

Un anno di cambiamenti per la scuola e l'insegnamento dell'italiano

ROBERTA CELLA, ELISA DE ROBERTO, ROSARIA SARDO E MATTEO VIALE

A year of changes for schools and the teaching of Italian

ROBERTA CELLA (roberta.cella@unipi.it) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa. In ambito didattico si è occupata soprattutto di storia delle grammatiche.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

ELISA DE ROBERTO (elisa.deroberto@uniroma3.it) insegna Didattica della lingua italiana e Linguistica italiana all'Università Roma Tre. Ha lavorato in precedenza presso le Università di Roma Sapienza, Perugia Stranieri e Klagenfurt (Austria). Fra i suoi interessi di ricerca rientrano lo studio della sintassi e l'analisi interazionale in contesto scolastico.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

ROSARIA SARDO (rosaria.sardo@unict.it) insegna Storia della lingua italiana, Semiotica e linguistica dei media e Didattica dell'italiano per stranieri all'Università di Catania. È delegata alla presidenza della Scuola di italiano per stranieri dello stesso Ateneo. Si è occupata di linguaggi televisivi per ragazzi e di progetti didattici interdisciplinari tra Scuola e Università.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it) insegna Didattica della lingua italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Bologna. In precedenza, ha lavorato presso le Università di Padova, Ferrara e Rijeka (Croazia). Coordina progetti europei dedicati all'insegnamento dell'italiano L2/LS e dirige la collana *Didattica dell'italiano* della Bononia University Press.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

L'anno trascorso dalla pubblicazione del numero 6 di «Italiano a scuola» è stato ricco di novità per la scuola e per la nostra rivista, a cui nel marzo 2025 l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) ha confermato la scientificità e soprattutto riconosciuto la qualifica di rivista di classe A, che la pone nel novero delle riviste di spicco nell'area delle Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche (area 10) e specificamente nel settore della Linguistica e filologia italiana (10/LIFI-01, ex settore concorsuale 10/F3). Il merito di tale importante successo è dovuto soprattutto alla qualità scientifica dei contributi pubblicati, per la quale dobbiamo ringraziare gli autori e i revisori; ma nulla sarebbe stato possibile senza l'impegno di tutti coloro che hanno sostenuto e promosso la rivista dalla sua ideazione ad oggi, primi tra tutti i diversi presidenti e direttivi dell'ASLI e i coordinatori e le giunte dell'ASLI Scuola che dal 2018 ad oggi si sono succeduti.

L'anno trascorso ha visto importanti novità per tutto il mondo della scuola: nell'autunno del 2024 si è svolto nelle diverse sedi il primo ciclo del Percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado (chiamato in gergo PF o PeF o PFA 30/60, o in altri modi simili), istituito con il DPCM del 4 agosto 2023, e nella primavera 2025 è stato avviato il secondo ciclo, che ha visto aggiungersi il percorso da 36 cfu e che si concluderà entro il 31 agosto prossimo per i vincitori di concorso non abilitati e entro novembre per i corsisti ordinari.

Le difficoltà sono state e continuano ad essere molte, sia per gli atenei e i docenti universitari impegnati nell'erogazione dei percorsi, sia per i corsisti, sia per le scuole che forniscono in distacco totale o parziale i tutor coinvolti nei tirocini indiretti e ospitano i corsisti per i tirocini diretti. In primo luogo i decreti ministeriali attuativi dei percorsi formativi e abilitanti sono usciti in grande ritardo rispetto all'anno accademico e scolastico 2024/2025: i DM 156 e 148 che autorizzano i «posti», indicano le «modalità di selezione per l'attivazione dei percorsi di formazione iniziale dei docenti anno accademico 2024/2025» e fissano le modalità di accesso riservate sono del 24 febbraio 2025, molto in ritardo perché gli atenei riescano a bandire le selezioni di ammissione, espletarle, organizzare e svolgere gli insegnamenti previsti e concludere i percorsi (che, lo ricordiamo, prevedono il conseguimento di 60 cfu pari ad un'annualità di studio) entro l'estate; troppo in ritardo soprattutto rispetto ai tempi dell'anno scolastico, la cui didattica si conclude nella prima decade di giugno, rendendo estremamente difficoltoso – per non dire impossibile – l'espletamento dei 30 cfu di tirocinio diretto previsti per i corsisti ordinari del PF 60. Le conseguenze di tale ritardo sono state e sono varie: alcuni atenei poi hanno bandito in deroga i concorsi di selezione iniziale, senza attendere l'emanazione dei decreti; altre sedi hanno compresso la didattica in aula nel fine settimana o in poche, intense settimane, spesso sfruttando la possibilità prevista dalla legge di erogare a distanza parte degli insegnamenti

(specie quelli relativi alla didattica comune alle diverse classi di concorso), con evidenti pessime ricadute sulla qualità dell'apprendimento; in vari casi la preziosa attività di tirocinio indiretto, prevista a piccoli gruppi sotto la guida di insegnanti esperti, si è esaurita in pochi incontri organizzati fortunosamente nei ritagli di tempo lasciati liberi dalle altre attività; infine, atenei e scuole hanno ideato frettolosi modi per assolvere ai tirocini diretti, che nell'idea originaria dovrebbero invece garantire la prima forma di inserimento nell'ambiente scolastico dei futuri docenti. Un ulteriore aspetto critico ha riguardato la necessità di prevedere l'espletamento di un primo appello delle prove finali in tempo utile per consentire ai corsisti già in possesso di abilitazione di potersi iscrivere entro il 30 giugno 2025 negli elenchi aggiuntivi alla I fascia delle Graduatorie provinciali di supplenza di I e II fascia (GPS 2024-2026) e delle corrispondenti Graduatorie di istituto. Una misura non obbligata per decreto, certo, ma che molti atenei hanno voluto adottare, grazie alla disponibilità di docenti universitari e insegnanti esperti, come segno di rispetto e attenzione nei confronti dei corsisti.

Tutto questo si potrebbe evitare con una più razionale distribuzione nel tempo e delle disposizioni ministeriali e delle attività didattiche: se il PF è la modalità prevista dalla legge per il conseguimento dell'abilitazione e non un provvedimento d'emergenza, allora deve avere modalità d'accesso e selezione dichiarate in anticipo che diano modo agli aspiranti docenti di programmare il proprio percorso formativo e agli atenei e alle scuole di pianificare con ragionevolezza le attività di pari passo con l'anno accademico e l'anno scolastico. Non è inutile ricordare di nuovo che per i corsisti ordinari il percorso prevede 60 cfu – 30 dei quali di tirocinio diretto –, pari ad un'annualità di corso: ridurli in pochi mesi significa negare uno dei cardini della didattica, ovvero la semplice constatazione che i tempi di apprendimento non sono comprimibili. In più, resta il problema – che già segnalavamo nell'editoriale nel 2023 – dello scarso spazio destinato alla didattica disciplinare: i 16 cfu attualmente previsti non possono bastare per l'acquisizione dei fondamenti didattici delle molte discipline che il docente di lettere è chiamato a coprire.

La seconda novità per il mondo della scuola è stata la diffusione, all'inizio di marzo, delle *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*¹: il dibattito che ne è seguito ne ha evidenziato la debordante impronta pedagogica, la tendenza a procedere in vari casi per petizioni di principio e, per alcune discipline, un punto di vista lontano dalle acquisizioni scientifiche più recenti. Molte sono state le associazioni, i gruppi e i singoli intervenuti nel dibattito aperto dall'iniziativa ministeriale; in coda all'Editoriale pubblichiamo il documento sottoscritto dal Direttivo dell'ASLI e dalla Giunta dell'ASLI-Scuola, datato domenica 30 marzo 2025 e inviato il giorno stesso alla Commissione ministeriale di revisione del-

¹ <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

le *Indicazioni Nazionali* e delle *Linee guida* relative al I e al II ciclo d'istruzione e alla professoressa Loredana Perla, che lo presiede.

Non sappiamo quanto la Commissione ministeriale terrà conto delle indicazioni ricevute, né quale altro dibattito si aprirà in estate, quando saranno rese pubbliche le nuove linee guida per le scuole secondarie di secondo grado. Osserviamo però che, al di là della portata ideologica e dell'idea di scuola sottesa ai provvedimenti ministeriali, la qualità e l'efficacia dell'istruzione si è sempre misurata, nella storia, con quanto i docenti hanno concretamente fatto in classe e con quanto la società è stata disposta a credere e a investire nell'istruzione. Se anche le peggiori indicazioni ministeriali possono essere interpretate e applicate con intelligenza da docenti preparati nella propria disciplina e nei fondamenti della didattica, le migliori possibili risulterebbero inoperanti nelle mani di docenti non all'altezza. Senza dire che le indicazioni nazionali e le linee guida si possono modificare (come già avvenuto: nel 2004 per la sola primaria, poi nel 2007 e infine nel 2010 e 2012, cfr. L. Cignetti, S. Demartini, S. Fornara e M. Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 35-36), mentre un docente immesso in ruolo ha davanti a sé più di trent'anni di vita lavorativa, che gli consentono di incidere, nel bene e nel male, sulla formazione di generazioni di studenti. E chi volesse davvero ridare centralità all'istruzione per migliorare i livelli di vita del Paese dovrebbe forse concentrarsi sulle questioni strutturali – dalla formazione, la qualificazione e il conseguente riconoscimento economico dei docenti alla qualità degli spazi scolastici –, che agiscono a medio-lungo termine sul sistema, e, evitando i tempi effimeri del dibattito pubblico, ascoltare i reali bisogni di chi conosce la scuola e l'intero comparto della formazione. Una premessa non è infatti mai stata affrontata, almeno non come avrebbe meritato: c'era davvero bisogno di modificare le *Indicazioni nazionali* del 2012 e le *Linee guida* del 2010? Non sarebbe più urgente e produttivo dedicare le energie migliori al problema della qualificazione della classe docente, dell'immissione in ruolo dopo un percorso formativo non occasionale né emergenziale, e della riqualificazione continua? Ci sembra, questo, un compito fondamentale e complesso, la cui realizzazione deve necessariamente passare dalla valorizzazione delle voci e delle proposte che vengono dal mondo della scuola e delle associazioni, le quali purtroppo nell'iter che ha portato alla pubblicazione della bozza delle *Nuove Indicazioni Nazionali 2025* non sono state affatto ascoltate nei tempi e nei modi opportuni.

L'11 giugno 2025 il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha pubblicato sul proprio sito una seconda bozza delle *Nuove Indicazioni Nazionali 2025*, che è ora al vaglio del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) per il prescritto parere. Avendo già licenziato l'editoriale ed essendo imminente la pubblicazione dell'intero numero, non possiamo dar conto delle modifiche effettuate al testo delle *Nuove Indicazioni*, né stabilire se e

quanto le osservazioni e i correttivi proposti da più parti siano stati recepiti nella sostanza. Di certo questa nuova versione è stata notevolmente asciugata (dalle circa 150 pagine della precedente si è passati a 100): alcuni passaggi sono stati eliminati o edulcorati, altri ribaditi in maniera piuttosto netta. In attesa di sapere quale sarà il parere del CSPI, che dovrebbe esprimersi entro la fine di giugno, e successivamente del Consiglio di Stato, che dovrà procedere a una relazione tecnica (attesa per l'inizio dell'anno scolastico 2025/2026), rimandiamo al prossimo numero un'analisi e una discussione più approfondite sulla versione definitiva del documento, che, se approvato, non dovrebbe entrare in vigore prima dell'anno scolastico 2026/2027.

Come di consueto, ringraziamo Alessandro Iannella per la copertina e Valentina Bianchi per la revisione del testo inglese degli abstract posti in testa agli articoli.

Commento dell'ASLI e dell'ASLI-Scuola al Documento “Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico”

Forniamo di seguito una versione abbreviata del documento inviato al Ministero, rinviando i lettori al sito dell'ASLI per la versione completa. Il testo è accompagnato da una breve lettera prefatoria, in cui si segnala l'assenza dell'Associazione alle audizioni tenutesi nel mese di marzo 2025, motivandola con lo scarso preavviso e i tempi ristretti dell'incontro. Il commento si articola in tre parti: a un parere generale sull'intero documento seguono osservazioni sulla sezione disciplinare relativa all'italiano, e nella fattispecie alla parte linguistica; concludono l'intervento puntuali considerazioni su altre discipline (il latino).

1. PARERE GENERALE SULL'INTERO DOCUMENTO

Metodo. Come si è rilevato circa un anno fa a proposito della vaghezza e della genericità del conciso questionario mandato per le audizioni alle associazioni disciplinari (quando, peraltro, nulla di ufficiale si sapeva delle sub-commissioni nominate, né delle modalità e dei tempi di lavoro), l'intero iter redazionale fino a questa Bozza ha lasciato e lascia molto a desiderare, spesso basato sul passaparola privato, su richieste non ufficiali di informazioni e, come ora, su tempistiche stringenti. Bocciamo quindi la procedura, che qui viene descritta come processo limpido e lineare, memori di come, invece, in epoca passata il coinvolgimento sia stato più rilevante e le modalità e i tempi di tutto il processo redazionale più chiari fin dalla prima ora.

Ci chiediamo inoltre, tra le varie aporie che registriamo con rammarico, la ragione dello squilibrio nel numero di docenti coinvolti nei gruppi di lavoro delle discipline: il latino, che non ha a che fare con la scuola per l'infanzia, né con la primaria e forse avrà qualche primo adepto nella secondaria di I grado, ha ben nove esperti oltre al coordinatore, mentre quattro (oltre ai due coordinatori) sono gli esperti per l'italiano, che è materia fondamentale fin dall'infanzia, come è inutile ribadire. Forse da questa sproporzione dipende anche l'annotazione con glosse in nota di termini latini e riferimenti vari che ci sembrano, in questo documento, superflui e a volte di importanza secondaria?

Sfondo culturale e ideologico. Fa da presupposto, da cornice e da riferimento a tutto il documento un fin troppo orientato quadro ideologico che ci preoccupa e che emerge in modo lampante nella sezione disciplinare della storia, ma che fa da filo rosso in tutto il testo, con l'insistenza sui valori identitari, che sembrano costituire più un insieme di convinzioni di riferimento da

difendere e rivendicare piuttosto che un obiettivo formativo; quadro ideologico che condiziona varie indicazioni, fin nella scelta delle letture alla primaria. Ci sono poi frasi che non ci sentiamo di accettare; ha fatto scalpore, ma non è l'unica (e continua a ricevere critiche pesanti da parte di storici e intellettuali) l'interpretazione forzata di Marc Bloch *solo l'occidente conosce la storia*. Una simile visione occidentalocentrica, per non dire italo/romano-centrica, non è opportuna nel mondo di oggi e in un paese come l'Italia così profondamente diverso rispetto a dieci, vent'anni fa e così in continuo cambiamento come tutte le proiezioni socio-demografiche lasciano intravedere; si legga, per es. a p. 69, una visione della cultura occidentale che ci sembra inaccettabilmente colonialista: *È attraverso questa disposizione d'animo e gli strumenti d'indagine da essa prodotti che la cultura occidentale è stata in grado di farsi innanzi tutto intellettualmente padrona del mondo, di conoscerlo, di conquistarlo per secoli e di modellarlo*.

[...]

Aspetti formali. Il testo nella sua architettura complessiva non ha una buona organizzazione e una progettazione ordinata: varie sono le ripetizioni e le discontinuità, non sempre risulta chiara e perspicua la differenza nei sottoparagrafi disciplinari "competenze attese" e "obiettivi specifici" (spesso ridondanti e differenziati dal solo uso di sinonimi); varie ripetizioni si osservano tra i diversi cicli insieme a qualche confusione nelle sottosezioni di pertinenza (forse a causa di griglie rigide in cui vari responsabili disciplinari hanno dovuto, loro malgrado, ingabbiare, ripetendoli, alcuni concetti).

Disturba la trasandatezza di alcuni passaggi. Un esempio per tutti, visto che siamo chiamati in causa per l'italiano nella cui sezione si legge (p. 37) che *è importante che l'ortografia sia acquisita in modo sicuro e naturale nei primi anni di scuola*: nel documento, in luoghi significativi come i titoli di paragrafi o sottoparagrafi, si registra l'oscillazione casuale dell'accento, acuto e grave, in *Perché* e *Perchè* (per es. p. 52 *Perchè si studia la lingua inglese*; e poi a p. 60, p. 90 ecc.): sarebbe bastato anche un buon correttore automatico; dispiace perché simili sciatterie non sono accettabili in un testo che riguarda le indicazioni nazionali e le linee guida per la scuola e che si rivolge a docenti e insegnanti come riferimento per i futuri programmi scolastici.

[...]

2. OSSERVAZIONI SULLA SEZIONE DISCIPLINARE (ITALIANO)

In generale emerge un saldo ancoraggio all'impostazione normativa (certamente in ambito glottodidattico più comoda, tanto più giovane è l'età dei discenti), a volte troppo fiduciosa nella rigida dicotomia giusto/sbagliato, che consente di evitare le più problematiche sfumature variazionali che pure, pe-

rò, possono essere introdotte, con i dovuti accorgimenti e senza eccessi, fin dalle elementari: prima fra tutte l'adeguatezza dei registri al contesto comunicativo (esempi a p. 37: *Il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti può essere valorizzato come punto di partenza, anche se in certi casi andrà poi corretto o modificato*; p. 39: *saper produrre facili testi (...) esprimendo in modo corretto le proprie idee*; p. 36: *La scuola ha il compito di valorizzare questo patrimonio, trasmettendo nelle forme riconosciute come legittime dalla comunità colta, comunicando il valore e il significato dello strumento linguistico e la necessità della correttezza, richiesta dalla sua stessa funzione sociale, ecc.*).

La stessa attenzione alla dimensione orale è, nelle indicazioni per la primaria, più limitata rispetto alle indicazioni relative alla scuola secondaria di I grado.

Passiamo ad alcune osservazioni puntuali:

- p. 37: si parla di *correggere o modificare* il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti: così formulato il concetto è ambiguo, servirebbe chiarirlo più distesamente per evitare fraintendimenti;

- p. 37: può sembrare (involontariamente) minacciosa la frase: *Gli alunni di origine straniera devono comunque acquisire la conoscenza della lingua italiana*, migliorabile con una piccola modifica: “Gli alunni di origine straniera devono poter acquisire la conoscenza della lingua italiana”, anche perché prima del dovere degli alunni, c'è il dovere del ministero e degli istituti di attrezzare le scuole con laboratori adeguati e, come nel testo giustamente si dice, di reclutare insegnanti di italiano L2;

- p. 40: *Scrittura di testi argomentativi e creativi*: in genere l'insegnante conosce dagli studi universitari (e dalla manualistica scolastica) la diffusa classificazione funzionale delle tipologie testuali (testi espositivi, regolativi, argomentativi ecc.); può qui confondere quest'uso terminologico (*creativi*) e sarebbe meglio precisarlo. Lo stesso vale, più avanti, per *testi riassuntivi* (sembrerebbe trattarsi di una tipologia a sé, mentre fa riferimento alla pratica, ben diffusa a scuola, della riscrittura, nella fattispecie quella di riassumere un testo);

- p. 40 (sull'ortografia alle elementari): si chiede di insegnare *la differenza fra dà 'egli dà', indicativo, e da' imperativo*; meglio parlare in generale delle regole dell'accento grafico e dell'elisione, dato che anche in altri esempi si oppongono monosillabi con/senza accento e con/senza apostrofo (*va* e *va'*);

- p. 40 (sui tempi verbali): *Conoscere l'uso dell'indicativo per indicare il presente, il futuro e le gradazioni del passato*. Ci sembra un'indicazione rigida; si potrebbe dire: “i tempi verbali d'uso più frequente” (anche il condizionale presente, per esempio, è acquisibile precocemente);

- p. 41: *Saper scrivere in maniera corretta testi 'liberi'* (scuola secondaria di I grado): si fa riferimento sempre al concetto di “correttezza”, quasi mai, come sarebbe auspicabile, a quello (sociolinguistico) di adeguatezza/appro-

priatezza. Nello scritto, come nel parlato, esiste la possibilità del ricorso alla sinonimia e a un'ampia scelta di parole tutte corrette, ma non sempre adeguate al tipo di testo e al contesto comunicativo. Basti sfogliare da corpora recenti varie produzioni scritte di studenti che, pur se grammaticalmente corrette, risultano lessicalmente inadeguate (incompetenza diafasica) e testualmente pericolanti e frammentarie (incompetenza testuale);

– p. 44: *Usare la rete* (nella sezione *Letteratura*, ma con indicazioni che valgono in fondo per ogni disciplina): *Ancora più importante è imparare a usare bene la rete. Bene, vale a dire in modo da sfruttarla con intelligenza per ricavarne informazioni attendibili e contenuti interessanti. È un compito difficile, perché naturalmente gli studenti usano la rete a tutt'altro scopo, ma è un tentativo che va fatto, e che può avere successo. Dal momento che per lo più ignorano i giornali di carta, vanno indirizzati ai siti dei giornali più autorevoli (dato che imparano almeno una lingua straniera, anche a quelli scritti in quella lingua), e poi guidati nell'uso di siti come RaiPlay o RaiPlayRadio, che contengono moltissimo materiale relativo alla letteratura...* Si dà per assiomatica la distinzione fra buoni e cattivi nella rete. Anche i "giornali più autorevoli" distorcono le fonti e aprono a contenuti discutibili. Inoltre, mancano completamente accenni a un aspetto tutt'altro che secondario, cioè a un'educazione linguistica anche nell'uso dei *social network* (come usarli in modo corretto, rispettoso ed efficace, caratteristiche e rischi dell'*hate speech* ecc.);

– p. 46, nel box 2 (suggerimenti metodologico-didattici per i docenti): *Si possono sfruttare in parte i suggerimenti della grammatica valenziale, laddove risultano maggiormente utilizzabili. L'insegnante terrà conto delle riflessioni degli studiosi che negli ultimi anni si sono impegnati nel riesame critico dei concetti tradizionalmente accettati e offerti dalla manualistica...*: troviamo limitante il riferimento alla grammatica valenziale, in cui pare non avere troppa fiducia neanche chi scrive (*in parte, se utilizzabile*); sarebbe preferibile un generico richiamo agli importanti aggiornamenti della ricerca linguistica che potrebbe includere la linguistica testuale, la pragmatica e l'analisi linguistica per costituenti citata più avanti (*frutto degli studi degli ultimi cinquant'anni*);

– è vero che ogni gruppo ha lavorato per la propria disciplina di pertinenza, ma nel documento complessivo si avverte l'esigenza di qualche raccordo (e dialogo) tra le discipline; un esempio: laddove si parla di ampliamento delle competenze lessicali in italiano si potrebbe fare un accenno a una pratica didattica utile ma ancora rara, l'uso (guidato) del dizionario in classe, mentre quest'ultima costituisce uno degli *Obiettivi specifici di apprendimento* del latino (p. 49): *Usare in modo più consapevole gli strumenti di consultazione come il vocabolario della lingua italiana*;

– una nota di metodo sulla sezione complessiva dell'italiano (che ci pare fin troppo sbilanciata sulla letteratura, pur trattandosi qui di scuola primaria e secondaria di I grado): si ha l'impressione che si sia partiti da due testi distinti, poi fusi insieme in uno spazio non più corrispondente a quello dei testi

originari per cui si osserva qualche slittamento che genera confusione: a causa di un raccordo non sufficientemente sottolineato tra educazione linguistica e letteraria, compaiono sotto *Letteratura* attività che abitualmente sono state ascritte al lavoro con la lingua e in generale all'educazione linguistica (*Saper organizzare le informazioni su un dato argomento in liste, mappe, scalette; Saper raccontare oralmente esperienze personali o fatti noti; Saper intervenire in una discussione rispettando tempi e turni di parola..., Saper ricavare informazioni da un testo per documentarsi su uno specifico argomento..., ecc.*); è pur vero, come si dice a p. 36, che *L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline, che operano coordinati per offrire a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione*, tuttavia molte pratiche didattiche di scrittura e di comprensione dei testi, dall'inferenza alla riformulazione scritta e orale, attengono semmai all'italiano in generale e non sembra opportuno collocarle sotto la *Letteratura*.

3. OSSERVAZIONI SU ALTRE DISCIPLINE (LATINO)

Esprimiamo un parere decisamente negativo sull'introduzione (facoltativa) del latino nella secondaria di I grado: lo diciamo da storici della lingua ben consapevoli dell'importanza della conoscenza del latino da parte degli studenti, a partire dalla comprensione del processo complesso che portò alla frammentazione del latino e alla nascita dei volgari antichi e alla nuova cultura volgare.

Non se ne capisce il senso: ci sembra più che soddisfacente la struttura attuale dell'insegnamento del latino impartito dalla prima classe della secondaria di II grado, quando lo studente, al termine della secondaria di I grado, ha sistemato le proprie conoscenze sulle strutture grammaticali dell'italiano. Peraltro di culture antiche si può parlare anche leggendo in italiano, come già si fa alla secondaria di I grado, un canto dell'*Eneide* o un carme di Catullo. Non riteniamo che l'introduzione del latino facoltativo alla seconda media possa produrre qualche miglioramento formativo, con l'aggiunta del rischio di differenziare ulteriormente la classe, già di per sé disomogenea, tra *talenti* – di cui pure si parla altrove nel documento – e gli altri; inoltre non è chiara neppure didatticamente l'utilità di lavorare con una lingua antica ridotta – stando alle “conoscenze attese” descritte – a due declinazioni e quindi a testi non autentici e adattati. Nelle medie attuali già si menziona il latino come lingua madre dell'italiano e già si fornisce, quando capita, qualche etimologia di parole italiane di base latina.

Si rischia, insomma, di fare un salto non all'indietro, ma nel vuoto.

Infine, la formulazione del *latino per l'educazione linguistica* (con sigla LEL) è poco convincente: non sarebbe semmai il momento di prevedere, finalmente, più ore di italiano per l'educazione linguistica? E investire seria-

mente in favore di una maggiore padronanza della lingua italiana, scritta e parlata, adeguata ai vari contesti comunicativi, condizione indispensabile per la crescita di cittadini consapevoli e per l'acquisizione di ogni altra conoscenza, scientifica, linguistica o letteraria? Tanto più che già da tempo numerose indagini, nazionali e internazionali, hanno messo a fuoco problemi seri e cronici nelle competenze dell'italiano.

