

libera SCUOLA libera SCUOLA libera SCUOLA

Di: PAOLA BENINCA' - GIUSEPPE FERRABOSCHI - GIANLUIGI GASPARI - LAURA VANELLI

SCHEDE

Italiano standard o italiano scolastico?



PIETRO SALATI animatore didattico

Ai molti e pregevoli ricordi di Pietro, aggiungo oggi - con ritardo non colpevole - questo, breve, dell'animatore didattico.

È il termine che ogni docente-funzionario (o docente-direttore) dovrebbe realizzare con il massimo di possibilità, una volta che sia scaricato quel tanto di scartoffie che bisogna pur riempire quando si organizza. Per le strane strade della vita, da colleghi di ginnasio (che affioravano ogni ora dal ruscello di ragazzi schizzati dalle aule e giù per i bassi e larghi gradini del "Palazzo") ci siamo trovati dietro due scrivanie. Dietro quella del CSIA, ho trovato Pietro con autorevolezza e competenza ma non con "autorità": anche alla testa di un organismo scolastico nuovo (creato praticamente da lui, e da lui sorretto con tutte le arti dell'intelligenza, della passione, della cultura e dell'olfatto finissimo a scoprire strade, a capire uomini e cose, ad intuire ciò che si può e ciò che non si può chiedere e realizzare) era riuscito a contemperare la volontà di ferro e la spontanea amicizia, il sopravvivere spiritualmente alle infinite piccole e grosse seccature di tipo "manageriale" e l'efficienza coordinatrice.

In un mondo di spaventati e nevrotici afferratori di cornette telefoniche, Pietro stava al timone con l'aspetto fisico che coincideva eccezionalmente con ciò che "ditta dentro": massiccio senza mollezze, lento senza lungaggini, pacioso senza pigriole, navigatore senza cedimenti, rassicurante senza piagnistei.

Sorretto da un istinto sociale e politico di razza, si era trovato a suo agio nei cambiamenti tumultuosi della scuola, tanto che - nella sua - che raccoglie allievi particolarmente sensibili per gli stessi scopi ch'essa persegue, sobbalzi non ce ne sono stati (e non si vuol dire che non ci siano state azioni coraggiose e attività di denuncia) proprio perché quel formidabile animatore didattico che è stato Pietro ha sempre, a tempo giusto, impostato dall'inizio e svolto nel seguito, un modo moderno di concepire i rapporti con i giovani ed i suoi docenti. Ha creato così una scuola che non poteva mancare di suscitare apprensioni, ostilità, recriminazioni nella parte meno aperta - politicamente e scolasticamente - del paese. Pietro sapeva esprimere le difficoltà (del suo lavoro e, negli ultimi tempi, della sua salute) con il suo misterioso sorriso, cioè con lo strumento affascinante della sua modestia, con questo suo schermo di un animo senza dubbio tormentato. Come quel filosofo dell'antica Grecia che si mise con grande successo nel commercio, per pochi anni, a dimostrare ai suoi detrattori che anche l'intellettuale sa guidare, nel mare della efficiente praticità, Pietro aveva progettato e messo su il CSIA con imprevedibili perizie quotidiane; a differenza del filosofo ellenico, non aveva avuto bisogno di ritornare alle cose dello spirito, perché la scuola era per lui un connubio di pensiero razionale, di intuito artistico, di modalità aziendali.

E se dico queste cose non è solo per gratitudine, per fraternità di amico e di socialista. Le dico per raccomandare all'opinione pubblica ed alle autorità del paese, di non dimenticare o immiserire quel focolare scolastico cui Pietro ha accudito fino all'ultimo: il mio postremo contatto con lui è stato al telefono, subito dopo la sua operazione agli occhi: per la prima volta sentii nella sua voce affiorare lo smarrimento per le troppe cose che doveva mettere a posto, prima di partire.

UGO FASOLIS

"... parlando parole diverse in mezzo a cose diverse..."

Partendo dal presupposto che la scuola sia il luogo naturale in cui dovrebbero essere sciolti i nodi linguistici derivanti dall'impatto di strutture culturali diverse, ci siamo proposti di verificare sperimentalmente se e in che modo tale compito venga assolto, limitando ovviamente la nostra indagine ad un ambito particolare.

L'urgenza di tale verifica è tanto più evidente oggi, in quanto la scuola non assolve più alla vecchia funzione di istituzione riservata alle classi dominanti, con il compito di educare una ristretta élite a ricoprire i ruoli che la stessa estrazione di classe le aveva assegnato. Si aveva quindi identità fra la cultura proposta dalla scuola e quella dei suoi fruitori.

Il forte incremento della scolarizzazione, l'irreversibile processo verso una scuola sempre più di massa, il fatto che ormai gli insegnanti vengono in gran parte reclutati dalle classi subalterne, tendono oggi a riprodurre all'interno dell'istituzione scolastica, e in maniera acuta e pressante, le contraddizioni presenti nella realtà sociale.

Trovandoci, come è stato il nostro caso, in una situazione di scuola media inferiore di ambiente rurale, la realtà linguistica di base su cui la scuola viene ad agire è quella del dialetto veneto.

Si pensa che gran parte dei cosiddetti errori o delle difficoltà in genere ad apprendere la lingua, che si riscontrano negli alunni di scuola media inferiore, siano di matrice dialettale, e alcuni tendono a mettere in evidenza una corrispondenza piuttosto meccanica fra uso dialettale e espressione deviante italiana.

Noi accettiamo questa corrispondenza, ma solo nella misura in cui il dialetto sia il mezzo linguistico di una cultura diversa, la cultura delle classi subalterne. Bisogna quindi partire dall'individuazione di questa cultura, che è legata alla condizione socio-economica, la quale comporta una struttura psicologica, linguistica e espressiva che non coincide con quella proposta dall'istituzione scolastica.

Se è vero dunque che l'uso del dialetto corrisponde oggi nella maggior parte dei casi ad una condizione socialmente subordinata ed economicamente inferiore, tuttavia non è di per sé determinante per il costituirsi nell'alunno di una struttura tale che, al momento dell'incontro con la struttura tipo, diventi rigida e difficilmente plasmabile. Il modo di vedere e di analizzare, anche linguisticamente, la realtà da parte dell'allievo proveniente da ambiente, ad esempio, rurale, è diverso da quello che la scuola presuppone e da parte sua propone.

Il fatto di volerli far combaciare semplicemente come in una specie di traduzione letterale, senza tener conto delle diverse strutture logiche e psichiche, della diversa cultura sottostante, porta a far perdere questa senza che sia possibile impadronirsi dell'altra. L'uso del dialetto corrisponde solo in parte a questa diversa cultura e contribuisce solo parzialmente al costituirsi di questa struttura diversa. Si sa di allievi dialettofoni, ma di condizione medio-borghese, che non incontrano particolari difficoltà nel passaggio da un mezzo espressivo all'altro, evidentemente perché il mezzo "dialetto" era in partenza diversamente strutturato, diversamente articolato rispetto a quello del coetaneo di ambiente rurale, cioè era già strutturato in modo analogo al mezzo linguistico proposto dalla scuola.

D'altra parte il dialettotono di condizione sociale subalterna (le due componenti devono essere entrambe presenti) ha una forte, anzi eccessiva motivazione ad impadronirsi della lingua tipo, che gli appare un mezzo di promozione sociale. Quindi l'eccessiva motivazione porta all'ipercorrettismo, e in genere a cercare di impadronirsi di parole, locuzioni, strutture che appaiono dotate di maggior prestigio, senza avere però a disposizione una realtà adeguata da farvi coincidere.

La situazione di deprivazione verbale non è assoluta nel dialettotono, ma è solo relativa rispetto ai contenuti che si cercano e che non esistono perché ne esistono altri. E' poi la scuola e anche la natura stessa della lingua italiana, nata nel chiuso delle Accademie e cresciuta tra le mani dei dotti e dei letterati, a portare a una condizione di deprivazione verbale: il dialettotono si trova, quando la scuola raggiunge il suo scopo, a possedere le forme di contenuti che non lo riguarderanno mai più, d'altra parte, per il rifiuto del dialetto cui l'ha portato la scuola stessa, a non possedere forma alcuna per esprimere la sua realtà. Si sarà notato come non abbiamo finora fatto ricorso al termine "standard" per indicare l'italiano-tipo che la scuola propone. Riteniamo infatti che sia necessario da una parte chiarire che cosa intendiamo per "lingua standard" in generale, dall'altra analizzare in questa luce la realtà linguistica italiana oggi. In origine lingua della classe dominante e quindi lingua di maggior prestigio, diventa propriamente "lingua standard", nel momento in cui viene adottata dai parlanti di livello sociale subalterno come mezzo per non rivelare l'estrazione di classe. La scelta dello standard non è determinata necessariamente da problemi di reciproca comprensione, ma vengono adottati o respinti determinati moduli in quanto rivelano la classe di provenienza del parlante. Nel momento in cui perderli a favore del tipo linguistico della classe dominante è considerato un mezzo di promozione sociale accessibile. La

Tante volte abbiamo sentito parlare di scuola repressiva, dando a questo termine significati quasi sempre di comodo. Si cerca sempre di lanciare allarmismi inutili allorché si criticano i metodi e strumenti di un insegnamento non confacente alle esigenze dei tempi. In questa prospettiva presentiamo ai nostri lettori una scheda che ci sembra rispecchiare il tentativo cattedratico di recare violenza alla lingua in nome di una grammatica che non trova debito riscontro nella parlata comune. È il classico tentativo dei cosiddetti uomini di scuola che intervengono in modo unilaterale nella correzione di alcuni componenti di scuola media, non tenendo conto della grandissima influenza che ha la forma dialettale nella vitalità della lingua. Un gruppo di giovani studenti, Paola Beninca', Giuseppe Ferraboschi, Gianluigi Gaspari e Laura Vanelli esaminano le correzioni fatte da alcuni insegnanti di scuola media dimostrando proprio come non si tenga conto dell'uso di alcuni vocaboli entrati ormai nel nostro linguaggio comune.

Questa relazione arricchì gli atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani.

lingua della classe dominante diventa lingua standard. In italiano invece, le diverse realizzazioni fonetiche, determinate scelte lessicali, rivelano innanzitutto il luogo geografico di provenienza oppure provocano difficoltà di comprensione. Le differenze sociali possono essere identificate con mezzi linguistici solo all'interno di aree linguisticamente omogenee, che coincidono grosso modo con le regioni. Quindi per il momento in Italia, in cui finora la stratificazione sociale è stata sempre strutturata in modo policentrico e in cui d'altra parte la classe dominante non si è assunta il compito di fare una politica linguistica unitaria, si può parlare tutt'al più di standards regionali, che fanno riferimento ai rispettivi centri di potere economico e di prestigio culturale.

Noi ci troviamo quindi di fronte a una scuola che non ha a disposizione uno standard, e i cui insegnanti, che provengono ormai per la maggior parte dalle classi subalterne, hanno già da tempo perduto la loro identità culturale, ritenendo che questo fosse il prezzo da pagare per compiere il salto di classe. È molto agevole in questa situazione trovare in loro i migliori continuatori di una tradizione scolastica che continua a mantenere o a esasperare un divario culturale, che è di classe, ma che si presenta a ben vedere mistificato, nella misura in cui la cultura proposta

come modello superiore non trova corrispondenza nella realtà.

L'educazione linguistica si risolve dunque nel proporre come modello qualcosa di meno definibile, forse etichettabile come "italiano scolastico"; in realtà, come si vedrà, è un insieme di arcaismi, termini leziosi o paludati, ridondanze o ingiustificate cesure e sintesi. Abbiamo potuto individuare tali tendenze analizzando le correzioni apportate dagli insegnanti ad alcuni elaborati di scuola media inferiore. Abbiamo ritenuto che il componimento scritto d'italiano sia uno dei momenti in cui, in modo più esplicito che in altri, vengono a confronto due realtà linguistiche, da una parte le scelte operate dall'allievo, dall'altra le alternative proposte, o meglio imposte, dall'insegnante.

Il corpus da noi preso in esame è costituito da 247 elaborati relativi agli anni scolastici 1969-70, 1970-71, 1971-72; gli alunni, della campagna padovana, frequentavano per il 46 per cento la prima media, per il 27 per cento la seconda e per il 27 per cento la terza, ed erano ripartiti in cinque classi per la prima media, in quattro per la seconda e in quattro per la terza. I quattro insegnanti, tra i quali erano suddivise le 13 classi, tutti di età variante fra i 30 e i 34 anni, provenivano due dal Veneto, uno dall'Italia centro-settentrionale e uno dall'Italia meridionale.

Abbiamo scelto insegnanti di regioni diverse, ritenendo che la diversa provenienza regionale potesse riflettersi nel tipo linguistico proposto: abbiamo constatato che questa componente risulta irrilevante rispetto alle tendenze che sono comuni, e si riduce negli insegnanti di provenienza veneta al rifiuto di forme esistenti anche nel dialetto e ritenute quindi esclusivamente dialettali, negli insegnanti non veneti in qualche fraintendimento di sporadiche forme prese di peso dal dialetto.

Su questo corpus abbiamo operato schedando gli interventi correttivi che risultassero ingiustificati o rivelassero tendenze a modificare arbitrariamente il concetto originario. Abbiamo distinto da una parte tutti gli interventi che modificano la forma lasciando più o meno inalterato il contenuto. Dall'altra abbiamo raggruppati quegli interventi che risultassero modificare il contenuto, sia direttamente, che indirettamente attraverso correzioni dirette alla forma: si vedrà che la costante di tutti i tipi di intervento correttivo qui schedati è che ci troviamo ugualmente di fronte ad un atto repressivo che si risolve innanzitutto nel rifiuto di una cultura alternativa proveniente dal basso: non si tratta quindi, nel correggere, di proporre un modello "migliore", ma possibilmente di respingere tutto quanto sia sospetto di provenire dalla cultura "inferiore": l'intervento correttivo non risulta motivato, ed è vissuto dall'allievo come un vero e proprio giudizio di valore, quello che è sbagliato diventa "cattivo", e viene contrapposto ad una scelta alternativa che può essere più funzionale, o produrre risultati più utili, diventa ontologicamente "buona".

Abbiamo voluto verificare se questi interventi correttivi potessero essere almeno giustificati dal fatto di rispondere ad un modello normativo come può essere la grammatica tradizionale, e abbiamo usato come termine di confronto *La grammatica italiana* di S. BATTAGLIA e V. PERNICIONE, Torino 1954, e la decima edizione dello ZINGARELLI, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna 1970: si vedrà come l'analisi da noi sopra abbozzata venga confermata dal fatto che gli insegnanti, quando correggono, non si rifanno né a questi né ad altri modelli analoghi.

Il gruppo I riguarda quindi gli interven-

Continua in quarta pagina

SI RICOMINCIA...

Fra circa una settimana ci sarà l'apertura delle scuole elementari, maggiori e secondarie. Un altro anno che prende l'avvio in un'atmosfera non certo tranquilla e serena.

L'attuale congiuntura economica, come è nell'ordine generale delle cose, non poteva non avere delle influenze negative nel nostro, come in altri, sistemi scolastici. I dati in nostro possesso confermano che una buona parte dei giovani diplomati alla Magistrale di Locarno, nello scorso luglio, non avrà un'occupazione nelle scuole elementari. La crisi che ha colpito interi settori della nostra economia ha fatto affluire verso l'insegnamento professionisti non certo preparati all'esperienza didattica: così la scuola è diventata area di parcheggio per poter rimediare lo stipendio, in certi casi non propriamente necessario.

Questo stato di cose ha creato in vasti strati della pubblica opinione degli allarmismi non certamente privi di un certo fondamento. In redazione sono giunte delle lettere che dimostrano preoccupazione sia per il presente sia per il futuro dei giovani maestri. Le soluzioni suggerite non sempre sono le migliori.

Fino a qualche anno fa il bersaglio di certi stati d'animo erano i docenti stranieri operanti nel Cantone. Oggi la mira è stata puntata sulle insegnanti coniugate. Ora questa soluzione in nessun caso potrebbe trovarci consenzienti per vari motivi di ordine giuridico e soprattutto di ordine etico e sociale.

Il nostro partito è sempre stato a fianco delle giuste rivendicazioni dei diritti della donna e non l'ha mai considerata quale elemento complementare nel nucleo familiare. Anche se la congiuntura attuale è preoccupante è nell'errore chi crede che operando una discriminazione inconcepibile nei confronti della donna si possa trovare la panacea ai mali della Società e della scuola ticinese.

Quello che bisognerebbe chiedersi è il motivo o i motivi che hanno portato a questo stato di cose. Voler affrontare un'analisi critica non è cosa che si possa fare in un articolo o in una pagina, ma ciò non ci esime dal fare alcune considerazioni, in attesa che gli organi competenti si preoccupino del problema. Non da oggi sosteniamo che al Dipartimento della pubblica educazione la gestione della scuola è trattata, ad essere benevoli, con una certa leggerezza. Uno "staff" di burocratici non vuole o non riesce a programmare i quadri per il futuro: dall'oggi ai domani si preparano dei giovani che non potranno essere assorbiti nell'insegnamento. Ci si chiede che cosa ci stanno a fare ai loro posti di comando certi signori della sezione pedagogica. Abbiamo sostenuto più volte che la Scuola non può essere amministrata come una piccola parrocchia e che le sorti del

suo funzionamento stanno a cuore all'intera Comunità. Come riscontro a queste come ad altre sollecitazioni abbiamo assistito a squallidi quanto inutili battibecchi e polemiche iniziate dalla stampa fiancheggiatrice del "sistema" che sembra aver sposato la tesi che "chi non è con noi è contro di noi".

In una società pluralistica e democratica oggi è inconcepibile la gestione di un organismo con modi e mezzi clientelari.

La Scuola, e non ci stancheremo mai di affermarlo, è della Comunità e va gestita dalla stessa e in funzione della stessa. Non è in gioco un semplice posto di potere, ma tutto l'avvenire della nostra Società.

I giovani maestri disoccupati

IV F	25	allievi
	24	licenziati + 1 abbandono
	8	hanno già trovato il posto di maestro/a
	4	non hanno concorso
12 non risulta abbiano trovato posto		
IV G	20	allievi
	19	licenziati + 1 abbandono
	7	hanno già trovato il posto di maestro/a
	3	non hanno concorso
9 non hanno ancora trovato posto		
IV H	26	allievi
	26	licenziati
	11	hanno già trovato il posto di maestro/a
	2	non hanno concorso
13 non hanno ancora il posto		
1 collocato in ufficio avviamento professionale		
IV I	25	allievi
	24	licenziati + 1 abbandono
	11	hanno il posto di maestro
	2	non hanno concorso
11 senza posto		
IV L	21	allievi
	20	licenziati + 1 bocciato ricorrente
	3	hanno trovato posto
	5	non hanno concorso
12 non troveranno posto		
Totale	117	allievi (di cui 4 non licenziati nelle classi di Lugano)
	40	hanno trovato il posto come maestri
	16	non hanno concorso
	57	senza posto al momento

(Dati riferiti agli allievi del Sottoceneri)

Lo specchietto indica chiaramente le responsabilità di coloro che hanno infoltito la classe magistrale: è un discorso che più che le "vocazioni", il "desiderio delle famiglie" riguarda chi non sa valutare gli indici di sviluppo demografico e programmare con precise indicazioni le esigenze della Scuola e fornire le debite informazioni. Un discorso a parte dovrebbe essere dedicato ai criteri di collocamento. Ancora una volta i "ras locali" del potere politico hanno assunto i "raccomandati" (fino a due per famiglia) e gli allineati, mettendo all'indice coloro che già a livello di Magistrale avevano intuito - e magari manifestata - l'esigenza di impostare l'insegnamento con criteri nuovi. Ma i giovani docenti non si lasceranno certo imbrigliare o peggio ancora ricattare - come si è fatto - con promesse di futuri inserimenti.