

Tendenze nuove nell'insegnamento della lingua

Una formula produttiva

Il titolo di questo mio intervento, pur così semplice (volutamente tale, nel rifiuto del dilagante edonismo terminologico) ha bisogno di qualche commento.

Ho «scelto» *tendenze* perché mi pare che il «nuovo», oggi, consista in un fervore di ricerca *teorica* in prospettiva didattica e in una serie di ipotesi stimolanti, più che in un impegno reale e generalizzato di ricerca *applicata* che traduca operativamente quelle ipotesi e le verifiche, garantendone la fecondità.

A realizzare questo impegno la formula più efficace — dopo che è fallita per il suo autoritarismo quella degli «aggiornamenti» affidati ad esperti, e mentre sta fallendo per il suo velleitarismo quella degli «autoaggiornamenti» — sembra essere quella della collaborazione fra esperti e insegnanti: una collaborazione che non esoneri i primi dalla sperimentazione didattica e implichi i secondi nella fase di «invenzione» di ipotesi, di elaborazione di modelli e di metodi, di individuazione di contenuti.

È la formula che si sta facendo strada anche qui, in Ticino — a quanto mi consta — nei corsi preparatori all'istituzione della nuova scuola media, ed è l'unica che garantisca, attraverso la complementarità delle competenze, la *necessaria* coerenza della «prassi» didattica alla «teoria»: ché, per dirla con un grande scienziato del Seicento, Benedetto Castelli, «siccome mai sarà buona teorica quella che non riesce ancora in pratica, così all'incontro mai sarà buona pratica quella che non sarà fondata nella buona teorica».

Gli «esperti» dovranno dunque scendere dall'attico superpanoramico della speculazione pura, rinunciando all'alibi dell'asetticità della ricerca, e dovranno partecipare al controllo della produttività didattica delle loro ipotesi: non solo per autorizzare la fiducia in esse da parte degli insegnanti, ma anche per garantirsi da traduzioni didattiche frettolose che possono ribaltare sull'ipotesi un'ingiusta condanna.

Anche qui la storia della scienza ci offre esempi numerosi: Torricelli calcolava matematicamente (cioè «in astratto et *ex hypothesi*») la traiettoria dei «proietti» (nel *De motu projectorum*); all'amico G. Battista Renieri che gli scriveva poi da Genova, «stupefatto» che una «teoria così ben fondata» rispondesse così male alle diverse esperienze fatte «con il tiro di varie sorte di cannoni» rispondeva:

... Io fingo e suppongo che qualche corpo si muova all'inghiù et all'insù secondo la nota proporzione, et orizzontalmente con moto equabile. Quando questo sia, io dico che seguirà tutto quello che ha detto Galileo et io ancora. Se poi le palle di piombo, di ferro, di pietra, non osservano quella supposta direzione, *suo danno: noi diremo che non parliamo di esse*.

Un secolo dopo Spallanzani sperimentava la *rigenerazione* di certe parti del corpo in diversi animali, per es. della testa nelle lumache. Poi l'Europa «curiosa», Voltaire in testa, faceva scempio di lumache per assistere al fenomeno, che non si produceva. Spallanzani ne deduceva che i volenterosi, ma inesperti operatori avevano «tagliato male».

È evidente che noi non possiamo permetterci di dire che gli insegnanti hanno «tagliato male», o di dire «suo danno», quando le esperienze, nella scuola, falliscono; ne consegue che chi elabora un'ipotesi didattica deve partecipare alla sua traduzione operativa, impegnandosi in quelli che Torricelli chiamava «i debiti defalchi», e che noi chiameremo i necessari accomodamenti della teoria alla pratica.

Ma anche gli insegnanti dovranno reagire al loro (pur comprensibile) desiderio di soluzioni pronte, per partecipare alla discussione delle ipotesi, all'individuazione degli obiettivi, degli strumenti di verifica, dei metodi: rifiutando — essi per primi — il «didatticismo» che può compromettere la loro creatività, la loro autonomia, ricordando che un margine di «rischio» (calcolato, s'intende) è ineliminabile da una didattica che voglia vivere sulla scoperta e non sulla *routine*.

Occorre dunque realizzare sempre più largamente una collaborazione a tutti i livelli fra ricercatori e operatori della scuola, che superi gli atteggiamenti in cui si è ipostatizzato il loro incontro (talvolta il loro scontro) in questi anni, traducendosi negli *slogans* della «richiesta», e, reciprocamente, del «rifiuto della ricetta».

Se non si procede in questo senso, ipotesi fortemente inadeguate alla realtà scolastica e socioculturale (perché elaborate nel «pensatoio» da *esperti* di singole discipline che — talvolta — sono *inesperti* delle condizioni reali e dei condizionamenti della scuola) rischiano di tradursi in vere e proprie «avventure» didattiche; e, viceversa, ipotesi che potrebbero essere feconde rischiano di bruciarsi rapidamente sul piano di applicazioni empiriche illusorie e deludenti. Tanto per esemplificare questa seconda eventualità, oggi noi rischiamo di «consumare l'impresa» *interdisciplinare* e di rifiutare un principio funzionale all'attuale realtà scolastica e agli obiettivi didattici che tale realtà individua come primari (la stimolazione di un «pensiero produttivo» — secondo Max Wertheimer — in luogo di una trasmissione di «prodotti»), perché delusi da sperimentazioni superficiali in cui «interdisciplinarietà» appare sinonimo di pastone, di genericità, di confusione. Dopo una serie di fallimenti, «interdisciplinarietà» sta diventando parola vuota e odiosa, come tante proposte (in sé positive) tradotte male e caricate di tutti gli insuccessi di coloro che le hanno applicate senza la necessaria consapevolezza teorica. Basti pensare all'equivoco (in cui così spesso cado-



Maria Luisa Altieri-Biagi, ordinaria di storia della lingua e della grammatica italiana presso l'Università di Bologna. (Foto A. Nizzola, Bellinzona)

no coloro che sperimentano in direzione interdisciplinare) di credere che, in questa prospettiva, le discipline devano cancellare la loro identità, confondere i loro linguaggi: ci sono invece specificità di contenuti, di metodi, di «codici» che sarebbe sbagliato (oltretanto impossibile) appiattare. L'essenziale è che vengano individuate e valorizzate, accanto alle specificità (più vistose perché più superficiali) le analogie strutturali (meno evidenti perché profonde). Ma su questo argomento torneremo in seguito, esemplificandolo con la possibilità di una conduzione interdisciplinare linguistico-matematica.

Il «debito» verso il passato recente

Ho detto, nel titolo, tendenze «nuove», posticipando l'aggettivo a degeneralizzare oggettivamente il nome; e, oggettivamente (uscendo dalle sterili polemiche di chi riconosce «nuove» solo le proprie proposte, negando l'attributo a tutte le altre), bisogna riconoscere che, in questi ultimi anni, la ricerca applicata alla didattica ha prodotto del *nuovo*. Sarebbe però ingiusto non sottolineare il debito che noi abbiamo verso linguisti che ci hanno preceduto e che hanno avuto intuizioni essenziali e — per il momento storico in cui venivano prodotte — particolarmente significative. Faremo degli esempi.

In questi ultimi dieci anni è apparso «nuovo» il ridimensionamento della grammatica agli effetti dell'acquisizione della competenza e dell'abilità linguistica da parte dei ragazzi. Anche senza prendere in considerazione atteggiamenti viscerali come quelli che definivano la grammatica come «scienza reazionaria» (giustificabili nel momento dell'attacco polemico contro «un certo tipo» di grammatica, ed oggi — del resto — vistosamente rientrati) o che vedevano nell'incompetenza linguistica degli insegnanti quasi una garanzia di didattica attiva e «democratica», sono stati molti coloro che, affermando il primato dell'*uso* lingu-

stico su quella della *riflessione* linguistica, si sono dimenticati che Bruno Migliorini aveva affermato la stessa cosa parecchi anni prima di loro: in un momento in cui — data l'impostazione generale della scuola e della idea di cultura che in essa si traduceva — l'affermazione, che oggi può apparire ovvia, era fortemente provocatoria.

Ancora: è «nuovo» contestare l'unicità e il primato del livello linguistico letterario, articolare il concetto di sistema linguistico in quello di polisistema o di diasistema, orientare la ricerca (e la riflessione didattica) su diversi sottocodici e registri, nell'ambito di linguaggi «speciali» o «settoriali»; ma — continuo a citare linguisti italiani dal momento che, almeno in Italia, sono quelli più dimenticati — nessuno ricorda che Giacomo Devoto — in un periodo in cui il modello linguistico di riferimento era quello letterario — immaginava la lingua nazionale come una città divisa e articolata in «quartieri» valorizzando, accanto al codice letterario concepito come *uno dei* «poli», quello *tecnico-scientifico*, quello della lingua *usuale*, quello della lingua *espressiva*. Quando lo stesso Devoto, circa cinquanta anni fa, pubblicava su «Lingua Nostra» un articolo sulla lingua delle cronache calcistiche, o Migliorini apriva la strada all'interesse (poi così ampiamente vegetato) per la lingua della pubblicità, provocavano, nell'ambiente culturale e accademico dominato dall'ipotesi idealistica, una specie di scandalo che oggi andrebbe ascritto alla loro indipendenza intellettuale e alla loro capacità di precorrere i tempi. E che cosa era la «ricostruzione» della società indoeuropea, attraverso la «ricostruzione» linguistica, in Devoto, se non l'accettazione di quel rapporto speculare fra strutture linguistiche e strutture sociali, che oggi la sociolinguistica ha così fruttuosamente sviluppato da costituirsi in scienza autonoma? Che cosa significava (per fare un esempio più puntuale), nella lingua fortemente analogica di Devoto, l'«alone» semantico di una parola rispetto al significato proprio di quella parola, o la distinzione fra «rappresentazione» e «evocazione» se non ciò che noi, oggi, con terminologia meno intuitiva e più scaltrita, definiremmo «denotazione» e «connotazione»?

Questo mio discorso non va interpretato come tentativo di ridimensionamento del nuovo, come ricerca di suture fra momenti che sono in realtà molto diversi, non perché cronologicamente distanti ma perché situati sulle due sponde di una profonda spaccatura. Ma proprio nel momento in cui si cerca di caratterizzare oggettivamente il molto di «nuovo» che si è prodotto negli ultimi anni, non sembra solo «pietas» verso maestri di un passato ancora prossimo ricordare certe loro idee precorritrici.

Può essere, per esempio, oltre che doveroso, strategico ricordare che l'attacco alla grammatica tradizionale e all'analisi cosiddetta «logica» non è datato oggi, ma registra un episodio vistoso che risale al 1949: un filologo del livello di Giorgio Pasquali che, proprio per la sua specializzazione, doveva essere particolarmente sensibile ad una didattica di accesso alle lingue classiche, rifiutava per la scuola da lui frequentata agli inizi del secolo (l'allora *Ginnasio inferiore*) proprio quella didattica

dell'italiano che noi, con motivazioni ben maggiori dal punto di vista sociale e con le stesse motivazioni dal punto di vista scientifico, dovremmo rifiutare per il corrispondente triennio della scuola media inferiore. Rifiarsi alle sue affermazioni può essere un mezzo per convincere insegnanti che, condizionati dal loro stesso *curriculum* scolastico e da una lunga prassi professionale, riluttano al discorso di chi, oggi, propone loro ipotesi e strategie didattiche alternative, perché sospettano che l'attacco alla grammatica tradizionale miri esclusivamente — sotto il manto della scientificità — a sconvolgere la tradizione, a modificare l'istituzione, a trasformare il ruolo che l'insegnante vi svolge.

Non si vuole naturalmente negare l'esistenza di motivazioni ideologiche: contro coloro che sostengono (spesso in buona fede) di spogliarsi di ogni determinismo di questo tipo, quando entrano in classe, siamo convinti che la nostra interpretazione del mondo e le convinzioni che ne derivano influenzino anche le nostre scelte professionali e didattiche. Ma dall'ammettere questo (con una consapevolezza che è garanzia di autocontrollo, di disponibilità ad analizzare, discutere, comprendere il *diverso*), al cadere nell'errore opposto di travisare, in base a *presupposizioni*, discorsi che hanno giustificazioni oggettive nella realtà sociale e scolastica del momento, nello stadio fortemente evolutivo della lingua nazionale contemporanea, nei progressi della ricerca scientifica, la differenza è notevole. Quando si dice che la grammatica tradizionale è inadeguata a descrivere la lingua contemporanea, è in forte iato rispetto alla ricerca scientifica, è inefficace a educare linguisticamente i ragazzi che attualmente frequentano la scuola media inferiore (in quanto presuppone in essi una precultura familiare e quindi una competenza linguistica che questi ragazzi, nella grande maggioranza, non possiedono), tali affermazioni riposano su constatazioni di fatto.

Giocare al rialzo culturale

Il problema è se, dati questi fatti, noi vogliamo prenderne atto e agire in conseguenza: oggi una scuola aperta a strati sociali che fino a poco tempo fa ne erano stati esclusi impone un mutamento delle ipotesi, dei metodi, dei contenuti; impone l'individuazione di finalità nuove e di nuove strategie didattiche. Ma un mutamento non significa necessariamente un «ribasso» culturale; a mio parere si apre davanti a noi, oggi, una grossa occasione: quella della trasformazione della scuola-fornitrice di competenze specifiche, precocemente finalizzate a ruoli prevedibili e stabili, a scuola-educatrice di capacità critiche e creative, indispensabili all'assunzione di qualsiasi ruolo sociale, e autorizzanti la conversione da un ruolo all'altro. Realizzare una simile trasformazione sarebbe giocare al «rialzo», non al «ribasso» culturale.

Purtroppo le *presupposizioni* esistono: non nella misura auspicabile, interpretativa del reale, ma in quella che travolge il reale, sottraendo agli interlocutori ogni possibilità di intesa e di collaborazione fra «diversi». Non si tratta, ovviamente, di produrre incredibili unanimismi; né si tratta di rinunciare alle proprie convinzioni: si tratta di vedere se — data per scontata la diversità, e anzi

recuperata in positivo tale diversità — questa possa essere utilizzata produttivamente in una scuola che deve abituare alla riflessione critica e alla dialettica delle idee. Mi scuso per la digressione, che però mi sembrava importante in un periodo in cui la crisi della scuola (parlo soprattutto della scuola italiana, che conosco meglio) ha i suoi motivi anche nella scarsa disponibilità degli insegnanti a interpretare il diverso, a discuterlo razionalmente, a uscire — insomma — dal loro monadismo di individui o di gruppi, se non altro per trovare quelle convergenze operative che la gravità della situazione richiede. E ritorno all'argomento che ha funzionato da occasione-spinta della mia digressione. Dicevo che succede spesso, nel discorso con gli insegnanti, di cogliere in essi un atteggiamento di sospetto, quasi che l'invito a cambiare, quando di cambiamento ci sia bisogno e quando esistano ipotesi alternative scientificamente e pedagogicamente valide, venga interpretato come discorso motivato *solo* ideologicamente. È in questi casi che, oltre che doveroso, può essere risolutivo, ricorrere ad una autorità insospettabile: nessuno, sospetto di demagogismo può appuntarsi su queste parole di Giorgio Pasquali, già «antiche» eppure ancora attuali:

Io al ginnasio inferiore capitei sotto un vantatissimo e, secondo me, non dirò sciocchissimo e ignorantissimo e crudelissimo, ma soltanto ristrettissimo maestro, il quale di autorità ridusse tutte le materie letterarie, si può dire, al solo latino, o meglio all'analisi logica esemplificata per mezzo del latino.

Quest'analisi era per giunta una frode. Prima si riduceva l'italiano a una traduzione letterale del latino, e poi si analizzava logicamente questo non più italiano, riconducendo ogni sintagma a categorie latine, concepite non già come storicamente determinate e transuenti, ma come eterne. Ci si insegnava, per esempio, la distinzione fra complementi di stato in luogo e di movimento verso luogo senza farci notare che essa non esiste in italiano, che è postulata o inventata agli scopi della traduzione dall'italiano in latino. Tutti quei complementi che in italiano sono introdotti dalla preposizione *di* erano complementi di specificazione, ogniqualvolta in latino corrispondevano a un genitivo; ma si distingueva un complemento di materia perché esso in latino è risolto diversamente. Che cosa poi significasse complemento di specificazione (se pur significa qualcosa) non ci fu mai spiegato. Il primo servizio che l'istruzione linguistica del maestro può rendere ai giovani nel ginnasio inferiore è negativo: quello di impedirgli di falsificare l'italiano. Non è poco. In primo luogo il ragazzo imparerà o indovinerà che le lingue non sono parallele l'una all'altra, non sono calchi l'una dell'altra, che ognuna ha una struttura sua. (G. Pasquali, *La linguistica nella scuola*, in «Belfagor», 1949, IV, poi ristampato in *Università e scuola*, Firenze, Sansoni, 1950, pp. 93-115).

Metodo e «contenuti»

Credo di aver sufficientemente mostrato, attraverso esempi, che esistono — in un passato recente — precorritrici significativi di impostazioni scientifiche e didattiche che oggi vengono definite «nuove». Il che non riduce, ma aiuta a delimitare più esattamente le «novità» reali: gli sviluppi della psicolinguistica, sia nell'ambito della ricerca sui processi cognitivi, sia di quella sui fenomeni che presiedono alla produzione del linguaggio (vedi, per un esempio, l'analisi dei *performativi*), quelli della sociolinguistica, dell'etnolinguistica, quelli della logica matematica applicata all'analisi delle strutture formali del linguaggio, ecc. Ma

«nuova» è anche l'integrazione delle competenze disciplinari con le «scienze dell'educazione» cioè con la pedagogia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale, ecc. Effettivamente oggi il linguista, il matematico, lo scienziato, insomma il «ricercatore» nell'ambito di una particolare disciplina si interroga molto di più di quanto non si interrogassero i nostri maestri di ieri sulle possibilità applicative del suo lavoro; nella dimensione didattica, è ormai accettata largamente l'idea che non basta la competenza specifica a fare di un linguista, di un matematico, ecc., un «insegnante» delle rispettive discipline. Reciprocamente gli specialisti di scienze dell'educazione, usciti da una polemica che aveva le sue giustificazioni contingenti nella lotta al contenutismo puro, al tecnicismo fine a se stesso, si sono resi conto che l'essere esperti dei «come» si instaura un rapporto educativo corretto non autorizza a insegnare qualsiasi cosa: alla pretesa dei tecnici di diventare insegnanti per Pentecoste e all'inversa pretesa degli psico-pedagogisti di diventare, altrettanto miracolosamente, esperti dei contenuti disciplinari, si è oggi sostituita l'ipotesi di una cooperazione effettiva, di un attivo scambio di competenze e di informazioni, di un «lavoro fatto insieme» che potenzi le rispettive attività.

Personalmente devo ammettere che, da quando sono a Bologna e lavoro con i miei colleghi di «scienze umane», nell'Università e nella scuola (a partire dalla «Scuola materna»), ho imparato molto; l'affermazione, che può sembrare umile e «strategica», visto che alcuni di loro sono presenti in questa sala, si integra subito con la sua inversa che può sembrare presuntuosa: penso di essere stata a mia volta utile a loro, nei limiti in cui la didattica e la metodologia generale possono avvalersi delle competenze specifiche diventando la dimensione portante, interna, non sostitutiva di esse. Poiché tendo ad esemplificare per ancorare a fatti concreti il discorso, dirò che è venuta dai pedagogisti e, in generale, dagli specialisti di «scienze umane» la trasformazione profonda di certe attività didattiche come, per es., quella della «valutazione», di una «verifica» dei risultati sottratta al soggettivismo assoluto del giudizio dell'insegnante, ecc., ecc. Ma dirò che, a mio parere, tale trasformazione sarebbe rimasta largamente inoperante se gli specialisti non l'avessero inverata riempiendo di contenuti l'esigenza metodologica e pedagogica.

L'insegnante pedagogicamente istruito che, invece di correggere autoritariamente gli errori (reali o presunti) degli scolari, proponeva in margine al compito sue riformulazioni alternative, era evidentemente in pace con la sua coscienza pedagogica. Ma quando (si tratta di un episodio reale) riformulava la frase di una bambina: «Mi piace ascoltare le donne *rosarianti* per strada» in «Mi piace ascoltare le donne *che dicono il rosario per strada*», indifferente alle giustificazioni della bambina per cui «*rosarianti* faceva mormorio» (era parola *onomatopeica*, diremmo noi), l'insegnante non era affatto in pace con la sua coscienza linguistica; essa gli avrebbe dovuto suggerire che la scelta originale della bambina (stilisticamente motivata) non andava repressa a favore di un'alternativa

banale, specialmente in un momento in cui le strutture morfosintattiche della nostra lingua sono fortemente elasticizzate e consentono la formazione di *denominali* e di *deverbali*, a quel livello di manipolazione espressiva e «poetica» a cui l'intervento scartante dalla norma è ampiamente ammesso. Se Gadda si permette di scrivere «fontanare», «burattinare», «dekierkegaardizzare», non esiste ragione al mondo per reprimere la potenzialità espressiva di un bambino che si serve della stessa possibilità per tradurre, in modo fonosimbolicamente adeguato, la sua percezione acustica. È un episodio, ma significativo della necessità di associare ad una seria impostazione didattica e metodologica un'altrettanto seria competenza specifica. La mancanza dell'una può vanificare l'esistenza dell'altra, e reciprocamente. Questa consapevolezza è veramente «nuova»; sfuggiva ai nostri maestri non perché essi fossero insensibili alle problematiche del rapporto didattico con gli scolari, ma perché quel rapporto — fra persone appartenenti alla stessa fascia sociale e in possesso di un codice di comportamento e di un codice linguistico fortemente omogenei — era estremamente semplice: dominato dalla figura dell'insegnante, compensava lo

costituisca uno dei compiti essenziali dell'insegnante: non aggiungo dell'insegnante di italiano, o di lingua straniera, perché una programmazione comune dovrebbe estendere questo impegno a tutti gli insegnanti, lungo un «asse» che va dall'area dei linguaggi cosiddetti «espressivi» a quella delle «lingue naturali» a quella dei linguaggi «formalizzati», attraversando tutte le discipline, nessuna esclusa. È certo che l'insegnante di lingua ha il compito specifico di sistematizzare i discorsi fatti dai colleghi, di «tirare le fila», di riferire il discorso «comunicativo» all'attivazione di quelle competenze e di quelle abilità comunicative che si traducono nel particolare codice della lingua da lui insegnata. Ma la delega del problema linguistico all'insegnante di «lingua» non dovrebbe più esistere, se non altro perché ogni disciplina, proprio per attivare il proprio sottocodice, ha bisogno di partire dalla lingua normale (e alla lingua normale, comune, dovrà sempre poter ritornare per evitare il rischio di ipostatizzare il sottocodice specialistico, sottraendolo così ad ogni possibilità di confluenza interdisciplinare: la lotta di Galileo contro la terminologia ontologica peripatetica, non più penetrabile semanticamente, insegna ancora qualche cosa).



Giulio Falzoni
Giorno di festa a Caslano.

scolaro con la trasmissione di competenze utili al raggiungimento di quel ruolo dirigenziale a cui era, per estrazione sociale, già destinato.

Il «nuovo», dunque, è certamente a livello di ricerca scientifica nell'ambito della linguistica, ma è anche nell'individuazione di una «professionalità» dell'insegnante che — se implica la competenza specifica — non coincide con quella, ma la ingloba.

Educazione linguistica

A completare il commento del titolo di questa conferenza rimane solo da chiarire lo specifico di quell'insegnamento che è *insegnamento «della lingua»*. Un compito non facile, nel tempo che ho a mia disposizione, e che non pretendo di esaurire, limitandomi a dare alcune indicazioni che, in base alle mie convinzioni e ad una esperienza che posso ormai definire lunga, mi sembrano utili al pubblico di insegnanti che mi ascolta e che spero vorrà poi intervenire a correggere in dialogo il mio monologo.

Credo prima di tutto che l'attivazione dell'uso della lingua (anzi dei vari usi di essa)

Comunque agli insegnanti giovani, che talvolta dichiarano di «non sapere che cosa fare», perché non hanno ricevuto dall'Università gli strumenti necessari alla loro professionalità e perché sono privi di esperienza didattica, io dò il più banale, il più ovvio dei suggerimenti: in attesa di quel recupero di competenza teorica che è sempre possibile attuare facendo opportune letture e partecipando a corsi di formazione professionale che utilizzino la formula collaborativa a cui accennavo sopra, un insegnante che riesca a far parlare i suoi scolari, che parli con loro, che attivi la comunicazione orale e scritta (la pedagogia regressiva di una lingua solo orale sottrae all'individuo possibilità di comunicazione meditata e duratura che sono — a mio avviso — da tutelare), è già un insegnante efficace.

Certamente l'*educazione linguistica* non è tutta qui: sono convinta che la *riflessione sulla lingua*, concepita come *presa di coscienza* di una *conoscenza*, come assunzione a livello razionale del proprio agire linguistico e dell'agire linguistico altrui, come dominio — dunque — di quell'agire, sia estremamente importante. Non solo (e forse non

tanto) a consolidare la competenza linguistica e ad acquisire abilità specifiche (intese come capacità di adeguare la propria espressione alle varie situazioni comunicative, e come capacità di interpretare in maniera adeguata i messaggi altrui), ma anche e soprattutto a stimolare capacità di analisi «logica», a produrre maturità di «pensiero storico», a garantire possibilità di controllo psicologico, che — attivate nell'ambito della riflessione linguistica — possono poi essere trasferite ad altre sfere di attività.

Una didattica non riduttiva

Abbiamo parlato genericamente di «riflessione linguistica», cioè di un'attività che non si limiti ad usare la lingua come *strumento*, ma faccia di essa *l'oggetto* del pensiero. Le prospettive in cui si può collocare questa attività «metalinguistica» sono molte e, a mio parere, *non sono affatto* esclusive l'una dell'altra.

A livello di ricerca scientifica è evidente che la «scelta» di un'ipotesi si impone, così come si impone la coerenza a un metodo. Chi fa ricerca allo scopo di individuare nella lingua strutture portanti, logico-formali, non ignora — evidentemente — che la sua ipotesi e la sua definizione operativa di lingua non esauriscono la complessità di un fenomeno storicamente e geograficamente determinato, implicato nella storia della società e della cultura, dominato da motivazioni psicologiche individuali; ma lavora in base a quell'ipotesi, che lo porta dal concreto delle realizzazioni empiriche all'astratto delle strutture formali, concependola non come assolutamente «vera», ma come «feconda» di conseguenze e di risultati, sul piano teorico e sul piano applicativo. Ma la coerenza ad una ipotesi, a un «modello», a un metodo, che *si impone* nell'ambito della ricerca, non mi pare altrettanto tassativa, nell'ambito della didattica e dell'educazione linguistica. Se la lingua è un fenomeno complesso, poliedrico, se è esplorabile nella dimensione del tempo, dello spazio geografico, dello spessore sociale, se consente sia un'analisi che continuamente la colleghi all'*attività* comunicativa (non solo verbale) degli individui, sia un'analisi di tipo logico-matematico che, astraendo dalle realizzazioni varianti, punti all'individuazione delle strutture formali (evidenziando le analogie profonde con il linguaggio matematico), non c'è ragione di semplificare riduttivamente questa complessità, di potare questa ricchezza di prospettive.

Esemplifichiamo: una lingua ha la sua storia, una storia che determina largamente la evoluzione del suo lessico, delle sue strutture morfosintattiche, ecc. Percorrere (come oggi in Italia i nuovi programmi prescrivono) la dimensione diacronica è produttivo non solo perché permette al ragazzo di individuare le cause di tanti fenomeni caratterizzanti la lingua contemporanea, ma perché attiva il «pensiero storico», la capacità cioè di istituire relazioni fra «eventi» (non solo linguistici), di interpretare situazioni storicamente e socialmente complesse. Se si adottano le strategie opportune (a evitare che l'addentramento nel tempo faccia perdere di vista i legami orizzontali, relazionali), se ci si adegua al grado di maturità del concetto di «tempo» che un ragazzo possiede nell'età preadolescenziale

(sostituendo, per esempio, alla misura a-settica dei «secoli» e dei «millenni», il ritmo biologico del succedersi delle generazioni), si può utilizzare educativamente questa prospettiva inserendola nel discorso «storico» (della «storia» senza aggettivi, o con tutti gli aggettivi possibili): la «storia degli oggetti» può essere condotta in parallelo con la «storia delle parole»; la storia della terminologia scientifica, a caratterizzare le fasi essenziali della formazione dei vari sottocodici tecnicoscienziistici fino allo stadio contemporaneo, può essere uno degli strumenti idonei a penetrare la storia della scienza e del pensiero scientifico, ecc.

Ma se questa prospettiva, così importante, diventasse alternativa di altre, producendo una didattica linguistica *archeologicamente* orientata, il danno sarebbe grave. Il recupero del passato, recente o remoto, non deve compromettere la sensibilità sincronica, relazionale, di utenti di lingua contemporanea interessati al *funzionamento* di essa nella comunicazione attuale. Per precisare con un esempio: l'etimologia di una parola, concepita come recupero di etymon, di un significato *vero* che oggi non è più attuale, può essere un «episodio» significativo se illumina la storia di un fenomeno, l'evolversi di un concetto, gli aspetti di una cultura, l'assetto di una società. Ma l'istituzionalizzare il procedimento, il farlo uscire da una misura episodica, può compromettere la competenza semantica di utenti di lingua contemporanea, interferendo dannosamente con essa.

Ancora un esempio: la lingua, proprio per la sua vaghezza, ambiguità, ridondanza, per le sue approssimazioni per difetto e per eccesso, per i suoi sinergismi sintattici e semantici, per le sue potenzialità evocative, oltre che rappresentative, deve essere utilizzata, nella scuola e fuori di essa, come palestra di fantasia, come strumento euristico e creativo; non si raccomanderà mai abbastanza che l'«esercizio» di riflessione linguistica sia finalizzato al potenziamento dell'*enérgeia* dei ragazzi, più che alla loro capacità di constatazione e di analisi dell'*ergon*. Scriveva Giles-Gaston Granger:

Il rapporto fra forma e contenuto non è stato ancora sistematicamente considerato dal pensiero moderno come «processo attivo», come «genesì», cioè come «lavoro». Si insiste di solito sulla loro opposizione e complementarità in tanto che risultati di atti già realizzati; l'oggetto principale di questa opera (*Essai d'une philosophie du style*, Paris, Colin, 1968) è la loro produzione congiunta, il loro stato nascente, e — fino a un certo punto, entro certi limiti — il loro carattere storico.

Come incrementare processi attivi di *generazione linguistica* è problema complesso, che non ci possiamo permettere di affrontare qui (anche perché, al di là di alcuni suggerimenti che mi vengono da esperienze di didattica interdisciplinare attualmente in atto a Bologna, nell'ambito della «scuola materna» e della «scuola media dell'obbligo», sarei certamente inferiore a questo compito). Non voglio mancare però di segnalare, con un piccolo esempio, ciò che *non si deve* fare. Non si deve, per esempio, suggerire a bambini della scuola elementare esercizi di «connessione semantica» come il seguente:

Come possono essere?

Esempio: *Un fiore*

Appassito, profumato, affamato, colorato, rumoroso.

Ammesso che gli insegnanti che propongono l'esercizio accettino soluzioni del bambino scartanti da connessioni banali («Un fiore *affamato di luce*, o *di acqua*»; «Un fiore *rumoroso di api*», ecc.) è indubitabile che il bambino, vincolato dalla «soluzione» del primo esercizio-modello, sia indotto a realizzare le connessioni più ovvie, più poveramente denotative. L'esercizio, insomma, è funzionale alla mortificazione della capacità del bambino di operare connessioni audaci, di usare traslati, di «far dire alle parole quel *quid* che esse normalmente non dicono» in una comunicazione strettamente referenziale. Il procedimento, che sarebbe giustificato a livello di lingua tecnico-scientifica, è fortemente tarpante a livello di lingua espressiva, di lingua «poetica», ma anche di una lingua usuale che non voglia caratterizzarsi per lo squallore delle scelte. Con questo tipo di esercizio le parole dei bambini «risuoneranno», «saranno dette», «pronunciate», «spiegheranno», «significheranno» qualche cosa, ma non «irideranno» mai («come le scaglie della triglia moribonda» di Montale). E non si vede perché dobbiamo ostacolare questa possibilità. L'esercizio dovrebbe dunque essere capovolto; dato per scontato che l'*acqua* (dell'esercizio che segue) possa essere fresca, bollente, alta (minerale, batteriologicamente pura, inquinata, distillata, termale, ecc.) in quali situazioni di luogo e di tempo, vista in quali stati d'animo l'*acqua* può essere concepita come lunga («l'*acqua* lunga del fiume») o matura («L'*acqua* dello stagno matura di girini, o di ninfe», ecc.) e poi anche come «innocente», «pazza», «misteriosa», «casta», «fioca», «materna», ecc.? In quali situazioni, oltre che *bollire, gelare, crescere, calare, colare, scorrere, inondare, inaffiare, lavare*, può «aggravigliarsi», «franare», «smerigliarsi», «levigare» e «intridere» il nostro corpo? Eppure il bambino leggerà, un giorno (*quando sarà in grado* di dominare il livello linguistico letterario, e purché una miope didattica dell'italiano non espunga quel livello, certamente arduo ma altrettanto certamente il più potente a contrastare l'«effetto Medusa», pietrificante, di certi linguaggi settoriali) le montaliane «acque dei piranha», che *scarnificano*, e «altre acque» che «lavorano con noi / per noi, su noi, con un'indifferente / e mostruosa opera di recupero». Come potrà il bambino liberamente aggettivare l'*acqua* (quella della cascata, della pioggia, della pozzanghera, la goccia d'*acqua* vista al microscopio, o quella che bolle in pentola, che riga il vetro della finestra, ecc.) se la scuola gli avrà insegnato a tradurre le sue sensazioni e impressioni genuine, le sue percezioni penetranti gli strati proliferanti del reale, nelle squallide parole del vocabolario?

Detto questo (e mi scuso se mi sono dilungata, ma tenevo a sottolineare l'importanza di un'educazione alla libertà, alla fantasia linguistica, proprio per non autorizzare equivoci sul discorso che segue) nulla impedisce che noi lavoriamo alla scoperta di quelle strutture che assicurano alla lingua un funzionamento logico, permettendole di essere espressione di pensiero formale: la lingua serve anche per asserire il vero o il falso, per classificare in

base a uno o più criteri prestabiliti, per ordinare, per generalizzare, concettualizzare, per fare inferenze valide, per assicurare la trasmissione del pensiero scientifico. Per assumere funzioni rappresentative pure, il linguaggio naturale ha bisogno della logica: il che significa che ha bisogno di liberarsi delle sue ambiguità (preziose, in altre funzioni), delle sue ridondanze, dei suoi paralogismi. Il punto non è quello di violentare la lingua con la logica, riducendo ad una la pluralità delle sue funzioni (né quello di ridurre all'educazione logico-linguistica la didattica della lingua materna): è piuttosto quello di individuare quali siano, nella lingua, i «punti di manovra» più importanti del pensiero e — quindi — quelli più critici, quelli in cui «cadere in errore» avrebbe più gravi conseguenze.

Insomma, se attiviamo la riflessione sulla lingua, è tanto necessaria una riflessione che stimoli la fantasia, tuteli la libertà espressiva, la creatività, quanto una riflessione che spazzi gli equivoci, che porti a livello cosciente le ambiguità, che interpreti e traduca — talvolta addirittura corregga con sostituzioni — le approssimazioni della lingua naturale.

Una didattica logico-matematica applicata alla lingua, che permetta ai ragazzi di risalire dall'empiria dei singoli atti comunicativi, delle infinite realizzazioni individuali, a «schemi di proposizioni» (cioè a specie di «macchine» in grado di produrre proposizioni, vere o false, quando al posto della variabile o delle variabili si mettano segni linguistici), che li stimoli ad una analisi *relazionale*, non sostanzialistica, della lingua, che instauri l'analisi fra operazioni linguistiche e operazioni logiche, che razionalizzi l'uso dei connettivi logici, l'uso dei quantificatori, ecc., non solo abilita i ragazzi all'uso logico della lingua, cioè alla capacità di comunicare compiutamente con essa un ragionamento corretto (di cui si possa controllare la verità o falsità), ma — in definitiva — abilita anche all'uso della lingua in altre funzioni scartanti dall'uso referenziale; la fantasia presuppone una realtà, il vago presuppone l'esattamente definito, lo scarso dalla norma presuppone la norma.

Possibili obiezioni

L'obiezione «didattica» è, di solito, quella della difficoltà che i ragazzi troverebbero in questa analisi di tipo logico-formale. Ma l'esperienza diretta, e recente, ci dice proprio il contrario. Ragazzi culturalmente e socialmente svantaggiati che stentano ad orientarsi nell'ambito di programmazioni didattiche aderenti alle realizzazioni concrete e continuamente varianti (in quanto — avendo un codice ristretto, — non sono in grado, o sono *meno di altri* in grado di apprezzarne le modulazioni, nei vari sottocodici e nei vari registri), *recuperano* proprio nell'ambito di una analisi di tipo «logico», che punta più sulle potenzialità intellettuali che su forme di precultura scolastica e di competenza linguistica acquisita. Aiutati da «linguaggi» intermedi (come quello degli *insiemi* o dei *grafi*), che associano ad una forte evidenza intuitiva un estremo rigore logico, questi ragazzi sono in grado di sviluppare un ragionamento che, altrimenti, trova inceppi e ostacoli in una verbalizzazione inadeguata.

L'obiezione è spesso anche quella di eccessivo formalismo nell'analisi di una real-

tà che, nelle sue manifestazioni, è sempre legata all'individuo e alla società, immersa nei contesti (linguistici ed extralinguistici). Nessuno, evidentemente, nega che la «*langue*» sia un'astrazione, nei confronti delle «*lingue individuali*», sociolinguisticamente e psicolinguisticamente implicate. Ciò che si sostiene è che sarebbe tanto sbagliato negare l'importanza della prospettiva psicolinguistica e sociolinguistica, aderente agli «atti» comunicativi, agli scopi, alle situazioni, ai «ruoli», ecc. ecc., quanto negare la legittimità di un'analisi che estraiga e «astragga» da quegli atti concreti strutture e «regole» di funzionamento del sistema. Per fare un esempio molto semplice: un'analisi fonologica della nostra lingua porta al riconoscimento di un sistema fonematico composto di 28 (secondo alcuni di 30) unità, o «fonemi». Nell'ambito di questa analisi è chiaro che non solo possiamo, ma *dobbiamo*, disinteressarci delle infinite realizzazioni foniche varianti (individuali, combinatorie, di «gruppo» sociale, culturale, di area regionale, ecc.). Nel «sistema» fonologico italiano esiste un / t / che si definisce in base ai suoi tratti pertinenti e, volta per volta, in base a quei tratti che lo «distinguono» da ogni altro «fonema». Le realizzazioni individuali (per es. il *t* cacuminale nella pronuncia regionale siciliana o il *t* aspirato nella pronuncia regionale toscana, ecc.) da cui abbiamo dovuto prescindere per individuare il «fonema», vanno ovviamente recuperate nella prospettiva sociolinguistica. Esse non sono affatto indifferenti, in quanto convogliano tutta una serie di informazioni importanti: sulla provenienza geografica di chi le realizza, eventualmente sulla sua età (nel generale annacquamento delle caratteristiche articolatorie dialettali o regionali, i giovani hanno una pronuncia meno enfaticizzata di quella delle persone anziane), sul suo stato sociale e culturale, ecc. Ma sarebbe tanto sbagliato negare l'importanza dell'apprezzamento di queste varianti, quanto sarebbe sbagliato negare l'importanza dell'individuazione delle unità astratte costituenti il «sistema» fonologico.

Alle due obiezioni precedenti va aggiunta quella che non chiamerei neppure un'obiezione, ma una considerazione ingenua che individua in una analisi delle strutture formali della lingua una specie di attività «aggiunta», uno «spezzone» didattico (magari funzionale al discorso interdisciplinare lingua-matematica) da poter includere o trascurare a piacere, nell'ambito dell'educazione linguistica.

Considerazione ingenua, dicevo, perché la «logica» è dentro la lingua e chi dice di non voler «fare logica», è paragonabile a Monsieur Jourdain di Molière, che aveva «fatto prosa» tutta la vita *senza saperlo*. Il trascurare questo aspetto impedisce una corretta *analisi* linguistica. Certi «esercizi» proposti per le elementari educano all'analisi «illogica» *senza saperlo*. Faremo un esempio; propone, uno di questi esercizi:

Quale pezzo posso togliere?

Es. La rana salta *nel fosso*.

La rana salta.

I ragazzi dunque sono indotti, dall'esempio-modello, a credere che «nel fosso», sia un pezzo, un complemento sottraibile; senza accorgersi che la seconda frase è del tutto *diversa dalla prima: non è la stessa*

frase, con un pezzo in meno! È diverso il *predicato*: «salta», predicato de «La rana», significa che «La rana ha la caratteristica di procedere a salti, a balzi» (oppure — ma in mancanza di un contesto più ampio non possiamo indurlo — che «Una particolare rana fa un salto, sta saltando»); mentre il predicato «salta nel fosso» significa che «Una particolare rana si è buttata nel fosso, si è buttata in acqua, ecc.». Ma, oltre al predicato, è *diverso* anche il *soggetto logico*. Nella prima frase «La rana» è ben contestualizzata, è «una particolare rana» che noi stiamo vedendo, o immaginando, di cui stiamo parlando: nella seconda frase, oltre a questa possibilità (che però, mancando il contesto, non si ricava), «La rana» significa «ogni rana», «tutte le rane» (il quantificatore è *universale*, non *esistenziale*).

Esercizi di questo tipo sono un invito ad una analisi *illogica* che ha le sue giustificazioni nella grammatica dei complementi. Esercizio logico sarebbe quello, capovolto, che invitasse i ragazzi a riflettere sulla diversità globale dell'informazione offerta dalla coppia di frasi, e quindi sull'impossibilità di togliere al predicato «pezzi» che gli appartengono.

Ho insistito sulla prospettiva «logica» perché è quella che, forse, ha fino ad oggi ricevuto applicazioni didattiche meno coerenti, rispetto ad altre prospettive più ampiamente praticate, quali quella sociolinguistica, psicolinguistica (mi riferisco nell'ambito dell'Italia, soprattutto ai lavori del gruppo di ricerca del C.N.R., guidato da D. Parisi), geolinguistica, etnolinguistica, storico-linguistica.

È comprensibile, dal momento che la sua applicazione implica, da parte degli insegnanti di lingua, un recupero di competenze che la divisione fra le «due culture» (quella «umanistico-letteraria» e quella «scientifica») configura come estranee alla loro professionalità. È un ostacolo da superare, per recuperare all'educazione linguistica una dimensione che ritengo indispensabile, e per realizzare quella conduzione interdisciplinare di lingua e matematica che oggi sembra una delle interazioni più stimolanti e produttive.

Ma l'aver privilegiato, nell'economia del discorso, la prospettiva logico-matematica, non significa disconoscere l'importanza di altre prospettive. Sono consapevole che questo mio atteggiamento può essere criticato come ecclettico: e, consapevolmente, la mia proposta va proprio nella direzione del rifiuto di didattiche *riduttive* della complessità del fenomeno linguistico. Una didattica «ricca» della lingua dovrebbe approfittare di tutti gli spunti, di tutte le occasioni per muoversi nello spazio, nel tempo, per penetrare nello spessore sociale, per attivare processi di generazione, di riconoscimento, di analisi di *atti* linguistici e, viceversa, per estrarre da essi le strutture formali generalizzabili e concettualizzabili.

Se un contributo posso dare alla scuola cinese, questo si traduce proprio nel suggerimento di evitare quell'atteggiamento «riduttivo», che — spesso — le convinzioni teoriche degli «esperti», maturate *legittimamente* a livello di ricerca personale, tendono a riprodurre *indebitamente* nella didattica della lingua.

Maria Luisa Altieri-Biagi