

## Capitolo I

# Italiano lingua prima, oggi\*\*

## 1 «Lingua prima» e aspirazione al plurilinguismo

### 1.1 Fatti generali e “pressioni” interne

**I**ntendo in questa occasione riesaminare il concetto di “lingua prima”, riferendolo all’italiano e ai percorsi di studio che lo riguardano, nel nostro contesto culturale e sociodemografico e nel nostro sistema di istruzione, sullo sfondo, ovviamente, del movimentato corso odierno delle lingue. È bene precisare subito che con l’espressione “lingua prima” (anche in formula L1) si indica una lingua che non è soltanto originaria di una data comunità di popolo (lingua “etnica”), ma è usata in presenza di altre lingue sovrappiunte nell’ambiente e che vengono a farle concorrenza su molti piani. Detto ciò, ritengo che sia di particolare attualità, anzi urgente, riflettere sul tema appena enunciato nelle prime righe, considerando non solo il movimento effettivo negli assetti (politici, economici, sociali, culturali) del mondo, ma in particolare osservando nel nostro Paese l’incalzare di appelli anche ufficiali – in sedi ministeriali, universitarie, scolastiche e parascolastiche – che sollecitano prevalentemente a promuovere al massimo nelle nuove generazioni l’apprendimento delle altre lingue, quasi esclusivamente l’inglese. Obiettivo



\* Professore e ricercatore universitario nell’Università di Perugia.

\*\* Relazione tenuta nel Convegno “Per un’idea di Scuola ...”, organizzato dal Centro Lisciani di Formazione e Ricerca, a Montesilvano (Pescara) nei giorni 23-25 marzo 2018. Ringrazio vivamente Carlo Petracca, ideatore e coordinatore del Convegno, per aver accettato che in sede di stesura scritta io ampliassi di molto il mio testo, ciò che ha comportato anche un forte ritardo nella consegna. Me ne scuso con lui e con gli altri contributori degli Atti.



senza dubbio importante, a sua volta da programmare bene nella vita di ogni individuo (come accennerò in fondo a queste riflessioni); ma la fortissima pressione esercitata soltanto in questa direzione sta avendo, tra gli altri effetti, quello di ridurre nella scuola l'attenzione sulla necessità di consolidare e migliorare nettamente la didattica dell'italiano: esigenza, questa, avvertita invece e denunciata, anche clamorosamente, nel vivo delle realtà sociali, soprattutto nel mondo delle istituzioni pubbliche, delle professioni, delle aziende. Molti osservatori si spingono a parlare ormai di un diffuso analfabetismo di ritorno, caratterizzato come "funzionale", ma con margini che possiamo chiamare anche di semianalfabetismo generale<sup>1</sup>. In questo squilibrio di forze nei due campi (a parte gli interessi economici costituiti nel mercato delle altre lingue<sup>2</sup>) si inserisce anche quella vena di svalutazione dell'italiano che circola in ambienti di snobismo linguistico, ma c'è sicuramente mancanza di riflessione e di avanzamento di idee in certe aree di cultura e di pensiero. Non propongo, quindi, un'ennesima difesa nazionalistica della nostra lingua, ma cerco di mettere in luce il ruolo (insostituibile) che nella normale vicenda di sviluppo cognitivo e formazione culturale di ciascun individuo ha il possesso, educato e "attrezzato" dalla scuola, della lingua legata all'esperienza globale dei suoi primi diciotto-venti anni di vita. Ben anche nello scenario etnico-politico-linguistico generale odierno, così diverso rispetto a quello del passato<sup>3</sup>.

xxx

---

<sup>1</sup> Un quadro aggiornato in Mari D'Agostino, *Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro*, in "Bollettino" del Centro di Studi filologici e linguistici siciliani, 28, 2017, pp. 35-58. Sui dati raccolti dall'A. incide molto la presenza dell'elemento immigrato. Sono frequenti sui giornali i dibattiti sull'analfabetismo funzionale: mi permetto di rinviare a una panoramica che ne ho tracciato sul "Corriere della sera" del 24 sett. 2017, p. 41 (*La scuola maltratta l'italiano*).

<sup>2</sup> Che le lingue costituiscano anche un bene commerciabile è un dato intuitivo. Attribuito alla conoscenza di una lingua un valore spendibile (realmente o presuntamente, in qualsiasi misura) nell'organizzazione della vita, è possibile costruire un mercato di prodotti vari: corsi, materiale didattico, soggiorni di studio o di vacanza, ecc. Da qualche tempo si è sviluppato un vero e proprio ramo di studi sul valore puramente economico delle lingue. Alcune indicazioni essenziali: François Grin, *Language planning and economics*, "Current Issues in Language Planning", 4 (1), 2003, pp. 1-66; Michele Gazzola - Daniele Mazzacani, *Il valore economico del plurilinguismo. Principi generali e considerazioni sul caso dell'italiano*, in Valeria Noli (cur.), *Geocultura: Prospettive, strumenti, strategie per un mondo in italiano*, Roma, Società Dante Alighieri, 2017, pp. 23-32. Le riflessioni degli ultimi due autori fanno da argine a posizioni come quelle di C. Mc Cornick, *Countries with better English have better economies*, "Harvard Business Review", 15 nov. 2013.

<sup>3</sup> Il tema è stato affrontato complessivamente, sotto profili ora generali, ora più strettamente didattici, con l'attenzione rivolta soprattutto al discente, già in alcuni libri di Paolo E. Balboni: *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino 2002; *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, UTET Università, Torino, 2006; *Perché insegnare italiano ai ragazzi italiani. E come*, Marsilio, 2017.

## 1.2 Attenti alla Scuola

Per cogliere l'essenza e le dimensioni dei problemi che ci sono davanti, a mio parere bisogna porsi nelle strette vicinanze della Scuola ed osservarne il funzionamento. Ricostruendo prima, dentro di noi, un'idea ben chiara del suo compito centrale, anzi, delle sue origini e funzioni, indubbiamente legate alla necessità primaria di guidare le generazioni che sopraggiungono nell'acquisto fermo e consapevole della lingua verbale della comunità che le accoglie, e più specificamente per introdurle e stabilizzarle anche nel particolarissimo, e nuovo per ogni individuo, mondo della scrittura<sup>4</sup>. In concreto, occorre riesaminare l'intero curriculum verticale dello studio scolastico dell'italiano. Il punto di partenza è dato da una rilettura, al lume delle scienze linguistiche e cognitive accreditate, degli indirizzi dettati a più riprese dai responsabili politici dell'istruzione, limitandoci, ovviamente, ai testi vigenti<sup>5</sup>. Questi sostanzialmente hanno guidato e guidano ancora l'attività dei docenti (con eccezioni di liberi pensatori) e ad essi si attengono (per prudenza) ancor più gli autori dei manuali scolastici più diffusi. Dunque, è con i documenti ministeriali che dobbiamo cominciare a fare i conti per esaminare i risultati che si raccolgono poi sul terreno dei fatti.

È chiaramente collegato a questa linea d'indagine il tema della formazione dei docenti ai quali viene affidata la guida del processo educativo. È noto che in questo campo troviamo carenze perfettamente parallele a quelle che rileveremo sulla strada prescelta. I corsi universitari dai quali sono usciti i nostri docenti di "italiano" (alcuni anche pervenuti a questo insegnamento attraverso percorsi del tutto anomali) hanno a lungo ignorato del tutto e poi accolto solo marginalmente le discipline più mirate al versante linguistico del futuro incarico didattico. Disponiamo di un quadro dettagliato della presenza (cioè, quasi assenza) delle discipline linguistiche moderne nelle nostre Università

<sup>4</sup> Vedi più avanti, alla nota 9.

<sup>5</sup> Ho preso in considerazione: le *Indicazioni nazionali per il curriculum di istruzione del primo ciclo*, emanate con Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, num. 254 (sostituiscono in toto sia i *Programmi* per la Scuola Media del 1978, sia quelli per la Scuola Elementare, del 1984); le *Indicazioni nazionali per i Licei*, emanate con Decreto Interministeriale MIUR e MEF del 7 ottobre 2010, num. 211; le *Linee guida per gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali*, emanate con Direttiva del MIUR num. 57 del 15 luglio 2010 (Primo Biennio), seguita da due *Direttive* del 16 marzo 2012, num. 4 per i Tecnici e num. 5 per i Professionali (Secondo Biennio e Quinto Anno). Con questa serie di documenti tuttora vigenti il Ministero dell'Istruzione ha abbandonato il termine *Programma*, che fissava anche singoli "contenuti" per gli anni di corso, e ha adottato il termine *Indicazioni*: il cambiamento era opportuno, ma è subentrato così anche un linguaggio evasivo sui fondamentali della disciplina (termine spesso eluso).

alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso<sup>6</sup>, dal quale si deduce che intere generazioni di laureati in Lettere fino ad allora e per almeno altri venti anni non hanno ricevuto nessuna istruzione nell'area propriamente della linguistica italiana. Le cose sono cambiate molto lentamente, e diversamente da sede a sede, solo verso la fine del secolo. È facile rendersi conto del perché più della metà della classe di docenti di italiano oggi in cattedra nelle scuole non sia in grado di introdurre personalmente innovazione nelle pratiche didattiche. Va da sé che la stessa distanza dal campo del nuovo sapere si riscontra normalmente nei responsabili istituzionali e politici dell'educazione.

### 1.3 Le Indicazioni nazionali per il primo ciclo (2012)

Questo documento si presenta, per una buona prima metà, come una specie di trattato socio-politico-educativo-esistenziale che espone, parafrasa e commenta principi generali e concetti primordiali<sup>7</sup>, con varie pliche, orli e frange di discorso, ai quali si agganciano poi i riferimenti ai processi educativi singoli, con esposizioni che non di rado si ripetono (tra pezzi introduttivi, quadri di “traguardi” ed elenchi di “obiettivi”) e così anche si disperdono<sup>8</sup>. Il tema dell'importanza della lingua italiana è enunciato in alcuni punti, ma subito inserito in gomitoli di altre considerazioni, che spesso sfociano nella raccomandazione piuttosto all'educazione plurilingue<sup>9</sup>. In ogni caso, prevale sempre

---

<sup>6</sup> Cfr. Tullio De Mauro, *Appunti sull'insegnamento delle materie linguistiche nelle università italiane*, in *La grammatica. La lessicologia*, Atti del I e del II Convegno internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Roma, Bulzoni, 1968; ripubbl. In Id., *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, 1977, pp. 35-54. L'unica disciplina che si avvicinava al campo era la Storia della lingua italiana, non presente dappertutto e variamente declinata nei corsi effettivi.

<sup>7</sup> Basti un solo campione; a p. 22: «I bambini sono il nostro futuro e la ragione più profonda per conservare e migliorare la vita nel nostro pianeta».

<sup>8</sup> Devo render noto che sull'impostazione di varie parti delle *Indicazioni*, a richiesta di responsabili del MIUR avevo espresso, nel luglio del 2012, precisi rilievi (tant'è che nelle intestazioni del documento ministeriale sono nominato tra coloro che avevano fornito “autorevoli suggerimenti”), ma dei miei pareri si tenne conto solo in tre punti nel testo fino ad allora varato dalla Commissione ministeriale e pubblicato nel sito del Ministero: furono aggiunti, sotto la mia insistenza, i riferimenti alla scrittura “manuale”, che nel testo del 30 maggio erano del tutto assenti (!), e si cercò (senza riuscirci) di rettificare la descrizione della struttura della frase. Le mie osservazioni furono da me trasmesse con due documenti allegati a messaggi di posta elettronica inviati in data 11.7.2012 e 27.7.2012 al dott. Paolo Mazzoli (membro interno della Commissione redattrice delle Indicazioni) e per suo tramite all'allora Sottosegretario all'Istruzione on. Mario Rossi Doria. In questa occasione riprendo i punti essenziali dei miei due documenti.

<sup>9</sup> A p. 33 si legge: «La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie». E a p. 32: «All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno

la considerazione dell'italiano (e delle altre lingue) in quanto “mezzo di comunicazione”, più che strumento principale per la cognizione soggettiva del tutto che ci circonda. Della lingua scritta, poi, si celebra il potere «per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità», nozioni in parte ovvie e in parte sfocate, ma nei punti specifici nulla si dice sullo sforzo che l'alunno deve compiere per conquistarla, sul fatto che l'incontro materiale con la lingua scritta costituisce la prova più impegnativa a cui vengano sottoposte, in tutta la vita, le aree cognitive del nostro cervello, non predisposte per la scrittura, come invece avviene, con un processo più naturale, per l'acquisizione della lingua parlata. Si tratta, in realtà, dell'evento che ripete per il singolo individuo l'effetto che l'invenzione della scrittura produsse nella storia evolutiva culturale delle società umane che la introdussero, un'innovazione che fu di tale entità da far sorgere un po' alla volta il bisogno di istituire la scuola stessa<sup>10</sup>. Quando nelle *Indicazioni* si parla dell' “alfabetizzazione di base”, il dato viene subito stemperato in una riflessione di carattere enciclopedico<sup>11</sup>, giusta in una prospettiva lunga, ma che sembra porre il traguardo finale del processo già in questo primo ciclo e scavalca la fase iniziale, nella quale in realtà si attiva e si stabilizza il processo sensoriale-neurologico nel soggetto: è un fatto che in nessuna parte del testo vengano nominati esplicitamente l'occhio e la mano, organi specifici il cui esercizio, collegato a prestazioni corporee complessive che richiedono assidui interventi educativi da parte

---

sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica». Cito dall'edizione negli “Annali della Pubblica Istruzione”, numero speciale del 2012, per poter far riferimento alle pagine di questa pubblicazione. Infatti, il testo emanato dal Ministero non ha un'organizzazione gerarchica esplicita delle parti (Capitoli, Paragrafi, ecc.), sicché è difficile indicarne rapidamente i brani che ci interessano.

<sup>10</sup> Sull'impatto che l'invenzione della scrittura (più propriamente quella alfabetica, risalente a circa 5000 anni fa) ebbe fin dall'inizio e poi ha sempre avuto sull'organizzazione culturale e sociale dei popoli che l'hanno accolta esiste, da tempo, una bibliografia estesa e di alto valore, poco frequentata, temo, negli ambienti italiani che sono più coinvolti nella pianificazione dell'istruzione. Mi limito a citare due classici: Jack Goody, *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, Torino, Einaudi, 1988 (ediz. orig. Cambridge, 1986); Walter J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, nuova ediz. italiana, con Prefazione di Gino Roncaglia, Bologna, Il Mulino, 2014 (dall'ediz. inglese aggiornata, con capitoli aggiuntivi di John Hartley, Routledge, 2012; prima traduz. ital. dell'ediz. orig. 1986). Il discorso sull'incidenza sociale della scrittura si amplia considerando la progressiva estensione dell'istruzione scolastica, dapprima per pochi e volontari, poi ad aree sociali sempre più larghe e con cicli sempre più lunghi, in ragione del crescere della complessità dei sistemi della vita associata.

<sup>11</sup> p. 32: «Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all'uso consapevole dei nuovi media. Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel «leggere, scrivere e far di conto», e la potenza attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline».

dell'insegnante, è alla base dell'apprendimento della letto-scrittura<sup>12</sup>. La cura per l'apprendimento della lingua scritta, che include l'ambito dei numeri, è il dato, tra l'altro, che fa la differenza fondamentale anche all'interno del primo ciclo, tra gli obiettivi generali preparatori della scuola dell'infanzia e quelli specifici della scuola primaria.

Non si può fare a meno di collegare queste lacune e distorsioni nell'impostazione del documento con il crollo generalizzato delle forme della grafia manuale nella nostra scuola. Il fenomeno data certo già da alcuni decenni, ma questo dimostra solo che anche gli estensori delle *Indicazioni*, immersi nel mare del disordine grafico, non hanno ritenuto di dover tracciare una via per contrastarlo. L'intera storia della grafia manuale mette al centro dell'attenzione quella forma particolare di scrittura che ha nome di *corsivo* (corrispettivo grafico della struttura del parlato, basata sulla catena di fonemi distinti e al tempo stesso collegati), ma anche questo termine è inesistente nelle *Indicazioni*. Dovremo dunque rinunciare per sempre all'esistenza della scrittura manuale corsiva (sia pure tondeggiante, come ormai è d'uso) se non alla scrittura manuale stessa? Mi spiego così l'indifferenza, e in qualche caso la resistenza, che incontro negli ambienti dei docenti della Primaria quando raccomando di curare molto di più tutta la fase di apprendimento della scrittura manuale, durante la quale emergono quelle (normali!) difficoltà da parte dell'alunno, che invece danno origine alle affrettate diagnosi di dislessia, disgrafia e discalculia e ai successivi penosi percorsi "alternativi e compensativi" riservati agli alunni "certificati"<sup>13</sup>. Non poche volte mi sono visto indicare,

---

<sup>12</sup> A p. 36: «L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario requisito. La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito». Il passo si presta a vari rilievi: a) la scrizione "grafico-manuali" va corretta in "grafiche manuali", per indicare che si tratta esattamente della capacità di "scrivere a mano" (l'indicazione fu aggiunta in fretta dopo la mia segnalazione della grave lacuna); b) questa costosissima esperienza sensoriale-cognitiva (che in realtà impegna tutta la persona fisica e psichica dell'apprendente: *tria digita scribunt, totum corpus laborat* dicevano già gli scribi medievali) viene troppo banalmente considerata un "apprendistato", sia pure dichiarato "indispensabile" e "necessario requisito" (si noti la ridondanza aggettivale), e ristretto nei due anni iniziali; c) si associano le pratiche grafiche e ortografiche (anche queste abbastanza lunghe) alla capacità di scrivere un testo attraverso "ideazione ... pianificazione ... prima stesura ... autocorrezione". Più mirate le indicazioni nel puro elenco degli *Obiettivi di apprendimento* da raggiungere alla scadenza del terzo anno della scuola primaria: «Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa»; «Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura».

<sup>13</sup> Sulla generale difficoltà iniziale del bambino nell'imparare a leggere e scrivere c'è un mare di bibliografia. Comincio con il citare un superclassico, di antica data, Jerome S. Bruner, che in Verso una

per risposta, la “risorsa” della scrittura su tastiera, che ormai “libera la mano dell’alunno dalla fatica della penna” (sic!). Insomma, che il possesso della scrittura debba diventare una facoltà da radicare nel corpo del soggetto è un principio di cui molti non hanno mai sentito parlare. Che la speculazione filosofica in passato e la neurolinguistica oggi parlino di tutto il linguaggio come una facoltà embodied, e solo secondariamente, grazie alla tecnologia, *extended*, è una nozione ignota ai più<sup>14</sup>. Si vanifica così anche il richiamo ai valori della corporeità evocato in un altro punto del testo, ma molto lontano, quando si parla dei «bambini [che] giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova» (nel paragrafo su “Il corpo e il movimento”).

Questa macroscopica omissione trova un precedente nella parte riguardante la Scuola dell’Infanzia. Vi si fa sì riferimento, questa volta più stretto, alla varietà di esperienze espressive del bambino attraverso l’impiego della sua corporeità, parlando dei «linguaggi a disposizione... come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, [che] vanno scoperti ed educati perché si sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà»: ma manca uno specifico accenno all’educazione della mano nel disegno e in quelle attività di “prescrittura” che conducono presto il bambino a regolare consapevolmente l’uso delle dita. Tutto, insomma, è visto dall’alto delle concezioni dell’adulto, non a partire dall’attivazione delle abilità nell’educando. Anche se si legge, in un paragrafo iniziale, un fitto elenco di tutte le scienze più avanzate (ma non si nominano neurologia, psicologia, pedagogia) che sono alla base di un

---

teoria dell’istruzione, trad. it., Roma, A. Armando, 1969, osservava: «Perché lo scrivere è una cosa difficile per il bambino a scuola? Spesso c’è un intervallo da sei fino a otto anni tra la sua età linguistica nello scrivere e nel parlare». Se l’età normale per il saper parlare compiutamente è tra i 3 e i 4 anni, la capacità di leggere e scrivere può tardare, fisiologicamente, fino a 8 o 10 anni! Gli studi neurologici più recenti hanno approfondito enormemente la materia. Cito: Maryanne Wolf, Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge, Vita e Pensiero, Milano 2009 (ed. orig. 2007); Stanislas Dehaene, I neuroni della lettura, Raffaello Cortina Ed., Milano, 2009 (ed. orig. 2007). Per la scrittura a mano, nella stessa prospettiva: Serena Mancioppi, *Apprendimento. I vantaggi della scrittura a mano*, <http://www.steteofmind.it/it/2014/07/apprendimento-vantaggi-scrittura-mano>. Una vera campagna di riaccreditamento della scrittura manuale sta conducendo il decano dei nostri pedagogisti, Benedetto Vertecchi: si vedano almeno due suoi lavori, *I bambini e la scrittura. L’esperimento “Nulla dies sine linea”*, Milano, Angeli, 2016; *La mano e l’intelligenza*, in corso di stampa in Atti del Convegno ASLI, “Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze”, Università per Stranieri di Siena, 12-14 ottobre 2017. Si aggiunga la palese denuncia di un terapeuta della neuro e psicomotricità dell’età evolutiva, Claudio Ambrosini, *La scuola non insegna a scrivere*, in “Corriere della Sera”, 31.1.2018, pp. 32-33.

<sup>14</sup> Sulla corporeità dei processi di cognizione compie una riflessione aggiornatissima Antonino Pennisi, *Cosa può un corpo. Spinoza e l’Embodied Cognition*, in “Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani”, 28, 2017, pp. 237-263.

“nuovo umanesimo” in cui saremmo immersi<sup>15</sup>, questo quadro sembra tracciato soltanto per offrire un consolatorio affresco di un mondo esterno già realizzato, nel quale il discente entrerà comodamente con i «saperi necessari [...] per l’ esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e mondiale». Il richiamo ricorrente a questi traguardi massimi ha allontanato i formulatori del testo dalla concretezza. Mi spiego così la forte tendenza dei docenti della Primaria a estendere e “innalzare” il loro campo d’ azione, introducendovi al più presto lo studio frontale della grammatica e talora perfino scorci di storia letteraria, comprimendo però le attività in campo fonologico, grafico e ortografico, il cui assestamento, allo scopo di far raggiungere anzitutto una capacità di leggere e comporre testi di adeguata semplicità, dovrebbe invece occupare pienamente almeno il primo triennio di scuola<sup>16</sup>.

Un buco particolarmente evidente nella mappa delle Indicazioni è quello che riguarda l’ adeguamento della pronuncia all’ italiano standard. Per quanto spazio e libertà si voglia dare al singolo, perché non si senta censurato a ogni apertura di bocca, non si può tacere quasi del tutto l’ argomento, limitandosi a un riferimento incidentale e cumulativo (a p. 27: «Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all’ estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi»<sup>17</sup>). L’ argomento ha certamente un risvolto imbarazzante, perché anche una discreta quota di docenti, specie in alcune aree geografiche, è portatrice di fonologia “locale”; ma questo sarebbe stato un motivo in più per porre, senza reticenza, un richiamo generale più netto a questo aspetto dell’ educazione linguistica. Visto che, tra l’ altro, per l’ inglese si danno istruzioni più dettagliate proprio sui fatti di pronuncia e perfino (giustamente) di prosodia<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> A p. 12: «La genetica, la linguistica, l’ archeologia, l’ antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell’ umanità. Da parte loro, la filosofia, le arti, l’ economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni. A loro volta, le scienze del vivente oggi allargano ancora di più questo quadro: le collaborazioni fra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica ci danno per la prima volta un quadro delle grandi tappe della storia della vita sulla terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi».

<sup>16</sup> Sarebbe molto utile, a chi traccia curricula per la Primaria, sapere che a un nostro studente che vuole apprendere una lingua di diverso impianto generale rispetto al ceppo indoeuropeo e che è rappresentata con sistemi grafici non alfabetici (è il caso dell’ arabo), non si fa studiare sistematicamente morfologia e sintassi fino a quando non ha appreso semplicemente a decifrare, pronunciare e scrivere bene le parole e le espressioni conosciute e brevissimi testi comparabili con la competenza orale raggiunta. Si ripresenta, infatti, la condizione iniziale dell’ alfabetizzazione dell’ alunno italofono.

<sup>17</sup> Con la dizione «pronuncia di suoni, parole e frasi», del tutto ascientifica, si vuole fare riferimento alla fonologia e alla prosodia (che riguarda anche le intonazioni di frase).

<sup>18</sup> A p. 46 (nel paragrafo che riguarda l’ inglese): «Per quanto riguarda la lingua inglese nella scuola pri-



## 1.4 Le Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018)

Nella lettera prefatoria del ministro in carica nel 2012 (Francesco Profumo) si dichiarava, prudentemente, che «molte questioni restano aperte» e che si prevedevano «successive formulazioni» delle *Indicazioni*. Nel 2018, infatti, la ministra in carica (Valeria Fedeli) ha emanato un documento dal titolo *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, riguardanti sempre il primo ciclo. Ma per i temi che sto trattando risultano semplicemente riportati tra virgolette alcuni brani del testo del 2012, con sottolineature in grassetto. Considerazioni aggiuntive, anche se di puro rinforzo, si rilevano invece sui temi della “cittadinanza” e soprattutto dell’istruzione plurilingue, appoggiata sempre più, si raccomanda esplicitamente, alle modalità del cosiddetto CLIL: che amplia lo spazio solo per le lingue straniere. Vi fanno inoltre la loro apparizione la promozione delle competenze digitali (per le quali si è tracciato parallelamente il progetto della “Scuola Digitale”) e il tema del “pensiero computazionale”. Evidentemente era soltanto in questi obiettivi il movente dell’aggiornamento del documento del 2012.

## 1.5 Le *Indicazioni* e le Linee guida per l’italiano nella Scuola Superiore di secondo grado (2010)

### 1.5.1 Le Indicazioni per i Licei

Le *Indicazioni* per i Licei sono contenute in un testo unico che vale per il primo biennio di tutti gli Indirizzi. Sono apparse nel 2010 e non hanno ricevuto aggiornamenti (a differenza del testo per gli Istituti tecnici e professionali, redatti nello stesso anno, ma seguiti da “direttive” del 2012). Tale documento è molto più succinto di quello che ho appena commentato e per la lingua italiana descrive traguardi e competenze che nell’insieme sono certamente confacenti al livello di progressivo avanzamento del discente. Vi si parla di «osservazione sistematica delle strutture linguistiche [che] consente allo studente di affrontare testi anche complessi» e quindi di «riflessione metalinguistica basata sul ragionamento circa le funzioni dei diversi livelli (ortografico, interpuntivo, morfosintattico, lessicale-semantico, testuale) nella costruzione ordinata del discorso». Ma al livello degli «Obiettivi

---

maria, l’insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue». Visto che si fa affidamento sulla capacità “spontanea” del bambino nell’apprendere pronunce nuove, ci si chiede perché il principio non viene fatto valere, da parte di chi ha redatto i paragrafi dell’italiano, anche per migliorare la pronuncia di questa lingua.

specifici di apprendimento» queste attività poi si profilano soprattutto in termini di consolidamenti e recuperi di quanto compiuto nel ciclo precedente («lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità linguistiche orali e scritte»). Vari richiami sparsi alla “riflessione metalinguistica” collegano questa attività alle attività testuali del discente stesso, che si prevedono giunte ormai anche a un livello di notevole complessità. Lo stato dei fatti dimostra che per un’alta percentuale dei discenti anche di quest’area l’opera che sarebbe di “consolidamento”, sia delle competenze testuali sia delle conoscenze “grammaticali”, non avviene. E ciò per una molteplicità di motivi, che vanno subito commentati.

### 1.5.2 Le basi mal poste nel primo ciclo

Il primo motivo riguarda appunto il presupposto. Nella fascia precedente (sulla quale perciò devo ora tornare) in un’altissima percentuale dei casi i livelli di competenza previsti non vengono raggiunti, per i difetti intrinseci alla programmazione tracciata dalle *Indicazioni* e, naturalmente, per la prassi realmente attuata. Dietro la quale ci sono tanti altri motivi, che attengono alla inadeguata “strumentazione” messa in atto dalla maggior parte dei docenti, ma molto contribuisce il disordine e l’approssimazione con cui si esprime il documento ministeriale.

Vi si propone, come traguardo entro la terza primaria, la conoscenza della struttura centrale della frase («soggetto, verbo, complementi necessari») e lo stesso traguardo viene indicato al termine della quinta, semplicemente con ... una definizione diversa («la cosiddetta *frase minima*: predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo»)<sup>19</sup>. Alla fine del primo ciclo si dà poi per conclusa anche la conoscenza della frase complessa (indicare «almeno il primo grado di subordinazione» significa comunque che si danno per trattati tutti i tipi di frase subor-

---

<sup>19</sup> I «complementi necessari» sono esattamente quelli «richiesti dal verbo». Nelle due definizioni è orecchiato il modello della grammatica valenziale, che però è deformato sia nel primo che nel secondo caso. Inquadrando correttamente la frase secondo le “richieste” del verbo, non solo questo costituisce il punto di partenza nella descrizione dell’intera frase (che con i verbi zerovalenti si può esaurire nel verbo stesso), ma i “complementi necessari” oltre il soggetto sono compresi nel predicato. Inoltre, sono “complementi necessari” anche le frasi soggettive, oggettive e interrogative indirette, equivalenti del soggetto e dell’oggetto espressi da nomi. L’alunnetto già di terza primaria dovrebbe conoscere tutto questo meccanismo? E gli tornerebbe utile per comprendere e comporre testi al livello della sua competenza? – Sarebbe molto utile, a chi traccia curricula per la Primaria, sapere che a un nostro studente che vuole apprendere una lingua di diverso impianto generale rispetto al ceppo indoeuropeo e che è rappresentata con sistemi grafici non alfabetici (è il caso dell’arabo), non si fa studiare sistematicamente morfologia e sintassi fino a quando non ha appreso semplicemente a decifrare, pronunciare e scrivere bene le parole e le espressioni conosciute e brevissimi testi comparabili con la competenza orale raggiunta. Si ripresenta, infatti, la condizione dell’alfabetizzazione dell’alunno italofono.

dinata, compreso il periodo ipotetico). Evidentemente il formulatore di queste indicazioni, e delle stesse definizioni, non si rendeva conto della vastità e densità di fenomeni compresi nell'ambito della frase complessa. Con questo termine, che trae origine dal latino *complectere* "abbracciare", si indica che le frasi subordinate sono abbracciate strutturalmente alla frase reggente per concatenare ad essa, che fornisce il dato centrale, una serie di ulteriori informazioni "circostanziali", riguardanti concetti niente affatto semplici come la finalità, la causa, il rapporto temporale, la modalità, la dipendenza da una condizione, la cosiddetta "concessione", ecc. Si tratta di modalità di costruzione dei pensieri e di formulazioni linguistiche molto impegnative: per quello che ne sappiamo, la realizzazione delle corrispondenti strutture sintattiche si deve ai primi grandi prosatori dell'antichità greca e latina (maestro sommo e modello preferito poi nella tradizione letteraria italiana, dal Cinquecento in poi, ne fu Cicerone). Ciò che ha richiesto secoli di elaborazione da parte di scrittori impegnati proprio a dare forma linguistica ai loro robusti pensieri può essere appreso alla svelta dai nostri dodici-tredicenni? L'esperienza di molti docenti, sia del triennio del I grado sia del primo biennio del II grado, conferma quanto segue: le strutture della frase complessa possono essere solo accennate entro la conclusione del primo ciclo, mentre il tempo giusto, e necessario, per tale ampio capitolo della sintassi va cercato nel secondo ciclo.

Se si accettano queste spiegazioni (qui solo accennate) risulterà evidente il carattere superficiale e la posizione tutto sommato marginale che hanno nei documenti ministeriali le indicazioni di "grammatica esplicita". Fuori misura per l'istruzione primaria, affrettate per i tre anni successivi, non recuperate sufficientemente negli anni successivi. Nei quali, va segnalato qui anche questo, i vari rimaneggiamenti dei contenuti disciplinari proposti e introdotti nelle aule scolastiche hanno notoriamente portato, per contro, alla riduzione proprio delle ore di "Italiano" (un'ora settimanale in meno per ciascun anno del Biennio)<sup>20</sup>.

In definitiva, in tutti questi documenti emerge una preoccupazione in materia di grammatica: anticiparne il più possibile la trattazione, allontanare l'idea che debba costituire un ordinato percorso di contenuti da far conoscere, fondamentalmente mescolarla con l'uso personale

<sup>20</sup> Un quadro delle riduzioni orarie generalizzate nel biennio in quasi tutti gli Indirizzi, con qualche recupero per alcuni Indirizzi nel Triennio, si trova in rete: <https://www.zanichelli.it/scuola/piani-di-studio-scuola-secondaria-di-ii-grado>, nella sezione *Indicazioni nazionali per materia*

dell'alunno. Questa impostazione è decisamente errata, come cerco di spiegare nel prossimo paragrafo. Quanto agli aborriti (nella neolingua della metodologia didattica) concetti di “contenuti” e “conoscenze”, basta vedere cosa se ne dice nei curricoli delle discipline scientifiche, che non possono proprio farne a meno e li prevedono secondo progressioni canoniche.

### **1.6. Il rapporto tra conoscenza della “grammatica esplicita” e competenza testuale**

Si tratta di un nesso cruciale. In vari punti dei documenti ministeriali di vario grado, soprattutto del secondo grado, si segnala, come ho già detto, che la conoscenza riflessa del funzionamento della lingua dev'essere collegata all'osservazione dei testi, sia di lettura, sia di produzione degli stessi alunni. Ma bisogna mettere bene in chiaro che questo proposito si attua solo se si pongono nei discenti conoscenze ben salde nei due campi chiamati in causa: come ho appena argomentato nel paragrafo precedente, la conoscenza dei meccanismi generali della lingua come sistema, diciamo chiaro la “grammatica” che sta alla base della formulazione linguistica di un concetto; la conoscenza, altrettanto esplicita e sufficientemente sistematica, delle procedure di elaborazione “testuale” di quei meccanismi generali, cioè delle modifiche che si apportano in superficie alle strutture puramente grammaticali quando queste vengono utilizzate in un reale atto comunicativo. Si tratta, per questo secondo aspetto, di un campo di fenomeni molto vasto, proprio della “linguistica testuale” o “pragmatica”, che indaga, appunto, sul passaggio da “grammatica” a “testo” nel quadro del rapporto che si instaura tra autore e lettore: un campo da affrontare con maggior larghezza e precisione, sulla base di espliciti modelli della variazione testuale. Nei documenti ministeriali si parla sì, sia per la comprensione che per la produzione, di «testi di tipo diverso» e «testi di forma diversa» (due definizioni che, peraltro, si sovrappongono largamente: tutte le differenze si manifestano nella “forma”), ma questo non basta a docenti che non hanno compiuto la loro formazione raggiungendo questa visione che salda i due campi. La conclusione dell'iter formativo dei discenti richiede, invece, che si arrivi proprio a questo risultato, o l'intero lavoro condotto sui due binari – della spiegazione del “sistema” della lingua e della comprensione o composizione di un “testo” – resta senza frutto.

Invece, nel tessuto di tutti i documenti ministeriali affiora, dove più, dove meno, la preoccupazione di non “appesantire” con l'uso di ter-

mini tecnici il lavoro educativo che riguarda lo sviluppo delle competenze linguistiche dei discenti. Eppure, la natura dell'oggetto è quella che è: non è possibile, ad esempio, saltare la spiegazione delle funzioni della diatesi passiva o dei valori della forma pronominale dei verbi, che esprime la diatesi media<sup>21</sup>. E nell'ambito della testualità, accanto all'anafora bisogna ben presentare la catafora: o la lettura dei testi narrativi (dall'articolo di cronaca giornalistica a certi brani di racconto) perde i suoi effetti. Insomma, dovremmo tutti essere convinti di un fatto: fin quando si tratta di comprendere o comporre (cosa già più difficile) testi molto semplici, l'attività del leggente o scrivente si basa sulla competenza linguistica acquisita con l'uso parlato della lingua, trasferita nel canale della lingua scritta, con una certa dose di spiegazioni elementari; ma quando si tratta di testi più complessi, che sono frutto di elaborazioni particolari, il soggetto in questione deve risalire alle strutture generali della lingua e rendersi conto di come sono state trattate per ottenere quella forma testuale. Segnalo subito il settore della punteggiatura, come campo in cui si manifestano fenomeni profondi, che richiedono spiegazioni articolate. Aggiungo un paragone (tra i tanti possibili, tutti banali, eppur necessari): l'individuo impara a camminare provando a muovere spontaneamente i propri piedi e a tenersi in equilibrio sul terreno pianeggiante o quasi; ma quando deve andare in parete o correre i 100 metri o eseguire esercizi sull'asse di equilibrio deve assolutamente conoscere i dinamismi dei propri muscoli, dei piedi, delle gambe e di tutto il corpo. Subito qualcuno osserverà che quelle prestazioni sono da sportivo professionista (il che non è del tutto vero): rispondo che l'uso della lingua per cui si va a scuola per 13 o 14 anni dev'essere adeguato al livello richiesto dalla civiltà complessa in cui viviamo.

L'analfabetismo funzionale, al quale ho fatto cenno, ha le radici proprio nell'assenza di tecnicità nelle operazioni condotte a scuola, cioè nella mancanza di conoscenze più scientifiche (e quindi più precise) dei fenomeni della lingua e della comunicazione. Chi non ha provato la soddisfazione di riuscire in certe operazioni nelle sfide scolastiche, guidate beninteso dal docente, quando cessa questo impulso, avverte solo le difficoltà di queste operazioni e abbandona il rapporto personale con la "pagina scritta". E parlo appositamente di "pagina".

<sup>21</sup> Ho incontrato alcuni docenti che confessano di saltare la descrizione della costruzione passiva, perché, dicono, "il fatto descritto è lo stesso" e quindi si tratta di "una complicazione inutile". Circa il valore delle forme pronominali dei verbi (ben presenti nell'italiano odierno, ancor più presenti in quello antico, nel quale si usavano comunemente anche *essersi*, *viversi*, *morirsi*, ecc.) l'idea che si tratti della diatesi media presente in tante lingue risulta davvero strana ai più.

## 1.7 Le Linee guida per l'italiano nel Primo Biennio degli Istituti Tecnici e negli Istituti Professionali (2010) e le Direttive per gli anni successivi (2012)

Ho preso in considerazione soprattutto le sezioni che riguardano il Primo Biennio. Vi si traccia, negli stessi termini per i Tecnici e per i Professionali, un sillabo delle conoscenze che i discenti devono conquistare entro questa fascia del quinquennio per volerle in abilità<sup>22</sup>, cioè l'indicazione dettagliata dell'intero quadro della materia grammaticale («Il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: . . .») e linee precise per la pratica testuale<sup>23</sup>, con esplicita menzione, anche qui, della varietà dei tipi di testo. Vi si aggiunge anche un punto dedicato all'evoluzione storica della lingua, alle sue variazioni sociali, diamesiche (tra scritto e parlato) e geografiche (rapporto con i dialetti). Il tema dell'evoluzione storica dell'italiano («dal Medioevo all'Unità nazionale» e «dall'Unità nazionale ad oggi») viene specificamente ripreso nelle Direttive per le due fasce successive. Si nota subito che le indicazioni per il Primo Biennio dei Tecnici e i Professionali sono più stringenti e nette di quelle per i Licei (sia nel descrivere le conoscenze di base, sia nel proporre, addirittura, studi puntuali sull'evoluzione storica dell'italiano e «confronti a livello storico e semantico tra la lingua italiana e le lingue straniere»). Si potrebbe pensare che gli estensori dei documenti per i Tecnici e per i Professionali abbiano voluto vincolare più specificamente l'azione dei docenti di quest'area, considerando di questa un livello globalmente più debole, e che, all'opposto, gli estensori del documento liceale abbiano tenuto conto di un "ambiente" mediamente più assestato in partenza nella padronanza dell'italiano. È solo un tentativo di spiegazione, avallato, però, da espressioni, riferite ai liceali, come «lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità [...] mediante attività [...] affiancate da una riflessione linguistica orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza

---

<sup>22</sup> Ma più volte la descrizione della "abilità" è una semplice parafrasi della descrizione della "conoscenza": che differenza c'è tra «conoscere il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: fonologia, [ecc.]» e «Applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai diversi livelli del sistema» e, poco più avanti, «Riflettere sulla lingua dal punto di vista lessicale, morfologico, sintattico»?

<sup>23</sup> Superflua l'indicazione «sintassi del periodo», dal momento che il "periodo" coincide con la frase complessa, nominata nel primo capoverso delle "Conoscenze". Purtroppo, la terminologia tradizionale si inserisce a sproposito in quella più scientifica, che distingue chiaramente solo i due tipi di frase: semplice e complessa. Il termine *periodo* (etimologicamente: "strada circolare") acquista il suo significato tecnico solo se usato per le frasi complesse "ad anello", costituite da due strutture interdipendenti: l'ipotesica, la consecutiva e la comparativa.

logico-argomentativa del discorso, senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori».

Ho l'impressione che i docenti del comparto liceale si sentano meno vincolati a un percorso preventivo e sistematico di completamento dell'educazione linguistica in italiano (facendo forse affidamento sul latino, dove è presente), mentre i docenti dell'istruzione tecnica e professionale, convinti di avere davanti alunni con maggiori bisogni linguistici, pianificano le attività a norma di quelle indicazioni più stringenti. Dev'essere questa la spiegazione del fatto che negli ultimi tempi, in varie occasioni di confronto tra le prestazioni dei "liceali" e quelle dei "tecnici", questi ultimi hanno conquistato dei primi posti quanto a precisione delle conoscenze e capacità di costruzione testuale. Un dato emerso, per esempio, negli ultimi due anni nelle gare delle Olimpiadi di Italiano.

Mi sia consentita una breve riflessione generale, con risvolti personali, che si lega a quanto ho osservato qui sopra. Appartengo alla generazione di linguisti e docenti che nel nostro Paese hanno dovuto tracciare strade decisamente nuove nel campo della linguistica, "teorica" e "applicata", fino a delineare e far riconoscere, in ambienti di studi e di insegnamento, una disciplina nuova, la Linguistica italiana. Un certo numero di noi ha voluto agganciare presto a questo nuovo corso delle scienze del linguaggio in Italia il carro, lento e oscillante, della Scuola, e ha cercato le modalità e le misure per mirare a questo obiettivo. Si dovevano introdurre principi, modelli teorici, strumenti per una didattica nuova, facendo anche opera di informazione e, diciamolo francamente, di persuasione dei docenti della Scuola. Nello svolgere questo lavoro, ogni tanto a qualcuno è sembrato di poter abbandonare del tutto aree di "nozioni" o "pratiche" che si ritenevano inerti: l'area della "grammatica" è stata solitamente la più colpita. Si è fatto strada un po' alla volta il concetto di "testo", come realtà tangibile e operativa della lingua, e poté anche sembrare, a non pochi, che esso potesse rispondere a tutte le esigenze dell'educazione linguistica. Poi la grammatica si è presa la rivincita, quando nuovi (o antichi, ma perfezionati) modelli della frase le hanno ridato valore – e che valore – alla luce, tra l'altro, delle acquisizioni della neurolinguistica. Ne ha guadagnato subito la visione bifacciale della lingua, come prodotto della facoltà simbolico-cognitiva del nostro cervello e come forma concreta che si realizza negli scambi comunicativi che legano Emettenti e Riceventi.

I vari documenti ministeriali (prodotti a datare da quelli della Scuola

media senza latino, del 1978) riflettono largamente questo corso di eventi. Molti di noi hanno fatto parte delle Commissioni che li hanno redatti, dovendo anche raggiungere compromessi (che non fanno mai bene) tra le varie posizioni<sup>24</sup>. L'esame, anche se molto parziale, che ho compiuto dei più recenti e vigenti, ha messo in evidenza la loro debolezza, che è certamente uno dei motivi dei risultati incerti e deludenti di cui abbiamo parlato fin dall'inizio, anche se bisogna tener conto, specialmente per alcune aree del Paese, di altri fattori negativi<sup>25</sup>.

Anche la ricerca scientifica si trova davanti a ostacoli, preconcetti e distorsioni, prodotti da contrastanti punti di vista, generali o particolari. A chi ha cercato e cerca ancora di lavorare sul terreno scientifico spetta di individuare i conflitti in atto e indicare come superarli. Un punto su cui tornare a ragionare è quello del posto che occupa comunque il pieno possesso della “lingua prima” nella vita dell'individuo, soprattutto nell'età della sua prima formazione fino al compiersi dell'adolescenza. Anche e proprio nel mondo globalizzato e della società (più o meno) plurilingue e mediatica.

## 2 Lingua prima

---

### 2.1 Un asse centrale. La lingua vissuta e l'alfabetizzazione di base

Tutte le considerazioni dei paragrafi precedenti si condensano in una serie di concetti chiave, che merita fissare in modo chiaro e ordinato, con riferimento, per ora, principalmente, ma non solo, alla prima fascia scolastica (Scuola Primaria):

- imparare a “leggere e scrivere” è un processo delicato e difficile che coinvolge fortemente le facoltà percettive (sensoriali di vario tipo) e

---

<sup>24</sup> Ho fatto parte di varie Commissioni tra il 1977 e il 1994 (poi non più). Ricordo le raccomandazioni, di alcuni coordinatori del nostro lavoro, di evitare la terminologia della linguistica scientifica!

<sup>25</sup> Mentre scrivo queste pagine è apparsa una forte denuncia di due economisti sugli atti mancati dei responsabili politici nei confronti della Scuola, specialmente, ma non solo, del nostro Mezzogiorno: Alberto Alesina e Francesco Giavazzi, *Più scuola ai ragazzi del Sud*, in “Corriere della Sera” del 16 luglio 2018, pp. 1 e 28. Un quadro molto articolato delle traversie che hanno investito il sistema scolastico italiano, nel faticoso cammino del secolo e mezzo dall'Unità nazionale, tra avanzamenti, depotenziamenti (nel ventennio fascista), riordini a ripetizione, mancanza di mezzi, disattenzione per la formazione dei docenti, e con risultati contraddittori nelle varie fasce scolastiche, è tracciato da Tullio De Mauro, *Saggio introduttivo. La scuola in Italia*, nel vol. di Francesco Clementi, Luca Serianni (curr.), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, 2015, pp. 17-45.



cognitive dell'individuo, e il cui impianto si protrae per tempi a volte di una certa lunghezza;

- a chi vive nelle civiltà complesse le competenze linguistiche, parlate e scritte, sono richieste in una misura sempre più alta, il che comporta un percorso prolungato (per un totale di altri cinque o otto anni, oltre la Primaria) di studi mirati e consolidati, sia pure secondo una molteplicità di indirizzi;
- nei Paesi avanzati questo percorso viene sostanzialmente imposto, per legge, a una porzione sempre più grande (sostanzialmente alla massa) degli individui;
- quest'ultimo aspetto dell'operazione introduce un ulteriore fattore di difficoltà, perché le aule, spesso affollate, accolgono alunni ovviamente e giustamente anche di diverso retroterra culturale e linguistico familiare<sup>26</sup>.

Dati questi profili dei processi educativi, soprattutto del primo ciclo, si trae subito una deduzione. In un quadro così ampio e impegnativo l'asse centrale deve essere dato dal possesso di una lingua ben definita che serva a: stabilire la migliore relazione sociale nell'intera comunità; far avanzare la conoscenza nei più diversi campi da parte di tutti i soggetti interessati; realizzare l'obiettivo fondamentale dell'alfabetizzazione di base<sup>27</sup>, processo mediante il quale l'alunno conquista una nuova forma di possesso, visivo e tattile, della lingua e aggiunge per questa via un nuovo fattore di autocoscienza sociale e personale. Ovviamente, in Italia questa lingua è l'italiano. Tutto ciò non vuol dire che altre lingue, parlate dall'alunno stesso o nel suo ambiente, si debbano ignorare o addirittura svilire, poiché sono elemento di ricchezza, adatto a segnalare l'esistenza di un orizzonte più largo per tutti. Sarà questo anche il caso dei dialetti, che certo non sono obiettivo dell'alfabetizzazione, ma sono per altro verso da considerare in questo ambito, in quanto fattore che incide sulle forme dell'italiano. Anche per una lingua di studio, magari già proposta oralmente, la pratica della lettura e scrittura va assegnata a un'epoca successiva, pur

<sup>26</sup> Sulle diverse modalità di approccio allo studio di una L1 e di una L2 si vedano le indicazioni dettagliate in Balboni, *Italiano lingua materna*, cit., pp. 243-275.

<sup>27</sup> L'alfabetizzazione bilingue fin dal primo momento è un'operazione proponibile con accorgimenti molto particolari e soprattutto in circostanze di effettiva e ricercata parità tra le lingue (di solito due) non solo esistenti nel mondo circostante, ma presenti nella percezione dell'alunno stesso e quindi con immediata spendibilità del risultato da parte sua nel suo ambiente di vita. Iniziative di alfabetizzazione veramente contemporanea in due lingue si svolgono, seguendo precisi metodi, in alcune scuole (di parte italiana) dell'Alto Adige. Nei primi anni di scuola il puro gusto di un gioco difficile non basta a stimolare i discenti.

sapendo che nel mondo di oggi il bambino è esposto largamente alla sua ricezione uditiva e visiva (come accade per l'inglese, con parole che circolano dappertutto e sono anche presenti sugli schermi, nelle insegne, etichette, ecc.). In definitiva, se l'interculturalità può trovare certamente uno spazio già in questi anni, il plurilinguismo con parità di funzioni richiede, invece, una scalarità tutta da definire. Ne accennerò nell'ultimo paragrafo.

### 3 La lingua vissuta e la riflessione metalinguistica avanzata; anche in direzione della storia letteraria.

Sul posto da riservare alla conoscenza riflessa del sistema della lingua (con termine generico e tradizionale “studio della grammatica”), cioè sulle sue finalità, sulla sua collocazione temporale nel percorso scolastico dell'alunno e sulle modalità di attuazione, circolano da tempo pareri diversi. Ho ragionato in altre sedi su questi tre aspetti e rinvio al più recente e succinto dei miei scritti<sup>28</sup>. Qui posso condensare fortemente il ragionamento in due punti:

- la riflessione sul lessico (spiegazione dei significati, descrizione delle forme, organizzazione del sistema) non richiede, almeno a un primo livello, particolare formalizzazione ed è quindi attuabile, e fruttuosa, anche all'inizio della scolarizzazione;
- a classificazione morfologica e funzionale delle parti del discorso richiede, invece, una già raggiunta capacità di lettura e comprensione delle parole in un contesto sintattico e va condotta seguendo un valido modello esplicativo generale dell'entità “frase”<sup>29</sup>, nella quale, appunto, le parti si compongono.

Detto questo, per allontanare l'idea della necessità (e pretesa di possibilità) di avviare lo studio della morfosintassi (e connessi usi della

---

<sup>28</sup> F. Sabatini, *Perché, quando e come far grammatica*, in “Folio NET” 2016.

<sup>29</sup> Per fare subito due esempi delle spiegazioni empiriche che sviano la mente dell'alunno: non ha alcun fondamento dire che il verbo “indica l'azione” e che questa “è compiuta dal soggetto”. Un altissimo numero di verbi non indica alcuna “azione”. Il soggetto (*subiectum*) in realtà è il primo elemento di appoggio del verbo e fornisce il punto di prospettiva che abbiamo assunto per descrivere una “scena”: ma possiamo assumere anche altri punti di prospettiva per descrivere la stessa scena. Osserviamo tale variabilità in questo esempio: soggetto/punto di prospettiva coincidente con l'agente (*Mario ha regalato un libro a Bice*), con l'oggetto coinvolto (*Un libro è stato regalato da Mario a Bice*), con il beneficiario (*Bice ha avuto in regalo un libro da Mario*).

punteggiatura) già all'inizio, o quasi, della Primaria, devo insistere sul fatto che l'alunno ha invece necessità di conoscere e spiegare il meccanismo della frase solo quando deve cominciare a comprendere e produrre testi più complessi. Ne ho già parlato sopra (nel paragr. 1.6.), qui specifico che lo "studio della grammatica" non trova lo scopo ultimo nel puro far riconoscere i componenti della frase-tipo, prodotto dell'attività cognitiva del nostro cervello, ma nel far comprendere come questa struttura venga poi utilizzata e modificata nel realizzare gli "enunciati testuali", che hanno finalità comunicative. Ora: fin quando l'alunno deve comprendere e produrre testi abbastanza semplici, queste operazioni poggiano direttamente sulla sua competenza linguistica spontaneamente formatasi attraverso l'uso vivo della lingua, integrata da osservazioni morfosintattiche e semantiche compiute inizialmente dal docente sulla superficie dei testi in lettura. Ovviamente, l'alunno può seguire queste osservazioni solo se ha raggiunto almeno la capacità di lettura estesa a sequenze testuali di una certa ampiezza. La conoscenza analitica del meccanismo della frase è operazione appropriata a un livello successivo, quando l'alunno sviluppa la capacità di astrazione, necessaria per cogliere la logica dei collegamenti tra i componenti della frase, e può utilizzare questa conoscenza per comprendere e produrre congegni di sintassi testuale più complessi. Siamo alle soglie del triennio della Secondaria di I grado, durante il quale l'alunno può affrontare sistematicamente lo studio della frase semplice (che tanto "semplice", nel senso comune di questo aggettivo, non è)<sup>30</sup> e compiere una prima esplorazione della frase complessa.

Precisando tempi e modi del "far grammatica" emerge un dato di primaria importanza per il discorso generale che sto svolgendo: l'attività metalinguistica dà veramente i suoi frutti se esercitata sulla lingua che abbiamo dentro, alla quale leghiamo le esperienze quotidiane di tutti i tipi, e se l'osservazione è guidata da principi scientifici. Val la pena di fare qualche esempio. La precisa cognizione del valore della forma

<sup>30</sup> L'aggettivo *semplice* inganna molti inesperti della materia: non indica limitatezza ed elementarità della struttura, ma derivando dal latino *simplex*, che vuol dire "singolo", indica che la struttura della frase poggia su un solo perno verbale. La descrizione della frase semplice, infatti, deve inquadrare molti elementi: il nucleo, costituito dal verbo e dai suoi "argomenti"; le costruzioni attiva e passiva; la distinzione tra predicato verbale e predicato nominale; le frasi complete (equivalenti degli argomenti nominali); la costruzione causativa; la costruzione dei verbi che richiedono il complemento predicativo dell'oggetto o del soggetto; tutti gli elementi aggregati strutturalmente al nucleo (apposizioni, frasi relative, espressioni preposizionali con valore specificante) e quelli accostati semanticamente al nucleo (avverbi di frase e tutti i complementi "extranucleari"). Restano fuori, e fanno parte della frase complessa, solo le frasi subordinate e le frasi ad anello (o "periodi": ipotetico, comparativo, consecutivo). Insomma, molti scambiano la *frase semplice* con la frase limitata al nucleo (spesso indicato come *frase minima*).

pronominale dei verbi permette di cogliere la differenza tra ricordo, che indica la semplice presenza di un dato nella nostra memoria, e mi ricordo, che esprime una partecipazione interiore a quell'evento. La nozione di "diatesi" (ossia "prospettiva" che creiamo collegando gli argomenti al verbo) ci permette di giocare tra la costruzione attiva e quella passiva e di saper operare la scelta tra le due (il passivo ci permette di ignorare l'indicazione dell'agente; d'altra parte è inadatto quando l'agente è colui che parla: è innaturale dire Questo quadro è stato dipinto da me). Scoprire che nell'uso realmente comunicativo della lingua il soggetto della frase incorpora anche il valore di "tema" permette di capire perché in determinati contesti il pronome di terza persona è quello che deriva dalle forme oblique del latino (lui, lei, loro) e non quello derivante dal nominativo (egli, ella, essi)<sup>31</sup>.

Raggiungere questo livello di conoscenza riflessa della lingua è appunto l'obiettivo principale dell'istruzione così protratta per l'individuo che vive nelle società complesse. Si tratta di un traguardo dal quale è possibile procedere anche in altre direzioni importanti. Infatti, la conoscenza della grammatica della nostra lingua prima: 1) è il piano di appoggio per la conoscenza della grammatica di altre lingue, obiettivo niente affatto marginale per un loro uso più preciso; 2) è via obbligata per lo studio delle lingue classiche<sup>32</sup>; 3) facilita l'accostamento alle strutture di una fase precedente della nostra lingua odierna. Questo terzo obiettivo è di importanza capitale per accostare il lettore maturo, pensiamo agli alunni dell'ultima fascia del percorso scolastico, a opere fondamentali, ma di epoca lontana, del nostro patrimonio letterario. Tali opere (come la *Commedia* dantesca!) presentano per noi difficoltà linguistiche che dobbiamo saper superare confrontandone vari tratti (di morfologia, sintassi e lessico) con i corrispondenti della lingua di oggi<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Il valore di tema associato a quello di soggetto si può far emergere con l'aggiunta di *Quanto a*, introducendo una virgola e sottintendendo il pronome nominativo come vero soggetto. Ad es: *Paolo è uscito = Quanto a Paolo, [egli] è uscito*; come in francese: *Paul, il est sorti*. In italiano la ripetizione del pronome vero soggetto non è necessaria, perché la coniugazione verbale distingue bene le persone; resta l'elemento che ha funzione di tema e che viene spesso isolato con una virgola, che corrisponde a una leggera pausa, con cambiamento di intonazione, nel parlato: *Paolo, è partito*.

<sup>32</sup> Alcuni pensano che lo studio del latino faciliti lo studio della grammatica dell'italiano, sicché vorrebbero ripristinarlo nella scuola media; mentre è vero l'esatto contrario. La grammatica della lingua che è già nella nostra competenza si scopre naturalmente, ragionando sulle funzioni che ogni parola svolge per esprimere un concetto che ci risulta dotato di senso; la grammatica delle lingue di studio si scopre, invece, per ricalco e confronto con quella della lingua prima (se ben conosciuta). Lo studio del latino (e del greco) migliora la padronanza dell'italiano sotto tutt'altro aspetto, per la comprensione del lessico intellettuale e specialistico e, in parte, per abituare all'uso della sintassi complessa. Ma questa è materia per anni più avanzati.

<sup>33</sup> Ho già accennato (nella nota 19) alla maggiore estensione della diatesi media nell'italiano antico.

## 4 La lingua prima, le altre lingue. Le facoltà del corpo e la mediazione tecnologica.

Con la mia relazione (ampliatasi di molto in questa stesura scritta) non intendevo passare in rassegna l'impianto di tutto il curriculum verticale di "Italiano", ma ragionare sul concetto di "lingua prima", collocandolo in un quadro generale della condizione del discente (delle varie fasce scolastiche e dei diversi indirizzi di studio) e tenendo conto, via via e più in questa conclusione, dei principali fattori del mondo extra-scolastico, dominato da eventi che sopraggiungono e mutano sempre più velocemente. Tre, soprattutto: la provenienza della popolazione studentesca da una società quanto mai variegata socioculturalmente, etnolinguisticamente, vocationalmente; la presenza di una tecnologia estremamente versatile anche nel campo delle attività educative; la necessità indiscutibile, per le nuove generazioni, di mezzi linguistici atti a dialogare più ampiamente con il mondo.

Sono tre fattori di natura diversa e da considerare singolarmente; i cui effetti, se volti al negativo, convergono in uno stesso risultato, il depotenziamento di un'istruzione solida e vantaggiosa per tutti.

La risposta al primo va data attrezzando complessivamente la scuola, soprattutto preparando il corpo docente a saper operare sul terreno pedagogico generale. Il principio dell'accoglienza e dell'acquisto, da parte di tutti gli scolarizzati, di una "cittadinanza" di grado superiore, va inseguito declinandolo attentamente, con chiara consapevolezza del corso intricato e spesso contraddittorio della storia di lunga durata: il valore della cittadinanza europea, un bene che abbiamo ritenuto e continuiamo a considerare irrinunciabile, deve fronteggiare ancora pericoli che non immaginavamo.

Anche la risposta al secondo, che è fattore permanente nello sviluppo della condizione umana, va data conoscendo l'aspetto bifronte di ogni invenzione tecnologica, misurando cioè i vantaggi e le perdite che accompagnano l'introduzione di ogni congegno che sostituisce l'utilizzo delle facoltà naturali dell'essere umano. Il tema riguarda direttamente e in misura altissima, da antica data<sup>34</sup> il processo di alfabe-

---

Abbiamo ora una luminosa ricostruzione del volto dell'italiano dei secoli passati, esaminato con gli stessi criteri scientifici: Vittorio Coletti, *L'italiano scomparso. Grammatica della lingua che non c'è più*, Il Mulino, Bologna, 2018. Oltre a guidarci nella lettura dei nostri classici dal '200 a Carducci (e al sofisticato D'Annunzio), questo libro fa balzare in primo piano, per contrasto, l'italiano vivo di oggi e porta a comprendere il moto delle correnti che regolano il corso delle grandi lingue di cultura.

<sup>34</sup> L'allusione è al dibattito avvenuto tra Socrate e i suoi discepoli, per il quale qui basta un rinvio a M. Wolf, *Proust e il calamaro*, cit.

tizzazione e di acquisizione e pratica della lingua scritta, che deve diventare facoltà incorporata nel singolo individuo, gemella della lingua parlata, capace di trasmettere il più direttamente possibile, con l'opera congiunta della mano e dell'occhio, stimoli forti al nostro cervello e di rispondere prontamente agli impulsi dell'ideazione. E ciò sapendo sfruttare parallelamente le proprietà – qualità grafica, velocità nella realizzazione, trasposizione, trasmissione, conservazione, iperminiaturizzazione del testo, capacità di reperimento di fonti, e prestazioni di ogni altro genere a venire – dei mezzi digitali.

Quanto al terzo fattore, una dotazione plurilingue dell'essere umano non è, di per sé, un fatto nuovo, ma questo consiste oggi nel doverla fornire alla generalità della popolazione crescente e in un grado che permetta di usarne per scopi concreti, ed eventualmente per far uso più ampio e frequente, nel seguito della vita dopo la scuola – l'età del lavoro, dovunque svolto, o degli studi avanzati – di una lingua diversa dalla sua originaria “lingua prima”. Questa prospettiva non può essere negata a nessuno nel mondo d'oggi, anche se molto verisimilmente riguarderà davvero pur sempre una ridotta percentuale degli individui che escono dalla scuola. Ma, se si accettano le affermazioni contenute nei paragrafi precedenti a questo, tale prospettiva non ci pone davanti a uno scontro tra progetti educativi alternativi, bensì conduce a un disegno di conciliazione nel tempo tra due obiettivi primari. La conciliazione è data dal saper distinguere:

- l'età dell'acquisizione delle fondamentali capacità cognitive e relazionali fornite dalla pratica, intensa e sapientemente guidata dalla scuola, della lingua prima – la lingua “vissuta” – con affiancata una graduale conoscenza e pratica di un'altra o di altre lingue;
- e l'età, immediatamente successiva, di una nuova programmazione individuale della propria dotazione linguistica, quando cominciano a definirsi i piani del proprio lavoro e della propria vita adulta (operazione anche ripetibile in nuovi termini in seguito).

Quest'ultima affermazione si rafforza con almeno due considerazioni che nascono dall'esperienza dei fatti.

Alla proposta di differire nel tempo l'apprendimento forte di una lingua seconda si obietta, di solito, che l'età di elezione per acquistare la padronanza di un'altra lingua è addirittura quella della preadolescenza. L'argomento è generico e quindi superficiale. Se l'obiettivo è quello di dotare l'individuo di una forte competenza linguistica “altra” da spendere per usi concreti, conterà molto di più la motivazione consapevole dell'età successiva a quella scolastica, sul fondamento,

ovviamente, di un precedente acquisto di buone basi di quella lingua. È ben diffuso, infatti, il caso di persone che si impegnano fortemente, nell'età degli studi superiori o già di lavoro, nel migliorare le proprie conoscenze di una lingua estera, sviluppando anche una curiosità particolare per le sue caratteristiche; mentre ciò non avviene quasi mai per l'uso della lingua prima. I giochi su quest'ultima, e i piani per ricavarne i frutti migliori connessi con l'esperienza esistenziale e i propri processi cognitivi, si concludono quasi inesorabilmente negli anni di scuola<sup>35</sup>.

Tutto ciò che abbiamo detto in queste pagine, circa la “concorrenza” di altre lingue all'italiano, riguarda palesemente la pressione della lingua inglese nell'intero arco dell'istruzione e in ogni altro ambito connesso. La posizione dell'inglese nel mondo, a partire soprattutto dall'inizio del terzo millennio, costituisce una realtà unica nella storia culturale della popolazione mondiale. Anche se questo non basta a far pensare che il sicuro possesso di questa lingua, con un residuo margine per qualche altra competenza, basti a tutti gli effetti per condurre la propria vita nel mondo (è quello che pensano e dicono le persone di crassa intelligenza). Altre lingue o di massiccia presenza nel globo (lo spagnolo, l'arabo, il russo, il cinese mandarino) o di forte tradizione culturale (non sto ad elencarle, ma tra queste si colloca l'italiano) continueranno a rappresentare un conveniente investimento. C'è però da segnalare già un cambiamento di valore dell'inglese per quanto riguarda mezzo miliardo circa di abitanti dell'Europa, ossia gli abitanti dell'Unione Europea, dopo che la Gran Bretagna ha deciso (salvo ripensamenti) di staccare le proprie sorti politico-economiche da quelle degli altri 27 Paesi con i quali le aveva a lungo condivise. Nei due anni dall'evento si è già avviato il dibattito per una revisione delle funzioni che l'inglese ha svolto finora nell'ambito politico-amministrativo dell'Unione. A questo aspetto fatalmente se ne congiunge un altro. Di fronte a una svolta politica del genere, che produce anche meraviglia e risentimenti per quello che tutti avvertiamo come un ritorno al distacco e all'egoistico isolamento di quel grande Paese rispetto al continente, ci chiediamo un po' tutti se sarà ancora possibile agganciare l'uso della sua lingua (noi l'abbiamo sempre sentita come legata più alla sua antica patria che non alla sua grande “colonia” d'oltre Atlantico, e ancor meno alle sue propaggini australi) al piacere di dividerne il connesso patrimonio culturale, in particolare quello letterario e

<sup>35</sup> Sul compito specifico del docente nel seguire le particolari modalità di apprendimento dei singoli alunni si vedano le puntuali riflessioni di Balboni, *Insegnare italiano ai ragazzi italiani ...*, cit.

speculativo. Il tema è ormai già dibattuto e si sta facendo avanti l'idea che l'inglese potrebbe sempre più esser sentito, in molti spazi che ha conquistato, come una "lingua veicolare", cioè quasi priva di calore culturale<sup>36</sup>.

Sarà sempre più necessario, dunque, attingere questo calore (potenziale espressivo e ideativo) alla lingua con la quale ognuno di noi è entrato effettivamente nel mondo: non solo attraverso le parole che nei primi anni di vita ci trasmette la famiglia, ma attraverso l'opera, di immensa mole, che la Scuola compie su di esse, specialmente quando ci rivela e ne utilizza lo spessore che lungo i secoli hanno acquistato per merito di poeti, scienziati, ricercatori in ogni campo del pensare e dell'agire. Qualunque spazio d'uso pratico questa lingua abbia conquistato presso gli altri popoli.

---

<sup>36</sup> In questi termini è posta la questione dallo studioso italiano di lingue romanze Roberto Antonelli, *Quale lingua per i (o dei) cittadini europei?*, in *Diventare cittadini europei. Idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa*, a c. di Paolo Corbucci e Michela Freddano, "I Quaderni della ricerca", n. 39, Loescher, Torino, 2018, pp. 45-48. Nella stessa pubblicazione il tema della "cittadinanza europea" è affrontato da molti punti di vista, da Autori di diversa competenza. Sull'educazione al plurilinguismo si sofferma in particolare Gisella Langé, *Lingue e scuola per la cittadinanza europea e globale*, ivi, pp. 310-320. Nel leggere tutti i contributi di questo interessante volume (ideato un paio di anni fa) si tenga conto del mutamento di prospettive culturali avvenuto nell'ultimo anno in Europa e non solo, per gli effetti prodotti dalle derive politiche e dalle deviazioni nel comportamento delle grandi reti informatiche.