

Quale educazione linguistica? Alcune riflessioni a margine del dibattito sullo stato dell'italiano a scuola

Daria Coppola, Università per Stranieri di Perugia

1. Introduzione

Il presente contributo nasce dalla riflessione su un tema caldo dell'educazione linguistica: lo stato di declino in cui, secondo molti, versa l'italiano a scuola. Nel 2017 questo tema divenne oggetto di particolare attenzione da parte dei giornali e dei media in seguito alla pubblicazione di una lettera aperta firmata da seicento docenti universitari. La lettera denunciava le gravi carenze linguistiche degli studenti alla fine del percorso scolastico, invocando un intervento politico adeguato alla gravità della situazione e proponendo alcune linee d'intervento che provocarono, a pochi giorni di distanza, la pubblicazione di un'altra lettera da parte di una docente universitaria che prendeva posizione contro le proposte sottoscritte dai seicento colleghi.

In occasione dell'acceso dibattito che fece seguito alle due lettere, fu organizzato, nell'ambito dei corsi di Glottodidattica e di Linguistica educativa tenuti all'Università di Pisa, il *Modulo EL* sull'educazione linguistica, pensato proprio come uno spazio di dialogo aperto a studenti, insegnanti e studiosi per riflettere, discutere e confrontarsi sui problemi messi in luce nel dibattito. L'adesione di un gruppo di insegnanti di diversi ordini di scuola, la partecipazione attiva degli studenti, che furono coinvolti anche in una serie di incontri nelle scuole, e gli interventi di approfondimento seminariale di ricercatori e docenti consentirono di allargare la gamma dei temi affrontati e di mettere a fuoco le sfide che investono oggi l'educazione linguistica e, più in generale, la scuola e l'università: l'eterogeneità linguistica e culturale delle classi, le istanze dell'educazione inclusiva, i cambiamenti determinati dalla tecnologia nel modo di comunicare e apprendere e la loro influenza sulle abilità di lettura e scrittura degli studenti, il nuovo ruolo educativo della scuola e dell'università alla luce delle numerose altre fonti di informazione e formazione, con propri alfabeti e codici, decisamente privilegiate dai giovani.

Molti dei temi affrontati nel *Modulo EL* saranno oggetto d'indagine nei saggi del presente volume; in questo contributo, mi soffermerò, in particolare, sulla domanda: "*quale educazione linguistica?*", alla luce delle proposte contenute nelle due lettere, del dibattito che ne è conseguito, delle opinioni di alcuni docenti e studenti, delle indicazioni contenute in alcuni recenti documenti sull'educazione, delle nuove emergenze socio-culturali con cui la scuola deve oggi confrontarsi.

1. La lettera

«CON TE ACCANTO POSSO RINUNCIARE HA TUTTO», riportava una scritta murale a caratteri cubitali di color rosso; «ANCHE ALL'ITALIANO...», commentava, di rimando, subito sotto, un'altra iscrizione più piccola e sbiadita: questa e altre foto, riprese in gran parte da un gruppo di *Facebook* che raccoglie e commenta foto di frasi sgrammaticate scritte sui muri¹, hanno popolato i giornali e la rete dopo la pubblicazione, il 4 febbraio 2017, della *Lettera aperta sul declino dell'italiano a scuola* (d'ora in avanti, *lettera*), sottoscritta da seicento docenti universitari, molti dei quali noti studiosi. Indirizzata al Presidente del Consiglio, alla Ministra dell'Istruzione e al Parlamento, la lettera esordiva con uno spaccato preoccupante della situazione di degrado linguistico nelle scuole chiamando in causa la politica del governo²:

alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente. Da tempo i docenti universitari denunciano le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare. [...] A fronte di una situazione così preoccupante il governo del sistema scolastico non reagisce in modo appropriato, anche perché il tema della correttezza ortografica e grammaticale è stato a lungo svalutato sul piano didattico più o meno da tutti i governi. [...] non si vede una volontà politica adeguata alla gravità del problema.

Seguiva una parte propositiva mirata all'obiettivo di una scuola più seria ed esigente, in grado di garantire alla maggior parte degli alunni un sufficiente possesso degli strumenti linguistici di base.

A tale scopo, venivano proposte le seguenti linee d'intervento:

- una revisione delle indicazioni nazionali che dia grande rilievo all'acquisizione delle competenze di base, fondamentali per tutti gli ambiti disciplinari. Tali indicazioni dovrebbero contenere i traguardi intermedi imprescindibili da raggiungere e le più importanti tipologie di esercitazioni;
- l'introduzione di verifiche nazionali periodiche durante gli otto anni del primo ciclo: dettato ortografico, riassunto, comprensione del testo, conoscenza del lessico, analisi grammaticale e scrittura corsiva a mano;
- sarebbe utile la partecipazione di docenti delle medie e delle superiori rispettivamente alla verifica in uscita dalla primaria e all'esame di terza media, anche per stimolare su questi temi il confronto professionale tra insegnanti dei vari ordini di scuola.

¹ Il gruppo di Facebook che riporta le foto di murali con frasi d'amore sgrammaticate si chiama *Amori grammaticalmente scorretti*. <https://www.facebook.com/amorigrammaticalmentescorretti/>.

² La lettera, prima di essere diffusa sui media, è apparsa come post sul blog del *Gruppo di Firenze*: <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>.

La lettera nasceva su iniziativa del *Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità* (2017), un gruppo d'intervento sui problemi della scuola, i cui obiettivi educativi si evincono dal suo stesso nome³. Tra le azioni promosse, appelli, lettere aperte e convegni sulla crisi educativa nella famiglia e nella scuola, sui danni provocati dalle correnti pedagogiche permissive, sulle opportunità offerte dai percorsi di istruzione professionale; inoltre prese di posizione contro scioperi, occupazioni e altre forme di protesta studentesca, contro alcuni aspetti della normativa sulla scuola inclusiva e gli alunni con bisogni educativi speciali, e a favore di una maggiore severità nella valutazione degli apprendimenti e nell'applicazione delle sanzioni disciplinari a scuola.

La lettera dette ben presto la stura ad articoli e commenti su giornali e blog: pesanti giudizi di docenti e intellettuali sul "semianalfabetismo" degli studenti universitari, che «fanno errori da scuola elementare, scrivono come se stessero redigendo un sms, inciampano sul congiuntivo» ecc.; commenti di insegnanti improntati alla pratica del "*self serving bias*", tesi a scaricare la colpa dello stato delle cose sul percorso scolastico precedente e sugli errori "degli altri".

I firmatari sembrano attribuire tutta la responsabilità del "degrado" agli otto anni del primo ciclo, senza preoccuparsi di cosa accada nei segmenti successivi d'istruzione, come se l'insegnamento/apprendimento degli aspetti formali della lingua fosse di pertinenza solo della scuola dell'obbligo. Come abbiamo visto, anche nelle loro proposte, formulate in modo piuttosto generico, si limitano a chiedere ai politici una revisione, in senso prescrittivo, delle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012) per quanto riguarda i traguardi da raggiungere, le tipologie di esercitazioni, le periodiche verifiche nazionali degli aspetti formali della lingua, compresa la scrittura corsiva, senza alcun accenno né alle *Linee guida* del successivo segmento d'istruzione (MIUR, 2010a) né all'offerta didattica dei corsi di studio universitari né alla qualità dei percorsi di formazione per insegnanti.

Proprio su questi aspetti si concentrarono invece le riflessioni critiche di M. Giuseppa Lo Duca che, dopo pochi giorni (il 7 febbraio 2017), replicò con un'altra lettera aperta⁴, nella quale confluirono in gran parte le opinioni di quanti non si riconoscevano nelle istanze espresse dai seicento docenti.

3. La replica

³ Il *Gruppo* è stato fondato, nel 2005, da Andrea Ragazzini, Sergio Casprini, Giorgio Ragazzini e Valerio Vagnoli. Cfr.: <https://jumpshare.com/v/EM6xaUeVJ1Chr1YOVZYI>.

⁴ La lettera fu pubblicata sul sito di alcune associazioni nazionali di linguisti e insegnanti e uscì il 9 febbraio su *La Repubblica.it*: https://www.repubblica.it/scuola/2017/02/09/news/studenti_e_scrittura_la_lettera_dei_linguisti-157960273/.

Dal testo della risposta di Lo Duca (d'ora in avanti, *replica*) trapela una visione di apprendimento linguistico come processo che occupa l'intero percorso formativo dello studente, o meglio l'intero arco della sua vita (*lifelong learning*). Prima di esprimere il proprio punto di vista, la docente vuol far presente che i rilievi che farà non sono estemporanei, ma nascono da una lunga esperienza professionale in tutti gli ordini di scuola:

ho insegnato 'Lingua italiana' per 46 anni, prima nella scuola media (3 anni), poi al liceo scientifico (23 anni), poi all'Università (20 anni), dove sono stata professore ordinario di 'Lingua italiana' e di 'Didattica dell'italiano' all'Università di Padova. Ho partecipato (e partecipo) a centinaia di corsi di aggiornamento e di seminari nelle scuole di ogni ordine e grado, mi sono incontrata (e mi incontro) con migliaia di docenti, dall'estremo nord della penisola all'estremo sud. [...] Sono entrata spesso nelle classi, personalmente e attraverso decine di miei studenti che hanno concluso il loro iter universitario con ricerche sul campo relative proprio all'insegnamento-apprendimento della lingua italiana.

Alla luce di questo curriculum di tutto rispetto, Lo Duca ritiene riduttiva la visione di apprendimento linguistico che si evince dalla *lettera*, nella quale l'onere principale e la responsabilità dell'insegnamento formale della lingua vengono addebitati solo al primo ciclo d'istruzione, prendendo di mira le *Indicazioni nazionali*, che, secondo la docente, sono certamente migliorabili in alcuni dettagli, ma nel complesso risultano adeguate e costantemente attente all'importanza della lingua e del suo insegnamento, a differenza delle *Linee guida* per la scuola secondaria di secondo grado, dove invece:

le indicazioni sulla lingua sono vaghe, generiche; la riflessione sulla lingua [...] diventa un rapidissimo cenno che riguarda solo il primo biennio; il triennio, tutto orientato alla letteratura, anzi alla storia della letteratura, ne viene del tutto esonerato.

Focalizzando l'attenzione sulla lingua scritta, la studiosa fa inoltre notare come gli studenti scrivano sempre meno, man mano che procedono nel loro percorso di formazione:

in Italia ci si occupa di lingua moltissimo nella scuola primaria, ancora abbastanza nella scuola media, poco nel biennio, pochissimo nel triennio. All'università arrivano giovani che hanno spesso dimenticato quel poco o tanto che avevano acquisito nella scuola dell'obbligo. [...]. All'università si scrive poco, e non si corregge quasi mai: al massimo si rilevano - e si valutano - gli errori di contenuto, e ci si scandalizza del resto.

Oltre a preoccuparsi del recupero dei debiti pregressi, si ribadisce nella *replica*, l'università dovrebbe continuare a investire nelle competenze linguistiche degli studenti delle diverse aree disciplinari, con didattiche mirate allo sviluppo della scrittura specialistica, anche in vista della stesura della tesi di laurea. Questo non accade, e persino nei corsi di studio che dovrebbero preparare i maestri e i futuri insegnanti di lingua italiana mancano del tutto o sono insufficienti insegnamenti fondamentali come quelli di lingua e grammatica italiana e di didattica dell'italiano. Il quadro di inadeguatezza tracciato nella *replica* si estende anche alla formazione *post lauream* e a quella fornita dai corsi di aggiornamento per insegnanti, dove spesso si dà per scontata una formazione pregressa che in molti non hanno.

I toni del dibattito che si sviluppa intorno alle due lettere si fanno sempre più accesi, amplificati dai media, che fanno da cassa di risonanza; articoli e interventi sui giornali e soprattutto sui *social* occupano, a ondate, gran parte dei mesi di febbraio e marzo 2017. Ben presto si profila lo scontro tra due diverse concezioni dell'insegnamento linguistico e, più in generale, del sistema formativo e del ruolo della scuola.

4. Il dibattito e lo scontro: le due diverse prospettive

La quantità e la qualità degli interventi che fanno seguito alle due lettere fanno pensare a una "nuova questione della lingua", in un momento storico di grandi cambiamenti socio-culturali con i quali la scuola si trova a dover fare i conti, ma per i quali si sente impreparata. Questa la tesi sostenuta da Fiorentino e De Santis (2018), che prendono in esame i testi del dibattito apparsi sulle più note testate giornalistiche e su alcuni blog culturali, per metterne in luce la struttura discorsiva e la vis polemica che hanno portato ben presto alla costituzione di due fronti, "i conservatori" (a favore della *lettera*) e i "progressisti" (a favore della *replica*).

Bersaglio polemico, implicito nella *lettera*, più esplicito nelle prese di posizione che l'hanno accompagnata, è Tullio De Mauro, come si evince già dal *post scriptum* della *replica*, nel quale Lo Duca critica la strumentalizzazione che viene fatta di alcune frasi di De Mauro citate fuori contesto. Non è forse un caso il fatto che la *lettera* venga pubblicata dopo circa un mese dalla morte del linguista, in occasione della quale il Gruppo di Firenze si era già espresso, riconoscendone i meriti, ma contestando alcune sue prese di posizione degli anni Settanta, definite fortemente ideologiche, con «affermazioni da libretto rosso maoista» (2017b). Ben presto, nel corso del dibattito, si aggiunge un altro bersaglio polemico, Don Milani, del quale proprio nel 2017 ricorrono i 50 anni dalla morte: anche lui, come De Mauro, viene ritenuto responsabile del "lassismo" in cui versa oggi la scuola.

Dal diverso modo in cui il problema dell'insegnamento dell'italiano viene posto nella *lettera* e nella *replica* si evincono (e si scontrano) due diverse prospettive con cui si guarda al sistema educativo, una rivolta al passato, che vorrebbe cancellare cambiamenti e riforme che hanno dato alla scuola un volto nuovo e in linea con le istanze culturali europee, l'altra rivolta al presente e al futuro, che, partendo dalla realtà socio-culturale della scuola, cerca di trovare nuove soluzioni ai problemi emergenti.

Dalla *lettera* trapela infatti una visione tradizionale di scuola, che si accompagna a un'opinione pessimistica della preparazione degli insegnanti della primaria, probabile conseguenza di una concezione piramidale della professionalità dei docenti. Si auspica infatti un ritorno alla scuola del leggere, scrivere e far di conto, alla scuola dell'ortografia e della grammatica, della scrittura in corsivo e del controllo severo, senza fare menzione dei problemi con cui oggi essa deve confrontarsi, dalla gestione della complessità delle classi plurilingui e ad abilità differenziata, alla crisi dei modelli educativi tradizionali conseguente ai processi di globalizzazione e alla diffusione pervasiva della tecnologia. Si insiste inoltre sulla necessità di una revisione dei traguardi previsti dalle *Indicazioni nazionali*, con un più rigoroso accertamento degli apprendimenti e con verifiche nazionali ulteriori a quelle già in atto con le prove Invalsi; a quest'ultimo riguardo, si propone di far partecipare «i docenti delle medie e delle superiori rispettivamente alla verifica in uscita dalla primaria e all'esame di terza media», senza accennare ad alcun tipo di coinvolgimento degli insegnanti della primaria nei successivi segmenti di istruzione, manifestando così, implicitamente, una sfiducia nelle loro competenze che lascia pensare a una concezione alquanto gerarchica delle professionalità.

Nella *replica*, al contrario, viene valorizzato il lavoro sulla lingua fatto dagli insegnanti della scuola primaria, sono distribuite in modo più equo le responsabilità delle inadeguatezze riscontrate nell'insegnamento linguistico e si criticano piuttosto le insufficienze del documento ministeriale che regola l'istruzione della secondaria di secondo grado, mentre si spezza una lancia a favore delle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo, che, come abbiamo visto, Lo Duca non ritiene affatto inadeguate alle nuove istanze socio-culturali; opinione questa decisamente convalidata dalla seconda versione del documento, pubblicata nel 2018 proprio con lo scopo di aggiornarlo alla luce dei nuovi scenari della formazione determinati dai cambiamenti sociali di questi ultimi anni.

4.1 I nuovi scenari delle *Indicazioni nazionali*

Emanate nel 2012 e in vigore dal 2013, le *Indicazioni nazionali* danno particolare rilievo all'educazione linguistica, ne mettono in luce l'importante funzione trasversale per tutto il curricolo,

ne fissano gli obiettivi e i traguardi, portano esempi concreti di strategie didattiche, tecniche e attività funzionali allo sviluppo delle diverse abilità linguistiche, anche nell'ottica del curriculum verticale, offrendo, nel complesso, una lettura del ruolo della scuola aderente alla realtà storico-sociale. Ciò è ancor più evidente nella versione aggiornata del documento, le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), il cui scopo è dare una risposta più concreta alle sfide che investono la scuola, raccogliendo le sollecitazioni provenienti da istituzioni sovranazionali di portata mondiale ed europea.

Nelle *Indicazioni 2018* si tiene infatti conto dell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015), con i suoi diciassette obiettivi (il quarto dei quali precipuamente dedicato all'educazione) che tratteggiano un programma d'azione su cinque dimensioni ("Le 5P": Persone, Pianeta, Prosperità, Pace, Partnership) sottoscritto, nel settembre 2015, dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU; inoltre si considerano sia il documento europeo relativo alle competenze necessarie per una convivenza pacifica e democratica tra persone di lingua e cultura diversa (Consiglio d'Europa, 2016), dove "competenza" assume il significato olistico di processo dinamico in cui un individuo mette in gioco tutte le proprie risorse (valori, attitudini, abilità, conoscenze e comprensioni critiche) per affrontare situazioni nuove, sia la *Raccomandazione* relativa alle "competenze chiave" per lo sviluppo della cittadinanza attiva (Parlamento europeo e Consiglio, 2006), riproposta di recente in una nuova versione con una forte curvatura verso valori quali i diritti umani, gli stili di vita sostenibili, la parità di genere, l'inclusione, la cultura non violenta, la cittadinanza globale (Parlamento europeo e Consiglio, 2018).

Le *Indicazioni* del 2018 rivisitano dunque e aggiornano istanze già presenti nella prima versione del 2012⁵, disegnando i contorni di una scuola al passo con la complessità delle nostre società globalizzate e multiculturali, nella quale l'insegnamento della lingua italiana, come quello di tutte le altre discipline, si intreccia con temi, comportamenti e competenze trasversali di carattere etico-sociale, come il prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente, lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità, la disponibilità al dialogo, alla cooperazione e alla solidarietà, la consapevolezza e l'accettazione delle diversità, senza tuttavia trascurare che

la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi e che la lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i

⁵ Si scrive nel documento: «Dopo il primo quinquennio di vita delle Indicazioni Nazionali, è opportuno metterne in luce gli aspetti di fecondità, capaci di orientare l'educazione anche negli scenari sopra illustrati» (p. 4), il riferimento è appunto alle emergenze messe in luce dai recenti documenti europei e dell'ONU.

docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie (MIUR, 2018).

5. Le opinioni e le proposte degli insegnanti e degli studenti

La riflessione e il dibattito sulle due lettere che si sono svolti all'interno del *Modulo EL*, progettato come luogo di confronto sulle istanze dell'educazione linguistica e come momento di raccordo per un dialogo costruttivo tra scuola (insegnanti dei diversi ordini e gradi) e università (docenti e studenti dei corsi di laurea magistrale in italianistica, lingue straniere e linguistica), hanno fatto emergere problemi e difficoltà, ma anche proposte di soluzione, in un proficuo scambio di idee. Le opinioni e le risposte riportate di seguito sono tratte in parte dai dibattiti che hanno fatto seguito ai momenti di riflessione e ai seminari tematici, in parte da alcune interviste condotte da un gruppo di studenti, in parte da focus group svolti nelle scuole. La provenienza eterogenea dei dati e l'esigenza di sintesi ci obbligano a riassumere gli interventi dei 45 frequentanti il *Modulo EL* e a soffermarci solo su quelli più rappresentativi⁶.

La maggior parte degli studenti è stata d'accordo nel condividere le inadeguatezze del sistema universitario messe in luce dalla *replica*, soprattutto per quanto riguarda l'italiano scritto: troppo sporadiche e casuali sono le occasioni di redigere testi prima del lavoro di tesi, in massima parte si tratta di relazioni che documentano un lavoro d'indagine e che di norma non vengono corrette dal punto di vista formale, ma solo valutate complessivamente; anche gli esami e le verifiche in itinere non contemplano generalmente produzioni scritte, ma si basano su colloqui e interrogazioni orali, presentazioni in power point o test fattoriali.

Gli studenti hanno riportato anche le opinioni di alcuni loro colleghi di altri dipartimenti, che hanno intervistato. Dice, ad esempio, uno studente di economia: «L'unico testo che ho scritto è stato la tesi di laurea, corretta dal relatore solo una volta al termine del lavoro, poi respinta per i gravi errori di punteggiatura, ortografia e grammatica»; e un neolaureato in ingegneria gestionale ribadisce: «Durante il mio percorso universitario - triennale più magistrale - non ho mai redatto alcun testo se non la tesi di laurea magistrale, dopo cinque anni in cui gli unici esami scritti sono sempre stati a risposta multipla». Ancor più preoccupante quello che afferma una studentessa della magistrale in lettere moderne che ha scelto questo corso di studio proprio per prepararsi a insegnare italiano nelle

⁶ Hanno frequentato il *Modulo EL*: gli studenti magistrali dei corsi di Glottodidattica e di Linguistica educativa tenuti all'Università di Pisa, nell'a.a. 2017/2018, gli insegnanti di alcune scuole di Firenze e di Pisa (coinvolti nell'ambito di un'unità di formazione organizzata dall'Uciim) e i docenti universitari intervenuti nei seminari tematici. Le interviste sono state condotte da un gruppo di studenti frequentanti; i focus group sono stati svolti all'interno di alcune scuole di Pisa.

scuole: «Nel corso della triennale non ho mai avuto occasione di dedicarmi alla scrittura di testi argomentativi fino al momento della stesura della tesi, lavoro risultatomi estremamente impegnativo e difficoltoso proprio per la mancanza di un'esercitazione precedente».

Anche i docenti universitari ritengono che all'università si dovrebbe scrivere di più e si dovrebbero correggere gli errori; se da un lato si accusa la scuola di non preparare adeguatamente gli studenti al futuro percorso universitario, ci si rende anche conto che il problema non può essere trascurato nei corsi di studio, specie in quelli che dovrebbero preparare i futuri insegnanti di materie umanistiche. La loro proposta è di progettare nei corsi triennali, accanto ai corsi di recupero, spazi dedicati a lezioni ed esercitazioni sui diversi livelli della lingua, di prevedere una modalità di esame che includa una qualche forma di produzione scritta, obbligatoria e propedeutica all'orale, e di correggere sempre gli errori formali, tenendone conto nella valutazione complessiva: questo dovrebbe valere per tutti gli insegnamenti contemplati dai piani di studio.

Altre interviste condotte dagli studenti hanno riguardato la posizione degli insegnanti riguardo ai problemi evidenziati nella *lettera*, alle cause che ne sono alla base e alle strategie per arginarli. Per brevità, riassumiamo qui le risposte di quattro docenti:

- Un'insegnante di scuola primaria dice di essere d'accordo con l'analisi fatta nella *lettera*, ma riconduce il problema del "declino della lingua" all'ambito familiare dell'alunno («in famiglia si parla poco e male, non ci si confronta, non si legge»), ritiene che l'insegnamento degli aspetti formali della lingua dovrebbe essere trasversale («ad esempio, i docenti di tutte le discipline dovrebbero correggere gli errori nella produzione scritta degli alunni»), valuta di livello medio-basse le competenze linguistiche dei suoi alunni e di quelli delle altre classi.
- Due insegnanti di scuola secondaria (di primo e secondo grado) concordano nel riscontrare un calo generale nel rendimento degli alunni, che attribuiscono in massima parte al contesto sociale («che si è molto impoverito; inoltre si è accorciata la distanza generazionale e gli adulti vengono percepiti dai ragazzi come pari»), e ritengono utile per lo sviluppo delle competenze linguistiche stimolare la lettura («non solo di libri di narrativa ma anche di saggi scientifici»).
- Un docente universitario, uno dei seicento firmatari, considera la *lettera* un tentativo di intervenire nel processo in atto di impoverimento delle competenze linguistiche della popolazione, che attribuisce «al fatto che la scuola ha perduto la sua antica centralità ed il suo prestigio sociale, facendo emergere come principio regolatore quello del minimo

sforzo»; il suo consiglio, per arginare il fenomeno è «che ciascuno si impegni a svolgere al meglio il proprio mestiere».

Un più approfondito esame delle difficoltà linguistiche degli alunni, condotto dagli insegnanti che hanno partecipato ai lavori del *Modulo*, ha fatto emergere problemi relativi soprattutto alle abilità di produzione scritta: i testi sono spesso incoerenti, confusi, privi di una struttura soddisfacente, poveri dal punto di vista lessicale, con errori grammaticali e ortografici ricorrenti.

Più specificamente:

- gli insegnanti di scuola primaria hanno rilevato difficoltà nell'uso della subordinazione, dei registri e dei pronomi clitici, come pure la completa assenza di maiuscole;
- gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado hanno parlato delle stesse difficoltà, aggiungendo anche un uso improprio dei connettivi e dei verbi al gerundio;
- gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado hanno aggiunto alle precedenti anche altre difficoltà relative alla coerenza logico-argomentativa del testo, all'uso dei segnali discorsivi (soprattutto *dunque* e *cioè*), utilizzati spesso impropriamente o come riempitivi, e alla punteggiatura (che non viene di norma usata, anche in periodi molto lunghi, o viene usata male).

Tra le proposte maggiormente condivise dagli insegnanti: per la scuola primaria, «aumentare le attività di produzione scritta, correggere i testi collettivamente, usare frequentemente il dizionario»; per la secondaria di primo grado, «abituarli gli alunni a un uso consapevole dei dizionari, aumentare l'impiego di scritti argomentativi, per abituarli gli studenti a comporre testi coerenti e orientati a uno scopo preciso e per migliorare, nel contempo, l'uso dei connettivi»; per la secondaria di secondo grado, «prevedere soprattutto tecniche e attività in grado di motivare i ragazzi alla lettura».

5. Per concludere: quale educazione linguistica?

Nelle riflessioni e nelle risposte degli insegnanti ai quesiti relativi allo stato di difficoltà in cui sembrano oggi versare l'educazione linguistica e l'insegnamento dell'italiano nelle scuole, a parte alcuni accenni generici alla mutata realtà familiare e sociale degli alunni, non emergono riferimenti significativi ai nuovi scenari tracciati dalle *Indicazioni nazionali* del 2018 e dai documenti sovranazionali che ne costituiscono lo sfondo. Nessun richiamo alla complessità della nuova scuola, alle emergenze che deve affrontare, alle sfide socio-culturali che la investono.

Eppure un programma di educazione linguistica al passo con le nuove esigenze formative non può esimersi, specie nella scuola dell'obbligo, dal dover fare i conti con i cambiamenti sociali in atto e, di conseguenza, non può considerare in modo assoluto gli obiettivi e i traguardi disciplinari, senza intrecciarli con obiettivi e traguardi di ordine superiore che riguardano valori come il rispetto dei diritti umani, lo sviluppo sostenibile, la solidarietà, la cittadinanza attiva. In concreto, sarebbe contrario alle logiche storico-sociali, oltre che improduttivo, pensare di risolvere le difficoltà linguistiche degli alunni proponendo obiettivi disciplinari asettici, avulsi dal contesto in cui la scuola si trova ad operare e scervi dalle contaminazioni che ne derivano: basti pensare, ad esempio, alle politiche di inclusione adottate oggi nelle scuole, che pongono in primo piano il diritto alla formazione degli alunni con disabilità e disturbi di diverso tipo e grado, o anche all'eterogeneità linguistica e culturale che caratterizza le odierne classi multietniche e che impone strategie educative finalizzate a scongiurare chiusure e discriminazioni nei confronti del "diverso" e a favorire il dialogo, o ancora alla promozione di stili di vita sostenibili di cui la scuola è chiamata a farsi portavoce. Questo non deve ovviamente far ripiegare su posizioni lassiste per quanto riguarda i traguardi disciplinari, ma deve piuttosto spingere a cercare soluzioni nuove e creative ai problemi e alle difficoltà che possono nascere dalle nuove emergenze educative, evitando di scivolare nostalgicamente su vecchi modelli e tenendo invece conto della ricchezza e della fecondità di queste istanze. In questa prospettiva si muovono le *Indicazioni* e i documenti europei, offrendo supporto per una strutturazione dei curricoli e delle proposte didattiche basata sugli assi culturali connessi con le competenze chiave di cittadinanza, più che sulle singole discipline.

L'incompetenza linguistica messa in luce nella *lettera* forse non dipende tanto dall'inadeguatezza dei programmi scolastici o da una scarsa preparazione degli insegnanti, quanto piuttosto dalla persistenza nella prassi didattica di obiettivi e metodi tarati su una scuola non più attuale e su alunni diversi da quelli che popolano oggi le classi, che dovrebbero essere ripensati alla luce dei nuovi scenari. E ricordiamoci che di questi scenari fa anche parte il nuovo modo di comunicare e apprendere (e di leggere e scrivere) nato con la tecnologia, con la rete e con i *social*, come pure il nuovo plurilinguismo generato dai recenti flussi migratori e dal processo di globalizzazione: l'uno e l'altro non possono non avere ripercussioni sugli obiettivi e i traguardi dell'educazione linguistica.

6. Bibliografia

Consiglio d'Europa (2016), *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*,

<https://rm.coe.int/16806ccc07>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

Gruppo di Firenze (2017a), *Contro il declino dell'italiano a scuola. Lettera aperta di 600 docenti*
<http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

Gruppo di Firenze (2017b), *Doverose integrazioni al doveroso elogio del linguista Tullio De Mauro*
<http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/01/doverose-integrazioni-al-doveroso.html>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

Fiorentino G. e De Sanctis C. (2018), *La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana*, «Circula. Revue d'idéologies linguistiques», 7, pp. 1-28,
https://www.academia.edu/38205595/La_carica_dei_600_la_campagna_mediatica_sul_declino_della_lingua_italiana. Ultimo accesso, 08/05/2019.

Lo Duca, M.G. (2017), *Lettera di M.G. Lo Duca in risposta alla "proposta dei Seicento" sul declino della scuola italiana*,
https://www.repubblica.it/scuola/2017/02/09/news/studenti_e_scrittura_la_lettera_dei_linguisti-157960273/. Ultimo accesso, 08/05/2019.

MIUR (2010a), *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali*,
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/09/22/222/so/222/sg/pdf>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

MIUR (2010b), *Indicazioni nazionali per i licei*,
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*,
<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*,
<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

ONU (2015), *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*,
<https://www.unric.org/it/agenda-2030>. Ultimo accesso, 08/05/2019.

Parlamento europeo e Consiglio (2006) *Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*,
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ITA&toc=OJ:L:2006:394:TOC. Ultimo accesso, 08/05/2019.

Parlamento europeo e Consiglio (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 2 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*,

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

Ultimo accesso, 08/05/2019.