

ALBERTO SOBRERO

Norma e variazione, nella società e nella classe

Si esamina il passaggio da un insegnamento dell’italiano basato su una concezione monolitica e normativa a una varietistica e non meramente prescrittiva. Si identifica questo passaggio nel rinnovamento della linguistica, nella prima metà del Novecento, e nel conseguente rinnovamento dell’educazione linguistica, avvenuto nella seconda metà del Novecento e recepito da Programmi scolastici e Indicazioni nazionali a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. Si rileva poi, nei documenti ministeriali ed europei più recenti un graduale e preoccupante ritorno alla prevalenza di un approccio normativo, e si utilizzano vari indizi convergenti per mostrare il ruolo ancora marginale dell’approccio varietistico nelle pratiche reali di educazione linguistica, nelle scuole italiane. Infine si richiamano le motivazioni didattiche, pedagogiche e sociali di un’educazione linguistica democratica, oggi più che mai determinante per la crescita non solo linguistica ma civile e sociale dei ragazzi.

Parole chiave: educazione linguistica, varietà della lingua, programmi, Indicazioni, norma linguistica.

La storia recente della didattica della lingua italiana si muove – in modo ora più ora meno oscillante – lungo una linea che ha ai due estremi una concezione tradizionalmente normativa e una sostanzialmente varietistica. Dall’una e dall’altra discendono conseguenze ‘forti’ sul comportamento dell’insegnante in classe; è inutile nascondersi che a ciascuna di esse corrisponde anche una visione diversa (rispettivamente regressiva e progressiva) della società.

La terminologia linguistico-pedagogica non sempre aiuta l’insegnante ad orientarsi: anzi, spesso – volutamente o no, questo qui non importa – disorienta.

Prendiamo il sintagma ‘competenza linguistica’. Nel passare dalla linguistica alla didattica dell’italiano è diventato ambiguo: nella ‘vulgata’, diffusissima nelle scuole d’Italia, la competenza che il bambino deve acquisire per maneggiare bene la lingua è la capacità di intendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, mor-

fologico, sintattico e lessicale, e dà luogo ad attività didattiche che mirano a far acquisire conoscenze ed abilità relative alla varietà ‘media’ o ‘comune’ dell’italiano. Ma, come sappiamo bene, quelle che l’allievo deve acquisire sono in realtà le competenze che permettono di agire usando specificamente strumenti linguistici: sono dunque competenze non solo linguistiche in senso stretto ma anche sociolinguistiche, pragmatiche e comunicative. Accedendo a questa considerazione ‘allargata’ di competenza linguistica (cioè a una competenza *rectius* comunicativa) si apre un orizzonte completamente diverso: l’oggetto su cui si lavora non è più una lingua monolitica ma un set di lingue e di varietà e variazioni della lingua; il livello di competenza linguistica non si misura più con il solo rispetto delle norme grammaticali ma anche con il grado di padronanza delle regole che governano l’interazione comunicativa e che portano a scegliere le varietà e i tratti di lingua più adeguati a ogni contesto, a ogni interlocutore, a ogni argomento.

Questa interpretazione ‘estesa’ del concetto di competenza linguistica, oggi irrinunciabile, sino alla seconda metà del secolo scorso non aveva corso; e non poteva averlo, perché né la linguistica teorica né la pedagogia avevano sviluppato riflessioni esplicitamente e sistematicamente orientate sulla considerazione sociolinguistica che sottende la prospettiva varietistica.

Solo nell’ultimo mezzo secolo varietà e variazioni come dimensioni della lingua sono ‘transitate’ nei programmi e nelle indicazioni ministeriali, cioè nell’anticamera dell’attività didattica quotidiana (ma, come vedremo, il passaggio dall’anticamera all’officina didattica è stato ancor più tardivo: per molti versi è ancora di là da venire).

Ancora nei Programmi Ermini, del 1955, il modello di lingua era assolutamente monolitico: la variazione diafonica – come ai tempi di Pinocchio – era indice di scarsa padronanza del linguaggio: la frase-chiave è “Una persona dimostra tanto meglio la sua padronanza di linguaggio, ossia di raziocinio e di gusto, quanto più scrive come parla e parla come scriverebbe”. Nei Programmi della scuola media unica (1963, ministro Gui) c’è un cenno alla variazione diacronica, ma in generale la prospettiva linguistica è ingenua, la terminologia è impacciata. La linguistica, in definitiva, risulta funzionale – e subordinata – alla storia. Frase-chiave:

la lingua non deve essere presentata come qualcosa di fatto una volta per sempre, ma come qualcosa che si è andata facendo via via nei se-

coli, e che ogni giorno si trasforma; cioè, anche lo studio linguistico deve concorrere alla formazione del senso storico.

Al confine tra ingenuità, ignoranza – in senso proprio – e negazionismo.

Anche perché lo stesso 1963 non è solo l'anno della scuola media unificata: è anche l'anno della *Storia linguistica dell'Italia unita*, il libro che – anche riprendendo, rielaborando profondamente e portando a sistema osservazioni importanti ma sparse degli ultimi anni – rivoluziona la linguistica italiana e la didattica dell'italiano. La descrizione sincronica e diacronica della nostra lingua proposta da De Mauro assegna un ruolo di primo piano alla variazione: variazione diatopica (è qui la prima identificazione e la più ricca caratterizzazione delle varietà regionali di italiano, che arriverà a compimento nell'edizione del 1970), diamesica (scritto e parlato, lingua dei giornali e lingua dei mezzi di comunicazione di massa), diafasica (registri e sottocodici: si veda, per tutti, il capitolo dedicato alla lingua della legislazione italiana), diastratica (l'italiano popolare unitario). De Mauro esplicita chiaramente la funzione nello stesso tempo scientifica e didattica di questo libro, nel quale la variabilità e la variazione appaiono come costitutivi della lingua stessa: nell'avvertenza all'edizione del 1970, dopo aver ringraziato “insegnanti di italiano fuori d'Italia e maestri elementari e professori di scuola media italiana che hanno già tratto profitto da queste pagine nel loro insegnamento” dichiara esplicitamente:

questo libro si ripropone a coloro che già da oggi vogliono fare scuola in modo non repressivo, ma critico, non puristico ma consapevole della complessa stratificazione delle norme linguistiche dell'Italia d'oggi (De Mauro 1970: XV).

Da quella data, e grazie a quel libro, nulla è più come prima. Negli anni successivi, grazie anche all'affermazione della sociolinguistica in Italia (la *Sociologia del linguaggio* di Fishman è tradotta nel 1975, *Il continuo e il discreto nel linguaggio* di Labov esce nel 1977), a studi variazionistici di alto livello (ad esempio Giovanni Nencioni 1976), alla tematizzazione della situazione sociolinguistica italiana nel famoso VIII Congresso internazionale della SLI (Simone & Ruggiero 1977), una visione più articolata, dinamica e stratificata della lingua tracima dall'alveo dell'accademia, inondando – anche se in parte, anche se lentamente – i fertili ma inesplorati campi dell'educazione linguistica.

Sono gli anni delle sperimentazioni e dell'associazionismo democratico: lo spontaneismo del 1968 si incanala in forme organizzate che danno luogo a movimenti a forte gradiente sperimentale: GISCEL, CIDI, MCE ecc. assorbono integralmente le istanze di rinnovamento dell'educazione linguistica e sperimentano attività nelle quali l'aggettivo *democratica* diventa parola-guida di didattiche mai rigidamente prescrittive, orientate non solo sul sistema-lingua (e sulla sua complessa stratificazione) ma anche sul parlante e sull'apprendente. La tempesta post-sessantottina – e post-settantasettana – favorisce poi la disponibilità del potere politico a riforme che, per la scuola italiana, si concretano in un passaggio importantissimo: i Programmi del 1979 per la scuola media, che recepiscono in gran parte le istanze innovative maturate sino ad allora.

L'innovazione più forte avviene forse proprio nel settore della grammatica, o meglio – come significativamente si comincia a dire – dell'educazione linguistica: si passa esplicitamente da una grammatica prescrittiva e meramente normativa a una grammatica descrittiva, basata proprio sulla variazione linguistica. Frase-chiave:

L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro dell'educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività, e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme.

Da queste asserzioni discendono, a cascata, una serie di affermazioni oggi inconfutabili, quasi scontate, ma allora pressoché rivoluzionarie: “l'insegnamento dell'italiano mira a far conseguire specificatamente il possesso dinamico della lingua” “tutti i linguaggi propri dell'uomo – verbali e non verbali – devono integrarsi nel processo educativo” “l'insegnamento della lingua italiana contribuisce alla maturazione e allo sviluppo della comprensione e della produzione del parlato e dello scritto mediante l'interdipendenza dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere secondo le diverse funzioni e varietà della lingua”.

Al centro delle Indicazioni metodologiche – che fanno da ‘cappello’ teorico ai Programmi – ci sono:

- a) il riferimento degli apprendimenti linguistici a “situazioni particolari ed ambiti territoriali” “tenendo conto delle varietà sociali della lingua legate a fattori geografici”, alla presenza di dialetti diversi

- e di dialetti dislocati per effetto delle migrazioni interne (*varietà diatopiche e diastratiche*)
- b) l'attenzione per "le varietà tipiche, ad esempio, della lingua colloquiale e familiare, della lingua più formale e colta" (*varietà diafasiche*)
 - c) la necessità di sviluppare la capacità di capire e di organizzare la struttura dei discorsi parlati e scritti nelle rispettive caratteristiche (*varietà diamesiche*).

In altre parole, al centro di queste Indicazioni vi è il concetto, la teoria e la pratica della variabilità. Alla quale – e questo secondo me non è mai stato sottolineato abbastanza – è necessariamente subordinata la grammatica: le ‘regole’ della grammatica sono “relative alle varietà linguistiche e alle diverse esigenze espressive: sono inoltre il risultato di una evoluzione storica”, in altre parole, la grammatica ha come fine prioritario non la prescrizione ma la descrizione, con l’ulteriore specificazione che non descrive una realtà monolitica e immobile ma descrive una variabilità, che è inerente alla lingua stessa, è multidimensionale e storicamente evolutiva.

È la lezione di Tullio De Mauro, che in altro contesto, parlando di pratica educativa, rivendicava

l’accentuazione dell’importanza teorico-linguistica (a me allora e sempre assai cara) della variabilità, di quella che chiamavo e continuo a chiamare l’“innovatività permanente” del linguaggio verbale umano e quindi delle lingue (De Mauro 2018: 15).

I programmi della scuola elementare varati nel 1985 (ministro Falcucci) si assestano sulla stessa linea: nel ‘cappello’ teorico si assume che “la lingua è un oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale” e si indica, fra i compiti principali della scuola elementare, quello di

potenziare nell’alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status ecc. e in diverse situazioni comunicative, usando la lingua nella sua varietà di codici, registri, e nelle sue numerose funzioni.

In coerenza con le tappe dello sviluppo cognitivo raggiunte a livello di scuola elementare, la variazione e la variabilità sono centrate sul rapporto fra codice verbale e codici non verbali (l’obiettivo è quello

di “far conseguire la capacità di usare, in modo sempre più significativo, il codice verbale, senza peraltro trascurare altri tipi di codici grafico, pittorico, plastico, ritmico-musicale, mimico-gestuale ecc. che non sono alternativi al codice verbale, ma complementari ad esso”). Tuttavia si indica anche un obiettivo intralinguistico fondamentale: “far conseguire la capacità di comunicare correttamente in lingua nazionale, a tutti i livelli, dai più colloquiali e informali ai più elaborati e specializzati” e si identifica come traguardo quello di “essere consapevoli delle varietà di forme in cui il discorso si realizza in rapporto a contesti differenti (ad esempio, con i compagni di gioco, con i genitori e i familiari, con l’insegnante, ecc.”).

È importante, e strettamente legato alla pluridimensionalità della lingua, il paragrafo dedicato alla correzione. Si rifiutano tanto le soluzioni ‘classiche’ ispirate all’ ‘astratto rigore’ e al ‘fiscalismo valutativo’ quanto le soluzioni opposte – proposte, in quegli anni bollenti, da minoranze ‘ultras’ e in qualche caso realizzate – di accettazione incondizionata e di astensione dall’intervento correttivo e valutativo. In perfetta coerenza con il modello descrittivo della lingua (variazionistico e funzionale), si ribadisce che

è giusto correggere gli errori che l’alunno ha commesso, valutandoli in rapporto alla sua maturità linguistica, al tipo di testo, al livello di comunicazione, all’esistenza di convenzioni, alla situazione extralinguistica in cui la comunicazione è avvenuta.

È forse il primo testo – e comunque uno dei pochi – che mette in relazione gli interventi correttivi dell’insegnante con la multiplarità della lingua. La lingua della variabilità non può dare luogo agli stessi processi di apprendimento-correzione-valutazione della lingua dell’immobilità.

Nelle Indicazioni per il curricolo del 2007 (note come le ‘Indicazioni Fioroni’) il baricentro della variabilità si sposta decisamente sul rapporto fra lingue e linguaggi non verbali, sull’integrazione e sulla commistione dei linguaggi, sulla traduzione da un codice a un altro, sull’impiego dei linguaggi multimediali. Per l’italiano l’obiettivo privilegiato è ora l’acquisizione delle differenze fra i diversi tipi di testo (ricorre in tutte le abilità, in tutti i traguardi, in tutti gli obiettivi di apprendimento), mentre i riferimenti alla variabilità linguistica sono scarsi.

Varietà diatopiche. Curiosamente, l’italiano regionale è visto unicamente in funzione della valorizzazione del dialetto e delle lingue minoritarie:

La percezione dei tratti più caratteristici della propria varietà regionale della lingua agevolerà il legame con i dialetti e ne farà scoprire la vitalità espressiva. L’alunno sarà guidato al riconoscimento della ricchezza idiomatica presente sul suo territorio come premessa alla scoperta delle lingue minoritarie presenti in Italia.

Varietà diafasiche. In questa visione minimalista, delle lingue speciali interessa solo il lessico: fra i ‘traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria’ l’unico riferimento alle varietà della lingua è l’acquisizione di “un primo nucleo di terminologia specifica”: e anche i traguardi posti al termine della scuola secondaria di primo grado non sono più avanzati: “riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso”, coerentemente con gli obiettivi di apprendimento, fra i quali è previsto “controllare il lessico specifico”. Ai registri si accenna cursoriamente: al termine della scuola media l’alunno è capace di parlare variando “opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori”, e sa scrivere testi “di forma diversa”.

Altre dimensioni della variazione: come s’usa dire, non pervenute. Sono praticamente – e, direi, ideologicamente – assenti.

Infine, i Programmi attualmente in vigore: le Indicazioni Nazionali 2012. Riprendono e arricchiscono le Indicazioni Fioroni, recuperando anche alcuni settori dell’educazione linguistica che parevano abbandonati. Fra questi l’educazione alla variazione e alla varietà della lingua.

La variazione diafasica è di gran lunga la dimensione meglio messa a fuoco, anche con importanti riprese e precisazioni: sulle lingue speciali si rileva che

il patrimonio iniziale [cioè il patrimonio lessicale preacquisito] dovrà essere consolidato in un nucleo di vocaboli di base a partire dal quale si opererà man mano un’estensione alle parole-chiave delle discipline di studio: *l’acquisizione dei linguaggi specifici delle discipline deve essere responsabilità comune di tutti gli insegnanti.*

Altrettanto importanti – e forse non abbastanza valorizzate – le indicazioni operative relative alle dimensioni di ampiezza, profondità, automaticità, indispensabili per ampliare la competenza testuale “a seconda delle discipline”, cioè delle lingue speciali. Fra i traguardi della scuola elementare c’è sempre l’acquisizione di un primo nucleo di terminologia specifica, obiettivo ripreso – e anzi un po’ ‘annacquato’ – anche al termine della scuola secondaria di primo grado (“riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso”).

L’espansione del lessico ricettivo e produttivo non è limitata a un generico incremento lessicale, ma è vista nel quadro di un’educazione alla variabilità e alla variazione che abbraccia anche la dimensione diafasica in senso lato e diamesica:

l’uso del lessico, a seconda delle discipline, dei destinatari, delle situazioni comunicative e dei mezzi utilizzati per l’espressione orale e quella scritta richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità di selezione e adeguatezza ai contesti.

Ben interpretato, questo passo conduce alla comprensione dei meccanismi sociolinguistici che presiedono alla stratificazione delle varietà della lingua nella società e guidano le scelte del parlante più funzionali alla comunicazione.

Queste indicazioni sono riprese con altrettanta chiarezza nell’elenco dei ‘Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria’: l’allievo non solo “capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio” ma “riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative” ed “è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)”. Al termine del quinto anno di scuola, riflettendo su testi e su situazioni comunicative che gli sono famigliari, l’alunno sa “riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo”.

Nel passare alla scuola secondaria di primo grado, per quanto riguarda la variabilità gli obiettivi di apprendimento al termine della scuola media sono gli stessi della scuola elementare, enunciati persino con le stesse parole: “riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso” “riconosce il rapporto tra varietà linguistiche / lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo”.

Dopo le Indicazioni Nazionali 2012 non accade nulla di notevole. Ma non è un buon segno: il percorso temporale degli ultimi anni è anzi disseminato di segnali preoccupanti di un nuovo palese arretramento del fronte progressivo-varietistico.

La Legge 107 del luglio 2015 (la cosiddetta ‘buona scuola’) si occupa di didattica solo per esaltare la mitica triade ‘CLIL – coding – business’ e, in subordine, la triade ‘musica – arte – sport’ (che sia secondaria, nella neogrammatica ministeriale, è attestato dalla codificazione in volgare italiano anziché nel ‘prestigioso’ inglese). Del resto, si dichiara esplicitamente che le ‘competenze chiave’ sono quelle digitali e quelle laboratoriali.

Nel febbraio del 2018, poi, il MIUR elabora e diffonde un documento dal titolo “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari”, con il proposito dichiarato di “ricalibrare gli insegnamenti esistenti rileggendo le Indicazioni del 2012, alla luce di nuovi spunti offerti che guideranno le scuole nella predisposizione delle loro offerte formative, della loro progettazione”[sic]. Inutile perdere tempo a cercar di capire questa frase (e altre): il documento non aggiunge e non cambia nulla rispetto alle Indicazioni del 2012, anche se porta – meritoriamente – in primo piano il tema della competenza di cittadinanza, presente nelle Indicazioni ma in realtà poco e male trattato nelle scuole. Quanto ai contenuti delle Indicazioni in tema di insegnamenti, nulla.

Più interessante – se non altro perché più esplicita – la “Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”, emanata il 22 maggio 2018 con il fine dichiarato di aggiornare l’analoga Raccomandazione del 18 dicembre 2006. Il primo posto delle competenze chiave è saldamente occupato, oltre che dalle competenze digitali, dalle competenze imprenditoriali, dalle competenze in materia di cittadinanza, dalla creatività. E le competenze in lingua madre? C’è un vistoso arretramento di obiettivi: la ‘competenza linguistica nelle lingue ufficiali e nelle altre lingue’ è declinata come ‘competenza alfabetica funzionale e multilinguistica’. È illuminante in proposito il confronto con la Raccomandazione del 2006. Ecco un confronto degli obiettivi, relativi al nostro tema:

2006: “conoscenza delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi”

2018: “conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua”. Nessun cenno alla variabilità ‘inerente’, alla stratificazione della lingua, allo specifico delle varietà di italiano.

Ricapitoliamo.

Mezzo secolo fa l’azione sinergica di un radicale rinnovamento della linguistica teorica, della linguistica sperimentale e della linguistica applicata all’insegnamento ha cambiato la prospettiva descrittiva della lingua italiana e ha insieme aperto la strada a un’educazione linguistica basata non sulla distanza della prestazione dell’allievo da una norma-modello ma sulla consapevolezza della varietà e variabilità della lingua. Programmi scolastici e sperimentazioni d’avanguardia hanno lavorato – e bene – su queste acquisizioni teoriche a partire dagli anni Settanta e Ottanta. Poi la spinta propulsiva ha conosciuto fasi alterne, fino a che – negli ultimi anni – ha dato sinistri segnali di indebolimento, se non di marcia indietro. Che cos’è infatti, a proposito del nostro tema, la ‘lettera dei seicento’ del febbraio 2017 se non un’aperta confessione della linguistica delle varietà, per un ritorno al normativismo più rigido? D’altra parte, le disposizioni legislative, le Indicazioni e i vari documenti ministeriali, come s’è detto, hanno ormai imboccato la strada dell’informatica, della manualità, dell’imprenditorialità. Le competenze linguistiche richieste tendono esclusivamente all’alfabetizzazione di base.

Questo excursus ha un fine, che qui dichiaro apertamente: ricordarci che *nessuna conquista è ‘per sempre’, ma al contrario ogni conquista va sostenuta e difesa e rilanciata generazione dopo generazione, anno dopo anno. Sempre.*

Spostiamoci dal piano prescrittivo a quello operativo. La pratica dell’educazione linguistica, nella vita quotidiana in classe, come ha seguito l’andamento apparentemente coerente ma di fatto ondivago delle Indicazioni ministeriali? È riuscita a far tesoro delle esperienze ‘virtuose’ delle scuole di punta? Ha seguito l’andamento progressivo-regressivo determinato – o quanto meno suggerito – dai mutamenti del panorama politico o ha seguito ritmi suoi propri, indipendenti da essi?

Abbiamo pochi dati a disposizione, ma non inducono all'ottimismo. Come alcuni studi hanno appurato – e come molti di noi ricordano bene – a partire dagli anni Settanta il tema della variabilità ha avuto fortune alterne ma sempre all'interno di una presenza complessivamente modesta: nelle grammatiche di 'prima generazione' (anni Settanta) fu trattato con competenza e convinzione solo da Raffaele Simone e Maria Luisa Altieri Biagi (con Luigi Heilmann): i loro testi però – dal punto di vista della numerosità delle adozioni – superarono di poco la dimensione del prodotto di nicchia; nei due decenni successivi il contagio si estese. Analizzando sei grammatiche scolastiche all'epoca molto diffuse, Monica Tassoni nei primi anni Novanta rilevò un miglioramento qualitativo rispetto al decennio precedente:

Le mozioni di principio della sociolinguistica sono state recepite in tutti i testi esaminati e non risultano relegate in "a parte" né in schede di supporto o a corredo di trattazioni ritenute più pregnanti. L'attenzione al tema della variabilità e delle funzioni della lingua mi pare vada al di là del puro livello teorico, infatti la maggioranza dei testi propone esercizi e lavori finalizzati allo sviluppo della competenza comunicativa. (Tassoni 1992: 179).

Ma a conti fatti dal suo studio si ricava che solo Raffaele Simone e Francesco Sabatini – con i loro collaboratori – trattano il tema in modo didatticamente adeguato. Poi, negli ultimi due decenni, il tema si è complessivamente 'diluito' e alleggerito: non solo i testi di grammatica più diffusi ma anche i migliori hanno preferito 'lavorare' sulle strutture della lingua (soprattutto sulla struttura sintattica) dell'italiano 'medio', hanno aggiunto sezioni anche ampie dedicate alle quattro abilità, appendici storiche e rubriche di 'curiosità', ma raramente hanno basato le descrizioni e le analisi su una prospettiva effettivamente varietistica. Persino le riviste di didattica dell'italiano e i gruppi di docenti (quasi sempre valorosi) che hanno elaborato – in proprio o per conto del MIUR – strumenti didattici che sono stati resi disponibili in rete o a stampa per gli insegnanti hanno lavorato e lavorano molto raramente – per non dire quasi mai – sulle varietà della lingua.

In presenza di siffatta strumentazione (Programmi ondivaghi, libri di testo formalmente 'aggiornati' ma sostanzialmente insensibili alla variabilità 'intrinseca' della lingua, exemplaria rarissimi e poco diffusi) e di una consolidata tradizione normativista e monovarietisti-

stica, oltre che sulla base di informazioni personali che ognuno di noi acquisisce empiricamente, è facile accedere a diagnosi infauste.

Credo che dovrei ripetere le considerazioni che facevo 20 anni fa, al Convegno GISCEL di Palermo. Le riporto senza cambiare una virgola:

Non si dispone di rilevamenti oggettivi sui metodi d'insegnamento dell'italiano [...] ma studi parziali, esperienze di corsi d'aggiornamento, conoscenza diretta di molte realtà inducono a pensare che ci troviamo ancora in una fase di lenta acquisizione delle innovazioni metodologiche e concettuali contenute nei Programmi del '79, con ampie sacche di resistenza nelle quali domina ancora una concezione rigidamente normativa della lingua, basata sul modello letterario autico, lontana dall'idea di variabilità e di funzionalità. (Sobrero 1997: 496).

Una piccola ma significativa controprova: per il Workshop del 2017 l'assemblea GISCEL ha scelto come tema 'Variatio delectat'. Per la prima volta è accaduto che non sia arrivata *nessuna* proposta di intervento. Diagnosi, preoccupata: sul tema, valutato come interessante dall'Assemblea, non erano in corso ricerche o esperimenti, o chi li conduceva non li riteneva degni di attenzione. Nel dubbio – e nella speranza – che le cause fossero state diverse, occasionali, casuali, l'Assemblea ha voluto fare la controprova: riproporre lo stesso tema per il workshop successivo, questo. Risultato: entro la scadenza prevista sono arrivate *due* proposte. Dunque la diagnosi preoccupata dell'anno scorso era quella giusta. In classe, anche nelle classi più virtuose, alla variazione si dedica poca, pochissima attenzione.

Eppure i motivi per mettere questa, che è una conquista importante della linguistica, e soprattutto della sociolinguistica, del secolo scorso, al centro della didattica non mancano certo. E non dobbiamo neppure sforzarci per cercarli: basta riprendere in mano le sempre più attuali Dieci Tesi. Ecco che cosa troviamo. E ditemi voi se non è attuale.

Variazione diamesica

Occupava un posto centrale nella 'filosofia' delle Dieci Tesi: si ricordano le "specifiche esigenze della redazione di un testo scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in

rappporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto” (VII C) e si sostiene che

nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l’aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all’orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa (Dieci Tesi, VIII, 6).

Variazione diatopica, diastratica e diafasica (registri)

...stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali. (Dieci Tesi. VIII, 7)

la scuola deve tener conto anche [...] dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e le abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (Dieci Tesi, VII Da)

Variazione diafasica (lingue speciali)

addestrare alla conoscenza e all’uso di modi istituzionalizzati d’uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.) (Dieci Tesi, VIII, 8)

Variazione diacronica

...lo studio del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana (VIII, 9)

La chiave di lettura di queste indicazioni, apparentemente dislocate su parametri così diversi (uso, situazione, contesto, tempo, spazio, società) è nel principio VIII, 10, vera chiave di volta del sistema ‘educazione linguistica democratica’:

In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote [...] La bussola [della nuova didattica linguistica] è la *funzionalità comunicativa* di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, il che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione. (Dieci Tesi: VIII, 10).

Il fondamento teorico di queste tesi lo troviamo nel pensiero di Tullio De Mauro, del quale mi limito a riportare un passo che a me pare particolarmente illuminante:

Man mano che cerchiamo di capire come è fatta e a che cosa serve una lingua, e a cosa serve alla specie umana e alla società umana il linguaggio verbale, capiamo che vi è una intrinseca flessibilità dell'apparato formale di una lingua. È una flessibilità dovuta alla necessità biologica e culturale, naturale e storica, di utilizzare la lingua nelle direzioni più disparate. Ciò crea delle consuetudini d'uso, delle modalità d'uso differenziate, dal punto di vista diastratico, diatopico, diafisico e diamesico, come oggi amiamo dire, cioè crea la opportunità e necessità di adattare l'enorme massa di strumenti che una lingua offre a qualunque parlante a situazioni e modalità d'uso profondamente differenziate. (De Mauro 2018: 10)

Le implicazioni didattiche le traggo pari pari dal documento *"Idee per un curricolo di educazione linguistica democratica"* approvato dall'Assemblea nazionale di Modena il 25 settembre 2004:

Un approccio centrato sulla variazione linguistica, nella situazione attuale, pare l'unico in grado di avvicinare il bambino alla realtà della lingua che egli vive giorno per giorno e, attraverso di essa, a un modello dinamico della lingua italiana. Al centro dell'attività didattica si devono porre la duttilità della lingua, la capacità e le modalità dell'adattamento alla varietà di situazioni in cui la si usa, le potenzialità espressive e comunicative che sono offerte dalla coesistenza di varietà – geografiche, sociali, situazionali, stilistiche ecc. – che consentono al parlante esperto di operare scelte coerenti con gli scopi e le situazioni della comunicazione.

Concludendo, vorrei suggerire a chi ascolta di allargare ancora un po' l'orizzonte e di inserire le riflessioni sulle varietà (e sulla variabilità) della lingua nel contesto sociopolitico in cui esse vivono, cambiano e si riplasmano continuamente. Strati e varietà della lingua interagiscono non solo tra di loro ma con la società che le gestisce: se non si interviene con un'educazione linguistica davvero democratica nelle numerose famiglie tra uno strato e l'altro si producono le tossine della discriminazione, della disegualianza, del disprezzo dell'altro: le tossine che intaccano la fragile e preziosa struttura della democrazia.

Incentrare l'educazione linguistica sulla linguistica delle varietà non risponde solo ai fini di un'etica pedagogica ma anche – e soprattutto – a bisogni profondi di equità sociale.

In un momento in cui è fortissima la corrente che spinge al 'ritorno all'antico', cioè alla rinuncia alle istanze democratiche costituzionalmente garantite, al ripristino della differenziazione per classi e ceti sociali, alla grammatica del giusto / sbagliato, alla 'linguistica della norma e dell'eccezione', mettere al centro dell'azione didattica lo stimolo a riflettere sulla complessità, a impadronirsi davvero delle regole – non solo linguistiche ma anche sociolinguistiche e comunicative – che governano la vita sociale e possono assicurare pari opportunità a tutti, 'non uno di meno', ha il carattere di una vera e propria resistenza sul fronte caldo della democrazia. Una sfida, che parte dalla variabilità linguistica ma si proietta sull'assetto futuro della nostra società. Non è una sfida da poco. Ma la dobbiamo assolutamente raccogliere. E vincere.

Riferimenti bibliografici

- De Mauro, Tullio. 1970. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari-Roma: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Bari-Roma: Laterza.
- Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. In De Mauro 2018, 269-280.
- Fishman, Joshua Aaron. 1975. *La sociologia del linguaggio*. Roma: Officina edizioni.
- Labov, William. 1977. *Il continuo e il discreto nel linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Nencioni, Giovanni. 1976. Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti critici* 10. 1-56.
- Simone, Raffaele & Ruggiero, Julianella (a cura di). 1977. *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*. Roma: Bulzoni.
- Sobrero, Alberto. 1997. Il peso della grammatica. In Calò, Rosa & Ferreri, Silvana (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, 489-502. Firenze: La Nuova Italia.
- Tassoni, Monica. 1992. Le grammatiche scolastiche di fronte al tema della variabilità linguistica. In Lugarini, Edoardo & Roncallo, Agostino (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, 175-180. Firenze: La Nuova Italia.

