

Le lingue di Babele

Collana diretta da
Paolo E. Balboni

Nella stessa collana

- P.E. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*
- P.E. BALBONI, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*
- P.E. BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*
- P.E. BALBONI, U. MARGIOTTA (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*
- A. BENUCCI (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*
- E. BORELLO, B. BALDI, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*
- F. CAON, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*
- M. CARDONA, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*
- M. CARDONA (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*
- C.M. COONAN, *La lingua straniera veicolare*
- M. DALOISO, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*
- G. GIUSTI, *Strumenti di analisi della lingua inglese*
- M.C. LUISE, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*
- M. MAZZOTTA, L. SALMON (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*
- M. MEZZADRI (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il quadro comune di riferimento per le lingue*
- G. PORCELLI, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*
- M. SANTIPOLO, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*
- M. SANTIPOLO (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*
- G. SERRACIOTTO (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*

Paolo E. Balboni

STORIA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN ITALIA

Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini





www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2009 De Agostini Scuola SpA – Novara
1ª edizione: luglio 2009
Printed in Italy

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n.633.

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO – Corso di Porta Romana, 108 – 20122 Milano – e-mail. aidro@iol.it; www.aidro.org

Stampa: Tipografia Gravinese – Torino

Ristampe:	0 1	2 3	4 5	6 7	8 9
Anno:	2009	2010	2011	2012	2013

*Indice**IX Introduzione*

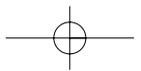
- 3 CAPITOLO 1 – Gli anni della Destra Storica
- 5 1.1 La Legge Casati
 1.1.1 Il contesto linguistico in cui si situa la Legge Casati, p. 6 –
 1.1.2 La Questione della lingua, p. 9
- 10 1.2 L'educazione linguistica nella Legge Casati
- 12 1.3 L'insegnamento dell'italiano
 1.3.1 La scuola primaria, p. 13 – 1.3.2 La scuola secondaria, p. 19
- 20 1.4 Le lingue materne diverse dall'italiano
- 21 1.5 L'insegnamento delle lingue classiche
- 24 1.6 L'insegnamento delle lingue straniere
- 26 CAPITOLO 2 – Gli anni della Sinistra Storica
- 27 2.1 L'alfabetizzazione e il divario Nord-Sud
 2.1.1 L'alfabetizzazione, p. 28 – 2.1.2 La formazione linguistica dei
 maestri, p. 30
- 32 2.2 Latino e lingue straniere nelle scuole medie e superiori
- 34 CAPITOLO 3 – Gli anni del Liberalesimo
- 34 3.1 La politica scolastica
- 36 3.2 L'insegnamento dell'italiano
- 40 3.3 L'insegnamento delle lingue classiche
- 42 3.4 Le lingue «moderne», «straniere moderne», «straniere»

VI		<i>Indice</i>
45	CAPITOLO 4 – La scuola del Fascismo	
46	4.1 La politica linguistica del Fascismo	
51	4.2 L'insegnamento dell'italiano	
55	4.3 Le altre lingue materne	
57	4.4 Le lingue classiche	
59	4.5 La scomparsa delle lingue straniere	
62	CAPITOLO 5 – Dalla Commissione Washburne alla Scuola Media Unica	
65	5.1 L'italiano: il ritorno allo spontaneismo e l'abbandono del «programma»	
68	5.2 Le lingue minoritarie e i problemi politici ad esse legati	
71	5.3 La «guerra santa» del latino	
74	5.4 L'espansione delle lingue straniere	
79	CAPITOLO 6 – La rivoluzione glottodidattica degli anni Sessanta e Settanta	
80	6.1 L'impatto della sociolinguistica e della pragmalinguistica	
	6.1.1 La «Nuova Questione della Lingua», p. 80 – 6.1.2 «Oltre lo strutturalismo»: l'impatto della pragmalinguistica, p. 82 – 6.1.3 La nozione di «competenza comunicativa», p. 85	
87	6.2 Il concetto di «educazione linguistica»	
89	6.3 Lo sforzo di definizione epistemologica	
92	6.4 L'insegnamento dell'italiano	
	6.4.1 Le «Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica», p. 93 – 6.4.2 L'italiano nei programmi della scuola media del 1979, p. 96 – 6.4.3 Le lingue materne diverse dall'italiano, p. 98	
100	6.5 L'insegnamento delle lingue straniere	
104	CAPITOLO 7 – La riforma senza fine	
109	7.1 L'insegnamento dell'italiano L1	
	7.1.1 I Piani di studio (detti «Programmi») Brocca per le scuole superiori, p. 110 – 7.1.2 L'italiano alle elementari, dai Programmi Falcucci alle Indicazioni Bertagna, p. 112	
115	7.2 L'insegnamento dell'italiano L2	
	7.2.1 Il nodo della formazione dei docenti, p. 116 – 7.2.2 La via italiana all'insegnamento della L2, p. 119	
125	7.3 La tutela delle lingue minoritarie	

Indice

VII

- 127 7.4 Le lingue classiche
- 130 7.5 Le lingue straniere
- 7.5.1 L'apertura internazionale, p. 131 – 7.5.2 Il tentativo di un ritorno al passato, p. 134 – 7.5.3 La funzione di stimolo delle azioni dell'Unione Europea, p. 135 – 7.5.4 La ricerca sulla didattica delle lingue straniere, p. 136
- 137 7.6 Il mantenimento delle lingue d'origine e di quelle etniche
- 139 7.7 Il quadro epistemologico
- 145 *Riferimenti bibliografici*
- 157 *Indice dei nomi*



Introduzione

Abbiamo dedicato molta della nostra ricerca di quest'ultimo decennio a tentare una definizione epistemologica della scienza che studia l'educazione linguistica, la «glottodidattica» (che alcuni studiosi preferiscono chiamare «linguistica educativa»). Tuttavia, l'analisi di una disciplina, di un ambito di studi, di una scienza non è solo ontogenetica ma ha anche una dimensione filogenetica, non descrive (o tenta di farlo) solo la natura e la struttura di una scienza, ma ne studia l'evoluzione diacronica, ne descrive il farsi – nel nostro caso, il lento ma costante affrancarsi della glottodidattica dalla filosofia dell'educazione e dalla pedagogia, che la inglobano fino agli anni di Giovanni Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice, per diventare negli anni Sessanta un ambito di studi autonomo, più vicino alle scienze del linguaggio che a quelle dell'educazione.

Questo volume costituisce l'asse diacronico della nostra ricerca, nella convinzione che un settore di ricerca debba riflettere anche sulla propria storia disciplinare per avere piena cittadinanza nella comunità scientifica.

Per scrivere questa storia ci siamo dati alcuni limiti, che circoscrivono l'ambito di studio e ne definiscono la struttura e gli strumenti:

- a. *l'oggetto*: proponiamo una storia dell'*educazione linguistica*, nell'accezione in cui viene usata in Italia dai programmi per la scuola media del 1979: quella parte dell'educazione generale che include l'inse-

gnamento dell'italiano come lingua nazionale, delle lingue materne diverse dall'italiano (dai dialetti alle lingue minoritarie), delle lingue straniere e di quelle classiche; nelle ultime pagine apriremo anche una sezione sull'italiano come lingua seconda per gli immigrati e un pertugio, più che una sezione, sul mantenimento delle lingue etniche, quelle delle comunità migranti; questa impostazione è marcata, nell'indice, dal fatto che per ogni periodo, dopo aver descritto il contesto socio-politico-culturale che esprime un suo modello di scuola, si analizzano i programmi e i documenti relativi alle varie aree dell'educazione linguistica;

- b. l'*ambito*: ci siamo limitati alla *scuola istituzionale*, quella i cui valori e obiettivi sono esplicitati in *documenti ufficiali quali linee di indirizzo, programmi, circolari*. Abbiamo voluto fare una storia basata su documenti e non su interpretazioni. Questo spiega la struttura dei primi sei capitoli, densi di citazioni dai documenti; l'ultima parte invece, quella che tratta dell'ultimo trentennio, si basa più su sintesi di documenti che su citazioni, sia perché con gli anni Ottanta i programmi tendono a diventare molto estesi e dettagliati per cui ogni estrapolazione ne tradirebbe lo spirito, sia perché tra sperimentazioni e riforme, da Berlinguer a De Mauro, da Moratti a Fioroni e Gelmini i programmi e i documenti di indirizzo si susseguono a un ritmo incalzante;
- c. il *periodo*: l'anno in cui scriviamo, il 2009, vede il 150° anniversario della Legge Casati, promulgata dal Regno di Sardegna nel 1859 e poi estesa a tutto il Regno d'Italia nel 1861. È quindi una *storia dell'educazione linguistica dell'Italia unita*. In realtà, la Legge Casati faceva proprie le indicazioni della pedagogia europea del Sette-Ottocento, e in particolare della pedagogia linguistica di Rousseau, di Pestalozzi, di Girard, per cui di fatto questa è una storia dell'educazione linguistica degli ultimi due secoli;
- d. la *periodizzazione*, cioè la suddivisione in capitoli di questo secolo e mezzo di storia, ha posto molti problemi: se sui primi ottant'anni la cesura tra le stagioni politiche è evidente, anche se talvolta gattopardesca, e quindi i capitoli seguono la scansione canonica (Destra e poi Sinistra storiche, liberalismo giolittiano, ventennio fascista), nella storia dal 1940 abbiamo posto ai capitoli limiti temporali che non

sempre coincidono con diverse stagioni politiche (il quinto capitolo non inizia con il dopoguerra ma con l'istituzione della Commissione Washburne nel 1943; il sesto data dal 1963, anno in cui dopo un secolo di tentativi si unifica la scuola media, e giunge al 1979, anno di quella rivoluzione copernicana in glottodidattica che sono i nuovi programmi della scuola media; l'ultimo capitolo abbraccia un intero trentennio, laddove i precedenti trattano periodi storici più brevi – ma malgrado la sostituzione della continuità democristiano-socialista con l'alternanza sistematica tra destra e sinistra sono trent'anni in cui l'educazione linguistica non vede sostanziali innovazioni, non ha date simboliche che possano giustificare la separazione in due capitoli.

L'immagine che esce da questo percorso di un secolo e mezzo è quella di un'Italia in cui anche nell'educazione vige la prassi di cambiare tutto perché tutto resti com'è (salvo la rivoluzione copernicana degli anni Settanta): i momenti di intervento reale, innovativo, sono pochi (la politica di Giolitti contro l'analfabetismo; la politica di Moro sul latino e le lingue straniere; le sperimentazioni e i programmi della seconda parte degli anni Settanta), e perfino momenti di apparente rottura, come la riforma Gentile e soprattutto quella Bottai, sono in realtà molto marcati dalla continuità, se si va a studiare che cosa indicano i programmi e gli orari in ordine all'italiano, al dialetto, alle lingue straniere e a quelle classiche. A fronte di questa sostanziale continuità, soprattutto nel primo secolo dell'Italia unita, abbiamo un succedersi vorticoso di progetti palinogenetici, riforme e controriforme, programmi, circolari, perfino lettere personali di Ministri che spiegano agli insegnanti di italiano, latino e francese cosa e come insegnare.

La mia professione è quella di studioso dell'educazione linguistica, non quella di storico, quindi sono possibili ingenuità sul piano della teoria e delle procedure storiografiche: me ne scuso. Tuttavia, la storia, soprattutto quella antica, è la grande passione cui dedico le ore di libertà e di piacere dello studio «inutile» e questo può far sperare al lettore che i difetti storiografici siano di poca entità e conseguenza.

Un'ultima annotazione: nei primi anni Ottanta svolsi la tesi di dottorato/triennio di ricercatore (era la fase del passaggio tra gli ordinamenti

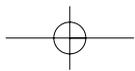
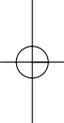
per cui di fatto coincidevano) sotto la guida di G. Freddi: trattava la storia dell'educazione linguistica nel primo secolo dell'unità italiana; il presente volume riprende alcune parti e documentazioni di quel primo studio (pubblicato nel 1988), pur alla luce di una durata storica aumentata del 50% e delle possibilità di accesso alle fonti normative rese possibili dagli archivi informatici, che consentono una ricerca ben più accurata di quella condotta nei polverosi (ma affascinanti...) archivi degli annali della Pubblica Istruzione.

*Paolo E. Balboni
Ca' Foscari, Venezia*

Storia dell'educazione linguistica in Italia

*A Renzo, Giovanni, Tullio,
che hanno costruito quel che studio.*

*Ad Anna, Alberta, Barbara, Carmel, Cecilia, Elena,
Elisabetta, Fabio, Francesca, Graziano,
Lorenzo, Luciana, Mara, Marco, Mario, Marisa,
Matteo, Michele, Paola, Paolo, Roberto, Rossella
che possono continuare a costruire dopo di me.*



CAPITOLO 1

Gli anni della Destra Storica

Per vari secoli a partire dal Trecento il sistema scolastico in Italia, quello ecclesiastico così come quello laico, è conformato come una *psi* greca, ψ : nelle città come nelle campagne l'asse centrale è costituito dalle «scuole di catechismo», dove si insegnano i fondamenti della religione cattolica e, spesso, si fornisce una prima forma di alfabetizzazione; per la maggior parte della popolazione questa esperienza esaurisce la formazione, anche se alcuni continuano l'alfabetizzazione e la formazione religiosa all'interno della vita monastica; i due rami laterali, che vengono dopo l'alfabetizzazione nell'istruzione elementare, sono costituiti dalle *scuole d'abaco*, cioè legate al «far di conto» nella sua accezione estesa e in cui la lingua d'istruzione è il volgare locale, e dalle *scuole di grammatica*, dove il latino costituisce il perno dell'educazione linguistica (mentre il greco entra solo a fine Cinquecento ad opera dei Gesuiti).

Il contatto con il latino, la lingua internazionale e di cultura per eccellenza in quei secoli, è quindi riservato ai cittadini o ai chierici; e la padronanza nel latino è un requisito, dalla seconda parte del Cinquecento, per accedere, intorno a 10-11 anni d'età, ai «Collegi» creati dai Gesuiti e che in qualche modo preludono ai ginnasi futuri. Il più prestigioso di questi istituti, il Collegio Romano, offriva nelle classi superiori, corrispondenti al triennio del liceo odierno, anche corsi di ebraico: il giovane colto dunque aveva un repertorio linguistico che, oltre al volgare locale e al toscano noto nelle curie e nelle corti, includeva anche il risultato di

un'educazione linguistica che riprendeva i tre pilastri della tradizione religiosa e culturale rinascimentale: ebraico, greco, latino. Una lingua straniera non era sostanzialmente necessaria, sia perché il latino fungeva da lingua franca, sia perché l'italiano era noto in molte corti e nelle banche europee.

Nel Seicento, accanto alle istituzioni educative dei Gesuiti – e talvolta in concorrenza esplicita con loro – nascono catene di scuole meno élitiste, gestite da ordini religiosi quali i Somaschi, gli Scolopi, i Barnabiti – e questi ultimi saranno i punti di riferimento per l'educazione della borghesia fino all'Ottocento.

L'illuminismo porta anche in Italia l'idea che sia un obbligo morale diffondere il sapere e, come primo passo, dotare ogni persona della capacità di leggere e scrivere (il che, visto che si legge e si scrive in italiano, porta a un declassamento delle lingue locali, spesso prive di tradizione scritta): nel 1717 i Savoia, legati alla cultura francese, aprono scuole laiche gestite dallo Stato e poco dopo, con l'espulsione dei Gesuiti (e anche dei Barnabiti, in Toscana), la laicizzazione dell'istruzione riceve una spinta ulteriore. Il processo diventa irreversibile quando, nel 1788, nasce a Milano la prima scuola normale (cioè per la preparazione di insegnanti) pubblica, infrangendo il monopolio secolare degli ordini religiosi in questo campo. Sul piano dell'educazione linguistica, il ruolo del latino non è più quello di lingua «ovvia» della vita culturale (il corpus letterario da un lato, l'azione della Crusca dall'altro, hanno assegnato questo ruolo all'italiano) e neppure di lingua franca internazionale, ruolo ricoperto dal francese, che diventa una lingua d'obbligo sia per l'aristocrazia e l'alta borghesia, sia per chi si occupa di commerci internazionali; a fine Settecento, la Rivoluzione prima e Napoleone poi renderanno stabile il dominio del francese (lingua in cui si svolgono i lavori anche nel Congresso di Vienna), che continuerà in Italia per un secolo e mezzo.

La struttura scolastica tipo, dal 1802 in poi, diviene il liceo (in realtà è il ginnasio austriaco seguito dal liceo francese), che deve essere presente in ogni comune con più di diecimila abitanti e che ha due indirizzi, umanistico e scientifico.

In questa tradizione e in questo contesto si inserisce la Legge Casati, promulgata nel 1859 per riformare la scuola del Regno di Sardegna, che

sarà assunta per il Regno d'Italia dall'ultimo governo Cavour e resterà l'asse portante della scuola italiana fino alla grande guerra, sopravvivendo ai cambiamenti di governi da Destra a Sinistra ai Liberali (per approfondimenti, anche se non specifici riguardo l'educazione linguistica, si vedano Genovesi, 2006; Bianchi, 2007).

1.1 | La Legge Casati

Nel 1861 il neonato Regno d'Italia ha a disposizione uno strumento di politica scolastica elaborato solo due anni prima, nel 1859: si tratta della Legge Casati, che porta il nome di un rivoluzionario milanese, poco più che ventenne ai tempi dei moti del 1820-21, podestà di Milano durante i moti del 1848, poi divenuto esponente di punta del liberalismo moderato e, da esule a Torino, Ministro del governo La Marmora.

Casati riprende da ministro due concetti romantici tipici degli anni della sua formazione, ma che presentano uno iato tra idea e realtà:

- a. l'idea di *lingua del popolo* come eticamente superiore, come «vera», sulla scia del romanticismo tedesco e soprattutto inglese; il problema è che in Italia *lingua del popolo* andrebbe declinata al plurale, essendo costituita dall'ampio ventaglio di lingue autonome rispetto all'italiano, dette «dialetti»;
- b. l'idea di *lingua nazionale* come elemento chiave dell'identità nazionale, secondo una linea di pensiero che parte da Dante e attraverso Bembo, Vico, Muratori giunge al Risorgimento, integrandosi con l'impostazione di intellettuali come Shelley e Byron che l'hanno diffusa in Italia e in Grecia. In questo caso il problema è che *lingua nazionale* è un'utopia: De Mauro (1963) nota che al momento dell'Unità appena il 2,5% della popolazione parlava italiano, fuori della Toscana e di Roma; una valutazione più ampia porta la cifra al 10% (Castellani, 1982), ma il dato è comunque impressionante.

Costretto a scegliere tra lingue del popolo e lingua nazionale, Gabrio Casati opta per la seconda e quindi per una scuola mirata a diffondere

l'italiano e privare di prestigio i dialetti. La legge, che introduce il principio dell'obbligatorietà e gratuità del primo ciclo delle elementari (ma non indica strumenti per garantire l'attuazione di tale norma) è del 1859 ed entra in vigore nel 1860; l'anno successivo, dopo una breve esperienza come ministro nel governo Mamiani, diviene ministro della Pubblica Istruzione nel governo Cavour Francesco De Sanctis, riconfermato anche nel governo Ricasoli: nei suoi quattro anni di governo, De Sanctis rafforza l'opzione di Casati a favore della lingua nazionale attraverso un suo manuale per i licei, *Storia della Letteratura Italiana*, che negli anni successivi diventerà il monumentale atto costitutivo di una «letteratura nazionale» italiana, cioè quella che si esprime nella lingua *nazionale*, l'italiano.

1.1.1 Il contesto linguistico in cui si situa la Legge Casati

Prima di affrontare i contenuti linguistici della Legge Casati, può essere utile accennare al contesto linguistico al cui interno essa veniva calata – ricordando che la legge era nata per regolare l'istruzione in un Regno che comprendeva, oltre all'élite che si esprimeva in italiano e francese (l'originale del primo discorso di Vittorio Emanuele II come re d'Italia mostra come egli usasse grafemi francesi anche in italiano), anche una popolazione composta da francoprovenzali (il *patois* della Valle d'Aosta e della Savoia), da germanofoni walser (Gressoney, Ossola, Sesia), da occitani (dalla Val Pellice fino alle colline di Imperia e a Nizza, ceduta ai francesi proprio mentre si promulga la Legge Casati), da piemontesi, da liguri, da sardi che usavano almeno tre varietà fortemente distinte e che ospitavano l'enclave catalana di Alghero.

Torneremo sull'educazione linguistica nelle minoranze alloglotte più avanti, ma in questo paragrafo il tema centrale non può che essere costituito dal ruolo del dialetto nell'istruzione.

L'art. 15 della Legge Casati indica la necessità di verificare la situazione reale dell'istruzione (uno dei lasciti della Destra Storica sarà proprio la grande quantità di inchieste di questa natura, indagini che costituiscono un patrimonio essenziale per la ricerca storica) e tra il 1864 e il 1865 il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione realizza un'indagine *Sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia* (è la cosiddetta «Inchiesta Matteucci»): bastano due citazioni per dare il quadro:

[a Napoli] gli insegnanti vecchi usano il dialetto e quei pochi che parlano in scuola in italiano parlano assai scorretto; [... a Milano] la lingua italiana i maestri non la conoscono o non vogliono adoperarla difendendosi con la scusa che i loro alunni non li intendono; [... comunque,] la lettura e l'uso della lingua continui, insistenti, condurranno un di' gli italiani a parlare una lingua sola, vero vincolo di fratellanza, vero strumento di civiltà e di forza.

Malgrado il censimento del 1861 indichi un tasso di analfabetismo che si colloca intorno ai tre quarti della popolazione, con punte del 90%, e malgrado l'analfabetismo sia strettamente legato al monolinguisimo dialettale (in quanto chi impara a leggere e scrivere lo fa in italiano e quindi matura almeno una competenza passiva della lingua nazionale), i programmi Fava per la scuola elementare, che nel 1860 realizzano i dettati della Legge Casati, *non citano* il dialetto: semplicemente, non esiste. La scuola deve essere in italiano, i maestri devono usare l'italiano – e il fatto che le scuole normali siano poche e che quindi molte classi siano affidate a maestri «precari», per usare categorie d'oggi, assunti senza alcun controllo, in maggioranza titolari della sola licenza elementare (sulla realtà dei maestri a metà Ottocento si veda Morandini, 2003), dimostra che la decisione di Fava di ignorare l'esistenza dei dialetti non è un progetto politico ma solo una dichiarazione di principio svincolata dalla realtà, secondo una prassi che vedremo comune a Destra e Sinistra per mezzo secolo.

L'italianizzazione per legge, comunque, inizia e il processo durerà un secolo; oggi, riprendendo il concetto romantico di *lingua del popolo*, spontanea, vera, ecologica, tendiamo a considerare l'abbandono dei dialetti come un crimine culturale, ma «l'ampio uso dei dialetti [...] non aveva radice in ciò che di vitale poteva esserci stato nella storia italiana, ma, al contrario, era la conseguenza del ristagno plurisecolare della vita economica, sociale e intellettuale del paese» (De Mauro, 1963, p. 16).

Oltre ai dialetti di origine romanza (dei quali solo veneziano, napoletano e, parzialmente, milanese hanno un ruolo di koiné, poiché gli altri capoluoghi hanno una forza d'attrazione economica e culturale troppo debole per imporre la loro varietà a città e cittadine vicine), ci sono anche delle penisole linguistiche, dove si parlano lingue (o loro varietà) usate in Stati stranieri.

Le comunità albanesi di tutto il sud, i croati del Molise, i catalani di Alghero, i greci/grichi e i francoprovenzali calabresi e pugliesi sono

semplicemente ignorati dalla Legge Casati e se si fa cenno a quelle zone nell'Inchiesta Matteucci ci si riferisce a «dialetti» (forse in buona fede: per un ispettore di Cuneo distinguere il grico dal calabro o il croato dal molisano poteva essere arduo). La situazione delle aree bilingui furlano/sloveno e veneto/sloveno è fluida, anche perché l'annessione al Regno avviene solo dopo il 1866 e l'omogenizzazione dei sistemi scolastici richiede tempo. Comunque, anche nelle leggi successive alla Casati non si fa cenno alla comunità slovena. Le valli germanofone e ladinofone del Sud Tirolo non riguardano il Regno d'Italia fino al 1918.

La Destra, prima, e la Sinistra, dal 1876 fino a fine secolo, perseguono una politica assolutamente omogenea nei confronti della pluralità linguistica:

- a. sul piano quantitativo, l'obiettivo è diffondere l'italofonia *a scapito* della allofonia e della dialettologia;
- b. sul piano qualitativo, si priva il dialetto di prestigio: i Programmi Coppino, del 1867, che cercano di reagire allo scandalo suscitato dall'Inchiesta Matteucci e dalle inchieste sull'analfabetismo, fa continuo e sistematico riferimento al dialetto (a differenza delle leggi precedenti) ma solo come fonte d'errore, mai come lingua materna dei bambini;
- c. sul piano metodologico, la Legge Coppino del 1877 dichiara che i maestri devono evidenziare «le analogie e le differenze che sono tra il dialetto della rispettiva provincia e la lingua nazionale» in modo che con una logica comparativa sia più agevole abbandonare il dialetto: è un'idea costante nel primo secolo di storia della scuola italiana, viene ripresa nei programmi Morando (1880) per l'istruzione tecnica, si concretizza anche in una serie di dizionarietti dialetto-italiano (Marello, 1980) e raggiungerà l'apice con la collana di volumetti curati da Migliorini negli anni Trenta per il passaggio dai dialetti all'italiano.

(Sul tema del dialetto nella scuola nei primi decenni dell'Unità è fondamentale ed esauriente Coveri, 1981-82.)

Il dibattito che impegna gli intellettuali italiani di questi anni non è quale *lingua* bensì quale *italiano* debba essere insegnato. È la Questione della lingua.

1.1.2 La Questione della lingua

Graziadio Isaia Ascoli pone con chiarezza il problema nel suo celebre *Proemio* del 1872: «si tratta di dare all'Italia una lingua, perché ancora non l'ha».

La Francia, osserva Ascoli, ha trovato in Parigi la propria «favella», perché Parigi è il centro politico, culturale, economico; la Germania, ancorché frantumata in decine di Stati, ha trovato nella *Bibbia* di Lutero la sua Parigi, il suo modello linguistico. In Italia, secondo Ascoli, mancano l'un centro e l'altro e dunque stabilire paralleli tra Parigi e Firenze oppure tra Lutero e Dante e poi fare del fiorentino la lingua da insegnare è un arbitrio storico (su Ascoli e la Questione della lingua, un buon riferimento è Dardano, 1974).

Il *Proemio* è del 1872; quattro anni prima, nel 1868, una commissione nominata dal Ministro Broglio e presieduta da Manzoni (concittadino e amico di Ascoli) con lo scopo di dare indirizzi sul modo per diffondere l'italiano aveva proposto Firenze e la sua lingua come modelli. C'è perfino chi propone di utilizzare maestri toscani in tutte le regioni per portarvi la lingua toscana in una sorta di novella Pentecoste: «rendere universale in tutti gli ordini del popolo la notizia della buona lingua e della buona pronunzia», scrive Broglio definendo i compiti della Commissione (Barrettoni, Vineis, 1974, p. 95; si veda anche Altieri Biagi, 1985, p. 113).

Il risultato è immediato: nel 1870 la Commissione inizia la pubblicazione del *Nòvo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, e proprio da *nòvo* usato al posto di *nuovo* prende le mosse Ascoli per il suo attacco al manzonismo, in anni in cui anche la letteratura italiana, incamminata sulla strada del Verismo, abbandonava la lingua «sciacquata in Arno» dei *Promessi sposi*.

In realtà la questione della lingua era dibattuta in Italia almeno dal 1304, quando Dante aveva scritto *De vulgari eloquentia*; nel Quattrocento essa aveva preso la forma dell'opposizione tra i «cortigiani», cioè coloro (come Gian Giorgio Trissino e Baldassarre Castiglione) che proponevano la lingua delle corti che su un impianto toscaneggiante innestava elementi provenienti dalle parlate locali, e i «fiorentini» (come Machiavelli e Varchi, che in seguito sarebbe divenuto un bembiano) che

proponevano l'italiano di Firenze (o quello di Siena, nel caso del Tolomei); tra le due visioni in opposizione si era poi introdotta, vittoriosa, la tendenza classicheggiante di Pietro Bembo che avrebbe portato all'Accademia della Crusca e a una visione cristallizzata dell'italiano.

In realtà la questione della lingua non è ristretta alla dimensione linguistica, ha riflessi culturali e politici ben più ampi. Sul piano culturale, basti pensare all'opposizione tra Manzoni, che risciacqua i *Promessi sposi* in Arno, e ai poeti dialettali come Porta e Belli, agli scrittori veristi, gli scapigliati come Dossi; oppure è sufficiente vedere l'opposizione tra il melodramma mitologico, arcaicizzante, e quello duro, contemporaneo, dalla *Traviata* (titolo rilevante dal punto di vista sociolinguistico) fino alla *Cavalleria*, ai *Pagliacci*, e così via; in pittura si contrappongono il manzonismo di Hayez da un lato e i macchiaioli dall'altro; dal punto di vista politico è la lotta tra il modello decentrato e federalista di Cattaneo (che era intervenuto anche in linguistica: *Principio storico delle lingue europee*, 1841) e quello accentratore della tradizione francese. La Legge Casati era manzoniana nell'immediato e bembiana nella tradizione, ed era la concretizzazione educativa dell'idea napoleonica dello stato accentratore.

In questa prospettiva, sia la *Relazione* manzoniana al Ministro Broglio nel 1868 sia il *Proemio* ascoliano del 1972 (secondo il quale solo la reale unificazione sociale e culturale può portare all'unificazione linguistica) hanno la portata e il peso di interventi culturali globali e trascendono l'immediatezza del problema linguistico. (Una raccolta degli scritti di A. Manzoni e di G.I. Ascoli sul tema, *Scritti sulla questione della lingua*, è stata pubblicata da Loescher nel 1974; si veda Castellani, 1987 per un quadro d'insieme).

1.2 | L'educazione linguistica nella Legge Casati

Il Ministro Casati, nel suo discorso di presentazione della legge al Parlamento, la presenta come tesa ad «abbracciare il partito più sicuro [tra accentramento e localismo], vale a dire un sistema di libertà media, sorretta da quelle cautele che la contengono entro i dovuti confini», ma già

dopo pochi mesi il Macchi la definisce un «dispendioso catafalco amministrativo» (Inzerillo, 1977, p. 47).

Tra i vari aspetti caratterizzanti la Legge Casati, alcuni risultano pregni di conseguenze per l'educazione linguistica:

- a. nata in Piemonte, la legge considera come *unica lingua straniera il francese*, che risulta presente in tutta l'istruzione classica, quella che forma la classe dirigente nel nuovo Regno; l'inglese e il tedesco, intese come lingue strumentali, sono inserite solo negli ultimi tre anni della scuola tecnica;
- b. si cristallizza l'opposizione, presente fin dal Medio Evo, tra la scuola di grammatica e la scuola dell'abaco: in ordine alla lingua, la *scuola umanistica è caratterizzata dal latino e dal greco*, oltre che dal francese, mentre le altre lingue moderne, come abbiamo visto, sono relegate alla scuola tecnica; le lingue classiche sono viste come «palestre mentali» (argomentazione che tornerà per tutto il secolo e mezzo seguente ogni volta che si parla dell'abolizione del latino nella scuola media o della sostituzione del greco con una seconda lingua straniera nei licei classici): «non si tratta di sapere se la conoscenza del greco sarà, nella pratica della vita, più utile del tedesco o viceversa [...]: dagli 11 ai 19 anni si forma il carattere e si sviluppa l'ingegno» e viene dato per incontestabile che il lavoro sulle lingue classiche sia essenziale per questi scopi (le parole che abbiamo citato sono del principale antagonista di Gabrio Casati, il Villari, che era contrario nell'impianto della Legge, ma in pieno accordo sul valore delle lingue classiche; si veda Bertoni Jovine, 1976, p. 345);
- c. sebbene il problema cruciale del neonato Regno sia l'analfabetismo (74,7% nel Regno, 87,1% nel Mezzogiorno) la Legge Casati *non assegna alcuna copertura finanziaria all'alfabetizzazione di base*: l'obbligo scolastico, pomposamente affermato in più articoli, è affidato alla buona volontà dei comuni e all'interesse delle singole famiglie e non c'è alcuna sanzione per chi trasgredisce l'obbligo;
- d. la scuola normale che forma i maestri viene considerata al pari di una scuola tecnica: non include infatti né le «formative» lingue classiche né il francese che caratterizzano le scuole in cui si forma la classe dirigente; i maestri hanno una formazione più breve di quella liceale; in

fase di reclutamento, sono i comuni che devono stabilire le competenze minime dei maestri nel caso, diffusissimo, in cui non ci siano diplomati nelle scuole normali (che sono meno di 50 in tutto il Regno); e. l'intera impostazione centripeta della Legge e il disinteresse per qualsiasi flessibilità regionale (criticato fortemente dai cattolici liberali della tradizione di Cattaneo; Natale et al., 1975, p. 25) si riflettono nel modello di lingua italiana che viene proposto nei programmi attuativi: è un italiano monolitico, privo di varietà regionali e cristallizzato nel registro formale, basato sulla letteratura (quella per bambini, ad esempio De Amicis, il più acceso sostenitore di Manzoni nella *Questione*; quella per i giovani, come i classici individuati da De Sanctis, primo Ministro dell'Istruzione del Regno d'Italia), focalizzato sulla lingua scritta piuttosto che su quella orale, sull'analisi piuttosto che sull'uso.

Questa legge sarà la cornice al cui interno si collocano in rapida successione decreti programmatici, circolari ministeriali di indirizzo, e altri strumenti normativi che definiscono, ministro dopo ministro, i contenuti dell'istruzione agli albori della storia unitaria del nostro Paese – documenti che non sono reperibili nell'Archivio delle leggi italiane, limitato appunto alle «leggi», ma che possono essere recuperati sfogliando, uno per uno, i *Bollettini* (poi *Annali*) della *Pubblica Istruzione*: la rapidità dell'azione di modifica è tale che alcuni anni c'è un programma nel primo *Bollettino* dell'annata e uno diverso due o tre numeri dopo. Si tratta di un'iperproduzione che indirettamente indica la mancanza di impatto di questi testi nella didassi quotidiana: ogni nuovo Ministro o Direttore Generale cambia tutto sulla carta, tanto nulla cambierà nelle classi.

1.3 | L'insegnamento dell'italiano

I programmi della scuola superiore proseguono nell'alveo della tradizione consolidata; innovativo, invece, in quanto deve colmare un vuoto, è il programma della scuola primaria, che ha il compito di fronteggiare

l'urgenza principale del nuovo Regno, l'analfabetismo. Questa distinzione tra l'approccio per le primarie, oggetto di un vasto e talvolta aspro dibattito, e quello per le secondarie, dove la tradizione è accettata senza discussioni rilevanti, continuerà per tutto il XIX secolo.

1.3.1 La scuola primaria

L'insegnamento elementare della lingua «materna», «nazionale», «patria» (così è definito l'italiano nella maggior parte dei documenti) è oggetto di grandi dibattiti in occasione dei tanti programmi che si susseguono in questi decenni (ne vengono promulgati di «nuovi» nel 1860, nel 1888, nel 1894, cui si affiancano i programmi per la scuola normale nel 1867 e nel 1888/89) e delle relative – e più interessanti ai fini della nostra analisi – «istruzioni metodologiche» in cui si spiega in maniera dettagliata ai maestri, per la maggior parte ancora forniti della sola licenza elementare, come procedere nell'insegnamento della lettura e della scrittura in un italiano privo di interferenze dialettali.

Verso la metà dell'Ottocento in Piemonte (ma anche nel resto d'Italia) sono i pensatori tedeschi ad orientare la riflessione in ordine allo studio dei classici, ma sono i pensatori svizzeri e francesi ad esercitare l'influsso maggiore in ordine all'educazione in generale e al ruolo della lingua in particolare. È utile accennare alle loro posizioni per individuare quali elementi del loro pensiero si introducono nei programmi italiani – dove resteranno per oltre un secolo, fino ai programmi Ermini del 1955 e, in parte, fino a quelli della Scuola Media Unica del 1963.

a. Jean-Jacques Rousseau

La scuola «antiverbalista» di J.-J. Rousseau, di rado richiamata esplicitamente (anche per una forma di autocensura nei confronti del «rivoluzionario» ginevrino), è il bordone che dà la nota di riferimento a tutti i programmi.

Rousseau riprende l'idea del polacco Comenio secondo la quale il bambino ha bisogno di riferimenti concreti e sensoriali per apprendere la lingua, «cose, non parole»: anticipando Vygotskij di secoli, Comenio e Rousseau pongono l'esperienza come fondamento sia del pensiero sia della lingua, che del pensiero è espressione.

Ma Rousseau procede ben oltre il pedagogista polacco: la lingua, prodotto di una società che corrompe l'originale bontà dell'uomo, è corrotta essa stessa e spesso nasconde il pensiero anziché esprimerlo.

Nel *Saggio sulle origini delle lingue*, contrariamente alla tradizione positivista che attribuiva la nascita della lingua alla necessità pragmatica, Rousseau afferma che «le lingue hanno tratto origine dai bisogni morali, dalle passioni. Le passioni avvicinano gli uomini, che la necessità di cercar da vivere costringe a fuggirsi. Non la fame, non la sete, ma l'amore, l'odio, la pietà, la collera strapparono le prime voci». L'educazione linguistica diviene quindi un atto morale che deve insegnare a usare la lingua come strumento di verità e come espressione di passioni vere, non attutite e corrotte dalla società: un parlare sincero, semplice, immediato, basato sull'esperienza concreta (sul concetto di lingua in Rousseau si veda Raggiunti, 1998).

Questa linea «spontaneista», «emozionale» ed «etica», sarà il principio informatore dei programmi di educazione linguistica di Giuseppe Lombardo Radice ancora nel 1923 e riapparirà, nutrita di slancio «democratico», nei programmi della Sottocommissione Alleata del 1944-45, per giungere sia alla *Lettera* di don Milani sia, trasformata in retorica della sincerità, ai programmi Ermini, rimasti in vigore fino al 1987.

b. Johann Heinrich Pestalozzi

Un altro pensatore svizzero, Pestalozzi, esercita una grande influenza in Italia, dove in questi decenni viene contrapposto, forse in maniera superficiale, al famoso Padre Girard, educatore ammirato da due intellettuali influenti come Tommaseo e Lambruschini.

Pestalozzi riprende l'antiverbalismo rousseauiano, «cose e non parole», ma attribuisce alla madre e all'educatore il compito di fare il passaggio concettuale dalle «cose» alle «parole», percorso che in Rousseau avveniva invece attraverso l'interazione nel gruppo dei pari.

La madre o l'educatore devono avere un «piano organico» che rispetti la spontanea genuinità del linguaggio del bambino ma la «incanali», per adeguarla alle convenzioni sociali, attraverso le «regole»: «fortificare la mente e non solo ammobiliarla», dice Pestalozzi, laddove il «mobilio» è costituito dalle sovrastrutture grammaticistiche, dalle regole normative e non solo descrittive, da un insegnamento grammatica-

le concepito come giurisprudenza del linguaggio, per anticipare Jakobson, anziché come sostegno, impalcatura, *scaffolding* costruttivista.

Di questo organizzatore di scuole all'avanguardia in Europa, assoluto *maître à penser* dell'educazione ottocentesca (che può essere approfondito in Luccini, 2005), i programmi della scuola italiana prenderanno, snaturandolo, il concetto di «piano organico» di lavoro, e insisteranno sul principio trasformandolo in lunghe sezioni di metodologia spicciola, che contrastano con le dichiarazioni altisonanti di matrice rousseauiana e pestalozziana che aprono le «Avvertenze» e le «Introduzioni» ai vari programmi.

c. Jean-Baptiste Girard

Noto in Europa come Père Girard, questo cristiano integralista, causa di molti problemi per le scuole fondate dal liberale Pestalozzi, ebbe forte influenza in Italia soprattutto perché era il punto di riferimento pedagogico, come abbiamo detto, di intellettuali come Tommaseo, Mayer, Lambruschini. Sebbene nemico dell'estremismo rousseauiano e pestalozziano, sul piano dell'educazione linguistica Père Girard era abbastanza vicino ai suoi due connazionali. Nella sintesi di Bertoni Jovine (1976, pp. 276-77) la sua posizione è la seguente:

L'insegnamento della lingua materna deve essere considerato unicamente come espressione del pensiero, quindi non legato alla memoria ma all'osservazione, allo sviluppo delle idee e dei sentimenti. L'insegnamento della lingua deve basarsi sull'attività del fanciullo; e tener quindi conto delle sue reali capacità e dei suoi interessi.

[... La grammatica] non va esclusa [...]: da grammatica di parole va trasformata in grammatica di idee. [...] Nella vita l'allievo non avrà la regola davanti a sé, ma il problema: bisogna dunque che la scuola lo metta nella condizione medesima, [... facendo] della lingua una *ginnastica mentale progressiva*.

Si tratta di idee che troveremo in tutti i programmi per un secolo ma che, stando alla prassi didattica che viene descritta in indagini ministeriali come quella del 1864-65 o dalle circolari ministeriali di richiamo agli insegnanti, vengono applicate nella glottodidassi quotidiana in maniera distorta: la «ginnastica mentale» si traduce in dettati di parole difficili, in esercizi basati sui tranelli tesi dai sostrati dialettali, e la «grammatica

non di parole ma di idee» interpreta «idee» come terminologie e categorie morfosintattiche, non certo come un progetto di sviluppo della lingua per comunicare le proprie idee in maniera ben strutturata e articolata.

d. Gino Capponi, Francesco De Sanctis, Raffaello Lambruschini

Fortemente influenzato da Rousseau e Pestalozzi, ma anche dal concetto di educazione e di lingua di Père Girard, Gino Capponi è uno dei principali intellettuali italiani che in questi anni riflettono sulla scuola. Egli applica allo sviluppo linguistico del bambino l'idea di G.B. Vico sull'evoluzione delle forme sociali: il bambino è «poeta», non analista, per cui non gli possono dare regole, si può solo aiutarlo nel suo sforzo di individuare delle regole. Esiste un meccanismo a ciò preposto ed esso viene attivato in un solo modo: ascoltando, parlando, usando la lingua – posizioni che anticipano di un secolo le proposte di Krashen che hanno monopolizzato come «innovative» la glottodidattica negli anni Ottanta.

Un contributo parallelo viene da Francesco de Sanctis, primo Ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia, secondo il quale la grammatica non può considerarsi estranea all'insegnamento della lingua, ma va intesa come «analisi dei fatti» linguistici piuttosto che come «teoria della lingua».

Gesuita, poi rivoluzionario, infine politico e arciconsolo dell'Accademia della Crusca, Raffaello Lambruschini traduce tutte queste idee svizzere e italiane in azione di indirizzo politico, in quanto responsabile per la scuola elementare presso il Ministero dell'Educazione. L'antiverbalismo e la necessità di crescita spontanea del linguaggio contrapposti alla necessità di intenzionalità e di programmazione, da un lato, l'innatismo e la lingua come «dono divino» contrapposti alla «grammatica», dall'altro: queste tensioni vengono sintetizzate da Lambruschini nell'ipotesi di una forma di «arcana comunicazione» tra madre e figlio, una sorta di misteriosa simbiosi per cui «i due animi combaciano, comunicano, convivono, vorrei dire con-pensano e con-sentono» (tutte le citazioni sono da Bertoni Jovine, 1976, p. 578): il maestro è, per i suoi allievi, una madre che deve ricreare l'«arcana comunicazione» – anche se spesso il maestro sa a malapena leggere, scrivere e far di conto.

Come si traduce in «programmi» questa ricchezza di posizioni, questo fervore di dibattiti? La realizzazione pratica di queste idee, le indica-

zioni metodologiche, l'idea stessa di educazione linguistica sono deludenti rispetto alle premesse.

Nel tentativo di spiegare a maestri a malapena alfabetizzati le idee di Rousseau, Pestalozzi e Girard le «Istruzioni» dei programmi ministeriali spesso traducono il ricco dibattito in ricette e formulette che risultano sterili, private dell'humus teorico ed etico di base. La lingua non viene vista come strumento del pensiero autonomo e creativo ma solo come strumento per accedere a certa letteratura didascalica, «educativa», come il *Giannetto* scritto nel 1838 da L.A. Parravicini o le opere di C. Collodi e di E. De Amicis – i tre best seller di letteratura per l'infanzia in questi decenni.

La lettura rimane l'abilità fondamentale: le si dedicano i primi due anni di scuola elementare (la «prima» classe è infatti biennale) e solo all'inizio del terzo anno si passa all'introduzione della scrittura e a una prima forma di «grammatica». Riportiamo a mo' di esempio le istruzioni nei programmi Fava, del 1860, in ordine alla grammatica:

L'insegnamento grammaticale, dovrà pigliare le mosse dall'analisi di proposizioni semplici contenute nel libro di lettura, facendo il maestro notare il soggetto, l'attributo, ed il verbo, spiegando l'ufficio del nome, dell'aggettivo e del verbo ed addestrandogli alunni a formare simili proposizioni da sé (passerà poi alle proposizioni complesse e composte, ma facendo distinguere solamente il complemento diretto e quello indiretto; gradatamente metterà alla prova gli scolari proponendo esercizi orali o scritti di analisi, ma senza insistere soverchiamente). L'esercizio più utile e importante è la coniugazione orale e talvolta scritta per proposizione, dei verbi regolari e dei molti irregolari al passato remoto, l'uso dei quali è frequentissimo.

Quanto alla scrittura i programmi Fava prevedono:

Per avviare gli alunni a comporre da sé bisogna avvezzarli ad esprimere a voce in modo conveniente e corretto i propri pensieri. Per questo gioverà che il maestro dialogando con loro, non in dialetto ma in lingua italiana, si faccia ripetere i fatti di storia sacra mandati a mente, e poscia li faccia stendere da loro per iscritto, medesimamente li addestri a dettar brevi descrizioni di oggetti altre volte analizzati e raccontini morali da lui prima narrati.

L'inciso «non in dialetto ma in lingua italiana» nel testo riportato sopra (inciso ben necessario stando all'indagine del 1864-65) mostra co-

me il dialetto fosse di fatto la lingua di istruzione e ci riporta alla questione dialettale.

Il dialetto non è citato nei programmi del 1860 se non come fonte di errori, di interferenza negativa. I programmi Coppino del 1867 (l'accademico torinese sarà ministro quattro volte, tra il 1867 e il 1888: il suo nome è legato soprattutto alla Legge Coppino del 1877, di dieci anni successiva ai Programmi Coppino di cui stiamo scrivendo in queste righe) nascono anzitutto per far fronte allo scandalo seguito all'inchiesta Matteucci, che aveva descritto lo stato disastroso dell'istruzione nel Regno e in particolare il fatto che la lingua di istruzione era il dialetto: Coppino capovolgeva l'atteggiamento dei programmi precedenti, che avevano ignorato i dialetti, e affrontava il tema in maniera esplicita: le interferenze dialettali vanno corrette («con amorevole pazienza», come farebbe la Madre descritta da Pestalozzi e Lambruschini) avendo come scopo quello di annullare le tracce del dialetto nell'italiano pronunciato e scritto:

Tutte le province italiane, quale più quale meno, hanno causa il dialetto, suoni di vocali e consonanti che si allontanano evidentemente dalla retta pronuncia italiana. Senza voler entrare in molti particolari, basterà ricordare, per esempio, il suono francese dell'*u*, lo scambio delle consonanti *p e b*, *t e d*, *c e g*; la cattiva pronuncia delle lettere *s*, *sc*, *z* e delle consonanti duplicate (o dei rafforzamenti di suono), la poca cura dei suoni aperti o stretti nei suoni delle vocali; parecchi dei quali difetti, per la relazione che c'è tra il parlare e lo scrivere, passano eziandio nella scrittura. Il maestro che avrà posto molta cura nella ortofonia, avrà guadagnato ad un tempo terreno per l'ortografia.

Ogni insegnante sa quanto valga una mano sicura nell'ortografia e come se l'abitudine alla correttezza ortografica non si acquisti nella scuola elementare, sia molto difficile acquistarla in poi. Di qui la necessità che il maestro, con assidua diligenza, sia nella lettura, che in qualunque esercizio scritto, con acconce osservazioni pratiche, con semplice e piana esposizione di regole, attente dosi all'uso più comune, si studi di conseguire ne' suoi alunni esattezza nella pronuncia e correttezza nella scrittura.

L'obiettivo primario, al di là dell'eliminazione delle tracce dei dialetti nell'ortofonia (l'attenzione ottocentesca per la fonetica è ben illustrata in Desideri, 2006) e nell'ortografia, è quello dell'eliminazione dei dialetti:

Ciò che ha in queste classi una capitale importanza, è lo studio e l'apprendimento della lingua italiana. Ad esso deve essere diretto ogni sforzo di un savio istruttore. Usi sempre egli della lingua patria insegnando, e obblighi con frequenti colloqui i giovinetti a fare altrettanto, e corregga con amorevole pazienza le imperfezioni provenienti dal dialetto della provincia. E ciò è da fare fin dal primo giorno che i fanciulli entrano nella prima classe; e delle voci del dialetto vuolsi far uso solo a necessaria indicazione delle parole italiane non ancora note agli alunni.

Un commento sulla lingua usata in questi programmi: al di là dell'uso fantasioso della punteggiatura e della scelta dei pronomi, rimane un ragionevole dubbio circa l'effettiva capacità dei maestri, tranne i pochi provenienti da una scuola normale, di comprendere il testo dei programmi.

1.3.2 La scuola secondaria

Nella scuola secondaria è generalizzato l'approccio formalistico basato sulla grammatica normativa: si insegna l'italiano allo stesso modo in cui si insegnano il latino e il greco, focalizzando l'attenzione sull'analisi grammaticale e logica, ponendo come obiettivo per l'italiano un purismo classicheggiante, certo distante dalle idee di G.I. Ascoli, ma anche in parte da quelle toscane di Manzoni: il modello è il corpus letterario classico, soprattutto quello dal Rinascimento in poi.

Questa impostazione informa i programmi per il ginnasio del Ministro Amari (1863) e verrà riconfermata trent'anni dopo dalla circolare del Ministro Baccelli che «modernizza» i programmi Amari rinviando lo studio del Trecento dalla prima alla seconda ginnasiale e che consiglia agli insegnanti di latino e di greco di armonizzare nella terminologia e nella metodologia l'insegnamento delle rispettive grammatiche nonché quello di insistere sull'insegnamento della «rettorica, [cioè] il linguaggio figurato, [...] lo stile e le altre forme del comporre».

A parte queste scarse osservazioni sulla didattica della lingua, i programmi di questi decenni si dilungano in liste di autori e opere che costituiscono il canone letterario di riferimento della classe dirigente del Regno: la lingua italiana infatti serve anzitutto per accedere ai testi della letteratura italiana, secondo il canone individuato da De Sanctis nelle sue antologie per i licei (Freddi, 2006).

1.4 | Le lingue materne diverse dall'italiano

Il censimento del 1861, riguardante le 59 province che a quella data costituiscono il Regno d'Italia (il Nord-Est rimane sotto l'Austria fino al 1866, Trento e Trieste fino al 1918), pone specificamente una domanda relativa alla «lingua parlata», individuando «sei famiglie di dialetti» oltre alle lingue parlate da «frazioni di popoli stranieri [... che], sparse reliquie di colonie avventizie [...], pure serbano ancora la parlatura originaria derivata o dipendente dalle lingue straniere».

A fronte di una popolazione di oltre 25 milioni di abitanti, i 205.775 allofoni che si registrano come tali nel censimento rappresentano meno dell'1%:

- risultano quasi totalmente allofone le valli di Gressoney, Ossola e Sesia, dove si parla un dialetto germanico oggi noto come walser ma definito «burgundo» nel censimento;
- è quasi totalmente di lingua catalana la città di Alghero (7036 parlanti di catalano su 8419 abitanti);
- ci sono poi due arcipelaghi linguistici costituiti da parlanti di albanese (55.453 su 60.238 residenti nei comuni interessati) e di greco (20.268 su 31.248);
- c'è la frangia occitana, che include sia le valli occitane propriamente dette (Pinerolo, Susa e altre 13 valli del Cuneese e dell'Imperiese), sia la Valle d'Aosta, che solo vent'anni dopo il censimento verrà individuata come «francoprovenzale» e non occitana da Graziadio Isaia Ascoli: il censimento comunque li definisce genericamente «francofoni», in misura di 119.369 abitanti su 132.597. (I dati possono essere approfonditi in Spaventa, 1981-82.)

La scuola prevista dalla Legge Casati, pensata per il Piemonte, la Liguria e la Sardegna, non prevede istruzione in lingue diverse dall'italiano se non per la provincia di Aosta, che fino al 1860 rimane amministrativamente legata alla Savoia, non al Piemonte: la garanzia dell'istruzione in francese (il francoprovenzale è solo un *patois*, un «parlar con i piedi», con le *pattes*) è la conseguenza di un «regalo di noz-

ze» di Emanuele Filiberto alla figlia di Francesco I di Francia nel 1559, e la Legge del 1859 pensata per il Regno dei Savoia non viene meno a questo impegno.

Nel 1861 la Valle d'Aosta viene annessa al Piemonte e immediatamente inizia la lotta all'insegnamento del francese come lingua «materna»: il deputato Veggezzi Ruscaglia pronuncia un discorso, poi diffuso come pamphlet, incitando ad abrogare il francese, «sconcio» e «macchia alla nazionalità italiana». Carducci, senatore del Regno, recensisce favorevolmente lo scritto, nell'ambito della forte polemica suscitata dal discorso – anche se il fatto che Vittorio Emanuele II sia francofono è comunque sufficiente a bloccarne ogni effetto pratico.

Nel 1873, allontanatosi il Re da Torino e dalle questioni piemontesi, viene introdotto l'insegnamento obbligatorio dell'italiano fin dalla prima ginnasio e nel 1879, tre anni dopo l'avvento della Sinistra al potere, il francese viene abolito nei licei, rimanendo quindi solo nella scuola elementare come lingua «materna» di bambini *patoisant* francoprovenzali e di bambini walser, germanofoni (Balboni, 1983).

In Piemonte e Liguria abbiamo anche delle valli occitane, come abbiamo detto – valli in cui l'alloglossia corrisponde in parte a una diversa confessione religiosa, quella valdese, unica sopravvissuta delle varie sette protestanti che vi si sono insediate nel Cinquecento: per questa ragione, estirpare la lingua «altra» è un obiettivo religioso prima ancora che linguistico, assunto fin dal 1577 con l'imposizione dell'italiano in tutte le scuole e gli atti ufficiali – tradizione che la Legge Casati perpetua.

Il Regno dei Savoia è intitolato alla Sardegna: nella Legge Casati e poi in quelle del Regno d'Italia il sardo è considerato un dialetto, quindi da estirpare, e il catalano non deve essere usato nella scuola algherese.

1.5 | L'insegnamento delle lingue classiche

Il Ministro Casati fa della cultura classica l'asse portante della sua riforma, ma il suo successore Mamiani (che si dimetterà nel 1861, con il nascere del Regno d'Italia) si pone già il problema di togliere il latino

dal ginnasio inferiore (o quanto meno di ridurne l'impatto) e di unificare la scuola media; nel 1867 il Ministro Coppino riprende l'idea di una riforma, ma anche lui deve bloccarsi di fronte al problema del latino – e sarà necessario attendere un secolo perché, con il Ministro Moro, il progetto vada in porto nel 1962.

L'idea di fondo, che non approfondiamo in questa sede, è che la cultura classica «nobiliti» il giovane e che lo studio delle lingue classiche lo disciplini, lo strutturi – un'idea che raggiungerà piena forza con i ministri Croce e Gentile, subito dopo la prima guerra mondiale, ma che già nei primi anni del Regno è assai diffusa ancorché poco dibattuta. In realtà, le indicazioni programmatiche mostrano che, pur ribadendo il valore formativo delle lingue classiche e delle culture che esse veicolano (art. 188: «Cultura letteraria e filosofica»), l'interesse per queste discipline si situi nell'ambito dell'educazione linguistica piuttosto che in quello culturale.

a. Il latino

Il latino (quello imperiale nelle scuole religiose, quello repubblicano nelle scuole laiche, dove il modello è il *De officiis* ciceroniano), «esercita addirittura funzioni di linguistica teorica, con le caratteristiche scientifiche [...] e le relative funzioni pedagogiche» (Cova, 1982, p. 25) ed è strettamente legato e coordinato all'insegnamento dell'italiano in termini di strumenti di analisi e di terminologia grammaticale:

Allo studio del latino, fondamentale nel Ginnasio, deve precedere l'insegnamento della grammatica italiana, coordinato alla grammatica latina che il professore adopererà, perché il giovinetto non si trovi a un tratto davanti a nomenclature e partizioni del tutto nuove, come deve avvenire specialmente per chi apprende colla pratica la lingua nazionale. Quindi, senza dir nulla delle varie teorie, s'accenni con molta misura qualche cosa della fonologia, della morfologia e della formazione delle parole, affinché si veda prima nell'italiano quanto si risconterà subito dopo nel latino. [...]

Messa la base per la lingua italiana s'avanzi, notando via via prima le uguaglianze, poi le differenze tra le due lingue. Si fermi qualche tempo allo studio delle radici e alla formazione e derivazione delle parole, affinché non potendo il giovinetto penetrare ancora, come si suol dire, nel mondo romano, veda almeno nello studio delle parole l'intima relazione che per le idee e per la vita corre tra gli italiani antichi e moderni.

La citazione sopra proviene dalle *Istruzioni per l'insegnamento della lingua latina (e greca) nel ginnasio*, emanate insieme ai programmi del 1881: sono le prime *Istruzioni* dettagliate, perché nei programmi precedenti c'erano solo accenni abbastanza vaghi, più che altro mirati alla dimensione culturale e alla necessità forte di sostenere presso i giovani l'idea della continuità tra l'Italia romana e quella del Regno. Nei *Programmi* cui queste *Istruzioni* sono allegate ci sono solo 6 voci di carattere culturale contro 25 che elencano i principali punti morfosintattici la cui padronanza deve essere garantita prima di entrare al liceo. Le *Istruzioni* ci interessano di più dei *Programmi* in quanto hanno un aspetto metodologico più specifico:

Nell'insegnamento della grammatica latina poi il professore, procedendo col maggior ordine possibile e praticamente più che potrà, procuri però, fin dove gli è concesso, di non allontanarsi troppo dai metodi moderni che avvezzano la mente del giovane alla osservazione e alla precisione. [I «metodi moderni» sono quelli di ascendenza pestalozziana e girardiana cui s'è fatto cenno in 1.3.1].

Negli esercizi e nelle traduzioni o retroversioni, il professore sia parco ma preciso; e nelle versioni orali e scritte, faccia che l'insegnamento suo diventi efficacissimo e principalissimo aiuto allo studio della lingua italiana.

Sugli scrittori, [...] li traduca per intero se gli è possibile, od obblighi gli studenti a leggerli e farne a voce e in scritto il riassunto non senza alcune osservazioni.

Nel programma per il liceo, che è essenzialmente letterario sia in latino sia in greco, si specifica che «allo studio della grammatica si aggiunge quello dello stile e della letteratura», da penetrare attraverso lo studio attento e accurato dei classici; in particolare si raccomanda anche di

fare accurate traduzioni in latino da classici italiani, badando minutamente alle regole della grammatica e dello stile: pretenda con le stesse regole numerose versioni e retroversioni.

b. Il greco

Per la prima volta, con la Legge Casati il greco antico viene inserito nel sistema scolastico ufficiale, anche se i primi manuali verranno pubblicati solo nel 1865-66; il problema maggiore è quello della formazione dei professori, visto che l'unica università del Regno in cui si insegna il

greco è quella di Pavia; l'altra università con una cattedra di greco è Padova, che fino al 1866 fa parte dell'Impero Austro-Ungarico.

La logica interlinguistica che integra intimamente lo studio del latino, della sua morfosintassi e del suo lessico, a quello dell'italiano viene riproposta anche per il greco nei confronti del latino: c'è un forte rapporto di dipendenza visto che il greco inizia in quarta ginnasio, dopo tre anni di studio del latino:

Le norme date per lo studio del latino, rendono quasi superflue quelle per il greco, dovendo essere identici i mezzi e gli intenti. Che anzi si ha, per l'apprendimento del greco, il vantaggio di una più opportuna preparazione, per lo studio già fatto della grammatica e degli scrittori latini. [...]

È meglio non aver compiuto il programma stabilito che averlo percorso troppo rapidamente e perciò obbligare il docente della classe superiore a rifarsi da capo.

Nella classe quinta non si pretendano troppe traduzioni dal greco; ma di quanto dell'autore greco si è tradotto, sappia lo scolaro dar minutissimo conto, specialmente per quel che concerne la morfologia e i principali elementi costitutivi di ciascuna parola.

Come si vede da questi rapidi estratti dai programmi e dalle relative *Istruzioni*, siamo nel pieno di quello che le storie della glottodidattica chiamano «approccio grammaticale-traduttivo». Come questo potesse portare a conseguire «senza alcun dubbio, l'altissimo fine che tutti sappiamo doversi ritrarre dallo studio dei classici» rimane difficile da immaginare, così come rimane alla libera interpretazione il concetto di «altissimo fine», che non viene mai specificato nei documenti. Nella prassi le lingue classiche vengono viste come «palestre per la mente», esercizi di memoria e di logica, i classici sono trattati con un atteggiamento da eruditi, sono fonti di citazioni dotte, e il loro principale uso didattico è quello di fornire testi per le esercitazioni di traduzione.

1.6 | L'insegnamento delle lingue straniere

Per la Legge Casati, come s'è detto, lingua «straniera» significa lingua «francese», tranne nella scuola tecnica dove si prevede l'aggiunta eventuale dell'inglese o del tedesco (lingua, quest'ultima, che per decenni è

stata fortemente sostenuta dagli austriaci nella parte Lombardo-Veneta dell'Impero).

Nel secondo Ottocento la glottodidattica delle lingue straniere è dominata dalla scuola tedesca di Johann Heinrich Seidenstücker e di Karl Plötz, che applicano alle lingue moderne la logica didattica delle lingue classiche: i loro testi di francese e di tedesco, diffusissimi in tutt'Europa, sono suddivisi in due parti, una con le regole e i paradigmi, l'altra con frasette sconnesse e minimali da tradurre: già nel 1905 Bahlsen li definiva «uno squallido spreco di insipida traduzione di frasi», ma nell'Ottocento italiano costituivano un punto di riferimento. In Italia era assolutamente ignoto quanto di innovativo veniva prodotto soprattutto negli Stati Uniti (da Ticknor, da Longfellow, il poeta docente di francese al Bowdoin College, da Sauveur e Marcel che proponevano un «metodo naturale» di impianto per quanto possibile induttivo) e in Francia (dove François Gouin anticipava il metodo diretto che lo svizzero Berlitz avrebbe lanciato nel 1896). (Per un quadro d'insieme si veda Titone, 1982.)

Una delle ragioni di questa adesione totale all'approccio grammaticale e dell'uso esclusivo di tecniche come la traduzione e il dettato è forse da trovare nel fatto che la pratica orale esulava dalle attività scolastiche essendo affidata nelle famiglie borghesi alla presenza di bambinaie e di dame di compagnia francofone. I programmi, tuttavia, hanno per la lingua francese lo stesso atteggiamento velleitario e distaccato dalla realtà che mostrano per l'italiano: si ripete sistematicamente l'indicazione a favore del metodo diretto e si dice che dopo i primi due anni «l'insegnamento deve essere condotto in lingua francese»: come questo fosse possibile dopo due anni di frasette e dettati non è dato sapere.

Il risultato di questa idea di lingua straniera è che i programmi si presentano come mere liste di argomenti fonologici, morfologici e sintattici, con precise ma brevissime indicazioni sull'uso della traduzione e del dettato.

CAPITOLO 2

Gli anni della Sinistra Storica

Il quindicennio della Destra Storica, come abbiamo visto nel primo capitolo, era stato segnato da molte «dichiarazioni», da grandi proclami, ma nell'ambito dell'alfabetizzazione non aveva portato a grandi risultati.

Nel 1876 lo scontento per la politica di bilancio in pareggio di Quintino Sella porta alla caduta del governo Minghetti e Vittorio Emanuele II, senza attendere le elezioni (che confermeranno la sua scelta alcuni mesi dopo) affida il governo a Depretis, capo della Sinistra (l'aggettivo «storica», con cui è nota, indica la sinistra precedente alla nascita del partito Socialista nel 1892; allo stesso modo è detta «storica» la Destra che guida l'Italia nella fase dell'unificazione per distinguerla dai movimenti di estrema destra che nascono verso fine secolo). «Sinistra» significava molte cose nella seconda metà del XIX secolo: dal centro-sinistra di Ricasoli (che già aveva partecipato al «connubio» cavouriano, che si evolverà verso il «trasformismo» proprio di questi decenni), alle posizioni pre-socialiste come quella di Zanardelli (che triplicherà il numero degli aventi diritto al voto e inseguirà vanamente il suffragio universale), fino alle posizioni radicali di origine mazziniana e garibaldina: sul piano della scuola questi tre filoni della Sinistra storica trovano uno dei punti di collaborazione nella lotta all'analfabetismo – sia quello linguistico, sia quello tecnico-economico che ha gravi conseguenze sulle potenzialità di una nazione che cerca di agganciare la seconda rivoluzione industriale.

Legata allo sforzo di alfabetizzazione (che non avrà il successo sperato, soprattutto al Sud, come si vedrà) è la politica di divieto del lavoro minorile, avviata nel 1886 all'inizio del governo della Sinistra e conclusa nel 1902, all'inizio dell'era giolittiana, con il passaggio dell'età minima prima a 9 e poi a 12 anni; tuttavia solo nel 1910 Giolitti renderà obbligatoria la dimostrazione dell'adempimento dell'obbligo scolastico per i dodicenni che entrano nel mondo del lavoro, anche se va ricordato che una cosa erano le leggi, ben altra era la realtà soprattutto nelle zone non urbane e non industrializzate (si veda capitolo 3).

La lotta all'analfabetismo è probabilmente una delle pochissime – se non l'unica – linee di continuità tra il decennio dei governi Depretis e quello di Crispi, che a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta importa in Italia molte delle politiche di Bismark – e la Prussia è lo Stato europeo maggiormente impegnato in una politica di alfabetizzazione di massa.

2.1 | L'alfabetizzazione e il divario Nord-Sud

Come era avvenuto negli anni della Destra, la politica scolastica della Sinistra è caratterizzata dalla giustapposizione frenetica di atti «progressisti» e «conservatori» e, per quanto riguarda la politica linguistica, continua la demonizzazione dei dialetti e delle allofonie – ma c'è anche una sostanziale differenza che non va trascurata e che si vede soprattutto nella lotta all'analfabetismo e nell'accentuazione del ruolo dell'istruzione tecnica: mentre nei primi quindici anni del Regno la politica educativa (e, per quanto riguarda l'alfabetizzazione, quella linguistica) è fatta soprattutto sulla carta, negli atti pubblici, nei dibattiti parlamentari e giornalistici (con interventi di intellettuali come De Sanctis, Manzoni, Carducci), la Sinistra Storica, anche sulla spinta della Nuova Sinistra che nasce nel 1882, tende a prestare maggiore attenzione al fatto che i suoi progetti e programmi siano realizzati in pratica.

La ragione di questa attenzione è semplice: negli ultimi trent'anni del secolo si realizza la cosiddetta Seconda Rivoluzione Industriale, che porta a una congiuntura espansiva internazionale: il governo della Sini-

stra vuole agganciare questo trend e sa benissimo che una mano d'opera ignorante, che non sa leggere, che non può quindi apprendere rudimenti tecnici che non siano imitativi, non può che restare fuori dalla nuova economia. Su questo punto si gioca una partita, legata proprio all'alfabetizzazione, che fa sentire le sue conseguenze a distanza di oltre un secolo: non potendo sostenere l'industrializzazione di tutta la penisola, i governi di Cairoli, Depretis, Crispi scelgono di sacrificare il Sud e privilegiare le regioni più vicine all'Europa, cioè quelle del Nord-Ovest (il Nord-Est è appena entrato nel Regno ed è in condizioni simili a quelle del Meridione). Ciò significa che l'alfabetizzazione sarà una questione delle regioni legate all'espansione industriale e di fatto non toccherà quelle la cui economia si basa sull'agricoltura, soprattutto quella latifondistica: scrive Giolitti, parlando dei Fasci siciliani del 1894, che i grandi proprietari terrieri

Hanno il coraggio di proporre [...] l'abolizione dell'istruzione elementare perché i contadini ed i minatori non [possano], leggendo, assorbire idee nuove (Natale et al., 1975, p. 50).

La tesi, in maniera meno gretta, sarà condivisa anche dal Re nel discorso della Corona nel dicembre 1884 e dal magistrato incaricato di aprire l'anno giudiziario nel 1886. Del resto, fin dal 1874 l'idea che la scuola fosse un pericolo era stata espressa dal deputato Lioy, che aveva definito i maestri «apostoli di [...] idee sovversive».

Due aspetti risultano rilevanti per la storia dell'educazione linguistica in questo quindicennio: l'istituzione dell'obbligo scolastico, nel quadro più generale della lotta all'analfabetismo, e il nuovo percorso di formazione dei maestri.

2.1.1 L'alfabetizzazione

L'istituzione dell'obbligo scolastico è associata al nome del Ministro Coppino; in realtà l'idea è precedente, ma cinque anni prima della Legge Coppino, nel 1872, il progetto di Ministro Correnti era stato respinto dal Parlamento, e la stessa sorte era toccata al progetto Scialoja, fortemente sostenuto da Francesco De Sanctis nel 1873 (D'Agostini, 1984). Le decisioni del Parlamento, sorprendenti in uno stato che mira all'industria-

lizzazione, si spiegano con le pressioni dei membri eletti nel Meridione: se si considera che ancora vent'anni dopo la Legge Coppino in Liguria c'è un'aula ogni 1645 abitanti e in Calabria una ogni 59.561 abitanti, si coglie la reale dimensione della resistenza del Sud all'alfabetizzazione.

Le linee guida della Legge Coppino sono l'obbligo per i comuni maggiori (quindi non per quelli rurali) di istituire scuole elementari e scuole serali e domenicali per alfabetizzare gli adulti. Il problema tuttavia è solo parzialmente risolto: la spesa dello Stato per l'istruzione non aumenta significativamente tra l'Unità e il 1900 e quindi i costi dell'istruzione elementare e dei corsi per gli adulti ricadono sui comuni, per cui di fatto solo i comuni ricchi possono attuare la Legge Coppino – ma è comunque un dato di fatto che tra il censimento del 1861 e quello del 1901 nel Nord si passa dal 67% al 40% di analfabeti, mentre nel Sud si resta sopra il 70%.

Nella prospettiva dell'educazione linguistica i Programmi Gabelli del 1888 introducono innovazioni significative rispetto a quelli precedenti della Destra; le *Istruzioni* di Gabelli costituiranno un punto fermo e saranno integralmente riprese nei programmi del 1894 e poi in quelli del 1904: si vedano, ad esempio della totale innovazione introdotta da questi programmi, le indicazioni relative al ruolo della grammatica:

Quanto alla grammatica è da fare assai poco; non per vero che non importi, ma perché giova assai meglio insegnarla praticamente. A quanto la pratica serva, può vederlo ognuno nel fatto che un bambino di sei anni la osserva discretamente nel suo discorso senza neppure averne inteso il nome. Quando il maestro parli la lingua com'è suo dovere, non il dialetto, e la parli correttamente, senza pensarvi insegna grammatica, come, senza pensarvi, il bambino la impara [...].

[Si intende] bandire dalle scuole abusi assai gravi, come quello di fare imparare a memoria ad una ad una le pagine del testo e ridurre tutta la grammatica a studio di definizioni e di regole, a fastidiosi esercizi sui vocaboli e sulle proposizioni separate, quasi che si trattasse di cose inorganiche e morte [...]. Non grammatica, quale insegnamento sistematico di precetti, ma istruzione grammaticale accurata e ininterrotta, per mezzo di razionali esercizi e di un'osservazione diretta sopra i caratteri e le movenze del discorso; non definizioni e ammaestramenti dogmatici, ma regole ben definite e sicure, desunte dalla pratica, per apprendere l'ufficio e il retto uso delle parole nella proposizione e nel periodo.

Si tratta di concetti di straordinaria modernità e si vede come la lezione di Rousseau e Pestalozzi (si veda 1.3.1) sia entrata nella *forma mentis* degli educatori e come venga tradotta in indicazioni didattiche, operative molto precise, che mancavano vent'anni prima:

- a. l'acquisizione grammaticale è un meccanismo inconscio basato sull'input pragmatico;
- b. l'acquisizione avviene attraverso l'input offerto dall'insegnante;
- c. la grammatica pedagogica non è prescrittiva, ma risulta dall'osservazione guidata e da attività metacognitiva basata su campioni autentici, basandosi sulla «pratica», non su «proposizioni separate» ma «nella proposizione e nel periodo», osservando «il carattere e le mosse del discorso».

2.1.2 La formazione linguistica dei maestri

Abbiamo visto nel primo capitolo che il maestro che dovrebbe insegnare l'italiano ai bambini è mal pagato, poco qualificato e spesso incapace lui stesso di parlare italiano: Ulivieri (in Tomasi et al., 1979, p. 173) ricorda che nel Meridione sono impiegate maestre analfabete e che nello Stato della Chiesa la prova di abilitazione all'insegnamento è costituita da un colloquio *orale* di catechismo; nella sua storia della formazione magistrale, De Vivo (1896) nota come la sottovalutazione del ruolo della scuola primaria nel primo secolo del nostro Stato sia dimostrata dal fatto che per 140 anni la scuola Magistrale è stata la più breve di tutte le scuole superiori.

Anche in ordine alla formazione dei maestri la figura di spicco è Coppino: nel 1867, ministro per la Destra, emana programmi per la loro formazione che concentrano ogni sforzo su ortografia e morfosintassi e che focalizzano, tra le abilità, la composizione scritta; fulgido esempio del trasformismo di quegli anni, ritroviamo Coppino ministro per la Sinistra, nel 1877, che sostiene l'obbligo scolastico e che l'anno dopo, dovendo identificare maestri per le scuole che sorgono nei comuni maggiori, abbassa il livello fino a ritenere idonei coloro che abbiano frequentato almeno due anni nella scuola pubblica oppure i militari con 12 anni di carriera.

Nel 1880 torna brevemente al ministero il De Sanctis e si pone immediatamente il problema della formazione linguistica dei maestri: i suoi programmi prevedono tra l'altro che i futuri insegnanti debbano saper confrontare il «dialetto provinciale con la lingua nazionale», muovendo quindi dalla precedente volontà di ignorare l'esistenza stessa dei dialetti alla loro presa in considerazione come madrelingua della quasi totalità dei bambini e quindi come punto di partenza per l'educazione linguistica.

Tre anni dopo (1883) il Ministro Baccelli predispose nuovi programmi in cui l'acquisizione dell'italiano da parte dei futuri maestri assume un ruolo ancora più centrale, e cinque anni dopo, nel 1888, il Ministro Boselli emana i programmi Gabelli, da cui abbiamo citato la sezione sulla grammatica nel paragrafo precedente, e stabilisce che la «patente magistrale» possa essere ottenuta *solo per concorso con modalità uguali in tutto il Regno* (R.D. n. 6493); l'anno successivo, viene anche istituito un triennio preparatorio tra la scuola elementare e la scuola normale (1889) e nel 1890 si emanano nuovi programmi – la tempistica tra queste iniziative dimostra come il problema della formazione dei maestri venga finalmente percepito come nodo centrale per il processo di alfabetizzazione – che contengono due innovazioni destinate a durare per un secolo:

- a. la pedagogia diviene l'asse portante della scuola normale e include al suo interno anche molte delle osservazioni che nei precedenti programmi erano classificate come «insegnamento dell'italiano» (in termini odierni: la pedagogia ingloba la glottodidattica); due anni dopo, nel 1892, i programmi del Ministro Martini riducono il ruolo della pedagogia (quindi anche della «pedagogia dell'italiano») e soprattutto quello del tirocinio nelle classi, ridotto a una formalità;
- b. il programma di italiano dei futuri maestri si trasforma in un corso essenzialmente letterario su base diacronica: è un cambiamento radicale rispetto ai programmi De Sanctis di dieci anni prima in cui c'erano solo «brevi cenni sui progressi e le vicende della letteratura italiana nei vari secoli della sua storia».

I programmi Martini durano, come può prevedere chi sta leggendo questa storia, due anni: nel 1894 cambiano i programmi della scuola

elementare e conseguentemente quelli della scuola normale; anche questi durano poco e nel 1897 si approvano i programmi che formeranno i maestri fino alla riforma Gentile, per un quarto di secolo. In questi programmi, accanto alle raccomandazioni per una de-dialettizzazione profonda, si trova una nota didattica interessante:

Grammatica, stilistica, retorica, notizie dei generi letterari, biografie dei principali scrittori, tutto dev'essere presentato agli alunni nella sola maniera veramente facile, dilettevole e proficua, cioè per via di letture e commenti. Nessuna regola che non sia desunta dai fatti, nessun giudizio, che non sia accompagnato da prova; la lezione non sia esposizione soltanto, ma esposizione e dialogo.

2.2 | Latino e lingue straniere nelle scuole medie e superiori

La Legge Casati creava due filoni, uno ginnasiale-liceale e uno tecnico; quest'ultimo era di durata più breve e privo di insegnamento di lingue classiche. La Sinistra si pone come obiettivo l'equilibrio tra queste due componenti del sistema formativo successivo alla scuola elementare, anche perché la scuola tecnica è funzionale all'industrializzazione – ma nel 1901, quando inizia la stagione liberale legata al nome di Giolitti, a fronte di 64.000 studenti nei ginnasi-licei ce ne sono solo 55.000 che frequentano le scuole tecniche, esclusi dall'accesso alle università anche nelle facoltà coerenti con il percorso tecnico seguito (Barbagli, 1974).

Il cardine della politica di riequilibrio tra i due rami della Y, che sintetizza il sistema scolastico del Regno, è la creazione di una scuola media unica e, conseguentemente, di una scuola media *senza latino*: linea che troverà attuazione solo un secolo dopo (si veda capitolo 6), ma che era già stata posta da Coppino (quando era ancora con la Destra, nel 1867) e dal suo successore Broglio, provocando una violenta reazione della scuola cattolica: M. Ricci, futuro generale degli Scolopi, compone perfino un poemetto in cui lo studio della lingua straniera, che nel progetto dovrebbe sostituire il latino, è visto come chiave d'accesso all'ateismo: parlando di un «povero studente» costretto a studiare le lingue moderne,

Ricci scrive

Appena del francese sia satollo
Schiaffalo in qualche tecnico istituto
Ove alla fede in Dio si tira il collo.

All'apice della forza di governo della Sinistra Storica, con alcuni artifizi burocratici (i D.M. n. 5417 del 1888 e 7361 del 1890) il Ministro Boselli scavalca il Parlamento e crea di fatto la scuola media unica introducendo programmi identici per ginnasio e scuola tecnica, con *l'esclusione del latino* che compare solo nel primo anno. L'iniziativa viene prontamente bloccata.

Tre anni dopo, il Ministro Martini propone inutilmente una scuola media senza latino, e sarà ancora il problema del latino a far naufragare il disegno di legge del Ministro Gallo nel 1901, come vedremo nel capitolo seguente.

Un cenno, per l'affinità dei problemi, va fatto alla presenza del greco nei licei classici.

Letterati come De Sanctis e D'Ancona e filologi come Ascoli, D'Ovidio e Villari sono concordi nel ritenerne improduttivo l'insegnamento, quanto meno nel modo in cui viene condotto. Ci sono infatti molte incertezze linguistiche in proposito (anzitutto, quale pronuncia e quale varietà regionale proporre), ma ci sono anche problemi politico-culturali: il greco è considerato tipico della cultura germanica e questo non è apprezzato da molte fasce della borghesia – tuttavia l'attenzione è talmente concentrata sul latino nei primi tre anni del ginnasio che non ci consta alcun dibattito e alcuna proposta relativa al greco. (Sul tema, Raicich, 1981.)

Quanto agli approcci e ai metodi di glottodidattica per il latino, il greco e le lingue straniere moderne i programmi che si succedono ripetono, con lievi variazioni, quanto riportato in 1.5, con la tendenza a porre una certa enfasi (dichiarata, ma non supportata da modifiche significative nelle indicazioni didattiche) sull'oralità nelle lingue straniere – cosa comprensibile se si pensa all'impatto che ha negli anni Novanta la proposta di un «approccio naturale» da parte dello svizzero Berlitz e l'inizio della diffusione delle sue scuole.

CAPITOLO 3

Gli anni del Liberalesimo

Si parla spesso di «era giolittiana» per indicare il primo quindicennio del XX secolo (anche se Giolitti aveva guidato un governo d'emergenza tra il 1892 e il 1893); in questo capitolo includeremo anche gli anni del primo conflitto mondiale, alla cui conclusione Giolitti torna al governo per due brevi mandati, affidando il Ministero della Pubblica Istruzione a Benedetto Croce.

Giolitti, primo Presidente del Consiglio a non aver combattuto contro gli austriaci e quindi simbolo di un'Italia nuova, viene eletto in seguito alla reazione, soprattutto della borghesia del Nord, all'inasprimento fiscale sui redditi medio alti e alla dilagante violenza sociale, con fenomeni repressivi sempre più inaccettabili per le coscienze non solo dei socialisti ma anche dei cattolici – e di queste due componenti della società italiana Giolitti cerca il contributo nel tentativo di riprendere in mano una situazione fortemente segnata sia dalla crisi economica di fine secolo sia dagli enormi costi, umani ed economici, della politica coloniale impostata da Crispi negli anni Novanta.

3.1 | La politica scolastica

La lunga stagione di Giolitti è segnata, per quanto riguarda la politica scolastica, da varie iniziative:

- a. la Riforma Nasi (1901-1903) è un tentativo, effettuato appena preso in mano il governo, di riforma palinogenetica della scuola italiana – ma proprio per la sua globalità e radicalità la riforma non viene attuata, tranne in parte per la ripresa che se ne fa l'anno successivo con la Legge Orlando;
- b. la Legge Orlando (1904), che estende l'obbligo scolastico fino a 12 anni, impostando un sistema di controllo sull'effettivo rispetto di queste norme, e che sostiene le scuole serali e festive per l'alfabetizzazione;
- c. la Commissione Reale per il Riordino dell'Istruzione Secondaria (1905-1909) che vede lo scontro tra Salvemini (grande nemico di Giolitti, che accusa di abbandonare il Mezzogiorno al suo destino ancor di più di quanto non abbiano fatto Destra e Sinistra precedentemente) e l'ala riformatrice che fa riferimento a Lombardo Radice: il tema è sempre quello dell'unificazione della scuola media. Dopo quattro anni di lavori e scontri la Commissione decade senza aver modificato la situazione; un ulteriore tentativo di riforma della scuola media si avrà durante la guerra, ma il tutto si tradurrà semplicemente in un adeguamento dei programmi;
- d. la fondamentale Legge Daneo-Credaro (1911) che toglie le scuole ai comuni (spesso privi di mezzi per istituirle e mantenerle) e le statalizza, creando i provveditorati provinciali («Consiglio Provinciale Scolastico»);
- e. la riforma di Benedetto Croce (1920). Dopo la guerra, che lascia ben poco spazio alla riflessione sulla scuola, Giolitti torna al governo e chiede a Benedetto Croce (su posizioni ben più liberali di quelle del vecchio statista, che ormai si sposta sempre più verso destra, pur governando nel cosiddetto «biennio rosso») di assumere il Ministero della Pubblica Istruzione. Il mondo della scuola è ignoto a Croce, tant'è che il suo progetto di riforma nel 1920 riesce a coalizzare l'opposizione sia di tutti i partiti sia della Commissione per la Pubblica Istruzione, presieduta dal futuro Ministro Boselli, che rifiuta non solo di discutere ma anche di ascoltare la relazione del filosofo.

Un aspetto significativo di questo ventennio è rappresentato dal maturare della consapevolezza del ruolo fondamentale dei maestri elemen-

tari, cardini della politica di alfabetizzazione; i loro stipendi vengono aumentati, si richiede che abbiano il diploma della scuola normale e solo in assenza di maestri diplomati i comuni (e poi i consigli provinciali) possono impiegare maestri non formati. Ogni comune dove sia istituito un ginnasio, stabilisce la legge Daneo-Credaro, può istituire per decreto un corso magistrale di due anni, successivo al ginnasio e alternativo al triennio liceale (si conferma il principio che la scuola magistrale è più breve del liceo): lo studente formato nel ginnasio e professionalizzato nel successivo biennio magistrale è «felicemente preparato» per fare il maestro.

Gli insegnanti elementari iniziano a prendere consapevolezza del loro ruolo: lo dimostra la costituzione dell'Unione Magistrale Nazionale (1901), osteggiata del neo-presidente Giolitti ma sostenuta da un liberale radicale come Credaro, che Giolitti sceglierà poi come ministro dal 1911 al 1914. L'UMN è quindi fortemente orientata in senso liberale e questo provoca la costituzione, nel 1907, di un'associazione di ispirazione cattolica intitolata a N. Tommaseo.

Gli insegnanti medi seguono l'esempio dei colleghi elementari e nel 1902 creano, sotto la guida di Kirner, la Federazione degli Insegnanti Medi, di orientamento progressista, che oppone il concetto di «professione docente» a quello di «missione educativa» propugnato dalle associazioni elementari, soprattutto dalla «Tommaseo» (Bini, 1981).

Come si vede dalla sintetica lista degli interventi e da queste riflessioni, il mondo scolastico è fortemente segnato dalla progettualità e dal dibattito, ma questo non comporterà effettive innovazioni nei programmi.

3.2 | L'insegnamento dell'italiano

Prima di entrare nello specifico della lingua italiana – meglio, di quella che Giuseppe Lombardo Radice, il grande pedagogista che per trent'anni domina il panorama della politica scolastica italiana, chiama per la prima volta «educazione linguistica» nelle sue *Lezioni di didattica* del 1913 – bastano poche parole per confermare che la politica liberale prosegue nell'alveo di Destra e Sinistra in ordine ai dialetti: continuano ad

essere considerati una realtà nociva, da combattere e annientare; al momento dell'ingresso negli asili infantili il dialetto è «accettato per pura necessità» ma va sostituito sistematicamente con l'italiano non appena possibile (Programmi Credaro per gli asili, 1914).

La posizione dell'esercito, sia nelle guerre coloniali sia nella prima guerra mondiale, è determinante nella demonizzazione del dialetto: soldati che provengono dalle diverse regioni non parlano italiano e spesso quindi non capiscono le istruzioni e gli ordini degli ufficiali: quindi il dialetto è pari al «nemico». Le storielle, spesso più tragiche che comiche, che riproducono interazioni in cui il soldato semplice usa forme rudimentali di «italiano popolare», come verrà chiamato settant'anni dopo, e l'ufficiale usa un italiano colto e manzoniano, sono la variante da caserma di una politica ancora più dura e determinata in ordine ai dialetti che verrà messa in atto da parte del fascismo.

Venendo all'italiano, abbiamo visto sopra come ci sia uno sforzo significativo per migliorare la qualità degli insegnanti elementari che operano in un contesto in cui l'obbligo scolastico viene esteso e in cui l'alfabetizzazione viene affidata a scuole statali (mentre rimangono affidate ai comuni e alla Chiesa i corsi popolari e festivi per adulti).

L'azione in questo senso è continua ma si scontra, soprattutto al Sud (come abbiamo visto nel secondo capitolo) con quello che il Ministro Daneo definisce il «mal volere» che frustra l'impegno dello Stato; il suo successore, il Ministro Credaro, sempre nel 1910, scrive: «non sono i mezzi che mancano. È la volontà» (citati in De Vivo, 1983, pp. 71-72).

I programmi del 1904 prevedono che l'insegnamento dell'italiano sia parte degli «insegnamenti fondamentali» non solo per l'evidente funzione strumentale che la padronanza linguistica riveste, ma perché esiste una relazione tra chiarezza linguistica e chiarezza concettuale, intellettuale: è in questa prospettiva che Lombardo Radice parla di «*educazione* linguistica» e non di «*insegnamento* dell'italiano».

Dal punto di vista metodologico, dopo aver spiegato come il primo anno vada dedicato a portare allo stesso livello tutti i bambini che giungono alla scuola «non tutti egualmente analfabeti», i programmi si concentrano sulle abilità scritte, sancendo *de jure* l'abbandono del metodo alfabetico per l'insegnamento della lettura e sostituendo quindi il *sillabario* all'*abecedario*.

In sintonia con l'interesse della linguistica di fine secolo per gli studi fonetici e fonologici, i programmi accentuano le raccomandazioni relative all'ortoezia, dividendo le *istruzioni* per gli aspetti sovrasegmentali e la «pronuncia» vera e propria; in ordine ai primi, scrivono

Nelle classi inferiori, specialmente nella prima, può e deve ricorrere spesso all'insegnamento collettivo, vigilando però che l'esercizio non si risolva per alcuni in una finzione, e avendo attenzione che gli alunni non contraggano l'abitudine della cantilena, così frequente nelle nostre scuole. La cantilena, dagli esercizi collettivi, i quali, per il profondo istinto musicale del nostro popolo, diventano una specie di canto corale, passa poi sempre nella pronuncia individuale e vi lascia tracce fastidiose. Anche più tardi l'alunno, leggendo da solo, salmeggia.

Questo difetto, una volta contratto, richiederà non poca fatica ad essere eliminato, mentre basterà ad evitarlo che il maestro, fin dai primi esercizi di sillabazione, esiga dai fanciulli il tono del parlare e non del cantare. Egli stesso saprà darne l'esempio, scandendo ogni sillaba, forzando le articolazioni, senza distendere i suoni e con voce naturale, dando alle sillabe il valore che hanno nella pronuncia normale.

Dopo questa indicazione relativa all'intonazione – nuova rispetto ai tantissimi programmi dei primi quarant'anni del Regno – il testo focalizza il tema della fonologia e dei problemi indotti dalla rappresentazione grafemica dei fonemi:

Negli esercizi di pronuncia abbia presente il maestro, che i nostri segni alfabetici non rappresentano tutti i suoni della nostra lingua. Il suono dell'*s* dolce ha lo stesso segno di quello dell'*s* aspra. L'incompleto sistema degli accenti non distingue sempre l'*o* aperta dall'*o* chiusa, l'*e* aperta dall'*e* chiusa. Con pochi segni di più, si potrebbe ovviare all'inconveniente. Ma riforme di questo genere non si impongono con leggi, né con programmi: né, imponendole, si praticerebbero subito.

Valga ad ogni modo questa osservazione per dire quanto il maestro debba avere cura della pronuncia, esercitando nel linguaggio degli alunni una correzione paziente, massime dei riflessi dialettali.

Sotto questo aspetto le classi che danno i migliori risultati, sono quelle rette dai maestri che meglio pronunziano e leggono e che maggior cura pongono nella correzione parlata e scritta. Il maestro che legge e pronunzia male, o peggio, che adopera abitualmente espressioni dialettali e permette che anche gli alunni ne usino, coltiva difetti, i quali, passando dal linguaggio parla-

to allo scritto, diventano errori ortografici e grammaticali [...]. Per questo i nuovi programmi impongono, massime nelle prime tre classi, una speciale cura nella correzione della fonetica dialettale e dell'uso di idiotismi.

Nuova rispetto ai programmi precedenti è anche l'accentuazione dell'importanza del dettato ai fini dell'apprendimento della scrittura. Il dettato, «l'esercizio collettivo per eccellenza», «sempre più potente ausilio nell'insegnamento linguistico», diviene quindi la tecnica fondamentale e può essere legato all'attribuzione di premi ai migliori, «alimentando una sana emulazione».

Un dettaglio significativo dell'attenzione che gli estensori dedicano alle riflessioni linguistiche riguarda il ruolo della punteggiatura (che a dire il vero è talvolta intuitiva anche nei testi dei programmi che abbiamo riportato in questi capitoli):

Progredendo nelle classi, il dettato sarà reso più difficile richiedendo dall'alunno la punteggiatura. Questo può cominciare a farsi nella terza classe, dove l'alunno inizia la conoscenza pratica delle varie parti del discorso.

Il dettato diviene poi strumentale a far scrivere il bambino, divenendo «preponderante» in quinta e sesta, testi di storia, di geografia, e soprattutto testi letterari finalizzati all'educazione «del sentimento e del gusto»:

Certe novelle di Gaspare Gozzi o alcune moralità di Serafino Aquilano, dove è condensato tanto buon senso e sentimento popolare, sono altrettanto utilmente insegnabili ai ragazzi del popolo, che uno squarcio della prosa di Manzoni o una poesia di Prati.

Un anno dopo la fine della guerra, il Ministro Baccelli prende un'iniziativa inconsueta: scrive una circolare (n. 71 del 15 ottobre 1919) in cui usa la prima persona singolare per offrire a insegnanti, presidi e provveditori dei «suggerimenti» (anche se la titolazione della circolare parla di «norme»). La circolare è un testo glottodidattico interessante: da un lato anticipa la posizione dei suoi successori Croce e Gentile su un insegnamento dell'italiano finalizzato a «raffinare il naturale gusto artistico, ravvivare la coscienza morale e nazionale [dei giovani]», dall'altro

anticipa posizioni che si affermeranno verso la fine del secolo, quali l'idea di un'educazione letteraria condotta attraverso il contatto diretto con i testi e quella di un approccio induttivo alla grammatica.

A questa circolare fa seguito, dopo quattro mesi, l'emanazione dei Programmi Baccelli, che riprendono questi concetti.

Abbiamo accennato nel primo paragrafo al tentativo di riforma di Croce, nel 1920. Il filosofo non si occupò mai di educazione linguistica, ed egli stesso in questi anni è ancora lontano da quella *Filosofia della pratica* (1941) in cui recupererà la nozione di «lingua come fare pratico»; d'altra parte, Croce ha una posizione netta sulla lingua, che sarebbe rifluita certo nei programmi della sua mancata riforma: «introduco nei miei componimenti lo stile disinvolto di quei giornali, più adatto alla mia indole di quello enfatico che non ho mai né allora né poi tentato» (citato in De Mauro, 1963, p. 331).

3.3 | L'insegnamento delle lingue classiche

Abbiamo visto nel precedente capitolo (2.2) che il tema della separazione tra scuola classica e tecnica, insieme a quello della presenza del latino, domina la discussione riguardo alla scuola superiore, e abbiamo visto nell'introduzione a questo capitolo come la riforma Nasi del primo governo Giolitti sia respinta anche per la proposta di una scuola media unica. Non si trattava di una contrapposizione politica: anche personalità socialisteggianti come Lombardo Radice o «progressiste» come Salvemini e Villari sono contrarie, ritenendo che sia ingiusto privare della cultura classica le nuove classi sociali che investono sull'istruzione dei loro figli.

Questa linea è particolarmente marcata in Gaetano Salvemini, i cui interventi nella Commissione Reale per l'Ordinamento degli Studi (1905) sono mirati a salvaguardare la «serietà degli studi», che verrebbe compromessa se si affiancassero allievi provenienti da famiglie di livello socio-economico elevato ad allievi piccolo-medioborghesi, che hanno storia, prospettive e interessi differenti (Bertoni Jovine, 1976, pp. 352 ss.). Questa posizione non va letta con gli occhi d'oggi catalogan-

dola come «reazionaria», ma piuttosto come consapevolezza che la classe dirigente del Paese è ancora fragile e viene forgiata dalle famiglie e dalle scuole d'élite, e quindi non può essere integrata con un «sottoproletariato intellettuale, privo di tradizioni e incolto, ma affamato di piccolo potere e di sottogoverno» (Canestri, Ricuperati, 1976, p. 25).

Il problema del latino quindi tutto è tranne che un problema di educazione linguistica. Nel discorso di insediamento della Commissione Reale del 1905 il Ministro Bianchi dichiara:

Io non esito a esprimere francamente il mio pensiero, dichiarando che lo studio della lingua latina nei primi anni della scuola secondaria è un errore psicologico e pedagogico, una colpa legislativa, aggravata dalla irrazionalità dei metodi. La scuola secondaria inferiore o di primo grado deve riuscire come ho or ora accennato a imprimere nelle personalità dei giovani i caratteri precipi della propria nazionalità; e a questo deve concorrere e bastare la conoscenza del nostro idioma, della nostra storia e del nostro paese. Dello studio della lingua si deve in questi anni particolarmente aver cura, ché esso educa il senso estetico ed invigorisce il processo logico, che è condizione prima della visione lucida e sicura delle cose e dei rapporti. L'italiano, la storia, la geografia sono i cardini della istruzione secondaria inferiore.

Da queste posizioni, condivisa da molti membri della Commissione Reale, nasce la proposta di

- a. un ginnasio con il *francese* al luogo del latino,
- b. un liceo classico con *latino* e *greco*,
- c. un liceo scientifico con *due lingue straniere*,
- d. un liceo moderno con il *solo latino*,

La riforma, ancorché ampiamente discussa, non verrà mai neppure messa ai voti (Cova, 1982).

Abbiamo ricordato in 3.2 la circolare (1919) e i successivi programmi (1920) del Ministro Baccelli. Le linee portanti di questa riforma non erano evidenti per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano (che nei Programmi risultano molto attutite rispetto alla Circolare), ma risultano chiare in ordine al latino e alle lingue straniere. Quanto alle lingue classiche, nella Circolare Baccelli dice che

oramai i più convergono nella opinione che vi debba predominare l'indirizzo *umanistico*, inteso nel migliore senso della parola [...]. L'indirizzo puramente filologico, le minuziose indagini di carattere glottologico, le varie disquisizioni che dallo studio attento sulla derivazione vanno fino all'esame delle varianti dei codici di un'opera classica, hanno esercitato sui giovani docenti tale attrattiva da persuaderli, anche in buona fede, che in tanta dottrina la nostra scuola media non dovrebbe essere inconsapevole. E così si è quasi del tutto perduta di vista la pura tradizione della scuola italiana, e se non si muta strada si corre il pericolo di obliterare affatto lo scopo al quale l'insegnamento classico deve mirare.

Nei programmi del 1920 queste riflessioni vengono tradotte in pratica, e nelle *Istruzioni* si accusa proprio l'insegnamento filologico degli autori classici e quello formalistico della grammatica di aver generato «il falso pregiudizio dell'inutilità degli studi classici»; si deve quindi guidare «al più presto possibile l'alunno alla interpretazione e alla intelligenza del classico», risalendo da qui alla grammatica necessaria e scoprendo «le dipendenze e le affinità della lingua nostra con quelle antiche».

3.4 | Le lingue «moderne», «straniere moderne», «straniere»

Fino alla Circolare Baccelli del 1919 si parla di lingue *moderne*; nel decreto istitutivo dei corsi postuniversitari del 1920 si parla di lingue *straniere moderne*; nei programmi del 1920 si parla di lingue *straniere*. Per sessant'anni l'opposizione è stata tra lingue *classiche* e *moderne*, dopo la Grande Guerra la dimensione temporale che distingue *classico/moderno* lascia spazio a quella spaziale, tra lingua nazionale (spesso detta lingua *patria*) e lingua che viene da fuori, da *extra*, quindi *straniera*, etimologicamente parente di «estranea, strana, stramba». Ricordiamo che la canzone patriottica più popolare di questi anni dice «non passa lo straniero», significando «nemico».

Se da un lato in questo scivolamento da *moderno* a *straniero* ci pare di cogliere un'anticipazione dell'atteggiamento che avranno la riforma Gentile e quelle successive nei confronti delle lingue, dall'altro le indi-

cazioni della Circolare Baccelli ci costringono a riconsiderare l'opinione generalizzata secondo cui solo nella seconda parte del secolo scorso si è data importanza alla valenza comunicativa delle lingue: Baccelli usa il corsivo per affermare che

l'insegnamento delle lingue moderne in ogni ordine e grado d'istituti secondari *non può prescindere a un fine essenzialmente utilitario*, [anche se nelle scuole tecniche giungere] a conversare con franchezza è cosa che si otterrà solo per eccezione. [...] Leggere bisogna e non teorizzare: leggere da prima in scuola passi ricchi di nomenclatura pratica, obbligando gli alunni a spiegare in italiano quello che hanno letto. Nella seconda e terza classe le letture si faranno su opere intere, rapidamente in scuola e a casa; in iscuola si riprenderanno per commentarli solo alcuni passi.

Tre commenti sono d'obbligo:

- a. l'input viene dato attraverso lo scritto, ma scegliendo opere complete, con nomenclatura pratica, e non testi letterari o singole frasi;
- b. gli studenti devono «spiegare» e non «tradurre» in italiano quanto hanno letto;
- c. la comprensione è prima globale, si legge «rapidamente», e solo alcune sezioni verranno poi trattate successivamente in maniera analitica, in linea con la psicologia del primo Novecento che prenderà poi il nome di *Gestalt*.

La strumentalità della lingua straniera viene ribadita esplicitamente anche nei programmi del 1920 per il ginnasio: il francese

non ha funzione di materia formativa o di cultura: ad esso è riserbato il più modesto compito di mettere in grado l'alunno di leggere senza l'aiuto di un vocabolario un testo scientifico o letterario francese di media difficoltà e di sostenere una semplice conversazione con pronuncia e forme corrette.

Nell'individuazione degli obiettivi, chiaramente condotta da tecnici che non comprendono la portata dell'introduzione derivata dalla Circolare di Baccelli, troviamo un vieto programma di fonologia, morfologia, sintassi, lessico, «desunto in gran parte dalle letture e riguardante gli argomenti più comuni della vita umana e a quella dello scolaro in partico-

lare» (seconda ginnasio) o riguardanti «termini speciali del linguaggio scientifico, storico e geografico» (quinta ginnasio); si inizia con lo studio isolato dei «trentasette fonemi della lingua francese», mostrando «in quanti e quali modi ciascuno di essi può essere rappresentato nell'ortografia francese», per poi passare a letture, dettati, riassunti, versioni «per l'applicazione delle regole di grammatica», traducendo non solo testi dall'italiano, ma anche dal latino, per giungere alla composizione. Le abilità orali sono ignorate nelle indicazioni metodologiche. Tutto ciò in presenza di un'indicazione generale che diceva «si eviti in modo assoluto di considerare la grammatica come uno studio che ha in sé il proprio fine».

I programmi delle scuole tecniche, che includono anche inglese e tedesco, si aprono con un richiamo alla continuità didattica in quanto «gli alunni arrivano sia dalla tecnica che dalla complementare già forniti degli elementi del francese. Di questi elementi l'insegnante deve tener conto».

Quanto agli obiettivi per l'inglese e il tedesco,

non si pretenda più di quanto serve a usare queste lingue per brevi composizioni di facile e pratico argomento, in conversazioni semplici su cose comuni, nella interpretazione sicura delle opere necessarie alle professioni alle quali gli alunni si dedicheranno.

Per i licei moderni l'insegnamento delle lingue ha fine formativo, alla pari delle lingue classiche. Ma sarebbe assurdo che, nell'educare la loro intelligenza, gli scolari rinunziassero a impadronirsi di uno strumento tanto utile per la pratica della vita e degli studi. In ogni modo al fine formativo si può arrivare partendo da uno studio pratico e quanto più occasionale possibile della grammatica, e procedendo per via d'intense e meditate letture.

In sintesi, la Circolare Baccelli del 1919 rappresenta, per la didattica delle lingue classiche e straniere, un enorme balzo nella prospettiva novecentesca che si affermerà (almeno per le lingue straniere) nella seconda parte del secolo; ma i Programmi del 1920, nelle sezioni metodologiche che seguono le indicazioni di principio desunte dalla Circolare, mostrano un altro aspetto che abbiamo avuto modo di vedere nei primi due capitoli di questo studio: la distanza che separa le indicazioni e le dichiarazioni di principio e di indirizzo dalla pratica didattica, dalla realizzazione operativa.

CAPITOLO 4

La scuola del Fascismo

Nell'introduzione abbiamo ricordato che una prima versione di questo studio era apparsa in Balboni, 1988; in quel volume, il capitolo che tratta il periodo che stiamo affrontando aveva il titolo *La scuola gentiliana*: approfondendo lo studio, anche alla luce della storiografia recente, ci siamo resi conto che, malgrado questa definizione sia accettata comunemente ed altrettanto comunemente usata, la scuola «gentiliana» è esistita per pochi anni (lo stesso Gentile è ministro solo dal 1922 al 1924, in quanto si dimette dopo il delitto Matteotti). In realtà, la serie di atti legislativi e amministrativi che furono chiamati «Riforma Gentile» fu sottoposta già nel 1925, a partire dal ministero Fedele, a una serie di «ritocchi» che lo stesso Gentile definisce «tradimento. Sì, la parola è dura: ma è la sola parola propria» (citato in Canestri, Recuperati, 1976, p. 137). Saranno comunque i ministri De Vecchi e Bottai a configurare la vera «scuola fascista» negli anni Trenta, scuola che di quella gentiliana conserva la struttura (e non tutta) ma non lo spirito. Gentile aveva progettato una scuola certamente aristocratica, elitaria, volta a far maturare la libertà come categoria «dello spirito» (anche se non «della pratica»), ma non certo una scuola classista che all'aristocrazia intellettuale sostituirà l'aristocrazia socio-economica e politico-partitica.

La scuola immaginata da Gentile ottiene l'appoggio di personalità come Salvemini, Croce, Codignola e l'opposizione dei due tronconi del socialismo (divisi nel 1922), con un atteggiamento neutrale della Chiesa che vi vede un primo passo verso la «libertà d'insegnamento» (intesa

come parità tra scuole statali e private). Interessante l'atteggiamento di Mussolini, maestro elementare, ex direttore del quotidiano socialista *Avanti!*: inizialmente è convinto dell'impianto socialisteggiante del Direttore Generale dell'Istruzione Elementare, Giuseppe Lombardo Radice, e dal liberalesimo idealista di Giovanni Gentile, per cui definisce questa serie di innovazioni come «la più fascista delle riforme», ma poi – anche a causa dell'atteggiamento ondivago di Gentile, critico verso il fascismo in privato ma firmatario del *Manifesto degli intellettuali fascisti*, riluttante verso le leggi razziali che poi sottoscrive nel 1938 – approva la progressiva de-gentilizzazione della scuola ed esalta la *Carta della Scuola* che il Ministro Bottai emana nel 1939, proposta coerente con la natura e l'impianto culturale del fascismo (sul processo di «fascistizzazione» della Riforma Gentile si veda Ostenc, 1981; sulla scuola fascista, Piscopo, 2006)

4.1 La politica linguistica del Fascismo

L'eterogeneità delle forze che reggono il Fascismo gli impedisce la definizione di una strategia coerente di intervento nell'educazione linguistica nella scuola italiana: se i latifondisti non hanno ragioni per contenere la dialettologia e l'analfabetismo di braccianti e mezzadri, gli industriali del Nord richiedono operai che conoscano l'italiano a livelli pragmaticamente efficienti e possano accedere alla formazione o all'aggiornamento professionale; se la piccola borghesia impiegatizia vuole dotarsi di un'italofonia classicheggiante e retorica che troverà il modello nell'italiano aulico e greve del Duce (Leso et al., 1977, cap. 1), la grande borghesia invece è più libera e autonoma dal fascismo: l'autobiografia di Susanna Agnelli offre un buon paradigma, in cui il repertorio linguistico va dal dialetto all'inglese appreso dalle *nanny*, checché Bottai pensi dell'inglese giungendo a proibirne l'insegnamento.

La politica linguistica quindi non viene condotta attraverso la scuola, troppo lenta, difficilmente controllabile da parte del regime, ma piuttosto attraverso nuovi e potenti veicoli, la radio e, dopo l'avvento del sonoro, il cinema «dei telefoni bianchi»: è un italiano che ha la cadenza

romagnola e la carica demagogica ed emotiva di Mussolini e la raffinatezza dannunziana e l'eloquio solenne di Amedeo Nazzari.

La politica linguistica – il «giacobinismo linguistico», come lo chiama Renzi (1981, p. 158) – del Fascismo si dispiega su tre assi.

a. *Una lingua «alta»*

Si vuole dotare l'Italia di una lingua «degn» del rinnovato slancio nazionalistico e imperiale: l'Italia è l'erede della romanità e questa linea di continuità deve essere rimarcata dalla qualità dell'italiano, che si rivolge verso modelli antichi e pratica l'autarchia linguistica; questa azione riguarda radio, giornali, cinema, ma anche la letteratura: esemplare la parabola di D'Annunzio, che inizia verista e finisce «dannunziano».

b. *L'italianizzazione generalizzata del Paese*

Come si è detto, il Fascismo non punta solo sulla scuola ma soprattutto su una mobilità lavorativa che porta militari, impiegati statali, insegnanti a operare fuori della propria regione e, soprattutto, che rappresenta lo Stato nelle aree alloglotte.

A differenza degli interventi descritti nei primi capitoli, che condannavano il dialetto e proclamavano l'italianizzazione ma poi non avevano (né, realmente, cercavano) strumenti per attuare e controllare questi processi, il Fascismo elabora un percorso dettagliato che porta Migliorini, Tagliavini e Terracini, cioè i più grandi linguisti dell'epoca, a lavorare a un progetto di manuali per il passaggio dai dialetti locali all'italiano.

c. *Un lessico «fascista»*

Il lessico viene sentito come la parte più significativa della lingua, che deve adeguarsi all'«azione quotidiana del fascismo che opera sui cervelli, sui pensieri e quindi sulle manifestazioni di questi nuovi pensieri» (parole di un articolo di E. Allodi del 1934, citato in Leso et al., 1977, p. 115). L'azione ha due direttrici:

- l'italianizzazione dei «barbarismi» (si noti la scelta del termine, connotato più negativamente del termine tecnico dell'epoca, «fo-

restierismi)), per cui il *bar* diventa *taverna potoria*, il *cognac* si trasforma in *arzente* e nascono grafie come *cupé*, *iogurt*, *giàz* (elenchi assai godibili si trovano in Leso et al., 1977, pp. 146-47 e in Altieri Biagi, 1985, p. 143);

- la selezione dei sinonimi e degli aggettivi, condotta sovente attraverso «veline» inviate dal MinCulPop ai giornali: ad esempio, *padrone* diventa *datore di lavoro*; tale azione è sostenuta dall'Accademia d'Italia e dai linguisti legati al regime, primo fra tutti Migliorini il quale spiega che «*partito* significava prima del trionfo del fascismo uno dei tanti partiti; ora il Partito è il P.N.F.: cristallizzazione linguistica del rango di assoluta preminenza che la vittoria gli ha dato»: è un testo del 1934, di 14 anni antecedente la geniale invenzione della «neolingua» da parte di George Orwell in 1984.

Come abbiamo detto, il primo modello di «italicità» linguistica è Mussolini stesso: un parlante che ama la ridondanza, la parola dotta o ritenuta tale, la sintassi ipotattica all'eccesso; un italofono duro e puro che aborre ogni dialettalismo (anche se i suoi sforzi per liberarsi dell'accento romagnolo sono argomento di numerosi aneddoti, e anche se in famiglia il Duce ama parlare in dialetto; Coveri, 1981-82, p. 91) e ogni alloglossia, ogni «barbarismo», perfino nei cognomi: basti ricordare la violenza identitaria nei confronti dei Vodopivez che sono rinominati Bevilacqua, degli Schmidt che divengono Fabbri – si italianizzano perfino i nomi che potrebbero suonare stranieri, per cui Renato Rascel debutta nel varietà (ovviamente è proibito chiamarlo *variété*) come Renato Rascelli.

Il progetto «dal dialetto alla lingua» fallisce, forse per il centralismo della scuola disegnata da Casati e conservato da Croce e Gentile, che disconosce dignità ad ogni varietà che si discosti da un (ipotetico) italiano standard, forse per la tradizione glottodidattica basata sulla grammatica normativa, forse per l'impreparazione dei docenti a un'analisi comparativa: il fatto è che l'idea liberale e idealistica «dal dialetto alla lingua», cioè dalla lingua della persona a quella dell'istituzione, non trova terreno fertile e negli anni Trenta il Ministro De Vecchi lancia la «bonifica della scuola», in cui la palude da bonificare è la dialettologia diffusa: «una posizione come quella di Lombardo Radice [è] del tutto intempestiva e in fin dei conti irrealistica» (Vignuzzi, 1982, p. 714).

Giuseppe Lombardo Radice, che abbiamo richiamato sopra, è la figura cardine di questo periodo, molto più di Croce o Gentile; anche se si dimette nel 1924 dal ruolo di Direttore Generale, le sue idee, che sintetizzano l'approccio liberale e le istanze socialiste, danno il contenuto alla scuola gentiliana, fino alla «bonifica della scuola» che abbiamo ricordato sopra: è proprio Lombardo Radice che stende i programmi della Riforma Gentile, che imposta la riqualificazione dei docenti, che detta le norme per i manuali scolastici; ci pare quindi utile studiare più da vicino l'idea che egli ha di educazione linguistica – anche perché è il primo a usare questa espressione, nel 1912.

Lombardo Radice vede

l'educazione linguistica come scuola di sincerità [e questo richiama la scuola di Rousseau e Pestalozzi citata nel primo capitolo, ma anche il concetto di Gentile secondo lui l'apprendimento è un «atto morale»]. Parlare bene, secondo questo concetto di lingua, è pensar chiaro [concetto chiave per idealisti come Croce, cui L.R. rimanda in una nota a p. 153 chi voglia orientarsi sull'insegnamento della lingua]. 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). (Corsivi dell'autore; Lombardo Radice, 1912, p. 152 nell'edizione 1973³⁷).

Si tratta di principi che ogni docente (il quale, «in quanto educatore [...] è insegnante di lingua») deve incarnare nella sua azione quotidiana, lungi dal proporre come «precetti» ai suoi allievi. L'italiano del Fascismo, abbiamo detto, ha in orrore il concetto stesso di «varietà»: ma ben altra idea ispira Lombardo Radice, il quale si iscrive nella tradizione di Graziadio Isaia Ascoli che abbiamo visto in 2.1:

[molti] errori, causa non ultima delle *avversioni scolastiche* degli alunni, derivano dalla mancanza di coscienza storica del fatto linguistico. Postulano infatti una lingua fatta, definitiva, [...mentre] è il perfetto rinnovarsi dell'espressione [...] secondo una mentalità individuale, che foggia il suo pensiero e, via via che lo sviluppa, collo stesso atto ne sviluppa l'espressione. Noi non abbiamo l'*italiano* ma singoli «italiani»: l'italiano di un secolo e l'italiano di un altro secolo sono due lingue diverse, in funzione di due coscienze diverse; [inoltre] ogni parlante, anche il più modesto e ignoto, si forma anch'esso un linguaggio, che è estrinsecazione del suo mondo. [...] Il

dialetto, il tanto aborrito e disprezzato dialetto, [...] è – e come! – una lingua viva, sincera, piena, ed è *la lingua dell'alunno* e perciò [...] l'unico punto di partenza possibile per un insegnamento linguistico [...]. Il vero maestro trasforma il preteso nemico dell'insegnamento in amico utilissimo, *Fa buon viso a cattivo gioco?* [...] No, anzi! Egli sa che nel dialetto c'è un'anima che ha avuto e ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali; che il dialetto è ricco e plastico quanto ogni altra lingua e ha, come ogni lingua, la sua bella letteratura, popolare e d'arte; sa infine che gli scolari sanno dire in dialetto (perché *pensano in dialetto*) ciò che in italiano ripetono in maniera scorlita e schematica. (Corsivi dell'autore; Lombardo Radice, 1912, pp. 153 ss. nell'edizione 1973³⁷).

Per comprendere appieno il valore di queste righe, basti ricordare che il *Cours* di de Saussure era ancora inedito.

Cercando di sintetizzare le riflessioni che Lombardo Radice dedica all'educazione linguistica noteremo che secondo lui

- a. l'apprendimento linguistico va visto come interazione dialettica tra imitazione («l'uomo tende *sempre* ad assorbire il linguaggio delle persone che lo circondano») e creazione individuale;
- b. accettare la grammatica come punto di partenza per l'apprendimento linguistico è «impensabile»;
- c. l'apprendimento della lingua implica una «spontanea formazione di regole, nate dal confronto tra il proprio e l'altrui linguaggio, e dallo sforzo di adeguare il proprio pensiero all'altrui»; Piaget e Vygotskij sono ancora sedicenni quando vengono scritte queste righe;
- d. l'errore non è un peccato ma il semplice risultato di una competenza incompleta: «dall'applicazione della regola che ha scoperta nascono errori [...]. Errore? Per noi; ma per lui [il bambino] è applicazione della sua regola, grossolana, se vogliamo, ma, in quel momento, unica»: l'unica cosa che manca è l'etichetta «interlingua», che verrà creata mezzo secolo più tardi;
- e. la funzione della scuola è quella di «aiutare l'alunno nella formazione spontanea delle regole linguistiche, rendendola più rapida e sicura»: si fondono qui il *Language Acquisition Device* di Chomsky e il *Language Acquisition Support System* di Bruner (entrambi studiosi non ancora nati quando queste righe venivano scritte).

Non possiamo che concordare con De Mauro che lo definisce «il vero grande filosofo del linguaggio italiano del primo quarto di secolo, Croce a parte» (1980, p. 102): ed è questo pedagogista che stende i programmi per Gentile.

4.2 | L'insegnamento dell'italiano

Abbiamo visto in 3.2 i programmi Baccelli del 1920: restano in vigore tre anni, in quanto nel 1923 interviene la serie di decreti noti complessivamente come Riforma Gentile che cambiano il quadro di riferimento, soprattutto alle elementari, dove Lombardo Radice innova profondamente, mentre in realtà nella scuola superiore cambia poco, in ordine all'italiano.

La prima caratteristica del R.D. n 2185 del 1° ottobre 1923 consiste nel fatto che gli obiettivi e gli esercizi che devono realizzarli tendono a coincidere: per ogni obiettivo viene indicata una metodologia precisa, minuziosa, con cenni di sequenzialità, di durata, di impianto valutativo (in cui è «bravo» chi raggiunge l'obiettivo, non chi primeggia in relazione ai compagni). Riportiamo a mo' di esempio parte delle indicazioni per l'«avviamento alla scrittura», anche perché spesso nei capitoli precedenti abbiamo citato sezioni di programmi su questo tema e quindi l'innovazione risulta più evidente; dopo aver ricordato che l'aula deve avere una lunga lavagna che consenta a vari bambini insieme di disegnare e maturare la padronanza del gessetto, così come nei quaderni (di cui si danno le indicazioni tecniche in ordine a dimensioni e righe) ci si esercita a usare la matita, il Programma specifica che giunti al secondo mese di scuola si apre il sillabario (ricordiamo che l'abecedario era stato soppresso tre anni prima):

Anche dopo iniziato l'uso del sillabario, le sue pagine dovranno via via servire esclusivamente per il riepilogo, dopo un gruppo di svariati esercizi alla lavagna.

Il maestro [...] abbia cura di scegliere per la sua scuola un tipo di sillabario che offra, sin dalle prime pagine, delle vere letture, piccole e brevi quanto si vuole, ma significative. Esse serviranno a dare al bambino la viva impressione del valore della sua conquista. [...].

Per il primo insegnamento del leggere e scrivere, i direttori vietino assolutamente ai maestri di fare assegnamento sul lavoro domestico dei bambini: tutto deve essere espresso esclusivamente a scuola.

Per andare innanzi nell'insegnamento della lettura il maestro si riferirà soltanto ai bambini giunti a scuola senza alcun dirozzamento iniziale, non preoccupandosi molto che i già preparati dalle famiglie e i più desti abbiano a stancarsi; giacché una lezione vivace può consentire sempre anche la partecipazione di essi ed esercitare il loro spirito di collaborazione.

Quanto alla scelta delle letture, accanto a quelle storico-patriottiche come *Bel Paese* di Stoppani e *Il viaggio di Giannettino* di Collodi, c'è il progetto editoriale «Dal dialetto alla lingua» che prevede libretti che prendono lo spunto da narrazioni e osservazioni nei vari dialetti (Lombardo Radice curerà quelli sul siciliano) e coinvolge linguisti come Migliorini, Tagliavini e Terracini. Le resistenze dei puristi, le oggettive difficoltà di trascrizione in mancanza di koiné dialettali, insieme al progressivo ritiro di Lombardo Radice dopo il delitto Matteotti (che aveva portato alle dimissioni anche Gentile) rallentano lo slancio originario di «Dal dialetto alla lingua». Quando, dieci anni dopo, il Ministro Ercole cercherà di sospendere Lombardo Radice dall'insegnamento universitario, di quel progetto e della scuola da lui pensata non resteranno che lievi tracce, che verranno cancellate nel 1934 con la «bonifica della scuola» (Salerni, 1986).

Il colpo più forte all'impianto *ex pluribus unus* di Lombardo Radice giunge nel 1929 con l'adozione del testo unico per la scuola elementare, ma già precedentemente la risposta della scuola era stata deludente se è vero quanto afferma un ispettore:

Appena qualche anno dopo la pubblicazione dell'ordinanza del '23 la questione del dialetto fu creduta risolta col fare imparare a memoria qualche poesiola o commediola dialettale; ma tutti si resero conto della limitata utilità didattica di tali imparatucci (citato in Coveri, 1981-82, p. 89).

I ministri succeduti a Gentile procedono attraverso una serie di ritocchi poco appariscenti ma essenziali (tant'è che, come abbiamo visto, Gentile li definisce «tradimenti»): si eliminano i riferimenti al dialetto; le indicazioni del pedagogo Lombardo Radice ai maestri, che erano espresse con «il maestro corregga...», «i maestri considerino...», si trasformano in im-

perativi impersonali, «si corregga...», «si consideri...», in cui è lo Stato che si rivolge alla Corporazione dei maestri.

Per offrire un esempio dei «ritocchi», riportiamo la modifica relativa alle prove d'ammissione per la scuola media – esame che orienta l'intera didattica delle ultime classi elementari, per cui basta modificare l'esame di ammissione alla media per modificare un impianto generale:

Programma del 1923

Prova scritta

Scrivere sotto dettatura, alquanto rapida, senza errori di ortografia, dieci righe a stampa di autore moderno accessibile a fanciulli (Durata della prova: mezz'ora.)

Prova orale

1. Lettura ad alta voce con pronuncia corretta di un brano di prosa, o di una facile poesia.
2. Esposizione orale del luogo letto.
3. Riassunto d'un racconto scelto dal candidato fra le sue letture.
4. Traduzione alla lavagna da un dialetto nella lingua nazionale d'un passo che presenti differenze grammaticali (NB Nel caso che il candidato non conosca alcun dialetto, o che l'esaminatore non conosca il dialetto del candidato, questa prova sarà sostituita dalla traduzione in discorso indiretto di un discorso diretto o viceversa, o da prova equivalente diretta ad accertare il possesso della grammatica).

Programma del 1925

Prova scritta

Scrivere sotto dettatura un brano che abbia senso compiuto di circa dieci righe a stampa, di prosatore moderno accessibile a fanciulli (Durata della prova: mezz'ora compresa la lettura ad alta voce del brano, fatta da un esaminatore prima di dettarlo.)

Prova orale

1. Lettura ad alta voce di un passo di prosa o di poesia su libro scelto dalla Commissione ed esposizione orale del luogo letto.
2. Riassunto di un racconto scelto dalla Commissione fra quelli (non meno di dieci) indicati dal candidato in un libro di letture che presenterà alla Commissione.
3. Nel brano letto, di cui al n. 1, riconoscimento pratico delle parti del discorso, delle peculiarità morfologiche in cui si presentano (genere, numero, gradi di comparazione ecc., forme del verbo) e degli elementi principali della proposizione, con qualche esercizio di trasformazione di discorso indiretto in diretto o viceversa, di mutamento di modi e di tempi del verbo ecc.

Nella versione della Riforma Gentile non esiste una Commissione con la «C» maiuscola, il commissario può anche non conoscere la lingua materna del candidato e in tal caso si va a testare il «possesso» della grammatica, non la sua «descrizione» come dopo i ritocchi del 1925, il candidato sceglie le sue letture e non è la Commissione che le sceglie all'interno di un'ampia rosa. Nel 1930, il decreto che istituisce, accanto alla scuola media, la «Scuola d'avviamento al lavoro» rende più complessa la prova scritta del 1925, che abbiamo visto sopra: si aggiunge una «relazione» (il «tema» era stato cassato da Lombardo Radice) da svolgere in tre ore «su un argomento suggerito dal programma di cultura generale o su fatti di cui il fanciullo abbia esperienza». È facile notare come la didattica dell'italiano che ha dominato nel secondo Novecento, e che ancora alligna in molte scuole, non discenda dalla scuola gentiliana, come spesso si dice, ma dalla scuola fascista, quella che con i «ritocchi» fu «bonificata» dalle tracce di Lombardo Radice.

Un altro dei «ritocchi» lega l'educazione linguistica all'educazione politica: le letture avranno come obiettivo «abituare [...] i giovani a sentire e pensare italianamente» oppure dovranno focalizzare l'attenzione «sulle invenzioni del genio italiano, sulle colonie». Abbiamo cercato spiegazione di quell'*italianamente*, per uscire da una interpretazione intuitiva minata dalla distanza temporale: nell'*Enciclopedia delle scienze* del 1931, a pagina 325, abbiamo trovato l'interpretazione autentica: «l'espressione *insegnare l'italiano* equivale a [...] *educare italianamente*, cioè a impossessarsi di tutti quei valori genetici dello spirito italiano [...] per farsene linfa nutritizia del proprio pensiero attuale». L'idea non è chiara (e neppure lo è la sintassi...), ma questa è l'interpretazione ufficiale dell'epoca.

Nel 1934 si modificano, come abbiamo detto, i programmi delle elementari: è la «bonifica della scuola»; due anni dopo si interviene su quelli delle superiori, modificando la lista degli autori; solo nel 1940 si abbandona la prassi dei «ritocchi» e si procede a una fascistizzazione decisa e dichiarata:

- scompare ogni cenno al dialetto, sia pure come fonte di errore;
- scompare la lingua straniera, riversando sullo studio dell'italiano «i grandi scrittori [stranieri] per l'infanzia e la giovinezza, in buone e agili traduzioni, e, in alcuni casi, in opportune parafrasi»;

- ritorna la grammatica per «promuovere la consapevolezza della *individualità* della lingua, nei suoi vocaboli, nei suoi costrutti, nelle sue leggi, nel suo divenire»;
- in contrasto con questa *individualità* (che non viene spiegata) si cerca di togliere l'individualità dell'italiano rispetto al latino, anzi si cerca di legarli il più possibili: l'idea sottesa è che l'italiano è il latino del Novecento, così come l'impero fascista è l'impero romano del Novecento.

4.3 | Le altre lingue materne

Le parlate alloglotte preesistenti nel Regno alla fine della prima guerra – walser, catalano, occitano, albanese, greco/grico e serbocroato – vengono semplicemente ignorate, non ricevono neppure l'attenzione repressiva dei decenni precedenti; fa eccezione la Valle d'Aosta, dove invece il fascismo procede con una certa gradualità: è vero, pare essere il ragionamento, che nel censimento del 1921 i «francofoni» (in realtà, parlanti di francoprovenzale) sono il 91,4%, ma è anche vero che questi sudditi hanno avuto 60 anni per italianizzarsi e ora non si attenderà oltre: il francese viene eliminato dalle scuole e dai tribunali nel 1925; la Ligue Valdôtaine si rivolge al monarca Savoia, ma il governo la scioglie d'imperio e procede anche all'italianizzazione toponomastica – da Cormaiore a San Vincenzo. Proprio dalla reazione a tale politica nasceranno due testi fondamentali per la storia delle minoranze linguistiche (europee, non solo italiane): la *Déclaration de Chivasso* del 1943 e la *Dichiarazione delle popolazioni alpine* del Chanoux, su cui torneremo in 5.2.

Ma la guerra ha portato al Regno due realtà che non possono essere ignorate, Trento (si tralascia sistematicamente Bolzano) e Trieste (si ignora sistematicamente l'Istria): ma, a differenza delle due città simbolo i loro retroterra non sono italo-foni, vi si parlano il ladino, il tedesco, lo sloveno, il croato; in tre casi – le valli ladine, la montagna bolzane, l'Istria – l'italiano è minoritario.

Il Trattato di Versailles è del 1919 e fino al 1923 il Regno conserva lo *status quo ante*; con l'anno scolastico 1923-24 inizia la «normalizzazione»:

in tutte le scuole elementari del Regno l'insegnamento è impartito nella lingua dello Stato. Nei Comuni nei quali si parli abitualmente una lingua diversa, questa sarà oggetto di studio, in orario aggiunte. [...]

A cominciare dall'anno scolastico 1923-24, in tutte le prime classi della scuola elementare alloglotte l'insegnamento sarà impartito in lingua italiana. Nell'anno scolastico 1924-25, anche nelle seconde classi di dette scuole si insegnerà in italiano (R.D. n. 2185).

Tuttavia, la realtà non è tale da consentire un'applicazione reale delle linee proclamate sopra negli artt. 4 e 17; agli artt. 24 e 25 si legge infatti:

Nelle province annesse [...] gli alunni non possono essere promossi alla classe superiore se non superano anche la prova di lingua italiana. Sono fissate cinque ore settimanali d'insegnamento per i primi tre anni, sei per i seguenti [...] L'insegnamento della lingua italiana [...] può essere affidato nelle proprie classi o in altre classi della stessa scuola [...] a maestri alloglotti, che abbiano superato l'esame di lingua italiana.

Queste eccezioni smentiscono di fatto l'obbligo di italoфонia sancito inizialmente e prendono atto del decennale problema della scuola del Regno: la mancanza di maestri che possano portare avanti le decisioni di politica linguistica nella realtà delle scuole periferiche. Per venire incontro a questo problema nel marzo del 1923 si riconoscono agli insegnanti trentini e sudtirolesi le abilitazioni austriache conseguite dopo il 1918, ma per gli insegnanti della Slavia Veneta e dell'Istria (entrambe parti dell'Impero asburgico, come il Sud Tirolo, fino al 1919) questo riconoscimento non vale: dovranno attendere fino al 1925, quando anche loro, come *tutti* gli insegnanti di ogni tipo di scuola, verranno sottoposti a un esame di lingua italiana per conservare il posto.

Ma ancora una volta alle dichiarazioni non corrispondono i mezzi per attuarle: due anni dopo, nel 1927 (R.D.L. n. 2191), constatata l'impossibilità di gestire la situazione, si consente di sostenere in sloveno o in croato gli esami dalla scuola complementare alla maturità, attribuendo all'italiano lo status che nelle altre scuole del Regno hanno le lingue straniere (R.D. n. 480).

Comunque la linea fondante della politica linguistica fascista in ordine alle parlate alloglotte è netta: l'alloglossia è un fenomeno *tempora-*

neo. Le minoranze che fanno parte del Regno fin dalla sua fondazione, perfino la Valle d'Aosta cara ai Savoia, hanno esaurito il tempo per italianizzarsi; alle «nuove province annesse» viene consentita una fase transitoria, che deve essere la più breve possibile.

4.4 | Le lingue classiche

In 3.3 abbiamo citato la circolare Baccelli e i conseguenti programmi del 1920 che vogliono contrastare l'idea di inutilità dello studio del latino e del greco, ma anche ripulire la didattica delle lingue classiche dagli eccessi di filologismo e grammaticalismo.

Nei programmi gentiliani che sostituiscono quelli di Baccelli, il latino riceve più ore curricolari di ogni altra lingua *incluso l'italiano*: al ginnasio si hanno 31 ore di italiano (distribuite nei 5 anni), contro 33 di latino, cui nelle due ultime classi si aggiungono 8 ore di greco; al liceo classico le tre lingue hanno pari peso (11 ore a testa nel complesso delle tre classi), mentre nel liceo scientifico il peso del latino è superiore a quello dell'italiano, così come succede anche nella scuola tecnica inferiore; infine, il latino è presente nei primi due anni dell'istituto agrario e dell'istituto per ragionieri.

Tuttavia Gentile accentua l'aspetto culturale (anche nell'accezione antropologica) rispetto alla mera conoscenza linguistica: il mondo classico va studiato e conosciuto perché rappresenta un modello di disciplina e di serenità. In realtà una lettura più politica di questa presenza debordante del latino ci porta a ricordare che il Fascismo si pone come restauratore della grandiosità di Roma e si propone di costituire un nuovo Impero: la presenza del latino e della cultura romana può essere quindi vista come uno strumento di persuasione occulta: «fummo grandi, torneremo ad esserlo».

Dal punto di vista metodologico l'innovazione – almeno nelle dichiarazioni programmatiche – è altrettanto forte di quella quantitativa: la grammatica, la storia, la letteratura non devono essere descritte (l'uso di *dovere* è presente nei documenti: non si tratta di consigli metodologici ma di prescrizioni) ma devono passare attraverso un sistematico ricorso ai testi, perché

lo studio d'una letteratura si riduce ad un semplice «ammobiliamento della memoria» se non è accompagnato dalla lettura degli autori. Per cui nessuna letteratura, nè [sic] l'italiana, nè la latina, nè la greca sarà studiata senza leggere le opere più significative di esse.

Abbiamo accennato sopra all'inclusione del latino nella scuola tecnica. Tra le prove di ammissione all'istituto tecnico troviamo «una traduzione dal latino di un brano d'autore dell'età aurea» e di una prova orale sul tema della vita privata e pubblica dei Romani, sulle grandi figure della storia antica (avvicinate attraverso pagine scelte di Livio, Cesare ecc.) e sulla poesia romana («illustrazione e traduzione da Catullo, Virgilio, Tibullo, Propertio, Ovidio»).

Un anno dopo le dimissioni di Gentile, nel 1925, il programma di latino per l'ammissione all'istituto tecnico viene cambiato: la traduzione dal latino, il cui tempo scende da cinque a quattro ore, è tratta da un «prosatore latino» senza ulteriori precisazioni, e il testo è «di contenuto narrativo, con senso compiuto»: lo scopo evidente è quello di facilitare il compito – tant'è vero che nelle indicazioni per la prova orale l'aggettivo «facile» torna tre volte, insieme ad altri indefiniti che riducono la portata del compito: «alcune grandi figure», «qualcuno dei più importanti miti classici», e così via. Se nella visione neo-idealistica di Gentile la conoscenza dei classici risponde a un progetto culturale, è un requisito della persona colta e quindi anche del ragioniere o dell'agronomo, dopo questa facilitazione essa è solo un pedaggio da pagare al disegno imperiale del regime.

Nel 1939 Bottai scrive la *Carta della Scuola*, vero manifesto della scuola fascista, e nei conseguenti programmi del 1940 il latino assume un valore formativo e politico ancora più forte; basterà riportare una parte del programma della scuola media:

È con il latino che si disciplina, si organizza e si orienta la mente; ed è con il latino che si discernono meglio e più sicuramente le capacità diverse degli studenti.

Si può quindi dire che la Scuola media sarà quel che sarà l'insegnamento del latino o, che è lo stesso, quel che sarà il metodo di questo insegnamento. Codesto metodo non potrà consistere, se non nel continuo ripensamento di ciò ch'è la mente del giovinetto e di ciò ch'è la lingua latina, ossia la lingua che ebbe la virtù di esprimere l'uomo e l'umano in dignità sovrana e in lucida e armoniosa spiritualità. [...]

Si ricordi, infine, l'insegnante che l'incontro del giovinetto con il latino, nella scuola media, è un incontro decisivo non solo per il latino, ma per la cultura.

Gioverà forse ricordare che l'armoniosa spiritualità del latino veniva evocata mentre da due anni infuriava la guerra e da un anno l'Italia era a fianco della Germania nazista (dove un grande latinista come Goering aveva un ruolo non precisamente spirituale e armonioso...). Più interessante è vedere come queste finalità educative venissero perseguite metodologicamente:

Di tutte le discipline, pertanto, il latino è quella che meno sopporta le minute pedanterie, gli astratti paradigmi e i rigidi schematismi, che ne sembrano invece l'inevitabile corteggio.

I buoni insegnanti sanno cercare e trovare nella propria esperienza didattica i più vari e personali espedienti, sanno costruirsi un metodo per far superare agli alunni le difficoltà sempre risorgenti nello studio di questa disciplina. Ma ogni accorgimento risulterà vano, se l'insegnante si tien pago di esercitare solo un po' di memoria dell'alunno e ne dimentica la personalità.

Ora, impegnare la personalità dell'alunno con l'insegnamento del latino è possibile sol che si sappia scoprire il suo segreto, che consiste nell'essere sempre gara e cimento [...]. Porre, pertanto, l'alunno di fronte al latino come di fronte ad una nobile prova, è il più saggio degli accorgimenti didattici.

Di tutta la riflessione sulla natura «professionale» della didattica condotta da Lombardo Radice fino a vent'anni prima non rimane nulla: la didattica è fatta di «espedienti», si fonda sulla creatività individuale del docente che organizza una gara, per quanto «nobile», tra lo studente e la lingua da apprendere, gara in cui anche lo studente è lasciato a se stesso, darwinisticamente.

4.5 | La scomparsa delle lingue straniere

Come abbiamo visto in 3.4 la circolare Baccelli del 1919 aveva prospettato per le lingue straniere (non più «moderne», contrapposte alle «classiche»), come era stato per sessant'anni) un sorta di approccio proto-co-

municativo, e la Riforma Gentile assegnava loro un monte orario superiore a quello vigente nei primi cinquant'anni della Repubblica. Nel 1930, in occasione dell'introduzione della scuola d'avviamento professionale, il monte ore si riduce e dieci anni dopo, nel 1940, la scuola di Bottai elimina del tutto le lingue straniere, in sintonia con il principio autartico che segna quella temperie della nostra storia.

È interessante notare il modo in cui avviene l'eliminazione delle lingue straniere, di cui gli storici della scuola quasi mai si accorgono: essi infatti si basano sulla legge n. 899 del 1° luglio 1940, che include la lingua straniera nelle classi seconda e terza della media e dell'avviamento; tuttavia, alla fine dello stesso mese di luglio il R.D. n. 1174, cioè il decreto applicativo della legge che riguarda la «Approvazione degli orari d'insegnamento per la scuola media» *non prevede alcuno spazio orario per l'insegnamento delle lingue straniere.*

Due anni dopo, anche lo studio extrascolastico della lingua inglese viene ostacolato con una serie di ben 14 decreti firmati non solo dal Ministro Bottai, che regge la Pubblica Istruzione, ma anche dal Ministro degli Esteri Ciano: queste disposizioni ordinano la chiusura di tutte le scuole Berlitz con il pretesto che l'Ente Nazionale per l'Insegnamento Medio e Superiore «ha espresso parere contrario alla continuazione delle attività delle Scuole Berlitz» sulla base di una valutazione della qualità di tale insegnamento. La miopia di questa politica emerge chiaramente se si pensa che negli stessi mesi gli Stati Uniti (il cui isolazionismo e protezionismo è simile all'autarchia fascista, sebbene basato su altre ragioni) scoprono l'importanza della conoscenza delle lingue straniere e varano l'ASTP, il progetto di insegnamento delle lingue ai militari che segnerà il giro di boa della glottodidattica del Novecento.

La Riforma Gentile non era intervenuta sulla metodologia indicata dai Programmi Baccelli del 1920; dopo le dimissioni di Gentile iniziano, come abbiamo detto, i «ritocchi», e tra i primi (nel 1925) troviamo modifiche alle prove d'esame (che hanno comunque un effetto di ritorno sulla didattica che prepara a quegli esami) e alla lista degli autori per il programma di letteratura straniera.

In ordine alle prove d'esame, per l'ammissione alla quarta ginnasio (cioè la prima classe superiore) si introduce la traduzione da un autore italiano e, all'orale, un dettato alla lavagna; traduzione e dettato sono

presenti anche nell'ammissione al liceo nonché alla maturità scientifica (nel classico la lingua scompare); la scuola complementare richiede invece la composizione di una lettera commerciale o familiare senza vocabolario. In tutti i casi all'orale c'è la traduzione e il commento di un brano d'autore.

Quanto agli autori, nel programma di francese scompare de Maistre, grande propugnatore della democrazia americana, e nel programma di tedesco entra Nietzsche.

Un dato è sintomatico della profonda ignoranza presente nel nuovo personale ministeriale dopo le dimissioni di Gentile e Lombardo Radice: nel programma, testo ufficiale del ministero indirizzato ai docenti, gli autori inglesi e americani sono:

Bacone, Shakespeare, Milton, De Foe, Wift [Swift?], Sterne, Macpherson [MacPherson?], Burny [Burns?], Scott, Moore, Byron, Shelley, Keats, Carlyle, Macaulay, Browning, Tennyson, Dickens, Ruskins [Ruskin?], Kipling [Kipling?], Emerson, Longfellow, Witmann [Whitman?], Poe.

Tale quantità di autori da studiare implica che la «strumentalità comunicativa della lingua», esaltata nel 1920, scompare dalla scuola; in effetti, tre anni dopo, nel 1928, essa torna a ricoprire un ruolo centrale, ma non nella scuola bensì nei «Corsi serali di lingue straniere» per gli studenti e gli adulti, corsi esterni all'ordinamento scolastico – ma la capacità di comunicare, secondo i programmi, va costruita con un approccio grammatico-traduttivo che di fatto la rende irrealizzabile. Lo stesso contrasto tra dichiarazione di principio e realizzazione operativa si trova anche, nel 1930, nei programmi per la neonata scuola di avviamento professionale, in cui tuttavia si riconosce l'impossibilità di raggiungere autonomia comunicativa visto che all'orale, accanto al dettato, troviamo la discussione *in italiano* di temi di civiltà straniera.

Nel 1931 c'è un timido tentativo di migliorare la qualità della lingua orale nelle scuole: una circolare regola l'acquisto e l'uso del «grammofono» e del «radiogrammofono» per i corsi Linguaphone e Phonoglotta – ma, come abbiamo detto, la volontà politica di autarchia prevarrà e finirà per escludere le lingue straniere dalla scuola italiana.

CAPITOLO 5

Dalla Commissione Washburne
alla Scuola Media Unica

Dopo il ventennio fascista, il primo ventennio repubblicano si caratterizza per quattro elementi:

- a. l'azione della «Commissione Alleata per l'Istruzione», istituita nel 1943 dopo lo sbarco in Sicilia: è una commissione le cui decisioni e la cui impostazione pedagogica avranno forte influsso sulla scuola italiana e, soprattutto, sullo sforzo mirato all'alfabetizzazione; è infatti dall'azione del Colonnello Washburne, pedagogista allievo di Dewey, che nasce infatti il movimento che porta, tra il 1947 e il 1956, alla creazione delle «Scuole popolari» per adulti che affrancano dall'analfabetismo circa cinque milioni di italiani, soprattutto al Sud;
- b. la politica della Democrazia Cristiana secondo la quale il Ministero della Pubblica Istruzione (come si rinomina il Ministero dell'Educazione Nazionale del periodo fascista) è un suo appannaggio indiscutibile non solo come centro di potere spesso clientelare, ma come centro di una politica a lungo termine – e questo spiega perché rispetto alla tradizione di continua alternanza di ministri (dall'Unità fino al 1945 se ne contano 60, che ritornano talvolta a più riprese al ministero a distanza di anni) la DC tenda ad avere ministri che restano alla Pubblica Istruzione malgrado il succedersi dei governi: Guido Gonella è ministro per cinque anni nei governi De Gasperi, gli succede Antonio Segni per quattro anni, Luigi Gui, Franco Maria Malfatti e Franca Falcucci sono ministri in molti governi successivi; e sarà proprio Aldo

- Moro, due volte consecutive ministro e poi per quattro mandati capo del governo, a realizzare dopo un secolo di tentativi l'unificazione della scuola media e (con l'aiuto sostanziale di Giovanni XXIII) a rendere possibile l'abolizione del latino in quel segmento dell'istruzione;
- c. l'avvio nel 1954 delle trasmissioni televisive: si è spesso detto che Mike Bongiorno ha insegnato l'italiano agli italiani e tale metafora del ruolo della televisione è giusta; in realtà il milanese (di madrelingua angloamericana) Bongiorno è uno dei pochi a non usare in televisione l'italiano centrale, particolarmente quello romano, che domina del cinema di Cinecittà: la polemica innestata nei primi anni Sessanta da Pasolini, Calvino e Vittorini, sfociata nella «Nuova questione della lingua» (si veda 6.1.1) nasce proprio da questa romanizzazione del sistema radiotelevisivo e cinematografico;
- d. non va infine trascurato il ruolo delle grandi migrazioni interne, sia quelle legate alla ricostruzione e al «miracolo economico» sia l'anno e mezzo di servizio militare che porta i giovani maschi ad una crescente padronanza dell'italiano popolare se vogliono uscire dai gruppi mono-dialettali e interagire con ragazzi di altre regioni.

Prima di muovere all'analisi dei programmi nei vari ambiti dell'educazione linguistica conviene accennare alla «Commissione Alleata per l'Istruzione», diretta per qualche mese dal britannico Gavre e poi da Washburton, «che assolve la sua funzione [...] nella più completa ignoranza delle cose italiane e siciliane in particolare» (Tomasi, 1976, p. 16) – e forse proprio questa sua ignoranza è la chiave del suo successo operativo.

Wahsburton, professore di pedagogia nel Brooklyn College, alla fine del suo mandato nella Commissione (che si scioglie nel 1945), studia la storia dell'educazione in Italia (è del 1947 un'eccellente analisi della scuola tra Gentile e Bottai), ma soprattutto attraverso i contatti che ha istituito in Italia fa giungere nel nostro paese l'attivismo di John Dewey, l'idea di insegnamento individualizzato basato su procedure di *problem solving*, l'importanza del piacere nell'apprendimento, e quindi la metodologia ludica finalizzata anche a un altro grande valore nella tradizione americana: la socializzazione. Tra la fine degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, anche ad opera di wahburniani come Ferretti, Borghi e, in

parte, Titone, le idee di Dewey arriveranno nella scuola e nella glottodidattica italiana, settore nel quale Washburne non interviene come studioso ma che lo vede comunque presente come direttore per anni dell'USIS (*United States Information Service*): le biblioteche USIS aperte in molte città italiane e funzionanti fino alla fine degli anni Sessanta saranno un punto di diffusione della pedagogia e della glottodidattica americana, e sarà proprio attraverso l'USIS che alla fine degli anni Settanta nascerà il PSLS (Progetto Speciale Lingue Straniere) che modificherà radicalmente l'insegnamento delle lingue (si veda 6.5).

Nel 1948 viene approvata la Costituzione repubblicana, che ha tre articoli importanti per il nostro studio:

Art. 6.

La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche.

Vedremo che solo alla fine del secolo, quando è ministro uno dei grandi della linguistica italiana, Tullio De Mauro, verranno approvate le «apposite norme»;

Art. 33.

[...] La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. [...]

Sarà proprio nelle scuole paritarie religiose che, per anni, dopo l'unificazione della scuola media senza latino, questa lingua continuerà ad essere insegnata secondo la tradizione, portando nelle classi dei licei studenti «statali» privi di ogni base di latino e di studenti «paritari» che ne hanno seguito i corsi per tre anni.

Art. 34.

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. [...]

Dopo una sequenza quasi secolare di programmi che imponevano solo a parole l'obbligo scolastico (già previsto in otto anni dai governi Giolitti, mezzo secolo prima), la Costituzione sancisce il *dovere* di frequentare la scuola, e il *diritto* di averla gratuitamente. I decreti attuativi affidano poi ai Carabinieri, la forza dell'ordine più radicata nel territorio, il compito di far osservare il dovere. Sarà così finalmente vinta la guerra contro l'analfabetismo e, vista l'obbligatorietà della scuola media, inizierà anche il contatto di tutti i cittadini con una lingua straniera, dapprima per due e poi per tre anni. Per completezza, ricordiamo che l'obbligo è stato innalzato a dieci anni dal Ministro Fioroni nel 2006 e riportato a otto dal Ministro Gelmini nel 2009. (Approfondimenti in Gattullo, Visalberghi, 1986; Vertecchi, 2001; Bosna, 2005; Decollanz, 2005.)

5.1 | L'italiano: il ritorno allo spontaneismo e l'abbandono del «programma»

Fino alla riforma del dicembre 1962 che unifica la scuola media, non ci sono modifiche sostanziali nei programmi di italiano rispetto a quelli della tradizione, ivi compresi i testi canonici: l'*Iliade* nella versione di Monti in seconda media, l'*Odissea* tradotta da Pindemonte in terza, i *Promessi sposi* nel biennio e la *Divina Commedia* nel triennio della scuola superiore.

Quanto al dialetto, la Commissione Alleata si limita a consigliare ai maestri di «evitare dialettalismi» e i programmi Ermini per la Scuola Elementare (1955) riprendono l'impostazione tipica del percorso «dal dialetto alla lingua» di Giuseppe Lombardo Radice:

L'insegnante dia sempre l'esempio del corretto uso della lingua nazionale [*si noti: non è più «lingua materna»*] e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto.

[Nel secondo ciclo non si devono] confondere i modi del dialetto con i modi della lingua [e] si cercherà di disabitarli dagli idiotismi e dai solecismi.

Il dialetto risulta significativamente consentito solo nell'insegnamento del canto e della musica, creando l'equazione implicita «dialetto =

folklore». La Regione Autonoma Sicilia nel 1946 indica nei suoi programmi, insieme al passaggio graduale dal dialetto alla «lingua», lo studio dalla terza elementare di poesia in dialetto siciliano accanto a quella in italiano.

Malgrado le feroci critiche (immediate e poi costanti per decenni) al Programma Ermini, i programmi di italiano non sono oggetto di considerazioni negative (Coveri, 1981-82; Salerno, 1986).

Relativamente all'impostazione glottodidattica del Programma Ermini, noteremo un ritorno alla concezione spontaneistica dell'educazione linguistica:

L'uso appropriato della lingua è il risultato di una lenta conquista che il bambino viene facendo naturalmente, a mano a mano che si estendono i suoi rapporti con la maestra e i compagni [*si noti: si relega il dialetto a lingua della famiglia*]. Anche per questo non sono consigliabili schemi programmatici. La maestra [*si noti: per la seconda volta al femminile; i programmi precedenti usavano il maschile*] ricordi che il patrimonio linguistico si forma naturalmente in relazione alle necessità della vita. Spetta, invece, al suo vigile e persistente intervento la sostituzione delle forme dialettali e più ancora la correzione delle imperfezioni foniche relative.

Questa impostazione spontaneistica non deriva tuttavia dalla linea Rousseau-Pestalozzi-Girard-Lambruschini dell'Ottocento europeo (si veda 1.3.1), bensì dalla tradizione di Thoreau e di Emerson importati in Italia da Washburne e dai seminari dell'USIS, visti sopra. Quale che ne sia la matrice culturale, comunque, resta un fatto che Ermini induce all'abbandono di ogni idea di programmazione glottodidattica nell'insegnamento dell'italiano nella scuola elementare.

Quanto all'italiano nelle scuole medie e nelle superiori, poco o nulla cambia rispetto ai programmi precedenti.

Nel 1963 si avvia la scuola media unica, alla fine di un percorso secolare di riforma centrato sulla presenza del latino, come vedremo in 5.3. A differenza di quanto avveniva nei programmi precedenti, dove si trovava l'indicazione precisa dell'*Iliade* e dell'*Odissea*, in questo caso

non si sono poste barriere cronologiche alle letture, in quanto la modernità non è sempre legata al dato cronologico. [...] Non sono stati nominati nel programma quei poemi e quelle opere che pure tradizionalmente hanno sol-

lecitato l'interesse e la fantasia degli allievi [...]: si è voluto impedire che una semplice esemplificazione acquistasse carattere normativo. [...]

Gli esercizi di composizione [muovono da più generi:] descrizione, relazione, cronaca, diario, ecc., fino ad elevarsi lentamente al piano dei veri e propri componimenti [...], con l'espressione di pensieri e sentimenti personali.

Le abilità orali sono trascurate, se si esclude l'accento alle conversazioni in classe e alla necessità che

con l'aiuto di dischi, magnetofoni ecc., sia curata molto anche la dizione, allo scopo di eliminare gli errori di pronuncia e le cadenze regionali tipiche,

nella convinzione, presente in tutti i programmi del primo secolo di vita dell'Italia unita, che l'interferenza del dialetto sulla «lingua» sia essenzialmente un fenomeno fonologico.

La rinuncia a indicare opere per la lettura, a stabilire parametri per la scrittura, a indicare attività per le abilità orali, a consigliare un approccio alla grammatica può sembrare un omaggio alla libertà di insegnamento, ma in realtà rappresenta l'abbandono di ogni tentativo di indicare un programma, quegli «schemi programmatici» che già i Programmi Ermini del 1955 avevano voluto eliminare: ogni insegnante fa quel che vuole, secondo la sua sensibilità, i suoi gusti, la sua preparazione metodologica.

Ma anche se i programmi fossero stati innovativi, la preparazione del corpo insegnante non sarebbe stata tale da consentirne l'attuazione: nella *Sintesi della Relazione sullo stato di sviluppo della pubblica istruzione in Italia* della Commissione Ermini (1963) si ammette che

preoccupante è [...] la carenza di formazione pedagogica, psicologica e didattica degli insegnanti secondari. [...] 280 mila professori sono perciò da formare, qualificare e assumere entro dieci anni.

In realtà si fa ben poco e l'avvio della cosiddetta «scuola di massa» porta a ondate di assunzioni *ope legis*, indipendenti dalla formazione dei docenti; e un docente non formato tende naturalmente a replicare i modelli didattici che conosce, quelli del suo percorso scolastico, vecchi di almeno 10-15 anni, indifferente al dettato dei «nuovi programmi» – dettato che comunque nei programmi in questione manca del tutto.

5.2 | Le lingue minoritarie e i problemi politici ad esse legati

Abbiamo citato nell'introduzione al capitolo l'articolo 6 della Costituzione: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche», e abbiamo ricordato che per mezzo secolo queste norme non vengono emanate.

Ma il problema delle aree alloglotte o bilingui interessa anche un altro articolo della Costituzione repubblicana:

Art. 3.

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione [...] di lingua [...].

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Il tema delle parlate alloglotte era stato già discusso nella Commissione Forti (che istruiva i lavori per la Costituente) nel 1946 e Lucio Luzzatto, relatore sul tema, aveva individuato tre minoranze: l'area francofona della Valle d'Aosta e delle valli occitane, la Provincia di Bolzano, una non meglio definita «area slava». Nei lavori preparatori della Costituzione leggiamo queste righe di Luzzatto che saranno alla base dei successivi cinquant'anni di storia delle aree alloglotte e bilingui:

[alle] deboli minoranze di greci, albanesi e catalani [...] non sembra conveniente né possibile concedere diritti per quanto concerne il rispetto della loro lingua e dei loro costumi (D'Alessio, 1979, p. 213).

Nei due anni che intercorrono tra i lavori della Commissione Forti e l'emanazione della Costituzione nel 1948 ci sono altri fattori che intervergono a indirizzare la politica linguistica della Repubblica.

a. *Il decreto sulla Valle d'Aosta*

Nel 1945 si materializza la possibilità di annessione della Valle d'Aosta alla Francia: le truppe francesi iniziano la «liberazione» della regione e

si fermano solo quando De Gaulle è costretto dalla pressione italiana e internazionale a richiamarle (Balboni, 1983). Uno dei punti di riferimento del movimento autonomista era stato E. Chanoux, autore della *Declaration de Chivasso* (1943) in cui ipotizzava un'Europa delle Regioni basata su fattori etnico-linguistici; Chanoux era stato torturato e ucciso il 19 maggio del 1944, e il 19 maggio del 1945 si registrano in tutta la vallata (segno di un progetto organizzato, non spontaneo) dei tumulti filo-francesi; il governo Parri si muove, assicura la soluzione del problema e in settembre emana un decreto che concede autonomia amministrativa alla Valle d'Aosta e precisa che

Nelle scuole [...] della Valle all'insegnamento del francese è dedicato un numero di ore pari a quello della lingua italiana.

L'insegnamento di alcune materie può essere impartito in lingua francese.

Il modello di bilinguismo totale e di quello che oggi chiamiamo CLIL è modernissimo, anche se la realizzazione sarà lenta e parziale.

Va segnalato un aspetto che rasenta l'assurdo: nella Regione Valle d'Aosta c'è una valle laterale, quella di Gressoney, dove non si parla francese ma walser, una lingua germanica parlata in alcune valli Svizzere e in Liechtenstein: anche questi germanofoni vengono tutelati come francofoni. (Per approfondimenti, si vedano i quaderni del Centre Mondial d'Information pour L'Education Bilingue, CMIEB, un centro finanziato dalla Regione Autonoma.)

b. Il decreto sulla Provincia di Bolzano

L'Austria, integrata del Reich nazista, è sconfitta e quindi non pare sussistere il pericolo di un suo tentativo di annessione del Sud Tirolo bolzantino. Ma l'ispiratore primo della politica del governo Parri, De Gasperi, è trentino e ha frequentato l'università a Vienna, conosce bene la situazione locale e convince Parri a emanare a distanza di un mese da quello valdostano un decreto simile anche per Bolzano – decreto che verrà recepito dal Trattato bilaterale Italia-Austria siglato da De Gasperi nel 1946, a un anno esatto dal decreto per la Valle d'Aosta.

L'insegnamento dunque «è impartito nella lingua materna degli alunni, da maestri per i quali la lingua di insegnamento sia lingua materna»;

dalla seconda elementare italiano e tedesco sono insegnati (con un monte ore che raggiunge le otto ore settimanali) come seconde lingue.

Il problema in realtà è linguisticamente assai più complesso di quanto le parole del decreto lascino immaginare: la scuola fascista degli anni Trenta e Quaranta, totalmente italoфона, ha di fatto escluso i germanofoni dagli studi superiori e, quindi, ha fatto regredire la *Hochsprache*, cioè il tedesco standard, a favore dei dialetti austro-bavaresi usati in famiglia e, soprattutto, nell'educazione religiosa, che viene ad assumere un ruolo di trincea etnico-linguistica. Quando, nel 1948, nasce la scuola tedesca in base allo Statuto di Autonomia, si ripropone qui il modello della Legge Casati: si dà per assunto che la lingua materna sia il tedesco standard, con tutte le conseguenze che abbiamo visto per la coppia italiano/dialetti.

Cinque anni dopo, nel 1953, si realizza un censimento linguistico delle aree di confine, voluto da De Gasperi; questi cade, gli succede Pella, che vorrebbe tenere segreti i dati che mostrano un Alto Adige non semplicemente «bilingue» ma con maggioranza tedesca (62% tedeschi, 33% italiani, 3,7% ladini); ne conseguono manifestazioni e proteste, la comunità germanofona non si sente protetta, l'Austria negli anni successivi ricorre all'ONU, seguono attentati e solo con il «Pacchetto» del 1972 la situazione troverà un suo equilibrio, generosamente finanziato dallo Stato italiano. (Per approfondimenti si veda collana sul bilinguismo edita in questi decenni dalla Provincia di Bolzano, in particolare Egger, 2001, e Baur, Mezzalana, Pichler, 2008.)

c. *L'accordo sugli sloveni di Gorizia e il Trattato di Londra su Trieste*
Pochi mesi dopo il trattato con l'Austria, nel febbraio del 1947, De Gasperi firma anche un accordo relativo alla minoranza slovena della provincia di Gorizia (non di quella Udine), ma la ratifica del Parlamento arriverà solo a fine anno, tra vivaci polemiche. Trieste è ancora sotto l'amministrazione alleata, e lo rimarrà fino al 1954, per cui la tutela della minoranza slovena in quella provincia arriverà solo con il Trattato di Londra, che assegna Trieste e altri dodici comuni all'Italia. Malgrado l'accordo del 1946 con la Jugoslavia e il Trattato di Londra del 1954, gli sloveni di Gorizia e Trieste dovranno attendere fino al 1961 per avere una scuola in lingua slovena, che però si distingue come modello da

quello valdostano (tutti studiano *le* e *in* due lingue paritarie) e bolzanino (due sistemi paralleli, uno tedesco e uno italiano, integrati dalla seconda lingua):

L'insegnamento è impartito nella lingua materna degli alunni. A tal fine [...] possono essere istituite [...] scuole con lingua d'insegnamento slovena nei tipi previsti dagli ordinamenti scolastici [...], riservate agli appartenenti al gruppo linguistico sloveno [...]. È obbligatorio lo studio della lingua italiana.

La struttura bilingue paritaria italiano/francese e italiano/tedesco degli altri due casi non si applica qui, dove la scuola slovena è una sorta di riserva indiana e gli italiani non devono studiare, neppure come lingua seconda, lo sloveno (lingua per la quale non viene neppure prevista una classe di abilitazione per gli insegnanti che sono stabilmente precari, per usare un ossimoro burocratico).

Al momento dell'emanazione della Costituzione, nel 1948, sono quindi in vigore il decreto del settembre 1945 sul bilinguismo scolastico in Valle d'Aosta, quello dell'ottobre 1945 e il successivo Trattato di Parigi, del 1946, sul bilinguismo a Bolzano, l'accordo sulla scuola slovena (per quanto non attuato) del 1947: di fatto le «apposite norme» per le tre minoranze riconosciute da Luzzatto nei lavori di preparazione della Costituzione esistono già. (In bibliografia diamo il sito del Fondo Weiss, un archivio di documenti – istituzionali, giornalisti, corrispondenza ecc. – relativo al percorso di riconoscimento della scuola slovena tra il 1946-1958.)

Le altre minoranze sono ignorate e l'eventuale educazione linguistica in albanese, greco, catalano, occitano, walser e serbo-croato è lasciata a iniziative municipali o di singole scuole o docenti.

5.3 | La «guerra santa» del latino

Per le lingue classiche, come per quelle minoritarie, il dibattito non si pone sul piano glottodidattico, dove la tradizione grammatico-traduttiva non viene messa in discussione, ma su quello della politica scolastica,

che spesso degrada a mera demagogia: il latino smette di essere una lingua classica, ma diviene «bene/male», «democratico/classista», «utile/inutile», «fascista/repubblicano», «di destra/di sinistra».

Sul piano politico, la DC si affida ai lunghi ministeri di Gonella e Segni per sostenere il latino; più variegata la discussione nella sinistra: durante i lavori della Costituente Concetto Marchesi, il grande latinista non certo sospettabile di simpatie gentiliane o crociate, è l'unico a cercare di porre il problema in termini culturali autentici; al congresso del PCI del 1946 viene però attaccato da Banfi, che insiste sull'inutilità del latino; il prestigio di Marchesi prevale, ma nel 1949 il PCI accetta il piano Gonella, che prevede che il latino rimanga nella scuola media e scompaia nell'avviamento e nella scuola complementare (in una sorta di autocritica, mai più confermata in altri scritti, anche Marchesi si allinea su questa posizione nel primo numero della rivista «Riforma della scuola»).

A metà degli anni Cinquanta la «guerra santa» incendia il dibattito sulla scuola italiana:

- 1956: il Ministro Rossi crea una commissione per la riforma, la Commissione Calò, che ipotizza una scuola media unica in cui il latino sia opzionale;
- 1958: Giovanni XXIII convoca il Concilio Vaticano II, che toglie il latino dalla liturgia normale confinandolo a occasioni autorizzate dalla gerarchia (autorizzazione non più necessaria dal 2008, per decisione di Benedetto XVI): il ministro della Pubblica Istruzione è Aldo Moro e «cauti sondaggi avevano accertato che forze importanti gravitanti intorno a Papa Giovanni non erano propense a difendere il latino anche a costo di gravi conseguenze politiche» (Gattullo, Visalberghi, 1986, p. 129);
- 1959: in gennaio, mentre il Ministro della Pubblica Istruzione è per la seconda volta Aldo Moro, il PCI avanza il «progetto Donini-Luporini» per la scuola unica, che fonde elementari e medie e non include il latino; il Ministro Moro abolisce la prova di versione dall'italiano al latino nell'esame di licenza media; la reazione prende forma di un Comitato nazionale per la difesa del latino; nell'estate del 1959, divenuto ministro dell'Istruzione nel governo Segni, Giuseppe Medici

- propone, in contrasto al progetto unitario del PCI, una media quadripartita di cui solo l'indirizzo umanistico conserva il latino – ma è il solo indirizzo a consentire l'accesso al liceo e quindi all'università;
- 1961: dopo la turbolenta esperienza di centro-destra del governo Tambroni, Fanfani e Moro lanciano il progetto di centro-sinistra; l'altro attore principale è il PSI di Nenni, favorevole al progetto Donini-Luporini dell'anno precedente; la DC di Fanfani e Moro e i socialisti uniti di Nenni e Saragat iniziano una mediazione, anche alla luce dei «cauti sondaggi» con il Vaticano;
 - 1962: il Ministro Gui interrompe l'iter parlamentare della riforma che unifica medie e avviamento e propone una scuola in cui c'è l'alternativa tra latino (che consente il passaggio al liceo) e applicazioni tecniche; la potentissima UCIIM, che riunisce gli insegnanti cattolici e in cui ha una funzione essenziale il futuro Ministro Falcucci, modifica le sue posizioni tradizionali e propone lo studio facoltativo del latino: il congresso dell'UCIIM segna dal punto di vista politico il via libera alla riforma;
 - 1963: il primo governo di centro-sinistra approva la Scuola Media Unica: il latino scompare come materia obbligatoria; nella seconda classe il programma di italiano include «elementi di lingua latina», obbligatori, mentre in terza il latino è opzionale, ma il fatto di non averlo scelto non impedisce l'accesso al liceo.

Questi anni di guerra politica sull'insegnamento del latino si focalizzano sull'educazione *culturale*, non su quella *linguistica*, e quindi gli insegnanti interpretano in maniera del tutto autonoma il concetto di «elementi di lingua latina» e orientano alla scelta del latino opzionale in terza media sulla base di convinzioni politiche o di presupposti culturali; il risultato è che nelle prime classi dei licei e delle magistrali (dove nel 1952 il latino è stato ridotto del 25% in termini di orario) si trovano studenti che non hanno mai fatto latino, studenti che ne hanno visto gli «elementi» in seconda media, studenti che l'hanno scelto in terza media, studenti delle scuole paritarie che l'hanno studiato per tre anni: con quali conseguenze didattiche è facile immaginare.

Aggiungiamo un cenno ai contenuti degli «elementi di latino» della seconda media. Abbiamo visto in ordine all'italiano (5.1) che la caratte-

ristica di questi programmi è di essere quanto di meno «programmatico» possibile. Sugli elementi di lingua latina la modalità è, se possibile, ancor più generica, per cui già l'anno successivo (2 settembre 1964) il ministero emana una circolare esplicativa in cui si individuano gli obiettivi culturali dell'insegnamento del latino nell'«arricchimento della personalità [...] a contatto con la civiltà latina», che suona quasi come una presa in giro, visto che nel migliore dei casi si tratta di una manciata di ore da condividere tra avvicinamento alla *civiltà* latina ed elementi di *lingua* latina.

Quanto alla lingua, si adotta un approccio comparativo, mirando alla «chiarificazione delle strutture linguistiche dell'italiano mediante la riflessione su quelle latine e il confronto tra le une e le altre», mirando a un arricchimento del lessico e alla scoperta della dimensione diacronica dell'italiano, nonché all'«avvio a una più corretta pronuncia della lingua nazionale» attraverso osservazioni di fonetica diacronica: tutto questo nella stessa manciata di ore in cui si arricchisce la personalità sul piano culturale a contatto con l'Antichità.

In terza media il latino è opzionale e, con un «procedimento che va dai testi alla regola», si prefigge di presentare una «morfologia elementare e nozioni di sintassi», da rafforzare attraverso traduzioni e «composizioni» (*sic!*).

Non ci si stupirà se nel 1976 il Ministro Malfatti tenta di eliminare il latino dalla terza media spostando in questa classe gli «elementi di lingua latina» dalla seconda classe, ma per ragioni politiche contingenti la sinistra, da sempre su questa linea, vota contro il provvedimento e solo l'anno successivo il Ministro Spadolini riuscirà a varare il «ritocco» (lo stesso che aumenta il monte orario di lingue straniere da due a tre in prima media).

5.4 | L'espansione delle lingue straniere

Questi vent'anni sono segnati dall'espansione del monte ore di lingue straniere, dall'ingresso dell'inglese, del tedesco e dello spagnolo nelle scuole, dalla presa d'atto dell'obsolescenza delle metodologie che se-

gnano la prassi glottodidattica nelle scuole. Vediamo questi tre aspetti separatamente.

a. *La quantità di lingua straniera*

La scuola di Bottai aveva eliminato l'insegnamento delle lingue straniere dal 1940; nel settembre del 1945 un decreto d'urgenza del Ministro Arangio Ruiz nel governo di unità nazionale presieduto da Parri reintroduce tre ore di lingua straniera in seconda e terza media e riconferma gli orari precedenti a Bottai nelle superiori; nel 1946 il decreto d'urgenza viene ripreso nell'ordinamento della scuola. Il ritrovato spazio delle lingue nelle scuole si scontra contro la mancanza di docenti, per cui vengono assunti laureati in Lettere o in Economia con un biennio di lingua nei loro curricula, laureati in Legge senza alcuna ora di lingua straniera dalla quinta ginnasio in poi, ma anche ex-profughi per ragioni politiche, che possono insegnare la lingua del paese in cui hanno trascorso l'esilio (Sandro Pertini sarà così docente di francese al suo rientro in Italia...).

La domanda di lingue straniere è enorme, viene vissuta come una reazione salutare all'autarchia fascista, come un'apertura a quel mondo sconosciuto che è arrivato con la parola «Alleati»:

- nel 1944 Washburne accentua il ruolo delle lingue nelle scuole magistrali;
- nel 1946 il *Notiziario della scuola e della cultura* ipotizza un liceo scientifico con due lingue straniere, in molti licei si istituiscono autonomamente corsi bilingui: l'escamotage amministrativo è il fatto che vi confluiscono studenti che alle medie hanno studiato lingue diverse e hanno il diritto a proseguirne lo studio, ma nel 1952 il Ministro Segni vieta questa apertura spontanea delle scuole al mondo nuovo; siccome le sperimentazioni «selvagge» continuano, nel 1954 il ministro farà un secondo richiamo;
- in molti licei classici si organizzano privatamente, ma nei locali della scuola, corsi di lingua per gli ultimi tre anni;
- nel 1959 il *Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969* impostato da Moro e completato dal suo successore Medici prevede che tutti i cittadini ricevano otto anni di insegnamento di lingua straniera e chiede al Parlamento di provvedere, tra i primi atti di rinnovamento

della scuola, a definire nuove forme di reclutamento e di aggiornamento degli insegnanti di lingue straniere.

b. *Il «paniere» di lingue*

Una seconda innovazione, come abbiamo visto in apertura, riguarda la scelta delle lingue.

Fino alla guerra alle medie «la» lingua straniera è il francese, mentre l'inglese e il tedesco sono riservati alla scuola complementare o all'avviamento; nel primo dopoguerra, anche per il rinnovato interesse verso Inghilterra e Stati Uniti, nascono nelle scuole medie di grandi dimensioni anche corsi di inglese; nel 1958 il Ministro Moro decreta che nelle scuole con oltre nove classi, accanto a quelli di inglese e francese debbano nascere anche corsi di tedesco e di spagnolo (anche se nel 1961 una circolare prenderà atto che i genitori spesso non vogliono queste lingue); nel frattempo gli studenti che hanno studiato tedesco e spagnolo alle medie giungono alle superiori, e il Ministro Bosco autorizza l'istituzione di cattedre di queste lingue.

c. *L'innovazione metodologica*

Il fenomeno più interessante dal punto di vista glottodidattico riguarda la presa d'atto dell'arretratezza metodologica.

La Commissione Alleata innova profondamente l'approccio alle lingue straniere nei ginnasi (dove si accentua l'oralità, in linea con il metodo diretto e l'ASTP americani) e nella scuola magistrale (dove alla lettura di testi pedagogici e di letteratura per l'infanzia si applica il *Reading Method*, anche questo di origine americana).

Cessata la Commissione nel 1945, le indicazioni del Ministero per gli Istituti Tecnici Commerciali, dove l'oralità ha forte valore professionalizzante, riportano invece la metodologia alla tradizione grammatico-traduttiva, e nel 1954 un'altra circolare (si noti che si tratta sempre di riforme condotte per via amministrativa) introduce nell'esame di terza media la «traduzione nella lingua straniera di un facile passo di autore moderno».

Mano a mano che l'Italia si apre alla dimensione internazionale risulta evidente il fallimento dell'approccio formalistico nel garantire un minimo di competenza comunicativa, e di questo prendono atto Moro e

Medici nel *Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969*. Si inizia con la citazione delle parole del Presidente Einaudi: «ogni volta che io apro una di quelle grammatiche, di quei volumi di trecento pagine destinati a insegnare regole ed eccezioni, io resto terrorizzato», per passare poi a proporre, per gli otto anni di insegnamento delle lingue, un'attenzione estrema all'oralità, l'uso continuo della lingua da parte dei docenti, il ricorso sistematico alle «mirabili riproduzioni fonografiche», l'attenzione a evitare che lo studio della grammatica acquisti un «carattere prevalente».

Nel 1963 iniziano i corsi della Scuola Media Unica, che aggiungono due ore di lingua straniera nella prima classe (diventeranno tre nel 1977, con il decreto Spadolini che elimina il latino dalla terza classe). Il programma di lingua straniera è, se possibile, ancor meno innovativo di quelli di italiano e di latino, e si caratterizza per la discrasia tra le dichiarazioni delle *Avvertenze* e la realtà delle indicazioni metodologiche.

Nelle *Avvertenze* e vengono recuperate le indicazioni dell'approccio strutturalistico, allora dominante, in ordine al primato dell'oralità, alla cura della pronuncia con sussidi tecnologici, alla scelta del lessico in termini di frequenza, alla memorizzazione di poesie e dialoghi. La grammatica, come proclamato peraltro dal 1919 in poi, è considerata un punto d'arrivo.

Nelle indicazioni programmatiche vere e proprie si nota tuttavia come l'adesione all'approccio strutturalistico sia solo teorica, in quanto l'oralità viene curata solo all'inizio del corso (secondo la logica tradizionale per cui le prime lezioni mirano a fornire le «regole di pronuncia»), l'ortografia viene curata attraverso il dettato, la grammatica attraverso la traduzione, l'input linguistico avviene soprattutto attraverso la lettura, fin dalla prima classe, di «brevi passi di prosa e poesia». Di fronte a questa riedizione pura e semplice della tradizione grammatico-traduttiva, ci si chiede come si possa affermare che l'insegnante, «fin dal primo anno, dovrà [si noti la scelta di dovere] fare uso costante della lingua straniera e abituare gli alunni a usarla direttamente».

Se da un lato consideriamo che il corpo insegnante, accanto ai laureati nelle pochissime Facoltà di Lingue, proviene da Lettere, Magistero, Giurisprudenza, Scienze politiche, Economia e commercio, ed è costituito da persone che spesso hanno abbandonato lo studio della lingua

in quinta ginnasio, e dall'altro che dal 1965, per trovare una sistemazione ai docenti di materie tecniche dei soppressi corsi di Avviamento, si chiede loro di «segnalare telegraficamente quali lingue intendano insegnare» senza chiedere loro se conoscano una lingua straniera (Valguarnera, 1986, p. 334), allora cogliamo il velleitarismo e, vorremmo dire, la disonestà intellettuale dei programmi della «nuova» scuola media unica, venuta alla luce dopo un secolo di travaglio.

CAPITOLO 6

La rivoluzione glottodidattica
degli anni Sessanta e Settanta

Nei precedenti capitoli la titolazione era basata su categorie storico-politiche, in questo invece il focus è interno alla glottodidattica, la scienza che studia e progetta l'educazione linguistica – perché quello che avviene in questi due decenni è una reale rivoluzione copernicana sia teorica (natura e fini dell'insegnamento dell'italiano, delle lingue minoritarie, delle lingue straniere) sia operativa, rivoluzione che prende corpo nelle sperimentazioni che partono nel 1974 a seguito dei Decreti Delegati (vedi 6.5) nelle *Dieci tesi* del 1975 (vedi 6.4.1), nel Progetto Speciale Lingue Straniere che inizia nel 1978 (vedi 6.5), nei Nuovi Programmi del 1979; nel 1982, infine, si creano i primi insegnamenti universitari di ruolo con la titolazione «Didattica delle lingue moderne», che includono italiano, lingue seconde e lingue straniere ma sanciscono definitivamente l'isolamento delle lingue classiche.

Ma questi sono anche gli anni di eventi esterni all'ambito glottodidattico che hanno tuttavia forti effetti sull'educazione linguistica: dalla *Lettera a una professoressa* del 1966 ai movimenti per la promozione di quelle che Salvi racchiude nel titolo *Le lingue tagliate* (1975), dalla «Nuova questione della lingua» all'impatto dei mass media con la conseguente presa di dominio dell'inglese nella quotidianità dei giovani, dall'apertura degli accessi universitari a tutti gli studenti forniti di diploma di maturità al movimento studentesco.

6.1 | L'impatto della sociolinguistica e della pragmalinguistica

Il cardine della rivoluzione copernicana sta nel passaggio dall'attenzione alla sola dimensione linguistica (intesa, in maniera miope, come descrizione della morfosintassi di una lingua, come «giurisprudenza del linguaggio», per usare le parole di Jakobson) a quella per due scienze diadiche, la sociolinguistica, che segnerà la didattica dell'italiano, e la pragmalinguistica, che dominerà la didattica delle lingue straniere sulla scia dei progetti del Consiglio d'Europa.

6.1.1 La «Nuova Questione della Lingua»

«Si smetta di vantare diritti alla pubblica vitalizia venerazione della propria ignoranza in nome d'un romanzo o d'una poesia ben riusciti. A discorrere di questioni del linguaggio hanno da essere gli specialisti»: queste parole toscaneggianti sono una delle tante reazioni (precisamente quella di Franco Fortini, ripresa in Parlangei, 1971, p. 435, insieme a quelle di molti altri intellettuali) all'intervento di Pier Paolo Pasolini durante l'inverno del 1964-1965.

Pasolini scrive sull'ultimo numero del 1964 di «Rinascita», organo del PCI, un saggio (incomprensibilmente non incluso da Parlangei nel 1971) in cui dice che l'italiano, come lo si è usato in letteratura e insegnato nelle scuole per decenni, sta cedendo il passo a un nuovo italiano:

[il primo] è la lingua della borghesia italiana che per ragioni storiche determinate non ha saputo identificarsi con la nazione (includente contadini e operai), ma è rimasta classe sociale: e la sua lingua è la lingua delle sue abitudini, dei suoi privilegi, delle sue mistificazioni, insomma della sua lotta di classe [...].

[Il nuovo italiano è] la rivincita dei periferici [...]: è la vittoria dell'Italia reale su quella retorica: una prima ondata periferica romanesco-napoletana corrisponde al primo momento reale dell'Italia [...] semisviluppata e proto borghese, e ora [arriva] una seconda definitiva ondata settentrionale, corrispondente alla definitiva realtà italiana, quella che si può predicare all'Italia dell'imminente futuro.

Non è la koiné settentrionale in quanto tale ad essere identificata come «nuovo italiano», ma in quanto lingua dell'industria, della ricerca scientifica e tecnologica, dei mass media che ormai crescono al Nord: questa lingua mostrerà «una certa propensione alla sequenza progressiva» (la paratassi), alla «cessazione dell'osmosi col latino, al prevalere del fine comunicativo sul fine espressivo [...]»: ora alla guida della lingua non sarà più la letteratura ma la tecnica», o la lingua della tecnica, diremmo noi.

Per una delle inspiegabili e tortuose vie su cui viaggiano le polemiche, Pasolini – l'artista che usa il friulano nelle sue poesie e il romanesco nei suoi film, che ha scelto di vivere in «una Roma ricoperta di neorealismo» anziché nella Milano dell'industria, che ritiene dovere etico lottare per «l'espressività linguistica, che viene radicalmente a coincidere con la libertà dell'uomo rispetto alla sua meccanizzazione» – viene accusato di aver perso il senso della lingua come espressione e non solo come comunicazione, di essere succube dell'industrialismo, e così via.

Il deuteragonista della «questione» è Italo Calvino, che condivide il disprezzo pasoliniano per quella che chiama «antilingua» – l'italiano finto-classico e imparaticcio proprio dei burocrati, ad esempio – e condivide l'idea che stia nascendo un nuovo italiano. Ma, a differenza di quanto sostengono Pasolini, Gadda, Fellini e i neorealisti, Calvino ritiene che

Gli sviluppi dell'italiano oggi non nascono dai suoi rapporti con i dialetti ma con le lingue straniere. I discorsi sul rapporto lingua-dialetti [...] sono ormai di scarsa importanza. L'italiano si definisce in rapporto alle altre lingue con cui ha continuamente bisogno di confrontarsi, che deve tradurre e in cui deve essere tradotto (Parlangeli, 1971, p. 174).

Parlangeli, che definisce questo dibattito «La nuova questione della lingua» (la prima era stata quella tra Manzoni e Ascoli; si veda 1.1.2) raccoglie sessanta interventi, ma in realtà furono molti di più e coinvolsero non solo riviste prestigiose ma anche settimanali come «L'espresso» e quotidiani come «Il giorno».

Siamo nella primavera del 1965: da due anni è uscita la *Storia linguistica dell'Italia unita* di De Mauro; sta per uscire un'altra mirabile sintesi, quella *Linguistica strutturale* di Lepschy che sprovvincializzerà le nostre università appena apertesi alla «massa»; in quei mesi don Milani

non può partecipare al processo contro di lui per apologia di reato (aveva incoraggiato l'obiezione di coscienza) perché il linfogranuloma l'inchioda a Barbiana per quel po' che ancora gli resta da vivere; escono sugli schermi *Italiani, brava gente*, che chiude la grande stagione neorealista, e *Signori e signore*, che apre quella della commedia all'italiana che ratificherà l'uso estetico dell'italiano popolare – in quei mesi, i ragazzi entrati nel secondo anno della scuola media unica seguono programmi fuori dal tempo come quelli che abbiamo visto in 5.1.

La «Nuova questione» è un dibattito sostanzialmente sociolinguistico, ma solo un intervento tra quelli raccolti da Parlangeoli accenna all'educazione linguistica, quello di Buratti che contrappone l'*attuale* dialetto come lingua materna degli allievi al *futuro* italiano tecnologico di Pasolini o internazionalizzato di Calvino; tuttavia, a seguito della serie di interventi sulla questione sociolinguistica, *Il contemporaneo Supplemento di cultura marxista* di «Rinascita», dedica il numero di febbraio 1966 a «Come s'insegna l'italiano in Italia». Da questo numero monografico (in cui emergono, per il loro delineare linee che si svilupperanno nel decennio successivo, i contributi di Laporta, Griselli e Bianciarelli) emerge l'idea che la scuola debba accettare l'intera esperienza linguistica dell'alunno, gli stimoli dei mass media, la realtà dialettale; che la grammatica debba emergere da una descrizione induttiva della lingua e che si debba evitare la correzione «fiscale» di ogni deviazione dalla norma; che il tema vada abbandonato, trovando forme alternative per avviare alla scrittura; soprattutto, che si debba abbandonare l'idea di un italiano puristicamente immobile e accettare lo sviluppo diacronico come fatto vitale.

Sono idee forti che troveremo tradotte in filosofia glottodidattica nelle *Dieci tesi* di dieci anni dopo, nei programmi di italiano della scuola media del 1979 e nell'introduzione al *Libro di italiano* di Raffaele Simone dello stesso anno.

6.1.2 «Oltre lo strutturalismo»: l'impatto della pragmalinguistica

Le parole tra virgolette, sopra, sono il titolo della relazione di Giovanni Freddi in un convegno organizzato dal suo centro di ricerca (CLADiL,

Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue) nel 1967, lo stesso anno in cui il Consiglio d'Europa vara il *Modern Language Project/Projet Langues Vivantes* da cui nasceranno i Livelli Soglia e che si evolverà nel «Quadro Comune Europeo».

In questo progetto, gestito da studiosi inglesi e francesi e diretto da J. L.M. Trim (un pragmalinguista allievo di quell'Austin che nel 1961 aveva scritto *How to Do Things with Words*) si abbandona la tradizionale organizzazione basata sulla forma (sebbene le «nozioni» grammaticali, insieme a quelle culturali, non scompaiano) e si dà la preminenza all'aspetto pragmatico, funzionale: Wilkins, che nel 1972 aveva scritto *Linguistics and Language Teaching* focalizzando la pragmalinguistica come asse per una nuova glottodidattica, pubblica nel 1975 il suo *Notional-Functional Syllabuses*, e nello stesso anno esce il *Threshold Level*, una lista dei contenuti linguistici di quello che oggi chiamiamo livello B1 costruita attraverso atti comunicativi (*communicative functions*, nella terminologia di Wilkins che genererà molte confusioni), cui faranno seguito il *Niveau Seuil* e, anno dopo anno, quelli di altre ventidue lingue europee (Balboni, 2004).

In Italia, negli stessi anni, i programmi della scuola media unica, come abbiamo visto, sono fermamente ancorati alla tradizione formalistica e grammatico-traduttiva, malgrado la ventata di innovazione portata da Washburne che riprendeva i cardini dell'ASTP dell'esercito americano (si veda 5.4). L'innovazione in corso nel mondo giunge in Italia attraverso due vie, una che parte da Besançon passando per Frascati, e l'altra da Washington passando per Venezia.

Nel 1963, anno di applicazione della riforma della scuola media, Guido Gozzer organizza al Centro Europeo dell'Educazione di Frascati (si noti quell'«europeo» che è un auspicio di sprovincializzazione) un convegno, da cui derivano due corsi per bambini (francese a cura di Arcaini, inglese a cura di Amato). Nel 1965 e nel 1966 molti dei convenuti a Frascati partecipano a un corso organizzato dal CREDIF e dal BELC: oltre ad Arcaini, ci sono Bona Cambiaghi, Giovani Freddi, Nereo Perini – tutti tra i primi docenti di didattica delle lingue moderne nelle università italiane. È questo gruppo che, pur conservandone alcune modalità esercitative, supera l'approccio strutturalistico, apre ai primi metodi proto-comunicativi («audio-visuale-globale», «situaziona-

le») e lega strettamente l'insegnamento della lingua e della cultura straniera.

A Besançon è presente anche Renzo Titone, fondatore del CILA (Centro Italiano di Linguistica Applicata), autore nel 1966 di *Dieci tesi di glottodidattica*, che porta in Italia la sua esperienza statunitense, dove dagli anni Cinquanta insegna a Georgetown: arriva così, soprattutto col suo *Foreign Language Teaching: an Historical Sketch* (1967) una voce complementare a quella francese, mentre Wanda D'Addio e altri studiosi completeranno, in seguito, la sprovincializzazione della glottodidattica italiana riportando, in maniera critica, le riflessioni britanniche (vedi 6.5).

Nel 1969, per rispondere alla pressione degli studenti che vogliono un rinnovamento didattico nella più antica facoltà di lingue, quella di Ca' Foscari, l'università veneziana invita Giovanni Freddi a tenere seminari di didattica delle lingue (in questa università Freddi avrà la cattedra per un quarto di secolo) e nel 1971 troviamo a Venezia anche Renzo Titone come professore aggregato di Metodologia didattica delle lingue straniere.

Il fermento della riflessione glottodidattica relativa alle lingue straniere era nato con un libro del 1961 in cui Renzo Titone elaborava un'idea che anticipava quella di «educazione linguistica integrata» del 1979 e introduceva in glottodidattica la sequenza gestaltica su cui si baseranno poi tutti i modelli di unità didattica e di unità d'apprendimento: «la prima percezione sarà globale (corrispondente al significato totale della frase)» e poi analitica (p. 275); proponeva la successione «naturale» delle abilità: ascoltare, parlare, leggere, scrivere; spiegava che i *mental habits* proposti dall'allora dominante (nel mondo, non in Italia) approccio strutturalistico vanno inseriti

nel vivo contesto di reali situazioni, collegandoli all'obiettivo immediato di far comprendere la dimensione e le modalità della civiltà di un popolo che parla tale lingua [...]. Nel passato si è voluto raggiungere il fine ultimo – educativo – sorvolando il fine prossimo o immediato – strumentale –, e qui è stato l'errore più grave, insieme psicologico e didattico (pp. 281-282).

Queste idee sono edite dall'affidabile (per i ministri democristiani dell'istruzione) Pontificio Ateneo Salesiano, ma non ve n'è traccia nei programmi della scuola media unica, di solo due anni successivi.

Alla fine del decennio l'attenzione si sposta sulla relazione tra linguistica teorica e applicata (tale aggettivo, allora, indicava la dimensione glottodidattica). Da un lato è la linguistica a dare garanzie scientifiche alla didattica delle lingue (Freddi pubblica nel 1967 *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Arcaini scrive nel 1968 *Dalla linguistica alla glottodidattica*: i due autori saranno, dieci anni dopo, i primi ordinari della nuova disciplina), dall'altro ci si pone il problema «quale linguistica», visto che lo strutturalismo neocomportamentista di Skinner e Bloomfield e la reazione generativista di Chomsky non sono, come spiega lo stesso linguista americano, adatte a sostenere l'insegnamento delle lingue. Nel 1970 arriva il primo manuale della nuova glottodidattica, ove si compie una sintesi di tutto il percorso del decennio: *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, di Freddi, che definisce compiutamente il metodo situazionale, con una forte attenzione a non perdere di vista la dimensione socio-culturale legata alla lingua e, contemporaneamente, a recuperare la dimensione funzionale che incomincia a emergere sulla scia dalle riflessioni di Bühler, Jakobson, Halliday.

6.1.3 La nozione di «competenza comunicativa»

Dalla sociolinguistica, ma con forti componenti pragmalinguistiche e di etnometodologia della comunicazione, giunge in questi anni dall'America la nozione che funge da chiave di volta per la rivoluzione copernicana nell'insegnamento delle lingue straniere: questo non mira a fornire la conoscenza della lingua, dei suoi meccanismi, del suo lessico, ma a creare una competenza comunicativa nella lingua straniera.

L'autore di questa proposta è Dell Hymes, che si definisce antropolinguista e che riprende la nozione chomskyana di «competenza», cioè un sistema di regole in numero finito che permette di generare un numero infinito di enunciati. Hymes, tuttavia, in un saggio fondante del 1972, rileva come la competenza *linguistica* non garantisca la capacità *comunicativa*, che richiede anche componenti extra/para-linguistiche e socio-culturali: «sapere quando parlare, quando no, di cosa parlare con chi, quando, dove e in qual modo». Di fatto Hymes (che si interessa della competenza comunicativa dal punto di vista dell'etnografia della comunicazione, non della didattica delle lingue) propone la nozione ma la

mantiene a livello di intuizione, di enunciazione – per quanto siano le intuizioni e le enunciazioni di un grande studioso. Ne nasce una serie di interpretazioni, di analisi, di modelli che continua ancor oggi, se è vero che nel 2008 siamo intervenuti a cambiare ancora una volta il modello di competenza comunicativa che avevamo adottato fin dagli anni Ottanta... (Balboni, 2008)

In Italia la prima a riprendere il modello della competenza comunicativa è Orletti (1973), un anno dopo la pubblicazione del saggio di Hymes, anche se il suo studio ha un taglio metateorico, lontano dalle necessità glottodidattiche. In questa direzione lo riprendono Freddi (1977), poi Arcaini (1978) e, nello stesso anno, Zuanelli (1978; vi tornerà con un volume nel 1981), seguita da D'Addio (1979), nello stesso anno di un volume a più mani di Freddi, Farago e Zuanelli (1979). Tutti questi autore declinano in maniera diversa la nozione di competenza comunicativa.

Zuanelli, che dedica alla competenza comunicativa lo studio più completo (1981), la vede articolata in due livelli: c'è un nucleo *a priori*, che rappresenta una precondizione e include le componenti linguistica, pragmatica, performativa (cioè la capacità di realizzare in concreto le intenzioni comunicative e di agire sull'interlocutore) e testuale, e c'è un secondo gruppo di competenze *a posteriori*, cioè la componente sociolinguistica e quella psicosociale, che trasforma la realtà mentale, il significato, in una realtà sociale ai fini della comprensione.

Diverso è l'approccio di Arcaini e di Freddi, che accentuano diversamente i due elementi di «competenza comunicativa».

Arcaini riflette sulla *competenza*, che deve cessare di essere pensata in un parlante ideale, come quello di Chomsky, per divenire quella di un parlante reale. Nel momento in cui la competenza viene inserita in un processo di educazione linguistica, essa deve essere vista come un work in progress, in continua espansione, e non va giudicata confrontandola con un modello unico di riferimento, bensì va analizzata nel suo processo di evoluzione e trasformazione.

Per Freddi l'accento va su *comunicativa*, di cui egli esplora l'intera potenzialità semiotica: la comunicazione infatti trascende l'aspetto linguistico per allargarsi alla comunicazione sensoriale e oggettuale e include non solo la comunicazione denotativa ma anche quella connotativa.

Wanda d'Addio, infine, concentra la sua riflessione sullo specifico della competenza comunicativa nella lingua straniera, enfatizzando in particolare il ruolo globale giocato dalla competenza testuale: lo sviluppo della capacità di interpretare il *discourse* (nell'accezione di Widdowson) è per la studiosa (che avrà poi la cattedra a Roma Tre) la sola dimensione realisticamente perseguibile a scuola, dove il complesso modello di Hymes non potrà mai essere sviluppato.

6.2 Il concetto di «educazione linguistica»

Abbiamo definito più volte la glottodidattica come la scienza che studia l'educazione linguistica – ma «educazione linguistica» viene usato negli anni Settanta secondo (almeno) due accezioni diverse:

a. *educazione linguistica come insegnamento dell'italiano*

Da un lato troviamo gli studiosi di didattica dell'italiano che si rifanno – consapevolmente, in alcuni casi – a Giuseppe Lombardo Radice (si veda 4.2), che per primo ha parlato di educazione linguistica nel 1912: è l'impostazione di un grande estimatore di Lombardo Radice, Tullio De Mauro (è del 1977 una raccolta dei suoi scritti sul tema), ispiratore del GISCEL, il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica; le riflessioni di questi studiosi (ad esempio, GISCEL, 1975; Berretta, 1977; Berruto, 1977; Simone, 1979; Sobrero, 1983) tendono a identificare educazione linguistica e insegnamento dell'italiano: ad esempio, delle opere citate sopra solo una, quella di Berruto, dedica due saggi, su nove, al latino e alle lingue straniere. In particolare, l'insegnamento dell'italiano è visto come *Un problema scolastico e sociale*, per citare il titolo di un fondamentale volume curato da Renzi e Cortelazzo (1977), e il problema del ruolo della grammatica nel creare o nel risolvere questo problema scolastico e sociale porta alla contrapposizione tra «grammaticalisti», come Renzi, Parisi, Berretta ecc., ed «anti-grammaticalisti» come De Mauro, Simone ecc.: è in realtà una diversa percezione del ruolo rispettivamente forte e debole della riflessione metalinguistica nell'insegnamento dell'italiano.

Il cardine della concezione di educazione linguistica degli italianisti sta nell'aggettivo scelto per il testo di riferimento elaborato dal GISCEL nel 1975: *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica*, dove l'aggettivo «democratica» richiama la valenza sociale e politica, indica la via di un'educazione «ecologica» sul piano culturale e personale (vedi 6.4.1), si fa carico del problema scolastico e sociale denunciato da molti pedagogisti di sinistra o da cattolici come don Milani e i suoi sostenitori;

b. «*educazione linguistica*» come *integrazione delle varie lingue insegnate* Per i «glottodidatti», termine che in questi anni descrive prevalentemente coloro che si occupano di lingue straniere, l'educazione linguistica è quella che Titone aveva descritto nel 1961 (vedi 6.1.2) e che rappresenta l'aspetto più rivoluzionario dei programmi per la scuola media del 1979: l'educazione linguistica è quella parte dell'educazione generale che riguarda l'apprendimento/insegnamento della lingua materna e/o nazionale, delle lingue seconde, straniere, classiche (oggi, dopo l'impatto dell'immigrazione, dobbiamo includere anche le lingue etniche, cioè quelle d'origine) e, in una versione allargata, anche i linguaggi non verbali.

Come l'aggettivo «democratico» qualifica un particolare approccio all'educazione linguistica intesa come insegnamento dell'italiano, così «pragmatico» potrebbe essere l'aggettivo sostanzialmente equivalente per i glottodidatti che si occupavano di lingue straniere: queste sono insegnate in modo «democratico» se hanno valore «pragmatico»: apertura verso il mondo, accentuazione della competenza *d'uso* rispetto a quella *sull'uso*, lingua come *parole* prima che come *langue*, lingua che non vive da sola ma si lega alla cultura che essa esprime e tramanda. La padronanza di una o più lingue straniere non è un fiore all'occhiello per attività di *otium* ma strumento che apre al mondo e che allarga le potenzialità sia di conoscenza sia di *negotium*.

Malgrado la divergente accentuazione, la nozione di educazione linguistica integrata entra lentamente nella scuola, soprattutto nelle scuole sperimentali che tra il 1974 e la fine degli anni Ottanta costituiscono degli straordinari laboratori di ricerca-azione, di innovazione, quasi a vo-

ler recuperare in pochi anni la vitalità schiacciata da un secolo di scuola sempre uguale a se stessa, alla quale il Sessantotto (movimento da cui proviene gran parte dei nuovi insegnanti che entrano in ruolo) ha tolto ragion d'essere. Nelle scuole sperimentali si tenta realmente di organizzare una didattica interdisciplinare, in cui le competenze e gli obiettivi di tutti i docenti impegnati nell'area linguistica si integrano (anche se talvolta semplicemente si giustappongono – ma l'intenzione è comunque integrativa), in cui la competenza comunicativa è vista come un iceberg (rubiamo la metafora a Cummins) di cui vediamo emergere le diverse punte, L1, LS, LC, come se fossero piccoli iceberg isolati, ma che ha molta della sua massa invisibile sott'acqua.

Spesso, infine, realizzando l'idea di Titone (1961), l'educazione linguistica si integra con quelle che la scuola chiama «le educazioni», cioè l'insegnamento dell'arte, della musica, della fisicità, della danza, del teatro e, in alcune scuole, anche del cinema.

6.3 Lo sforzo di definizione epistemologica

La «glottodidattica» nata in questi anni mostra la consapevolezza del fatto che ha un suo *specifico* di ricerca (l'educazione linguistica, appunto) ma sta ancora elaborando una sua *metodologia* di ricerca.

La sua denominazione è ancora quella internazionale, «linguistica applicata», e lo attestano i centri di ricerca che fanno capo a due dei maggiori studiosi del settore in quegli anni: il CILA, fondato da Renzo Titone, in cui sono attivi K. Katerinov e E. Arcaini e che ha come suo organo la “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, nata nel 1969 presso l'editore Bulzoni e ancor oggi attiva; il CLADIL, Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue (si noti la separazione dei due ambiti) fondato da Giovanni Freddi nel 1966 e rimasto attivo per vent'anni, il cui organo è “Lingue e civiltà” (1968-1987).

Già negli anni Sessanta studiosi come De Mauro, Freddi, Titone mettono in guardia contro l'identificazione *tout court* tra linguistica applicata e glottodidattica, ciò nonostante essa prosegue (si vedano ad esempio Marchese, 1971, e Cipolla, Mosca, 1974), tant'è che ancora nel

1976 Berruto deve intervenire a spiegare che la linguistica non è «un passepartout per la didattica» (in Ricciardi, 1976, p. 68); negli anni successivi il rapporto si fa più equilibrato e troviamo, al luogo dell'identificazione tra le due aree di studio, la riflessione sui possibili contributi della linguistica alla glottodidattica (si vedano ad esempio Simone, 1976; Berretta, 1977; Berruto, 1977; i saggi di Renzi e Scalise in Lo Cascio, 1978; Altieri Biagi, 1979; Mattioli, 1980).

Semmai volessimo trovare un'identificazione, essa – nell'ambito della didattica dell'italiano nell'Italia post-sessantotto – va cercata nell'idea di «sociolinguistica applicata»:

L'attuale sociolinguistica è indubbiamente una disciplina «impegnata», che ambisce a dir la sua anche a livello politico [...]. Si tenga presente che principi sociolinguistici sono ampiamente condivisi da tutti coloro che attualmente si occupano di ricerca nel settore dell'educazione linguistica; e chi scrive è fermamente convinto che il fine dell'educazione linguistica sia quello di addestrare alla varietà degli usi della lingua (Berruto, 1977, p. 120).

Se Berruto propone una identificazione forte tra glottodidattica dell'italiano e sociolinguistica applicata all'educazione linguistica, un legame assai più tenue è presente in De Mauro e in Simone, gli estensori materiali delle *Dieci tesi* su cui torneremo in 6.4.1.

Tra gli studiosi di glottodidattica interessati alle lingue straniere la riflessione è meno legata a una dimensione sociopolitica e quindi è più specificamente epistemologica.

Nel 1966(a) Renzo Titone scrive un volume sull'insegnamento delle lingue in cui pone anzitutto il problema della natura della «glottodidattica» (tale è la denominazione del corso che tiene presso l'Università Salesiana di Roma; la parola deriva dal titolo di una rivista polacca nata nel 1949, «Glottodydaktika») e ne individua una caratteristica essenziale nel fatto che essa ha una metodologia scientifica «pluridisciplinare», e in particolare si basa su

- a. un'analisi scientifica dell'oggetto (la lingua) operata mediante i contributi della scienza linguistica e della antropologia culturale;
- b. un esame scientifico del processo di apprendimento linguistico (nel no-

- stro caso, di una lingua non nativa), condotto sostanzialmente sotto la competenza della psicologia pedagogica e della psicolinguistica;
- c. una definizione delle finalità e degli obiettivi educativi e didattici da proporre all'intero corso di studio [...];
 - d. le indicazioni della metodologia generale dell'insegnamento e della storia dei metodi di glottodidattica (ripreso in Titone, 1993, p. 13)

Nel 1972 Titone assume la cattedra di Metodologia Didattica delle Lingue Straniere a Venezia, poi passa all'Università di Catania dove insegna Linguistica Generale, e infine giunge alla «Sapienza» dove per trent'anni insegnerà Psicolinguistica: il suo concetto di glottodidattica seguirà in un certo senso l'evoluzione della sua carriera, giungendo a configurarsi già dal 1971 (Titone, 1993, pp. 27 ss.) come «psicolinguistica applicata» piuttosto che come «linguistica applicata» – tendenza parallela a quella della glottodidattica americana, che in quel decennio vede l'affermarsi delle teorie di un neuro-psicolinguista come Krashen.

Giovanni Freddi, dopo una serie di riflessioni sul rapporto tra linguistica (strutturale, in quegli anni) e glottodidattica, si interessa sempre di più degli apporti della psicolinguistica e della sociolinguistica (nel 1999 scriverà per UTET Libreria un volume dal titolo significativo: *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*), seguiti da due volumi sull'acquisizione del linguaggio nel bambino, in cui diviene rilevante l'aspetto pragmalinguistico. Sono numerosi gli scritti di Freddi sulla natura della glottodidattica; troveranno forma organica in un saggio del 1991 (in Porcelli, Balboni, 1991); la sua riflessione si fonda su due elementi:

- a. riprendendo la dicotomia classica tra scienze teoriche, che mirano alla conoscenza, e scienze pratiche, che mirano a risolvere problemi, Freddi colloca la glottodidattica tra «le discipline teorico-pratiche, [...] che si costruiscono in funzione dell'agire, per dare cioè una soluzione adeguata, scientificamente fondata a problemi» (Porcelli, Balboni, 1991, p. 144);
- b. la glottodidattica ha natura interdisciplinare (non semplicemente pluridisciplinare, come abbiamo visto in Titone, sopra); le fondamenta scientifiche necessarie per il punto «a» provengono dalle scienze della natura (fonetica acustica e articolatoria), da quelle della cultura (ri-

cordiamo che il legame tra lingua e civiltà è di fondamentale importanza per Freddi), dalla filosofia del linguaggio (al cui interno colloca Austin, da altri classificato come pragmatista), dalle scienze psicologiche, pedagogiche, della comunicazione (in particolare la semiotica) e, ovviamente, dalle scienze del linguaggio.

Un altro studioso che si interroga sulla natura della glottodidattica è Arcaini, che nel suo *L'educazione linguistica come strumento e come fine* (1978) non solo identifica, fin dal titolo, la peculiarità che distingue l'educazione linguistica dalle altre «educazioni», cioè il fatto che la lingua è contemporaneamente oggetto di acquisizione e di studio e metalingua del processo, ma indica chiaramente la preziosa gamma di contributi che la linguistica applicata può dare alla glottodidattica, pur in una netta separazione di specifico disciplinare, di metodologie, di ambiti di applicazione.

Lo sforzo di una definizione dei confini (che nel 2001 troveremo ancora come *fuzzy boundaries*: Di Napoli et al.) ha da un lato un versante epistemologico, come abbiamo visto, dall'altro vede un percorso di ricostruzione di una storia della glottodidattica: nel 1982 viene tradotto (da chi scrive) *Foreign Languages: An Historical Sketch* di Titone, studio rivelatore del mutare delle relazioni tra la glottodidattica (sebbene limitata alle lingue straniere) e le varie scienze teoriche e pratiche ad essa vicine.

6.4 | L'insegnamento dell'italiano

La chiave di lettura ci viene data dal titolo di una raccolta di saggi curata da L. Renzi e M.A. Cortelazzo: *L'italiano, un problema scolastico e sociale* (1977), che dà forma sistematica alla serie di riflessioni che era iniziata nel convegno della SLI del 1970 (Medici, Simone, 1971); proprio all'interno della SLI era nato nel 1973 il Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), che nel 1975, nel suo primo convegno, presenta le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, il «manifesto» che sintetizza i principi dell'insegnamento dell'italiano (tale è il significato, al momento, di «educazione linguistica» presso gli italianisti e i linguisti, e in questa accezione

la usa Gensini ancora nel 2005, quando scrive la sua *Breve storia dell'educazione linguistica*), principi al cui interno la sociolinguistica assume un ruolo rilevante (6.4.1).

De Mauro è il «regista» della rivoluzione copernicana nell'insegnamento dell'italiano: basti pensare che tra il 1968 e il 1980 pubblica ben 188 titoli sul tema; le linee salienti ci paiono:

- a. la preoccupazione di non dimenticare la tradizione pedagogica (in primis Lombardo Radice) e, soprattutto, quella glottologica e dialettologica: questa attenzione è presente in molti saggi di impostazione diacronica;
- b. la considerazione che la pluralità linguistica e culturale italiana, che non può essere ignorata da un'educazione linguistica monolitica, centrata sull'italiano standard;
- c. il diritto di ogni persona a vedere riconosciuto il suo patrimonio (pluri)linguistico, che deve essere rispettato;
- d. l'attenzione a non considerare la lingua unilateralmente (solo le abilità scritte, solo il registro formale) e staticamente, ignorando la dinamica della variabilità linguistica;
- e. la necessità di ricerca sul campo e di sperimentazione: in questo senso vanno lette le numerose introduzioni e i saggi a quattro mani che De Mauro pubblica con giovani studiosi, con maestri come M. Lodi e con insegnanti della scuola «militante», impegnati soprattutto nelle scuole sperimentali che rappresentano la reazione degli insegnanti all'ingessata struttura della scuola italiana.

De Mauro e Simone sono gli estensori materiali delle *Dieci tesi*, in cui rifluiscono queste linee e che vedremo nel paragrafo che segue.

6.4.1 *Le «Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica»*

Le «(dieci) tesi» costituiscono una sorta di genere comunicativo diffuso nella riflessione linguistica, come le *Tesi* del Circolo di Praga, e glottodidattica: Titone propone *Tesi di glottodidattica* (1966b) e poi proporrà *Dieci tesi sull'insegnamento precoce delle lingue straniere* (in Zuanelli, 1982), De Mauro (1985) avanzerà *Nove tesi* a proposito della compren-

sione dei testi – e tesi in vario numero si trovano anche in pedagogia e negli studi di organizzazione didattica che sorreggono le sperimentazioni scolastiche nate negli anni Settanta.

Queste *Dieci tesi* sono fondamentali per cogliere le ragioni della rivoluzione della «pedagogia linguistica» (come la definiscono le *tesi*) che si attua con i Programmi del 1979; le sintetizziamo brevemente, sapendo di compiere un'operazione «scorretta» di fronte a un testo estremamente complesso sul piano concettuale (in cifre romane il numero delle varie tesi):

- *La centralità del linguaggio verbale (I)*, nei suoi usi comunicativi, euristico-cognitivi, emotivi, argomentativi ecc., e *Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale (II)*: «lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità»; va ricordata *Pluralità e complessità delle capacità linguistiche (III)*: «il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità», alcune evidenti come le abilità linguistiche, altre meno evidenti, come quella di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni e quella di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito.
- Il rispetto dei *Diritti linguistici nella Costituzione (IV)* è basilare: «la pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono». Si fa ovvio riferimento anche all'art. 6 in ordine alle parlate alloglotte.
- I *Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale (V)*, orientata sullo scritto (specialmente ortografia, classificazione morfosintattica, pensierini e temi decontestualizzati), sono causa della conseguente *Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale (VI)*, che «non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare», il

che dimostra i *Limiti della pedagogia linguistica tradizionale (VII)*, che «pecca non soltanto per inefficacia ma per la *parzialità* dei suoi scopi»: si limita alle ore «di italiano»; si focalizza sulla produzione, soprattutto scritta, ignorando «altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove)»; ha troppa «fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche» che ignorano le indicazioni della linguistica moderna; trascura l'attenzione alla variabilità linguistica, da un lato, e la relazione tra la lingua e gli altri linguaggi.

- Da queste considerazioni nascono dei *Principi dell'educazione linguistica democratica (VIII)*: «lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche» e non va perseguito come fine a se stesso, ma partendo «dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualisti»; si devono sviluppare anche le capacità ricettive, l'orale come lo scritto, i linguaggi settoriali e quello letterario.
- Ne consegue la necessità di *Un nuovo curriculum per gli insegnanti (IX)*, perché «seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione». In *Conclusione (X)*, «il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica ed educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori commessi nelle esperienze formative postuniversitarie realizzate dal Ministero dell'istruzione e correggano anche la lacunosità, povertà, casualità e parzialità dell'ordinamento (se così si può chiamare) universitario in fatto di insegnamento delle scienze del linguaggio. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico».

Abbiamo visto nei primi cinque capitoli di questo volume come uno degli aspetti più «antidemocratici» della glottodidattica (o «pedagogia linguistica») tradizionale riguardi il ruolo del dialetto.

In questi anni il problema viene affrontato in maniera del tutto nuova, proprio come conseguenza dell'apporto della sociolinguistica: nel 1977 nasce la "Rivista italiana di dialettologia" che abbandona la logica meramente descrittiva e diacronica della glottologia tradizionale e che ospiterà molti saggi fondamentali nel cambiamento di atteggiamento. Sia a seguito della riflessione scientifica, sia in considerazione della nobilitazione del dialetto operata nel cinema e nella letteratura neorealista, sia per l'idea che Fishman chiama «ecologia linguistica» e che porta a considerare con interesse le lingue «autentiche», non massificate, sia infine ad opera dell'italianizzazione prodotta dai mass media e dalle migrazioni interne, il dialetto non è più un «nemico» da distruggere ma una realtà di cui tener conto nell'insegnamento dell'italiano. (Testimoni di questo mutato atteggiamento sono Sobrero, 1974; Antiseri, 1974-75; De Mauro, 1977; fino alle *Guide* di Cortelazzo, 1979-84, e alla «teoria del dialetto» di Grassi, Telmon, 1979.)

6.4.2 *L'italiano nei programmi della scuola media del 1979*

Nel giugno 1977 una larghissima maggioranza parlamentare, che anticipa di otto mesi il compromesso storico, vota due leggi in cui si dichiara il superamento dei programmi affrettatamente predisposti nel 1963 in occasione dell'unificazione di scuola media e avviamento e si istituisce la «Commissione dei Sessanta» incaricata di redigere i nuovi programmi.

I lavori della commissione sono lunghi e laboriosi (si veda la storia delle varie stesure curata da Simone in Visalberghi, 1979) e il risultato è spesso ambiguo, tant'è vero che la sinistra ne accentua il carattere di innovazione mentre i cattolici ne esaltano la continuità con la tradizione. Un primo dato di fatto, oggettivo, merita di essere posto in rilievo prima di passare all'analisi: il testo, lungo e complesso, è steso in un italiano chiaro e diretto, abbandonando la varietà altisonante e talvolta aulica che aveva caratterizzato, come abbiamo visto, i programmi del primo secolo dell'Italia unita. Soprattutto per l'insegnamento dell'italiano le innovazioni sono molte e consistenti:

- a. l'educazione linguistica «riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline»;
- b. essa «tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme», in cui l'ordine delle due ultime parole è significativo dell'impatto della pramalinguistica;
- c. si ricorda sistematicamente che la lingua non serve solo a comunicare, ma serve per organizzare «la comprensione della realtà»;
- d. l'insegnamento dell'italiano va ricordato con l'altro pilastro dell'educazione linguistica, cioè l'insegnamento della lingua straniera;
- e. italiano e lingua straniera, le lingue verbali, vanno ricordate con «tutti i linguaggi propri dell'uomo – verbali e non verbali»;
- f. entrando più dettagliatamente tra gli obiettivi, si ribadisce la necessità di equilibrio nello sviluppo delle quattro abilità.

Uno dei cardini è il passaggio da «insegnamento della grammatica», in cui l'agente è l'insegnante, alla «riflessione sulla lingua», che pone lo studente in posizione centrale:

L'apprendimento linguistico comporta la riflessione sulla lingua in atto: è il problema della grammatica, non come proposta di astratte e aride cognizioni teoriche e terminologiche, ma come riflessione sui caratteri essenziali dell'organizzazione della lingua nella realtà dei suoi usi. Tale studio deve coinvolgere l'impegno operativo dell'allievo condotto a riflettere sulle strutture grammaticali come si presentano nei testi di ogni tipo ed a sperimentarle nel proprio parlare e nelle proprie espressioni scritte.

Le «regole» della grammatica non sono che uno strumento di analisi della lingua solo approssimativo [...].

Uno dei problemi che avevano bloccato per un secolo l'unificazione della scuola postelementare era stato, insieme al latino, il ruolo della riflessione sulla storia dell'italiano; i Programmi dei Sessanta affrontano il problema in questi termini:

La riflessione sull'uso vivo e attuale della lingua va congiunta ad una coscienza storica che porti a cogliere nella evoluzione della lingua le connessioni con la storia sociale, politica, culturale (letteraria, scientifica, tecnologica ecc.). Si constaterà per tale via come la varietà dei nostri dialetti e le vi-

ce del l'affermazione dell'italiano sono strettamente legate alla storia della comunità italiana; e come le lingue costituiscano un documento primario della civiltà.

In una prospettiva del genere prenderà forma e sviluppo il riferimento all'origine latina dell'italiano [...]. Si terrà anche conto che il latino è all'origine di altre lingue moderne ed è elemento costitutivo nella formazione e nella realtà della cultura europea.

Rispetto ai Programmi del 1963 è del tutto nuovo il richiamo esplicito all'interazione con l'ambiente sociale, sia in ottica bernsteiniana, sia in prospettiva cognitiva, essendo la lingua strumento di categorizzazione dell'esperienza. (Per approfondimenti, Coveri, Giacalone Ramat, 1979; Della Casa, 1979; Zorzi, 1984.)

Nel 1981 vengono indicate le nuove prove d'esame: allo scritto, ci sono due tracce e viene offerta la scelta tra generi testuali diversi («cronaca o diario o lettera o racconto [...] o relazione», oltre al tema); inoltre, l'*appropriatezza* sociolinguistica entra esplicitamente tra i fattori di cui tenere conto nella valutazione, accanto alla *correttezza*.

6.4.3 *Le lingue materne diverse dall'italiano*

In tutt'Europa negli anni Settanta il tema delle «lingue tagliate» e delle «nazioni proibite» si pone al centro del dibattito sociolinguistico e di politica linguistica e scolastica. In Italia, «risolti» i casi della Val d'Aosta, della Provincia di Bolzano e della Slavia Veneta (si veda 5.2), nascono movimenti come quello arpitano (che vuole sostituire il franco-provenzale al francese in Valle d'Aosta) e soprattutto la Società Filologica Veneta, che alla fine del decennio si trasforma nella Liga Veneta e, in prospettiva, porta alla nascita della Lega Nord. Sono fenomeni che si affiancano all'istituzione delle Regioni nel 1970, enti in cui questi movimenti cercano un interlocutore istituzionale cui chiedere interventi a sostegno dei dialetti, visti come «lingue locali» titolate alla tutela garantita dall'articolo 6 della Costituzione Repubblicana.

In ambito scientifico, ma con una forte componente politica, si registra un dibattito che dura per tutto il 1975 e il 1976 su «Rinascita», ci sono riflessioni sociolinguistiche (De Mauro, 1979; Albano Leoni, 1979), giurelinguistiche (Pizzorusso, 1983; Di Iorio, 1983), antropolin-

guistiche (De Biasio, 1979; Bernardi, 1986), glottodidattiche (Zuanelli, 1982; Freddi, 1983; Balboni, 1984).

Lo Stato sembra voler ignorare il problema, in quanto non ci sono atti che lo affrontino per promuovere o per impedire l'insegnamento *delle* lingue minoritarie, ma interviene sull'insegnamento *nelle* lingue minoritarie in una serie di interventi dei commissari governativi che devono valutare gli statuti e la legislazione delle giunte regionali; i commissari governativi, tuttavia, nulla possono sulle iniziative di enti locali come le province e i comuni, e sono questi che offrono forme di tutela, più o meno volatili e spesso improvvisate, alle minoranze:

- a. l'*usitan*, l'occitano, entra nelle scuole materne ed elementari delle valli piemontesi, sia come lingua veicolare, sia come lingua di insegnamento su richiesta dei genitori; la Regione Calabria fa vari tentativi di introdurre la tutela della minoranza occitana, ma tutte vengono cassate dai commissari governativi;
- b. il francoprovenzale, malgrado le azioni del movimento arpitano, non sostituisce il francese in Valle d'Aosta;
- c. per il tedesco in Alto Adige si registrano nuovi programmi nel 1978, estremamente interessanti sul piano glottodidattico, mentre i dialetti tedeschi nella Valle di Gressoney, nella Val dei Mocheni, nell'altipiano di Asiago e nell'enclave di Sauris non hanno protezione giuridica e sono oggetto solo di sperimentazioni scolastiche che fondono lingua e folklore;
- d. il ladino occidentale o romancio di Livigno e della Valtellina non ha protezione, quello centrale rientra nel programma di scuola trilingue in Provincia di Bolzano e gode di una certa attenzione nella Val di Fassa della Provincia di Trento; il ladino orientale, cioè l'ampezzano e il friulano, registrano solo sporadiche iniziative degli enti locali;
- e. nel 1977 viene firmato il Trattato di Osimo, che garantisce definitivamente la tutela della minoranza slovena in Friuli e nella Venezia-Giulia – anche se si tratta di sloveno standard, ignorando il dialetto sloveno parlato nella Slavia Veneta;
- f. l'arcipelago albanese riceve differente attenzione dalla pluralità di comuni in cui si trova, e l'unica azione sistematica è svolta, nel dopo-

- scuola, dalla Diocesi di Piana degli Albanesi; irrisolto è il nodo della scelta tra la varietà italiana (*arberesh*) o quella standard (*skipetaro*) dell'albanese;
- g. il Molise decide di tutelare la sua comunità croata, ma il commissario governativo cassa la decisione; tuttavia, in questi anni il croato viene insegnato come disciplina autonoma nella scuola elementare, in base ai decreti sulla sperimentazione;
 - h. in Calabria si tenta la tutela, oltre che dell'occitano citato sopra, anche della comunità greca, ma il commissario governativo interviene a bloccare la delibera; tuttavia, nell'ambito delle sperimentazioni, in Calabria e in Puglia il greco viene insegnato come disciplina autonoma nella scuola dell'obbligo, sebbene solo su richiesta delle famiglie;
 - i. diversa, in apparenza, è la situazione del catalano ad Alghero, in quanto la Regione Sardegna ha uno statuto di autonomia che in teoria accetta la presenza del catalano nella scuola; per l'attivazione dei corsi, tuttavia, bisognerà attendere gli anni Novanta;
 - j. negli anni Sessanta il MPI e l'Opera Nazionale Nomadi istituiscono delle classi speciali, dette *Lacio Drom*, «buon cammino», per gli zingari, comunità con il tasso maggiore di mortalità scolastica; ma nel 1976 questi «ghetti», come sono percepiti, vengono aboliti e sono sostituiti da insegnanti di sostegno, quindi dedicati all'insegnamento dell'italiano e non al mantenimento delle lingue sinti e rom.

Circa il sostanzioso dibattito di questi anni sulle lingue minoritarie si vedano, oltre ai testi citati, anche i *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, la cui pubblicazione a cura del CLADIL (si veda 6.3) inizia nel 1973 e prosegue per quindici anni.

6.5 | L'insegnamento delle lingue straniere

Come abbiamo visto in 6.1, accanto alla rivoluzione copernicana di marca sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano c'è una rivoluzione di marca pragmatolinguistica in quello delle lingue straniere. Il punto di partenza è il *Modern Language Project* impostato dal Consiglio

d'Europa nel 1967, che lancia il metodo nozionale-funzionale e che produce la serie dei *Livelli soglia* (a cominciare da quello per l'inglese nel 1975).

L'Italia è sensibile a questa ondata di innovazione, ma sviluppa in questi anni anche una sua via originale, con un metodo «situazionale» che realizza una prima forma di approccio comunicativo: si pensi a *Metodologia e didattica delle lingue straniere* di Freddi (1970), a *Lingue straniere e comunicazione* di D'Addio (1974), alla raccolta di saggi di Siani (1978). Questi ultimi sono in gran parte scritti da membri di LEND, il movimento *Lingua e Nuova Didattica*, nato nel 1971 e omologo, per le lingue straniere, del GISCEL che si occupa dell'italiano. I membri più attivi di LEND e dell'ANILS (l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere, fondata nel 1949) sono i protagonisti dell'impressionante sforzo di (auto)formazione degli insegnanti di lingue, che ha luogo soprattutto attraverso i corsi obbligatori per le immissioni in ruolo degli anni Settanta, che portano finalmente in cattedra docenti laureati in lingue, laddove la legislazione precedente consentiva l'insegnamento delle lingue a laureati in economia, giurisprudenza, scienze politiche nonché a esuli politici.

Quanto prodotto in Gran Bretagna e, più in generale, all'estero viene ripreso in Italia, ma con un atteggiamento critico da parte degli studiosi: ad esempio, Wanda D'Addio rifiuta la «falsa dicotomia» introdotta dagli inglesi tra metodo situazionale e metodo nozionale-funzionale (1976); tuttavia i formatori dei corsi abilitanti cui abbiamo accennato sopra (così come quelli del PSLS, che vedremo sotto) si trasformano spesso in meri diffusori dei manuali di didattica delle lingue prodotti all'estero, in situazioni scolastiche e con figure professionali di insegnante completamente differenti da quelle italiane.

Un indicatore della progressiva affermazione dell'autonomia della ricerca italiana si ha anche nei cataloghi delle case editrici che ospitano collane glottodidattiche, inizialmente Minerva Italica e Zanichelli e poi anche Bruno Mondadori e La Nuova Italia: mentre all'inizio degli anni Settanta dominano le traduzioni di testi stranieri, con il passare degli anni si presentano «traduzioni critiche» (ad esempio quelle di Lado e Fishman, presso Minerva Italica) e soprattutto antologie di saggi stranieri contestualizzate per l'Italia da introduzioni molto corpose (D'Addio,

1978; Ciliberti, 1980) e trovano spazio anche riflessioni originali italiane: Zuanelli (1974) introduce in Italia – purtroppo con poco seguito – la ricerca di linguistica contrastiva (cui verrà sostituito l'aggettivo «comparativa» negli anni Ottanta), Porcelli (1975) lega la visione americana del testing alla tradizione docimologica italiana, Titone riporta in ambito glottodidattico la ricerca psicologica sulla motivazione con il suo «modello glottodinamico» (1973), Freddi pubblica nel 1979 uno dei capisaldi della sua ricerca, *Didattica delle lingue moderne*. E spesso sono caratterizzati da forte originalità e dal legame con la tradizione e la situazione italiana i saggi come compaiono in *Scuola e lingue moderne*, *SeLM*, organo dell'ANILS, e *Lingue e nuova didattica*, organo del LEND.

Nel 1977-78 il Ministero, interrompendo una lunga tradizione di distacco dalla scuola militante, imposta il Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS): si inviano ogni anno decine di insegnanti italiani negli Stati Uniti, in Francia e in Germania per corsi intensivi e corposi di glottodidattica e di metodologia della formazione dei docenti e poi li si utilizza per tenere corsi annuali di 100 ore, con follow up negli anni seguenti in gran parte delle province italiane: il PSLS formerà in un decennio circa la metà dei docenti di inglese e francese e tre quarti di quelli di tedesco (Sanzo, 1981, 1988).

Il generale rinnovamento della didattica delle lingue straniere si concretizza in due Programmi, quello del 1978 per il tedesco nella Provincia di Bolzano e quello nazionale del 1979. Entrambi hanno un carattere fortemente comunicativo e si sforzano (non sempre con successo) di innestare il metodo nozionale-funzionale nel tessuto della tradizione italiana: ad esempio, il concetto di «riflessione sulla lingua» è ben diverso da quel che si trova negli altri programmi europei e americani, e la dimensione formativa dello studio della lingua viene accentuata laddove in altri Paesi è la dimensione utilitaristica a dominare, trasformando l'approccio comunicativo in comunicativismo spicciolo.

Sul piano metodologico, troviamo anche la richiesta di programmare l'attività con unità didattiche «sviluppate secondo criteri di funzionalità comunicativa», al cui interno hanno un ruolo non solo sussidiario ma essenziale le tecnologie audiovisive; inoltre, le abilità orali hanno priori-

tà temporale e l'ortografia non costituisce più un obiettivo a se stante ma si inserisce «nel processo globale di apprendimento linguistico», mentre la «lettura (intensiva ed estensiva) [...] offrirà l'occasione per esercitazioni scritte guidate» che solo alla fine della scuola media diverranno autonome.

Nella scuola superiore i programmi non cambiano, ma le numerosissime sperimentazioni che nascono dai Decreti Delegati del 1974 in poi fanno propria la filosofia glottodidattica dei programmi della scuola media e aumentano considerevolmente la quantità di lingue straniere presenti nei curricula: nella quasi totalità i licei classici decidono la prosecuzione della lingua anche nelle tre classi del liceo, molti licei scientifici istituiscono l'insegnamento di una seconda lingua straniera (specialmente se questa è l'inglese), molti licei linguistici nascono all'interno degli altri licei e nelle scuole magistrali, annullando la prassi che consentiva l'istituzione di licei linguistici solo negli istituti privati, di solito femminili.

(Molto spazio è dato di solito alle sperimentazioni e all'«esplosione» delle lingue straniere in storie della scuola come quelle di Vertecchi, 2001; Corbi, Sarracino, 2003; Bosna, 2005; Decollanz, 2005).

CAPITOLO 7

La riforma senza fine

Nei capitoli precedenti si è rimandato a Bosna (2005), ma in questo capitolo è necessario riportarne il titolo esteso del volume: *Tu riformi... io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*. Abbiamo visto come la storia della scuola italiana sia caratterizzata da una serie ininterrotta di riforme (che sono atti legislativi e quindi coinvolgono il Parlamento) e, soprattutto, di «nuovi» programmi, di circolari (che, come nel caso di quella di Bottai sugli orari di cattedra, possono escludere di fatto le lingue straniere dalla scuola), di decreti ministeriali: atti amministrativi, non legislativi, quindi lasciati alla discrezione del Ministro. In realtà, fino agli anni Cinquanta lo tsunami riformatorio rimane spesso sul piano della dichiarazione di intenti e i programmi non sono altro che manifesti pedagogici, ma dalla riforma della scuola media e dai suoi «Nuovi programmi» del 1979 le riforme producono risultati immediati ed effettivi: la storia della scuola si fa dunque «travagliata», per riprendere l'aggettivo di Bosna.

Iniziamo questo capitolo con un elenco per richiamare alla memoria del lettore – che ha vissuto come docente o come studente questo travaglio – gli interventi istituzionali che hanno modificato direttamente o indirettamente l'idea di fondo e la prassi quotidiana dell'educazione linguistica, richiamando l'attenzione sul fatto che la maggior parte degli interventi ha riguardato le lingue straniere, sia per le richieste della società che sta globalizzandosi sia per le pressioni della normativa europea, nettamente orientate verso un forte plurilinguismo:

1985 Riforma Falcucci della scuola elementare

Introduce (nell'ordinamento, perché per la prassi serviranno ancora alcuni anni) l'insegnamento delle lingue straniere dalla terza classe, condotto o da maestri specializzati (uno dei tre maestri del «modulo», in grado di insegnare l'inglese) oppure da maestri specialisti, che si dedicano cioè alla sola lingua straniera e che spesso sono laureati in lingua.

1986 «Piani di studio» della Commissione Brocca per la scuola superiore

Sono emanati dal Ministro Misasi ma portano il nome del Sottosegretario Brocca: sono la continuazione ideale dei programmi della scuola media del 1979 e la commissione che li redige è in parte composta dalle stesse persone; sono programmi dettagliati e innovativi che *possono* essere adottati in alternativa a quelli ufficiali sia nelle scuole sperimentali sia nelle scuole tradizionali che ne facciano richiesta.

1991 (modificati nel 2002 e 2007): «Orientamenti» per la scuola materna

Non sono «programmi» in quanto la scuola materna non è obbligatoria e solo in minima parte è statale; individuano l'educazione linguistica come uno degli assi portanti dello sviluppo cognitivo, non solo sociale.

1993 e seguenti: Progetti o Piani nazionali e regionali

Sono iniziative intese a incanalare in una tipologia predefinita le sperimentazioni, che ormai hanno esaurito la forza innovativa degli anni Settanta-Ottanta; si tratta di progetti, seguiti di solito da «ispettori» (figure che divengono sempre meno controllori burocratico-giuridici per trasformarsi via via in promotori/controllori dell'innovazione didattica); i più rilevanti per impatto sull'educazione linguistica sono i Progetti «Erica» e «Igea», che mirano al miglioramento e all'ampliamento dello studio delle lingue straniere negli istituti commerciali e turistici; hanno un forte ruolo anche il progetto «Comenius», che promuove l'uso dell'informatica nell'insegnamento delle lingue, e il progetto «ALI» per l'accoglienza degli immigrati e l'insegnamento dell'italiano L2; il più recente di questi interventi, attuato nel triennio 2006-2009, è il progetto «Poseidon», che riguarda l'educazione linguistica integrata; ai progetti nazionali si aggiungono quelli degli IRRSAE/IRRE e quelli delle Dire-

zioni Regionali, che riguardano – in ordine all'educazione linguistica – soprattutto le lingue straniere e in particolare il CLIL, l'uso veicolare della lingua straniera per insegnare altre discipline.

1997 Riforma Berlinguer

Inizia il suo iter nel 1997, ma si arriverà alla formalizzazione solo nel 2000, quando il ministro è De Mauro; l'applicazione è prevista per il 2001, ma il Ministro Moratti la rallenta e nel 2003 la cassa; quanto all'educazione linguistica, non produce effetti in quanto non vengono mai realizzati i programmi.

1998 Progetto Lingue 2000

Dà una prima risposta sia all'obbligo di insegnamento di due lingue comunitarie, sancito dal Trattato di Maastricht all'art. 126, sia alla politica dell'UE a sostegno delle lingue; nel triennio della sua azione si dimostra estremamente efficace nell'aggiornamento degli insegnanti di lingue (anche con una serie di cicli di trasmissioni su RAI Educational in collegamento con gruppi d'ascolto in tutte le scuole).

1999 Legge De Mauro che dà corpo all'art. 6 della Costituzione

«In armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo»: come si vede – sebbene la tutela sia differenziata – tutte le lingue minoritarie entrano finalmente nella realtà giuridica dello Stato italiano.

1999 Attivazione delle SSIS

Istituite sulla base di una legge del 1990 disattesa per un decennio, le SSIS segnano la nuova via alla formazione e al reclutamento degli insegnanti, mobilitano centinaia di scuole convenzionate e di supervisori di tirocinio – ma vengono abolite *de jure* nel 2003 dal Ministro Moratti e *de facto* nel 2008 dal Ministro Gelmini, che rifiuta anche il riconoscimento dei corsi per la formazione di docenti di cinese, arabo, rumeno, italiano L2 istituiti nel 2007 dal Ministro dell'Università Mussi.

1999 Progetto di formazione dei docenti di italiano come L2

Si tratta di corsi, basati sulla ricerca-azione, coinvolgono 14 università nella preparazione dei materiali di formazione dei docenti e, per la prima volta, vedono anche la realizzazione di un corso nazionale on line; sospeso nel 2001, dopo l'avvento del Ministro Moratti, il progetto riprende in maniera rinnovata nel 2003, coinvolgendo 21 università e tutte le regioni e procedendo alla formazione di 110 tutor (da 4 a 8 per regione), per iniziare operativamente nel 2004: sono stati formati oltre mille docenti, ma il Ministro Gelmini non ha riattivato i corsi.

2003 Riforma Moratti

Viene approvata nel 2003 e si sostanzia, nel 2004, nei *programmi della Commissione Bertagna*: sono programmi pensati con una logica meramente pedagogica (nell'accezione più tradizionale di «pedagogia») e ignorano gran parte della ricerca glottodidattica degli ultimi decenni. Gli insegnanti rimangono sconcertati e, facendosi forza sulla legge che garantisce l'autonomia, continuano a usare i vecchi programmi o quanto proposto dai progetti regionali, dall'editoria ecc.

La Riforma Moratti prevede l'insegnamento della sola lingua inglese fin dal primo anno nelle scuole primarie, con un orario irrisorio e con l'opzione per l'insegnante specializzato, non specialista (vedere sotto, 2004); nelle scuole medie viene introdotta una seconda lingua straniera, per sole due ore, con possibilità di integrare l'orario nell'area opzionale; la seconda lingua dovrebbe proseguire anche nelle superiori, ma nel 2006 la riforma di questo segmento scolastico viene sospesa dal Ministero Fioroni.

2004 Progetto di formazione in inglese per i maestri elementari

È destinato a realizzare il dettato della Riforma Moratti secondo cui ogni classe elementare deve avere il suo docente di inglese al luogo del docente «specialista» che opera nell'intera scuola: si stipulano convenzioni con decine di Centri Linguistici universitari che devono certificare il raggiungimento del livello B1 da parte di insegnanti che seguono corsi organizzati dagli Uffici Scolastici Regionali.

2006 L'«Osservatorio» De Torre

Il nome è quello della Sottosegretaria del Ministro Fioroni che lo promuove: è un «Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni

stranieri e per l'educazione interculturale», composto paritariamente da studiosi e da funzionari ministeriali e definisce le linee ufficiali del MPI, approvate nel 2007, per l'integrazione degli immigrati: queste indicazioni includono l'insegnamento dell'italiano L2 e, per la prima volta, il *mantenimento delle lingue d'origine* degli studenti non italiani.

2007 Riforma Mussi

Non riguarda la scuola ma l'università: introduce l'obbligo per tutti gli studenti universitari di qualsiasi facoltà di ottenere un'idoneità di livello B1 in lingua inglese; la norma è destinata ad avere una pesante ricaduta sulla scelta della lingua straniera alle medie e superiori, a scapito delle lingue diverse dall'inglese (vedi sotto, Riforma Gelmini), e sulla diffusione delle certificazioni di inglese nelle scuole superiori in quanto generalmente le università poi le riconoscono come crediti acquisiti.

2009 Riforma Gelmini

Come la Riforma Gentile, non si tratta di un atto organico ma di un mosaico di decreti, leggi, direttive su vari temi: riduce a 14 anni l'obbligo scolastico (portato a 16 anni dal precedente governo Prodi); istituisce il maestro unico nella scuola primaria, sancendo di fatto la conclusione dell'esperienza degli insegnanti specialisti di inglese; ritorna indietro rispetto a Berlinguer e Moratti in quanto toglie l'obbligo dello studio della seconda lingua straniera nella scuola media: è possibile seguire cinque ore settimanali di inglese anziché tre di inglese e due di una seconda lingua straniera per cui l'educazione linguistica, nel suo complesso, viene a perdere una componente; un altro intervento vede la possibilità di sostituire nel liceo scientifico il latino con una seconda lingua straniera, anche se l'orario curricolare di lingua passa dalle attuali 17 ore (di legge negli Scientifici, di fatto nei Classici) a 12 ore complessive.

Da una rapida carrellata come questa si nota che il «travaglio» del titolo di Bosna (2005) è anzitutto istituzionale, coinvolge la scuola nel suo complesso più che le singole materie, ma riguarda anche l'educa-

zione linguistica, specialmente il dilatarsi e restringersi del numero di lingue straniere e il percorso di formazione iniziale degli insegnanti.

Sul piano dei programmi, da un lato ci sono i «Piani di studio» della Commissione Brocca, estremamente innovativi e complessi, dall'altro quelli della Commissione Bertagna, frutto di una visione obsoleta dell'educazione linguistica nel suo complesso e delle didattiche delle singole lingue che la compongono, ma nessuno dei due programmi coinvolge l'intero sistema scuola: il primo è opzionale, il secondo viene classificato come «Indicazioni programmatiche», in quanto l'autonomia scolastica consente agli insegnanti di seguire altre strade.

Il «senza fine» del titolo di questo capitolo ha dunque un duplice significato: da un lato rimanda al fatto che le riforme, i progetti, i piani speciali piovono sulla scuola in rapida successione, senza soluzione di continuità, «senza fine», appunto, generando una sorta di fibrillazione collettiva degli insegnanti e, allo stesso tempo, una sensazione di fatalismo che porta all'inazione basata su questo principio: «arriva una nuova norma/sperimentazione/indicazione, ma tanto domani ne arriva una diversa e quindi tanto vale lasciar perdere e continuare come prima»; dall'altro «senza fine» indica una valutazione di merito, cioè la mancanza di una finalità ampia, di un disegno, almeno nell'ambito dell'educazione linguistica – se si eccettua quello dei ministri Moratti e Gelmini: fedeli al programma berlusconiano delle tre «i» («impresa, informatica, inglese»; manca la quarta «i», «italiano»), esse attribuiscono all'inglese il ruolo di unica lingua straniera rilevante, riprendendo la tradizione ottocentesca e del primo Novecento che concepiva un'unica lingua straniera – il francese allora, l'inglese oggi. La politica linguistica ufficiale dell'Unione Europea, sottoscritta anche dall'Italia, viene dunque smentita.

7.1 | L'insegnamento dell'italiano L1

Nel 1985 arrivano i Programmi Falcucci per la scuola elementare e nel 1986 vengono pubblicati i «Piani di studio per la scuola superiore»,

frutto del lavoro di decine di studiosi e rappresentanti di associazioni di insegnanti e noti come «Programmi Brocca», dal nome del sottosegretario che il ministro Misasi ha incaricato di coordinare i lavori. Sono entrambi la prosecuzione ideale dei programmi della scuola media del 1979, spesso richiamati nei due testi; in particolare i Programmi Brocca costituiscono l'asse portante della scuola che, da lì a poco, sarà investita dalla Riforma Berlinguer (che non produce programmi) e della Riforma Moratti (che produce solo delle «Indicazioni», per cui nella realtà gli insegnanti continueranno ad essere formati e a lavorare sulla traccia dei programmi del 1979, del 1985, della Commissione Brocca).

7.1.1 I Piani di studio (detti «Programmi») Brocca per le scuole superiori

Dei programmi del 1979 e, in generale, della ricerca che ad essi aveva condotto (tra cui la significativa riflessione di Sobrero, 1983), i Programmi Brocca riprendono soprattutto la nozione integrata di «educazione linguistica», con una premessa che viene ripetuta nei programmi per le lingue classiche e per quelle straniere:

L'insegnamento dell'italiano si colloca nel quadro più ampio dell'educazione linguistica, la quale coinvolge tutti i linguaggi, verbali e non verbali, e impegna tutte le discipline. La connessione fra i diversi linguaggi e la varietà dei contenuti e delle situazioni di apprendimento, a cui la pratica dei linguaggi va collegata, costituiscono punti di riferimento obbligati in ogni fase del percorso formativo. In particolare la lingua primaria, come strumento fondamentale per l'elaborazione e l'espressione del pensiero e per l'ampliamento dell'intero patrimonio personale di esperienze e di cultura, si offre come terreno di intervento diretto per tutti gli insegnamenti.

In tale contesto, l'insegnamento dell'italiano assume come oggetto specifico dell'azione educativa e come campo di acquisizioni culturali i processi di produzione e comprensione in questa lingua, facendosi speciale carico di farne emergere la varietà di caratteri e di funzioni. In tale azione esso trova particolari attinenze con gli altri insegnamenti linguistici.

Per l'italiano le indicazioni della Commissione Brocca sono molto ampie e si rifanno spesso alla lettera oltre che allo spirito delle *Dieci tesi* (6.4.1; su di esse notiamo tre riflessioni a venti e trent'anni di distan-

za: Ferreri, Guerriero, 1998; Piemontese, 2005; Lavinio, 2007). Si considerino ad esempio le finalità del biennio (che vanno perseguite anche nel triennio, dove tuttavia il focus si sposta sulla letteratura):

- a. nel settore delle *abilità linguistiche*: l'acquisizione della capacità di usare la lingua nella ricezione e nella produzione orali e scritte, in maniera sufficientemente articolata, in relazione agli scopi e alle situazioni comunicative, e secondo una dimensione propriamente «testuale»; l'acquisizione, in particolare, dell'abitudine alla lettura come mezzo insostituibile per accedere a più vasti campi del sapere, per soddisfare nuove personali esigenze di cultura, per la maturazione delle capacità di riflessione e per la maggiore partecipazione alla realtà sociale;
- b. nel settore della *riflessione sulla lingua*: l'acquisizione di una conoscenza riflessa più sicura e complessiva dei processi comunicativi nonché della natura e del funzionamento del sistema della lingua, allo scopo sia di rendere più consapevole il proprio uso linguistico sia di cogliere i rapporti tra la lingua, il pensiero e il comportamento umano sia di riconoscere, nella lingua, le testimonianze delle vicende storiche e culturali; l'acquisizione di un metodo più rigoroso anche nell'analisi della lingua, in analogia con le esperienze che si compiono in altri campi disciplinari;
- c. nel settore dell'educazione *letteraria*: la maturazione, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e significato e l'esperienza di analisi dirette condotte su di essi, di un interesse più specifico per le opere letterarie, che porti alla «scoperta» della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni.

L'elencazione degli obiettivi e poi quella delle indicazioni metodologiche è particolareggiata e non più, come avveniva tradizionalmente, generale e spesso generica; in particolare, si evidenziano i processi cognitivi e comunicativi che sottostanno alla realizzazione di testi di vario tipo: ciascuno di questi processi costituisce un obiettivo a se stante e merita attenzione nella guida metodologica. Questa elencazione dettagliata riprende una tradizione propria dei programmi di latino e di lin-

gua straniera e rende più agevole il passaggio dall'istanza teorica alla programmazione operativa nell'educazione linguistica integrata, che coinvolge tutte le lingue insegnate in una scuola.

I Programmi Brocca divengono il punto di riferimento per gli autori di libri di testo, per i formatori delle associazioni professionali ANILS e LEND, degli IRRSAE (gli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativo), poi delle SSIS: nel 2006, vent'anni dopo l'emanazione dei Programmi Brocca, abbiamo scritto un volume sull'insegnamento dell'italiano L1 (Balboni, 2006) e ci siamo resi conto che la ricerca di due decenni aveva chiosato, sperimentato, integrato i Programmi Brocca ma che non c'erano innovazioni significative rispetto a quel testo.

7.1.2 L'italiano alle elementari, dai Programmi Falcucci alle Indicazioni Bertagna

Le scuole elementari, a differenza di quelle superiori che hanno avuto solo la (quasi) riforma Brocca, vedono in questi trent'anni due testi chiave: il primo è la Riforma Falcucci, del 1985, il secondo è la Riforma Moratti, di quasi vent'anni dopo (del 2003 la riforma, del 2004 le indicazioni della Commissione Bertagna). Mentre la prima riforma è cogente, cioè impegna gli insegnanti ad applicarla, i programmi della seconda riforma sono invece solo indicazioni che gli insegnanti possono sfruttare per creare percorsi personalizzati per i singoli bambini – di fatto, come abbiamo detto, vengono ignorati nella scuola.

I programmi del 1985 si aprono con una considerazione sulla natura della lingua (strumento del pensiero; mezzo per stabilire un rapporto sociale; espressione dell'esperienza razionale e affettiva dell'individuo; oggetto culturale situato nel tempo storico, nello spazio geografico, nello spessore sociale), cui consegue che la scuola elementare deve

- fornire all'alunno i mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo, quali, ad esempio: simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali ecc.);
- potenziare nell'alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status ecc. e in diverse situazioni comu-

- nicative, usando la lingua nella sua varietà di codici, registri e nelle sue numerose funzioni;
- offrire mezzi linguistici progressivamente più articolati e differenziati per portare a un livello di consapevolezza e di espressione le esperienze personali;
 - promuovere le manifestazioni espressive del fanciullo e il suo approccio al mondo dell'espressione letteraria;
 - avviare l'alunno a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti nel tempo e nello spazio geografico, nonché le variazioni socio-culturali; utilizzare queste dimensioni della lingua per attivare in lui la capacità di pensare storicamente e criticamente.

Come si vede, la tradizione che dall'Ottocento era giunta fino ai programmi Ermini del 1955 è completamente abbandonata, così come scompare la condanna del dialetto e ci si apre alla pluralità della semiosi (e, in una sezione che non citiamo direttamente, anche alle varietà sociolinguistiche):

- Il fanciullo ha un'esperienza linguistica iniziale di cui l'insegnante dovrà attentamente rendersi conto e sulla quale dovrà impostare l'azione didattica. In particolare ogni fanciullo:
- ha una varietà di codici verbali e non verbali (tra cui quelli derivati dai mass-media), nella quale il codice verbale è dominante;
 - ha maturato una capacità di comunicare oralmente in una lingua e in un dialetto;
 - sa che la lingua scritta esiste e, percependone l'importanza, desidera impadronirsene.

Quanto alla «grammatica», essa viene presentata come «riflessione linguistica», è chiaramente induttiva e mira a creare una *forma mentis* osservativa più che a fornire categorie e terminologie: «la grammatica va concepita come sollevamento a livello consapevole di fenomeni che l'alunno è già in grado di produrre e percepire», richiamando uno dei principi di base dell'idea di insegnamento della grammatica di uno degli studiosi che ha maggiormente lavorato su questo tema, M.G. Lo Duca (1990, 2003, 2004).

Una grammatica non intesa come codice penale del linguaggio porta a un atteggiamento nuovo nei confronti dell'errore:

c'è una fase in cui l'alunno è così impegnato nell'attività comunicativa, nella codificazione-decodificazione dei significati che sarebbe inopportuno interrompere la sua tensione con interventi, commenti marginali, di tipo tecnico. Questo non significa trascurare l'errore, lasciarlo correre; significa rimandarne la discussione e correzione ad un secondo tempo, quando il fanciullo si è «fatto capire» e «ha capito».

Un'ulteriore innovazione, che ci darà il metro dell'arretramento dei Programmi Bertagna di vent'anni dopo, va trovata nella deliberata assenza di una scansione degli obiettivi e dei contenuti anno per anno perché «si ritiene che questi debbano rientrare nella programmazione formulata dagli insegnanti in relazione alle esigenze della classe» e che, data la complessità della lingua, «non [sia] sempre possibile indicare una progressione rigida degli apprendimenti nei diversi anni scolastici».

I «programmi» della Commissione Bertagna per la riforma Moratti spostano indietro l'orologio di mezzo secolo, a cominciare dalla struttura: laddove Falcucci spiegava perché non si potevano dare indicazioni anno per anno, qui troviamo obiettivi precisissimi, elencati dalla prima classe via via fino alla terza media.

Riportiamo come esempio gli obiettivi per l'italiano in *prima elementare*:

- Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione), la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa).
- Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale.
- Tecniche di lettura.
- Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe.
- I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina.
- La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo.
- Lettura e scrittura in lingua italiana.
- Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica).

- Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati.
- Intervenire nel dialogo e nella conversazione, in modo ordinato e pertinente.
- Narrare brevi esperienze personali e racconti fantastici, seguendo un ordine temporale.
- Utilizzare tecniche di lettura.
- Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia.
- Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto.
- Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri.
- Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute.

Anche una rapida scorsa a questo guazzabuglio disordinato di obiettivi, contenuti, strategie, tipologie testuali, semiotica ecc. rende chiaro che la volontà di una palingenesi della scuola si traduce non solo in un desiderio di distanziarsi ad ogni costo da quanto è stato fatto in precedenza (nel nostro caso, dai programmi della scuola media del 1979, da quelli Falcucci della scuola elementare del 1985, da quelli della Commissione Brocca del 1986) ma anche in una sorta di apoteosi della norma dettagliata; soprattutto, emerge una profonda ignoranza delle più elementari e condivise acquisizioni della glottodidattica degli ultimi trent'anni del XX secolo.

Abbiamo richiamato *passim* molti dei volumi dedicati all'italiano L1: visioni di insieme sono presenti anche in Sobrero, 1988; Lavinio, 1990, 2005; Balboni, 2006; negli ultimi anni si è riproposta anche l'attenzione a un insegnamento inclusivo e non esclusivo delle differenze (Ferreri, 2002, Caon, 2008a).

7.2 | L'insegnamento dell'italiano L2

In una conversazione Massimo Vedovelli ci ha offerto una riflessione che può servire da epigrafe per questo paragrafo: «la glottodidattica dell'Italiano L2 ha oggi la funzione di scienza sociale, di impegno,

che aveva la sociolinguistica negli anni Settanta». E questo settore, anno dopo anno, ha attratto in maniera crescente l'attenzione degli studiosi (lo si può verificare nelle liste delle pubblicazioni glottodidattiche annuali, dal 2001, nella Biblioteca Italiana di Glottodidattica in www.italis.it).

L'interesse di questo paragrafo (e del 7.6, sul mantenimento delle lingue etniche) sta inoltre nel fatto che essi aggiungono una dimensione inedita all'educazione linguistica in Italia, finora limitata alla triade italiano L1 / lingue classiche / lingue straniere (e lingue minoritarie in alcune aree). Siccome sia chi scrive sia il lettore stanno vivendo questo passaggio, il paragrafo sarà molto documentativo e poco valutativo, mancando quel minimo di linea diacronica e di distanza storica che è necessario per valutare.

7.2.1 *Il nodo della formazione dei docenti*

Tra la fine degli anni Ottanta e gli anni Novanta, quando il tema della presenza di studenti di madrelingua non italiana comincia ad essere rilevante, la risposta del sistema formativo italiano al nuovo problema è duplice: dapprima *l'azione individuale* dei docenti, poi una *progressiva risposta associativa*.

All'inizio, nella scuola si risponde essenzialmente con il «buon cuore», cioè con l'impegno personale degli insegnanti, soprattutto elementari, che si trovano in prima fila; siccome gli studenti stranieri sono ancora pochi, ogni singolo insegnante tende a trovare la sua via, tra autarchia (non si sa cosa fanno gli altri, ognuno inventa i suoi percorsi) e spontaneismo glottodidattico, facendo quel che pare meglio: questo porta ad adattare a studenti non madrelingua quel che si fa con i madrelingua; nella scuola elementare c'è sempre uno dei docenti del modulo che si occupa specificamente dei non italofoni, nella media invece gli studenti stranieri sono affidati essenzialmente ai docenti di lettere, esperti, quando lo sono, nella didattica dell'italiano L1 ma del tutto ignari della dimensione L2 (il documento ufficiale del MPI, riportato per l'anno 2006 nella cronologia iniziale del capitolo, lo chiama Ital2). In alcune situazioni, dove l'orario di cattedra lo consente, vengono coinvolti maestri specialisti di lingua straniera o, nelle medie, docenti

di lingue straniere, soprattutto di francese, le cui cattedre vanno assottigliandosi a causa dell'imporsi dell'inglese: questi docenti finiscono per applicare agli immigrati le metodologie dell'insegnamento delle lingue straniere.

Nel corso degli anni Novanta l'iniziativa individuale si coordina sempre più con quella delle associazioni e degli enti locali: e proprio con il supporto di enti locali nascono le prime associazioni e i primi centri quali il Centro COME a Milano, il DARI a Padova, il COSPE a Firenze, l'Ufficio Lingue del Comune di Venezia e di quello di Arezzo, il Circolo Didattico di Piazza Vittorio a Roma, insieme a vari altri.

Questi centri, associazioni, dipartimenti universitari stipulano convenzioni con gli enti locali e cominciano ad affrontare il problema secondo tre linee d'azione:

- a. la *riflessione sulla specificità dell'insegnamento Ital2*, che in questi anni è limitato all'italiano di base (ItalBase secondo il MPI: è la BICS di Cummins); perché l'attenzione cominci a includere la dimensione dell'italiano dello studio (ItalStudio per il MPI, CALP secondo Cummins) bisognerà attendere il passaggio del millennio, quando muta l'età dei non italofoni che frequentano le scuole e il problema dell'ItalStudio attrae l'attenzione degli studiosi; negli anni Novanta, comunque, la dimensione glottodidattica è quasi sempre assorbita nella dimensione pedagogica, e precisamente dall'educazione interculturale;
- b. la *preparazione di materiali didattici*: molti centri producono anzitutto materiali grigi, che risolvono il problema localmente; gli editori specializzati in materiali didattici per l'italiano a stranieri continuano a privilegiare l'italiano LS rispetto a L2; la mancanza di materiali prodotti da équipes specializzate per editori specializzati (garanzia di qualità glottodidattica e di distribuzione sul territorio) è l'effetto dello spontaneismo individualistico che abbiamo visto sopra, ma allo stesso tempo è anche la causa del suo prolungarsi;
- c. la *formazione degli insegnanti* che in quegli anni si trovano in prima linea da soli. È in questa fase che accanto ai centri e alle associazioni si comincia a notare un primo, ancorché timido, coinvolgimento delle università. In questi anni la ricerca orientata in senso

pedagogico e verso la formazione dei docenti è legata soprattutto all'opera di Favaro, 1997, 1999, 2001; c'è poi una notevole componente di ricerca orientata verso la linguistica acquisizionale dell'Ital2 (basti pensare a studi come quelli di Giacalone Ramat, 1986, 1988, e poi con Bernini et al., 1990 e con Vedovelli, 1994, per culminare nel volume curato nel 2003; si ricordano anche Pallotti, 1998 e Grassi et al., 2008): essa coinvolge i docenti universitari nelle sperimentazioni, ma non riceve l'attenzione dovuta nella formazione degli insegnanti, condotta spesso da altri insegnanti più esperti (ad esempio i tutor del progetto ministeriale iniziato nel 1999, che vedremo sotto); infine, c'è un filone che è più specificamente glottodidattico e che si occupa sia della formazione teorica sia di quella più strettamente metodologica.

La formazione dei docenti diviene un problema sentito anche a livello ministeriale e nel 1999-2001 parte il primo progetto del MPI, in collaborazione con le 14 università che ospitano ricercatori interessati al tema. I materiali di base vengono editi in un volume (AA.VV., 2000) e, cosa innovativa per la tradizione formativa italiana, vengono collocati anche in una piattaforma affidata all'Università di Venezia (dove dal 1975 c'è un Laboratorio ITALS che si occupa di formare docenti di italiano a stranieri): cessata la formazione ufficiale legata al progetto ministeriale, i materiali sono restati a disposizione gratuita degli insegnanti italiani e sono stati via via aggiornati.

Legati a questo progetto, compaiono negli anni immediatamente successivi alcuni volumi che riportano alla prospettiva glottodidattica sia la dimensione tipologica sia quella interculturale: Luise, 2003 e 2006 che disegnano lo stato dell'arte; Caon, che nel 2005 vede l'Ital2 alla luce dell'approccio umanistico-affettivo e nel 2006 si occupa delle classi con abilità linguistiche differenziate; alcuni volumi sono dedicati a singoli gruppi di studenti (Celentin, Cognigni, 2005 è dedicato a studenti di origine slava; Della Puppa, 2006 agli arabi; D'Annunzio, 2009 ai cinesi).

Dopo un biennio di stasi concomitante con il cambio di maggioranza politica (dal governo Amato al terzo governo Berlusconi) e con la ridefinizione del modello di intervento, il progetto ministeriale viene ripre-

so nel 2003: alla richiesta del MIUR – nuova denominazione del Ministero – rispondono 21 università, il 50% in più rispetto a tre anni prima, che creano nuovi materiali per la formazione (non disponibili a tutti, come nel primo progetto, ma solo agli iscritti) e si organizzano in 18 regioni corsi in presenza e on line rivolti a docenti di *tutte le materie* (livello base), sulla base della considerazione che *tutti* sono docenti di Ital2, e a insegnanti di *educazione linguistica* (livello avanzato), nell'intento in questo secondo caso di creare figure professionali che possano fungere da riferimento per le singole scuole o per le reti di scuole, che nel frattempo vengono formandosi nelle principali zone ad alta densità migratoria.

7.2.2 La via italiana all'insegnamento della L2

Nel 2006 il Ministro Fioroni insedia l'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, in cui viene confermata una linea da sempre tenuta dal legislatore e dall'amministrazione del MPI (la «riformite acuta» investe anche la denominazione del Ministero, che a ogni legislatura si fonde o si separa dal Ministero per l'Università) secondo la quale il problema Ital2 fa parte di un processo più complesso, quello dell'integrazione: concetto solo in parte condivisibile in quanto rischia di affidare Ital2 non a glottodidatti ma a pedagogisti, a studiosi di ambito interculturale, a sociologi e antropologi dell'immigrazione.

Nel testo (ancor oggi presente sul sito del Ministero, ritornato MIUR con il quarto governo Berlusconi) si individuano dieci azioni diverse, affidate all'elaborazione di studiosi specialisti dei vari ambiti.

L'educazione linguistica occupa due di queste azioni, una per Ital2 e una per le lingue d'origine (vedi 7.6):

Azione 2. Italiano seconda lingua

L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresenta una componente essenziale del processo di integrazione: costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non. L'azione complessiva si articola in due tipi di attività, organizzativa la prima, glottodidattica la seconda:

La fase «organizzativa», intesa a fronteggiare l'urgenza immediata, mira a:

- individuare modelli organizzativi (istituzione di Laboratori di Ital2; tempi e durata del laboratorio; personalizzazione del curriculum e adattamento del programma ecc.);
- definire i ruoli dei facilitatori linguistici sia esterni (in collaborazione con Enti locali, Associazioni, Centri, Università e loro studenti in tirocinio, iniziative con fondi FSE, e così via); sia interni, attraverso docenti con funzione strumentale e docenti formati nella didattica dell'Ital2;
- prevedere strumenti di stimolo alla creazione di reti di scuole e di loro finanziamento;
- elaborare materiali e strumenti (trasmissioni televisive, modelli di test di determinazione dei livelli d'accesso ecc.) ed erogare risorse da destinare sia alla pubblicazione e diffusione di materiali di riferimento per gli insegnanti sia all'acquisto di materiali di Ital2 per le scuole e gli apprendenti stranieri.

La fase «glottodidattica» prende le mosse contemporaneamente alla prima ma produce risultati in un momento successivo; essa riguarda:

- la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (ItalBase) e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (ItalStudio), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento;
- la diffusione di strumenti la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di ItalStudio per progettare interventi mirati;
- l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in Laboratorio Ital2;
- la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano.

Una cosa fondamentale è costituita dall'esplicitazione che dentro l'espressione «Ital2» si ritrovano l'ItalBase, l'italiano della comunicazione pragmatica quotidiana, e l'ItalStudio, cioè l'italiano, spesso ostico anche ai madrelingua italiani, che viene usato nelle microlingue disciplinari, senza la cui padronanza l'insuccesso scolastico è immediato e indipendente dalle capacità cognitive della persona.

La legge finanziaria del 2008, l'ultima del governo Prodi, stanziava 5 milioni di euro per interventi relativi all'insegnamento dell'Ital2: il cambio di maggioranza, tuttavia impedisce di portare a compimento i due progetti decisi dall'Osservatorio, uno di uniformazione della competenza dei docenti impegnati in Ital2 e l'altro di corsi di Ital2 tra giugno e luglio e nelle prime settimane di settembre. Dall'inizio del 2008 dunque le iniziative ministeriali di formazione dei docenti vanno avanti a esaurimento e non si sono avute (almeno fino a oggi) nuove linee, nuove modalità, nuove proposte.

È possibile tentare di tracciare un primo bilancio comunque positivo di questi 15 anni di attività:

- *inizia un lavoro congiunto scuola/università*, realtà che tradizionalmente si sono sempre ignorate (interessante in questo senso è Bosc et al., 2006);
- *si crea un'esperienza istituzionale* a livello ministeriale e degli uffici regionali, accanto a quella maturata da province e comuni e dai vari centri e dipartimenti;
- *si forma un nucleo di esperti*, sia nelle università sia nelle scuole: questo è il risultato a nostro avviso più importante e permanente, su cui far affidamento per affrontare il problema degli studenti di lingua madre diversa dall'italiano;
- *si consolida un mercato editoriale* che risponde alla domanda di materiali adeguati al livello di preparazione dei docenti che vengono via via formati. Oggi l'offerta editoriale di Ital2 è di qualità pari, e in alcuni casi superiore, a quella delle altre nazioni europee in ordine alla lingua seconda.

Ci sono delle caratteristiche specifiche del modo in cui Ital2 è stato affrontato in Italia? Sempre con le cautele dovute al fatto che stiamo scrivendo cronaca e non storia, possiamo individuare alcuni punti:

a. *La competenza in Ital2 è ritenuta di importanza secondaria rispetto alla socializzazione*

Per legge lo studente non madrelingua viene immesso nelle classi sulla base dell'età e non della competenza linguistica; è la linea che fin dagli

anni Settanta si è affermata per gli studenti diversamente abili e che tradisce la concezione della non-italofonia come handicap. Nelle scuole, tuttavia, la realtà sopperisce alla superficialità della legge: Ital2 è considerato una condizione *necessaria* per la socializzazione, quindi sempre di più si organizzano Laboratori di Ital2 che accolgono gli studenti per alcune ore la settimana – ma questo rimanda al punto «b»;

b. La classe propedeutica di Ital2 vista come «classe ghetto»

La linea pedagogica dominante rifiuta l'istruzione «differenziata» (per la quale si fa un riferimento, spesso non corretto, al modello tedesco) così come è stata votata dal Parlamento in una Mozione della Lega Nord, poi respinta dal Ministro Gelmini; si va diffondendo comunque la consapevolezza che è immettere il neo arrivato in un breve corso intensivo di italiano prima di inserirlo in una classe (con un ritardo di due-tre settimane rispetto all'immissione immediata) significa evitare che rimanga chiuso nel vero «ghetto», quello della incapacità di comprendere quel che avviene intorno a lui;

c. Il Laboratorio Ital2 come soluzione ottimale

Sempre più frequentemente si affianca al processo di acquisizione spontanea (in classe, davanti alla televisione, nello sport – nella vita quotidiana) anche una dimensione strutturata in laboratori che funzionano sia durante la mattina sia sotto forma di doposcuola, finanziati spesso dagli enti locali o da alcuni interventi ministeriali e gestiti da insegnanti (sempre più spesso ben preparati) e da «facilitatori linguistici», cioè personale esterno che in alcuni casi è stato formato da università o da centri specializzati, in corsi finanziati dal Fondo Sociale Europeo o dagli enti locali.

Un tipo particolare di Laboratorio Ital2 è quello che accosta l'apprendimento della lingua e apprendimento delle regole sociali italiane a una delle attività più socializzanti per bambini e adolescenti, lo sport (calcio per i maschi, pallavolo per le femmine); diffuse sono le sperimentazioni, alla cui base sta Caon, Ongini, 2008.

Riflessioni sulla natura del Laboratorio Ital2 (e spesso sul ruolo dell'ente locale in questo tipo di interventi) sono presenti in molti saggi nei volumi collettanei che abbiamo citato finora, oltre ai quali ricordiamo

Favaro, 2001; Pugliese et al., 2001; Caon e D'annunzio in Luise, 2003; Maddii, 2004, con particolare riferimento agli adulti; Iori, 2004; AA.VV. 2005; Mezzadri, 2008;

d. *La mancanza di attenzione alla linguistica acquisizionale*

Coloro che si sono occupati di Ital2 fino a pochi anni fa sono in prevalenza pedagogisti, che ignorano il ruolo (e forse l'esistenza) della ricerca acquisizionale: ne consegue che la maggior parte dei formatori, degli insegnanti e dei materiali didattici non tiene conto del fatto che le strutture di una lingua non vengono acquisite nella sequenza in cui compaiono nell'input (spontaneo o didattico che esso sia), ma secondo sequenze proprie di ogni lingua in cui ogni anello della catena implica l'acquisizione dei precedenti altrimenti non c'è acquisizione; questa trascuratezza è particolarmente grave visto che la ricerca italiana offre le eccellenti opere che abbiamo citato in 7.2.1, cui aggiungiamo Bettoni, Di Biase, 2005; De Marco, 2005; De Marco, Piva e altri saggi in Chini et al., 2007; Bernini et al., 2008.

Abbiamo accennato al ruolo dominante giocato in questi anni, nella realtà delle scuole, dagli esperti di pedagogia interculturale e di sociologia e psicologia dell'immigrazione: soprattutto i primi, forti della tradizione ottocentesca (ma ancora non sepolta) che attribuiva alla pedagogia la riflessione sull'insegnamento dell'italiano alle elementari, hanno gestito non solo l'accoglienza e l'integrazione ma anche la didattica dell'Ital2, dimenticando che la padronanza dell'italiano, *condizione necessaria* per l'integrazione, può essere garantita solo con un approccio glottodidattico corretto: il tema dell'indipendenza, pur nelle necessarie interazioni, della glottodidattica dell'Ital2 rispetto alla pedagogia interculturale è uno dei nodi aperti per i prossimi anni (una ricognizione dei problemi e una linea di possibile soluzione di questo nodo è in Caon, 2008b);

e. *La sequenza ItalBase → ItalStudio*

Essa è ritenuta ovvia da tutti, è ampiamente studiata, come vedremo sotto, tuttavia non viene rispettata di fatto nelle scuole. Negli anni Novanta il problema si poneva solo in pochi casi in quanto l'accoglienza di stranieri riguardava soprattutto la scuola primaria, dove ItalStudio è mi-

nimale ed è ignoto anche agli italiani madrelingua, e la scuola media, dove ItalStudio viene costruito insieme tra docente e studenti anche italiani.

Dal 2005 tuttavia la maggioranza di studenti non italofofoni che entrano nel sistema educativo è costituita da adolescenti che si ricongiungono con i genitori regolarizzati in Italia: si tratta di ragazzi e ragazze che tendenzialmente vengono orientati verso gli istituti professionali – dove l'impatto delle microlingue disciplinari e professionali è maggiore e inizia dal primo giorno di scuola (con problemi anche per italofofoni...). La definizione di ItalStudio e della sua didattica è uno dei temi di maggiore interesse per la ricerca glottodidattica recente (anche se non dimentichiamo Favaro, 1999): si vedano Grassi et al., 2003, Grassi, 2007; AA.VV., 2005; Bosisio, Cambiaghi, 2007; Luise, D'Annunzio, 2008, oltre a molti saggi inclusi nelle opere a più mani citate nelle varie sezioni di questo paragrafo;

f. *La valutazione e la certificazione in Ital2*

Sul tema la situazione italiana è schizofrenica: *de jure* un decreto del Ministro Gelmini del 13 marzo 2009 stabilisce che lo studente non italofono vada valutato come gli italiani, ignorandone le difficoltà linguistiche, *de facto* (fuori della terza media, che ha una prova unica nazionale) la valutazione è legata allo spontaneismo docimologico e glottodidattico dei docenti, che usano parametri oscillanti tra l'estrema comprensione per la difficoltà dello straniero (che viene promosso comunque) e la convinzione che se non possiede l'italiano la promozione sia un'illusione (per cui si decide di dare un ulteriore anno di rafforzamento: *vulgo*, si boccia).

Indubbiamente le classi ad abilità differenziate richiedono parametri valutativi altrettanto differenziati, ma di «parametri» comunque si tratta, mentre la maggior parte delle situazioni vede delle «convinzioni» più o meno ideali/ideologiche al luogo dei parametri (sulla valutazione degli studenti non italofofoni, oltre a vari saggi nei volumi collettanei citati sopra, si veda Jafrancesco, 2006).

Un problema diverso è costituito dalla certificazione, che non si pone come naturale conclusione di un processo formativo, ma come semplice fotografia della competenza di uno studente in ItalBase o in ItalStudio a un certo momento. Di fatto, mancano ancora linee chiare e

condivise, per cui i vari enti certificatori si muovono in maniera non omogenea, anche se lo sforzo di ricerca non manca (si veda ad esempio Bagna et al., 2006); oggi la certificazione è rivolta soprattutto al livello ItalBase, ma si stanno studiando certificazioni ItalStudio, per consentire, ritardare o sostenere l'ingresso nelle scuole superiori (Mezzadri, 2008).

g. L'insegnamento dell'Ital2 agli adulti

La didattica delle lingue agli adulti non ha una grande tradizione di ricerca in Italia, e quel poco che c'è è prodotto in ambito pedagogico (un buon esempio è Rossi, Scaglioso, 2007) piuttosto che glottodidattico. La realtà sta mutando per due ragioni:

- ci sono pubblici particolari cui l'Ital2 è necessario, dagli operai (per i quali ci constano corsi ma non documentazione) ai carcerati (per questi si veda Benucci, 2007, oltre al volume citato sopra);
- gli studenti Erasmus e altri stranieri che vengono in Italia per studio o lavoro di alta qualificazione (quindi non rientrano negli «immigrati» cui abbiamo fatto riferimento sopra) frequentano i Centri Linguistici universitari e sta nascendo quindi una ricerca specifica per l'insegnamento di Ital2 agli adulti (si vedano Maddii, 2004, e Begotti, 2006).

Nei paragrafi precedenti abbiamo citato decine di volumi: essi dimostrano che la comunità glottodidattica italiana si è posta fortemente il problema e ha reagito in maniera pronta e, nella maggior parte dei casi, con buona qualità scientifica. Una rassegna più completa, almeno dal 2001, è nella banca dati di abstract e nelle liste annuali delle pubblicazioni nella Biblioteca Italiana di Glottodidattica nel sito www.ital5.it.

7.3 | La tutela delle lingue minoritarie

Abbiamo visto in 6.4.3 che fin dagli anni Settanta in alcune aree allo-lotte si introducono, attraverso le sperimentazioni scolastiche, corsi nelle lingue minoritarie diverse da quelle insegnate ufficialmente in Val-

le D'Aosta, nelle province autonome di Trento e Bolzano e nella cosiddetta Slavia veneta.

Nel 1999 il ministro De Mauro fa approvare le «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche», che rendono operativo l'articolo 6 della Costituzione e definiscono quali lingue e culture sono presenti e tutelate in Italia: albanese, catalano, lingue germaniche, greco, sloveno, croato, francese, franco-provenzale, friulano, ladino, occitano e sardo.

L'educazione linguistica, che include le lingue minoritarie, viene così normata:

Nelle scuole materne dei comuni di cui all'articolo 3 [che stabilisce i criteri per definire la presenza di una minoranza in un dato territorio], l'educazione linguistica prevede, accanto all'uso della lingua italiana, anche l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative. Nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado è previsto l'uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento.

Le istituzioni scolastiche elementari e secondarie di primo grado, [...] nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica [...], al fine di assicurare l'apprendimento della lingua della minoranza, deliberano, anche sulla base delle richieste dei genitori degli alunni, le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali, stabilendone i tempi e le metodologie, nonché stabilendo i criteri di valutazione degli alunni e le modalità di impiego di docenti qualificati.

Nella scuola dell'infanzia è previsto l'uso della lingua minoritaria per lo svolgimento dell'attività educativa; nella scuola dell'obbligo è strumento dell'insegnamento e l'insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali.

Le scuole, anche riunendosi in reti, sono inoltre autorizzate a proporre corsi anche agli adulti, a organizzare «iniziative nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali», divenendo di fatto centri promotori del plurilinguismo.

La legge include anche alcune innovazioni che non riguardano l'educazione linguistica ma che citiamo per farne cogliere l'ampiezza: i membri del consiglio comunale e altri organi collegiali possono usare la lingua minoritaria e i comuni possono, a loro carico, far tradurre gli atti anche in lingua locale; nella pubblica amministrazione è consentito

l'uso orale e scritto della lingua tutelata; importante sul piano dell'identità è la possibilità di ripristinare i cognomi originali, che il fascismo aveva forzatamente italianizzato (si veda 4.3); infine, la tutela si allarga, per quanto di competenza degli organi dello Stato, anche alle comunità di lingue minoritarie emigrate all'estero.

Le due «nuove» regioni plurilingui riconosciute sono Sardegna (italiano, sardo, catalano) e Friuli (italiano, friulano, sloveno). Nella prima si realizzano fin dai primi anni Duemila interventi generali per la promozione della *limba sarda* insieme a iniziative per il catalano ad Alghero: progetti che si scontrano con il problema della scelta di uno standard, per cui nel 2005 viene istituito uno Sportello Linguistico della Regione Sarda (sulla lingua sarda a scuola si veda Lavinio, 2003); in Friuli nel 2008 arriva a compimento il processo che introduce l'insegnamento del friulano, ma provoca forti tensioni nella Venezia Giulia, che è venetofona (sul *furlan* nelle scuole si veda Schiavi Fachin, 2003).

In realtà l'autonomia scolastica, la presenza di fasce orarie opzionali previste dalla Riforma Moratti, il ruolo sempre maggiore degli Uffici Scolastici Regionali che, di fatto, hanno svuotato il MPI/MIUR di molte delle tradizionali pertinenze, fanno sì che laddove c'è una volontà di insegnare anche le lingue locali e le rispettive culture la cosa sia possibile senza i problemi che hanno segnato queste aree per un secolo e mezzo (per un approfondimento, Carli, 2004; Desideri, Consani, 2007; Marra, 2008; Orioles, 2003).

7.4 | Le lingue classiche

Come per l'italiano, il punto di partenza per l'insegnamento delle lingue classiche è costituito dai «Piani di studio» della Commissione Brocca: ma mentre nel primo caso i principi informatori di questi Piani sono passati nella prassi, almeno presso gli insegnanti più formati, nel caso del latino e del greco essi costituiscono uno stupendo manifesto glottodidattico, ma la loro filosofia di base rimane sostanzialmente estranea all'insegnamento effettivo nei licei.

Le finalità dell'insegnamento delle lingue classiche presentano un primo punto di fondamentale rottura con il passato. I programmi tradizionali, particolarmente quelli dell'impianto gentiliano, collocano il latino alla base dell'italianità; alle soglie degli anni Novanta, mentre si elabora il trattato che verrà firmato a Maastricht nel 1992 e creerà l'UE, il latino mira a

1. un ampliamento dell'orizzonte storico, in quanto riporta la civiltà europea ai suoi fondamenti linguistici e culturali;
2. la coscienza della sostanziale unità della civiltà europea che, pur nella diversità delle culture nazionali, ha mantenuto sempre uno stretto legame con il mondo antico, ora in termini di continuità, ora di opposizione, ora di reinterpretazione;
3. la consapevolezza del ruolo storico della lingua latina che sopravvisse alla civiltà romana, assumendo per secoli il ruolo di lingua della cultura nell'intera Europa.

Per il greco il richiamo europeo è meno esteso, mentre si evidenzia l'importanza di mettere in contatto il giovane con la civiltà che ha creato gli strumenti e le categorie logiche, artistiche, culturali del pensiero occidentale.

Dopo aver accentuato il ruolo del latino e del greco anche come strumenti di accesso alla letteratura classica, patrimonio in cui è depositata molta dell'eredità di quel mondo, e dopo aver interpretato – sulla scia dei programmi di italiano e in sintonia con quelli di lingua straniera – l'insegnamento della letteratura anzitutto come acquisizione della capacità di lettura dei testi letterari più che come mera storia della letteratura, i «Piani di studio» focalizzano un aspetto particolare, la traduzione dal latino all'italiano, come contributo specifico di questo insegnamento all'educazione linguistica nella sua accezione integrata proposta nei programmi della scuola media del 1979 (cui i «Piani» fanno spesso riferimento, precisando che gli insegnanti delle scuole superiori devono conoscerli per poterne proseguire l'impianto). Per la traduzione dal latino all'italiano

è opportuno tener presenti le prospettive aperte dalla linguistica teorica e dalla riflessione sulle lingue moderne, specialmente in materia di traduttologia. [...] Gli esercizi di traduzione potenziano non soltanto la capacità ricettiva ma anche le abilità produttive in italiano.

Lavorare sulla traduzione implica inoltre da parte del docente anche la conoscenza man mano aggiornata delle teorie della traduzione, che potranno essere sperimentate (senza farne oggetto di valutazione) con la classe in quell'opportuno spazio, da ritagliare all'interno del curriculum, individuato come *laboratorio della traduzione*.

L'attenzione particolare che in questa sede si darà alla «grammatica del testo», ai linguaggi settoriali e più specificamente tematici, al «registro» in cui è detto il messaggio nella LP (lingua di partenza) e deve essere ridato nella LA (lingua d'arrivo), offrirà *la possibilità di condurre un discorso di educazione linguistica specificamente mirato alla traduzione letteraria che presenta problemi analoghi sia nell'ambito delle lingue classiche sia di quelle moderne*: si costruisce così la mentalità propria del traduttore. [Corso nostro].

Se si considera il ruolo meccanicamente grammaticale tradizionalmente assegnato alla traduzione sia nelle lingue classiche sia in quelle straniere, questi «Piani» rappresentano una vera rivoluzione in ordine alla prassi ma soprattutto un'innovazione fondamentale nell'ambito della teoria glottodidattica: la traduzione cessa di essere una mera tecnica esercitativa e valutativa ma si qualifica come abilità linguistica specifica da curare almeno nell'ambito liceale (ricordiamo che nei Programmi Brocca il latino è presente nei licei classici, scientifici, linguistici e in quelli socio-psico-pedagogici che hanno sostituito le scuole magistrali).

In realtà basta una rapida scorsa in internet ai siti dedicati all'insegnamento del latino per vedere come la traduzione, sotto forma di «olimpiadi di latino» o di *certamen* traduttivi, sia ancora al centro dell'attività didattica nelle lingue classiche, ma è rilevante il fatto che venga spesso inclusa tra i parametri di valutazione la capacità di eseguire una traduzione stilisticamente e culturalmente avveduta, non solo linguisticamente corretta; da notare un particolare *certamen* di un liceo di Bitonto che, sulla base di argomentate considerazioni sulla motivazione dei giovani allo studio delle lingue classiche, organizza un *certamen* di traduzione intersemiotica, non più solo da lingua a lingua.

A 150 anni dalla Legge Casati viene presentata la Legge Gelmini che riforma le scuole superiori: prevede la possibilità che il liceo scientifico offra la scelta tra un corso tradizionale con una lingua straniera e il latino e uno con due lingue straniere e senza latino; inoltre, il liceo lingui-

stico abbandona il latino nel triennio. Ciò dimostra come il processo di progressiva riduzione dello spazio dato al latino sia ancora in atto.

Nell'ultimo decennio sono comparsi vari studi sulla didattica del latino, tra cui Giordano Rampioni, 2002; Pieri, 2005; Balbo, 2007; Cardinale, 2008; sul problema della formazione dei docenti, emerso all'attenzione con l'istituzione delle SSIS, si veda Piva, 2004. Prospettive innovative in questo settore sono aperte anche dal progetto europeo *Classics & ICT Resources Course for Europe* (CIRCE), cui partecipano anche scuole italiane.

7.5 | Le lingue straniere

Abbiamo concluso il paragrafo precedente notando il progressivo restringersi dell'insegnamento del latino nel sistema scolastico italiano; questo paragrafo inizia con una considerazione opposta: l'insegnamento delle lingue vede in questi trent'anni:

- a. un *forte aumento quantitativo* in termini dell'orario che vi è dedicato nei curricoli in tutti e tredici gli anni della scuola; inoltre il livello B1 di inglese è richiesto per tutte le lauree triennali;
- b. un *andamento più altalenante in ordine alla varietà di lingue* offerte dalla scuola: dagli anni Ottanta lo sforzo è quello di ottemperare a quanto dettato dal Trattato di Maastricht, che prevede il *diritto* (costituzionale, essendo il Trattato inserito nelle Costituzioni dei paesi membri) di ogni cittadino ad apprendere due lingue straniere, il che di fatto significa una seconda lingua comunitaria (con l'aggiunta del russo) oltre l'inglese. Questa impostazione, recepita definitivamente dalla Riforma Moratti, viene smentita nel 2009 da Gelmini che rende possibile utilizzare le ore di seconda lingua straniera nella scuola media per migliorare la competenza in inglese;
- c. un *incremento costante della qualità glottodidattica*, dovuto al Progetto Speciale Lingue Straniere di cui abbiamo riferito in 6.5; al Progetto Lingue 2000, che propone corsi di formazione dei docenti trasmessi dalla televisione satellitare e seguiti da gruppi di studio nelle

singole scuole; all'istituzione delle SSIS; al diffondersi dei corsi di Didattica delle lingue moderne nelle Facoltà di Lingue; all'azione delle due associazioni professionali (ANILS, LEND) e di enti stranieri come il British Council, il Goethe Institut, l'Alliance Française, l'Istituto Cervantes, il Tesol americano: ciascuno di questi enti organizza corsi di formazione, convegni internazionali, ha riviste specializzate per docenti e siti di riferimento;

- d. la *pressione dell'Unione Europea* per la diffusione delle lingue, e non solo dell'inglese: da un lato si agisce sulle persone attraverso gli scambi di studenti medi e non solo universitari, dall'altro l'UE offre sostegno anche economico alle iniziative di CLIL, all'accostamento alle lingue nella scuola dell'infanzia, ai progetti di insegnamento delle lingue romanze ai fini dell'intercomprensione (Benucci, 2005). Accanto all'azione dell'UE si registra anche quella del Consiglio d'Europa, con il *Quadro comune di riferimento* (la traduzione italiana è Quartapelle, Bertocchi, 2002; per il *Quadro* e le lingue, si veda Mezzadri, 2004 e 2006; per l'italiano come lingua straniera, Vedovelli, 2002) e il *Portfolio* di base per le certificazioni linguistiche A1, A2, B1 e così via;
- e. parallela alla pressione esterna è la *crescita della domanda interna di lingue* (Borello, Luise, 2007) che introduce una forte concorrenza tra le istituzioni pubbliche e private che offrono corsi di lingua e che crea una richiesta di mercato per insegnanti «di qualità» (Mezzadri, 2005).

Come si vede, c'è uno sforzo e una profusione di risorse che attesta, dopo 120 anni di chiusura, un nuovo atteggiamento della scuola italiana nei confronti delle lingue straniere. Vediamo che forma istituzionale, prima, e scientifica, poi, trova questa domanda di apertura dell'Italia alla dimensione internazionale.

7.5.1 L'apertura internazionale

Gli anni Ottanta sono segnati, come abbiamo visto per l'italiano, dai «Piani di studio» della Commissione Brocca (1986), che risultano assolutamente allineati alla ricerca internazionale (fondamentale in questo

senso Ciliberti, 1985) e nazionale, pur conservando alcune specificità italiane, cui abbiamo fatto cenno in 6.5.

Le finalità attribuite alle lingue straniere meritano di essere riportate come dimostrazione della complessità dell'approccio della Commissione: l'insegnamento delle lingue mira a costruire

1. la competenza comunicativa per consentire un'adeguata interazione in contesti diversificati e una scelta di comportamenti espressivi sostenuta da un più ricco patrimonio linguistico;
2. la comprensione interculturale, non solo nelle sue manifestazioni quotidiane, ma estesa a espressioni più complesse della civiltà straniera e agli aspetti più significativi della sua cultura;
3. la consapevolezza della matrice comune che lingue e culture appartenenti allo stesso ceppo conservano attraverso il tempo pur nelle diversità della loro evoluzione;
4. l'educazione linguistica che coinvolga la lingua italiana e, ove esistano, altre lingue straniere moderne o classiche, sia in un rapporto comparativo sistematico, sia nei processi di fondo che stanno alla base dell'uso e dello studio di ogni sistema linguistico;
5. la consapevolezza dei propri processi di apprendimento che permetta la progressiva acquisizione di autonomia nella scelta e nell'organizzazione delle proprie attività di studio.

L'insegnamento della letteratura, in sintonia con quanto proposto per l'italiano e le lingue classiche, va condotto essenzialmente sui testi e – con un'innovazione non recepita poi da altri programmi e riforme – prevede un «anno cerniera»: dopo i due anni del biennio, in cui si consolida la competenza comunicativa (con una forte accentuazione del ruolo delle abilità orali), il terzo anno viene dedicato alla scoperta dei tratti caratterizzanti del testo letterario, per poi procedere nell'ultimo biennio allo studio della storia della letteratura o di moduli tematici. Un percorso simile è previsto per le microlingue scientifico-professionali, intese come varietà di lingua che si caratterizzano non solo per la terminologia ma anche per tratti stilistici più complessi.

I Programmi Brocca sono del 1986; l'anno prima il Ministro Falcucci aveva emanato i programmi per la scuola elementare: anche questi programmi fanno propri i risultati della ricerca glottodidattica di quegli anni, inseriscono la lingua straniera «nel quadro di una visione globale

dell'educazione linguistica» e le attribuiscono un valore formativo, non solo strumentale, per cui «per le finalità che la scuola elementare persegue, la scelta di questa o quella lingua non è determinante», pur in considerazione della diffusione planetaria dell'inglese.

Come per i programmi di italiano (si veda 7.1), anche in ordine alle lingue straniere i Programmi Falcucci evitano di presentare elenchi di contenuti suddivisi per anno, come invece avverrà nei Programmi Bertagna del 2004, ma offre piuttosto delle coordinate in quanto «la scelta del metodo riveste una grande importanza». Tra queste scelte ci paiono rilevanti:

- l'attenzione alla «sequenza comprensione-assimilazione-produzione»;
- il riaffermare che «è necessario che inizialmente l'attività didattica si svolga in forma orale» e solo in seguito si affronterà lo scritto «attivando in lui [*lo studente*] la consapevolezza delle diversità esistenti tra il codice orale e quello scritto»: è un altro esempio dell'approccio che pone lo sviluppo cognitivo al di sopra della mera finalità comunicativa;
- il riferimento esplicito all'approccio naturale e alla metodologia ludica: «si organizzeranno giochi individuali e di gruppo per stimolare l'apprendimento naturale delle strutture fonologiche, lessicali e morfosintattiche e preparare il passaggio al successivo stadio dell'apprendimento analitico»;
- la presa di posizione metodologica che mira a «superare vecchi stereotipi che facevano della grammatica e della traduzione con vocabolario il contenuto essenziale dell'insegnamento», ribadendo che si «apprende un'altra lingua solo imparandone l'uso come strumento di comprensione e di comunicazione».

Rientrano in questi programmi (commentati in Porcelli, 1986) i risultati delle due maggiori sperimentazioni condotte negli anni precedenti in questo settore: il progetto «Insegnamento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare – ILSSE», diretto da Renzo Titone e segnato da una forte attenzione psicopedagogica (Titone, in Danieli, 1984) e il progetto «*Ianua Linguarum*» dell'IRRSAE del Veneto, diretto da Giovanni Fredi, che porta alla realizzazione di tre dettagliati curricoli funzionali-notazionali di inglese, francese e tedesco, sperimentati da centinaia di insegnanti (Fredi, 1987, 1988; una visione delle lingue straniere nell'ambito dell'educazione linguistica alle elementari è in Zuanelli, 1982; la ri-

flessione sull'accostamento precoce alle lingue straniere è proseguita con Coppola, 1988; Sodini, 1989; Freddi, 1990a, 1990b; Porcelli, Balboni, 1992; Mazzotta, 2000, 2002; Cambiaghi, Bosisio, 2005; Daloiso, 2007, 2009b).

7.5.2 *Il tentativo di un ritorno al passato*

Le «Indicazioni programmatiche» della Riforma Moratti segnano un passo indietro, anche perché i collaboratori del pedagogista Giuseppe Bertagna, che coordina i programmi, sono assolutamente ignari della ricerca glottodidattica italiana e internazionale, di quanto proposto dal *Quadro Comune Europeo*, di quanto già recepito dalla maggioranza degli insegnanti di lingue (che deliberatamente, in nome dell'autonomia, ignoreranno «Indicazioni» sintonizzate sugli anni Cinquanta).

Riproponiamo a mo' di esempio le indicazioni per la *prima* elementare, ricordando che non sono indicazioni per la lingua «straniera» ma per la lingua «inglese», resa obbligatoria dalla Riforma Moratti sulla base dello slogan elettorale di Berlusconi «impresa, informatica, inglese»:

- Formule di saluto.
- Espressioni per chiedere e dire il proprio nome.
- Semplici istruzioni correlate alla vita di classe quali l'esecuzione di un compito o lo svolgimento di un gioco (go, come, show, give, point, sit down, stand up).
- Ambiti lessicali relativi a colori, a numeri (1-10) a oggetti di uso comune e ad animali domestici.
- Comprendere e rispondere a un saluto.
- Presentarsi e chiedere il nome delle persone.
- Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure.
- Identificare, abbinare colori, figure, oggetti, animali.
- Eseguire semplici calcoli.
- Riconoscere e riprodurre suoni e ritmi della L2.

Come si nota, le «funzioni» o «atti» comunicativi (denominati in vari modi: «formule», «espressioni», oppure con la sola descrizione) sono mescolati a obiettivi lessicali (inclusi i numeri 1-10, mentre quelli 11-50 verranno studiati in seconda elementare), a obiettivi non perti-

nenti (i «semplici calcoli») o non comprensibili (cosa significa «riconoscere» suoni e ritmi di una lingua? A che fini «riprodurli», fuor di contesto, senza scopo comunicativo? Si noti che «suoni della L2» è previsto per le classi seconda e terza dove, in una voce separata, si torna ancora a «riconoscere e riprodurre suoni», senza specificare di che tipo); infine, nella tradizione di programmi che usano l'inglese in maniera approssimativa e che abbiamo visto in 4.5, anche qui su sette verbi inglesi uno è sbagliato (*point* non esiste da solo ma va accompagnato da *at*, così come di due verbi successivi che sono preposizionalizzati).

Ancor più vieto è il concetto di cultura (viene usato l'apparente sinonimo «civiltà»): nel programma della media ci sono queste voci:

- Civiltà: approfondimenti su aspetti della cultura anglosassone: tradizioni e festività [prima e seconda media].
- Riconoscere le caratteristiche significative di alcuni aspetti della cultura anglosassone e operare confronti con la propria [prima e seconda media].
- Civiltà: aspetti culturali più significativi del paese straniero relativi a istituzioni, organizzazione sociale, luoghi di interesse artistico, paesaggistico e storico-culturale [terza media].
- Individuare e confrontare abitudini e stili di vita nelle diverse culture [seconda lingua comunitaria].

Un commento puntuale a questi programmi è in Desideri (2004).

7.5.3 La funzione di stimolo delle azioni dell'Unione Europea

Di fatto, almeno da dieci anni, i programmi di lingua straniera non sono più una materia nazionale proprio perché la pressione dell'Unione Europea (che non ha titolo a dare direttive in materia educativa, ma può attuare una forte «persuasione morale») ha portato tutti i paesi membri, insieme agli altri paesi europei, ad accettare le indicazioni del *Quadro*, i livelli di competenza definiti dal *Portfolio*, le metodologie elaborate dalla ricerca internazionale che, proprio nelle lingue straniere, sono patrimonio comune. Anche l'editoria ha fatto proprio questo schema di riferimento, per cui i materiali didattici non fanno riferimento a programmi nazionali ma a un comune sentire e comune sapere europeo.

Il caso più evidente di questa unificazione europea dell'insegnamento delle lingue – oltre ai programmi di scambio degli studenti medi e universitari – è nel diffondersi dell'insegnamento sempre più precoce delle lingue (varie le sperimentazione italiane; approfondimenti in Cambiaghi, Bosisio, 2005; Daloiso, 2009a, 2009b) e in quello di uso veicolare della lingua straniera per studiare altre discipline (CLIL: Content and Language Integrated Learning): è una metodologia (talvolta definita «approccio») che l'UE ha indicato come basilare per l'apprendimento linguistico in tutti i suoi Piani d'azione per le lingue, in Quadri di riferimento per aree diverse dalle lingue, in documenti sulla società della conoscenza ecc. La Riforma Gelmini della scuola superiore prevede che nell'ultimo anno (nel triennio, per i licei linguistici) si attui la metodologia CLIL su una disciplina (sul CLIL: Coonan, 2001, 2008; Serragiotto, 2003, 2004; Cardona, 2008; sulla politica di insegnamento delle lingue perseguita dall'UE: Balboni, 2004; Mezzadri, 2006).

7.5.4 La ricerca sulla didattica delle lingue straniere

Come la pressione delle vicende sociali ha portato molti studiosi di didattica dell'italiano a focalizzare la loro ricerca sull'Ital2, così la pressione dell'unificazione europea e della globalizzazione ha dato stimolo sia a studi specifici nella didattica delle lingue straniere (incluso l'italiano come lingua straniera) sia alla produzione di materiali per la formazione degli insegnanti in servizio e quelli che nelle SSIS venivano formati fino al 2008.

Lo sforzo di trovare una base comune di didattica delle lingue straniere è evidente nella grande quantità di «manuali di riferimento» che viene pubblicata in questi anni: negli anni Ottanta i due manuali di riferimento sono quelli di Freddi (1979) e D'Addio (1974), cui nel 1985 si aggiunge un nostro volume; dieci anni, nel 1994, vengono pubblicati ben quattro manuali di didattica delle lingue straniere (e di italiano come lingua straniera) predisposti da Balboni, Ciliberti, Freddi, Porcelli, cui seguiranno Balboni, 1988, 2002, 2008; De Marco, 2000; Bettoni, 2001; Dolci, Celentin, 2003; Pavan, 2005; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009; tre case editrici hanno collane specifiche sul tema delle lingue straniere (Carocci, Guerra, UTET) e ogni anno pubblicano volumi su

aspetti particolari dell'insegnamento delle lingue (per una rassegna si può esplorare il servizio di abstract nella sezione «Biblioteca italiana di glottodidattica» del sito www.italy.it). In particolare, alcuni studi (ad esempio Balboni, 1998, 2008; Ferreri, 2003; Caon, 2008a) trattano l'insegnamento delle lingue straniere nel quadro più ampio dell'educazione linguistica, tema cui è dedicato un piano nazionale del MPI/MIUR, *Poseidon*.

La presenza di manuali di didattica della lingua straniera (sia questa una lingua europea a italiani o l'italiano nel mondo) attesta la diffusa ricerca, il desiderio di «fare il punto», ma anche la necessità di formazione dei docenti – necessità dimostrata anche dalla quantità di master per docenti di lingue (solo per l'italiano a stranieri sono quattordici, nella primavera 2009) nonché dai convegni sempre affollati organizzati da ANILS, LEND, British Council, Goethe Institut, Alliance Française, TESOL.

7.6 | Il mantenimento delle lingue d'origine e di quelle etniche

Non esiste una tradizione italiana in questo settore, che sta timidamente affacciandosi nella ricerca e nelle sperimentazioni (tra le quali risultano interessanti quelle di Trento e Bolzano): va notato comunque come l'insegnamento delle lingue etniche va ad arricchire la realtà dell'educazione linguistica integrata introducendo un elemento, la lingua d'origine familiare o personale, che finora era mancato in Italia.

Anzitutto è necessario chiarire i termini: la lingua *d'origine* è la lingua materna di una persona non italoфона, la lingua *etnica* è quella parlata dalla comunità d'origine di una persona che non l'ha acquisita come lingua materna ma la sente comunque usare nell'ambiente familiare o nelle comunità degli immigrati (nella letteratura internazionale è nota come *heritage language*, *community language*, *family language*). La lingua *etnica* ma non è una lingua *seconda*: mentre quest'ultima è la lingua viva della comunità in cui la si apprende, quasi sempre la lingua etnica acquisita ascoltando i genitori e i loro amici non è la lingua stan-

dard del paese d'origine, perché gli immigrati provengono di solito da strati sociali in cui la conoscenza dello standard è rara; inoltre in famiglia si offrono modelli linguistici cristallizzati al momento della partenza dal paese d'origine, quindi viepiù obsoleti (ricchi di esempi sono Bettoni, 1986 e Ciliberti, 2007, per l'Australia; Patat, 2004, per l'America Latina).

Nel momento in cui si organizza un corso di mantenimento o di recupero della lingua etnica, quindi, il maggior problema sta nella compresenza nel gruppo di studenti che parlano differenti varietà o dialetti spesso distanti dalla lingua standard e nella convinzione dello studente di saperla già, ignaro del fatto di conoscere superficialmente una varietà locale e obsoleta.

Il mantenimento della lingua d'origine è stato sperimentato – e lo attesta una letteratura grigia non certo abbondante – in varie situazioni, quasi sempre, a quanto ci consta, su iniziative delle singole comunità, non del sistema scolastico; nel 2007 il Ministro Fioroni firma il documento prodotto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri (7.2): tra le dieci «azioni» previste da queste linee guida, la terza riguarda direttamente il mantenimento delle lingue etniche:

Valorizzazione del plurilinguismo

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:

- il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i «prestiti linguistici» tra le lingue ecc.;
- il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può

essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

La prima forma di supporto, quella che inserisce le lingue etniche come lingue curricolari nelle scuole, è la stessa che lo Stato italiano chiede ai Paesi in cui sono presenti discendenti di emigranti italiani; in Italia esistono decine di licei (e in Piemonte la sperimentazione sta coinvolgendo anche la scuola elementare) in cui si insegnano come seconda o terza lingua straniera il cinese e l'arabo, nel 2009 si hanno le prime maturità in cinese – ma l'abilitazione di insegnanti di cinese, arabo, rumeno ecc., avviata dal Ministro Mussi nel 2006 non è ancora stata riconosciuta dal Ministro Gelmini, per cui i corsi di lingue «immigrate» sono destinati, stanti le condizioni attuali, a rimanere pertinenza di personale precario.

La conseguenza è che la persona, la famiglia, la comunità che vuole mantenere la propria lingua etnica e insegnarla (quanto meno in termini di alfabetizzazione) ai bambini e ai giovani che la conoscono poco o affatto devono organizzarsi e concordare con la scuola le modalità di questi corsi, con tutta una serie di difficoltà istituzionali (basti pensare alla figura del docente: chi lo sceglie? che qualifiche deve avere?). Comunque, l'indicazione in queste linee ufficiali del Ministero è chiara: quale che sia la varietà della lingua etnica dello studente, oggetto dell'insegnamento è lo standard (con implicazioni rilevanti: basti pensare, ad esempio, al rapporto tra arabo classico, standard locali, dialetti: Vedovelli at al., 2001; Della Puppa, 2006).

7.7 | Il quadro epistemologico

Abbiamo visto in 6.3 che negli anni Sessanta gli studiosi iniziano a porsi il problema dell'autonomia della scienza dell'educazione linguistica dalle scienze pedagogiche; negli anni Settanta si pone invece il problema del rapporto con la linguistica, e gli studiosi di glottodidattica si orientano in tre direzioni: coloro che si interessano di insegnamento

dell'italiano hanno forti collegamenti con i linguisti e i sociolinguisti, coloro che si interessano di lingue straniere privilegiano il rapporto con psico- e pragmalinguisti, gli studiosi di didattica delle lingue classiche escono dall'ambito «glottodidattico» e si isolano.

Negli anni Settanta Titone, Freddi e Arcaini iniziano la riflessione epistemologica sulla natura della scienza che studia l'educazione linguistica, riflessione che prosegue negli anni Ottanta con una serie di studi diadici su scienze del linguaggio ed educazione linguistica (Zuanelli, 1984), psicolinguistica e glottodidattica (Titone, 1986; Freddi, 1999), psicopedagogia e glottodidattica (Titone, 1993), sociolinguistica e glottodidattica (Santipolo, 2002), linguistica acquisizionale e glottodidattica (Balboni in Grassi et al., 2008).

Nel 2003 e poi nel 2006 si organizzano due riunioni dei membri e dei dottori di ricerca del settore scientifico-disciplinare L-Lin02, che riunisce coloro che nelle università italiane studiano la «Didattica delle Lingue Moderne», quindi dell'italiano e delle lingue straniere (le lingue classiche, come abbiamo detto, hanno un settore a sé): uno dei principali temi in discussione, risolto il problema della relazione tra glottodidattica e pedagogia, e quello del rapporto tra glottodidattica e linguistica (nell'accezione più vasta).

Da un lato ci sono coloro che si richiamano alla tradizione di Titone e Freddi, per i quali la glottodidattica è di natura *interdisciplinare*: essa coglie le implicazioni dalle scienze del linguaggio per definire all'oggetto di insegnamento (la lingua), dalle scienze della mente e dell'apprendimento in ordine al soggetto (lo studente), dalle scienze della formazione per la metodologia e perché di *educazione* linguistica si tratta.

Dall'altro ci sono gli studiosi che si richiamano alla tradizione di De Mauro e dei linguisti che si occupavano dell'italiano L1 negli anni Settanta, che vedono la glottodidattica come branca della linguistica (*latu sensu*): non propongono più una glottodidattica intesa come linguistica *applicata* (anche se questa formula è ancora presente nel titolo di Bettoni, 2001) ma come linguistica *educativa*, scelta argomentata in un saggio da De Mauro e Ferreri (2005) e presente nel titolo di un volume di Ferreri (2005), nonché in molti saggi delle persone che lavorano insieme a Massimo Vedovelli a Siena (ad esempio Barni et al., 2008; Benucci, 2008).

Di fatto, l'oggetto della discussione è non tanto il ruolo delle scienze del linguaggio e di quelle che riguardano l'apprendimento nel processo di insegnamento linguistico, sebbene ci siano diverse accentuazioni tra le varie correnti di pensiero: il problema è il ruolo della pedagogia e della metodologia didattica, ambiti richiamati sia in «glottodidattica» sia in «linguistica educativa».

Il problema ha radici storiche profonde: il primo testo organico di «glottodidattica», *Ianua Linguarum reserata aurea* è opera di un pedagogista, Comenio, e come abbiamo visto nel secolo e mezzo della storia che abbiamo raccontato sono stati i filosofi dell'educazione (da Rousseau a Pestalozzi, da Père Girard a Lambruschini) o i pedagogisti (da Lombardo Radice a Washburne) a gestire la didattica dell'italiano L1 (e, per quel poco di attenzione che vi dedicavano, anche delle lingue straniere e classiche).

La diffidenza nei confronti dei pedagogisti «tuttologi» (anche se alcuni studiosi di scienze dell'educazione e della formazione hanno superato questo approccio) è stata riaccesa dall'azione del pedagogista Giuseppe Bertagna nella Riforma Moratti nonché dal ruolo spesso debordante della pedagogia nelle SSIS, a scapito delle cosiddette «didattiche disciplinari», come la didattica dell'italiano, delle lingue straniere e di quelle classiche.

Per i «linguisti educativi» l'imperativo a tenere nettamente separata la scienza dell'educazione linguistica dalla pedagogia è ancora forte, per i «glottodidatti» la separazione è stata elaborata definitivamente da Titone e Freddi trent'anni fa, quindi non è più in discussione: non hanno remore nel concepire la glottodidattica come scienza interdisciplinare di carattere sia teorico (definizione dell'*approccio*, dell'idea di educazione linguistica, e dei *metodi*, modelli di riferimento per organizzare e presentare il materiale linguistico) sia pratico, attento a individuare le *procedure* metodologiche, le tecniche didattiche, le attività operative adatte a realizzare l'educazione linguistica.

Se (come abbiamo cercato di dimostrare in Balboni, 2009, partendo dalla Teoria dei Modelli di Tarsky) trasformiamo il modello epistemologico di entrambe le correnti in un grafico, tuttavia, la differenza svanisce (Fig. 7.1)

Il grafico si legge in questo modo:

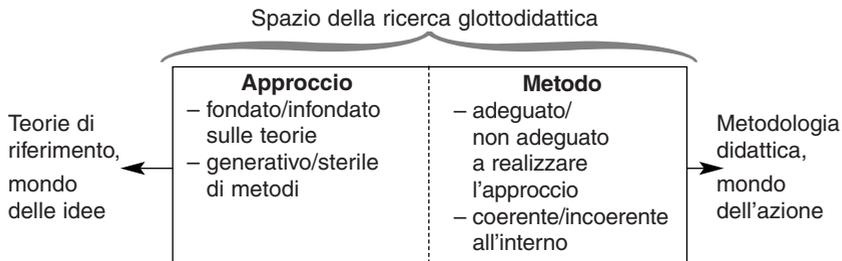


Fig. 7.1 Spazio della ricerca glottodidattica

- le *teorie di riferimento* sono scienze finalizzate alla conoscenza, che producono normalmente delle «dichiarazioni», nell'accezione propria del cognitivismo: enunciati che si basano su un soggetto e un gruppo verbale retto da «è, dipende da, deriva da» ecc.;
- l'*approccio* seleziona le dichiarazioni pertinenti allo scopo dell'educazione linguistica: le *Dieci tesi* del 1975 sono un perfetto esempio di approccio, di filosofia glottodidattica;
- la glottodidattica, dopo aver selezionato le dichiarazioni pertinenti, deve tradurle in «procedure» (sempre in termini cognitivistici: enunciati basati su strutture concettuali come «se... allora...»), che legano due o più dichiarazioni): è lo spazio del *metodo*, che trasforma l'approccio in una progettazione di educazione linguistica.

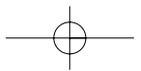
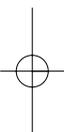
L'area delle tecniche didattiche esce dallo specifico della glottodidattica: chi si occupa di educazione linguistica lavora all'interno dei due riquadri e, così come ne era uscito verso sinistra per scegliere le dichiarazioni rilevanti tra quelle elaborate dalle teorie di riferimento, allo stesso modo esce verso destra per scegliere, nel grande repertorio metodologico-didattico, le tecniche operative che gli servono per agire.

Un esempio può chiarire meglio:

- a. data una *dichiarazione teorica* quale, ad esempio: «la lingua si realizza in una serie di varietà»,

- b. ne consegue una *procedura* specifica della glottodidattica, collocata cioè nel riquadro centrale del diagramma:
- «se la lingua si realizza in una serie di varietà, allora si dovrà decidere:
- quali varietà inserire nei percorsi di educazione linguistica relativi a lingua materna, seconda, straniera, etnica, classica;
 - a quale punto dei percorsi andranno inserite;
 - in quale modalità: comprensione/produzione, orale/scritto;
 - con quale livello di riflessione esplicita»;
- c. per trasformare questa *procedura* in azione si selezioneranno delle tecniche didattiche (adeguate al metodo e coerenti con l'approccio) all'interno della vasta gamma di tecniche reperibili nel mondo della metodologia didattica.

La discussione – come ogni discussione epistemologica – è sempre aperta, è inesauribile perché sempre nuovi strumenti concettuali diventano disponibili, ma siamo convinti che sia possibile giungere a un'idea condivisa della natura della scienza che studia l'educazione linguistica – «glottodidattica», «didattica delle lingue moderne», «linguistica educativa» che la si voglia chiamare. Nel 2009 è stata costituita la «Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa», che raccoglie gli studiosi italiani nel campo dell'educazione linguistica: si può vedere questa lunga titolazione come l'ufficializzazione della presenza di due anime, ma siamo portati a vederla come l'inizio di un percorso unitario, visto che fino a prova contraria le virgolette servono a racchiudere un costruito unitario.



Riferimenti bibliografici

Due precisazioni necessarie:

- questa non è una bibliografia ma solo la lista delle opere cui si è fatto riferimento nel volume;
- per ragioni di economia, abbiamo privilegiato la registrazione dei volumi anziché dei singoli saggi; quando sono citati più saggi da una raccolta, i rimandi sono stati del tipo *Autore, in Curatore, anno* e nei riferimenti che seguono compare solo il volume collettaneo.

AA.VV., 2000, *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema, Torino.

AA.VV., 2005, *L'italiano per studiare*, Comune di Venezia, Venezia.

ALBANO LEONI F. (a cura di), 1979, *I dialetti e le lingue delle minoranze di fronte all'italiano*, Bulzoni, Roma.

ALTIERI BIAGI M.L., 1979, *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano.

ALTIERI BIAGI M.L., 1985, *Linguistica essenziale*, Garzanti, Milano.

ANTISERI D., 1974-75, «Il dialetto nella scuola italiana di ieri e di oggi», in *Pedagogia e vita*, 2.

ARCAINI E., 1968, *Dalla linguistica alla glottodidattica*, SEI, Torino.

ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Feltrinelli-Bocca, Milano.

BAGNA C., BARNI M., MACHETTI S., 2006, «La certificazione per bambini nelle fasi iniziali del processo di apprendimento: funzioni, caratteristiche, obiettivi», in AA.VV., *Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza. Fra italiano, dialetto, italiano L2*, Franco Angeli, Milano.

- BALBO A., 2007, *Insegnare latino*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E., 1983, «La Val d'Aosta», in FREDDI G. (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Minerva Italica, Bergamo.
- BALBONI P.E., 1984, «The Teaching of Minority Languages in Italy: An Evolving Situation», in VAN PEER W., VERHAGEN A. (a cura di), *Forces in European Mother Tongue Education*, Tilburg University Press, Tilburg.
- BALBONI P.E., 1985, *Elementi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- BALBONI P.E., 1988, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana, Padova.
- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- BALBONI P.E., 2002 (2008²), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E., 2004, «Transition to Babel: The Language Policy of the European Union», in *Transition Studies Review*, 3.
- BALBONI P.E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E., 2008, *Fare Educazione linguistica*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E., 2009, *A Language Teaching Theory Based on the Theory of Models*, Guerra, Perugia.
- BARBAGLI M., 1974, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- BARNI M., TRONCARELLI D., BAGNA C. (a cura di), 2008, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Franco Angeli, Milano.
- BARRETTONI P., VINEIS E. (a cura di), 1974, *Scritti sulla questione della lingua*, Loescher, Torino.
- BAUR S., MEZZALIRA G., PICHLER W., 2008, *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 a oggi*, Franco Angeli, Milano.
- BEGOTTI P., 2006, *Insegnare l'italiano ad adulti*, Guerra, Perugia.
- BENUCCI A. (a cura di), 2005, *Le lingue romanze. Una guida all'intercomprensione*, UTET Università, Torino.
- BENUCCI A. (a cura di), 2007, *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia.
- BENUCCI A. (a cura di), 2008, *Contenuti, metodi e approcci per insegnare italiano a stranieri. Percorsi di formazione*, Guerra, Perugia.
- BERNARDI U., 1976, *Le mille culture*, Coines, Roma.
- BERNINI, G., GIACALONE RAMAT, A. (a cura di), 1990, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano.

- BERNINI G., SPREAFICO L., VALENTINI A. (a cura di), 2008, *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino.
- BERTONI JOVINE D., 1976, *Storia della didattica*, Editori Riuniti, Roma.
- BETTONI C. (a cura di), 1986, *Altro Polo. Italian Abroad. Studies on Language Contact in English-Speaking Countries*, May Foundation, Sydney.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari.
- BETTONI C., DI BIASE B., 2005, «Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2», in *ITALS: Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 7.
- BIANCHI A. (a cura di), 2007, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, La Scuola, Brescia.
- BINI G., 1981, *Romanzo e realtà di maestri e maestre*, in *Storia d'Italia*, vol. IV, Einaudi, Torino.
- BORELLO E., 2002, *Storia della glottodidattica*, TTS Multimedia, Chieri (Torino).
- BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), 2007, *L'offerta linguistica in Italia*, UTET Università, Torino.
- BOSC F., MARELLO C., MOSCA S. (a cura di), 2006, *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino.
- BOSISIO C., CAMBIAGHI B., 2007, «Italiano L2 tra oggetto di studio e veicolo di apprendimento», in GARZONE G., SALVI R. (a cura di), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue*, CISU, Roma.
- BOSNA E., 2005, *Tu riformi... io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*, ETS, Pisa.
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C. (a cura di), 2005, «Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, numero monografico.
- CANESTRI G., RICUPERATI G., 1976, *La scuola in Italia dalla Legge Casati a oggi*, Loescher, Torino.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Cafoscarina Venezia.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.

- CAON F. (a cura di), 2008b, *Educazione linguistica ed educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- CAON F., ONGINI V., 2008, *Intercultura, educazione linguistica e gioco del calcio*, Sinnos, Roma.
- CARDINALE U. (a cura di), 2008, *Nuove chiavi per insegnare il classico*, UTET Università, Torino.
- CARDONA M. (a cura di), 2008, *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari.
- CARLI A. (a cura di), 2004, *Il bilinguismo tra conservazione e minaccia. Esempi e presupposti per interventi di politica linguistica e di educazione bilingue*, Franco Angeli, Milano.
- CASTELLANI A., 1982, «Quanti erano gli italiani nel 1861», in *Studi di linguistica italiana*, 8.
- CASTELLANI A., 1987, «Consuntivo della polemica Ascoli-Manzoni», in AA.VV., *Manzoni. L'eterno lavoro*, Centro Nazionale di Studi Manzoni, Milano.
- CELENTIN P., COGNIGNI E., 2005, *Lo studente di origine slava*, Guerra, Perugia.
- CILIBERTI A., 1980, *Glottodidattica e discipline linguistiche. Prospettive attuali*, Zanichelli Bologna.
- CHINI M., DESIDERI P., FAVILLA M.E., PALLOTTI G. (a cura di), 2007, *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- CILIBERTI A. (a cura di), 1985, *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Bruno Mondadori, Milano.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- CILIBERTI A. (a cura di), 2007, *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano.
- CIPOLLA F., MOSCA G., 1974, *La linguistica applicata all'insegnamento dell'italiano*, Bulzoni, Roma.
- COONAN C. M., 2001, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- COONAN C.M. (a cura di), 2008, *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- COPPOLA D., 1988, *L'apprendimento delle lingue nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- CORBI E., SARRACINO V., 2003, *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Liguori, Napoli.
- CORTELAZZO M., 1979-1984, *Guida ai dialetti veneti*, CLEUP, Padova.
- COVA P.V., 1982, *Latino e didattica della continuità*, La Scuola, Brescia.
- COVERI L., GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 1979, *L'educazione linguistica nella scuola media*, Nuova Guaraldi, Firenze.

- COVERI L., 1981-1982, «Dialecto e scuola nell'Italia unita», in *Rivista Italiana di Dialettologia*, 5.
- D'ADDIO W., 1974, *Lingua straniera e comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- D'ADDIO W., 1978, *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Zanichelli, Bologna.
- D'ADDIO W., 1979, *Competenza linguistica ed insegnamento delle lingue*, «Lingua e Nuova Didattica», 2.
- D'AGOSTINI G., 1984, *Origine e sviluppo della scuola laica in Italia*, CLL, Roma.
- D'ALESSIO G., 1979, *Alle origini della Costituzione italiana*, Il Mulino, Bologna.
- DALOISO M., 2007, *Early Foreign Language Teaching*, Guerra, Perugia.
- DALOISO M., 2009a, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- DALOISO M., 2009b, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- DANIELI S., 1984, *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, Giunti & Lisciani, Firenze.
- D'ANNUNZIO B., 2009, *L'allievo di origine cinese*, Guerra, Perugia.
- DARDANO M., 1974, *G.I. Ascoli e la questione della lingua*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- DE BIASIO G. (a cura di), 1979, *Lingua, dialetto e culture subalterne*, Longo, Ravenna.
- DECOLLANZ G., 2005, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Laterza, Roma-Bari.
- DELLA CASA M., 1979, *Didattica dell'italiano*, La Scuola, Brescia.
- DELLA PUPPA F., 2006, *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- DE MARCO A., 2000, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- DE MARCO A., 2005, *Acquisire Secondo Natura. L'acquisizione della morfologia in italiano*, Franco Angeli, Milano.
- DE MAURO T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari (le pagine delle citazioni rimandano all'edizione del 1970).
- DE MAURO T., 1977, *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Editori Riuniti, Roma.
- DE MAURO T., 1979, *L'Italia delle Italie*, Nuova Guaraldi, Firenze.
- DE MAURO T., 1980, «Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica», in ID., *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*, Il Mulino, Bologna.
- DE MAURO T., 1985, *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Franco Angeli, Milano.

- DE MAURO T., FERRERI S., 2005, «Glottodidattica come linguistica educativa», in VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A.R. (a cura di), *E.LI.CA. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia.
- DESIDERI P., 2004, «Osservazioni glottodidattiche a margine della riforma della scuola primaria: la lingua inglese», in DAMERI R. (a cura di), *Comunic@ted*, Edistudio, Milano.
- DESIDERI P., 2006, «La fonetica come fondamento della glottodidattica nel tardo Ottocento», in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 1.
- DESIDERI P., CONSANI C. (a cura di), 2007, *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma.
- DE VIVO F., 1896, *La formazione del maestro dalla Legge Casati a oggi*, La Scuola, Brescia.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- DI IORIO F. (a cura di), 1983, *L'educazione plurilingue in Italia*, «Quaderni di Villa Falconieri», 2, numero monografico.
- DI NAPOLI R., POLEZZI L., KING A. (a cura di), 2001, *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, CILT, Londra.
- DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), 2003, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (nuova edizione ampliata e riveduta), Bonacci, Roma.
- EGGER K., 2001, *L'Alto Adige-Südtirol e le sue lingue. Una regione sulla strada del bilinguismo*, Alpha&Beta, Merano.
- FAVARO G., 1997, *Progetto di formazione linguistica in Italiano seconda lingua*, Franco Angeli, Milano.
- FAVARO G. (a cura di), 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- FAVARO G., 2001, *I mediatori linguistico-culturali a scuola*, Emi, Bologna.
- FERRERI S., GUERRIERO A.R. (a cura di), 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, La Nuova Italia.
- FERRERI S. (a cura di), 2002, *Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- FERRERI S., 2003, *Educazione linguistica e lingue straniere*, «Perspectives», primavera.
- FERRERI S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- FONDO WEISS, www.liviosaranz.it/Archivio/Weiss (archivio di documentazione sulla nascita della scuola slovena in Friuli-Venezia Giulia).
- FREDDI G. (a cura di), 1967, *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo.

Riferimenti bibliografici

151

- FREDDI G., 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- FREDDI G., 1977, *Dei metodi situazionali*, «Lingue e civiltà», 1-2.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- FREDDI G. (a cura di), 1983, *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Minerva Italica, Bergamo.
- FREDDI G. (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la scuola elementare*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (a cura di), 1988, *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Liviana, Padova.
- FREDDI G., 1990a, *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Torino, Petrini.
- FREDDI G., 1990b, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria, Torino.
- FREDDI G., 2006, «Francesco de Sanctis, maestro dell'educazione letteraria», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3.
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., 1979, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Minerva Italica, Bergamo.
- GATTULLO M., VISALBERGHI A., 1986, *La scuola italiana dal 1945 a oggi*, La Nuova Italia, Firenze.
- GENSINI S., 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma.
- GENOVESI G., 2006, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- GIACALONE RAMAT A., (a cura di), 1988, *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna.
- GIACALONE RAMAT A., VEDOVELLI M. (a cura di), 1994, *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Bulzoni, Roma.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Carocci, Roma.
- GIORDANO RAMPIONI A., 2002, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Patron, Bologna.

- GISCEL, 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica*, ripreso in molte fonti tra cui RENZI L., CORTELAZZO M.A. (a cura di), 1977, *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Il Mulino, Bologna.
- GRASSI R., 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella classe plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- GRASSI C., TELMON T., 1979, *Teoria del dialetto*, Giappichelli, Torino.
- HYMES D., 1972, «Models of Interaction of Language and Social Life», in GUMPERZ J.J., HYMES D. (a cura di), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- INZERILLO G., 1977, *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma.
- IORI B. (a cura di), 2004, *L'Italiano e le altre lingue*, Franco Angeli, Milano.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2006, *La valutazione della competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Edilingua, Roma.
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAVINIO C. (a cura di), 2002, *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Bulzoni, Roma.
- LAVINIO C., 2003, «La lingua sarda a scuola», in CARTA L. (a cura di), *Didattica dal vivo*, Ghiani, Cagliari.
- LAVINIO C. (a cura di), 2005, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Milano.
- LAVINIO C., 2007, «Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica», in PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli-Venezia Giulia, Trieste.
- LESO E., CORTELAZZO M.A., PACCAGNELLA I., FORESTI F., 1977, *La lingua italiana e il fascismo*, CPPL, Bologna.
- LO CASCIO V., 1978, *Prospettive sulla lingua madre. Sviluppo e educazione*, IEL, Roma.
- LO DUCA M.G., 1990, *Creatività e regole*, Il Mulino, Bologna.
- LO DUCA M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LOMBARDO RADICE G., 1912 (citazioni dall'edizione 1973³⁷), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze.

- LUCCINI E., 2005, *Le idee politiche e sociali di G.E. Pestalozzi*, Il Poligrafo, Padova.
- LUISE M.C. (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*. Vol. 1: *Coordinate*; vol. 2: *Lingue e culture d'origine*; vol. 3: *Strumenti*, Guerra, Perugia.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET Università, Torino.
- LUISE M.C., D'ANNUNZIO B., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- MADDII L., 2004, (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene.
- MARCHESE A., 1971, *Didattica dell'italiano e strutturalismo*, Principato, Milano.
- MARELLO C., 1980, *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici italiani dell'Ottocento*, Armando, Roma.
- MARRA A., 2008, «Le indicazioni europee, la legge nazionale, le leggi regionali. Osservazioni su testi di tutela delle lingue e delle culturali minoritarie», in KORZEN I., LAVINIO C. (a cura di), *Lingue e culture europee: tipologie a confronto*, Bulzoni, Roma.
- MATTIOLI A., 1980, *Glottodidattica e teorie linguistiche*, «Educazione oggi», 11.
- MAZZOTTA P., 2000, *Didattica della lingua straniera nella scuola di base*, Guerini, Milano.
- MAZZOTTA P. (a cura di), 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino europeo*, UTET Libreria, Torino.
- MEDICI M., SIMONE R. (a cura di), 1971, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Bulzoni, Roma.
- MEZZADRI M., 2004, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra, Perugia.
- MEZZADRI M., 2005, *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Guerra, Perugia.
- MEZZADRI M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Libreria, Torino, p. 246.
- MEZZADRI M., 2008, *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*, Uninova, Parma.
- MORANDINI M.C., 2003, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano.
- NATALE G., COLUCCI F., NATOLI A., 1975, *La scuola in Italia dal 1859 ai decreti delegati*, Mazzotta, Milano.
- ORIOLES V., 2003, *Le minoranze linguistiche, Profili sociolinguistica e quadro dei documenti di tutela*, Il Calamo, Roma.

- ORLETTI F., 1973, «Linguaggio e contesto. Verso una teoria della competenza comunicativa», in *La critica sociologica*, 26.
- OSTENC M., 1981, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Bari.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PARLANGELI O. (a cura di), 1971, *La nuova questione della lingua*, Paidea, Brescia.
- PATAT A., 2004, *L'italiano in Argentina*, Guerra, Perugia.
- PAVAN E. (a cura di), 2005, *Il «lettore» di italiano all'estero*, Bonacci, Roma.
- PIEMONTESE M.E., 2005, «A trent'anni dalle Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica», in *Bollettino di Italianistica*, 2.
- PIERI M.P., 2005, *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei romani*, Carocci, Roma.
- PISCOPO U., 2006, *La scuola del regime*, Guida, Napoli.
- PIVA A., 2004, *Il sistema latino. Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*, Armando, Roma.
- PIZZORUSSO A., 1983, *Pluralismo linguistico tra Stato nazionale e autonomie regionali*, Pacini, Pisa.
- PORCELLI G., 1975, *Il language testing. Problemi e tecniche*, Minerva Italica, Bergamo.
- PORCELLI G., 1986, «Lingua Straniera», in C. SCURATI (a cura di), *La nuova scuola elementare: Commento ai Programmi 1985*, La Scuola, Brescia.
- PORCELLI G., BALBONI P.E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Liviana, Padova.
- PORCELLI G., BALBONI P.E., 1992, *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- PUGLIESE R., CAPASSO R., BINDI D. (a cura di), 2001, *Parlo italiano. Insegnare e apprendere l'italiano L2 nella scuola dell'obbligo*, Centro di Documentazione della Città di Arezzo, Arezzo.
- QUARTAPELLE F., BERTOCCHI D. (a cura di), 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- RAGGIUNTI R., 1998, *Il problema dell'origine delle lingue nel pensiero di Rousseau*, Del Bucchia, Lucca.
- RAICICH M., 1981, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri Lischì, Pisa.
- RENZI L., CORTELAZZO M.A. (a cura di), 1977, *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Il Mulino, Bologna.
- RENZI L., 1981, *La politica linguistica della Rivoluzione Francese e la natura del giacobinismo linguistico*, Liguori, Napoli.

- RICCIARDI M. (a cura di), 1976, *Didattica dell'italiano*, Stampatori, Torino.
- ROSSI G., SCAGLIOSO C., (a cura di), 2007, *Insegnare italiano come lingua seconda in carcere e nei CTP*, IRRE Toscana, Firenze.
- SALERNI A., 1986, «Educazione linguistica e dialetto nei programmi della scuola elementare dall'Unità a oggi», in *Scuola e città*, 3.
- SALVI S., 1975, *Le lingue tagliate*, Rizzoli, Milano.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Libreria, Torino.
- SANZO R. (a cura di), 1981, *Progetto speciale lingue straniere*, Pacini Fazzi, Pisa.
- SANZO R. (a cura di), 1988, *Il progetto speciale lingue straniere*, Le Monnier, Firenze.
- SCHIAVI FACHIN S. (a cura di), 2003, *L'educazione plurilingue*, Forum, Udine.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET Libreria, Torino.
- SIANI C., 1978, *Glottodidattica. Principi e realizzazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- SIMONE R., 1976, «Strutturalismo ed educazione linguistica», in PROVERBIO G. (a cura di), *Studi sullo strutturalismo*, SEI, Torino, vol. 2.
- SIMONE R. (a cura di), 1979, *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- SOBRERO A., 1974, *Una società fra dialetto e lingua. Appunti di italiano contemporaneo*, Milella, Lecce.
- SOBRERO A. (a cura di), 1983, *I «nuovi» programmi quattro anni dopo. Prospettive per l'educazione linguistica*, Milella, Lecce.
- SOBRERO A. (a cura di), 1988, *Insegnare la lingua materna. Ricerche e proposte di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- SODINI S. (a cura di), 1989, *Insegnare la lingua: l'insegnamento della L2 nella scuola elementare*, Bruno Mondadori, Milano.
- SPAVENTA L., 1981-82, «Le minoranze linguistiche nei censimenti dell'Italia pre-fascista (1861-1921)», in *Rivista italiana di dialettologia*, 5.
- TITONE R., 1961, *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, PAS, Roma.
- TITONE R., 1966a, *Metodologia didattica. Le lingue straniere*, PAS, Roma.
- TITONE R., 1966b, *Tesi di glottodidattica*, in AA.VV., *L'educazione linguistica in Italia*, Palombi, Roma.
- TITONE R., 1973, «The Psycholinguistic Definition of the «Glossodynamic Model» of Language Behavior and Language Learning», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.

- TITONE R., 1982, *Glottodidattica: un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo.
- TITONE R., 1986, *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Bulzoni, Roma.
- TITONE R., 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- TOMASI T., 1976, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, Editori Riuniti, Roma.
- TOMASI T. et al., 1979, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze.
- VALGUARNERA A., 1986, *Settant'anni di politica linguistica in Italia*, «Scuola e lingue moderne», 11-12.
- VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- VERTECCHI B., 2001, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano.
- VIGNUZZI U., 1982, «Discussioni e polemiche novecentesche sulla lingua italiana», in AA.VV., *Letteratura italiana contemporanea*, Lucarini, Roma.
- VISALBERGHI A. (a cura di), 1979, *Scuola media e nuovi programmi*, La Nuova Italia, Firenze.
- ZORZI D., 1984, «Report on Recent Developments in Italian Mother-Tongue Teaching», in VAN PEER W. (a cura di), *Mother Tongue Education in Europe*, IMEN, Enschede.
- ZUANELLI E., 1974, *Italiano, tedesco, inglese. Analisi contrastiva a livello fonico*, Minerva Italica, Bergamo.
- ZUANELLI E., 1978, *Competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Cafoscarina, Venezia.
- ZUANELLI E., 1981, *La competenza comunicativa*, Boringhieri, Torino.
- ZUANELLI E. (a cura di), 1982, *Italiano, dialetto, lingua straniera alla scuola elementare*, Arsenal, Venezia.
- ZUANELLI E., 1984, *Lingue, scienze del linguaggio, educazione linguistica*, CLESP, Padova.

Indice dei nomi

- Agnelli, Susanna, 46
Albano Leoni, Federico, 98
Altieri Biagi, Maria Luisa, 9, 48, 90
Amari, Michele, 19
Amato, Antonio, 83
Antiseri, Dario, 96
Arangio-Ruiz, Vincenzo, 75
Arcaini, Enrico, 83, 85-86, 89, 140
Ascoli, Graziadio Isaia, 9-10, 19-20, 33, 49, 81
Austin, John Langshaw, 83, 92
- Baccelli, Guido, 19, 31, 39, 41, 43, 57, 59
Bagna, Carla, 125
Bahlsen, Leopold, 25
Balbo, Andrea, 130
Balboni, Paolo E., XII, 21, 45, 69, 83, 86, 91, 99, 112, 115, 134, 136-37, 140-41
Banfi, Antonio, 72
Barbagli, Marzio, 32
Barni, Monica, 140
Barrettoni, Piero, 9
Baur, Siegfried, 70
- Begotti, Paola, 125
Belli, Giuseppe Gioachino, 10
Bembo, Pietro, 5, 10
Benedetto XVI papa, 72
Benucci, Antonella, 125, 131, 140
Berlinguer, Luigi, X, 108
Berlitz, Maximilian Delphinus, 25, 33, 60
Berlusconi, Silvio, 134
Bernardi, Ulderico, 99
Bernini, Giuliano, 118, 123
Berretta, Monica, 87, 90
Berruto, Gaetano, 87, 90
Bertagna, Giuseppe, 134, 141
Bertocchi, Daniela, 131
Bertoni Jovine, Dina, 11, 15-16, 40
Bettoni, Camilla, 123, 136, 138
Bianchi, Angelo, 5
Bianchi, Leonardo, 41
Bini, Giorgio, 36
Bismarck, Otto Eduard Leopold von, 27
Bloomfield, Leonard, 85
Bongiorno, Mike (Michael Nicholas Salvatore Bongiorno), 63

- Borello, Enrico, 131
 Borghi, Lamberto, 63
 Bosc, Franca, 121
 Bosco, Giacinto, 76
 Boselli, Paolo, 31, 33, 35
 Bosisio, Cristina, 124, 134, 136
 Bosna, Ernesto, 65, 103-104, 108
 Bottai, Giuseppe, XI, 45-46, 58, 60, 63, 75, 104
 Brocca, Beniamino, 105
 Broglio, Emilio, 9-10, 32
 Bruner, Jerome S., 50
 Bühler, Karl, 85
 Buratti, Mariano, 82
 Byron, George Gordon lord, 5
- Cairoli, Benedetto, 28
 Calvino, Italo, 63, 81-82
 Cambiaghi, Bona, 83, 124, 134, 136
 Canestri, Giorgio, 41, 46
 Caon, Fabio, 115, 118, 122-23, 137
 Capponi, Gino, 16
 Cardinale, Ugo, 130
 Cardona, Mario, 136
 Carducci, Giosuè, 21, 27
 Carli, Augusto, 127
 Casati, Gabrio, 5-6, 10-11, 48
 Castellani, Arrigo, 5, 10
 Castiglione, Baldassarre, 9
 Cattaneo, Carlo, 10, 12
 Catullo, Gaio Valerio, 58
 Celentin, Paola, 118, 136
 Cesare, Gaio Giulio, 58
 Chanoux, Émile, 55, 69
 Chini, Marina, 123
 Chomsky, Avram Noam, 50, 85-86
 Ciano, Gian Galeazzo, 60
 Ciliberti, Anna, 102, 132, 136, 138
 Cipolla, Francesco, 89
 Codignola, Ernesto, 45
- Cognigni, Edith, 118
 Collodi, Carlo (Carlo Lorenzini), 17, 52
 Comenio, *vedi* Komensky, Johan Amos
 Consani, Carlo, 127
 Coonan, Carmel Mary, 136
 Coppino, Michele, 18, 22, 28, 30, 32
 Coppola, Daria, 134
 Corbi, Enricomaria, 103
 Correnti, Cesare, 28
 Cortelazzo, Michele A., 87, 92, 96
 Cova, Pier Vincenzo, 22, 41
 Coveri, Lorenzo, 8, 48, 52, 66, 98
 Credano, Luigi, 36-37
 Crispi, Francesco, 27-28
 Croce, Benedetto, 22, 34-35, 39-40, 45, 48-49, 51
 Cummins, Jim, 89, 117
- D'Addio, Wanda, 84, 86-87, 101, 136
 D'Agostini, Giuseppe, 28
 D'Alessio, Gianfranco, 68
 Daloiso, Michele, 134, 136
 D'Ancona, Alessandro, 33
 Dante, Alighieri, 5, 9
 Daneo, Eduardo, 37
 Danieli, Sergio, 133
 D'Annunzio, Barbara, 118-24
 D'Annunzio, Gabriele, 47
 Dardano, Maurizio, 9
 De Amicis, Edmondo, 12, 17
 De Biasio, Giordano, 99
 Decollanz, Giuseppe, 65, 103
 De Gasperi, Alcide, 62, 69-70
 De Gaulle, Charles, 69
 Della Casa, Maurizio, 98
 Della Puppa, Francesca, 118, 139
 De Marco, Anna, 123, 136

Indice dei nomi

159

- De Mauro, Tullio, X, 5, 7, 40, 51, 64, 81, 87, 89-90, 93, 96, 98, 106, 126, 140
- Depretis, Agostino, 26, 28
- De Sanctis, Francesco, 6, 12, 16, 19, 27-28, 31, 33
- Desideri, Paola, 18, 127, 135
- De Vecchi, Cesare Maria, 45, 48
- De Vivo, Francesco, 30, 37
- Dewey, John, 62-64
- Diadori, Pierangela, 136
- Di Biase, Bruno, 123
- Di Iorio, Francesca, 98
- Di Napoli, Roberto, 92
- Dolci, Roberto, 136
- Dossi, Carlo, 10
- D'Ovidio, Francesco, 33
- Egger, Kurt, 70
- Einaudi, Luigi, 77
- Emanuele Filiberto duca di Savoia, 21
- Emerson, Ralph Waldo, 66
- Ercole, Francesco, 52
- Ermini, Giuseppe, 66
- Falcucci, Franca, 62, 73, 114-15, 132
- Fanfani, Amintore, 73
- Farago Leonardi, Magda, 86
- Fava, Angelo, 7
- Favaro, Graziella, 118, 123-24
- Fellini, Federico, 81
- Ferreri, Silvana, 111, 115, 137, 140
- Ferretti, Gino, 63
- Fioroni, Giuseppe, X, 65, 107, 119, 138
- Fishman, Joshua A., 101
- Fortini, Franco, 80
- Francesco I di Valois, re di Francia, 21
- Freddi, Giovanni, XII, 19, 82-86, 89, 91-92, 99, 101-102, 133-34, 136, 140-41
- Gabelli, Aristide, 29, 31
- Gadda, Carlo Emilio, 81
- Gallo, Nicolò, 33
- Gattullo, Mario, 65, 72
- Gavre, Roger W., 63
- Gelmini, Mariastella, X, 65, 106-109, 122, 124, 130, 139
- Genovesi, Giovanni, 5
- Gensini, Stefano, 93
- Gentile, Giovanni, IX, XI, 22, 32, 39, 45-46, 48-49, 51-52, 57-58, 60-61, 63
- Giacalone Ramat, Anna, 98, 118
- Giolitti, Giovanni, XI, 27, 32, 34-36, 40, 65
- Giordano Rampioni, Anna, 130
- Giovanni XXIII papa, 63, 72
- Girard, Jean-Baptiste, X, 14-17, 66, 141
- Goering, Hermann, 59
- Gonella, Guido, 62, 72
- Gouin, François, 25
- Gozzer, Guido, 83
- Grassi, Corrado, 96
- Grassi, Roberta, 118, 124, 140
- Graziano, Serragiotto, 136
- Guerriero, Anna Rosa, 111
- Gui, Luigi, 62, 73
- Halliday, Michael, 85
- Hayez, Francesco, 10
- Hymes, Dell, 85-87
- Inzerillo, Giuseppe, 11
- Iori, Beatrice, 123
- Jafrancesco, Elisabetta, 124
- Jakobson, Roman, 15, 80, 85
- Katerinov, Katerin, 89

- Kirner, Giuseppe, 36
 Komensky, Johan Amos 13, 141
 Krashen, Stephen D., 16
- Lado, Robert, 101
 La Marmora, Alfonso Ferrero di, 5
 Lambruschini, Raffaello, 14-16, 18, 66, 141
 Lavinio, Cristina, 111, 115
 Lepschy, Giulio C., 81
 Leso, Erasmo, 46-48
 Liroy, Paolo, 28
 Livio, Tito, 58
 Lo Cascio, Vincenzo, 90
 Lodi, Mario, 93
 Lo Duca, Maria Giuseppa, 113
 Lombardo Radice, Giuseppe, IX, 14, 35-37, 40, 46, 48-52, 54, 59, 61, 65, 87, 93, 141
 Longfellow, Henry Wadsworth, 25
 Luccini, Ettore, 15
 Luise, Maria Cecilia, 118, 123-24
 Lutero, Martino, 9
 Luzzatto, Lucio, 68, 71
- Macchi, Mauro, 11
 Machiavelli, Niccolò, 9
 Maddii, Lucia, 123, 125
 Maistre, Joseph de, 61
 Malfatti, Franco Maria, 62, 74
 Mamiani, Terenzio, 21
 Manzoni, Alessandro, 9-10, 12, 19, 27, 81
 Marcel, Claude, 25
 Marchese, Angelo, 89
 Marchesi, Concetto, 72
 Marellò, Carla, 8
 Marra, Antonietta, 127
 Martini, Ferdinando, 33
 Matteotti, Giacomo, 45, 52
- Mattioli, Alessandro, 90
 Mayer, Enrico, 15
 Mazzotta, Patrizia, 134
 Medici, Giuseppe, 72, 75, 77
 Medici, Mario, 92
 Mezzadri, Marco, 123, 125, 131, 136
 Mezzalira, Giorgio, 70
 Migliorini, Bruno, 8, 47, 52
 Milani, Lorenzo, 14, 81, 88
 Misasi, Riccardo, 105, 110
 Monti, Vincenzo, 65
 Morandini, Maria Cristina, 7
 Moratti, Letizia, X, 106-109
 Moro, Aldo, XI, 22, 63, 72-73, 75-76
 Mosca, Giovanni, 89
 Muratori, Ludovico Antonio, 5
 Mussi, Fabio, 106, 108, 139
 Mussolini, Benito, 46-48
- Napoleone I Bonaparte, 4
 Natale, Giuseppe, 12, 28
 Nazzari, Amedeo (Salvatore Amedeo Carlo Leone Buffa), 47
 Nenni, Pietro, 73
 Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 61
- Ongini, Vinicio, 122
 Orioles, Vincenzo, 127
 Orletti, Franca, 86
 Orwell, George (Eric Arthur Blair), 48
 Ostenc, Michel, 46
 Ovidio Nasone, Publio, 58
- Palermo, Massimo, 136
 Pallotti, Gabriele, 118
 Parisi, Domenico, 87
 Parlangei, Oronzo, 80-82
 Parravicini, Luigi Alessandro, 17
 Parri, Ferruccio, 69, 75
 Pasolini, Pier Paolo, 63, 80-82

Indice dei nomi

161

- Patat, Alejandro, 138
 Pavan, Elisabetta, 136
 Pella, Giuseppe, 70
 Perini, Nereo, 83
 Pertini, Sandro, 75
 Pestalozzi, Johann Heinrich, X, 14-18, 30, 66, 141
 Piaget, Jean, 50
 Pichler, Walter, 70
 Piemontese, Maria Emanuela, 111
 Pieri, Maria-Pace, 130
 Pindemonte, Ippolito, 65
 Piscopo, Ugo, 46
 Piva, Cristina, 123, 130
 Pizzorusso, Alessandro, 98
 Plötz, Karl, 25
 Porcelli, Gianfranco, 91, 102, 133-34, 136
 Porta, Carlo, 10
 Properzio, Sesto Aurelio, 58
 Pugliese, Rosa, 123

 Quartapelle, Franca, 131

 Raggiunti, Renzo, 14
 Raich, Marino, 33
 Rascel, Renato (Renato Ranucci), 48
 Ratzinger, Joseph Alois, *vedi* Benedetto XVI papa
 Renzi, Lorenzo, 47, 87, 90, 92
 Ricasoli, Bettino, 26
 Ricci, Angelo Maria, 32-33
 Ricciardi, Mario, 90
 Ricuperati, Giuseppe, 41, 46
 Roncalli, Angelo Giuseppe, *vedi* Giovanni XXIII papa
 Rossi, Gaetana, 125
 Rossi, Paolo, 72
 Rousseau, Jean-Jacques, X, 13-14, 16-17, 30, 49, 66, 141

 Salerni, Anna, 52, 66
 Salvemini, Gaetano, 35, 40, 45
 Salvi, Sergio, 79
 Santipolo, Matteo, 140
 Sanzo, Raffaele, 102
 Saragat, Giuseppe, 73
 Sarracino, Vincenzo, 103
 Saussure, Ferdinand de, 50
 Sauveur, Louis, 25
 Scaglioso, Cosimo, 125
 Scalise, Sergio, 90
 Schiavi Fachin, Silvana, 127
 Scialoja, Vittorio, 28
 Segni, Antonio, 62, 72, 75
 Seidenstücker, Johann Heinrich, 25
 Sella, Quintino, 26
 Shelley, Percy Bysshe, 5
 Siani, Cosma, 101
 Simone, Raffaele, 82, 87, 90, 92-93, 96
 Skinner, Burrhus Frederik, 85
 Sobrero, Alberto, 87, 96, 110, 115
 Sodini, Silvana, 134
 Spadolini, Giovanni, 74, 77
 Spaventa, Lydia, 20 esatto
 Stoppani, Antonio, 52

 Tagliavini, Carlo, 47, 52
 Telmon, Tullio, 96
 Terracini, Benvenuto Aronne, 47, 52
 Thoreau, Henry David, 66
 Tibullo (Albio Tibullo), 58
 Ticknor, George, 25
 Tito Livio, *vedi* Livio, Tito
 Titone, Renzo, 25, 64, 84, 88-93, 102, 133, 140-41
 Tolomei, Claudio, 10
 Tomasi, Tina, 30, 63
 Tommaseo, Niccolò, 14-15, 36
 Trim, John L.M., 83
 Trissimo, Gian Giorgio, 9

162

Indice dei nomi

- Troncarelli, Donatella, 136
- Ulivieri, Simonetta, 30
- Valguarnera, Adolfo, 78
- Varchi, Benedetto, 9
- Vedovelli, Massimo, 115, 118, 131, 139-40
- Veggezzi Ruscaglia, Giorgio, 21
- Vertecchi, Benedetto, 65, 103
- Vico, Giambattista, 5, 16
- Vignuzzi, Ugo, 48
- Villari, Pasquale, 11, 33, 40
- Vineis, Edoardo, 9
- Virgilio Marone, Publio, 58
- Visalberghi, Aldo, 65, 96, 72
- Vittorini, Elio, 63
- Vittorio Emanuele II di Savoia, re d'Italia, 6, 21, 26
- Vygotskij, Lev Semënovič, 13, 50
- Washburne, Carleton Wolsey, 62-64, 66, 83, 75, 141
- Widdowson, Henry G., 87
- Wilkins, David Arthur, 83
- Zanardelli, Giuseppe, 26
- Zorzi, Daniela, 98
- Zuanelli, Elisabetta, 86, 93, 99, 102, 133, 140

