

LINGUISTIQUE

INGEBORGA BESZTERDA

Università di Poznań

UN ASPETTO PARTICOLARE DEL PLURILINGUISMO DELLA SOCIETÀ ITALIANA: IL RAPPORTO LINGUA VS. DIALETTI NELL'INSEGNAMENTO SCOLASTICO IN ITALIA

Abstract. Beszterda Ingeborga, *Un aspetto particolare del plurilinguismo della società italiana: il rapporto lingua vs. dialetti nell'insegnamento scolastico in Italia* [The specific aspect of multi-lingual Italian society: the relation between the language and dialects in school education in Italy]. *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXV: 2008, pp. 113-126. ISBN 978-83-232190-1-9. ISSN 0137-2475.

This article presents the issue of linguistic policy and the attitude of educational authorities towards dialects from the point of view of the multi-lingual and multi-culture Italian society. Due to specific historical conditions the linguistic situation in Italy is characterized by a high degree of heterogeneity – numerous dialects exist alongside the national language. After the period of the political unity of Italy in 1861 the educational authorities have had to tackle two problems: the necessity of having to choose a linguistic norm and also mutual relations between the language and the dialects. Those issues were and still are highly controversial and are subject to heated polemics as the answer to the question of whether to accept dialects or eliminate them from school education has never been found.

Nel quadro del presente articolo ci proponiamo di esaminare più da vicino la questione della politica linguistica e dell'atteggiamento delle autorità scolastiche nei confronti del dialetto tenendo conto del plurilinguismo¹ italiano che anche oggi è lungi dall'essere risolto. Per via di particolari vicende storiche, l'Italia presenta un aspetto fortemente eterogeneo a livello linguistico: sono compresenti, in comunità di antico insediamento, una decina di idiomi nazionali e/o di cultura diversi, e una miriade di dialetti italo-romanzi. C. Marcato (2002: 11) osserva a tale proposito: „L'Italia, dal punto di vista linguistico, è notevolmente differenziata al suo interno: oltre all'italiano, lingua nazionale almeno dal XVI secolo, sono presenti – e con

¹ Per plurilinguismo T. De Mauro (1977: 113) intende anzitutto „la compresenza sia di tipi diversi di semiòsi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma”.

diverso grado di vitalità – numerose altre varietà linguistiche per le quali comunemente si adopera il termine dialetto”.

Uno dei problemi di fondo, spesso sollevato dagli studiosi nel quadro dell'educazione linguistica in Italia, è l'incertezza dell'insegnante di fronte (Berruto 1979; Galli de'Paratesi 1985) al modello di lingua da impartire. Date le condizioni linguistiche che traggono le loro origini nella storia d'Italia dopo la formazione di uno Stato unitario sono emersi con particolare rilievo due problemi (che peraltro non sono finora del tutto risolti, come vedremo in seguito della presente trattazione): scelta della norma e rapporto lingua vs. dialetti. L'educazione linguistica tradizionale, incentrata sulla letteratura, e che poggiava sullo studio della grammatica e sulla lettura degli autori, ignorava pressoché totalmente il plurilinguismo e pluriculturalismo della società. Ne scaturiva quindi, come conseguenza naturale, la politica prescrittiva avviata nell'insegnamento con l'indicazione normativa imposta a priori con chiare tendenze puristiche tanto che si diffondeva, come accenna Galli de'Paratesi (1985: 32) „un'immagine sociale e linguistica negativa dei dialetti e un'idealizzazione della lingua”. T. De Mauro (1977: 149) accusa la scuola di aver contribuito all'indebolimento dei dialetti e di aver svolto „un'azione di repressione del parlato piuttosto che di addestramento all'uso e scritto e parlato e colloquiale e formale della lingua”. Secondo A.A. Sobrero (1978: 93) la scuola avrebbe portato alla conservazione della situazione di diglossia nel rapporto dei dialettofoni con la lingua nazionale: „la responsabilità di questa scelta ricade sulla scuola, sulla sua scelta di guerra ai dialetti [...]. La scuola ha inculcato l'idea di una rigida gerarchia di strumenti linguistici, nella quale la lingua unitaria è al vertice e il dialetto alla base”.

Un altro problema che grava sulla realtà italiana in generale e sulla didattica della lingua in particolare è una profonda frattura tra classe colta, anche italoфона, e classi subalterne, soltanto o prevalentemente dialettofone. Tant'è vero che, secondo Rosiello (1971: 345)², la tenace resistenza opposta dai dialetti scaturisce dalle condizioni sociologiche e culturali relative „all'ancora irrisolto problema dello squilibrio esistente nello sviluppo economico tra industria e agricoltura, tra città e campagna, tra nord e sud”. L'autore sostiene che l'italiano che finora è stato proposto dalla scuola come modello di lingua comune „non è stato un sistema linguistico, ma solo una norma linguistica formata con condizionamenti letterari, culturali e sociali emergenti dagli interessi della classe dominante” (op. cit.: 348). Il processo di italianizzazione quindi non ha permesso ai dialettofoni di acquisire la competenza di un altro sistema linguistico (quello unitario), bensì solamente i criteri di esecuzione e „riproduzione di una norma linguistica già prodotta, già formata e compromessa con l'ideologia della classe dominante” (op. cit.: 347). Difatti, De Mauro (1971: 163) cita una serie di esempi che dimostrano come una certa norma retorica abbia avuto una funzione chiaramente ideologica di adeguazione ad un ideale scritto

² In: G.M. Politi (1977: 145).

che servisse alla classe dominante come criterio di selezione ed esclusione dalla scuola. La lingua impartita dalla scuola viene definita in termini di un „antiparlato, o, meglio, il parlare come un libro stampato”.

Va notato che l'istituzionalizzazione di un modello linguistico, che spesso equivale all'imposizione da parte dell'*élite* al potere del proprio costume linguistico a ceti subalterni, pone gravi problemi: essa si manifesta attraverso tre strumenti fondamentali: la socializzazione scolastica, le costrizioni d'uso, la discriminazione in base alla padronanza linguistica. G. Braga (1971: 27-38)³ registra infatti la presenza di gravi problemi di giustizia sociale nell'ambito scolastico. Da un lato, la socializzazione linguistica attribuisce alla scuola il ruolo di „custode delle regole del buon formare e del buon interpretare” ma, dall'altro lato, porta inevitabilmente ad un certo squilibrio sociale perché gli allievi che, per estrazione sociale e per comunità d'origine, hanno come lingua materna lo stesso costume che coincide con la lingua istituzionale „risultano avvantaggiati nei confronti dei giovani che in tali condizioni non si trovano”. A questo punto non si può fare a meno di riportare un passo della lettera scritta dai ragazzi della scuola di Barbiana di don Milani (e pubblicata nell'ormai famoso libro *Lettera a una professoressa*⁴): „Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo”. A. Pino (1970: 143-152)⁵, in base alle indagini condotte nell'area napoletana, constata che esiste una relazione tra deviazione dello standard linguistico e situazione socio-culturale confermando l'ipotesi secondo la quale il dialetto assume il marchio di una condizione sociale degradata. Anche M.C. Battista (1970: 315-320)⁶ osserva la maggiore esposizione dei dialettofoni con il basso tenore di vita ai diversi tipi di deviazioni linguistiche. G. Cherubini (1971: 492)⁷ sostiene addirittura che le condizioni socio-culturali incidono in maniera determinante „sulle componenti linguistiche dei processi intellettivi”. Si noti che le indagini sopra indicate si iscrivono nel filone di ricerca iniziato da B. Berenstein (1973) che è stato il primo a mettere in evidenza il rapporto tra classi sociali, linguaggio e apprendimento. Secondo la teoria della „deprivazione verbale” o del „deficit verbale”, in determinati strati della società, designati eufemisticamente in termini di *svantaggiati* o *sottosviluppati*, si registra una vera e propria „inferiorità linguistica”, risultato di una „inferiorità sociale”.

Va notato tuttavia che in Italia, in seguito al processo di democratizzazione della società riscontrato negli ultimi decenni si è assistito alla conseguente riduzione delle differenze tra le classi sociali il che ha portato al contempo ad un notevole livellamento culturale. Non va messo in dubbio che l'omogeneizzazione culturale comportasse l'omogeneizzazione linguistica, però, all'avviso di U. Cardinale (1987:

³ In: G.M. Politi (1977: 100-108).

⁴ In: Scuola di Barbina (1997).

⁵ In: G.M. Politi (1977: 147).

⁶ In: G.M. Politi (1977: 149).

⁷ In: G.M. Politi (1977: 161).

44) questa omogeneizzazione non cancella „l'eterogeneità di fondo e si riflette nei diversi livelli qualitativi delle varietà d'uso". Si ricordi in proposito la discussione scatenata nell'ambiente dei linguisti italiani dall'articolo di G.L. Beccaria „Italiano, lingua selvaggia" (1985: 5-16) in cui l'autore dimostra gli effetti negativi di impoverimento e standardizzazione dovuti alla rapida italianizzazione compiutasi dal dopoguerra ad oggi: „l'italiano è diventato [...] più omogeneo ed uniforme, ma a patto di livellarsi, di appiattirsi". Lo studioso definisce lo scadimento della lingua italiana ricorrendo al termine appunto *lingua selvaggia* e rileva: „a forza di valorizzare immediatezza, registri regionali, modi *popolari* d'italiano, si è finito col trascurare l'insegnamento dell'italiano standard, l'apprendimento corretto, codificato, della norma".

Come vediamo, considerando la situazione linguistica dell'Italia postunitaria si è portati a constatare che i problemi invece di essere risolti cominciano ad emergere. Uno di questi appunto riguarda il difficile rapporto tra lingua e dialetti che si ripercuote tra l'altro sulla situazione scolastica. G. Freddi (1983: 231) caratterizzando la realtà di quel periodo rileva: „Si direbbe che l'Italia c'è; ma gli italiani non riescono a comprendersi: anziché essere uniti da una lingua comune, essi sono divisi da decine di dialetti, talora incomprensibili tra loro". Con il conseguimento dell'unità politica, osserva G. Francescato (1978: 128), l'impegno contro l'analfabetismo e la graduale diffusione degli obblighi scolastici, nonostante certi risultati positivi che avevano modificato la situazione di partenza, non solo non hanno portato a sciogliere il problema del plurilinguismo, ma hanno messo in evidenza l'inadeguatezza e l'incapacità funzionale delle strutture e dei meccanismi scolastici „ai quali era ed è tuttora affidato il compito di corrispondere alla necessità dell'insegnamento della lingua italiana a tutti gli italiani". De Mauro (1977: 114) sottolinea in particolare la persistente mancanza di risolutezza nella scuola contemporanea che porta all'oscillazione tra „permissività lassista" e „sclerotica adesione" a vecchi moduli di insegnamento, ormai inadeguati. Il problema particolarmente spinoso in queste circostanze riguarda appunto la relazione tra lingua e dialetto in ambito scolastico.

P. Benincà (1975: 115) ricorda infatti che dal momento dell'unificazione politica d'Italia quando si è posta la questione dell'unificazione linguistica, i dialetti sono stati considerati una „*mala pianta* da estirpare" perché si riteneva e si continua a ritenere che ostacolano l'apprendimento dell'italiano essendo fonte di errori nella lingua. La studiosa mette in evidenza due tipi di problemi: l'insegnamento unilaterale dell'italiano, ristretto cioè a una sola dimensione, quella letteraria; d'altra parte, il mancato riconoscimento del dialetto materno dell'allievo come lingua a pieno titolo, il che porta l'insegnante a valutazioni negative in quanto „un mezzo di comunicazione imperfetto, una specie di corruzione, di degenerazione dell'italiano" (op. cit.: 116). Molti insegnanti tendono ad eliminare il dialetto ritenuto responsabile non solo delle difficoltà che i discenti dialettografi incontrano mentre parlano e scrivono in italiano, ma anche fonte di errori dovuti a interferenze. Si noti invece

che la repressione linguistica nella scuola italiana comportando tutt'al più la privazione dell'alunno di uno strumento di espressione che „maneggia con assoluta sicurezza” e che gli procura l'accettazione del gruppo sociale a cui appartiene, non riesce ad eliminare il fatto che „il dialetto anche se represso nell'uso resta la lingua materna dell'allievo”. Benincà mette in evidenza la necessità di ridimensionare i principi stessi perché sotto il profilo della scienza linguistica è assolutamente erroneo trattando di linguaggi naturali operare una distinzione tra lingue superiori e lingue inferiori, lingue più complesse e lingue meno complesse. In termini simili esprime il suo parere Várvaro (1978: 125): „[...] non possiamo condividere alcuna forma di valutazione delle varietà linguistiche, alcune *buone* (le lingue) e le *cattive* (i dialetti), valutazione che è destituita da qualsiasi validità scientifica”.

P. Benincà (1975: 117) insiste sulla parità dei linguaggi naturali, e quindi anche su quella del dialetto osservando: „solo considerazioni extralinguistiche, riguardanti produzioni letterarie più o meno ricche, livello di sviluppo economico o scientifico, riscontrabili all'interno di una comunità linguistica, portano a valutazioni riguardanti il prestigio, che rimbalzano sulla lingua che la comunità stessa esprime. Ma questo non ha niente a che vedere con il suo livello di complessità, di elaborazione concettuale e di logicità”. L'insegnante accettando l'evidenza che il dialetto è una lingua vera e propria si renderà conto che gli allievi dialettofoni non solo padroneggiano già una lingua che funziona perfettamente, ma imparando l'italiano, imparano praticamente una seconda lingua „di cui sanno già qualcosa, fra l'altro” e quindi, le interferenze sono inevitabili e si trovano in tutte le situazioni di bilinguismo. A.M. Mioni (1978: 68) rileva che „non si può proseguire nella finzione che la lingua standard sia la lingua madre di tutti gli studenti” sostenendo la necessità di prendere atto che per molti scolari non lo è affatto. Benincà (1975: 118) osserva giustamente che nessun tipo di tecnica glottodidattica abbia mai proposto, per l'insegnamento di una seconda lingua, che la prima lingua venga dimenticata. G. Freddi (1983: 233) annota che se nel repertorio individuale c'è la compresenza di dialetto e lingua (italiano) „generalmente il primo è la madrelingua”. G. Francescato (1978: 133) sostiene che, nonostante evidenti situazioni di bilinguismo (Alto Adige, colonie greche e albanesi dell'Italia meridionale), la grande maggioranza dei bambini italiani, quando vengono a contatto con le strutture scolastiche (sia a livello di asilo nido che di scuola elementare) sono dialettofoni, con „tutt'al più una spolverata di elementi di italiano più o meno colorito regionalmente, di solito assorbiti, oltre che in casa, attraverso i mezzi di comunicazione di massa”. Coloro che non sono dialettofoni, usano di regola un tipo di italiano regionale mentre soltanto un'esigua minoranza affronta la scuola conoscendo già la lingua che la scuola richiede e usa.

Tuttavia, perché un bambino possa passare dal dialetto all'italiano, il livello dell'italiano deve essere quello di una lingua media, colloquiale e regionale⁸, in

⁸ Secondo Benincà (1975: 119), di fronte all'evidenza „bisogna rassegnarsi”.

grado di sostituire il dialetto come strumento per veicolare contenuti relativi alla vita quotidiana che lo stimolino a comunicare il più possibile. Certo, nel quadro dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo non si possono tralasciare altri livelli di lingua nazionale (l'italiano letterario, le lingue speciali, sia dei mass media che delle leggi e della burocrazia) ma è più importante a questo livello del percorso scolastico farli capire che non saperli usare. Al termine delle sue considerazioni, P. Benincà conclude che il dialetto dovrebbe essere usato semmai come „il primo e più accessibile oggetto di riflessione linguistica, proprio nel passaggio all'italiano” contribuendo così a eliminare valutazioni negative verso il dialetto che purtroppo sono anche radicate nel parlante stesso. Infatti, ricorda C. Grassi (2001: 11), che il termine *dialetto* non ha avuto, tranne qualche eccezione, molta fortuna neanche tra i dialettofoni, che preferiscono definire la loro e altrui parlata con l'aggettivo etnico corrispondente (milanese, bolognese, napoletano), più raramente con riferimento all'intera regione (piemontese, veneto, calabrese, siciliano) o infine, con circonlocuzioni (al modo di, come si parla a) non di rado scherzose, quando non denigratorie o spregiative.

L'educazione linguistica nella scuola tradizionale italiana parte dal presupposto che la lingua parlata sia una, monolitica, monofunzionale. Mentre, come ribadisce L. Renzi (1977: 12) „la situazione normale di una società non è il monolinguisimo” pur essendo consapevole che „dire questo, vuol dire rovesciare l'assunto che, in forma implicita o esplicita, ha avuto corso per tanto tempo, per il quale c'è qualcosa di anormale che in Italia si parli piemontese, napoletano, siciliano e non italiano, che addirittura a Firenze non si parli l'italiano ma fiorentino”. Lo studioso mette in evidenza le note differenze linguistiche tra coloro che parlano italiano „a Torino, a Pisa o a Roma” osservando che „nessuno lo parli nello stesso modo, secondo i canoni se non dell'essere, del *dover essere* della lingua nazionale” (ibid.). Sulla stessa scia M. Cortelazzo (1969: 193) annota: „in Italia, anche la persona colta, che parli perfettamente la lingua comune, dichiara molto spesso quasi immediatamente la sua regione d'origine attraverso la modulazione della frase o la sola pronuncia di qualche fonema rivelatore”.

Cortelazzo (1977: 107) rimprovera la scuola di non tenere conto né delle lingue delle minoranze, né dei dialetti, e di prendere in considerazione solo un tipo di lingua, quello descritto nelle grammatiche. Invece, secondo i dialettologi e sociolinguisti, nessuna comunità linguistica e nessun parlante sono perfettamente monolingui, a prescindere naturalmente dalle condizioni palesemente bilingui (quando all'intento di una comunità si usano due lingue, spesso di origine diversa) e dalla diglossia italiano-dialetto (presente di norma in molte parti d'Italia). T. De Mauro (1983: 5) segnala anche un problema secondario che pertanto non va tralasciato” dal punto di vista della distanza linguistica rispetto all'italiano, molte parlate dialettali italo-romanze, nell'arco alpino, in Liguria, Emilia, in Basilicata, Calabria, sono più distanti di talune parlate di minoranza. Va inoltre tenuta bene in mente la presenza all'interno della stessa lingua di diverse varietà, ossia di diverse modalità

di realizzazione e di utilizzazione degli elementi che formano questa lingua. La complessità e la mancata uniformità linguistica della società italiana si ripercuote, *volens nolens*, sull'insegnamento. A scuola è ricorrente, oltre alle varietà regionali portate dagli allievi che le parlano (succede spesso che in classe siano presenti più varietà regionali e, che la parlata dell'insegnante non coincida con quella della maggior parte degli alunni) anche l'italiano popolare. Se le varietà regionali dell'italiano sono ormai tutte accettate dalla comunità linguistica (sono presenti alla radio e alla tv), la situazione diventa più delicata riguardo all'italiano popolare (unitario⁹). Siccome il quadro della presente trattazione non ci permette di entrare nei particolari di questa problematica, ci limiteremo a segnalare che l'italiano popolare, secondo Cortelazzo (1977: 110), non è riconosciuto come norma accettabile dalla comunità linguistica italiana, anche se molti tratti sono ormai diventati normali per la maggioranza degli utenti, e che possono influenzare l'atteggiamento dell'insegnante teso a portare i dialettofoni ad acquisire la competenza perfetta dell'italiano.

G. Francescato (1978: 29-132) si è proposto di tracciare una sintesi di orientamenti e di iniziative che si prefiggono di impostare ed eventualmente, di risolvere il problema del plurilinguismo italiano a livello scolastico:

1. L'orientamento linguistico tradizionale, „puristico” – che mira a fissare il modello di lingua italiana da insegnare a scuola. Le polemiche sulla norma (in termini puristici) risalgono almeno al periodo della proposta manzoniana nel quadro della questione della lingua¹⁰ e si ripercuotono oggi sull'atteggiamento di molti insegnanti che si manifesta p.es. attraverso la correzione di veri o presunti errori linguistici oppure la pubblicazione di manuali sullo „scrivere corretto”. Questo orientamento esclude la presenza del dialetto a scuola e tende ad eliminare dal linguaggio impartito ogni impronta dialettale. R. Simone (1979: 68) critica infatti l'educazione linguistica per il fatto di promuovere esclusivamente la *lingua nazionale italiana* in quanto la migliore „incarnazione delle potenzialità del linguaggio”, e di respingere tutto ciò che viene ritenuto deviante al modello ideale. A.M. Mioni (1978: 67) ricorda che la pedagogia tradizionale (basandosi su pregiudizi privi di fondamento scientifico) presentava i dialetti come il risultato di un processo di degenerazione della lingua standard perciò andavano sradicati come „un'escrecenza patologica”. Un altro aspetto di stampo puristico riguarda la tradizionale priorità attribuita allo scritto con la conseguente omissione della problematica relativa alla naturale distinzione tra scritto e parlato, alla scelta di un modello di pronuncia corretta e alle varie funzioni del linguaggio.

2. L'orientamento pedagogico – secondo il quale si mette l'accento sul valore formativo da attribuire all'insegnamento della lingua madre. Tuttavia, i sostenitori di questa teoria trascurano il fatto che per la maggior parte degli allievi la lingua italiana non è la lingua materna. Il divario tra il linguaggio nativo (in genere, il

⁹ La problematica a riguardo è stata ampiamente discussa in Beszterda (2007: 271-288). Da consultare inoltre la bibliografia.

¹⁰ Da consultare in proposito la vasta trattazione in proposito in: M. Vitale (1960).

dialetto o un tipo di italiano regionale) spontaneo e l'italiano scolastico diventa ancora più palese se si considera il fatto che a scuola si insegna la lingua letteraria arcaizzante, nettamente diversa, tanto a livello del contenuto quanto a livello formale, non soltanto dalla lingua scritta ma soprattutto dal parlato contemporaneo. Di conseguenza, il modello dell'italiano impartito a scuola, secondo Mioni (1978: 72) costituisce molto spesso un impasto non molto coerente di linguaggio aulico e dei più svariati tipi di italiano e sotto la spinta di stimoli linguistici scolastici ed extrascolastici (p.es. i mass media) l'alunno sprovvisto si forma uno „strano tipo di italiano, [...], composito e unidimensionale” allo stesso tempo.

3. L'orientamento didattico-applicativo. I principi del miglioramento delle tecniche di educazione linguistica nella scuola sono certamente da valutare in maniera sostanzialmente positiva. Tuttavia, la soluzione per superare il problema del plurilinguismo degli italiani non è sicuramente quella che mira a sostituire la grammatica tradizionale con l'introduzione dell'insegnamento strutturalistico della lingua invalso soprattutto nella scuola elementare. A.M. Mioni (1978: 55) denota che il concetto stesso di studi delle strutture della lingua madre attraverso trattati grammaticali si è rivelato pedagogicamente poco efficace e osserva che la lingua nazionale non va insegnata nelle sue strutture più comuni bensì nella pluralità e varietà dei suoi impieghi. „Lo studente dovrà imparare a usare la varietà di italiano giusta, al momento giusto, con le persone giuste, ecc.” osserva Mioni (1978: 71) facendo notare che la competenza comunicativa pur rivelandosi facile per allievi di classe borghese non risulta affatto evidente per le classi proletarie (svantaggiate) il che rende „drammatica e traumatica” la loro ascesa sociale¹¹.

4. L'orientamento legalistico. Nel complesso dei tentativi di rinnovare metodi, tecniche e sostanza dell'insegnamento, di particolare importanza può rivelarsi il ruolo di quegli insegnanti che dimostrano le capacità, le possibilità e l'impegno per un rinnovamento didattico individuale nel quadro delle disposizioni vigenti.

5. L'orientamento riformistico o rivoluzionario. G. Francescato rileva la scarsa preparazione dei docenti nonché a sostanziale inefficienza delle strutture scolastiche che reprimono ogni tentativo di ricerca o sperimentazione nella scuola.

6. L'orientamento ideologico. Si tratta di una tendenza che supera largamente i limiti dell'ambito scolastico in quanto rileva le deficienze di un'intera società in seguito ai profondi mutamenti sociali e linguistici avvenuti negli ultimi trent'anni. L'insegnamento scolastico viene accusato di imporre ai discenti certi modelli linguistici propri del gruppo egemonico e, in quanto tali impossibili da recepire da parte dei gruppi subalterni contribuendo non soltanto a mantenerli in condizione di inferiorità ma originando addirittura situazioni di *alienazione linguistica*. Questo stato di cose scaturisce, in alcuni casi, da una netta contrapposizione tra lingua e dialetto, ma a volte, rispecchia la differenziazione socioeconomica ascrivibile alla teoria dei codici proposta da B. Berenstein (1973).

¹¹ Viene in mente la teoria del *codice elaborato* e del *codice ristretto* elaborata da Berenstein (1973).

7. L'orientamento regionalistico. Mette in risalto il contrasto lingua – dialetto, ma contrariamente alle tendenze puristiche, i sostenitori di questa corrente indicano la necessità di una rivalutazione linguistica e culturale del dialetto. Naturalmente, per quanto riguarda l'importanza, la portata e il significato di queste operazioni, le opinioni sono contrastanti. Si notano, tuttavia, i tentativi da parte degli insegnanti, specie nelle scuole elementari, di incoraggiare gli allievi a usare il dialetto in modo espressivo. In situazioni particolari, p.es. nelle vallate della Ladinia dolomitica la parlata locale è stata ufficialmente riconosciuta nella scuola. In altre regioni, simili iniziative di abbinare il dialetto alla lingua sono in via di sperimentazione coinvolgendo anche l'insegnamento a livello della scuola media.

T. De Mauro (1977: 88) sottolinea che le tendenze all'addestramento al monolinguisimo, „una terribile unilateralità” gravano su tutto il processo educativo privilegiando la produzione a scapito della ricezione e comprensione, l'espressività verbale a scapito di qualsiasi altra forma di espressione, la scrittura rispetto all'oralità, uno stile unico rispetto alla pluralità di stili tipica di ogni società, uno stile alto rispetto a possibili stili meno remoti della quotidianità, e tutto ciò „nell'ambito d'uno solo degli idiomi che si trovino compresenti entro una comunità”. De Mauro accusa questo tipo di educazione in termini di „violenza pedagogica” che „incide, reseca, taglia via il materiale umano meno malleabile, mentre cesella, sagoma e rifinisce fino ai dettagli coloro che non allontana ed espelle” (ibid.).

Il fallimento della scuola nell'ambito dell'insegnamento linguistico risulterebbe, all'avviso di L. Vanelli (1975: 12), dal riconoscimento esclusivo di un unico livello della lingua e dalla sua opposizione agli altri con il conseguente rifiuto da parte dei parlanti che li usano. De Mauro (1977: 89) da parte sua, insiste sulla necessità di attuare un'educazione linguistica democratica (in conformità ai principi delle tesi GISCEL¹²), vale a dire, un'educazione che rinneghi sia la dominazione di un idioma o di una forma stilistica sugli altri sia un ambiguo „spontaneismo che lasci intatti i ghetti che la vicenda storico-sociale possa aver creato”. Si tratta quindi di un insegnamento che, avendo riguardo per ogni tipo di varietà e creatività espressiva, inciti all'uso di ogni sorta di creatività linguistica attraverso l'acquisizione dei diversi idiomi e delle diverse norme coesistenti nella comunità. D'altra parte, ribadisce lo studioso (1977: 95), l'educazione linguistica democratica di cui si tracciano i principi pur rifiutando il lassismo e la permissività, non privilegia nessuna forma espressiva a scapito delle altre, il che significa che „verrà sollecitato l'uso dei dialetti non meno che delle lingue di cultura, delle parlate rustiche e subalterne non meno che di quelle urbane e borghesi”. A differenza dell'addestramento monolinguisico che ha insegnato come si *deve* dire una cosa, la scuola democratica dovrebbe insegnare come si *può* dire una cosa „in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa” (1977: 100).

¹² In: A. Colombo (1979).

A proposito dei principi dell'educazione linguistica, R. Simone (1979: 71) rileva due equivoci, la tendenza a puntare su una sola funzione, una sorta di monofunzionalismo dell'educazione linguistica, in particolare a livello della scuola dell'obbligo; in secondo luogo, un'esagerata valorizzazione della lingua standard rispetto a tutte le alte possibilità di realizzazione del linguaggio, e quindi „una tendenza a porre l'accento sulla lingua piuttosto che sul linguaggio”. Lo studioso mette in evidenza la necessità di insegnare ai bambini ad acquisire la consapevolezza della varietà funzionale del linguaggio (ricorrendo alla classificazione di Halliday¹³), in quanto lo strumento che forma un uomo, in quanto lo strumento che esprime la sua personalità. La proposta tuttavia non significa ricorrere in alternativa al dialetto in sostituzione della lingua standard. Si tratta di insegnare il ventaglio più ampio possibile di funzioni tenendo conto dei vari codici. Quest'opinione è condivisa da L. Vanelli (1975: 130) secondo la quale il miglior modo per giungere a un'educazione che non discrimini e che aiuti gli allievi a dominare il maggior numero di stili diversi consiste nel riconoscere e nel promuovere anche dentro l'aula scolastica le varietà della lingua, il che richiede inevitabilmente un rinnovamento dei contenuti dell'insegnamento. La studiosa fa notare che finora la scuola non soltanto privilegia il linguaggio formale, bensì frena la spontaneità di espressione dell'allievo essendo addirittura „allergica a far entrare come oggetto di studio e di riflessione le esperienze degli alunni, la loro realtà culturale e ambientale” (op. cit.: 126). Va menzionato che l'uso elaborato¹⁴ del linguaggio richiesto dal tipo di insegnamento consolidato da tempo nelle scuole italiane può dare luogo alla discriminazione che colpisce in particolare gli alunni di estrazione sociale inferiore o svantaggiata (spesso di ambienti di dialettofonia diffusa) provocando difficoltà di espressione o addirittura il rifiuto di prendere la parola.

A. Vårvaro (1978: 123) ricorda a questo proposito il concetto di *deprivazione linguistica* che è stata studiata in relazione alla condizione dei ceti bassi esposti nelle loro esperienze scolastiche all'insegnamento dell'italiano ed a un'energica repressione del dialetto. La deprivazione linguistica scaturisce da tentativi di „mescolanza caotica di varietà e di livelli differenti, che vengono subito sentiti (e giudicati dall'esterno) come inadeguati e quindi repressi”. La situazione viene presentata da Cavigelli (in: Vårvaro, op. cit.: 124) in questi termini:

Il mescolare forme di lingue diverse, l'uso di forme false e l'erronea posizione di parole che espongono senz'altro il parlante all'ironia; allora egli si guarda in avvenire dall'esprimersi in presenza di chi parla meglio; diventa insicuro, chiuso e soffre di complessi di inferiorità: insicurezza e incapacità di ad esprimersi in modo corretto e chiaro portano a confondere i concetti.

¹³ Le funzioni essenziali del linguaggio, secondo Halliday, sono le seguenti: personale, interpersonale, euristica, immaginativa e rappresentativa. Per l'interpretazione più dettagliata si veda Simone (1979: 68-70).

¹⁴ Di nuovo richiamo alle tesi di B. Berenstein, in: Vanelli (1975: 122).

Ad ogni modo, gli studiosi sono piuttosto concordi nel rilevare il fatto che la scuola italiana ha cercato di imporre il modello di lingua relativamente uniforme e accentuatamente normalizzata, che era ignota ed estranea a gran parte degli allievi, quanto meno alla massa di estrazione contadina ed operaia, non borghese. Per sottolineare la gravità del problema ci permettiamo di riportare la diagnosi presentata da T. De Mauro (1971: 822):

Trascinati fuori dall'uso delle parlate che, etnicamente e socialmente, sono loro tradizionali, tagliati fuori dall'uso delle parlate che circolano nel ceto dominante, una gran parte dei parlanti non presentano tanto e solamente difetti nella capacità di impiegare una lingua determinata, ma finiscono piuttosto per trovarsi gravemente lesi nella capacità stessa di verbalizzare checchessia in qualsiasi lingua.

Simili situazioni possono portare, come avverte Vårvaro (1978: 125) ad atteggiamenti reazionari, come l'esaltazione della dialettofonia e il rifiuto della scolarizzazione in lingua italiana, considerata come una forma di oppressione borghese. L. Vanelli (1975: 130) sostiene quindi l'esigenza di „gettare un ponte tra la cultura astratta della scuola, con la sua lingua, e quella più concreta dell'ambiente esterno che spesso si esprime con un'altra lingua”. G. Francescato (1978: 142) si spinge più oltre proponendo come rimedio, di fondare l'insegnamento della lingua italiana sul dialetto anziché rifiutarlo, ossia, partire dal recupero „dei valori linguistici e culturali rappresentati dai dialetti” attraverso la trasposizione nella lingua della „ricchezza, spontaneità, vivezza” tipiche dello strumento dialettale pienamente posseduto dal discente. A sostegno della sua tesi, lo studioso richiama vari esempi di uso del dialetto sperimentati in alcune scuole negli ultimi tempi (1978: 142-143). Metodi di questo genere portano a valorizzare le capacità linguistiche che i bambini padroneggiano al momento di iniziare il loro percorso scolastico grazie, non tanto alle specifiche conoscenze lessicali o idiomatiche, quanto piuttosto alla spontaneità, alla vivacità implicita del loro parlare „alla quale si consente di trasferirsi nella massima misura dal dialetto al nuovo strumento linguistico che stanno acquistando, cioè all'italiano”. Francescato (op. cit.: 144) rileva inoltre l'importanza della lingua parlata che negli ultimi tempi comincia ad essere riconosciuta nell'ambiente scolastico che le attribuisce addirittura la priorità sulla lingua scritta. Questo non significa che si sottovaluti il peso dello scritto, si tratta piuttosto di riconoscerlo come mezzo efficace di „ripresa e stabilizzazione del parlato, soggetto a certe convenzioni sue proprie”.

Tornando alle questioni relative al plurilinguismo in Italia, De Mauro (1983: 6) mette in evidenza i problemi che richiedono una particolare attenzione da parte delle autorità politiche dei grandi partiti nazionali: mancano descrizioni adeguate di alcune parlate di minoranza; non sempre è chiaro il rapporto tra la varietà locale e la lingua nazionale standard diversa dall'italiano; in qualche caso è certo che localmente si parla una varietà notevolmente diversa dallo standard (Bolzano: pericoli di un monolinguisma alloglotto); in Val d'Aosta è tutelato il francese e il nativo

francoprovenzale; in diversi casi è oggettivamente debole uno standard comune (Sardegna, Friuli): però, l'apertura della scuola di base devono avere una competenza linguistica minima (sapere consultare dizionari e grammatiche, un atlante linguistico, leggere un alfabeto fonetico) che, del resto, si impone ormai anche per altri aspetti: questo richiede un lavoro di formazione e un cambiamento nell'aggiornamento dei docenti.

Dal prospetto di opinioni e problemi rilevati consegue chiaramente che la politica scolastica, dall'unità in poi, è stata costantemente opposta al dialetto e che, in teoria, il suo uso è stato condannato severamente. D'altra parte, salvo eccezionali momenti di politica ministeriale più aperta verso i dialetti, che purtroppo non trovavano un concreto riscontro nella prassi scolastica nonostante „la migliore buona volontà”, come annota Vårvaro (1978: 127), gli insegnanti non avendo padroneggiato neppure loro quell'italiano che dovevano impartire, imponevano forme linguistiche che „tutt'al più erano ciò che essi credevano fosse l'italiano standard”.

Tuttavia, anche se è vero che attraverso l'imposizione scolastica della forma standard dell'italiano le fasce di dialettofoni scontano conseguenze psicologiche e anche sociali, non bisogna pertanto ignorare il problema segnalato da Vårvaro (1978: 126) che: „l'esclusione dal dominio dell'italiano è sentito ed è una fortissima penalizzazione sociale ed economica, esclude dalla cultura moderna e quindi, dai relativi status e ruoli sociali, che sono anche quelli che garantiscono i livelli retributivi migliori”. Sarebbe dunque da postulare un atteggiamento di equilibrio nella valutazione funzionale delle varietà del repertorio da proporre nel quadro dell'insegnamento scolastico perché, come sottolinea il già citato A. Vårvaro (1978: 125): „la penalizzazione di una cultura e di un tipo di varietà linguistica può e deve essere eliminata, restituendo la propria dignità ad ogni forma di tradizione socioculturale ed alle espressioni linguistiche”. D'altro canto, è importante integrare i valori della cultura tradizionale locale insieme alla lingua attraverso la quale vengono veicolati (cioè il dialetto) con le „forme linguistiche e culturali della comunità più ampia di cui facciamo parte, con la lingua comune e con i valori della cultura moderna”. Si tratta inoltre, seguendo L. Rosiello (1971: 349), per avviare a soluzione il problema dell'educazione linguistica dell'italiano, di respingere ogni tipo di norma prescrittiva e precostruita e adottare invece un modello formale che porti a far coincidere il concetto di italiano comune con quello di diasistema dell'italiano regionale „in cui si possa chiaramente individuare il nucleo unitario e le varie articolazioni delle varianti regionali”.

Così, respingendo tentativi di „massificazione e di estremo particolarismo” che partono dal presupposto che il comportamento linguistico e quello culturale „non possano che essere semplici, ricondotti ad una norma unica”, Vårvaro (1978: 125) mette in rilievo la necessità di insegnare „la ricchezza del pluralismo” con la conseguente dimostrazione che le società umane assai raramente sono state o sono del tutto omogenee, tanto sul piano culturale quanto su quello linguistico. Come abbia-

mo avuto modo di dimostrare, il problema dell'eterogeneità linguistica in Italia è strettamente connesso a quello dell'eterogeneità culturale della società e si ripercuote inevitabilmente sull'educazione linguistica.

BIBLIOGRAFIA

- Beccaria G.L. (a c. di) (1985), *L'italiano, lingua selvaggia*, Milano : Serra e Riva Editori.
- Benincà P. (1975), « Dialetto e scuola, un rapporto difficile », in : AA.VV., *L'educazione linguistica*, Padova : CLEUP, pp. 115-120.
- Berenstein B. (a c. di) (1973), *Class, Codes and Control*. Vol. II: *Empirical Studies*, London : Routledge and Kegan Paul.
- Berruto G. (1979), « Temi e problemi dell'educazione linguistica », in : A. Colombo (a c. di), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna : Zanichelli, pp. 59-66.
- Beszterda I. (2007), *La questione della norma nel repertorio verbale della comunità linguistica italiana: tra lingua e dialetti*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cardinale U. (1987), « L'uso ha sempre ragione », in : J. Jacobelli (a c. di), *Dove va la lingua italiana?*, Roma-Bari : Laterza, pp. 44-52.
- Colombo A. (a c. di) (1979), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna : Zanichelli.
- Cortelazzo M. (1969), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*, Vol. I : *Problemi e metodi*, Pisa : Pacini Editore.
- Cortelazzo M.A. (1977), « Discriminazione scolastica e sociale. Il ruolo della lingua », in : L. Renzi, M.A. Cortelazzo (a c. di), *La lingua italiana oggi : il problema scolastico e sociale*, Bologna : Il Mulino, pp. 107-112.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. (1998), *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma : Bonacci Editore.
- De Mauro T. (1971), *Pedagogia alla creatività linguistica*, Napoli : Guida Editore.
- De Mauro T. (1977), « Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana », in : R. Simone, G. Ruggiero (a c. di), *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*, Roma : Bulzoni, pp. 87-101.
- De Mauro T. (1983), « L'educazione plurilingue nelle scuole italiane », in : G. Freddi, (a c. di), *L'Italia plurilingue*, Bergamo : Minerva Italica, pp. 1-7.
- Francescato G. (1978), « Dialetto, lingua regionale e lingua nazionale nella scuola. Situazione e prospettive », in : V. Lo Cascio (a c. di), *Prospettive sulla lingua madre*, Roma : Istituto della Enciclopedia G. Treccani, pp. 127-149.
- Freddi G. (a c. di) (1983), *L'Italia plurilingue*, Bergamo : Minerva Italica.
- Galli de'Paratesi N. (1985), *Lingua toscana in bocca ambrosiana*, Bologna : Il Mulino.
- Grassi C., Sobrero A.A., Telmon T. (2001), *Fondamenti di dialettologia italiana*, Roma-Bari : Laterza.
- Marcato C. (2002), *Dialetto, dialetti e italiano*, Bologna : Il Mulino.
- Mioni A.M. (1978), « Sociolinguistica, apprendimento della lingua madre e lingua standard », in : V. Lo Cascio, *Prospettive sulla lingua madre*, Roma : Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, pp. 55-76.
- Politi Marcato G. (1977), *La sociolinguistica in Italia*, Pisa : Pacini Editore.
- Renzi L. (1977), Introduzione, in : L. Renzi, M.A. Cortelazzo (a c. di), *La lingua italiana oggi: il problema scolastico e sociale*, Bologna : Il Mulino, pp. 9-29.

- Rosiello L. (1971), « Norma, dialetto e diasistema dell'italiano regionale », in : M. Medici, R. Simone (a c. di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma : Bulzoni, pp. 345-352.
- Simone R. (1979), « Dalla lingua al linguaggio », in : A. Colombo (a c. di), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna : Zanichelli, pp. 67-76.
- Scuola di Barbiana (1997), *Lettera a una professoressa*, Firenze : Libreria Editrice Fiorentina.
- Sobrero A.A. (1978), *I padroni della lingua*, Napoli : Guida Editori.
- Vanelli L. (1975), « Usi della lingua e stratificazione sociolinguistica nella scuola », in : AA.VV., *L'educazione linguistica*, Padova : CLEUP, pp. 121-129.
- Vàrvaro A. (1978), *La lingua e la società. Le ricerche sociolinguistiche*. Napoli : Guida Editori.
- Vitale M. (1960), *La questione della lingua*, Palermo : Palumbo.