NovaCollectanea

serie linguistica 5

DIECI TESI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

Dix thèses pour l'éducation linguistique démocratique

Ten theses for democratic language education

Edizione trilingue
a cura di Silvana Ferreri

SETTE CITTÀ

Proprietà letteraria riservata.
La riproduzione in qualsiasi forma, memorizzazione o trascrizione con qualunque mezzo (elettronico, meccanico, in fotocopia, in disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione, internet) sono vietate senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

© 2010 Sette Città
Via Mazzini, 87 • 01100 Viterbo
Tel 0761 304967 Fax 0761 1760202
www.settecitta. it • info@settecitta.it

Progetto grafico e impaginazione
Emanuele Paris

Finito di stampare nel mese di febbraio 2010 dalla Tipolitografia Quatrini A. & F. a - Viterbo

Caratteristiche
Questo volume è composto in Jamson Pro disegnato da Robert Slimbach e prodotto in formato digitale dalla Adobe System nel 1989; *è stampato su* carta ecologica Serica delle cartiere di Germagnano; *le segnature sono piegate a sedicesimo* (formato 14 x 22) *con legatura in brossura e cucitura filo refe; la copertina è stampata su* carta patinata opaca da 250 g/mq delle cartiere Burgo *e plastificata con finitura lucida.*

La casa editrice, esperite le pratiche per acquisire tutti i diritti relativi al corredo iconografico della presente opera, rimane a disposizione di quanti avessero comunque a vantare ragioni in proposito.

Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica = Dix thèses pour l'éducation linguistique et démocratique = Ten theses for democratic language education / edizione trilingue a cura di Silvana Ferreri. – Viterbo : Sette città, c2010.

55 p. ; 22 cm. - (Nova collectanea. Serie linguistica ; 5)

ISBN 978-88-7853-194-9

I. Ferreri, Silvana.
1. Lingue – Insegnamento.
418.007

CIP: Maria Giovanna Pontesilli

Indice

p. 7 **Nota introduttiva**
Silvana Ferreri

9 **Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica**
del Giscel

23 **Dix thèses pour l'éducation linguistique démocratique**
Traduzione di Rosa Calò

39 **Ten theses for democratic language education**
Traduzione di Patrick Boylan

Silvana Ferreri

NOTA INTRODUTTIVA

Si presentano qui di seguito i testi in italiano, francese, inglese delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*[1]. Nella loro versione originaria le *Dieci Tesi* furono elaborate da Tullio De Mauro e presentate in un convegno del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) nel marzo del 1975[2]. Dopo una prima revisione esse furono oggetto di discussione per linguisti e insegnanti costituitisi in gruppo di ricerca all'interno della Società di Linguistica Italiana con il nome di Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica). Il testo nella versione che qui si presenta venne assunto a base delle omonime Tesi del Giscel nell'aprile del 1975.

L'idea di una traduzione delle *Dieci Tesi* è maturata nel corso di seminari svoltisi all'Università di Viterbo nell'ambito della cattedra di Didattica delle lingue moderne per favorire una loro circolazione in ambito europeo. Il Giscel ha accolto ed appoggiato l'iniziativa.

---

1 Le *Dieci Tesi* sono state tradotte in neogreco nel 2007: cfr. *Déka théseis gia mia demokratiké glossiké ekpaídeuse*, traduzione di Domenica Minniti, Ekdoseis Patake, Atene 2007. Sono in corso traduzioni in spagnolo e tedesco.

2 Nella versione originaria le *Dieci Tesi* sono apparse in pubblicazioni del CIDI, in riviste e varie sedi di "letteratura grigia" e poi nel volume di Tullio De Mauro, *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica* (Editori Riuniti, Roma 1977). Il Giscel le ha riprodotte nei volumi Silvana Ferreri e Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1998 e Giscel (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle* Dieci Tesi, Franco Angeli, Milano 2007.

La traduzione francese è stata curata da Rosa Calò che ha voluto mantenere la massima fedeltà al testo originario. La versione inglese si deve a Patrick Boylan che ha tradotto liberamente per adeguare il testo all'attuale sentire di un lettore angloamericano. I due traduttori hanno discusso le loro versioni con Tullio De Mauro.

Gruppo di Intervento di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL)

DIECI TESI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

I. La centralità del linguaggio verbale

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.).

Non si limita l'importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità *simbolica fondamentale* o capacità *semiologica* (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale

Dati i molti legami con la vita individuale e sociale, è ovvio (ma forse non inutile) affermare che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di parte-

cipazione alla vita di una cultura e comunità. E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buono sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti, di una buona maturazione delle capacità linguistiche.

Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: «Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative».

III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche

Come già abbiamo accennato (tesi I), il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto, la capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alla voce, di recitare a memoria, ecc. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove.

IV. I diritti linguistici nella Costituzione

Una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi IIII) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi I).

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i

principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della «Repubblica». E «Repubblica», come spiegano i giuristi, significa l'intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi e amministrativi dello Stato e degli enti pubblici. Rientra tra questi la scuola, che dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità. Certamente, la scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati. La complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle moderne scienze semiologiche e linguistiche, i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche: ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell'educazione linguistica. Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti. Pensiamo, specie in un paese di persistente cronico analfabetismo come l'Italia, alla fondamentale importanza dei centri di pubblica lettura, ai centri di recupero, promozione e rinnovata utilizzazione sociale delle tradizioni etnico-culturali, alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione.

Uno sforzo coordinato e molteplice di tutte le istituzioni che attivano (o dovrebbero attivare) la vita culturale di massa, cioè la vita

di massa sotto il profilo della cultura e dell'informazione, è la condizione per la piena attivazione delle capacità verbali.

Tuttavia, senza tralasciare l'importanza decisiva di lotte politiche e sindacali su singoli diversi settori, è dalla scuola che può venire una spinta di rinnovamento anche per altre istituzioni culturali di massa. Qui possono maturare esigenze collettive e capacità individuali di una nuova gestione democratica di tutta la rete delle istituzioni culturali.

Sia come terreno immediato e diretto, sia per l'influenza indiretta e mediata che può avere nel raggiungimento dei diritti linguistici sanciti dalla Costituzione, è sulla scuola che, in modo dominante, anche se non esclusivo, devono concentrarsi gli sforzi per avviare un diverso programma di sviluppo delle capacità linguistiche individuali, uno sviluppo rispettoso ma non succubo della varietà, secondo i traguardi indicati, ripetiamolo, dagli articoli 3 e 6 della Costituzione.

V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale

La pedagogia linguistica tradizionale è rimasta assai al di sotto di questi traguardi. Qualcuno ha osservato che, spesso, vecchie pratiche pedagogiche in materia di educazione linguistica sono rimaste parecchi passi indietro perfino rispetto alle proposte dei programmi ministeriali, che, certo, non erano e non sono l'ideale dell'efficacia democratica.

La pedagogia linguistica tradizionale punta i suoi sforzi in queste direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana, produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi), classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); apprendimento a memoria di paradigmi verbali, classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi, di testi letterari, solitamente assai tradizionali, su interventi correttivi, spesso privi di ogni fondamento metodico e di coerenza, volti a reprimere le deviazioni ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi di stile e vocabolario.

VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale

Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l'inefficacia. Dal 1859 esiste in Italia una legge sull'istruzione obbligatoria, che, dal decennio giolittiano, ha cominciato a trovare realizzazione effettiva a livello delle primissime classi elementari. Masse enormi sono passate da sessanta, settant'anni attraverso queste classi. La pedagogia tradizionale ha saputo insegnare loro l'ortografia? No. Essa ha sì puntato sull'ortografia tutti i suoi sforzi. Ma ancora, oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo. E non solo. L'ossessione degli «sbagli» di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte. E non parliamo qui di lapsus freudiani o di occasionali distrazioni, ma di deviazioni radicate e sistematiche (qui con l'accento per esempio, o gli atroci dilemmi sulla grafia dei plurali di *ciliegia* e *goccia* ecc.).

Come non insegna bene l'ortografia, così la pedagogia tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta. Cali un velo pietoso sulla maniera fumosa e poco decifrabile in cui sono scritti molti articoli di quotidiani. E non si creda che l'oscurità risponda sempre e soltanto a un'intenzione politica, all'intenzione di tagliar fuori dal dibattito i meno colti. Un'analisi di giornali di consigli di fabbrica mostra che in più d'uno il linguaggio non brilla davvero per chiarezza. E non sempre la limpidezza del vocabolario e della frase è caratteristica propria di tutti i comunicati delle confederazioni sindacali. Ora, è fuor di dubbio che gli operai e i sindacalisti non hanno alcun interesse a non essere capiti. L'oscurità, i periodi complicati sono il risultato della pedagogia linguistica tradizionale.

La pedagogia linguistica tradizionale, dunque, non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento.

VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale

Ma gli scopi dell'educazione linguistica non possono restare più quelli tradizionali. La pedagogia linguistica tradizionale pecca non soltanto per inefficacia ma per la *parzialità* dei suoi scopi. Commisuriamo tali scopi alle tesi che abbiamo enunciato.

A. La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta «di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (Educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa). La pedagogia linguistica tradizionale bada soltanto alle capacità produttive, e per giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali. Le capacità linguistiche ricettive sono ignorate, e con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio fatta di capacità di capire le parole lette e scritte, ma proprio quella metà che è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per il funzionamento dell'altra metà: come il bambino impara prima a individuare le frasi, ad ascoltare e capire, e poi impara a produrre parole e frasi, così da adulti prima dobbiamo leggere e rileggere e udire e capire una parola, poi ci avventuriamo ad usarla. Ma la pedagogia linguistica tradizionale non fa alcun conto di ciò. Anzi, fa peggio. Molto spesso il bambino (e così l'adulto) controlla la bontà della ricezione col collaudo. Vi sono insegnanti che non si rendono conto di ciò e condannano le sperimentazioni con cui l'allievo controlla sue ricezioni parziali o sue ipotesi provvisorie sulla funzione e il valore di un elemento linguistico appena appreso.

B. La pedagogia tradizionale bada soltanto alla produzione scritta, non cura le capacità di produzione orale. Questa è messa a prova nel momento isolato e drammatico dell'«interrogazione», quando l'attenzione di chi parla e di chi ha domandato e ascolta è, nel migliore dei casi, concentrata sui contenuti della risposta e, nei casi peggiori,

sulle astuzie reciproche per mascherare e, rispettivamente, smascherare quel che non si sa. La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale. E fuori cade l'attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi III. Si aggiunga poi che la negligenza degli aspetti orali dell'espressione, nella prima fascia elementare, significa negligenza per i complicati rapporti, vari da una regione all'altra fra ortografia, pronuncia standard italiana e pronunzie regionali locali, ciò che ha riflessi certamente negativi sull'apprendimento dell'ortografia, cui pure la pedagogia tradizionale pare annettere tanta importanza.

C. Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo).

D. La pedagogia linguistica tradizionale si è largamente fondata sulla fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche. La riflessione scolastica tradizionale sui fatti linguistici si riduce a questi quattro punti.

Tra gli studiosi, i ricercatori e gli insegnanti che si sono occupati del problema dell'educazione linguistica esiste un pieno accordo nelle seguenti critiche all'insegnamento grammaticale tradizionale:

a) *parzialità dell'insegnamento grammaticale tradizionale*: se riflessione sui fatti linguistici deve esserci nella scuola, essa deve tener conto anche dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-so-

ciali (storia linguistica), dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni del senso e del significato, della strutturazione del vocabolario (semantica); ridotta a grammatica tradizionale la riflessione dei fatti linguistici esclude dunque tutta la complessa materia di studio e riflessione delle varie scienze del linguaggio;

b) *inutilità dell'insegnamento grammaticale tradizionale rispetto ai fini primari e fondamentali dell'educazione linguistica*: se anche le grammatiche tradizionali fossero strumenti perfetti di conoscenza scientifica, il loro studio servirebbe allo sviluppo delle capacità linguistiche effettive soltanto assai poco, cioè solo per quel tanto che, tra i caratteri del linguaggio verbale c'è anche la capacità di parlare e riflettere su se stesso (cosiddetta *riflessività* delle lingue storico-naturali e/o *autonimicità* delle parole che le compongono); pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.;

c) *nocività dell'insegnamento grammaticale tradizionale*: le grammatiche di tipo tradizionale sono fondate su teorie del funzionamento d'una lingua che sono antiquate e, più ancora che antiquate, largamente corrotte ed equivocate (un Aristotele assai mal capito); inoltre, per quanto riguarda specificamente le grammatiche della lingua italiana, a questo difetto generale va aggiunto (ed è necessario che tutti ne prendano coscienza), che, fra le infinite parti dei nostri beni culturali in rovina o sconosciuti, c'è anche questa: come non abbiamo un grande e civile dizionario storico della lingua (che valga l'Oxford inglese, il Grimm tedesco, il russo o spagnolo Dizionario dell'Accademia ecc.); così non abbiamo un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano (e dei dialetti): lavori in questo senso sono avviati, ma ci vorrà molto tempo prima che per l'italiano si disponga di una grammatica adeguata ai fatti;

costretti a imparare paradigmi e regole grammaticali, oggi come oggi gli alunni delle nostre scuole imparano cose teoricamente sgangherate e fattualmente non adeguate o senz'altro false.

E. La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

F. Che vi sia infine un rapporto sotterraneo ma sicuro tra le capacità più propriamente verbali, e le altre capacità simboliche ed espressive, da quelle più intuitive e sensibili (danza, disegno, ritmo) a quelle più complesse (capacità di coordinamento e calcoli matematici), è, anche, ignorato dalla pedagogia linguistica tradizionale. Che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vadano curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe, queste sono ovvietà scientifiche sconosciute alla nostra tradizionale pedagogia linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici non verbali, e che, proprio perché verbalistica, sopravvalutandolo e isolandolo dal resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.

In conclusione, rendiamo esplicito ciò che si annida al fondo della pedagogia linguistica tradizionale: la sua parzialità sociale e politica, la sua rispondenza ai fini politici e sociali complessivi della scuola di classe. Nella sua lacunosità e parzialità, nella sua inefficacia, l'educazione linguistica di vecchio stampo è, in realtà, funzionale in altro senso: in

quanto è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A questi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la «paura di sbagliare», l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).

VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica

Chi ha avuto pazienza di seguire fin qui l'esposizione, attraverso l'enunciazione delle tesi più generali (I-IV) e di quelle dedicate all'analisi e critica della pedagogia linguistica tradizionale (V-VII) ha già visto delinearsi sparsamente i tratti di una educazione linguistica democratica. Vogliamo ora qui coordinarli, secondo un'esigenza di interna coerenza e di più organica successione, formulando dieci principi su cui basare l'educazione linguistica nella scuola nuova che nasce, nella scuola democratica.

1. Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.

2. Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.

3. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.

4. La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

5. Occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.

6. Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.

7. Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte,

occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.

8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).

9. Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana.

10. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così». La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è *la funzionalità comunicativa* di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione.

IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti

La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate, potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso) buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere.

X. Conclusione

Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica e educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori commessi nelle esperienze formative postuniversitarie realizzate dal Ministero dell'istruzione e correggano anche la lacunosità, povertà, casualità e parzialità dell'ordinamento (se così si può

chiamare) universitario in fatto di insegnamento delle scienze del linguaggio. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico.

Da qualunque parte si consideri l'insieme di questioni, soluzioni e proposte che abbiamo delineato, sempre, in ultima analisi, ci si imbatte nella necessità di connettere il discorso a una diversa impostazione dei bilanci dello Stato e delle scuole, a un diverso orientamento della vita sociale tutta. Da anni si verifica l'esattezza della tesi di Gramsci: «Ogni volta che affiora in un modo o nell'altro la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare nazionale». Perciò queste analisi e proposte acquistano senso soltanto se maturate in rapporto a forze sociali interessate a gestire la scuola secondo obiettivi democratici, a «riorganizzare l'egemonia», a «stabilire rapporti più intimi e sicuri tra gruppi dirigenti e massa».

Groupe d'Intervention et d'Etudes sur l'Education Linguistique Démocratique (GISCEL)

DIX THÈSES POUR L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE DÉMOCRATIQUE*

I. La centralité du langage verbal

Le langage verbal est d'une importance fondamentale dans la vie sociale et individuelle puisque, grâce à la maîtrise de décodage et d'encodage (capacité de comprendre et de produire des mots et des phrases), nous pouvons comprendre les autres et nous faire comprendre (emplois communicatifs), ordonner et analyser l'expérience (emplois heuristiques et cognitifs), intervenir et transformer l'expérience elle même (emplois émotifs, argumentatifs etc.).

Loin de limiter le langage verbal, on reconnaît sa nature propre si l'on souligne que, chez les êtres humains, c'est l'une des formes de la capacité de communiquer, qu'on la dénomme capacité *symbolique fondamentale* ou capacité *sémiologique* (ou *sémiotique*). En général et sur un plan théorique, aussi bien qu'au niveau du développement spécifique et concret des organismes humains, le langage verbal entretient des rapports très étroits avec les autres capacités et les autres activités expressives et symboliques.

II. Son enracinement dans la vie biologique, émotionnelle, intellectuelle, sociale

Etant donné ses liens multiples avec la vie individuelle et sociale, le développement des capacités linguistiques (il n'est pas inutile de le rappeler) plonge ses racines dans le développement de l'être hu-

* Traduit de l'italien par Rosa Calò.

main tout entier, depuis l'âge enfantin jusqu'à l'âge adulte. Cela veut dire qu'il est lié aux possibilités offertes par le développement psychomoteur et la socialisation, l'équilibre des rapports affectifs, l'éclosion et la maturation d'intérêts intellectuels, la participation à la vie d'une culture et d'une communauté. Mais le développement des capacités linguistiques dépend d'abord et surtout d'un développement équilibré de l'organisme et, pour être clair, d'une bonne alimentation. On a tendance à oublier trop souvent que les conditions nécessaires pour le développement des capacités linguistiques sont les fruits, le lait, le sucre, les biftecks.

Si un enfant est déraciné de son milieu d'origine, s'il ne voit pas souvent ses parents et ses frères aînés, s'il vit dans une attitude hostile à ses camarades et à la société, s'il est peu ou mal nourri, cet enfant parle mal, peine à lire et à écrire. En paraphrasant Bertold Brecht nous pouvons dire: «D'abord des biftecks et des fruits, ensuite Saussure et les technologies éducatives».

III. Pluralité et complexité des capacités linguistiques

On a déjà dit (thèse I) que le langage humain est fait de nombreuses capacités. Quelques-unes sont, pour ainsi dire, bien faciles à voir et à percevoir: ce sont la capacité de produire des mots et des phrases appropriés à l'oral et à l'écrit, la capacité de converser, d'interroger et de répondre explicitement à des questions, de lire à haute voix, de réciter par cœur etc. D'autres sont moins faciles à voir et à percevoir: il s'agit de la capacité de donner un sens aux mots et aux phrases qu'on entend ou qu'on lit, de la capacité de verbaliser et d'analyser intérieurement à l'aide des mots les différentes situations, de la capacité d'élargir le répertoire linguistique déjà en place grâce au rapport qu'en comprenant et en produisant le sujet instaure avec des mots et des phrases subjectivement ou objectivement nouveaux.

IV. Les droits linguistiques dans la Constitution

Toute pédagogie linguistique qui se veut efficace doit être attentive à tout cela, c'est-à-dire au rapport entre le développement des capacités linguistiques dans leur ensemble (thèse III), et le développement physique, affectif, social, intellectuel de l'individu (thèse II), vue l'importance décisive du langage verbal (thèse I).

La pédagogie linguistique efficace n'est démocratique (les deux choses ne coincident pas nécessairement) qu'à condition d'accueillir et de réaliser les principes linguistiques exposés dans des textes tels que, par exemple, l'article 3 de la Constitution italienne, qui reconnaît l'égalité de tous les citoyens «sans distinction de langue» et qui, en ôtant les obstacles qui s'y interposent, propose cette égalité comme objectif de l'action de la République. Par «République» il faut entendre, comme disent les juristes, l'ensemble des organismes centraux et périphériques, législatifs, exécutifs et administratifs de l'Etat et des institutions publiques. Parmi ces dernières figure l'école, qui est donc appelée par la Constitution à définir et accomplir les tâches d'une éducation linguistique efficacement démocratique. Ces tâches, il faut le souligner, ont pour but le respect et la sauvegarde de toutes les variétés linguistiques (qu'il s'agisse d'idiomes divers ou d'usages divers d'un même idiome) à condition que les diversités ne soient pas ressenties par les citoyens de la République comme des ghettos, des cloisonnements, des obstacles à la parité. L'école n'est pas seule au devant de ces tâches, bien sûr, et elle ne peut pas être laissée ou se percevoir comme seule. La complexité des liens biologiques, psychologiques, culturels, sociaux du langage verbal; ses liens avec d'autres formes expressives des êtres humains, autant que sa propre complexité, que les sciences sémiologiques et linguistiques modernes connaissent bien; ses liens avec la variabilité spatiale, temporelle et sociale des patrimoines et des capacités linguistiques: voilà autant de raisons qui nous font comprendre et affirmer que l'école, même en se renouvelant de fond en comble et en s'ouvrant à la société, en tant que cellule vivante du tissu social, ne peut à elle seule définir les problèmes et les choix de l'éducation linguistique. Il

existe d'autres instances et d'autres institutions dans une société démocratique qui sont appelées à garantir à tout le monde un développement paritaire des capacités linguistiques. Voir, par exemple, le rôle des centres publics de lecture, surtout dans un pays, tel que l'Italie, affecté par un analphabétisme chronique; voir aussi le rôle des centres pour la sauvegarde, la promotion et la revitalisation sociale des traditions ethniques et culturelles; et surtout la maturation et la diffusion, à la fois pour la compréhension et la production, d'une capacité de participation, nouvelle, autonome e décentralisée, à l'élaboration d'une information de masse, aujourd'hui déléguée, et bien souvent tout à fait inconsciemment confiée, à la gestion des potentats de l'information.

Le plein développement des capacités verbales peut être poursuivi à condition qu'il y ait un effort coordonné et multiforme de la part de toutes les institutions qui s'occupent (ou qui devraient s'occuper) de la vie culturelle des masses, c'est-à-dire de la vie des masses sous le profil de la culture et de l'information.

Sans négliger l'importance décisive des luttes politiques et syndicales dans différents secteurs, c'est pourtant l'école qui peut donner l'élan au renouvellement d'autres institutions culturelles de masse. C'est bien là que peuvent mûrir les besoins collectifs et les capacités individuelles de gestion démocratique nouvelle de tout le réseau des institutions culturelles.

Soit par son impact immédiat et direct, soit par son influence indirecte et médiate, l'école représente le terrain le plus propice à la réalisation des droits linguistiques établis par la Constitution. Voilà pourquoi c'est sur l'école que doivent être concentrés les efforts, si non exclusifs tout au moins principaux, visant à un nouveau projet de développement des capacités linguistiques individuelles: ce sera un développement qui tient compte de la variété, sans pour autant tout y soumettre, selon les objectifs fixés, rappelons-le, dans les articles 3 et 6 de la Constitution.

V. Caractères de la pédagogie linguistique traditionnelle

La pédagogie linguistique traditionnelle est restée bien loin de ces objectifs. On a observé que souvent, dans le domaine de l'éducation linguistique, certaines pratiques pédagogiques étaient restées en arrière même par rapport aux indications des programmes officiels, qui n'étaient certainement pas, et qui ne sont toujours pas, l'idéal de l'efficacité démocratique.

La pédagogie linguistique traditionnelle dirige ses efforts vers ces directions: l'apprentissage rapide de la part des mieux doués d'un graphisme satisfaisant et la maîtrise des normes de l'orthographe italienne, une production écrite souvent dépourvue de but (petits textes libres, rédactions), la classification morphologique des parties de la phrase (analyse grammaticale), l'apprentissage par coeur de paradigmes verbaux, la classification soi-disant logique des parties de la phrase, la capacité de faire des commentaires oraux ou écrits, en général intuitifs, de textes littéraires souvent assez traditionnels; la correction, souvent dépourvue de tout fondement méthodique et de cohérence, des écarts d'orthographe et des écarts de syntaxe, de style et de vocabulaire (souvent plutôt hypothétiques).

VI. Inefficacité de la pédagogie linguistique traditionnelle

Nous devons fermement critiquer tout d'abord l'inefficacité de la pédagogie linguistique traditionnelle. Depuis 1859 il existe en Italie une loi sur l'instruction obligatoire qui, à partir de la décennie du gouvernement Giolitti, a commencé à être appliquée dès les petites classes de l'école primaire. Depuis soixante ou soixante-dix ans, des masses innombrables sont passées par ces classes. La pédagogie traditionnelle a-t-elle bien enseigné l'orthographe? Non pas. Elle a dirigé tous ses efforts sur l'orthographe, bien sûr; mais aujourd'hui encore un citoyen sur trois se trouve dans une condition de semi-analphabétisme. Et ce n'est pas tout. L'obsession des «fautes» d'orthographe commence au premier trimestre de la première classe de l'école primaire et s'allonge sur tout le cursus scolaire (ce qui suffit

déjà à condamner toute une didactique). En plus, des fautes d'orthographe, on en déniche jusque sous la plume de gens cultivés; et il ne faut pas croire qu'il s'agisse de lapsus freudiens ou de distractions occasionnelles: il s'agit plutôt d'écarts habituels et systématiques (par exemple, «*qui*» écrit avec un accent, ou bien les dilemmes atroces que posent à l'écrit le pluriel de «*ciliegia*» et «*goccia*» etc.).

La pédagogie traditionnelle n'enseigne certes pas bien l'orthographe; mais elle n'enseigne pas mieux la production écrite. Jetons un voile sur le style fumeux et peu déchiffrable de nombreux articles de journaux. Et ne croyons pas que leur obscurité soit toujours due à la seule intention politique d'exclure les moins cultivés du débat. L'analyse de certains journaux de conseils d'entreprise montre que le langage employé dans certains cas ne brille pas par sa clarté. Par ailleurs, la clarté du vocabulaire et des phrases n'est pas le trait courant de tous les communiqués des confédérations syndicales. De toute évidence, les travailleurs et les syndicats ne tirent aucun profit à ne pas être compris: leur obscurité, leurs phrases compliquées sont la conséquence de la pédagogie linguistique traditionnelle.

Pour conclure, la pédagogie linguistique traditionnelle ne réalise pas les buts qu'elle poursuit ou qu'elle affirme poursuivre. Elle est inefficace. Même si l'école gardait les mêmes objectifs, il faudrait qu'elle change les méthodes d'enseignement.

VII. Limites de la pédagogie linguistique traditionnelle

Toutefois, les objectifs de l'éducation linguistique ne peuvent plus être les objectifs traditionnels. La pédagogie linguistique traditionnelle pèche non seulement par manque d'efficacité, mais aussi par la partialité de ses objectifs. Nous allons donc comparer ses objectifs avec les thèses déjà formulées.

A. La pédagogie linguistique traditionnelle prétend opérer dans un secteur spécifique, c'est-à-dire dans l'heure dite «d'italien». Elle ignore la portée générale des processus de maturation linguistique (thèse I), qui rendent nécessaire, en fonction du développement des

capacités linguistiques, la participation active de toutes les disciplines scolaires, et non seulement de l'italien, et de tous les enseignants (y compris l'éducation physique, qui est d'une importance fondamentale si elle est bien pratiquée). La pédagogie linguistique traditionnelle s'intéresse surtout aux capacités de production et en particulier aux pratiques d'écriture, qui s'appuient d'ailleurs rarement sur des besoins réels. Elle ignore les capacités de compréhension et, avec cela, elle laisse de côté non seulement la moitié du langage (celle qui a trait aux capacités de comprendre les mots qu'on lit ou qu'on écrit), mais juste cette moitié même qui constitue la condition nécessaire (si non suffisante) pour que l'autre moitié puisse fonctionner: de même que l'enfant apprend d'abord à reconnaître les phrases, à écouter et à comprendre, ensuite à produire des mots et des phrases, de même à l'age adulte nous devons d'abord lire et relire, écouter et comprendre un mot avant de nous hasarder à l'employer. Mais la pédagogie linguistique traditionnelle ne tient pas compte de cela. Et il y a pire. L'enfant (autant que l'adulte) vérifie qu'il a bien compris par des tentatives de production. Certains enseignants ne s'en rendent pas compte et condamnent les productions dont se sert l'apprenant pour vérifier sa réception même partielle ou ses hypothèses sur la fonction et la valeur d'un élément linguistique qu'il vient d'apprendre.

B. La pédagogie traditionnelle prend en compte seulement la production écrite; elle n'a aucun souci des capacités de production orale. Celle-ci est mise à l'épreuve dans le cas, isolé et dramatique, de l'«interrogation», c'est-à-dire au moment où celui qui parle et celui qui a demandé quelque chose et écoute concentrent leur attention, au mieux, sur le contenu de la réponse ou bien, au pire, sur les astuces réciproques pour masquer et, de retour, pour démasquer ce qui n'est pas connu. La capacité d'organiser un discours oral préparé ou improvisé se situe à l'extérieur de l'horizon de la pédagogie linguistique traditionnelle. Toujours à l'extérieur se situent les autres capacités (de converser, discuter, comprendre des mots nouveaux et des formes nouvelles) dont on trouve la liste dans la troisième thèse. En plus, le fait qu'on néglige les aspects de l'expression orale à l'école

primaire comporte, en conséquence, qu'on néglige aussi les rapports, qui sont déjà compliqués et qui en plus varient d'une région à une autre, entre l'orthographe, la prononciation *standard* italienne et les prononciations régionales et locales: et cela a sûrement des retombées négatives sur l'apprentissage de l'orthographe, à laquelle la pédagogie traditionnelle semble attacher tant d'importance.

C. Même dans la production écrite, la pédagogie linguistique traditionnelle tend à développer la capacité de parler en long et en large d'un sujet, ce qui est rarement utile; elle néglige d'autres capacités, bien plus utiles, comme par exemple: prendre des notes, schématiser, synthétiser, savoir être concis, choisir les mots et les phrases appropriés aux destinataires réels du texte écrit, en intégrant que la rédaction d'un écrit comporte des nécessités spécifiques, qui sont tout à fait différentes de celles qui entrent en jeu dans une production orale sur le même sujet (cela veut dire que l'apprenant apprend à se détacher, s'il le faut, de la verbalisation immédiate et irréfléchie qui lui est toute familière).

D. La pédagogie linguistique traditionnelle a été largement fondée sur la conviction qu'il est utile d'enseigner l'analyse grammaticale et logique, les paradigmes grammaticaux et les règles syntaxiques. La réflexion sur les faits linguistiques en milieu scolaire se limite traditionnellement à ces quatre points.

Les spécialistes, les chercheurs et les enseignants qui se sont occupés du problème de l'éducation linguistique se montrent d'accord pour avancer les critiques suivantes au sujet de l'enseignement grammatical traditionnel:

a) *l'enseignement grammatical traditionnel est partiel*: si la réflexion sur les faits linguistiques doit avoir place à l'école, elle doit concerner aussi les phénomènes de changement linguistique (histoire de la langue), les relations entre ce changement et les événements sociohistoriques (histoire linguistique), les phénomènes qui relient les connaissances et les habitudes linguistiques à la stratification socioculturelle, économique et géographique de la population (sociologie

du langage), les phénomènes qui relient l'organisation du vocabulaire, des phrases et leur réalisation à l'organisation psychologique des êtres humains (psychologie du langage), les phénomènes qui concernent le sens, la signification et la structure du vocabulaire (sémantique); tant qu'on limite la réflexion sur les faits linguistiques à la grammaire traditionnelle, on exclut de fait toute cette matière complexe qui fait l'objet des réflexions et des études des sciences du langage;

b) *l'enseignement grammatical traditionnel est inutile par rapport aux objectifs principaux et fondamentaux de l'éducation linguistique:* même si les grammaires traditionnelles étaient de vraies sources de connaissance scientifique, leur étude serait très peu utile au développement des capacités linguistiques effectives, si non pour ce qui concerne la capacité, intrinsèque au langage verbal, de parler du langage et de réfléchir sur le langage lui-même (ce qu'on appelle la *réflexivité* des langues historico-naturelles et/ou l'*autonimicité* des mots qui les constituent); croire que réfléchir sur les règles grammaticales facilite la pratique effective de la langue, c'est comme croire que connaître l'anatomie des jambes facilite la marche, connaître l'optique facilite la vision etc.;

c) *l'enseignement grammatical traditionnel est nuisible:* les grammaires traditionnelles sont fondées sur des théories du fonctionnement de la langue périmées, ou, sinon périmées, largement corrompues et mal interprétées (ce qui vient d'une mécompréhension d'Aristote); en outre, en ce qui concerne les grammaires de la langue italienne, à ce défaut général il faut ajouter cela (tout le monde doit en être conscient): parmi les innombrables biens culturels qui se trouvent chez nous en état de ruine ou d'oubli, il y a aussi le fait que nous n'avons pas de grand dictionnaire historique de la langue nationale (au moins comparable à l'anglais Oxford, à l'allemand Grimm, au Dictionnaire académique russe ou espagnol etc.); mais nous n'avons pas non plus un répertoire étendu et bien fondé des phénomènes linguistiques et grammaticaux de l'italien (sans parler de nos dialectes). Il existe des études ébauchées dans ce sens, mais il faudra encore bien du temps avant de pouvoir disposer d'une grammaire italienne qui soit adéquate aux faits linguistiques. Les enfants, au-

jourd'hui forcés à apprendre en classe des paradigmes et des règles grammaticales, apprennent des notions théoriquement bancales et, sous l'angle pratique, non appropriées ou tout à fait fausses.

E. La pédagogie linguistique traditionnelle néglige dans les faits, mais en partie aussi par son programme, la réalité linguistique de départ des apprenants, qui est souvent fait de langue familiale et de dialecte. La loi de 1955 sur le choix et la rédaction des manuels pour l'école primaire entraîne la production de textes uniques pour l'ensemble du territoire national. Sans le savoir, peut-être sans le vouloir, l'éducation linguistique traditionnelle ignore, réprime et transforme en source d'inégalité la diversité dialectale, culturelle et sociale qui constitue le trait dominant de la majorité des travailleurs et de la population italienne.

F. La pédagogie linguistique traditionnelle ignore en outre le rapport, souterrain mais certain, entre les capacités strictement verbales et les autres capacités symboliques et expressives, depuis celles plus liées à l'intuition et à la sensibilité (comme la danse, le dessin, le rythme) jusqu'aux plus complexes (comme la capacité de coordination ou celle d'exécution de calculs mathématiques). Le fait que bon nombre des fautes de lecture ou d'orthographe dépendent d'une maturation insuffisante de la capacité de coordination spatiale et que ces fautes, une fois décelées, doivent être «traitées» non pas à travers l'enseignement direct des normes d'orthographe, mais bien plutôt en enseignant à danser, à mettre les couverts comme il faut, à lacer ses souliers, voilà bien une évidence scientifique méconnue par notre pédagogie linguistique traditionnelle: comme elle est fondée sur la seule activité de verbalisation, elle ignore toute la richesse et l'importance primordiale des modes symboliques non verbaux et, en surestimant le langage verbal et en l'isolant des autres formes d'expression, elle nuit à son développement.

En conclusion, disons clairement ce qui se cache au fond de la pédagogie linguistique traditionnelle: son parti pris social et politi-

que, sa conception en fonction des finalités politiques et sociales d'une école de classe. Par son caractère limité et partiel, par son manque d'efficacité, la vieille éducation linguistique est en réalité fonctionnelle dans un autre sens: elle vise en effet à intégrer le processus d'éducation linguistique des enfants des classes plus cultivées et aisées, qui reçoivent déjà en dehors de l'école, dans leurs familles et dans leur milieu, ce qui sert à leur développement linguistique. Elle a dévoilé et dévoile toute sa partialité et toute son inefficacité seulement quand elle rencontre les exigences des élèves qui viennent des classes populaire, ouvrière, paysanne. L'éducation traditionnelle a donné à ces derniers élèves un niveau d'alphabétisation approximatif et partiel (aujourd'hui encore un citoyen sur trois est presque analphabète); elle leur a appris à avoir honte des traditions linguistiques locales et informelles qu'ils possèdent, à avoir peur de se tromper, à avoir l'habitude de se taire et à afficher un respect déférent envers ceux qui parlent sans se faire comprendre. A travers la pratique de la pédagogie linguistique traditionnelle, beaucoup d'enseignants, sans en être responsables directement et sans en avoir fait le choix, se sont trouvés contraints à suivre un projet politique: celui de perpétuer et de consolider la division en classe qui existe en Italie. Sans le savoir et sans le vouloir, ils ont contribué à rejeter hors de l'école des masses considérables de citoyens (aujourd'hui encore, trois enfants sur dix ne concluent pas la scolarité obligatoire et ce sont des enfants d'ouvriers).

VIII. Principes de l'éducation linguistique démocratique

Ceux qui ont eu la patience de suivre tout au long cette exposition, à travers l'énonciation des thèses plus générales (I-IV) et de celles qui ont été dédiées à l'analyse et à la critique de la pédagogie linguistique traditionnelle (V-VII) ont vu se dessiner ici et là les traits d'une éducation linguistique démocratique. Nous voulons maintenant les coordonner, suivant une exigence de cohérence interne et une succession plus organique; pour ce faire, nous allons formuler dix principes sur lesquels fonder l'éducation linguistique de l'école qui va naître, c'est-à-dire de l'école démocratique.

1. Le développement des capacités verbales doit être promu dans un étroit rapport de réciprocité avec une réelle socialisation, avec le développement psychomoteur et avec la maturation et l'épanouissement de toutes les capacités d'expression et de symbolisation.

2. Le développement et l'exercice des capacités linguistiques ne sont pas à proposer et à poursuivre comme des fins en soi, mais comme des instruments pour une plus riche participation à la vie sociale et intellectuelle: l'entraînement spécifique des capacités verbales doit toujours être motivé à l'intérieur des activités d'étude, de recherche, de discussion, de participation, de production individuelle ou de groupe.

3. Le point de départ pour développer les capacités linguistiques doit être recherché dans le contexte linguistique et culturel de l'apprenant, de sa famille, de son milieu d'origine; et cela, non pas pour le fixer ou le clouer à ce contexte, mais au contraire pour enrichir son patrimoine linguistique à travers des ajouts et des élargissements, qui doivent être planifiés selon un principe de gradualité, si l'on veut qu'ils soient efficaces.

4. La découverte de la diversité des contextes linguistiques individuels à l'intérieur d'un groupe d'apprenants constitue le premier pas en direction d'une série d'expériences de plus en plus approfondies et d'explorations de la variété spatiale, temporelle, géographique, sociale, historique qui caractérise le patrimoine linguistique des membres d'une société: apprendre à comprendre et à apprécier la variété, c'est le premier pas pour apprendre à la vivre sans être dominé par elle et sans la méconnaître.

5. Il faut développer et contrôler non seulement les capacités de production, mais aussi les capacités de réception, en vérifiant le niveau de compréhension des textes écrits ou enregistrés, en observant et en stimulant la capacité de comprendre un vocabulaire de plus en plus riche et une variété de plus en plus étendue de types de phrases.

6. Les capacités de production et de réception doivent être développées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en sollicitant l'attention sur les exigences de formulation propres à l'écrit par rapport à l'oral, en proposant des situations où il soit requis de reformuler par écrit pour un certain public un sujet déjà formulé oralement pour le même public et *viceversa*.

7. En production et en réception, à l'oral comme à l'écrit, il faut développer et stimuler la capacité de passer des formulations plus fortement marquées comme locales, familiales, immédiates, informelles à des formulations d'un emploi plus général, plus préparées, plus réfléchies et plus formelles.

8. Suivant la règle précédente, il est nécessaire de développer la connaissance et la pratique des modes institutionnels d'emploi de la langue commune (langage juridique, langages littéraires et poétiques etc.).

9. Dans le cadre des diverses capacités linguistiques, il faut stimuler et développer en particulier la capacité, inhérente au langage verbal, d'autodéfinition, d'auto-déclaration, d'auto-analyse; et cela doit se faire à partir des premières expériences scolaires. Dès les premières classes de l'école primaire on peut commencer à enrichir progressivement le vocabulaire de l'enfant en lui apprenant les mots qui servent spécifiquement à parler des faits linguistiques. Cela servira d'ancrage, après l'école primaire, pour étudier la réalité linguistique contextuelle, les mécanismes de la langue et des dialectes, le fonctionnement du langage verbal, le devenir historique des langues, en se référant toujours en particulier aux idiomes les plus largement connus en Italie et qui sont enseignés dans l'école italienne.

10. Il faut, de toute façon et par tous les moyens, développer le sens de la fonctionnalité de toute forme linguistique, qu'elle soit connue ou inconnue. La vieille pédagogie linguistique indiquait le modèle à suivre, ordonnait et interdisait. Elle disait: «Tu dois dire toujours comme

ça et seulement comme ça. Tout le reste est faux». La nouvelle éducation linguistique (plus ardue) dit: «Tu peux dire comme ça ou bien comme ça; ce qui te semble faux ou bizarre peut être dit et on le dit; voilà les résultats que tu as en disant comme ça ou bien comme ça». La vieille éducation linguistique était dictatoriale. Mais la nouvelle n'est pas du tout anarchiste: elle a une règle fondamentale et une boussole; sa boussole est la *fonctionnalité communicative* d'un texte parlé ou écrit et de ses parties par rapport aux interlocuteurs réels auxquels il est effectivement adressé; ce qui implique que la même dignité est reconnue tant aux parlers locaux, d'un rayonnement limité, qu'aux parlers qui ont une plus large diffusion.

IX. Pour une nouvelle formation des enseignants

La nouvelle éducation linguistique n'est pas du tout superficielle ni laxiste. Beaucoup plus que la vieille, elle requiert de l'attention et des connaissances tant de la part des élèves que des enseignants. Ces derniers, dans le cadre ancien où il s'agissait de contrôler le degré d'imitation ou de capacité de répéter des normes et des règles cristallisées, pouvaient se contenter d'avoir une connaissance sommaire de ces mêmes normes (règles d'orthographe, règles du manuel de grammaire en usage) et beaucoup de bon sens (toujours précieux), qui compensait tant de faiblesses méthodologiques. Il est certain que, pour suivre les principes de l'éducation linguistique démocratique, il faut un changement qualitatif et quantitatif dans les connaissances du langage et de l'éducation. Dans l'avenir, en vue d'une formation optimale des enseignants à travers un curriculum universitaire et post-universitaire répondant aux nécessités d'une société démocratique, le bagage des futurs enseignants comprendra des compétences qui, jusqu'à présent, ont été réservées aux spécialistes et considérées séparément. Il s'agit d'intégrer, dans l'ensemble de la formation, des compétences sur le langage et les langues (d'ordre théorique, sociologique, psychologique et historique) et des compétences sur les processus éducatifs et sur les techniques didactiques. L'objectif ultime est de donner aux enseignants une conscience critique et créative

des exigences qu'impose l'école et des instruments à utiliser pour y répondre.

X. Conclusion

Le changement qualitatif et quantitatif des connaissances en sciences du langage qu'on demande aux enseignants n'est pas concevable sans l'organisation de centres, au niveau local et régional, qui s'occupent de formation et d'information linguistique et éducative. Ces centres devraient corriger, dans leur conception et dans leur articulation, les erreurs qui ont été faites dans les expériences de formation post-universitaire réalisées par le Ministère de l'instruction; ils devraient corriger aussi les lacunes, les défauts, l'improvisation, la partialité des cours universitaires dans le domaine de l'enseignement des sciences du langage. C'est un problème à la fois administratif et de civilisation qui se pose, c'est un problème politique.

Quel que soit l'angle d'où l'on envisage l'ensemble des questions, des solutions ou propositions qu'on a esquissées, en dernière analyse, on se trouve dans la nécessité de relier le fil du discours à une révision de la conception des budgets de l'Etat et des écoles, à une nouvelle orientation de toute la vie sociale. Depuis des années on constate le bien-fondé de la thèse de Gramsci: «Chaque fois que la question de la langue se représente d'une façon ou d'une autre, cela signifie que tout un ensemble d'autres problèmes vont prendre le dessus, qu'il y a nécessité d'établir des rapports plus étroits et plus sûrs entre les groupes dirigeants et la masse populaire nationale». Nos analyses et propositions n'acquièrent tout leur sens que si elles mûrissent dans le rapport avec des forces sociales qui ont intérêt à gérer l'école selon des objectifs démocratiques, à «réorganiser l'hégémonie», à «établir des rapports plus étroits et plus sûrs entre les groupes dirigeants et la masse».

Language Education Study and Action Group (GISCEL)

TEN THESES FOR DEMOCRATIC LANGUAGE EDUCATION*

I. The key role of verbal language

Verbal language is of fundamental importance in our social and individual lives because, through proficiency in grasping and producing words and phrases, we can: understand others and make ourselves understood by them (the representational and the personal functions of language), organize and analyze our experience (the heuristic and the ideational/imaginative functions) and then act on experience to transform it (the regulatory, instrumental and interpersonal/interactional functions).

In general – and in the human species in particular – verbal language is but one of the many forms assumed by out "capability to communicate" – which we may also call our "semiological/semiotic potential" or our "fundamental symbolic capacity." This fact by no means lessens the importance of verbal communication; it simply contextualizes it. For whether we seek to elaborate linguistic theory or describe actual human language development, we must invariably see verbal competence as intimately tied to a whole range of other expressive/symbolic capacities and activities.

* Translation by Patrick Boylan.

II. Its roots in our biological, emotional, intellectual, and social life

Given the tight interconnection between the development of our verbal competence and our social and individual lives, it is obvious (but perhaps useful to recall) that the former is rooted in the latter – i.e. in our overall development as human beings, from childhood to adulthood – and thus it both conditions and *depends on* such things as: our psychomotor development, our ability to socialize, our affective equilibrium, our capacity to take interest in (and pursue) intellectual queries, and our effective participation in the cultural and organizational life of our community. Even more so, the development of our verbal language capabilities depends on our development as an organism or, put plainly, on how well we eat. Often overlooked, a proper diet during childhood – one based on fresh fruit and vegetables, the right sugar intake, milk and even steaks – is a necessary (albeit not sufficient) condition for our verbal language capabilities to flourish.

Children who are ill- or underfed, children who are uprooted from their native environment, children who seldom see their working parents and older siblings, children whose underprivileged condition draws them into an antagonistic role towards classmates and society in general, are children who inevitably speak, read and write badly. Let us therefore paraphrase Bertolt Brecht and proclaim unhesitatingly: "First give them fruit and steaks, then Saussure and educational technology."

III. The multiplicity and complexity of verbal competencies

In Thesis 1 we declared that verbal language is rooted in a multifaceted expressive capacity that produces multiple verbal (and other) competencies. Some of the verbal abilities are, so to speak, easy to perceive and measure – for example, conversational competence and related skills, such as the ability to utter (or write) contextually appropriate words and phrases, to formulate and respond to questions

explicitly, to recite from memory or read aloud, and so on. Other verbal competencies are less easy to evaluate with precision – for example, the ability to attribute plausible meaning to the written or spoken words and phrases of others; the ability to augment one's vocabulary and expressive capabilities by appropriating the new words or neologisms one reads and hears; or the ability to render effectively in words a complex situation and then to analyze it mentally using those verbal constructs.

IV. Language rights guaranteed by the Constitution

A verbal language *pedagogy* that aspires to be something more – to wit, language *education*[1] – must take into account all three levels heretofore described: it must, as any language pedagogy, develop the multiplicity of verbal competencies described in Thesis III; but, at the same time, it must relate them to the overall (physical, affective, social, intellectual) development of the pupil as a person (Thesis II) in view of the decisive role that verbal language empowerment can play in his or her life (Thesis I).

Furthermore, a verbal language pedagogy that aspires to be not only efficacious but also democratic (the two do not necessarily coincide) must seek to give efficacy as well to such principles as those set forth in article 3 of the Italian Constitution, which recognizes the equality of all citizens "without distinction of language" and prescribes that the Italian Republic shall act to remove any obstacles that keep that equality from being a fact. Since the term "Republic", as jurists explain, means the entire apparatus of the state and thus

[1] Translator's Note: The term "language education" in this text refers primarily to first language education, including heritage (or home) language issues. It appears much more frequently in these contexts than the term "linguistic education" and will therefore be preferred in this translation. Indeed, the use of the latter term would constitute a merely semantic – not communicative – translation of the Italian term *educazione linguistica*, for it would suggest "mastering verbal forms" more than it would suggest (as the Ten Theses do) "acquiring competence in using verbal forms, along with all forms of language".

the state School System, school teachers are in fact bound by the Constitution to realize linguistic equality among their pupils, i.e. to offer them a *democratic* language education.

This implies, for one thing, respecting and safeguarding the language heritage of every single pupil – and that heritage includes *whatever* language or language variety a pupil may have grown up in. Of course, safeguarding that heritage cannot mean leaving subaltern-language pupils in a linguistic ghetto or, in any case, leaving them vulnerable to linguistic discrimination by dominant-language speakers – for all are citizens of the same Republic. That said, the task of empowering such pupils *also* in the dominant-language cannot be left to the School System alone, however renewed it may become as a living cell in the body politic. The complexity of language and its relationship with the whole person and with the whole of society – as the multitude of linguistic and semiological sciences testifies – together with the complexity of the Heritage Language question, make it imperative for other institutions and other organizations in our democracy to heed the call for truly democratic language education and contribute to the equal linguistic empowerment of all citizens.

What might those other institutions and organizations be? In a country like Italy, where dialects and forms of residual and recurrent illiteracy persist, one cannot overestimate the importance of services like public reading rooms; programs to rehabilitate school dropouts; social centers offering ethnic or dialectal music/dance/theater courses alongside activities in the dominant language; advocacy or community action groups which gather alternative news and publish handouts to disseminate it to the general population as well (instead of delegating – or unwittingly abandoning – all commentary on social affairs exclusively to the corporate mass media). Likewise, unions and political parties, which increasingly offer well-organized training courses for their activists, constitute institutions capable of promoting democratic language education just as effectively as any public school. In a word, verbal language empowerment can be accomplished through a

(hopefully illuminated and concerted) effort on the part of *all* the actors involved in mass culture and mass information.

That said, it is up to the public School System to take the lead and show the other cultural institutions and organizations what truly democratic language education entails. Indeed, the public School System can be the seedbed that furnishes the promoters of linguistic renewal within these other bodies. Such promoters, while respectful and supportive of the linguistic individuality of every citizen (Article 6 of the Constitution), must not, however, let diversity become a fetish. Their goal must be the empowerment of each individual in *all* languages necessary to "effectively participate...in the political, economic and social organization of the nation" (Article 3 of the Constitution).

V. The characteristics of traditional language pedagogy

Needless to say, traditional language pedagogy falls far short of this goal. As studies have shown, it is not even able to get all pupils up to official National Standards – and these are, in themselves, a far cry from the goals described in Thesis IV. There is a reason for this failure.

Traditional language pedagogy is hard-working and dedicated, but aims in the wrong direction. It seeks rapid results by the front row pupils in a number of very limited areas: satisfactory handwriting, correct spelling, ability to conjugate irregular verbs, ability to classify morphologically (as parts of speech) the words in a sentence, ability to "write on command" even on themes of little intrinsic interest, and the ability to describe orally one's impression of a text (at the higher levels of schooling, canonical literary texts). *This* is what language is supposed to be all about. As for teaching method, it is often prescriptive and repressive, with no coherent methodological foundation. It is good at rooting out spelling errors and (what the teacher considers to be) deviant vocabulary and syntax, but little more. And not in all pupils.

VI. Inefficacy of traditional language pedagogy

The easiest criticism we can make of traditional language teaching is, therefore, that it does not work – not even for the goals it sets for itself. Mandatory elementary schooling dates from 1859 and in practice from the Giolitti era: it has therefore been teaching Italians how to spell their language for over seventy years. Has it succeeded? By no means: today, one Italian out of three is semi-illiterate. Even educated Italians have doubts about accents (*qui* or *quì*?) and plurals (*gocce* or *goccie*?). And yet their spelling has been corrected by their traditional teachers, unceasingly and obsessively, for 12 and more years! This, in itself, is a damning statement of fact.

Just as it does not teach pupils how to spell correctly, traditional language pedagogy does not teach pupils how to write well. Newspaper articles in Italy are often notoriously obscure to the average reader, and not simply because the journalist wants to limit understanding of sensitive political news to the elite who know all the code words. Union publications suffer from the same verbal obscurity – and, clearly, they are written with the intent of informing union members of current events and the actions to take. The problem is that their authors, too, come from the same public School System where, in their language classes, they learned to allude rather than to state, to choose "big words" over "plain" ones, to prefer rhetoric to clarity.

In conclusion, even if we were to keep the goals that traditional language pedagogy sets for itself, we would have to change it.

VII. The limits of traditional language pedagogy

Let us now examine in detail the very limited goals of traditional language *pedagogy* and compare them with the goals contemplated by our vision of democratic language *education*.

A. Language pedagogy for the traditional teacher seems to be a world unto itself: it exists only during the "language hour". For example, what pupils do with the self-same body of words in their other subjects or school activities does not seem to be of interest. And yet our Thesis I states that verbal language is what permits us to organize and analyze our experience and then act on it. For example, if we are school pupils, language is what permits us, in our science lab experimentation, to express our hypotheses with clarity; it is what permits us, in rehearsing a role for our drama club, to adapt our intonation to the situation. But if our "language hour" has taught us only how to conjugate verbs and spell plurals, it has not prepared us at all for either of these two very different verbal activities. That is why democratic language education requires reaching out not to one or two, but to all the subjects taught at school, including gym hour if taught seriously.

The compartmentalized view of the "language hour" held by traditional teachers extends to what they do during that hour. For example, they teach spelling by giving dictations but do not teach listening comprehension (how to infer plausible meaning from spoken utterances) – which is much more than just being able to recognize and transcribe words spoken aloud. Yet inferring meaning is half of what we do with language! Indeed, it is what prepares us for the other half, verbal production, as when we learned to speak as infants. Moreover, traditional teachers fail to see that listening and speaking are intimately interrelated. Infants, in fact, learn to understand phrases by babbling them imperfectly to themselves. Many school pupils need to do the same – yet are reproached by their teacher when they do!

In conclusion, just as pupils need to learn to speak by listening, they need to learn to listen by speaking; but for this to take place, we must substitute compartmentalized (and largely prescriptive) pedagogical practices with a gradual, holistic education in verbal competence.

B. Traditional language pedagogy does not focus directly on competence in verbal production, in spite of the fact that in Italian schools oral interrogations occupy a substantial part of class time and pupils' grades depend on their verbal prowess in answering. Somehow teachers expect pupils to be born with a capacity to organize their thoughts extemporaneously and express them orally with dexterity; no lessons are dedicated to the art and techniques of conversing, discussing, presenting or seeking clarification – all implicit in Thesis III. Thus interrogations are dramatic events for many pupils, who may know the content but can't find the words because they lack "public speaking confidence;" under pressure they may then feel they have to resort to deviousness to get off the hook, by skirting questions, fishing for answers, repeating stock responses, etc.

The lack of attention paid to oral competence has a negative fallout even on the highly-prized ability to spell. From region to region in Italy, pronunciation can differ considerably from that of standard Italian and cause unconscious spelling errors. Democratic language education in *all* varieties, in both oral and written modes, would alleviate this problem.

C. Traditional language pedagogy teaches a single kind of written verbal competence: essay writing. While mastering this genre is undoubtedly useful, pupils would benefit from learning other genres as well, together with techniques like note taking, outline making, summarizing, and targeting a readership. If oral competence were taught as well (point B. above), the two modes of expression could be usefully compared (the immediacy of oral argumentation versus the ponderation typical of written argumentation).

D. Traditional language pedagogy purports to teach linguistic awareness as a means of attaining linguistic competence. And it limits that awareness almost exclusively to a reflection on grammar: it teaches "lexical paradigms," "rules of syntax," "grammatical analysis," "logical analysis"... and nothing more.

Among the scholars, researchers and teachers who have investigated the nature of language education, there is complete consensus in criticizing this approach. The reasons are the following:

a) merely teaching grammar ignores the various linguistic and semiological sciences and gives a distorted view of language, as though it were just a fixed system of formal properties. But language is also change: change in those properties (as explained by the history of any given language) in relation to changes occurring in the community using that language (linguistic history). It is also the expression of that community's localization and stratification (sociolinguistics) and of how its speakers organize their thoughts through verbal constructs (psycholinguistics). Moreover any language is also the system of meaning and sense reflected by its vocabulary (semantics). While it would be impossible to treat in depth all of these disciplines, it is misleading to treat in depth only one and call that "language." Better a taste of each;

b) merely teaching grammar is of marginal utility if we want our pupils to attain the goals described in the first four Theses. Even if grammar books were more scientifically accurate, they would increase pupils' verbal competence only insofar as pupils would be better able to think and talk with precision about how they speak and write (i.e., students would master the metalinguistic function of language). This is helpful, of course, but no more than studying anatomy helps an athlete run better. Grammar should therefore be included in the "language hour" but in a subservient role, left to the intervals of reflection interspersed between the various class activities that confer verbal expressive competence and that are the heart of democratic language education;

c) merely teaching grammar can actually be negative. This is the case when teachers use grammar books based on outdated conceptions of language or on misunderstandings of reputable theoreticians (dating back to the initial misreadings of Aristotle). When Italian is the language to be taught during the "language hour," the problem becomes inextricable, for Italian lacks a comprehensive historical dictionary like the *Oxford Dictionary of English*, the

Deutsches Wörterbuch for German, or the Academy dictionaries for French, Russian and Spanish. Authors of Italian grammar books therefore have no comprehensive account of the language and its dialects on which to found their assertions as to what is and is not "Italian". As a consequence, the rules and paradigms they make pupils learn are often theoretically baseless, inadequate or simply false.

E. Traditional language pedagogy ignores (or refuses to give recognition to) the language heritage of pupils when that heritage is at variance with the standard to be taught. The Italian law that, in 1955, introduced standardized textbooks for elementary schools made it "necessary" for publishers to opt for a single variety of Italian throughout the country – which, of course, could only be that spoken by the highly cultivated announcers on TV and radio (but not by the overwhelming majority of the population, especially among the working classes). Speaking a local variety of Italian suddenly became a handicap and the immense cultural and social heritage of each region was shut out of the classroom. Students were made to learn standard Italian with their heads... while their hearts continued to speak the local variety. The result: linguistic traumas. Today, democratic language education provides us with a way out.

F. Traditional language pedagogy ignores the real but subterranean connection between verbal competence and the other symbolic and expressive competencies. These range from the immediate and largely intuitive means of expression like drawing, dancing and rhythmic vocalization, to such highly mediated and complex symbolic competencies as making a mathematical calculation or drawing up a coordinated plan. Because traditional teachers think that verbal competence can be acquired only through verbal exercises, they fail to see how many of their pupils' so-called writing and spelling problems are, for example, psychomotor in nature and could be best treated (or prevented) by introducing into the "language hour" activities like dancing, tying one's shoes, and learning to put materi-

als back into their containers when finished with them. This principle holds not only for nursery or elementary schools but, mutatis mutandis, for university language courses as well. Limiting language learning to purely verbal exercises is counterproductive at *any* age.

Let us conclude this seventh thesis with a paradox. Despite the limits of traditional language pedagogy as described in points A. to F., we may conclude by asserting that, in reality, this pedagogy is – at least, in a certain sense – extremely well conceived and highly effective. In what sense?

Traditional language pedagogy is extremely well conceived and highly effective for the *unavowed* purpose it indirectly serves. That purpose is political, not educational. It consists in the maintenance, instead of the elimination, of the linguistic barriers between social classes.

The limits we described in points **A.** to **F.** are limits only for the children of the working classes. They are by no means limits for the children of the upper classes who receive, in their after-school dance or gymnastic activities, the training in coordination they did not get at school, or in dinner-table conversations with their lawyer father and journalist mother the skills in expressing hypotheses, inferring meanings and arguing with dexterity, that were taken for granted by the teacher during "language hour". What these upper class children fail to receive at home or in their after-school activities (for example, practice in grammatical analyses or in essay writing) are precisely those things that traditional language pedagogy takes care of giving them at school. No wonder upper class families cannot see why anyone would want to criticize traditional language pedagogy.

When, however, it comes to educating the children of the lowest economic class, then traditional language pedagogy reveals unequivocally its shortcomings and its political bias. The three Italians out of ten who have not even finished their compulsory education

come from this social class. So do the two Italians out of three who, despite schooling, are semi-illiterate today. Their "language hours" at school did not empower them linguistically; on the contrary they were made to feel ashamed of how they spoke the dominant language, deferential towards those who do speak it, and constantly in fear of making a mistake. "Is this newspaper article beyond my comprehension?" they say to themselves; "well it is certainly not the fault of the journalist who seems to know Italian so well; it is certainly my fault, due to my ignorance."

Mostly without realizing it and in many cases with little possibility of choice, the army of traditional language teachers carries out, day after day in the Italian School System, the orders of the dominant classes of Italy: "Maintain a barrier between us and the members of the subaltern classes – who, having learned at school to feel subaltern, will be easier for us to exploit."

VIII. Principles of democratic language education

The reader who has patiently followed us this far will have undoubtedly perceived, in our general theses on language (I to IV) and our theses on the real aims of traditional language pedagogy (V to VII), the skeleton of the educational project we are proposing for the democratic school of the future. Let us now flesh it out. That project can be summed up in "*Ten Principles of Democratic Language Education*."

1. The development of verbal competence goes hand in hand with a correct socialization, with healthy psychomotor development, and with the flourishing of every single expressive and symbolic capacity.

2. The activities used to promote the development of verbal competence and awareness should always consist in real-life tasks anchored to the social and intellectual life of the pupils' community or

of the community they wish to study. Pupils should speak and write, individually or in groups, not simply to "do exercises" to be corrected by the teacher, but to make real contact with other individuals or groups in order to discover, discuss, research, share or create the knowledge that they authentically seek.

3. The development of verbal competence must be grounded in each pupil's linguistic-cultural background, including his or her personal and family history and environment. But to ground does not mean to confine. It means to build on that heritage, gradually widening it to include additional means of expression.

4. Helping pupils of the same class to discover the rich diversity of their own individual linguistic heritages is the starting point for the discovery and exploration of the spatial, temporal, geographical, social and historical complexity of the entire language community in which they live. And this can be the first step toward learning to live respectfully in the midst of any diversity – i.e., neither overbearingly nor submissively.

5. Not only pupils' productive but also their receptive skills must be carefully developed and not left to chance, through periodic listening and reading comprehension checks that cover a continually increasing range of vocabulary and sentence-types.

6. In developing pupils' productive and receptive skills, both oral and written, attention should be drawn to the diversity of formulation between the two modes; one method is to create situations in which pupils try to communicate the same overall intents to the same recipients, first orally then in writing and vice versa.

7. Pupils should also acquire the skills needed to formulate the same overall intent, whether expressed orally or in writing, in various registers, passing from the colloquial and local varieties of a given language, used informally and spontaneously, to the most widely

accepted variety of that language (the de facto standard), used formally and with ponderation.

8. In the same way, pupils should be introduced to the more institutionalized modes of expression found in the standard variety of language (legalese, literary style including poetic diction, etc.).

9. Within this framework of language skills a particular place should be left to developing the metalinguistic function of language, right from the first year of schooling. This is the capacity that enables pupils to perceive, grasp and dissect the linguistic phenomena they encounter, thanks to the labels and descriptive categories they learn to apply. Few and simple at first, these labels and categories become more and more numerous and complex in post-elementary education. There, with respect to the idioms most widely known and taught in Italy, pupils can begin to observe and analyze the entire world of language around them, the workings of languages and dialects, the way verbal language conveys intent, and the way languages change together with their communities.

10. In a word, democratic language education means developing, in every pupil, an awareness of – and competence in using – every relevant linguistic form known (or even unknown!) to the sciences of language. Traditional language pedagogy is prescriptive, absolute, and based on imitating a standard. It proclaims: "You must always say *this*..., everything else is wrong." Democratic language education, on the other hand, proclaims something much more demanding: "You can say this..., but also this... and even this which may sound strange or wrong but which some people do in fact say.... And here is the effect you produce, and the result you get, and by using this... this... or this...." Traditional language pedagogy is dictatorial. But democratic language education is by no means anarchical. It follows a fundamental rule, a North Star: it takes its bearings from the communicative functionality of an

utterance or written text including each of its components; from the interlocutors involved and in particular the recipient(s) of the message; and from the entire range of idioms that could conceivably be used. Every idiom is, of course, equally worthy of respect, but some are local (of restricted range) while others, more widely used, are able to reach a larger public.

IX. A new curriculum for teachers

Educating young people democratically in the use of language is anything but an "easy" task for "lazy" teachers. Indeed, it requires far more knowledge and far more dedication, both by pupils and by teachers, than traditional pedagogy does. Traditional teachers, in fact, can get by with only a cursory knowledge of the crystallized norms they impose through rote learning; it is enough for them to know the rules of spelling and of syntax found in grade school textbooks. As for the other things they ought to know as language teachers (but don't), they can rely on their common sense – which, in many cases, turns out to be a precious aid in saving their teaching from failure.

Teachers who embark on educating pupils democratically in the art of expressing themselves in words, on the other hand, must accomplish an enormous leap in the quality and quantity of their linguistic and pedagogical knowledge. Thus, if we envision an ideal future training program in which prospective schoolteachers receive a specific graduate and post-graduate university education, up to par with the requirements of a truly democratic society, such a program will necessarily include a series of disciplines that up to now were considered distinct subjects for specialists: a theoretical, sociological, psychological and historical knowledge of language in general and of the specific language(s) to be taught, a knowledge of the educational processes, a knowledge of classroom techniques. The final goal remains a critical and creative awareness of what it means to "educate linguistically" in a scholastic setting, plus the tools for doing so.

X. Conclusion

The leap in quality described in Thesis IX is inconceivable without a nationwide network of local and regional centers in which present-day teachers can receive the retraining necessary to rid themselves of the traditional views of language and of teaching that they learned in years of post-graduate courses offered by the Ministry of Education. These centers could also be charged with elaborating proposals aiming at correcting the partiality, the incoherence and indeed the poverty of what passes today for university programs in the sciences of language. In other words, the leap in quality described in Thesis IX requires a response that is not only educational but administrative and political as well.

The bottom line of all the appraisals, solutions and proposals we have formulated in these ten Theses is therefore, as always, inescapably socioeconomic: a way must be found to rework government allocations for education so that they fit with our new vision of schooling and, indeed, of society as a whole. Gramsci was right: "Every time, in one way or in another, the question of language standards arises, in reality other kinds of problems are making themselves felt: [for example] the need to establish a closer and surer relationship between the ruling classes of the nation and the masses of common people." Thus, these appraisals and proposals make sense only if subsumed within a wider social movement seeking not only to renew schooling according to democratic principles, but to change the prevailing view of society ("reorganize hegemony" as Gramsci put it) and "establish a closer and surer relationship between the ruling classes of the nation and the masses of common people."

Finito di stampare nel mese di febbraio 2010
dalla tipolitografia Quatrini A. & F. - Viterbo
www.quatrini.it