

L'angolo delle recensioni

1. “L'altra città”: kit per l'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado:

Simone Giusti, Paola Brunello, Paola Maria Giangrande, a cura di, *Antologia* (vol. 3), *Il mito e l'epica, Il racconto della letteratura italiana, Quaderno delle competenze* (vol. 3), *Idee per insegnare*, Zanichelli, Bologna 2011

0. L'antologia (dal greco ἄνθος, *fiore*, ελεῖο *colgo*; dal latino *florigium*) è un genere letterario la cui storia millenaria affonda le sue radici nella tradizione classica greca e latina, aperto a soluzioni le più diverse, ma connotato sempre da necessità di testimoniare e di tramandare segni di una cultura e di una presenza, in un ideale *bouquet* di “fiori” che non appassiscono e spiritualmente inebriano. Si avranno di volta in volta *corone, raccolte di prose, raccolte di poesie, miscellanee, crestomazie*, portando scelte e selezioni anche in territori diversi dalla letteratura senza tradire la cifra antologica.

Con il nome di *antologia*, infatti, sono indicate le raccolte di epigrammi in lingua greca risalenti all'età classica e a quella ellenistico-bizantina: le principali solo l'*Antologia Palatina* e l'*Antologia Planudea*, l'una e l'altra punto di arrivo di un lungo percorso durato secoli. La *Palatina* trova il suo avvio nella collezione curata da Meleagro di Gadara intitolata *Corona* (Στέφανος) e una sua sistemazione nel lavoro di Costantino Cefala, proto-papa del Palazzo imperiale che alla fine del secolo IX si impegnò a raccogliere in una sola Ἀνθολογία le precedenti raccolte di epigrammi realizzate dopo Meleagro. La sistemazione definitiva dell'antologia comprende quindici libri e viene chiamata *Palatina* perché conservata nel codice n. 23 della Biblioteca palatina di Heidelberg.

La *Planudea* (XIV secolo) a sua volta è così detta perché curata dal

monaco bizantino Massimo Planude (Ἀνθολογία Ἐπιγραμμάτων) il cui *corpus* centrale era costituito dall'opera di Costantino Cefala con alcune nuove aggiunte. La Planudea per lungo tempo è stata la sola antologia conosciuta passata, poi, in secondo piano una volta che venne scoperta la *Palatina*.

Altra storia quella della raccolta *Anthologia latina, sive poësis latinae supplementum*, silloge curata da E. Bücheler e E. Riese (edizione teubneriana, 1906), legata al *Codex Salmosianus* (cosiddetto dal nome del Saumaise che ne era stato il possessore) che fa tesoro di raccolte precedenti.

Per quanto riguarda l'Italia, dopo aver ricordato la raccolta di liriche di poeti toscani dalle origini ai loro giorni curata da Angiolo Poliziano e da Lorenzo dei Medici inviata nel 1476 a Federigo, figlio di Ferdinando d'Aragona con una lettera in cui si celebrano le lodi del volgare toscano, scritta forse dallo stesso Poliziano, e l'infittirsi di pubblicazioni dopo la scelta di sonetti e canzoni dei più eccellenti autori di ogni secolo (Bologna 1708-1709), si sviluppano come due linee, quella che, attraverso le espressioni tipiche e paradigmatiche dei "valori" letterari, evidenzia l'ottica propria del curatore che opera scelte criticamente soggettive, secondo tesi che suscitano ora approvazione ora riserve, e quella che propone di offrire alle pratiche didattiche, sul piano dello studio della lingua e/o della formazione del gusto e della sensibilità storico-letteraria-estetica, materiali, in prosa e in poesia di argomento vario, utili per un discorso di formazione delle persone.

Nel primo caso l'antologia si configura come forma autonoma di attività critica, una raccolta di scritti "come un saggio e uno specchio della letteratura italiana", capace di portare il lettore a confrontarsi con un prodotto di un autore, sia pure antologizzato, per giungere magari, poi, a confrontarsi con l'opera stessa, una raccolta utile "ai giovani italiani studiosi dell'arte dello scrivere e sì agli studiosi stranieri che vogliono esercitarsi nella lingua nostra" (G. Leopardi, *Prefazione* ai due ai due volumi della *Crestomazia* - dal greco Χρηστομάθειν, raccolta di brani utili da opere di autori classici -, 1827/1828).

Sono "raccolte che ci aiutano a capire la posizione del curatore sul panorama letterario e la sua stessa produzione. Per l'ottocento accanto

alla *Crestomazia* leopardiana, ricordo, tra gli altri: U. Foscolo, *Saggio sulla letteratura contemporanea*, G. Carducci, *Primavera e fiore della lirica italiana*, G. Pascoli, *Fior da fiore*.

Per il novecento ad oggi, tra gli altri, cfr.: M. Apollonio, *I contemporanei*, Brescia 1969; L. Anceschi, S. Antonelli, edd., *Lirica del Novecento*, Vallecchi, Firenze 1953; G. Barberi Squarotti, S. Jacomuzzi, *La poesia italiana contemporanea*, D'Anna, Messina-Firenze 1963; B. Basile, ed., *La poesia contemporanea (1945-1973)*, Sansoni, Firenze 1973; G. Bonoldi, ed., *Poesia in Italia (1945-1975)*, Moizzi, Milano 1975; G. Cattanei, *La Liguria e la poesia italiana del Novecento*, Silva, Milano 1966; G. Contini, ed., *Letteratura dell'Italia Unità*; E. Croce, ed., *Poeti del Novecento*, Einaudi, Torino 1960; M. Cucchi, S. Giovanardi, *Poeti italiani del secondo Novecento 1945-1995*, Mondadori, Milano 1996; F. Desiderio, *I poeti del nostro tempo*, Signorelli, Milano 1970; E. Falqui, ed., *Tutte le poesie della "Voce"*, Nuove edizioni Vallecchi, Firenze 1966; L. Fiorentino, ed., *Mezzo secolo di poesia. Antologia delle poesie italiane del Novecento*, Maia, Siena 1951; F. Fortini, ed., *I poeti del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1977; A. Frattini, P. Tuscano, *Poeti italiani del XX secolo*, La Scuola, Brescia 1974; P. Gelli e G. Lagorio, edd., *Poesia italiana. Il Novecento*, Garzanti, Milano 1993; G. Getto, F. Portinari, *La prosa dal Carducci ai contemporanei*, Petrini, Torino, 1965; A. Giuliani, ed., *I novissimi. Poesie per gli anni '60*, Einaudi, Torino 1961; G. Guglielmi, E. Pagliarani, edd., *Manuale di poesia sperimentale*, Mondadori, Milano 1966; E. Krumm, T. Rossi, edd., *Poesia italiana del Novecento*, Skira, Milano 1995; M. Lunetta, ed., *Poesia italiana d'oggi*, Newton Compton, Roma 1981; D. Maestri, *Resistenza italiana e impegno letterario*, Paravia, Torino 1975; G. Maiorino, ed., *Poesia e realtà. '45-75*, Savelli, Roma 1977; P.V. Mengaldo, ed., *Poeti italiani del Novecento*, Mondadori, Milano 1977; E. Pagliarani, W. Pedullà, edd., *I maestri del racconto italiano (XV 182-188)*; G. Papini, P. Pancrazi, edd., *Poeti d'oggi (1920)*, a cura di A. Romanello, Crocetti, Milano 1996; P.P. Pasolini, ed., *Canzoniere italiano. Antologia della poesia popolare*, Guanda, Modena 1955; G. Pontiggia, E. Di Mauro, edd., *La parola innamorata. I poeti nuovi 1976-1978*, Feltrinelli, Milano 1978; E. Sanguineti, ed., *Poesia italiana del Novecento*, Einaudi, Torino 1972; G. Spagnoletti, ed., *Antologia della poesia italiana contemporanea*, Vallecchi, Firenze 1946; G.

Spagnoletti, ed., *Poesia italiana contemporanea (1909- 1959)*, Guanda, Modena 1959; E. Testa, ed., *Dopo la lirica poeti italiani 1960-2000*, Einaudi, Torino 2005.

Se per le antologie di poesia, per le antologie di prosa, per le antologie insieme di prosa e di poesia, dell'ottocento o del novecento, nel taglio dei curatori, si può parlare per le scelte di un piano di eccellenza e di necessità dettate dalla rarità dei testi con ricadute e discussioni spesso molto accese in ordine ai capitoli della critica e della storia letteraria, le antologie "didascaliche" destinate per l'area degli insegnamenti della lingua e della letteratura italiana (il discorso tocca distintamente per quanto riguarda la lingua la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e il biennio della scuola secondaria di secondo grado; e per quanto riguarda la letteratura il triennio della secondaria superiore) sono costruite, nei contenuti, nella struttura e nelle scelte, tenendo conto della specificità dell'ordine e del grado dell'istituzione scolastica. I curatori, tuttavia, almeno i più avvertiti, tengono in considerazione sia il quadro dei programmi/indicazioni/suggerimenti del "competente Ministero", nel nostro caso la Pubblica Istruzione – anche per il sistema ancora vigente del valore legale del titolo di studio –, sia le conquiste della ricerca scientifica e della riflessione sulla didattica in relazione all'educazione linguistica, ai problemi dell'apprendimento e al vasto capitolo dell'istruzione e dell'educazione della persona vista nella sua integralità e nella complessità del potenziale che per natura possiede e che non può essere né manomesso né manipolato.

Parlare di antologie "scolastiche" o "didascaliche" vuol dire allora, parlare dell'insegnamento della lingua italiana e relativi modelli didattici in atto.

1. Prima di fermare l'attenzione su quelli che possono essere considerati i modelli-principe (quello proprio, diciamo così, della tradizione e quello centrato sulle funzioni della lingua in un sistema di comunicazione che chiama in causa anche elementi di natura socio-culturale) mi preme evidenziare alcune note che spingono verso il secondo modello.

La prima nota rinvia al passaggio che ha portato nel sistema formativo formale con la legge 31.12.1962 n. 1859 (G.U. n. 27, 30.1.1963)

alla *Scuola Media Unica* con la conseguente soppressione della *Scuola dell'avviamento*, in attuazione del dettato della costituzionale (1.1.1948) che all'art. 34 afferma: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".

Le difficoltà per il risvolto pragmatico di questi principi sono in questo ritardo di 14 anni (1948-1962), malgrado le favorevoli posizioni autorevoli di Antonio Banfi (*Congresso Nazionale sulla cultura popolare*, Firenze 15-18.10.1947), di Pietro Calamandrei (in A. Galante Garrone, *Questa nostra Repubblica*, Loescher, Torino 1975, pagg. 94-95) e dello stesso Alcide De Gasperi, presidente del consiglio, che aveva auspicato la diffusione a largo raggio della scuola materna (e si dovrà attendere il 1968), della scuola elementare e dell'obbligo fino al 14 anno di età (*Congresso Nazionale sull'educazione popolare*, Roma 2-5.5.1948). L'istituzione della *Scuola Media Unica* ha aperto di fatto la fase della scolarizzazione di massa, mostrando da subito di non essere in grado di dare risposte positive ai soggetti che provenivano dalle classi sociali povere e svantaggiate. Con poco vantaggio anche per la diffusione della lingua italiana per la lotta all'analfabetismo.

Eppure la legge istitutiva nel cap. I art. 1 delle norme generali era piuttosto chiara e vincolante: "La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva". Ma i programmi (D.M. 24.4.1963) nella pratica didattica profumano ancora di tradizione chiusa e piuttosto sorda e, per quanto riguarda "l'insegnamento dell'italiano", ci sarà stata qualche ragione perché "dal competente Ministero" si intervenne in seguito con la circolare n. 120, prot. 4319 del 13 marzo 1967. La circolare richiama un passo importante dei programmi del 1963: "L'insegnamento dell'italiano tende a promuovere la maturazione della personalità dell'alunno mediante l'espressione linguistica, in cui conseguono chiarezza i contenuti culturali offerte dalle singole discipline. Ciò si ottiene con l'attenta osservazione della realtà, accompagnata da adeguate esercitazioni espressive orali e scritte; con la lettura quanto più ampia possibile, anche in connessione con le vive esperienze dell'alunno, diretta ad aprire più larghi orizzonti

spirituali e culturali; con lo studio della grammatica intesa non come apprendimento di schemi, ma come consapevolezza dei fatti linguistici... Lo studio della grammatica sarà contenuto nelle linee essenziali e condotto con metodo induttivo, partendo negli esercizi- per quanto possibile- dal concreto dell'analisi di testi, sia sotto il profilo morfologico sia sotto quello sintattico, in modo da promuovere negli alunni, gradualmente, una sempre più salda consapevolezza nei mezzi espressivi e della terminologia grammaticale". Passa, poi ad osservare che: "le mete indicate in tali passi assumono un più concreto valore ove si mettano poi in relazione quel processo, già in atto, di integrazione linguistica e di innalzamento culturale del popolo italiano, che proprio nell'insegnamento della lingua nazionale a livello della scuola di completamento dell'obbligo deve trovare il suo naturale presupposto per consentire le altre successive maturazioni personali, culturali e sociali". E si ferma a consigliare "che sulla base di tali essenziali indicazioni, una corretta impostazione didattica del'insegnamento dell'italiano nella scuola media eviti l'errore di cadere in quelle aprioristiche posizioni che comunemente vengono denominate con i termini di grammaticalismo e antigrammaticalismo le quali svuotano la realtà stessa della lingua pretendendo di ridurre questa o a sola grammatica o a sola espressività e creando una contrapposizione equivoca ed artificiosa che non trova riscontro nella individuale esperienza dell'apprendimento diretto della lingua materna e nell'uso comune di essa nel rapporto con gli altri", nella consapevolezza da un lato "che il grammaticalismo di vecchio stampo, riducendo la lingua a regole, a costrutti, a funzioni di parole, come fatti statici e conclusi in sé medesimi e impostando l'insegnamento su base mnemonica e meccanica finiva col trascurare il fine primario di tale insegnamento, che è appunto l'educazione linguistica, mediante la quale l'alunno deve prevenire alla maturazione individuale dell'espressività linguistica stessa", dall'altro che: "l'antigrammaticalismo preconetto ed aprioristico, riducendo la lingua a spontaneità assoluta ed a sola espressività, trascura di considerare che la lingua a spontaneità assoluta ed a sola espressività, trascura di considerare che la lingua ha, per sua intima essenza, una struttura grammaticale che il ragazzo nell'ambito del dialetto o del gergo usati con i compagni di gioco già rispetta inconsapevolmente e deve imparare ad usare consapevolmente nell'ambito della lingua letteraria. La lingua non

può, quindi, essere assunta anche come grammatica, come esperienza ed esercizio coerente, mediante i quali si debba tendere ad attuare una disciplina ed una organizzazione dello spirito e del pensiero, nonché un potenziamento dei poteri mentali dell'alunno; e ciò non solo in funzione dell'apprendimento della lingua materna, ma anche per creare le condizioni di quella maturazione intellettuale di base sulla quale l'alunno dovrà costruire il suo sapere in ogni settore dell'apprendimento". Passa, quindi, ad argomentare: "sembra, pertanto, doversi avvertire che, in virtù delle considerazioni già esposte, nell'azione concreta di insegnamento dell'italiano a livello di scuola media sia da evitarsi la contrapposizione tra lingua e grammatica. Giova a tale scopo ribadire l'opportunità che lo studio dell'italiano venga proposto dagli insegnanti e sia praticato dagli alunni come graduale e contemporaneo apprendimento di tutti gli aspetti della lingua; da quello lessicale a quello sintattico; e ogni volta che sia possibile, confrontato con usi dialettali e gergali familiari ai ragazzi. Nessuna sostanziale maturazione linguistica è infatti conseguibile, ove non si favorisca nell'alunno lo sviluppo della capacità di passare dalla lingua viva, come egli assume dentro e fuori la scuola nel contatto diretto della sua individuale esperienza, alla riflessione sulla lingua parlata e scritta e ad una consapevolezza della struttura della lingua che diventi disciplina nel parlare, nello scrivere, nell'esprimersi e comunicare con gli altri".

E conclude: "In questa rinnovata visione del valore dell'apprendimento dell'italiano, il cui fine prevalente diventa il processo di maturazione linguistica dell'alunno, il momento dell'apprendimento grammaticale, nonché essere svalutato, assume una rinnovata funzione quale fattore essenziale di formatività non solo intellettuale, ma di tutta la personalità dell'alunno", invitando a privilegiare il metodo induttivo.

L'alunno, quindi, "deve essere abilitato alla riflessione sulla lingua scritta dei testi, e sulla lingua parlata e condotto alla consapevolezza della struttura logica della lingua logica e dei mezzi espressivi, mediante una graduazione di esperienza sempre concreta e contemporanea, di lingua scritta e parlata, in modo che egli acquisisca tale consapevolezza come scoperta personale e come constatazione diretta che sia lingua scritta, come quella viva, di uso comune di cui egli fa esperienza nel rapporto con l'ambiente, obbediscono sempre, anche nell'uso di tutti, a delle regole che assicurano ad essa il valore di comune mezzo di espressione e di comunicazione".

E nella scuola media, pertanto, “si dovrà pervenire, al termine del triennio, ad una bene organizzata, e sufficientemente compiuta sistemazione delle acquisizioni grammaticali via via conseguite dagli alunni, (...)” e “negli esami di licenza media, pur nel rispetto del criterio di una valutazione complessiva, il controllo della raggiunta meta di una espressione parlata e scritta grammaticalmente e sintatticamente corretta dovrà avere adeguata e notevole considerazione”.

Né va dimenticata l'*ombra del latino* (titolo I Norme generali, capo I, art. 2, comma 3, “Nella seconda classe l’insegnamento dell’italiano viene integrato da elementari conoscenze di latino, che consentano di dare all’alunno una prima idea delle affinità e differenze fra due lingue. Come materia autonoma, l’insegnamento del latino ha inizio in terza classe; tale materia è facoltativa”), uscito “vittorioso” nello scontro parlamentare, che si estese anche sulla stampa quotidiana e sulle riviste pedagogiche, intenso e polemico, quando sembrò che la contrapposizione fosse per una primazia tra una impostazione scientifica dei programmi, e quindi delle discipline di studio relative, e una impostazione umanistica – scienze e storia di là, latino di qua –, tra il sen. Domini di là e il sen. Moneti di qua (cfr. *Dalla Costituzione repubblicana all’istituzione della Scuola Media dell’obbligo*, in F. Sisinni, *La scuola media. Dalla legge Casati ad oggi*, Armando, Roma 1969, pagg. 81-153). Il dato di fatto: il risultato, come con nettezza ha denunciato la *Lettera ad una professoressa* (1967), di questo scontro tra “scienze” e “latino” è stato che l’istruzione scolastica continuava ad essere selettiva, come “un ospedale che cura i sani e respinge i malati”.

Ma, mentre impallidiva la presenza del latino diventata “disciplina facoltativa” e poi del tutto “cessata”, maturavano posizioni nuove proprio per l’insegnamento dell’italiano/educazione linguistica, grazie allo sviluppo delle scienze linguistiche e delle scienze pedagogiche per una nuova politica dell’istruzione e dell’educazione, in risposta anche al diffondersi della letteratura della descolarizzazione, centrata sul sistema formativo formale, lo stesso “competente Ministero” varava con la legge n. 348 del 16.6.1977 “Modifiche di alcune norme delle legge 13.12.1962 n. 1859 sull’istituzione e l’ordinamento della scuola media” (in una delle guide didattiche per la Nuova Scuola Media – A. Tani, Aprà, G. Zemaro, *Didattica dell’italiano e del latino*, La Scuola, Brescia 1967,

le parti sono così divise: *Didattica dell'italiano*, pagg. 5-101; *Didattica del latino*, pagg. 103-310) nel comma 3 dell'art. 1 si legge che “sono abrogati, tra gli altri, dell'art. 2 del capo 1 della legge 1859 il comma 3 (Nella seconda classe l'insegnamento dell'italiano viene integrato da elementari conoscenze di latino...) e il comma 4 (come materia autonoma, l'insegnamento del latino ha inizio in terza classe...), mentre nell'art. 2 al comma 4 tra le “esigenze” evidenziate è compreso “il rafforzamento dell'educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana – con riferimento alla sua origine latina e alla sua evoluzione storica – e delle lingue straniere”.

2. Lo spazio non consente una puntualizzazione sul piano della crisi della scuola come istituzione e della riconfermata sua “nuova” centralità come luogo privilegiato per la formazione dell'uomo e del cittadino sia pure nel quadro di un “sistema formativo policentrico”, sempre nell'ottica dell'educazione permanente. Ma certo è che in questa sottolineatura del “fondamentalismo scolastico” uno dei passaggi irrinunciabili è costituito proprio dall'*educazione linguistica*. Proprio per questo mi sembra opportuno indugiare un po' sui *programmi d'insegnamento della scuola media statale* del 1979 (D.P.R. n. 50 del 6.2.1979 e relativo D.M. 9.2.1979), ricordando tutta la fase che ha portato ai *Decreti delegati* del 31.5.1974 (in applicazione della legge n. 477. del 30.7.1973) e soprattutto la primaria importanza della legge 4.8.1977 n.517 (*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*) per la chiusura delle “scuole speciali” come conseguenza dell'inserimento nella scuola di tutti degli alunni portatori di *handicaps*, per la dignità, non solo pedagogico-didattica, data alla *programmazione educativa e didattica* e al *piano delle attività educative e didattiche*, nonché per la positiva sottolineatura della *valutazione* come “forma di intelligenza pedagogica”.

Intanto sul piano dei “principi e fini generali della scuola media” (*Premessa generale*, I parte, punto 3) dopo aver affermato che “come scuola per l'istruzione obbligatoria, la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza

sociale e di contribuire al loro sviluppo”, si definisce la *scuola media*, tra l’altro, come *scuola della formazione dell’uomo e del cittadino* (“Essa favorisce, anche mediante l’acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, la conquista di capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità e la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno”); come *Scuola che colloca nel mondo* (“aiuta pertanto l’alunno ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l’uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo”); come *scuola orientativa* (“in quanto favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche nell’immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su verificata conoscenza di sé”).

Nella parte IV, definite le discipline di studio “*strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte*”, sottolinea che

L’insegnamento dell’italiano si inserisce nel più vasto quadro dell’educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le 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. L’insegnamento dell’italiano mira a far conseguire specificatamente il possesso dinamico della lingua per organizzare la propria comprensione della realtà e per comunicarla, esprimerla, interpretarla. Con la lingua l’uomo arricchisce il suo dato interiore e ordina, chiarisce ed adegua lo strumento della comunicazione verbale. Di questa devono essere analizzate forme, strutture, genesi, ed evoluzione storica e deve anche essere colto il significato evocatore di civiltà e di esperienze umane, culturali e sociali.

Il procedimento che viene privilegiato in ordine alla didattica per i progressi di apprendimento è quindi di tipo induttivo, fermo restando che tali processi “debbono sempre più accompagnarsi processi di sistematizzazione che, elaborando ed ordinando le conoscenze acquisite, introducono l’alunno alla capacità di astrazione e di sintesi, base sicura di ogni ulteriore conquista culturale e condizione di libero giudizio critico e quindi di dignità umana”, non dimenticando che “rispetto all’educazione al conoscere (è importante anche) l’educazione al vivere insieme, all’operare in spirito di solidarietà con gli altri nella costruzione del bene comune”.

A questo punto mi pare opportuno e funzionale riproporre, con qualche taglio, i capitoli inerenti agli *obiettivi* dell’insegnamento dell’italiano, direi ormai dell’educazione linguistica, alle *indicazioni metodologiche*, alle *indicazioni programmatiche* e alle *riflessioni sulla lingua*.

I. – Obiettivi

Il linguaggio esprime e comunica la realtà interiore e l’esperienza dell’uomo. Pertanto lo sviluppo e la maturazione progressivi dell’alunno si realizzano e manifestano in modo eminente attraverso l’educazione linguistica.

L’acquisizione di una sempre più sicura *padronanza del linguaggio in tutte le sue funzioni* è un diritto dell’uomo e, di conseguenza, uno degli obiettivi fondamentali della scuola la quale, con la varietà dei suoi interventi, si propone a promuovere nell’alunno la capacità di esprimere una più ricca realtà interiore ossia il suo pensiero, i suoi sentimenti, come segno di una crescente presa di coscienza di sé, degli altri e del mondo.

Tutti i linguaggi propri dell’uomo - verbali e non verbali - devono integrarsi nel processo educativo, anche se ognuno di essi è più specifico oggetto di singole discipline. Il linguaggio verbale, tuttavia, ha una evidente centralità; infatti di esso si valgono tutte le discipline per elaborare e comunicare i propri processi e contenuti.

(...)

Principalmente attraverso l’uso e lo studio del linguaggio verbale l’alunno raggiunge gradualmente come obiettivo fondamentale la capacità di:

acquisire ed esprimere l’esperienza del mondo e di sé;
stabilire rapporti personali interpersonali e sociali;
accedere ai più diversi ambiti di conoscenza ed esperienze (estetiche, scientifiche logiche tecnologiche ecc);

sviluppare, attraverso la riflessione sul linguaggio, le modalità generali del pensiero, quali, ad esempio, l'articolazione logica, il senso dell'evoluzione nel tempo e della diversità nello spazio ecc;

prendere coscienza del patrimonio culturale col quale giunge alla scuola media e accedere via via ad un mondo culturale più ampio, sia moderno che passato, sia nazionale che internazionale.

(...)

Nella scuola media l'insegnamento della lingua italiana, in continuità con gli apprendimenti della scuola elementare, *contribuisce alla maturazione e allo sviluppo della comprensione e della produzione del parlato e dello scritto mediante l'interdipendenza dell'ascoltare, parlare, leggere, e scrivere secondo le diverse funzioni e varietà della lingua, dirette sia al dominio dei contenuti sia alla graduale acquisizione della correttezza formale. Il primo obiettivo è volto a sviluppare le capacità di capire e organizzare la struttura dei discorsi parlati e scritti nelle rispettive caratteristiche, in quanto il parlato e lo scritto comportano tecniche e modalità espressive diverse per quanto complementari. Il secondo obiettivo si raggiunge mediante la buona percezione del parlato, una pronuncia largamente accettabile, la lettura corrente ed espressiva, lo scritto corretto anche dal punto di vista ortografico.*

Ciò consentirà di utilizzare la lingua italiana in quanto veicolo essenziale di *valori culturali e mezzo espressivo* di più ampia fruizione, sia nella comunità nazionale sia nell'incontro con le culture straniere. _

II. – Indicazioni metodologiche

Compito dell'educazione linguistica, mediante l'insegnamento dell'italiano, è educare *alla espressione e alla comunicazione verbale*, promuovendo e sviluppando le capacità potenziali dell'alunno attraverso attività sia espressivo-creative sia fruitivo-critiche. Perciò nel lavoro didattico si darà spazio in modo vario ad attività che sollecitino l'iniziativa dell'alunno e favoriscono il rafforzarsi delle sue capacità mentali, il suo progressivo contatto con la realtà nonché la conseguente analisi dell'esperienza, dei pensieri e sentimenti personali da esse suscitati. Così anche l'esperienza stimolerà nell'alunno il processo di assunzione di nuovi contenuti e il bisogno di esprimerli. Infatti, solo se l'alunno acquisisce sempre nuove cose da dire e se la scuola *valorizza l'importanza dell'esperienza*, si danno le condizioni del processo di riflessione su di essa e della sua consapevole assunzione. Di qui la motivazione dell'impulso a comunicare e conseguentemente la motivazione ad apprendere come esprimersi in maniera personale: il processo andrà cioè nel senso della valorizzazione della maturazione espressiva. *Per contro il più ricco possesso degli strumenti linguistici favorisce anche la lettura della propria esperienza.*

Gli apprendimenti linguistici vanno riferiti alle abilità di base (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) alle varie funzioni e usi del linguaggio (informare, persuadere, raccontare, esprimere sentimenti e stati d'animo, interrogare, impostare ragionamenti e argomentarli, partecipare alle discussioni etc.) e, tenendo conto delle varietà sociali della lingua legate a fattori geografici, a situazioni particolari e ambiti territoriali.

La particolare condizione linguistica della società italiana, con la presenza di dialetti diversi e di altri idiomi e con gli effetti di vasti fenomeni migratori, richiede che la scuola non prescindano da tale varietà di tradizioni e realtà linguistiche.

Queste vanno pertanto considerate, dove esistono, come riferimento per sviluppare e promuovere i processi dell'educazione linguistica anche per la loro funzione pratica ed espressiva, come aspetti di culture ed occasioni di confronto linguistico. Questo vale tanto più per gli idiomi alloglotti.

Parimenti non si trascureranno le varietà tipiche, ad esempio della lingua colloquiale e familiare, della lingua più formale e colta, perché l'alunno ne sappia cogliere le caratteristiche espressive al fine di utilizzare l'una e l'altra varietà linguistica a seconda della situazione.

Analogamente si andranno individuando i vari linguaggi più specifici e settoriali: burocratico, scientifico, politico, sportivo, pubblicitario, tecnologico, ecc.

Il linguaggio delle opere letterarie di prosa e di poesia sarà considerato anche come espressione della tradizione linguistica che ha fornito la base principale della lingua nazionale nell'uso colto come nell'uso popolare. I testi andranno visti pertanto, oltre che come espressione della personalità dell'autore, anche nel loro aspetto estetico come documento della civiltà, della vita sociale, delle consuetudini e degli usi linguistici.

Si promuoverà tanto la lettura libera e corrente non modificata da commenti minuti, limitati a soli richiami intesi alla comprensione generale del passo, quando la lettura legata guidata dell'insegnante in ordine alla comprensione dell'insieme e dei particolari, ampliando i contenuti del testo attraverso conversazioni, esercitazioni orali e scritte sul significato generale, sugli aspetti essenziali, su elementi lessicali.

Sarà utile anche la *rielaborazione* orale e scritta di quanto letto. Si curerà che la lettura sia scorrevole, attenta alla funzione della punteggiatura, realizzata con buona pronuncia italiana. La Lettura in classe non può considerarsi sufficiente, e l'insegnante, perciò favorirà in tutti i modi la lettura personale e l'incoraggiamento a leggere indirizzando all'uso della biblioteca di classe, ove esistente e della scuola, e all'accesso alle *biblioteche pubbliche*: tutto ciò perché leggere è l'essenziale strumento educativo di accesso al patrimonio culturale e naturale fattore di auto cultura.

L'apprendimento linguistico comporta la riflessione sulla *lingua in atto*: è

il problema della grammatica, non come proposta di astratte e aride cognizioni teoriche e terminologiche, ma come riflessione sui caratteri essenziali dell'organizzazione della lingua nella realtà dei suoi usi. Tale studio deve coinvolgere l'impegno operativo dell'allievo condotto a riflettere sulle strutture grammaticali come si presentano nei testi di ogni tipo ed a sperimentarle nel proprio parlare e nelle proprie espressioni scritte.

Le "regole" della grammatica non sono che uno strumento di analisi della lingua solo approssimativo e sono infatti relative alle varietà linguistiche e alle diverse esigenze espressive: sono inoltre il risultato di una evoluzione storica.

La riflessione sull'uso vivo e attuale della lingua va congiunta ad una coscienza storica che porti a cogliere nell'evoluzione della lingua le connessioni con la storia sociale, politica, culturale (letteraria, scientifica, tecnologica, ecc.). Si constaterà per tale via come la varietà dei nostri dialetti e le vicende della affermazione dell'italiano sono strettamente legate alla storia della comunità italiana; e come le lingue costituiscono un documento primario della civiltà.

In una prospettiva del genere prenderà forma e sviluppo il riferimento all'origine latina dell'italiano, pur non costituendo più il latino materia di specifico insegnamento. Nel contesto dell'evoluzione dell'italiano, il latino andrà visto, cioè, come il momento genetico della nostra lingua; andrà, anzi, considerato come la sua componente maggiore, presente e riscontrabile nel lessico, nelle strutture, nella tradizione popolare e dotta, nella lingua scientifica, etc. Si terrà conto che il latino è all'origine di altre lingue moderne ed è elemento costitutivo nella formazione e nella realtà della cultura europea.

III. – *Indicazioni programmatiche*

a) Educazione all'ascoltare, al parlare, al leggere e allo scrivere

Tenendo presente l'inscindibilità dei vari aspetti dell'educazione linguistica, quello dell'educazione mediante l'ascolto tende allo sviluppo della capacità di distinzione fonologica e di comprensione dei messaggi parlati e dei loro contenuti; ci si avvarrà quindi di *messaggi di diverso tipo*, inerenti il più possibile alla reale esperienza dell'alunno, da quelli della vita quotidiana a quelli dei mezzi di comunicazione sociale, e in modo particolare a quelli delle letture e delle dizioni espressive.

Anche più importante è *l'esercizio del parlare*, che, favorito dall'intervento puntuale e immediato dell'insegnante, guida l'alunno all'acquisizione e all'uso dell'italiano per comunicare con una lingua differenziata secondo esigenze e modi personali.

Risulterà utile a questo scopo, ad esempio, far raccontare esperienze personali; promuovere il dialogo con i compagni e con l'insegnante; far esporre

quanto ascoltato o letto, o visto in trasmissioni televisive, in film o provato davanti ad opere d'arte o nell'ascoltare musica; far discutere un argomento o un problema; guidare gradualmente all'uso più preciso del lessico attraverso l'impiego di sinonimi, contrari, associazioni di parole.

Tuttavia l'esercizio più completo resta quello della conversazione che fonde l'insieme i due diversi dell'ascoltare e del parlare.

Largamente praticata sarà la *lettura* sia in classe sia in casa: intesa come al momento tra i più efficaci dell'educazione linguistica, come impulso al gusto della lettura personale e come stimolo per nuove conoscenze.

Per motivare a leggere si sceglieranno letture rispondenti agli *interessi* più tipici degli alunni: dallo sport all'avventura, dal mondo della natura alla narrativa viva e attuale; nel contempo non si trascurerà di avviare e sostenere gli alunni nelle letture intese ad ampliare la loro conoscenza della realtà e ad arricchire la loro maturazione con l'incontro di testi di *alto valore letterario*, riguardo ai quali non è da trascurare un sia pur misurato apprendimento a memoria di poesia e passi di prosa.

Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza, ecc.), della storia (biografie di personaggi illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell'esperienza interiore (testi di carattere religioso di riflessione morale, diari), musica e delle arti figurative.

Necessaria la lettura di passi, opportunamente scelti, di opere di fondamentale importanza per la nostra lingua e, in genere, per le nostre tradizioni letterarie; è parimenti necessaria la lettura, in ciascuno dei tre anni almeno di un'opera narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana (completa o adeguatamente ridotta all'età degli alunni). Traendo specialmente occasione dell'esperienza degli alunni, dall'osservazione della realtà, dal contributo delle altre discipline, dalle varie letture, si perverrà all'uso via via più sicuro e personale della lingua scritta, con riferimento alle concrete situazioni che la richiedono, in quanto forma indispensabile di comunicazione dei messaggi da conservare e trasmettere nel tempo e nello spazio.

Da esercitazioni concrete emergerà la consapevolezza che lo scritto serve ad esprimere se stessi, commuovere, informare, persuadere, documentare, rendere esplicito il proprio pensiero, mediante appropriate forme linguistiche: si promuoveranno perciò – individualmente e in gruppo - libere espressioni spontanee, diari, cronache vissute e riflessioni; stesura di corrispondenza; preparazione e compilazione questionari; descrizione di eventi e di esperienze, resoconti,

verbali e relazioni, riassunti, manifesti, regolamenti alla vita di classe, articoli per i giornali scolastici, ecc.

Nella correzione degli elaborati scritti degli alunni, si mirerà ad educare alla conseguenza tra il testo scritto e le sue finalità espressive e comunicative, ed insieme all'acquisizione di un corretto uso grammaticale e dell'ortografia, con particolare attenzione per l'interpunzione.

È da sottolineare l'esigenza di offrire costanti occasioni agli alunni di esprimersi liberamente nelle forme e nei modi che meglio corrispondono alle loro esigenze e al loro livello di maturazione.

In tali libere attività espressive è consigliabile associare alla scrittura disegni, fotografie, schemi diagrammi, ecc congiungendo linguaggi diversi in un unico risultato espressivo

b) Riflessione sulla lingua

La riflessione grammaticale non si realizzerà come studio formale - poco corrispondente ai modi di apprendimento dei preadolescenti e perciò poco produttivo - ma andrà inserita nel processo di sviluppo linguistico espressivo, come uno dei mezzi tesi promuovere tale sviluppo. Essa muoverà da concrete esperienze linguistiche per avviare gli alunni a valersi coscientemente dei materiali linguistici, descriverne gli usi concreti ed arrivare successivamente alle conseguenti generalizzazioni delle strutture fondamentali dell'italiano sia per quanto attiene agli aspetti più propriamente grammaticali (piano semantico, sintattico, morfologico, fonologico), sia per quanto si attiene alle funzioni comunicative della lingua.

Lo studio del *lessico* è importante per allargare e precisare l'ambito delle proprie conoscenze ed è favorito dalla estensione e molteplicità delle esperienze. Servendosi del più vario materiale disponibile, ricavato anche dall'uso linguistico personale degli alunni, si tenderà a far acquisire coscienza e padronanza di alcune importanti proprietà del lessico stesso: derivazione, composizione, giustapposizione, affinità di forma e di significato, rapporti tra significati, pluralità di significati, appartenenza dei vocaboli alle diverse varietà della lingua.

Sarà importante abituare a cogliere valori e significati delle parole sia esaminando contesti significativi, sia utilizzando ampiamente e criticamente il vocabolario ed altri fondamentali di consultazione e di studio, quali enciclopedie, atlanti, ecc.

c) Riferimento all'origine latina della lingua e alla sua evoluzione storica.

Dalla varietà attuale delle lingue, dall'uso vivo, dal confronto tra documenti di vari genere e di epoche diverse che si ricaveranno, anche attraverso ricerche dell'alunno, quei dati che lo abituino a collocare la lingua italiana nello spazio

e nel tempo e lo aiutino a sistemare le sue conoscenze più varie (storiche, geografiche, scientifiche, ecc.) e le sue esperienze pratiche. In particolare si cercherà di cogliere adeguatamente il riflesso che gli eventi salienti della nostra storia hanno avuto fino ad oggi sulla nostra lingua. Si darà rilievo agli scambi con le altre lingue moderne, si metterà in luce l'apporto dei dialetti e la loro utilizzazione pratica ed espressiva (in canti, racconti, proverbi). Dei dialetti e delle lingue delle minoranze etniche si accennerà alla funzione sia nel passato, sia nel presente.

Si cercherà - ove possibile - di delineare una prospettiva cronologica complessiva dei fatti via via illustrati e di mettere in risalto i fattori generali della trasformazione delle lingue con le mescolanze dei popoli, la formazione degli stati, lo sviluppo delle tecnologie e della comunicazione (introduzione della scrittura, della stampa, dei mezzi di comunicazione sociale). In questa prospettiva si collocano i riferimenti all'origine latina dell'italiano, da realizzarsi tuttavia, in modo non sistematico e non finalizzato all'apprendimento autonomo del latino.

L'origine latina – presente direttamente o indirettamente nel lessico italiano – potrà essere esplorata, mettendo in evidenza le modificazioni semantiche e fonologiche: facendo così prendere ragione sia di alcuni aspetti fonologici (quali la pronuncia e l'ortografia di alcuni fenomeni italiani), sia di alcuni aspetti semantici (quali le derivazioni, i calchi, i prestiti ecc., la concorrenza di parole di tradizione popolare e di parole di introduzione dotta). Analogamente alcune strutture morfo-sintattiche italiane potranno essere messe a confronto con elementari strutture latine, omogenee o divergenti, per osservarne la genesi, le variazioni e la permanenza nella lingua italiana.

L'importanza del latino sarà così mostrata anche facendo ampi riferimenti al quadro storico generale (ad es. alla formazione della civiltà romana; all'affermazione del cristianesimo; ad alcuni aspetti della cultura europea).

Attraverso le esercitazioni proposte nelle varie parti del programma l'insegnante verificherà il grado di maturità linguistica raggiunto dagli allievi e le capacità di analisi e di sintesi. Tale verifica gli suggerirà interventi, stimoli, e rinforzi appropriati: per esempio, o verso il leggere e lo scrivere più organicamente guidati. La verifica gli permetterà di individuare anche il livello linguistico generale sul quale più opportunamente insistere e gli indicherà quando sarà possibile orientare gli alunni verso una maggiore ricchezza e finezza espressiva. L'insegnante procederà alla valutazione tenendo conto del sostanziale sviluppo delle varie abilità, distinguendone gli aspetti essenziali da quelli superficiali, e della maturazione dell'alunno.

A partire dagli anni '80, e poi più ancora dopo il passaggio dalla *Comunità Europea* all'*Unione Europea* di Maastricht (7.2.1992), si è

avviato con più insistenza il processo riformatore del sistema formale italiano (Isfol, *I progetti per le riforme. Scuola secondaria e formazione professionale*, Angeli, Milano 1963) non solo per ragione interne (dalla presenza di una “dispersione scolastica” preoccupante allo “scarto” statisticamente rilevato tra diplomati e laureati italiani nei confronti dei paesi europei o dell’OCSE), ma anche per le risposte via via maturate altrove per migliorare i sistemi formativi, in particolare nei paesi europei considerata “la società competitiva e della conoscenza” ormai nei fatti: dalla riforma che ha portato, tra l’altro, all’*autonomia delle istituzioni scolastiche* (art. 21 della legge 59/1997), alla formalizzazione del *sistema formativo nazionale* (legge 62/2000), che comprende le istituzioni scolastiche statali e le istituzioni scolastiche non statali paritarie, all’*innalzamento dell’obbligo scolastico* a 16 anni (legge 296/2006), avendo come orizzonte le indicazioni e gli obiettivi strategici fissati dal Consiglio Europeo di Lisbona (marzo 2000) e le evidenze sempre più preoccupanti dei dati dell’indagine PISA (Programme for International Student Assessment) legata all’OCSE circa i deludenti risultati della scuola italiana e le inefficienze più varie.

Sono anni nei quali, per ricordare alcune pagine di forte respiro, prende forza una nuova sensibilità nell’ambito della ricerca scientifica, in particolare nel quadro delle scienze linguistiche e delle scienze pedagogiche in direzione di un “nuovo” approccio all’educazione linguistica, come già i *Programmi* del 1979 della Scuola Media permettono di verificare, con l’impegno della Società Linguistica Italiana (SLI), del LEND, del CIDI, del GISCEL e i contributi della *linguistica educativa*; maturano riflessioni come quelle presenti nel *rapporto* relativo alla riflessione sulle conoscenze fondamentali operata dalla Commissione dei Saggi (gennaio-maggio 1997) orientata sulla scuola dell’obbligo che fa da base alla formazione delle persone: nel *documento di sintesi* si legge: “Una particolare attenzione va dedicata alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, in tutta la pluralità di testi possibili, sollecitando sia l’efficacia della comunicazione sia il controllo della validità dei ragionamenti. La pratica degli usi funzionali più diversificati della lingua parlata e scritta significa familiarizzare con diversi generi di discorso: un’esperienza da iniziare presto nella scuola di base, ma andrà continuata, ripresa e approfondita a livelli ulteriori. Bisogna preparare

tutti i giovani alle tecniche della scrittura e della lettura, fornendo loro capacità fondamentali che oggi risultano largamente compromesse. Si impone quindi fin dall'inizio del percorso scolastico la necessità di valorizzare i metodi idonei a dar la padronanza alla lingua italiana ai giovani, e a farne comprendere la struttura. Andranno ridisegnati i metodi di analisi del discorso, di sintesi e parafrasi testuale, e di controllo, della parola nelle diverse modalità enunciative. Soprattutto nelle prime fasi scolastiche occorre provvedere alla sostituzione, almeno parziale, di alcuni sistemi legati alla didattica tradizionale: il "tema" come composizione retorica in molti casi non idoneo agli scopi sopra indicati, e può con efficacia essere integrato in forma crescente (fino alla sua eventuale sostituzione) da attività di scrittura breve, funzionale, di rielaborazione e via dicendo. Il giovane deve essere preparato innanzi tutto alla comprensione e alla produzione di messaggi scritti pratici e essenziali, condizione necessaria per la successiva acquisizioni delle capacità da assimilare ed elaborare correttamente discorsi più complessi, e di argomentare in modo più approfondito e appropriato. Naturalmente, ciò comporta anche la messa in atto di tecniche per la lettura di tesi, in particolare classici, che esigono capacità di concentrazione e riflessione. Ma la lettura va intesa e sollecitata anche come emozione immediata e bisogno-piacere inesauribile, come scoperta di un libro che stimola la ricerca di altri libri. Accanto all'esperienza tradizionale del lettore catturato dal testo dovrebbero anche coinvolgere i giovani nell'esperienza del lettore partecipe-cooperante, del lettore-attore e, al limite del lettore-autore." (*I contenuti essenziali per la formazione di base*, in *Annali della P.I.*, 1998, 1-2, pagg. 139-140).

Dal Parlamento europeo e dal Consiglio del 18.12.2006 ci giunge la *Raccomandazione* relativa alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente (elemento principe la "comunicazione nella madrelingua"), pienamente recepita nel *Decreto* del 31.7.2007, nella conferma anche della *via italiana* per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, con sullo sfondo, particolarmente per l'insegnamento e l'educazione linguistica, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, Q.C.E., Consiglio d'Europa, tr. it. 2002, con tutto quello che comporta la condizione plurilinguistica della società italiana e della scuola; sul piano metodologico-didattico si è andato delineando, grazie anche alla linea Piaget-Bruner-Vygotsky e alla ricerca delle neuroscien-

ze nelle sue implicazioni pedagogiche e didattiche, un nuovo ruolo del docente, non più chiuso nella figura di “trasmettitore” di conoscenze, ma di volta in volta “tutor”, “guida”, “sostegno”, attento allo “sviluppo di un nuovo tipo di *apprendimento cognitivo* per insegnare agli allievi le capacità di pensiero e di soluzione dei problemi coinvolti in attività scolastiche come la lettura, la scrittura, la matematica”. Cfr. la proposta di A. Collins, J. Seely Brown e S.N. Newman:

Si parte dall'apprendistato tradizionale sulla scorta degli studi di J. Love (*“Tailored learning. Education and everyday practise among amongcraftsman in west Africa”* - al tempo della stesura del saggio il volume di J. Love era in preparazione): “Apprendiamo su misura: l'educazione e la pratica di tutti i giorni fra gli artigiani dell'Africa Occidentale attraverso una combinazione di ciò che Love osserva, assiste e pratica o di ciò che noi chiamiamo, assumendo il punto di vista dell'insegnante, modellamento, assistenza e *fading* (= progressiva diminuzione dell'aiuto). In questa sequenza di attività, l'apprendista osserva ripetutamente l'esperto eseguire (o modellare) il processo di interesse, che di solito comprende alcune capacità elementari diverse ma collegate fra loro. L'apprendista prova poi ad eseguire il processo con la guida e l'aiuto dell'esperto (cioè la fase di assistenza); un aspetto chiave dell'assistenza consiste nel fornire lo *scaffolding*, che è il sostegno, mediante il ricordare e l'aiutare, di cui l'apprendista ha bisogno mentre si avvia a padroneggiare l'intero insieme di capacità. Una volta afferrate (da parte di colui che apprende) le basi delle capacità in questione, l'esperto riduce la sua partecipazione (*fading*), fornendo solo qualche suggerimento, perfezionamento o valutazione all'apprendista, che per approssimazioni successive arriva ad esercitare interamente la capacità in questione. L'interazione tra l'osservazione, lo *scaffolding*, e la pratica sempre più indipendente, aiuta l'apprendista a sviluppare l'automonitoraggio e l'auto-correzione delle capacità e ad integrare le capacità e conoscenze necessarie per procedere verso la competenza” (p. 184).

Dell'apprendistato vengono sottolineati due passaggi chiave: l'osservazione e “il contesto sociale in cui l'apprendimento ha luogo” (p. 185). L'osservazione serve per sviluppare un modello concettuale del compito o del processo precedente all'esecuzione. Mentre a disposizione un modello concettuale è un fattore importante per la riuscita dell'apprendimento nell'insegnare abilità complesse senza ricorrere alla lunga esercitazione di singole capacità elementari: a chi impara, infatti, “fornisce un principio organizzatore per le cose da fare, “una struttura interpretativa per comprendere i suggerimenti, le valutazioni e la correzione”, favorendo il confronto tra la propria prestazione e quella dell'esperto grazie alla capacità di riflessione.

Per quanto riguarda il contesto sociale, “l’apprendistato deriva molte caratteristiche cognitivamente rilevanti dal fatto di essere incluso in una sotto cultura in cui la maggior parte, se non la totalità dei membri possiedono le capacità necessarie per l’attività in interesse. Di conseguenza gli apprendisti hanno continuamente accesso a modelli di competenza in uso sui quali perfezionare la loro comprensione delle capacità complesse” (p.185).

Gli elementi che emergono sono da un lato che le strategie e i processi cognitivi sono alla base dell’appropriazione del reale a livelli bassi ed a livelli alti, dall’altro che i soggetti in formazione hanno bisogno di conoscere percorsi attraverso i quali gli esperti - nel nostro caso gli insegnanti - risolvono i problemi che si interessano. E tornano i passaggi dell’osservazione, dello *scaffolding* e della pratica nelle pratiche educative che si mettono in atto, privilegiando l’esercizio di riflessione.

(*L’apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo, A.M. Ayello, C. Zuccheromaglio, edd., *I contesti dell’apprendimento*, ed. Universitaria di Lettere, Economia, Diritto, Milano 1995, pagg.181-231)

3. L’educazione linguistica occupa un posto di rilievo nella ricerca, sul piano pedagogico, nella prassi didattica, nell’attenzione istituzionale: “chiamo uomo - scriveva don Milani ad E. Bernabei, direttore del giornale del Mattino (28.3.1956) - chi è padrone della sua lingua”, con chiaro riferimento alla centralità della mediazione linguistica in ogni trattazione culturale, sociale, progettuale.

Uno sguardo panoramico sull’educazione linguistica in atto oggi nel sistema formativo italiano permette di individuare, con tutte le riserve del caso, la presenza di un modello didattico di tipo piuttosto tradizionale anche se più sbiadita e di un modello non sordo ai richiami della ricerca linguistica più aggiornata e alle prove sempre più convincenti di una prassi didattica aperta a finalità e obiettivi che rinviano non solo ai termini della competenza linguistica, ma anche della competenza comunicativa.

Gli elementi costanti il “*modello tradizionale*” sono costituiti dalla *grammatica* e dal *tema*, che danno come i contenuti e le attività, dal *monolinguisimo* e dal *grafocentrismo*, che delineano l’ideologia sottostante.

Discorsivamente si può dire che si ha la visione della lingua come di una realtà unitaria alta nella quale non si tiene conto in chiave sincronica della presenza dei dialetti e delle varietà regionali, e in chiave diacronica della lingua che va vista anche nelle trasformazioni e nei cambiamenti

attribuibili al tempo e alle implicazioni sociali, politiche e culturali, senza dimenticare il peso delle lingue minoritarie storiche e la situazione che si sta delineando con l'italiano, le lingue a grande diffusione internazionale, l'italiano di contatto ("quella forma mista che è prodotta dagli immigrati stranieri: apparentemente un italiano *sbagliato*, in realtà un italiano frutto del contatto e dell'interferenza con altri idiomi"), che si combinano tra loro in vari modi. Al tempo stesso non si può non tener conto della varietà che presenta la lingua in contesti diversi (la lingua in una relazione ad un convegno a tasso scientifico non è quella usata nella colloquialità della vita quotidiana: e questo semplice esempio basti). Allora si frantuma il monolinguisimo non solo "parlato", ma anche "scritto", pur nella diversità dello "scritto" e del "parlato".

Se si passa, poi, agli aspetti analitici e descrittivi, la selva delle eccezioni arriva a seppellire la regola (i nomi indicano sempre le cose?; e i verbi indicano sempre le azioni? e si può continuare con le categorie dell'"astratto" e del "concreto"...).

Sul *tema* le riserve sono scoperte. Cosa vuol dire "tema libero"? E quello di "storia" o di "letteratura" operano verifiche sul piano della storia o della letteratura o dell'italiano o della scrittura? È stato scritto "l'arte dello scrivere si insegna come altra arte" (*Lettera ad una professoressa*, pag. 125): il tema, e cose simili, "insegna a scrivere"?

Lo sviluppo della ricerca sulla lingua, intanto nei settori della linguistica, della psicolinguistica, della sociolinguistica si fa sentire anche sulla didattica con risvolti non sempre convincenti. Spesso, anzi, a proposito dei nuovi modelli, si è trattato di un immediato, e confuso, trasferimento sul piano didattico di alcune conquiste senza una mediazione pedagogica, quasi che il problema dell'educazione linguistica possa trovare la sua soluzione, sostituendo l'impostazione del "modello tradizionale" con un bagaglio di "nozioni" innovatrici, accompagnate da batterie di test e/o esercitazioni "produttive" più o meno efficaci, anche se perfette dal punto di vista tecnico-formale.

Sul piano della ricerca linguistica si può parlare di due corni, quello di F. De Saussure e quello del circolo linguistico di Praga, della scuola di Copenaghen e del funzionalismo, nel quadro già indicato della ricerca linguistico-didattica contemporanea. A De Saussure (l'edizione originale delle sue "lezioni" è del 1922 - Payot, Parigi - mentre la prima edizione italiana a cura di T. De Mauro - Laterza, Bari - è del 1967) dobbiamo la

concezione della lingua come uno *strumento di comunicazione*, la visione di essa come sistema con le due dicotomie *langue/parole* e *diachronie/synchronie* cariche di implicazioni operative.

La *langue* (da non confondersi con il linguaggio, che è una facoltà comune a tutti gli uomini) è “tesoro depositato dalla pratica delle parole nei soggetti appartenenti a una stessa comunità, un sistema grammaticale esistente virtualmente in ciascun cervello o, più esattamente, nel cervello d’un insieme di individui, dato che la lingua non è completa in nessun singolo individuo, ma esiste perfettamente soltanto nella massa”. Se la *langue* è un sistema grammaticale implicito, la *parole* è un atto individuale di volontà e di intelligenza. È evidente che la modificazione, più o meno profonda, di questo prodotto sociale che è la *langue*, porta come conseguenza la possibilità che i parlanti comunichino tra loro. Al tempo stesso, nessun parlante utilizza tutte le possibilità che, sul piano sia lessicale sia sintattico, gli offre la propria *langue*. Pertanto, se ogni innovazione linguistica è di origine individuale, dato che entra nella *langue* dopo essersi realizzata sul piano della *parole*, non va dimenticato che quest’ultima non vive al di fuori delle possibilità offerte dalla *langue*.

Come la prima, anche la seconda dicotomia è gravida di conseguenze sul piano pedagogico- didattico. Questa seconda grande distinzione concettuale riguarda la differenziazione tra lo *studio sincronico* e lo *studio diacronico* della lingua. Lo studio sincronico di una data lingua è la descrizione di una stagione particolare della lingua vista in un preciso taglio di tempo; lo studio diacronico, invece, è la descrizione dell’evoluzione di una data lingua attraverso il tempo. Da qui la distinzione di due linguistiche: la *linguistica sincronica* - “è sincronico tutto ciò che si riferisce all’aspetto statico” della lingua - studia la lingua come sottratta dall’azione al tempo, “immobilizzata” ad un certo stadio della sua evoluzione, nella sua nei termini percepiti dalla coscienza collettiva; la *linguistica diacronica* - “*diacronico (è) tutto ciò che ha rapporto con le evoluzioni*” - studia la lingua secondo l’asse delle successioni, ponendo quindi mente all’azione del tempo. La linguistica sincronica pone anche problemi che riguardano la *psicolinguistica* e la *sociolinguistica*, anche se in De Saussure, e nelle correnti dello strutturalismo linguistico in genere, vengono solo accennati o posti in seconda linea, mentre si capisce che l’angolazione che si sceglie, quella diacronica o quella sincronica,

diventa importante sul piano didattico. La linea da seguire è quella che dal piano sincronico porta a quello diacronico, e non viceversa come la grammatica tradizionale ci ha abituato a fare.

La lingua, infatti, “in quanto manifestazione della totalità della persona umana, porta con sé una corrispondente complessità” (R. Titone), proprio perché si colora necessariamente delle proprietà della persona: se la persona ci si presenta fenomenicamente come un essere dalle diverse dimensioni (fisica, psichica, sociale, spirituale), sottoposto a costante divenire, non diversamente accade per il linguaggio. Ora la *linguistica*, in quanto scienza positiva, studia la struttura osservabile del linguaggio e delle sue particolari manifestazioni, cioè le lingue. In particolare la linguistica descrittiva, che è poi che si rifà a De Saussure, limita il proprio campo di indagine al *segno*, come *sistema* organizzato, lasciando un po’ da parte il *significato*, e non tenendo nella dovuta considerazione il fatto che la forma linguistica è sempre legata ad aspetti di contenuto, quali le nozioni o gli oggetti che vengono significati dai suoni o dalle parole, a quei dati psicologici, culturali e sociali che danno sostanza al significato. È evidente, per esempio, che, essendo il linguaggio anche formalmente un fatto d’ordine sociale, correlato alla comunicazione tra i parlanti, il suo contenuto e le sue stesse modulazioni formali siano strettamente legati ai fatti sociali, visti sia nella dimensione sincronica sia in quella diacronica. La *sociolinguistica* così richiama l’attenzione sul fatto che gli aspetti del contesto sociale non sono indifferenti al funzionamento della lingua. Proprio perché il discorso è sempre in rapporto al ruolo geografico, sociale, individuale e spesso risultano caricate di valori sociali. Né vanno dimenticati i problemi che scaturiscono dal risvolto politico del linguaggio, dalla realtà esistenziale delle comunità con più lingue e dal ruolo del linguaggio nei processi dell’interazione .

De Saussure, facendo proprio un concetto già formulato nel corso del secolo XVIII, considera la lingua come un *sistema* (più tardi si parlerà di *struttura*), trasformando il termine dall’accezione descrittiva in un termine dal valore operativo. “La lingua - sottolinea infatti il linguista ginevrino - è un sistema che conosce soltanto l’ordine che gli è proprio. Un confronto con il gioco degli scacchi farà capire meglio tutto ciò... Se sostituisco dei pezzi in legno con dei pezzi in avorio il cambiamento è indifferente per il sistema: ma se diminuisce o aumenta il numero dei

pezzi, questo cambiamento investe profondamente la ‘grammatica’ del gioco”. La lingua, inoltre è un sistema, perché presenta differenti unità linguistiche legate fra loro, le cui differenze hanno un senso proprio perché segnalano dei valori distintivi. È all’interno del sistema che si pone il problema del *segno linguistico* e dei suoi caratteri. Il segno linguistico, intanto, presenta due facce: il concetto e l’immagine acustica o, per dirla con le parole del De Saussure, il *significato* e il *significante*, che non sono legati tra loro da alcun rapporto, per cui il primo carattere del segno è l’*arbitrarietà*. Il secondo principio del segno è la *linearità del significante*, dato che quest’ultimo, essendo di natura acustica, riceve dal tempo nel quale si svolge, la sua estensione e la sua *dimensione lineare*. La linearità del significante risulta anche più evidente, se si passa dalla lingua parlata alla lingua scritta, sostituendo alla successione dei significanti orali quella dei significanti grafici. Ora, intendo per semplificazione e con una certa forzatura che il *segno* sia la *parola*, si può dire che una parola è fornita di un *valore differenziale* in rapporto alle altre parole, insieme alle quali si dispone nel *sistema linguistico*, come i pezzi degli scacchi nel relativo gioco. Questo carattere differenziale del segno, che può essere indicato come il *terzo principio del segno*, riguarda sia il versante concettuale del valore (*aspetto semantico*) sia il versante materiale (*aspetto grafico o fonico*). Un *quarto principio del segno*, anche se in De Saussure il discorso non è in questi termini, è dato che dal suo *carattere relazionale*: ogni parola, infatti, come avviene per i vari pezzi del gioco degli scacchi, si definisce e vive in relazione alle altre unità linguistiche. Questi rapporti che i segni hanno fra loro possono essere *sintagmatici* o *associativi*: nel primo caso, il valore di una unità linguistica viene definito dal rapporto che si stabilisce con ciò che la segue e con ciò che la precede (rapporto *in praesentia*); nel secondo, l’unità linguistica si lascia definire perché scelta dal parlante, in un rapporto di *somiglianza* o di *differenza* tra altre unità linguistiche che sono state escluse (rapporto *in absentia*).

Già da queste acquisizioni è possibile trarre delle indicazioni. Intanto se la lingua è un sistema (o una struttura), nel quale “*tout se tient*”, nella costruzione dell’edificio che chiamiamo lingua non è più possibile partire dalle *parti del discorso*, per poi passare alla *sintassi*, ma occorre partire da un brano di lingua viva, per coglierne il meccanismo, per comprendere

come funziona e rendersi conto del “valore” che le singole parti assumono: per cui non si va dalla grammatica alla lingua, ma dalla lingua alla grammatica. Il fatto, poi, che si privilegi il piano sincronico del discorso e si guardi alla lingua come fatto orale, non vuol dire da una parte non tenere conto dei momenti evolutivi della lingua e dall’altra trascurare la lingua scritta, ma piuttosto prendere atto che il primato della lingua orale è proprio dell’esperienza linguistica di tutti i popoli e della stessa persona. In fondo prima si impara a parlare, poi a scrivere. Per quanto riguarda, poi, la dicotomia *langue/parole*, pur essendo evidente che De Saussure mostri preferenze per la lingua intesa come mezzo di comunicazione, ponendo in ombra l’altro polo che è la lingua come mezzo di espressione, sul piano didattico *langue* e *parole* vanno viste sempre compresenti, in una interazione dal carattere sinergico.

I componenti del *Circolo linguistico di Praga* a loro volta, insistono sulla lingua come sistema funzionale, vista come prodotto dell’attività degli uomini privilegiando l’analisi sincronica dei fatti linguistici e lo studio fonologico del sistema linguistico, mentre alla *Scuola di Copenaghen* va il merito di aver chiarito le due fondamentali dimensioni della linguistica sincronica, quella *sintagmatica* e quella *paradigmatica* (*associativa* per il De Saussure), e, sulla linea del rapporto *significante/significato*, la contrapposizione tra i linguaggi della *denotazione* e della *connotazione*. Quest’ultima contrapposizione si presenta sia nel linguaggio comune sia in quello estetico. Nel segno linguistico, infatti, si può distinguere, per riprenderne una definizione di Roland Barthes, un piano formale espressivo come *significante* (= E) e un piano materiale contenutistico come *significato* (= C), dal cui rapporto nasce la significazione, cioè la produzione *significante* del segno (la parola “cane”, per esempio, indica un preciso referente, cioè un animale); ma lo stesso sistema S - R - C (= rapporto *espressione-contenuto*) può diventare il piano dell’espressione, cioè il *significante* di un secondo sistema, per cui si crea un rapporto (= R) tra il primo sistema (E-R-C) e il *significato*, che porta ad una nuova significazione (= C), cioè una produzione del segno carico di valore connotativo, che è possibile sul piano estetico e sul piano della lingua comune (riprendendo la parola “cane”, si pensi, per esempio, alle espressioni: “quel tenore è un cane”, “fedele come un cane”).

Il piano della denotazione e quello della connotazione ci portano in didattica al problema della lettura e della piena comprensione di un testo poetico e non che sia: il primo capitolo da affrontare è appunto quello di tenere presenti il codice dell'autore e il codice del lettore, trasferendo quello sull'onda di questo, in modo che si abbia la "parafrasi" del messaggio dell'autore, con tutte le annotazioni tese a mettere in rilievo la struttura e la natura del codice dell'autore e i rapporti eventuali con la tradizione letteraria e poetica, nel complesso giuoco di eredità e di innovazione che rendono nuovo ed originale l'impasto linguistico; il secondo capitolo, quello più complesso, ci porta sul piano connotativo, nel quale trova spiegazione il messaggio dell'autore, nello studio dei temi e dei motivi presenti nel testo letto.

Nel quadro di una nuova didattica della lingua risultano fondamentali i contributi della *scuola funzionalista*, nell'ambito della quale, accettando la premessa di De Saussure secondo cui la lingua è essenzialmente uno strumento di comunicazione, organicamente strutturato, viene individuato un principio universale, quello della *doppia articolazione*, vista come cifra connotante ogni lingua parlata, in confronto ad altri linguaggi: in ogni enunciato è possibile la lettura di una *prima articolazione* data dalle "unità significative minime dotate ciascuna di una forma vocale e di un senso", che il Martinet indica con il termine *monema*; ciascuna di queste unità, sul piano della forma, può ancora essere analizzata e divisa in una successione di unità senza significato, che il Martinet designa come *fonemi* e che costituiscono la *seconda articolazione*. Il principio della doppia articolazione risponde alle esigenze più volte sottolineate di economia e funzionalità presenti in una lingua.

Sempre nell'ambito del funzionalismo, il termine "funzione" viene utilizzato per indicare le "funzioni del linguaggio" (riguardanti, quindi, non solo il linguaggio articolato, ma tutti i linguaggi), capitolo che permette di recuperare al sistema linguistico il rapporto con le strutture psichiche di colui che parla o ascolta e con il contesto socio-culturale nel quale la lingua si struttura e si sostanzia.

In un capitolo dei *Saggi di linguistica generale*, quello dedicato ai rapporti tra linguistica e poetica, Roman Jakobson integra le tre funzioni attribuite ad una lingua: la *funzione emotiva*, la *conativa*, la *referenziale*, con altre tre funzioni: la *fatica*, la *poetica*, la *metalinguistica*. Jakobson

appoggia la sua griglia allo schema di “situazione comunicativa” offerta dalla *teoria dell’informazione*:

EMITTENTE (funzione espressiva)	MESSAGGIO (funzione poetica)	DESTINATARIO (funzione conativa)
	CONTESTO (funzione referenziale)	
	CONTATTO (funzione fàtica)	
	CODICE (funzione metalinguistica)	

In sintesi si può dire che la *funzione emotiva* connota la relazione tra il messaggio e l'emittente, per cui viene evidenziato l'atteggiamento del primo nei confronti del secondo (si tratta di una funzione che copre soprattutto lo spazio dei codici estetici e della lirica); nella *funzione referenziale* le relazioni sono tra il messaggio e l'oggetto cui si riferisce (= il contesto), con l'obiettivo di evitare confusioni o alterazioni (la funzione referenziale è propria delle scienze e, nel campo della letteratura, del romanzo di avventura e dell'epica); nella *funzione poetica* il messaggio non è più lo strumento della comunicazione, ma l'oggetto stesso della comunicazione (i messaggi-oggetto sono, sul piano dell'arte e della poesia, i portatori di un proprio significato, come la critica stilistica e, soprattutto, la critica simbolica fanno capire); la *funzione fàtica* è presente nei messaggi che servono a stabilire, prolungare o interrompere la comunicazione, a verificare se il circuito comunicativo funziona, ed è legata pertanto allo stesso canale della comunicazione, sia esso diretto (nell'atto linguistico) o indiretto (nelle comunicazioni filmiche, radiotelevisive); con la *funzione metalinguistica* è il linguaggio stesso che si fa oggetto, nel senso che essa lega l'attenzione al codice impiegato, che dà al messaggio stesso un senso preciso; la *funzione conativa*, infine, rinvia al destinatario, dal quale si attende una qualche reazione (tipico è il caso della comunicazione pubblicitaria tesa a provocare un condizionamento

psicologico del destinatario, o il caso dei codici di segnalazione di natura prescrittiva).

Le funzioni prese in esame dallo Jakobson si offrono già nette sul piano dell'impiego didattico con l'obiettivo di portare ogni allievo a padroneggiare un linguaggio nello spettro di tutte le sue funzioni e sembrano in pratica esaurire le varie angolazioni per l'analisi del fenomeno della comunicazione.

4. L'antologia *L'altra città* in tutto il kit che la riguarda si presenta come un articolato e razionale strumento per l'*educazione linguistica* alla luce dei dati della più avvertita ricerca delle scienze linguistiche e pedagogiche con l'occhio alla normativa nazionale in ordine all'istruzione e all'educazione e alle raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa perché "l'istruzione e la formazione (divengano sempre più) i principali vettori di identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale". Mentre si rafforzano le posizioni di quanti tornano ad evidenziare la *centralità dell'istruzione e della formazione* nella società della conoscenza, *nuove richieste e nuove finalità* vengono consegnate al sistema.

L'*antico* mandato istituzionale (la scuola deve istruire) non è venuto meno, tenuto conto che "solo l'istruzione consente di diventare autonomi e accedere al mondo, di provarsi a padroneggiarlo, di arricchire la propria esperienza e umanizzare la vita". Ma oltre ad impegnarsi a "trasmettere e costruire cultura" la scuola è chiamata ad educare, ad "insegnare cose concrete per la vita (...), rendere cittadini responsabili e attivi, capaci di cooperare per uno sviluppo democratico della comunità locale e della società globale". E proprio qui sta il nodo. Anche l'educazione linguistica è chiamata a dare il proprio contributo perché i ragazzi, al "momento giusto", possano essere "cittadini sovrani".

Intanto attrezzarsi per costruire *l'altra città*, una città nella quale abbiano cittadinanza i comuni diritti e doveri della persona, di tutte le persone, e i modelli di vita siano centrati sulla solidarietà, sul dialogo, sull'incontro nel segno di una crescita comune. Una città, nella quale, nel concreto vivere degli uomini specchio di amore e carità, il desiderio, la memoria, i segni visibili e quelli invisibili, come chiude Italo Calvino nel suo *Le città invisibili*, aiutino ciascuno a "cercare e saper riconoscere

chi e cosa, in mezzo all'inferno (dei viventi), non è inferno, (per) farlo durare, e dargli spazio”.

L'altra città, un'antologia scolastico-didascalica finalizzata all'educazione linguistica nell'ambito della scuola secondaria di primo grado, “si basa sull'idea che attraverso l'esercizio del dialogo e della lettura e scrittura di testi prevalentemente narrativi (ma anche espositivo, regolativi, descrittivi, argomentativi...) gli allievi sviluppino sia competenze linguistiche sia competenze sociale e di auto-orientamento, contribuendo anche a sviluppare le competenze digitali, grazie all'offerta di documenti audio, di materiali multimediali per la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) e risorse online”.

La metafora della città permette agli autori di rendere piana e accessibile la linea conoscenze - competenze facendo leva sulle capacità dell'allievo e sulle sue conoscenze pregresse.

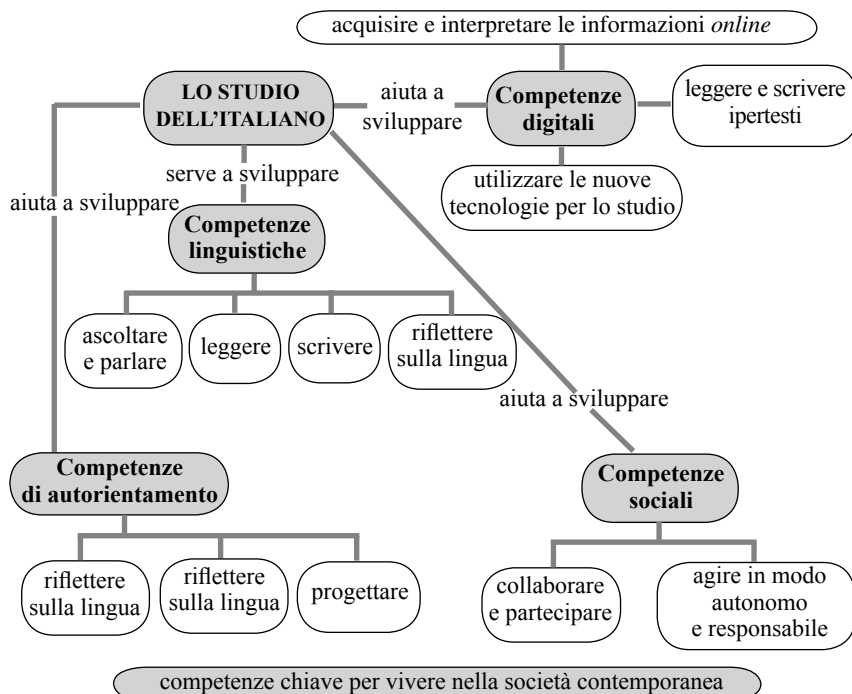
“Imparare - scrivono gli autori rivolgendosi all'allievo - è come costruire una casa, un palazzo, una città. Non si costruisce mai dal nulla. Occorrono materiali da costruzione: mattoni, calce, sabbia, pietre. Le cose che conosci e che sai fare sono il materiale da costruzione senza il quale non puoi imparare qualcosa di nuovo: devi mettere questo materiale a disposizione dell'insegnante e dei tuoi compagni. Per imparare, come per costruire edifici, è infatti fondamentale lavorare insieme agli altri, collaborare con loro per raggiungere uno scopo comune. E proprio come per realizzare un edificio c'è bisogno della guida di un direttore ai lavori, di un capocantiere, anche per costruire le tue competenze occorre che tu ti faccia guidare da qualcuno: l'insegnante avrà questo ruolo, se glielo riconoscerai”.

La metafora ci porta all'apprendistato cognitivo e al cooperative learning; e, facendo come un salto indietro nella storia delle “botteghe artigiane” di modello medioevale per leggerci sulla linea dell'apprendimento-insegnamento alcune caratteristiche peculiari da declinare nella pratica educativo-didattica, con l'insegnante come modello autorevole che “sa” e “sa fare”, al quale l'allievo, e gli allievi, chiamato a “sapere” e a “saper fare” guarda guadagnando in conoscenza, in competenza e in sicurezza.

I curatori guardano come *limen* al Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione del 31 luglio 2007: *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo*, nelle quali

l'italiano come disciplina, e quindi l'educazione linguistica, è collocata all'interno dell'area *linguistico-artistico-espressiva* con un vasto apparato di *premessa* a quella che viene delineata come la *scuola del primo ciclo* e all'area e alla disciplina che qui interessa (pagg. 28-31), delineando i *traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola secondaria di primo grado* (pag. 31) e gli *obiettivi di apprendimento* in relazione all'*ascoltare*, al *parlare*, al *leggere*, allo *scrivere*, al *riflettere sulla lingua* (pagg. 33-34). Senza dimenticare quanto è emerso sul piano della ricerca, e delle pratiche educative, delle scienze pedagogiche e linguistiche negli ultimi cinquanta anni, come già evidenziato secondo i limiti del discorso sviluppato in questa sede, a cominciare dalle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006 (cfr. comunicazione nella madrelingua; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; consapevolezza ed espressione culturale).

Questo può essere il quadro di sintesi:



O	Percorso 1	Percorso 2	Percorso 3	Percorso 4	Percorso 5	Percorso 6	Percorso 7
	Io e te	Io nel mondo	C'era una volta	In un mondo fantastico	Suonare la lingua con la poesia	Recitare la propria parte	Narrare la storia e la scienza
	Cantiere 1.1 Ci parliamo e ci ascoltiamo	Cantiere 2.1 Intorno a noi	Cantiere 3.1 I narratori e le storie	Cantiere 4.1 Eroi, mostri e creature fantastiche	Cantiere 5.1 La materia della poesia	Cantiere 6.1 Dietro le quinte e sul palco	Cantiere 7.1 Personaggi della storia
	Cantiere 1.2 Ci leggiamo e ci scriviamo	Cantiere 2.2 La descrizione	Cantiere 3.2 La fiaba e la favola	Cantiere 4.2 Storie fantastiche	Cantiere 5.2 Filastrocche, canzoni e poesie	Cantiere 6.2 Monologhi e dialoghi	Cantiere 7.2 Invenzioni e scoperte
	Percorso 1 Io con me stesso	Percorso 2 Il nostro mondo	Percorso 3 Indagine con delitto	Percorso 4 Viaggi e avventure	Percorso 5 La lingua della poesia	Percorso 6 Una buona regia	Percorso 7 Narrare la storia e la scienza
	Cantiere 1.1 La vita allo specchio	Cantiere 2.1 L'ambiente	Cantiere 3.1 Investigatori e indagati	Cantiere 4.1 Itinerari e viaggi	Cantiere 5.1 Gli effetti speciali della lingua	Cantiere 6.1 Un lavoro di squadra	Cantiere 7.1 Cambiamenti e rivoluzioni
	Cantiere 1.2 Racconti autobiografici	Cantiere 2.2 Cronache e resoconti	Cantiere 3.2 Tutti i colori del giallo	Cantiere 4.2 Storie d'avventura	Cantiere 5.2 I temi della poesia	Cantiere 6.2 Commedie e tragedie	Cantiere 7.2 Ricerche e innovare
	Percorso 1 Io con gli altri	Percorso 2 Dal mondo	Percorso 3 L'invenzione del futuro	Percorso 4 Tra finzione e realtà	Percorso 5 Le forme della poesia	Percorso 6 La società dello spettacolo	Percorso 7 Narrare la storia e la scienza
	Cantiere 1.1 Adolescenti mutanti	Cantiere 2.1 Il mondo globale	Cantiere 3.1 Visioni del futuro	Cantiere 4.1 Tra finzione e realtà	Cantiere 5.1 La poesia nel tempo	Cantiere 6.1 Dalla parte dello spettatore	Cantiere 7.1 L'ultimo secolo
	Cantiere 1.2 Racconti e romanzi di formazione	Cantiere 2.2 Un mondo di notizie	Cantiere 3.2 Racconti e romanzi di fantascienza	Cantiere 4.2 Racconti e romanzi sociali	Cantiere 5.2 Poeti d'oggi	Cantiere 6.2 Prodotti televisivi	Cantiere 7.2 Scienziati e scienziate

4.1 Ognuno dei *tre* volumi dell'*Antologia* presenta in apertura il *piano dell'opera*, il modo cioè in cui sono organizzati i contenuti con quelli che possono essere considerati i testi di appoggio, ma è proprio seguendo ogni volume nel suo svolgersi che emergono quelle attenzioni che via via sono state evidenziate sin dalle prime battute del discorso, che sto cercando di far emergere, di una presentazione di questo progetto di educazione linguistica in un costante *rendez-vous* teoria-pratica da un lato, obiettivi e finalità dell'istituzione scolastica per la piena e integrale formazione della persona dall'altro ponendo al centro la *parola*, la “chiave fatata che apre tutte le porte”. Con “lo scopo esplicito di *rendere l'apprendimento un'esperienza significativa*, strettamente collegata alla vita quotidiana, agli interessi e alla conoscenze degli alunni e degli insegnanti”, ogni volume presenta contenuti tramite scelte di testi, letterari e non, lungo *sette percorsi* in un certo modo “targati”, che si aprono ciascuno su *due cantieri* di lavoro.

Per avere un quadro completo dei *percorsi* e dei *cantieri* per ogni percorso cfr. le pagine di apertura di ogni volume, con l'avvertenza di assegnare il percorso 3. e il percorso 4. alla *dimensione narrativa*, il percorso 5. e il percorso 6. alla *dimensione espressiva*.

Per quanto riguarda i *cantieri*: “solitamente il 1° introduce all'esperienza fondamentale su cui è incentrato il *percorso*, mentre il 2° approfondisce e chiarisce il ruolo e il funzionamento dei testi”.

4.2 Per entrare nella struttura/composizione di un *percorso* non basta descriverlo. Serve bloccarne uno come *exemplum* per capire i vari passaggi e le implicazioni didattiche nel taglio degli apprendimenti.

Scelgo il *percorso* n. 5 “*la dimensione espressiva*”, volume 3°: *Le forme della poesia*. L'esposizione è in tono colloquiale con l'allievo.

Il percorso si apre con una doppia pagina (434-435) che presenta una breve descrizione dei contenuti (approfondimento dell'analisi dei testi poetici con attenzione ad alcuni aspetti caratteristici della *poesia moderna*, come la libertà delle forme metriche e la prevalenza dei temi personali), un disegno con la rappresentazione di alcuni temi chiave della poesia del passato e della poesia contemporanea da “leggere” e da “discutere”.

Si passa, poi, ad una breve descrizione dei *due cantieri*: 1. *La poesia*

nel tempo (dare conto delle principali trasformazioni dei *testi poetici degli ultimi due secoli* attraverso la lettura e il commento); 2. *Poeti d'oggi* (chiamare l'allievo a confrontarsi con i gusti e la cultura letteraria del suo tempo con la lettura di testi di importanti *poeti contemporanei*), evidenziando le *capacità* dell'allievo che si ritiene possano essere migliorate a fine percorso.

Nel *cantiere n. 1, La poesia nel tempo* (pagg. 436-479), una volta definita la *metrica* “l'insieme delle tecniche che regolano la composizione dei versi e delle strofe di una poesia”, viene precisato che ogni poesia “assume una particolare *forma*” data dalla *misura dei versi*, dalla *composizione delle strofe*, dallo *schema delle rime* e da eventuali accorgimenti tipografici. Queste forme, in un certo modo rispettate dai poeti del passato (tipo il *sonetto*, la *canzone*, la *terza rima*, la *sestina*, l'*ottava*...) sono cambiate nel tempo (cfr. la *canzone libera* di G. Leopardi), con la presenza *anche* di *poesie* senza l'*utilizzazione dei versi* o poesie in *versi che non rientrano nella tradizione* (su questo ultimo punto il caso del poeta statunitense Walt Whitman) o “poemi in prosa” (cfr. Charles Baudelaire). Le “scelte formali” dei poeti rinviano alle *esigenze espressive* dei poeti.

Si passa, così, ai testi da antologia: - la canzone libera con *Il passero solitario* di Giacomo Leopardi; - la poesia in versi e in prosa con *L'invito al viaggio* nelle due versioni, una in versi e l'altra in prosa, di Charles Baudelaire; - la rottura dei primi versi liberi con *Canto della strada* di Walt Whitman, con l'apparato didattico (brevi notizie sull'autore, alcune puntualizzazioni etimologiche, brevi note facilitanti la comprensione del testo) e con azioni didattiche legate al testo sulle *competenze* messe in atto (comprensione della lettura, lavoro sul testo: analizzare eventuali strofe e rime; analizzare i temi; spiegare alcune espressioni; approfondire in chiave di analisi grammaticale alcune forme verbali pronominali enclitiche; lavoro a partire dal testo: riflessioni, dibattito; - a proposito della canzone di Leopardi -; lavoro sul testo: analizzare le somiglianze, le differenze, riscrivere in versi il testo in prosa, riflettere sui due testi ed esprimere le proprie preferenze; lettura drammatizzata dei due testi; riflettere sulla “poesia in prosa”; - a proposito dei testi di Baudelaire -; lavoro sul testo: analizzare le parole ripetute, riflettere sulle strade come luoghi che hanno un'anima, riflettere sul ritmo segnato dai versi

liberi, individuare i pronomi personali con funzione di complemento di vocazione; lettura drammatizzata; a partire dal testo: scrivere una poesia a partire dal primo verso del testo; dibattito; - a proposito del testo di Whitman).

Segue una *scheda* di tre pagine sulle *forme della ripetizione*: rime, allitterazioni, assonanze, consonanze, puntualizzando l'*anafora*, l'*epifora*, il *polisindeto*, l'*epanalessi*, il *raddoppiamento*, l'*anadiplosi*.

Si riprendono i testi da antologia con versi liberi di autori italiani (*Desolazione del povero poeta sentimentale* di Sergio Corazzini, *Agli indiani d'America* di Salvatore Toma, *Congedo del viaggiatore cerimonioso* di Giorgio Caproni), con la partitura degli esercizi già precedentemente segnalata.

Con il *focus di approfondimento* (pagg. 462-463) ci si ferma a *Commentare una poesia*, offrendo uno schema e verificandone i vari passaggi segnalati con la poesia *Il congedo del viaggiatore cerimonioso* di Giorgio Caproni delle pagg. 457-459 (contestualizzazione della poesia, presentazione sintetica del contenuto, tema principale, principali caratteristiche della poesia), chiedendo nella chiusa delle riflessioni personali.

Si riprendono ancora una volta i testi da antologia (*Città vecchia* di Umberto Saba, *Ho sceso dandoti il braccio almeno un milione di scale* di Eugenio Montale, *Per preparare una poesia...* di Edoardo Sanguineti, *In quattordici versi solamente* di Roberto Piumini) con la partitura già segnalata arricchita da lavori di riflessione e di scrittura legati alle conoscenze della scheda *Lingua e testi*, delle pagine del *Focus, Commentare una poesia* e da due *box*: per la spiegazione uno della figura retorica la *sineddoche*, l'altro della parola *tautologia*.

La chiusura è data da un sonetto di una forma particolare composto di quattro quartine rimate, *Long distance*, di Tony Harrison, del quale è riportata, insieme alla traduzione italiana *Interurbana*, la versione originale in inglese.

Una pagina finale sul presentare le idee-chiave contenute nel cantiere chiede di riempire i vuoti di una mappa che le ripropone. La *Verifica di cantiere*, invece, è basata su un testo poetico di Camillo Sbarbaro, *Taci, anima stanca di godere*, con una scheda che chiede risposte in ordine alla *comprensione*, a questioni relative alla *lingua* e alle *conoscenze*, con un punteggio predeterminato.

Il *cantiere n. 2, Poeti di oggi* (pagg. 480-515) offre un panorama della *poesia contemporanea*. Il testo espositivo (pagg. 480-482) che fa da introduzione ferma la sua attenzione sulla parabola diciamo così discendente della poesia e quella ascendente del romanzo. Fino al '700 la poesia è stata la forma d'arte più importante della letteratura, superata in seguito per diffusione dal *romanzo*, genere più rispondente ad una società industrializzata che ha portato a un vero e proprio *mercato letterario*. Se i *narratori* sono stati percepiti come professionisti che hanno un *ruolo attivo* nella *società dello spettacolo* capaci di creare con le loro storie mondi immaginari ed interessare milioni di persone, i *poeti* sono a volte considerati dei dilettanti che scrivono versi per divertimento o per passione. Molti poeti, tuttavia, dedicano la loro vita allo studio della lingua e della letteratura e lavorano come insegnanti, come traduttori, come consulenti editoriali. Non mancano lettori che seguono le pubblicazioni di poesia - esistono specifiche collane editoriali, antologie di poesie, riviste letterarie - e vengono assegnati anche *premi letterari*. Il premio più ambito è il *Nobel per la letteratura* che, a volte, viene assegnato anche ad un poeta.

La poesia, oggi, grazie alle iniziative di *letture pubbliche* o *reading*, organizzate da *biblioteche*, *librerie*, *festival*, a volte accompagnate dalla musica, sta conoscendo momenti di notorietà, mentre si è diffuso un nuovo genere, quello della *canzone*.

La poesia, anche per la presenza di poetesse, presenta tematica della vita e delle esperienze come le relazioni interpersonali, l'amore, l'incomunicabilità, le relazioni familiari.

I *testi da antologia* oltre la partitura degli esercizi già segnalata presentano, se necessario, esercitazioni diverse (*Blues* di Derek Walcott, invito a riflettere sull'identità meticcica; *Vorrei parlare a questa mia foto* di Franco Buffoni, invito a riflettere sul senso di appartenenza; *Voglio essere una mucca* di Selima Hill, invito ad analizzare le anafore, spiegare i paragoni presenti nella prima strofa, riflettere sui vantaggi dell'essere mucca, scrivere un breve commento, scegliere un animale al quale assomigliare e spiegare perché; *La parte del figlio* di Stefano Dal Bianco, invito ad analizzare le ripetizioni, le metafore, spiegare "con gioia e con fatica", chiarire il "così" del verso 8 avverbio o congiunzione, a riflettere sul valore che può costituire il regalo di una poesia; *Oggi spiegavo ai*

miei ragazzi di Claudio Damiani, invito ad analizzare il polisindeto, il paragone del v. 9, riflettere sulla morte e senso della vita, individuare i connettivi logici; *Il cane* di Edoardo Zuccato, invito ad analizzare il passato e il presente, le caratteristiche della poesia, il tema centrale, le metafore; *Diversamente disabili* di Guergana Radeva, invito ad analizzare le anafore, le metafore, a riflettere su leggere la vita “con le punte delle dita” e su “attraversare la vita”; *Senza immagini* di Fabio Pusterla, invito ad analizzare le allitterazioni, l’ossimoro, la metafora, e a riflettere sul vivere senza televisione e sulle informazioni televisive; *Ecce Video* di Valerio Magrelli, invito ad analizzare la forma metrica e le metafore, a riflettere su i “due cadaveri” presenti nella poesia; *Acqua smossa* di Elisa Biagini, invito ad analizzare le rime, l’anafora, le metafore, le immagini della prima strofa, a riflettere sull’effetto che hanno le parole della persona amata).

La *scheda Lingua e testi*, pagg. 504-555, ferma l’attenzione su *La canzone e in cantautori*. Il canto, forma d’arte popolare o meno, antico quanto l’uomo, utilizza la lingua “nella sua consistenza materiale, come insieme di parole composte di sillabe, cioè di suoni che hanno durata e un ritmo”. Ogni popolo ha un suo *patrimonio di canti popolari* da utilizzare nei vari momenti della vita. Una pagina nobile del canto è considerato il *melodramma* presente in particolare nell’Ottocento; in particolare nel Novecento si è sviluppata la *canzone* di tipo sentimentale-romantico fino alle spinte innovative della seconda metà del secolo che hanno portato alla *canzone di consumo* legata all’industria discografica e alla *canzone d’autore* aperta a temi realistici, personali e sociali, e curata soprattutto nei testi.

Le *scelte dell’antologia* vanno in questa ultima direzione (*Like a rolling stone* un testo in inglese di Bon Dylano, invito a analizzare le strofe e il ritornello, a confrontare il passato e il presente della donna, a riflettere sul “Non lasciare che gli altri ti divertanno”, a trovare cinque similitudini per esprimere lo stato d’animo in situazioni particolari sul tipo della ragazza che si sente “come una pietra che rotola”, a scegliere cinque canzoni tra le più belle per discutere in gruppo e individuare la migliore); *Trip* di Giovanni Nadiani, un testo romagnolo in originale (invito ad analizzare il personaggio immaginario che parla in prima persona, spiegare il gioco di parole finale, elencare i verbi delle proposizioni

principali, scrivere una poesia a partire da una serie di oggetti, dividere la classe in gruppi e affidare a ogni gruppo la scrittura di un *rap* a partire da una lista di temi).

Alla *mappa delle idee-chiave del cantiere* con i suoi vuoti e suoi pieni da completare segue una pagina di verifica del cantiere alla luce della poesia *Anche quando sembra...* di Patrizia Cavalli, con le modalità già note.

Chiude il *percorso* l'ascolto dal CD.3 della poesia *Gente sul ponte* della poetessa Wislawa Szymborska con la guida-verifica di una scheda per la *comprensione dell'ascolto*.

4.3. La chiusura del *percorso n. 5* con la *Prova di italiano* e con la scheda delle *Competenze costruite* ci porta ad altri due capitoli del progetto, quello relativo alla *prova nazionale d'italiano* predisposta e gestita dall'INVALSI e quella della *certificazione delle competenze*.

La prova di italiano è articolata in tre parti con quesiti relativi alla comprensione di un *testo narrativo* e di un *testo espositivo* e quesiti relativi alle *conoscenze grammaticali*, per verificare, come precisa in un certo modo l'INVALSI stesso la *competenza lessicale* degli allievi di terza media.

La *certificazione analitica dei traguardi di competenza raggiunti* comporta da un lato la *descrizione della competenza* in ordine ai capitoli dell'*ascoltare e parlare*, del *leggere*, dello *scrivere* e del *riflettere sulla lingua* come presentati nel più volte citato *Decreto del Ministero* della P.I. del 31.7.2007, pagg. 33-34, e insieme alla *competenza digitale* e alle *competenze sociali e civiche* segnalate dal Parlamento europeo e dal Consiglio con la raccomandazione del 18.12.2006, senza dimenticare le *competenze di auto-orientamento*.

Il progetto risponde a queste necessità con il *Quaderno delle competenze* per tre classi con le sue sezioni *La competenza sociale*, *La competenza di autorientamento*, *La competenza linguistica*, *La competenza digitale*, in ciascuna delle quali si fa riferimento agli *esercizi* e alle *schede* presenti nel volume dell'Antologia rispondente. Ogni *percorso* in cui è strutturata l'Antologia si chiude con una *prova di italiano* e una scheda per l'autovalutazione dell'allievo sulle *competenze costruite* nei due cantieri di lavoro.

5. I *quaderni delle competenze* comprendono nelle varie sezioni: l'esplicitazione dei traguardi di competenza, le attività che consentono di esercitare le competenze in situazioni autentiche (testi autentici, giochi, lavori di gruppo), le schede di autovalutazione e di etero valutazione dei livelli di competenza.

6. Del progetto costituiscono parte integrante anche due volumi specifici: *Il mito e l'epica* e *Il racconto della letteratura italiana*, che presentano la stessa struttura interna che regge i tre volumi antologici.

6.1 Il primo volume affronta "lo studio del mito, dell'epica classica e dell'epica cavalleresca" e, attraverso la lettura dei testi dei *miti* più antichi, permette di conoscere "il modo in cui gli uomini hanno cercato di dare una spiegazione e un nome ai fenomeni naturali che osservavano". Con i testi proposti dell'*epica classica* ci si propone di render conto di come "l'uomo (abbia) celebrato e tramandato la storia e i valori di popoli - gli antichi Greci e Romani - la cui eredità culturale è alla base della nostra stessa civiltà". I testi dell'*epica cavalleresca* permettono di scoprire *la lealtà e il coraggio degli eroi medievali*, nobili e cavalieri che hanno compiuto grandi imprese.

Sono qui i *tre percorsi* in cui si articola il volume. Ogni percorso apre con una introduzione di una pagina che inquadra l'aria del discorso (*il mito, l'epica classica, l'epica cavalleresca*), i testi rappresentativi che lo costituiscono seguiti dallo sperimentato apparato di esercizi di comprensione, analisi, riflessione, invito alla scrittura e lingua. Alcuni *box* approfondiscono questioni specifiche, mentre la scheda *Raccontare con le immagini* mostra come alcuni temi e personaggi si siano diffusi anche attraverso il linguaggio delle arti visive, e la scheda *Davanti al capolavoro* presenta grandi opere della tradizione con una puntuale sintesi e opportuno invito alla lettura.

6.2 Un discorso più circostanziato merita il volume *Il racconto della letteratura italiana* per la novità dell'approccio didattico in ordine alla utilizzazione della comunicazione letteraria largamente intesa nell'educazione linguistica e per la sottolineatura della centralità del testo, nell'embricarsi dinamico di aspetti linguistici, storici, sociologici,

psicologici e prammatici, che alimentano attivamente, in un *relais* aperto tra i tre costituenti, il triangolo costituito da esperienze di vita, insegnante, allievo. Un approccio argomentato e legittimato da solide ragioni altrove (cfr. S. Giusti, *Scuola e letteratura*, in idem, *Linea meridiana*, Unicopli, Milano 2005, pp. 13-45 e soprattutto S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011).

L'attenzione ai testi, nell'allargamento del canone letterario non più segnato da *auctoritates* e modelli, da non discutere ma da irrigare con contenuti, strumenti linguistici diversi, si apre a veicolo di formazione di un gusto, di una identità e si nutre di un esercizio e di una opportunità originaria di lettura, che delinea anche la contestualità storica. È il modo migliore perché un manuale che "narra" la letteratura non arrivi a sostituire e/o cancellare i testi, con il tutto che si riduce al "già detto" se non anche ai "modi e alle forme" in cui è stato detto. Mi torna alla memoria, a proposito dello studio della letteratura, una pagina di Augusto Monti:

Dopo il "componimento" (= tema), il peggior flagello della nostra scuola secondaria, classica e non classica, è, secondo me, la "lezione di letteratura": la quale, del resto, viene a identificarsi con quello, inquantoché essa è appunto per il professore quello che per lo scolaro è il "componimento"; la lezione di letteratura è il "componimento orale del professore", e, come la composizione scritta per lo scolaro, non è altro che un'inutile, e perciò dannosa, esercitazione retorica.

Se il "componimento" la scuola nostra lo ebbe dalla scuola scuola del periodo retorico, come erede delle "amplificazioni" e delle declamazioni, la "lezione di letteratura", invece, è un prodotto genuino e tipico della scuola media del periodo "filologico", ed in essa altro non si può ravvisare se non *la lezione cattedratica di storia della letteratura trasferita, tale e quale, dall'università alla scuola media*. Chi ha operato questo *trasferimento* è, naturalmente, il professore secondario di tipo "filologico", quello che ha dominato fino a ieri nella nostra scuola secondaria, e che considerava il suo insegnamento nella scuola media come una tediosa ma inevitabile parentesi fra la sua dimissione all'università come studente e la sua riammissione alla stessa università come docente. E la nota distintiva di questo insegnamento di storia letteraria, nelle scuole secondarie superiori, è appunto quella stessa dell'insegnamento storico-letterario delle università: cioè la obliterazione dei testi classici e la loro sostituzione con l'elucubrazione orale critica e pseudo-storica del professore: in altre parole, la surrogazione dei testi classici con gli appunti, le dispense, il manuale, il disegno storico ecc.

(*Incipit*, capitolo XI, *Lo studio della letteratura*, in *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi, Torino 1965, 1° ed. 1923).

Questo approccio dà senso e mette ordine ad una mia esperienza di docente di letteratura italiana e storia nella scuola media superiore collocata alla metà circa del secolo scorso.

Tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60 la linea di formazione dell'insegnante di lettere per quello che riguarda la letteratura italiana era dominata in maggioranza dalla presenza di manuali di "narrazione storica" e/o "storico-critica" che non teneva in gran conto la lettura diretta degli scritti degli autori nascondendo quasi la *fonte prima* di ogni discorso sulla letteratura. Del resto ci si muoveva sulla linea della scuola media superiore (nel mio caso liceo classico) secondo cui tutto era lo studio del manuale in uso (nel mio caso *Storia della letteratura italiana* di Carmelo Cappuccio), la lezione del docente, l'antologia di "letture critiche" e, se si esclude la *Divina Commedia*, qualche pagina dell'antologia con *brani* delle opere maggiori degli autori più considerati. Così all'università (nel mio caso il primo anno di corso, a Bari) con le lezioni del professor Mario Sansoni e con il suo manuale).

Trasferitomi a Firenze respirai aria nuova (penso al professor Giuseppe De Robertis). Ma il discorso di fondo rimase lo stesso, soprattutto in direzione della necessaria preparazione per gli *esami di abilitazione* all'insegnamento e per quelli del *concorso a cattedra* subito dopo. Basti il riferimento ai consigli per lo studio della letteratura italiana e/o per la prova scritta di italiano con le relative note bibliografiche. Certo c'erano gli autori, in particolare "i maggiori", ma l'accento batteva sulle "storie" e sui saggi critici o sulle antologie di passi della critica più o meno aggiornata. Nel mio caso i volumi della Marzorati o della Vallardi ma più ancora i volumi di Puppò e Massamuto.

E mi andò bene a primo colpo nel caso sia dell'abilitazione sia del concorso a cattedra e, favorito dall'esplosione delle iscrizioni agli Istituti Tecnici Commerciali e per Geometri, mi ritrovai in cattedra per "italiano e storia" (Istituto Tecnico S. Bandini di Siena). Ed è stata la pratica didattica a mettere in crisi la mia formazione e il bagaglio culturale che mi aveva portato in cattedra. E sono stato sempre riconoscente ai "ragazzi" del mio primo anno di insegnamento come "titolare". Mi accorsi che le

mie “splendide” lezioni, tutta critica letteraria e retorica, cadevano come nel vuoto e, anche in rapporto al clima di amicizia e confidenza che si era instaurato forse per via dell’età (in V c’erano allievi più giovani di me solo di qualche anno) mi fu detto con chiarezza. Tentai altre strade e quella vincente risultò la scoperta del “piacere del testo” come occasione prima per giungere, poi, a ricostruire la “tela di fondo”, il senso di una linea in cui era il testo la parte anche per il suo essere storicamente circostanziato. E la riforma dei programmi degli Istituti Tecnici rafforzò scelta e discorso (penso al volume del Panozzo prima e del Pazzaglia ed altri dopo).

Ma torniamo al volume in oggetto (li ripropongo per il peso che hanno e per il significato che attribuisco loro, con la sottolineature del caso) con nell’orecchio e nella memoria quei passaggi del punto II della *Premessa* ai programmi della Scuola Media del 1979 e che mi pare opportuno riproporre ancora: a) dal punto II:

Il linguaggio delle opere letterarie di prosa e di poesia sarà considerato anche come espressione della tradizione linguistica che ha fornito la base principale della lingua nazionale nell’uso colto come nell’uso popolare. I testi andranno visti pertanto, oltre che come espressione della personalità dell’autore, anche nel loro aspetto estetico come documento della civiltà, della vita sociale, delle consuetudini e degli usi linguistici.

Si promuoverà tanto la lettura libera e corrente non modificata da commenti minuti, limitati a soli richiami intesi alla comprensione generale del passo, quando la lettura legata guidata dell’insegnante in ordine alla comprensione dell’insieme e dei particolari, ampliando i contenuti del testo attraverso conversazioni, esercitazioni orali e scritte sul significato generale, sugli aspetti essenziali, su elementi lessicali.

b) dal punto III della sezione riservata all’italiano:

Per motivare a leggere si sceglieranno letture rispondenti agli *interessi* più tipici degli alunni: dallo sport all’avventura, dal mondo della natura alla narrativa viva e attuale; nel contempo non si trascurerà di avviare e sostenere gli alunni nelle letture intese ad ampliare la loro conoscenza della realtà e ad arricchire la loro maturazione con l’incontro di testi di *alto valore letterario*, riguardo ai quali non è da trascurare un sia pur misurato apprendimento a memoria di poesia e passi di prosa.

Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza, ecc.), della storia (biografie di personaggi illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell'esperienza interiore (testi di carattere religioso di riflessione morale, diari), musica e delle arti figurative.

Necessaria la lettura di passi, opportunamente scelti, di opere di fondamentale importanza per la nostra lingua e, in genere, per le nostre tradizioni letterarie; è parimenti necessaria la lettura, in ciascuno dei tre anni almeno di un'opera narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana (completa o adeguatamente ridotta all'età degli alunni).

Il volume affronta lo studio della *letteratura italiana*. “Attraverso alcuni dei testi più importanti della tradizione letteraria (l'allievo è posto nella condizione di) conoscere aspetti e caratteristiche della nostra cultura e (cominciare a) collocare le opere nel *contesto storico* in cui sono nate”. La struttura è data da *quattro percorsi: Il Medioevo, L'Età Moderna, L'Ottocento, Il Novecento*.

Ciascun percorso contiene alcune pagine di carattere introduttivo, come avviene per l'*Antologia e Il mito e l'epica*, una *scelta di testi* rappresentativi, seguito ciascuno da un apparato di esercizi di comprensione, analisi, riflessione, scrittura e lingua, dei *box* per approfondire alcune questioni, una scheda *Davanti al capolavoro* per presentare una grande opera della tradizione, e una scheda *Raccontare con le immagini* per mostrare come i temi, i personaggi e le storie della letteratura sia siano diffusi anche attraverso i linguaggi delle arti visive.

7. Il progetto, anche per l'aiuto e il sostegno che offre agli insegnanti sia con il materiale reso disponibile online - un esempio di *Programmazione* modificabile, *10 prove di verifica* organizzate per percorso (210 attività) modificabili, *quattro test* di allenamento alle prove INVALSI modificabili - sia con un volume *Idee per insegnare* puntuale e in linea con la più aggiornata ricerca nell'ambito delle scienze linguistiche e pedagogiche, risponde pienamente alle necessità di una scuola media secondaria di primo grado vista come “luogo di socializzazione e ma-

turazione psicologica, ma soprattutto come ambito di conoscenza della realtà capace di fornire agli studenti gli strumenti di cultura, da una solida padronanza della lingua alle regole per uno studio serio e approfondito”, per pensare, creare ed agire da *cittadini sovrani*.