

## TULLIO DE MAURO: *DIECI TESI PER UNA SCUOLA DEMOCRATICA*

Silvana Loiero, Edoardo Lugarini (a cura di)

I quaderni del GISCEL 1, Franco Cesati Editore, 2019, pp. 180.  
Firenze

<http://www.francocesatieditore.com/catalogo/tullio-de-mauro-dieci-tesi-scuola-democratica/>

Il 26 aprile 1975 i soci del GISCEL (Gruppo di Intervento e studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) approvarono in Roma, alla Casa della Cultura, le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica redatte inizialmente da Tullio De Mauro e poi frutto di una discussione comune [...].

Dire del contesto entro il quale sono state pensate e scritte le Dieci tesi significa compiere un percorso che ha al centro, e necessariamente, Tullio De Mauro e la sua straordinaria capacità di coniugare l'impegno scientifico – quello di un grande studioso di linguaggio e di lingua – con l'attenzione per i rapporti intercorrenti tra la dimensione linguistica e il quadro sociale, e più in particolare, il mondo della scuola inteso come fattore strategico per la crescita civile del Paese. (p. 11)

Queste parole di Emanuele Banfi aprono, nella prospettiva della ricostruzione storica e nella dimensione del ricordo, il volume dedicato alle *Dieci tesi* curato da Silvana Loiero ed Edoardo Lugarini. In una prospettiva storica, perché le tesi sono state scritte quasi cinquant'anni fa, in quegli anni Settanta in cui la scuola stava laboriosamente cercando di fornire agli italiani il mezzo per diventare padroni della lingua comune, ma ancora faticava a superare modelli rigidi, che non rispondevano più alle necessità di una società in rapida evoluzione. Nella dimensione del ricordo, perché in quella scuola hanno lavorato o sono cresciuti molti tra noi – lo stesso Tullio De Mauro, al quale il volume è idealmente dedicato –, vivendone la trasformazione insieme alle persone che l'hanno operata: compagni, maestri, professori e amministrativi, che sono il bene più importante della struttura educativa.

Visto in questo quadro, il volume che inaugura i *Quaderni del GISCEL* sollecita alcune domande: qual è l'eredità delle *Dieci tesi*? Che cosa resta di quel programma di intervento culturale e sociale? Quanto se ne è compiuto? Che cosa rimane da fare? In altre parole: le *Tesi* sono ancora attuali, e in che misura?

### 1. IL VOLUME

Il volume raccoglie, insieme al testo delle tesi, 10 saggi: due introduttivi, che descrivono il contesto in cui esse sono nate e il loro significato culturale, di Emanuele Banfi e Maria Antonietta Marchese; 7 intitolati alle tesi, singolarmente o in gruppi, di Cristina Lavinio (tesi I), Nicola Grandi (tesi II), Miriam Voghera (tesi III), Valter Deon (tesi IV), Alberto A. Sobrero (tesi V, VI, VII), Rosa Anna Calò, Anna Rosa Guerriero, Maria Antonietta Marchese (tesi VIII), Silvana Ferreri (tesi IX); uno conclusivo di Silvana Loiero (tesi X), che è una prospezione, uno sguardo in avanti a partire dal testo del GISCEL.

## 2. LE TEMATICHE AFFRONTATE

L'introduzione di Banfi, come si è scritto, descrive il momento storico in cui hanno preso corpo le *Dieci tesi*: la metà degli anni Settanta, a poco più di dieci anni dal momento in cui si era istituita la scuola media unica, che avrebbe dovuto «elevare il livello culturale di ogni cittadino, potenziandone le capacità di orientamento nella scelta di percorsi futuri e di partecipazione alla vita pubblica, per contribuirne allo sviluppo» (p. 12). Fu un mutamento rilevante, nelle prospettive e negli effetti, in direzione di una scuola più giusta e più aperta per una società che fosse egualmente tale. Uno tra gli effetti che ci si attendeva dalla nuova organizzazione dei cicli era un possesso più pieno, ampio e solido di competenze linguistiche fondamentali, necessarie alla vita civile e indispensabili, insieme ad altre, alla promozione delle classi meno avvantaggiate. Fu un progetto che mirava a scardinare un'organizzazione scolastica ancora classista e che riconosceva un ruolo fondamentale nell'evoluzione della società all'istruzione.

La scuola in effetti, sia pure tra lentezze, incongruenze e inadeguatezze, ha contribuito a diffondere tra gli italiani, in maniera progressivamente più incisiva dopo l'Unità, la conoscenza della lingua comune, indispensabile all'inserimento attivo nel contesto socioculturale della nazione. Si tratta di un merito riconosciuto da De Mauro nella sua *Storia linguistica dell'Italia unita*<sup>1</sup>, frutto anche delle politiche di nazionalizzazione e “redenzione” degli analfabeti promosse almeno da una parte della classe politica risorgimentale e post-risorgimentale. E l'opera di formazione è proseguita, in forme via via diverse, per tutto il secolo e oltre, nel Novecento, sino a consolidarsi negli anni '60 in forme – i decreti delegati, le 150 ore, le trasmissioni educative della televisione nazionale, gli esperimenti sociali di Barbiana e di Vho di Piadena – che dicevano, tutte, di un'attenzione crescente al tema della democrazia culturale e dell'educazione linguistica.

Il contributo di Maria Antonietta Marchese, che ha carattere generale e introduttivo, ribadisce l'importanza delle tensioni socioculturali che, negli anni in cui videro la luce le *Dieci tesi*, alimentavano la discussione, anche politica, sul significato e sui fini della formazione scolastica, specie nel suo impatto civile. Si sentiva, allora, pressante, la necessità che la scuola promuovesse l'eguaglianza tra i cittadini; che si facesse istituzione aperta e luogo di ricerca e sperimentazione (p. 25); che favorisse, tra le altre cose, il possesso «di una gamma sempre più ampia di usi linguistici» e che fosse sempre «più rispondente», nella capacità di formazione «alle esigenze della nuova realtà sociale e politica» che avanzava (p. 27). Era un'esigenza che noi sentiamo ancora viva, per quanto la situazione socioculturale fosse molto diversa dall'attuale e fosse ancora lontano dall'albeggiare di un presente fatto di sovraesposizione informativa e di disintermediazione o di intermediazione degenerata, che richiede capacità non banali di «elaborazione critica» e linguistica per affrancarsi «dai potentati dell'informazione e del pensiero» (p. 31) o della sua latitanza.

I capitoli successivi, invece, si soffermano sulle singole tesi, commentandone il contenuto; in essi sono affrontati, tra gli altri, i temi-chiave che si esamineranno nei prossimi paragrafi: la natura di un'educazione linguistica democratica, la funzione della scuola nella promozione sociale degli individui, le caratteristiche di un progetto e di un curriculum di formazione linguistica.

<sup>1</sup> De Mauro, 1963.

### 3. ALCUNE QUESTIONI FOCALI

#### 3.1. *L'educazione linguistica democratica*

Riproporre la lettura delle *Dieci tesi* come si fa nel volume di Loiero e Lugarini equivale a riconsiderare il tema dell'educazione linguistica democratica, salito alla ribalta nel momento in cui, negli anni Settanta del secolo scorso, la scuola affrontava con un impegno particolare, con e per la società, la sfida del rinnovamento culturale e sociale. Era uno sforzo per aderire pienamente al dettato costituzionale, che impone allo Stato di operare, attraverso le sue strutture, per rimuovere *gli ostacoli che impediscono la partecipazione alla vita sociale e politica* (p. 34; si veda sul tema soprattutto il contributo di Deon). Nonostante il lavoro svolto abbia fatto raggiungere in effetti notevoli risultati, il tema non ha perso attualità, anche in un quadro socioculturale diverso: per quanto oggi, infatti, i casi di povertà economica paiono meno numerosi che mezzo secolo fa, non sono certamente scomparsi, e ad essi si sono aggiunti quelli della povertà culturale di ragazzi che, pure, vivono spesso tra televisori, *tablet*, telefoni e *social*, alla ricerca dell'appagamento immediato di bisogni spesso indotti, in una sorta di bolla digitale, alla rincorsa di modelli sbagliati e talvolta in una condizione di vuoto relazionale profondo, al di là delle apparenze.

Giovani che mancano *anche* di mezzi economici, si è scritto: sono quelli le cui famiglie si trovano ai margini della società affluente; i cui genitori hanno un lavoro precario o non l'hanno (più); che vivono in contesti sociali degradati; che sono al di fuori della rete delle interazioni sociali e amicali perché hanno difficoltà linguistiche e comunicative; sono quelli che si trovano nell'ansa della collateralità che si rispecchia, riflette Maria Antonietta Marchese, in «quel 14% [vid. 'dei ragazzi che escono dal sistema scolastico con la sola licenza media'] e/o quel 24,1% di giovani [vid. 'fino a 30 anni, che non lavorano e non studiano'] che escono dal sistema formativo» e che costituiscono la sua più grave area di insuccesso (p. 35).

Non si devono inoltre dimenticare gli analfabeti funzionali e di ritorno; tanto i primi, che hanno avuto una scolarizzazione insufficiente, quanto i secondi, che, nonostante siano stati scolarizzati, hanno progressivamente perduto le competenze acquisite, non sono pienamente in grado di esercitare in maniera autonoma il proprio diritto di cittadinanza perché, ad esempio, non sono capaci di esprimere consapevolmente un voto; di raccogliere le informazioni necessarie alle relazioni sociali; di agire per tutelare i propri interessi sul lavoro. In una situazione che ha aspetti raffrontabili con quella degli analfabeti funzionali si possono collocare, inoltre, le persone messe ai margini dall'incapacità di confrontarsi con la rivoluzione digitale e i suoi strumenti: si tratta di un numero non irrilevante di individui che non sanno usare un computer; che sono impacciati con un telefonino; che non sanno che cosa sia lo SPID, come usarlo e, ancor prima, come ottenerlo; che non sanno navigare sino al sito dell'azienda sanitaria per prenotare una visita o scaricare un referto; che non sanno scrivere un messaggio di posta elettronica. E non si tratta sempre di anziani.

In un panorama – non solo italiano, a onor del vero – in cui persino le figure istituzionali mostrano i segni di un progressivo degrado delle capacità interazionali ed espressive e in cui si assiste a un generale livellamento verso il basso delle competenze linguistiche e del senso civico, la scuola ha il compito difficile, ma essenziale, di assicurare a tutti il raggiungimento e il mantenimento di livelli di formazione adeguati, non solo attraverso l'azione culturale istituzionale, ma anche raccogliendo la sfida della formazione permanente per tutti. Certo, si tratta di una questione di politica culturale.

### 3.2. *La scuola e gli insegnanti, la loro formazione*

Il vero capitale della scuola non è costituito dalle infrastrutture e dalla dotazione tecnica, che pure hanno una loro sicura importanza nella definizione di ambienti di lavoro sani, adeguati e dignitosi e di un insegnamento efficace, ma nel suo capitale umano: gli studenti, il personale tecnico e amministrativo e i docenti, che ne realizzano, attraverso comportamenti virtuosi, la missione e ne determinano in definitiva l'utilità sociale. Su questo capitale occorre investire, per renderlo partecipe delle sfide formative e metterlo all'avanguardia dell'innovazione didattica; per porlo al centro delle pratiche di ricerca-azione; per aiutarlo in un processo di formazione continua (*obbligatoria, permanente, strutturale*, già secondo la legge 107 del 2015) che lo renda capace di affrontare, tra le altre, la sfida di classi in cui è sempre più altro il numero di bambini che partono da lingue diverse, a volte anche molto differenti dall'italiano, e che provengono da culture talora distanti. La qualificazione passa naturalmente anche attraverso una politica di retribuzioni adeguate e incentivanti, il riconoscimento dell'impegno personale e la valorizzazione della funzione educativa, sempre più in crisi di fronte a famiglie arretranti.

### 3.3. *La lingua, primo tra i sistemi semiotici, e gli altri. Il monolinguisma scolastico, le altre materie, le scritture funzionali*

Un'educazione linguistica funzionale (e democratica, giusta il dettato delle *Tesi*) passa attraverso l'acquisizione della consapevolezza che per operare nel mondo e per dare ad esso un senso gli uomini hanno a disposizione molte risorse semiotiche: la lingua (scritta e parlata), prima per importanza; poi gli altri sistemi segnificativi, più o meno codificati, più o meno potenti, che si intrecciano ad essa in un sistema dalla complessità mirabile e del quale alcuni aspetti multimodali possono essere catturati anche dalla scuola e dalla didattica, che opera oggi in una società sempre più medialmente esposta.

È il problema – ribadito nelle *Tesi* – della sfida al tradizionale monolinguisma scolastico: non tanto in relazione al disvalore associato alle varietà linguistiche native degli studenti, in gran parte superato («Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò [vid., trascurando [...]] la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi], trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana»: p. 45), quanto piuttosto in rapporto alla scarsa attenzione per «la varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica» (p. 47) dell'italiano, retaggio di «una prospettiva sostanzialmente monolingue, [...] monomodale scrittocentrica» (p. 83; si vedano, sul tema, i contributi di Lavinio, Voghera, Guerriero-Marchese), fortunatamente anch'essa in via di progressivo superamento grazie alla maggiore sensibilità al tema della variazione: sensibilità indotta, tra l'altro, dalla più frequente presenza degli insegnamenti linguistici, specie di linguistica italiana, nei curricula dei corsi di laurea che portano all'insegnamento; dalle attività di formazione in servizio; e dall'operato delle consulte, degli istituti di ricerca e delle organizzazioni di insegnanti e di studiosi impegnati nella didattica.

La formazione linguistica, infatti, è addestramento all'uso consapevole dei mezzi offerti dal sistema nella varietà delle sue forme ed è anche, di necessità, trasversale, interdisciplinare: non può avvenire solo nelle ore di italiano, perché implica il contatto e la conoscenza, a vari livelli, dei linguaggi disciplinari, di testualità differenti tra loro, di pratiche espressive variabili e mutevoli (si veda per questo soprattutto il contributo di Sobrero) e deve includere la formazione alle scritture funzionali (in modo che gli studenti

apprendano a «prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare», operando su testi che muovono da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni»: p. 107). Oggi, l'attenzione alla varietà tipologica dei testi è senz'altro assunta all'interno della scuola, mentre potrebbero essere meglio declinati i temi della variazione linguistica, anche diacronica, e della multimodalità. Una formazione linguistica completa, infine, non dovrebbe ignorare le capacità ricettive e quelle di produzione orale, specie per quanto riguarda il parlato monologico pianificato, il cui dominio è utile non solo entro la scuola, ma nelle interazioni sociali e nel mondo produttivo.

### 3.4. *La grammatica, l'apprendimento, la pratica della lingua*

Quale e quanta grammatica dovrebbe entrare nell'educazione linguistica, e in quali classi? Le *Dieci tesi* sono state considerate talora un manifesto dell'antigrammaticalismo perché contengono affermazioni come la seguente: «pensare che lo studio riflesso di una regola ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che ci meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più forte» (p. 44). Il problema, per non essere travisato e per non indurre a un'interpretazione fallace, se non tendenziosa, delle *Tesi* richiede qualche considerazione.

Non v'è dubbio alcuno sul fatto che l'ispiratore delle *Dieci tesi* ritenesse indispensabile che gli insegnanti “di italiano” avessero una sicura competenza grammaticale, come avvertiva esplicitamente in un'intervista del 1998:

Il bravo insegnante deve sapere tanta di quella grammatica, avere letto tanto Renzi e tanto Serianni e tanto Lepschy e tanto Schwarze [...], deve sapersi destreggiare così bene tra i buoni dizionari della lingua italiana, da poter far vivere allo studente, dal livello elementare ai livelli sempre più complessi, delle medie superiori, l'esperienza di manipolazione della strumentazione grammaticale che una lingua ti mette a disposizione (Ferrerri, Guerriero 1998: 31).

Quanto ai discenti, le osservazioni delle *Dieci tesi* non fanno che rilevare un fatto glottodidatticamente ovvio, condiviso dalla riflessione pedagogica già a partire dalla metà dell'Ottocento<sup>2</sup>, vale a dire che si può essere ottimi utenti della lingua e abili comunicatori anche senza avere una formazione grammaticale e che la didattica della grammatica deve essere commisurata alle capacità dei discenti, non riducendosi a nomenclatura e classificazione, che rischiano, da sole, di *sterilire*, secondo le parole di Augusto Conti, prefatore della grammatica del Collodi, l'animo degli studenti:

La Grammatica dee annoverarsi tra le più alte scoperte della mente umana; che indaga l'ordine degl'idiomi, e lo trova, e lo espone con mirabile semplicità. Due pericoli vi sono: l'uno, della grammaticale pedanteria, che non mostra le native leggi della lingua, si vuole imporre alla vita del pensiero e della parola simetrie stecchite; l'altro di sterilire l'anima de' giovinetti con l'aridità di molte regole sottili, che aduggiano, come prunaie, la Grammatica naturale (Collodi 1883: 3).

<sup>2</sup> Alcuni riferimenti sono in Polimeni (2012, 2014), Prada (2015), con i loro riferimenti bibliografici.

Il possesso di una lingua, in effetti, si guadagna, in condizioni normali, per esposizione in un contesto di immersione e, solo per fare un esempio, chi abbia appreso una lingua usa i soggetti senza essere in grado di spiegare che cosa siano (ma ovviamente sapendo che cosa sono a livello operativo, *ingenuo*, vale a dire non metalinguisticamente dichiarato). La riflessione metalinguistica esplicita però, che è in sé grammaticale, è senz'altro utile quando ben condotta, se non altro che perché è una dimensione fondamentale della competenza linguistica nativa: si impara una lingua, infatti, anche attraverso l'applicazione di regole che sono astratte dal flusso linguistico in cui si è immersi sin dai primi giorni attraverso un agire propriamente metalinguistico e grammaticale. L'importanza di tale riflessione interna è riconosciuta esplicitamente nelle *Tesi* (VIII. *Principi dell'educazione linguistica democratica*).

Nel caso, poi, delle lingue prime, la riflessione metalinguistica esplicita può assumere i connotati della formalizzazione e, quindi, essere l'oggetto di una modellizzazione grammaticografica che viene proposta attraverso la scuola. Si tratta di un'attività non banale, che dovrebbe essere condotta soprattutto attraverso l'osservazione guidata e la riflessione, in un'ottica problematizzante e non troppo assertiva, tesa a rendere conto delle regolarità e delle anomalie, nel tentativo di produrre descrizioni che sappiano cogliere le prime e giustificare le seconde, mostrandosi utili anche a descrivere e a rendere ragione di fatti che non sono stati direttamente esaminati.

La difficoltà del compito risiede non solo nella complessità intrinseca delle operazioni di modellizzazione; non solo nella straordinaria intricatezza dell'oggetto – il sistema linguistico – che è tra l'altro il risultato di concrezioni d'uso che oscurano le regolarità strutturali, ove esistano, ma anche nel suo implicare il possesso di una metalingua, anch'essa da apprendere, e collegata a un modello. Il risultato è che si dovrebbero guidare gli studenti ad esplorare la lingua e a costruire una sua rappresentazione astratta – operazione tra l'altro utile anche al di là della descrizione linguistica, perché è la declinazione di un fare più generale, indispensabile a orientarsi nel mondo e a comprenderlo che ha corrispettivi in tutte le scienze e le tecniche –, ma che lo si fa implicitandola attraverso il lessico specialistico. Ed è d'altra parte naturale che si proceda in questo modo, non solo perché il lavoro laboratoriale necessario alla riflessione induttivo-deduttiva sul codice non può che limitarsi ad alcuni aspetti della teoria, ma anche perché non si può pretendere che ogni classe costruisca un proprio modello.

Non vi sono dubbi, in ogni caso, sul valore formativo della riflessione grammaticale, e non ve ne sono sul fatto che sia vantaggioso l'apprendimento della metalingua che rende possibile parlare delle strutture linguistiche e descriverle. Lo sostengono del resto le stesse *Tesi* (VIII, principio 9):

Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici.

Il possesso di un lessico adeguato, peraltro, è il presupposto per parlare delle nostre conoscenze, per discuterle e metterle alla prova non solo nell'ambito delle scienze linguistiche. Certo, lo si ribadisce, la grammatica non dovrebbe ridursi a mero esercizio nomenclatorio, soprattutto se legato a modelli puramente trasmissivi e acritici.

Nel quadro di un'indagine operativa, induttiva e critica, persino l'analisi logica, fatta spesso *silva densa* di complementi per via di discutibili superfetazioni notomistiche, può continuare a rendere un servizio alla formazione linguistica: rispondeva (e in parte

risponde) a un fine glottodidattico perché era (e in parte è) il tentativo di offrire un sistema per facilitare l'apprendimento delle lingue, nella convinzione che esista un sostrato logico comune che si riflette nella loro struttura, nella strutture di tutte quante. Si pensi alla grammaticografia dei *philosophes*, a una parte della grammatica ragionata italiana del Sette e dell'Ottocento e ai tanti *metodi* che promettevano il facile apprendimento di qualunque idioma passando per la rappresentazione mentale di stati di cose<sup>3</sup>. In quest'ottica si giustifica(va)no, per uno studente italiano che dovesse apprendere il latino, anche il complemento d'agente e di causa efficiente, per quanto nella lingua di partenza non vi fossero segnali che distinguessero gli agenti animati da quelli inanimati; o la distinzione tra complemento predicativo del soggetto e dell'oggetto, nonostante che la lingua da cui lo studente muoveva non presentasse che segni parziali della flessione casuale. Si pensava, così facendo, che un giorno quello studente avrebbe potuto voler imparare il tedesco, il russo o lo slovacco e il passaggio attraverso l'analisi in complementi avrebbe dovuto facilitare il compito di scegliere i casi giusti, nella prospettiva di cui si è scritto.

Si tratta di modelli per molti aspetti superati, ma ciò non implica che non si debba “fare” più grammatica o che *complemento* sia *nomen exsecrandum*. Nelle *Dieci tesi*, peraltro, non si condanna la grammatica in quanto tale: si critica piuttosto il fatto che «la pedagogia linguistica tradizionale» si fosse «largamente fondata» esclusivamente «sulla fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche» (tesi VII), ignorando...

[i] fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), [le] relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), [i] fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), [i] fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), [i] fenomeni del senso e del significato, della strutturazione del vocabolario (semantica).

Vi si critica, vale a dire, soprattutto il fatto che la riflessione linguistica, «ridotta a grammatica tradizionale», escluda «tutta la complessa materia di studio e riflessione delle varie scienze del linguaggio» o, detto in altro modo, che si proponga un modello in cui la grammatica risulta per essere «concettualmente autonoma dall'uso» (p.79).

#### 4. UNA RIFLESSIONE FINALE

Gli interventi contenuti nel volume mettono bene in luce come le *Dieci tesi*, anche grazie alla mediazione della normativa, abbiano molto fruttato nella nostra scuola e nella società: se oggi il *monolinguisma scrittocentrico* che costituiva la norma negli anni in cui le tesi venivano redatte e discusse è stato in parte superato; se si continua a discutere di *educazione linguistica* e non si pensa che l'ora di italiano possa limitarsi all'analisi logica; se nelle scuole si fa spazio l'indagine sulla variazione e, più limitatamente, lo studio dei decorsi storici della lingua; se il convincimento che sia importante affrontare la lingua nella varietà dei suoi testi reali è entrato nelle prove finali del curriculum, lo si deve anche alle *Dieci tesi*.

Rimane la necessità di investire maggiormente sui testi funzionali, sulla multimodalità e sulla molteplicità dei codici, specie sul parlato, in termini di consapevolezza e di pratica e pare necessario prestare esplicita attenzione formativa alle competenze ricettive (ascolto,

<sup>3</sup> Sia permesso di rinviare, per alcune considerazioni e indicazioni bibliografiche a Prada (2018).

lettura). Sparito il timore per i dialetti, che anzi sono in parte, in alcuni contesti, recuperati a fini ludici e identitari, si devono affrontare le nuove sfide del multilinguismo e del multiculturalismo. Restano, dunque, vecchie povertà linguistiche e ne emergono di nuove, per le quali la scuola molto può e deve fare, pur nella consapevolezza che non tutto dipende da lei: rendere possibile la piena integrazione civile di ogni cittadino è d'altra parte uno dei compiti che le vengono affidati dalla Costituzione.

*Massimo Prada*

Università degli Studi di Milano

### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Collodi C. (1883), *La grammatica di Giannettino: per le scuole elementari*, Firenze, Felice Paggi (anche in rete, sul sito della *Biblioteca digitale* dell'Accademia della Crusca, [http://www.bdcrusca.it/scheda.asp?radice=000217150\\_1&seq=1&file\\_seq=2](http://www.bdcrusca.it/scheda.asp?radice=000217150_1&seq=1&file_seq=2)).
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari-Roma.
- 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*, La Nuova Italia, Firenze.
- Polimeni G. (2012), *Una di lingua, una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi autori documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Polimeni G. (2014), *Il troppo e il vano. Percorsi di formazione linguistica nel secondo Ottocento*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Prada M. (2015), "La «modesta ed appropriata coltura dell'ingegno». Itinerari della formazione grammaticale e linguistica nelle scuole reggimentali nella seconda metà dell'Ottocento", in *Studi di Grammatica Italiana*, XXXIV, pp. 185-230.
- Prada M. (2018), "Un momento del razionalismo linguistico in Italia: la grammatica per non udenti di Severino Fabriani (1845, 1875)", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 261-303: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10949>.