

Passato e futuro dell'educazione linguistica¹

Intervista a Tullio De Mauro di Silvana Ferreri

Il manifesto dell'educazione linguistica – le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica – , nella forma in cui oggi lo conosciamo, porta la data del 1975. I suoi presupposti però rinviano indietro nel tempo: dobbiamo riconoscere debiti e a chi? ha senso, e che senso, parlare oggi di educazione linguistica considerando che le condizioni sociolinguistiche di oggi sono molto diverse da quelle dei primi anni Settanta?

Vorrei fare alcune piccole precisazioni, relative alla durata e ai debiti. È vero che l'idea di arrivare a una redazione abbastanza lineare, abbastanza concisa, relativa all'educazione linguistica in Italia, è un'idea che matura nei primi anni Settanta. Ma questa idea stilistica, diciamo così, si appoggia su un assai più lungo processo di elaborazione.

Dobbiamo riconoscere debiti che noi tutti abbiamo, e hanno le *Dieci tesi*, anzitutto nei confronti di una tradizione ristretta, minoritaria, ma intellettualmente molto importante, che va dalla seconda metà dell'Ottocento al dopoguerra. Una tradizione che, come altre volte più in dettaglio ho cercato di dire, ha come capostipiti anzitutto Ascoli, il *Proemio* ascoliano all'«Archivio glottologico» e i suoi interventi ai congressi di pedagogisti. Accanto ad Ascoli ci fu la grande sensibilità di Francesco De Sanctis e di alcuni manzoniani, influenzati, chiaramente, da Ascoli e da De Sanctis, come Morandi, estensore dei programmi di educazione linguistica per gli istituti tecnici durante il ministero De Sanctis.

In che senso questi sono i capostipiti? Qui troviamo diversi elementi interessanti, che sono stati poi centrali nelle *Dieci tesi*. Il primo elemento non riguarda direttamente la scuola, riguarda piuttosto la ricerca, ed è la convinzione che la ricerca linguistica, la ricerca intorno alla realtà linguistica di un paese e intorno alla struttura al funzionamento del linguaggio e in generale di ogni lingua, questa ricerca, per adoperare parole di Ascoli, debba avere delle conseguenze di «pratica utilità», debba avere delle possibili ricadute applicative, anzitutto, evidentemente, sul terreno della pratica educativa. Queste ricadute non devono essere considerate ricadute meccaniche: la lingua è fatta così, dunque domani fai lezione in questo modo, insegna come devi usare il gerundio in questo modo. Quando per ricaduta si intenda un'applicazione meccanica di questo tipo, l'introduzione delle acquisizioni della ricerca teorica in un segmento di pratica educativa, credo che abbia perfettamente ragione Noam Chomsky quando, anche di recente, ricorda che, così, si sono combinati soltanto guai. Ma le ricadute alle quali Ascoli chiaramente pensava e che sembrano interessare De Sanctis nella sua responsabilità di ministro della Pubblica Istruzione, sono ricadute non meccaniche. Sono ricadute che riguardano anzitutto l'orizzonte conoscitivo dell'insegnante che si trova a operare in una determinata realtà linguistica.

¹ In Silvana Ferreri, Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1998, pp. 13-35.

Da De Sanctis e da Graziadio Ascoli a Giuseppe Lombardo Radice. Gli spunti, le riflessioni, le indicazioni sulle possibilità applicative di idee linguistiche teoriche, di idee sulla realtà linguistica, che vengono da Ascoli e da De Sanctis, giungono a maturazione con Giuseppe Lombardo Radice e con i suggerimenti che gli dà, riconosciutamente, Gemma Harasim. Le sue indicazioni su quella che egli già chiama educazione linguistica si condensano nelle ancora oggi istruttive *Lezioni di Didattica*². In parte, bisogna dire, sono *purtroppo* istruttive; per esempio per quanto riguarda le precise, dettagliate analisi e proposte che vengono fatte in materia di educazione all'uso scritto della lingua, a quella che nel gergo spesso si chiama la «lingua scritta» (a me pare preferibile parlare di «uso scritto» della lingua). Le indicazioni che vengono date in materia d'uso scritto della lingua sono molto articolate, molto precise. Ma sono state troppo spesso dimenticate. Per esempio Lombardo Radice esorta specialisti e insegnanti a capire quanto è assurda e dannosa e diseducativa la pratica del tema: un'inutile amplificazione retorica, senza destinatario, senza vincoli, di sentenze più o meno celebri, più o meno ragionevoli. Ma il tema resta il pilastro del nostro sistema di educazione linguistica. Bisogna allora ancora oggi cominciare a ricordare di nuovo le pagine in cui Lombardo Radice, pazientemente, dopo avere smontato da par suo il meccanismo perverso che c'è dietro il tema e l'idea di tema, propone tutte le possibili prove, sia formative sia di verifica, delle capacità d'uso della lingua.

I debiti ci sono e sono chiari. Ti ripropongo l'altra metà della domanda: ha ancora senso, e quale senso, parlare oggi di educazione linguistica considerando che le condizioni sociolinguistiche di oggi sono molto diverse da quelle dei primi anni Settanta?

Ora mi state chiedendo, in sostanza: ma le *Dieci tesi* sono attuali? E io vi dico: altroché se sono attuali! È attuale Lombardo Radice di settant'anni prima. Perché? Perché in realtà il peso di una cultura retorica, falsamente belletteristica, che non ha nulla a che fare con un rapporto autentico con i testi della letteratura, con la sensibilità letteraria, continua a essere un peso enorme, nella cultura intellettuale italiana, e quindi, di conseguenza, nella cultura scolastica. Ma la questione dell'attualità delle *Dieci tesi* è una deviazione del discorso. Quel che mi preme dire è che l'elaborazione delle *Dieci tesi* ha alle spalle una lunga tradizione e che questa tradizione parte anzitutto dall'idea che una buona ricerca linguistica possa avere delle ricadute pratiche, anzitutto e specificamente educative, purché non meccaniche. Un altro aspetto evidentemente molto importante, di cui le *Dieci tesi* sono debitrice alle *Lezioni di Didattica* di Giuseppe Lombardo Radice, è quello della varietà di possibilità di uso scritto della lingua. Non si scrive in un solo modo e per un solo fine, esiste (oggi diremmo, diventati terminologicamente più scaltri) una tipologia testuale le cui articolazioni vanno progressivamente introiettate nella pratica effettiva della scrittura e, chiaramente, della lettura. Anche per ciò il tema è una vera forma di diseducazione, perché sottintende piuttosto una qualche monoliticità, uniformità, dei modi di gestione dell'uso scritto della lingua, dove invece interessa sottolineare assai di più la pluralità dei modi o la loro differenziazione.

Altro punto su cui le *Dieci tesi* vanno debitrice alle grandi elaborazioni antecedenti e mantengono intatta la loro attualità è il punto della varietà degli usi, non solo scritti, ma anche orali di una lingua. È un punto sempre vero. Man mano che cerchiamo di capire come è fatta e a cosa serve una lingua, e quindi come è fatto in generale, e a cosa serve alla specie umana e alla società umana il linguaggio verbale, capiamo che vi è un'intrinseca flessibilità dell'apparato formale di una lingua. È una flessibilità dovuta alla necessità biologica e culturale, naturale e storica, di utilizzare la lingua nelle direzioni più disparate. Ciò crea delle consuetudini d'uso, delle modalità d'uso differenziate, dal punto di vista diastratico,

² G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1913.

diatopico, diafasico e diamesico, come oggi amiamo dire, cioè crea l'opportunità e la necessità di adattare l'enorme massa di strumenti che una lingua offre a qualunque parlante a situazioni e modalità d'uso profondamente differenziate.

Questa sottolineatura della variabilità della lingua come qualcosa che comunque c'è, perfino in un'ipotetica e utopica società o comunità compattamente monolingue, acquista poi un'evidenza, un'importanza particolare in una realtà storico-linguistica come quella dell'Italia postunitaria, dell'Italia del Novecento e dell'Italia contemporanea. È una realtà in cui sono state e sono ben presenti tradizioni di idiomi diversi: da una parte l'idioma eletto a lingua nazionale italiana dagli intellettuali e dalle corti fin dal Cinquecento, insomma l'Italiano, e dall'altra i dialetti. Forse dovremmo tornare ad accennare alla consistenza attuale delle tradizioni dialettali. Dati DOXA e ISTAT alla mano, sondaggi realistici alla mano, oggi, alla fine degli anni Novanta, le tradizioni dialettali sono tutt'altro che tramontate. Certamente è ben vero che ieri nei diversi ambiti regionali ebbero una presenza compatta ed esclusiva che oggi non hanno più. Le persone che non sapevano parlare italiano erano percentuali enormi. In relazione al 1861 abbiamo avuto discussioni. Il conto per cui il 2,5% della popolazione italiana, toscani inclusi, sapeva non solo intendere, ma praticare attivamente l'italiano, parlare l'italiano, molti anni dopo essere stato enunciato è stato messo in discussione da Arrigo Castellani, il quale si è fondato soprattutto su congetture relative alla capacità di comprensione. Ma Castellani arriva a un risultato che, come dire?, non sposta radicalmente la questione. Secondo Castellani non il 2,5%, ma l'8 o 10% della popolazione postunitaria capiva l'italiano. Questo, per la verità, era già stato sospettato da due glottologi italiani della generazione passata, Vittore Pisani, da una parte, in una recensione a un mio libro del 1963, in «Paideia», e dall'altra, con spirito diverso, da Giacomo Devoto, nella suggestiva conclusione della seconda edizione del suo *Profilo di storia linguistica italiana*³ Devoto diceva: anche se il dato del 2,5% fosse esagerato (lui non lo riteneva) anche se si dovesse moltiplicare per due o per tre ($2,5 \times 3 = 7,5$: siamo sostanzialmente a Castellani), il vuoto in cui si librava l'esistenza e l'uso della lingua italiana resta un vuoto immenso.

In sostanza dietro le indicazioni di Ascoli, così ferme e ragionate; dietro il calore che c'è in Lombardo Radice e che ritroviamo poi più tardi in testi di riflessione teorica, come quelli di Maria Teresa Gentile⁴, opere a torto spesso dimenticate e che rinverdiscono, tra l'altro, proprio l'uso dell'espressione «educazione linguistica» nei primi anni Sessanta; dietro il tono appassionato della *Lettera a una professoressa* di don Lorenzo Milani e delle fondamentali *Esperienze pastorali* di dieci anni prima⁵, c'è la percezione, c'è l'esperienza di questa realtà linguistica italiana, frantumata profondamente tra quella parte piccola di popolazione che sa parlare dialetto, certamente, come parlavano dialetto Manzoni o Cavour, e però conosce l'italiano, e questo è un privilegio, e quell'immensa massa di popolazione italiana che conosce soltanto uno dei dialetti e, al 97,5% (continuo a dire io) non sa parlare per niente italiano o al 90%, 92% (dice Castellani) non sa capirlo. Sono, questi, dei reietti, dei cittadini, che pagano le tasse, che fanno il servizio militare, che si assoggettano in qualche modo, quando le capiscono, alle leggi, ma sono cittadini di serie B o C, o non so di quale divisione subregionale. La percezione di questo fatto e delle sue conseguenze e implicazioni sociali, etiche e politiche è una caratteristica forte della tradizione che si costruì in una parte dei gruppi intellettuali italiani capaci di capire e avvertire queste fratture di ordine linguistico e capaci di avvertire quanto vi è di drammatico in ciò. Si è trattato di uno schieramento

³ G. Devoto, *Profilo di storia linguistica italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1960².

⁴ M. T. Gentile, *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma, Armando, 1965; Id., *Educazione linguistica e crisi di libertà*, Roma, Armando, 1966.

⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967; L. Milani, *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1958.

composito. In un lavoro sulla cultura linguistica in Italia ho avuto modo di mostrare come lo schieramento di coloro che avvertirono questi problemi nella loro drammaticità sia stato molto vario dal punto di vista delle opzioni teoriche, filosofiche, ideologiche: da Benedetto Croce ad Antonio Gramsci, da Lombardo Radice a don Lorenzo Milani.

A questa varietà purtroppo non ha corrisposto per molto tempo la restante cultura intellettuale italiana, che invece è rimasta afasica, ho provato a dire una volta: di un'afasia percettiva, nel senso di incapace di accorgersi o non disposta ad accorgersi della centralità dei fatti linguistici, nella vita sociale, nella vita storica di una comunità, e incapace, in nesso con ciò, di vedere, di capire, di percepire la centralità educativa delle capacità linguistiche.

Vi sono altri fatti o evidenze culturali che hanno contribuito a favorire un clima favorevole per la stesura delle Dieci tesi?

I lavori teorici degli anni Sessanta, come quelli di Maria Teresa Gentile, e poi la *Lettera a una professoressa* hanno preparato la maturazione di tesi che erano state prospettate sparsamente e la costituzione, nel 1965, della Società di Linguistica italiana. Sulle orme di Ascoli, con l'apporto decisivo dei linguisti britannici, francesi, nordamericani, svizzeri, la SLI nel secondo articolo dello statuto si dette come compito fondamentale quello di stabilire un rapporto con la scuola e con la pratica educativa: questo era molto importante, rompeva, per dir così, con la disattenzione degli ambienti accademici che aveva contagiato anche una parte di linguisti, i quali ritenevano di dover fare solo quella che, Dio solo sa perché, si chiama delle volte «scienza pura», cioè scienza senza ricadute nella realtà umana che alimenta la scienza stessa, in tutti i modi. C'è stato qualcuno di noi, ricordo per tutti Renzo Titone, che prima della nascita della SLI andò picchiando alle porte di una parte dei linguisti italiani per cercare di coinvolgerli nella costituzione della Società di Linguistica stessa. E si sentiva rispondere che erano cose di «scuoletta».

La Società di Linguistica italiana rompe questo atteggiamento nel momento in cui, accanto al favorire lo sviluppo della discussione tra i diversi atteggiamenti teorici che possono esservi nella linguistica e tra i soci della Società di Linguistica, indica a tutti un comune obiettivo, che è quello del rapporto con la Scuola. Questo è stato un punto, certamente molto importante, a monte delle *Dieci tesi*, e qualificante, e che la Società di Linguistica italiana ha onorato immediatamente, fin dai suoi primissimi passi, con documenti, con prese di posizione, con i primi convegni di studio, tra 1968 e 1970, sulla «verbalizzazione differenziale», sulle modalità di organizzazione e di realizzazione dell'educazione linguistica in Italia e fuori.

Un secondo elemento importante fu la costituzione del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti. Nel CIDI di Roma anzitutto, poi nei CIDI fioriti in tutta Italia, tra 1972 e 1974 insegnanti in carne e ossa, insegnanti di scienze come Luciana Pecchioli, di materie tecniche come Bice Foà, di lettere, come Maria Teresa Della Seta o Carla Salinari e tanti altri, hanno ricostruito, sia pure con l'aiuto di qualcuno di noi, il processo mentale che porta a riconoscere quella che chiamammo subito la centralità dell'educazione linguistica non solo nelle ore di italiano, ma in tutto il processo educativo.

Nel CIDI e per il CIDI cominciò lo sforzo di cercare di non dare ricette, ma di cercare alternative. Per la verità alcuni di noi avevano già fatto passi solitari in questa direzione, in connessione con le prese di posizione teoriche e teorico-didattiche maturate nella L1: per quanto mi riguarda avevo pubblicato (nel 1969) dalla Nuova Italia una serie di fascicoletti sui dialetti d'Italia, *La lingua italiana e i dialetti*, poi, nel 1972, da Laterza, un'antologia per i bienni, *Parlare italiano*⁶, che fu, per la cronaca, nonostante due edizioni, un vero

⁶ T. De Mauro, *La lingua italiana e i dialetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; Id., *Parlare italiano*, Bari, Laterza, 1972.

insuccesso editoriale: era scritto pensando ai ragazzi, non agli insegnanti, cercava di dare direttamente conoscenza dello spessore storico del nostro parlare, della continuità tra varietà e generi testuali diversi, sbeffeggiava con irriverenza il persistere dell'aulicità o le aspirazioni all'aulicità degli Ingarica, disegnava un canone di scritture letterarie che cominciava con San Francesco, Dante e ser Cepparello e accoglieva a pieno titolo scrittori in dialetto, alte prose giornalistiche di Montanelli, per esempio, e gli stranieri da Sterne a Machado o Babel, e proponeva modelli ardui di scritture colte private e pubbliche. I perché di queste scelte restavano nell'ombra. C'erano in altri libri che, immaginavo, gli insegnanti già dovevano conoscere. Non era così. Di qui il tonfo editoriale. Invece cominciavano a circolare nelle scuole, destinate agli alunni, grammatiche strutturaliste, grammatiche generativiste, grammatiche semanticiste. A diversi di noi parvero una cattiva risposta all'esigenza di far fare un salto al livello di formazione degli insegnanti e alle pratiche dell'educazione linguistica. L'illusione di quelle rifritture pseudomodernizzanti delle grammatiche tradizionali severamente vagliate da Giorgio Cardona e Raffaele Simone era che, spiegando a un bambino di sei anni che cosa è un «monema» o un predicato a tre argomenti, tutto avrebbe funzionato meglio. Quelle grammatiche apparentemente *à la page* dimenticavano la discontinuità che c'è tra grammatica implicita o, come diceva Giuseppe Lombardo Radice, vissuta e grammatica esplicita o riflessa. Raffaele Simone e La Nuova Italia, con molto coraggio, concepirono e pubblicarono nel 1974 quel *Libro di italiano*⁷ che rendeva esplicite le nostre idee, rivolgendosi agli alunni, ma parlando anche, e bene, agli insegnanti.

Ma le esperienze editoriali e d'autore restavano forzatamente e, vorrei dire, giustamente circoscritte. Bisognava capire che cosa davvero, della linguistica teorica e storica, poteva e doveva servire agli insegnanti, almeno a quelli disposti a studiare e a riorientare la loro pratica di didattica linguistica. Mi accinsi al compito con un ciclo di sette lezioni, discusse nel 1973 e 1974, con insegnanti del CIDI di Roma, con insegnanti di Firenze e Arezzo. Come *samizdat* o, meglio, come *Cidizdat* il testo ebbe una certa circolazione (anni dopo fu pubblicato dall'editore Angeli per conto del CIDI).

Ma anche questo mi e ci pareva che non bastasse. Per scuotere gli insegnanti (anche, gli specialisti), per contrastare le cattive e distorte ricadute applicative della linguistica nacque l'esigenza di avere un documento breve che compendiasse e rilanciasse le elaborazioni della *educational linguistics* sviluppatesi in Italia, da Ascoli a Devoto e don Milani, alla SLI. Con l'aiuto di vari insegnanti e spinto da loro stilai le *Dieci tesi* e una prima redazione, lo voglio ricordare, l'ho presentata nella primavera del 1975 in un convegno del CIDI in cui erano presenti insegnanti di varie città italiane, in un'aula del Liceo «Mamiani» di Roma.

Anche in quella prima forma il documento ebbe qualche successo. Pochi mesi dopo, ero a Milano nella scuola di Pinuccia Samek Ludovici, sentii dire che i metalmeccanici milanesi avevano elaborato un documento sull'educazione linguistica. Incuriosito lo cercai e qualcuno (forse Duccio Demetrio) me lo procurò. Erano, pari pari, le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: cambiava solo l'intestazione, non CIDI, ma FLM.

Nel 1974, intanto, nella Società di Linguistica avevamo avuto l'idea di creare un collegamento specifico e permanente tra chi si occupava scientificamente di linguaggio e lingue e chi operava nelle scuole. Costituimmo così i gruppi, anzi, all'inizio, il Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica. Nacque il GISCEL. La partenza fu lenta. L'idea era parsa buona, ma passarono vari mesi senza che ne parlassimo più. Nell'inverno 1975 cominciammo a incontrarci nella sede del CIDI, che ancora, a sua volta, era ospite della Casa della Cultura di Roma, allora in via di Torre Argentina. Venivano alle

⁷ R. Simone, *Libro di italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

riunioni tra gli altri Patrick Boylan, Cino Renzi, Raffaele Simone e parecchi insegnanti del CIDI. E in quella sede il documento presentato al CIDI tornò in discussione. Furono proposti ritocchi che consistevano in qualche limitazione, in qualche emendamento soppressivo, per quanto riguardava l'accentuazione dell'importanza teorico-linguistica (a me allora e sempre assai cara) della variabilità, di quella che chiamavo e continuo a chiamare l'«innovatività permanente» del linguaggio verbale umano e quindi delle lingue, ma non (attenzione!) della sua importanza nella pratica educativa: su questa tutti, anche chi si sentiva più vicino a posizioni chomskiane, erano d'accordo. Il compito di tenere conto dei suggerimenti fu affidato a me e a Raffaele Simone. Obbedimmo; il testo emendato di qualche punta teorica più puntuta fu approvato e diventò il manifesto del nascente GISCEL, stampato e ristampato anonimo o con varia intestazione e nominazione in innumerevoli sedi...

Allora: è vero che le *Dieci tesi* giungono a maturazione nei primi anni Settanta, ma io direi che l'atmosfera degli anni Settanta ha soprattutto favorito la ricezione e l'accettazione delle *Dieci tesi*: ma il nocciolo, il midollo, il sangue delle *Dieci tesi* vengono anzitutto dalla tradizione italiana, dalla tradizione teorica italiana che, rispetto ad altre scuole linguistiche nazionali, ha avuto sempre un'enorme sensibilità alla variazione linguistica e alla semantica. Le sue massime personalità sono sempre state animate dalla convinzione che chi studia queste cose possa e debba dare contributi all'insegnamento. E vengono, midollo e sangue, dalle elaborazioni della linguistica teorica del Novecento, da Saussure a Halliday o Chomsky.

Le Dieci tesi sono frutto della tradizione ma hanno un valore aggiunto rispetto alla tradizione che si è costituito fondendo l'eredità pregressa con le istanze teoriche più avanzate, saldando i bisogni formativi con le necessità, a un tempo civica, democratica e politica, della società degli anni Settanta.

Il clima culturale di quegli anni ha avuto infatti il suo peso sia nel determinare la sostanza del documento sia nell'orientarne la lettura e l'interpretazione. La connotazione teorico-culturale e storico-politica ha giocato in bene e in male, caricando l'educazione linguistica di un surplus di sensi che ne ha determinato il posizionarsi a favore o contro le Dieci tesi, come se fosse possibile essere pro o contro educare linguisticamente i nostri figli.

Forse è vero questo. Senza vergogna e senza iattanza si può forse dire che, rispetto alle proposte elaborate dalla tradizione ascoliana, l'elaborazione delle *Dieci tesi* si è avvantaggiata di un quadro teorico, di teoria della lingua e del linguaggio, più netto, disegnato a sua volta nello sforzo di collegare criticamente la linguistica italiana alla linguistica mondiale. La ricezione critica, spesso assai originale, di strutturalismo, generativismo, funzionalismo, semiologia, *Textlinguistik*, cui in diversi abbiamo concorso nella SLI (ricordo che lavorarono e parlarono nella e per la SLI su Maria Corti, Umberto Eco, Emilio Garroni, Domenico Parisi, Cesare Segre), ci ha dato una maggior forza e nettezza nelle motivazioni teoriche generali. E la SLI è stata anche luogo di feconda, autonoma e intensa elaborazione di studi di storia linguistica e di sociolinguistica dell'Italia e di analisi della grammatica e della lessicologia italiana. Certamente, tutto questo lavoro nuovo sta alle radici delle formulazioni delle *Dieci tesi*. Ma gli anni Settanta hanno contato soprattutto per la ricezione, per i modi di ricezione di argomenti che, nel loro nocciolo, c'erano ma, come un tempo fu detto della lingua italiana, «si giacevano morti nei libri». Con gli anni Settanta e con le *Dieci tesi* cominciano a vivere nella coscienza degli insegnanti e anche di parecchi specialisti di linguistica. Quindi datate sono, caso mai, le modalità di ricezione delle *Dieci tesi*. Qualcuno pensò che bastasse leggerle per cambiare la scuola o, magari, per fare la rivoluzione oppure, almeno, per andare al governo. Non era, non poteva ovviamente essere così. Se speranze a breve spinsero alcuni a convertirsi alle *Dieci tesi*, abbiamo bisogno di altre modalità per far vivere quegli argomenti: abbiamo bisogno di

avvertire l'onda lunga e ampia che li sostiene, un'onda che viene dal nostro passato nazionale e dalla cultura e teoria linguistica del nostro secolo, un'onda che appena ha cominciato a incidere su pratiche educative che si radicano in millenni di vita di un'istituzione scolastica volta a sviluppare le capacità soltanto di pochi.

Il cambiamento delle condizioni socioculturali intervenuto dagli anni Settanta a oggi rende necessario mutare qualcosa nelle Dieci tesi?

Del mutamento sono convinto e personalmente, per quanto mi riguarda, sul piano della ricerca, dai primi anni Settanta, non da oggi, ho cercato di darne conto e studiarlo.

Comunque oggi sembra necessario per alcuni giustificare l'attualità delle Dieci tesi ...

Mah, devo richiamarmi proprio alle prime rilevazioni fatte con il CIDI nel 1972-73, per preparare quello che si può considerare l'embrione del «glotto-kit» che poi realizzammo a Scandicci a fine anni Settanta, sperimentandolo poi più largamente con insegnanti di tutt'Italia. Questo embrione del «glotto-kit» fu un libretto della Biblioteca di lavoro di Luciano Manzuoli e di Mario Lodi, *Dialetti e lingua*⁸. O meglio, «lingue» come si spiegava nelle prime pagine: il plurale lingue sta a ricordare che, intanto, avevo cominciato a rissare (aiutato da pochi, come Renzo Titone) sul tema delle minoranze linguistiche, tutelate da tutti i paesi europei e dal mondo civile, ma non in Italia. Il libretto contiene un questionario di identificazione delle capacità linguistiche degli alunni e soprattutto contiene, molto sviluppato, il «punto zero» di quello che sarà il «glotto-kit». Contiene cioè il questionario di indagine sul retroterra familiare degli alunni, che gli alunni stessi sono invitati a fare, seguendo certe piste, certe tracce. Vorrei insistere: fare attenzione al retroterra ambientale e familiare reale degli alunni, questa è un'idea di Ascoli, è un'idea di Devoto, tradotta in un questionario per gli alunni e gli insegnanti, non è altro che questo. Ed è un'idea che un po' alla volta si è andata imponendo in tutto il mondo e di cui in tutto il mondo si avverte ormai la permanente giustezza: si veda il bel libro di Mckey e Siguan, *Bilinguismo e educazione*⁹. È l'idea che innanzitutto l'insegnante debba fare i conti davvero con la realtà linguistica, con le fratture linguistiche che possono esserci tra e per gli alunni. C'è un aspetto che, lo ammetto, oggi credo di vedere con maggior chiarezza teorica e più dati sperimentali, dopo *Guida all'uso delle parole* (1980), *Minisemantica* (1982) e soprattutto dopo *Capire le parole* (1994) e tutto il lavoro svolto per preparare i libri di base, il *Vocabolario di base* (1980) e «Due parole» (1989)¹⁰. Le fratture riguardano soprattutto una *hidden dimension*, riguardano soprattutto la comprensione. Ma già allora vedevamo che dietro a una classe apparentemente omogenea in produzione si celano profonde disparità in fatto di comprensione. E i dislivelli iniziali, nascosti, crescono longitudinalmente e si riverberano poi, attraverso gli anni, anche in divaricazioni nelle abilità produttive. Anche Domenico Parisi e Clotilde Pontecorvo lo vedono benissimo, nei lavori di quegli anni: Parisi fece un bellissimo lavoro, uno dei primi, per mostrare che alunni che entrano apparentemente eguali, e si comportano linguisticamente in modo apparentemente eguale in prima elementare, man mano che passano gli anni si divaricano in modo misterioso, in modo apparentemente incomprensibile. In realtà, poi, se si vanno a osservare i dati di natura socioculturale e sociolinguistica, ci si accorge che dietro pensierini e parole simili ci sono degli ambienti linguistici profondamente differenziati che

⁸ T. De Mauro, *Dialetti e lingua*, Biblioteca di lavoro di Mario Lodi, Firenze, Manzuoli, 1975.

⁹ W. Mckey, M. Siguan, *Bilinguismo ed educazione*, Nuoro, Insula, 1992.

¹⁰ T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1980; Id., *Minisemantica*, Roma, Bari, Laterza, 1982; Id., *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1994; «Due parole»: rivista mensile di facile lettura nata nel 1989 a Roma (Università «La Sapienza») sotto la direzione di Tullio De Mauro.

in produzione, specialmente se vi è una forte richiesta di stereotipicità della produzione, in questa non vengono fuori nella loro gravità, vengono fuori solo se si impara a guardare alla dimensione della comprensione. Per me, parlo per me, quei lavori (quelli miei e di miei scolari apparvero in «Riforma della scuola» nel 1977 e 1978) furono un primo stimolo per cominciare a riflettere sul tema teorico dell'uso ricettivo e delle modalità dell'uso ricettivo, del funzionamento della comprensione linguistica. È una direzione di lavoro che non ho più abbandonato e che dà buoni frutti applicativi, anche fuori della scuola, come mostrano il *Codice di stile* varato dal ministro Cassese, il conseguente *Manuale di stile* a cura di A. Fioritto apparso dal Mulino e varato sotto i ministri Frattini, Urbani e Bassanini (ministri, si noti di assai diverso orientamento politico, ma concordi in questa impresa), e il volume di sintesi *Capire e farsi capire* di Emanuela Piemontese¹¹.

Nel corso di quei lavori dei primi anni Settanta, per mettere a punto l'opuscolo *Dialecti e lingua* della Biblioteca di lavoro di Mario Lodi, ci siamo imbattuti in ciò che la *Lettera a una professoressa* già segnalava, e cioè: il formarsi delle condizioni di aberrante sviluppo subculturale, sottourbano, soprattutto nelle grandi città, il formarsi di una fascia che non è più né carne né pesce. Don Milani dà già indicazioni circostanziate. Il famoso Gianni e altri ragazzi delle periferie urbane non sono i portatori di un'omogenea cultura urbana e nemmeno sono più però legati nel bene, nel male, ma certamente per aspetti vitali, alla cultura contadina o alla cultura del Mugello montagnoso. Sono dei *déracinés* culturali e linguistici. All'interno stesso della società italiana, per come essa si sta sviluppando, già Milani vede formarsi fasce di persone che non appartengono più a un ambiente in cui si parli compattamente e convintamente dialetto, ma non appartengono neanche a un ambiente che abbia capacità di controllo dell'italiano. Sono persone strane, di un tipo inedito in Italia.

Aggiungo che, a rendermi conto di ciò, non ho solo un debito verso queste ricerche, lo ho, molto forte, verso la Scuola 725, fatta da don Roberto Sardelli nei «borghetti» di Roma. Attenzione, non nelle borgate, ma nei borghetti, cioè proprio nelle baracche del *Lumpenproletariat* urbanizzato (cito il termine tedesco nella speranza che qualcuno ancora ricordi l'avversione di Marx per le fasce sociali disgregate). Là Sardelli ha fatto un'esperienza che cerca di portare in città, nelle periferie urbane delle città, nelle «favelas» ormai che minacciano di costituirsi anche nelle città italiane, l'esperienza di Barbiana (a cui tutto il mondo ha imparato a guardare) e l'educazione linguistica. Questo impatto ho cercato di presentarlo in una prospettiva teorica più generale nella relazione che mi venne chiesto di fare in una seduta plenaria del Congresso internazionale dei linguisti, a Bologna (1973). Si intitolò *Sociolinguistique et changement linguistique*. Vi si parla del fatto che lo sviluppo delle società moderne, dunque in una prospettiva non solo italiana, funziona in modo tale che sradica molti dalle loro matrici linguistiche, ma non gli (posso dire così, o devo dire *loro?*) non gli consente l'acquisizione di altre matrici, radici, nicchie linguistiche. Disimparano il tupi, l'haussa o il calabrese, ma non imparano il portoghese, il francese o l'italiano. Nascono così degli «sradicati» linguistici. Sono stato preso in giro, allora, da alcuni miei colleghi. Ne sono fiero. Qualcuno mi disse allora che io mi inventavo l'«homo alalus suburbanus», e qualche altro mi disse che io ero nient'altro che un «bernsteiniano», che confondevo codici ristretti con incapacità d'uso dei codici. No. Con tutto il rispetto per Bernstein, le cose non stavano così. Quello che cercavo di dire era, è: attenzione, in particolare in Italia i meccanismi di diffusione, di uso di lingue, di codici di più ampia portata operano in modo tale da non consentire in realtà l'acquisizione piena delle lingue veicolari, di più ampio

¹¹ Dipartimento della funzione pubblica, *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle pubbliche amministrazioni*, Roma. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993; Dipartimento della funzione pubblica, *Manuale di stile*, a cura di A. Fioritto, Bologna, Il Mulino, 1997; E. Piemontese, *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid, 1996.

raggio e maggior densità culturale, ma tendono a produrre soltanto l'abbandono, senza contropartite linguistiche adeguate, di tradizioni idiomatiche di ambito più ristretto. Sapeva bene don Lorenzo, sanno bene le *Dieci tesi* che tra uso delle lingue di maggior prestigio e uso delle lingue di minor prestigio e di minore portata diatopica, come i dialetti, si va creando un crescente ampio spazio «abarico», come dicono gli astronomi, cioè uno spazio dove ci sono gruppi sempre più folti, soprattutto di ragazzini, evidentemente, e di parlanti, che non sanno più l'idioma nativo dei padri e delle madri e non hanno avuto i mezzi per acquisire il controllo di un idioma nuovo e diverso. In Italia, hanno perduto il dialetto ma non sanno l'italiano.

Il fenomeno era nuovo rispetto a quello che Ascoli o anche Lombardo Radice e Giacomo Devoto potevano vedere. La loro Italia era un'Italia in cui c'era l'italiano e in cui c'erano i dialetti. A monte delle *Dieci tesi*, lo voglio dire, sta la forzosamente nuova percezione del fatto che ci sono fenomeni di deprivazione linguistica, di sradicamento dall'ambiente dialettale, o idiomatico, nativo, senza che questo significhi acquisizione di altri strumenti linguistici.

Questi *Lumpenkinder* agitano ora e da qualche anno i sonni di parecchi colleghi. Finalmente. E nel sonno immaginano che tutta la giovane generazione sia fatta da *Lumpenkinder*. Abbiamo il dovere di stime un po' precise. Dai primi anni Ottanta la grande marcia della scuola dell'obbligo e degli alunni verso il traguardo del 100% di licenziati si arresta. Da allora circa l'8% è di anno in anno espulso prima di prendere la licenza media. Qui c'è una prima fonte dell'attuale lumpenproletariato linguistico. Ma non basta. Quando andiamo a esaminare qualitativamente il 92% dei licenziati, ci accorgiamo, come ripetutamente abbiamo avuto occasione di notare e ha constatato soprattutto l'indagine dell'IEA¹², ci accorgiamo che quasi il 20% dei licenziati è al di sotto della soglia di alfabetismo funzionale così come è definita dall'UNESCO fin dal 1952: cioè non sa scrivere e, attenzione, non sa capire un breve testo relativo a faccende di comune interesse attuale. A essere buoni, e anche adoperando criteri piuttosto larghi, si può dire che almeno il 25% delle ragazze e dei ragazzi, con o senza la licenza media dell'obbligo, ha difficoltà a capire e produrre un breve testo scritto.

Accanto a questi la scuola italiana deve affrontare un altro problema, questo sì nuovo rispetto alle *Dieci tesi*. Esse furono scritte nell'ultimo anno in cui c'era un saldo migratorio passivo nella bilancia migratoria: l'ultimo anno in cui gli emigrati italiani verso l'estero furono più numerosi degli immigrati. Da allora, è stato sempre più frequente l'arrivo di bambine e bambini che vengono da diverse parti del mondo (anche di bambini figli di immigrati che tornano) con problemi di salto radicale di lingue e spesso anche di modalità di scrittura. I bambini e le bambine immigrati con i quali sempre di più tutti i paesi del Nord del mondo e l'Italia, lo sappiamo, in particolare, dovranno fare largamente i conti, nei prossimi decenni. Alcuni di questi bambini, specie gli asiatici, risultano in realtà bravissimi e si inseriscono rapidamente e bene nella scuola italiana. Sono tutt'altro che *Lumpenkinder*! Ma anche loro concorrono a porre alla scuola il problema di chi non ha né matrici dialettali italiane né matrici italofone.

E tuttavia le *Dieci tesi*, prevedendo già e mettendo in conto gli sradicati indigeni, insistendo sul plurilinguismo e sulla necessità di passare dalla lingua al linguaggio, hanno anche per loro, fenomeno nuovo, la buona risposta.

Se è la mia opinione che volete conoscere, vi dirò dunque francamente: no, non c'è da cambiare le *Dieci tesi*. C'è da fare qualche cosa di più difficile: bisogna sviluppare e generalizzare pratiche di insegnamento ancora migliori di quelle che siamo riusciti a far

¹² Lucisano P. (a cura di), *Alfabetizzazione in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, Napoli, Tecnodid, 1994.

funzionare in questi anni, per lavorare, per portare il 100% delle bambine e dei bambini, italiani e immigrati, al possesso della lingua, a quel minimo di possesso della lingua che la scuola media dell'obbligo ha tra i suoi obiettivi costanti e a mio avviso non modificabili, a meno di non accettare di vivere con una scuola razzista.

Il possesso di questo bagaglio linguistico minimo è una necessità funzionale per una società complessa che voglia essere pur minimamente democratica. Per fare questo gli insegnanti devono essere messi in condizione di rendersi conto dell'enorme variabilità, dell'ancor più enorme variabilità dei retroterra linguistici e linguistico-culturali da cui possono provenire gli alunni. Per fare questo non possono fondarsi soltanto sulla valutazione e misurazione delle caratteristiche della produzione scritta e della produzione parlata, ma devono imparare a gettare uno sguardo *in interiore homine*, cioè devono imparare a saper valutare, misurare, stimolandolo, il processo di comprensione, le capacità di comprensione dei testi, anzitutto nella lingua nazionale, italiana. Per fare questo devono avere un'attrezzatura culturale, di cultura linguistica riflessa, ben più ampia di quella che le nostre università garantiscono e che è un'attrezzatura casuale e manchevole. Anche qui, pur desiderando venire incontro a chi mi dice di cambiarle almeno un po' di cose, non saprei proprio che aggiungere.

Fin dall'inizio a qualcuno ha dato fastidio quell'aggettivo *democratico*. Mi spiace turbare le sensibilità stilistiche. Mi pare di avere già più su spiegato in che senso una buona educazione linguistica non possa non mirare alla promozione delle capacità linguistiche di tutti, non possa non essere democratica, profondamente conforme all'art. 3, comma secondo della Costituzione della Repubblica italiana di cui celebriamo ora il cinquantennio. Forse sono vecchio e sclerotizzato. Ma mi pare che, non solo in Italia, ci sia un immenso lavoro da fare per raccogliere e tradurre in prassi i punti nodali delle *Dieci tesi*: portare i risultati della ricerca linguistica in modo non meccanico verso il miglioramento della formazione e della preparazione degli insegnanti, rendere gli insegnanti consapevoli dell'enorme variabilità del pubblico scolastico che può sembrare apparentemente omogeneo; lavorare su questa diversità non per negarla ma per farne il punto di partenza per la costruzione di un migliore possesso delle capacità linguistiche, incluse in questo la capacità di usare in modo adeguatamente variato la lingua, nel parlato, nello scritto, nelle diverse contingenze. Scusatemi tanto: ma questi punti mi paiono oggi anche più sacrosanti di quanto non fossero, se possibile, venti, e diciamo pure, ormai quasi trent'anni fa.

Bene. Un'educazione linguistica diffusa e per tutti rimane l'obiettivo principale da perseguire. Ma questo può essere raggiunto a condizione che si sviluppi una nuova modalità di ricezione delle Tesi, pronta a cogliere il senso profondo di alcune enunciazioni che sono al contempo assunti teorici ma anche indicazioni operative. Provo a fare un esempio per esplicitare cosa intendo.

La pratica delle quattro abilità linguistiche di base suggerita nella tesi VIII può essere considerata a un tempo superata – oggi il 50% della popolazione scolastica parla già italiano quando entra a scuola e non ha bisogno di impararlo – o riduttiva – serve solo (!) al rimanente 50% che parla o uno degli idiomi dialettali o una delle lingue di minoranze (di nuovo o di vecchio insediamento) per garantirgli una soglia utile alla sopravvivenza linguistica. Insomma sviluppare le quattro abilità alle soglie del terzo millennio servirebbe a chi niente (gli italofoeni) e a chi poco (dialettofoeni o alloglotti).

A ben intendere le Dieci tesi, le abilità e la loro pratica giocano un ruolo di primo piano per tutti i parlanti, anche esperti: di qualsivoglia idioma, poiché esse sono strettamente connesse con lo sviluppo stesso del linguaggio. Vuoi aiutarci a chiarire, e puoi esplicitare, le ragioni teoriche e applicative per fare della pratica delle quattro abilità il perno dell'educazione linguistica, oggi come vent'anni fa?

A me pare assolutamente ovvio che il sapere una lingua matura, si accresce, si fortifica attraverso la pratica di questo sapere. Non voglio entrare in discussioni che hanno la loro sede altrove. Voglio solo ricordare che chi difende in questo momento nel panorama teorico internazionale le tesi innatistiche, non solo le sta limitando e precisando in modo tale che l'innatismo linguistico riguarda un apparato metalinguistico e forse meta-metalinguistico che consente l'introiezione o l'impadronirsi, da parte dell'individuo della specie umana, di determinati parametri che regolano l'apprendimento di una o, come l'ultimo Chomsky ben sa, di più lingue. Ma il punto è che nello sviluppo delle capacità di usare una lingua, quando questo sviluppo vi è, non c'è altro che un'estesa pratica delle abilità che consenta di arrivare a un pieno dominio della prosodia, della semantica e della grammatica di una lingua. Si tratta di sperimentare, diciamo, progressivamente, quella molteplicità di situazioni anche estreme, in vista delle quali la specie umana si è dotata duecentomila anni fa, e forse prima, di strumenti semiotici duttili come le nostre lingue.

Questa è una necessità biologica, sia per chi ha un più forte sia per chi ha un più debole radicamento in un ambiente linguistico familiare maturo e consapevole. Pierino del dottore, per riprendere l'immagine di don Milani, ha non meno necessità di Gianni, e di quella terza figura che chiameremo An, l'immigrato; hanno tutti parimenti bisogno di quelle che gergalmente, nel gergo glottodidattico, abbiamo chiamato le quattro abilità, cioè hanno bisogno di educarsi a leggere e ascoltare, hanno bisogno di imparare a capire, leggendo e ascoltando; e per fare questo hanno bisogno di scrivere, scrivere secondo le diverse modalità necessarie, e di parlare secondo le diverse modalità necessarie. Non vedo quali altre strategie si possano adoperare e non vedo come queste strategie possano riguardare soltanto questo o quel gruppo di scolari. Riguardano per la verità tutti, per ragioni non solo civili, democratiche, ma genetiche, biologiche.

Anzi, se democratico vi fa torcere il naso, chiamatele pure così: *Dieci tesi per l'educazione linguistica naturale*.

Confesso; quasi non capisco la domanda, non capisco quali equivoci possano esserci dietro qualche dubbio sulle quattro abilità e sulla loro centralità. Vorrei aggiungere che equivoci negli anni passati possono essere stati generati da una cattiva assimilazione di punti di vista cognitivisti alla moda negli anni Sessanta e Settanta, per cui importava il sapere e non l'esecuzione. Viaggiatori tornati dalle Americhe raccontano come sempre di più anche nella teoria cognitiva si stia attenti alla dimensione dell'attività del sapere, dell'operatività dei saperi, come dimensione in cui i saperi maturano, si consolidano o, se questa dimensione non c'è, svaniscono. Queste sono oscillazioni delle «mode» degli specialisti che io credo debbano interessare ben poco. Non fatemi essere più trombone nazionalista di quanto non sia. Non fatemi ricordare Galilei e Vico. Non li ricorderò se voi non mi sventolerete come una novità una tesi di Berkeley o Georgetown in cui si spiega che è nel saper fare le cose che i saperi si acquisiscono e si consolidano. Questo, per quanto riguarda la lingua, significa che una lingua si impara esercitandola, non c'è altra via, ed esercitandola nella varietà e nelle modalità di esercizio che essa ammette e richiede.

Dunque ci serve una pratica diffusa, puntuale, delle abilità.

Non c'è dubbio. Noi dobbiamo lavorare ancora molto nella scuola elementare e media per ottenere la generalizzazione, a tutti gli insegnanti, a tutte le classi, di indicazioni che sono presenti già nei programmi decretati o sperimentali Brocca. E dobbiamo portare indicazioni e pratica non solo nelle medie superiori, ma, come giustamente si è ormai capito e cercano di fare colleghi come Francesco Bruni, Emanuela Piemontese o Eco, dentro l'università, e, insisto (ne avevo convinto Ruberti quando era rettore), nelle facoltà di ogni tipo, non solo di Lettere o di Comunicazione.

C'è, secondo me, un altro falso problema, una leggenda metropolitana, che si aggira intorno alle Dieci tesi, almeno a una loro interpretazione: che trascurino, abbiano indotto o inducano a non occuparsi della grammatica di una lingua, a non «fare» più grammatica. È come se qualcuno avesse letto nelle Dieci tesi la richiesta di abolizione dello studio della grammatica. Ecco, anche qui ti chiediamo uno sforzo esplicativo, per aiutarci a capire meglio: le Dieci tesi intendono abolire lo studio grammaticale sostituendolo con la pratica delle quattro abilità?

Le *Dieci tesi* mettono al centro dell'attenzione di chi le legge quello che Lombardo Radice chiamava la «grammatica vissuta», e vale a dire, anzitutto chiedono all'insegnante di sapere tanta grammatica riflessa da potere seguire bene il processo di sviluppo della grammatica, della grammatica vissuta, cioè della capacità di controllo grammaticale della lingua, anche, non solo lessicale, ma lessico-grammaticale della lingua, da parte degli alunni. Fa parte di questo processo, che riguarda gli alunni, non gli insegnanti, una capacità di orientamento grammaticale riflesso, nel senso che, come ho cercato di mostrare in lavori di pura teoria, fa parte della capacità linguistica, profondamente, la capacità metalinguistica riflessiva. Una non si sviluppa senza l'altra: l'altra è condizione di sviluppo della prima. Quindi nessuno o, almeno non le *Dieci tesi* e non io, nessuno ha mai predicato contro l'attenzione, contro la maturazione dell'attenzione, anche nei discenti, di capacità di grammatica riflessa, per quel che ciò conferisce allo sviluppo della grammatica vissuta. Naturalmente, questa limitazione non è indolore. Non è indolore rispetto alle tradizioni di insegnamento nella scuola italiana, che spesso sono state, a ondate, e spesso sono ancora, a ondate, in modo diverso da zona a zona, viziate da quello che io chiamerei grammaticalismo, cioè dalla convinzione che polarizzare l'attenzione del discente su alcuni «nodi» di grammatica riflessa, sul libro di grammatica, aiuti e migliori le capacità di controllo vissuto, effettivo, della grammatica. Ho, su questo punto, sempre avuto, continuo ad avere dei dubbi molto forti. Ritengo cioè che questo possa essere addirittura distorto. Il bravo insegnante deve sapere tanta di quella grammatica, avere letto tanto Renzi e tanto Serianni e tanto Lepschy e tanto Schwarze, se sa un po' di tedesco e se riusciranno a trovarlo, deve sapersi destreggiare così bene tra i buoni dizionari della lingua italiana, da potere far vivere allo studente, dal livello elementare ai livelli, sempre più complessi, delle medie superiori, l'esperienza di manipolazione della strumentazione grammaticale che una lingua ti mette a disposizione. E, per fare questo, è necessario che prima il bambino, ma certamente il ragazzo, e certamente quello di scuola media superiore, abbia dimestichezza con una batteria di nozioni grammaticali che possono diventare nella media superiore dei veri e propri Elementi di linguistica generale e italiana. Questo non succede! Chi legge le *Dieci tesi* in chiave antigrammaticale, io lo vorrei chiamare sul banco degli imputati! E chiedere che cosa ha fatto e che cosa fa per lo sviluppo di una piena competenza grammaticale riflessa, questa sì, nella scuola media superiore. Perché non si studia Linguistica, seriamente, e Grammatica linguisticamente orientata, cioè ben fondata scientificamente, nelle scuole medie superiori? Perché siamo lasciati soli quando chiediamo, alcuni di noi lo chiedono, l'hanno chiesto, uno sviluppo di queste competenze, e significa uno sviluppo di competenze algebriche, semiotiche generali complesse? Certamente nelle medie superiori bisognerebbe studiare seriamente, lì finalmente, Grammatica generativa, Grammatica strutturale. Perché questo non viene chiesto? Perché questi innamorati dello studio delle grammatiche esplicite si fermano alla scuola di base? Perché si chiede che il bambino in terza elementare sappia che cosa è un antonimo o una struttura profonda e non ci si batte poi come leoni perché nelle università si studino e si insegnino Grammatica italiana e Composizione italiana?

Quindi: evviva sempre la grammatica implicita o vissuta, evviva, come chiedevano le *Dieci tesi*, un curriculum grammaticale alleggerito rispetto a ciò che la consuetudine chiedeva nelle scuole elementari, appesantito o, anzi, creato ex novo nella scuola media

superiore. Questo le *Dieci tesi* richiedono, ma non viene richiesto generalmente. Quindi, mi pare che le *Dieci tesi* possano ritorcere in realtà l'accusa di antigrammaticalismo. Antigrammaticalista è chi, per interessi editoriali o personali, pensa solo a fare la grammatica per la quarta elementare o per la terza media, e se ne infischia di tutto il resto.

Nelle Dieci tesi c'è un collegamento tra cose diverse: sotto forma di principi si va dallo sviluppo del linguaggio alla formazione universitaria. Si può stabilire un ordine di importanza? Ci sono delle priorità?

Credo, e credevano e dicono le *Dieci tesi*, che la priorità vada sempre all'individuo, che deve impadronirsi di strumenti linguistici per muoversi il più possibile da pari nello spazio linguistico. E lui che comanda: il bambino, la bambina, l'essere umano comanda e, a mio avviso, comanda gli insegnanti, ma comanda di fatto anche i linguisti, anche quelli che credono di seguire loro piste teoriche nate partenogeneticamente nelle loro teste, ma poi si scopre che si muovono su sollecitazioni che vengono, magari a volte distorte, dalla realtà esterna a loro, cioè dalle persone che devono parlare, scrivere, capire, farsi capire. Da Aristotele a Port-Royal, da Leibniz a Vygotskij e Wittgenstein la sensibilità alla dimensione dell'educazione linguistica ha più volte stimolato direttamente i momenti alti, i più alti dell'elaborazione di teorie linguistiche. Questo è il principio del discorso e anche il fine: devono imparare a parlare, tutte e tutti, sempre meglio. Si tratta di dare degli strumenti, delle vie, si tratta di aiutarli al meglio.

Un modo per ottenere questo c'è?

Non credo che possa essere una legge, una legge che per conto suo sancisca un principio che va poi tradotto nella pratica. Condivido il punto di vista degli antichi romani (e dei colleghi giuristi non formalisti, ma realisti): espressioni come *ius gerere, legem dicere* non si riferivano ai *placita* fissati in Senato, ma all'attività dei magistrati esecutivi, consoli, pretori, questori, ecc. Per loro sono questi, gli esecutori, che fanno legge, dettano legge. Dio sa se e quanto è così. Una riforma basta se si intende per riforma non soltanto una legge, ma il processo che questa legge avvia nelle cose reali, cioè tra chi deve attuarla, nel nostro caso tra gli e le insegnanti. Oggi questo mi pare ancora più difficile, ancora più bisognoso di tempi lunghi per ciò che si chiama complessità. Oggi ci è a tutti più chiaro, di quanto non fosse già negli anni Settanta, che lo sviluppo delle società contemporanee chiede, e chiede a tutti, livelli sempre più alti di capacità intellettuali, operative e linguistiche. Le soglie di ciò che chiamiamo alfabetizzazione funzionale, vale a dire di dominio della capacità di capire e di scrivere, come l'UNESCO raccomandava negli anni Cinquanta, brevi *statements* (nel testo inglese) o *exposés* (nel francese), si sono innalzate sempre di più. Essa richiede la maturazione di una capacità di spaziare su terreni di crescente complessità terminologica, concettuale, operativa, in mezzo a correnti informative e interrelazioni sociali, economiche, produttive sempre più complicate. Quindi, il sostegno alle possibilità di maturazione delle capacità linguistiche delle bambine e dei bambini deve venire certamente anzitutto dalle famiglie, se e dove è possibile, ma deve venire dalle scuole, dove e quando le famiglie non riescono a garantirlo. Né basta: deve venire da tutto l'ambiente socio culturale in cui la scuola opera. Biblioteche e mediateche pubbliche e informazione concorrono oggettivamente, per quel che fanno e per quel che non fanno, all'educazione e, magari, se volete, alla diseducazione linguistica. Deve esserci chiaro che c'è da delineare compiti formativi non solo per la scuola, ma per intere «società educanti».

Rispetto agli anni Settanta il bambino di oggi è immerso in un ambiente ad altissima densità di informazione che viaggia su canali diversi dalla parola detta e utilizza tecnologie

sempre più avanzate. Questo cambierà il modo di rapportarsi di fronte all'informazione? Dovrà anche cambiare conseguenzialmente il modo di formare le capacità linguistiche? Basteranno le abilità linguistiche di base?

Certamente. Sono cambiate le condizioni tecniche della comunicazione, dei flussi di informazione che arrivano all'individuo, nella loro materialità e nella loro quantità. Con buona pace di ogni formalismo linguistico, materialità e quantità sono due aspetti di cui le *Dieci tesi* sottolineano l'importanza nella vita del linguaggio e nella vita linguistica degli individui. Non c'è dubbio: si accentua sempre di più il nostro vivere in forte contatto con la pluralità di canali sui quali possiamo immettere delle nostre produzioni e dai quali, certamente, riceviamo continuamente testi. Quindi non si tratta solo di un moltiplicarsi di canali, si tratta di un moltiplicarsi di flussi informativi a cui siamo quotidianamente esposti e coi quali possiamo interagire. Ebbene, qual è la risposta in termini di formazione delle capacità linguistiche? Fatemi vedere in che altro modo noi possiamo fronteggiare gli aspetti nuovi di questa situazione, se non rafforzando e affinando le nostre capacità di controllo della produzione e della ricezione, cioè rafforzando la nostra capacità di mobilità nello spazio linguistico e la nostra capacità di controllo delle diverse modalità di uso delle lingue, diversificate a seconda dei canali ricettivi e produttivi attraverso i quali possiamo e dobbiamo muoverci. Alba Parietti, Alberto Abruzzese e Internet richiedono abilità aggiuntive alle quattro abilità? Sembrerebbe proprio di no, nel senso che il moltiplicarsi dei canali non fa che ampliare le nostre capacità di ricezione sul canale della lettura, sul canale dell'audizione, le nostre capacità di produzione sul canale della produzione orale o scritta. Questo è stato visto bene da coloro che, a chi in questi venti-venticinque anni ha profetato la morte della scrittura, hanno obiettato invece che il moltiplicarsi di una strumentazione tecnologica differenziata di trasmissione della comunicazione verbale ha radicato ancora di più nella nostra cultura antropologica la necessità di sapere dominare lo scritto, in produzione e in ricezione, e, con lo scritto, il parlato. Si tratta a questo punto di far materia di esperienza produttiva e ricettiva tutte le possibilità di comunicazione multimediale che ci si offrono, dalla matita alla rete, possibilità che ruotano, sempre, però, intorno all'uso parlato e scritto. Quindi, non c'è oggi un'educazione linguistica che debba fare qualcosa di diverso da quello che sempre avrebbe potuto e dovuto fare, dopo la grande svolta che fu l'invenzione della scrittura. E per quanto ci possano parere esaltanti le scritture in video o la teletrasmissione di scritture e di immagini, ci troviamo sempre nel mondo della trasmissione di enunciati, parlati o scritti, incastrati in una certa situazione, da saper produrre in rapporto a quella situazione, da saper capire in rapporto a quella situazione. *Dormite securi, cives*: il linguaggio verbale, duecentomila anni fa, fu punto d'approdo di milioni d'anni d'evoluzione semiotica dei mammiferi superiori e degli ominidi, e fu il punto di partenza della lunga avventura dell'*Homo sapiens sapiens*. Dentro la natura possente del linguaggio di cui siamo geneticamente dotati stanno anche le nuove tecnologie, quelle che conosciamo e quelle che ci attendono dietro gli angoli dei prossimi decenni.

Posso ancora aggiungere una cosa? Questo non significa chiudere gli occhi dinanzi a un pericolo. In realtà, e non so al momento se le *Dieci tesi* lo dicono o no, le quattro abilità non esauriscono quello che noi facciamo di una lingua. Vi è un'altra dimensione oltre il produrre e ricevere esofasici, e questa dimensione è l'uso elaborativo, interiore. Tra i teorici, pochi hanno insistito su questo: un grande psicolinguista come Vygotskij, poi Chomsky e Halliday, e temo che la lista sia pressoché conclusa. Usare le parole nel chiuso e nel silenzio della propria coscienza per esplorare i possibili rapporti con gli altri, con le cose, con le memorie: per chi ha meno forza culturale, intellettuale, e meno capacità operative, l'esposizione così intensa e continuativa a un flusso ricettivo, può distorcere, ottundere questa capacità, questa quinta abilità, e può restringere pericolosamente lo spazio del silenzio di cui abbiamo bisogno: Hegel diceva (e sono le ultime parole da lui scritte) *die Stille der nur denkenden*

Erkenntnis, «il silenzio della conoscenza assorta solo nel pensiero».

Anche rispetto a questo non abbiamo, mi sembra, alternative che non siano lo sviluppo, il rafforzamento della sicurezza linguistica e della complessiva sicurezza cognitiva e operativa, per non farci risucchiare dal teleflusso e, invece, per usarlo e, comunque, per coltivare quegli spazi di silenzio in cui maturano i nostri sentimenti, le nostre scelte e, qualche volta, le nuove idee, voglio dire, se mi si passa l'espressione, le nuove idee nuove.