

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NEL QUADRO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA*

Una svolta decisiva e le prospettive di applicazione

L'indirizzo dell'insegnamento dell'italiano nella nostra scuola media dell'obbligo è stato profondamente mutato con i nuovi programmi. Va subito detto che il nuovo indirizzo non consiste nell'adesione a mitizzate correnti di avanguardia (come l'abusato «strutturalismo»), ma nasce come sintesi dei suggerimenti più consolidati e accettabili che vengono da molti versanti della ricerca: dalla linguistica, nelle sue numerose branche, dalla psicologia, dalla pedagogia e dalle loro specifiche applicazioni e validazioni in campo didattico. La commissione che ha elaborato il testo di base dei nuovi programmi ha attinto largamente agli esiti, depurati di ogni perfezionismo teorico e futuristico, del dibattito che nell'ultimo decennio si è sviluppato sul tema capitale della «educazione linguistica». Il risultato finale, tradotto nel testo pubblicato nel febbraio 1979, appare altamente positivo, sia per il tasso di innovazioni, sia per l'equilibrio generale e l'organicità delle proposte. Un esame delle strutture portanti del testo non lascia dubbi in proposito, anche se in superficie affiorano purtroppo elementi di contraddizione e qualche eco puramente verbale di concezioni in realtà abbandonate¹.

* Pubblicato in AA.VV., *La scuola che cambia. I nuovi programmi per la scuola media*, Loescher, 1979, pp. 41-72. Il saggio è apparso anche nel volume *Scuola media: insegnare con i nuovi programmi*, a cura di F. Ghilardi - C. Spallarossa, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, pp. 68-76. [In Bibliografia: num. 66].

¹ In un contesto tutto teso a collegare i processi linguistici con fattori abbastanza identificabili e descrivibili sono stati poi introdotti troppo spesso termini come *espressività*, *dizione espressiva* e simili, che, usati genericamente, rinviano a concezioni spontanee e intimistiche. D'altra parte, vi è stato il pudore di usare alcuni termini tecnici

L'applicabilità piena del nuovo indirizzo di didattica dell'italiano pone certamente dei problemi. Essa non comporta soltanto la disponibilità di nuovi strumenti didattici (alcuni di rapida realizzazione, altri da sottoporre a una più meditata elaborazione), ma impone un celere e progressivo aggiornamento degli insegnanti e il superamento di varie difficoltà di funzionamento pratico della scuola (che ha ancora problemi di classi numerose, non offre modalità di effettiva collaborazione interdisciplinare, manca di concreti ausili psico-pedagogici per le esigenze degli handicappati). Si richiede perciò ora il massimo impegno delle istituzioni in questa direzione. Ma non bisogna dimenticare che una parte non secondaria l'avrà sempre l'iniziativa personale degli insegnanti: ai quali non si può certo chiedere di acquisire in fretta nuove specializzazioni in scienze «avanzate», ma si deve raccomandare di essere sinceramente disponibili a mettere in discussione le proprie convinzioni inveterate, che sono tali perché assorbite lungamente e quasi inconsapevolmente dal proprio curriculum di studi² e dal proprio ambiente culturale e professionale. Dipenderà dall'iniziativa personale anche il trarre profitto da interventi limitati (come i brevi corsi di aggiornamento) e dalla lettura di qualche testo esplicativo dei nuovi indirizzi didattici (quale vuol essere anche la presente raccolta di contributi). E sarà loro specifico compito e merito compiere una severa cernita del materiale didattico sul mercato, giacché spesso le maggiori difficoltà nello svolgimento della loro attività vengono dalla assoluta inadeguatezza dei testi adottati.

È da sottolineare, infine, che l'applicazione dei nuovi programmi - via via che gli insegnanti ci si sentiranno più a loro agio - renderà più facile il giudizio di valutazione degli alunni: non perché sia finalmente data la soluzione al dilemma del «bocciare o non bocciare» (questione da affrontare in rapporto alle finalità generali della scuola dell'obbligo, che sono formative e «curative» e non banalmente selettive), ma perché

assolutamente normali, che sono stati sostituiti con termini non appropriati: *varietà di situazione* è stato sostituito con *varietà tipiche* (nel capoverso quinto della sez. 11) e *mezzi di comunicazione di massa* è stato sostituito con *mezzi di comunicazione sociale* (nel capoverso terzo, sez. III, lettera e). Per un errore meccanico sfuggito nel testo ufficiale vedi la successiva nota 8.

² È ormai un fatto conclamato che l'impostazione degli studi universitari dei futuri docenti di italiano non ha subito nessun reale adeguamento (dal momento che la liberalizzazione dei piani di studio ha avuto effetti marginalissimi o addirittura aberranti). Tutte le materie linguistiche - con l'eccezione della glottologia, che è tradizionalmente connessa con le lingue classiche - continuano ad essere qualificate «complementari» e sono quindi facoltative.

i nuovi programmi propongono una *varietà di obiettivi* e si adattano molto meglio alla *varietà di situazioni* in cui l'insegnante può trovarsi a operare. Un programma più articolato e «flessibile» è apparentemente più complicato, ma in realtà permette una serie di alternative e adattamenti che riducono fortemente le divergenze tra la posizione culturale di partenza dell'alunno e il curriculum educativo proposto dalla scuola.

Un confronto essenziale col vecchio programma

Il modo migliore di avviare alla conoscenza e all'applicazione del nuovo programma d'italiano è quello di estrarre subito, da questo e dal vecchio programma, i temi essenziali, direi quasi i termini-chiave, per metterli direttamente a confronto. Si tratta, sostanzialmente, di individuare quali sono gli obiettivi, i procedimenti e i contenuti proposti per questo insegnamento rispettivamente nel programma del '63 e in quello del '79.

Nei programmi del '63 l'obiettivo dell'insegnamento d'italiano era concepito, in pratica, rigidamente in termini di «apprendimento» della lingua italiana, e questo risultato era visto come un traguardo fisso su un percorso del tutto lineare: mancava qualsiasi accenno alla realtà tanto più varia e complessa del linguaggio (per fare un solo esempio, i dialetti non erano neppure nominati). I procedimenti si riducevano essenzialmente alla lettura, alla «composizione» scritta e all'apprendimento a memoria di poesie e prose. Si proponeva anche lo studio della grammatica, ma in termini molto vaghi, che non davano alcuna indicazione sul modo di far funzionare questo tipo di studio. Più esplicita e puntuale era però, già allora, la richiesta di «discussioni e ricerche» sul lessico, intese a far acquistare dall'alunno una qualche coscienza della mobilità e storicità della lingua. Dei contenuti si parlava molto poco - per il lodevole e dichiarato principio di lasciare «la più ampia libertà all'insegnante» -, ma gli unici contenuti esplicitamente evocati erano poi quelli letterari (in specie l'epica, dai poemi omerici fino alla *Gerusalemme*).

Nei programmi del '79 l'insegnamento dell'italiano è collocato nel quadro più ampio dell'«educazione linguistica». Si parte cioè da una considerazione dei bisogni comunicativi più larghi e profondi dell'alunno e si afferma decisamente che tali bisogni richiedono un'azione educativa che: a) investa tutta la sfera dei diversi linguaggi, verbali e non verbali,

che vanno sviluppati e utilizzati complessivamente, e b) nell'ambito del linguaggio verbale, sviluppi le capacità linguistiche già presenti nell'allievo (collegate a qualsiasi sistema linguistico da lui già posseduto) per tradurle in specifiche abilità, da esercitare servendosi fondamentalmente della lingua nazionale, ma tenendo pieno conto della grande varietà di funzioni e di forme propria di qualsiasi lingua e senza troncare i legami con altre tradizioni linguistiche precedenti e coesistenti (quali sono i dialetti)³.

I procedimenti indicati sono sia di tipo attivo, sia di tipo riflessivo. Per il primo tipo si chiede di fare esercitare i ragazzi nella pratica della lingua in tutti i modi possibili, che si attuano nelle quattro operazioni (o «abilità») del capire ascoltando e leggendo e del farsi capire parlando e scrivendo. Il secondo tipo di procedimento, non disgiunto dal primo, è rappresentato da tutte le forme di «riflessione» sulla lingua: queste abbracciano sia lo studio «grammaticale», inteso come osservazione delle strutture della lingua nella concretezza e varietà degli usi e delle funzioni a cui le strutture rispondono, sia la considerazione di altri aspetti, finora trascurati, della realtà linguistica, quali sono la dimensione sociale della lingua, l'interferenza tra i vari sistemi linguistici (lingua nazionale, dialetti, altre lingue), la mutabilità della lingua in rapporto alle vicende storiche della comunità dei parlanti. In questo contesto viene collocato il riferimento all'origine latina dell'italiano, come spunto per una migliore definizione della lingua italiana e per una considerazione dell'importanza storica del latino stesso, non come nuova via per l'apprendimento sistematico di questa lingua.

Anche nei nuovi programmi non sono pianificati esattamente i «contenuti». Ma si insiste esplicitamente sulla necessità di spaziare in qualsiasi ambito di esperienze motivanti (tutto ciò che il ragazzo sperimenta e apprende, in ogni campo, dalla realtà circostante e da ogni canale d'informazione) per connettere a tali esperienze le più varie

³ È utile precisare fin d'ora i significati con cui nel testo dei programmi vengono usati i termini *linguaggio* e *lingua*. Con *linguaggio* si indica o la capacità generale di comunicazione ed espressione o il singolo sistema di comunicazione (linguaggio verbale, linguaggio figurativo, linguaggio mimico, ecc.), oppure, in determinati contesti, uno specifico «filone» della lingua (*il linguaggio burocratico, sportivo, scientifico*, ecc.: detti nel complesso *linguaggi «settoriali»*). Con *lingua* si indica esclusivamente il particolare sistema linguistico verbale di una comunità sociale (la lingua italiana, francese, ecc.; e, naturalmente, anche un idioma locale), distinguendo ulteriormente tale sistema in *lingua orale* e *lingua scritta*.

forme di utilizzazione personale della lingua. Si riconosce anche, chiaramente, che la maturazione critica e la formazione culturale dell'alunno e la conquista da parte sua delle varie abilità linguistiche costituiscono un obiettivo assolutamente unitario.

Prima di passare a un commento del nuovo indirizzo, soffermiamoci brevemente su un dato caratterizzante del vecchio programma. In questo, come si è visto, il criterio fondamentale dell'azione didattica restava il contatto dell'allievo con la pagina scritta: a rileggerlo vi si coglie chiaramente l'auspicio che vi fosse un continuo rimbalzo di effetti dalle opere degli scrittori alla produzione scritta del ragazzo (che avrebbe dovuto «elevarsi lentamente al piano di veri e propri componimenti»). Si alimentava, in tal modo, la convinzione che la conquista dei significati e l'addestramento all'uso delle strutture della lingua (comprese quelle fonologiche, a cui richiamavano le frequenti prescrizioni di «esercizi di dizione») potesse avvenire lontano dall'esperienza reale, fuori da ogni «situazione» e senza gli stimoli che nascono dalle esigenze comunicative e operative della vita comune. Anche le «periodiche conversazioni in classe» avrebbero dovuto riguardare la lettura di libri. Alla realtà non libresca si accennava solo con un richiamo preliminare («attenta osservazione della realtà»), ripreso in termini che implicavano una sorta di estraneità del soggetto (il «mondo esterno sul quale si aprono gli occhi dell'alunno») o riducevano la realtà a intimismo («il suo mondo interiore»). Inoltre, l'evasività a proposito dello studio della grammatica è stata un'arma a doppio taglio: da una parte essa ha favorito la tendenza di molti insegnanti all'abbandono totale di tale studio, d'altra parte ha consentito che molti altri continuassero a praticare il grammaticalismo più inerte.

A questo punto è doveroso aggiungere che se l'impostazione del vecchio programma ci appare oggi così nettamente superata, questo si deve soprattutto all'impetuoso sviluppo, proprio negli ultimi quindici anni, delle scienze linguistiche anche in Italia. La nostra critica non nasce da insanabili divergenze puramente «ideologiche», ma scaturisce fondamentalmente dalle acquisizioni di una scienza, la linguistica, che ha assunto una sua propria fisionomia e ha acquistato il diritto di fornire un indirizzo per gli interventi educativi nel campo del linguaggio.

*Il concetto di educazione linguistica. La rete dei linguaggi;
l'educazione come sviluppo di capacità e conquista di «abilità»*

Il concetto di «educazione linguistica» può essere inquadrato, nella sua essenza, cercando di intendere chiaramente a) l'estensione dei fatti linguistici, e b) la ragione per cui si è introdotto anche in questo campo il termine «educazione».

a) In primo luogo, si deve riconoscere che l'uso di una data lingua costituisce soltanto un settore, tutt'altro che autonomo, di un più vasto patrimonio di mezzi comunicativi ed espressivi di cui dispone ogni individuo umano. Non occorrono cognizioni scientifiche particolari per comprendere che l'uso di una lingua verbale - già ben differenziato sui due versanti dell'orale e dello scritto - è collegato e interagisce strettamente non solo con l'uso di *a l t r e l i n g u e v e r b a l i*, di cui una certa parte degli individui è dotata (pensiamo intanto ai dialetti), ma con *a l t r i t i p i d i l i n g u a g g i o* non verbale universalmente praticati, come i suoni non articolati, la mimica, i fischi, le attività grafiche e plastiche, l'intero atteggiamento corporeo, le facoltà tattili, e via dicendo. Se è vero che il linguaggio verbale è il più importante o, come si usa dire, è il più «potente» dei linguaggi disponibili⁴, non dobbiamo dimenticare la presenza e la funzione che gli altri linguaggi hanno nella vita di tutti i giorni, e non possiamo ignorare le strette connessioni che esistono tra essi e il linguaggio verbale: connessioni da tenere particolarmente in conto nell'educazione linguistica dei preadolescenti, il cui potenziale comunicativo si sposta ancora con grande facilità da un canale linguistico all'altro. L'attivazione di uno qualsiasi di tali canali non può che ampliare la capacità complessiva di padroneggiare le forme di linguaggio.

Nessuna azione d'insegnamento linguistico può in realtà riuscire efficace se trascura alcuni fatti elementari ma, proprio per questo, fondamentali: 1) il linguaggio orale impegna la sfera acustica (sicché intrat-

⁴ Il linguaggio verbale viene definito, con termine tecnico, più «potente» perché è fornito di una duplice articolazione interna, in quanto le produzioni linguistiche (frasi o testi di qualsiasi ampiezza) sono scomponibili in singole parole e queste sono scomponibili in singoli suoni. Questa caratteristica (che non si ritrova nei linguaggi figurativi e mimici) rende il linguaggio verbale al tempo stesso molto economico, perché fondato in genere su una trentina di unità foniche, e molto flessibile. Col linguaggio verbale si possono infatti esprimere in modo analitico tutti i concetti, ciò che non è agevole fare servendosi degli altri linguaggi. Questi, tuttavia, hanno loro specifiche proprietà: di sinteticità, rapidità, suggestività, ecc.

tiene stretti rapporti con l'intero mondo dei suoni, dal canto umano allo scroscio di una cascata o al rombo di un aereo) e nello stesso tempo è accompagnato costantemente dagli altri segnali che provengono dal corpo; 2) la lingua scritta, che si colloca invece nell'ambito delle attività grafiche, impegna esclusivamente le facoltà visive.

L'incidenza di questi tratti materiali può essere dimostrata subito con esempi concreti che qui ci limitiamo a richiamare di sfuggita. Basta pensare all'importanza che ha la modulazione della voce nel far percepire il vero senso delle frasi, alla necessità di apprendere, nello studio delle lingue straniere, i particolari ritmi accentuativi e la durata dei singoli suoni, alla funzione che ha l'effetto onomatopeico, non solo in certe espressioni poetiche, ma nella comune produzione linguistica di ogni individuo. Conseguenza di fatti come questi è, fra l'altro, la necessità imprescindibile che, nel passare dalla comunicazione orale a quella scritta, ci si abitui a compensare la perdita di tutti gli elementi cosiddetti contestuali (effetti fonici e mimici) con altri elementi di lingua scritta. Per non parlare poi dell'intreccio di codici che ci propongono tutti i moderni mezzi audiovisivi, sempre più presenti nella formazione psicologica e culturale delle nuove generazioni e talora impiegati nelle scuole.

Sono, questi, aspetti rilevanti della realtà del linguaggio e formano anche materia adattissima da presentare ai ragazzi che, com'è noto, hanno un forte interesse (derivante dai loro bisogni) per questo tipo di scoperte nel mondo della comunicazione.

b) In secondo luogo, il termine «educazione» deve indurci ad approfondire un altro aspetto della problematica in questione. Se si accetta che l'obiettivo essenziale dell'azione affidata alla scuola media (come si metterà in luce nel prossimo paragrafo) è lo sviluppo di capacità generali - cognitive, comunicative, operative e di comportamento -, ci si rende meglio conto della novità di indirizzo a cui si allude con l'espressione «educazione linguistica» rispetto a «insegnamento della lingua». Il termine «educazione» dice chiaramente che si tratta di un'azione che mira a far crescere le capacità linguistiche preesistenti nell'allunno, legate al patrimonio linguistico (di linguaggi e di lingua) da lui già posseduto⁵: capacità che devono

⁵ Non sarà mai inutile invitare gli educatori a riflettere sul fatto che fin dai primi mesi di vita e per alcuni anni, prima che cominci a influire la scuola, l'individuo elabora e acquisisce pienamente la capacità di linguaggio e un proprio sistema linguistico: è questa, quale essa sia, la sua dotazione linguistica di base, che dovrà esser fatta crescere, dovrà essere ampliata, modificata, ramificata, ma che in nessun caso deve essere recisa,

essere però sviluppate, ben istradate sul binario di un sistema linguistico fondamentale (specie nel caso che il soggetto muova da una condizione di quasi piena dialettofonia o alloglossia) e tradotte così in *s p e c i - f i c h e a b i l i t à*. Tali abilità sono, nel campo del linguaggio verbale, il saper ricevere e il saper produrre messaggi orali e scritti nella lingua principale della nostra comunità (senza però escludere l'uso di altre lingue verbali, e cioè, in pratica, degli idiomi locali e familiari) in modi vari, adeguati ai contenuti, alle situazioni e agli scopi della comunicazione. L'espressione «insegnamento della lingua», invece, com'è intesa tradizionalmente, suggerisce l'idea di un'azione d'impianto di una conoscenza del tutto nuova, di un trasferimento di nozioni dall'esterno, operazione che naturalmente porta a ignorare o negare le capacità linguistiche di cui il ragazzo è dotato in partenza.

Con un'immagine un po' fiorita potremmo dire che chi «educa» i ragazzi all'uso del linguaggio cerca di far crescere una pianta già nata innaffiando e arricchendo il terreno e innestando sul suo tronco nuovi germogli; chi vuole «insegnare» la lingua (materna) a tali soggetti ritiene di dovere ancora seminare il terreno o addirittura di doverci sistemare delle pianticelle già «ben» formate.

Affermazioni del genere potranno sembrare, sulle prime, troppo generiche o idealizzanti. In realtà, sono proprio i conclamati fallimenti dell'indirizzo didattico tradizionale a dimostrare che il tentativo di distaccare nettamente i ragazzi dalle abitudini linguistiche precedenti non riesce e produce in essi solo aridità linguistica. Rappresentano perciò un vero refrigerio gli sparsi richiami, nei nuovi programmi, all'«uso linguistico personale» dell'alunno come realtà da utilizzare variamente.

Finalità dell'educazione linguistica. Il rapporto tra abilità linguistiche e acquisizione di contenuti

Viene spesso sollevata la questione dei «contenuti» che devono accompagnare l'insegnamento dell'italiano. Si sostiene da parte di alcuni che, indicando come finalità essenziale di tale insegnamento la semplice conquista delle abilità linguistiche, si trascura la funzione propria dei «contenuti», cioè si nega l'importanza che le singole nozioni trasmesse hanno nel promuovere la maturazione psicologica, culturale e morale

perché un altro simile germoglio di lingua in lui non potrà più nascere. Si vedano anche le considerazioni svolte nel penultimo paragrafo.

degli alunni. Siamo in realtà di fronte a un falso problema: la questione si potrebbe ritenere presto risolta riconoscendo, da parte di tutti, non solo che nessun metodo può essere messo in pratica e nessuna finalità può essere raggiunta senza servirsi di contenuti, ma, più specificamente, che un'azione educativa del tipo che abbiamo fin qui delineato si avvale di occasioni e di pratiche decisamente motivanti e quindi non può assolutamente essere indifferente ai contenuti.

Evidentemente la questione è un'altra e va affrontata esplicitamente: si tratta di stabilire quali sono i contenuti adatti a promuovere lo sviluppo psicologico e la formazione culturale e morale di un preadolescente del nostro tempo. Ma in materia ognuno, e dunque ogni singolo insegnante, posto di fronte alla realtà della sua classe, deve poter avanzare le sue proposte, salvo poi a valutare i risultati raggiunti in tutte le direzioni possibili, ivi compreso il grado di padroneggiamento dei «mezzi» linguistici (che non sono un elemento estrinseco). Perciò in un programma orientativo devono essere elencati, sempre e solo a titolo indicativo, molti tipi di testi, capaci di mettere a disposizione dell'insegnante e dell'alunno i più vari contenuti. Se ne possono fare elenchi a piacere, e un tentativo è stato compiuto anche nel proporre i nuovi programmi⁶; ma in ogni caso - questo è da ribadire - la preoccupazione di fornire agli alunni della media dell'obbligo uno specifico patrimonio di contenuti non deve pesare tanto da far dimenticare che nei ragazzi di quella età bisogna sviluppare innanzi tutto delle capacità generali e non accumulare prodotti confezionati. Ogni «contenuto», ossia esperienza e oggetto di studio, che dia la possibilità di sviluppare le capacità di pensare, di comunicare ed esprimersi e di regolare il proprio comportamento è adatto. E quando alcuni contenuti non rispondono, bisogna provare con altri.

⁶ Il discorso sui contenuti è in parte implicito nelle indicazioni sugli usi e le funzioni della lingua e sulle prospettive storiche a questa connesse (sez. II, *passim* e particolarmente capoversi secondo, quinto, sesto, settimo, nono, undicesimo), ma diventa largamente esplicito nella sez. III, dove si insiste ancora molto sul canale della lettura (della più vasta gamma possibile: dalla narrativa alla fantascienza, dalla poesia allo sport e alle tradizioni popolari, dalle scienze e tecniche all'economia, dall'esperienza religiosa alle arti), ma si evocano altrettanto chiaramente le «esperienze personali», l'«osservazione della realtà», gli ambiti delle «altre discipline».

È bene mettere in evidenza che in nessun punto del programma si accenna alle nozioni di storia letteraria: queste, com'è ovvio e ci si augura che sia sempre più chiaro, sono assolutamente improduttive nella mente di un preadolescente.

*Interdisciplinarietà dell'educazione linguistica. Due esempi:
le connessioni con l'insegnamento della matematica
e delle lingue straniere*

Da quanto si è detto finora derivano conseguenze notevoli per la pratica didattica. Una volta ricomposta la visione d'insieme dei fatti linguistici è evidente, in primo luogo, che l'educazione linguistica nella sua piena accezione investe un'area ben più ampia di quella dell'apprendimento e uso della lingua standard o, in genere, delle lingue verbali: essa non si attua soltanto nel campo degli insegnamenti linguistici, ma anche in quello di altre discipline che tendono parimenti, con i loro metodi e contenuti, allo sviluppo delle capacità ideative e comunicative, dalla matematica all'educazione artistica e musicale, dall'educazione tecnica a quella fisica. In secondo luogo, ne deriva che anche l'azione volta a sviluppare propriamente l'uso delle lingue verbali, e tra queste in particolare della lingua italiana, deve provenire da più parti, cioè dall'intero corpo d'insegnanti di ogni classe. Scelgo di soffermarmi su due di tali connessioni interdisciplinari.

Caso emblematico, specificamente richiamato nelle *Premesse generali* dei nuovi programmi (Parte IV, cap. 3) è quello dei rapporti con la matematica.

La scuola ha finora saltato a piè pari il nodo dei rapporti tra la lingua comune e i linguaggi speciali e formalizzati, quali sono, appunto, quelli della matematica, della geometria e di altre «scienze». L'interesse a chiarire questi rapporti è invece reciproco, da parte dell'insegnante d'italiano e dell'insegnante di matematica, perché la loro azione deve essere complementare e convergente. L'insegnante di matematica dovrebbe, per suo conto, tenere ben presente che la sua disciplina si avvale di un linguaggio speciale (verbale e grafico) che deve essere via via e molto gradatamente imparato dall'allievo, e che questo apprendimento non può avvenire senza la mediazione della lingua comune. In pratica, la spiegazione di un concetto matematico (o di qualsiasi altra disciplina scientifica) deve essere avviata servendosi il più possibile della lingua comune, per poter essere poi calata nelle formule di un linguaggio particolare; e l'insegnante deve assicurarsi costantemente della capacità, da parte dell'allievo, di convertire sempre un tipo di linguaggio nell'altro. Con rapide inchieste tra i nostri scolari possiamo accertare, ad esempio, che la stragrande maggioranza di essi non riesce a capire veramente il significato del *per* che si pronuncia nella moltiplicazione o

di termini come *radice quadrata*, *angoli complementari*, *potenza*, ecc. Ciò si deve al fatto che è mancata all'inizio una sufficiente mediazione tra la lingua comune, già da essi posseduta, e il nuovo linguaggio speciale o addirittura formalizzato che gli si è proposto. Istituito invece continui nessi e confronti tra questi due tipi di linguaggio, l'insegnante di matematica e scienze può condurre un'azione che sortisce due effetti positivi: per un verso egli facilita l'apprendimento delle sue discipline; per un altro verso sviluppa nel ragazzo l'abitudine a servirsi di un registro più preciso anche nella lingua comune, lo abitua cioè a compiere quelle scelte lessicali e sintattiche che rendono il suo messaggio più univoco e più «codificato» (quando vi è particolare bisogno di questi requisiti nel comunicare con gli altri).

Più scontato sembra il discorso sulle connessioni con l'insegnamento delle lingue straniere. In realtà, anche in questa direzione bisogna lavorare ancora molto per sciogliere i nodi principali. Lasciamo qui da parte tutte le questioni, molto serie, relative alla motivazione di un preadolescente verso lo studio delle lingue straniere e ai traguardi possibili nella scuola media, e cerchiamo invece di cogliere solo i riflessi che tale studio ha nel campo di cui ci occupiamo. In proposito sono da mettere in risalto, a mio modo di vedere, due fatti: a) ogni allenamento a usare una qualsiasi lingua contribuisce a sviluppare le stesse capacità fondamentali che sono in gioco nell'apprendimento della lingua materna; b) la conoscenza di una lingua straniera (sia pure un limitato approccio a un altro sistema linguistico correlato anche a un'altra cultura) produce una relativizzazione e in definitiva una migliore conoscenza della propria lingua e della propria cultura. Basta pensare all'approfondimento e alla chiarificazione concettuale e linguistica che producono anche i semplici confronti tra i generi delle parole (italiano: *la luna* femm., *il sole* masch. / tedesco: *der Mund* masch., *die Sonne* femm.), tra le strutture lessicali (all'italiano *carne* corrispondono in francese e in inglese due coppie di termini: fr. *viande* e ingl. *meat*, «carne come cibo», fr. *chair* e ingl. *flesh*, «carne come parte anatomica»), tra le forme o costruzioni verbali (*io vado* / ingl. *I go* e *I am going*), ecc.

È appena il caso di accennare fin d'ora che la stessa funzione possono svolgere i dialetti, solo che ci si decida a considerarli utili anche come lingue di confronto.

Può affiorare, in taluni, la preoccupazione che per effetto di tali allargamenti delle competenze, lo studio e l'apprendimento della lingua italiana perdano importanza o non trovino più una collocazione

specifica. Una simile preoccupazione non ha alcun fondamento: tutte le concessioni fatte, doverosamente, alle altre forme di linguaggio nulla tolgono alla centralità del linguaggio verbale e, di conseguenza, all'importanza della lingua che è d'uso preminente nella propria comunità sociale; in realtà soltanto se viene ricollocato nel quadro generale dei fatti linguistici l'insegnamento dell'italiano acquista completezza e rilievo a tutto tondo, come pilastro centrale dell'azione educativa che la scuola media è chiamata a svolgere. Tale insegnamento si svuota e si appiattisce, invece, proprio se è tenuto nell'ambito esclusivo dell'esercizio verbale fine a se stesso e se si riduce sostanzialmente a un continuo misurarsi con regole e modelli di una lingua già definita, e per giunta quasi sempre scritta e letteraria.

L'esercizio delle «abilità» linguistiche in rapporto alla varietà di forme e di funzioni della lingua

Anche quando l'attenzione e le attività sono limitate alla lingua verbale ufficiale - quando, in sostanza, ci si dedica ad allenare i ragazzi nell'uso della lingua italiana - si deve tenere pienamente conto della naturale multiformità della lingua e della grande varietà dei modi di praticarla. Per questo è in piena evidenza il richiamo alle operazioni basilari concrete che comporta l'uso della lingua, quali sono le quattro «abilità» (come ormai sono comunemente chiamate) dell'*a s c o l t a r e*, del *p a r l a r e*, del *l e g g e r e* e dello *s c r i v e r e*. Tali operazioni sono state messe sullo stesso piano e ne è stata riconosciuta la connessione o, per meglio dire, la circolarità. Per effetto di questa visione panoramica degli usi della lingua non soltanto acquista pieno risalto l'uso orale (ricettivo e produttivo) come oggetto primario di cure didattiche, ma si apre la possibilità di impostare nei termini più corretti proprio l'addestramento alla produzione della lingua scritta.

Lacuna veramente macroscopica dei vecchi programmi era, com'è noto, quella di non indurre in alcun modo a tener conto, in primissimo luogo, del diverso mezzo in cui si materializza la lingua, e cioè della differenza tra il parlato e lo scritto. Tali rapporti vanno invece considerati attentamente per cogliere sia le differenze, sia le interazioni tra questi due versanti della lingua. Punto di forza della nuova strategia didattica è, invece, la richiesta di sviluppare primariamente la capacità di usare la lingua parlata. Naturalmente, l'abilità del parlato non si conquista semplicemente lasciando via libera al parlare dei ragazzi (quasi per

reazione alla pedagogia repressiva di tale attività), ma organizzando e guidando le manifestazioni orali per far conseguire agli allievi particolari attitudini in questo ambito: ad esempio, abituandoli a cogliere chiaramente il tema in discussione e le finalità del discorso, a saper individuare e ridiscutere le singole argomentazioni dell'interlocutore, a porre le domande appropriate, ecc.

Sulla priorità del parlato si fonda anche la possibilità di un efficace addestramento all'uso scritto. Tale addestramento richiede che si considerino appieno, preliminarmente, proprio i rapporti e le differenze col sistema parlato. Il problema va inquadrato, infatti, partendo da due presupposti: da una parte senza un'abbondante pratica orale della lingua non si può raggiungere una abilità abbastanza pronta, chiara ed efficace nell'uso scritto; d'altra parte, il parlato e lo scritto sono deputati a funzioni largamente diverse e perciò occorre guidare gli alunni a conoscere le due diverse tecniche. Come si vede, insomma, le indicazioni (necessariamente rapide) dei nuovi programmi superano nettamente la soluzione spontaneistica dello «scrivi come parli», che è semplicistica e perciò spesso fuorviante.

Ma i differenti usi della lingua sono determinati, oltre che dal diverso mezzo adoperato (la voce o la grafia), anche da altri importanti fattori della comunicazione, come la *s i t u a z i o n e* in cui questa si svolge (ambiente, tipo di interlocutore, atteggiamento familiare o formale), il suo *s c o p o o f u n z i o n e* (cognizione personale, informazione, persuasione, pura registrazione di dati, sfogo emotivo, ecc.)⁷ e l'*a r g o m e n t o* trattato (di vita quotidiana, di larga portata

⁷ Tener conto, nella pratica didattica, delle diverse funzioni del linguaggio è certo necessario, ma non occorre seguire schemi rigorosi (come amano fare alcuni autori di testi desiderosi di applicare eleganti modelli teorici). Sulla opportunità di ravvisare alcune diverse funzioni, senza cedere al perfezionismo e al gusto della terminologia difficile, insiste giustamente A. Colombo (*Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli, 1979, p. 24), del quale riferisco questo giudizio: «quello che conta non è tanto l'adeguatezza teorica del modello che si sceglie [...], è il richiamo a non limitarsi a coltivare il linguaggio esclusivamente come mezzo per descrivere cose ("funzione referenziale"), come per lo più fa la scuola». L'Autore prosegue per chiarire che si può comunque parlare di «funzione "personale" o "espressiva" (per chiarire a noi stessi gli stati d'animo, il nostro "vissuto"); di funzione "interpersonale" o "sociale" (attraverso il linguaggio stabiliamo e manteniamo rapporti con gli altri, definiamo i rispettivi ruoli sociali); "pragmatica" o "conativa" (per agire, influire sugli altri); "cognitiva", o "euristica" (il linguaggio ci permette di "manipolare la realtà, ponendo tra i suoi elementi rapporti ipotetici, causali, ecc."; "ha una funzione logica di categorizzazione")».

A un criterio di essenzialità e di praticità si ispira, appunto, l'elenco delle funzioni del linguaggio, che sono più volte richiamate nel testo dei nuovi programmi: nella sezione

sociale, tecnico, di evocazione dei propri stati d'animo). Sono circostanze che incidono fortemente su tutte le scelte linguistiche e che perciò vanno tenute ben presenti perché il lavoro di allenamento che compete alla scuola si adegui il più possibile alla realtà degli usi linguistici. In pratica, per ottenere il risultato di una padronanza complessiva della lingua, si richiede che la didattica comprenda operazioni diversissime, che allenino gli alunni all'ascolto, alla conversazione, al dibattito, all'inchiesta, all'azione persuasiva, alla raccolta di dati, alla stesura di appunti per uso personale (scalette, schemi), alla preparazione di avvisi, allo scambio epistolare, alla riduzione riassuntiva di un testo, alla sua «riscrittura» in un diverso registro linguistico, ecc. Per mettere in atto tali esercizi si raccomanda ora esplicitamente di cercare motivi nelle esperienze, situazioni ed esigenze reali degli alunni: «reali» vuol dire collegate il più possibile anche con la realtà *e s t e r n a* al mondo della scuola.

Alle situazioni reali conduce anche la richiesta di tener conto delle varietà settoriali⁸ e geografico-sociali della lingua. Con le prime si identificano i linguaggi particolari (detti anche «sottocodici» o «lingue speciali») relativi ai vari settori della scienza, della burocrazia, della politica, dello sport e di ogni altro ambito in cui operano gruppi specializzati: un fenomeno di grande rilievo nella realtà della nostra vita sociale e quindi nella odierna comunicazione linguistica. Da questo angolo visuale viene presentata anche l'esistenza e la funzione del «linguaggio delle opere letterarie», come linguaggio appunto particolare (deputato principalmente alla funzione estetica), ma anche come tradizione linguistica che ha costituito la base d'impianto della lingua nazionale. La problematica della lingua letteraria viene così prospettata nei termini più corretti, in un passaggio molto delicato nel contesto dei nuovi programmi (passaggio che però, a mio avviso, nella stesura finale appare meno incisivo e coerente rispetto alla formulazione originaria)⁹. È in ogni caso utile approfondire questo punto, come farò nel paragrafo seguente.

relativa agli *Obiettivi* (capoverso quarto), in quella delle *Indicazioni metodologiche* (capoverso secondo) e in quella delle *Indicazioni programmatiche* (capoverso decimo).

⁸ Avverto che nel testo definitivo (e a stampa) dei programmi è sfuggito un banale errore meccanico: in fondo al capoverso secondo della sez. II si deve leggere *ambiti settoriali* (cioè dei vari «settori» di comunicazione) e non *ambiti territoriali* (dato che già si è parlato dei fattori geografici).

⁹ Ritengo ambigua la definizione della lingua letteraria come tradizione «che ha fornito la base principale della lingua nazionale nell'uso colto *come nell'uso popolare*» (il corsivo è mio): riferita com'è al passato, questa affermazione è, come ognuno sa,

Inequivocabile è anche il discorso sulle varietà «geografiche», cioè, in pratica, sulle varietà regionali della lingua e sui veri e propri dialetti e altri idiomi presenti nella nostra società. Per la prima volta - come è imposto da una corretta visione dell'assetto linguistico e della storia linguistica di una comunità e da una valutazione della vicenda personale dell'individuo nella comunità - tali tradizioni linguistiche vengono evocate perché siano considerate e utilizzate sia per le loro funzioni attive e attuali, sia per il loro valore di documento culturale e linguistico. Anche questo tema richiede ulteriori precisazioni che svolgerò nel penultimo paragrafo.

Tra i fattori della varietà linguistica vorrei ancora segnalare, benché non sia enunciato esplicitamente nel testo dei nuovi programmi, quello connesso con l'età degli alunni. Va compreso che fino alla preadolescenza l'individuo ha bisogno di un notevole margine di libertà per imparare a dominare il mezzo linguistico, le cui difficoltà spesso può superare ricorrendo via via a modalità sperimentali e alternative. Un adeguamento più pieno agli usi codificati e rifiniti della lingua viene raggiunto a un livello più avanzato di età e di istruzione, quando molte altre circostanze inducono a cercare una maggiore conformità alle «norme» invalse nella comunità sociale.

Il rapporto tra lingua e letteratura

È bene soffermarsi a chiarire i termini di questo rapporto.

L'insegnamento tradizionale della lingua materna si fondava sulla proposta della lingua scritta come modello onnivale e fisso: le «regole» e i criteri di accettabilità o meno (si può usare *lui* come soggetto? e *gli* per «a loro»?) venivano ricavati da questo tipo di lingua, che discende in larghissima misura dai testi letterari, anzi da certi testi letterari. Poiché è convinzione molto diffusa che la lingua globalmente presa scaturisca dalla letteratura, fatalmente la lingua letteraria veniva ad essere considerata la pista unica per l'allenamento linguistico degli

totalmente sbagliata per quanto riguarda l'uso popolare (fino alla fine dell'Ottocento il dialetto era l'unica lingua popolare e di gran lunga la più usata nella conversazione anche delle classi istruite). Se ci si voleva riferire alla situazione attuale, bisognava essere più circostanziati per richiamare i fenomeni di progressiva penetrazione (e parallela ampia trasformazione) della lingua standard nell'uso quotidiano di tutti i ceti sociali, fenomeni che hanno dato luogo alla formazione dei vari usi «regionali» e «popolari» dell'italiano.

alunni a tutti i livelli di scolarità. Una volta attribuita questa matrice a tutta la lingua, sia la riflessione grammaticale sia l'esplorazione diretta attraverso l'antologia vertevano su un unico filone della produzione linguistica: quello della scrittura di tipo letterario.

La prospettiva va, com'è ovvio, semplicemente rovesciata: è la tradizione letteraria che va ricondotta nell'ambito più generale dei fatti di comunicazione, e ciò proprio per poter comprendere la funzione specifica di quella tradizione. Nessuno vuole e può contestare che l'introduzione dell'uso scritto e poi il costituirsi di una vera e propria tradizione letteraria abbiano giocato e giochino un ruolo decisivo nello sviluppo e nelle sorti di ogni lingua, e quindi nel formarsi di ogni comunità culturale e politica. La letteratura (intesa in senso molto lato) può essere dunque considerata in fondo il presidio principale di un sistema linguistico. Non dobbiamo però dimenticare che la letteratura è un prodotto o «genere» particolare, al quale bisogna certo accostare i bambini fin dalle elementari, perché trovino in esso esempi di determinate funzioni del linguaggio (legate all'espressione di particolari stati d'animo) e vi incontrino altri filoni della lingua o vi colgano la testimonianza di altre epoche e civiltà, ma non perché ne ricavano tutta la propria capacità di parlare e di scrivere!

La riflessione sulla lingua (I): studio della grammatica e del lessico

Nei nuovi programmi è stato dato netto risalto alla pratica personale (produttiva e ricettiva) della lingua, una pratica da calare in tutte le diverse situazioni possibili e con riguardo per tutti i livelli e le funzioni della lingua. Ma alle attività si raccomanda di affiancare, come senz'altro utile ed efficace, la «riflessione» sulla lingua.

È ovvio, innanzi tutto, che la distinzione netta tra *attività* e *riflessione* rappresenta ancora un falso problema. Negli ultimi anni si è discusso molto su questa distinzione e ad alcuni sarà sembrato che la proposta di una grammatica totalmente «implicita», cioè assorbita inconsapevolmente attraverso l'uso pratico, fosse quella vincente. Ci si è resi conto, poi, che questa proposta, spinta agli estremi, avrebbe portato serie limitazioni nello sviluppo delle capacità produttive e cognitive dei soggetti interessati e si è arrivati così all'attuale fase di «recupero» dell'altra linea. Inoltre, si è dovuto riconoscere che è pur sempre indispensabile fornire ai ragazzi un minimo di terminologia di uso corrente (verbo, nome,

aggettivo, ...) per riflettere sulla lingua e qualche schema che colleghi alcune operazioni logiche (l'idea di causa, scopo, tempo, modo, ...) a moduli linguistici, perché questi siano di più chiara utilizzazione.

A ridimensionare la suggestione creata dal mito della pura pratica e della spontaneità è bene aggiungere un'altra considerazione, che ci riporta anche alle differenze tra l'uso parlato e l'uso scritto della lingua. L'apprendimento della lingua parlata avviene attraverso un lungo e intenso tirocinio che si svolge nelle condizioni più adatte e cioè, a) sulla base di reali motivazioni a parlare, e b) sotto l'effetto dell'interazione, la quale funziona da regolatrice dell'attività del parlante. Un tirocinio equivalente si richiede per l'apprendimento della lingua scritta; ma qui manca l'azione motivante e regolatrice dell'interazione immediata, e tale azione va perciò sostituita con la coscienza delle funzioni della scrittura e con la conoscenza riflessa delle regole che assicurano il buon funzionamento di questo diverso sistema linguistico.

Ma sull'argomento dello «studio grammaticale» o «riflessione sulla lingua» bisogna fare discorsi molto chiari, perché si colga il senso delle novità, che sono tante, introdotte in questo settore dai nuovi programmi. Offro qui di seguito uno schema di ragionamento.

Se la riflessione sulla lingua si riduce all'apprendimento di pure definizioni classificatorie intese soltanto a far «riconoscere» formalmente certi elementi (spesso definiti in modo totalmente arbitrario e smentito dalla più banale verifica) e all'apprendimento di regole ricavate da una forte selezione degli usi linguistici, questo tipo di riflessione è inutile e spesso dannoso, perché chiaramente sterilizza le capacità produttive. Altrettanto inutile sarebbe, al livello di sviluppo psicologico e culturale dei preadolescenti, cercare di far loro assorbire concetti puramente teorici per quanto «avanzati» e quindi proporre esplicitamente un itinerario attraverso schemi di sapore strutturalistico e semiologico e terminologie indigeste: «referente», «sottocodice», «lessema», «monema», «ridondanza», «macrotesto», «campo semantico», «conativo», ecc.

Le cose cambiano nettamente se si seguono ben altri criteri e cioè, almeno, se la riflessione: a) viene condotta secondo principi articolati ed elastici; b) verte sugli aspetti più rilevanti e per così dire tangibili della lingua; c) viene affiancata e riferita per lo più alle attività produttive personali dell'allievo. Di queste procedure si può accennare qui soltanto qualche esempio.

Innanzitutto è molto redditizia, sotto vari punti di vista, una conoscenza sommaria, e il più possibile empirica, del meccanismo di produzione e del gioco di combinazione dei suoni, sul quale si fonda

tutto l'edificio della lingua. Queste nozioni non servono, ovviamente, per insegnare a parlare, ma rappresentano un approccio preliminare che familiarizza con la realtà fisica della lingua. È poi fondamentale la cognizione delle diverse modalità di funzionamento e delle diverse funzioni del messaggio orale e di quello scritto. Questo tema dovrà essere ricorrente nello svolgimento del programma e si presta per osservazioni di carattere storico (rapporto tra sviluppo della scrittura e formazione delle civiltà «complesse») e per applicazioni alla realtà quotidiana e all'uso personale (ad es., rilievi sull'informazione audiovisiva e giornalistica; trascrizioni di testi orali registrati; chiarimenti sulle funzioni del documento scritto; rapporto tra organizzazione del pensiero e formulazione scritta; ecc.). Passando a temi più specifici, che si richiamano qui indicativamente e in ordine casuale, l'attenzione andrà portata su aspetti totalmente, o quasi, trascurati dalle grammatiche tradizionali: la funzione dell'ordine delle parole (differenza tra *io vado* e *vado io* o tra *un certo guadagno* e *un guadagno certo*); l'incidenza che hanno il contesto e le presupposizioni, cioè le informazioni preesistenti negli interlocutori, nel determinare il significato vero e l'effetto di una frase (ad es. i diversi valori del condizionale, i diversi significati di *magari*, ecc.); le trasformazioni di una frase nominale in frase verbale (problema emergente di fronte a un testo di prosa «tecnica» moderna); la funzione dell'aspetto verbale (differenza tra *Garibaldi morì* e *Garibaldi è morto*, con le implicazioni relative a certi usi regionali); alcuni tratti tipici della sintassi del parlato (concordanze a senso; il *che* polivalente).

Un discorso ben più ampio richiederebbe lo studio del lessico, saltato a piè pari dalla maggioranza delle grammatiche: vanno invece messe in luce la varietà e la mutabilità dei significati (propri e figurati), la pertinenza di settore o di livello delle parole (differenze tra *miao*, voce onomatopeica infantile, *micio*, *gatto*, *felino*, o tra *fare* ed *eseguire*), le relazioni tra significati (differenza tra *rompere* e *spezzettare*), ecc.

Sono, questi, esempi di una riflessione di tipo «grammaticale», fondata però su un inventario di temi più funzionali rispetto a quelli tradizionali, tra i quali, ovviamente, ve ne sono altri da recuperare. Ma è chiaro che qualsiasi riflessione sulle strutture della lingua in quanto tali va sempre congiunta con la considerazione di tutti gli altri aspetti ed effetti della lingua (sociali, psicologici, ecc., sui quali ci soffermeremo più avanti) e deve collegarsi con le esperienze linguistiche concrete degli alunni: deve proprio scaturire da queste o comunque affiancarsi ad esse, non porsi come matrice che dovrebbe generare tali esperienze.

*La riflessione sulla lingua (II): gli aspetti sociali, psicologici,
etnologici e storici*

La riflessione «grammaticale» resta di per sé monca e povera se non viene costantemente integrata con l'osservazione «realistica» dei fatti linguistici, cioè della lingua non come sistema astratto ma come strumento prodotto, variamente regolato e continuamente modificato dagli uomini che se ne servono concretamente per i loro scopi. È questa, va detto subito, una direzione essenziale da imboccare fin dall'inizio del corso di studi per togliere ogni discorso sulla lingua dall'ambito della pura verbalità. Uno studio della lingua che metta in contatto, finalmente, la lingua con le «cose» (oggetti, avvenimenti, situazioni, ambienti, sensazioni, concetti, bisogni, abitudini, tecnologie...) deve costituire addirittura la premessa necessaria, il fondamento di uno studio più astratto e prevalentemente formale della lingua, qual è quello di tipo grammaticale, perché può fornire in modo più netto la percezione delle funzioni reali della lingua: per questa via si può influire direttamente anche sull'esercizio pratico personale.

Osservazioni cosiddette «linguistiche» apparivano già in qualche testo scolastico precedente alla riforma: ma venivano offerte più che altro come curiosità marginali; d'altra parte vi era una diffusa preoccupazione che fosse difficile fare della «linguistica» con i ragazzi delle medie, cioè guidarli a osservare i fatti linguistici su strade diverse da quelle dell'apprendimento delle regole grammaticali. Oggi il discorso può essere affrontato in un clima diverso.

Quelle che per comodità possiamo chiamare «osservazioni linguistiche» - per distinguerle (ma solo superficialmente!) da quelle «grammaticali», intese a descrivere più analiticamente le strutture di una lingua - non sono né difficili, né marginali in un programma di educazione linguistica per la scuola media.

Il preconetto della «difficoltà» si deve superare riconoscendo che non esistono difficoltà intrinseche negli oggetti di studio e, comunque, che lo studio del sistema planetario o dell'elettromagnetismo o le operazioni con le frazioni, se non si riduce tutto a ripetizione mnemonica, non sono di per sé più facili dei ragionamenti sulle funzioni che svolge la lingua scritta, sull'utilizzazione del dialetto, sui mutamenti di significato e di forma delle parole, sugli effetti della mescolanza dei popoli e delle lingue, e via dicendo. D'altronde, non resta che accogliere e sperimentare anche in questo caso un principio ben noto agli insegnanti: se un argomento è accettato con favore dagli alunni, perché motivante, è

certamente adeguato alle loro capacità e diventa produttivo. S'intende che questo argomento, come qualsiasi altro, va trattato al livello giusto di essenzialità e di concretezza, evitando ogni tentazione di ardimenti concettuali e, per altro verso, ogni accumulo di inerte (anche se «nuova») erudizione¹⁰.

Sui «contenuti» delle osservazioni linguistiche il testo dei nuovi programmi fornisce già delle indicazioni abbastanza precise (nel penultimo capoverso della sezione II e nel paragrafo c della sezione III), alle quali rinvio subito il lettore. Da quelle formulazioni sintetiche si possono dedurre le linee di un programma applicativo, che dovrebbe a mio avviso affrontare principalmente questi temi di fondo: i processi della comunicazione in generale, mediante i linguaggi verbali e non verbali; l'evoluzione della tecnologia della comunicazione linguistica (dalle prime forme di scrittura alla stampa all'audiovisivo, con richiami ai processi tecnologici ed economici collaterali: utilizzazione di materie prime meno costose, avvento dell'energia elettrica); il legame tra le strutture della lingua (soprattutto sul piano dei significati) e i dati dell'esperienza dei singoli gruppi umani, ciò che porta a far riconoscere nella lingua l'espressione di un modo di vita e di una cultura (nel senso più lato del termine) e a rendersi conto del perché della varietà delle lingue; la variabilità della lingua nel tempo, in conseguenza e in connessione con tutti i mutamenti della società che la usa. Questi temi generali si possono trattare su uno sfondo ambientale e cronologico ampio a piacere e acquistano in effetti molto rilievo se vengono collegati con le grandi «curve» della storia e con situazioni anche molto lontane e diverse dalle nostre; ma certamente vanno ricordati in particolare con la nostra storia, con le vicende della nostra società e con le esperienze odierne delle nostre giovani generazioni. Soltanto attraverso una prospettiva storica dei fatti linguistici è possibile, tra l'altro, portare nel modo più corretto e costruttivo l'attenzione sui dialetti, da una parte, sul latino, dall'altra, due argomenti che meritano però qualche altra nota più avanti.

In ogni caso, bisognerà guardarsi dal cadere in nuove forme di apprendimento astratto e di invaso erudito, quali si avrebbero, ad esem-

¹⁰ C'è, naturalmente, il rischio che gli autori dei libri di testo non sappiano proporre questa materia con linguaggio assolutamente piano e che, per giunta, non sappiano inventare appropriati esercizi di coinvolgimento per l'allievo. I libri, in tal caso, si gonfieranno di pagine di pure dissertazioni concettuali... Oppure gli «esercizi» proporranno, per disperazione, cose inverosimili: come ad esempio cercare gli equivalenti dialettali di *progenies*, *clandestinum*, *Vergilium* e di altri cultismi!

pio, proponendo ai ragazzi delle medie un imparaticcio di nomi e date sulla letteratura italiana, sugli stili degli autori e sulla «questione della lingua». La lettura dei nuovi programmi non lascia dubbi in proposito, perché in ogni passo relativo all'argomento si insiste sulla necessità di ricercare la dimensione storica nella lingua attuale. In questa si possono individuare, ad esempio, costellazioni lessicali che rivelano nettamente l'incontro con altre civiltà (il tipo di influenza dei Germani, degli Arabi, della civiltà francese, ecc.) e anche l'impronta di vicende molto più vicine e cariche di echi vivaci, come l'apporto consistente delle nostre culture regionali o lo sviluppo della scienza moderna e della civiltà industriale (con la connessa ondata di anglicismi e il ricorso a una terminologia di base latino-greca). Sono queste le uniche operazioni veramente possibili e stimolanti per i ragazzi della scuola media.

Riguardo poi alla collocazione e alla funzione dello studio storico-sociale-culturale della lingua in un programma di educazione linguistica si devono mettere in rilievo tre punti di un tal genere di osservazioni:

a) il carattere di larga interdisciplinarietà, perché sul terreno della lingua è possibile far incrociare percorsi che vanno e vengono da altre aree disciplinari (non solo storia, ma anche geografia antropica, lingue e civiltà straniere, scienza e tecnologia, arti...) e da aree di esperienza personale, con l'effetto prezioso di «ricucire» un sapere fortemente disperso;

b) la sua basilarità per ottenere una motivazione di tipo nuovo verso le altre forme di studio linguistico che sono più astratte e fiscalizzanti: è utilissimo far «conoscere» aspetti e vicende della lingua senza la preoccupazione costante di doverne «apprendere» l'uso, preoccupazione che necessariamente accompagna la riflessione grammaticale;

c) la sua autonoma produttività per lo sviluppo psicologico e delle capacità cognitive del preadolescente, perché lo studio dei processi linguistici e dei rapporti tra lingua e altri fatti porta a compiere continue operazioni di analisi sulle più svariate realtà e situazioni e sullo stesso soggetto pensante.

A proposito dell'ultimo punto bisogna sottolineare che la percezione della storicità della lingua è forse la via principale da percorrere per far maturare nella mente del preadolescente il «senso storico» generale, cioè il senso dello sviluppo dei fatti umani nel tempo; e che la constatazione della diversità tra le lingue, dovuta alla diversità delle esperienze umane, guida la mente del ragazzo alla nozione e al rispetto del diverso anche nello spazio.

Tutto quanto si è detto in questo paragrafo deriva dalla considerazione di un fatto fondamentale: la lingua è il primo e il più diretto documento delle attività, del pensiero e delle vicende degli uomini. Come potrebbe mancare, ci si domanda, tra le tante nozioni del più vario sapere che si offrono ai ragazzi, proprio una cognizione elementare del fenomeno che più caratterizza l'uomo ed è alla base della sua socialità e civiltà, appunto il linguaggio nella sua specifica realizzazione umana? È veramente strano che di tutto ciò nella scuola finora non si sia quasi mai parlato!

I «riferimenti all'origine latina»

Il testo dei nuovi programmi ha interpretato la prescrizione della legge (che ha abolito nella scuola media l'insegnamento del latino) innanzi tutto escludendo esplicitamente che si continui a insegnare il latino un po' sottobanco; ha poi preso chiaramente le distanze da altre eventuali degenerazioni, quali potrebbero essere, per un verso, la proposta di una sistematica e meccanica dimostrazione dell'origine latina di una gran parte del lessico e delle strutture grammaticali dell'italiano, per un altro verso il tentativo di «attualizzare» a tutti i costi il latino, presentandolo come lingua che domina tutta la civiltà moderna, magari attraverso i cartelloni pubblicitari e i marchi di fabbrica.

Rispetto a queste possibili ed evidenti deviazioni, un'operazione didattica di richiamo alle origini latine dell'italiano ha altri obiettivi e segue altre strategie. Nell'affrontare questi punti del programma l'insegnante deve intanto tendere a storicizzare il latino, non ad attualizzarlo banalmente, poiché la prospettiva storica fa salvi tutti i valori di questa lingua, presentandola come prodotto di una grande civiltà, matrice di molte lingue moderne, strumento, per molti secoli, della cultura superiore. Fa parte di questa prospettiva anche il confronto con l'italiano, che permette di raggiungere altri importanti obiettivi: fare scoprire la genesi storica della nostra lingua e far conoscere, anche, un caso concreto e rilevante di trasformazione di una lingua. La dimostrazione dei rapporti tra latino e italiano va data però mediante confronti essenziali (in campo fonologico, morfologico, sintattico, lessicale) e a titolo assolutamente esemplificativo, perché non sarebbe di alcuna utilità fare apprendere schemi e tabelle di grammatica storica.

Su questo ultimo punto, per via di alcune ingenue opinioni correnti e di qualche indicazione contraddittoria inserita nella stesura finale del programma, è bene insistere. Facendo tesoro di tutte le esperienze di didattica linguistica si deve affermare decisamente che l'apprendimento di una lingua (o lo sviluppo delle capacità di usarla) avviene sulla base dell'uso e funzionamento sincronico, cioè attuale, della lingua stessa, e che troppo lunga da percorrere e improduttiva sarebbe la strada che risale anche alle forme di partenza: ciò vale tanto più per il livello di capacità e di consapevolezza di un ragazzo, ma resta valido in gran parte anche per un adulto di buona cultura (che dalla conoscenza delle basi storiche ricava vantaggi più di ricchezza e proprietà lessicale che non di padroneggiamento delle strutture grammaticali).

Chi sostiene sbrigativamente la tesi che la conoscenza degli schemi di trasformazione (cioè la grammatica storica) permette di acquisire la «corretta» pronuncia italiana non solo presuppone, senza accorgersene, uno studio molto approfondito del latino, ma dimostra di non sapere che la modifica volontaria del proprio sistema fonologico richiede sforzi ingenti: per raggiungere lo scopo desiderato vale molto di più l'esposizione a un modello vivo di pronuncia. Anche l'ortografia si avvantaggia ben poco, o forse nulla, di una infarinatura di latino: per sapere se *ragione* e *cugino* si scrivono con una o con due -g- non servono affatto gli etimi latini RATIO e CONSOBRINUS, dato che tra queste basi e le forme italiane vi è stata, come in moltissimi altri casi, la mediazione di altri sistemi linguistici (ora il francese, ora il provenzale, ora i vari nostri dialetti). In altri casi ancora, bisognerebbe stabilire di volta in volta se una parola è di tradizione popolare o dotta: così per sapere che *labbro* si scrive con due -b- e *libro* con una sola!

*La considerazione e l'utilizzazione dei dialetti,
delle lingue minoritarie e delle cultura regionale*

La necessità di considerare e utilizzare le tradizioni linguistiche e culturali diverse da quella ufficiale è emersa da tempo nei dibattiti sugli orientamenti della nostra scuola; ora, finalmente, i nuovi programmi hanno aperto una porta anche in questa direzione.

Il tema è richiamato tra quelli che permettono di sviluppare l'osservazione della lingua non a fini normativi, ma s'intende che il discorso sui dialetti e sugli altri idiomi alloglotti investirà anche il piano dei problemi dell'uso. È importante però che questo argomento sia affron-

tato, da parte degli insegnanti e degli alunni, secondo una prospettiva essenzialmente storica. Che cosa sono i dialetti, quale funzione hanno avuto e hanno nella nostra società e proprio in rapporto alla lingua italiana, è possibile comprenderlo chiaramente soltanto attraverso una visione storica del costituirsi della comunità dei parlanti; è questa la via obbligata per rimuovere più rapidamente il radicato e quasi istintivo pregiudizio sulla «deformità» e «inciviltà» dei dialetti e di ogni altro idioma subalterno e, nello stesso tempo, per mettere in luce la diversa dimensione sociale, storicamente acquisita, di una lingua ufficiale (o «nazionale» nel senso corrente del termine).

Non ci dobbiamo nascondere, però, che una tale angolazione può valere per la semplice riflessione su questi temi, mentre i problemi concreti relativi alle altre tradizioni linguistiche si pongono piuttosto sul piano della loro utilizzazione. La casistica, naturalmente, sarà abbastanza varia. Ci potrà essere il caso - non raro in alcune aree sociali e geografiche del nostro paese - di ragazzi fortemente dialettofoni o con notevole competenza attiva del dialetto: in simili situazioni il dialetto è una componente linguistica evidentemente essenziale nel comportamento personale e andrà utilizzato talora anche come mezzo immediato di comunicazione (da parte degli alunni) nell'ambito della scuola stessa e sfruttato come base reale su cui deve svilupparsi, in questi soggetti, l'uso via via più sicuro anche della lingua italiana. L'insegnamento dell'italiano dovrà avvenire allora con metodi più marcatamente «contrastivi», cioè mediante confronti col dialetto, che è la lingua decisamente primaria dell'alunno.

Ma il dialetto, anche se non occupa un posto così importante nella competenza personale dell'alunno, è spesso ben presente nell'ambiente sociale che lo circonda e, comunque, affiora in molte situazioni (film, anche recentissimi, teatro, trasmissioni televisive, canti, ecc.) e da documenti scritti di grande valore, che fanno parte della nostra letteratura. In molti casi, perciò, il dialetto non solo sarà una fonte preziosa per confronti linguistici con materiale vivo nella coscienza degli alunni, ma può essere ancora utilizzato a fini espressivi in particolari contesti e situazioni (la citazione di proverbi e locuzioni tipiche, la drammatizzazione, il canto). Una simile fruizione, così controllata e verificata, di un altro idioma a portata di mano del ragazzo non può che contribuire a sviluppare la sua capacità generale di servirsi della lingua verbale per una vasta gamma di bisogni.

Argomenti di questo genere - che partono dalla constatazione del rilievo che gli idiomi locali hanno ancora oggi nella nostra co-

munità, e non soltanto nelle aree con più spiccata fisionomia, come possono essere la Sardegna e il Friuli e le isole alloglotte sparse sul nostro territorio - non devono tuttavia trasformarsi in esaltazioni estetizzanti di tali idiomi e tanto meno vanno scambiati con talune proposte, del tutto incongrue, di «insegnare» sistematicamente il dialetto a scuola. Chi non conosce il dialetto può, se vuole e nella misura che desidera, cercare d'impararlo nella vita quotidiana, dalle persone che lo parlano per abitudine e necessità, e anche, in qualche modo, a scuola, attraverso la nostra letteratura dialettale e i canti: ma quando non vi sono queste condizioni e possibilità non ha senso cercare d'impararlo, cioè sforzarsi di farlo resuscitare, col vocabolario e la grammatica!

Sono, comunque, principi ormai acquisiti quelli del rispetto e della utilizzazione degli idiomi locali nel processo di educazione linguistica affidato alla scuola. Tanto più si dovranno raccomandare forme di utilizzazione concreta - che, condotte in modo consapevole, non pregiudicano affatto l'assimilazione dell'italiano, ma la favoriscono variamente - quando l'idioma locale ha ancora molta vitalità nell'intera comunità sociale o contraddistingue nettamente alcuni gruppi di essa: nessun insegnante dovrebbe oggi pensare di dover fare sparire espressioni e canti familiari dalla memoria di ragazzi che dalla nascita hanno sentito parlare più spesso, in casa, sardo o friulano, albanese o greco o provenzale o altre lingue ancora che la storia ha fatto esistere nel nostro paese.

Conclusioni

Le considerazioni che abbiamo svolto offrono soltanto un tracciato delle linee portanti di un programma di educazione linguistica. Tutto quello che si è detto può essere richiamato proponendo una definizione essenziale dei presupposti e delle finalità di un siffatto programma.

Presupposto veramente decisivo è il possesso, da parte dell'insegnante, di un'idea più chiara di che cos'è la lingua. Al riguardo, non è certo possibile fornire un sommario di linguistica in poche righe, ma può essere utile richiamare l'attenzione su alcuni punti d'importanza capitale per l'attività educativa:

a) la lingua verbale vive strettamente connessa con le altre forme di linguaggio non verbale e tale connessione è particolarmente vitale e produttiva fino all'età dell'adolescenza;

b) la lingua verbale nel suo complesso non nasce dalla letteratura e dall'uso scritto, anche se si sostiene validamente su tali produzioni, che hanno, ovviamente, una loro specifica funzione;

c) la lingua non è un sistema compatto e immobile, ma si articola in varietà, determinate non soltanto dal diverso mezzo materialmente adoperato (la voce o la scrittura), ma da fattori ambientali, di situazione e di finalità della comunicazione;

d) in ogni comunità politica esistono diversi aggregati sociali e gruppi regionali portatori di proprie tradizioni culturali e di proprie lingue, che conservano una loro funzione (di comunicazione più immediata o di particolare valore allusivo ed espressivo), per quanto ridotta rispetto alle funzioni di una lingua «nazionale»;

e) ogni individuo acquisisce nei primi anni di vita sia la capacità generale di linguaggio sia un completo sistema linguistico, attinto al suo ambiente e modellato dalle sue esperienze personali: tale sistema è la sua dotazione linguistica di base, suscettibile di subire tutte le modifiche e gli ampliamenti desiderati e capace di «generare» la padronanza di altri sistemi linguistici.

La finalità essenziale dell'educazione linguistica nei confronti di un preadolescente non può essere l'acquisizione da parte sua della mera capacità di riprodurre fedelmente modelli di lingua già confezionata, né il possesso di un corredo di nozioni grammaticali astratte o storico-letterarie o di grammatica storica. Un tale cumulo di nozioni resta praticamente improduttivo nella mente di un individuo con gli interessi di quella età. L'obiettivo assolutamente centrale - da raggiungere attraverso l'uso di linguaggi diversi, di più lingue verbali, delle varietà della lingua ufficiale della propria comunità socio-politica - dev'essere lo sviluppo delle capacità di adibire ogni linguaggio, e in particolare quello verbale, alle diverse funzioni comunicative, cognitive e operative. La «riflessione» sulla lingua, oltre ad accompagnare gli allenamenti all'uso della lingua stessa, può fornire - se condotta in molte direzioni che permettono di collegare la lingua alle realtà dell'ambiente, alla società, alla storia - una potente motivazione a tutto lo studio linguistico; e può dare un contributo di prim'ordine anche allo sviluppo delle facoltà cognitive generali, se per questa via il ragazzo riuscirà a scoprire che proprio la lingua è il principale mezzo creato dall'uomo per mettersi in rapporto conoscitivo e operativo col mondo.

Bibliografia

La bibliografia qui raccolta comprende soltanto opere molto recenti, che non di rado tengono già conto delle novità introdotte con i nuovi programmi delle scuole medie.

1. Per acquisire una prima essenziale preparazione nel campo della linguistica si segnalano alcuni strumenti di larga accessibilità:

G. Berruto, *Nozioni di linguistica generale*, Napoli, Liguori, 1974; G. Berruto - M. Berretta, *Lezioni di sociolinguistica e di linguistica applicata*, Napoli, Liguori, 1977; AA. VV., *Lingua, sistemi letterari, comunicazione sociale*, Padova, Cooperativa Libreria Editrice Universitaria Padova (CLEUP), 1978.

Per succinti profili di storia della lingua italiana si può ricorrere, per ora, ad alcuni volumi pubblicati dalla ERI (Edizioni RAI Radio-televisione Italiana, Torino):

G. Devoto - M. L. Altieri, *La lingua italiana: storia e problemi attuali*, 2^a edizione 1978; F. Sabatini - I. Baldelli - M. Dardano - F. Bruni - U. Vignuzzi - P. Zolli, *Una lingua per tutti. L'italiano*, vol. I *Lingua e storia*, a cura di R. Simone, Torino, ERI, 1980; T. De Mauro, *Linguaggio e società nell'Italia d'oggi*, Torino, Eri, 1978.

Un panorama di problemi linguistici italiani (varietà linguistica dell'Italia, il dialetto nella scuola, ecc.) offrono anche i voll.: AA. VV., *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, a cura di L. Renzi e M. Cortelazzo, Bologna, Il Mulino, 1977; A. A. Sobrero, *I padroni della lingua. Profilo sociolinguistico della lingua italiana*, Napoli, Guida, 1978.

2. I principi che ispirano le proposte più feconde di una nuova didattica dell'italiano - sulla base delle funzioni concrete del linguaggio - sono esposti con molta chiarezza nei volumi, ricchi anche di esempi per operazioni didattiche, di: AA. VV., *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, a cura di G. Berruto, Torino, Stampatori, 1977; AA.VV., *Guida all'educazione linguistica*, a cura di A. Colombo, Bologna, Zanichelli, 1979; AA.VV., *Per una educazione linguistica razionale*, a cura di D. Parisi, Bologna, Il Mulino, 1979; C. Bazzanella - M. Geuna, *Facciamo italiano (da un'esperienza nelle 150 ore)*, Torino, Stampatori, 1979; C. Bazzanella, *La sociolinguistica a scuola*, Roma, Bulzoni, 1979.

Carattere più particolare hanno i volumi di M. Berretta, *Linguistica ed educazione linguistica*, Torino, Einaudi, 1977 (esame più approfondito e tecnico delle varie teorie linguistiche in rapporto alle applicazioni didattiche); M. L. Altieri Biagi, *Didattica dell'italiano*, Milano, Bruno Mondadori, 1978 (che si rifà molto spesso all'insiemistica); C. Ossola, *Brano a brano. L'an-*

tologia d'italiano nella scuola media inferiore, Bologna, Il Mulino, 1978 (vi si esaminano le antologie scolastiche, per mettere in evidenza come di solito questi strumenti - salvo poche eccezioni come *Lettura e ricerca '80* dell'Editore Loescher - siano impostati come raccolte di testi scelte per il puro «contenuto» e non per orientare l'allievo anche nei vari usi della lingua. Segue un commento di G. Berruto al nuovo programma di italiano della scuola media). AA. VV., *Prospettive sulla lingua madre*, a cura di V. Lo Cascio, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1978 (ampi contributi di specialisti sui principali problemi teorici dell'insegnamento della lingua materna).

Per una applicazione didattica di questi principi: F. Sabatini, *La lingua e il nostro mondo*, Torino, Loescher, 1978.

Per concludere, una lettura piacevole e stimolante, che familiarizza coi principi rigorosi della linguistica e di altre scienze psico-pedagogiche e ne mostra la produttività nella pratica didattica, resta sempre l'originale volumetto (pensato per la scuola elementare, ma ben valido anche per altri livelli) di G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973.