

Il 4 maggio l'ASLI e l'Accademia della Crusca hanno organizzato una tavola rotonda sul tema "Novità sull'italiano. Politica linguistica, scuola e università", con evidente riferimento alle recenti 'discussioni' sul declino dell'italiano, la lettera dei 600, Mastrocola ecc. , ma in una prospettiva non polemica bensì costruttiva. Hanno partecipato Monica Barni, Presidente del DILLE (Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa), Massimo Palermo, coordinatore dell'ASLI Scuola, Alberto Sobrero, Segretario del GISCEL, Luca Serianni e Rosario Coluccia, Accademico della Crusca.

Segue il testo dell'intervento del Segretario GISCEL.

Accademia della Crusca – ASLI

Giornata di studio "L'italiano a scuola"

Intervento di Alberto Sobrero

Comincio non dal primo o secondo ciclo, come s'usa, ma dall'Università. E parto da una premessa ormai ovvia. Parlato e scritto di molti studenti universitari sono insoddisfacenti (doverosa specificazione: molti, non tutti. E qui ci sarebbe molto da dire sulle generalizzazioni catastrofiste a cui tutti tendiamo ad abbandonarci... ; ma è un altro discorso). Nel seguire le tesi di laurea si dedica sempre più tempo a revisionare la lingua che i contenuti delle stesure via via proposte. E le lamentele sull'italiano approssimativo degli studenti costituiscono un topos ricorrente nelle conversazioni fra colleghi: ogni professore può sempre esibire citazioni dal suo personale 'io speriamo che me la cavo'.

Il problema lo avvertono, lo avvertiamo tutti, ma in modo strabico, o meglio presbite: i difetti si vedono, ma da lontano, in modalità narrativa-conversazionale. Se il fuoco si avvicina la visione si allontana: e quando – invece di guardare lontano - ci muoviamo nel nostro orticello, spesso agiamo come se il problema non esistesse, o almeno non coinvolgesse la nostra responsabilità. Se poi ci sfiorasse il dubbio di avercela, qualche responsabilità, arriva in soccorso la sindrome del cattivo insegnante: scarichiamo le 'colpe' sugli insegnanti di liceo, che le scaricheranno su quelli delle medie, e questi sui colleghi delle elementari, giù giù fino all'asilo nido.

Come si manifesta questa sostanziale indifferenza del docente universitario? In molti modi. Ne cito solo tre, per ovvie ragioni di tempo.

A) nell'università italiana, mediamente, il docente pone molta ma molta più attenzione alla ricerca che alla didattica (lezioni-esame-tesi). Vale per il professore di fisica come per quello di diritto. Il suo destinatario ideale è spesso un astratto studente ideale piuttosto che lo studente reale. Del quale non sa assolutamente nulla: per limitarci a ciò che facilmente potrebbe conoscere, non sa

nulla – e nulla si preoccupa di sapere – sulle sue competenze linguistiche pregresse e sul suo background culturale.

B) Nella didattica – in particolare delle aree umanistiche - raramente si tiene conto di un fatto, che pure tutti conosciamo benissimo (e magari lo portiamo a tema nei nostri corsi): le strutture del parlato si trasformano sempre più velocemente, e quelle dello scritto tendono a seguirle. Ma spesso in classe ci si comporta come se Dante e Foscolo fossero contemporanei di Vasco Rossi o di Francesco Gabbani. E non ci chiediamo perché sui social piovano richieste di ‘traduttori’ di Boccaccio o di Manzoni... Coerentemente, non abbiamo cambiato le tecniche ‘storiche’ di educazione alla scrittura (ma tema che questa etichetta sia un po’ troppo generosa).

C) Causa e conseguenza naturale, il terzo dei nostri sintomi di indifferenza: la carenza di prove scritte (non sono tali i test con ‘crocette’): i ragazzi continuano ad arrivare alla scrittura della tesi con le stesse competenze di scrittura che avevano alla fine delle superiori, anzi ulteriormente svigorite dall’uso ridotto degli ultimi 4-5 anni: la metafora della ruggine calza perfettamente.

Domanda: che fare?

Se così stanno le cose in buona parte dell’Università italiana, le prime immediate misure, prima ancora di cercare un capro espiatorio, vanno prese qui ed ora. Sono misure di buon senso, che molti docenti già adottano, indicandoci la strada su cui procedere. Cito esempi quasi a caso.

- Incrementare le prove scritte, ma con criteri di efficacia didattica: ad esempio, far produrre testi che per approssimazioni successive diventano testi scientifici o quasi-scientifici, mediante la pratica di una scrittura ‘assistita’.

- Monitorare le competenze soprattutto lessicali, ma anche sintattiche, nelle lingue speciali oggetto di insegnamento; avviare progressivamente al possesso sicuro delle specificità testuali del parlato ben pianificato e delle varietà di tipi testuali (ad esempio i testi argomentativi)

- Utilizzare per fini didattici le interlingue d’apprendimento, considerando lo studente come un apprendista. Dunque: stimolare la produzione di interlingue via via più prossime alla lingua-bersaglio. E questa è una responsabilità della didattica disciplinare.

- Considerare i lavori di seminario, le tesi e le tesine come occasioni di scrittura assistita: vanno pensate, organizzate (magari con strutture che fanno capo a un pool omogeneo di discipline: cosa che al momento ha ancora, troppo spesso, il sulfureo odore della pratica eretica), e vanno adeguate ai percorsi odierni della comunicazione (ad es. assicurando a tutti la capacità di usare correttamente le risorse informatiche a disposizione).

Scusate: dimenticavo di citare la fonte di queste considerazioni. Scusate l’autocitazione, ma devo dire che sono tratte tutte, con poche modifiche, da Sobrero-Lavinio, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia **1991**. Un testo uscito 26 anni fa... Vuol dire che il problema è davvero

antico. E che non possiamo scrollarcelo di dosso addebitandolo a sms, facebook, twitter, whatsApp, faccine. Nessuno di questi strumenti di corruzione della nostra bella lingua era ancora nato, nel 1991...

Diamo un'occhiata anche al primo e secondo ciclo.

Andiamo subito al sodo. Il problema non è quanta educazione linguistica si fa ma quale. Se, come sempre più spesso torna ad accadere, l'educazione linguistica si riduce alla grammatichetta, fatta di regole ed eccezioni, elenchi da studiare a memoria, non serve a nulla: e forse, più se ne fa peggio è.

Anche in questo caso, se riprendiamo in mano testi di epoca non sospetta – diciamo di mezzo secolo fa - troviamo inattesi e impressionanti elementi di persistenza, tanto nelle diagnosi quanto nelle terapie proposte. Rispetto alla situazione denunciata dalle Dieci Tesi GISCEL, ad esempio, in molte, troppe scuole:

- è tuttora trascurato il retroterra linguistico degli allievi che non sono italofoeni nativi (allora si trattava dei dialetti, ora delle lingue immigrate);

- è ancora diffusissima, se non normale, l'assoluta centralità della produzione scritta, con i suoi modelli di italiano letterario o 'scolastichese', e lo è ancor di più la pratica ottocentesca del tema, mentre si continuano ad ignorare altre forme di scrittura certamente più frequenti e utili nella vita reale, quali prendere buoni appunti, sintetizzare, saper produrre testi diversificati sulla base della specificità contestuale, e così via;

- sono ancora del tutto sottovalutate le abilità ricettive, orali e scritte: per le quali poco si sa e poco si fa per quanto riguarda soprattutto capacità di pianificazione e di organizzazione testuale;

- l'insegnamento grammaticale consiste per lo più in attività di memorizzazione e di applicazione meccanica e compulsiva; senza contare che sono in parte fondate su teorie del funzionamento d'una lingua antiquate o equivocate, se non inventate;

- è superficiale, e spesso nozionistico, lo studio delle varietà della lingua, dei registri, delle lingue speciali. Perché l'italiano è spesso, ancora, concepito come monocorde;

- è non rara ma eccezionale una didattica attenta alla trasversalità dell'educazione linguistica, così com'è marginale il ruolo delle tipologie testuali, l'uso attivo e ragionato del vocabolario.

- non in tutte, e forse neanche nella maggior parte delle scuole, si fa vera 'riflessione sulla lingua', con la scoperta 'partecipata' delle regole di funzionamento del linguaggio verbale e la consapevolezza del divenire storico della lingua. In troppo pochi casi l'approccio alla lingua è di

tipo scientifico: quell'approccio per cui si parte da osservazioni e discussioni, si osservano regolarità e si avanzano ipotesi, che poi vengono falsificate.

In molte, troppe scuole queste cose non si fanno. Eppure **ci sono tutte, o quasi tutte, nelle Indicazioni nazionali**. E c'è una letteratura notevole sulla didattica dell'italiano più aggiornata ed efficace. Il solo GISCEL, negli ultimi 40 anni, ha prodotto una mole impressionante di materiali a dir poco di buon livello: esperimenti, ricerche vere e proprie, progetti didattici disciplinari e trasversali ecc.

Non siamo così stolti da cavarcela attribuendo ogni colpa alla pigrizia dei nostri insegnanti. E' il momento di prendere atto che il problema è squisitamente politico.

NON è stato fatto, negli ultimi 30 anni, alcun piano di formazione 'a tappeto' degli insegnanti: e le Indicazioni, quando va bene, giacciono neglette negli scaffali delle Presidenze o negli scantinati del Ministero;

NON si è programmata una robusta iniezione di discipline linguistiche e affini (linguistica educativa, linguistica acquisizionale, sociolinguistica ecc.) nelle varie offerte didattiche universitarie. Non è politicamente corretto dirlo, ma tutti sappiamo che i piani di studio della maggior parte delle Facoltà umanistiche sono dominati dalle Letterature (anche in molte Facoltà di Lingue), in imbarazzanti rapporti di forza con le altre aree disciplinari (compresa la linguistica e la didattica della lingua). Il primo problema è lì: perché l'Università è il pilastro della formazione dell'insegnante.

NON si sono riformati i programmi della scuola secondaria superiore: coerentemente con la politica seguita nelle Università, fin dal triennio della secondaria le ormai poche ore di Italiano sono dedicate esclusivamente alla letteratura. Come dire: i giochi sono fatti, meglio non occuparsi più delle competenze linguistiche dei ragazzi. Il problema è aggravato dal misero monte ore dedicato ormai all'italiano. A questo punto, se vogliamo fare una proposta, dobbiamo evitare una guerra fra poveri, e batterci perché tanto la lingua quanto la letteratura abbiano uno spazio adeguato nel monte ore delle scuole secondarie superiori.

NON si è colto l'occasione offerta da una Legge dal nome così propiziatario di 'buona scuola' per dare strumenti di conoscenza linguistica moderni in mano agli insegnanti. Anzi, la 170 si distingue per passi indietro molto preoccupanti, come quello segnato dall'art. 19 del Decreto legislativo di attuazione della stessa 170, là dove di fatto si elimina con un colpo di spugna la possibilità di accertare competenze di scrittura mature e realistiche, reintroducendo la forma antiquata del 'tema' come prima prova della Maturità, senza che in Italia si sia aperta una sia pur minima discussione fra insegnanti ed esperti di educazione linguistica.

NON pare neppure all'orizzonte un piano sistematico di aggiornamento sui grandi temi che oggi hanno a che fare con l'educazione linguistica: l'accoglienza e l'inclusione, la trasversalità, l'uso delle fonti, la scrittura nelle forme testuali più attuali, le nuove forme di comunicazione, la multimodalità, le nuove forme della didattica (ad esempio la didattica rovesciata).

Ancora una volta, anzi oggi più che mai, gli obiettivi didattici e pedagogici sono strettamente connessi con gli obiettivi di politica culturale, e pare scontato che su entrambi i livelli si debba svolgere, con lucidità e coerenza, un'opera urgente di sensibilizzazione, riflessione, intervento delle nostre Associazioni. Non solo 'marciare divisi per colpire uniti' ma proprio trovarsi per ragionare, confrontarsi, unirsi.

Gli obiettivi sono troppo importanti, e i ritardi che si sono accumulati hanno reso improcrastinabile la necessità di mirare in tempi brevi, davvero, a una 'buona scuola'. Cominciamo, per la lingua italiana, almeno con l'obiettivo di una 'buona didattica'.

Alberto Sobrero