

DALLA CANTINA (DELLA SCUOLA) ALLA RETE: PROPOSTE PER UNA DIDATTICA DELLA VARIAZIONE

Paola Cantoni¹

1. FONTI “SOMMERSE” PER LA DIDATTICA DELL’ITALIANO

1.1. *Gli archivi scolastici per la didattica*

Le potenzialità degli archivi scolastici non sono ancora molto sfruttate per la didattica² nonostante i tanti elementi positivi che offrono in questa prospettiva; oltre al vantaggio di essere gli archivi più vicini (non solo materialmente) agli studenti, consentono di conoscere e approfondire le proprie radici e di ricostruire la memoria locale, potendo anche far leva su un forte processo di identificazione. Questi fondi rappresentano per gli studenti la possibilità di valorizzare il senso di appartenenza al territorio e alla comunità scolastica in una dimensione storica, come ricerca di identità, ma anche in una prospettiva legata al presente, come motore per la costruzione di legami.

Bambini e ragazzi possono interrogarsi sul senso della scuola e sulla continuità di valori che trascendono la loro collocazione temporale, come testimonia chi ha intrapreso iniziative in questa direzione: «è passato molto tempo, ma il tempo della scuola non è cambiato perché è sempre permeato di un linguaggio emotivo ed affettivo, pieno di valori che ci fanno sentire parte di una comunità, quella della scuola, senza tempo»³.

La ricca documentazione custodita dagli archivi scolastici⁴ ha elementi di grande interesse sotto diversi aspetti e sicuramente sotto il profilo linguistico⁵: registri di classe, verbali e diari dei docenti, produzioni degli studenti, libri di testo e manuali ma anche materiali didattici di vario genere sono la “memoria sommersa della scuola”⁶.

¹ Università di Roma “La Sapienza”.

² Come segnala, tra gli altri, Arcaini (2017) cui rinvio per una bibliografia sulla didattica in archivio e per un progetto articolato di ordinamento e inventariazione degli archivi delle scuole di Trento. Alcuni contributi su questo tema sono già in Segà (2002a) e in Fogliardi, Marcadella (2010) che raccoglie esperienze di circa un decennio sul tema.

³ Così Paola Di Renzo (Dirigente dell’“Istituto Comprensivo 3” di Chieti) nella presentazione del progetto su vari documenti di archivio tra cui i Registri dei maestri (nato dal casuale ritrovamento di questi materiali per l’accorpamento di due scuole, a.s. 2013-2014) che ha coinvolto, con obiettivi storici, 20 docenti e 250 studenti di scuola primaria e secondaria di I grado: “La storia della nostra scuola”; vd.: <https://comprensivo3chieti.edu.it/storia-della-scuola/>.

⁴ La cui importanza è stata, solo negli ultimi trent’anni, segnalata in varie prospettive, da quella storica a quella storico-pedagogica, per cui cfr. Antonelli, Becchi (1995); Segà (2002a), in particolare: De Fort (2002) e (Segà 2002b); Ascenzi, Covato, Meda (2020).

⁵ Per gli studi storico-linguistici le fonti presenti negli archivi scolastici possono essere indagate per la ricostruzione dei processi di alfabetizzazione e di diffusione dell’italiano, per i modelli di italiano e di norma rappresentati nelle diverse fonti e per i riflessi dei programmi di insegnamento, e anche per questioni più specifiche, come la scrittura dei maestri e quella degli studenti (nelle rispettive produzioni) o, ancora, per la storia delle grammatiche e dei libri di testo, ecc.; per alcuni di questi aspetti, in particolare riguardo ai “Giornali della classe”, vd. Cantoni (2023).

⁶ Vd. Klein (2001).

Purtroppo la gran parte di questi fondi non è a tutt'oggi catalogata o ordinata, inoltre nel corso dei decenni molti di questi materiali sono stati perduti (eliminati o persino trafugati e venduti nei mercatini dell'usato e dell'antiquariato) o dispersi a causa dei progressivi e continui accorpamenti di scuole e istituti. Lo stato degli archivi è spesso caratterizzato da assoluto degrado e incuria, per la mancanza di personale specializzato, di risorse, per ignoranza delle procedure di scarto della documentazione⁷ e per l'assenza di direttive specifiche⁸. In molti casi i fondi storici sono collocati (o, per meglio dire, accatastati) negli scantinati delle scuole, luoghi non adatti, soprattutto per umidità e igiene, neanche alla loro semplice conservazione.

Accanto a progetti di riordino archivistico di stampo più tradizionale⁹, si stanno avviando negli ultimi anni diverse iniziative didattiche volte non solo alla conservazione ma al recupero di questi fondi, in qualche caso con progetti di archivistica partecipata, attraverso il coinvolgimento attivo di studenti e docenti e anche di ex-allievi della scuola¹⁰, «che permettano agli studenti e ai docenti in corso di esplorare le vicende del luogo in cui trascorrono molte ore delle loro esistenze; che consentano ai cittadini di un dato quartiere o di una data città di ricordare un tratto significativo della propria infanzia»¹¹.

Per far uscire queste fonti “dalla cantina” delle scuole (nel senso letterale ma anche per i risvolti legati alla conoscenza e alla valorizzazione di questo patrimonio) la didattica, con l'ausilio delle tecnologie e della rete, può avere un ruolo significativo ed essere terreno di scambio fruttuoso con le istituzioni.

1.2. Testi “dal basso” (in rete e con la rete) per la riflessione sulla lingua

Le testimonianze scolastiche possono trovare uno spazio rilevante nella didattica dell'italiano e costituire un'occasione per laboratori fondati sulla diretta esperienza di fonti “dal basso”¹², in questo caso tratte dal proprio territorio e dal proprio ambiente quotidiano.

⁷ Sulla situazione degli archivi scolastici cfr. Klein (2001: 117).

⁸ Risale al 2017 il Piano classificazione d'archivio unitario emanato dalla Direzione Generale Archivi del Mibact (<https://archivi.cultura.gov.it/attivita/tutela-e-valorizzazione/progetti-in-corso-1/archivi-delle-scuole>).

⁹ Oltre al già citato Arcaini (2017) relativo a Trento, si segnalano i progetti di censimento e riordino degli archivi scolastici della provincia di Brindisi: Di Rocco, Ungaro (2008); del Piemonte: Poveri ma belli (2014).

¹⁰ Da segnalare, tra gli altri, il Progetto (2000-2002) di raccolta di fonti di archivio delle scuole dell'astigiano dall'Unità agli anni Settanta del Novecento, con digitalizzazione anche di libri di testo e quaderni, vd. http://www.bibliolab.it/materiali_dida/scuola_materiali.htm; il Progetto (2005-2007) con cui i ragazzi del Liceo Archita di Taranto, in collaborazione con l'Archivio di Stato locale, hanno ordinato l'archivio storico della loro scuola producendo anche un inventario (100 ore di attività), vd.

<https://www.liceoarchita.edu.it/2013/03/archivio-storico/> e

<https://www.liceoarchita.edu.it/2016/12/storie-di-uomini-e-istituzioni-archivio-archita-aa-ss-2005-2006-2006-2007/>; la pubblicazione di fonti digitalizzate sul sito web di una scuola di Amelia, vd.

<https://www.diridatticamelia.it/hm/storiascuo/1920-1940/Web/index.htm> e

<https://www.diridatticamelia.it/hm/storiascuo/1940-1960/web/index.htm>.

¹¹ Aprea, Raviola (2022) che hanno presentato, per il master in *Digital Humanities* dell'Università di Milano, il progetto di un prototipo di piattaforma digitale “Archivi Storici Scolastici”, da estendere anche a utenti non specializzati e a Istituzioni scolastiche, con varie sezioni come quella delle “Mostre virtuali” (dove compiere percorsi specifici tra i documenti creando “Archivi inventati”) e con uno sviluppo immaginato in futuro anche per la didattica.

¹² Applicando alla lingua la prospettiva degli storici, che, ancora a inizio secolo, lamentano come questa non si sia tradotta in orizzonte comune: «Possibile che la nostra “storia dal basso” [...] sia rimasta ancora un fantasma e una chimera?» Gibelli (2000: 169).

In diverse occasioni, dopo una sperimentazione condotta a partire dai due cicli di Tirocinio Formativo Attivo (2012 e 2014)¹³, ho presentato le potenzialità dell'utilizzo di testi che in genere sono assenti nel panorama consolidato di quelli proposti a scuola, o quanto meno trascurati, anche perché poco o nulla rappresentati dai manuali scolastici¹⁴. Mi riferisco alle scritture della gente comune, generalmente riconducibili alla varietà dell'"italiano popolare", ma anche ad altre testimonianze non letterarie o non "istituzionali", rappresentative di un *altro* italiano rispetto a quello offerto come modello di lettura e di riflessione nella prassi consueta.

Queste fonti, che non sono messe a frutto neanche come letture, come invece meriterebbero per l'apporto culturale che offrono rispetto ai grandi eventi e temi che vi sono documentati o che fanno da sfondo, l'emigrazione, la guerra, l'alfabetizzazione (per dire solo dei più appariscenti), nella prospettiva dell'educazione linguistica sono testimonianze della lingua d'uso, scarsamente documentata nei testi proposti a scuola. Opportunamente selezionate e presentate in occasioni ripetute, sono tasselli necessari (non solo utili) per ricomporre il variegato quadro sociolinguistico dell'italiano nelle diverse epoche della nostra storia linguistica¹⁵, perché possono costituire un ventaglio rappresentativo del *continuum* linguistico che caratterizza gli usi medi, quelli informali o non istituzionali della comunicazione scritta.

L'utilità educativa di un panorama molto ricco di testimonianze, che può essere ben esemplificato (ma non certo esaurito) da fonti come le lettere dei soldati della Grande guerra e del secondo conflitto mondiale o le cartoline e missive dei nostri emigranti e (per i diversi contesti) dalle analoghe dei parenti e cari rimasti a casa o, ancora, come i diari e taccuini vergati in tali condizioni di sofferenza e lontananza, è indubitabile¹⁶.

Basterebbe leggere qualche riga di questi testi per cogliere i risvolti formativi dell'esperienza diretta di un testo *reale* in cui il vissuto di gente comune strappata alla

¹³ Gli interventi presentati ai Convegni (Dille, Cosenza, 2015; "La Grande guerra (...)", Sapienza, Roma 2015; Silfi, Madrid 2016; Asli Scuola, Cagliari 2022) sono pubblicati, rispettivamente, in Cantoni (2018) e (2016); Cantoni, Fresu (2020); l'ultimo in corso di stampa; in Cantoni, Penzo (2020) è discusso il Progetto "Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta" (2015-2016), nato dalla collaborazione tra il Liceo "V. Gassman" di Roma e l'Università "La Sapienza". Una rassegna dei percorsi didattici sperimentati dai tirocinanti del TFA 2012 e 2014 sulla base delle mie proposte è in Cantoni (2018). Nell'ambito della formazione dei docenti, per i Corsi di aggiornamento dell'Accademia dei Lincei: *L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola* (Bologna, 26 febbraio 2015); *Testi reali nella didattica dell'italiano: edizione, riflessione linguistica, scrittura* (Trieste, 19 marzo 2021); per il Dottorato di Linguistica (Sapienza-Roma Tre): *Tra italiano popolare e italiano dell'uso: testi, scrittori, problemi* (21 e 28 ottobre 2021). Tra i seminari: "La linea d'ombra dell'alfabetismo": *ai confini della norma scritta* (Università di Salerno, 7 maggio 2014); *Le scritture popolari della Grande Guerra nella didattica della lingua italiana*, e, con Giorgia Penzo, *Il progetto: "Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta". Liceo V. Gassman / Università "La Sapienza"* (Università "La Sapienza" di Roma, 6 maggio 2016); con Rita Fresu, *Storia linguistica della Grande guerra e altre scritture nel continuum: insegnare la variazione* (Università "La Sapienza" di Roma, 29 aprile 2016); *Le scritture popolari della Grande Guerra tra ricerca e didattica* (Università "La Sapienza" di Roma, 7 aprile 2017); *Scritture popolari nel continuum: lavori in corso* (Università di Bologna, 13 novembre 2017).

¹⁴ Questo rilievo vale anche per i manuali di storia che, ad esempio, tra le fonti riprodotte e commentate per la Grande guerra, non includono quasi mai scritture popolari (diari e lettere di soldati e prigionieri di guerra e testi analoghi), in contraddizione con l'importanza attribuita dagli studi alla storia "dal basso"; da una piccola verifica condotta su alcuni manuali di storia per la secondaria di II grado (Cantoni, Penzo, 2020: 217, nota 15) emergeva solo un caso in cui 3 lettere di soldati erano proposte per documentare le condizioni dei soldati in trincea.

¹⁵ Per la coscienza delle varietà storiche e sociolinguistiche della lingua da acquisire nel percorso liceale vd. Linee Generali e competenze per la Lingua Italiana, nelle *Indicazioni Nazionali per i Licei*, 15 marzo 2010 e cfr. Rovida (2016: 172).

¹⁶ Alcuni campioni di queste scritture di guerra e di emigrazione sono esaminati in Cantoni (2015), (2016), (2017) e (2018).

normalità e travolta da eventi di grande portata storica e sociale come la guerra e l'emigrazione si rivela di straordinaria potenza e, per questo, insostituibile.

L'impatto didattico scaturisce anche dall'empatia e dall'immedesimazione con l'esperienza narrata in prima persona e da un punto di vista soggettivo, favorite anche dal registro colloquiale/familiare di queste scritture¹⁷.

Queste considerazioni mettono in luce un aspetto che costituisce la premessa per l'efficacia di esperienze didattiche compiute a partire da questi reperti: la motivazione.

All'interno di una più ampia prospettiva interdisciplinare (altro elemento di forza) in cui possono essere inserite fonti come quelle evocate, lo specifico interesse per la didattica dell'italiano risiede nell'opportunità di adottarle per la riflessione sulla lingua e per la riflessione metalinguistica, che rappresentano ancora «un vero punto debole» nella prassi didattica¹⁸. L'eterogeneità e la distanza dalla lingua standard le rendono utili per l'acquisizione del concetto di variazione linguistica¹⁹ nei diversi livelli della lingua: fonologia, grafia, paragrafematica e interpunzione, morfosintassi, testualità e tipologia testuale.

Tra le attività da progettare, secondo una modalità laboratoriale orientata all'acquisizione di competenze, si segnalano: test di riconoscimento (di fenomeni ma anche di varietà di lingua e di registro e di varietà diatopiche)²⁰, esercizi di “correzione” e di riscrittura secondo parametri stabiliti²¹, proposte di scrittura sulla stessa tipologia testuale, di scrittura creativa, di attività più elaborate di scrittura argomentativa guidata²².

Si può poi lavorare sui tratti costitutivi di un genere testuale e su singoli aspetti della testualità, soprattutto per le scritture semicolte e per quelle di grado intermedio, in cui «l'incompletezza della scolarizzazione fa maggiormente sentire i suoi effetti»²³; un livello, quello testuale, che accanto a quello lessicale, è segnalato tra i più carenti nelle competenze degli studenti²⁴. I generi più spendibili (anche perché già presenti nella scuola come tipologia testuale) e più densi di documentazione, sono le due forme “primarie” della scrittura²⁵, lettere e diari.

Molti di questi testi consentono anche di riflettere sulle dinamiche lingua/ dialetto rispondendo a una carenza di attenzione per la dimensione diatopica, in particolare per l'italiano regionale (zona intermedia poco osservata anche nei testi proposti a scuola), a dispetto dello spazio significativo che occupa negli usi passati e in quelli contemporanei²⁶;

¹⁷ Su questo aspetto vd. quanto rilevato per i diari della Grande guerra del modenese Mario Lodesani in Cantoni (2015: 45-50) e anche Cantoni (2016: 383-384), e per quello del salernitano Gennaro Parisi, in Cantoni, Penzo (2020).

¹⁸ Colombo (1999: 176). La scarsa attenzione alla riflessione linguistica nella didattica contrasta con quanto ribadito dai documenti ministeriali: Linee guida 2010 e 2012 (per i Licei e per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione); vd. anche Bertocchi, Brasca, Lugarini, Ravizza (1986) e Rovida (2016).

¹⁹ Quanto elaborato negli anni Settanta e Ottanta del Novecento per l'educazione linguistica riguardo alla variazione è infatti ancora in gran parte disatteso (vd. Ravizza, Bertocchi, 2014: 10) così come incompiuta l'applicazione delle *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*, per cui vd. Colombo (2006) e quanto dibattuto da Tullio De Mauro in occasione del quarantennio del documento nella Giornata di studio *I quarant'anni delle Dieci Tesi. Riflessioni e piste di lavoro per la scuola italiana* (Università “La Sapienza” di Roma, 9 settembre 2015). Sulla didattica dell'italiano nella prospettiva della variazione vd. Viale (2022).

²⁰ Sull'italiano variazionale cfr. Berruto (1987) e (2012) e Lubello, Nobili (2018).

²¹ «Fondamentali per consolidare abilità di manipolazione linguistica» (Bertocchi, Ravizza, 2016: 85).

²² Per alcune proposte di lettura e di lavoro (orientate alla scuola secondaria di II grado) a partire da scritture in italiano popolare e semicolte lungo l'asse diacronico e fino alle produzioni in rete, cfr. Prada (2022: 81-120) che propone anche attività guidate di ricerca e di scrittura.

²³ D'Achille (1994: 74).

²⁴ Cfr. Serianni (2014).

²⁵ Cfr. D'Achille (1994).

²⁶ Per l'attenzione riservata alla diatopia dai documenti ministeriali vd. *Linee Guida* 2010.

come è stato, infatti, anche di recente rilevato: «sembra persistere a scuola un'educazione linguistica monolingue che, in particolare, trascura le varietà geografiche dell'italiano»²⁷.

Il presupposto metodologico è quello di lavorare sulla variazione invertendo la prospettiva consueta che privilegia i “buoni modelli” di italiano e partendo invece dall'errore, dalla devianza, dall'anomalia e dalla variazione della lingua d'uso, osservata nel *continuum* delle diverse produzioni²⁸, per ricostruire e problematizzare la norma.

Oltre ai testi del ricco filone delle scritture “popolari” cui si accennava in apertura di paragrafo, riservano spunti utili testi di diversa natura, accomunati da una distanza più o meno marcata dalla norma codificata e dalla varietà standard di registro formale (su cui è ancora in gran parte focalizzata la didattica dell'italiano), i cui scriventi si collocano su vari livelli di competenza diastratica o che esibiscono aspetti di ibridismo linguistico²⁹.

Si tratta, in sostanza, di una serie di testi suscettibile di essere incrementata sul piano tipologico dalla creatività dell'insegnante, anche tenendo conto di quanto offre il contesto didattico e mettendo a frutto le risorse del territorio.

In questa sede si vuole aggiungere a questo repertorio un altro tipo testuale, appartenente all'ambito delle produzioni scolastiche, il “Giornale della classe”, che oltre al requisito di essere un testo reale ha il pregio di rappresentare la collettività scolastica, collegando le generazioni attuali di studenti a quelle passate e potendo così favorire un processo di riappropriazione identitaria e promuovere un senso di comunità rispetto al luogo di origine e alla scuola stessa.

1.3. Il “Giornale della classe” nella scuola elementare del Novecento

Il “Giornale della classe” (prima denominato “Diario della classe”) acquista una fisionomia specifica a partire dal 1924 quando, su idea di G. Lombardo Radice, viene inserita nel Registro anche una nuova sezione: la *Cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola*, che consente di «sorprendere la scuola nella sua vita»³⁰. Il Giornale è in genere composto da tre parti e suddiviso in dieci sezioni fisse: *Notizie statistiche; Elenco degli studenti; Programma didattico per gruppi di lezioni; Svolgimento del programma didattico per ogni mese; Registro delle qualifiche degli alunni; Cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola; Annotazioni cronologiche; Registro degli scrutini o degli esami; Relazione finale dell'insegnante; Registro delle assenze*.

I Registri della prima metà del Novecento (e ancora, in parte, fino almeno agli anni Sessanta) accoglievano contenuti molto eterogenei³¹, storici, sociali, antropologici, autobiografici; oltre a riferire sulla vita scolastica, con le notizie sugli alunni e sulla

²⁷ Lavinio (2019: 401); sul tema della «distrazione verso la variazione della dimensione regionale» vd. anche Lavinio (2018: 119) che sottolinea inoltre l'assenza di materiali per supportare la didattica in questa direzione (p. 120).

²⁸ Per il cambiamento di prospettiva che ha caratterizzato gli studi sulle scritture di “semicolti” negli ultimi anni, inserite in un *continuum* di testi e di varietà linguistiche cfr. Fresu (2014) e (2016).

²⁹ Ad esempio, quelli di un autore teatrale come Raffaele Viviani che era stato autodidatta e che nelle continue escursioni diatopiche della sua scrittura epistolare privata documenta il repertorio della variazione lingua/italiano regionale/dialetto a Napoli nella prima metà del Novecento, cfr. Cantoni, Fresu (2020: 998-1000).

³⁰ Lombardo Radice (1928: 36-37).

³¹ Per una rassegna dei temi presenti nei Registri di primo Novecento, corredata da molti brani esemplificativi ricavati da un corpus di 445 Giornali della classe (1924-1961), vd. Cantoni (2023). Le sigle indicate tra parentesi di seguito ai brani riportati si riferiscono al luogo da cui sono tratti i testi (Civ = Civita Castellana; Fra = Francavilla in Sinni; Gen = Genzano; Lau = Lauria; Mil = Mileto; Mon = Monte San Giovanni Campano; Sev = San Severino Lucano; Ter = Teramo; Vit = San Vito dei Normanni; Zun = Zungri).

frequenza, sulle attività didattiche e scolastiche, riportano informazioni sulle condizioni delle scuole e sul contesto esterno (il territorio, gli abitanti, le famiglie).

In una scuola che «non deve essere informativa, ma educatrice [...] sì che tutta la cultura scolastica acquisti valore di cultura fascista»³² i Giornali danno largo spazio al Regime, non solo per i riferimenti costanti alla didattica orientata alla propaganda (comprese le registrazioni puntuali di tutte le date del “calendario fascista” da celebrare in aula)³³ ma anche perché i maestri della scuola annotano (con adesione sincera o spinti dalla preoccupazione della lettura di Direttori e Ispettori) le tappe significative del fascismo, le imprese belliche, gli eventi legati alla seconda guerra mondiale, nazionali e internazionali; inoltre largo spazio è riservato all’esperienza professionale, alla vita e ai sentimenti dei maestri, temi che fanno del Giornale un libro di memorie, con tratti fortemente soggettivi che improntano anche la scrittura³⁴.

Gli studenti di oggi possono apprendere ciò che accadeva in quegli anni, registrato “in presa diretta” dai maestri. Si leggano, di seguito, alcuni stralci che attraversano le tappe significative del Ventennio, riportati solo a titolo esemplificativo per dare un’idea di una casistica ricchissima e della varietà di testimonianze presenti nel *corpus* di 445 Giornali (1924-1961) di diverse aree italiane cui ci si riferisce:

Appena entrata in iscuola, una bimba, la più piccola della classe, mi dice: «Signora i nostri soldati hanno preso Amba Alagi». Indi, faccio vedere sulla cartina geografica, dove si trova Amba Alagi (Fra, 1936).

La grande vittoria in Africa O. riempie di gioia il cuore di ogni italiano. Le scolaresche assistono alla Grande Adunata per ascoltare alla radio e dalla voce del Duce, l’annuncio dell’entrata in Addis Abeba delle truppe italiane (Civ1, 1936).

Oggi il R. Direttore Didattico ha riunito tutti gl’insegnanti del circolo per dar loro le direttive che dovranno essere seguite nel nuovo anno scolastico. Ha trattato il nuovo problema “il razzismo” e ha detto poi di segnare separatamente gli alunni di razza ebraica perché per loro vi saranno scuole apposite con insegnanti ebrei (Civ1, 15 ottobre 1938).

Presa di Barcellona (26-1-1939) Anche Francavilla ha celebrato la vittoria nazionale Spagnola con entusiastica manifestazione di popolo. Ho parlato agli alunni della nuova vittoria della civiltà contro la barbarie. Ho letto e commentato le parole pronunziate dal Duce dal balcone di Palazzo Venezia, parole che dettero agli alunni (Fra, 27 gennaio 1939).

Per tenere al corrente i miei alunni delle vicende della guerra che si sta combattendo in Grecia e in Africa, leggo il bollettino di guerra, e cerco di mettere in rilievo il valore dei nostri soldati di terra, di cielo e di mare e i loro continui ed innumerevoli sacrifici per ottenere la desiderata vittoria e per far sì che la nostra Italia diventi padrona del mare (Fra, 25 dicembre 1940).

³² La Rosa, Leonardi (1933: 19).

³³ Obbligo che prevedeva anche spiegazioni e attività didattiche legate a quelle date, ribadito nei Programmi del 1934: «la partecipazione consapevole alle celebrazioni più suggestive della Nazione e la viva conversazione sulle opere del Regime Fascista» (Programmi, 1934: 2343). Per le date di questo calendario che sarebbe qui lungo elencare, dalla Marcia su Roma alla Giornata del fiocco di lana, alla Befana fascista, all’anniversario di Marconi (per avere solo un’idea orientativa) cfr. Tomasi (1972).

³⁴ Nell’ampia bibliografia sulla figura e sul ruolo del maestro nella prima metà del Novecento si rinvia, almeno, a De Fort (1984); Dei (1994); Santoni Rugiu (2006); Becchi, Ferrari (2009); Seriani (2011).

L'alleato Giappone, rotti gl'indugi, dichiara guerra agli Stati Uniti e all'Inghilterra attaccando, con azioni fulminee, la flotta inglese e americana alle quali infligge gravissime perdite affondando, nello specchio d'acqua racchiuso fra le Isole Hawaii, alcune corazzate nemiche. Vengono compiuti sbarchi di truppe magnificamente armate nelle Isole Filippine e nelle Penisola di Malacca per l'investimento del retroterra nel munitissimo baluardo di Singapore. Gli strepitosi successi dei camerati nipponici trovano fra noi vasta eco e tutti riconosciamo nel popolo del Tenno le magnifiche doti militari e politiche necessarie per la restaurazione di un nuovo ordine sociale in Asia Orientale (Fra, 8 dicembre 1941).

Par che tutti siano coscienti della nuova importanza che la scuola ha assunto fuori dell'afoso clima fascista (Sev, 25 aprile 1944).

Oggi con tutta la scolaresca abbiamo partecipato al funerale, celebrato nella Parrocchia, in suffragio dei Genzanesi barbaramente uccisi dai tedeschi alle Fosse Ardeatine (Gen, 26 aprile 1945).

Le notizie della probabile fine della guerra si succedono incalzanti. I miei ragazzi fanno scommesse e non mi studiano i verbi, vero osso duro da scorticare Il sole aveva ricominciato [...], quando si sentì nell' aere vespertino» un rintocco di campana, poi un altro, un altro ancora e infine un vero scroscio continuato. I miei ragazzi guardano fuori dalla finestra, un grido nella strada li fa balzare: «È finita la guerra» (Gen, 2-8 maggio 1945).

La guerra è finita in Europa. Lo esercito tedesco, è stato duramente sconfitto. Il Nazi-fascismo è stato per sempre sepolto. Anche Mussolini ha chiuso la sua vita con una pagina nera. La sentenza popolare di morte al primo criminale, tiranno di guerra è stata ben data! Un detto dice: chi male fa, male attende. Che guerra devastatrice! Quanti dolori, lacrime, lutti nel mondo!... Tanta gioventù florida: sono milioni di uomini, hanno avuto spezzata, troncata la vita per due miserabili a nome: Hitler e Mussolini. Che crudeli carnefici!... Molti bimbi, allegri in viso, oggi in classe, incrociavano delle domande: la guerra è finita, ora ritorna mio babbo dalla prigionia, da soldato. Che gioia per tutti! Ritorna la serenità nelle nostre case dicevano (Mil, 10 maggio 1945).

Dai testi si può ricavare un quadro delle attività svolte in classe e anche dell'utilizzo di nuovi "strumenti" didattici e, come appare evidente, di propaganda (per cui vd. anche i brani citati poco sopra) come la radio:

È arrivata oggi una circolare che: "allo scopo di estendere la felice esperienza di radio scuola, già attuata per l'ordine Medio, alla scuola elementare del lavoro ha predisposto un piano di radiolezioni che si svolgeranno sia nel periodo dell'anno scolastico in corso, sia durante le vacanze estive. Le radiolezioni si svolgeranno dal 15 febbraio al 15 giugno. Le trasmissioni saranno due per settimana di mezz'ora ciascuna nelle ore pomeridiane. Ogni trasmissione è ripartita in tre lezioni di 8 – 10 minuti ciascuna [...] Occorre quindi svolgere un'intelligente opera di propaganda a preparare alunni, famiglie e insegnanti su un'efficace ricezione. Cercare che gli alunni in possesso di un apparecchio radio, siano sollecitati ad una puntuale ascoltazione Fare in modo che gli alunni sprovvisti di un apparecchio possano seguire le radiolezioni presso i compagni che ne sono forniti, o presso famiglie vicine di casa. Interessare i maestri a promuovere opportune iniziative intese a dare alla radio ospitalità, una diffusione capillare [...] Inviare a questo ufficio

di Direzione, per l'invio al Superiore Ministero, gli elaborati più significativi degli alunni, (cronache, disegni, dettati, ecc.) che dalle singole radiolezioni derivano la loro ispirazione. Dopo le prime quattro trasmissioni, tutti gli insegnanti sono tenuti a redigere un particolareggiato rapporto da rimettere a questa direzione – circa il numero degli ascoltatori, la efficacia della ricezione e l'interesse suscitato dalla iniziativa nei docenti e nelle famiglie” (Ter, 16 febbraio 1942).

Audizioni radiofoniche. Enumero le trasmissioni scelte per il mese di dicembre. 1° Disegno radiofonico di Mastro Remo. 2° Avventure e disavventure di Pinocchio. 3° Radio giornale Balilla – dedicato all'anniversario del gesto di Giovanbattista Perasso. 4° La lezione di Messer Barilotto. 5° Voci e canti da Catania. 6° La leggenda delle campane. 7° Radiogiornale Balilla. n 5 (Ter, Poggio Cono, 3 dicembre 1942).

Si è scelto qui (per esigenze di spazio) di privilegiare nei brani riportati i contenuti storici relativi al fascismo e alla seconda guerra mondiale, ma le pagine delle *Cronache* sono dense di informazioni su tanti argomenti significativi per la formazione culturale dei nostri studenti (per ogni livello di scuola) come l'analfabetismo, il lavoro minorile, le condizioni delle scuole e delle aule, lo stato di povertà delle popolazioni:

Inizio subito un discorso sull'importanza della Scuola Serale, sull'importanza del «saper leggere e scrivere»; cerco di illustrare con esempi le cattive figure che si fanno quando si è lontani dal proprio paese e non si sa leggere. L'analfabetismo in Italia e soprattutto in Calabria: una vergogna che si deve eliminare (Zun, 3 dicembre 1936, I serale).

Dalla mia scuola si sono allontanate due alunne. La prima si è allontanata perché fulmineamente è rimasta orfana del babbo che, col suo lavoro, offriva alla famiglia i mezzi per vivere. Ora la poverina deve andare alla fabbrica dei tabacchi per aiutare la povera mamma a sbarcare la vita. Un'altra, che convive con la vecchia nonna, deve anch'essa recarsi al lavoro per rendersi utile alla sua vecchietta che non ha alcun mezzo per vivere [...] Ora proprio apprendo con dispiacere che la mia alunna, R. Berenice, non verrà più a scuola per aiutare la sua mamma nelle faccende (Vit, 11 febbraio-26 marzo 1925).

Siamo in piena vendemmia. La frequenza lascia molto a desiderare. Per esigenze locali è inutile insistere, le famiglie degli operai, che rappresentano la maggioranza, si recano tutte in campagna, e debbono portarvi anche i loro piccoli, non avendo a chi affidarli per una lunga giornata in paese (Lau, 1 ottobre 1934).

Le aule fanno soltanto pietà. Il pavimento è in pessime condizioni: i mattoni, spezzati e mossi danno poco affidamento. Le pareti sono bucherellate da chiodi e l'imbiancatura lascia a desiderare. Dal soffitto in legno filtra la luce delle tegole sconnesse. I banchi, la cattedra, la lavagna vi sono: in cattivo stato, ma vi sono. Quello invece che manca sono i vetri alle finestre. Sono stati sostituiti da lenti veli di ortica che dovrebbero impedire al freddo di entrare. Purtroppo, il freddo penetra ugualmente, ma la luce stenta a filtrare e l'aula è immersa nella penombra [...] L'aula è gremita. I pochi banchi sono sfruttati al massimo. Molti bambini restano in piedi. Raccomando loro di portarsi da casa sgabelli, sedie, banchetti. Le dimensioni dell'aula sono di m. 5X5X4 circa (Mon, frazione di Campolarino, 19 e 29 gennaio 1945).

E anche la vita locale, la “vita materiale” di una comunità rurale (come accade per le molte scuole di piccoli centri), aspetti di grande interesse anche nell’ottica di un lavoro di recupero della storia del territorio, della comunità, della scuola. Di seguito un brano esemplificativo in quest’ultima prospettiva, sui “carbonai” di Lauria (Potenza):

In questa campagna, dotata di tante bellezze naturali, circoscritta di colline e di balze in cui il sorgere del sole è meraviglioso, volli di buon mattino fare una passeggiata e fra l’altro notai il caratteristico ricovero dei carbonai, qui residenti. La casetta è costruita da pezzi di legno incrociati con argilla sovrapposta da renderla impermeabile. Nell’interno in un angolo si nota un piccolo giaciglio composto di pezzi di legno da carbonizzarsi, disposti l’uno sull’altro a forma circolare, vuota al centro per rifondere i pezzettini di legno occorrenti per la cottura dei carboni. Questo massamento di legno, che si alza al cielo a forma di cono, è coperto di terriccio per evitare che il vento mandi tutto in fiamme. Nell’osservare l’individuo addetto a tale lavoro, si considera il vero sacrificio e la forza di volontà dell’uomo che, isolato dal mondo in mezzo al bosco, tutto nero e barbuto, con grande serenità, mentre dirige il proprio lavoro, assiste la pentola per il pranzo quotidiano... (Lau, 12 giugno 1934).

Sul piano della cultura materiale, danno spunti anche per la riscoperta del patrimonio linguistico locale e per la riflessione sull’etimologia delle parole, come si può vedere in un brano che per Monte San Giovanni Campano (Frosinone) documenta la calzatura tipica dei contadini del Lazio e della Campania, la *ciocia*³⁵, da cui i derivati *ciociaro* e *Ciociaria*:

se si potesse solamente supporre la miseria di questi ragazzi! Non hanno come soddisfare il proprio appetito, languiscono nella più squallida miseria, vanno tutti rattoppati e con certe ciocie che fanno pietà, proprio per coprirsi le estremità inferiori (Mon, 1931).

La lingua e lo stile dei maestri presentano caratteristiche comuni: elementi formulari, strutture tachigrafiche e impersonali tipiche dei testi burocratici convivono con elementi dell’oralità, con espressioni di soggettività e affettività che sono da ricondurre alla dimensione narrativa e memoriale assunta dai Giornali; la retorica e il linguaggio di regime (vd. sopra *camerati nipponici* e la frequenza del termine *vittoria*, sempre con aggettivo anteposto) si sovrappongono a una patina di letterarietà e di ricercatezza che segna l’“italiano scolastico” dei maestri³⁶; la norma linguistica di riferimento è quella toscana di segno manzoniano (con oscillazioni e tendenze arcaizzanti, vd. sopra *indi, annunzio*) anche nella compagine lessicale che si apre alla fraseologia colloquiale (e paremiologia popolare, vd. sopra *chi male fa, male l’attende*) della prosa otto-novecentesca³⁷.

³⁵ Costituita da una doppia suola aderente al piede, tenuta da stringhe di cuoio girate varie volte intorno alla gamba, fasciata fino al ginocchio da un telo di lino bianco, cfr. GDLI s.v. *ciocia*, da cui *ciociaro* ‘che porta le ciocie originario della Ciociaria’.

³⁶ Sull’“italiano scolastico”, che può essere anche oggetto di riflessione per la didattica, vd. De Blasi (1993); Cortelazzo (1995).

³⁷ Alla lingua dei “Giornali della classe” ho dedicato una serie di contributi, resi possibili dal lavoro di edizione di 445 testi del periodo 1924-1961 (raccolti in archivi scolastici di comuni di: Lombardia, Umbria, Lazio, Abruzzo, Basilicata, Puglia, Calabria) compiuto da studenti per le Tesi di laurea triennale e magistrale in “Linguistica italiana” (Università “La Sapienza” di Roma, relatrice chi scrive). Alle progressive indagini in Cantoni (2014), (2019), (2020a), (2020b), (2020c) e (2021), è seguito un volume complessivo (in stampa), cui si rinvia per un inquadramento di questo genere di testo, la fenomenologia commentata e la casistica riportata.

Da questa sommaria descrizione della compagine linguistica dei Registri si possono desumere quali siano gli spunti e gli àmbiti privilegiati per le attività di riflessione sulla lingua da proporre in classe.

È inoltre evidente l'intreccio delle discipline che possono essere interessate a queste fonti dal punto di vista della didattica.

I (pochi) percorsi documentati in rete sono stati in genere incentrati sulla storia o sulla scuola (nei suoi risvolti pedagogici), secondo un orientamento teorico che anche di recente ha segnalato l'utilità del patrimonio scolastico-educativo come fonte per l'insegnamento della storia³⁸.

L'utilizzo didattico dei registri potrebbe essere tuttavia esteso ad altre discipline come la geografia e, in particolare, l'italiano che può ricavarne, come si mostrerà nel capitolo successivo, spunti molto utili per attività specifiche, laboratori o percorsi più elaborati, anche in collaborazione con l'Università e altre istituzioni.

2. QUALCHE PROPOSTA SUI “GIORNALI DELLA CLASSE”

2.1. *Lavorare insieme, in rete e con la rete*

La sensibilizzazione dei docenti alla ricerca e all'utilizzo di nuove fonti *reali* per la didattica dell'italiano può, come si è visto nel § 1.1., giovare degli archivi scolastici ma anche della disponibilità di fonti on-line, di facile reperimento³⁹.

Non c'è dubbio, tuttavia, che la partecipazione attiva degli studenti a progetti condivisi dalla classe o dalla scuola rappresenti una preziosa occasione per sperimentare il lavoro di gruppo, con metodologie e obiettivi interdisciplinari attraverso cui sviluppare anche le competenze digitali; le ricerche di testi e il recupero del patrimonio non ordinato e non catalogato degli archivi storici delle scuole sono quindi da favorire, perché avviano gli studenti a procedure di lavoro fondate sui metodi della ricerca scientifica, in una didattica orientata all'apprendimento per competenze.

La ricostruzione della memoria scolastica può essere condotta anche a partire dalla scuola primaria, graduando le attività. I bambini di prima e di seconda potranno essere avviati alla scoperta degli spazi della scuola, in una “caccia al tesoro” delle fonti (oggetti, materiali didattici, quaderni) che saranno descritte in brevi testi. In terza la lettura in classe di fonti già digitalizzate potrà essere affrontata in piccoli gruppi che potranno svolgere un lavoro sulle “parole della scuola”. In quarta e in quinta si potranno affidare interviste per ricostruire una storia “orale” della scuola da accostare a quella scritta ricavata dalle fonti.

³⁸ Uno dei primi contributi in questa direzione è quello di Zetto Cassano (2002); vd. poi il seminario *Esperienze e riflessioni sul patrimonio storico-educativo delle scuole come fonte per l'insegnamento della storia* (Associazione delle Scuole storiche napoletane- SIPSE, Napoli, 6 aprile 2018), Paciaroni, 2018. Tra le esperienze di laboratorio che si trovano anche in rete, per singole scuole o realtà locali, si segnalano: (Brindisi) Di Rocco-Ungaro, 2008; (Chieti) “La storia della nostra scuola”, 2013-2014: <https://comprensivo3chieti.edu.it/la-scuola/storia-della-scuola/>; (San Casciano in Val di Pesa, Toscana) Gremoli, 2015; (Ruvo di Puglia) Bernardi, 2015; un'ampia ricerca condotta su fonti d'archivio, col recupero di un patrimonio storico-educativo disperso, e su fonti orali (Bologna, Borgo Panigale) D'Ascenzo, Ventura (2022). Per le scuole di Amelia vd.: <https://www.dirdidatticamelia.it/htm/storiascuo/1920-1940/Web/index.htm>. e <https://www.dirdidatticamelia.it/htm/storiascuo/1940-1960/web/index.htm>.

³⁹ Come è stato segnalato anche per altri tipi di testi come, ad esempio, le scritture di guerra che possono essere frutto di ricognizioni di fondi pubblici o privati ma anche essere individuate in rete, cfr. Cantoni, Penzo (2020: 215-216), in cui si segnalano anche alcune risorse. Per le scritture scolastiche, oltre ai siti e relativi progetti da cui è possibile attingere, già segnalati nei §§ 1.2. e 1.3., vd. il Progetto CoDiSSc *Corpus digitale delle scritture scolastiche* (<http://www.codissc.it/>), coordinato da Luisa Revelli sulla scrittura infantile (ma con qualche esemplare per le produzioni dei maestri).

Nella scuola media (secondaria di I grado), raccolte “dal basso” di testi dispersi nelle soffitte di casa o rintracciati con richieste sui canali social⁴⁰ possono essere la base per la costruzione di percorsi didattici mirati alla digitalizzazione e/o trascrizione (vd. oltre) e anche alla marcatura di queste fonti secondo linee di interesse interdisciplinare.

L’operazione di marcatura dei testi richiede certamente abilità specifiche (da perseguire nei livelli di formazione più alta) ma può anche essere condotta in modo “artigianale” e apre a un’ampia scelta di obiettivi linguistici per i diversi livelli di lingua, ad esempio per quello lessicale: le parole “chiave” della scuola, il lessico di regime, i tecnicismi, i forestierismi, termini arcaici e termini locali, ecc. Sulla base della marcatura l’insegnante potrà poi guidare laboratori in cui le fonti sono interrogate per ricostruire, in questo caso, il lessico dei Registri di scuola di una determinata epoca, oppure proporre una raccolta e una interpretazione dei dati per altri aspetti della lingua. Un’altra proposta interessante può essere quella di lavorare sul livello testuale e sui contenuti in modo da osservare le interrelazioni con il linguaggio adottato.

L’elaborazione dei criteri di marcatura e delle strategie da adottare è una operazione complessa che richiede allo studente di entrare nei meccanismi della lingua e della struttura del testo per trovare le soluzioni più adatte all’obiettivo stabilito.

Partendo da questi progetti si può pensare alla realizzazione di biblioteche-mediateche scolastiche per documentare la storia della propria scuola, da pubblicare sui relativi siti web o da connettere, in rete, con quelli di altri istituti.

2.2. Esperienze di laboratorio

2.2.1. Trascrivere un Giornale

L’attività di trascrizione di uno o più Giornali della classe, condotta in un “laboratorio di filologia” è generalmente assente dal ventaglio delle proposte consuete e, anche per questo, molto motivante perché presenta l’elemento della “novità”⁴¹; si basa sull’esperienza diretta delle fonti originali, e si configura come un appassionante e nuovo lavoro di scoperta del testo, secondo la modalità del *problem solving*.

I Giornali raccontano il passato della propria scuola e del proprio territorio, la curiosità degli studenti è perciò sollecitata a svelarne i contenuti.

Un contesto adatto per una esperienza continuata può essere quello di una classe di secondaria di II grado ma si può calibrare in forme diverse anche per altri livelli. Sarà prevista una lezione introduttiva che darà le nozioni filologiche di base (metodi e criteri di edizione) per la trascrizione del manoscritto. Il lavoro sarà svolto in piccoli gruppi, secondo una modalità di apprendimento cooperativo⁴², e poi revisionato in plenaria con la guida del docente.

⁴⁰ Vd. l’interessante esperienza della raccolta partecipativa di quaderni, nata per caso, dell’Archivio Quaderni di scuola (Milano): https://www.ecodibergamo.it/stories/eppen/cultura/incontri/larchivio-dei-quaderni-di-scuola-la-storia-vista-dai-bambini-e-dalle-bambin_1416136_11/.

⁴¹ Come ho potuto sperimentare nel laboratorio di un Progetto scuola-università (segnalato a nota 13), in cui gli studenti di una quinta liceale hanno trascritto il diario della Grande guerra di un soldato semiacculturato, con risultati al di sopra delle aspettative; il lavoro, avviato con una mia lezione introduttiva all’edizione, era stato inizialmente previsto per una parte del testo ma la trascrizione integrale è stata invece sentita come traguardo irrinunciabile da parte degli studenti, cfr. Cantoni, Penzo (2020: 221-224 e 229-232) per alcuni esempi commentati.

⁴² Sull’apprendimento come espressione di una partecipazione e sulla centralità delle relazioni sociali e dell’interazione, della significatività delle esperienze e l’attivazione di pensieri riflessivi, cfr. Wenger (2006).

Al lavoro di tipo riflessivo può essere affiancato l'utilizzo di *social* tramite i quali condividere testi e immagini e anche video e audio, e aprire conversazioni per informazioni o dubbi sul lavoro, ma anche per sottoporre proposte di interpretazione del testo da trascrivere e indicazioni o suggerimenti di lavoro tra gli studenti, stabilendo una comunicazione non solo piramidale (dal docente agli studenti) ma *tra pari*. I canali *social*, da promuovere anche per l'acquisizione delle competenze digitali e per una conoscenza critica della *multimedialità* (per cui vd. il § 2.3.) sono molto utili per lo sviluppo delle abilità linguistiche⁴³, inoltre si aprono anche a interventi esterni che possono ampliare la platea degli utenti⁴⁴; il laboratorio, in questo modo, esce dal recinto dell'aula e il Progetto acquista dinamicità e vivacità, incrementando il fattore "motivazione".

Una prima sperimentazione è stata di recente condotta per una Tesi di laurea, impostata secondo la fruttuosa formula ricerca-formazione-didattica⁴⁵ e nella prospettiva di esperienze didattiche che abbiano come oggetto testi "reali" di varia natura⁴⁶. L'attività condotta in una classe III di scuola media, con risultati molto interessanti, ha rivelato l'efficacia di questo tipo di proposte anche per la secondaria di II grado⁴⁷.

Attraverso la trascrizione di un breve brano di uno dei Giornali conservati nell'archivio della scuola, preceduta dalla spiegazione dei criteri, gli studenti si sono "appropriati" del testo che hanno poi esaminato con una scheda di analisi linguistica.

Ogni studente ha lavorato su un registro diverso, per aver modo di confrontare i testi di diversi maestri; le trascrizioni sono state poi integrate con quelle compiute dalla docente (per tutti i testi) e condivise sulla piattaforma Google Classroom come base su cui svolgere la seconda fase dedicata all'analisi della lingua (vd. oltre).

Tra i motivi di interesse di un lavoro filologico di questo genere sembrano prevalere, nel commento finale dell'insegnante, la finalità di avvicinare il più possibile gli studenti al testo *autentico* oggetto di studio e quella di riavvicinarli, attraverso la decifrazione di un manoscritto, alla pratica della scrittura a mano:

Il contatto con la scrittura *vera* di maestre e maestri di un tempo era un passaggio a cui a mio avviso non si poteva rinunciare: aveva lo scopo da un lato di avvicinare il più possibile i ragazzi al testo e anche, più in generale, al lavoro di storici e filologi o linguisti [...] dall'altro di costituire un esercizio sulla scrittura a mano [...] imparando a decifrare, leggere e trascrivere la scrittura di un'altra persona⁴⁸.

⁴³ Sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nella didattica dell'italiano vd. i saggi raccolti in Viale (2018) e, in particolare per Facebook, Viale (2018: 13); sui *social* nell'educazione, cfr. Ranieri, Manca (2016).

⁴⁴ Anche in questo caso una interessante esperienza è stata ricavata dal Progetto descritto alla nota 41, per cui è stato utilizzato *Facebook* (ormai quasi del tutto abbandonato dagli adolescenti); considerando l'evoluzione rapida nell'utilizzo dei media da parte dei ragazzi si può pensare, di volta in volta, al mezzo più idoneo e più stimolante. Per una descrizione dell'utilizzo della pagina *fb* nel lavoro di trascrizione vd. Cantoni, Penzo (2020: 222 e 224); alcune figure relative agli scambi alle pp. 222, 225, 231, 232; un caso di apporto esterno alla risoluzione di alcune *crucis* è commentato a p. 228.

⁴⁵ Coniugando la ricerca scientifica con la formazione (di studenti universitari e di docenti) e con la didattica dell'italiano a scuola; analoghe esperienze hanno riguardato l'italiano popolare e il linguaggio giovanile nel repertorio linguistico contemporaneo, per cui vd. Cantoni (2016), Cantoni (2018), e il già citato Cantoni, Penzo (2020).

⁴⁶ Per cui vd. § 1.2.

⁴⁷ L'attività, proposta dalla prof.ssa Silvia Franchi nell'I.C. "Savini - San Giuseppe - San Giorgio" di Teramo nell'a.s. 2021-2022, è stata progettata per la sua Tesi magistrale in Linguistica (relatrice chi scrive) *I Giornali di classe di Teramo (1928-1945). Un'esperienza didattica nella scuola secondaria di I grado*, nella quale si pubblica una scelta dei Registri rinvenuti nell'archivio scolastico, si presenta e commenta il percorso didattico (Franchi 2021-2022).

⁴⁸ Franchi (2021-2022).

Nei risultati soddisfacenti riportati per questa e per altre esperienze di trascrizioni dai testi originali si può leggere il segno di un possibile riallineamento degli studenti su attività di tipo riflessivo che non trovano spazio nella scuola di oggi.

Come è giusto che sia, ci sforziamo di adeguare ritmi e strategie cognitive e di lavoro alle aspettative e alle consuetudini condizionate anche dalla realtà digitale e ipermediale in cui sono immersi gli studenti⁴⁹, perdendo di vista il fatto che questo genere di attività “immersive” possono invece essere estremamente coinvolgenti e, anche per questo, fruttuose.

2.2.2. Riflettere sulla lingua

La riflessione linguistica, condotta nella prospettiva della variazione e sui diversi livelli di lingua e fenomeni⁵⁰, trova nei Giornali elementi interessanti per stimolare confronti tra la norma dell'epoca e quella attuale o per sondare aspetti specifici, come la massiccia presenza del linguaggio di regime legato ai temi della propaganda, le caratteristiche dell'italiano scolastico, le parole – vecchie e nuove – della scuola; ed anche gli elementi di “affettività” del linguaggio, i risvolti pragmatici dell'interpunzione, gli indicatori di “oralità” e colloquialità di un testo, ecc.

Sul piano storico-linguistico la lettura dei Registri si presta ad essere accostata a quella di altre fonti per ricostruire le dinamiche lingua-dialetto e i processi di alfabetizzazione nell'Italia postunitaria.

Nel laboratorio condotto a Teramo (vd. sopra), il lavoro di riflessione sulla lingua è stato preceduto da alcune lezioni introduttive sui Registri e sulla politica linguistica del regime, con l'ascolto di brani di discorsi di Mussolini e l'individuazione dei tratti tipici che hanno preparato il terreno alla lettura delle fonti e all'analisi.

L'analisi è stata svolta attraverso la tecnica delle domande guida, sulla base di una griglia di fenomeni elaborata in una scheda che prevedeva l'osservazione, per tutti i livelli di lingua, dei fenomeni peculiari della lingua e dello stile dei registri e anche del linguaggio di regime, con una selezione orientata in rapporto alle competenze degli studenti e agli obiettivi di apprendimento.

Per l'interpunzione: uso della virgola e dei puntini di sospensione, esclamative e interrogative; per la grafia e i fenomeni generali: anomalie grafiche, uso di <h> diacritico nelle forme del verbo *avere*, apocope; per la morfosintassi: congiunzioni, forme verbali desuete, accordo del participio passato; per il lessico e lo stile: aggettivazione, uso dei possessivi, diminutivi e superlativi, arcaismi, termini letterari e colloquiali, metafore e similitudini.

Il laboratorio di analisi si è servito di metodologie diverse, con l'obiettivo di esercitare anche le competenze digitali. Oltre alla semplice lettura e individuazione dei fenomeni da ricercare, per alcune forme gli studenti sono stati invitati a utilizzare la funzione “trova” di Word, che ha permesso di elaborare una tabella con le occorrenze di alcune congiunzioni. Per individuare e catalogare l'aggettivazione si è lavorato con i colori (a scelta, su carta o con la funzione “colore evidenziatore testo” su Word), ciò ha permesso di osservare la densità di aggettivi “affettivi”, di descriverne la gamma di variazione e di notare la minore presenza di aggettivi qualificativi di segno negativo nei confronti dei

⁴⁹ Una riflessione ampia e documentata sul tema della lettura e scrittura nell'epoca della comunicazione digitale è in Palermo (2017).

⁵⁰ Per la “riflessione sulla lingua” vd. Sabatini (1991: 23) e, più in generale, il volume che lo accoglie Marellò, Mondelli (1991); un quadro aggiornato in Demartini, Fornara (2022).

bambini, inoltre l'uso insistito della formula commiserativa *povero*⁵¹. Lo stesso metodo è stato adottato anche per rilevare i diminutivi, che costituiscono un aspetto molto significativo della prosa "affettiva" dei maestri. In questa categoria un fenomeno che non è stato sondato perché più raro da incontrare in un corpus ridotto è il dativo etico: *non mi studiano i verbi* (vd. il brano di Gen, § 1.2.).

Il valore pragmatico delle esclamative è stato ben percepito dai ragazzi e ricondotto ai sentimenti e alle emozioni degli insegnanti (stupore, delusione, incoraggiamento, gioia, dolore); si veda la fitta sequenza, in uno dei brani citati al § 1.2.: *chi male fa, male attende. Che guerra devastatrice! Quanti dolori, lacrime, lutti nel mondo!... [...] Che crudeli carnefici!... [...] Che gioia per tutti!*

L'osservazione del lessico ha dato l'occasione per affinare le competenze nell'utilizzo del vocabolario, soprattutto in relazione al tema delle marche d'uso (arcaismi, termini letterari, colloquialismi, ecc.) che ha fatto emergere la difficoltà di prescindere dalla percezione soggettiva e, allo stesso tempo, di ricavare in modo corretto le informazioni presenti nel vocabolario.

Il riconoscimento delle interrogative retoriche, delle metafore e delle similitudini ha riservato notevoli difficoltà. Pochi gli esempi rintracciati per le prime, nessuno per le seconde, più facile il campo delle similitudini, tra cui quelle ricorrenti che rappresentano i bambini apparentandoli agli uccellini (spesso ai rondinotti)⁵²: *vispi e lieti come allegri uccellini; come lieti uccellini; come vispi uccellini*. L'esercizio è stato tuttavia utile come base per avvicinare gli studenti all'individuazione delle strategie retoriche della lingua che potrebbero essere oggetto di una (successiva) attività che si concentri sulle numerosissime figure presenti: anteposizione dell'aggettivo, anafora, dittologie e terne, climax, litote, ecc. Nei brani citati al § 1.2. si notino, ad esempio le anteposizioni (in molti casi con espressioni tipiche del linguaggio mussoliniano): *entusiastica manifestazione, desiderata vittoria, gravissime perdite, munitissimo baluardo, strepitosi successi*; inoltre la dittologia *continui e innumerevoli sacrifici* e la terna *di terra, di cielo e di mare*.

L'ultima fase del lavoro prevedeva la redazione di un testo in cui esporre le osservazioni generali sulla lingua del Registro trascritto, supportato da una serie di domande-guida che orientavano gli studenti a ragionare sulla presenza della lingua parlata, sul linguaggio di Mussolini, sulle eventuali differenze da quest'ultimo e sul linguaggio utilizzato dagli insegnanti di oggi.

Qualche esempio può mostrare alcuni degli aspetti colti dai ragazzi⁵³. Molti di loro hanno individuato nella presenza diffusa di termini affettuosi un elemento di grande distanza rispetto al linguaggio dei docenti di oggi: «la differenza [...] è soprattutto nei confronti degli alunni poiché oggi non sono utilizzati aggettivi possessivi nei confronti degli alunni oppure termini affettuosi».

La presenza del linguaggio di regime è ben evidenziata, in qualche caso anche descritta da fenomeni specifici e corredata dalla citazione di brani a supporto di quanto illustrato, talvolta da rilievi più acuti come quello che segue che nota la prevalenza in determinate sezioni: «Le descrizioni poetiche-patriottiche si riscontrano per lo più nelle date festive interessate dal regime. D'altra parte le riflessioni poetiche che svolge in questi giorni evidenziano l'importanza del giorno e l'onore che la docente porta ad esse perché viste di buon occhio dal regime».

⁵¹ Quest'uso, come quello dei diminutivi e di altre espressioni ripetute nel linguaggio dei maestri rivela anche una convergenza con altre scritture educative, con la letteratura per l'infanzia e con la manualistica dell'epoca, che riflettono il modello della prosa filotoscana dell'Ottocento; su questi aspetti vd. Cantoni (2020b: 383-385) e Cantoni (2023).

⁵² Tra gli uccellini molto spesso i rondinotti, nel repertorio consueto dei Giornali, per cui vd. Cantoni (2023).

⁵³ I brani di commento generale sono riportati da Franchi (2021-2022).

In qualche caso è stata notata anche la distanza da quel linguaggio generalizzato e non personale, a vantaggio di uno stile più semplice e più adeguato alla finalità del testo, come si legge in questo commento in cui gli aspetti linguistici sono letti in rapporto anche ai contenuti veicolati: «Lo stile di scrittura dell'insegnante L.C. è colloquiale e molto tranquillo. Tiene molto al suo lavoro e ai suoi alunni. Non usa un linguaggio mussoliniano ma mantiene il proprio. Anche se lo stile è semplice e contiene pochissime subordinate, ma comunque non si può paragonare a quello di Mussolini. Rispetto agli insegnanti di quel tempo, la docente si preoccupa degli alunni e non di onorificare il Duce. Infatti lo nomina solo nelle ricorrenze che lo riguardano e comunque di sfuggita. Rispetto ai professori di oggi invece è più aperta e impulsiva, manifesta tutti i suoi sentimenti e pensieri senza pensarci due volte».

Nelle valutazioni degli studenti si coglie anche il tentativo di individuare i diversi *registri* e gli usi diamesici. Dello stile colloquiale che può essere accostato al parlato: «è abbastanza semplice»; «è colloquiale e si avvicina molto al nostro parlato»; «è colloquiale e molto tranquillo»; di quello formale o letterario: «il linguaggio è molto formale e letterario»; per quello aulico o retorico: «lo stile è [...] abbastanza alto, molto altisonante e ritmato»; «lingua [...] celebrativa e solenne»; e anche, sull'ibridismo tipico di queste fonti in quell'epoca: «accosta termini elevati a termini di uso comune»; «ogni tanto ci sono termini che si usano solo nel parlato, spesso usa termini arcaici, che non si usano più»; «è colloquiale, a volte alto, quando cerca di imitare il lessico di Mussolini».

Il percorso, come si è visto, è culminato anche in una attività di scrittura basata su una sintesi critica che ha permesso agli studenti di descrivere la fisionomia linguistica dei testi esaminati attraverso la ricomposizione degli aspetti emersi dall'analisi.

Nell'esperienza qui descritta si è cercato di lavorare su più livelli per condurre gli studenti ad una idea globale della lingua e dello stile dei maestri. Le attività di riflessione sulla lingua a partire dai Giornali possono però essere graduate nel percorso formativo puntando anche agli obiettivi specifici di apprendimento e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze⁵⁴; ad esempio concentrandosi, solo per fare qualche esempio, nella scuola primaria sul lessico e sui campi semantici; nella scuola media oltre che sul lessico sulla morfologia, sull'uso di tempi e modi verbali, sui connettivi testuali, sull'interpunzione e anche sui registri linguistici; nella secondaria di II grado su fenomeni più circoscritti, come i segnali discorsivi e altri indicatori di oralità e, ancora, sugli aspetti retorici (di cui si è detto sopra) o sulla stratificazione diafasica, diatopica e diacronica del lessico (toscanismi, regionalismi, forme arcaiche o ricercate e usi comuni, fraseologia colloquiale e paremiologia, ecc.) e anche sulla ricostruzione del linguaggio di regime nelle sue componenti lessicali, retoriche, nell'uso di maiuscola ideologica e così via.

2.3. *La memoria della scuola: progetti multimodali*

Dal punto di vista metodologico i Giornali di classe (e, più in generale, altre fonti conservate negli archivi storici delle scuole) possono essere, come si è visto, al centro di laboratori che affianchino alla didattica e alla ricerca tradizionali una modalità di ricerca partecipata con la scuola e con la comunità, secondo un approccio formativo orientato alla risoluzione di problemi e alla costruzione di competenze⁵⁵.

⁵⁴ Per gli aspetti segnalati vd. le *Linee Guida* (2010) e (2012).

⁵⁵ Sulla didattica per competenze (modelli teorici, costruzione del curriculum, proposte operative e bibliografia relativa) si rinvia, tra gli altri, a Castoldi (2011) e (2013).

Un archivio scolastico motiva gli alunni e tutta la comunità cittadina ad un senso di appartenenza e alla ricerca della propria storia, e consentendo di lavorare sui documenti originali motiva ad una consapevolezza forte e decisa perché da un lato induce a costruire una mentalità critico-scientifica, dall'altro sviluppa la creatività e non schiaccia la soggettività; in breve: aiuta i ragazzi ad imparare a porre e a risolvere problemi (Di Rocco, 2008).

La scuola (in tutte le sue componenti) può assumere un ruolo attivo e dinamico nella progettazione di attività di ricerca di studenti e insegnanti finalizzate alla didattica “interna” o proiettate anche all'esterno, diventare luogo di incontro “circolare” tra ricerca, formazione e didattica, con il coinvolgimento dell'università e di altre istituzioni culturali per il recupero (conservazione, catalogazione, fruizione) delle fonti che sono un patrimonio dei Beni Culturali.

Un obiettivo ancora più ambizioso è infatti la costruzione di “patrimoni digitali scolastici” realizzati nella prospettiva della valorizzazione e del recupero del patrimonio culturale “sommerso” delle scuole italiane.

Un primo passo in questa direzione può essere mosso con la realizzazione di prodotti multimodali attraverso software open source che permettono di esprimersi con diverse modalità collegate tra loro (video, audio, immagini, testi, link) calati, secondo la metodologia dei compiti autentici, in situazioni reali e basati su saperi autentici, dinamici, attivi e creativi⁵⁶.

La multimodalità è «elemento costitutivo di una nuova testualità cui i nostri studenti sono ampiamente assuefatti»⁵⁷ ma alla quale vanno educati per raggiungere una piena competenza comunicativa; nel *curriculum* di educazione linguistica l'analisi, l'uso e la produzione di testi multimodali sono da prevedere per l'acquisizione di abilità attive, ricettive e critiche e, anche, per favorire il riconoscimento del valore specifico e ineliminabile dei testi lineari complessi.

Nel nostro caso le fonti digitalizzate dei Giornali si intrecceranno con le altre fonti documentarie e fotografiche rintracciate dagli studenti (nella ricerca in archivio o sul territorio) e con fonti audio e audiovisive ottenute, ad esempio, anche attraverso le interviste a maestri e maestre o allievi ancora viventi, familiari, docenti in servizio e studenti ecc. La scelta delle risorse da utilizzare e delle fonti da includere dipenderà dall'obiettivo finale del prodotto e dagli interlocutori a cui sarà rivolto: la classe, la scuola o un'utenza ancora più estesa saranno “fruitori” della memoria condivisa della scuola o di una comunità più ampia.

Un lavoro di questo genere può essere padroneggiato pienamente da studenti di una classe di secondaria di II grado, ma potrebbe anche essere condotto su scala ridotta, da studenti della scuola primaria o della secondaria di I grado, in questi casi con l'opportuna guida degli insegnanti in relazione alla gradualità di competenze informatiche e, soprattutto, alle capacità di strutturare e gestire un lavoro articolato che presenta diversi aspetti di complessità.

Sarà opportuno prevedere una introduzione alla multimodalità per condurre gli studenti a riflettere sulla specificità e sul valore che le diverse risorse apportano al prodotto da progettare. Oltre che ai singoli prodotti è necessario dare particolare attenzione alla costruzione delle relazioni intersemiotiche (presenza di una cornice, qualità della

⁵⁶ Parole chiave di questo tipo di didattica sono: ricercare, elaborare, applicare, inventare, rispetto a una didattica tradizionalmente orientata sulle conoscenze che predilige altri processi: riconoscere, riprodurre, scegliere, rispondere; sui compiti autentici cfr. Castoldi (2018).

⁵⁷ Prada (2022: 231), cui si rinvia, più in generale, per un quadro sulla multimodalità nella didattica, con riferimenti alla bibliografia recente e alle indicazioni ministeriali e con alcune proposte operative (alle pp. 225-285).

disposizione compositiva), esercizio che vedrà coinvolta la classe secondo una modalità di lavoro laboratoriale e partecipata.

Guardando alle esperienze degli “archivi multimediali inventati” che sono state prodotte nel campo della “public history”⁵⁸, la libertà creativa consentita da un lavoro multimodale trova un’espansione stimolante nella creazione di mostre virtuali.

Sfruttando le potenzialità del *crowdsourcing*, si potrà anche interagire con altre scuole e con un pubblico allargato, cogliendo l’esigenza e la sfida di aprire la scuola al contesto pubblico e di proiettare gli studenti nell’orizzonte di una cittadinanza attiva, lavorando per un bene comune.

Entrando negli obiettivi più specifici dell’educazione linguistica, è evidente che un simile progetto consente di lavorare, nella prospettiva multimodale, su più livelli: sul parlato, sullo scritto e sull’interazione tra differenti sistemi di segni, codici e risorse modali⁵⁹. Attività specifiche potranno essere dedicate, oltre che alla costruzione di un ipertesto⁶⁰, alla tipologia dell’intervista e a forme di scrittura breve⁶¹, come la didascalia (per le foto), la titolazione, ecc.

3. CONCLUSIONI

Si è voluto fin qui mostrare come negli archivi scolastici si possano trovare testi, come i Giornali della classe dei maestri, per insegnare (e riflettere su) la variazione, con approcci diversi da quelli tradizionali e con l’utilizzo di risorse digitali, multimediali e multimodali, rispondendo alla sfida che si apre oggi per questo genere di attività, quella di trovare «spazi e occasioni per attivarla»⁶². Si tratta di occasioni “significative” nell’esperienza degli studenti e anche nella prospettiva della comunità che può trarne frutti interessanti.

Tra i testi e le fonti non abitualmente e tradizionalmente utilizzati nella didattica dell’italiano (e anche in altre discipline) ci sono anche quelli che provengono dalla stessa realtà degli studenti, la scuola.

Gli stessi ragazzi saranno immediatamente consapevoli dell’importanza di questi reperti che risiede anche nell’essere superstiti di un “naufragio”, nel rappresentare ciò che è andato perduto, trafugato, disperso⁶³.

Gli spunti di lavoro qui presentati, alcuni in modo sparso e embrionale, e i molti altri che possono essere immaginati in laboratori orientati all’apprendimento per competenze⁶⁴, coinvolgono gli studenti (insieme ai docenti e, in qualche caso anche alla

⁵⁸ Formalizzata con questo nome intorno agli anni Settanta negli Stati Uniti, questa dimensione della ricerca storica, che mira a condividere un senso pubblico della storia, operando nella società anche al di fuori dell’ambito strettamente accademico, ha visto una crescente attenzione in Italia, culminata nel 2016 con la nascita dell’*Italian Association of Public History* (IAPH) che ne pubblica il manifesto (<https://aiph.hypotheses.org/3193>), presidente Serge Noiret. Per la pratica degli “archivi inventati” come applicazione della public history vd. Noiret (2015).

⁵⁹ Cfr. Voghera, Maturi, Rosi (2020).

⁶⁰ Per cui rinvio a Palermo (2017).

⁶¹ Da favorire nella didattica dell’italiano, cfr. Bertocchi, Ravizza, Rovida (2016).

⁶² Prada (2020: 688).

⁶³ L’immagine del “naufragio” è in Segal (2002a: 17) e Segal (2002b).

⁶⁴ Sull’apprendimento per competenze vd. Castoldi (2011) e (2013); Bertocchi, Ravizza (2014: 12-16). I primi richiami ministeriali sono nella *Riforma degli esami di Stato dei corsi di istruzione secondaria superiore* (10 dicembre 1997), poi il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione* (22 agosto 2007) che, per l’«acquisizione di saperi e competenze», si richiama alla definizione europea (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento*), e ancora le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di*

famiglia o alla cittadinanza in genere) in esperienze didattiche che trascendono la singola disciplina e la singola attività e che perseguono un obiettivo (un compito autentico) più ampio e denso di significati: il recupero di un patrimonio storico-educativo disperso (oltre ai registri, libri, quaderni, pagelle, storie orali, fotografie, ecc.), grazie al quale si può non solo ricostruire il quadro pluricentrico della storia della scuola⁶⁵, ma anche sviluppare negli studenti un diverso atteggiamento nei confronti di una memoria collettiva che richiama la propria identità perché possano, avvicinandosi ai Beni culturali, imparare a lavorare per un bene comune.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli Q., Becchi E. (1995) (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari.
- Aprèa G., Raviola A. (2022), *Archivi storici scolastici. Un progetto di valorizzazione fra storia e web*: <file:///Users/paola.cantoni/Downloads/200-1-1047-1-10-20220705.pdf>.
- Arcaïni R. (2017), “Dal censimento allo “svelamento”. Attività per gli archivi scolastici trentini”, in Benini F., Bruni C., Pandini E., Parisi I. (a cura di), *Le scuole elementari “F. Crispi” e “R. Sanzïo” di Trento. Inventari degli archivi storici e aggregati*, Provincia autonoma di Trento, Trento, pp. LI-LXIV.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (2020) (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del I Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), EUM, Macerata.
- Bernardi F. A. (2015), “Una proposta di laboratorio del tempo presente: l’analisi del registro di una classe mista rurale del secondo dopoguerra”, in *Novecento.org*: www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393/
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, La Nuova Italia scientifica, Roma (poi Carocci, Roma, 2012²).
- Bertocchi G., Brasca L., Lugarini E., Ravizza D. (1986), *L’italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertocchi G., Ravizza D., Rovida L. (2016), *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento dell’italiano*, EdiSes, Napoli.
- Bertocchi G., Ravizza D., Rovida L. (2016), “La didattica dell’italiano: fondamenti linguistici, competenze e abilità”, in Bertocchi G., Ravizza D., Rovida L. (2016), pp. 1-96.
- Cantoni P. (2014), “Narrare la scuola: il “Giornale di classe” tra racconto (auto)biografico e relazione burocratica”, in Macaluso F. P. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Centro di Studi Filologici e linguistici siciliani, Palermo, cd-rom.
- Cantoni P. (2015), “Esplora le storie: scritture popolari on-line dalla Grande guerra”, in Fresu R. (2015), *“questa guerra non è mica la guerra mia”. Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra*, Il Cubo, Roma, pp. 35-54.

istruzione (31 luglio 2007) e *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012).

⁶⁵ Vd. De Fort (2002: 65) che invita proprio per questo motivo a promuovere analisi di livello sub-regionale, di municipio o di comunità.

- Cantoni P. (2016), “A scuola dalla Grande Guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica”, in Cirillo S. (a cura di), *La grande guerra nella letteratura e nelle arti*, Bulzoni, Roma, pp. 369-385.
- Cantoni P. (2017), “Diari popolari della Grande Guerra: forme e strategie della narrazione,” in Bernardini Napoletano F. (a cura di), *La grande guerra nell’immaginario e nella coscienza europea*, num. monogr. *Costellazioni*, 2, pp. 161-188.
- Cantoni P. (2018), “Chi lece questo scritto mi deve compatire perché non sono una persona indelicata: riflessioni sulla lingua dal basso”, in *EL.LE*, 7, 1, pp. 135-151.
- Cantoni P. (2019), “L’uso della punteggiatura nei registri dei maestri elementari di primo Novecento”, in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Stojmenova R. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 209-223.
- Cantoni P. (2020a), ““Mi sembra di impazzire. Come vado avanti?”: (auto)rappresentazione delle strategie didattiche e della figura dell’insegnante nei Giornali di classe di primo Novecento”, in Alfieri G., Alfonzetti G., Motta D., Sardo S. (a cura di), *Pragmatica storica dell’italiano. Modelli e usi comunicativi del passato*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 271-278.
- Cantoni P. (2020b), “Tra l’incudine di queste teste d’acciaio e il martello delle mie autorità: l’atteggiamento educativo dei maestri in un corpus di Registri della prima metà del Novecento”, in Fresu R., Murgia G., Serra P. (a cura di), *Trasmettere il sapere, orientare il comportamento*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 363-388.
- Cantoni P. (2020c), “«Oggi s’impara la z per scrivere: “Sono due mesi di sanzioni, ma noi siamo forti e la vittoria sarà nostra”»: la didattica dell’italiano nei Registri dei maestri (1924-1950)”, in *Italiano Lingua Due*, XII (2020), 1, pp. 795-833:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13956>.
- Cantoni P. (2021), “«Ti congedo, o mio libro»: il Registro nella scuola elementare di primo Novecento”, in Pirvu E. (a cura di), *Forme, strutture, generi nella lingua e nella letteratura italiana, Atti dell’XI convegno internazionale di Italianistica (Craiova, 20-21 settembre 2019)*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 63-76.
- Cantoni P. (2023) (in stampa), *«Ti congedo, o mio libro»: Lingua e stile dei maestri nei “Giornali della classe” del primo Novecento*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Cantoni P. (in stampa), “«Ho preparato alla patria i Fascisti del domani»: lessico e retorica di regime nei Registri scolastici del ventennio”, in Morace R. (a cura di), *Strapparsi di dosso il fascismo*, Edizioni Sinestesie, Avellino.
- Cantoni P., Fresu R. (2020), “Altri modelli per l’insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche”, in *Italiano Lingua Due*, XII (2020), 1, pp. 991-1006:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13969>.
- Cantoni P., Penzo G. (2020), “Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università”, in *Italiano a scuola*, 2, pp. 211-238.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2018), *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell’italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Colombo A. (1999), “Vent’anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?”, in Cardinale U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Unipress, Padova, pp. 73-82.
- Colombo A. (2006), “Le Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica trent’anni dopo. Un’occasione e qualche riflessione”, in *Cooperazione educativa*, 1, pp. 67-69.

- Cortelazzo M.A. (1995), “Un’ipotesi per la storia dell’italiano scolastico”, in Antonelli Q., Becchi E. (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-252 [ora in Id., *Italiano d’oggi*, Esedra, Padova, 2000, pp. 91-109].
- D’Achille P. (1994), “L’italiano dei semicolti”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 41-79.
- D’Ascenzo M., Ventura F. (2022), *Cento anni della scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un’esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, tab edizioni, Roma.
- De Blasi N. (1993), “L’italiano nella scuola”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. I. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- De Fort E. (1984), “I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo”, in *Nuova rivista Storica*, 69, pp. 527-576.
- De Fort E. (2002), “Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia”, in Sega (2002a), pp. 31-70.
- Dei N. (1994), *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l’inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, il Mulino, Bologna.
- Demartini S., Fornara S. (2022), “La riflessione sulla lingua”, in Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), pp. 184-244.
- Di Rocco K. (2008), “La stanza della memoria”, in Di Rocco, Ungaro (2008), pp. 15-18.
- Di Rocco K., Ungaro S. (2008), *Giorni di scuola. Per Amore, per Professione e per Diletto... Le scritture delle donne in Terra di Brindisi (sec. XVI-XX). Catalogo della mostra storico-documentaria*, Locorotondo Editore, Brindisi.
- Fogliardi G., Marcadella G. (2010) (a cura di), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d’archivio per la didattica*. Atti del Convegno di Studi (Trento, 21 novembre 2008), MIBACT, Direzione Generale per gli Archivi, Tipografia Editrice Temi, Trento.
- Franchi S. (2021-2022), *I Giornali di Classe di Teramo (1928-1945): un’esperienza didattica nella Scuola Secondaria di Primo Grado*, Tesi di laurea in Linguistica, Università “La Sapienza” di Roma, relatrice Paola Cantoni.
- Fresu R. (2014), “Scritture dei semicolti”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto. III. Italiano dell’uso*, Carocci, Roma, pp. 195-223.
- Fresu R. (2016), “L’italiano dei semicolti”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 328-350.
- Gibelli A. (2000), “C’era una volta la storia dal basso...”, in Antonelli Q., Iuso A. (a cura di), *Vite di carta, L’Ancora del Mediterraneo*, Napoli.
- Gremoli S. (2015), “Giornali di classe. Cronaca di una guerra dai banchi di scuola (1942-1945)”, in *ToscanaNovecento*
http://www.toscananovecento.it/custom_type/giornali-di-classe-cronaca-di-una-guerra-dai-banchi-di-scuola/.
- Klein F. (2001), “Gli archivi della scuola”, in *Popolazione e storia*, 2, pp. 115-126.
- La Rosa Leonardi F. (1933), *L’Istruzione Educativo-Fascista*, Maj e Malnati, Varese.
- Lavinio C. (2018), “Educazione linguistica e italiani regionali”, in Gensini S., Piemontese M. E., Solimine G. (a cura di), *Tullio De Mauro*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 115-126.
- Lavinio C. (2019), “Dimensioni della variazione. La regionalità dell’italiano”, in Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *Linee di tendenza dell’italiano contemporaneo*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8- settembre 2018), Officinaventuno, Milano, pp. 401-416.
- Linee guida (2010) = *Indicazioni nazionali per i Licei 2010*:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginatio/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

- Linee guida (2012) = *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.
- Lombardo Radice G. (1928), *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze.
- Lubello S., Nobili C. (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Marello C., Mondelli G. (1991) (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- Noiret S. (2015), "Storia pubblica digitale", in *Zapruder. Storie in movimento*, 36, pp. 9-23.
- Paciaroni L. (2018), "Il patrimonio storico-educativo tra ricerca e didattica della storia. A proposito di un importante seminario di studi", in *History of Education & Children's Literature*, XIII, 1, pp. 637-644.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Poveri ma belli (2014), *Poveri ma belli. Gli archivi delle scuole: un Vademecum*. Testi di D. Marendino, Rete degli Archivi della Scuola-Provincia di Torino, in:
www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393/.
- Prada M. (2020), Recensione di "Voghera M., Maturi P., Rosi F. (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze", in *Italiano Lingua Due*, XII (2020), 2, pp. 683-688:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15036>.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Programmi (1934), "Programmi di studio, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari", approvati con D.M. 28 settembre 1934, in *Bollettino Ufficiale del Ministero della Educazione Nazionale*, n. 42, pp. 2342-2369.
- Ranieri M., Manca S. (2016), *I social network nell'educazione*, Erickson, Roma-Trento.
- Rovida (2016), "La didattica della riflessione sulla lingua: fondamenti e proposte", in Bertocchi, Ravizza, Rovida (2016), pp. 168-237.
- Sabatini F. (1991), "La «riflessione sulla lingua» in un'ipotesi di curricolo complessivo", in Marello C., Mondelli G. (1991), pp. 15-24.
- Santoni Rugiu A. (2007), *Maestre e maestri la difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma.
- Sega M.T. (2002a) (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, La Nuova dimensione-Ediciclo Editore, Portogruaro.
- Sega M.T. (2002b), "Gli archivi scolastici. Memoria e storia della scuola", in Sega (2002a), pp. 101-106.
- Serianni L. (2014), "Se i ragazzi italiani non sanno l'italiano", in *la Repubblica*, 26.02:
https://www.repubblica.it/cultura/2014/02/26/news/se_i_ragazzi_italiani_non_sanno_l_italiano-79689195/.
- Tomasi T. (1972), *Idealismo e Fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze.
- Viale M. (2018), "Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano", in Viale M. (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna, pp. 9-21.
- Viale M. (2022), "Quale italiano insegnare", in Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), pp. 51-68.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano (ed. orig. 1998).

Zetto Cassano S. (2002), «Farò del mio meglio». La scuola elementare alla fine degli anni Cinquanta», in Sega (2002a), pp. 137-143.