

# Sapore antico e sguardo nuovo: consolidare e innovare tra lingua e metodologia

La didattica dell'italiano nelle *Indicazioni* del 2007

di  
Silvana Ferreri & Rosa Calò

\*\*\*\*\*  
\*\*\*  
\*

**PRIMA PARTE: LA LINGUA**  
di  
Silvana Ferreri

1. Universo semiotico
2. Contesto plurilingue
3. Contenuti linguistici
4. Semiotica sociale

Le pagine delle *Indicazioni*<sup>1</sup> sono disseminate di segnali che lasciano intravedere la concezione teorica del linguaggio, inteso nel suo senso più generale come facoltà propria della specie umana, delle lingue e dei linguaggi specifici, che sta alla base del testo.

La concezione ha una solida tradizione scientifica di studi ed è attestata nei testi programmatici da tempo, nei Programmi per la scuola media del 1979, nei Programmi per la scuola elementare del 1985, ai tempi del Ministro Franca Falcucci<sup>2</sup>, negli Orientamenti del 1991 per la scuola dell'infanzia. La stessa idea di lingua si ritrova anche nei programmi sperimentali Brocca in uso in moltissime scuole secondarie di secondo grado.

Cercherò di seguire questi segnali via via per approdare in fine a dare un nome all'orizzonte scientifico in cui sembrano muoversi le Indicazioni. La individuazione del quadro di sfondo appare utile sul piano della elaborazione curricolare sia per i contenuti sia per le scelte metodologiche.

---

<sup>1</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli 2007. Tutti gli stralci numerati presenti nel testo fanno riferimento a questa edizione.

<sup>2</sup> Al Ministro Franca Falcucci si deve il più sistematico e capillare piano di formazione e aggiornamento sui Programmi per la scuola elementare del 1985 che si ricordi, rivolto a tutti i docenti della scuola elementare italiana.

## 1. Universo semiotico

La prima traccia conduce all'*universo semiotico*.

Le lingue vivono in mezzo ad altri codici, se ne sostanziano, li attraversano. L'insieme di tutti i segni di vario tipo provenienti da codici diversi potremmo definirlo *universo semiotico*; esso ci circonda dentro e fuori della scuola e i nostri allievi ne hanno fatto e fanno esperienza non riflessa in molti modi dentro e fuori dalla scuola: ne hanno percezione ma non consapevolezza.

L'estensore delle *Indicazioni* sa che la lingua italiana e le altre lingue con le loro parole e i loro costrutti incontrano e si confrontano con altre forme di semiosi, modi di significare che devono radicarsi come apprendimenti, insieme e a fianco delle lingue.

Recita il testo delle Indicazioni:

(1) Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei **linguaggi simbolici** che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo.

Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale, che include quella strumentale e la potenzia con un ampliamento e approfondimento della prospettiva attraverso **i linguaggi delle varie discipline** (p. 42).

La prima traccia di una concezione teorica conduce verso l'assunzione dell'intero *universo semiotico*: rappresentazioni simboliche, codificazioni numeriche, notazioni musicali, codici del corpo rappresentano forme semiotiche non linguistiche, strumenti di comunicazione ed anche strumenti di conoscenza e di ideazione di contenuti.

Per tramite delle lingue si può accedere compiutamente ai significati di tutti gli altri codici, riuscendo la lingua, per la potenza dei suoi caratteri costitutivi, a tradurre in parole qualsivoglia altro linguaggio. Ma è vera anche un'altra lettura: perché una lingua possa farsi strumento di conoscenza e di comunicazione, di espressione personale e di interazione sociale ha bisogno del concorso di tutti i codici e di tutti i linguaggi.

L'universo semiotico esalta il ruolo e la funzione delle lingue e, *in primis*, della lingua madre. Nel nostro specifico irradia la lingua italiana, le sue tradizioni, le sue produzioni culturali passate e presenti.

(2) L'**apprendimento delle lingue e dei linguaggi non verbali** si realizza con il concorso di più discipline: **Lingua Italiana, Lingue comunitarie, Musica, Arte e Immagine, Corpo, movimento e sport.**

Gli esseri umani, infatti, con i **linguaggi verbali, iconici e sonori** hanno da sempre attuato la loro propensione a narrare e a descrivere spazi, personaggi e situazioni sia reali sia virtuali, a elaborare idee e a rappresentare sentimenti comuni creando l'immaginario collettivo, attraverso il quale è stato elaborato e trasmesso il patrimonio di valori estetici, culturali e civili di una comunità (47).

A scuola i detentori delle peculiarità dei codici specifici – musicali, artistici, corporei – sono gli specialisti delle discipline, i soli che hanno le competenze per cogliere e trasmettere la struttura, la funzione, la potenza esplicativa di queste forme semiotiche aggiuntive; al loro pieno possesso si giunge con un percorso curricolare in cui alle pratiche degli usi in ricezione e in produzione si affiancano riflessioni via via più mature sui caratteri dei codici medesimi, sulle differenze, sulle convergenze, sulla potenza e sui limiti di questi rispetto alla lingua, alle lingue.

Le lingue si staccano da tutti gli altri codici ma vivono con essi in un confronto dialettico continuo e infinito. Il codice lingua, inoltre, per la forza della *indeterminatezza semantica*<sup>3</sup> e della *ridondanza espressiva*<sup>4</sup> che la rendono plastica e adattabile alle esigenze della conoscenza perviene alla strutturazione di veri e propri *sottocodici* aggiuntivi rispetto alla lingua stessa, i cosiddetti *linguaggi specialistici*<sup>5</sup> che godono di formulazioni terminologiche e organizzazioni discorsive e testuali caratterizzate e caratterizzanti le singole discipline di studio.

Dei modi e delle forme linguistiche, delle parole con cui si costruisce il significato nelle diverse aree del sapere le *Indicazioni* insegnano ad avere contezza, come anche delle procedure con cui ciascun insegnante nel suo ambito deve attivare processi di generazione della conoscenza settoriale, in ricezione e in produzione<sup>6</sup>, contribuendo all'esplorazione ragionata del sempre più vasto universo semiotico, linguistico e non linguistico.

---

<sup>3</sup> T. De Mauro, *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 1982.

<sup>4</sup> I. Chiari, *Ridondanza e linguaggio. Un principio costitutivo delle lingue*, Carocci, Roma 2002.

<sup>5</sup> A.A. Sobrero, *Lingue speciali*, in A. A. Sobrero (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Laterza, Roma-Bari 1993: 237-277.

<sup>6</sup> Per molti aspetti inerenti ai linguaggi specialistici, cui si fa cenno in queste pagine, si rinvia al volume di C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma 2004, che ha scritto pagine chiarificatrici ed esaustive. In esse si discute della comunicazione in un'ottica trasversale considerandola dall'interno delle differenze disciplinari.

Selezione e identificazione dei flussi sonori, delle stimolazioni visive, individuazione degli elementi portatori di informazione, controllo dei processi di comprensione, attivazione di processi di produzione possono aiutare bambini e ragazzi a orientarsi nel mare della comunicazione multimediale, la cui portata è senza precedenti storici. L'era della informazione, anche solo audioorale, richiede competenze sofisticate per individuare le fonti di emissione, per selezionarle, esporsi a flussi controllati, circoscrivere, comprendere e interpretare i messaggi: per gestire una porzione dell'universo semiotico non basta una preparazione unicamente linguistica.

Di tutto ciò e dell'importanza formativa di tutti i codici parlano le *Indicazioni*.

## 2. Contesto plurilingue

Un dato significativo delle *Indicazioni* rinvia alla consapevolezza dell'esistenza attorno a noi di un *contesto plurilingue*.

Per ragioni storiche, come ci hanno ripetuto Tullio De Mauro e Francesco Sabatini nel corso dei lavori del seminario *Lingua parola cittadinanza* e nei tanti volumi da loro scritti, in Italia si trovano a convivere entro uno stesso territorio idiomi diversi: i dialetti italiani derivanti da un unico ramo evolutivo del latino; pochi idiomi di diretta derivazione latina che hanno uno status di lingue minoritarie da tutelare, come il *sardo*, il *friulano*, il *ladino*; lingue di minoranze legate a antiche migrazioni di popolazioni non autoctone, come *albanese*, *serbo-croato*, *grico o neo-greco* ecc.; lingue native di popoli ai nostri confini, come il *tedesco* in Alto Adige, il *francese* in Val d'Aosta e il *franco-provenzale* in Piemonte; lingue native di immigrati provenienti ad ondate dal Sud e dall'Est del mondo, quali *cinese*, *arabo*, *tagalog*, *polacco*, *rumeno*, *ucraino* ecc.

Il plurilinguismo delle *Indicazioni* si associa a ragioni di storia del Paese ma sembra rinviare a qualcosa di più profondo: il *variare delle lingue* è presentato come un tratto costitutivo del linguaggio. Le lingue variano in risposta alla potenzialità di produzione di codici linguistici propria della facoltà del linguaggio; così come entro ciascuna lingua variano i modi di porsi in interrelazione linguistica a seconda dei mezzi adoperati, orale o scritto<sup>7</sup>, dei contesti situazionali

---

<sup>7</sup> Per analisi dei fattori che intervengono nella configurazione della lingua italiana si vedano i capitoli redatti da G. Berruto *Le varietà del repertorio* e *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in A. A. Sobrero (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e*

d'impiego di una lingua, dei luoghi e dei tempi di produzione e ricezione linguistica.

La diversità idiomatica, la variazione di registri, la coesistenza di una gamma di varietà fa parte della fisiologia delle lingue: trattare con le lingue significa dover fare i conti con il pluralismo delle lingue e delle culture ad esse connesse.

Le *Indicazioni* appaiono pienamente consapevoli del pluralismo idiomatico presente sul territorio e del variegato articolarsi di idiomi nativi in ciascun allievo. Con grande esplicitezza, maggiore rispetto ai testi programmatici antecedenti, le *Indicazioni* assumono il carico della diversità idiomatica.

(3) Nel nostro paese, l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da un varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della **dialettologia**; la ricchezza e varietà delle **lingue minoritarie**; la compresenza di più **lingue** anche **extracomunitarie**.

Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti studenti l'italiano rappresenti una seconda lingua. È necessario, pertanto, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'**idioma nativo** (49).

La piena consapevolezza dell'universo linguistico si traduce con grande sensibilità in formulazioni, obiettivi, suggerimenti, a partire dalla valorizzazione delle lingue materne, anche diverse dall'italiano. La lingua materna non è soltanto tollerata ma viene valorizzata e sottratta a quella sorta di "riserva linguistica" in cui la scuola da sempre ha confinato gli idiomi diversi dall'italiano.

Alla conoscenza e consapevolezza della lingua materna si affida il consolidarsi dell'identità personale e culturale; la conoscenza stessa della lingua italiana si attua con il rafforzamento della lingua materna sin dalla scuola dell'infanzia.

(4) La scuola dell'infanzia ha il compito di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana e la consapevolezza dell'importanza dell'uso della propria lingua materna da parte dei bambini di origini culturali diverse (p. 36).

La parte più operativa delle *Indicazioni* insiste sul raggiungimento di obiettivi che sviluppino il gusto della variazione linguistica in base alle situazioni di discorso, agli interlocutori, ai campi del sapere, fino

---

*gli usi*. Laterza, Roma-Bari 1993: 3-36 e 37-92. Per una visualizzazione della cosiddetta 'architettura dell'italiano' si veda la rappresentazione datane da G. Berruto, *ivi*, p. 12.

a consegnarla come pratica riflessiva o fino a sviluppare il gusto per l'esplorazione del patrimonio letterario italiano e dialettale.

(5) Svolge attività esplicite di **riflessione linguistica** su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge, mostra di cogliere le operazioni che si fanno quando si comunica e le diverse scelte determinate dalla **varietà di situazioni** in cui la lingua si usa (p. 52).

(6) Nella scuola secondaria di primo grado la lettura di alcuni testi del **patrimonio letterario italiano e dialettale** [...] deve indurre alla discussione, ad ipotesi interpretative, al confronto dei punti di vista (p. 50-1).

Appare nel testo normativo una sensibilità nuova, ascrivibile forse alla italoфонia diffusa per il 95% della popolazione, a una maggiore sicurezza linguistica complessiva o alla maturazione delle implicazioni connesse all'orientamento teorico soggiacente al testo tutto. Di certo, il diritto di parola, parte dei diritti costituzionali e di cittadinanza (art. 21 della Costituzione), entra anche a scuola per la via maggiore sancendo il pluralismo linguistico. Quasi a conclusione del paragrafo sulla cittadinanza, una frase ha forma e sapore di articolo costituzionale:

(7) È compito ineludibile del primo ciclo garantire un adeguato livello di uso e di controllo della lingua italiana, in rapporto di complementarità con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie (p. 44).

L'estensore del testo ha avvertito ciò che tutti i docenti conoscono bene, ovvero la variegata, eterogenea composizione linguistica delle classi<sup>8</sup>. Egli sa che ci sono regioni a prevalente dialettofonia; conosce le molte piccole località di provincia in cui si parla dialetto in famiglia e tra amici e italiano fuori, in pubblico; ha consapevolezza degli usi linguistici nelle periferie urbane delle grandi città, in cui convivono idiomi che hanno solo la parvenza dell'italianità, forme mistilingui che non sono più né dialetto né italiano e varietà regionali di italiano. Si è accorto della presenza sul territorio nazionale di lingue di minoranze insediate da secoli; sa dell'esistenza di un repertorio linguistico italiano, di cui danno notizia da Pellegrini in poi tanti studiosi, delle varietà dell'italiano descritte da Gaetano Berruto e

---

<sup>8</sup> Il paragrafo sulle consapevolezze relative al plurilinguismo esistente sul territorio italiano ripropone in positivo l'analisi condotta a tal riguardo sui *Piani di studio personalizzati* elaborati durante il Ministero Moratti, in cui si rivelava una assenza di riferimenti alla pluralità idiomatica: cfr. S. Ferreri, *Competenze linguistiche*, in Giancarlo Cerini – Mariella Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2006, Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, vol. V, Tecnodid editrice, Napoli 2005, pp. 115-28.

Alberto Sobrero, dell'*italiano dell'uso medio* e degli 'italiani regionali' descritti da Francesco Sabatini e da Francesco Bruni, dei tanti dialetti ancora parlati e indagati con analisi sofisticate in più parti d'Italia da esperti ricercatori; delle lingue di recente immigrazione oggetto di studio dei migliori centri di ricerca e nelle realtà scolastiche più avanzate (segnalo il CD *Qui è la nostra lingua*, una produzione curata da Annarita Puglielli dell'Università di Roma 3 in collaborazione con il Comune di Roma) ecc...

L'estensore sa che anche dei parlanti italiano dalla nascita è utile indagare come si sanno presentare, quanto lessico possiedono, cosa sanno e sanno fare con la lingua. Il patrimonio linguistico della persona viene posto a confronto con le risorse espressive di cui l'intera comunità italiana si serve e si prospettano percorsi di apprendimenti che consolidino o amplino le risorse linguistiche possedute.

Questa consapevolezza delle condizioni linguistiche dell'Italia, degli Italiani e di quanti risiedono sul nostro territorio, per quanto meritoria e necessaria, non è sufficiente per sperare in una vera educazione plurilingue.

Per assumere in pieno il dettato istituzionale e tradurlo in pratiche didattiche quotidiane bisogna ripensare alla formazione universitaria dei futuri docenti e alle scuole di specializzazione che costruiscono la professionalità insegnante nonché alla formazione continua del personale insegnante. Per tutti gli stadi della formazione si deve prevedere il possesso di un sapere linguistico e storico-linguistico solido e ricorrente ma si deve altresì configurare un apprendimento capace di tradurre un sapere astratto in rivisitazioni di questo sapere, in procedimenti attraverso cui il sapere può e deve viaggiare e deve inoltre fare esperienze concrete dei modi possibili di trattare il plurilinguismo in classe in occasioni di formazione pensate e strutturate a questo scopo.

Per rispondere al dettato delle *Indicazioni*, vi è necessità di ***un approfondimento della cultura, una elevazione dalla considerazione astratta dei vari oggetti del sapere alla considerazione concreta del procedimento del sapere***, così Lombardo Radice<sup>9</sup> andava ripetendo a chi gli parlava della preparazione professionale dei maestri, ed eravamo nel 1913. Potremmo sottoscrivere con lui che *la migliore preparazione professionale del maestro fu, è, sarà sempre una cultura disinteressata, non professionale: una cultura umana* (Lombardo Radice 1913: 63), che, adattata al nostro contesto di discorso, deve

---

<sup>9</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Sandron, Palermo 1913, p. 63.

intendersi come una cultura che prenda in carico il peso delle diversità individuali e sociali, linguistiche e culturali e le traduca in percorsi operativi capaci di migliorare le pratiche e le conoscenze linguistiche di tutti, a partire dalla *conoscenza astratta dei vari oggetti del sapere alla considerazione concreta del procedimento del sapere*.

### 3. Contenuti linguistici

Sul piano dei contenuti linguistici le *Indicazioni* hanno sapore di antico, nel senso tutto positivo in cui si dice di un pane buono che ricorda quello di una volta, in quanto a profumo, fragranza, gusto, consistenza, digeribilità, capacità di suscitare appetito e fare venire voglia di cose semplici ma basilari, come pane e olio o pane e olive.

La scuola ritrova per l'Italiano parole cui è abituata da tempo: *abilità linguistiche, riflessione sulla lingua, pratica di testi orali e scritti, letture estese, variamente dispiegantesi dal fantastico al concreto, dal letterario al pragmatico*. Sapore antico, dicevamo, che rinvia al '91, all'85, al '79 e ancora più indietro, come si vede dai suggerimenti preziosi e mai datati di Giuseppe Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* (1913).

Quel che appare noto, e lo è sulla carta, non si riflette sempre nelle pratiche scolastiche: *leggere, scrivere, ascoltare, parlare, riflettere sulla lingua* sono abilità che si conquistano con la pluralità di usi pieni di senso, prima ancora che diventino oggetti di cui e su cui discutere (in modi consapevoli e approfonditi, sperabilmente solo nella scuola secondaria superiore).

Le *Indicazioni* disegnano, anzi meglio, incidono tracce che vanno lette, interpretate e seguite estesamente, compiutamente, dall'infanzia alla fine del primo ciclo della scuola secondaria di primo grado.

Assemblandole al noto, verrebbe da tacere sulle abilità, certi della ricchezza di spunti che ci daranno i gruppi di lavoro. Tuttavia, è doveroso accennare anche solo cursoriamente ai molti spunti connessi al progredire degli studi scientifici:

- a) la dimensione processuale del leggere e comprendere testi, dell'ascoltare discorsi e ogni forma di messaggi orali, che rinvia alla individuazione delle operazioni implicate nella comprensione, e alla loro attivazione come tappe del costituirsi della competenza ricettiva:



(8) **Ricerca informazioni** in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e/o conoscitivi applicando semplici tecniche di supporto alla comprensione (come, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) (p. 54, scuola elementare).

(9) Leggere e **confrontare informazioni** provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere (p. 54, scuola elementare).

(10) Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto (presa di appunti per **seguire lo sviluppo di un discorso** utilizzando abbreviazioni, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti presi per riutilizzarli anche a distanza di tempo) (p. 56, scuola secondaria di I grado).

(11) Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (**lettura orientativa, selettiva, analitica**) (p. 56, scuola secondaria di I grado).

b) la dimensione processuale del produrre discorsi orali e testi scritti, che si declina ideando, pianificando, stendendo e rivedendo, collettivamente e individualmente, e poi esponendo oralmente o ponendo per iscritto l'esito di un percorso articolato:

(12) **Organizzare un breve discorso** orale su un tema affrontato in classe o una breve esposizione su un argomento di studio **utilizzando una scaletta** (p. 54, scuola elementare).

(13) **Riferire oralmente** su un argomento di studio **esplicitando lo scopo e presentando** in modo chiaro **l'argomento: esporre le informazioni** secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico; precisando fonti e servendosi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici) (p. 56, scuola secondaria di I grado).

(14) **Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia** di un racconto o di un'esperienza (p. 54, scuola elementare).

(15) Conoscere e applicare le procedure di **ideazione, pianificazione, stesura e revisione** del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura. Servirsi di strumenti per

la raccolta e l'organizzazione delle idee: liste di argomenti, mappe, scalette; utilizzare criteri e strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche: utilizzo dello spazio, rispetto dei margini, titolazione, impaginazione (p. 57, scuola secondaria di I grado).

- c) l'articolarsi in fasi dei processi di comprensione e produzione di discorsi e testi (menziono nuovamente soltanto un obiettivo perché già molto si ricava dagli estratti precedenti per fare cogliere l'incessante lavoro indotto negli allievi di scuola media):

(16) Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto (**presa di appunti** per seguire lo sviluppo di un discorso utilizzando abbreviazioni, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (**rielaborazione degli appunti** presi per riutilizzarli anche a distanza di tempo) (p. 57, scuola secondaria di I grado).

- d) lo sgranarsi dei generi e delle forme dei testi, scoprendone i legami con il tempo storico e l'evolversi culturale, acquisendo consapevolezza del testo e del paratesto

(17) **Sfruttare le informazioni della titolazione**, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere (p. 54, scuola elementare).

(18) Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (**filastrocche, racconti brevi, poesie**) (p. 54, scuola elementare).

(19) Scrivere una **lettera** indirizzata a destinatari noti, adeguando le forme espressive al destinatario e alla situazione di comunicazione; esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario (p. 54, scuola elementare).

(20) Realizzare testi collettivi in cui si fanno **resoconti** di esperienze scolastiche, si illustrano **procedimenti** per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe (p. 54, scuola elementare).

(21) Scrivere testi di tipo diverso (**narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo**) adeguati a: situazione, argomento, scopo, destinatario, registro. Sulla

base di modelli sperimentati scrivere testi di forma diversa (avvisi, **biglietti**, **istruzioni per l'uso**, **lettere private e pubbliche**, **diari personali e di bordo**, **schede informative**, **relazioni su argomenti di studio**, **trafiletti**, **articoli di cronaca**, **recensioni**, **commenti**) (p. 57, scuola secondaria di I grado).

- e) la correlazione di discorsi e testi con situazioni – e tutto ciò che questo implica in termini di destinatari o riceventi, grado di formalità o informalità, luoghi e tempi – scopi, campi di conoscenze disciplinari. E qui non porto esempi perché dovrei trascrivere quasi tutti gli obiettivi indicati per i vari ordini di scuola.

Fin qui il noto se così si può dire, ma c'è molto di nuovo anche nel noto: nuove sottolineature, nuove enfasi, nuove articolazione di un fare lingua serio, impegnato a consentire 'tutti gli usi della lingua a tutti', come Gianni Rodari amava ripetere. Gli spunti del tutto nuovi per la tradizione dei testi ministeriali non mancano.

## Gli elementi di novità

### Leggere

Non saremo mai grati abbastanza a chi ha voluto fare riferimento ripetuto, reiterato sulla necessità di disporre di **biblioteche** scolastiche in più passi del testo. Il riferimento non è certo nuovo nei programmi scolastici ma il ruolo e le funzioni della biblioteca appaiono del tutto rinnovate.

Confrontiamo tre programmi al riguardo<sup>10</sup>.

(22) [...] l'insegnante...**favorirà** in tutti i modi la lettura personale e l'incoraggiamento a leggere indirizzando all'**uso** della biblioteca di classe, ove esistente, e della scuola, e all'accesso alle biblioteche pubbliche (Programmi del '79, *Italiano*).

(23) La scuola non dovrà trascurare alcuna iniziativa utile ad avvicinare i fanciulli ai libri. Così **consentirà** loro l'**accesso** diretto alla biblioteca (che va quindi attrezzata a questo scopo), li **solleciterà** a segnalare l'**acquisto** di libri o pubblicazioni periodiche cui siano particolarmente interessati, e riserverà alla lettura personale tempi adeguati nell'arco della settimana (Programmi del 1985, *Italiano*).

---

<sup>10</sup> Le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* emanati dal Ministro Moratti menzionano una sola volta la biblioteca, in un solo passaggio quando parlano di *Educazione alla cittadinanza*. Si dice esattamente: "Avvalersi in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio (biblioteca, spazi pubblici ...). Ed è tutto.

(24) Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, da intendersi come **luogo deputato alla lettura** ma anche **all'ascolto e alla scoperta di libri**, che sostiene l'apprendimento autonomo e continuo; un luogo pubblico, **fra scuola e territorio**, che **favorisce la partecipazione delle famiglie**, agevola i percorsi di **integrazione** delle famiglie immigrate, **crea ponti fra lingue, linguaggi, religioni e culture** (Indicazioni per il curricolo del 2007, *L'ambiente di apprendimento*).

Si assiste ad un crescendo: *si favorisce l'uso, si consente l'accesso, si sollecita l'acquisto* nelle formulazioni del '79 e '85, mantenendo alla biblioteca il ruolo di luogo di acquisizione, conservazione e messa a disposizione del bene librario. Nel 2007 le *Indicazioni* parlano un'altra lingua. Le biblioteche non sono più luoghi di sola conservazione o deputati alla lettura; permettono una fruizione più vasta dei testi anche per il tramite della voce; sono luoghi da praticare più e più volte per creare consuetudini anche al di fuori del tempo scolastico; luoghi in cui viene favorito l'incontro tra famiglie, tra famiglie e scuola, tra lingue e culture; un ponte tra scuola e territorio, una sorta di zona franca per l'incontro con i libri, con le voci, con le persone. Questa attenzione alle biblioteche scolastiche nel testo delle *Indicazioni* è radicalmente nuova.

Un altro richiamo forte e nuovo nella sua formulazione è relativo alla connessione del piacere di leggere con il **gusto intellettuale della ricerca e della scoperta**, un piacere legato ad uno stimolo che è dell'intelletto prima ancora che dell'imposizione di una attività di studio. Da sempre negletto, mi pare del tutto nuovo avere sottolineato che si ricorre ai libri anche per soddisfare l'intelletto che cerca risposte alle sue curiosità, che esplora i testi alla ricerca di un senso da dare agli eventi, alle trasformazioni, ai sentimenti; in breve, per soddisfare una ricerca che vuole dare senso alla vita. Questo piacere, nuovo per la scuola, si affianca a quel piacere del leggere che per tradizione è legato al testo narrativo, al letterario, al fantastico, rivolto alla sollecitazione dello sviluppo del senso estetico.

Sebbene i Programmi del 1979 e del 1985 abbiano dato spazio al "gusto della lettura personale e come stimolo per la conoscenza" ('79), solo le *Indicazioni* trattano in modo paritetico nell'abilità di leggere il piacere estetico e il gusto intellettuale.

### **Ascoltare e parlare**

Un secondo elemento innovativo è connesso all'**oralità**. Alcuni obiettivi formulati per tradurre in comportamenti linguistici l'abilità del parlare rinviano in modo sostanziale all'ascoltare; essi

introducono nella scuola, non più e solo verbalistica, quel silenzio che è rispetto verso gli altri, necessità di elaborazione, esercizio di riflessione, elaborazione interiore. Una spia di questa rinnovata attenzione al costruirsi di una interazione verbale in cui parola e silenzio si devono alternare per dare vita allo scambio è offerta dall'attenzione rivolta ai 'turni di parola'.

(25) Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i **turni di parola** ... (p. 53, scuola elementare).

(26) Intervenire in una conversazione e/o in una discussione rispettando **tempi e turni di parola**, tenendo conto del destinatario ed eventualmente **riformulando il proprio discorso in base alle reazioni altrui** (p. 56, scuola secondaria di I grado).

Il cambio dei turni di parola entra nell'apprendimento di un corretto parlare come costitutivo di una forma partecipativa rispettosa degli altri e di se stessi.

In una certa qual misura si può sostenere che anche questa non è una novità delle *Indicazioni*, poiché nel 1985 il legislatore scriveva:

(27) Ciò comporta che l'insegnante sappia sollecitare il dialogo, dargli ordine (anche abituando l'alunno a «chiedere la parola», ad **attendere** il suo **turno** se altri l'hanno chiesta prima di lui [...]) (*Programmi del 1985*, Scuola elementare, p. 22).

Quel che appare in questa formulazione è però qualcosa di diverso: il turno di cui si parla sembra legato all'ordine di iscrizione a parlare più che alla sospensione del proprio parlare per permettere all'interlocutore di dare il contributo necessario al dipanarsi della conversazione. Nelle *Indicazioni* i turni di parola si collegano al diritto di parola come richiesta di non essere sopraffatti o scavalcati da chi di fatto con l'abuso della parola nega l'esercizio di un diritto agli altri.

Assieme al rispetto dei turni compare, per la prima volta tra gli apprendimenti che sostanziano la capacità del discorrere con altri, **la pausa**: è la sospensione della parola per il tempo in cui la parola stessa sta in bocca di un altro; ma è anche quel tempo necessario che agevola la ricezione, la comprensione del dire altrui e permette il costruirsi del nostro successivo parlare. La pausa favorisce lo svolgimento dello scambio comunicativo, partecipe dei diritti di parola di ogni interlocutore.

La pausa è anche l'anticamera del silenzio necessario al discorso endofasico, di quel parlare e ragionare fra sé e sé che rappresenta la trasformazione del dire improvvisato in pensiero ragionato.

le quattro abilità non esauriscono quello che noi facciamo di una lingua. Vi è un'altra dimensione oltre il produrre e ricevere esofasici, e questa dimensione è l'uso elaborativo, interiore. Tra i teorici, pochi hanno insistito su questo: Vygotskij, poi Chomsky e Halliday, e temo che la lista sia pressoché conclusa. Usare le parole nel chiuso e nel silenzio della propria coscienza per esplorare i possibili rapporti con gli altri, con le cose, con le memorie: per chi ha meno forza culturale, intellettuale, e meno capacità operative, l'esposizione così intensa e continuativa ad un flusso ricettivo [il riferimento è alla televisione] può distorcere, ottundere questa capacità, questa quinta abilità, e può restringere pericolosamente lo spazio del silenzio di cui abbiamo bisogno: Hegel diceva (e sono le ultime parole da lui scritte) *die Stille der nur denkenden Erkenntnis*, il silenzio della conoscenza assorta solo nel pensiero<sup>11</sup>.

Viene ad aggiungersi alle altre, di più antica identificazione nella didattica delle lingue, una quinta abilità il cui requisito risiede in quel silenzio che permette di 'risentirsi' dentro i discorsi e le parole. Antica anch'essa, non era mai entrata nei testi ministeriali; eppure è un apprendimento che richiede costanza per stabilizzare entro ciascuno di noi e dare spazio alla riflessione e alla memoria.

Sempre nel campo dell'oralità, nuova enfasi viene assegnata al **porre domande**, capacità centrale negli apprendimenti su cui tanti studiosi hanno insistito nel tempo.

Come per ogni altra abilità, anche in un contesto istituzionale si può imparare a fare le domande giuste, come ci mostra il bel volume curato da Loredana Corrà e Walter Deon su *Maxima debetur puero reverentia* in cui le domande sostanziano il discorso didattico per portare alla comprensione dei contenuti disciplinari.

Nelle *Indicazioni* la progressione degli obiettivi è significativa: *si formulano domande* (e si danno risposte pertinenti); *si pongono domande pertinenti*; *si chiedono chiarimenti*; *si organizzano scalette* per tenere discorsi su temi noti, rispondendo a domande sottese: tutti passi che avviano alla gestione dei processi di produzione orale.

L'oralità sebbene colga ancora insieme *ascoltare* e *parlare* esce da formulazioni generali o generiche ed entra nello specifico fornendo piste di riflessioni ed interventi: bambini e ragazzi vengono avviati alla gestione di una oralità consapevole, di cui sono prova i sostegni esterni alla oralizzazione: *scalette*, *cartine*, *grafici*, *tabelle*. Si viene delineando una capacità di gestire l'oralità che è tutto tranne che un

---

<sup>11</sup> T. De Mauro, *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, in *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, a cura di S. Ferreri e A. R. Guerriero, La Nuova Italia, Firenze 1998, pp. 34-5.

vano eloquio. A proposito del parlare, nel 1913 Giuseppe Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* affermava:

*Parla* soltanto [...] chi crea la sua parola, conferendole ogni volta il significato che viene dal contesto: [...] chi non CREA non parla, ma emette vuoti suoni; si illude di parlare e fors'anche illude gli altri; ripete, non crea; imita, non intuisce; accetta passivamente una maschera di pensiero, non ragiona per sé, nel suo intimo.[...]

Parlare bene, secondo questo concetto della lingua, è pensar chiaro. Il precetto è sempre negativo: *non ripetere passivamente* (cioè non stordire colle parole te e gli altri); non “*abbellire*” (esprimi quel che senti con nuda semplicità); non *mentire* (non esprimere ciò che non senti chiaramente, non  *fingere* di sentire); **non chiacchierare** (non divagare, non saltellare da un pensiero all'altro, facendosi guidare dalle parole, nel giuoco delle associazioni; **non dissimulare la pochezza** del pensiero fermandosi sul secondario o sull'inutile).

**La gestione consapevole dell'oralità non viene data astrattamente nella scuola; sorge dall'insegnamento stesso, dalle lezioni, nelle conversazioni del maestro, nelle ripetizioni, nella revisione dei lavori, negli esami, nei liberi esercizi intellettuali ai quali la scuola dà la spinta**<sup>12</sup> [maiuscolo e grassetto sono aggiunti].

Le *Indicazioni* fanno riferimento ad una oralità al cui controllo si perviene con l'esercizio di una pratica d'uso in contesti variati, molteplici. Della maturazione di un nuovo controllo, di una diversa consapevolezza dell'oralità danno prova i materiali di supporto all'oralizzazione: scalette, tabelle, cartine che accompagnano l'oralità sono non la dimostrazione di una incertezza delle idee ma l'espressione della forza delle idee che esibisce i suoi sostegni. Si va definendo non un vano chiacchierare o un ripetere senza capire ma un parlare documentato. Persino un testo steso per iscritto interamente che venga oralizzato, sebbene talora più difficile da seguire, ci dice del lavoro che è stato fatto per la sua messa a punto.

Tutto nell'oralità fa cogliere il grande impegno che la scuola è chiamata a compiere per fare transitare gli allievi dall'esposizione spontanea e incontrollata ad un parlare che segua lo sviluppo di idee maturate e articolate. Il passaggio dall'elementare alla media è scandito da una migliore definizione di una oralità che impara a gestire se stessa e a costruirsi in base al parlare degli altri.

## **Parole e saperi**

Altra novità, ancora troppo poco specificata per certi aspetti, riguarda il **lessico**.

(28) Attenzione va posta all'arricchimento del patrimonio lessicale dell'alunno, il cui ampliamento è obiettivo condiviso da tutti i docenti per la parte di **vocabolario di base** e di parole comuni alle

---

<sup>12</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Sandron, Palermo 1913, pp. 157-8.

varie discipline; inoltre, gradualmente e in stretto raccordo con i contenuti, ogni area curerà l'apprendimento dei *termini specifici* di ogni disciplina come chiave per il possesso dei concetti.

(29) Stabilire relazioni tra campi di discorso e forme di testo, *lessico specialistico*, ecc.

Il testo ministeriale fa riferimento all'ampliamento del patrimonio lessicale come obiettivo comune dei docenti di tutte le discipline; evoca il vocabolario di base e indica i termini specialistici come traguardi irrinunciabili di un sapere culturale che si va costituendo e necessita delle parole per esprimere concetti nuovi.

Rispetto alle incertezze anche numeriche del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*<sup>13</sup> in merito di lessico, il testo delle *Indicazioni* può apparire fin troppo esplicito; ma per il ruolo e la funzione delle parole nel dominio della lingua italiana, il testo ministeriale potrebbe essere un po' più esplicito ed incisivo, nell'indicare, ad esempio, gradi diversi di padronanza lessicale per ogni ordine di scuola<sup>14</sup>. Il vocabolario fondamentale, con le sue duemila parole, le altre fasce di vocaboli che costituiscono il vocabolario di base, il dominio di porzioni di parole legate ai saperi disciplinari sono conoscenze legate ai lessici di frequenza e agli spogli di *corpora* specialistici che potrebbero orientare utilmente l'estensore delle *Indicazioni* a sgranare il lessico lungo tutto il percorso formativo.

### **Trasversalità**

Le abilità linguistiche sono ad un tempo obiettivi del docente di lingua e obiettivi di ogni altro insegnamento che attraverso le quattro abilità veicola un sapere specifico. Negli insegnamenti non linguistici le abilità sono considerate solo strumenti attraverso cui viaggia il sapere, unico e vero contenuto oggetto dell'insegnamento. Le *Indicazioni* dicono invece che ogni sapere specializza alcune forme segniche di espressione e contenuto nella trasmissione dei propri oggetti di ricerca e queste forme sono difficilmente scindibili dai contenuti, se non al prezzo di una perdita di significato, con ciò sostenendo la trasversalità e la responsabilità di ogni docente, per la parte di sua competenza, nell'insegnamento e apprendimento delle forme dei discorsi e testi propri di ogni disciplina e, di fatto, della lingua italiana.

Nella continua ricerca dei punti di contatto tra le discipline, nel rinviare al contributo di altri docenti e campi del sapere, il testo normativo trasforma una parola ben presente nella scuola da anni in una possibilità

---

<sup>13</sup> Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia – Oxford, Firenze 2002.

<sup>14</sup> S. Ferreri, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma 2005.



effettiva di pratiche didattiche condivise che sostanziano e irrorano di contributi la formazione linguistica.

### **Riflessione linguistica.**

Un ultimo cenno, infine, è riservato alle novità sulla **riflessione linguistica**.

Non certo nuova, e lo testimoniano i Programmi del '79 e dell'85, la riflessione linguistica nella scuola di base dichiara apertamente la sua funzione definendo in apertura e concludendo con l'ultimo obiettivo di III media quasi un intero percorso ideale:

(30) La riflessione sulla lingua partirà dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte. Essa contribuirà ad apprendere a riformulare frasi e testi e a una maggiore duttilità nel capire e produrre enunciati e testi (p. 51).

(31) Applicare le conoscenze metalinguistiche per monitorare e migliorare l'uso orale e scritto della lingua (p. 57, scuola secondaria di I grado).

La strada è delineata: 'si parte dai testi per tornare ai testi' recitavano i programmi di Italiano del 1985; le *Indicazioni del 2007* aggiungono esplicitamente che anche il sapere metalinguistico di cui vengono dotati via via gli studenti viene funzionalizzato al miglioramento delle complessive capacità linguistiche.

Aiuta in questa azione di ampliamento e controllo del proprio come dell'altrui parlare, del proprio e dell'altrui produrre cultura la *capacità metalinguistica riflessiva*. Fisiologica in tutte le lingue, la riflessione linguistica è atto quotidiano attraverso cui si conviene sugli inciampi o sulle rettifiche del comune intendersi. Costitutivo delle lingue, l'esercizio consapevole della riflessione linguistica porta all'ampliamento dello spazio linguistico e culturale; esso si fa pratica indispensabile all'acquisizione della capacità metalinguistica e metacognitiva, stadio avanzato di una abilità linguistica che deve trovare nella pratica di tutti gli usi di una lingua il suo terreno più prossimo.

## **4. Semiotica sociale**

Le tracce accumulate fin qui ci permettono di fare l'ultimo dei passi previsti in questa parte di presentazione, quelle che ci conducono a dare un nome all'impianto teorico di fondo delle *Indicazioni*. Per farlo partiremo dalle parole che il Ministro ha posto in apertura del testo: anche qui tracce, ma molto, molto indicative.

Nella sua introduzione il Ministro sembra parlare a chi nella scuola fa

lingua (ovviamente ciascuno vi leggerà quello che gli appare più consonante al suo angolo visuale); egli adotta espressioni che si possono rileggere come elementi che svelano il quadro epistemologico che fa da sfondo alle parti espressamente dedicate alla lingua e ai linguaggi.

Nell'introdurre la persona al centro di ogni azione educativa, il Ministro adotta la formulazione "essere unico ed irripetibile", riproducendo la medesima qualificazione con cui Ferdinand de Saussure (Ginevra, 1857-1913), padre della linguistica moderna, designava ogni atto di *parole*: "atto unico, individuale ed irripetibile"<sup>15</sup>. La *parole* è l'atto con cui ogni persona si appropria della lingua e si pone come IO eloquente, dando il suo senso alla sua espressione e sfidando quasi il limite delle possibilità umane di comprensione.

Tra la teoria linguistica e il testo della *Indicazioni* abbiamo trovato un primo punto di contatto che non rimane isolato.

Continua il Ministro: "questa persona, unica e irripetibile [...] può essere educata a conoscere [...] entrando in rapporto con la realtà che la circonda. E la realtà è fatta di persone, di fatti, di eventi, del presente e del passato".

Anche la *parole* saussuriana per uscire dalla schizofrenia della incomprendimento richiede altre persone, una *masse parlante* entro cui il singolo si riconosca persona tra persone, membro di una comunità che condivide una stessa lingua: non c'è un IO infatti che non postuli un TU. Si forma il concetto di comunità linguistica cui concorrono sia l'individuo unico e irripetibile con le sue *paroles* sia la massa dei parlanti con la pluralità delle loro formulazioni socialmente condivise.

Ancora il Ministro adopera espressioni come "riconoscere significati", "ricerca di senso", "condivisione di valori", "scoperta del senso", "diversità e differenze": sembrano e sono, con le dovute distinzioni e attribuzioni, capitoli o paragrafi di quel costruirsi faticoso che fu il *Corso di linguistica generale* di Saussure.

Il costituirsi dell'identità individuale, il riconoscimento di una comunità linguistica a cui il singolo appartiene, la scoperta dei prodotti intellettuali e manuali dell'attività umana, la costruzione stessa del sapere: tutto ciò si fonda sullo scambio con gli altri che l'uso della lingua impone e consente ad un tempo. Lo sfondo teorico su cui poggia l'intera architettura della lingua nelle *Indicazioni* evidenzia la «sua profonda natura di *semiotica sociale*»<sup>16</sup>, una concezione in cui tutte le lingue e con esse tutti gli altri

---

<sup>15</sup> F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, trad. introd. e commento di T. De Mauro, Laterza, Bari 1967.

<sup>16</sup> T. De Mauro, *Per una nuova alfabetizzazione*, in *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, a cura di S. Gensini e M. Vedovelli, Franco Angeli, Milano 1983, p. 20.

codici nascono, crescono e muoiono in una con gli individui che sostanziano, mettono in piedi e utilizzano per i loro bisogni sistemi complessi di significazione.

La stessa dimensione semantica evocata tanto spesso per la persona si correla con gli usi, i costumi, le consuetudini culturali dei membri di una comunità ed interseca, dunque, la socialità. I contenuti esprimibili da e con le lingue, mai chiusi o delimitati, rendono manifesti gli eventi storico-sociali, le evoluzioni, le prassi tramandate da intere comunità, i contributi dei singoli che sono stati assunti dalla massa parlante nel tempo.

Accanto a Ferdinand de Saussure si intravede Ludwig Wittgenstein (Vienna, 1889-1951): sebbene distinti per tanti aspetti delle loro elaborazioni, i due teorici sono accomunati per il ruolo e la funzione che assegnano agli utenti nel costruire le loro ipotesi interpretative dei fatti linguistici, in cui si giustifica l'assunto dell'educazione linguistica:

costruire senso e dare senso agli individui e ai loro discorsi in produzione e ricezione è la priorità di ogni insegnamento linguistico<sup>17</sup>.

L'apprendimento della lingua italiana, delle lingue comunitarie, di altri idiomi presenti nell'ambiente e degli altri codici per radicarsi richiede la creazione nelle aule di condizioni culturali e linguistiche che permettano interazioni, riflessioni, trasformazioni come singole persone e come gruppo, operanti tanto sugli apprendenti quanto sugli insegnanti.

La semiotica sociale richiede mani, corpo e mente dei singoli e dell'insieme di persone, prevede l'uso di codici e linguaggi, come altrettante vie di accesso ai significati, nella speranza che attivando ogni possibile capacità di esplorazione si impari a conoscere, usare, rispettare, migliorare la lingua italiana e lo spazio linguistico e culturale nel quale come singoli ci troviamo a vivere insieme agli altri.

---

<sup>17</sup> S. Ferreri, *Le dimensioni dell'educazione linguistica*, in «Bollettino di Italianistica», n.s. anno II, n.2, 2005:119-41.