

Alla ricerca della concretezza perduta. Riflessioni su educazione linguistica ed educazione letteraria a margine della polemica sull'«appello dei 600»

Daniele Lo Vetere

1. Scatole cinesi

I dibattiti e le polemiche – certo con più evidenza da quando esistono i social network, ma a ben guardare da sempre – sono a volte giochi di scatole cinesi, in cui i contesti interpretativi impazziscono.

La polemica sull'«appello dei 600» non ha fatto eccezione. Bisogna dire che il la al discordo è stato dato dal contenuto stesso dell'appello, molto confuso, perché mescolava senza distinzione problemi di apprendimento linguistico, di disciplina e “serietà”, di valutazione, di tenuta del sistema scolastico. Da questo iniziale passo falso, però, si è arrivati allo scontro tra Reazione e Progresso.

Ma nel caso del dibattito sull'apprendimento della lingua, il discorso è aggravato da una confusione originaria, che data agli Sessanta e Settanta, quando si è cominciato a parlare di educazione linguistica. I corti circuiti che da allora ci accompagnano sono, schematicamente, questi: sovradeterminazione politica delle pratiche didattiche, per cui ci sarebbero pratiche di destra e pratiche di sinistra; sovrapposizione, per non dire perfetta coincidenza, tra educazione linguistica, inclusione sociale, partecipazione alla vita democratica; confusione tra teoria e prassi, per cui si rimuove la differenza costitutiva tra prescrizioni magari sensate al livello della scienza linguistica ma non sempre facili da applicare sul terreno della didassi.

In questo quadro rimettere ordine non è facile. Le vecchie questioni ancora non sono state risolte che già le priorità (e le mode) sono altre. Infatti oggi, se si parla di educazione linguistica, lo si fa spesso a partire da rilevazioni internazionali sugli apprendimenti, che hanno stravolto il quadro generale dei valori di riferimento degli anni Sessanta-Settanta per inscrivere il dibattito nel subdolo campo della governamentalità. O, ancora: si parla sì, davvero, di apprendimento della lingua materna, ma entro un quadro concettuale dedotto dalle “competenze chiave europee”, come se l'educazione fosse un oggetto da misurare sulla base di parametri astrattamente funzionali, indipendentemente dai contesti dentro i quali essa vive ed è storicamente vissuta.

Se aggiungiamo la confusione massima intorno alla questione della formazione dei docenti, il panorama diventa desolante. Si pensi solo all'ultima proposta di aggiornamento degli insegnanti, dell'anno scorso, nella quale le discipline e le didattiche disciplinari erano *completamente* assenti, sostituite da un patetico chiacchiericcio in didattichese.

Se qualcuno dei problemi che avviliscono la scuola sarà risolto, ciò dipenderà dalla qualità del dibattito *culturale*, intendendo ovviamente per culturali anche le questioni didattiche, persino quelle più spicce. Tutto sta a intendersi sul significato di "didattica". Io credo che essa sia un sapere pratico e politico in senso aristotelico, non, come va per la maggiore oggi, un sapere tecnico-ingegneristico o una mediazione banalizzante e ludica.

Considerato tutto ciò, scelgo un tema che riporti l'attenzione su questioni passate, oggi in ombra ma ancora irrisolte, un tema che è di stretta pertinenza culturale e che è specifico della storia italiana: il rapporto tra educazione linguistica ed educazione letteraria. Forse è un tema collaterale rispetto alla recente polemica, o forse no: in ogni caso, quanto meno, si sarà fatta un po' di non inutile storiografia.

Lo focalizzazione è quella di chi sta "dall'altra parte della barricata" rispetto ai lettori di una rivista di critica letteraria: chi si occupa di educazione linguistica. Spero che il parziale straniamento possa essere produttivo.

Alla ricerca della concretezza perduta. Riflessioni su educazione linguistica ed educazione letteraria a margine della polemica sull'«appello dei 600»

2. Un tema inevaso: educazione linguistica ed educazione letteraria

L'espressione «educazione letteraria» nasce come calco di «educazione linguistica», ma non si tratta solo di una derivazione lessicale, perché l'implicazione è anche di natura concettuale. Nella nostra tradizione didattica – e mi riferisco alla tradizione di lungo periodo, da De Sanctis in giù – la materia «italiano» si è per lungo tempo identificata completamente con la letteratura. È anche la nascita dell'idea di educazione linguistica, perciò, che ha spinto l'insegnamento della letteratura a riflettere sui propri mezzi e fini specifici, non più coincidenti con la totalità dell'insegnamento dell'italiano. Ma la separazione fece nascere il problema di stabilire quali fossero i reciproci rapporti fra i due ambiti:

In un'ottica orizzontale [...] si tratta di un rapporto di opposizione (E[ducazione] L[inguistica] *versus* E[ducazione] Lett[eraria]), di inclusione dell'una (ELett) nell'altra (EL) o viceversa (dell'EL nell'ELett), o ancora di intersezione? E in una prospettiva verticale, l'EL deve nella scuola precedere l'ELett? oppure deve accompagnarla, magari alternando l'una con l'altra?¹

¹ W. Castellino, S.C. Sgroi, *L'Educazione letteraria nei programmi scolastici*, in *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, a cura di C. Lavinio, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 359-374: p. 359.

Nelle *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica* del Gisel (1975) il rapporto tra le due educazioni sembra essere risolto in termini piuttosto chiari. Il documento non parla esplicitamente di letteratura, perché gli obiettivi che si dà sono esclusivamente linguistici, ma è comunque possibile dedurre una presa di posizione dai principi generali enunciati: la letteratura non è un linguaggio separato, ma solo uno dei «modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.)» (tesi VIII). Dunque EL include ELett.

Integriamo dunque questa scarna enunciazione con una più recente del Gisel:

Tra i vari usi della lingua e i vari linguaggi, un rilievo a parte esigono gli usi letterati (poesia e prosa) e i linguaggi artistici, i quali, fondati su un sapiente raffinamento dei mezzi espressivi usuali, e spesso a capo di secolari tradizioni espressive, rioperano potentemente sul patrimonio linguistico di chi è messo nelle condizioni di accedervi. Per queste ragioni educazione linguistica ed educazione letteraria devono operare affiancate. [...]

L'educazione letteraria ha finalità che in parte eccedono l'ambito puramente linguistico,²

e sono l'educazione all'immaginario, la crescita interiore ed emotiva data dal rispecchiamento dell'esperienza di sé in quella degli altri, l'educazione al senso estetico.

Qui la formulazione è abbastanza sfaccettata ma non priva di ambiguità, giacché sembra non voler scontentare nessuno: dapprima sembra che si ribadisca la formulazione del '75, per cui la letteratura sarebbe solo uno dei possibili usi linguistici («tra i vari usi della lingua e i vari linguaggi»), poi si afferma che le due educazioni procedono autonomamente, ma non del tutto *iuxta propria principia*, andando piuttosto «affiancate» per un reciproco arricchimento (dunque EL e Elett si intersecano): sia perché i linguaggi letterari «rioperano potentemente sul patrimonio linguistico», sia perché (lo si dice poco dopo le righe citate) i testi letterari sono comunque testi verbali e la loro lettura presuppone il possesso di tutte le abilità linguistiche. Infatti può fruire dei testi letterari solo «chi è messo nelle condizioni di accedervi»: dunque EL precede ELett (primo ciclo-secondo ciclo? biennio-triennio?). Ma a conti fatti, sembra restare qualcosa di profondamente irrelato fra le due educazioni, poiché da un lato si afferma che quella letteraria eccede quella linguistica, come se la perfetta effabilità del linguaggio saussurianamente descrivibile non po-

2 Gisel. Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica*, in *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle «Dieci tesi»*, a cura di Gisel, FrancoAngeli, Milano 2007 («Quaderni del Gisel»), p. 388.

tesse contenere l'ineffabilità del letterario; dall'altro si dice (a poca distanza dalle righe citate) che è bene non creare un'ancillarità della lingua verso la letteratura, facendo uso didattico anche di testi non letterari (funzionali allo studio, professionali, ecc...).

Remo Ceserani, guardando alla prospettiva storica di lungo periodo, ha osservato che nell'educazione umanistica e gesuitica letteratura e linguaggio erano appresi *contemporaneamente*, come esercizio retorico, ma che negli anni Settanta i modelli forti della linguistica e della semiotica hanno separato queste due educazioni. Egli nota una forzatura ideologica e una rigidità dovuta alla «riduzione della comunicazione linguistica a pura abilità tecnica e funzionale», nonché l'inconsapevole adesione alla generale tendenza a testualizzare il mondo e sacralizzare il testo; nonostante ciò, riconosce allo strutturalismo di avere promosso un profondo e positivo rinnovamento della didattica.³

C'è quindi, forse, proprio in Italia, un legame più spontaneo di quanto possa non apparire a prima vista tra linguaggio e letteratura. Lo ha ricordato Tullio De Mauro: se in altri paesi l'educazione letteraria e l'educazione linguistica devono sforzarsi di trovare convergenze mai esistite, da noi queste sono spontanee e

sono state create dalla stessa nostra storia linguistica e politico-sociale. Il filo che ha tenuto vivo l'italiano fuori della Toscana, con tutte le implicazioni sociopolitiche di ciò, il filo che del fiorentino scritto antico ha fatto la lingua nazionale dell'Italia preunitaria e unita, è un filo letterario e poetico. [...] a) La nostra pronunzia standard reale dell'italiano è, secondo la formula di Francesco D'Ovidio, quella di un italiano 'letto' e non già udito da vive voci e letto in testi prevalentemente letterari, anzi poetici: *Commedia*, *Canzoniere* e, anche a livello popolare [...] *Orlando Furioso* e *Gerusalemme*. b) Le condizioni linguistiche e socioculturali del paese fino a tutti gli anni '50 del Novecento portarono a fare coincidere il cetto (esiguo) dei non toscani (e non romani) italofoeni attivi con lo strato (esiguo) di chi nella scuola postelementare e secondaria aveva avuto una più o meno ben fatta educazione letteraria. [...] Più che per ogni altra lingua dell'Europa d'oggi, una buona educazione alla conoscenza (occorre aggiungere 'diretta?') dei testi letterari pare indispensabile al sapersi muovere entro la norma e le tradizioni d'uso della lingua italiana. Leggerli e rileggerli a *viva voce*, Dante e Montale, Leopardi e Sanguineti o chi preferite, è il culmine di una efficace pratica linguistico-educativa che dia a tutti e tutte tutti gli usi della lingua.⁴

Alla ricerca della concretezza perduta. Riflessioni su educazione linguistica ed educazione letteraria a margine della polemica sull'«appello dei 600»

3 R. Ceserani, *La letteratura in classe*, in *Imparare ad imparare. Imparare ad insegnare. Parole di insegnanti ad uso di studenti*, a cura di F. De Giovanni e B. Di Sabato, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2008, pp. 193-202.

4 T. De Mauro, *Perché Shakespeare non ha scritto un «About popular language»*, magari in antico sassone?, in *Educazione linguistica e educazione letteraria*, cit., pp. 21-26: p. 23.

3. *Langue e parole. L'aporia costitutiva dell'insegnamento*

Nelle *Dieci Tesi* Gisel il linguaggio verbale è considerato nella sua integralità di strumento euristico e cognitivo, di ricezione e comunicazione di messaggi, di trasformazione dell'esperienza (negli usi emotivi e argomentativi) ed è definito il principale mezzo di espressione della capacità simbolica o semiotica dell'uomo. Le *Tesi* pongono una fortissima attenzione alla dimensione concreta del linguaggio, persino a quella corporea, e imputano alla pedagogia linguistica tradizionale proprio l'astrattezza, l'ossessione per gli aspetti più superficiali della lingua (come l'ortografia), l'incapacità di educare a un possesso pieno dello strumento anche negli aspetti più profondi e invisibili (come la ricezione e la «la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni», III tesi). In una formula: le *Dieci Tesi* propugnano un'educazione linguistica che proceda dalla «grammatica vissuta» e, attraverso una lunga serie di mediazioni, giunga alla «grammatica riflessa o esplicita»,⁵ invece di fare il contrario, o di fermarsi a questo secondo livello, come era tradizione.

L'«appello dei 600» è stato criticato da molti linguisti proprio perché restava ancorato al secondo tipo di grammatica. Ma se si leggono i bilanci di chi si occupa da decenni di educazione linguistica, si rileva una nota comune: la constatazione di un fallimento e un tocco di disillusione. Dopo molti anni dalle *Tesi* Gisel, le pratiche riduttive e astratte nell'educazione linguistica sono ancora predominanti.⁶ Tutti sono scontenti, insomma: chi dà la colpa a don Milani e De Mauro e chi rileva che i loro insegnamenti sono ancora inattuati. Dove starà mai l'inghippo?

C'è una ragione che definirei strutturale (solo perché «ontologica» suonerebbe pretenzioso) che spiega quest'incapacità di cogliere la complessità del linguaggio *in atto*, senza ridurne lo studio a pratiche didattiche stereotipe, ripetitive, prescrittive. Sempre Tullio De Mauro ha osservato che già Saussure denunciava come eccessivamente complicate le formalizzazioni grammaticali degli studiosi (la «grammatica riflessa o esplicita»), incapaci di esplicitare le norme tacite della «grammatica vissuta». Insomma, Saussure dubitava che i parlanti davvero usino un sistema così complesso come quello della *langue* per gestire la *parole*.⁷ La conseguenza, lasciata implicita da De Mauro, è che anche l'insegnamento resti sempre e soltanto al livello della prima.

5 T. De Mauro, *Le «Dieci tesi» nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta*, in *Educazione linguistica democratica*, cit., pp. 42-55.

6 Cfr. A. Colombo, *Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?*, in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di U. Cardinale, Unipress, Padova 1999, pp. 173-182, e M.L. Altieri Biagi, «Creatività», *parola ambigua*, *Educazione linguistica e educazione letteraria*, cit., pp. 67-85.

7 De Mauro, *Le «Dieci tesi» nel loro contesto storico*, cit., e S. Ferreri, *Intervista a Tullio De Mauro. Passato e futuro dell'educazione linguistica*, in *Educazione linguistica democratica*, cit., pp. 56-74.

Basta aprire uno dei molti manuali di «grammatica e comunicazione» in uso nei bienni e nelle scuole medie, per notare come il vasto campionario della linguistica offerto agli insegnanti (dal modello della comunicazione di Jakobson, alle tipologie testuali, alla presentazione delle quattro abilità) trasformi quelli che dovrebbero essere strumenti da usare in classe per sviluppare le abilità e le competenze in oggetti essi stessi di studio, in nuovo nozionismo: ma è un banalissimo esempio di reificazione. Questo slittamento fu colto molto bene già da Gaetano Berruto, in anni molto vicini alla diffusione delle *Dieci Tesi*:

[Credo che] il fallimento per lo meno parziale dei tentativi di rinnovamento dell'educazione linguistica sia in qualche misura dovuto anche all'impostazione "illuministica" che si dà in molti casi al problema. In altre parole, non va creduto né che la linguistica sia un *passé-partout* per la didattica, né che basti giustapporre principi e nozioni di linguistica, di psicopedagogia, di semiologia, ecc..., per fondare una "nuova educazione linguistica": democratica, alternativa, libera, creativa, e chi più ne ha più ne metta. Al contrario, intendo sostenere che l'impostazione di soluzioni al problema – che, non va dimenticato, non sono date per improvvisa "rivelazione", ma vanno faticate e sperimentate per tentativi ed errori – va cercata più a monte.⁸

La difficoltà di mettere al centro della didattica non il sistema linguistico ma le sue concrete realizzazioni, verificate nell'idioletto di ciascuno studente, è in effetti lo stesso genere di difficoltà che si incontra nella didattica della letteratura, i cui difetti sono ben noti. Le accuse di astrattezza e inutile nozionismo rivolte negli anni allo storicismo e al formalismo possono, credo, essere ricondotte a questo stesso comune denominatore: allo storicismo, negli anni Settanta e Ottanta, fu addebitata la colpa di sommergere i testi in un mare di "discorsi su", retorici e autoreferenziali; ma la stessa accusa poté poi essere mossa proprio al formalismo strutturalista, il quale, pur proponendosi una radicale riforma della didattica in nome della «centralità del testo», finì a sua volta per soffocarlo sotto una coltre di strumenti chirurgici.

Quello che ho chiamato, con termine specifico della linguistica, «idioletto» è ciò che nel campo degli studi letterari si chiama *esperienza del lettore*, e che è sfuggente e imprevedibile. In fondo chi cerca da tempo come insegnare la *parole* assomiglia molto a chi si interroga su come far diventare la classe una «comunità ermeneutica».⁹

Ma c'è solo un modo per contenere (non risolvere) l'aporia dell'irraggiungibilità della concretezza individuale dell'esperienza: è curare la for-

Alla ricerca della concretezza perduta. Riflessioni su educazione linguistica ed educazione letteraria a margine della polemica sull'«appello dei 600»

8 G. Berruto, *Linguistica e didattica: problemi e riflessioni*, in *Didattica dell'italiano*, a cura di M. Ricciarini, Stampatori, Torino 1976, pp. 67-93: pp. 68-69.

9 R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2013.

mazione *culturale* degli insegnanti che se ne dovranno occupare. Che le università e le scuole di specializzazione facciano leggere tantissimi *classici* della letteratura, della critica e teoria letteraria, della linguistica, della glottodidattica (con particolare attenzione per la lettura e la comprensione del testo). Solo insegnanti agguerriti possono mettere in atto pratiche *un po' meno* riduttive. Ma finché il chiasso intorno a noi sarà quello dei piani di aggiornamento ministeriali e delle rilevazioni OCSE, condito da battaglie tra Reazione e Progresso, non vedo molto spazio d'azione.