

Care colleghe e cari colleghi,

nei giorni scorsi ho letto, come immagino abbiate fatto anche voi, il rapporto del Governo e del Miur sulla *Buona scuola*. Se posso dire la mia, mi è parso un testo connotato da molte buone idee – che per ora sono soltanto idee – ma anche da un clamoroso silenzio che mi è difficile interpretare. Un’ottima idea mi è parsa, per esempio, quella di rafforzare ed estendere l’insegnamento dell’arte e della musica, soprattutto per le premesse che la sostengono e che sono indicate a p. 89 del rapporto: «Nel corso degli anni la scuola ha indebolito la sua capacità di trasmissione di un patrimonio storico, culturale e creativo unico al mondo [...] che contraddistingue la nostra identità e alimenta la nostra creatività. La conoscenza dell’arte e della cultura, così come la pratica della musica, devono essere più presenti tra gli insegnamenti che la scuola fornisce ai nostri giovani [...]. Abbiamo bisogno di formare giovani capaci di ripartire dal Made in Italy».

Sottoscrivo fin nelle virgole queste parole. Ma mi chiedo: e l’italiano? Del Made in Italy fanno indiscutibilmente parte non solo l’arte e la musica, ma anche la lingua e la letteratura italiana.

Come devo interpretare il silenzio sull’insegnamento della lingua e della letteratura italiana nel nostro sistema scolastico?

Dato che sono un ottimista, li interpreto positivamente e mi auguro che nascano dalla convinzione che sulla didattica dell’italiano non si improvvisa lavorando una sola estate. Altrimenti, si rischia di far succedere di nuovo quello è ripetutamente successo negli ultimi dopo il 1985 e soprattutto a partire dal 1997, quando la disordinata storia delle nostre riforme scolastiche si è trasformata in una specie di guerra in cui uno o più provvedimenti varati da un ministro annullavano quello o quelli varati dal ministro o dai ministri precedenti.

Intanto, l’insegnamento dell’italiano a scuola è restato e resta tuttora fondato sull’italianissima arte di arrangiarsi.

Darò consistenza a questa mia affermazione con due esempi.

Primo esempio. Delle 125 pagine di cui si compongono le *Linee guida* per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici, tre sono dedicate alla «Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per il biennio» relativamente alla lingua e letteratura italiana.

Riprendo la parte contenente le sole indicazioni relative alla lingua:

nel primo biennio il docente persegue, nella propria azione didattica ed educativa, l’obiettivo prioritario di far acquisire allo studente le competenze di base attese a conclusione dell’obbligo di istruzione, di seguito richiamate: padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi [...].

Conoscenze. Lingua. Il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: fonologia, ortografia, morfologia, sintassi del verbo e della frase semplice, frase complessa, lessico. Le strutture della comunicazione e le forme linguistiche di espressione orale. Modalità di

produzione del testo; sintassi del periodo e uso dei connettivi; interpunzione; varietà lessicali, anche astratte, in relazione ai contesti comunicativi. Strutture essenziali dei testi descrittivi, espositivi, narrativi, espressivi, valutativo-interpretativo (*sic!*), argomentativi, regolativi. Modalità e tecniche relative alla competenza testuale: riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, strutturare ipertesti, ecc. Aspetti essenziali dell'evoluzione della lingua italiana nel tempo e nello spazio e della dimensione socio-linguistica (registri dell'italiano contemporaneo, diversità tra scritto e parlato, rapporto con i dialetti).

Abilità Lingua. Ascoltare e comprendere, globalmente e nelle parti costitutive, testi di vario genere, articolati e complessi; utilizzare metodi e strumenti per fissare i concetti fondamentali ad esempio appunti, scalette, mappe. Applicare tecniche, strategie e modi di lettura a scopi e in contesti diversi. *Applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai diversi livelli del sistema* [corsivo mio]. Nell'ambito della produzione e dell'interazione orale, attraverso l'ascolto attivo e consapevole, padroneggiare situazioni di comunicazione tenendo conto dello scopo, del contesto, dei destinatari. Esprimere e sostenere il proprio punto di vista e riconoscere quello altrui. Nell'ambito della produzione scritta, ideare e strutturare testi di varia tipologia, utilizzando correttamente il lessico, le regole sintattiche e grammaticali, ad esempio, per riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, argomentare, strutturare ipertesti, ecc. Riflettere sulla lingua dal punto di vista lessicale, morfologico, sintattico.

Espunta di necessità la frase evidenziata, che a me risulta incomprensibile (Che vuol dire «Applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai diversi livelli del sistema»?), restano due domande.

La prima: come è possibile far raggiungere ai propri studenti questi apprezzabili risultati di apprendimento con un monte ore annuo di letteratura e lingua italiana che resta comunque limitato?

La seconda. Quale dovrebbe essere (e, per chi già insegna, quale avrebbe dovuto essere) il percorso formativo di un docente capace di far raggiungere ai suoi studenti questi risultati? Non certo quello offerto da uno qualunque dei corsi di laurea triennale in *Lettere*, da uno dei corsi di laurea magistrale in *Filologia moderna* né, a seguire, quello offerto da uno qualunque dei TFA o dei PAS relativi alle varie classi di concorso che abilitano all'insegnamento di Italiano (o Materie letterarie) e altre discipline nella scuola secondaria di primo o di secondo grado che, tutti sbilanciati sul jolly delle competenze pedagogiche, richiedono pochi crediti legati alle specifiche conoscenze e competenze disciplinari.

Qualche anno fa Tullio De Mauro, in un'intervista che si presenta come una risposta eloquente alla vulgata che ha fatto e continua a fare delle *Dieci tesi* il manifesto dell'antigrammaticalismo scolastico, disse:

«Il bravo insegnante deve sapere tanta di quella grammatica, avere letto tanto Renzi e tanto Serianni e tanto Lepschy e tanto Schwarze [...] da poter far vivere allo studente [...] l'esperienza di manipolazione della strumentazione grammaticale che una lingua ti mette a disposizione» (Ferreri, Guerriero 1998: 31).

Ora, io mi domando: quanti saranno, fra i corsi di laurea o TFA o PAS e compagnia bella quelli che impegnano gli studenti a leggere tanto Renzi e tanto Serianni e tanto Lepschy e tanto Schwarze e, aggiungo, tanto Tesnière e tanto Sabatini? Per quel che mi risulta, nessuno. E queste sono tutte responsabilità di quel sistema universitario di cui io faccio parte. Parafrasando i versi di una canzone di De Gregori, possiamo dire: la scuola siamo noi, nessuno si senta escluso e nessuno si chiami fuori dall'attribuzione di responsabilità.

Secondo esempio. Se confrontiamo le Indicazioni nazionali relative alla scuola dell'infanzia e del primo ciclo con quelle relative ai licei e con le *Linee guida del passaggio al nuovo ordinamento dei tecnici*, vediamo che gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alla lingua italiana non differiscono molto; colpisce, in particolare, la sostanziale identità fra ciò che è richiesto al termine della scuola secondaria di primo grado e ciò che è richiesto al termine del biennio degli istituti tecnici.

Dove sono le differenze? «Qual è l'utilità di ripercorrere due volte a breve distanza le stesse tappe (fonologia, morfologia, sintassi; testo, comunicazione e via dicendo)?» (Serianni 2011: 153).

Ma ho detto, in precedenza, di essere un ottimista. Il problema di cui sto parlando e che vi è dolorosamente noto ha una soluzione? A mio avviso, sì. Consiste nel trasformare un altro problema urgente (quello dell'insegnamento dell'italiano agli studenti di madrelingua diversa dall'italiano che frequentano le nostre classi) in un vantaggio, in una nuova possibilità per tutti.

Io credo che l'insegnamento dell'italiano L1 e l'insegnamento dell'italiano L2 non siano mondi separati. La didattica dell'italiano L1 può essere arricchita e migliorata dall'incontro con la didattica dell'italiano L2, proprio come l'uso attuale dell'italiano può essere arricchito e migliorato dall'incontro con nuovi parlanti di madrelingua diversa dall'italiano: sarà una coincidenza, ma negli ospedali gli operatori sanitari stranieri sembrano i soli in grado di rivolgersi agli assistiti adulti e anziani usando correttamente il *lei*, a differenza degli operatori sanitari italiani, che sembrano possedere solo l'allocutivo *tu*.

Ci obbligano a non considerare separati i due insegnamenti di cui si è detto non solo i fatti, ma anche gli indirizzi assunti dalla ricerca. Luca Serianni, un grande studioso da sempre impegnato nel versante dell'italiano L1, constatata l'inutilità di alcuni esercizi tradizionalmente dispensati nell'insegnamento dell'italiano come lingua materna (Serianni 2010: 63-68), invita i docenti a impegnare gli studenti (*tutti* gli studenti) in esercizi e attività (per esempio *cloze* e giochi linguistici di vario tipo) che nella didattica delle lingue straniere (e dunque anche nella didattica dell'italiano LS) sono *routine*; intanto Riccaldo Gualdo invoca il «potenziamento della didattica dell'italiano nella scuola attraverso strumenti grammaticali più leggeri e amichevoli, ispirati al modello delle migliori grammatiche per stranieri» (Gualdo 2014: 129).

Non la pensano così solo gli storici della lingua. Nell'introduzione al suo *Italiano lingua materna* Paolo Balboni scrive:

L'educazione linguistica è un processo unitario che include l'intero ventaglio di lingue che lo studente deve acquisire o perfezionare – lingua materna, seconda, straniera, classica e, per gli immigrati, anche lingua etnica. Ma sebbene nella mente dello studente questo processo sia unitario, la riflessione teorica in glottodidattica (la scienza che studia l'educazione linguistica) e la formazione metodologica degli insegnanti sono andate avanti per decenni su due binari paralleli, da un lato gli insegnanti di italiano (e di lingue classiche), dall'altro quelli di lingue straniere [...]: la mente che deve trarre profitto dal lavoro dei vari docenti delle varie lingue è unica, non può essere sottoposta a percorsi di-vaganti e di-vergenti (Balboni 2006: 11).

Naturalmente i percorsi didattici di italiano L1 e di italiano L2 non sono sovrapponibili; ma i punti di convergenza ci sono. Alcune ricerche di linguistica acquisizionale (il filone della linguistica che si occupa di studiare i modi e le tappe attraverso cui procede l'acquisizione spontanea di una lingua, in particolare di una lingua non materna) hanno appurato che l'itinerario acquisizionale delle forme che compongono il sistema verbale dell'italiano è, negli stranieri adulti, il seguente:

Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Partecipio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo

Personalmente non vedo controindicazioni a un percorso scolastico di riflessione sulle strutture del sistema verbale dell'italiano (leggi: grammatica dei verbi) elaborato in armonia con questa progressione.

Attualmente gli insegnanti di italiano L2 e LS e gli insegnanti di LS dispongono di uno strumento di comprovata utilità didattica, benché non perfetto come tutte le cose di questo mondo (Bettoni 2006: 217-218): il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002; d'ora in poi *QCER*).

Il *QCER*, come è noto, indica attraverso vari *descrittori* che cosa sa e che cosa sa fare chi sta apprendendo una lingua straniera, secondo una scala articolata su sei livelli: di contatto (A1), di sopravvivenza (A2), soglia (B1), progresso (B2), dell'efficacia (C1) e della padronanza (C2). Il *Quadro*, dunque, introduce e applica con ordine e con metodo il sano principio della *progressione*, da cui non si può prescindere non solo nell'insegnamento/apprendimento della L2 o di una LS, ma anche nell'insegnamento/apprendimento della L1.

La mia domanda è: le indicazioni e scansioni del *QCER*, opportunamente rivedute, corrette, ampliate nei punti in cui sia opportuno ampliarle e ridotte nei punti in cui sia opportuno ridurle (e naturalmente opportunamente sperimentate e validate), non potrebbero costituire un punto di partenza, un termine di confronto per definire una progressione nell'acquisizione delle competenze relative all'italiano dall'inizio della scuola secondaria di primo grado alla fine della scuola secondaria di secondo grado?

Non penso, naturalmente, a un "taglia e incolla" dai descrittori del *QCER* o dagli inventari di un buon *Sillabo di italiano L2* agli obiettivi specifici di apprendimento per l'italiano delle indicazioni nazionali.

Aggiungo, però, che mi considererei fortunato se tutti i miei studenti italiani iscritti al primo anno del corso di laurea triennale in lettere, lingue o scienze dell'educazione vi arrivassero con una competenza linguistico-comunicativa relativa all'italiano pari a quella descritta nel livello C2 del *QCER*.

Se la riflessione è corretta; se l'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa ascrivibile al livello C2 può considerarsi un soddisfacente obiettivo di apprendimento per chi conclude la scuola secondaria di secondo grado, quelle da richiedere alla fine del ciclo dell'obbligo e alla fine della terza classe della scuola secondaria di primo grado dovrebbero essere ascritte a livelli più bassi.

L'abbattimento del confine fra insegnamento dell'italiano L1 e insegnamento dell'italiano L2 avrebbe a mio avviso diverse conseguenze positive (e molto impegnative): obbligherebbe gli insegnanti a rivedere i percorsi didattici, gli esperti ministeriali a graduare diversamente gli obiettivi di apprendimento proposti nelle fasi conclusive del primo e secondo ciclo e in quella intermedia del

secondo, gli editori e gli autori di testi scolastici a rinnovare completamente contenuti e organizzazione dei loro ipertrofici prodotti.

Da un tale abbattimento potrebbe scaturire un altro fatto di portata storica, di cui prima o poi dovrà farsi carico chi governa la scuola e chi lavora nell'università: la creazione di un profilo giuridico-professionale nuovo e specifico, quello dell'insegnante di lingua italiana, con conoscenze e competenze approfondite in tutte le linguistiche e in tutte le didattiche dell'italiano (L1, L2, LS e di contatto), preparato per (e addestrato a) insegnare lingua italiana nella realtà linguisticamente composita delle scuole in Italia e delle scuole di lingua italiana per stranieri in Italia e all'estero.

Obiettivi ambiziosi, certamente; ma, visto che il governo ha chiesto anche a noi insegnanti di dire la nostra, perché non proporli?

Giuseppe Patota

Riferimenti bibliografici

Balboni 2006 = P. E. B., *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET.

Bettoni 2006 = C. B., *Usare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.

Ferreri, Guerriero 1998 = S. F., A. R. G. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, La Nuova Italia.

Gualdo 2014 = R. G., *Movimenti nella norma. Appunti per una grammatica "leggera"*, in *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, a cura di S. Lubello, Bologna, il Mulino, pp. 107-133

Serianni 2010 = L. S., *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza.

Serianni 2011 = L. S., *Quanta lingua, quale lingua?*, in *A scuola d'italiano a centocinquant'anni dall'Unità*, Bologna, il Mulino, pp. 153-164.