



LE RADICI E LE ALI

L'italiano e il suo insegnamento
a 150 anni dall'unità d'Italia

A cura di

Nicoletta Maraschio, Fabio Caon

In collaborazione con l'Accademia della Crusca





www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2011 De Agostini Scuola SpA – Novara
1^a edizione: settembre 2011
Printed in Italy

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotto in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO – Corso di Porta Romana, 108 - 20122 Milano – e-mail. aidro@iol.it; www.aidro.org

Stampa: Tipografia Gravinese – Torino

| | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|
| Ristampe: | 0 1 | 2 3 | 4 5 | 6 7 | 8 9 |
| Anno: | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |





Indice

VII *Introduzione*

di N. Maraschio, F. Caon

3 PRIMA PARTE – Ieri, le radici

5 CAPITOLO 1 – 150 anni di italiano
di N. Maraschio

20 CAPITOLO 2 – 150 anni di confronto tra italiano e dialetti
di G. Ruffino

39 CAPITOLO 3 – 150 di insegnamento dell’italiano
di P.E. Balboni

57 SECONDA PARTE – Domani, le ali

59 CAPITOLO 4 – L’italiano del 2011
di M. Biffi

71 CAPITOLO 5 – Didattica dell’italiano L1: lo stato dell’arte
e le sue prospettive
di S. Ferreri

95 CAPITOLO 6 – Didattica dell’italiano L2: lo stato dell’arte
e le sue prospettive
di F. Caon

- 135 CAPITOLO 7 – Didattica dell’italiano LS: lo stato dell’arte
e le sue prospettive
di M. Barni
- 147 CAPITOLO 8 – Parlare l’italiano: genesi e caratteristiche
delle varietà della lingua comune
di N. Binazzi
- 161 CAPITOLO 9 – La dimensione sociolinguistica
nell’insegnamento dell’italiano
di M. Santipolo
- 177 CAPITOLO 10 – L’italiano della canzone
di L. Coveri
- 189 CAPITOLO 11 – Insegnare l’italiano attraverso la canzone
di F. Caon
- 204 CAPITOLO 12 – Identità e unità nella lingua del cinema italiano
di R. Setti
- 217 CAPITOLO 13 – Insegnare l’italiano attraverso il cinema
di A. Benucci
- 231 CAPITOLO 14 – L’italiano «inviai». SMS e comunicazione
mediata dal computer
di V. Gheno
- 243 CAPITOLO 15 – Didattica pluringue dell’italiano
e tecnologie Web
di A. Di Sparti



CAPITOLO 3

150 anni di insegnamento dell’italiano

Paolo E. Balboni

Nel 1861 il Regno d’Italia ha a disposizione uno strumento di politica scolastica: la Legge Casati. Elaborata solo due anni prima, nel 1859, essa riprende due concetti romantici:

- a. la *lingua del popolo* come eticamente superiore, come « vera » – anche se in Italia *lingua del popolo* andrebbe declinata al plurale, essendo costituita dall’ampio ventaglio di « dialetti »;
- b. la *lingua nazionale* come elemento chiave dell’identità nazionale, secondo una linea di pensiero che parte da Dante e, attraverso Bembo, Vico, Muratori, giunge al Risorgimento; il problema è che al momento dell’Unità parlava l’italiano tra il 2,5% (De Mauro, 1963) e il 10% (Castellani, 1982) della popolazione fuori della Toscana e di Roma.

Costretto a scegliere tra lingua del popolo e lingua nazionale, prima Casati e poi Francesco De Sanctis, primo ministro della Pubblica Istruzione del Regno d’Italia, optano per la seconda e quindi per una scuola mirata a diffondere l’italiano e a privare di prestigio i dialetti. De Sanctis sostiene il prestigio della lingua nazionale attraverso un suo manuale per i licei, *Storia della Letteratura Italiana*, che negli anni successivi diventerà il monumentale atto costitutivo di una « letteratura nazionale » italiana, cioè quella che si esprime nella lingua *nazionale*, l’italiano.

3.1 Gli anni della Destra Storica

La realtà della scuola italiana è diversa da quella immaginata da Torino nei primi anni del Regno. Nel 1864-65 l'indagine Matteucci *Sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia* offre un quadro drammatico e bastano due citazioni per darne l'idea:

[a Napoli] gli insegnanti vecchi usano il dialetto e quei pochi che parlano in scuola in italiano parlano assai scorretto; [... a Milano] la lingua italiana i maestri non la conoscono o non vogliono adoperarla difendendosi con la scusa che i loro alunni non li intendono.

La Destra, prima, e la Sinistra, dal 1876 fino a fine secolo, perseguitano una politica assolutamente omogenea nei confronti della pluralità linguistica: diffondere l'italofonia a scapito dell'allofonia e della dialettofonia, proponendo una metodologia comparativa per rendere più agevole l'abbandono del dialetto che, muovendo dalla Legge Coppino del 1877, raggiunge l'apice negli anni Trenta con la collana di volumetti curati da Migliorini per il passaggio dai dialetti all'italiano.

Il dibattito che impegnava gli intellettuali italiani di questi anni non è quale *lingua* bensì quale *italiano* debba essere insegnato. È la Questione della Lingua, che oppone Manzoni (nominata dal Ministro Broglio nel 1868 e presieduta da Manzoni) ad Ascoli; questi pone con chiarezza il problema nel *Proemio* del 1872: «si tratta di dare all'Italia una lingua, perché ancora non l'ha»: la Francia ha trovato la propria «favella» in Parigi, centro politico, culturale, economico; la Germania, ancorché frantumata in decine di Stati, l'ha trovata nella *Bibbia* di Lutero; in Italia mancano l'un dato e l'altro e stabilire paralleli tra Parigi e Firenze oppure tra Lutero e Dante per fare del fiorentino la lingua da insegnare è un arbitrio storico.

I programmi di italiano del Ministro Amari (1863) per la scuola superiore proseguono nell'alveo della tradizione consolidata dai licei dei Barnabiti, degli Scolopi, dei Gesuiti: si insegna l'italiano attraverso l'analisi grammaticale e logica, ponendo come obiettivo un purismo classicheggiante, distante dalle idee di G.I. Ascoli quanto da quelle toscane.

neggianti di Manzoni. Questa impostazione verrà riconfermata trent'anni dopo dalla circolare del Ministro Baccelli che «modernizza» i programmi Amari nei contenuti ma non nella metodologia e che insiste sull'insegnamento della «rettorica, [cioè] il linguaggio figurato, [...] lo stile e le altre forme del comporre».

Più interessante il quadro della scuola elementare, dove l'insegnamento della lingua «materna», «nazionale», «patria» (così è definito l'italiano nella maggior parte dei documenti) richiama le posizioni di pensatori svizzeri e francesi le cui idee resteranno nei programmi italiani per oltre un secolo.

Anzitutto c'è la scuola «antiverbalista» di J.-J. Rousseau, il bordone di tutti i programmi. Rousseau riprende l'idea del polacco Comenio secondo la quale il bambino ha bisogno di riferimenti concreti e sensoriali per apprendere la lingua, «cose, non parole», ma osserva che la lingua, prodotto di una società che corrompe l'originale bontà dell'uomo, è corrotta essa stessa e spesso nasconde il pensiero anziché esprimerlo, e l'educazione linguistica diviene quindi un atto morale che deve insegnare a usare la lingua come strumento di verità, un parlare sincero, semplice, immediato, basato sull'esperienza concreta.

Un altro svizzero, Pestalozzi, *maitre à penser* dell'educazione ottocentesca, esercita una grande influenza in Italia. Egli riprende l'antiverbalismo rousseauiano, «cose, non parole», ma attribuisce alla madre e all'educatore il compito di fare il passaggio concettuale dalle «cose» alle «parole», percorso che in Rousseau avveniva invece attraverso l'interazione nel gruppo dei pari. La madre o l'educatore devono avere un «piano organico» che rispetti la spontanea genuinità del linguaggio del bambino ma la «incanal», per adeguarla alle convenzioni sociali, attraverso le «regole»: da lui i programmi della scuola italiana prenderanno, snaturandolo, il concetto di «piano organico» di lavoro, e insisteranno sul principio trasformandolo in lunghe sezioni di metodologia spicciola, che contrastano con le dichiarazioni altisonanti che aprono le «Avvertenze» e le «Introduzioni» ai vari programmi.

Infine non si può ignorare un cristiano integralista, Père Girard, punto di riferimento di intellettuali come Tommaseo, Mayer, Lambruschini, Capponi. Sebbene nemico dell'estremismo rousseauiano e pestalozziano, sul piano dell'educazione linguistica Père Girard è abbastanza vici-

no ai suoi due connazionali per quanto riguarda la lingua come strumento del pensiero e dell'osservazione, ma sostiene un'idea di grammatica come «ginnastica mentale» (che permarrà per un secolo almeno nei programmi italiani, traducendosi nella glottodidassi quotidiana in dettati di parole difficili, in esercizi basati sui tranelli tesi dai sostrati dialettali, ecc.) una «grammatica non di parole ma di idee» dove la scuola interpreta «idee» come terminologie e categorie morfosintattiche.

3.2 Gli anni della Sinistra Storica

Nel 1876 nasce il governo Depretis che imposta una politica scolastica nuova, basata sulla lotta reale all'analfabetismo linguistico e tecnico. Tale politica ha gravi conseguenze in un Regno che cerca di agganciare la seconda rivoluzione industriale: l'alfabetizzazione è una questione delle regioni legate all'espansione industriale, ma – di fatto – non tocca quelle la cui economia si basa sull'agricoltura latifondistica; inoltre, solo i comuni maggiori (quindi non quelli rurali) devono istituire scuole elementari e le scuole serali e domenicali per alfabetizzare gli adulti.

La spesa dello Stato per l'istruzione non aumenta significativamente tra l'Unità e il 1900 e quindi, in realtà, solo i comuni ricchi possono attuare la Legge Coppino. È comunque un dato di fatto che tra il censimento del 1861 e quello del 1901 nel Nord si passa dal 67% al 40% di analfabeti, mentre nel Sud si resta sopra il 70%.

I Programmi Gabelli del 1888 introducono innovazioni significative rispetto a quelli precedenti della Destra; le *Istruzioni* divengono un punto fermo e saranno integralmente riprese nei programmi del 1894 e poi in quelli del 1904: si vedano, come esempio dell'innovazione introdotta da questi programmi, le indicazioni relative al ruolo della grammatica:

Quanto alla grammatica è da fare assai poco; non per vero che non importi, ma perché giova assai meglio insegnarla praticamente. A quanto la pratica serva, può vederlo ognuno nel fatto che un bambino di sei anni la osserva discretamente nel suo discorso senza neppure averne inteso il nome. Quando il maestro parli la lingua com'è suo dovere, non il dialetto, e la parli

correttamente, senza pensarvi insegna grammatica, come, senza pensarvi, il bambino la impara [...].

[Si intende] bandire dalle scuole abusi assai gravi, come quello di fare imparare a memoria ad una ad una le pagine del testo e ridurre tutta la grammatica a studio di definizioni e di regole, a fastidiosi esercizi sui vocaboli e sulle proposizioni separate, quasi che si trattasse di cose inorganiche e morte [...]. Non grammatica, quale insegnamento sistematico di precetti, ma istruzione grammaticale accurata e ininterrotta, per mezzo di razionali esercizi e di un’osservazione diretta sopra i caratteri e le movenze del discorso; non definizioni e ammaestramenti dogmatici, ma regole ben definite e sicure, desunte dalla pratica, per apprendere l’ufficio e il retto uso delle parole nella proposizione e nel periodo.

Si tratta di concetti di straordinaria modernità e si vede come la lezione di Rousseau e Pestalozzi sia entrata nella *forma mentis* degli educatori e come venga tradotta in indicazioni didattiche precise.

Anche in ordine alla formazione dei maestri, altro caposaldo della politica della Sinistra, la figura di spicco è Coppino: nel 1867, ministro per la Destra, emana programmi per la loro formazione che concentrano ogni sforzo su ortografia e morfosintassi e che focalizzano, tra le abilità, la composizione scritta; fulgido esempio del trasformismo di quegli anni, ritroviamo Coppino ministro per la Sinistra, nel 1877, a sostenere l’obbligo scolastico e l’anno dopo, dovendo identificare maestri per le scuole che sorgono nei comuni maggiori, ad abbassare il livello fino a ritenere idonei coloro che abbiano frequentato almeno due anni nella scuola pubblica oppure i militari con dodici anni di carriera.

Nel 1880 De Sanctis torna brevemente al Ministero e lavora alla formazione linguistica dei maestri, che devono saper confrontare il «dialetto provinciale con la lingua nazionale»: si passa dall’ignorare l’esistenza stessa dei dialetti alla presa d’atto del fatto che sono la madrelingua della quasi totalità dei bambini e quindi punto di partenza per l’educazione linguistica.

La formazione dei maestri viene percepita come la chiave dell’italianizzazione, come dimostra i susseguirsi di atti in questo campo: nel 1883 il Ministro Baccelli predispone nuovi programmi per l’acquisizione dell’italiano da parte dei futuri maestri, nel 1888 si stabilisce che la

«patente magistrale» possa essere ottenuta *solo per concorso con modalità uguali in tutto il Regno*; nel 1899 viene anche istituito un triennio preparatorio tra la scuola elementare e la scuola normale e nel 1890 si emanano nuovi programmi contenenti due innovazioni destinate a durare per un secolo: la pedagogia (che all'epoca ingloba la glottodidattica) diviene l'asse portante della scuola normale, mentre il programma di italiano dei futuri maestri si trasforma in un corso essenzialmente letterario su base diacronica: è un cambiamento radicale rispetto ai programmi De Sanctis di dieci anni prima in cui c'erano solo «brevi cenni sui progressi e le vicende della letteratura italiana nei vari secoli della sua storia».

3.3 Gli anni del liberalesimo

I liberali governano all'inizio del secolo e, dopo il primo conflitto mondiale, Giolitti torna al governo per due mandati, affidando a Croce il Ministero della Pubblica Istruzione. La lunga stagione di Giolitti è un susseguirsi altalenante di riforme innovative e di fallimenti clamorosi: si inizia con il tentativo di Nasi (1901-1903) di una riforma palingenetica, non attuata proprio per la sua radicalità, per proseguire con la Legge Orlando (1904), che estende l'obbligo scolastico fino a 12 anni, imponendo un sistema di controllo sull'effettivo rispetto di queste norme, sostiene le scuole serali e festive per l'alfabetizzazione e include l'insegnamento dell'italiano tra gli «insegnamenti fondamentali» non solo per l'evidente funzione strumentale, ma perché esiste una relazione tra chiarezza linguistica e chiarezza concettuale, intellettuale: è in questa prospettiva che Lombardo Radice usa «*educazione linguistica*» e non «*insegnamento dell'italiano*»; pochi anni dopo fallisce la Commissione Reale per il Riordino dell'Istruzione Secondaria (1905-1909) in cui si assiste allo scontro tra Salvemini e l'ala riformatrice che fa riferimento a Lombardo Radice. Essa è seguita dalla fondamentale Legge Daneo-Credaro (1911) con la quale si crea la scuola di stato, tra cui la «magistrale» di quattro anni che continuerà fino agli anni Novanta. Si concluderanno con la legge Caviglioglio (1923) e la legge Caviglioglio-De Mattei (1925).

de con il tentativo di riforma di Croce (1920) che riesce a coalizzare l’opposizione di tutti i partiti nonché della Commissione per la Pubblica Istruzione, la quale rifiuta non solo di discutere ma anche di ascoltare la relazione del filosofo.

Dal punto di vista metodologico, la maggiore innovazione di questo frenetico riformismo è del 1904: i programmi prevedono l’abbandono *de jure* del metodo alfabetico per l’insegnamento della lettura, per cui si sostituisce il *sillabario* all’*abecedario* e, in sintonia con l’interesse della linguistica di fine secolo per gli studi fonetici e fonologici, essi accentuano le raccomandazioni relative all’ortoepia, dividendo le *istruzioni* per gli aspetti sovrasegmentali e la «pronuncia» vera e propria; viene accentuata l’importanza del dettato ai fini dell’apprendimento della scrittura, con particolare attenzione al ruolo concettuale della punteggiatura.

3.4 La scuola del Fascismo

L’eterogeneità delle forze che reggono il Fascismo impedisce la definizione di una strategia coerente di intervento nell’educazione linguistica: se i latifondisti hanno interesse a mantenere la dialettofonia e l’analfabetismo dei braccianti, gli industriali del Nord richiedono operai che conoscano l’italiano e possano accedere alla formazione professionale; se la piccola borghesia impiegatizia vuole dotarsi di un’italofonia classicheggiante che trova il modello nell’italiano aulico e greve del Duce, la grande borghesia invece è più libera ed autonoma dal fascismo. La politica linguistica di fatto non viene condotta nella scuola ma attraverso un nuovo e potente veicolo, la radio e, dopo l’avvento del sonoro, il cinema «dei telefoni bianchi»: è un italiano che ha la cadenza romagnola di Mussolini e l’eloquio solenne di Amedeo Nazzari.

Lombardo Radice è la figura cardine di questo periodo, molto più di Croce o Gentile; anche se si dimette nel 1924 dal ruolo di Direttore Generale, le sue idee, che sintetizzano l’approccio liberale e le istanze socialiste, danno il contenuto alla scuola gentiliana. Egli stende i pro-

grammi, imposta la riqualificazione dei docenti, detta le norme per i manuali scolastici, imposta il progetto «Dai dialetti all’italiano» e vede

l’educazione linguistica come scuola di sincerità [*e questo richiama la scuola di Rousseau e Pestalozzi nonché il concetto di Gentile secondo lui l’apprendimento è un «atto morale»*]. Parlare bene, secondo questo concetto di lingua, è pensare chiaro [*concetto chiave per idealisti come Croce, cui L.R. rimanda in una nota a p. 153*]. Il precezzo è sempre negativo: *non ripetere passivamente* (cioè non stordire colle parole te e gli altri); *non «abbellire»* (esprimi quel che senti con nuda semplicità). (Corsivi dell’autore; Lombardo Radice, 1912: 152 nell’edizione 1973³⁷).

L’italiano del Fascismo ha in orrore il concetto stesso di «varietà»: ma ben altra idea ispira Lombardo Radice, che riprende Ascoli:

[molti] errori, causa non ultima delle *avversioni scolastiche* degli alunni, derivano dalla mancanza di coscienza storica del fatto linguistico. Postulano infatti una lingua fatta, definitiva, [...] mentre è il perfetto rinnovarsi dell’espressione [...] secondo una mentalità individuale, che foggiò il suo pensiero e, via via che lo sviluppa, collo stesso atto ne sviluppa l’espressione. Noi non abbiamo l’*italiano* ma singoli «*italiani*»: l’italiano di un secolo e l’italiano di un altro secolo sono due lingue diverse, in funzione di due coscienze diverse; [inoltre] ogni parlante, anche il più modesto e ignoto, si forma anch’esso un linguaggio, che è estrinsecazione del suo mondo. [...] Il *dialetto*, il tanto aborrito e disprezzato dialetto, [...] è – e come! – una lingua viva, sincera, piena, ed è la *lingua dell’alunno* e perciò [...] l’unico punto di partenza possibile per un insegnamento linguistico [...]. Il vero maestro trasforma il preteso nemico dell’insegnamento in amico utilissimo, *Fa buon viso a cattivo gioco?* [...] No, anzi! Egli sa che nel dialetto c’è un’anima che ha avuto ed ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali; che il dialetto è ricco e plastico quanto ogni altra lingua ed ha, come ogni lingua, la sua bella letteratura, popolare e d’arte; sa infine che gli scolari sanno dire in dialetto (perché *pensano in dialetto*) ciò che in italiano ripetono in maniera scolorita e schematica. (Corsivi dell’autore; Lombardo Radice 1912: 153 ss nell’edizione 1973³⁷).

Cercando di sintetizzare le riflessioni dedicate da Lombardo Radice all’educazione linguistica noteremo che, secondo lui, l’apprendimento linguistico va visto come interazione dialettica tra imitazione («l’uomo tende *sempre* ad assorbire il linguaggio delle persone che lo circondano») e creazione individuale; la grammatica come punto di partenza per l’apprendimento linguistico è «impensabile»; l’apprendimento della lingua implica una «spontanea formazione di regole, nate dal confronto tra il proprio e l’altrui linguaggio, e dallo sforzo di adeguare il proprio pensiero all’altrui» (Piaget e Vygotskij sono ancora sedicenni quanto vengono scritte queste righe); l’errore non è un peccato ma il semplice risultato di una competenza incompleta: «errore? Per noi; ma per lui [il bambino] è applicazione della sua regola, grossolana, se vogliamo, ma, in quel momento, unica»: l’unica cosa che manca è l’etichetta «interlingua», che verrà creata mezzo secolo più tardi; la funzione della scuola è quella di «aiutare l’alunno nella formazione spontanea delle regole linguistiche, rendendola più rapida e sicura»: si fondono qui il *Language Acquisition Device* di Chomsky e il *Language Acquisition Support System* di Bruner (entrambi non ancora nati quando queste righe venivano scritte). L’annullamento di questa idea modernissima di educazione linguistica va inserita tra i maggiori danni culturali prodotti dal Fascismo.

Non possiamo che concordare con De Mauro quando definisce Lombardo Radice «il vero grande filosofo del linguaggio italiano del primo quarto di secolo, Croce a parte» (1980: 102).

3.5 Dalla nascita della Repubblica alla rivoluzione dei «Programmi» del 1979

Nel 1943, dopo lo sbarco in Sicilia, viene istituita la «Commissione Alleata per l’Istruzione», che ha forte impatto sull’alfabetizzazione; è infatti il Colonnello Washburne, pedagogista allievo di Dewey, che tra il 1944 e il 1956 crea le «Scuole popolari» le quali affrancano dall’alfabetismo circa cinque milioni di italiani, soprattutto al Sud; dieci

anni dopo, nel 1954, iniziano le trasmissioni televisive e l'italianizzazione «alla Mike Bongiorno», come si è spesso detto; sono gli anni delle grandi migrazioni interne, legate alla ricostruzione, al «miracolo economico» e al servizio militare che porta i giovani maschi ad una crescente padronanza dell'italiano popolare per interagire con ragazzi di altre regioni. Di fronte a questi dati che mutano completamente il contesto, fino alla riforma del dicembre 1962 con la quale si unifica la scuola media, non ci sono modifiche sostanziali nei programmi di italiano, né sul piano degli obiettivi né in ordine ai testi canonici: *l'Iliade* nella versione di Monti in seconda media, *l'Odissea* tradotta da Pindemonte in terza, i *Promessi sposi* al biennio della scuola superiore e la *Divina Commedia* al triennio.

Relativamente all'impostazione glottodidattica del Programma Ermini (1955), noteremo un ritorno alla concezione spontaneistica dell'educazione linguistica:

L'uso appropriato della lingua è il risultato di una lenta conquista che il bambino viene facendo naturalmente, a mano a mano che si estendono i suoi rapporti con la maestra e i compagni [*si noti: si relega il dialetto a lingua della famiglia*]. Anche per questo non sono consigliabili schemi programmatici. La maestra [*si noti: per la seconda volta al femminile; i programmi precedenti usavano il maschile*] ricordi che il patrimonio linguistico si forma naturalmente in relazione alle necessità della vita. Spetta, invece, al suo vigile e persistente intervento la sostituzione delle forme dialettali e più ancora la correzione delle imperfezioni foniche relative.

Questa impostazione spontaneistica non deriva tuttavia dalla linea Rousseau-Pestalozzi-Girard-Lambruschini dell'Ottocento europeo, bensì dalla tradizione di Thoreau e di Emerson importati in Italia da Washburne e dai seminari dell'USIS da lui fondata. Quale che ne sia la matrice culturale, comunque, resta un fatto che Ermini induce all'abbandono di ogni idea di programmazione glottodidattica nell'insegnamento dell'italiano nella scuola elementare.

Quanto all'italiano nelle scuole medie e nelle superiori, poco o nulla cambia rispetto ai programmi precedenti. Le abilità orali sono trascurate, se si esclude l'accenno alle conversazioni in classe e alla necessità

che «con l'aiuto di dischi, magnetofoni, ecc., sia curata molto anche la dizione, allo scopo di eliminare gli errori di pronuncia e le cadenze regionali tipiche», nella convinzione, presente in tutti i programmi del primo secolo di vita dell'Italia unita, che l'interferenza del dialetto sulla «lingua» sia essenzialmente un fenomeno fonologico.

Negli anni Sessanta inizia una rivoluzione copernicana: si abbandona la grammatica intesa come «giurisprudenza del linguaggio» (per usare le parole di Jakobson) grazie alla pressione di due scienze diadiche che guardano la lingua in uso: la sociolinguistica, che segnerà la didattica dell'italiano, e la pragmalinguistica, che dominerà la didattica delle lingue straniere sulla scia dei progetti del Consiglio d'Europa.

L'inizio del cambiamento è marcato dalla «Nuova Questione della Lingua», che oppone le posizioni di Pasolini e Calvino, e da *Lettera a una professoressa* di Lorenzo Milani. A poca distanza di tempo nasce il GISCEL, il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, il quale presenta una forte attenzione alla sociolinguistica (ad esempio, Berretta 1977, Berruto 1977, Simone 1979, Sobrero 1983): l'insegnamento dell'italiano è visto come *Un problema scolastico e sociale*, per citare il titolo di un fondamentale volume di Renzi e Cortelazzo (1977). Il problema del ruolo della grammatica nel creare o nel risolvere questo problema scolastico e sociale porta alla contrapposizione tra «grammaticalisti», come Renzi, Parisi, Berretta ecc., ed «antigrammaticalisti» come De Mauro, Simone, ecc.: è in realtà una diversa percezione del ruolo rispettivamente forte e debole della riflessione meta-linguistica nell'insegnamento dell'italiano.

Il manifesto di questi anni è costituito dalle *Dieci tesi* (Giscl 1975); le sintetizziamo brevemente, sapendo di compiere un'operazione «scorretta» (ma necessaria nell'economia di una sintesi) di fronte ad un testo estremamente complesso sul piano concettuale (in cifre romane il numero delle varie tesi):

- *la centralità del linguaggio verbale (I)*, nei suoi usi comunicativi, euristico-cognitivi, emotivi, argomentativi ecc. e *Il suo radicamento nella vita biologica, emotionale, intellettuale, sociale (II)*: «lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè

- nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità»; va ricordata *Pluralità e complessità delle capacità linguistiche (II)*: «il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità», alcune evidenti come le abilità linguistiche, altre meno evidenti, come quella di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni e di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito;
- il rispetto dei *Diritti linguistici nella Costituzione (IV)* è basilare: «la pedagogia linguistica efficace è democratica se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua»;
 - i *Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale (V)*, orientata sullo scritto (specialmente ortografia, classificazione morfosintattica, pensierini e temi decontestualizzati), sono causa della sua *Inefficacia (VI)*, che «non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare», il che ne dimostra i *Limiti (VII)*; ha troppa «fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche» che ignorano le indicazioni della linguistica moderna; trascura l'attenzione alla variabilità linguistica e la relazione tra la lingua e gli altri linguaggi;
 - da queste considerazioni nascono dei *Principi dell'educazione linguistica democratica (VIII)*: «lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche» e non va perseguitato come fine a se stesso, ma partendo «dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti»; si devono sviluppare anche le capacità ricettive, l'orale come lo scritto, i linguaggi settoriali e quello letterario;
 - ne consegue la necessità di *Un nuovo curriculum per gli insegnanti (IX)*, perché «seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul

linguaggio e sull'educazione». In *Conclusione (X)*, «il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica e educativa [...]. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico».

Negli anni Settanta si afferma anche l'idea di «educazione linguistica» come integrazione delle varie lingue insegnate. Nel giugno 1977 una larghissima maggioranza parlamentare, che anticipa di otto mesi il compromesso storico, istituisce la «Commissione dei Sessanta» incaricata di redigere i nuovi programmi della scuola media. Nel nostro ambito le innovazioni sono consistenti:

- a. l'educazione linguistica «riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline»;
- b. «tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme», in cui l'ordine delle due ultime parole è significativo per quanto concerne l'impatto della pragmalinguistica;
- c. si ricorda sistematicamente che la lingua non serve solo a comunicare, ma serve per organizzare «la comprensione della realtà»;
- d. l'insegnamento dell'italiano va raccordato con l'altro pilastro dell'educazione linguistica, cioè l'insegnamento della lingua straniera, e le lingue verbali vanno raccordate con «tutti i linguaggi propri dell'uomo – verbali e non verbali»;
- e. entrando più dettagliatamente tra gli obiettivi, si ribadisce la necessità di equilibrio nello sviluppo delle quattro abilità linguistiche.

Uno dei cardini è il passaggio da «insegnamento della grammatica», in cui l'agente primo è l'insegnante, alla «riflessione sulla lingua», che pone lo studente in posizione centrale. Tale passaggio concettuale rovescia una situazione millenaria.

3.7 Dall'innovazione degli anni Ottanta alla restaurazione di questi anni

Nella nostra *Storia dell'educazione linguistica* (2009) abbiamo elencato quattordici riforme in venticinque anni, da quella Falcucci (1985) a quella Gelmini (2009 e ss): in ordine all'italiano, si è passati dai «Piani di studio» della Commissione Brocca (1986), estremamente innovativi e complessi, alle «Indicazioni» della Commissione Bertagna (2004), frutto di una visione obsoleta dell'educazione linguistica.

Per l'italiano, le indicazioni della Commissione Brocca sono molto ampie e si rifanno spesso alla lettera oltre che allo spirito delle *Dieci tesi*. Si considerino ad esempio le finalità del biennio:

- a) nel settore delle abilità linguistiche, l'acquisizione della capacità di usare la lingua nella ricezione e nella produzione orale e scritta, in maniera sufficientemente articolata in relazione agli scopi e alle situazioni comunicative e secondo una dimensione propriamente «testuale»; l'acquisizione, in particolare, dell'abitudine alla lettura, come mezzo insostituibile per accedere a più vasti campi del sapere, per soddisfare nuove personali esigenze di cultura, per la maturazione delle capacità di riflessione e per la maggiore partecipazione alla realtà sociale;
- b) nel settore della riflessione sulla lingua: l'acquisizione di una conoscenza riflessa più sicura e complessiva dei processi comunicativi e della natura e del funzionamento del sistema della lingua, allo scopo sia di rendere più consapevole il proprio uso linguistico sia di cogliere i rapporti tra la lingua, il pensiero e il comportamento umano sia di riconoscere, nella lingua, le testimonianze delle vicende storiche e culturali; l'acquisizione di un metodo più rigoroso anche nell'analisi della lingua, in analogia con le esperienze che si compiono in altri campi disciplinari;
- c) nel settore dell'educazione letteraria: la maturazione, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e significato e l'esperienza di analisi dirette condotte su di essi, di un interesse più specifico per le opere letterarie, che porti alla «scoperta» della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e

luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni.

L’attenzione metodologica scende nei dettagli ed evidenzia i processi cognitivi e comunicativi che sottostanno alle varie scelte: ciascuno di questi processi costituisce un obiettivo a se stante e ottiene attenzione nella guida metodologica.

È un’impostazione che è presente, in altri modi, anche nei contemporanei programmi Falcucci per le elementari (1985); si veda, ad esempio, l’atteggiamento nuovo nei confronti dell’errore:

c’è una fase in cui l’alunno è così impegnato nell’attività comunicativa, nella codificazione-decodificazione dei significati che sarebbe inopportuno interrompere la sua tensione con interventi, commenti marginali, di tipo tecnico. Questo non significa trascurare l’errore, lasciarlo correre; significa rimandarne la discussione e correzione ad un secondo tempo, quando il fanciullo si è ‘fatto capire’ e ‘ha capito’.

Un’ulteriore innovazione, che ci darà il metro dell’arretramento dei Programmi Bertagna di vent’anni dopo, va trovata nella deliberata assenza di una scansione degli obiettivi e dei contenuti anno per anno perché «si ritiene che questi debbano rientrare nella programmazione formulata dagli insegnanti in relazione alle esigenze della classe» e che, data la complessità della lingua, «non [sia] sempre possibile indicare una progressione rigida degli apprendimenti nei diversi anni scolastici».

Le «Indicazioni» della riforma Moratti-Bertagna (2004) spostano indietro l’orologio di mezzo secolo, a cominciare dalla struttura: laddove Falcucci evita le indicazioni anno per anno, qui troviamo obiettivi elencati dalla prima elementare fino alla terza media.

Riportiamo come esempio gli obiettivi per l’italiano in *prima elementare*:

- Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione), la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa).

- Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale.
- Tecniche di lettura.
- Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe.
- I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina.
- La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo.
- Lettura e scrittura in lingua italiana.
- Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica).
- Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati.
- Intervenire nel dialogo e nella conversazione, in modo ordinato e pertinente.
- Narrare brevi esperienze personali e racconti fantastici, seguendo un ordine temporale.
- Utilizzare tecniche di lettura.
- Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia.
- Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto.
- Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri.
- Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute.

Anche una rapida scorsa a questo guazzabuglio disordinato di obiettivi, contenuti, strategie, tipologie testuali, semiotica ecc. rende chiaro che la volontà di una palingenesi della scuola si traduce non solo in un desiderio di distanziarsi ad ogni costo da quanto è stato fatto in precedenza e in un sorta di apoteosi della norma dettagliata; soprattutto, lascia emergere una profonda ignoranza delle più elementari e condivise acquisizioni della glottodidattica degli ultimi cinquant'anni.

Ma su questi temi, e su quelli relativi all'ingresso dell'italiano L2 nella scuola italiana, lasciamo la parola ad altri saggi presenti in questo volume. Per approfondimenti sui 150 anni che abbiamo rapidamente

scorso, oltre alla nostra *Storia* (2009), gli studi più recenti e generali sono Corbi e Sarracino (2003), Gensini (2005), Decollanz (2005), Genovesi (2006).

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P. E., 2009, *Storia dell’educazione linguistica in Italia*, Torino, UTET Università.
- BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all’insegnamento dell’italiano*, Torino, Einaudi.
- BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
- CASTELLANI A., 1982, «Quanti erano gli italiani nel 1861», in *Studi di linguistica italiana*, n. 8.
- CORBI E., SARRACINO V., 2003, *Scuola e politiche educative in Italia dall’Unità a oggi*, Napoli, Liguori.
- DECOLLANZ G., 2005, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Bari-Roma, Laterza.
- DE MAURO T., 1963, *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Bari (le pagine delle citazioni rimandano all’edizione del 1970).
- DE MAURO T., 1980, «Giuseppe Lombardo Radice e l’educazione linguistica», in DE MAURO T., 1980, *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*, Bologna, il Mulino.
- GENOVESI G., 2006, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- GENSINI S., 2005, *Breve storia dell’educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- GISCHEL, 1975, «Dieci tesi per l’educazione linguistica», ripreso in molte fonti tra cui RENZI L., CORTELAZZO M. A. (a cura di), 1977.
- LOMBARDO RADICE G., 1912, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Sandron (citazioni dall’edizione 1973³⁷).
- RENZI L., CORTELAZZO M. A. (a cura di), 1977, *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Bologna, il Mulino.
- SIMONE R. (a cura di), 1979, *L’educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- SOBRERO A. (a cura di), 1983, *I «nuovi» programmi quattro anni dopo. Prospettive per l’educazione linguistica*, Lecce, Milella.



SECONDA PARTE

Domani, le ali