

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

Tullio De Mauro,

a cura di Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese,

Editori Laterza, 2018, pp. 284

Bari-Roma

https://www.laterza.it/index.php?option=com_laterza&Itemid=97&task=schedalibro&isbn=9788858130728.

«Questo cammino educativo *per spatium temporis et studii assiduitatem* verso gli usi formali e, dunque, anzitutto scritti delle lingue patrie è ciò che chiamiamo in Italia *educazione linguistica* dai tempi di Francesco D'Ovidio e delle dispute “sull'unità della lingua e sui mezzi per diffonderla”, una questione “democratica” (scriveva Croce nel 1901), una questione non “oziosa” per gli “altri problemi” cui si lega, spiegava Gramsci nel carcere, una questione centrale in ogni società moderna che voglia essere non solo ‘parlamentare’ nel regime elettorale, ma pienamente, ma davvero democratica nella circolazione e nel controllo critico dell'informazione, nella comune elaborazione delle sue scelte» (*Educazione linguistica oggi*, p. 34).

La citazione, tratta dall'antologia di scritti di Tullio De Mauro *L'educazione linguistica democratica* curata da Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese e comprendente interventi, relazioni, interviste, studi prodotti lungo un ampio arco temporale (dagli anni Settanta del secolo scorso fino ad oggi), suggerisce, oltre i riferimenti ad una ricca tradizione di pensiero, la prospettiva in cui collocare il tema dell'educazione linguistica democratica: il contesto sociale, politico, culturale ed educativo del nostro Paese.

Parole chiave come semioticità, radicamento biologico e sociale del linguaggio, variabilità, plurilinguismo costruiscono la cornice e le ragioni teoriche dell'educazione linguistica democratica: «[...] un'educazione linguistica che rifiuti con pari fermezza sia l'oppressione di un idioma o di una forma stilistica o di un tipo di semiosi sugli altri sia un equivoco spontaneismo che lasci intatti i ghetti che la vicenda storico-sociale possa avere creato; un'educazione, dunque, che, nel rispetto d'ogni sorta di varietà e creatività espressiva, apra a tutti l'accesso a tale varietà, anzi, diciamo meglio, spinga tutti ad accedere a tale varietà creativa» (*Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, p. 79).

Il criterio che lega gli scritti selezionati dalle curatrici è dunque quello di dirigere l'attenzione su alcuni snodi dell'elaborazione teorica di De Mauro rilevanti per le conseguenze educative che ne conseguono, con l'intento di offrire a chi opera nel mondo della scuola – come affermano nell'*Introduzione* – «robusti ancoraggi per non essere sopraffatti dalle troppe sollecitazioni quotidiane che provengono dall'interno e per resistere ai venti destabilizzanti che si abbattono [...] sulla scuola e sugli insegnanti dall'esterno» (*Introduzione*, p. V).

Nelle prime tre sezioni della prima parte del volume – *Educazione linguistica democratica, Variabilità e plurilinguismo, Società alfabetizzata e analfabeta* – sono infatti sviluppati temi che mettono in gioco ed evidenziano l'intrinseco rapporto tra teoria e pratica dell'educazione linguistica; nelle altre due sezioni nelle quali si articola la seconda parte del volume – *Capire e farsi capire, Bisogni e strumenti linguistici a scuola* – il focus si

concentra più direttamente sui problemi della ricezione/comprendimento, dello svantaggio scolastico e sugli strumenti dell'educazione linguistica. In appendice è riportato il documento delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (1975), manifesto fondativo del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), le cui ragioni teoriche sono ampiamente discusse da De Mauro e collegate ai filoni della tradizione teorica italiana e, in generale, alla linguistica teorica del Novecento, da Saussure a Halliday e Chomsky.

E perché “democratica”? Che cosa c'entra la democrazia? De Mauro riprende in più parti del volume la questione indicando i sensi immediati di quell'aggettivo: quello riassumibile con il riferimento all'art. 3, comma secondo della Costituzione, o quello per cui un'educazione linguistica non solo efficiente ma democratica mira all'inclusione, o ancora quello per cui l'educazione linguistica è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per la vita democratica, aspetti che se sono, secondo le parole stesse di De Mauro, concettualmente all'opposto, rimandano tuttavia indirettamente anche ad aspetti caratterizzanti la natura stessa del linguaggio e dello sviluppo linguistico perché l'affermazione per cui «educazione democratica, dunque, significa educazione al rispetto della varietà linguistica e all'uso di ogni sorta di creatività linguistica» (*Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, p.79) rinvia a concetti propri delle scienze semiologiche e linguistiche: «I due termini, *varietà* e *creatività*, sono in certo modo sinonimi. Con *varietà* noi designiamo staticamente ciò che *creatività* denota dinamicamente: i diversi tipi di varietà semiologiche e linguistiche sono la risultante, la sedimentazione di altrettanti tipi di produzione creativa semiologica e linguistica» (*ibidem*).

E De Mauro esamina e discute questi tipi di creatività semiologica o varietà: *varietà di linguaggio*, la capacità di passare da un linguaggio all'altro, prima profonda forma di creatività; *varietà di lingua*, la cui esperienza rompe «l'assolutezza di schemi linguistici abituali», educa alla ricchezza delle possibilità comunicative delle diverse culture; *varietà di frasi*, forma di creatività sintattica da sollecitare per abituare gli allievi alla «pluralità di modi in cui è possibile rendere il nesso tra due segni»; *varietà di vocabolario*, creatività realizzata nella sua forma estrema nelle dinamiche opposte dei neologismi e degli arcaismi obsoleti; *varietà di stili*, «l'infinita possibilità di fraseggio garantita dalla creatività sintattica e moltiplicata dalla varietà di vocabolario», nei diversi contesti comunicativi; *varietà di esecuzione*, frutto della creatività espressiva di *parole*, per cui uno stesso enunciato può essere realizzato e applicato in una pluralità di modi.

Ebbene questa ricca virtualità semiotica, fonte di innumerevoli campi di applicazione didattica, di sperimentazione e costruzione di contesti ed esperienze comunicative, non può essere costretta da un “addestramento monolingustico”, fondato su un'idea monolitica di lingua ingessata e immutabile. In sintesi, con le parole di De Mauro: «La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa» (*Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, p. 84).

La critica all'addestramento monolingustico fonda ancora una volta ragioni teoriche e psicopedagogiche, richiamandosi ai principi della variabilità (inter-/intra-) linguistica, il cui cardine è la flessibilità della parola, o del radicamento biologico e sociale del linguaggio. Lo sviluppo del linguaggio fa sì parte del patrimonio genetico di ogni essere umano ma con una caratteristica che lo differenzia da altre capacità, può avvenire entro soglie di età e di maturazione ben delimitate, e solo se alimentato da un ambiente ricco

di stimoli, di rapporti con altri esseri umani. Questa capacità fondamentale – afferma De Mauro – «si sviluppa all’incrocio di natura e società. Essa ha base nel patrimonio genetico, ma matura soltanto se è stimolata ed esercitata nella vita familiare e sociale» (*La flessibilità delle parole*, p. 226). Si coadiuva questo sviluppo rispettandone i ritmi di maturazione, senza forzature, favorendo tutti i tipi di esplorazione dell’uso del linguaggio, attraverso il gioco della ripetizione, della combinazione delle parole, di estensione dei loro significati in nuove enunciazioni e favorendo in particolare quella funzione tipica del linguaggio verbale che viene definita *metalinguistica* o *riflessiva*, cioè la possibilità di *parlare delle parole*. I vari “che significa”, “che vuol dire”, “come si dice” sono esempi di come ci si serve della lingua per esplorare, per parlare, per riflettere sulla lingua. L’esperienza, l’uso ripetuto portano gradualmente a prendere coscienza non solo del valore semantico, ma anche delle norme di occorrenza degli elementi linguistici utilizzati; riflettere sulla lingua per esplorarne il funzionamento è dunque una risorsa fondamentale per l’apprendimento linguistico. De Mauro segnala il senso primario della funzione metalinguistica: «Nello stesso tempo, la funzione metalinguistica evita che parlare si trasformi in un caos, in cui ognuno estende i significati delle parole a modo suo e usa parole tutte sue. Adoperando domande e risposte di tipo metalinguistico, attraverso le generazioni, i gruppi sociali, i mestieri, le scienze, gli esseri umani si scambiano notizie sulle parole che usano e, con ciò, sulle esperienze che vivono» (*ibidem*, p. 228).

Lungo questa linea di pensiero si colloca la risposta al presunto antigrammaticalismo delle *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica*: «Le Dieci tesi mettono al centro dell’attenzione di chi le legge quella che Lombardo Radice chiamava la “grammatica vissuta”: vale a dire, anzitutto chiedono all’insegnante di sapere tanta grammatica riflessa da poter seguire bene il processo di sviluppo della grammatica, della grammatica vissuta, cioè della capacità, da parte degli alunni, di controllo anche grammaticale della lingua, non solo lessicale, quindi controllo lessico-grammaticale della lingua. Fa parte di questo processo, che riguarda gli alunni, non gli insegnanti, una capacità di orientamento grammaticale riflesso, nel senso che, come ho cercato di mostrare in lavori di pura teoria, fa parte della capacità linguistica, profondamente, la capacità metalinguistica riflessiva. Una non si sviluppa senza l’altra: l’altra è condizione di sviluppo della prima». (*Passato e futuro dell’educazione linguistica*, p. 26)

Il punto di attacco della questione non è dunque il fare a meno della grammatica, ma l’anticipare in modo inopportuno e inefficace l’approccio precoce, e spesso dannoso, ad argomenti complessi della riflessione grammaticale, magari con la stessa modalità espositiva, con lo stesso livello analitico con cui saranno presentati nei successivi gradi del curriculum scolastico. Nelle fasi scolastiche iniziali i bambini, pur riuscendo ad utilizzare nell’esecuzione linguistica spontanea elementi grammaticali complessi, difficilmente riescono a esplicitarne le norme, spesso arbitrarie, che li regolano; nel loro comportamento linguistico c’è insomma una discontinuità tra la loro grammatica *vissuta* o *implicita* e una grammatica *riflessa* o *esplicita*, la cui esplicitazione è del resto operazione complessa, niente affatto scontata.

Dunque il focus della questione, ripresa da De Mauro più volte nel volume, è l’attenzione ad una gradualità di riflessione grammaticale che coniughi l’osservazione intelligente delle strutture della lingua con le istanze psicopedagogiche, che sappia trarre le opportune conseguenze didattiche e operative dalle varie scienze del linguaggio, una riflessione linguistica non limitata ai primi gradi di istruzione, dove rischia spesso di

essere sproporzionata alla fase evolutiva degli alunni per il suo grado di complessità, ma che invece continui e si intensifichi via via nei gradi medio-superiori e universitari. E l'attenzione va anche diretta a evitare che i dati osservativi dei fatti linguistici diventino *ipso facto* oggetti di didattica esplicita. Anche in questo caso c'è una discontinuità da tener presente, quella tra i dati acquisiti dalla descrizione dei fenomeni linguistici secondo metodi e finalità del linguista e i contenuti prescrittivi dell'insegnamento esplicito, metodologicamente tarato su differenti fasce e tipi di destinatari: in questo intervallo entrano in gioco i filtri, gli strumenti e le competenze specifiche della mediazione didattica che vanno costruiti ed elaborati nella formazione dei docenti. Così se da un lato De Mauro afferma l'idea che «una buona ricerca linguistica possa avere delle ricadute pratiche, anzitutto e specificatamente educative, purché non meccaniche» (*Passato e futuro dell'educazione linguistica*, p. 9), d'altro canto indica le condizioni per superare in modo non meccanico quella discontinuità: «Ma nella situazione sempre più complessa e stratificata in cui la scuola si trova a operare l'intelligenza didattica è, a mio avviso, una condizione necessaria, ma non sufficiente. È necessario un salto di cultura specialistica, la capacità di elaborare in proprio strategie di ricerca sul vissuto didattico che lo trasformino in una ricerca-azione.» (*Educazione linguistica oggi*, p. 17). E su questa strada può avvenire anche che gli oggetti della mediazione e della ricerca-azione didattica riflettano nuova luce sulla stessa ricerca teorica.

La ricerca didattica è dunque una componente cruciale per l'educazione linguistica democratica. Se la variabile più determinante sugli esiti del rendimento scolastico, secondo i dati di un'indagine IEA, è la *qualità dell'insegnamento* rispetto ad altre quali il titolo di studio dei genitori o la presenza di libri in casa, l'inevitabile conseguenza è il ruolo cruciale della formazione dei docenti e la valorizzazione della loro professionalità. De Mauro invita i docenti a raccogliere fino in fondo la sfida di questi tempi: «Chi insegna bisogna che cominci da subito a cercare di commisurare le ipotesi teoriche alla realtà quotidiana delle classi. [...] La via non è breve, ma le non molte esperienze realizzate in questo modo, con questa previa fase di incubazione teorica e di presa d'atto delle situazioni didattiche concrete, dicono che questa è l'unica via veramente adeguata per dar vita e realtà a un progetto realmente sperimentale» (*Non uno di meno*, p. 196-197), e quell'aggettivo “sperimentale” intende sottolineare il rigore metodologico con cui devono essere osservate, verificate e ripetibili le esperienze poste in essere. È un invito impegnativo perché è contestualizzato particolarmente in quelle sezioni del volume – la terza sezione e a seguire la quarta e oltre (*Società alfabetizzata e analfabeta, Capire e farsi capire*) – in cui l'obiettivo è puntato sui processi di alfabetizzazione, su come essi siano intrecciati alla storia e allo sviluppo del paese, in una vicenda di conquiste e di arretramenti. Le indagini ISTAT e quelle internazionali sui livelli di alfabetizzazione strumentale e funzionale forniscono dati che raccontano un paese dal percorso culturale accidentato: da un lato la lotta e la riduzione dei livelli disastrosi preunitari di analfabetismo strumentale, soprattutto a partire dal decennio giolittiano, il successivo rafforzamento poi negli anni Cinquanta e Sessanta della scolarità elementare e post-elementare, dall'altro il mancato adeguamento delle politiche educative all'accelerazione dei ritmi del cambiamento, delle trasformazioni economiche e sociali, il mancato sostegno alla formazione in generale e a quella permanente degli adulti in particolare. In effetti, il panorama che emerge dalle più recenti indagini mostra, da un lato, l'immagine di una scuola che non riesce a contrastare un complessivo slittamento verso il basso

delle competenze e, dall'altro, l'immagine di un paese con il preoccupante fenomeno di accentuata dealfabetizzazione degli adulti.

Sullo sfondo di queste sfide impegnative il volume propone strumenti di approfondimento e di riflessione, rappresenta un'occasione per elaborare idee, per sviluppare e gestire consapevolmente strategie didattiche; la ricchezza tematica dei lavori raccolti è organizzata, grazie anche all'abile ed esperta mano delle curatrici, in una struttura concettuale complessiva da cui trarre indicazioni di studio, di ricerca e sperimentazione.

Anna Rosa Guerriero
Gisela Campania