimento* allarga però il concetto in modo sostanziale: parla di “competenza plurilingue e pluriculturale”. Non è semplicemente una diversa accentuazione del concetto. È - con le parole del *Quadro* - “un cambiamento di paradigma” (*Quadro*, p. 6). L'apprendimento linguistico viene concepito in termini decisamente nuovi. I *Livelli Soglia* indicavano infatti cosa si può o si deve essere capaci di fare in una lingua per riuscire a interagire efficacemente con un parlante nativo; le lingue erano considerate separatamente. Il *Quadro* si pone invece in un'ottica evolutiva e invita a considerare come si acquisisce competenza in più lingue tenendo conto delle reciproche influenze.

Il plurilinguismo

Il nuovo approccio all'apprendimento linguistico del *Quadro di riferimento* in evidenza un concetto nuovo, che si fonda sull'integrazione tra le lingue, quello di “plurilinguismo”. Dice il *Quadro*: “Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società. [...] L'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta) queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono. A seconda della situazione, ci si può affidare con flessibilità alle diverse componenti di questa competenza per entrare efficacemente in comunicazione con un determinato interlocutore. Per esempio, gli interlocutori possono passare da una lingua o da una varietà linguistica ad un'altra, sfruttando così la capacità di ognuno di loro di esprimersi in una lingua e di comprendere l'altra. Un individuo può ricorrere alla propria conoscenza di più lingue per attribuire

significato a un testo, scritto o anche parlato, in una lingua a priori 'sconosciuta', riconoscendo, in una nuova forma, parole che appartengono a un 'deposito' lessicale comune tra più lingue. [...]

Da questo punto di vista l'educazione linguistica si è profondamente modificata. Non si tratta più semplicemente di acquisire la 'padronanza' di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il 'parlante nativo ideale'. Si tratta invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto." (*Quadro*, p. 5)

Occorre tradurre in azione un cambiamento di paradigma di questa portata agendo sul curriculum.

La competenza plurilingue e pluriculturale

I fattori che consentono di diversificare i curricoli sono insiti nelle caratteristiche della competenza plurilingue e pluriculturale. Dice il *Quadro*: "Con *competenza plurilingue e pluriculturale* si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi." (*Quadro*, p. 205)

Il concetto viene illustrato con alcuni esempi: "La competenza plurilingue e pluriculturale è generalmente non equilibrata, sotto uno o più aspetti:

- In genere in una lingua si ha una competenza maggiore che nelle altre.
- Il profilo delle competenze possedute in una lingua è differente da quello che si ha nelle altre (ad esempio eccellente competenza orale in due lingue, ma buona competenza scritta solo in una di queste).
- Il profilo pluriculturale è diverso dal profilo plurilingue (ad esempio: buona conoscenza della cultura di una comunità, ma conoscenza limitata della sua lingua, o conoscenza limitata di una comunità di cui peraltro si padroneggia bene la lingua dominante). [...]

Questi disequilibri sono connessi con la natura mutevole della competenza plurilingue e pluriculturale. Tradizionalmente si ritiene che la competenza comunicativa 'monolingue' nella 'lingua madre' si stabilizzi velocemente, mentre una competenza plurilingue e pluriculturale presenta un profilo transitorio e una configurazione mutevole, a seconda del percorso professionale dell'individuo preso in considerazione, della sua storia familiare, delle esperienze di viaggio, delle letture e degli hobby. [...] La competenza plurilingue e pluriculturale consiste nel fatto che essa non risulta semplicemente dalla somma di competenze monolingui, ma permette combinazioni e alternanze di diverso tipo. Consente ad esempio di passare da una lingua all'altra nel corso della formulazione del messaggio (*code switching*) e di ricorrere a forme di parlato bilingue. Con un più ricco repertorio di questo tipo l'individuo può quindi scegliere le strategie adatte per svolgere i compiti, basandosi, quando è appropriato, su una varietà interlinguistica o passando da una lingua all'altra. (*Quadro*, p. 164 seg.)

Percorsi curricolari differenziati

Basandosi su questo concetto di competenza, il *Quadro* indica anche i criteri a cui attenersi per differenziare i curricoli. La differenziazione implica che si perseguano obiettivi parziali e le scelte possono riguardare le attività linguistiche poste a obiettivo, i domini che offrono i contesti per la loro realizzazione e i compiti specifici in cui la competenza viene messa in gioco.

Il *Quadro* sostiene le proprie indicazioni con degli esempi: "La competenza parziale in una data lingua può riferirsi alle *attività linguistiche* ricettive (mettendo ad esempio l'accento sulla comprensione orale o scritta); può riferirsi a un determinato *dominio* o a *compiti* specifici (ad esempio l'addetto di un ufficio postale deve informare clienti stranieri, che parlano una determinata lingua, sulle più usuali operazioni postali). Ma può riguardare anche le *competenze generali* (per esempio la *conoscenza* non linguistica delle caratteristiche di altre lingue e culture e delle relative comunità) purché questo sviluppo sia complementare e funzionale all'una o all'altra dimensione delle competenze specificate. (*Quadro*, p. 166)

Su questa base si può rispondere al secondo interrogativo: A quali livelli e in base a quali criteri impostare dei percorsi differenziati?

Pensiamo, per non complicare il ragionamento a priori, a un percorso scolastico lineare. L'allievo che, in Italia, entra bambino a scuola e esce a 18 anni inizia ad apprendere una prima lingua forse in prima elementare, forse poco dopo. Indipendentemente dall'età in cui lo studio della lingua inizia, è condivisa la convinzione che questo studio debba servire per la formazione generale dell'individuo e costituire un riferimento per l'apprendimento nell'arco di tutta la vita.

In quest'ottica la risposta alla domanda è relativamente scontata. Quando si pone fini formativi ampi l'apprendimento linguistico può differenziarsi a partire da un nucleo comune di base, il cosiddetto *core*

Franca Quartapelle, *Una modularità pedagogica per differenziare il curriculum*

curriculum. Bisogna però chiedersi se sia possibile mettere accenti diversi anche sul *core curriculum*, se si possano quindi operare delle scelte anche su di esso. A questa domanda il *Quadro* risponde affermativamente e prospetta diversi scenari curriculari per la formazione plurilingue e pluriculturale dell'individuo fornendoci due esempi.

Primo scenario

Nella scuola primaria

- la prima lingua straniera (LS1) inizia con l'obiettivo fondamentale di sviluppare consapevolezza e sensibilità generale ai fenomeni linguistici. L'apprendente viene preparato ad abbandonare l'etnocentrismo, e al contempo anche a confermare la sua identità linguistica e culturale;

Nella scuola secondaria di primo grado

- si prosegue l'apprendimento della LS1 sostenendo un graduale sviluppo della competenza comunicativa.
- la seconda lingua straniera (LS2) non parte propriamente da zero; si dovrebbe tenere conto infatti di ciò che è stato acquisito nella scuola primaria grazie alla LS1, perseguendo al contempo obiettivi leggermente differenti da quelli della LS1, per esempio privilegiando attività di comprensione piuttosto che di produzione.

Nella scuola secondaria di secondo grado

- potrebbe essere ridotto l'insegnamento formale della LS1, che potrebbe essere invece usata per insegnare (regolarmente o occasionalmente) un'altra materia, "contestualizzandola" in un dato dominio e realizzando una sorta di "educazione bilingue".
- per la LS2 si potrebbe mantenere l'enfasi sulle attività di comprensione, magari portando attenzione a testi di diverso tipo e all'organizzazione del discorso.
- l'apprendimento della terza lingua (LS3), opzionale, si baserebbe su uno studio più autonomo. Gli studenti verrebbero incoraggiati a usare le strategie che già hanno appreso studiando le altre lingue, ad avvalersi di centri risorse e a collaborare alla definizione di un programma di lavoro individuale o di gruppo.

Secondo scenario

Nella scuola primaria

- si può iniziare la prima lingua straniera (LS1) focalizzando la comunicazione orale di base e attivando in classe un'interazione elementare.

Nella scuola secondaria di primo grado

- si dedica tempo a rivedere metodi e tecniche di cui ci è avvalsi nella scuola primaria per l'apprendimento della LS1 e della lingua madre; si vuole in questo modo stimolare la sensibilità e fare acquisire agli studenti maggiore consapevolezza di come si apprendono le lingue e di qual è la funzione delle diverse attività.
- Per la LS1 si porta avanti fino alla fine della scuola secondaria un programma "regolare" finalizzato a sviluppare le diverse abilità, con un insegnamento che potrebbe essere attuato a intervalli non regolari, non predeterminati.
- La LS2 potrebbe considerare con particolare attenzione gli aspetti socioculturali e sociolinguistici; il confronto interculturale potrebbe basarsi essenzialmente sui testi dei *media* e essere alimentato dal contatto con le altre lingue presenti nel curriculum. Un obiettivo di questo tipo potrebbe venire rinforzato anche dall'esperienza di uno scambio internazionale.

Nella scuola secondaria di secondo grado

- l'apprendimento delle due lingue straniere (LS1 e la LS2) viene condotto senza modificare l'impostazione della scuola secondaria inferiore, ma sviluppando gli obiettivi ad un livello più complesso e impegnativo.
- l'apprendimento (opzionale) della terza lingua straniera (LS3) viene legato all'indirizzo di studi e orientato quindi alla futura professione.

Questi scenari, qui succintamente delineati, dimostrano che è possibile differenziare anche il *core curriculum*, ed è possibile farlo già nella scuola primaria per la prima lingua straniera. In questo contesto la differenziazione si realizza scegliendo di privilegiare competenze di saper fare (le attività linguistiche) piuttosto che di "saper essere" (sviluppo della consapevolezza e dell'identità culturale, oltre che linguistica). A partire da queste scelte, poi, dovranno essere operate quelle relative alle altre lingue del curriculum, tenendo conto anche dell'indirizzo di studi.

Il *Quadro* prospetta dunque curricoli plurilingui e pluriculturali, in cui vi sia integrazione tra gli apprendimenti realizzati per lingue e culture diverse. Propone di differenziare attività, domini e compiti per realizzare finalità educative diverse.

Franca Quartapelle, *Una modularità pedagogica per differenziare il curriculum*

In base a questa impostazione ci troviamo quindi ad accettare che “in questi scenari il profilo plurilingue e pluriculturale degli apprendenti al termine degli studi sia ‘disequilibrato’ nel senso che:

- nelle lingue che costituiscono il profilo plurilingue si possono avere livelli di competenza diversi
- gli aspetti culturali sviluppati per le diverse lingue possono essere disomogenei
- non è necessariamente previsto che, per le lingue di cui sono stati sviluppati al massimo gli aspetti linguistici, si acquisiscano nella stessa misura anche gli aspetti culturali
- si ha un’integrazione di competenze ‘parziali’.” (*Quadro*, p. 211 seg.)

La soluzione modulare

Per rendere i curricula differenziati trasparenti e comunicabili occorrono strumenti. Il *Quadro* stesso individua nella modularità uno strumento che permette distinguere con chiarezza le componenti di un curriculum multidimensionale e “differenziare i metodi di valutazione, orientandosi verso soluzioni modulari di apprendimento e certificazione. Ciò permetterebbe di sviluppare e riconoscere, in sincronia (vale a dire in un determinato punto del percorso di apprendimento) e in diacronia (vale a dire lungo le tappe che costituiscono il percorso), competenze plurilingui e pluriculturali a “geometria variabile (tali cioè che le sue componenti e la sua struttura varino da un individuo all’altro o cambino nel tempo per lo stesso individuo).” (*Quadro*, p. 214)

La modularità è dunque uno strumento chiave per la diversificazione linguistica perché consente di centrare l’apprendimento su interessi e motivazioni dell’allievo, sui suoi bisogni e sui suoi stili di apprendimento e sull’interazione con altri apprendimenti.

La modularità organizzativa

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.)

Ma un modulo di apprendimento non è solo un importante strumento organizzativo che permette la realizzazione di curricula differenziati. È qualcosa 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). È quindi un segmento di apprendimento riconoscibile anche dall’esterno e quindi certificabile.

Non ci sembra però che definire un modulo secondo le caratteristiche di componibilità con altri moduli, altri segmenti del curriculum, possa essere del tutto soddisfacente. Perché un modulo sia soddisfacente dal punto di vista pedagogico occorre anche che si prevedano attività e percorsi che possano rispondere a stili di apprendimento diversi, occorre quindi una differenziazione interna.

La modularità pedagogica

Oltre che componibile con altri moduli, il modulo deve essere scomponibile al suo interno, offrire occasione di acquisire conoscenze, ma anche di fare esperienze e scoperte. Deve costituire come una mappa attrezzata che indichi solo i passi indispensabili e lasci che si attui una selezione. 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 l’elaborazione 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. Modalità operative in collaborazione permettono di collegare esperienze e conoscenze a livelli diversi, di comporre conoscenze dichiarative con conoscenze procedurali.

Nell’elaborare un modulo si sarà posta attenzione alla definizione degli aspetti organizzativi, precisando:

1. la disciplina o le discipline che lo sostanziano
2. i destinatari (fascia d’età, bisogni)
3. i prerequisiti (competenze disciplinari, consuetudini didattiche)
4. la possibile collocazione nel curriculum
5. le competenze perseguite
6. il monte ore necessario e le condizioni di fattibilità (la distribuzione oraria, le risorse necessarie ecc.)
7. gli eventuali rapporti con moduli precedenti e successivi.

Come abbiamo detto, in un'ottica pedagogica sono inoltre particolarmente importanti gli elementi interni al modulo, quelli che consentono di articolare più percorsi, in modo che siano adatti o adattabili a stili di apprendimento diversi. Con questa attenzione andranno precisate

8. le tematiche
9. le fasi in cui articolare il lavoro
10. le attività (esercitazioni, ricerca, studio individuale, lavori in piccolo gruppo ecc.)
11. i materiali e gli strumenti di lavoro
12. modalità e strumenti di verifica
13. i livelli di competenza raggiungibili.

Sarà allora possibile

- che un modulo centrato su un ambito di esperienza (ad es. la famiglia, il lavoro, il tempo libero) serva ad alcuni studenti per sviluppare attività di interazione orale con coetanei, ad altri per imparare ad intrattenere corrispondenza con amici stranieri, ad altri ancora per imparare a accedere a strutture in cui trascorrere il tempo libero,
- che un modulo articolato intorno a una macrofunzione (argomentare, ad esempio) venga sviluppato da un gruppo allo scopo di mettere a confronto le proprie idee con altri parlanti in una conversazione, ad altri per riuscire ad esprimere il proprio critico pensiero sugli eventi, ad altri ancora per stendere dei brevi saggi
- che un modulo sviluppato intorno a un tema si presti per sviluppare macrofunzioni o attività diverse e a diversi livelli: l'alimentazione, ad esempio, tema molto frequentato nei programmi di lingue, si presta per mettere gli studenti in condizione di ordinare al ristorante, esprimere i propri gusti alimentari, per leggere delle ricette e cucinare, ma anche informarsi sulle proprietà alimentari degli alimenti e sulle caratteristiche delle diverse diete, sui problemi connessi con il sottosviluppo e la malnutrizione.

Dovrebbe essere evidente che impostando dei moduli in base a questi criteri è possibile coinvolgere un'intera classe sviluppando profili di competenza linguistico-comunicativa diversificati. È per questo motivo che preferiamo il modulo all'unità didattica, perché diversamente dalle unità didattiche, che sono centrate sulla disciplina di insegnamento, il modulo è centrato sull'apprendente e finalizzato alla sua formazione.

Conclusione

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 differenziabile, identificabile, ricostruibile e certificabile, potrà far riconoscere e valere i propri crediti formativi con una certificazione che si auspica riconosciuta a livello europeo. Sono curricula di questo tipo quelli che ci vengono proposti con i nuovi *Piani di studio personalizzati*? Mi risulta difficile dare una risposta a questa domanda. Ma sono indubbiamente curricula di questo tipo quelli di cui gli studenti hanno bisogno.

Bibliografia

- Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M., 2001: *Curricoli per la scuola dell'autonomia*. La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe, 2002: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendere, insegnare, valutare*. La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe, *European Language Portfolio* <http://culture2.coe.int/portfolio>.
- 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.
- Lend, 1998: *L'apprendimento linguistico nella scuola riformata. Proposta dell'associazione Lend*, in LEND 4/1998.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Linee guida*. Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Progetto Lingue 2000*. Roma.
- 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.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*. FrancoAngeli, Milano.
- Quartapelle F., 1999: *Organizzare le competenze linguistiche in un curriculum modulare*. In LEND 3/1999.
- Quartapelle F., 1999: *Per un curriculum di lingua straniera: Criteri per la redazione del curriculum*. *Annali della Pubblicazione Istruzione* 3-4/1999, pp. 90-94.
- Franca Quartapelle, *Una modularità pedagogica per differenziare il curriculum*

- Quartapelle F., 2000: *Curricoli per competenze: la lingua straniera. Annali della Pubblicazione Istruzione 1-2/2000*, pp. 59-67.
- Quartapelle F., 2001: *Educazione linguistica: lingua straniera* in Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M., 2001.
- Quartapelle F., Novotná J. (a cura di), 2001: *Modularity across Europe*. Prague.
- Quartapelle F. (a cura di), 2002: *Towards modularity for teachers and their classrooms*. Milano.
- Rizzardi M.C., 2000: *Programmare e insegnare le lingue straniere nella scuola di base*. UTET, Torino.

Milano, 2003