

LINEE DI UN CURRICOLO PER L'ITALIANO
NELLA SCUOLA PRIMARIA E NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO E DI SECONDO GRADO

(Documento preparato da Francesco Sabatini e gruppo di collaboratorinell'estate-autunno 2017)

0. Preliminari

Tutte le considerazioni svolte in questo documento, sia per la fascia dell'istruzione primaria, sia per la fascia dell'istruzione secondaria di I grado e parzialmente di quella di II grado, sono riferite fondamentalmente all'insegnamento della **lingua italiana scritta**. L'apprendimento di questa facoltà costituisce di per sé un oggetto ben definito, anche se è da rapportare, specialmente nelle fasi iniziali, allo sviluppo della competenza orale della stessa lingua e richiede attenzione anche alle differenze, talora notevolissime, delle condizioni socioculturali e/o etniche di provenienza dei discenti. Non si prende, invece, qui specificamente in considerazione il rapporto con l'apprendimento di altre lingue.

In questo documento si propongono solo le indicazioni essenziali per definire, secondo principi epistemologicamente e psico-pedagogicamente ritenuti validi in generale, **una linea centrale** da seguire nell'attuazione dell'apprendimento della capacità di lettura e di scrittura in Italiano.

Le considerazioni svolte nei primi due Capitoli sono dettate dalla preoccupazione di dover mettere bene a fuoco, per quanto riguarda lo studio dell'Italiano, i tratti di differenza e/o di continuità nei due punti di snodo che s'incontrano nel percorso decennale preso in esame, in relazione ai quali si ritiene importante segnalare (anche ripetutamente):

- la marcata **differenza tra l'impostazione e i contenuti dell'attività didattica della scuola Primaria e quelli della fascia immediatamente successiva;**
- la necessità di **riaccostare in buona misura l'impostazione e i contenuti dell'attività didattica del Biennio a quelli della Media.**

Perdare un senso preciso alla verticalità dell'intero percorso, bisogna infatti ricondurre i docenti della Primaria a considerare attentamente la specificità e gravosità dell'impegno di instaurare la **capacità basilare di uso della lingua scritta** come processo percettivo e cognitivo nuovo per il cervello del discente, con modalità che sostanzialmente ricalcano i processi di acquisizione della lingua fonica e non si giovano, se non in alcuni settori e molto tardi, della riflessione esplicita. Parimenti, ma in senso contrario, bisogna richiamare i docenti del Biennio alla necessità di collegarsi maggiormente al lavoro compiuto nella fascia precedente, che va consolidato, completato e approfondito perché gli alunni raggiungano un livello di **sufficiente autonomia nella capacità di lettura e**

scrittura, da applicare negli studi disciplinari più impegnativi già in corso e successivi. Questo dosaggio e questa ripartizione di compiti risultano molto spesso ignorati e disattesi, a causa di una tendenza generale alle “anticipazioni” e per effetto di altre suggestioni.

Queste proposte non includono, se non occasionalmente, indicazioni sui metodi didattici. Tra l’altro, non si fa riferimento qui agli strumenti didattici, alla cui scelta e al cui uso i docenti dovrebbero dedicare maggiore attenzione (si pensi allo scarsissimo ricorso alla consultazione dei Dizionari, nonostante la loro disponibilità anche in rete).

In molti punti il documento entra in dettagli sulla natura dei fatti linguistici, per fornire ai docenti l’occasione di integrare le conoscenze che purtroppo non sono state loro proposte durante la formazione universitaria, notoriamente sbilanciate nell’universo letterario.

Un’osservazione dell’ultima ora, dopo le dichiarazioni della ministra Fedeli (agosto 2017) sulla prospettiva dell’abbreviazione a quattro anni del quinquennio terminale. Con una innovazione del genere, sarà indispensabile raggiungere pienamente nel ciclo Primaria-Media la maturazione delle competenze di base, cioè il possesso di una buona capacità di lettura-comprensione e di progettazione-produzione scritta in italiano, capacità indispensabili per permettere ai discenti di procedere in modo sufficientemente autonomo nell’acquisto di “contenuti” nel quadriennio terminale del curriculum. Ciò comporterà che siano eliminate nettamente le operazioni “improduttive” nelle fasi precedenti del processo educativo, vale a dire: il **nozionismo grammaticale privo di applicazioni nei primi quattro anni della Primaria**; le **deviazioni a fondo perduto verso la storia letteraria nella Media**. Il tempo dovrà essere razionalizzato al massimo ed dovrà essere considerato un solo anno disponibile in parte (con il solito rischio dell’intrusione della storia letteraria) per il perfezionamento delle competenze di base nella fascia successiva alla Media. La fascia taglieggiata sarà, infatti, proprio questa, dal momento che due anni di formazione terminale, sulle discipline caratterizzanti degli indirizzi, sarebbero assolutamente insufficienti. (Detto tra parentesi: l’abbreviazione dell’intero percorso, se proprio utile, andrebbe ottenuta anticipandone di un anno l’inizio e non togliendo, demagogicamente, un anno alla fine. Le discipline particolarmente sottoposte all’asfissia saranno le lingue classiche. Inoltre, le scelte dei “maturati” saranno ancor meno meditate, mentre il mercato del lavoro non aspetta affatto con ansia le nuove leve).

1. SCUOLA PRIMARIA

1.0. L’insegnante di Primaria per gran parte del quinquennio non “insegna” concetti, ma deve attivare pienamente un circuito cognitivo visivo e grafico-manuale nuovo rispetto alla facoltà di linguaggio uditivo-orale. I “significati” delle parole e degli enunciati che l’alunno coglie nella forma scritta sono quelli già

posseduto che conquista via via nel linguaggio orale. La lingua che l'alunno "legge" o "scrive" ha senso perché tutti gli elementi del testo risuonano nel suo cervello come nella lingua parlata. Almeno fino a tutto il terzo anno, è molto difficile far comprendere il metalinguaggio (articolo, nome, ecc.), con il quale non si indicano "cose" ma le parole, cioè simboli del linguaggio. Per questo, ad esempio, il termine *nome* servirà solo se usato con il significato comune di "parola che indica una cosa", meglio se tangibile. Si può, con difficoltà, far capire che alcuni nomi indicano determinate persone o luoghi e si scrivono, per convenzione, con la maiuscola (che parlando non esiste!).

Considerazioni del genere portano a escludere che sia utile fornire, almeno fino al quarto anno compreso, nozioni che non si applichino "tangibilmente" nella lettura e nella scrittura dell'alunno (il vero scopo che l'alunno stesso veramente persegue). L'eliminazione di ciò che non è produttivo ha anche lo scopo di recuperare tempo e spazio per attività che vengono molto spesso condotte in modo approssimativo e frettoloso (cura grafica; pronuncia; prosodia).

Nel biennio finale va soprattutto consolidato, con sistematici ripassi, tutto ciò che è stato fatto nei primi tre anni: la correttezza di base nella scrittura e la relativa fluency nella lettura (di testi adeguati) rappresentano l'obiettivo massimo di tutta l'istruzione primaria, non più curabile in seguito; sacrificarla per fornire spiegazioni che al momento l'alunno non utilizza (e proprio per questo non comprende) è un vero errore.

1.1. DAL PARLATO ALLO SCRITTO. L'apprendimento della lettura e della scrittura deve prioritariamente e durvolmente ricalcare la facoltà di linguaggio già esistente; la nuova capacità di usare la lingua visivo-grafica si stabilizza e cresce con l'uso del nuovo circuito e non per effetto di spiegazioni della funzione che hanno gli elementi della lingua. L'azione educativa deve consistere nel far soffermare l'occhio (e la mente) sulle parole scritte, quelle di significato pieno, anzitutto, con parafrasi (da parte dell'insegnante) per quei gruppi di parole in cui entrano elementi solo funzionali (preposizioni, pronomi, ...). Ma, nel frattempo, il docente deve assolutamente curare (e continuerà a farlo per molto tempo) la PRONUNCIA delle parole e la corrispondenza fonema-grafema: cosa di per sé non semplice, che richiede un'ottima esecuzione personale del docente stesso e quindi sue chiare conoscenze di fonologia (con riferimento anche alle variazioni locali). Sono, già questi, due aspetti poco conosciuti e curati da molti docenti.

1.2. CORRETTEZZA ORTOGRAFICA. Nella produzione scritta dell'alunno, i fenomeni che spingono i docenti a ricorrere precocemente alle spiegazioni grammaticali sono: la separazione tra le parole; l'*h* iniziale in alcune voci del verbo *avere*; gli accenti grafici; le iniziali maiuscole (di cui ho già detto sopra: si aggiunge che vanno anche dopo il punto fermo). – La separazione tra le parole grafiche (e specialmente dell'articolo, con o senza apostrofo), che nel parlato formano

unità foniche, non si ottiene spiegando, per es., che cos'è l'articolo (cosa niente affatto semplice), ma abituando l'alunno a riconoscere non l'articolo ma la parola che segue (nome, del quale in altre sequenze si avverte l'autonomia: l'alunno sa e sente che il nome dell'acqua è *acqua* e non *lacqua*), dando semplicemente il nome di "articolo" all'elemento che precede. Lo stesso vale per sequenze come *a casa, con te, che cosa* ecc., per le quali sarebbe illusorio partire dallo spiegare che cosa sono le preposizioni, i pronomi, le congiunzioni, ecc. La fonte della produzione è il parlato (interiore) già posseduto: la novità, introdotta dall'invenzione della scrittura, consiste nel riconoscere anzitutto l'autonomia delle parole piene e di rispettarla scrivendo. Il dettato (accompagnato da indicazioni) e la lettura dei testi in uso rinforzeranno questa distinzione. – Più difficile il caso dell'*h* iniziale in quelle sole 4 forme del verbo *avere* (per convenzione stabilizzata in epoca recente): quelle 4 forme vanno contestualizzate in espressioni tipiche (*ho sonno, hai fame?, ha paura, hanno ragione*; e poi come ausiliare, *ho avuto paura, hai detto una bugia, ha portato una torta; hanno bussato alla porta*) perché l'alunno confronti questi elementi con gli omofoni che non funzionano allo stesso modo. La correttezza dell'uso richiederà molto tempo! – Per gli accenti grafici, il caso della *è* va trattato come l'*h* di *avere*; gli altri casi dipendono dalla marcata pronuncia a voce dell'insegnante e dalle spiegazioni di esempi di coppie come *capi* e *capì, farò* e *farò*, ... Certamente capita di nominare i verbi, dei quali un po' alla volta si dirà che sono legati ai numero delle persone che "fanno", "dicono", "sono presenti" ecc. nelle cose che succedono, servono per i "comandi", e possono indicare anche il "tempo" (nozione ancora vaga nei bambini), ma sono tutte nozioni da appoggiare, per ora, alla semantica.

1.3. La riflessione sulla PUNTEGGIATURA va riferita ai testi estremamente semplici come quelli che produce e legge l'alunno fino alla terza classe e quindi va ridotta al minimo e appoggiata un po' alle pause e un po' alla completezza del significato: molto dipenderà dall'esecuzione che fa il docente leggendo e dettando (con spiegazioni). La punteggiatura va inoltre appoggiata alla PROSODIA (intonazioni che indicano l'inciso, la sospensione, la conclusione, l'interrogazione), ma l'uso complessivo della punteggiatura, nei testi, obbedisce a criteri estremamente vari, che non è possibile spiegare senza le nozioni di "testo" e "tipi di testo". Qualcosa adombrerà il docente nella classe quinta, leggendo e commentando testi in cui certi usi apparentemente erronei, rispondono invece alla ricerca di enfasi (ma come spiegare, per es., la frequentissima virgola che separa il soggetto posposto – in *È arrivata, la primavera!* – senza disporre della nozione di "tema" già noto, ma ripreso per caricarlo del valore di "attesa già dichiarata"?).

1.4. MORFOLOGIA DEL NOME, DELL'ARTICOLO E DELL'AGGETTIVO. Fino alla terza classe compresa, le nozioni esplicite sulla morfologia di questi elementi vanno ridotte al minimo. Quanto agli accordi morfologici (genere, numero e persona) che assicurano la coesione nelle sequenze testuali, l'alunno li possiede nel parlato (è la "morfologia naturale") e da qui li trasferisce nello scritto, salvo dimenticanze: basterà richiamarci sopra l'attenzione. Qualcosa in più può essere proposta in quarta, segnalando che in italiano il nome (con tutto ciò che ad esso si lega: articolo, aggettivo, pronomi, forme nominali dei verbi) ha due generi, maschile e femminile, non sempre chiaramente riconoscibili, se non con l'articolo.

1.5. IL VERBO E LA SINTASSI. Assicurati i traguardi anzidetti, solo in quinta classe si può cercare di irrobustire la **capacità di comprendere e produrre testi un po' più complessi** (è questo, sempre, l'obiettivo) mediante le prime nozioni di sintassi, sostanzialmente sul nucleo della frase. La costruzione della frase, infatti, è un piano assolutamente estraneo alla mente dell'alunno

degli anni precedenti. Nella sua produzione scritta, la formulazione dei singoli enunciati viene direttamente dal suo parlato e per un buon tratto di tempo è stato sufficiente fargli osservare, nei libri e nei suoi scritti, l'esistenza di tali segmenti, solitamente conclusi con un punto. (Ben più difficile sarà la spiegazione dell'uso delle virgole, che solo molto approssimativamente coincidono con leggere pause nel parlato, rispondendo invece ad articolazioni sintattiche e a fenomeni testuali ancora ignoti al discente e che permangono tali anche per molti adulti anche istruiti).

Elemento centrale, nella padronanza dei meccanismi della sintassi, è il riconoscimento del verbo e delle sue proprietà. Questo riconoscimento non ha rilievo specifico dal punto di vista genericamente semantico (i verbi sono già ben presenti nel lessico posseduto dall'alunno), ma per i valori aggiunti al suo significato "radicale": le indicazioni di tempo e modo (non in tutte le lingue affidati al verbo); le funzioni propriamente sintattiche, che presiedono alla formazione del nucleo della frase, come risultato di un atto cognitivo in sé concluso. Ancora una volta, la competenza sintattica già formata nell'alunno alle soglie dell'ingresso a scuola (secondo l'adattamento fornitagli dall'ambiente di provenienza) è la base sulla quale si sviluppa gradualmente la stessa competenza nella sfera della lingua scritta: **mal'oggettivazione dei meccanismi sintattici diventa necessaria solo quando l'alunno deve affrontare nella lettura e realizzare nella scrittura prodotti testuali che diventano via via più complessi**, situazione che si manifesta raramente prima del quinto anno di scolarizzazione. Ma si badi: questo è solo l'inizio di un itinerario di studio linguistico che risulterà ben più lungo e il più impegnativo dell'intero curriculum scolastico, itinerario da intrecciare sempre più strettamente con le crescenti e diversificate pratiche testuali.

Il modello di maggiore potenza esplicativa dei meccanismi sintattici (di tutte le lingue) è quello della "grammatica valenziale", che pone alla base del processo cognitivo che produce la FRASE il contenuto semantico del verbo e la sua funzione "uncinante" nei confronti dei nomi. La leva da fornire all'alunno per la scoperta di tale meccanismo è data dal concetto di **valenza del verbo**, mediante il quale l'alunno saprà produrre consapevolmente (a richiesta) strutture frasali corrette. Nella didattica sperimentata finora la nozione di valenza risulta a tutta prima astratta, ma superato il primo impatto con questa nozione, l'alunno acquista subito piena fiducia nella propria capacità di gestirla. Tuttavia, volendo avviare questa pratica didattica anche nei mesi terminali della Primaria, diventa più che opportuna, o forse indispensabile, un'operazione preliminare che addirittura conduce a individuare prima il nucleo della frase, come risultato dell'azione del verbo, e poi, nel nucleo, a isolare e caratterizzare il verbo. Si tratta di una sorta di **presintassi intuitiva** (o **preanalisi logica intuitiva**), da condurre con esperimenti del tipo che esemplifichiamo qui di seguito.

Si predispongono una serie di periodetti come questo (è difficile che se ne incontrino di adatti in testi autentici, come accade sempre nello studio della sintassi): *“Quando la tempesta di neve si placò, lasciato il bivacco e affiancato dai compagni più coraggiosi, il capocordata si avviò verso la vetta, con passo deciso, per raggiungerla prima del tramonto e poter fotografare l’intera catena dei monti circostanti”*. Si chiede all’alunno di trovare l’informazione centrale (non sopprimibile) e disporre tutti gli altri segmenti (che indicano, appunto, le varie circostanze e altri dettagli) in una costellazione grafica “radiale” (senza schemi elaborati, ma con semplici raggi che partono dall’elemento centrale). Diventa facile notare che le espressioni collocate marginalmente indicano modalità, antefatti, termini di tempo, dettagli di luoghi e scopi connessi con l’evento indicato dal segmento centrale.

Scoperta l’esistenza di questo segmento centrale, che corrisponde al **nucleo della frase**, è più facile ragionare sulla funzione del **verbo** e quindi proporre agli alunni alcuni verbi con i quali produrre, sotto la guida del docente, puri nuclei di frase e arrivare così al **concetto di valenza** (nella gamma da zero a tre o quattro). Nello stesso tempo si farà notare che il verbo mette a disposizione la sua varietà di forme per creare il collegamento con l’elemento-guida che è il **soggetto**. Piano piano l’alunno diventerà capace di riconoscere correttamente i verbi, qualunque significato abbiano (sganciandone il riconoscimento dal concetto di “azione”, che riguarda un esiguo numero di verbi!). Si può infine passare a uno schema più formale che distingue nettamente, all’interno di un’ellisse, il verbo e gli affianca direttamente gli elementi che ad esso si collegano più strettamente (gli argomenti), e dispone invece tutto il resto, per il momento indistintamente, in una sola fascia circostante.

Su queste basi di concetti solidi e solidamente acquisiti dall’alunno è possibile fare anche un ulteriore passo, quello dell’individuazione del **soggetto** (quando c’è) della frase, inteso non più (vecchia bugia) come “colui che fa l’azione”, ma come elemento, tra quelli che accompagnano il verbo, che si accorda con il verbo stesso per creare il **punto di prospettiva dal quale si osserva e si descrive la scena** (“soggetto” deriva dal latino *sub-iectum*, “sottoposto (al verbo)”) come suo primo punto di appoggio nel prospettare la scena).

Per un ampliamento di questa attività, vedi APPENDICE: PRESINTASSI INTUITIVA.

Le considerazioni esposte e l’esperimento proposto dimostrano quanto rigore occorre anche per compiere i primi passi nello studio della sintassi. La cautela non sarà mai troppa, perché bastano errori nelle nozioni di base per falsare tutta la costruzione e confondere le idee a sé stessi e agli alunni. Tra gli errori più diffusi c’è quello di non riconoscere che locuzioni come *aver freddo, aver caldo, aver fame, aver paura, aver sete, aver fretta, aver bisogno, ... far freddo, far caldo, far tardi ... ecc.*, non sono combinazioni di un verbo di significato pieno con un complemento oggetto e simili, ma costituiscono nella loro unità altrettanti verbi: zerovalenti (*Fa freddo*, paragonabile a *Piove*), monovalenti (*Piero aveva freddo*, paragonabile a *Piero tossiva*) o bivalenti (*Giulia aveva paura dei tuoni*, paragonabile a *Mario discute di sport*). Altri errori diffusi riguardano le nozioni di **predicato verbale** (termine che non è un doppiante di “verbo”, perché con i verbi da bivalenti in su il predicato [“ciò che viene predicato”] include gli argomenti diversi dal soggetto) e di **predicato nominale** (nel quale la parte sostanziale della predicazione è nell’elemento nominale e non nella copula o nel verbo copulativo). Ecc., ecc.

Dovrebbero essere evidenti due cose: che lo sforzo che si vuol fare al termine dell’istruzione primaria, per far compiere anche solo i primi passi nello studio (sostanzialmente a titolo

“gratuito”) della sintassi della frase, richiede precisione e chiarezza delle nozioni da impiegare; che a questo studio bisogna porre limiti precisi per non trovarsi in grovigli di concetti non dominabili dall’alunno e per non creare distorsioni che gravano sul percorso dell’anno successivo.

1.6.Sul LESSICO c’è molto spazio a disposizione del docente, forse già dal secondo anno (con parsimonia): derivati, alterati, composti e, più avanti, registri (comune, specialistico), costituiscono materia facilmente trattabile dal secondo anno in poi, dal momento che a questi elementi lessicali corrispondono referenti ed esperienze semantiche pienamente alla portata dell’alunno dai 6 o 7 anni in su.

1.7. Abbiamo detto poco, fin qui, della SCRITTURA MANUALE, ma questa pratica è assolutamente fondamentale e da curare con estremo scrupolo, cosa che oggi (e da qualche tempo) non avviene, con ulteriori segni di abbandono per la suggestione (o l’insinuazione) del dover quanto prima adottare la scrittura al computer. Da alcuni anni, molti studiosi, in varie parti del mondo, stanno dimostrando quali guasti produce questa deviazione e spingono in particolare a rivalutare le funzioni educative della scrittura corsiva. In sintesi, tutte le operazioni di scrittura che l’alunno fa nel corso di tutte le attività – dall’apprendimento del grafismo, regolare e armonioso, alla scomposizione e composizione di parole, alla costruzione di schemi grafici della frase – **se eseguite con la propria mano conducono a una padronanza personale forte, perché più direttamente corporea, della lingua stessa.** Si aggiunga che l’impiego della mano (che va educata a impugnare la penna o la matita, così come l’insegnante di musica fa con gli strumenti musicali) non investe solo questa parte terminale dell’arto, ma tutto il corpo dello scrivente. Val la pena di ricordare il detto degli scrivani medievali: *tria digita scribunt, totum corpus laborat*. In latino *laborare* significava “faticare” e la “fatica” non va affatto eliminata dall’apprendimento.

2. SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

CON UNA PREMESSA E PARTI COMUNI ANCHE ALLA FASCIA SUCCESSIVA

2.0. DALL’ATTIVAZIONE DI UN PERCORSO SENSORIALE ALL’APPRENDIMENTO GUIDATO DALLA RIFLESSIONE. L’istruzione primaria, come si è detto, persegue l’obiettivo di una *alfabetizzazione di base*, cioè l’acquisto della capacità di leggere e scrivere per usi molto elementari; per dare un indice, con questo livello di istruzione (se non sviluppato o coltivato in seguito) l’individuo è in grado solo di leggere libri di brevi racconti senza pretese e di scrivere in forma molto semplice, e con immancabili errori, una cronaca personale o un messaggio di auguri di poche righe. Questo, infatti, erano capaci di fare i licenziati dalla scuola “elementare” quando l’obbligo scolastico si fermava qui. Non si tratta di risultati insoddisfacenti per debolezza della didattica: ma del **risultato, da raggiungere in 5 anni, di**

un'operazione che all'origine della nuova esperienza umana della scrittura maturò nell'arco di qualche millennio.

Fino al livello indicato, la competenza nella lettura e nella scrittura sostanzialmente consiste, ripetiamo, in una duplicazione (attraverso il diverso canale sensoriale) della competenza orale e, come accade anche in questa sfera, prevede attività molto limitate di riflessione sulle strutture della lingua. È il percorso ulteriore di apprendimento (divenuto obbligatorio dapprima fino ai 14 anni di età, poi fino ai 16) che comporta invece porzioni ben precise di **riflessione, necessaria per permettere all'individuo di comprendere, con sufficiente autonomia, e produrre testi via via più complessi.**

Il percorso per raggiungere questo secondo obiettivo, essenziale per poter proseguire negli studi ulteriori, è invece disturbato dallo iato prodotto dalla divisione della Scuola Secondaria nei due gradi, divisione divenuta molto netta con la creazione della "Media unificata" e l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 14 anni, poi affiancata dal prolungamento di tale obbligo ai 16 anni: innovazioni che hanno determinato l'afflusso fino a questo limite dell'intera massa degli scolarizzati. Tali cambiamenti di taglio, motivati certamente dalla necessità di adeguare la vita dell'intera popolazione alle mutevoli prospettive socio-formative, sono però avvenuti senza una profonda (e competente) riconsiderazione dei curricula di insegnamento, ciò che ha provocato molte incertezze soprattutto nell'insegnamento dell'Italiano in entrambe le fasce interessate. In tale assetto, i docenti della Media ritengono che questo tipo di studio debba risultare completo e conclusivo entro quel termine e per questo, da una parte premono per ottenere anticipazioni nella Primaria e dall'altra puntano ad esaurire l'intero percorso della morfologia e della sintassi entro i tre anni a loro disposizione. Il risultato, quasi sempre molto deludente, di questa corsa del docente della Media, induce, o "costringe", poi, i docenti della fascia superiore a tornare sul terreno di quegli insegnamenti, ma senza un preciso piano di intervento: da parte di alcuni in maniera sistematica ("da zero"), da parte di altri con "rattoppi", in ogni caso con affanno, per ristrettezza di tempo (vedi anche Capitolo 3). Non si può tacere il fatto che, per contraccolpo, ciclicamente si diffonde in entrambe le fasce scolastiche in questione (il fenomeno era più marcato fino a una decina di anni fa) anche l'idea che lo studio della "grammatica" sia, in fondo, di per sé sterile, e pienamente sostituibile con "la pratica dei testi" (vedi qui § 2.4). Un'altra concezione aberrante deriva dalla convinzione che lo studio grammaticale della nostra lingua si debba di necessità condurre congiuntamente con quello del latino: di qui l'invito, sebbene di pochi, a reintrodurre questa materia, come toccasana, nella Media!

La segnalazione pressoché unanime, da parte dei docenti del Biennio, di carenze gravi nelle capacità linguistiche degli alunni all'uscita dalla Media e l'incertezza sul da farsi nella fascia successiva richiedono, allo stato attuale, un vero sforzo mentale dei diretti interessati (docenti, formatori, produttori di materiali didattici; senza sperare in illuminate indicazioni ministeriali) per ottenere, nell'insegnamento dell'italiano, **una ricomposizione di fatto dell'antico quinquennio "ginnasiale"**. Gli anni dagli 11 ai 16 rappresentano per gli alunni l'arco di tempo appropriato e indispensabile per conquistare competenze basilari stabilite nel campo della lingua prima e dell'educazione linguistica in generale: competenze di lettura e comprensione e di progettazione e composizione di testi di vario tipo, le quali richiedono inevitabilmente – per la natura dell'oggetto stesso, la **lingua scritta** – capacità di riflessione esplicita e di prolungato esercizio "in palestra", prima della loro applicazione all'assunzione di saperi specifici. Un obiettivo che le moderne civiltà evolute e complesse pongono a un'alta percentuale dell'intera popolazione.

La ripartizione di questo compito ai 5 anni postprimaria deve avvenire collocando:

- nel triennio della Media, la parte fondativa dello studio analitico della **frase semplice nel suo massimo e già molto articolato sviluppo**, con accostamento solo iniziale al profilo della frase complessa, e l'inizio di un collegamento di questo studio con l'osservazione della **forma che la frase assume nei testi**, prodotto inteso a conseguire particolari effetti su un destinatario;
- nel Biennio, oltre che un consolidamento di questa base, l'approfondimento della **casistica più dettagliata della frase complessa**, la struttura più spesso presente nei testi di livello alto, e quindi un confronto più esteso e approfondito con le **forme linguistiche di una maggiore varietà possibile di testi**.

È intuitivo che in tutti questi anni si lavora con testi di italiano moderno, databile dalla seconda metà dell'Ottocento ad oggi (il caso Manzoni richiede un discorso a parte: vedi Cap. 3, §0). L'accostamento a testi di altra epoca (con l'eccezione per alcuni passi canonici della *Commedia* dantesca) sarà del tutto occasionale, dettato da motivazioni specifiche, e richiede una precisa mediazione del docente. Né vanno prese in considerazione riscritture in italiano moderno di classici antichi (non hanno il valore artistico degli originali; non offrono contenuti di attualità). Va esclusa l'introduzione programmatica di nozioni di storia letteraria.

S'impone una considerazione conclusiva e di carattere molto generale. Lo studio scolastico, specie nell'età indicata, del meccanismo della lingua ha

finalitàmolteplici. Mettendo da parte il riferimento pregiudiziale al dato, di per sé illuminante, dell'esistenza del linguaggio verbale come dotazione specifica dell'*Homo sapiens* (tema affidabile anche al docente di scienze), le finalitàpropriamente educative di questo studio sono due: una, diretta, consiste nel far giungere l'alunno a padroneggiare il meccanismo delle strutture frasali per permettergli di confrontarle con gli enunciati testuali; una seconda, di carattere più generale, diproporre all'alunno un campo, strettamente legato al suo pensare e agire personale, di fenomeni fortemente strutturati sui quali possa allenare la sua capacità di analisi guidata da principi e condotta con metodo. La seconda finalità accosta notevolmente lo studio della lingua allo studio delle scienze esatte, in particolare della matematica.

Si può comprendere quanto siano lontane da questeprospettive, che richiedono **basiconcettuali decisamente scientifiche**, la modalità definitoria e mnemonica dello studio grammaticale tradizionale e le pratiche testuali condotte secondo schemi classificatori astratti (descrizione, narrazione, argomentazione, ecc.).

2.1. Rapporto tra MORFOLOGIA E SINTASSI. È abitudine inveterata (anche se qua e là a volte accantonata) del docente della Media (dati gli scarsi effetti ovviamente ottenuti nella Primaria) quella di esaurire lo studio delle "parti del discorso" ("analisi grammaticale") prima di affrontare lo studio della frase o proposizione e poi periodo ("analisi logica"). Questa procedura produce guasti di cui dobbiamo qui segnalare l'entità: l'"analisi grammaticale" risulta puramente mnemonica, è altamente demotivante, è fondata su criteri spesso fallaci (di solito si tace che un nome può indicare anche un'azione o una qualità), occupa un intero anno. Naturalmente, la pura classificazione del materiale della lingua in categorie tra formali e semantiche non dice nulla, in prima battuta, sulle funzioni che le parole hanno nell'organismo della frase. Solo lo studio ben fatto di questo organismo permette, invece, di inquadrare compiutamente **funzione e forma** dei singoli elementi della lingua. L'indicazione pratica da dare ai docenti è, perciò, quella di fornire agli alunni inizialmente e in tempi limitati (un quadrimestre) un quadro di nozioni di base sulle "parti del discorso", per passare al più presto a descrivere il formarsi dell'organismo della frase. Le descrizioni più minute sulle "parti del discorso" verranno date in seguito, durante la trattazione della sintassi e in funzione di questo studio.

2.2. La SINTASSI DELLA FRASE e l'"analisi logica". L'espressione tradizionale "analisi logica" è molto cara ai docenti, perché ritengono che solo mediante essa venga indicato e qualificato il lavoro di descrizione delle strutture della frase come espressione dei più articolati processi mentali dell'individuo. In realtà, parlando di "sintassi della frase" si indica esattamente il contenuto a cui si applica l'"analisi logica". L'oggetto di tale "analisi" è, infatti, l'organismo della FRASE, la cui costruzione è regolata dai valori semantici delle parole legate dalle relazioni sintattiche variamente realizzate (con i mezzi coesivi: accordi morfologici, elementi funzionali,

posizioni nelle sequenze). Non c'è quindi nessuna discrepanza di "intenti" tra chi usa l'una e chi usa l'altra espressione. La discrepanza c'è, invece, ed è macroscopica, tra chi compie questa analisi sulla base di concezioni tradizionali pienamente superate dalla linguistica moderna e chi segue un modello fortemente accreditato da questa scienza e ormai sperimentato in sede didattica e riscontrato molto redditizio (come, d'altronde, ci si aspetta da un modello più scientifico). Ci riferiamo al modello della "grammatica valenziale", che ovviamente ci esimiamo dal presentare in questo documento, rinviando per una sua illustrazione, anche sotto il profilo della resa didattica, a testi e saggi ampiamente circolanti¹. Ci limitiamo a dire che, assumendo la centralità del verbo, si isolano chiaramente le tre aree concentriche che possono costituire la frase nella sua massima articolazione: il NUCLEO, i CIRCOSTANTI DEL NUCLEO e le ESPANSIONI, che possono assumere anche la forma di FRASI SUBORDINATE (passaggio che realizza la *frase complessa*).

2.3. I "COMPLEMENTI" e il latino. Uno dei freni all'accoglimento del modello valenziale è dato dalla preoccupazione, manifestata da molti docenti, che questo modello cancelli la materia dei "complementi", caposaldo dell'"analisi logica" e passaggio obbligato per lo studio del latino. È vero il contrario! Il modello valenziale conduce a una distinzione netta tra i "complementi nucleari" e quelli "extranucleari" e in questo modo rende evidente che i primi, legati al verbo, ricevono da questo una diretta definizione del loro contenuto semantico, mentre gli altri, se non collegati a un verbo, non hanno altrettanta definitezza e si prestano a interpretazioni diverse. Proprio questa disparità di *status* di tali espressioni stimola l'intelligenza dell'interprete e lo spinge a compiere un'operazione molto produttiva: ipotizzare un verbo che dia alla singola espressione che ne è priva il significato più confacente. Chiarito ciò, si definisce meglio anche il ruolo che queste espressioni possono avere nell'interpretazione di un enunciato di un'altra lingua (latino o altra ancora): se non dipendono dal verbo del nucleo, tenendo presente la gamma dei loro molti significati possibili, il traduttore deve collegarle, tentativamente, a un verbo di sua scelta, per tradurle nel modo più appropriato.

Naturalmente, in tutto questo ragionamento abbiamo usato, ereditandolo dalla tradizione, il termine *complemento* con un significato molto generico, di "elemento che, nella struttura della frase, non è né il verbo né il soggetto". La grammatica valenziale contempla la presenza di tutti gli elementi tradizionali (anche apposizioni, attributi, espressioni avverbiali, ecc.), ma introduce, con i suoi pochissimi termini specifici, le indicazioni sulle **posizioni funzionali** di tutti gli elementi che compongono la struttura della frase. Un'indicazione indispensabile per intendere appieno il significato dei singoli elementi presenti in una simile costellazione.

2.4. LA GRAMMATICA E I TESTI. Abbiamo già accennato, in premessa a questo capitolo, al fatto che lo studio propriamente grammaticale deve essere concepito ampiamente come presupposto per guidare le attività di comprensione e produzione dei testi. Il legame tra le due prospettive di studio è stringente: la lingua esiste nel nostro cervello come *sistema* standard, risultante dai processi della cognizione (sulla base della percezione sensoriale); quando elaboriamo un *testo* (ossia un "discorso" rivolto a un destinatario), le forme del sistema vengono "piegate" in vario modo (creando ellissi, modificando significati e tipi di costrutto) per ottenere determinati effetti sul destinatario. Il significato di un testo si coglie solo confrontando la forma linguistica del testo

¹ È sufficiente il rinvio al volumetto di CRISTIANA DE SANTIS, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci, 2016, ricco di bibliografia sul piano teorico e su quello didattico.

con la forma standard del sistema. Questa, dunque, dev'essere conosciuta dall'interprete per funzionare, potremmo dire, da "pietra di paragone". Quando la forma linguistica del testo aderisce totalmente alle forme del sistema, avremo davanti testi che prevedono una interpretazione univoca, com'è nel caso dei testi normativi importanti, dei testi strettamente scientifici o tecnici (*testi rigidi*); quando la forma linguistica del testo si allontana, in modi e gradi diversi, dalla forma standard del sistema, avremo testi che prevedono, in varia misura, un apporto interpretativo da parte del destinatario (*testi elastici*). Questo confronto deve guidare anche la produzione dei testi.

Questo tipo di attività puntuale sul piano dei testi è essenziale perché si tragga frutto dallo studio condotto sui due binari, che invece, nella pratica didattica più diffusa, sono nettamente distinti.

Tutto quanto detto, anche in questo paragrafo, si applica sia alla Media, sia al Biennio, ma è ben evidente che l'utilizzazione consapevole delle conoscenze grammaticali (di tipo valenziale) in ambito testuale prende lentamente il via ed è solo abbozzata nella prima delle due fasce scolastiche, mentre diventa rilevante e decisiva nella seconda. È normalmente risolutiva delle difficoltà che pongono i testi letterari, specialmente quelli, brevi e fortemente ellittici, della poesia moderna.

2.5. IL LESSICO. È un settore di solito poco curato specificamente, per antica desuetudine. Eppure, da tutte le parti si lamenta spesso la "povertà di lessico" dei ragazzi. Alcuni credono di dover proporre vere "cure di lessico" (quasi come pillole da somministrare a cadenze fisse); altri fanno affidamento sulle letture. Certamente le singole parole acquistano corpo e significato pieno nel contesto del discorso, tuttavia il campo del lessico richiede uno studio autonomo che metta in rilievo una quantità di fenomeni, non solo di carattere strutturale (derivazione, composizione, ecc.), ma di carattere spiccatamente cognitivo, culturale, sociale e storico. Le differenze di settore e di registro richiedono trattazioni specifiche e corpose (con liste di vocaboli che formano costellazioni semantiche). Un'attenzione particolare va dedicata al riconoscimento dello strato di lessico "colto" (non solo strettamente settoriale) che, tratto generalmente dal latino e dal greco, si è depositato nelle lingue vive (nell'italiano come in altre lingue) lungo il loro processo di elaborazione. Basterebbe una serie di confronti tra le diverse pronunce della sequenza grafica *gli* in parole come *figli, famiglie, conigli* da una parte e in parole come *glicine, negligente, glicerina* dall'altra per far scoprire alcuni retroscena del presente. Nello stesso ambito si aprono prospettive interessanti confrontando le grafie diverse di parole della stessa origine entrate in lingue diverse (it. *azione* / franc. e ingl. *action*; it. *frase* / franc. e ingl. *phrase*). Ovvio che, in questo settore, tra la Media e il Biennio si va in crescendo, con profitto particolare in presenza delle discipline più marcate degli ultimi due anni. Non si finirà mai di raccomandare la lettura integrale di alcune voci di un buon Dizionario: l'articolazione di una voce particolarmente significativa è uno spaccato di analisi linguistica in tutte le direzioni.

2.6. LE ANTICIPAZIONI FUORI LUOGO. Anche nell'ambito dei piani di studio della Media e del Biennio si manifesta la tendenza, indotta spesso dall'impostazione delle antologie scolastiche, ad anticipare lezioni di storia letteraria e letture dei classici, a cominciare da quelli prototipici, del nostro Duecento e Trecento. Dopo tutto quello che abbiamo detto, risulta automaticamente evidente l'errore che si commette spingendosi in questa direzione. (Come commentare l'idea, non rara, di presentare le poesie stilnovistiche agli adolescenti che "vivono le prime esperienze

di passione amorosa”? È certo che questa deviazione nasce anche dalla pressione che viene dai docenti del Triennio finale che devono affrontare il lungo e complesso panorama della produzione letteraria italiana “dalle Origini al presente”. Ma i problemi di una fascia scolastica successiva non dovrebbero scaricarsi sulla fascia precedente).

3. BIENNIO

3.0. Molte indicazioni per il Biennio sono già presenti tra quelle date per la Media. Richiamiamo solo quanto detto a proposito della necessità di riagganciare esplicitamente e compiutamente i due segmenti sui percorsi dello studio grammaticale e della competenza testuale. Lo specifico del Biennio deriva anche dall'estensione delle esperienze compiute nel campo dell'italiano al campo delle altre lingue: in particolare, per quei rami del sistema scolastico che lo prevedono, allo studio delle lingue classiche, che non possono avvalersi dell'apprendimento a partire dall'uso vivo. L'opacità che i testi di queste lingue presentano a prima vista viene superata dalla proiezione su di essi degli schemi ricostruttivi indicati dalla grammatica valenziale (sperimentata per antica prassi proprio sui testi di queste lingue).

Il Biennio dev'essere anche l'area in cui matura più decisamente la capacità di orientarsi nella varietà dei testi da comprendere e da produrre. Il discorso su tale varietà (secondo il parametro della rigidità / elasticità) diventa centrale e perciò va praticato ampiamente l'esercizio sul modo di variare la forma degli enunciati di un brano di partenza.

Il Biennio è anche l'area delle letture più ampie destinate a produrre una maturazione culturale e morale degli alunni in età dell'adolescenza. Tra queste letture si colloca tradizionalmente quella dei *Promessi sposi*, motivo di frequenti lagnanze dei docenti, a causa dell'ampiezza dell'opera e della scarsa motivazione che incontra da parte degli alunni. Bisognerà riesaminare attentamente il caso, che ha un'origine nel quadro culturale e linguistico dell'Italia di fine Ottocento, quando il romanzo manzoniano rappresentò una svolta di modernità linguistica e tematica e comunque veniva proposto all'*élite* degli scolarizzati, allora anche meno impegnati da altri carichi di studio e certo non orientati verso le letterature straniere. Puntando a un mantenimento di questa lettura in quegli anni, si dovrebbe quanto meno presentarla preventivamente in una cornice di veloce inquadramento storico dei fatti narrati e di puntualizzazione dei temi emergenti, sì da affidarne, poi, la lettura estensiva agli alunni stessi. Nonostante l'importanza eccezionale che l'opera ebbe per il rinnovamento dell'uso linguistico nell'Italia del tempo, proprio questo aspetto non può essere messo al centro

dell'attenzione dei discenti: non può esserci in essi l'interesse per quel tema, da collocare in una prospettiva generale della storia linguistica italiana, che potrà interessarli solo, e limitatamente, negli anni successivi. Quando sarebbe certamente opportuno tornare sul capolavoro manzoniano, collegandolo alla produzione letteraria italiana che si avviava alla modernità. Il commento linguistico (che appassionò studiosi e letterati dell'epoca e che ha animato discussioni in anni a noi vicini) resta, invece, pur sempre per specialisti. (Un esempio: che rilievo può avere, anche per un colto liceale, sapere che Manzoni sdoganò l'uso di *lui, lei, loro* in funzione di soggetto, dopo secoli di condanna? E poi, bisogna pur decidersi se esaltare, nel contesto scolastico, l'opera come classico della nostra narrativa o come documento di una attesa rivoluzione linguistica).

4. ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL TRIENNIO FINALE

Alla luce di tutte le considerazioni precedenti, si può tentare di condensare in tre punti suggerimenti ai docenti per un autonomo riordino del proprio lavoro; partendo da un presupposto che loro stessi dovrebbero contribuire a creare, esigendo che nelle fasce precedenti vengano raggiunti determinati risultati. **Il presupposto è quello che alle soglie del triennio finale gli alunni abbiano conseguito una discreta capacità di lettura e comprensione autonoma dei testi e una predisposizione, almeno, all'autocorrezione dei propri scritti.**

1. Curare sempre la lingua con tutte le attività possibili (sulle stesse basi teorico-pratiche degli anni precedenti).
2. Esplicitare che il gran percorso della "storia della letteratura italiana" ha una duplice finalità: far emergere nell'insieme (in parallelo con altri percorsi come quello della storia dell'arte) il profilo della **civiltà italiana**, esistente e a tratti dominante in Europa, nonostante la mancanza di una realtà politica "nazionale" fino alla seconda metà del secolo XIX (il tutto con un occhio, dunque, alla storia italiana ed europea); abituare alla diacronia della lingua, un valore che nasce proprio dal particolare ancoraggio dell'italiano alla radice trecentesca.
3. Selezionare bene gli Autori e le Opere da mettere in luce (anche per la loro diffusione fuori d'Italia) e curare la lettura largamente in classe per quelli che presentano difficoltà linguistiche.

Ottenendo una motivazione particolare a questo studio, concentrando l'impegno sui capolavori, facendo emergere la novità e la ricchezza della lingua dei grandi classici, potrebbe attenuarsi il peso – indiscutibile – di una tensione interpretativa (e mnemonica) rivolta a un percorso di più di otto secoli di produzione letteraria, e si eviterebbe l'immane preoccupazione di non riuscire, infine, a "fare i moderni".

APPENDICE: ESERCIZI DI PRESINTASSI INTUITIVA (per l'ultimo anno della Primaria)

È bene partire da osservazioni su base intuitiva, e non da concetti e principi "astratti", per far scoprire il NUCLEO DELLA FRASE e al suo interno il VERBO che lo presidia.

Proponiamo perciò un avvio alla riflessione sulle strutture della FRASE fornendo delle frasi che si presentano come **sequenze di segmenti ben collegati dal senso**, nelle quali l'alunno deve riconoscere **il segmento che non può mancare e non può essere privato di pezzi**, perché l'intera sequenza abbia significato. Nei primi due esempi, oltre alla normale punteggiatura, sono presenti delle barrette che facilitano l'individuazione dei singoli segmenti.

In due degli esempi, il segmento da isolare ha un pezzo distaccato (forma un segmento a sé) che va ricongiunto al segmento a cui appartiene.

Successivamente si chiede all'alunno di individuare **la parola che fa da perno al segmento ineliminabile** e il docente aiuta l'alunno a definire le caratteristiche di tale parola: **verbo in forma finita**, necessario perché si formuli un concetto di significato compiuto (anche se generico, fuori del contesto che lo accompagna).

Dopo questa scoperta intuitiva del NUCLEO DELLA FRASE, si passa a individuarlo a partire dal verbo e dalle sue valenze (come si propone nel manuale).

Quest'anno, | nelle nostre campagne, | per la mancanza di pioggia in primavera,
| non è cresciuta l'erba, | necessaria per gli allevamenti della nostra valle. |

In una sera di agosto, | al chiaro di luna, | in mezzo al ronzio delle zanzare, | con
poche dolci parole, | Filippo ha dichiarato il suo amore a Caterina. |

Nell'ultima tappa del Giro d'Italia, all'arrivo dei ciclisti al traguardo, i tifosi hanno invaso la strada, trascinati dall'entusiasmo per i campioni, nonostante il divieto del servizio di sicurezza.

Ai primi caldi estivi, nelle notti serene, le volpi, che hanno le loro tane nel folto del bosco, scendono fino alle prime case del paese, in cerca di cibo.

In occasione del mio compleanno, sabato pomeriggio, senza nessun preavviso, i compagni della mia classe erano tutti nel mio giardino, con fischietti, trombette e botti.

Nelle nostre lunghe escursioni in montagna, gli zaini, preparati per tempo nei giorni precedenti, vengono pesati accuratamente, secondo le forze dei membri della squadra.

=====