

Traguardi linguistici per l'italiano al termine del triennio

LUCA SERIANNI

Linguistic goals in Italian at the end of the triennium of upper-secondary school

Based on the last school reform in Italy, the present paper shows that school education should focus on the development of students' linguistic competence in Italian. The paper makes proposals, gives examples and evidences some critical points such as the necessity to modernise grammar instruction and to dedicate more attention to aspects of textuality in all school cycles.

Partendo da alcuni spunti legati alla più recente riforma scolastica, il contributo evidenzia la necessità di porre al centro del percorso scolastico il raggiungimento della padronanza della lingua italiana da parte degli studenti. In quest'ottica, vengono avanzate proposte, portati esempi e messi in evidenza alcuni punti critici, come la necessità di rinnovare l'insegnamento della grammatica e di dedicare una maggiore attenzione agli aspetti testuali nel lavoro in classe in tutti i cicli scolastici.

LUCA SERIANNI è professore emerito di Storia della lingua italiana nell'Università "La Sapienza" di Roma e dottore *honoris causa* dell'Università di Valladolid e dell'Università Nazionale e Kapodistrias di Atene. Socio nazionale delle Accademie dei Lincei, della Crusca, dell'Arcadia, delle Scienze di Torino e dell'Accademia Virgiliana, corrispondente non residente dell'Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, direttore delle riviste «Studi linguistici italiani» e «Studi di lessicografia italiana», si è occupato di vari argomenti di storia linguistica italiana antica e moderna. Ha scritto una fortunata *Grammatica italiana*, più volte ristampata (come Garzantina col titolo *Italiano*, nel 1997) e ha curato, con P. Trifone, una *Storia della lingua italiana* a più mani (Einaudi, 1993-94). Ha dedicato all'insegnamento dell'italiano i volumi *Italiani scritti* (il Mulino, 2003, 2007²), *Prima lezione di grammatica* (Laterza, 2010⁸), *L'ora d'italiano* (Laterza, 2010⁴), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura* (Laterza, 2013) e *Il sentimento della lingua. Conversazione con Giuseppe Antonelli* (il Mulino, 2019).

L'ultima riforma della scuola che avesse l'ambizione di essere organica è quella varata dal governo Renzi con la legge 107, poi diventata operativa, dopo i relativi decreti attuativi, il 31 maggio 2017 (e nota come "La buona scuola"). Sul piano dei contenuti disciplinari, le proposte sono generalmente condivisibili, in qualche caso anche molto condivisibili (come il potenziamento della musica già nella primaria, di grande importanza cognitiva, oltre che culturale). Manca però l'idea della centralità delle tre materie che sono l'asse portante della scuola, di oggi e di domani: l'italiano, la matematica e le scienze. Sono le materie sulle quali si è fondata l'Accademia Nazionale dei Lincei per organizzare, su scala regionale, seminari di aggiornamento e di approfondimento, a struttura laboratoriale, rivolti ai docenti dei vari ordini di scuola.

È probabile che la sottovalutazione si debba, banalmente, al fatto che per le tre aree disciplinari non si prevedono spostamenti né verticali, da un ciclo all'altro, né orizzontali, con cambiamento del monte orario all'interno di un medesimo ciclo. Ma la cosa desta comunque qualche perplessità, proprio in un documento che si proponeva di rimettere in discussione *routines* didattiche consolidate.

Vanno posti nel giusto rilievo alcuni dati di fatto. È vero che non bisogna cedere al generale pessimismo, trascurando le punte di eccellenza che la nostra scuola è in grado di assicurare anche nel confronto con altri Paesi. Senza un'adeguata formazione negli anni decisivi della scuola non sarebbe spiegabile, per esempio, la buona posizione degli scienziati italiani nelle valutazioni internazionali di ambito scientifico, come il *Field Weighted Citation Impact*, che misura la qualità degli articoli in base al numero di citazioni e che vede abitualmente l'Italia in ottima posizione internazionale. Ma la precaria padronanza media della massa studentesca nelle discipline portanti non va sottovalutata; e non va sottovalutato nemmeno il fatto che stiamo parlando delle fondamenta di qualsiasi percorso di istruzione. La lingua materna (nel nostro caso l'italiano) – come ha scritto una scienziata, l'immunologa Maria Luisa Villa – «ha una superiore capacità di dar corpo ai pensieri e di trasformarli in parole chiare, perché nel corso dell'acquisizione infantile essa plasma in modo duraturo le strutture della mente» (Villa 2013: 39); quanto alla matematica, si tratta del fondamento di qualsiasi processo di ragionamento astratto, che ci permette di stabilire legami e dipendenze e di verificarne la validità attraverso una dimostrazione; e le scienze sono gli strumenti di conoscenza della realtà materiale che ci circonda e le componenti fondamentali dei processi attraverso i quali gli uomini sono intervenuti sulla natura nel corso dei secoli, modificandone la stessa percezione.

Si tratta insomma di saperi prioritari e preliminari rispetto alla stessa "alfabetizzazione digitale" della quale si preoccupa, prevedibilmente, "La buona scuola"; si tratta di una dotazione che va costruita e arricchita in vista

di una cittadinanza consapevole, cioè di un obiettivo che riguarda la totalità degli studenti che arrivano all'esame di Stato, da quelli che frequentano i licei a quelli degli istituti tecnici e professionali, le due categorie che, da sole, coprono circa la metà dell'insieme. Occorre reagire con forza all'atteggiamento di chi vorrebbe una scuola orientata solo sulle conoscenze immediatamente applicabili nel mercato del lavoro, un mercato oltretutto dagli assetti in continuo riassetamento per la rapidissima evoluzione tecnologica. Continuo a credere in una scuola che abbia al suo centro la formazione dell'individuo, che lo addestri a ragionare, a riflettere sulla realtà, su sé stesso e sulla società di cui fa parte: e non mi curo che ciò possa essere stato definito il "mito di un curriculum di studi generalista" (Pedrizzi 2009), col parallelo vagheggiamento del triennio della scuola superiore finlandese in cui lo studente può comporre a suo piacere più moduli a disposizione. La scuola non è un supermercato e, senza disconoscere le buone prestazioni degli studenti di Helsinki, credo che ogni Paese abbia una sua fisionomia storico-culturale che va gelosamente mantenuta.

L'importanza di una formazione vista come un valore in sé, disinteressato, è stata sostenuta tra gli altri da un grande intellettuale calabrese, Nuccio Ordine, il cui *pamphlet* dal titolo provocatorio, *L'utilità dell'inutile* (2013), ha avuto un successo straordinario, con edizioni già apparse anche in francese, spagnolo, greco e in corso di realizzazione tra l'altro in tedesco, cinese, turco, bulgaro.

Quel che serve è ripensare l'insegnamento, senza illudersi che possa essere accresciuto il monte ore, ma puntando invece sulla riorganizzazione dei contenuti e, soprattutto, delle prove di verifica. Mi soffermerò qui sull'italiano, procedendo, per comodità espositiva, per singoli punti con l'intento non tanto di delineare ambiziosi e astratti quadri d'insieme, quanto di suggerire concrete riflessioni operative. Una premessa: per l'italiano, più che in qualsiasi altra materia, esiste continuità tra i vari segmenti scolastici. Il bambino, nel primo giorno di scuola, sa già usare, poniamo, le preposizioni nei costrutti fondamentali, e solo via via arricchirà la sua competenza linguistica di usi meno centrali e imparerà a riflettere sulla lingua che usa o che legge. Ma questo percorso non si compie mai una volta per tutte e va continuamente richiamato, senza paura di essere elementari. I "traguardi linguistici" conclusivi presuppongono il pieno possesso delle tappe precedenti; se questo possesso non c'è, o è stato compromesso da vicende personali, va ripristinato.

Mi limito a due aspetti.

1. Teoria grammaticale. È un comparto che va profondamente rinnovato, specie nella secondaria inferiore, che non a caso è il segmento formativamente più debole del nostro sistema scolastico. Si insiste troppo sulla tassonomia («Come si classificano le preposizioni? Proprie e improprie» ecc.) e su distinzioni che non apportano lumi sul funzionamento della lingua, ma che si trascinano per pura inerzia. Qual è l'utilità di distinguere tra complemento di

agente e di causa efficiente (in italiano, non in latino) o tra complemento di compagnia e di unione? Più in generale: si dovrebbe partire non dalla definizione astratta, ma risalire dalla concretezza degli usi reali alle funzioni linguistiche via via svolte. Un esempio. Più interessante della definizione, peraltro banale, di “complemento di moto a luogo” è abituare l’alunno a riconoscere la varietà di manifestazioni superficiali in cui esso si realizza (e del cui uso, in quanto madrelingua, ha già padronanza): se dico «Vado a Napoli», ma «Vado da Paolo / da lei» o anche, poniamo in una favola, «Andò da un leone», è perché la preposizione cambia a seconda che l’elemento retto sia o non sia animato. E ai ragazzi di liceo si può far notare che alcuni noti precetti evangelici che sembrano smentire questo uso («Lasciate che i bambini vengano a me», «Venite a me voi tutti che siete affaticati e oppressi») dipendono dal soggiacente modello latino: *Sinite parvulos venire ad me* Mt 19 14 e *Venite ad me omnes qui onerati et solliciti estis* Mt 11.28. Lo stato in luogo si esprime normalmente con *a*, ma anche con *in*, specie con un riferimento generico: «vivo a Pescara», ma «vivo in città», e non «in campagna», oppure per indicare un interno («Hai guardato nell’armadio?»); e, in usi formali e codificati, anche un riferimento specifico: «Giuseppe Russo, notaio in Milano». Così, l’idea dell’allontanamento da un luogo (il “moto da luogo”) si esprime normalmente con *da*, ma in alcuni casi ricorre anche il più antico *di*: *uscire di casa* e, in accezione figurata, *uscire di testa*.

Fortunatamente, si sta sempre più diffondendo nella didattica un approccio fondato sulla linguistica testuale, che valorizza i due requisiti essenziali di un testo orale o scritto: coerenza e coesione (e i test INVALSI, allestiti con grande sapienza didattica, si fondano proprio su questi presupposti). È proprio qui che si deve insistere, puntando sulla consapevolezza dell’uso linguistico e sulla comprensione del testo; deprimendo un certo grammaticalismo fine a sé stesso in favore della semantica e della formazione delle parole.

Ho citato poco fa il Vangelo; colgo l’occasione per ricordare che il catechismo della Chiesa cattolica è stato rinnovato *ab imis* quanto alla sua formulazione nel 1992, abbandonando lo schema domanda-risposta del catechismo tridentino o del catechismo “maggiore” di Pio X («Che vuol dire la parola *onnipotente?*» – «La parola *onnipotente* vuol dire che Dio può fare tutto quello che vuole»), in favore di un testo insieme chiaro e di grande respiro teologico. Mi piacerebbe che i libri di testo – le grammatiche, ma anche i manuali di materie scientifiche, in verità – prendessero spunto dal rinnovamento avvenuto nella Chiesa cattolica, stimolando la riflessione oltre alla memorizzazione di formule, che pure molte volte può essere un passaggio ineludibile; ma in ogni caso è un mezzo, non un fine.

2. Tipologia degli esercizi. La sperimentazione *in corpore vili* non è solo una procedura tipica delle scienze sperimentali. Anche nella lingua, la verifica sulla realtà concreta è un momento centrale. La batteria di esercizi proposta dal manuale adottato è necessariamente generica, quanto alle tipologie di

istituti: non è la stessa cosa insegnare in un blasonato liceo classico frequentato dalla buona borghesia e in un istituto professionale della periferia degradata di una grande città. Non solo: ogni insegnante sa bene che non esiste una classe uguale all'altra; e, solo che abbia un po' d'esperienza e di passione per questo mestiere, adatta la sua didattica alla mutevole e viva realtà che si trova di fronte. Un'ottima palestra è rappresentata dai giornali, per vari motivi: 1. se l'obiettivo è quello di far raggiungere a un diciottenne scolarizzato una soglia di cittadinanza consapevole, la capacità di capire un articolo generalista rappresenta un traguardo che deve essere raggiunto universalmente; 2. a differenza di quello che si sente dire spesso, i giornali sono scritti bene e riflettono abitualmente i requisiti di un testo argomentativo, ossia di una tipologia testuale che, proprio per il suo stimolo cognitivo, costituisce l'esperienza più formativa per l'addestramento linguistico di un adolescente; 3. i temi che possono essere trattati in un giornale (o in un suo supplemento) allargano utilmente l'orizzonte di idee dello studente, spingendolo a confrontarsi con argomenti, la sociologia, l'economia, la geostoria, che in generale sono assenti o emarginati dall'offerta didattica.

Proporrò un esempio (da un articolo di Stefano Rodi, apparso in «Sette – Supplemento del “Corriere della Sera”» del 5.12.2014; titolo: «I grappoli che rendono più verde la Franciacorta»; sommario: «La sfida è iniziata negli anni 90: per primi coltivarono viti senza prodotti chimici. Una scelta vincente. Ora condivisa da altri produttori»). Leggiamo le prime righe:

Fare i pionieri è sempre difficile. Significa aprire una nuova strada e, quel che è forse peggio, bisogna farlo sotto gli sguardi scettici di quelli che stanno attorno. È sempre stato così, ed è successo anche in Franciacorta, con la produzione del vino biologico. Coltivare viti senza prodotti chimici, gestire aziende agricole che misurano e limitano il proprio consumo di acqua e combustibile, che tutelano la biodiversità del terreno sul quale lavorano, che si impegnano ad assorbire quantità significative di CO₂ e che, alla fine, conquistano credibilità e riconoscimenti internazionali, suscitava solo sorrisi sprezzanti e sguardi di compassione.

Il brano offre, intanto, la possibilità di qualche ovvio, ma sempre utile, incrocio interdisciplinare. Credo che, a parte i ragazzi lombardi, nessuno sarebbe in grado di identificare la Franciacorta, senza ipotizzare avventurosamente che si tratti di un curioso modo per riferirsi alla patria di Macron; eppure non si tratta di un dato inerte (come potrebbe essere l'inventario degli affluenti di destra e di sinistra del Po, in voga nella scuola dei miei tempi), sia per l'importanza di quel territorio in ambito enologico sia, più in generale, per la vitalità di tante regioni storiche, con una fisionomia specifica all'interno delle regioni amministrative, dal Canavese al Marchesato. Sciogliere la formula CO₂ è certamente più facile che non individuare dov'è la Franciacorta; ma siamo proprio sicuri che, se l'esercizio consistesse in un cloze da riempire e quindi si dovesse rispondere a una domanda come «Scegli quale ele-

mento o composto chimico è adeguato al contesto tra a. anidride carbonica, b. ossigeno; c. idrogeno; d. azoto», la risposta sarebbe così scontata? Il sovrascopo didattico di una domanda come questa è quello di far capire che nella cultura non esistono compartimenti stagni e che la competenza linguistica ha un carattere trasversale. Non si tratta di una domanda (solo) di chimica; anche un uso consapevole della lingua – quello che ci aspettiamo in un diciottenne al termine della secondaria superiore – presuppone che si sappia non solo cosa è l'anidride carbonica, ma si abbia anche un'idea della sua ridottissima proporzione nell'aria (molto al di sotto dello 0,1%) e delle conseguenze generali che un suo incremento può determinare sull'ambiente e sugli esseri viventi, a partire dall'uomo.

Ma il brano, si capisce, serve soprattutto a saggiare competenze linguistiche in senso stretto. Da quelle più ovvie, lessicali, a quelle legate alla coerenza testuale. Per il primo caso, pensiamo a *scettici*: se siamo convinti che una parola del genere debba appartenere alla dotazione lessicale di tutti i ragazzi (ed è certamente così), immaginiamo una domanda a risposta multipla, nella quale si debba individuare l'unica parola accettabile tra a. *scettici*, b. *entusiastici*, c. *tattici*, d. *avid*. I distrattori fanno leva o su semplici somiglianze foniche (*tattici*) o su incongruenze semantiche (l'antonimo *entusiastici*, o *avid*, che può indurre in errore per il frequente abbinamento con *sguardi avidi*; ma qui il testo è chiaro: allude all'indifferenza con cui gli innovatori audaci sono circondati all'inizio della loro esperienza). Nulla vieta, poi, se l'insegnante lavora in un liceo classico, scientifico o delle scienze umane, ossia in una scuola in cui si studia un po' di filosofia, di richiamare anche il valore originario di *scettico*, insieme con la duplicità di accezioni che hanno assunto altre parole di originaria matrice filosofica, poi adoperate in tutt'altro senso nella lingua comune: un conto è l'*idealismo* platonico, un conto è l'*idealismo* di una ragazzina dodicenne che vagheggia il principe azzurro.

Alla lingua nella sua dimensione logica possono rispondere altri due esercizi. Il primo, che potremmo anche chiamare il "gioco dell'intruso" consiste nel manipolare il testo, in modo da renderlo inaccettabile e di chiedere allo studente di correggerlo o almeno di individuare il punto in cui la coerenza testuale è compromessa. Immaginiamo di scrivere «Coltivare viti **con** prodotti chimici ecc.»; occorre capire che, in un brano che celebra il ricorso a metodi naturali e tradizionali nella coltivazione delle viti, quel *con* comporterebbe una lesione sul piano argomentativo. Il secondo esercizio coinvolge più direttamente la capacità del discente di inferire una conclusione da quel che legge. La consegna, alla fine del brano che avete letto, può essere la seguente: «Immagina che l'articolo si interrompa qui; quale tra le due seguenti conclusioni ti sembra accettabile e perché: a. «Adesso, 15 anni dopo, un terzo della zona coltivata a viti, cioè circa 1.000 ettari, sta passando all'agricoltura biologica»; b. «Adesso, 15 anni dopo, un terzo della zona coltivata a viti, cioè circa 1.000 ettari, ha abbandonato l'agricoltura biologica». Capire qual è la progressione

logica di un'argomentazione, insomma dove va a parare chi parla o scrive sostenendo una certa tesi è fondamentale: diventato adulto, il ragazzo abituato a interpretare criticamente i messaggi che riceve sarà meno facilmente preda dell'imbonitore di turno; sarà dunque un cittadino migliore.

Se è vero che la lingua materna ha una vocazione trasversale, in quanto letteralmente attraversa gli altri saperi, l'insegnante d'italiano, proprio come responsabile di una disciplina che si propone di addestrare e di sviluppare le competenze linguistiche dell'alunno, ha una responsabilità particolare. Non è, né deve essere, un tuttologo; ma deve saper sollecitare all'occorrenza la collaborazione di colleghi di altre discipline per affrontare argomenti che esulano dalle sue specifiche competenze. Assegnare un tema sull'inquinamento atmosferico (non è certo un esempio peregrino) significa o dare lo stura a tipici discorsi da uomo della strada, che non fanno maturare nessuna coscienza critica nell'alunno e che ne testano, tutt'al più, la capacità di buttar giù qualche frase grammaticalmente corretta. Invece, il tema, superata la fase del "parlare di sé", indubbiamente adeguata per la fascia della seconda infanzia e della prima adolescenza, è un esercizio complesso, il punto d'arrivo di un percorso guidato.

Per questo sono convinto che, prima di arrivarci, bisognerebbe puntare su una serie di esercizi specifici: che non sono affatto una "perdita di tempo" e nemmeno un'attività pedestre, ma un salutare apprendistato per un'attività complessa in cui il classico "tema" può essere, semmai, il punto d'arrivo.

Ho ricordato il cloze e, in generale, il lavoro su un testo ben formato, per riconoscerne i meccanismi che lo rendono ben funzionante e per arricchire la competenza lessicale. Ma ricordiamo l'importanza del riassunto, anche nel biennio delle superiori. Perché sia utile il riassunto deve essere vincolato a una serie di consegne rigide: occorre individuare le "unità informative" presenti nel testo di partenza e gerarchizzarle, distinguendo quelle irrinunciabili e quelle che, in una versione ridotta, possono cadere; e occorre imparare a mantenersi entro uno spazio prefissato (di battute, se ci si serve del computer, di parole o, al limite, di colonne di foglio protocollo, se l'esercizio è svolto in classe). Non sarà inutile ricordare che il giornalista impara il suo mestiere proprio riassumendo un testo o, all'occorrenza, sviluppando un lancio di agenzia. In entrambi i casi siamo agli antipodi rispetto all'ingenua convinzione studentesca (forse non sufficientemente contrastata da tutti gli insegnanti) che "quanto più si scrive, meglio è". In generale, è vero l'esatto contrario, almeno in un testo argomentativo o descrittivo (e non credo che i nostri studenti abbiano come modello, in un compito in classe, il Tolstoj di *Guerra e pace*).

Lavorare sulla lingua deve accompagnare anche l'attività dell'insegnante nel triennio delle superiori; e so bene quanto ciò sia difficile, per la concorrenza oraria della letteratura. Ma i testi letterari non dovrebbero essere gravati di oneri che non competono loro: non possono diventare occasioni di

esercizi linguistici, per non essere mortificati e per non spegnere nel ragazzo una qualsiasi fiammella d'interesse per la lettura; d'altra parte, il testo letterario è per sua natura plurivoco e non si presta a quell'interpretazione stringente e puntuale che è propria del testo argomentativo.

Brani letterari sono presenti anche nei test INVALSI e sono, anche in questo caso, scelti con meditata sapienza; tuttavia, anche per l'intensa batteria di domande che li accompagna, non tutte le richieste appaiono suscettibili di risposta univoca, che è la condizione tipica di un questionario consistente in risposte chiuse. Prendiamo, come esempio, l'adattamento di un racconto di Erri De Luca, proposto per la 1^a secondaria di primo grado nel 2013, «Come sono diventato portiere»: è un testo che, a mio parere, potrebbe essere proposto anche a studenti più grandi. È la storia di un bambino che, in un cortile, vorrebbe giocare a pallone con ragazzini più grandi, «che avevano nove o anche dieci anni»; ma gli altri lo ignorano, finché gli si presenta un'occasione: il pallone finisce su un terrazzino al primo piano e il nostro, vincendo la paura e stimolato anche dallo sguardo di una bambina che lo guardava da una finestra del terzo piano, si arrampica pericolosamente su un vecchio tubo arrugginito e riprende il pallone agognato. Ma quando si volta per guardare la bambina, vede che lei è sparita.

Il testo è molto ben scelto: ha protagonisti che condividono l'orizzonte esperienziale dei discenti, allude con delicatezza alle prime manifestazioni di interesse per l'altro sesso, è scritto in una lingua piana anche se letterariamente scaltrita: «la mia paura era timida» dice a un certo punto il protagonista per sottolineare, con un ardito accostamento di termini, che, rispetto al timore di affrontare un'arrampicata pericolosa era ancora maggiore quello di non mostrarsi coraggioso di fronte agli altri ragazzi e alla muta e distaccata osservatrice del terzo piano. La gran parte delle domande sono perfettamente calibrate. Per esempio, quando si chiede: «Individua l'unica frase che non corrisponde a ciò che l'autore vuole sottolineare, quando descrive la rischiosa arrampicata dell'io narrante, dicendo "Sotto di me si erano azzittiti i commenti"» proponendo quattro risposte («a. Tutti avevano smesso di parlare; b. Si era creata un'atmosfera di attesa; c. I giocatori erano in ansia per il protagonista; d. I giocatori non avevano più voglia di giocare»), occorre selezionare d., per ragioni di logica: voglia o non voglia, i giocatori non potevano giocare senza la palla, finita appunto sul terrazzino. Ma quando si chiede di segnare con una crocetta le caratteristiche che, in base al testo, ha il protagonista del racconto, se non ci sono dubbi sul fatto che sia «agile», che non sia «violento» (subisce la prepotenza iniziale degli altri ragazzi, che non vogliono farlo giocare), che non sia «grasso», è più difficile dire se sia «coraggioso» (la paura c'è, per quanto «timida», al punto – scrive De Luca – «che si sarebbe vendicata dopo, la sera nel buio del letto, col fruscio dei fantasmi nel vuoto») o se sia esattamente «innamorato» della bambina, irrigidendo così un sentimento molto più sfumato e più congruo alla giovanissima età del protagonista.

Il fascino del testo letterario sta anche in questi particolari e nel suo recalcitrare a incasellamenti rigidi; e per questo la verifica della comprensione trova la sua prova ottimale non nella letteratura, bensì nella saggistica, anche quella rivolta al largo pubblico, che figura in un giornale o in un settimanale. Il problema è, specie per gli insegnanti del triennio liceale, riuscire a ritagliare un po' di tempo anche per queste operazioni; più facile il compito per gli insegnanti di scuola media, del biennio e anche del triennio tecnico e professionale in cui il programma di letteratura ha, per sua natura, vincoli molto più laschi rispetto a quel che avviene, comprensibilmente, in un liceo. Quanti sono i docenti di un tecnico industriale o di un alberghiero che fanno studiare Poliziano, Tasso o Parini (per restare ad autori canonici)?

In ogni caso si può ottimizzare il tempo, per non incidere troppo sul percorso di storia della letteratura. Per esempio, prevedendo un percorso a tre tappe, in ciascun quadrimestre. Prima tappa: in una lezione di un'ora il docente legge analizza e commenta insieme con gli alunni un testo di tipo argomentativo (per esempio un classico editoriale), sondandone l'effettiva comprensione, sia di singole parole, sia di eventuali sfumature ironiche, sia dei contenuti, magari attraverso la verifica fondata sul meccanismo vero / falso. Seconda tappa: si assegna, come compito a casa, un testo analogo, puntando più sulla produzione che non semplicemente sulla comprensione e invitando gli studenti a fare tutte le ricerche che credono in rete, selezionando le fonti ed esplicitando la provenienza. Terza tappa: compito in classe, valutabile come tale, che preveda comprensione del testo-stimolo e produzione di un testo nuovo. I ragazzi vi arriverebbero alla luce delle esperienze svolte, quindi si spera con una certa consapevolezza. In termini orari l'incidenza di questo percorso è minima: solo un'ora per quadrimestre (prima tappa; la seconda tappa rientra nei compiti a casa e la terza nelle ore riservate ai compiti in classe).

Ho voluto fare un riferimento abbastanza ampio alla filosofia didattica dei test INVALSI per osservare che le mie personali convinzioni in tema di didattica dell'italiano trovano un significativo riscontro in un genere di prove che pone al centro della lingua il testo e la sua comprensione: un obiettivo che interpella qualsiasi insegnante, quale che sia la materia impartita. Si tratta di un punto d'incontro essenziale, che non pregiudica, evidentemente, approfondimenti in cui il contributo di ogni disciplina torni ad essere specifico e caratterizzante. E in questa prospettiva, cioè dopo aver assicurato un adeguato possesso della lingua, anche allo studio della letteratura può e deve essere assicurato tutto lo spazio che le compete nel triennio conclusivo.

Riferimenti bibliografici

Ordine, Nuccio (2013), *L'utilità dell'inutile*, Milano, Bompiani.

Pedrizzi, Tiziana (2009), *La favola dell'educazione generalista che ha danneggiato i nostri studenti*, in «il sussidiario.net» 26.8.2009 (<https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2009/8/26/scuola-la-favola-dell-educazione-generalista-che-ha-danneggiato-i-nostri-studenti/35861/>, ultima consultazione 30.05.2019).

Villa, Maria Luisa (2013), *L'inglese non basta*, Milano-Torino, Pearson Italia.
