

Correggendo gli errori agli scritti

Ho fatto il tema di maturità sugli «sviluppatori di Brusel»

di ERMANNODETTI

Caro collega,
La latina svolge la funzione di commissario agli esami di maturità presso l'Istituto tecnico industriale Galilei. Da Roma, dove abito, impiego col treno un'oretta, ma poi per raggiungere la scuola devo prendere un autobus perché la stazione dista diversi chilometri dalla città. I colleghi sono molto ospitali e scherzano sui miei a volte inevitabili e involontari ritardi. Ricordano che la città fu voluta lontana dalla stazione da Mussolini... per evitare che la gente si muovesse troppo e lavorasse poco. Durante i brevi e quotidiani viaggi di andata e ritorno mi sono passate per la mente parecchie idee su cose scolastiche. Una di queste mi sembra anche divertente e, anche per questo, te la propongo. Può darsi che tu, caro collega, possa ritenerla, come me, di una qualche utilità didattica. Riguarda gli errori grammaticali degli studenti.

Fra gli errori dei candidati alla maturità se ne trovano alcuni interessanti perché possono svelare l'ortografia e incongruenze logiche. In primo luogo gli accenti. Sono usati talmente a sproposito che viene da chiedersi come possa la nostra scuola, basata molto sulla forma, aver fallito tanto clamorosamente questo obiettivo. A parte l'assenza di accenti spiegabile con una semplice dimenticanza come nel caso di perché, già, più, giù, abbiamo d'altro canto una pioggia di stà, vâ, fâ, quâ, qui, è (congiunzione) che rivelano una vera e propria ignoranza degli usi più consueti e elementari. Seguono gli apostrofi: un'altro, un'altra, ce (per c'è e viceversa), n'è (per ne o n'è) e perfino dal Inghilterra. Una vera babele sui nomi stranieri: Bruxelles citata, d'obbligo, nel tema sulla violenza è stata scritta nei più svariati modi: Brusel, Brusel, e perfino Bruciselles. Il caso delle doppie da Roma in giù è un classico, per cui trovi, ad esempio, ragionare (meno ragionevole, però, britannico per britannico). Altri esempi così a cascata, e, coltamente (che, in mancanza di conoscenza del latino, non è un intenzionale latinismo), intrinse-

ga, e poi, ancora, ergastro per ergastolo e, sempre a proposito dei fatti di Bruxelles, sviluppatori di incidenti per coloro che provocano gli incidenti (potenza della nominalizzazione).

Ma veniamo agli errori più frequenti, credo non per caso, quando si parla di argomenti politici e sociali.

L'uso di frasi più adagiate invece di frasi più giuste, nuove o sorritte perché dà, anche figurativamente, l'immagine di una classe sociale davvero poco attiva e intraprendente. Più difficile, ma non impossibile, è vedere un simile equivoco nell'errore, frequentissimo, di «dittatori o governanti che sopprimono il popolo» (dove sopprimono sta ovviamente per opprimono). Sempre sulle classi sociali ho trovato un errore che ha fatto scalpore tra le commissioni d'esame. Un candidato aveva scritto che «i ceti sociali più ricchi tendono ad opprimere i più abbienti». Incuriosito ho chiesto, durante il colloquio, spiegazione della frase. Pensavo che lo studente avesse voluto dire meno abbienti. Invece no. Il candidato ha insistito, ha aggiunto di aver usato perfino il vocabolario per l'accertamento della parola; che sul vocabolario aveva trovato abbiente col significato di «spregevole». L'equivoco poi si è chiarito: il giovanotto aveva consultato per errore la parola abbietto.

Mi fermo qui perché mi sembra il momento di rivelarti, caro collega, il succo della mia idea e una modesta proposta. In sostanza, cosa farne di questi errori? Non certo riderci su.

Non ritieni che possa essere utile usare questi e altri eventuali e frequenti errori, l'anno prossimo, ad apertura di anno scolastico, come materiale didattico? Invece di partire dalla vera o presunta correttezza linguistica (quella degli scrittori, per intenderci), si potrebbe pensare a percorsi di riflessione a partire dagli errori. Insomma, una didattica dell'errore, per arrivare alla correttezza. Io questi errori che ti ho proposto me li sono segnati con cura su un quadernino. A settembre ci provi. È un'idea semplice, ma vale la pena tentarla.

Le insegnanti di scuola materna protestano contro il ministro: i bambini...

«Non rubateceli a cinque anni»

Arrivano a decine sui tavoli dei sindacati (la Cgil ne ha pubblicate sul numero 149 della sua agenzia) le proteste delle insegnanti di scuola materna e elementare per le proposte contenute nel disegno di legge del ministro Falucci di riforma della scuola elementare. Uno dei punti più contestati dagli insegnanti della materna è l'articolo 2, quello che abbassa l'età di accesso alle prime classi della scuola dell'obbligo ai bambini che abbiano compiuto i sei anni entro il 31 marzo dell'anno

successivo a quello dell'iscrizione. «Se il problema dell'anticipo», scrive ad esempio un documento del Circolo di Loro Ciuffenna (Arezzo) — si pone, questo deve essere risolto all'interno della scuola materna statale, che ha già una sua struttura, una sua configurazione, una sua validità educativa ormai consolidata».

Le insegnanti del Circolo didattico di San Geminiano affermano di sentirsi «profondamente offese nella loro professionalità e meravigliate

Una piccola rivolta tra le maestre contro il disegno di legge che anticipa l'età di ingresso

dell'iter politico che ha portato alla stesura del disegno di legge governativo» e affermano che in questa proposta ministeriale «vengono ignorati tutti i progressi relativi alla valutazione della prima infanzia, così come non si è tenuto conto di tutte quelle sperimentazioni di carattere pedagogico che si sono attuate nel corso degli anni e tuttora si attuano nella scuola materna».

Proteste vengono anche dal 5° circolo di Arezzo Olmo, dal 1° circolo di Cortona, dall'as-

semblea degli insegnanti delle scuole materne di Follonica, dal coordinamento degli insegnanti di scuola materna di Venezia, dal Circolo didattico di Pergola in provincia di Pesaro, dall'assemblea dei docenti delle scuole materne di Civitavecchia, dal 2° circolo di Poggibonsi (Siena) e dal Coordinamento degli insegnanti di scuola materna per la qualità e la difesa dell'insegnamento, che ha raccolto 503 firme sotto un documento nel quale si chiede, tra l'altro, «l'obbligo della dell'ultimo anno di scuo-

la materna. Un giudizio critico ma più complessivo sul DdI ministeriale viene dalla Direzione didattica di Ponsacco (Pisa), che invita il ministro a compiere un'ampia consultazione degli organismi scolastici. A tutte queste proteste vanno aggiunte quelle espresse dalle scuole «cattolice», nei giorni successivi alla presentazione della legge. Insomma, nelle materne la proposta di anticipare a 5 anni l'ingresso a scuola non piace proprio. Il ministro ne terrà conto?

Ma il problema è un altro: quale scuola possiamo fare?

Poiché l'anno scolastico inizia ufficialmente intorno al 15 settembre (di fatto anche più tardi) mentre l'annagrafe degli obblighi è definita in riferimento all'anno solare, non risulta vera l'opinione corrente secondo cui «si va in prima elementare a sei anni». In effetti, l'età media di coloro che iniziano la frequenza della scuola dell'obbligo è di sei anni e tre mesi o sei anni e quattro mesi. In tutte le nostre classi bambini su dodici hanno un'età superiore a quella ufficiale.

Si possono lasciare le cose come stanno, a patto che si renda a tutti chiaro che l'obbligo non scatta a sei anni, ma tre mesi più tardi (in media). Ciò renderebbe meno dolorosa soggettivamente la situazione di coloro che, avendo figli nati nei primi mesi dell'anno, sentono come un'ingiustizia il dover attendere anche dieci mesi dopo il compimento dell'età, prima di poterli avviare alla scuola.

So bene che i motivi dell'«anticipo» non stanno in queste considerazioni di natura statistica, comunque astratte. Tuttavia è evidente che la sfasatura tra annagrafe degli obblighi e scadenze dell'anno scolastico opera in danno di chi è nato tra gennaio e marzo. E questo è un dato reale. Diventa ovvio allora un provvedimento ordinario: o fare iniziare le le-

zioni al 30 giugno o fissare la cadenza dell'obbligo con riferimento al 15/31 marzo. Ma si tratta, appunto, di una misura banale, diretta ad eliminare uno dei tanti «inganni» del parlare comune, su cui non vale la pena discutere molto.

Solo che questa data del 31 marzo, contenuta sia nel disegno di legge predisposto dal governo per l'applicazione dei nuovi programmi elementari, sia nella proposta di legge presentata dal Pci (la n. 1650), ha messo in allarme molti osservatori, soprattutto fra coloro che operano o si interessano di scuola dell'infanzia. Pare di capire che si ha timore di ricadere verso la dimensione assistenziale della scuola materna per il venir meno delle fasce d'utenza più «adulte».

Ma, attenzione! Tutti sappiamo che esiste uno specifico «cognitivo» (virgolettato, in contrapposizione ad «assistenziale/vivenziale») anche nelle più tenere età; anzi, sappiamo che è di grande giovamento iniziare precocemente un intervento formati-

vo sistematico ed intenzionale. Perché, fra l'altro, alcuni condizionamenti socio-culturali possono essere efficacemente contrastati ed alla fine superati, purché si agisca in tempo. In altri termini, non è la questione dell'età del soggetto, ma piuttosto la qualità del trattamento che la determina l'aspetto assistenziale o formativo di una certa scuola. Rovesciare i termini della questione sarebbe come dare ragione al pantalone di Postman: «I miei pantaloni sono buoni; sbagliati sono i corpi della gente!». Vale a dire, «la scuola dell'infanzia attuale è buona; sbagliati sarebbero i bambini perché troppo piccoli».

Il cuore del problema sta invece altrove. Sta nel sapere se la qualità dell'offerta didattica è tale da soddisfare pienamente le esigenze dei singoli bambini. Ciò vale — si capisce — anche per la scuola elementare. Ma intanto non è da passare sotto silenzio il fatto che la scagurata politica governativa di sostanziale disimpegno verso la scuola pubblica dell'infan-

za (o materna) ha di fatto circoscritto l'esperienza della scuola statale alle leve scolastiche di cinque o quattro anni, creando una spinta oggettiva verso lo «scolasticismo» di una tradizionale primina. In questo stato di cose, la giusta ricerca di un superamento — dell'assistenzialismo si è venuta a confondere spesso con lo scimmiotamento della scuola elementare.

La contesa sui bambini nati nei primi mesi dell'anno è un indizio di tale confusione di scuola unitaria e continua per tutto il processo di formazione di base (dai tre anni al termine dell'obbligo), anche se si interviene su un settore soltanto. In funzione di questa idea di continuità, e non per un semplice vezzo statistico, si cerca di determinare meccanismi concreti di intervento nei punti in cui oggi appare più marcata la crisi. Gli anni-ponte tra la scuola dell'infanzia e l'elementare e fra questa e la media non sono solo scansioni cronologiche, ma vogliono introdurre un'ipotesi nuova, di compartecipazione responsabile, tra i docenti dei

diversi gradi scolastici tradizionalmente divisi ed anzi spesso in lite tra loro. L'abolizione della classe scolastica come contenitore amministrativo isolante, la pluralità degli interventi da parte degli adulti, la diversa misura dei tempi (cicli, verifiche) in rapporto a ritmi individuali di apprendimento sono altri aspetti chiamati in causa a definire il nuovo modello strutturale della scuola.

Al contrario, nel disegno di legge del ministro Falucci non solo non vi è alcun modello nuovo, ma anzi si inasprescono i caratteri di separazione e di chiusura della scuola tradizionale (insegnante unico, scansione amministrativa dei cicli, nessuna apertura né verso le scuole contornine né verso l'extrascuola). Qui veramente la misura di spostare al 31 marzo il termine dell'obbligo appare una semplice mistificazione, ovvero una concessione alla spinta esasperata all'antico che coglie i «migliori».

In buona sostanza, non è una data sul calendario che può modificare il nostro sistema d'istruzione ma tutta l'organizzazione che si riesce a costruirvi attorno. Se non si coglie questo aspetto si rischia di fare un favore a chi vuol lasciare le cose come ai tempi dei nostri nonni.

Alberto Alberti

Un libro spiega ai ragazzini la civiltà etrusca

Lusco e Velia, due guide per visitare l'Etruria

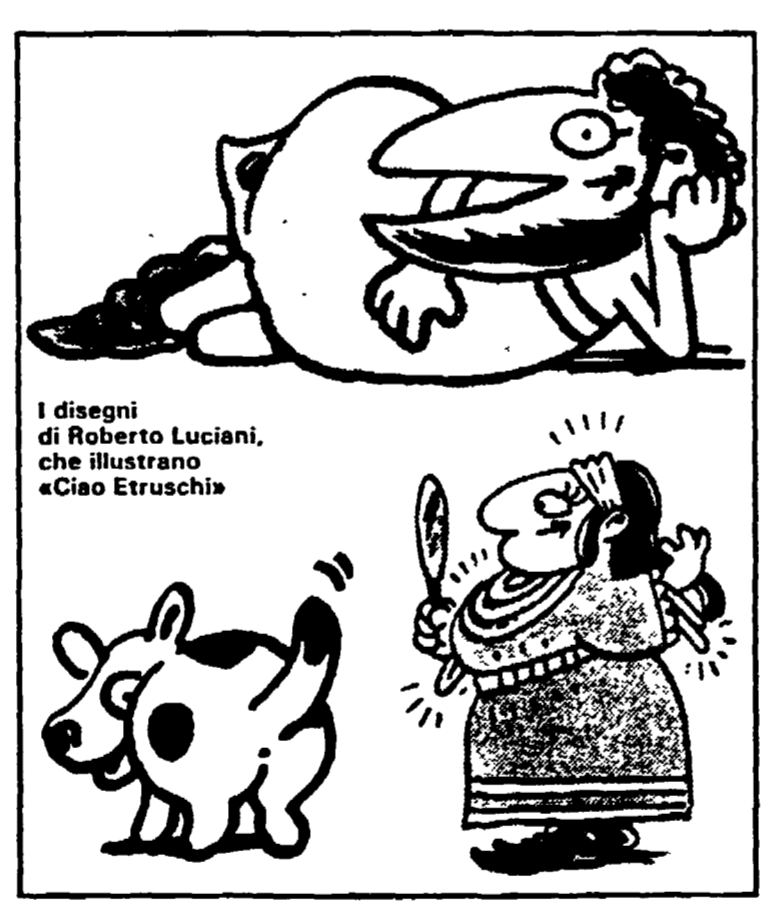
Mentre visitavo a Firenze la mostra «Civiltà degli Etruschi» mi ritrovavo, sempre tra i piedi un vivacissimo ragazzino che riusciva spesso ad indovinare, prima di sua madre, a che cosa erano serviti gli oggetti esposti nelle bacheche. Forse è stato proprio pensando a un bambino vivace e allegro e ai tantissimi altri, che questa estate visiteranno le mostre dedicate agli etruschi in varie città italiane, che Andrea Ciacci e Giuseppe M. Della Fina (con la collaborazione, per i disegni, di Roberto Luciani e il patrocinio della Regione To-

scana) hanno allestito questo simpatico volumetto corredato da 16 divertenti schede che formano una cartina del mondo etrusco.

«Ciao Etruschi» — editore Fatatrac, pagg.80 più 16 schede, lire 14.000 — si avvale di due personaggi di pura fantasia: Lusco e sua moglie Velia che fanno da filo conduttore. Ma schede, spiegazioni, didascalie sono scientificamente controllate anche se si è cercato di usare un linguaggio accessibile a studenti della scuola dell'obbligo e anche, perché no, ai loro insegnanti.

«Ciao Etruschi» rappresenta, dunque, uno strumento completo e vario per avvicinare un mondo solo in parte scomparso e scoprire il fascino di un popolo sconosciuto.

Chi vuole potrà poi imparare, dal volumetto, anche l'alfabeto etrusco con relativi suoni, divertendosi e «inventando» una scrittura vecchia di secoli. Un libro, quindi istruttivo per i ragazzi, ma, diciamo chiaramente, anche per i grandi e un invito — come dice Lusco — a «visitare l'Etruria, la vacanza dei nostri sogni».



È uscito il secondo numero di «UP»

È uscito il numero 2 di «Università progetto», la rivista diretta da Giulio Luzzatto. Tra gli articoli di questo numero, «Le idee di Ezio Tarantelli» di Ettore Dorrucci, «Piano annuale delle ricerche: a che cosa servono?» di Clotilde Pontecorvo, l'intervento di Umberto De Giovanni nella tribuna aperta su «Il collaterale rovesciato», un articolo di Luigi Campanella su «Una strategia per le sedi di ricerca». «UP» contiene inoltre interventi di Roberto Taverna, Giuseppe V. Silvani, Ute Lindner, Gianni Puglisi, Mario Tiberi, Davide Bigalli, Mario Gattullo, Carlo Umiltà, Severino Zanelli, Sergio Bruno, Alberto Zuliani, Alessandro Gara.



Agenda

■ BAMBINI E TV
Presso l'Istituto di pedagogia dell'Università di Milano (Facoltà di Lettere e Filosofia) opera un gruppo di ricerca che ha come oggetto della propria attività lo studio del rapporto tra bambini, adolescenti e fruizione televisiva. Il gruppo, diretto da Riccardo Massa, gradirebbe ricevere da tutti gli insegnanti che abbiano condotto ricerche e sperimentazioni sull'argomento, i materiali elaborati. Gli interessati all'invito potranno rivolgersi direttamente a: Istituto di pedagogia, via Festa del Perdono 7, 20122 Milano (Gruppo di ricerca: bambini, adolescenti e fruizione televisiva).

■ PAGINE DI ECOLOGIA
È il titolo di una rivista quadrimestrale a cura dell'Assessorato provinciale all'istruzione e cultura in lingua italiana (ripartizione X) di Bolzano. Viene distribuita gratuitamente a insegnanti e studenti delle scuole medie inferiori e superiori in lingua italiana della provincia di Bolzano. Altri interessati possono sottoscrivere un abbonamento (L. 3.000) rivolgendosi alla Segreteria della redazione: 39100 Bolzano, Galleria Europa 15 (tel. 0471-992892).

Dialoghetto sull'eterno disputare del nuovo nei nuovi libri... e dell'immancabile

Un venditore, l'antologia, un professore

di BENEDETTO VERTECCHI

VENDITORE — Antologie, antologie nuove. Desidera, Professore, esaminare le nuove antologie?
PROFESSORE — Crede che vi sia veramente qualcosa di nuovo?
V. — Oh Professore sì, certo.
P. — Ma anche l'anno passato ne era sicuro.
V. — Sì Professore, queste tuttavia sono assai più nuove.
P. — Quanti anni sono passati da che lei vende antologie?
V. — Saranno vent'anni, Professore.
P. — E ogni anno ne aveva di nuove?
V. — Sempre nuove, Professore.
P. — Ora mi vuole presentare antologie che sono nuove come quelle degli anni passati, o di più?
V. — Di più, Professore, assai di più.
P. — Dunque, mi mostri queste antologie

nuove.
V. — Ecco, Professore, un'antologia fresca di stampa. La esamini, mi dica il suo giudizio.
P. — Un po' voluminosa per farlo all'istante. Lei però certo la conosce. Mi dica: c'è «L'infinito» di Leopardi?
V. — Non potrebbe non esserci.
P. — E c'è? «Chiare, fresche e dolci acque» di Petrarca?
V. — Certo, c'è.
P. — Spero ci sia anche «La pioggia nel pineto» di D'Annunzio.
V. — C'è, immancabilmente.
P. — Lei dunque m'assicura che in quest'antologia nuova c'è tutto quello che m'aspetto che ci sia?
V. — Proprio così, Professore.
P. — Ma allora quest'antologia nuova non è più nuova di quella dell'anno passato, dal momento che ne conosco l'indice senza averlo letto.

V. — È più nuova, Professore. C'è assai di più.
P. — Mi dica, allora, che cosa c'è di più.
V. — Ci sono brani di autori che nell'altra non c'erano.
P. — Molto bene. Mi spieghi tuttavia che cosa intende quando dice «brani».
V. — Voglio dire che di ogni opera è riportato il brano più significativo.
P. — Capisco. Vorrei sapere però se il brano più significativo è il più significativo per chi l'ha scritto o per chi l'ha selezionato.
V. — Certo per chi l'ha selezionato. Per chi l'ha scritto doveva essere importante tutto, dal momento che l'ha scritto.
P. — Ora non capisco più: nella sua antologia conta di più chi ha scritto i testi o chi li ha selezionati?
V. — Senza dubbio chi li ha scritti. Infatti ci sono tutti i grandi autori. Però chi li ha selezionati ha scelto tenendo conto degli allievi a cui l'antologia è destinata.
P. — Questo è giusto. Lei mi vuol dire che ci sono dei criteri per stabilire quali parti

di un'opera sono più significative e se sono adatte agli allievi.
V. — È così, Professore.
P. — E lei certamente sa quali sono.
V. — Bisogna che i brani siano comprensibili e che siano piacevoli per gli allievi, oltre che belle pagine di letteratura.
P. — Scusi se cambio argomento. Le piacciono i film gialli?
V. — Ne sono appassionato.
P. — In un film giallo le sembra più significativa una sequenza descrittiva o la scena dell'assassinio?
V. — Quella dell'assassinio.
P. — Allora, se dovesse fare un'antologia di film gialli metterebbe di seguito tutte le scene di assassinio.
V. — Dovrei pensarci. Forse non sarebbe interessante.
P. — Ma se lei fosse uno studente e dovesse studiare i film gialli, non le piacerebbe avere un'antologia con tante scene così significative?
V. — Penso di no. Sarebbe come vedere sempre la stessa cosa, anche se presentata in modi diversi.

P. — Ma allora, se le parti più significative finiscono col non essere tanto interessanti, che cos'è che fa interessante un film giallo?
V. — A me piace vedere tutto il film, e vederlo dall'inizio.
P. — Sono d'accordo con lei. Stiamo però sostenendo che un film giallo è interessante se possiamo vedere le parti più significative insieme a quelle meno significative.
V. — In un certo senso è proprio così.
P. — Non crede che potremmo ragionare nello stesso modo anche nel caso delle opere letterarie?
V. — Forse sì. Bisogna però essere sicuri che gli allievi le capiscano.
P. — Mi ha detto che è un appassionato di film gialli. Capisce un film se ne vede solo una parte, per esempio quella in cui l'assassino viene scoperto?
V. — Forse potrei immaginare qualcosa della parte restante, ma non tutto.
P. — Quindi capirebbe solo in parte. E credo che non sia piacevole ciò che si c'è a pisc e solo o in parte. Perché dovremmo trattare gli allievi in modo diverso da come faremo per noi?
V. — Lei vede, Professore, che le antologie sono già fin troppo ponderose. È indispensabile scegliere alcuni brani.
P. — Abbiamo visto tuttavia che cosa accade se scegliamo quelli più significativi. E ci siamo anche accorti che i brani più comprensibili non sono veramente i più

comprensibili. Per fortuna non sempre è necessario scegliere una parte, perché molti testi letterari possono essere stampati per intero. Ma torniamo a quelli in cui è necessario scegliere. Bisognerebbe trovare altri criteri, diversi da quelli che prima mi indicava.
V. — Mi pare di sì.
P. — A me sembra che li abbiamo già trovati. Anzi è stato lei ad indicarmeli parlando dei film gialli.
V. — Davvero?
P. — Sì. Mi ha detto che tutte le parti del film sono importanti se si vuol capire la storia. Bisogna conoscere il fatto, le circostanze, seguire l'indagine, scartare le piste false e così via. Insomma, bisogna essere capaci di seguire un filo. Non è forse questo che ci dobbiamo preoccupare di far apprendere agli allievi?
V. — Senz'altro.
P. — Allora, se lei dovesse preparare un'antologia di film gialli, cercherebbe di far capire quali sono gli elementi che sono propri di una storia gialla. Non crede che si potrebbe fare lo stesso con altri tipi di storie, e con altri tipi di opere letterarie?
V. — Lei pensa a un libro che nasca come un progetto originale, e che sviluppi una propria linea interpretativa, come dovrebbe essere per ogni libro di cultura. Ma allora anche i libri scolastici sarebbero libri di cultura, anzi per molti aspetti libri più difficili a farsi degli altri. Forse è proprio questa la strada da seguire: ma anche tutti gli altri professori dovrebbero porsi i problemi che lei si è posto nel valutare il nuovo dai libri nuovi.