

**IL TESTO FA SCUOLA
LIBRI DI TESTO, LINGUAGGI ED EDUCAZIONE LINGUISTICA**

a cura di *Rosa Calò e Silvana Ferreri*

**Quaderni del Giscel n. 18
La Nuova Italia, Firenze, 1997**

INDICE

PREMESSA

LE RAGIONI DI UNA SCELTA

Silvana Ferreri

INTRODUZIONE

LIBRI DI TESTO E EDUCAZIONE LINGUISTICA

Rosa Calò e Silvana Ferreri

PARTE I

Tra lingua e linguaggi

SEZIONE 1. PUNTI DI VISTA DISCIPLINARI

SE UNA NOTTE D'INVERNO UN EDITORE...

Tullio De Mauro

**CI SONO ALTRI MODI PER INSEGNARE LETTERATURA CHE NON SIANO IL MANUALE DI
STORIA LETTERARIA E L'ANTOLOGIA?**

Edoardo Sanguineti

I MANUALI DI STORIA FRA DIVULGAZIONE, PARAFRASI E STORIA GENERALE

Valter Deon

PIÙ PAROLE CHE IDEE

Carlo Bernardini

LE SCIENZE DELLA VITA

Alberto Oliverio

SEZIONE 2. ITALIANO E ...OLTRE

RECENTI MODELLI DI FRASE E LORO APPLICAZIONE DIDATTICA

Loredana Corrà

COSTRUIRE UNA GRAMMATICA DIDATTICA

Raffaella Petrilli

QUALE ITALIANO PARLANO LE GRAMMATICHE?

Giuliana Fiorentino

I LIBRI DI TESTO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA E I PROGRAMMI DEL 1979

Salvatore Claudio Sgroi et alii

LA VARIETÀ DI REGISTRO NEI MANUALI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

GISCEL Sicilia

LINGUAGGI SCIENTIFICI E LINGUAGGI DEI MANUALI: IL CASO DELLA FISICA

Giovanni Battimelli

INFORMAZIONE E INFORMATIVITÀ NEI MANUALI SCIENTIFICI

Luisa Altichieri, G. Franca Colmelet, Valter Deon

IL LINGUAGGIO E L'ARGOMENTAZIONE FILOSOFICA NEL LICEO

Mirella Fortino, Claudia Stancati, Federica Vercillo

PARTE II

Linguaggi ed educazione linguistica

SEZIONE 1. I TESTI E LA COMPrensIONE

LEGGIBILITÀ E COMPrensIBILITÀ DI SUSSIDIARI PER LE SCUOLE ELEMENTARI

M. Emanuela Piemontese e Laura Cavaliere

IL DIFFICILE ALFABETO DEL LIBRO DI SCUOLA

GISCEL Piemonte

INSOSPETTATI LUOGHI DI FRAINTENDIMENTO LESSICALE

GISCEL Veneto-Gruppo di Verona

LA LETTURA PER LO STUDIO: FACILITAZIONE DEL TESTO E MEDIAZIONE DELL'INSEGNANTE

Giuseppe De Antoni

IPERTESTI E CD-ROM: ALCUNI ASPETTI SEMIOTICO-LINGUISTICI DELLA CODIFICAZIONE IPERTESTUALE

Anna Rosa Guerriero e Francesca Romana Sauro

SEZIONE 2. TRA INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

MODALITÀ D'USO DEI LIBRI DI TESTO

GISCEL Veneto

LA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA ELEMENTARE: LA QUESTIONE DEL LIBRO DI TESTO

Paola Desideri e Flora Sisti

LA SCHEDA DI VALUTAZIONE E GLI APPARATI DELLE GRAMMATICHE

GISCEL Puglia

TESTI E PRETESTI: GLI APPARATI DIDATTICI DELLE ANTOLOGIE E DEI LIBRI DI LETTURA

Adriano Colombo

DIZIONARI E *CORPORA* TESTUALI SU CD-ROM: UN MONDO DI PAROLE DA ESPLORARE

Carla Marello

A COSA SERVE IL VOCABOLARIO IN CLASSE?

Maria Cristina Castellani e Mariella Tixi

MANUALI DI LINGUE DIVERSE A CONFRONTO

GISCEL Sardegna

SEZIONE 3. BILANCI E PROSPETTIVE

QUEL CHE CERCAI DI FARE, QUEL CHE FECCI, E CHE COSA NE DERIVÒ

Raffaele Simone

IL PESO DELLA GRAMMATICA

Alberto A. Sobrero

UNO SGUARDO D'INSIEME

Lorenzo Renzi

APPENDICE

PER SAPEME DI PIÙ. UNA BIBLIOGRAFIA ORGANIZZATA

Silvana Ferreri

INTRODUZIONE

LIBRI DI TESTO E EDUCAZIONE LINGUISTICA

L'educazione linguistica è oggi nel sentire comune degli insegnanti uno degli obiettivi centrali della formazione.

Ma, al di là del sentire comune, quali consapevolezza risultano acquisite? E quali le pratiche didattiche vincenti? Con quali strumenti operano gli insegnanti di tutte le discipline per perseguire l'obiettivo dell'educazione linguistica? E, soprattutto, quale peso esercitano i libri di testo sulla qualità dell'educazione linguistica nei vari gradi e ordini di scuola?

A queste, e ad altre domande, bisogna continuamente cercare risposte per individuare le acquisizioni consolidate e quanto ancora resta da fare. E su queste ed altre domande sollecita l'attenzione *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi e educazione linguistica*, a partire dalla riflessione sui libri di testo.

Il libro di testo, quindi, come pretesto e punto di partenza per risignificare l'educazione linguistica, la sua trasversalità verticale ed orizzontale nel curriculum scolastico (con buona pace della geometria); il libro di testo come cartina di tornasole che permette di evidenziare presenza e assenza, qualità e quantità di contenuti, approcci metodologici, tecniche che si considerano funzionali all'educazione linguistica e che intervengono nel processo quotidiano dell'insegnare e dell'apprendere.

I lettori e le lettrici cui è destinato questo libro sui libri di testo potranno agevolmente cogliere, dalle riflessioni iniziali di Tullio De Mauro alle analisi conclusive di Alberto Sobrero, i tentativi di mettere in luce i significati più profondi dell'educazione linguistica, a partire dai problemi connessi con le scelte dello strumento base di ogni intervento didattico.

Il quadro tracciato dall'insieme dei contributi invita a recuperare lo spessore culturale e politico delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975). Da allora ad oggi, molto cammino è stato fatto verso l'acquisizione di consapevolezza della centralità del linguaggio nei processi di formazione, sia dal mondo della ricerca - università, editoria, associazioni professionali ecc. - sia a livello istituzionale con l'emanazione dei nuovi Programmi per la scuola media (1979), dei Programmi della scuola primaria (1985) e, più recentemente, con la proposta elaborata dalla Commissione Brocca per la scuola secondaria di secondo grado (1992).

Alcune questioni linguistiche ed educative sembrano correlarsi più direttamente ai libri di testo e meritano di essere ridiscusse con attenzione per rispolverare sensi e significati che la quotidianità scolastica talvolta offusca.

Il primo aspetto su cui riflettere riguarda l'educazione alla comprensione. L'affermazione del diritto di tutti a capire passa attraverso l'offerta di una lingua accessibile ad ognuno, rispetto all'età e al patrimonio linguistico acquisito. La lingua dei libri di testo deve adeguarsi ai destinatari, per garantire agli alunni, a tutti gli alunni, il diritto ad imparare. L'educazione linguistica parte dalla lingua e dal diritto a capire, passa attraverso la lingua, ma si allarga alla pluralità dei linguaggi specifici, richiamando diversi e variati campi disciplinari. Comprendere la lingua e comprendere i linguaggi: il bisogno di capire si dilata.

Assumere consapevolezza della trasversalità dell'educazione linguistica porta a riconsiderare la specificità dei linguaggi disciplinari e delle interrelazioni tra il linguaggio verbale e gli altri sistemi di codificazione dei significati propri di ogni disciplina. L'accesso ai vari linguaggi e alle loro interrelazioni appare condizione irrinunciabile per garantire un reale diritto allo studio. L'educazione linguistica come dimensione trasversale della formazione dispiega qui uno degli aspetti più profondi e più ardui della sua valenza democratica. Interrogare i libri di testo delle diverse discipline sotto l'aspetto dell'impianto linguistico-semiotico e delle modalità comunicative fa sorgere quindi altre domande, spinge a fare altri bilanci, a riflettere su nuove piste didattiche.

Ma non basta. Educazione linguistica è complessivamente capacità di uso consapevole della lingua nella vita quotidiana, in relazione all'istanza di piena realizzazione dei rapporti interpersonali e al diritto di partecipazione alle dinamiche socioeconomiche e culturali. L'obiettivo dello sviluppo di competenza d'uso della lingua acquista tutta la sua valenza formativa se si sostanzia concretamente come costruzione nei nostri giovani di una capacità di movimento all'interno dello spazio linguistico, guidata dalla «bussola della funzionalità comunicativa dei testi parlati e scritti [...] a seconda degli interlocutori reali» cui effettivamente i testi sono destinati (*Dieci tesi*, VIII). Tale obiettivo comporta alcune conseguenze sull'impianto didattico dell'insegnamento, quali l'assunzione del patrimonio linguistico già posseduto dall'alunno come risorsa, lo sviluppo delle abilità linguistiche di base e la continua riflessione sulla produzione linguistica propria e altrui. Da qui, la necessità di rinterrogarsi sulla funzione che il manuale di lingua è chiamato a svolgere e sulle qualità irrinunciabili che gli insegnanti devono cercarvi.

Questo spaccato di riflessioni, pur sommario, coinvolge tutti coloro che si occupano di educazione linguistica: la ricerca, l'editoria e la scuola nel suo complesso. Ma è soprattutto il singolo insegnante

che viene chiamato in causa: egli deve leggere i bisogni linguistici degli alunni e perseguire il miglioramento della loro capacità di comunicare; e ciò comporta di conseguenza l'assunzione di responsabilità nella scelta degli strumenti didattici e del loro uso quotidiano in classe. L'insegnante ha bisogno dunque di entrare dentro i libri di testo con competenze sempre più raffinate, se vuole servirsi di essi per perseguire e realizzare un progetto di educazione linguistica.

Il testo fa scuola tenta di agevolare questo compito, proponendo quattro percorsi di avvicinamento ai libri di testo, correlati con problemi che interessano l'insegnante, ma non solo.

- 1) Il rapporto tra la lingua e gli altri linguaggi. Tale prospettiva implica un avvicinamento a discipline generalmente distanti da interessi linguistici immediati: dalla biologia alla fisica, passando per la storia e la storia letteraria.
- 2) L'osservazione dell'italiano praticato nei libri di testo, ma anche l'analisi del linguaggio della filosofia, della fisica, delle scienze. Attraverso questa via si sollecita la riflessione sulla pertinenza dei contenuti e sulla funzionalità degli impianti didattici.
- 3) L'itinerario sulla leggibilità e la comprensibilità dei libri di testo nelle elementari e in altri ordini di scuola. Tale approfondimento può concorrere ad affinare gli strumenti professionali necessari ad una verifica dell'adeguatezza del linguaggio rispetto ai destinatari.
- 4) Infine, lo sguardo sugli apparati didattici e sulle modalità d'uso dei libri di testo. Qui l'insegnante è posto di fronte al problema della qualità degli interventi didattici in relazione ai processi di apprendimento da attivare e controllare.

Queste le articolazioni del volume *Il testo fa scuola*, e queste anche le strade per agevolare letture mirate, a partire da un singolo problema, con possibili ritorni su diversi e più liberi approcci al lavoro che viene qui presentato.

1. Punti di vista disciplinari

Nell'affrontare il tema del libro di testo nell'ottica dell'educazione linguistica, appare interessante il confronto di punti di vista provenienti da versanti disciplinari diversi: dall'ambito cosiddetto umanistico a quello scientifico.

I contributi presentati nella prima sezione convergono sul libro di testo in quanto spunto e occasione per la messa a fuoco di specificità disciplinari, a livello di fondamenti epistemologici, di modalità espressive, di metodi.

Tullio De Mauro ci offre una chiave di lettura della situazione attuale dell'editoria scolastica, che permette di scorgere la complessità della tematica dei libri di testo. La sua analisi apre prospettive sulla pluralità degli obiettivi di educazione linguistica (diritto alla comprensione, alla comunicazione, ai linguaggi) e sui compiti della scuola, ma non solo di essa. Le sue proposte chiamano in causa tutti i soggetti responsabili delle molteplici «eterogeneità» che pesano sui manuali scolastici e configurano possibili scenari per nuovi modi di concepire il libro di testo.

Affrontando un ambito più specifico, quello dell'educazione letteraria, Edoardo Sanguineti, provocatoriamente, si pronuncia a favore di un'antologia "personale", fatta di pagine strappate da cento e più libri letti: egli avanza riserve sulla struttura corrente di manuali di storia della letteratura e antologie letterarie, poiché vi individua modalità di comunicazione e condizioni d'uso che possono allontanare gli studenti dal piacere della lettura. La formazione del lettore richiede la libertà di fare esperienze dirette, senza il filtro di scelte ed interpretazioni precostituite. L'esperienza dei testi letterari, il fare linguistico come produzione - sia sul versante della comprensione-interpretazione, sia sul

versante del prodotto che si può esibire - e la conoscenza dei fenomeni evolutivi insiti nel “lavoro linguistico”, costituiscono il nucleo propositivo che connota l’analisi del letterato attento alla forza creativa del linguaggio.

Confrontando la scrittura dei manuali di storia generale e la scrittura dello storico, Valter Deon richiama l’attenzione sulla storia come disciplina che deve educare al pensiero storico: ai testi di storia generale, in quanto parafrasi o riscrittura per ampliamento o per riduzione del “dire” storiografico, egli contrappone la scrittura dello storico esperto, per delineare il progetto di una pedagogia del *fare storia* basata sulla lettura dei testi scritti da storici e sulla produzione (orale/scritta) di testi che tematizzino un evento, un fenomeno. Questa “via linguistica” che fa cogliere agli alunni il «processo di costruzione della “materia”», viene proposta come alternativa all’attuale struttura dei manuali di storia generale, in quanto più idonea alla formazione del pensiero storico.

Quasi a rinforzare l’orientamento critico degli umanisti, si aggiunge l’analisi del fisico: Carlo Bernardini rileva infatti nella materia prima dei manuali le definizioni, le formule, il “dire” codificato che finisce con il coincidere con tutto il sapere scientifico proposto agli studenti - il limite più vistoso alla riflessione sulla natura dei problemi, allo sviluppo del pensiero induttivo e della capacità di cercare domande appropriate., di coltivare il dubbio, per avanzare nella comprensione della realtà fisica.

Alberto Oliverio, infine, nell’indicare criteri per assicurare formatività all’insegnamento della biologia, ricorda che le scienze della vita parlano di fatti umani, di problemi vicini agli uomini in quanto cittadini responsabili. Da qui, il richiamo a recuperare le “valenze permanenti” delle discipline scientifiche nell’operare scelte di contenuti disciplinari e metodologici. L’impianto pratico e sperimentale delle scienze biologiche, proprio per la sua dimensione non dogmatica, ma essenzialmente empirica, permette di sviluppare nei giovani consapevolezza e capacità operative, necessarie per intervenire sulla realtà da modificare.

A conferma dell’analisi di De Mauro, che, richiamando le differenze di struttura esistenti tra testi umanistici e testi scientifici, mette in guardia contro la tendenza ad una «utilizzazione puramente verbalistica dei testi», dal settore delle scienze dure viene un forte segnale a valorizzare la specificità di linguaggi e di metodi per un accesso formativo ai contenuti disciplinari.

Più o meno esplicitamente, tutti i contributi orientano la riflessione del lettore sul rapporto tra i modelli di comunicazione proposti dai manuali di studio e i quadri concettuali e metodologici delle varie discipline, nonché sul rapporto tra i manuali e il soggetto di apprendimento. In definitiva, si può dire che i docenti sono spinti ad interrogarsi su due aspetti essenziali del libro di testo:

- a) le modalità di presentazione della disciplina sono coerenti con l’impianto disciplinare specifico?
- b) i modelli di comunicazione indotti dal manuale sono adeguati al soggetto che deve apprendere?

Un ulteriore punto di convergenza che attraversa questa prima sezione è rintracciabile nel richiamo continuo alla dimensione operativa connessa con i vari campi disciplinari e alla conseguente necessità del “fare esperienza” per apprendere, che si tratti di imparare a pensare la storia, a capire il fatto letterario, la realtà naturale.

Questa speciale curvatura della prima sezione permette di mettere a fuoco un certo “peso” che i libri di testo assumono rispetto alle discipline e alla loro valenza formativa e una conseguente richiesta di qualità ai libri di testo. Le qualità postulate consistono:

- a) nell’essere aperti, nel fornire una varietà di quadri di riferimento;
- b) nel dare valore al fare, al pensare, al provare;

- c) nell'essere aderenti al reale, nel contestualizzare il sapere mettendolo in rapporto con la vita;
- d) nel gettare un ponte stabile e significativo tra la ricerca disciplinare e la didattica.

Questo fascio di qualità sembra funzionale all'obiettivo dell'educazione linguistica, proprio in quanto attraverso la diversità di contenuti, di quadri di riferimento teorici, di approcci, di tecniche, ogni disciplina viene considerata in tutto il peso della sua specificità.

2. Italiano e... oltre

Gli studi proposti nella seconda sezione vertono su fenomeni a volte molto specifici: i contenuti linguistici dei manuali di italiano, di lingua straniera, di filosofia, di scienze, di fisica vengono guardati con strumenti teorici diversi e sulla base di approcci diversi; ma proprio la valenza esemplificativa di ognuno di questi contributi sollecita la riflessione a un livello più generale e permette di porre o di riformulare domande sempre attuali.

Si aprono due prospettive per così dire complementari: da una parte l'investigazione dei contenuti della lingua "oggetto" di apprendimento, dall'altra la considerazione della lingua in quanto "strumento" di apprendimento.

2.1. Il confronto, all'interno di un campione di grammatiche scolastiche, dei modi in cui autori diversi utilizzano didatticamente il modello di frase nucleare su base semantica permette a Loredana Corrà di far vedere la valenza formativa del modello teorico scelto. Dall'analisi emerge che la «potenza didattica» del modello semantico "predicato-argomenti" consiste nel fatto che esso consente di «fare riflessione grammaticale valorizzando al massimo le intuizioni degli studenti», col risultato di renderli «consapevoli delle ricche conoscenze di grammatica che già possiedono».

La pertinenza dell'analisi proposta, che verte sull'utilizzazione di modelli teorici innovativi rispetto al modello grammaticale tradizionale, si rivela interessante, anche perché induce a riflettere su un piano più generale: quello del rapporto tra la ricerca teorica e la didattica della lingua. Nonostante i tentativi, perseguiti in questi ultimi decenni con maggiore o minore fortuna da vari autori, di gettare un ponte tra il lavoro degli esperti e quello di chi opera quotidianamente sul fronte dell'educazione linguistica, il problema sembra oggi ancora aperto.

Se è vero infatti che la pedagogia linguistica tradizionale, che imponeva agli allievi un modello formale di lingua e che negava valore al patrimonio linguistico acquisito, è stata messa in crisi dalla ricchezza di elaborazioni teoriche più recenti, è comunque abbastanza evidente che le innovazioni sono entrate nella scuola in modo e misura abbastanza marginali.

La confusione tra "frase" e "enunciato" rilevata da Raffaella Petrilli in alcuni manuali di lingua italiana e di lingua straniera, può essere assunta proprio come un indizio della persistenza del modello grammaticale della frase-proposizione come unica modalità di descrizione dei meccanismi linguistici. Con la conseguenza che «i modelli verbali comunicativi che non corrispondano a quell'unico modello non sono riconosciuti e cioè non sono descrivibili»; il che taglia fuori dal campo di studio gran parte della produzione linguistica in situazione.

La costruzione di una grammatica pedagogica, da tanti auspicata e da alcuni tentata, potrebbe liberare i libri di testo da certi ammodernamenti di superficie e la testa degli alunni dagli inutili appesantimenti teorici. La "grammatica per l'apprendente" dovrebbe indicare percorsi di sviluppo della competenza comunicativa ancorati alla pratica linguistica autentica; ed è proprio sull'esperienza linguistica che dovrebbe innestarsi la riflessione, come capacità di « aiutare [...] i propri discorsi intervenendo su di essi per correggerli, renderli adeguati a quanto intende dire e a chi intende rivolgersi...».

In questa accezione, la grammatica include sia le abilità linguistiche – “grammatica” dell’ascoltare, del parlare, del leggere, dello scrivere - sia il riconoscimento e la pratica delle varietà costitutive della lingua, in quanto dimensioni costanti della comunicazione verbale. La riflessione sulla varietà standard o neo- standard, nonché sulle altre varietà, acquista allora una funzione strategica di fondo: attraverso la riflessione, l’alunno può gradatamente rendersi conto non solo dei meccanismi stabili che fanno funzionare il sistema linguistico, ma anche dei processi dinamici che piegano la lingua alle esigenze dei parlanti nel tempo, nello spazio, nella società, in relazione ai modi della comunicazione, alle situazioni ecc.

La centralità delle abilità linguistiche, affermata nei Programmi ministeriali, appare un’acquisizione non ancora sufficientemente consolidata nella pratica didattica. Ci sono abilità più praticate in un’ottica comunicativa, altre meno. Una fruttuosa interazione tra l’insegnamento dell’italiano e quello delle lingue straniere potrebbe contribuire ad armonizzare sempre più la didattica linguistica nella direzione comunicativa.

L’educazione alle varietà sembra incontrare difficoltà ancora maggiori ad integrarsi nel curricolo linguistico, nonostante le indicazioni presenti diffusamente nei Programmi e la disponibilità di quadri teorici di riferimento e di descrizioni esaurienti delle diverse dimensioni della variazione.

È questo il risultato che emerge dall’analisi di un importante corpus di testi scolastici.

L’analisi di dieci libri di testo di italiano in uso nella scuola media e nel biennio, eseguita da Giuliana Fiorentino, sembra mostrare che le più recenti riflessioni della linguistica sulla variabilità della lingua sono filtrate nei libri di testo in maniera assai marginale: sia per la quantità di spazio che vi si dedica, sia per l’utilizzazione che se ne propone, il tema della variabilità non ha una forza strutturante sull’impianto dei libri di testo.

Lo studio di sei manuali di “grammatica e educazione linguistica”, ad opera di Salvatore Claudio Sgroi e di docenti di scuola media, fornisce dati abbastanza simili: il nucleo centrale dei libri di italiano sembra ancora consistere nella presentazione della grammatica tradizionale (fonologia, morfologia, sintassi), a cui si affiancano marginalmente parti dedicate alle abilità, alla variazione e ad altri temi di linguistica e di semiotica. Un indizio della mancata integrazione della variazione nella visione della lingua data dai manuali è costituito dalla scarsa attenzione dedicata ai tratti che caratterizzano il neostandard.

Infine, la ricerca condotta dal GISCEL Sicilia su undici libri di testo in uso nel secondo ciclo delle elementari, ventiquattro manuali di scuola media e quindici del biennio, mostra che la varietà di registro non viene presentata né utilizzata come contenuto essenziale dell’educazione linguistica. Infatti, i dati raccolti, sia di tipo quantitativo che qualitativo, evidenziano un grado di attenzione dei libri di testo alla componente diafasica tale da non investire in maniera significativa né il piano degli usi comunicativi («intendere gli altri e farsi intendere»), né il piano degli usi emotivi e argomentativi («intervenire a trasformare l’esperienza»), e tantomeno quello degli *usi euristici e cognitivi* («ordinare e sottoporre ad analisi l’esperienza»).

Il fatto che la variazione nei libri di italiano resti confinata in uno scomparto separato e che la grammatica tradizionalmente intesa continui ad occupare lo spazio predominante induce a pensare che l’educazione linguistica, come educazione a «muoversi nello spazio linguistico», possa restare ancora a lungo fuori dalle nostre aule scolastiche.

Progettare percorsi di sviluppo delle abilità in «una prospettiva variabilista» comporta un arricchimento dell’impianto teorico delle grammatiche, quindi il ricorso a nuovi modelli di descrizione della lingua. Inoltre, una messa in discussione della lingua come un qualcosa di immobile e chiuso

implica il passaggio da un approccio di tipo prescrittivo a un approccio prevalentemente descrittivo: alla norma, basata sul criterio della correttezza, subentra il concetto di norme d'uso sorrette dal criterio dell'adeguatezza.

Dagli studi raccolti in questa sezione, l'insegnante che si pone obiettivi di educazione linguistica calibrati rispetto ai propri alunni può trarre utili orientamenti per individuare nei manuali in uso nelle classi sia la concezione della lingua che vi si sottende, sia i modelli di descrizione utilizzati, sia ancora il posto fatto alle abilità e alle varietà e verificarne il grado di produttività didattica.

2.2. Tra le varietà linguistiche con le quali gli studenti devono misurarsi nel curricolo scolastico si collocano i linguaggi specifici. E il linguaggio specifico che permette allo studente di accedere a conoscenze sempre meno prossime alla sua esperienza di vita, e questo attraverso processi di astrazione sempre più alti.

Spesso però i linguaggi specifici finiscono col diventare «pesantemente corresponsabili di quella che deprechiamo come sezione scolastica», come ci ricorda Giovanni Battimelli. Gli insegnanti di tutte le discipline non linguistiche hanno il compito di promuovere negli alunni la conoscenza dei linguaggi specifici in quanto a loro volta veicolo e strumento di conoscenza. Gli alunni possono accedere a nuove conoscenze, se gli insegnanti assumono l'obiettivo di favorire il passaggio dal linguaggio ordinario a quello specifico. Per parlare di scienza, afferma il fisico, non è obbligatorio usare una lingua «depurata della sua carica evocativo-emozionale». Una lingua che vuole comunicare significati deve essere caratterizzata da «qualità come ridondanza, indeterminatezza semantica, alto tasso di contestualità».

L'attenzione al lessico è uno dei passaggi obbligati. Il peso che assume un termine del linguaggio comune all'interno di una disciplina deve essere esplicitato (es. *forza*, in fisica), così come devono essere esplicitati i significati dei termini propri della disciplina (es. *noumeno*, in filosofia). Ciò significa permettere a chi apprende di situare le parole nei loro contesti d'uso.

Un'altra difficoltà per gli alunni è rappresentata dalla modalità con cui si organizzano le informazioni relative a un campo di conoscenza. L'ordine sequenziale delle informazioni, le relazioni che si stabiliscono tra di esse, i passaggi logici, sono tutti fenomeni che si proiettano nelle forme di lingua scritta delle pagine del manuale.

L'attenzione alla testualità è quindi un secondo passaggio obbligato. Le caratteristiche dei testi espositivi sono diverse da quelle dei testi argomentativi o descrittivi. In ogni disciplina, alcuni tipi sono dominanti. E a volte, in una disciplina la dominanza è mista.

Dall'indagine sui manuali scientifici, Luisa Altichieri, Franca Colmelet e Valter Deon ricavano indicazioni importanti per comprendere l'organizzazione dell'informazione nei testi di scienze; parimenti, lo studio dei manuali di filosofia e dei testi dei filosofi, condotto da Mirella Fortino, Claudia Stancati e Federica Vercillo, ci porta a capire, dall'angolazione propria al discorso filosofico, la specificità delle attività linguistiche (fare argomentazione, descrizione, narrazione) a cui devono essere avviati studenti diversi perché di gradi diversi di scuola.

La bussola che deve guidare l'insegnante di filosofia, di scienze, di fisica ecc. è l'attenzione al linguaggio, affinché si attivi interazione tra linguaggio e pensiero. Se il linguaggio non veicola con chiarezza i significati, si trasforma in «un oscuro labirinto nel quale diventa difficile ogni orientamento concettuale».

Se si vogliono promuovere apprendimenti significativi, si devono fare i conti con il linguaggio e con le forme linguistiche in cui il sapere disciplinare si articola. Il manuale di studio è il primo terreno di prova per lo studente. E importante quindi che l'insegnante ne sappia vedere con chiarezza qualità e

limiti, tenendo presenti sia le specificità della sua disciplina, sia il tipo di competenza linguistica che esso richiede ai suoi alunni.

3. I testi e la comprensione

Provare a scoprire, analizzare, confrontare i gradi di accessibilità che i libri di testo consentono significa cogliere al contempo difficoltà intrinseche ai contenuti disciplinari e difficoltà connesse all'uso del linguaggio. I tentativi di misurare quantitativamente e qualitativamente la permeabilità di un testo configurano docenti che assumono in proprio i problemi di comprensione di alunni e studenti.

La complessità dei processi di ricezione e comprensione non consente di ascrivere alla sola materialità espressiva di un libro tutte le fatiche del comprendere. Nel suo farsi, la comprensione si fonda infatti su saperi pregressi, su sfondi culturali, sulle conoscenze/competenze che ogni soggetto ha della propria lingua come sistema, norma e uso; si intesse con le attese di chi legge, con le mediazioni di cui può godere, avvalendosi di un complesso di capacità intellettive ed emozionali in cui la struttura, l'organizzazione e il linguaggio del testo rappresentano solo alcuni dei possibili ostacoli, fra i tanti, all'accesso alle conoscenze.

Pur in questa forma di parziale responsabilità, una etica della comunicazione fa obbligo all'autore del massimo chiarezza, consentito dagli argomenti e imposto dai destinatari; essa richiede altresì al docente il controllo della leggibilità e un'esplorazione sistematica dei luoghi di difficoltà, per agevolare e favorire l'accesso diretto al testo.

Riprendendo una metafora utilizzata da Tullio De Mauro (*Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1994), il processo di ricezione e comprensione può paragonarsi alla scalata di una paretina in montagna o, più quotidianamente, all'arrampicarsi su un albero. Le due attività hanno poco in comune con una procedura lineare. Vi è un susseguirsi di ricerche di appigli possibili che fa procedere con un andamento zigzagante ed ammette anche qualche prudente ritorno sui propri passi.

Sfruttando l'immagine, il libro di testo può apparire come la montagna o il meno impegnativo albero. Esplorare le possibilità che ogni testo adottato o da adottare offre, saggiare il grado di pervietà delle sue vie di accesso, commisurarle con l'età degli ascensionisti e, ancora, scoprire in anticipo sui tempi ostacoli pericolosi da evitare o solidi appigli cui affidare i giovani esploratori: anche questo rientra nei compiti disciplinari e linguistici di un insegnante. La metafora può dunque estendersi alla figura dell'insegnante-guida. Di anno in anno la buona guida prova e riprova le vie per scalare la montagna, anche la montagna che conosce come le sue tasche: se non è cambiata - ma il tempo trasmuta ogni cosa -, cambiano gli ascensionisti sulle cui forze e capacità si valutano i percorsi. Così per i libri e con i libri l'insegnante saggia le vie di accesso, valuta ostacoli - palesi o nascosti -, esplora strade e traccia sentieri, misura difficoltà e forze in gioco. E ancora sperimenta strategie alternative, pone anzitempo problemi e configura possibili soluzioni.

Le possibilità di esplorazione sono molteplici: dal più immediato e accattivante livello iconico-grafico a quello più sofisticato multimediale, passando per lessico, sintassi, testo. Ad ogni passo si possono nascondere per il neofita ostacoli o inciampi nel processo di comprensione. Prevedere tutto è impossibile, attrezzarsi per prevenire auspicabile.

Il testo fa scuola agevola i docenti in questo difficile compito nella sezione su leggibilità e comprensibilità.

Le formule di leggibilità, quelle di Flesch e Gulpease, vengono applicate a sussidiari della scuola elementare (M. Emanuela Piemontese e Laura Cavaliere) e a testi per la scuola secondaria di primo e di secondo grado, e non solo a libri di italiano, ma anche a testi di fisica, storia dell'arte, geografia, storia

della letteratura e altro ancora (GISCEL Piemonte). Le griglie adoperate dal Piemonte sono già buone guide per interrogare un testo e saggiarne lo spessore. Il riscontro sul lessico evidenzia «tassi di presenza di parole non di base, che ci danno alcune prime informazioni sulla complessità semantica del testo» (Piemontese e Cavaliere). I risultati sono di interesse per il docente come per l'autore e l'editore.

Con l'applicazione delle griglie si scoprono non solo indici di leggibilità e gradi di difficoltà dei testi, ma anche le parzialità di analisi solamente quantitative. Si discutono e si individuano quei nodi problematici su cui Lucia Lumbelli ha indotto tutti a riflettere nella sua *Fenomenologia dello scrivere chiaro* (Roma, Editori Riuniti, 1989), «dal nesso mal segnalato all'aggiunta relativizzante» (ancora nei contributi di Piemontese e Cavaliere e del GISCEL Piemonte). L'analisi diventa qualitativa e apre nuovi confini. Il controllo sul vocabolario di base da mero elemento di quantificazione si trasforma in una ulteriore strada per invitare a riflettere e prevenire possibili ostacoli semantici: le diverse accezioni di un vocabolo e i suoi usi metaforici, i termini specialistici.

L'indagine condotta dal GISCEL Veneto-Gruppo di Verona evidenzia che fraintendimenti lessicali possono presentarsi anche dove meno ce li aspettiamo, nei luoghi dove «le parole di un testo servono a “negoziare” il significato». Si coglie dunque la valenza didattica ma anche cognitiva di ogni analisi lessicale: «interrogarsi sul ruolo giocato dalla comprensione lessicale rispetto al problema più generale della comprensione dei libri di testo risponde [...] ad una esigenza didattica», ma individua anche il ruolo giocato dalla componente lessicale nella competenza linguistica, centrale nella elaborazione del linguaggio. Il ruolo e la funzione svolta dal sistema lessicale si percepiscono nella loro complessità, se si colgono le molte dimensioni linguistiche e cognitive coinvolte nei compiti di riconoscimento, comprensione e lettura.

Le difficoltà di un testo vengono sfruttate per verificare la potenza di un modello di comprensione a base cognitiva. Si esplorano modi di riscrittura semplificante, che nulla tolgono alla messe di informazioni e se ne osservano gli effetti sugli alunni, ricavandone problematicamente alcune certezze e qualche dubbio (De Antoni).

Dagli aspetti di superficie alla organizzazione macrotestuale all'intreccio tra media diversi nell'analisi degli ipertesti: gli interrogativi posti ai volumi cartacei si moltiplicano per i prodotti multimediali.

La tecnologia opera commistioni tra codici, immagini, parole scritte, sequenze audio: schermate si susseguono in un campo visivo delimitato dai confini di uno schermo; finestre si aprono a catena e problemi linguistici e semiotici si sommano rendendo arduo analizzare e controllare. Coerenza semantico-tematica, operazioni comunicative, raccordi tra percorsi tematici vengono studiati da Anna Rosa Guerriero e Francesca Sauro, che evidenziano possibili ostacoli ma anche procedure di accesso a montagne virtuali. Qui l'intreccio tra lingua e altri sistemi di segni, tra italiano e altre discipline si fa più saldo ed evidente. I problemi di comprensione che un ipertesto può comportare sono ancora da chiarire, ma si indica dove guardare e come, per facilitare l'approccio e agevolare l'accesso.

Se i fraintendimenti sono sempre possibili e in agguato, i luoghi dove essi possono manifestarsi, da insospettiti, dovrebbero divenire - con l'ausilio e le piste offerte dai contributi di questa sezione - più sospettabili e circoscrivibili con segnali di pericolo.

4. Tra insegnamento e apprendimento

Il libro di testo, pur essendo solo uno strumento didattico, finisce con il determinare spesso sia i contenuti principali dell'apprendimento, sia i modi dell'apprendere. Fin dal suo ingresso in prima elementare e poi in tutto il corso del curriculum scolastico, l'alunno si trova davanti ai libri di scuola con una domanda implicita di apprendimento. Una parte non indifferente della motivazione allo studio e della adesione affettiva all'offerta formativa della scuola passa attraverso il rapporto, positivo o negativo, che l'alunno stabilisce con i manuali di studio.

Ma il libro di testo svolge un ruolo significativo anche sul versante dell'insegnamento. I presupposti teorici su cui poggia, la scelta e l'organizzazione dei contenuti, le attività che propone possono costituire dei vincoli o delle risorse per l'insegnante.

Seguire l'itinerario di riflessione sulle «modalità d'uso dei libri di testo» è un'occasione per riscoprire non solo il proprio atteggiamento nei confronti dei libri di testo, sia personalmente scelti sia trovati già in adozione, ma anche per rinterrogarsi sul ruolo del libro di testo nell'apprendimento.

Affrontando il problema dalla parte degli insegnanti, i colleghi del GISCEL Veneto si pongono domande puntuali sulle conseguenze che le diverse modalità di integrazione del libro di testo nella didattica hanno sugli alunni: dipendenza dal manuale o autonomia nello studio? Frammentarietà degli apprendimenti o unitarietà nella visione della disciplina? Atteggiamento passivo o capacità di iniziativa dello studente?

Il rapporto insegnamento/libro di testo/apprendimento viene posto in tutta la sua complessità. Ed è proprio su questa complessità che si vuole centrare l'attenzione, pur senza la pretesa di esaurirne l'analisi.

4.1. Una prima lettura dei contributi qui raccolti permette di introdurre alcune considerazioni sul versante dell'insegnamento. Paola Desideri e Flora Sisti, affrontando la questione del libro di testo di lingua straniera nella scuola elementare, pongono in primo piano l'esigenza di verificare l'adeguatezza della recente produzione editoriale rispetto alle indicazioni dei programmi di lingua straniera. La griglia di analisi del libro di testo di inglese, da loro proposta, oltre a costituire un utile strumento di lavoro per gli insegnanti di lingua straniera, richiama implicitamente l'attenzione di tutti gli insegnanti su un problema di fondo: il libro di testo, di qualsiasi disciplina, fornisce un corpus di contenuti organicamente strutturati e un certo approccio metodologico alla disciplina; le scelte operate dall'autore possono essere più o meno pertinenti rispetto alle priorità stabilite a livello istituzionale per un certo curriculum disciplinare.

I colleghi del GISCEL Puglia mettono a fuoco un altro problema professionale: quello della traduzione operativa di una innovazione (il nuovo sistema di valutazione nella scuola media) e della conseguente verifica della congruenza degli apparati dei libri di testo rispetto alle operazioni richieste dall'innovazione. L'indagine è orientata a rilevare le esigenze professionali degli insegnanti rispetto all'innovazione, ma anche le loro attese rispetto agli apparati innovativi che il libro di testo può offrire. Prove d'ingresso o test di verifica su singole capacità/abilità? Prove di verifica formativa o sommativa? Esercizi per il consolidamento e il potenziamento o esercizi per il recupero di certe abilità? L'insegnante si interroga sulle modalità di attuazione dell'innovazione e interroga il libro di testo.

Un diverso sguardo sugli apparati è quello proposto da Adriano Colombo. Quale progetto di "educazione alla lettura" è rintracciabile nelle antologie in uso nella scuola media e nel biennio e nei libri di lettura per la scuola elementare? Le domande di comprensione letterale che si ritrovano spesso identiche nei libri di lettura del secondo ciclo delle elementari rispondono a «un progetto didattico ben definito»? Le proposte di «percorsi didattici fortemente strutturati», frequenti nelle antologie per la scuola media, lasciano sufficiente spazio all'insegnante per programmare itinerari di educazione alla

lettura rispondenti alle esigenze degli alunni? Le introduzioni, le note informative, i commenti, le griglie di analisi dei testi letterari, presenti negli apparati delle antologie per il biennio, rispondono a un «disegno coerente» di educazione letteraria?

M. Cristina Castellani e Mariella Tixi propongono i risultati di un'indagine svolta in collaborazione con l'IRRSAE Liguria sull'uso del dizionario monolingue nella scuola elementare e media in un'ottica di continuità didattica. Il questionario utilizzato per l'indagine spinge ad interrogarsi sulla funzione assegnata al dizionario d'italiano nella riflessione linguistica. Attraverso il dizionario, quale approccio alla riflessione sulle forme e sui significati, sulle varietà dell'italiano nel tempo e nello spazio, negli usi sociali, nelle forme e nei generi della produzione scritta? Quali obiettivi di riflessione sulla lingua sono perseguiti/perseguibili sfruttando le potenzialità di questo strumento didattico?

I dizionari su supporto elettronico e i *corpora* testuali vengono presentati da Carla Marengo come strumenti didattici altamente funzionali a risignificare la riflessione linguistica. Gli insegnanti possono variare quasi illimitatamente i percorsi di ricerca operativa da proporre agli alunni: dalla struttura delle sillabe o delle parole in italiano alla morfologia derivativa, dalla struttura del lessico e dei campi semantici alle etimologie, dalla definizione dei generi testuali, alla individuazione dello stile di un autore. Ma la funzionalità didattica di questi strumenti va ancora verificata fino in fondo: «spetta agli insegnanti delle discipline linguistiche [...] prendere la situazione in mano [...] reclamare manuali d'uso chiari [...] chiedere manualetti di esercizi [...] chiedere di collaborare alla stesura del software di ricerca in modo da ottenere che comprenda ciò che è utile...».

La verifica della presenza/assenza di indicazioni esplicite per la riflessione sui caratteri della testualità (GISCEL Sardegna) ci fornisce una rassegna delle «eterogeneità» riscontrate nei manuali di italiano e di altre lingue (compreso il latino) in uso nella stessa classe o circolanti dalla scuola elementare al biennio delle superiori. La coerenza interna del curriculum linguistico, sia tra lingue diverse sia attraverso le varie tappe del percorso di apprendimento di una stessa lingua, è un obiettivo che chiama in causa in primo luogo la professionalità degli insegnanti di discipline diverse e di gradi diversi di scuola, anche se sollecita la responsabilità di altri soggetti (autori, editoria).

Per riassumere, la pertinenza rispetto ai programmi, l'adeguatezza alle innovazioni, la chiarezza e la coerenza del progetto didattico, l'esigenza di integrare, nella programmazione, strumenti didattici diversi in maniera coerente e funzionale rispetto agli obiettivi di educazione linguistica, sono aspetti del rapporto insegnante/libro di testo che vengono variamente evocati nei contributi sopra citati, come punti di partenza costanti per domande da porre al libro di testo in quanto principale supporto all'attività d'insegnamento.

4.2. Provare a rileggere gli stessi contributi rispetto all'apprendimento produce un'altra serie di considerazioni.

L'educazione linguistica può essere compromessa dalla «eterogeneità» di modelli di lingua e di modalità di riflessione su di essa proposti agli alunni, sia nello sviluppo temporale dell'esperienza scolastica, sia nello studio contemporaneo di lingue diverse. Il raccordo di concezioni, di modi di descrivere la lingua, di metodi, nei passaggi da un grado all'altro di scuola, è condizione per la definizione dei prerequisiti linguistici su cui far leva, a ciascun livello, per sviluppare nuove conoscenze e abilità più complesse. I richiami da una lingua all'altra nel curriculum orizzontale consentono all'alunno di acquisire una «visione unitaria del linguaggio e del suo manifestarsi in lingue diverse, ma anche molto simili nel loro funzionamento» {GISCEL Sardegna}.

L'educazione linguistica può essere compromessa da un inadeguato controllo dei processi di apprendimento. La sequenza comprensione-assimilazione-produzione richiede la programmazione

graduale dello sviluppo di abilità e di capacità logico-cognitive {Desideri e Sisti}. Se l'alunno non è guidato a compiere esperienze di comunicazione differenziate e variamente graduate, l'apprendimento linguistico può subire blocchi o rallentamenti; le attività di recupero mirato a una particolare difficoltà devono trovare posto accanto alle attività di potenziamento o di consolidamento delle abilità acquisite; la verifica dei livelli di competenza raggiunti {valutazione sommativa} deve lasciare spazio all'osservazione dei modi in cui l'alunno va sviluppando le sue capacità di comunicare e di ragionare sui fatti linguistici (valutazione formativa) (GISCEL Puglia).

Le attività proposte, sia sul versante dello sviluppo graduale delle abilità linguistiche sia su quello della capacità di riflettere sulla lingua, devono essere intellettualmente rilevanti per l'alunno, non ripetitive e non costrittive (Colombo). Esse devono indurre un'operatività linguistica che porti l'alunno a porsi domande, a formulare ipotesi, a verificarle sull'insieme del corpus di testi disponibili, sviluppando curiosità e gusto per la ricerca (Marello). La motivazione all'apprendimento linguistico può passare attraverso attività di manipolazione-produzione, anche ludica, che facciano leva su situazioni e tecniche esportate da un ambiente semiotico a un altro (Castellani e Tixi).

A partire da quello che c'è nei libri di testo, stimolati dalle attività che essi propongono, dalla libertà di percorsi che offrono, si aprono per gli studenti maggiori o minori possibilità di essere protagonisti del loro processo di apprendimento. Coerenza, gradualità, operatività, significatività sono alcune delle caratteristiche su cui si costruisce il rapporto tra libro di testo e alunno, secondo quanto ci suggeriscono i contributi di questa sezione.

Anche tale versante di riflessione interessa in primo luogo gli insegnanti, che hanno la responsabilità di offrire all'alunno, all'interno di un progetto di educazione linguistica, strumenti che possano guidarlo verso un apprendimento sempre più autonomo.

All'intersezione tra i problemi dell'insegnamento e quelli dell'apprendimento si situa il campo da esplorare per individuare criteri di scelta del libro di testo. E su questo atto di responsabilità professionale degli insegnanti che la nostra lettura vuole attirare l'attenzione.

5. Bilanci e prospettive

Il filo conduttore che consente di percorrere il cammino tra i libri di testo - analizzati, discussi e glossati nell'ottavo convegno del GISCEL (Palermo, marzo 1996) - si intreccia con i tanti nodi dell'educazione linguistica. Si crea un collante che consente di rendere unitari ordini di scuola e prospettive disciplinari, che rende fruibile al fisico il discorso del letterato e agevole per lo storico la prospettiva delle scienze della vita.

Si può scegliere una sezione o soffermarsi su una parte piuttosto che su un'altra; ma le analisi dei libri e intorno ai libri - altrimenti sterili - acquisiscono sempre nuovi e più pregnanti significati per tutti, se inserite in un quadro organico di educazione linguistica democratica. La triangolazione libro/insegnante/alunno si amplia al sociale e si configura come discorso culturale e politico.

Ed è tempo di bilanci, su un libro d'autore come sul concetto e sulla storia dell'educazione linguistica. La riflessione critica mette in discussione innanzitutto noi stessi e il nostro agire, i limiti e le illusioni, le speranze e i risultati degli ultimi vent'anni. Raffaele Simone e Alberto Sobrero disegnano affreschi che fanno di storia ma guardano pragmaticamente al mondo d'oggi votato al consumo.

Dalla storia del *Libro d'italiano* (Simone) emergono quadri culturali pieni di fermenti: tra gli anni Settanta e Ottanta una spinta di vitalità si riversa su una scuola «che non era ancora disposta a mettere in discussione e a rinnovare i suoi percorsi formativi, la sua didattica» (Sobrero). Il nuovo viene criticato, discusso, infine aggiunto ma solo come elemento estraneo e esterno: i libri permangono pieni

degli stessi bagagli di nozioni che non vengono rianalizzate e messe in relazione con nuovi contenuti o nuove prospettive. Le istanze propulsive del mondo della ricerca non generano ripensamenti e riconsiderazioni globali del fare lingua, dell'insegnare lingua attraverso tutte le discipline, se non in misura marginale. Le novità si stratificano semplicemente le une sulle altre.

Tra gli effetti e le responsabilità di chi il nuovo ha contribuito a diffonderlo vi è l'aver «permesso che si racchiudesse l'innovazione in uno scomparto separato, una sorta di *utility* di accesso occasionale e facoltativo, mentre il corpo della grammatica scolastica [...] rimaneva intatto» (Simone).

L'innovazione fa dunque corpo a sé. Si diffonde lentamente la tecnica dell'accumulo. Il libro, non solo d'italiano, si dilata e ingloba tutto; i destinatari si confondono e aumenta la gamma delle funzioni cui il libro deve rispondere. Nasce per l'alunno che impara ma è anche strumento di insegnamento, e qui «si sdoppia o addirittura triplica in: (i) funzione promemoria sulle lezioni da fare; (ii) funzione informazione preliminare su quanto serve all'insegnante; (iii) funzione aggiornamento sia sui contenuti sia sui metodi di insegnamento» (De Mauro). C'è di tutto e di più, «in modo che nell'abbondanza ogni insegnante possa ritagliare il "pezzo" che preferisce, senza dovere neppure scoprire le sue posizioni» (Sobrero).

Il testo fa scuola agevola la messa a fuoco delle proprie posizioni rivelando quelle degli altri; consegna posizioni di rottura e visioni conservative non livellate in un unico amalgama, ma innestate in una visione della lingua e dei linguaggi che induce a discutere e ad uscire allo scoperto. Crea, o crede di creare in questo modo, le condizioni per fare degli insegnanti, come dice Sobrero, «decisioni d'acquisto» che possono esercitare il loro potere; essi possono orientare il mercato editoriale verso le proprie visioni di contenuti disciplinari e processi educativi: visioni diverse, ma consapevoli e manifeste.

Il bilancio apre dunque prospettive per il futuro in molteplici direzioni, rintracciabili a partire da *Se una notte d'inverno un editore...* fino a *Il peso della grammatica*.

Per noi il cerchio intorno al volume si chiude per riaprirsi ad un percorso di lettura e ricerca prospettica. Il lettore e la lettrice possono provare a praticare altre strade con altri intenti, e a giungere a risultati altrimenti insospettati, contribuendo con ciò a lasciare meno sola la scuola di fronte ai suoi problemi.

La scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica: la complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle moderne scienze semiologiche e linguistiche; i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche; ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell'educazione linguistica. Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti (dalle *Dieci tesi*, IV).

Rosa Calò e Silvana Ferreri