

Da M. Piscitelli, *L'Italiano: un punto di vista*, in *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili*, a c. di G. Cerini, C. Fiorentini, E. Testa. Roma, Ed. Ciid, 2007, pp. 74-83.

L'Italiano nelle "Indicazioni per il Curricolo"

Un punto di vista

Maria Piscitelli

A partire dal questo anno scolastico le scuole potranno esprimere il loro parere sulle nuove Indicazioni Nazionali, suggerendo, se necessario, modifiche od aggiustamenti. Vediamo alcune caratteristiche relativamente all'Italiano, per il quale, in verità, avremmo preferito il termine *Lingua italiana*.

Iniziamo dall'*Area linguistico-artistico-espressiva* e dalla presentazione *Italiano*, di cui apprezziamo vari aspetti quali ad esempio l'inserimento della lingua nell'*Area artistico-espressiva*, dove si sottolinea la dimensione *trasversale* e *specifico* delle discipline, tutte coinvolte nello "sviluppo di competenze linguistiche più ampie e sicure". Le funzioni dei diversi linguaggi, "le potenzialità comunicative ed espressive che le discipline offrono" vengono valorizzate, invitando a realizzare in maniera guidata "operazioni di traduzione da un codice a un altro" che diano la possibilità all'alunno di conoscere "sia gli elementi comuni dei vari linguaggi sia nello stesso tempo la specificità da loro assunta all'interno di un particolare codice". La *trasversalità* a cui si accenna non è tanto legata a contenuti aprioristicamente scelti, quanto piuttosto alla centralità del linguaggio e delle sue funzioni, all'integrazione tra la *pluralità* dei linguaggi o a passaggi/commistioni tra i diversi codici, dei quali rilevare somiglianze e differenze.

Altrettanto interessanti sono nella presentazione *Italiano*, i richiami all'*eterogeneità* dello spazio antropologico entro cui avviene l'apprendimento della lingua (la persistenza della dialettologia, la varietà delle lingue minoritarie, la compresenza di più lingue extracomunitarie). Questa varietà di elementi comporta che "nell'esperienza di molti studenti l'*Italiano* rappresenti una seconda lingua" e che comunque "l'apprendimento della lingua italiana avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo". Già nell'*Area linguistico-artistico-espressiva* si era ribadito di pensare "i curricoli in una *prospettiva interculturale* e comunque attenta ai reali punti di partenza degli alunni"; un concetto questo che ritorna nella presentazione *Italiano* (paragrafo sulla *Lettura*) in cui la varietà degli idiomi presenti sul territorio nazionale e le lingue minoritarie sono ritenuti una risorsa per l'educazione interculturale. Difatti le varietà e le variabilità linguistiche non sono da considerarsi "come anomalie, ma come normale processo fisiologico legato alla vita delle lingue" (Ferreri, 2005, p.121); esse sono indispensabili ad ogni individuo per lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche e per una ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale. Questi significativi passaggi hanno forti implicazioni sul piano socio-linguistico, poiché comportano la considerazione di una lingua, radicata nella "varietà spaziale e temporale, sociale, storica caratterizzante il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società" (Giscl, 1975).

Infine si attribuisce priorità all'alunno, indicando quale "reale punto di partenza per l'apprendimento linguistico" i suoi repertori linguistici, la familiarità che possiede nei diversi usi comunicativi e "le diverse esperienze culturali che condizionano la percezione, la sensibilità, la gestione del corpo e la gestione dello spazio". Ci troviamo quindi di fronte ad un quadro generale segnato da tratti fondamentali per l'insegnamento linguistico, la cui realizzazione richiede tuttavia scelte ed azioni, che in alcuni *Obiettivi* non sempre si riscontrano.

1. Le scelte di campo

Se avanziamo nella lettura scopriamo altri elementi rivolti a riconfermare l'interesse verso l'alunno, del quale si prendono in considerazione i bisogni comunicativi (individuali, sociali, cognitivi,

motivazionali) e al quale si propongono attività graduali, che tengano conto dei processi di comprensione e di produzione all'orale e allo scritto; esse vanno dalla pratica delle abilità linguistiche, intese come processi dinamici e flessibili, all'acquisizione di una *varietà* di usi della lingua e all'elaborazione e fruizione di una molteplicità di *testi, funzionali, creativi, letterari*, sempre "finalizzati ai bisogni comunicativi degli alunni e inseriti in contesti motivanti". Ad esempio nel primo ciclo "grande importanza ricopre lo sviluppo del linguaggio orale in forme via via più controllate. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso la predisposizione di ambienti sociali idonei allo scambio linguistico, all'interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di punti di vista". In particolare l'interazione sociale viene indicata come essenziale a sviluppare "l'identità linguistica di ogni soggetto, creandosi le premesse per elaborare significati accettati dall'intera comunità". Sappiamo bene quanto le varie forme di oralità influenzino lo sviluppo del pensiero e la relazione con l'altro, fornendo strumenti di conoscenza e di socialità che attivano riflessioni, azioni e comportamenti concreti nella relazione sociale. Affrontarle in classe con una didattica dell'oralità, integrata con le altre abilità, diventa oggi quasi una priorità educativa di formazione democratica. Tuttavia, in questa cornice, dove si attribuisce un significativo rilievo alla dimensione sociale della lingua e all'attivazione dei "processi cognitivi e metacognitivi sottesi all'apprendere", non mancano contraddizioni che meriterebbero di essere discusse per fugare ambiguità o dubbi; in particolare quella che riguarda il paragrafo dedicato alla *Letture* (sc. secondaria di I grado): "La lettura di alcuni testi del patrimonio letterario italiano e dialettale, opportunamente selezionati, in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi, deve indurre alla discussione, a ipotesi interpretative, al confronto dei punti di vista. Si attingerà alle opere della nostra più alta tradizione letteraria, come a esempio alcuni versi tratti da Dante, per costruire una solida base culturale".

Premesso che occorrerebbe approfondire il discorso sull'educazione letteraria, che negli *Obiettivi* di questo documento viene affrontata più in termini tecnicistici che ideativi (rappresentativi-esplorativi delle possibilità espressive ed estetiche della lingua); difatti esile è lo spazio dedicato ad alcuni elementi fondamentali dell'educazione letteraria, come ad esempio l'educazione dell'immaginario (sperimentazione di mondi possibili e impossibili) e del senso estetico, a cui tuttavia si presta attenzione nella presentazione *Italiano* ("Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso"). Ma ritornando alla contraddizione segnalata nel paragrafo sopra citato, questa si coglie tra le 3 righe iniziali e le successive, dove da una parte si sottolinea la necessità di selezionare i testi del patrimonio letterario e dialettale *in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi*; testi che devono indurre alla discussione, a *ipotesi interpretative*, al confronto dei punti di vista; dall'altra, si suggerisce di attingere ad opere della nostra più *alta* tradizione letteraria, ad esempio ad alcuni versi tratti da Dante, per *costruire una solida base culturale*.

Rispetto a Dante, non abbiamo niente da obiettare che si leggano alcuni versi nella scuola secondaria di I grado, ma sarebbe profondamente sbagliato indicarlo come modello per costruire *solide basi culturali* in alunni, tra l'altro, con non pochi problemi linguistici, sia all'orale che allo scritto. Questo perché Dante, se emotivamente è accessibile (Benigni insegna), cognitivamente/culturalmente risulta incomprensibile a ragazzi di quell'età, se non a quelli più grandi. La complessità culturale, di cui il nostro sommo scrittore è portatore ad ogni livello, richiede una robusta attrezzatura linguistico-culturale: una sorta di apprendistato linguistico-letterario che si costruisce *progressivamente* nel corso degli anni attraverso piccoli passi, la cui *storia* sia in grado di fornire, a tutti e non solo ai soliti *noti*, strumenti di accesso e di fruizione personale. Quindi è molto improbabile che, con la semplice lettura (ascolto emotivo) di alcuni versi di un grande autore si sviluppino *naturalmente* capacità *interpretative* o si stimolino addirittura confronti significativi tra i diversi punti di vista, che purtroppo si rivelerebbero flebili, stereotipati, se non "inconsistenti". D'altronde i risultati scolastici hanno frequentemente evidenziato questa realtà, che purtroppo ha bisogno di altro; difatti se tutto fosse così facile o banale potremmo continuare ad attenerci ai programmi gentiliani, destinati innanzitutto ad alunni istituzionalmente selezionati, *pronti per..e*

sicuramente provvisti di competenze linguistiche di base; ciò consentirebbe di ignorare tranquillamente il numero degli allievi che la scuola continua a disperdere. Resta comunque da capire per chi vale l'indicazione *selezionare i testi in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi*. A quanto pare non per Dante. Su questo punto urgerebbe una chiarificazione, che potrebbe rappresentare un'occasione per riprendere a ragionare su cosa si intende per educazione letteraria (Letteratura? Storia della letteratura? Letterature? Storia delle letterature?), richiamandone alcuni elementi irrinunciabili (Colombo, 2000). Questo aiuterebbe a capire meglio a *cosa* e a *chi* servono quelle derive storicistiche, sempre più diffuse nella scuola media, che propongono, in formato bignamizzato carrellate di storia della letteratura, ad alunni i cui livelli di competenza comunicativa e linguistica dovrebbero destare serie preoccupazioni. Forse si pensa che i nostri alunni (sc. secondaria di primo grado), sovente sprovvisti dei livelli soglia (lingua della *sopravvivenza*), possano capire e gustare la letteratura, senza l'ausilio della lingua! Quando invece si è sempre ritenuto che la comprensione letteraria si potesse raggiungere con il supporto di quella linguistica e grazie ad un costante rapporto e scambio reciproco tra educazione linguistica e letteraria. Su questo versante non guasterebbe confrontarsi per fissare qualche punto fermo.

A queste notazioni ne aggiungiamo un'altra del tutto positiva per il carattere agile, chiaro e sintetico del formato del testo, che si articola in *Traguardi* (finalmente essenziali!) per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (6) e secondaria di I grado (8) e in *Obiettivi* di apprendimento al termine delle classi 3a e 5a della scuola primaria e della classe 3a della scuola secondaria di I grado. In conclusione queste pagine iniziali (*Area linguistico-artistico-espressiva*, presentazione. *Italiano*), ripercorrono, seppur a grandi linee, il cammino tracciato in questi ultimi trent'anni dai Documenti ufficiali (Programmi del '79, '85, Curricoli De Mauro), intenzionati a offrire opportunità di crescita culturale a tutti e a garantire i diritti di cittadinanza ad ognuno. Siamo quindi di fronte ad un orientamento di buon auspicio, confermato pure dai *Traguardi* e da gran parte degli *Obiettivi*, che appaiono del tutto condivisibili.

2. Tra Traguardi e Obiettivi

Alcuni *Obiettivi* risultano tuttavia problematici soprattutto della scuola primaria, che richiederebbero qualche variazione. Riguardo a questi possiamo brevemente notare che la rilevanza attribuita allo sviluppo del linguaggio orale poteva essere ulteriormente potenziata, inserendo tra gli *Obiettivi* di *Ascoltare e parlare* (interessante è il confronto con le altre abilità linguistiche) i principali generi testuali orali, i quali avrebbero arricchito il lavoro sugli scambi comunicativi e su una *varietà* di *forme testuali* orali, ai quali il bambino è quotidianamente esposto e a cui fa riferimento il primo *Traguardo* (sc. primaria). Come sarebbe stato opportuno accentuare (classi 4a e 5a) l'importanza del linguaggio televisivo, che rappresenta uno dei principali canali di formazione linguistica e di modellamento del pensiero dei bambini. Ma il punto dolente riguarda la *Riflessione sulla lingua*, in cui si propone, anche per la scuola primaria, gran parte della grammatica esplicita, che, come ha da tempo notato M.L. Altieri Biagi, "non dovrebbe esserci". [...] Fino agli 8-9 anni più si risparmia ai ragazzi la grammatica esplicita e meglio è. [...] I bambini devono riflettere sul significato delle parole e sul modo in cui le mettono insieme (le combiniamo, le collochiamo, le modifichiamo formalmente) nel discorso. Questa è la grammatica intelligente a cui bisogna aprire le porte: quella che parte dall'osservazione del testo e dalla sua interpretazione. [...] Altrimenti proponiamo al bambino delle categorie grammaticali prima di averlo fatto riflettere sui fenomeni reali" (Altieri Biagi, 2005, p.16). Difatti la *Riflessione sulla lingua*, ben tratteggiata nelle righe iniziali della presentazione *Italiano* ("la riflessione sulla lingua partirà dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte"), si concretizza poi (*Obiettivi*) nella capacità di "riconoscere e denominare" categorie grammaticali e sintattiche appartenenti, tra l'altro, ad un unico modello metalinguistico, *la grammatica della frase*, che risulta la più decontestualizzata e la più astratta per il bambino. Altri modelli, centrati sul significato (*grammatica nozionale*) o che studiano gli aspetti pragmatici della comunicazione (*grammatica pragmatico-funzionale*) e i fatti di lingua "estraendoli e astraendoli dai testi, cioè da unità reali, funzionali, della lingua" (*grammatica*

del testo) vengono trascurati, seppur più *contestualizzati* e *funzionali* all'uso consapevole e corretto delle *varietà* linguistiche; quindi particolarmente adatti al "risveglio di consapevolezza linguistiche in rapporto allo sviluppo del pensiero (in tutte le sue manifestazioni) e al rafforzamento dei rapporti sociali" (Altieri Biagi, 2005, p. 14).

Nel *Traguardo* relativo alla *Riflessione linguistica* si legge: "Svolge attività esplicite di riflessione linguistica su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge, mostra di cogliere le operazioni che si fanno quando comunica e le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa". Mentre fra gli *Obiettivi* ne riscontriamo pochi utili allo scopo. Per raggiungere il *Traguardo* indicato servirebbero *Obiettivi* che invitano alla riflessione sui significati, sugli aspetti pragmatici della comunicazione e sulle differenti testualità. Invece tra i tre proposti per la 3a elementare uno richiede ai bambini di terza elementare di: "Conoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali della frase semplice", cioè l'articolo, il nome, l'aggettivo, il pronome e il verbo insieme agli elementi della frase. Per la 5a elementare si è addirittura condensato in *un solo* obiettivo buona parte della *grammatica della frase*, invitando a lavorare sull'analisi logica: "Riconoscere e denominare le parti principali del discorso e gli elementi basilari di una frase; individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo; riconoscere in un testo i principali connettivi (temporali, spaziali, logici); analizzare la frase nelle sue funzioni (predicato e principali complementi diretti e indiretti)". Evidentemente si pensa che la conoscenza degli elementi basilari della frase e l'analisi dei complementi diretti e indiretti bastino a raggiungere il *Traguardo* sopra citato e cioè a far capire, a bambini di 8-10 anni, le "operazioni che si fanno quando si comunica, nonché le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa". Sulla stessa lunghezza d'onda si collocano gli *Obiettivi* della scuola secondaria di I grado, che appaiono in genere meglio calibrati. Difatti la *Riflessione sulla lingua* si apre ad altri campi (comunicazione e testualità), ma, pure qui, in *un solo* obiettivo (il primo) si racchiudono tanti aspetti della sintassi del periodo (analisi del periodo), senza tener conto di altro.

Siamo di fronte ad una situazione che rischia di conservare l'esistente (analisi logica, nella sc. primaria; analisi del periodo nella sc. secondaria di I grado), ignorando gli esiti che conosciamo. Quando invece il Documento avrebbe dovuto inviare alle scuole un segnale di cambiamento, in vista proprio dell'obbligo di istruzione a 16 anni, che consente scelte diverse e tempi più distesi per svolgere simili argomenti (morfologia e sintassi). Inoltre l'adozione prevalente di questo modello metalinguistico, seppur contenuto in un solo obiettivo, porta a vanificare, in parte, quel richiamo continuo all'*eterogeneità* e alla *varietà* linguistico-culturale, la cui riflessione rimanda a modelli *plurimi*. In effetti se la scuola mira alla formazione di un pensiero critico, aperto all'alterità, si da investire una varietà di piani tra cui quello "logico e dialettico", il privilegiamento di un modello (linguistico-letterario) rischia di negare i contributi interpretativi degli alunni e soprattutto di sviluppare un pensiero "unico" ed atteggiamenti acritici e "dogmatici". Un problema questo non secondario per chi è interessato all'interculturalità.

Dal nostro punto di vista occorrerebbe da un lato ri-precisare la distinzione tra *Riflessione sulla lingua* e *Grammatica* sulla quale c'è ancora confusione, accogliendo le osservazioni di M. L. Altieri Biagi; dall'altro indicare, per l'*eventuale* esplicitazione grammaticale, modelli metalinguistici *plurali*, individuando fra questi quelli più *adeguati* al bambino (piano epistemologico-pedagogico), con lo scopo di condurlo a ragionare sui diversi significati ed usi della lingua, compresa quella orale, e a operare scelte, tramite il controllo consapevole sulla lingua. Ciò comporterebbe il ridimensionamento del modello dominante (qualunque esso sia), sottolineando il fatto che nella scuola di base la *grammatica della frase* può generare i risultati attesi (i traguardi indicati dallo stesso Documento) se proposta in dosi *omeopatiche* (contenuti fondamentali ed adeguati) e soprattutto se preceduta da altre forme di riflessione (contesti, scambi comunicativi e testi), funzionali all'apprendimento linguistico dell'alunno e all'acquisizione di competenze di tipo sociolinguistico, pragmatico e testuale. Altrimenti questo tipo di grammatica, pur invocato dai più come il toccasana dell'insuccesso linguistico a scuola, continuerà ad essere *improduttivo e sterile* per molti studenti, tanto che nella scuola secondaria di II grado capita spesso di incontrarli con serie

difficoltà a spiegare semplici funzionamenti linguistici, nonostante il sistematico lavoro grammaticale effettuato nella scuola secondaria di I grado. Un problema questo che conviene approfondire, poiché a lungo andare finisce per cancellare, insieme alla finalità della “lingua per la cittadinanza”, una formazione interculturale, fondata su quell’idea di differenza tra uguali, fino ad arrivare a rimettere in discussione il concetto di *pluralismo* e di *cambiamento*.

Non temiamo quindi di parlare di Lingue e linguaggi, di Grammatiche e di Letterature, augurandoci che nell’anno in corso siano apportate delle modifiche e soprattutto ci si basi, per le prove nazionali, sui *Traguardi* in uscita e non tanto su specifici *Obiettivi*. Difatti la scelta di alcuni di questi potrebbe risultare arbitraria e in contrasto con i *Traguardi* in uscita previsti.

Bibliografia

- Altieri Biagi M.L. (1998), *La grammatica scoperta nel macigno*, “Italiano e Oltre”, n.5.
Altieri Biagi M.L. (2005), *Imparare l’uso della lingua*, “La Vita Scolastica”, n.11.
Colombo A. (2000), *Riparlamo di letteratura*, “Italiano e Oltre”. n.2.
Corno D. (2000), *A che serve l’italiano?* Lend, “Lingua e Nuova Didattica”, n. 3.
Corno D. (2002), *Cosa ne penserebbe Manzoni*, “Italiano e Oltre”, n.1.
Corno D. (a c. di) (2000), *Insegnare italiano: un curriculum di educazione linguistica, Grammatica o grammatiche?* Milano, La Nuova Italia.
Della Casa M., *Insegnare la grammatica in Vademecum di educazione linguistica*, Corno D. (a c.di) (1993), Firenze, La Nuova Italia.
De Mauro T., Lodi M. (1993), *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti.
Giscl (1975), *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica. Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica* (2004).
Ferreri S., Guerriero A.R., (2005), *Educazione linguistica vent’anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C., (2001), *Idee per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid.
Simone R. (1993) *Le parole e le cose*, “Italiano e Oltre”, n. 2.
Sobrero A. (1996), *Il peso della grammatica*, “Italiano e Oltre”, n. 3.