

permetterci di valutare che cosa si faccia realmente oggi nelle 'ore di italiano'<sup>3</sup>, e le nostre esperienze ed impressioni sono così disparate da non permettere altra supposizione di quella di un forte persistere del 'tradizionalismo', almeno a livello di tendenze e convinzioni profonde, se non proprio di 'quadro' didattico istituzionale.

Analizziamo dunque ora, con occhio critico, gli obiettivi, i contenuti, i metodi, ed eventualmente gli effetti dell'insegnamento linguistico tradizionale: come tale, preso nel suo insieme, questo nostro bersaglio sarà abbastanza astratto, nel senso che probabilmente è difficile che nella prassi didattica di un docente, o nel curriculum proposto da un libro di testo, si ritrovino sommati tutti i difetti che qui citeremo. Ma a livello di tendenze, di convinzioni profonde, come si diceva, oppure di intersezioni, di recuperi occasionali consci o inconsci, questi elementi tendono a ricomparire anche nei tentativi più avanzati di rinnovamento: avremo occasione di notarlo più volte procedendo nel nostro discorso. La serie di rilievi e accuse che qui verranno fatti, quindi, dovrebbero servire soprattutto a sensibilizzare i lettori — che pensiamo già consci di molto di ciò che si dirà — a riconoscere ed isolare le convinzioni e i concetti di base del 'tradizionalismo', che, come si suol dire, cacciati dalla porta, tendono a rientrar dalla finestra.

### Obiettivi e presupposti teorici.

Gli obiettivi tradizionali dell'insegnamento dell'italiano sono essenzialmente due:

- a) portare gli allievi ad esprimersi correttamente in buon italiano;
- b) portare gli allievi a conoscere 'la grammatica', cioè a saper analizzare materiali linguistici dati, riconoscere le categorie e sottocategorie, enunciare le definizioni, e in generale conoscere le 'regole'.

Questo è quanto si ricava dalle opinioni degli insegnanti<sup>4</sup>, dalle 'introduzioni' ai libri di testo, e, soprattutto,

to, dai reali contenuti dei testi di grammatica in uso nelle scuole<sup>5</sup>, dai quali si ricava, o si può ricavare se si vuol supporre che la prassi didattica dei docenti rispecchi fedelmente le proposte di tali strumenti, che l'obiettivo b) prevarica largamente sul primo, a), il quale è considerato una logica e quasi automatica conseguenza del raggiungimento dell'altro.

Ma vediamo più da vicino che significa «esprimersi correttamente in buon italiano», ciò che gli allievi dovrebbero imparare attraverso le letture, l'esercizio, e, soprattutto, la conoscenza delle 'regole'. Il 'buon' italiano è la lingua della letteratura, dei 'buoni autori': un'etichetta sotto cui vanno indiscriminatamente tutti i 'grandi', purché non siano contemporanei; il 'grande passato', insomma, che parte da Dante e ha il suo culmine in Manzoni — le eventuali frange successive non sono, appunto, che frange, irrilevanti —. L'«esprimersi» è, per eccellenza, l'esprimersi per scritto; la lingua scritta è il punto di riferimento basilare dell'insegnamento tradizionale, sia che si tratti di comprendere (leggere, capire ciò che si legge), sia che si tratti di esprimersi; la lingua parlata non è che un mero strumento pratico, per comprendere le lezioni e rispondere alle interrogazioni, la cui padronanza è data, almeno in teoria, per scontata.

È ben chiaro che un insegnamento così impostato presuppone allievi assai diversi da quelli che statisticamente prevalgono nella popolazione scolastica attuale<sup>6</sup> (ammesso che ne esistano, o ne siano mai esistiti, tali per cui un siffatto insegnamento fosse adeguato): allievi che sin dall'ingresso nella scuola primaria, e poi soprattutto nella secondaria, padroneggiano adeguatamente l'italiano parlato: siano cioè in grado di capire la lingua (o meglio: la varietà della lingua) usata dall'insegnante, e a loro volta di esprimersi oralmente in modo comprensibile ed 'accettabile' (il controllo esercitato sulla lingua parlata dagli allievi è normalmente molto meno stretto di quello riservato alla lingua scritta). In realtà, la competenza linguistica degli allievi nella maggior parte dei casi non comprende la padronanza, neppure meramente passiva, di quella varietà dell'italiano che possiamo chiamare 'scola-

stica': la lingua usata dagli insegnanti (anche non di italiano) come veicolo dell'azione didattica; e il fatto che in genere si riesca ad ottenere un livello di comprensione accettabile da parte di una percentuale abbastanza alta di allievi non è frutto che del buon senso e della capacità di adattamento dei singoli docenti (resta invece infatti molto meno comprensibile la lingua scritta dei libri di testo, alla quale manca il meccanismo di 'controllo' dato dall'interazione diretta con gli allievi). In sostanza, la lingua (o le lingue) parlata (parlate) dagli allievi prima e fuori della scuola sono o ignorate completamente, o sanzionate negativamente: così i dialetti, gli italiani regionali, e in genere le varietà sub-standard dell'italiano – dove 'italiano standard' vale 'italiano scolastico' –; e lo stesso è per i mezzi non verbali di comunicazione (ma torneremo sull'argomento in II).

Parallelamente, il purismo dell'insegnamento tradizionale ignora la realtà linguistica extrascolastica contemporanea: rifiuta, o neppure immagina di prendere in considerazione, la lingua dei mezzi di comunicazione di massa (giornali, radio, televisione, ecc.), la lingua – o meglio, le varietà della lingua parlate e scritte quotidianamente nell'uso reale in situazioni concrete dai parlanti la 'lingua italiana' (la conversazione sull'ascensore, il discorso politico, la lettera commerciale, la ricetta di cucina... ecc. ecc.) e persino la lingua letteraria dei contemporanei. Insomma, la lingua 'scolastica', almeno così come si configura secondo il tradizionalismo piú puro, risulta una costruzione del tutto artificiale, astratta dalla realtà e degli allievi e del mondo extrascolastico<sup>7</sup>.

Questa situazione ha le sue radici in precisi presupposti teorici, che, esplicitamente o implicitamente, hanno guidato e guidano gli insegnanti, gli autori di libri di testo, e in genere coloro che in qualche modo intervengono nel problema. Tali convinzioni teoriche sono nella loro forma estremistica così riassumibili:

- ✶ l'italiano (come qualsiasi altra lingua, d'altronde) è un sistema perfettamente unitario, con un lessico, una morfologia, una sintassi, una fonologia stabiliti

una volta per tutte e uguali per tutti e per tutte le circostanze;

- ✶ tale sistema dell'italiano è basato sul toscano, anzi, sul fiorentino colto, ed è stato codificato dall'uso degli autori 'canonici' e dagli studi dei grammatici e dei lessicografi;
- ✶ i dialetti 'italiani' non sono che rozze degenerazioni della lingua italiana, e vanno banditi dall'uso, almeno nella vita scolastica;
- ✶ tutte le deviazioni dal canone prestabilito, dai neologismi, alla grammatica semplificata dell'italiano popolare, alle pronunce regionali, e così via, sono degli abusi, delle deviazioni che, dovunque compaiano – dagli elaborati scritti degli allievi, agli articoli dei giornali, alla letteratura contemporanea... – vanno, in qualche modo anche moralmente, riprovati ed estirpati.

Il quadro è volutamente apocalittico, e sarebbe difficile trovare uno studioso, un insegnante, un autore di dizionario o grammatica dell'italiano che vi si riconosca: tuttavia, questi sono i criteri che realmente guidano l'insegnamento tradizionale. L'evoluzione della lingua, il suo 'spessore' storico sono ignorati (come giustamente è stato osservato, «se il ragazzo mettesse a partito gli insegnamenti impliciti che gli vengono offerti [dalle grammatiche scolastiche, attraverso i materiali linguistici presentati], potrebbe legittimamente dire *alma* per *anima*, *come si chiama colui*, *speme* per *speranza*»<sup>8</sup> e così via: cioè, dato il materiale, di diversa datazione, presentato indiscriminatamente, l'allievo non ha alcuna indicazione sulle reali possibilità d'uso del materiale stesso... salvo la sua intuizione di 'parlante nativo'); altresí sono considerate quali 'deformazioni' le diverse varietà, geografiche, sociali, funzionali-contestuali (cfr. III.2) dell'italiano. È la nozione stessa di 'varietà della lingua' che è ignota alla pedagogia tradizionale: la lingua è una e unica; tutto ciò che non rientra nell'«una e unica» è deviazione, errore, abuso (riprenderemo l'argomento in I.3).

Persino la macroscopica diversità che esiste fra lingua

parlata e lingua scritta è ignorata: quale libro di testo, quale docente si sofferma(va) ad indagarne, con gli allievi, le ineliminabili divergenze, a tutti i livelli? Ciò che si nota può essere al massimo che *bótte* e *bòtte*, *accétta* e *accètta*, pur scrivendosi di solito allo stesso modo, sono parole diverse, perché si pronunciano diversamente (o: devono pronunciarsi diversamente, per non cadere in errori!); o alcune altre piccolezze relative all'alfabeto.

Dal punto di vista scientifico, questa concezione della lingua è, attualmente, insostenibile: e tuttavia continua, talvolta sotto mutate spoglie, ad influire sulla didattica della lingua 'materna' (che, molte volte, tale non è affatto, come abbiamo notato).

Altro presupposto, diciamo così, 'scientifico', su cui si basa l'insegnamento tradizionale, è che la conoscenza della grammatica (obiettivo *b*) serva a migliorare l'uso della lingua (leggere meglio, parlare e scrivere più correttamente, ecc.: obiettivo *a*). In realtà, nulla conferma, anzi molti indizi tendono a negare, che lo studio della grammatica tradizionale abbia un qualsivoglia influsso positivo sulla competenza linguistica degli allievi<sup>9</sup>. Di certo, nessuna utilità ha la conoscenza delle categorie, delle definizioni, delle tecniche d'analisi: anche prescindendo dal problema del loro valore scientifico, è un fatto che lo studiare le parti del discorso, i complementi, i tipi di proposizione, e così via porta forse a conoscere come funziona la lingua, come si possono analizzare le frasi, ma non ad usare meglio la lingua, e costruire meglio le frasi<sup>10</sup>. Competenza 'metalinguistica' e competenza linguistica possono essere giudicate entrambe validissime ed importanti<sup>11</sup> (comunque, è evidente che la seconda deve cronologicamente e gerarchicamente prevalere sulla prima, e la prima non può più essere basata - se vuol avere carattere di scientificità - sulla grammatica tradizionale) ma vanno tenute almeno idealmente separate nell'insegnamento. Molto dubbio è poi anche il fatto che la conoscenza delle regole non d'analisi ma di 'istruzione' all'uso della lingua (del tipo - citando del tutto a caso -: «soggetto e predicato devono concordare»; «i verbi come *credere*, *desiderare*, e simili, vogliono il congiuntivo nella frase dipen-

dente»; e simili) abbiano un reale influsso positivo per il raggiungimento dell'obiettivo *a*). In realtà, occorre tener presente, in questo settore, quali sono gli ambiti in cui realmente, alle diverse età degli allievi, è ancora possibile intervenire per sviluppare la competenza linguistica degli allievi stessi: per esempio, pare che il sistema fonologico, quello morfologico e quello sintattico inferiore (sintassi della frase semplice) si fissino assai presto, e siano invece la sintassi superiore (costruzione del periodo) e il lessico su cui più proficuamente si può intervenire a livello di scuola media inferiore<sup>12</sup>. Se ne deduce che il curriculum tradizionale, che parte dallo studio dell'alfabeto, per passare alle parti del discorso, e quindi alla sintassi, della frase semplice prima, del periodo poi, è del tutto aberrante e perfettamente inutile per l'obiettivo di cui parliamo ora.

Ma, più in generale, pare errato il metodo tradizionale, che consiste nel presentare e 'far studiare' la regola, e quindi applicarla in esercizi (rari, perché tradizionalmente la più grande percentuale degli esercizi è destinata all'analisi - grammaticale, logica, ecc. - piuttosto che alla messa in opera di 'istruzioni' d'uso della lingua), e, soprattutto, pretenderne il rispetto negli elaborati scritti. La maggior parte delle 'regole' necessarie al 'buon' uso della lingua ha un carattere pratico, strumentale: per es., riguarda l'ortografia, o certi settori della morfologia in cui il 'codice' della lingua scritta è diverso da quello della lingua parlata; nel qual caso parrebbe più opportuno insistere sullo sviluppo di automatismi, attraverso l'esercizio, piuttosto che sullo 'studio' delle regole. Quando invece si tratti di regole non meramente strumentali, che tra l'altro in genere ammettono discussioni e oscillazioni nell'uso (come per esempio l'uso del congiuntivo, o le forme dei pronomi personali al caso obliquo) il sistema 'studio della regola' - 'applicazione della medesima' non dà i frutti sperati: l'allievo, costretto, impara a ripetere la regola, ma continua ad usare la lingua secondo le sue 'regole', precedentemente automatizzate per altre vie. Il confronto di materiali linguistici reali (cioè 'non-artificiali', non 'da libro di grammatica'), la discussione, la for-

mulazione di ipotesi, ed eventualmente l'induzione di 'regole' vere e proprie ( motivate dall'osservazione di dati linguistici concreti), potrebbero essere vie migliori da seguire: ma certo del tutto incompatibili con sia il tipo d'insegnamento, sia la nozione di 'lingua' e di 'regola' della grammatica tradizionale.

Vi sono poi ancora, oltre ai citati obiettivi *a)* e *b)*, altri scopi collaterali, che motiverebbero in particolare l'insegnamento della grammatica<sup>13</sup>. Era, o è, opinione comune che l'apprendimento della grammatica

- c)* contribuisse allo sviluppo del pensiero logico, in particolare delle capacità di astrazione, degli allievi;
- d)* facilitasse l'apprendimento di altre lingue, sia lingue morte – latino e greco – sia lingue straniere;
- e)* aiutasse l'approccio ai testi letterari e la loro comprensione.

Il contributo della grammatica allo sviluppo del pensiero logico è assai discusso e discutibile: vi sono opinioni del tutto negative, e altre che sottolineano soprattutto l'im maturità dell'allievo, prima degli undici-dodici anni, a ragionare per categorie astratte (il nome di Wittwer<sup>14</sup> è ormai famoso, per questo problema). Noi crediamo che l'elemento fondamentale da citare, oltre al fatto che tutti gli insegnamenti, quelli scientifici in prima linea, sono delegati allo sviluppo del pensiero logico dell'allievo, sia la scarsa scientificità della grammatica tradizionale: se uno studio scientifico del linguaggio, operato con i metodi adeguati e all'età giusta, può contribuire allo sviluppo del pensiero logico come qualsiasi altro studio o riflessione scientifica, la grammatica tradizionale, con le sue nozioni e i metodi con cui è insegnata, è puro e vuoto esercizio di astrazione e di memoria, non molto più utile – per fare un esempio paradossale – dell'apprendimento mnemonico di pagine dell'elenco telefonico.

La facilitazione all'apprendimento di altre lingue è basata sulla pretesa universalità delle categorie della grammatica tradizionale, nonché su una presupposta affinità metodologica nell'insegnamento: torneremo in vari lu-

ghi su questi argomenti, ma possiamo già accennare qualche riflessione. Anzitutto le lingue straniere vengono oggi insegnate – o almeno, dovrebbero essere insegnate – con metodi che prescindono dal ricorso alla 'grammatica', almeno ai primi livelli; e quando vengono introdotti momenti di riflessione, non paiono necessarie nozioni più complesse di quelle elementari relative alle 'parti del discorso': capacità di riconoscere nomi, verbi, aggettivi, ecc. Ed anche questo minimo collegamento vale solo per le lingue per le quali tali categorie paiono pertinenti (lingue affini alla nostra: ma cfr. più avanti), e finché queste nozioni e questa terminologia faranno parte del bagaglio culturale comune, e non saranno sostituite da altre. Per quanto riguarda il latino (soprattutto), e il greco, vale quel che s'è appena detto per le 'parti del discorso'; non sembra invece in alcun modo accettabile che l'analisi 'logica' – ammesso che sia veramente necessaria all'insegnamento di queste lingue – venga per questo applicata all'italiano, per il quale non è affatto pertinente, e su questo studiata. Se, come s'è detto, si giudica che sia veramente indispensabile per l'apprendimento delle lingue classiche, andrà inserita nei programmi relativi a queste lingue, e studiata solo dagli allievi che a queste lingue si dedicano.

Per la letteratura, vale il medesimo discorso generale fatto sulla competenza linguistica, poiché la comprensione del testo letterario è una delle prestazioni permesse da quest'ultima: «non vi è alcuna relazione fra grammatica [...] e interpretazione letteraria»<sup>15</sup>. Se si vuole, la grammatica tradizionale in sé, priva qual è di considerazione per la tematica delle varietà e funzioni della lingua (per la funzione 'poetica', cfr. in particolare p. 120), pare del tutto impossibilitata a dare un qualsiasi aiuto per la comprensione non superficiale del testo letterario.

Infine, per chiudere questa serie di obiettivi 'sbagliati' dell'insegnamento tradizionale, occorre, crediamo, citarne un ultimo: quello di educare, per così dire, 'lo spirito' degli allievi. Il «promuovere la formazione della personalità», lodevole scopo proposto anche dal programma ministeriale per la scuola media inferiore, diventa purtroppo molto spesso inquadramento ideologico, educa-