

i quaderni
della DIDATTICA

D. Bertocchi
G. Ravizza
L. Rovida

Metodi e strumenti per
l'insegnamento e l'apprendimento
dell'italiano

- Fondamenti linguistici, competenze, abilità
- Comprensione del testo e didattica della lettura
- Riflessione sulla lingua e sulla grammatica
- Ambiti e criteri di valutazione nazionali e internazionali



i **quaderni**
della DIDATTICA



Metodi e strumenti per
l'insegnamento e l'apprendimento
dell'**italiano**

A cura di

Daniela Bertocchi, Gabriella Ravizza e Letizia Rovida



I quaderni della didattica – Metodi e strumenti per l'insegnamento e
l'apprendimento dell'italiano – I edizione


Copyright © 2014, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2018 2017 2016 2015 2014

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.

L'Editore

Redazione e composizione:  *curvilinee*

Progetto grafico: **ProMedia Studio di A. Leano** – Napoli

Fotoincisione: **R.es. S.n.c. Centro Prestampa di V. Russo**

Stampato presso la **Litografia di Enzo Celebrano** – Pozzuoli (Napoli)

per conto della EdiSES S.r.l. – Napoli

<http://www.edises.it>
e-mail: info@edises.it

ISBN 978 88 6584 419 9

Premessa

Questo libro si rivolge a chi già insegna italiano nella scuola di base (primaria, secondaria di primo grado, primo biennio della secondaria di secondo grado) e a chi spera di insegnarlo in futuro, per presentare, in modo sintetico e semplice, conoscenze e modelli linguistici e cognitivi basilari per la didattica dell'italiano e per fornire strumenti di progettazione e rilettura delle proprie attività in classe. È un libro insieme pratico e teorico, che propone quel tanto di teoria su cui si fondano le buone pratiche e un'ampia bibliografia alla fine di ogni capitolo, per chi volesse approfondire i vari temi affrontati.

Il libro è articolato, nei primi tre capitoli, secondo la classica scansione delle abilità di base, assunta anche nelle *Indicazioni nazionali* e nelle *Linee guida* per i vari livelli di scuola. Il primo capitolo presenta, attraverso una serie di riflessioni sullo stato della didattica dell'italiano, alcuni concetti basilari: *educazione linguistica, abilità, competenze*. Il discorso si focalizza poi sulle *abilità orali* e sulla *scrittura*, rispetto alle quali si forniscono anche linee di possibile sviluppo del curriculum.

Il secondo capitolo è dedicato interamente al *saper leggere*, o meglio all'imparare e insegnare a leggere. A questa abilità è stato dedicato un intero capitolo in considerazione della sua centralità nel curriculum per tutte le discipline (lo studio avviene principalmente attraverso la lettura, su supporto cartaceo o digitale); la lettura risulta molto importante anche per la crescita della persona e del cittadino, perché sapendo leggere bene, anche tra le righe, si sviluppano lo spirito critico e la capacità di valutare l'affidabilità delle fonti e delle informazioni, capacità più che mai necessaria in un mondo in cui l'informazione è letteralmente esplosa. D'altra parte, la lettura resta uno strumento ancor oggi "potente" per l'aggiornamento personale e professionale.

Il terzo capitolo è dedicato alla *riflessione sulla lingua*. È stato riservato anche a questo tema un capitolo intero, innanzitutto per chiarire bene che cosa si intende per *riflessione sulla lingua* e per *grammatica* (due concetti che non coincidono) e per presentare con chiarezza i fondamenti teorici dei vari modelli grammaticali (in particolare quello della *grammatica valenziale*, per la quale si danno anche precise indicazioni didattiche), ma anche perché nella nostra esperienza abbiamo spesso notato che gli insegnanti hanno molta difficoltà a progettare e realizzare un curriculum di *riflessione sulla lingua*, o più specificamente di *grammatica*. Questa difficoltà trova riscontro anche nei risultati non particolarmente buoni degli studenti, molti dei quali, ancora alla fine della scuola secondaria di secondo grado, ma a detta dei docenti anche all'università, fanno fatica ad esempio a riconoscere il soggetto di una frase se non è "prototipico" (ovvero se non è un nome situato in prima posizione nella frase).

L'ultimo capitolo è dedicato alle *indagini nazionali* (prove INVALSI) e *internazionali* (IEA PIRLS e OCSE PISA) sulle competenze di lettura degli studenti (nelle prove INVALSI in realtà si verificano anche le conoscenze e competenze grammaticali). Si tratta di prove, in particolare quelle nazionali, molto discusse, sulla struttura e il senso delle quali spesso neppure gli insegnanti hanno informazioni affidabili da fonti dirette. Qui si sono volute dare precise informazioni sui *Quadri di riferimento* delle prove nazionali e internazionali e sul modo in cui in essi è interpretata e analizzata la competenza di lettura. Per le prove INVALSI, un interessante paragrafo è dedicato alla lettura e interpretazione dei risultati restituiti ogni anno alle scuole.

Sempre nell'ottica, adottata in tutto il libro, di fornire strumenti utili agli insegnanti, in appendice si trova una sitografia ragionata che presenta alcuni siti istituzionali e altri di singoli studiosi nei quali è possibile trovare non solo suggerimenti, ma anche materiale già sviluppato e sperimentato per l'educazione linguistica.

Sommario

1

Capitolo Primo

La didattica dell'italiano: fondamenti linguistici, competenze e abilità

Gabriella Ravizza, Daniela Bertocchi

1.1	Idea di lingua, didattica della lingua	1
1.2	L'educazione linguistica: un'invenzione italiana	4
1.2.1	<i>L'avventura intellettuale degli anni Settanta</i>	4
1.2.2	<i>Quanto ha inciso l'educazione linguistica nella scuola?</i>	9
1.3	Verso l'orizzonte delle competenze	12
1.4	Abilità orali	16
1.4.1	<i>Nella normativa</i>	17
1.4.2	<i>Nella ricerca</i>	22
1.4.3	<i>Che cosa si intende per parlato e ascolto</i>	32
1.4.4	<i>Per un curriculum delle abilità orali</i>	38
1.4.5	<i>Predisporre ambienti sociali di apprendimento</i>	40
1.4.6	<i>Come procedere nello sviluppo del curriculum</i>	51
1.5	Abilità di lettura	57
1.6	Abilità di scrittura	58
1.6.1	<i>Nella normativa</i>	59
1.6.2	<i>Nella ricerca</i>	64
1.6.3	<i>Che cosa si intende per scrittura</i>	67
1.6.4	<i>Per un curriculum dell'abilità di scrittura</i>	79
	Bibliografia	92

2 **Capitolo Secondo** **Diventare lettori: i processi di comprensione e la** **didattica della lettura**

Daniela Bertocchi

2.1	Che cosa si intende per lettura e comprensione	97
2.1.1	<i>Letture e comprensione</i>	97
2.1.2	<i>La competenza di lettura (reading literacy) nei Quadri di Riferimento delle indagini nazionali (INVALSI) e internazionali (PISA; PIAAC; PIRLS)</i>	99
2.2	La lettura come interazione tra lettore e testo	102
2.2.1	<i>Il testo è una rete piena di buchi</i>	102
2.2.2	<i>L'apporto cognitivo del lettore: il modello di comprensione del testo di Paris e Castelfranchi</i>	104
2.2.3	<i>Processi cognitivi e metacognitivi attivati nella lettura</i>	107
2.3	Il testo, tanti testi: caratteristiche costitutive e tipologia	115
2.3.1	<i>Principi costitutivi del testo</i>	116
2.3.2	<i>Possibili tipologie testuali</i>	119
2.4	Leggibilità e comprensibilità dei testi	132
2.4.1	<i>Leggibilità</i>	132
2.4.2	<i>Complessità</i>	135
2.4.3	<i>Caratteristiche del lettore e del compito</i>	137
2.5	Diventare lettori appassionati e competenti	139
2.5.1	<i>Prima della scuola: "leggere" senza "saper leggere"</i>	139
2.5.2	<i>La scuola primaria: le speciali attenzioni della fase di passaggio</i>	141
2.5.3	<i>Dal lettore "apprendista" al lettore "competente": modalità di sviluppo e ambienti di apprendimento</i>	142

2.5.4	<i>Apprendere le strategie e le modalit� di lettura</i>	149
2.6	Crescere come lettori	152
2.6.1	<i>Un esempio di curricolo verticale</i>	152
2.6.2	<i>Quando ci sono problemi a leggere</i>	159
	Bibliografia	164

3 Capitolo Terzo

La didattica della riflessione sulla lingua: fondamenti e proposte

Letizia Rovida

3.1	I campi della riflessione sulla lingua	168
3.1.1	<i>Gli "oggetti" della riflessione sulla lingua nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i>	168
3.1.2	<i>La riflessione sulla lingua nei piani di studio dei percorsi liceali</i> ..	171
3.1.3	<i>La riflessione sulla lingua nella declinazione dei risultati di apprendimento per il primo biennio degli Istituti Tecnici e Professionali e nel Regolamento relativo all'adempimento dell'obbligo scolastico</i>	172
3.1.4	<i>La riflessione sulla lingua nel Quadro di Riferimento Invalsi</i> ..	174
3.1.5	<i>Grammatica, testualit�, pragmatica, sociolinguistica</i>	175
3.2	Definire gli obiettivi della riflessione sul sistema della lingua (morfosintassi e lessico)	177
3.2.1	<i>Dalla conoscenza implicita alla coscienza metalinguistica</i>	177
3.2.2	<i>Il ruolo della riflessione sulla lingua</i>	178
3.2.3	<i>La progressione degli obiettivi di apprendimento relativi alla morfosintassi</i>	180

3.2.4	<i>Contributi per la definizione di un sillabo relativo al riconoscimento delle categorie lessicali</i>	183
3.2.5	<i>La competenza morfologica per la competenza lessicale</i>	184
3.3	Modelli e nozioni di riferimento	186
3.3.1	<i>I modelli teorici</i>	186
3.3.2	<i>La grammatica nozionale</i>	190
3.3.3	<i>La grammatica valenziale: principi fondanti</i>	192
3.3.4	<i>La grammatica valenziale: applicazioni didattiche</i>	196
3.3.5	<i>Sintassi e morfologia</i>	199
3.3.6	<i>L'analisi morfologica</i>	200
3.3.7	<i>La nozione di morfema</i>	202
3.4	Criteria e scelte per la costruzione di un curriculum	204
3.4.1	<i>La progressione</i>	204
3.4.2	<i>L'ambiente di apprendimento e il metodo</i>	206
3.4.3	<i>Scelte teoriche e opportunità didattiche</i>	208
3.4.4	<i>A partire dalla sintassi</i>	210
3.4.5	<i>A partire da materiale esemplare</i>	212
3.5	Una proposta di distribuzione in progressione di esiti e contenuti ..	214
3.5.1	<i>Scuola primaria</i>	214
3.5.2	<i>Scuola secondaria di primo grado</i>	217
3.5.3	<i>Biennio della scuola secondaria di secondo grado</i>	222
3.5.4	<i>Un esempio</i>	224
3.6	Le grammatiche di riferimento	227
3.6.1	<i>1988: un anno di svolta</i>	227
3.6.2	<i>Il panorama attuale</i>	229
	Bibliografia	233

4 Capitolo Quarto Le valutazioni nazionali e internazionali

Gabriella Ravizza

Premessa. La nascita delle indagini comparative internazionali	238
4.1 Le prove INVALSI: caratteristiche essenziali	240
4.1.1 <i>La competenza di lettura</i>	241
4.1.2 <i>I testi, gli aspetti della comprensione, il formato delle domande</i>	242
4.1.3 <i>La valutazione delle conoscenze e competenze grammaticali: gli ambiti</i>	244
4.1.4 <i>La prospettiva con cui sono indagate le conoscenze grammaticali</i>	246
4.1.5 <i>Caratteristiche delle prove del primo ciclo</i>	246
4.1.6 <i>Caratteristiche delle prove del secondo ciclo</i>	248
4.2 Come utilizzare i risultati di queste prove	249
4.2.1 <i>Punteggi generali per classi e istituto (tavola 1a)</i>	250
4.2.2 <i>Parti del testo (tavola 2a)</i>	252
4.2.3 <i>Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento (tavola 4a)</i>	253
4.2.4 <i>Punteggi generali per classi e istituto. Classe III secondaria di primo grado (tavola 1a)</i>	255
4.2.5 <i>Item per item. Guide alla lettura delle prove</i>	256
4.3 La lettura nell'indagine OCSE PISA	259
4.3.1 <i>Il framework della lettura 2009, i testi, gli aspetti della comprensione</i>	260
4.3.2 <i>Le prove di lettura</i>	263

4.3.3	<i>I risultati delle prove e le scale di literacy in lettura</i>	264
4.3.4	<i>Esempi di domande a diversi livelli di difficoltà</i>	267
4.4	La lettura nell'indagine IEA PIRLS	271
4.4.1	<i>Il framework di lettura, i testi, gli aspetti della comprensione</i> ..	271
4.4.2	<i>Le prove di lettura</i>	272
4.4.3	<i>I risultati delle prove, le scale di apprendimento</i>	273
	Bibliografia	276

 **Appendice**
Risorse per l'insegnante: sitografia

1.	Siti istituzionali e di associazioni professionali	279
2.	Siti di riviste online e di singoli studiosi/insegnanti	285

Autori	288
---------------------	------------

1

Capitolo Primo

La didattica dell'italiano: fondamenti linguistici, competenze e abilità

Gabriella Ravizza, Daniela Bertocchi

Nei primi tre paragrafi di questo capitolo verranno sinteticamente esposti alcuni elementi che oggi caratterizzano, o dovrebbero caratterizzare, le modalità dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano "lingua di scolarizzazione"¹, elementi che derivano sia dall'avanzamento e ampliamento di orizzonti della ricerca linguistica, sia dai profondi mutamenti del contesto socio-culturale, e in particolare linguistico, degli ultimi trent'anni circa.

Nei tre paragrafi successivi si prenderanno invece in esame, più dettagliatamente e con taglio anche didattico, le abilità linguistiche di base.

1.1 Idea di lingua, didattica della lingua

Sembra utile incominciare con un brevissimo *excursus* storico che ci dia un'idea di che cosa significasse insegnare italiano

¹ Come specificato anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012: 36), l'italiano per molti bambini e ragazzi è una seconda lingua, non la lingua madre. Si preferisce perciò in questo contesto definire l'italiano come "lingua di scolarizzazione", cioè come lingua in cui si insegnano le discipline scolastiche. Abitualmente la "lingua di scolarizzazione" è quella ufficiale del Paese e, per una maggioranza di studenti ma non per tutti, coincide anche con la madrelingua.

a partire dall'introduzione dell'istruzione obbligatoria fino agli anni Settanta del '900.

Una lettura, anche rapida, dei programmi previsti per la scuola obbligatoria a partire dalla Legge Casati del 1859, fino al 1963, l'anno della riforma Gui e dell'istituzione della scuola media unica e obbligatoria, ci mostra inequivocabilmente che, sia pure con tutti i cambiamenti del caso, per più di 80 anni la scolarizzazione di base non solo si poneva come compito, ovvio, quello dell'alfabetizzazione e della preparazione di un cittadino-lavoratore in possesso degli strumenti fondamentali, ma aveva anche un forte valore di riferimento nei confronti della costruzione "nazionale". In questo senso l'apprendimento della lingua, che materna non era se non per una esigua minoranza, il famoso 10% circa citato a più riprese da Tullio De Mauro, era visto come strumento insieme di alfabetizzazione e di acculturazione. Si imparava a leggere e scrivere in italiano, e anche si imparava l'italiano essenzialmente (soprattutto nel primo periodo) attraverso i testi scritti.

La lingua materna, per definizione, la si acquisisce in famiglia: e la lingua materna è stata, per percentuali man mano decrescenti ma ancora molto consistenti fino a tutti gli anni Sessanta del Novecento, il dialetto. Ciò ha avuto due importanti conseguenze, che sono state ben studiate dai linguisti e in particolare dai sociolinguisti. Fino a cinquant'anni fa l'ambito linguistico era caratterizzato:

- › dalla relativa "stabilità" dell'italiano, lingua scritta, ma poco parlata;
- › dall'apprendimento, a scuola, di una lingua *standard* formale, destinata a essere letta e scritta, e quindi con caratteristiche molto rigorose e una definizione altrettanto rigida di correttezza, a cui corrispondevano anche scelte canoniche di un certo tipo.

Nel 1996 De Mauro notava che nella scuola secondaria superiore “il Presidente della Repubblica” non “è andato”, ma “si è recato”; e soprattutto non “è andato con la faccia incazzata”, ma “si è recato con viso indignato”.

Sappiamo bene che fenomeni in parte correlati e in parte indipendenti (grandi migrazioni interne, mass media, scolarizzazione anche superiore assai diffusa) hanno prodotto un mutamento epocale rapidissimo: i dati del 1996, ad esempio, dicono che il 96% della popolazione comprende e parla l'italiano (e più della metà di questi, per fortuna, anche dialetto). Il 4% dei dialettofoni puri è costituito in genere da persone anziane, per lo più di sesso femminile.

A mano a mano che l'italiano diventa sempre più una lingua parlata da tutti e in situazioni comunicative diverse, si hanno due importanti fenomeni a cui qui si accenna solo brevemente:

- *la lingua italiana cambia* e, sotto l'influsso del parlato, nonché di una maggiore circolazione di varietà regionali, si modifica non solo il lessico, ma in parte anche la sintassi;
- *le varietà linguistiche* più informali, legate al parlato e limitate ad aree regionali, fino ad un certo punto sanzionate come una sorta di devianza dalla lingua “corretta”, diventano oggetto di *indagine sociolinguistica*², che vede la lingua, nel suo uso sociale, come gamma di varietà³.

Negli anni Sessanta e nei primi anni Settanta del Novecento viene sempre più avvertito il contrasto tra l'uso reale, vivo, funzionale della lingua e la lingua “ingessata” che viene an-

² Berruto (2002: 471) data al 1965-1966 «la nascita effettiva della sociolinguistica come un settore delle scienze del linguaggio dotato di una propria identità».

³ Non è possibile entrare qui nel merito delle varietà linguistiche, ma si raccomanda come essenziale la lettura di testi rigorosi ma non eccessivamente tecnici, come Berruto (2004, 2012).

cora insegnata a scuola, con metodi sostanzialmente ripresi dall'insegnamento del latino: studio della grammatica normativa, esercizi di applicazione delle regole, memorizzazione di paradigmi verbali, lettura ad alta voce di testi spesso molto datati e non di rado moraleggianti, scrittura del tema. Questo tipo di insegnamento funziona solo per chi "sa" l'italiano, cioè per chi proviene da un certo ambiente sociale, essenzialmente quello borghese, nel quale anche in famiglia si usa un italiano "formale" e grammaticalmente "corretto". Per tutti gli altri studenti (e sono molti, perché dopo il 1968 c'è una scolarizzazione di massa), l'uso scolastico di una lingua a loro estranea si trasforma quasi inevitabilmente in disagio culturale e insuccesso scolastico⁴.

Sintesi

In questo paragrafo si è fatto cenno alla situazione linguistica italiana dall'Unità fino agli anni Sessanta del Novecento e si è descritto brevemente il modo in cui, in questo periodo, era insegnata la lingua italiana nella scuola di base.

1.2 L'educazione linguistica: un'invenzione italiana

1.2.1 *L'avventura intellettuale degli anni Settanta*

Secondo molti studiosi, *l'educazione linguistica* nasce proprio come una rivolta contro la situazione descritta nel paragrafo precedente. Benché l'espressione fosse stata usata già nel 1966 dalla pedagogista Maria Teresa Gentile nel titolo di un suo libro, l'educazione linguistica diventa una proposta culturale e socialmente impegnata con la pubblicazione, nel

⁴ Questo riferimento può sembrare banale e scontato ma, parlando di questi temi, sembra doveroso citare il libro, allora e forse anche oggi rivoluzionario, della Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, pubblicato nel 1967.

1975, delle oramai notissime *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, elaborate da un gruppo di giovani linguisti che, raccolti intorno al loro maestro, Tullio De Mauro, già nel 1973 si erano riuniti nel GISCEL⁵, di cui le *Dieci tesi* costituiscono il testo fondante. In realtà, si tratta di un testo rivolto non solo all'interno e neppure solo ai linguisti, ma «agli insegnanti italiani e a tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica».

In sintesi, le *Dieci tesi* partono dall'affermazione della centralità del linguaggio verbale nella vita sociale e individuale e del suo profondo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale (per cui «lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutto intero l'essere umano», II tesi⁶). Dopo aver analizzato la pluralità e complessità delle capacità linguistiche, nella IV tesi si chiarisce che cosa bisogna intendere per «pedagogia linguistica democratica», facendo riferimento ai diritti linguistici dei cittadini, come enunciati negli articoli 3 e 6 della Costituzione. Le tesi V, VI e VII costituiscono la *pars destruens* del documento e descrivono le caratteristiche della «pedagogia linguistica tradizionale», la sua inefficacia perfino rispetto ai suoi limitati obiettivi, la parzialità dei suoi scopi e contenuti, non più accettabile in una società in cui tutti, anche e soprattutto «i figli dei lavoratori», devono trovare nella scuola un ambiente di evoluzione linguistica e sociale.

⁵ Il GISCEL (*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*) è un'associazione professionale, fondata nell'ambito della SLI (*Società di Linguistica Italiana*) nel 1973, che raccoglie insegnanti di lingua (prevalentemente di italiano) delle scuole di ogni ordine e grado e docenti universitari; è impegnata a migliorare, attraverso lo studio, la ricerca e l'intervento sul campo, come dice il suo nome, l'insegnamento e l'apprendimento linguistico: in una parola, l'educazione linguistica. Per saperne di più si può visitare il sito web www.giscel.it, dal quale si può scaricare il testo delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*.

⁶ Questa e le citazioni successive delle *Dieci tesi* sono riprese dal testo, identico all'originale, ripubblicato in Ferreri, Guerriero (a cura di) (1998: 81-92).

La tesi VIII, forse la più nota, fissa in positivo *i dieci principi dell'educazione linguistica democratica*, basati essenzialmente sul riconoscimento e la valorizzazione del retroterra linguistico e culturale di ognuno e sullo sviluppo della «capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali». Inoltre, si afferma la necessità che la scuola sviluppi anche le capacità di ricezione e non solo quelle di produzione, anche l'aspetto orale e non solo quello scritto. L'educazione linguistica ha la sua bussola «nella funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare».

Segue poi la IX tesi, dedicata alle competenze più ampie e approfondite che gli insegnanti dovranno acquisire sul linguaggio e le lingue e sui processi educativi e le tecniche didattiche. La X tesi fa proposte su modifiche istituzionali-organizzative, che dovrebbero migliorare la preparazione degli insegnanti e sostenerli nelle necessarie modifiche e innovazioni.


Anche solo questi brevi cenni consentono di comprendere l'importanza e la portata delle *Dieci tesi* (un documento per molti versi ancora attuale e di utile lettura per tutti gli insegnanti), sia in sé, sia per il gruppo che l'ha prodotto, un "intellettuale collettivo" che ha raccolto studiosi di linguistica (docenti universitari) e insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati allo studio dei fenomeni linguistici e alla ricerca e pratica educativa. Come ha opportunamente sottolineato Adriano Colombo (2006), «le *Tesi* (come forse qualche volta si dimentica) non si rivolgono esclusivamente né principalmente agli insegnanti, non sono un testo di 'aggiornamento': hanno per destinatari, oltre la scuola, le istituzioni, i decisori politici, tutta la società». Forse proprio per questa loro poliedricità, le *Dieci tesi* ebbero ben

presto un grande impatto anche a livello istituzionale, impatto che, anche se in modo diverso, continuano ad avere oggi⁷.

Oltre alla pubblicistica uscita in quegli anni e influenzata più o meno direttamente dalle *Dieci tesi* (ricorderemo per tutti un bellissimo libro per la scuola, non certo solo un manuale, di Raffaele Simone, 1979, intitolato significativamente *Fare italiano*, che a molti dei giovani insegnanti dell'epoca spalancò le porte dell'educazione linguistica), anche i *Programmi per la scuola media* del 1979 sono influenzati e rispecchiano la rinnovata temperie culturale (non a caso saranno a lungo chiamati *Nuovi programmi*). Già nell'impianto i *Programmi* del 1979 sono molto diversi da quelli precedenti (con una premessa educativa "alta" sulle funzioni specifiche della scuola media e una più tecnica sulla programmazione educativa e didattica, che all'epoca costituiva un notevole passo in avanti). Ma qui vogliamo riferirci soltanto, come è opportuno, all'italiano. Ci sarebbe molto da dire, tuttavia ci limitiamo ad alcune osservazioni correlate con quanto detto rispetto alle *Dieci tesi* e con gli sviluppi, anche quelli attuali, dell'educazione linguistica. Intanto, nella IV Parte (*Le discipline come educazione. Metodologie dell'apprendimento*), l'insegnamento dell'italiano è esplicitamente inserito, insieme con quello della lingua straniera, «nel più vasto quadro dell'educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e attività e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà» (D.M. 9 febbraio 1979 - Parte IV, Art. 2). Senza dilungarsi troppo sul testo, pur importantissimo, di questi *Programmi*, è

⁷ Per saperne di più sul dibattito attuale sulle *Dieci tesi* è utile la lettura di GISCEL (a cura di) (2007).

Il volume mette a disposizione di chi insegnerà o già insegna italiano nella scuola di base i principali strumenti di didattica, la cui acquisizione costituisce, insieme alla preparazione disciplinare, un aspetto fondamentale della professione.



Rivolto a chi già insegna o insegnerà italiano nella scuola di base (primaria, secondaria di primo grado, primo biennio della secondaria di secondo grado), il volume, insieme pratico e teorico, si articola secondo la classica scansione delle **abilità di base**, assunta anche nelle Indicazioni nazionali e nelle Linee guida per i vari livelli di scuola.

Il primo capitolo presenta, attraverso una serie di riflessioni sullo stato della **didattica dell'italiano**, alcuni concetti basilari: **educazione linguistica**, **abilità**, **competenze**. Il discorso si focalizza poi sulle **abilità orali** e sulla **scrittura**, rispetto alle quali si forniscono anche linee di possibile sviluppo del curricolo. Il secondo capitolo è dedicato interamente al saper leggere, o meglio all'imparare e all'**insegnare a leggere**, in considerazione della centralità della lettura nel curricolo per tutte le discipline. Il terzo capitolo è dedicato alla riflessione sulla lingua e sulla grammatica (due ambiti che non coincidono), presenta i fondamenti teorici di alcuni **modelli grammaticali** e suggerisce uno sviluppo in verticale della competenza. Il capitolo quarto è dedicato alle **indagini nazionali** (prove INVALSI) e **internazionali** (IEA PIRLS e OCSE PISA) sulle competenze di lettura degli studenti.

Il volume è infine arricchito da un'ampia **bibliografia di riferimento** a corredo di ogni capitolo, per chi volesse approfondire i temi affrontati, e da un'Appendice contenente una **sitografia ragionata** che presenta alcuni siti istituzionali e altri di singoli studiosi nei quali è possibile trovare non solo suggerimenti, ma anche materiale già sviluppato e sperimentato per l'educazione linguistica.



€ 15,00



ISBN 978-88-6584-419-9

