

LA «RIFLESSIONE SULLA LINGUA»
IN UN'IPOTESI DI CURRICOLO COMPLESSIVO*

1. Nei nuovi Programmi della scuola media (1979) e della scuola elementare (1985) – finora gli eventi più significativi nella riforma del nostro sistema scolastico – il dato più importante e ricco di effetti è costituito dalla sanzione ufficiale del concetto di «educazione linguistica» e dall'illustrazione sufficientemente articolata che quei testi ne forniscono. Per la prima volta nella nostra cultura scolastica è stato individuato e presentato nella sua unità e complessa realtà il *linguaggio* come piano fondamentale di realizzazione di tutti i processi cognitivi e quindi come campo di azione per tutte le discipline.

A distanza di oltre dieci anni da quel passo decisivo, il concetto e il termine di educazione linguistica non appaiono affatto legati a una moda improvvisa ed effimera, tanto più che l'uno e l'altro – cosa che va oggi meglio segnalata – hanno alle spalle oltre un secolo di analisi e di proposte. Fin dal 1873 si parlò esplicitamente di «educazione linguistica» (il termine ricorre in uno scritto di Francesco D'Ovidio) nell'ambito dei dibattiti linguistici e pedagogici subito accesi dalle mutate condizioni sociali, culturali e scolastiche dell'Italia unificata.

La necessità di ricollegare tra loro tutte le forme di linguaggio e di collegare comunque l'uso di quello verbale, per la sua centralità, alla maggiore varietà possibile di contenuti e di funzioni, appare oggi un principio di tale evidenza da non dover essere più semplicemente difeso, ma soltanto messo in pratica nella maniera più adeguata ai vari livelli della scolarizzazione. Va comunque colta la pregnanza che assume,

* Pubblicato in *Riflettere sulla lingua*, a cura di Carla Marengo e Giacomo Mondelli, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 15-24. [In Bibliografia: num. 336].

in questo campo dell'azione didattica, proprio il termine *educazione*: rispetto ai termini *insegnamento* e *istruzione*, esso segnala il fatto che al centro dell'attenzione è l'alunno con le sue preesistenti facoltà di linguaggio, che devono essere «sviluppate» attraverso l'intervento educativo, ovviamente articolato e specifico (il termine *educare* ha in latino la stessa radice di E-DUCERE, «trarre fuori»). È ben noto che l'impostazione tradizionale dell'insegnamento linguistico, anche della lingua primaria, teneva invece ben poco conto del potenziale di linguaggio che ogni individuo porta con sé e che costituisce la base indispensabile per ogni ampliamento del suo patrimonio linguistico.

A riprova della fundamentalità e fecondità di questo nuovo indirizzo della nostra pedagogia linguistica, si aggiunge il fatto che il concetto di educazione linguistica orienta decisamente anche la proposta di nuovi Programmi per il biennio della scuola secondaria superiore (1989-90). Possiamo dire perciò che almeno nell'area delle discipline linguistiche sta prendendo forma un disegno fortemente coerente, che si ispira a una visione unitaria dei curricoli scolastici dalla scuola primaria alla fine (si spera) della secondaria superiore.

2. Al livello raggiunto sia dal dibattito teorico sia dalle applicazioni, più o meno sperimentali, risulta ormai non solo possibile, ma necessario delineare un modello di curriculum complessivo per l'insegnamento dell'italiano, che risponda ovviamente ai principi generali dell'educazione linguistica richiamati. Un'operazione del genere richiede che si definiscano preliminarmente le vere e proprie «finalità» che ci si propone di raggiungere mediante questo insegnamento al traguardo ultimo del percorso dell'istruzione scolastica, cioè a conclusione del quinquennio della secondaria superiore. In termini assai concisi, che hanno bisogno di successive precisazioni, mi sembra che tali finalità possano essere definite nel modo seguente: esse si riassumono nell'acquisizione, da parte dell'alunno, di *una competenza linguistica che gli permetta un uso ricettivo e produttivo abbastanza articolato e consapevole della lingua orale e scritta, da adoperare nelle sue varie funzioni e in quella gamma di registri richiesta dalla varietà di situazioni che si presenta oggi ai livelli medio-superiori della vita socio-culturale.*

Le precisazioni essenziali sono le seguenti:

– di una buona competenza linguistica fa parte una (almeno) discreta conoscenza metacomunicativa e metalinguistica, necessaria sia per le continue «messe a punto» pragmatiche e formali del proprio

uso linguistico, sia per una basilare analisi (fattore costitutivo di una cultura di questo livello) dei rapporti tra relazione sociale e lingua e, più a fondo, tra pensiero e forma linguistica;

- una buona competenza linguistica nella lingua primaria è di norma il principale supporto di una buona competenza anche nelle lingue seconde;

- l'acquisizione delle competenze linguistiche va considerata strettamente connessa con l'assunzione di contenuti culturali, la quale si realizza fundamentalmente per due vie: attraverso lo studio stesso della lingua, la quale è di per sé tramite di acquisizioni culturali (sulla percezione e concezione della realtà, sui rapporti sociali, sui fatti storici); attraverso le letture e le altre forme di contatto con espressioni culturali che si propongono come mezzo e nel contempo fine della pratica della lingua;

- nell'area della competenza linguistica si colloca essenzialmente anche l'esperienza specifica della comunicazione letteraria: sotto il profilo della ricezione essa rientra nell'area della capacità di lettura, ma va tenuto presente che tale esperienza coinvolge fortemente le tematiche dell'espressione artistica.

Definito in questi termini il traguardo finale, risulta più agevole individuare gli obiettivi da porre a conclusione delle singole fasi del percorso. Una serie di constatazioni e considerazioni mi ha portato a tracciare il seguente quadro di «obiettivi di apprendimento» che ritengo adeguati alla media delle situazioni per ognuna delle quattro fasce del nostro sistema scolastico.

I. Al termine della scuola elementare:

- acquisizione di una buona capacità comunicativa generale, fondata sull'utilizzazione complessiva e interattiva dei diversi linguaggi, verbali e non verbali;

- piena padronanza delle abilità linguistiche verbali audio-orali nelle forme spontanee;

- acquisizione delle capacità fondamentali di lettura, da praticare nell'ambito di tutte le discipline, con una iniziale consapevolezza della diversità dei tipi di testo;

- capacità di scrittura ortograficamente corretta e con sufficiente dominio della punteggiatura, per un tipo di lingua sostanzialmente affine a quella parlata;

– nell'ambito della competenza metacomunicativa e metalinguistica: possesso delle conoscenze utilizzabili direttamente nell'uso scritto; consapevolezza del rapporto tra la situazione comunicativa (contesto, interlocutori, scopi) e l'uso della lingua; acquisita capacità di soffermarsi ad analizzare i fatti linguistici, con conseguente possesso di nozioni atte a distinguere le «parti del discorso» (almeno quelle che comunemente costituiscono il nucleo della frase semplice).

II. Al termine della scuola media:

– acquisizione di un uso linguistico, ricettivo e produttivo, ormai ben differenziato tra orale e scritto ed esercitato su forme testuali più chiaramente distinte (in base a una elementare, ma esplicita «tipologia dei testi»), tuttavia di dimensione e complessità limitate e su testi comunque appartenenti a contesti noti;

– nell'ambito della competenza metacomunicativa e metalinguistica: più precisa ricognizione, estesa ai principali fatti sintattici e alle stratificazioni del lessico, delle differenze tra uso orale e uso scritto; prima analisi complessiva della situazione comunicativa e delle funzioni della lingua; prima analisi complessiva della struttura della lingua (quadro generale della morfosintassi, collegato alla descrizione di un modello completo della frase semplice; tipologia delle frasi complesse, delle complete e delle incidentali; organizzazione del lessico e lineamenti della semantica; principali usi retorici della lingua); capacità di confronti interlinguistici, ivi compresa una elementare comparazione tra italiano e latino; iniziazione alla dimensione storica della lingua.

III. Al termine del biennio:

– maturazione della «competenza testuale», ossia della capacità di uso ricettivo e produttivo della lingua orale e scritta in forme testuali ben differenziate (in base a una «tipologia dei testi» pienamente enunciata e verificata) e di dimensioni e complessità più sviluppate, esercitata anche (con procedimento guidato) su testi appartenenti a contesti non noti;

– nell'ambito della competenza metacomunicativa e metalinguistica: capacità di analizzare la lingua con procedimenti sia induttivi che deduttivi, adottando consapevolmente un metodo e compiendo operazioni di astrazione e generalizzazione (anche di trasferimento ad altri campi) dei concetti; buona conoscenza dell'intero sistema della lingua; visione storico-sociale complessiva dei fatti linguistici.

IV. Al termine della scuola superiore:

– acquisizione della capacità di usare la lingua, nella ricezione e produzione, per rapporti comunicativi anche a più lunga «distanza», ossia superando le maggiori differenze di contesto dovute a fattori di spazio o di tempo (ciò che consente anche di compiere un percorso storico attraverso la produzione letteraria);

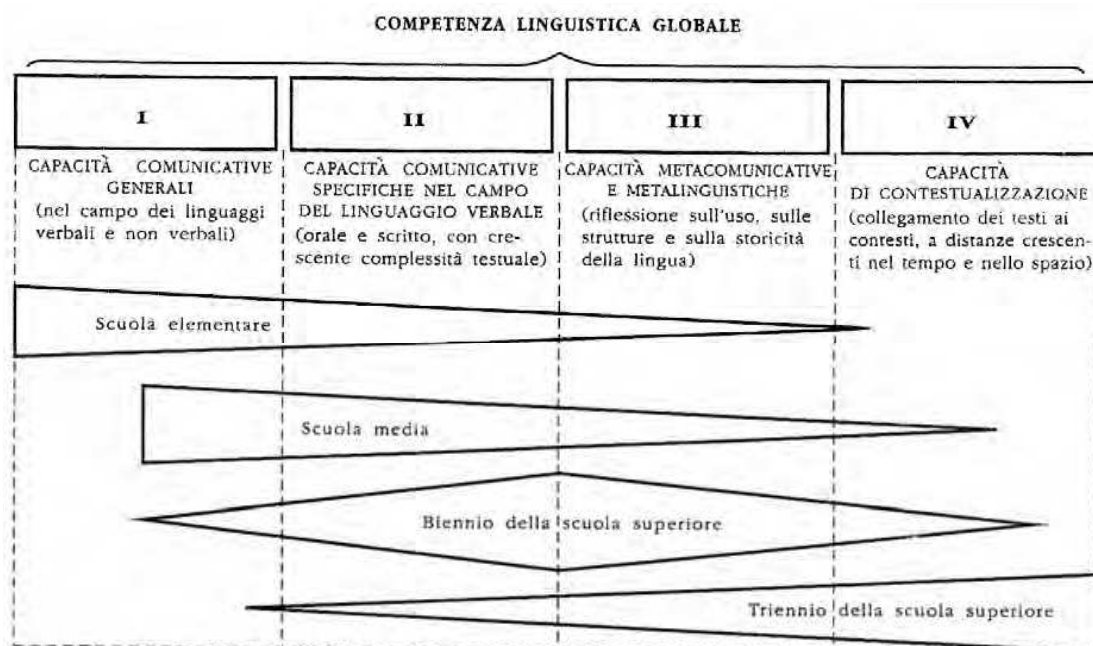
– nell'ambito della competenza metalinguistica: sviluppo dell'atteggiamento speculativo nell'analisi della lingua; collegamento più diretto delle cognizioni metalinguistiche con la pratica di analisi e produzione dei testi.

La distribuzione e la successione degli obiettivi (con i relativi contenuti) come le ho descritte qui sopra possono essere rappresentate anche nello schema grafico di p. 742¹.

In questo schema, i quattro rettangoli in alto indicano i quattro «settori» di cui sostanzialmente si compone la competenza linguistica complessiva di un individuo «maturo» (al termine del processo di istruzione realizzato nella scuola). Tra questi settori esiste una sostanziale propedeuticità, poiché solo sulla base di una ben sviluppata capacità comunicativa generale (che ha le radici nei diversi linguaggi) può crescere e vigoreggiare la capacità di usare (ai diversi livelli di complessità testuale e di specificità settoriali) la lingua verbale, una capacità che a sua volta consente e richiede in misura crescente un'attività di riflessione e di analisi dei processi di comunicazione e dei meccanismi generali della lingua, anche in prospettiva storica: condizioni, queste, tutte necessarie perché dalla contestualizzazione immediata e spontanea, possibile per i messaggi che nascono e si scambiano nel presente e nel proprio ambiente, si passi infine alla capacità di contestualizzare messaggi provenienti da ambienti distanti nel tempo e nello spazio.

Ma questa propedeuticità o sequenzialità di fondo non deve indurre a pensare che nell'itinerario formativo si debba procedere investendo singolarmente, in successione, un settore dopo l'altro: in ogni fase l'azione educativa deve invece riguardare tutti gli aspetti della competenza linguistica, investendoli, però in misura ben diversa da una fase all'altra.

¹ Un primo abbozzo, leggermente diverso, di questo schema è apparso nel volume, *Il Biennio nella Scuola Secondaria Superiore. Riflessioni e proposte dalle Scuole Sperimentali*, a cura di L. Corradini, IRSSAE Lombardia, Mursia, 1988, p. 130, e successivamente nella rivista «Formazione '80. Percorsi», a. IV, n. 1/2, marzo 1990, p. 29.



È ciò che nello schema vuol essere indicato dalle figure geometriche della fascia sottostante: data la loro diversa posizione e configurazione, le proiezioni dei quattro settori disegnano su di esse superfici di varia entità, corrispondenti alla diversa rilevanza degli obiettivi da perseguire nelle singole fasi. Nonostante la forte rigidità della rappresentazione geometrica, risultano abbastanza evidenti questi aspetti:

– in ogni fase vengono coinvolti tutti i settori, ma c'è un progressivo spostamento del «fuoco» (obiettivo preminente) dal primo al quarto settore;

– emerge la funzione di cerniera del biennio della scuola superiore: è la fascia nella quale l'azione educativa si concentra nello sviluppo della competenza linguistica con saldi caratteri di testualità e della capacità di analisi riflessa della lingua, operazioni che concludono la formazione di base ma pongono specifiche premesse (soprattutto per quanto riguarda la capacità autonoma di comprensione dei testi) per le attività del triennio;

– è messo in evidenza lo spostamento netto delle attività del triennio verso la capacità di contestualizzazione, da riferire sia all'esercizio della propria produzione, sia alle operazioni di vera «storicizzazione» dei testi in lettura (specialmente letterari) anche sulle lunghe distanze.

Un quadro di riferimento generale, del tipo di quello ora tracciato, è indispensabile perché si possano definire, collegare e commisurare le

varie componenti dell'azione di educazione linguistica da svolgere nelle diverse fasi del processo di istruzione. Nel programmare e condurre tale azione occorre essere pienamente consapevoli della necessità di coltivare in ciascuna fase, in varia misura, tutte le capacità che compongono la competenza globale, sapendo anche che nessuno di questi filoni si interrompe veramente lungo l'intero iter scolastico. Nello stesso tempo l'assunzione di un tale quadro permette di evitare l'errore, abbastanza frequente, di anticipare operazioni che invece risultano appropriate alle fasi successive: è il caso della radicata convinzione che si debba raggiungere la piena e definitiva conoscenza della «grammatica» negli anni della scuola elementare e della scuola media, e dell'altrettanto diffusa pratica di anticipare decisamente la «storia della letteratura» (con tutte le sue deviazioni e i suoi malintesi) nel biennio.

3. Posso ora soffermarmi sulle caratteristiche che ritengo debba assumere la riflessione sulla lingua nel corso dell'istruzione elementare.

Nel primo ciclo (prima e seconda classe) la riflessione deve riguardare soprattutto le modalità di registrazione della lingua fonica nella scrittura, e dunque i fatti ortografici e gli usi essenziali della punteggiatura: ce n'è quanto basta per impegnare fortemente la mente dell'alunno, se si considera quanto sia importante e difficile mettere in rapporto l'una con i fatti di pronuncia (e le eventuali sue «particolarità»), l'altra con i fatti sintattici e intonativi. Costituisce già un'operazione di astrazione quella che conduce il bambino a cogliere l'individualità delle singole parole (presupposto ed effetto della pratica di scrittura) e ad oggettivarla mediante la percezione visiva. A queste osservazioni chiaramente finalizzate all'uso (scritto) si possono certamente affiancare anche altre operazioni di analisi della lingua (quali, ad esempio, l'individuazione dell'articolo, come segnalatore del nome, dei pronomi personali e degli aggettivi e pronomi dimostrativi, segnalatori delle persone e delle posizioni spaziali, nonché delle marche di numero e di genere), purché abbiano il carattere di osservazioni «disinteressate», ossia a fini cognitivi, scevre da preoccupazioni normative: a questa età, e per altri anni ancora, sia la «correttezza» sia la «ricchezza» linguistica non possono derivare che dalla gran sorgente dell'uso, soprattutto parlato, a cui i soggetti vengono esposti, fuori e dentro la scuola.

Nel secondo ciclo la riflessione sui processi di comunicazione e sulle strutture della lingua va condotta secondo un itinerario più ordinato, ma senza eccessiva sistematicità e ancora senza particolari intenzioni normative (per le ragioni dette poc'anzi). Lo scopo nettamente pre-

valente è pur sempre quello di sviluppare una capacità, non quello di assicurare conoscenze complete e, per così dire, definitive: è sufficiente una prima ricognizione delle «parti del discorso», fatta sulla base delle loro funzioni sintattiche, per giungere a una descrizione sommaria della struttura portante della frase semplice. Ma proprio perché si sta compiendo in questo modo il primo passo verso l'esplorazione del sistema generale, e astratto, della lingua, è indispensabile far riflettere sulla fisionomia diversa che la lingua assume negli enunciati reali, quelli sui quali si fonda la comunicazione effettiva («in situazione») quale è anche quella praticata dagli alunni: vanno cioè poste fin da ora le premesse per l'attenzione ai fattori pragmatici e quindi al «testo» e ai suoi rapporti col «contesto».

Naturalmente, in questo ciclo va riesaminato continuamente e chiarito meglio il rapporto tra produzione fonica e realizzazione scritta della lingua (dai punti di vista ortografico, della punteggiatura e dell'impostazione grafica), anche se la lingua deve restare strutturalmente assai simile nelle due manifestazioni.

Prima di trarre delle conclusioni, mi pare necessario fare chiarezza sul significato e l'estensione di quella che comunemente denominiamo «riflessione sulla lingua». Con questa espressione si indica in realtà un campo di indagini e conoscenze molto composito, nel quale si possono distinguere abbastanza nettamente quattro ambiti:

- le conoscenze relative alla pura trasposizione della lingua dal mezzo fonico al mezzo grafico e cioè, in pratica, relative alla pronuncia e alla prosodia da una parte e all'ortografia e alla punteggiatura dall'altra;
- le conoscenze relative agli aspetti pragmatici della comunicazione, cioè riguardanti la situazione in cui si comunica, le funzioni del messaggio, il tipo di «testo» che attua la comunicazione: tutto ciò che si può sintetizzare nell'espressione «lingua in atto»;
- le conoscenze relative alla struttura generale della lingua (fonologia, morfosintassi, lessico e semantica, compresi gli usi retorici della lingua): ossia quello che si può chiamare il «sistema virtuale»;
- le conoscenze relative ai rapporti tra le vicende storiche, sociali, culturali e la lingua e quindi anche ai rapporti tra le varietà interne della lingua e tra le lingue.

L'esperienza ha dimostrato che hanno più forte valenza applicativa le conoscenze dei primi due ambiti; nel terzo ambito tale valenza è più spiccata per alcuni aspetti (il lessico e la semantica), meno per altri, e comunque va riferita all'uso scritto assai più che a quello orale. Nel

quarto ambito la lingua appare decisamente come «oggetto culturale» di studio.

Di questa suddivisione interna del campo su cui si esercita la «riflessione sulla lingua» è indispensabile tener conto quando si vuole precisare la funzione e stabilire l'incidenza di tale attività in un progetto di educazione linguistica. Considerata nel suo complesso, la riflessione non deve mancare nell'esperienza della scuola elementare, dove hanno un ruolo ben preciso le conoscenze del primo tipo e si rivela funzionale anche una conoscenza essenziale di quelle del terzo tipo. Ma va sempre tenuto presente che in questi campi si realizza essenzialmente l'avvio di un processo cognitivo, il cui valore non è dato dalla somma delle nozioni impartite (presuntamente acquisite in modo definitivo), bensì dal lavoro compiuto per *fondare una capacità*; quella di cogliere, con un primo atto e un notevole sforzo di astrazione, le «strutture» della lingua, isolando dalla concreta realtà degli atti comunicativi e dalle compatte catene delle enunciazioni orali elementi singoli e riconoscendone la funzione nel rapporto sintattico. Si tratta di un'operazione assai più difficile di quanto comunemente si crede, che non si giustificerebbe in virtù degli scarsissimi (e a tratti perfino controproducenti) riflessi sullo sviluppo delle capacità di uso, ma va affrontata in vista del suo alto valore cognitivo. Un'operazione che deve a tutti gli effetti prolungarsi e ampliarsi nelle età successive e può dare i maggiori frutti nella scuola superiore, dove la riflessione sulla lingua va sviluppata nei suoi vari rami e deve rivelare appieno la sua vera natura: quella di un'indagine condotta, attraverso la lingua, sulla interpretazione e rappresentazione mentale della realtà.

Così inteso, lo «studio della grammatica», al di là del suo certo ma limitato contributo allo sviluppo delle capacità di uso della lingua, diventa infine il più diretto antefatto della filosofia.