

Re Mores, Scuola e Linguaggio Rivista, Roma, 1989.

I. La scuola tra lingua e dialetto

Ci proponiamo qui di descrivere la situazione linguistica¹ in cui oggi opera la scuola italiana, in particolare la scuola elementare e media unificata. Soprattutto in riferimento a questi ordini inferiori della scuola, nei quali confluisce o dovrebbe confluire tutta intera la popolazione infantile, va detto subito che la scuola nella sua azione non ha dinanzi a sé una realtà linguistica omogenea, ma una realtà solcata da profonde differenziazioni regionali e sociali. La scuola, cioè, non ha dinanzi a sé alunni la cui esperienza linguistica si svolga esclusivamente nell'ambito di un unico idioma, ossia della comune lingua nazionale, ma alunni che in misura variabile dall'altra classe sociale, dall'altra regione, dai grandi centri urbani alla campagna, subiscono l'attrazione sia della lingua letteraria sia di uno (e talora più di uno) dei molteplici dialetti ancora fiorenti nella penisola.

Per descrivere nei particolari e per discutere correttamente questa situazione è preliminarmente necessario sgombrare il

¹ L'intera storia linguistica italiana è stata trattata in sintesi da G. Devoto, *Profilo di storia linguistica italiana*, 4^a ed., Firenze, 1964, e più analiticamente da B. Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Firenze, 1960. Una eccellente grammatica italiana, ricca di notizie e spunti e preziosa per un insegnante, è quella di P. G. Goidànich, *Grammatica italiana*, IV ed., a cura di L. Heilmann, Bologna, 1962. Le notizie qui fornite e discusse nel testo sono date più analiticamente e con tutta la possibile documentazione in T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, 1^a ed., Bari, 1963, e ora, 7^a ed., Bari, 1979.

campo da miti e pregiudizi che circolano a proposito della lingua e a proposito del dialetto. Ancora oggi si sente spesso affermare che i dialetti o le particolarità dialettali sono deviazioni dalla norma (per « norma » intendendosi la lingua comune), sono cioè una somma di errori; e con non minore frequenza si sente dire, all'opposto, che nei dialetti, o in singole espressioni dialettali, trascorrerebbe una qualche mirabile linfa vitale che mancherebbe invece alla lingua comune. Insomma, molto spesso i dialetti e la lingua comune vengono rappresentati gli uni come il bene e l'altra come il male, o viceversa. Ora, se si vuole avere una visione esatta delle cose, bisogna combattere con eguale forza sia l'uno sia l'altro punto di vista e si deve chiarire che dal punto di vista della linguistica scientifica, tra ciò che si chiama lingua e ciò che si chiama dialetto non vi è alcuna differenza intrinseca. Un idioma, un sistema linguistico, secondo la definizione di un linguista contemporaneo, « è uno strumento di comunicazione secondo il quale l'esperienza umana viene analizzata, variamente dall'una all'altra comunità umana, in unità dotate di un contenuto semantico e di una espressione fonica » (tali unità, che con termine tecnico vengono dette « monemi », corrispondono *grosso modo* a quelle entità che nelle grammatiche scolastiche tradizionali vengono dette « temi » e « desinenze »); « l'espressione fonica dei monemi si articola a sua volta in unità successive aventi la funzione di distinguere un monema dall'altro, i fonemi, i quali sono in numero determinato in ciascuna lingua ed hanno caratteri e rapporti reciproci diversi da una lingua all'altra ». È chiaro che tale definizione si adatta bene tanto a uno di quegli idiomi che chiamiamo « lingua » in senso stretto, per esempio al francese o al tedesco o all'italiano, quanto a uno di quegli idiomi che chiamiamo « dialetto », al lionesse o al bavarese, al veneto o al napoletano, ecc.

La differenza tra lingua e dialetto non consiste dunque in differenze insite nello strumento linguistico considerato in se stesso. Essa consiste invece nel diverso uso che una comunità può fare degli « strumenti di comunicazione », degli idiomi, di cui dispone. Quando in una comunità nazionale constatiamo

la presenza contemporanea di un idioma che si cerca di usare nelle manifestazioni ufficiali, nella letteratura, nella scienza, in tutte le attività culturalmente e socialmente più qualificate, e di uno o più idiomi il cui uso è invece ristretto ai rapporti e alla attività meno qualificare, diamo al primo il nome di « lingua » in senso stretto, e al secondo, o ai secondi, il nome di « dialetto ».

Del resto, anche da un punto di vista storico è dato constatare l'omogeneità delle lingue in senso stretto e dei dialetti: all'analisi storica, le « lingue » si rivelano come nient'altro che originari dialetti elevati, per ragioni storiche diverse, al rango di lingue comuni. Così, il francese è in origine il dialetto di Parigi, che per la supremazia politica, economica e sociale della capitale è stato adottato come idioma comune da tutti i cittadini dello Stato francese; il tedesco è all'origine un ibrido impasto di dialetti medio-tedeschi e alto-tedeschi; questo idioma artificiale, adoperato nei documenti ufficiali delle cancellerie degli Stati tedeschi del Quattrocento, servì a Lutero per tradurre la Bibbia, e di pari passo con la diffusione della diretta conoscenza del testo sacro e della Riforma diventò idioma sovradialettale, lingua comune; in modo analogo, l'italiano nella sua prima origine non è altro che il dialetto di Firenze, diventato idioma comune di tutta la penisola per il prestigio conferitogli dall'essere stato adottato dai tre grandi trecentisti nelle loro opere letterarie più celebri. La linguistica scientifica, quindi, non offre ragioni per bandire crociate né contro la « malerba dialettale » e neppure in favore dei pittoreschi e vivaci dialetti che si presumono soffocati dall'arida lingua comune.

Naturalmente le crociate o i toni da crociata vanno evitati non in nome dell'inerzia, del *quieta non movere*, ma al contrario per capire meglio i reali termini degli attuali problemi linguistici italiani e per preparare così nel modo migliore la soluzione pratica di questi problemi, soluzione nella quale la scuola può avere certamente una parte di primo piano.

Non vi è nessun motivo ragionevole per ritenere che la compressione di due idiomi nell'uso di un individuo o di una

comunità sia un fatto negativo. Il bilinguismo non è necessariamente un male, e può anzi essere un bene (tale è stato in effetti ritenuto sotto profili diversi). Che in Italia vi siano persone ciascuna capace di parlare sia l'italiano sia un dialetto non è dunque necessariamente un fatto negativo. Il fatto negativo è invece che troppi individui sono ancora incapaci di usare la lingua comune: la loro limitata capacità linguistica rende difficile la loro partecipazione alla vita economica, politica, intellettuale della società italiana; impedisce alla società di utilizzare le loro energie e ad essi di mettere a frutto pienamente le strutture offerte dalla società ai suoi componenti. Quanti sono questi individui? Quanti coloro che parlano costantemente italiano; quanti che sanno alternare l'uso dell'italiano all'uso del dialetto; quanti coloro che ignorano completamente l'uso della lingua comune?

Si sono create in Italia, nel secondo dopoguerra, le condizioni culturali medie, gli sviluppi scientifici preliminarmente indispensabili, gli strumenti e le organizzazioni che renderebbero possibile un censimento degli italofoeni, una analisi statisticamente corretta e particolareggiata sia delle condizioni di uso sia del grado di conoscenza della lingua e del dialetto. Alla persistente assenza d'un rilevamento statistico del genere si può tuttavia riparare in qualche modo utilizzando soprattutto i dati desumibili da una pregevole indagine svolta dopo il 1950 dal Rüegg. Si tratta d'un'indagine che intende studiare le reciproche interferenze tra gli usi linguistici delle diverse regioni italiane, attraverso l'analisi e la preliminarmente raccolta del maggior numero possibile di elementi lessicali regionali e di varianti regionali nell'uso della lingua comune; per controllare meglio il grado di attendibilità delle risposte dei suoi informatori, in tutto 124 individui sparsi in 54 province diverse, il Rüegg ha chiesto ad essi anche notizie sulle circostanze e i limiti in cui ciascuno usava o non usava (e riteneva di dovere o di non dovere usare) la lingua comune. Il fine dell'indagine non richiedeva che i 124 interrogati fossero scelti in modo proporzionale alla distribuzione degli italiani nelle diverse regioni, classi di reddito e professione, classi di istruzio-

ne, di età, ecc.: accade quindi che ben 36 (oltre un quarto) siano laureati, mentre la percentuale effettiva dei laureati era in Italia, nel 1951, dell'1% circa, o ancora, gli interrogati di Venezia superano in numero quelli di Roma; e nessuno può rappresentare la vasta categoria degli analfabeti completi (pari al 13% della popolazione italiana del 1951). Ben rispondente agli scopi dell'indagine del Rüegg, il gruppo dei suoi informatori è lontano dal rappresentare fedelmente i rapporti percentuali esistenti tra le diverse categorie di italofoeni. Tuttavia, le risposte relative all'uso che della lingua comune e del dialetto fa ciascuno degli interrogati, quando siano sfruttate con cautela e opportunamente integrate con i dati censitari sul livello di istruzione della popolazione, gettano una luce oggi non altrimenti sostituibile sull'attuale situazione linguistica italiana. Si può affermare che nel 1951 oltre un terzo della popolazione italiana (35,42% pari a oltre 15 milioni) aveva abbandonato l'uso del dialetto come unico strumento di comunicazione, ma soltanto poco più di un sesto (18,5% pari a 7.825.000 individui) aveva rinunciato completamente al dialetto: per oltre quattro quinti della popolazione italiana il dialetto era ancora abituale e per quasi due terzi (63,5% pari a 26.846.000 persone) era l'idioma d'uso normale nel parlare in ogni circoscrizione.

Se all'italofonia intesa nel senso di uso attivo e abituale dell'italiano erano estranei nel 1951 ancora quasi 26 milioni di individui, la italoфония come potenzialità d'uso della lingua per iscritto o, in circostanze eccezionali, anche nel parlare può considerarsi estesa con sicurezza al 77% degli individui, se non all'87%, cioè a tutti meno gli analfabeti completi. Fra il 18,5% di italofoeni che usano esclusivamente l'italiano e il 13% di dialettofoeni che usano esclusivamente il dialetto, stanno oltre i due terzi della popolazione per i quali la lingua e il dialetto sono realtà in vario modo e misura sempre co-presenti.

La situazione del 1951 è il risultato di una larga e complessa evoluzione. Può parere grande il numero di coloro che parlano solo dialetto o, comunque, parlano di solito dialetto

alternandolo con l'italiano. Tuttavia, dal punto di vista della diffusione della lingua comune, la situazione del 1951 segna già un enorme progresso rispetto all'età giolittiana, quando l'effettivo uso dell'italiano si può calcolare che era concesso a non più di 5 milioni di individui su una popolazione adulta di oltre 25 milioni di persone; a sua volta, lo stato di cose del periodo giolittiano rappresentava un enorme progresso rispetto alla situazione linguistica degli anni dell'unificazione nazionale (1861-70).

Un'analisi delle condizioni dell'insegnamento elementare negli anni precedenti e immediatamente seguenti all'unificazione, prova senza possibilità di dubbio che in genere la sola istruzione elementare, se a stento riusciva a sottrarre gli allievi all'analfabetismo, non riusciva a garantire un contatto duraturo con la lingua nazionale: nei primi anni dopo l'unità, e in misura ancora maggiore negli anni e decenni anteriori, un reale contatto con la lingua comune e la sua effettiva e definitiva acquisizione erano riservati (o, almeno, lo potevano essere) soltanto a coloro che, dopo le scuole elementari, continuavano per qualche anno gli studi.

Nel 1862-63 l'istruzione postelementare veniva impartita all'8,9 per mille della popolazione in età fra gli 11 e i 18 anni. Si potrebbe dunque concludere che attraverso la scuola la conoscenza dell'italiano era garantita a questa percentuale della popolazione e, quindi, che gli « italofoeni » (o, a dir meglio, gli « italografi ») erano poco meno dell'uno per cento. Per quanto sia già infima, tale percentuale è eccessiva rispetto all'effettiva realtà: si era infatti per eccesso proiettando la percentuale dell'8,9 per mille sull'intera popolazione italiana anche adulta, poiché gli adulti del 1860-70 che nei decenni anteriori avevano frequentato la scuola postelementare erano in percentuale certamente di gran lunga inferiore. Inoltre, la percentuale dell'8,9 per mille riguarda gli iscritti nel loro complesso, e non gli effettivamente frequentanti, in numero certo minore, e prescinde infine da ogni considerazione relativa al reale profitto scolastico e all'effettivo apprendimento della lingua. Adottando tuttavia criteri di grandissima larghezza, si

può concludere che negli anni dell'unificazione coloro che fuori di Roma e della Toscana erano giunti ad apprendere l'italiano erano circa l'8 per mille della popolazione, ossia circa 160.000 persone disperse, per così dire, in una massa di 20 milioni di individui.

Altro era il caso di Firenze (con le restanti città toscane) e di Roma: per varie ragioni storiche, in Toscana e a Roma i dialetti locali erano particolarmente vicini nella struttura fonologica morfologica e lessicale alla lingua comune; inoltre, nello squallore scolastico dello Stato Pontificio, Roma era un'isola in cui le istituzioni scolastiche popolari erano più che altrove in Italia efficienti e diffuse. Perciò si può concludere che, intorno agli anni dell'unità, già la semplice qualità di non analfabeta consentisse a Roma e in Toscana un reale possesso della lingua comune: ai 160.000 italofoeni di altre regioni, si possono dunque aggiungere circa 400.000 toscani e 70.000 romani.

In conclusione, negli anni dell'unificazione nazionale, gli italofoeni, lungi dal rappresentare la totalità dei cittadini italiani, erano poco più di seicentomila su una popolazione che aveva superato i 25 milioni di individui: a mala pena, dunque, il 2,5% della popolazione, cioè una percentuale di poco superiore a quella di coloro che allora e poi nelle statistiche ufficiali venivano designati come « alloglotti ».

Il paragone fra coloro che parlavano italiano nel 1861 e gli alloglotti non ha giustificazione soltanto nella casuale vicinanza di percentuali, o nel fatto che esso affiorò alla mente di qualche scrittore dell'Ottocento come il De Amicis. Se nel 1861 al toscano Bandi pareva « africanissimo » il dialetto siciliano, qualche anno prima i fratelli Visconti Venosta, durante un loro viaggio nel Regno borbonico, quando parlavano italiano venivano scambiati per inglesi; e se i maestri del Piemonte e della Lombardia non riuscivano a comunicare con i loro alunni parlando italiano, ancora venti o trent'anni più tardi, gli emigrati italiani negli Stati Uniti d'America, giungendo da diverse regioni della penisola e costretti a venire a contatto reciproco, per superare la barriera delle diversità

dialettali preferivano ricorrere a un rozzo gergo anglicizzante, che a mala pena cominciavano a conoscere, piuttosto che a quella lingua la quale, sulla carta delle statistiche e dei manuali di linguistica, era la loro lingua nazionale. Certamente lo sforzo di politici e letterati, durante tutto il Risorgimento, aveva fatto sì che l'italiano non fosse più, come ai tempi di Carlo Gozzi e ancora di Manzoni giovane, una « lingua morta ». Ma è certo altresì che la sua acquisizione era possibile non già vivendo i normali rapporti quotidiani della vita associata privata e pubblica, ma soltanto grazie a uno studio scolastico prolungato; il suo uso non era normale, ma eccezionale, non spontaneo, ma voluto e, rispetto alla naturalezza dell'uso dei dialetti, artificioso. E poiché uno studio siffatto era, nelle condizioni economiche dell'Italia di quegli anni, privilegio di una minoranza, la capacità di usare l'italiano assurgeva a contrassegno di classe: un erudito di quel tempo, il Rodinò, dopo aver identificato col dialetto la lingua parlata, aggiungeva: « di questa non parlo io già, sí bene di quella la quale è comune in tutte le province d'Italia e... ugualmente usata da tutti nello scrivere, e dagli uomini civili anche nel favellare ». Non vi è dubbio che gli « uomini civili » cui allude il Rodinò siano i « galantuomini », i « cappelli », i benestanti che solevano riunirsi allora, e in seguito ancora per molti decenni, nei circoli detti appunto « dei civili ». La situazione linguistica dell'Italia appena unificata era, insomma, uno degli aspetti in cui si palesavano le profonde fratture che nel corso storico si erano create non solo tra regione e regione ma anche tra l'una e l'altra classe sociale.

Quando i primi censimenti resero chiara a tutti la reale situazione linguistica del paese appena unificato, si cercò di approntare qualche programma per modificare la situazione. Una prima linea di azione fu proposta dai manzoniani: servirsi di maestri toscani, o di maestri rieducati linguisticamente in Toscana, per propagare attraverso la scuola elementare la lingua comune, e sradicare così la « malerba dialettale ». A molti (fra gli altri al De Sanctis, all'Ascoli, al D'Ovidio) questa soluzione non piacque, e si venne elaborando un diverso piano

d'azione che prevedeva la diffusione dell'italiano non attraverso una indiscriminata lotta ai dialetti, ma, al contrario, attraverso un continuo confronto tra le strutture della lingua comune e le strutture dei dialetti locali, in ciascuno dei quali si vedeva giustamente non un malanno, ma un patrimonio di cultura popolare.

In realtà, entrambi i programmi linguistici erano per allora inattuabili e restarono difatti inattuati. A ben guardare, il programma dei manzoniani, per venire veramente attuato, avrebbe richiesto anzitutto il completo o quasi completo adempimento *de iure* e *de facto* dell'obbligo dell'istruzione elementare previsto dalla legge Casati del 1859: infatti, solo un'azione che investisse la totalità o quasi delle nuove generazioni avrebbe potuto, pur sempre però nel giro di qualche decennio, e non già immediatamente, imporre un idioma unitario; in secondo luogo, sarebbe stato necessario un corpo di docenti tutti perfettamente in grado di usare costantemente e correttamente tale idioma, cioè l'italiano di tipo fiorentino. Il programma desancisiano richiedeva, oltre a questa, una terza condizione: richiedeva cioè che gli insegnanti non solo possedessero perfettamente la lingua comune, ma fossero forniti d'un buon corredo di nozioni storico-linguistiche e dialettologiche.

La mancata attuazione dei due diversi schemi di politica linguistica si spiega bene osservando che di queste tre condizioni soltanto la prima e la seconda hanno cominciato a realizzarsi nel quindicennio successivo alla seconda guerra mondiale. Per quanto riguarda l'obbligo dell'istruzione, nel 1861 almeno la metà della popolazione infantile lo evadeva, e nel 1871 almeno il 40%; ma queste stime sono probabilmente ottimistiche.

La relazione ministeriale del Corradini offre dati sicuri per il 1906, anno in cui ancora 47 fanciulli su 100 fra i sei e gli undici anni non si iscrivevano alle scuole elementari; i provvedimenti del periodo giolittiano dettero rapidi frutti, se è vero che nel giro di due anni la percentuale calò al 25%: ciò coincide con i dati ricavabili dal censimento del 1951 che registra la diminuzione degli analfabeti e dei privi

di titolo di studio elementare dal 30,2% per i nati fra il 1896 e il 1906 al 24,7% e al 17% per i nati nei due decenni successivi. Il periodo della dittatura fascista non segnò una ulteriore diminuzione dell'evasione dall'obbligo scolastico, che restò sulle cifre percentuali del decennio precedente, accrescendosi anzi durante gli anni di guerra. Solamente nel secondo dopoguerra si sono avuti sensibili progressi: sul totale degli obbligati fra i sei e i quattordici anni (l'obbligo dell'istruzione è esteso a questa età dalla Costituzione del 1948) gli evasori erano nel 1950 il 15,4%. La secolare massiccia evasione dall'obbligo scolastico ha avuto come conseguenza il persistere di un forte analfabetismo. Ancora all'inizio del secolo gli analfabeti erano quasi la metà della popolazione e superavano il 69% nel Mezzogiorno; nel 1931 erano il 20,9% della popolazione, ma oltre il 38% nel Mezzogiorno; nel 1951 erano ancora il 12,9%, ma nelle regioni del Mezzogiorno oltre il 28% e solo nel 1959, secondo una stima, sarebbero scesi al di sotto del 10%.

La misura e la persistenza delle evasioni e dell'analfabetismo sono già sufficienti ad attestare quanto la scuola elementare sia restata lontana dalla prima condizione necessaria alla realizzazione di una qualsiasi organica politica linguistica. A ciò si deve aggiungere che nel quadro della preparazione dei maestri non fu mai tentata o anche solo prevista quell'approfondita specializzazione linguistica e dialettologica necessaria per mandare a effetto il programma manzoniano o il desanciano. In ragione di questa debolezza strutturale, l'apparato scolastico, in genere, lungi dall'imporci all'ambiente poteva sopravvivere soltanto adeguandosi, non già per salvare la parte migliore, come era nell'intento del De Sanctis, ma per subirlo in tutti i suoi caratteri. Per quanto riguarda l'insegnamento e la diffusione della lingua ciò è evidente. « L'insegnamento della lingua italiana tiene... il primo posto nelle nostre scuole. Ed è parimenti agevole intendere come, specie per esso, i risultati siano vari non soltanto secondo la capacità degli insegnanti, ma più ancora secondo l'ambiente. » E poiché per lo più nell'ambiente dominava il dialetto, non solo nei

primi anni dell'unità al tempo dell'inchiesta Matteucci, ma ancora mezzo secolo dopo al tempo dell'inchiesta Corradini, « i maestri... usavano in scuola il dialetto o un misto di dialetto e di lingua letteraria » che, aggiunge il Corradini, « val peggio dell'uso del puro dialetto ». Si insegnano le regole della lingua, e anzi a ciò è dedicato anche più del tempo previsto dai programmi togliendolo ad altre materie, ma « i risultati non corrispondono sempre al tempo e all'attività dedicata a questa disciplina. Difatti basta vedere come leggono e come scrivono i fanciulli che si presentano agli esami di compimento dopo tre o quattro anni di scuola... Certamente, alla mediocrità dei risultati contribuisce l'uso costante del dialetto, spesso assai lontano dalla buona lingua... ». All'origine della scarsità di progressi vi sarebbe stato, secondo le autorità centrali, « l'errore, assai diffuso, che la lingua si insegna soltanto nel tempo dato alla lettura e alla dettatura, alla grammatica e alla composizione... »; l'errore, cioè, era nell'insegnamento meramente formalistico. Nella scuola elementare, insomma, la lingua comune ancor all'inizio del secolo continuava a essere in genere una realtà lontana, staccata dalla vita quotidiana che trovava espressione nel dialetto, una lingua che si insegnava, ma non si praticava veramente.

Se la situazione linguistica del paese si è andata modificando, se sempre crescente è stato di anno in anno il numero degli italofoeni, ciò è dipeso non tanto dall'azione della scuola, quanto da altri fattori: industrializzazione, migrazioni interne, urbanesimo, allargamento del dibattito politico a ceti più vasti, adozione dei mezzi di informazione e di spettacolo di massa, hanno consentito e imposto a masse enormi di individui di varie regioni di venire a contatto fra loro e di venire a conoscere la lingua comune.

Come ha agito la scuola in questo processo? L'azione della scuola elementare ha valso non a diffondere l'uso della lingua comune, ma a indebolire e scolorire i dialetti locali, ad avviare maestri e alunni verso forme italianizzanti di dialetto o, nei casi migliori, verso varietà regionali di italiano che, specie

dal punto di vista fonologico, dovevano essere fortemente polarizzate verso i dialetti.

Ma quel che qui soprattutto interessa è capire in che modo ha finora agito la scuola postelementare. Fino a tempi recenti, per circa due terzi del secolo postunitario, l'istruzione postelementare è stata destinata a una minoranza: non più esigua come nel 1861, ma pur sempre ristretta al 4% nel 1911-12, e al disotto del 15% ancora nel 1931. Solo intorno al 1950 l'istruzione postelementare si è avviata a diventare un fenomeno di massa. Per il suo carattere minoritario la scuola media si è posta in attitudine di difesa nei confronti dell'ambiente: diversamente dalla scuola elementare, in essa, per quanto è possibile giudicare, si è riusciti a evitare l'uso normale del dialetto già dai primi anni dell'unità, anche se qua e là, nelle zone di provincia in cui la scuola non ha potuto fruire dei vantaggi dell'urbanizzazione, possono segnalarsi regionalismi nell'uso linguistico degli allievi. Date le condizioni inizialmente comuni a tutte le regioni italiane, per vincere la battaglia contro l'uso esclusivo del dialetto si volle imporre agli allievi di rifuggire sistematicamente da ogni elemento lessicale e da ogni modulo sintattico usato nel linguaggio parlato, sia in quello orientato verso il dialetto sia, dal momento in cui presero a formarsi varietà regionali di italiano, nel linguaggio riflettente tali varietà. L'antiparlato, o, meglio, il parlare « come un libro stampato », è stato così l'ideale linguistico più diffuso nella scuola media. Gli esempi e le conseguenze del conformarsi a questo ideale sono innumerevoli. Basterà ricordare la battaglia ingaggiata da grammatiche e insegnanti contro l'uso esteso del gerundio (che è sì largamente usato dagli scrittori aulici, ma è altresì il tipo di subordinazione più virale nella lingua parlata e nei dialetti centro-meridionali), o contro il *che* relativo e a favore di *il/la quale*, o a favore di *affinché*. Perfino a Firenze l'ipercorrettismo scolastico ha trionfato in certe scuole, come provano per epoche diverse le polemiche del Pistelli e quelle più recenti del Bianchi: così, il *viso della Madonna* è corretto in *volto*, *si arrabbia* in *si inquietata*, *si porta* in *si*

conduce, *passare le vacanze* in *trascorrere le vacanze*, *fare le lezioni* in *eseguire i compiti*.

Il generale impianto dei programmi di insegnamento dell'italiano, basati sulla pratica dei temi, più volte condannata dai pedagogisti sin dai primi decenni dell'unità, pratica che, come è stato più volte osservato, impone di diluire in tre o quattro pagine quello che uno scrittore classico ha ben detto in una o due frasi, ha favorito inoltre la verbosità, cioè l'adozione, da parte degli allievi e dei docenti, di formule stereotipiche cristallizzate. E i programmi scolastici di ogni disciplina, imponendo per decenni e decenni a discenti e docenti la fuga dalla realtà storica del passato e del presente, dalla esperienza concreta e diretta, verso i placidi porti dei « manuali », hanno aggiunto nuove ragioni a favore di un uso anchilosato della lingua comune. Quanto sia nefasta la pedantesca lotta al parlato può essere mostrato sotto il profilo pedagogico e psicologico, ma qui preme mettere in evidenza che essa è nefasta dal punto di vista strettamente linguistico. Ritorniamo un momento ai dati sull'uso della lingua e del dialetto. Nel 1860-70, come si è visto, in Italia appena il 2% della popolazione usava la lingua comune. Di conseguenza, l'italiano *non* poteva essere usato in tutti i rapporti quotidiani, in tutti i momenti della vita associata. Al mercato, in un negozio, passeggiando per strada, agli sportelli degli uffici ecc., anche chi teoricamente conosceva l'italiano, se voleva capire e farsi capire doveva necessariamente adoperare il dialetto locale. Questa situazione durava da secoli, sicché il lessico della lingua comune era, ed è restato anche dopo l'unità, lacunoso e povero in molti settori, dalla flora, all'artigianato, alla vita domestica. Si rammentino le testimonianze del Pascoli e del De Amicis a proposito della « lingua che non si sa », cioè a proposito « di quel gran numero di nomi di cose, che noi non sappiamo o che non ci curiamo di sapere, perché di quelle date cose non abbiamo mai occasione di parlare se non nel dialetto ma che deve imparare chi studia davvero la lingua, perché questa non si saprà mai che malamente se non se ne studia più di quanto

occorre a parlarla alla meglio fra noi, dove non se ne parla che mezza ». Di conseguenza, secondo un contemporaneo linguista italiano, il Peruzzi, ancora a metà del Novecento vi sarebbe in Italia soltanto un « vocabolario nazionale per discutere dell'immortalità dell'anima, per esaltare il valor civile, per descrivere un tramonto, per sciogliere un lamento su un amore perduto, ma non... un vocabolario comunemente accettato ed univoco per parlare delle mille piccole cose della vita di tutti i giorni ». L'opinione del Peruzzi può non essere interamente convalidabile per l'Italia centrale (Toscana, Umbria, Roma), ma lo è per l'Italia settentrionale e meridionale in cui, intorno al 1950, tre quarti e, rispettivamente, oltre due terzi della popolazione adulta usavano abitualmente soltanto il dialetto nel parlare. Sulla inevitabile conseguente povertà lessicale dell'italiano parlato, quando è parlato, vi è anche qualche testimonianza esplicita: così tra gli informatori della recente inchiesta del Rùegg uno dichiara che è « difficile scegliere [*locuzioni*] per concetti familiari, perché non se ne parla quasi mai in italiano », e un altro, che pure parla abitualmente italiano, dichiara però di parlare « dialetto... specie coi dipendenti ». Le carenze sono particolarmente estese nel settore della nomenclatura botanica e floreale, come più volte è stato rilevato e come risulta, ad esempio, dalla genericità delle traduzioni proposte dai dizionari angloitaliani, che di solito glossano il nome specifico straniero con la locuzione « nome di fiore ».

Chi condanna con *lapis blu* e voce tonante l'uso di questa o quella locuzione perché è « linguaggio da bottega » e non si trova nei testi scritti del passato, potrà pure credere di stare difendendo la purezza della lingua della patria; in realtà però, sta certamente combattendo contro qualche elemento linguistico che, nato in ambiente dialettale o tecnico, va diffondendosi in cerchie più ampie, va assumendo la dignità necessaria per affiorare a livello dell'uso scritto della lingua ed è quasi certamente destinato a colmare una delle innumere lacune del lessico tradizionale.

In questa situazione linguistica, un intervento di tipo rigi-

damente normativo si risolve in una probabile perdita di tempo (le tendenze linguistiche che salgono dal fondo delle strutture d'una società sono assai più potenti del più formidabile dei *lapis blu*) e in un sicuro danno dal punto di vista della rapida integrazione del patrimonio linguistico comune.

Una didattica « aperta », che insegni a riconoscere la funzione che un nuovo elemento lessicale o un nuovo sintagma può assumere a seconda dei vari livelli stilistici cui ci si vuole collocare parlando o scrivendo, una didattica fortemente storicizzante e liberale è, nel presente stato linguistico italiano, la soluzione, a noi pare, più produttiva. Al criterio della presenza d'un uso nei sacri testi del passato, si sostituisca il criterio della comprensibilità di un elemento lessicale o di una struttura sintattica, in un dato contesto, per cerchie più o meno ampie di parlanti.

Vogliamo soltanto ancora aggiungere che questa nuova prospettiva didattica tocca da vicino la linguistica ufficiale e accademica. La didattica del « si dice » e « non si dice » non poneva problemi al linguista: il vecchio Tommaseo-Bellini era più che sufficiente a stabilire se « utilizzare » è o no verbo usato da qualche frate volgarizzatore del Trecento e ha quindi o no diritto di cittadinanza nella prosa d'una studentessa dei nostri licei. Una didattica storicizzante comporta invece che i glottologi e gli storici della lingua, oltre che di ricostruzione del protobaltico e di lombardismi in testi siciliani del Duecento (o, magari, del Dugento), si occupino anche di fonologia, di lessicologia e sintassi dell'italiano scritto e parlato del Novecento. Del resto, da un impegno nella direzione dello studio di lingue vive, la linguistica non può trarre che giovamento: nella piena luce della storia, in un ambiente dove tutto è documentato e documentabile, essa potrà verificare le sue ipotesi sul contatto tra idiomi diversi, sul rapporto tra lingua e società, tra innovazione individuale e sistema linguistico collettivo, ecc., ipotesi finora elaborate e controllate in riferimento a lingue morte o addirittura ricostruite. Ma di questo occorrerà riparlare in altra sede con maggiore ampiezza. Qui basta

dire che le esigenze della nuova didattica dell'italiano coinvolgono in pieno la responsabilità dei docenti universitari di materie linguistiche e pongono con urgenza il problema dell'esame e della eventuale ristrutturazione dell'insegnamento universitario di tali materie.

1965

II. L'insegnamento delle lingue straniere e la linguistica

Il tema che dobbiamo trattare è quello dei libri di testo per l'insegnamento delle lingue straniere in Italia. Ineriscono ad esso molti problemi diversi; ma un problema, soprattutto, anzi un gruppo di problemi merita rilievo, perché è stato assai poco trattato: i più recenti progressi della linguistica teorica e descrittiva possono riflettersi, e in che modo, in sede di didattica delle lingue?

Ha detto un grande linguista francese, Meillet, che ogni secolo ha la linguistica della sua filosofia. E noi possiamo aggiungere che ogni linguistica ha la sua didattica della lingua. È questo il tema che vorrei cercare di sviluppare.

Si può dire che si sono succedute, e sono tuttora presenti nella nostra cultura, tre successive, grandi visioni della lingua. La prima è quella che chiamiamo, a giusta ragione, aristotelica. La lingua, secondo una tradizione che va da Aristotele fino alla grammatica razionale di Portoreale, e soprattutto, come vedremo, ancor oggi, è vista come un riflesso speculare del mondo. Il mondo è fatto in un certo modo e la lingua riflette punto per punto il mondo così come è fatto.

A partire dal tardo Seicento si va affermando una seconda visione, che sorge in parziale polemica con la prima, e giunge a maturità con la linguistica « storica » ottocentesca. Se vogliamo insistere sull'immagine dello specchio, questa seconda concezione ci ha insegnato che lo specchio della lingua, questo specchio che riflette il mondo, non è nato tutto d'un getto;