

FRAMMENTI DELLA MIA STORIA LINGUISTICA

Silvana Borutti¹

Ho partecipato con grande convinzione a progetti dedicati all'autobiografia linguistica considerata sia come esperienza di apprendimento, sia come esperienza esistenziale di autocomprensione e costruzione di sé (Anfosso, Polimeni, Salvadori, 2016)². Sono infatti convinta che lo scambio linguistico e in generale simbolico entro i vari contesti familiari e sociali, a contatto con gli altri e con le lingue degli altri, sia fondamentale per l'apprendimento e la costruzione dell'identità (Perregaux, 2002)³.

Questo progetto si propone ora di riflettere sul rapporto tra la storia linguistica degli insegnanti e la loro formazione e identità di docenti. In questo contesto, sono stata sollecitata ad andare a scovare delle emergenze della mia storia intellettuale e sentimentale di apprendimento e acquisizione linguistica in contesti familiari, scolastici e sociali in senso lato – delle emergenze della mia storia con le parole che fossero significative in rapporto alla formazione e maturazione della mia postura linguistica e del mio stile come docente. Sollecitazione di enorme interesse, a cui ho cercato qui di rispondere per emergenze, appunto, e per frammenti. Lavorando con la memoria per schegge e frammenti, mi sono resa conto che questi frammenti diventano significativi se portano con sé i legami tra tempo della memoria e tempo del progetto di sé, tra gli spazi simbolici e linguistici abitati e gli spazi progettati e pensati.

1. LE MIE ORIGINI

Io vengo dalla parola avara, dal silenzio, dal sottinteso, dal non detto; vengo da un ambiente avaro di espressività, e che tuttavia, lo voglio sottolineare, si è rivelato per me libertà della costruzione identitaria e spinta all'auto-formazione. Vengo da una famiglia di agricoltori: tutti lavoravano nei campi, nonni, papà e mamma. In casa, una tipica grande cascina lombarda, si parlava pochissimo; e niente smancerie tra adulti e bambini. Fu perciò uno choc a 18 anni scoprire, e scoprirlo così in ritardo, che brillante chiacchierone fosse fuori dall'ambiente familiare il mio taciturno papà, che a tavola si trincerava dietro il *Corriere della sera*.

¹ Università degli Studi di Pavia.

² Nel mio contributo in Anfossi, Polimeni, Salvadori (2016), prendo in esame il carattere linguistico dell'autobiografia del plurilingue Nabokov (Borutti, 2016).

³ «È un fatto: anche nella sfera personale ogni volta che si propongono questioni su inciampi e incomprensioni linguistiche, su come davvero siamo riusciti a conoscere una certa parola, a entrare in una lingua e a farla nostra, emergono e si impongono altri problemi che investono strati profondi della nostra individualità, i rapporti con gli altri, le nostre memorie e speranze, la percezione della nostra identità» (De Mauro, 2006: 145).

Gli adulti parlavano il dialetto vogherese, un lombardo con influssi piacentini e con francesismi, credo di origine piemontese (come l'*armuar*, 'armadio', la *ba-sgiour*, 'lampada', la *petinoeus*, 'toilette'). Le mie sorelle ed io parlavamo in italiano, e gli adulti, per decisione educativa forse spontanea, non riflessa, si sforzavano di parlarci in italiano. Io non parlavo il dialetto, ma lo capivo molto bene e me lo ricordo ancora molto bene; ero dunque, in un senso non tecnico, bilingue, con una competenza passiva della seconda lingua.

Era davvero competenza passiva? mi ha chiesto un amico. Questa domanda mi ha fatto pensare all'uso endofasico del dialetto: è vero, mi capitava, e mi capita ancora, di reagire mentalmente con un'espressione dialettale a situazioni, soprattutto a situazioni sgradevoli. Mi è capitato di dire tra me e me a un seccatore quello che diceva mio padre: *Va' in sü la beata*, va' a farti benedire.

I miei sentimenti nei confronti di quella seconda lingua si sono trasformati nel tempo: a partire dall'adolescenza, ho cominciato a provare fastidio per la bruttezza dei suoni; ho sviluppato la paura di essere contaminata nella pronuncia, cosa del resto inevitabile, e ho cominciato a cercare di correggermi. Da adulta, ho compreso pienamente la ricchezza e la forte espressività del dialetto; da anziana come sono ora, comincio a sentire nel dialetto vogherese il *sentimento di casa*, soprattutto se parlato da donne nel cui volto ampio è inscritta la sapienza contadina del mondo: le *arzadure* della bassa padana, le "reggitrici" – come era la mia nonna paterna⁴. E mi domando se il dialetto non sia stato per me una seconda lingua materna.

La lingua della comunicazione familiare, anche quando parlavamo in italiano con gli adulti, era piena di forme grammaticali e lessicali di origine dialettale: c'erano trasposizioni dal dialetto (le stanze della soffitta erano definite con il locativo "sopra in alto"; portare con sé era "portare dietro"), c'erano appellativi canonici (per mio padre ero *cula là*, 'quella là', la figlia un po' strana). Molte espressioni mi rimangono in mente, e colorano ancora determinate situazioni; curiosamente ricordo soprattutto modi di dire di mia madre: diceva, di madri che picchiano i figli, "*Carvè l'amur in ti oss*", schiacciare l'amore nelle ossa; diceva, di qualcosa di scarsa qualità, "*d'ultima schisa*", dell'ultima spremitura; ancora, diceva di una donna incinta "*la ga da fa batzà*", deve far battezzare.

Il mio rapporto con la lingua è sempre stato molto difficile e preoccupato: ero preoccupata sostanzialmente di non essere all'altezza della parola a voce alta, della parola pubblica; mentre, come spiegherò dopo, ho sempre trovato agio nella parola scritta. In realtà, non mi è mai piaciuto parlare, sia con i miei, sia con gli estranei; e lasciavo volentieri alla mia sorella maggiore il compito di fare da porta-parola. Fino al liceo, ero preoccupata perché non disponevo di strumenti per arricchire il vocabolario; e le occasioni di lettura erano scarse. Da bambina, in casa c'erano i giornali della mamma e del papà: per la mamma, ricordo *Vita femminile*, un giornale di racconti, e l'allora dignitoso *Novella*; il *Corriere della sera* del papà e a volte *Oggi*, anche questo un giornale allora dignitoso; noi bambine ricevevamo per posta *Il Corriere dei piccoli*, *Topolino*, *Selezione dal Readers Digest* (non ricordo se sapessi cosa significava leggere delle "selezioni", e non dei testi integrali). Nell'infanzia, a Natale c'erano i libri per ragazzi della collana Salani, con le illustrazioni di Grazia Nidasio; poi all'epoca delle scuole medie ci furono *Piccole Donne*, *Il birichino di papà*, molti Salgari, e Kipling. Ricordo che leggere per me era soprattutto la scoperta di nuove parole, come se mi

⁴ Nella sua autodiacronia, Nencioni (1983: § 8) scrive: «Perché la lingua materna è, prima che la lingua della mamma, la lingua delle madri antiche e antichissime e tramanda i rottami (direbbe Vico) della loro intuizione del mondo».

rendessi conto della mia povertà lessicale: in un tema delle elementari infilai con soddisfazione un “euforia”, trovato in *Vita femminile*. Amavo molto leggere, ma non avevo autonomia né nessuno che mi orientasse nei percorsi di lettura. In mancanza d’altro, rileggevo e rileggevo.

2. SCRITTO E ORALE

L’attenzione per la lingua comincia dunque per me con l’attenzione per la parola scritta. Ho sempre sentito di più nello scritto che non nell’orale il ritmo della frase e il convenire tra suono e senso.

Fino al liceo, ho avuto grandi incertezze lessicali. Ricordo un’interrogazione in filosofia in prima liceo in cui mi vergognai profondamente di aver detto “fiorenza”, anziché “fioritura”⁵. Non avevo invece incertezze sintattiche: avevo il senso del ritmo e un sentimento della lingua legato anche al canto, legato forse a mia madre, donna forte e dolcissima, che cantava quando era sola con noi bambine:

Son fili d’oro i tuoi capelli biondi e la boccuccia odora;
gli occhi tuoi belli sono neri e fondi e non mi guardi ancora
[...]
arde il mio cuore ma pura è la fiamma, amo lei sola, la casa e la mamma!

Signorinella pallida dolce dirimpettaia del quinto piano,
non v’è una notte che non sogni Napoli,
e son vent’anni che ne son lontano...

Vieni, c’è una strada nel bosco,
il suo nome conosco,
vuoi conoscerlo tu;
vieni, è la strada del cuore,
dove nasce l’amore...

C’è una chiesetta amor,
nascosta in mezzo ai fior,
dove m’hai dato un bacio a primavera,
ricordi quella sera ancor...

Da piccola, sentivo la povertà e anche il ridicolo delle parole delle canzoni, e mi piaceva per contrasto fare la buffona cantando con accenti drammatici: «Vipera, vipera, sul braccio di colei, ch’oggi distrugge tutti i sogni miei». Questo forse mi ha vaccinato contro retorica e smancerie, e mi ha fatto amare la sobrietà della parola e della scrittura.

Dunque, ho maturato il sentimento della lingua in un contesto quasi bilingue e misto parola-musica popolare. Contesto certo linguisticamente povero, ma che mi ha consentito di sviluppare un grande interesse per le altre lingue. Ho avuto una vera passione per la prima lingua straniera, il francese, che ho appreso da un’ottima insegnante a scuola, e una

⁵ Parlando di competenze lessicali non banali, Serianni (2019: 92) si riferisce proprio al campo semantico del fiorire: con quella parola storpiata, sono dunque caduta con onore!

grande soddisfazione per l'apprendimento dei suoni del francese, che mi riuscivano molto bene; tanto che i soli due anni del ginnasio (dopo i due anni delle scuole medie) mi hanno consentito di fare lezione in francese a Losanna a partire dal 1990, senza altri approfondimenti se non la pratica diretta.

E ho avuto grande interesse e facilità per la traduzione dal latino e dal greco. Al liceo, mi dedicavo ai compiti in classe come se dovessi risolvere un giallo: mi pareva di comprendere meglio le frasi se le consideravo olisticamente, come un puzzle, per arrivare a ricomporre la coerenza in un'altra lingua.

Allora la traduzione era un esercizio puramente intellettuale, che corrispondeva forse già al mio interesse per gli aspetti concettuali, più che empirici, delle esperienze (da cui la mia scelta di studiare filosofia). Mi mancava però la consapevolezza della ricchezza sociale e culturale dell'altra lingua. Va detto anche che il modo in cui erano insegnate le lingue straniere nelle scuole secondarie di allora non si discostava molto dall'insegnamento delle lingue morte; né io ho avuto modo, fino all'Università, di imparare lingue straniere sul posto. Ma l'interesse per le differenze e per la confrontabilità e inconfrontabilità delle lingue mi è rimasto, e dal 1988 ho cominciato a fare corsi universitari sulla traduzione, e sul significato filosofico e concettuale dello stare tra due lingue.

Se dovessi dire a cosa si è saldato il mio sentimento della lingua, direi alla magia del ritmo e alla creatività semantica del suono. Niente di strano che abbia scritto piccoli componimenti poetici al liceo (impressionata dalle liriche greche e latine) e ancora all'università, e anche un po' oltre; poesie dal breve respiro di un haiku; la più vecchia che ho conservato è intitolata *Sopra un epigramma di Leonida*⁶.

Al liceo crebbero le occasioni di lettura, spesso legate a eventi o a casi letterari. Cito in ordine sparso *Vita di Galileo* di Brecht (avevo visto al Piccolo lo spettacolo di Strehler), *Il giardino dei Finzi Contini*, *Il giovane Holden*, molti Calvino; e *l'Antologia di Spoon River*, a proposito di casi letterari. La grande letteratura l'ho incontrata solo in Università, e ho cominciato percorsi autonomi di lettura, da Mann a Proust a Flaubert a Musil ai russi ecc.

3. IN UNIVERSITÀ

In Università, si è definito e consolidato il mio interesse per i testi e per gli aspetti strutturali che li definiscono come insiemi organici e coerenti. Venivo da un buon liceo, ma in cui avevo letto manuali di filosofia e letteratura scritti in una prospettiva storicista che ora riconosco davvero povera. Al secondo anno di Università incontrai l'insegnamento di Fulvio Papi, che smontò il *Trattato sulla natura umana* di Hume nella sua struttura concettuale, e ce lo lesse confrontando la traduzione italiana con l'originale. Nella mia biblioteca c'è l'edizione oxoniense del *Treatise*, e, chissà perché, anche la traduzione francese.

Quell'anno seguì anche le lezioni di letteratura italiana di Domenico De Robertis, filologo e critico, che ci lesse la *Vita Nova* di Dante mettendoci sulla traccia di quelle che chiamava "spie testuali". L'armamentario concettuale strutturalista colpiva molto la mia mente astratta. Così come mi colpì nel 1967 il corso di Filosofia Morale di Papi, che riportava da Londra il nuovo stile analitico di analisi del linguaggio. Il corso era di metaetica,

⁶ Sono quattro versi gnomico-sentenziosi del periodo del liceo: «Non c'è da affannarsi a correre dietro//a chi va di una in altra terra://qui vicino c'è qualcuno che ti tende//pane di farina ordinaria//e vino dell'ultima vendemmia».

era dedicato cioè all'analisi degli enunciati del linguaggio morale, e in particolare alla distinzione di Richard Hare tra la componente descrittiva e la componente prescrittiva degli enunciati morali. Mi laureai proprio su questi temi di analisi del linguaggio morale.

Cominciai a insegnare alla fine degli anni Sessanta, anni in cui filosofia e linguistica si avvicinarono molto. In filosofia si discutevano temi di linguistica e di pragmatica: la lingua come codice e come sistema di segni; il concetto di atto linguistico, per cui gli enunciati possono essere analizzati non soltanto in base alla veridicità, ma anche in base agli atti che compiono e agli effetti che producono nel mondo; i giochi linguistici di Wittgenstein, cioè gli usi che abbiamo appreso parlando in situazioni intersoggettive (come ad esempio raccontare una storia, dare un ordine, recitare in teatro, fare una battuta, ecc.).

Venivo dunque da una storia di formazione scolastica e di acquisizioni culturali e simboliche in cui prevaleva l'interesse per i testi scritti, e una certa propensione a modellare l'orale, il mio orale, sullo scritto; ma, nello stesso tempo, dai miei studi ricavo la consapevolezza dell'importanza della varietà delle fonti linguistiche e culturali per l'identità di docente che andavo costruendomi.

L'incontro universitario con gli strumenti per lo studio scientifico dei testi e del linguaggio è stato, a questo punto della mia formazione di insegnante, fondamentale. Significava per me acquisire una coscienza riflessa di cosa si può fare con la lingua, non solo, ma anche la consapevolezza dell'importanza della riflessione sull'uso comunicativo della lingua nell'insegnamento.

4. LE MIE QUASI-REGOLE PER FARE LEZIONE

All'inizio della mia carriera di docente, ho riflettuto su come fare lezione in due contesti diversi: l'insegnamento per tre anni delle materie letterarie nella scuola media, e i primi seminari universitari. Alle medie, insegnai un anno in una cosiddetta "classe differenziale" in Lomellina. Di differenziale c'era la provenienza di alcuni alunni da famiglia di braccianti analfabeti, alunni poco abituati alla socializzazione. Era il 1969: ignorai l'infelice denominazione e tutti se la cavarono bene.

Intanto, dal contesto di riflessione sul linguaggio in cui ero immersa, cominciavo a ricavare idee su come fare lezione, idee che perfezionai con i corsi in Università a partire dal 1975. Ecco le mie *due quasi-regole* o idee base sul fare lezione: in primo luogo, l'idea che ogni lezione debba avere un *corpo compiuto*, e debba appartenere a un più vasto *percorso compiuto*; in secondo luogo, che l'uditorio debba avere *accesso diretto ai testi* su cui si lavora.

All'inizio ho un po' esagerato nel puntare alto: ricordo che nel mio terzo anno di insegnamento alle scuole medie, avendo incontrato a Varzi (PV) degli alunni di qualità e desiderosi di apprendere, ho distribuito i testi e letto con gli studenti liriche del *Dolce stil novo*, da Guinizzelli a Dante, per dare loro l'idea di una poetica unitaria. Mi è rimasta comunque l'idea che le lezioni devono essere preparate, non solo per rispetto di sé e degli allievi, ma anche perché vanno letteralmente composte in modo compiuto.

Per la prima regola della completezza, il mio riferimento sono stati temi di Aristotele e Wittgenstein.

Nella *Poetica* (1450 b -1451 a), Aristotele dice che il racconto tragico (*mythos*) deve avere un corpo perfetto, cioè compiuto, in modo che le parti dipendano tutte dalla relazione con l'insieme e che il tutto sia tale da avere un principio, uno svolgimento e una fine:

[...] è necessario che il racconto, poiché è imitazione di un'azione, lo sia di un'unica e insieme intera, e che le parti dei fatti siano così connesse che, trasposta e sottratta una parte, l'intero [*to olon*] ne risulti mutato e alterato, perché quel che, aggiunto o non aggiunto, non produce nulla di evidente, non è parte dell'intero. (*Poetica*, 8, 1451 a 30-35)

Intero è poi ciò che ha un principio, un mezzo e una fine. (7, 1450 b 25)

Da parte sua, Wittgenstein dice che la filosofia si può solo comporre: *dichten*. Scrive in un passo dei *Pensieri diversi*:

Credo di poter riassumere la mia posizione nei confronti della filosofia dicendo che la filosofia si dovrebbe propriamente solo *comporre* [*dichten*]. (Wittgenstein, 1980: 54)

Wittgenstein usa il verbo *dichten*⁷, dire poetico, perché pensa a un gesto compositivo che faccia vedere l'insieme, ordinandolo e organizzandolo in un modo coerente. Nella composizione c'è un corpo compiuto, in cui nulla è un dettaglio isolato (Valéry, 1960: 152).

Dai temi dei due filosofi ho ricavato il punto che per me è centrale nella pratica dell'insegnamento: le lezioni vanno preparate come una *composizione*, in modo che gli allievi possano percepire di essere immersi in un ambiente di pensiero. Inoltre, ho verificato nell'esperienza che la coerenza e lo sviluppo dell'argomentazione sono tanto più percepibili se preparano l'arrivo di una nozione interessante, se cioè portano verso un punto cruciale, quello che Barthes (1980: 10) chiama (per la fotografia) *punctum*: una specie di concetto-traffittura intorno a cui si riorganizza tutto il testo, e che colpisca l'intelligenza dell'uditorio. In questo senso la lezione è da comporre!

La seconda quasi-regola è la *lettura diretta dei testi*. Che si impari soprattutto dalla lettura diretta dei testi e dalla loro lingua l'ho sperimentato da studente, e l'ho messo in pratica da docente, sollecitata in particolare da un problema che si è posto con l'Università di massa e il sistema del 3+2, quando è diventato importante dare agli studenti una preparazione di base, cioè delle istituzioni, e quindi anche delle istituzioni di filosofia. Il problema è che per filosofia, e in particolare per filosofia teoretica, non si dà un canone, cioè una metodologia e un ambito definito di concetti e problemi che siano condivisi dalla comunità degli studiosi. All'inizio del Duemila, ho dovuto cercare una soluzione al problema delle istituzioni di filosofia, e l'ho cercata tenendo a mente i miei due principi-guida: il lavoro diretto sulla lingua degli autori, e la cura compositiva delle lezioni.

Le quasi-regole hanno funzionato bene. L'esercizio filosofico che propongo da allora alle matricole è la lettura diretta di testi della tradizione filosofica moderna, da Cartesio a Husserl. Lettura diretta, dunque, ma con un accorgimento compositivo: questo esercizio acquista un significato più comunicabile e più formativo per gli allievi se è realizzato entro un progetto complessivo unitario. Ho quindi legato le letture dei testi sulla base di un significato teoretico che si conserva nelle diverse dottrine filosofiche, che ho identificato con l'atteggiamento tipicamente autoriflessivo. Il tema che lega le letture è la disposizione delle filosofie a interrogarsi sulla propria natura, sui propri compiti e sul proprio metodo di indagine – atteggiamento che ha rivestito la forma dello *thaumazein*, meraviglia e dell'*epochè*, sospensione del giudizio, nei filosofi antichi, e del *dubbio* nei filosofi moderni. È questo il

⁷ Dal lat. *dictare*, dettare, significato che si specifica in “comporre” nel latino tardo; diventa *tibten* nel MidHG (Grimm, J. and Grimm W. [1854-1961], 1971).

modello che continuo a seguire nelle lezioni che accolgono le matricole. Ed è un modello che ha un rapporto stretto con la mia storia linguistica, legata ai testi, allo scritto e alla composizione coerente dei testi.

Chiudo con un ultimo frammento della mia storia linguistica. Dopo la pensione, nel 2017 ho scritto un libretto che è testimonianza dei miei problemi con la parola orale e pubblica: ho scritto un'autobiografia del parlare in pubblico (Borutti, 2018). Nella mia esperienza professionale, ho affrontato diversi riti della parola pubblica; e non essendo naturalmente un'oratrice brillante, ho dovuto cercare di diventare un'oratrice decente. In particolare come Assessore alla Cultura e Direttore di Dipartimento universitario ho dovuto “portare dei saluti”, rivolgermi cioè ai pubblici più diversi, per dire la prima parola che introducesse il pubblico agli eventi che stavano per aver luogo. Una parola di accoglienza, quindi. Nel libretto, ho trasformato questa vicenda linguistica biografica che ho qui raccontato, l'insicurezza nella parola orale, nella ricerca di qualche regolarità e qualche auspicabile comportamento regolato nella parola pubblica degli oratori: dalla brevità, alla pertinenza, alla leggerezza, al rispetto e alle buone maniere.

Regole proponibili anche per le lezioni. Scrivere questo libretto è stato per me una risposta al bisogno di autobiografia linguistica; a pensarci ora, probabilmente non avrei avuto l'idea di scriverlo se Eleonora Salvadori non mi avesse coinvolto fin dal 2014 in progetti di questo tipo.

Mi pare che le mie esperienze rivelino in modo esemplare l'importanza e insieme l'efficacia di una ricostruzione della propria autobiografia linguistica. Importanza e efficacia per coloro che hanno la responsabilità di una missione educativa, e che possono così farsi un'immagine della lingua meno “accademica” e più affettiva, che li renda consapevoli di quello che si gioca attraverso l'uso (in ogni senso) delle parole. Importanza e efficacia per la formazione degli allievi, che possono così entrare in contatto con docenti capaci di variare e arricchire consapevolmente la propria lingua, e capaci di far riflettere criticamente gli studenti sulle proprie competenze linguistiche e sul legame vivo che le lingue intrattengono con differenti orizzonti simbolici e culturali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Aristotele, *Poetica* (1987), introduzione, traduzione e note di D. Lanza, Rizzoli, Milano.
- Barthes R. (1980), *La camera chiara* (1980), trad. di R. Guidieri, Einaudi, Torino.
- Borutti S. (2016), “La lingua della memoria: *Parla, ricordo* di Vladimir Nabokov”, in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-28.
- Borutti S. (2018), *Mi è gradita l'occasione. Autobiografia del parlare in pubblico*, Ibis, Como-Pavia.
- De Mauro T. (2006), *Parole di giorni lontani*, il Mulino, Bologna.
- Grimm, J., Grimm W. ([1854-1961] 1971), *Deutsches Wörterbuch*, 16 Bde, in 32 Teilbänden, Leipzig. <http://woerterbuchnetz.de/DWB/>.

- Nencioni G. (1983), “Autodiacronia linguistica: un caso personale”, in *Quaderni dell’Atlante Lessicale Toscano*, I, pp. 1-25:
<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/autodiacronia-linguistica-un-caso-personale/12>).
- Perregaux C. (2002), “(Auto)biographies langagières en formation et à l’école: pour une autre compréhension du rapport aux langues”, in *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), 76, pp. 81-94.
- Serianni L. (2019), *Il sentimento della lingua. Conversazione con Giuseppe Antonelli*, il Mulino, Bologna.
- Valéry P. (1960), “Léonard et les philosophes”, *Variété III*, in *Oeuvres*, vol. I, Gallimard, Paris.
- Wittgenstein L. (1980), *Pensieri diversi* (1977), trad. a cura di M. Ranchetti, Adelphi, Milano.