

Per un'“educazione linguistica essenziale”: la riflessione sulla lingua

(“*La didattica*”, anno III n. 3, marzo 1997, pp. 51-55)

L'ambito della riflessione sulla lingua è forse il più difficile da trattare nella prospettiva di una “essenzializzazione” dell'educazione linguistica. È quello su cui si è raggiunta la minore chiarezza e omogeneità di proposte, e che stato quasi abbandonato dagli esperti dopo le vivaci discussioni degli anni settanta¹; è anche l'ambito in cui si scontano più pesantemente la scarsità dell'offerta formativa universitaria e le conseguenti carenze di preparazione degli insegnanti. È infine l'ambito in cui l'esplosione dei contenuti disciplinari proponibili è stata maggiore, in quanto è il più esposto a registrare direttamente la dilatazione del campo delle scienze del linguaggio che si è avuta in questi decenni.

Gli ambiti

La stessa innovazione terminologica (“riflessione sulla lingua” al posto di “grammatica”) implica, tra altre cose, un allargamento dell'oggetto, che non coincide più col tradizionale campo della morfosintassi, ma include potenzialmente la semantica (poco praticata in verità, nonostante gli appelli degli esperti e le indicazioni ufficiali), elementi di grammatica testuale, retorica e pragmatica, la considerazione della variabilità funzionale, geografica e sociale, storica della lingua, e potrebbe includere elementi di fonologia, che sono però di fatto ignorati.

Questa abbondanza di proposte - riflessa nell'incontrollata dilatazione dei manuali - è uno dei fattori dell'incertezza e confusione che si verifica da tempo nell'insegnamento. È su questo terreno, a mio parere, che vanno poste preliminarmente le domande strategiche di una “didattica essenziale”: che cosa insegnare? che cosa prima, che cosa poi?

La mia risposta è in un certo senso tradizionale: sono convinto che la morfosintassi debba necessariamente restare il “nocciolo” prioritario di qualunque riflessione sulla lingua. La morfosintassi dovrebbe fornire una batteria di strumenti concettuali e procedure indispensabili a ogni altro approccio riflesso alla lingua: che si tratti di lessico, di strutture testuali, di analisi stilistiche, di retorica e pragmatica della scrittura, di variazioni funzionali o di storia linguistica, ad ogni passo ci si imbatte nella necessità di usare categorie come “nome”, “verbo”, “soggetto”, tempi e modi, strutture di frase ecc. Queste categorie dovrebbero essere fondate in modo chiaro, razionale e organico (intendo insinuare che spesso lo sono in modo confuso, irrazionale e disorganico): si tratta di costruire un lessico tecnico condiviso, ridotto rispetto alla selva terminologica corrente, e insieme di indurre un atteggiamento analitico e critico senza il quale la riflessione sulla lingua non è riflessione.

Accanto alla morfosintassi, nella scala delle priorità, porrei la riflessione sul lessico: in parte per le stesse ragioni (l'indispensabilità di categorie come “derivazione”, “sinonimia”, “iperonimia”, “polisemia”), in parte per la “naturalità” di un approccio ai significati delle parole, in parte perché la capacità di maneggiarli consapevolmente è centrale nello sviluppo delle abilità linguistiche.

Il resto può venire dopo. Ovviamente non si tratta di vietare, quando se ne presenta l'opportunità, anche ai primi livelli, una riflessione su una variazione di usi o su un meccanismo di costituzione dei testi; ma di stabilire un punto di partenza, una graduatoria di rilevanza rispetto alle fasi del curriculum.

Obiettivi, metodi, approccio teorico

Le priorità di contenuto che ho abbozzato dipendono da una gerarchia di obiettivi, che conviene esplicitare. Nei discorsi correnti, anche ad alti livelli, si continua ad associare l'idea della grammatica al problema della correttezza nello scrivere; pare che il legame diretto tra *riflessione sulla e pratica della lingua*, negato spesso a parole, resti fisso in molte menti. L'ipotesi che tratteggio parte invece da

una distinzione chiara fra i due ambiti, salvo vederne poi le convergenze. Non si dà conoscenza riflessa che non sia *teoria*, costruzione di modelli interpretativi del reale; la riflessione sulla lingua o si giustifica come teoria, o non si giustifica.

Si giustifica, a mio parere, intanto per la significatività dell'oggetto di conoscenza: se la lingua è al centro della nostra attività mentale e sociale, è importante che il cittadino mediamente istruito ne conosca e capisca qualcosa, non solo in funzione di un uso immediato di queste conoscenze, così come è importante che sappia qualcosa di anatomia e fisiologia, non solo in funzione dell'educazione alla salute. Conoscere e capire implica l'uso di concetti scientificamente accettabili, cioè coerenti, falsificabili, costruiti sperimentalmente a partire dai dati. Qui si situa la seconda giustificazione della riflessione come teoria: essa consente di sperimentare un approccio di tipo scientifico forse meno arduo di altri, in quanto i dati sperimentali sono alla portata di tutti (i testi, gli usi) e la profondità delle astrazioni richieste non è vertiginosa.

Intendo insistere sulla riflessione sulla lingua come *attività intelligente*²). L'insistenza non è superflua, se pensiamo a quanto di dogmatico, meccanico e mnemonico c'è stato nell'insegnamento grammaticale, e sopravvive in particolare proprio nella parte che ho proposto come "nocciolo": molti insegnanti, tutt'altro che sprovveduti, eventualmente molto bravi nel promuovere attività testuali ricche e mirate, per riferirsi alla morfosintassi parlano di "grammatica normativa", con questo declassandola a banale sussidio pratico, male necessario.

La priorità della finalità cognitiva implica la scelta di un metodo didattico attivo, sperimentale, induttivo (o ipotetico-deduttivo): le categorie possono essere definite e usate solo dopo essere state costruite da o con gli allievi attraverso la rilevazione, il confronto e la manipolazione dei dati testuali³.

Quanto ai modelli linguistici di riferimento, c'è oggi un largo accordo sul fatto che non dovrebbero ispirarsi a una determinata tendenza della ricerca, ma a un ragionevole eclettismo. Questo è vero soprattutto in estensione, dato che nessuna "scuola" linguistica pare in grado di assicurare una copertura sufficiente alla gamma dei fenomeni che interessano all'insegnamento. Si può avere dunque la convivenza di spezzoni teorici (semplificati) attinti a fonti diverse, a condizione che siano compatibili e in sé attendibili; eclettismo non significa che tutte le teorie si equivalgono: ce ne sono di quelle che alla prova dei dati non reggono (le definizioni di origine aristotelica delle parti del discorso identificate con "azioni", "sostanze", "qualità", ad esempio⁴), o la "frase minima" della sintassi di Martinet), e insegnamenti sbagliati producono apprendimenti sbagliati e inutilizzabili.

Il terreno comune tra diversi spunti teorici si potrebbe trovare nell'approccio "nozionale", quale è stato a più riprese caldeggiato da Raffaele Simone⁵: esso implica che le forme linguistiche e le loro classificazioni siano viste costantemente sullo sfondo delle categorie mentali profonde che manifestano, senza presupporre una coincidenza tra i due livelli (come accade nella tradizione aristotelica e "modista"), ma esaminando coincidenze, sovrapposizioni e sfasature tra sistemi linguistici e categorie mentali; la considerazione per gli aspetti funzionali (nel senso di Halliday) del linguaggio si unisce così all'attenzione per gli elementi di arbitrarietà delle lingue, che è essenziale per una percezione critica della comunicazione. Tutto questo, detto così in generale, può apparire astruso, ma può realizzarsi in termini semplici, fin dal momento in cui si insegna ai bambini di otto anni a usare le categorie di genere e numero.

Alla luce della finalità prioritaria che ho accennato si possono vedere anche altri obiettivi più diffusamente considerati propri della riflessione sulla lingua:

- la correttezza: che le conoscenze grammaticali non producano automaticamente un monitoraggio sulla produzione scritta e (tanto meno) orale è stato acquisito da tempo; ma possono contribuirvi indirettamente, non solo in quanto forniscono strumenti e terminologia per identificare a posteriori

l'errore, ma in quanto dovrebbero produrre l'attitudine analitica, la capacità di "vedere" i costrutti, le frasi e le parole, la presa di distanza dal vivo della comunicazione che è necessaria per poter discutere in termini di correttezza (qualunque siano poi i criteri di correttezza assunti, che è un'altra questione);

- il rapporto con l'insegnamento delle lingue straniere; che questo abbia bisogno, in vari momenti (per quanto non iniziali) *anche* di spiegazioni grammaticali, pare fuori discussione; la riflessione sulla lingua madre ha il compito di fungere anche da "grammatica generale", di fornire un'attrezzatura concettuale riutilizzabile nell'apprendimento della lingua nuova; può farlo in quanto non sia ossessivamente normativa, ma orientata a una comprensione intelligente dei fenomeni, che dia spazio alle analisi contrastive proiettandole sullo sfondo nozionale comune alle diverse lingue⁶.

- lo sviluppo delle abilità linguistiche: per quanto "riflettere" sia in natura distinto da "fare", la conoscenza riflessa può indubbiamente contribuire a una migliore padronanza linguistica, in particolare a livelli avanzati; può ad esempio favorire una certa flessibilità ideativa (la consapevolezza che esistono modi diversi di dire una stessa cosa, e la capacità di provarli); è indispensabile quando la lettura diventi analisi testuale; sfuma nella pratica dei testi ai livelli più alti della teoria testuale (coerenza, tipologia dei testi).

La collocazione nel curriculum

Il problema di come la riflessione sulla lingua si collochi nel curriculum ha due facce. La prima riguarda la sua situazione nell'impianto complessivo di un corso di Italiano: la maggiore o minore separatezza delle "ore di grammatica", il rapporto fra la riflessione e la pratica concreta dei testi, il carattere più o meno autonomo e organico, o viceversa più o meno episodicamente legato a contesti motivanti, dei percorsi di riflessione. La questione è intricata e difficile da risolvere in termini generali. Molti insegnanti, soprattutto ai livelli della scuola media e del biennio, sono convinti che nessuna riflessione è motivata, e quindi produttiva, se si separa dal suo impiego immediato nell'analisi e produzione di testi; pare convergere con questo atteggiamento l'autorevole proposta di una "grammatica dal testo" (7). Personalmente sono convinto che le generalizzazioni grammaticali, lessicali, testuali sono tali in quanto valgono indipendentemente dai singoli testi, costituiscono un potenziale di opzioni anteriore alle diverse situazioni comunicative in cui si realizzano; questo dovrebbe risultare chiaro nell'impianto degli obiettivi di un corso, che dovrebbero comprendere un insieme di conoscenze e competenze strutturato, non lasciato all'arbitrio delle occasioni. Altra cosa, e necessaria, è reimpiegare continuamente quanto appreso nel vivo delle pratiche testuali, mostrandone la spendibilità e arricchendolo di senso. Altra cosa, ancora, è l'ipotesi di una riflessione sulla lingua "a finestre", pensabile soprattutto in fasi avanzate: si tratta di utilizzare le occasioni testuali per colorire di volta in volta singole parti di un disegno organico; ipotesi difficile, ma non incompatibile con una conoscenza strutturata, a patto che insegnanti e studenti abbiano chiaro, di volta in volta, "dove si trovano", come si colloca in un quadro complessivo ciò che vanno esaminando.

Il secondo aspetto della collocazione curricolare della riflessione sulla lingua è quello "verticale": come distribuire conoscenze, competenze, abilità tra gli obiettivi propri dei tre livelli in cui la riflessione è praticata (scuola elementare, media, biennio superiore); come evitare ripetizioni e sprechi, false partenze, discontinuità. È noto che la situazione attuale da questo punto di vista è molto insoddisfacente: si fanno pressappoco dappertutto le stesse cose, ma con approcci spesso incomunicanti, le conoscenze acquisite a un livello sono utilizzate poco e male nei successivi. Una razionalizzazione degli sforzi - implicita nell'idea di "didattica essenziale" - esige che si formulino ipotesi coerenti, tenendo conto delle esigenze proprie di ciascun livello di età, dei programmi vigenti, di una ragionevole previsione dei tempi disponibili, e infine di ragionevoli margini di libertà

didattica. È quanto mi riprometto di fare, nei limiti di una proposta parziale e tutta da discutere, in un prossimo articolo.

La riflessione sulla lingua dalla scuola elementare al biennio superiore

(*“La didattica”, anno III n. 4, giugno 1997, pp. 77-82*)

In vista di una distribuzione razionale dei temi di riflessione sulla lingua dalla scuola elementare al biennio superiore, alcune indicazioni si possono ricavare da almeno due dei tre programmi vigenti per i rispettivi livelli, a patto di interpretarli un po' capziosamente.

La scuola elementare

Il programma per la scuola elementare apre la parte relativa ai contenuti della riflessione linguistica con l'affermazione: «Dapprima e per lungo tempo la riflessione dovrebbe rivolgersi all'ambito del significato (di parole estratte dal contesto o di unità superiori alla parola)». Il testo sembra presupporre che il significato sia la faccia del fenomeno linguistico più concreta e più accessibile inizialmente ai bambini; ma riesce difficile capire che voglia dire considerare i significati prescindendo dalle corrispondenti variazioni di forma; tanto più se si intende che l'approccio sia grammaticale, cioè in qualche misura sistematico, come il programma conferma precisando subito che non si riferisce solo «alla spiegazione episodica di una parola sconosciuta».

Mi pare più ragionevole l'ipotesi che le variazioni di forma, a cominciare da quelle morfologiche, siano l'aspetto più concretamente osservabile e manipolabile da parte di un bambino di otto o nove anni; sono inoltre le più adatte a guidarlo a percepire la lingua come fenomeno dotato di leggi proprie, che non coincidono immediatamente e biunivocamente con le cose da dire. Del resto il programma stesso sembra dimenticare la premessa quando continua raccomandando «un'attività programmata che tenga conto del gusto del fanciullo di giocare con la lingua, di scoprire relazioni tra forme, tra significati, tra forme e significati»; un'indicazione preziosa, sulla quale baserò le proposte che seguono, utilizzando le indicazioni di contenuto abbastanza definite che si possono leggere nel testo.

«I rilievi morfologici possono essere fatti sul testo e mostrare la funzionalità di certe “marche” formali che collegano tra loro le parole o che segnalano particolari rapporti»: uno dei punti di attacco della riflessione dovrebbe dunque essere la concordanza di genere e numero, un fenomeno tanto centrale nella lingua quanto trascurato dalla didattica corrente. È a questo livello che si può percepire - attraverso osservazioni di immediata evidenza, manipolazioni e sostituzioni - la presenza nella lingua di leggi formali, specificamente linguistiche in quanto arbitrarie (le regole di concordanza sono regole di ridondanza, non strettamente motivate da necessità funzionali). Da qui dovrebbe essere naturale risalire a riconoscere le categorie morfologiche di genere e numero, e poi di tempo e persona; e a questo punto la riflessione dal terreno meramente formale si addentrerebbe in quello nozionale: capire che nella coppia *casa/case* a una variazione di forma corrisponde una variazione di significato vuol dire penetrare la natura della lingua come oggetto semiotico a due facce; interrogarsi sulla “pluralità” di *gli occhiali* significa cominciare a considerarne l'arbitrarietà. Credo poi che l'osservazione della morfologia delle parole variabili costituisca il primo ragionevole approccio alla classificazione delle parole (le “parti del discorso”), molto più concreto e fondato delle confuse definizioni sostanzialiste in termini di “azioni” “cose” e “qualità”, di origine medievale, ancora tanto in voga.

Per la sintassi, il programma suggerisce: «La riflessione, poi, può diventare individuazione di certe fondamentali strutture sintattiche: predicati che esprimono la caratteristica di un soggetto, predicati che mettono in relazione il soggetto con un altro elemento». Pare evidente la preferenza per

un modello della frase semplice di tipo argomentale, o valenziale, sicuramente più praticabile e attendibile sia dell'approccio atomistico dell'analisi logica tradizionale, sia del modello martiniano a "frase minima + espansioni", diffuso nella scuola elementare. È anche questo un terreno simultaneamente formale (possibilità combinatorie dei verbi) e nozionale (la predicazione, cuore del rapporto lingua-pensiero), anche se meno immediatamente aperto all'osservazione che i fenomeni morfologici.

Quanto alla riflessione lessicale, ho già citato in parte il passo che vi si può riferire: «scoprire relazioni tra forme, tra significati, tra forme e significati, (di) costruire catene di parole, (di) ripercorrere, con l'aiuto dell'insegnante, anche "storie di parole"». Pare qui assegnata una priorità al capitolo della formazione delle parole (o "morfologia lessicale"), e in particolare alla derivazione; priorità da condividere, per le stesse ragioni che la assegnano all'approccio morfologico: la riflessione più propriamente semantica (relazioni di significato) si colloca a un livello più astratto, che forse non è opportuno affrontare sistematicamente nella scuola elementare. Anche in questo caso le considerazioni formali non escludono, anzi richiedono, una prospettiva nozionale, nel momento (ad esempio) in cui si rifletta sulla costanza del significato aggiunto da certi suffissi derivativi.

Si sono così individuati tre filoni di attività per la scuola elementare, sufficientemente definiti da evitare dispersioni e sovraccarichi, sufficientemente ampi da lasciare margini di iniziativa all'insegnamento.

La scuola media

È più difficile definire i compiti della scuola media nel campo della riflessione sulla lingua; si è in genere d'accordo nell'assegnare a questo livello la costruzione di un bagaglio complessivo di termini e concetti linguistici di uso comune, ma questa è ancora una definizione generica. Si insiste spesso sulla necessità di un approccio comunicativo e testuale, che a me pare un'indicazione quanto meno vaga: la varietà delle funzioni comunicative e strutture testuali è essenziale nelle pratiche di lettura e scrittura, e in quella sede produrrà anche le opportune (e caute) generalizzazioni; ma come oggetto di riflessione teorica in sé si riduce spesso ad affermazioni generose quanto vacue (come le arcinote "sei funzioni" di Jakobson), mentre rischia di trascurare quell'esplorazione dei meccanismi lessicali e sintattici (col relativo sfondo nozionale) che sola potrebbe darvi spessore. Se poi per approccio comunicativo e testuale si intende che la riflessione debba partire da testi autentici, e ad ritornare, questo è un punto di metodo didattico che do per acquisito e su cui il programma vigente dà indicazioni apprezzabili, anche se generiche.

Anche per la scuola media, dunque, ribadirei la priorità dello studio del lessico e della morfosintassi, confortato in questo dal testo vigente che, se non altro per la data di redazione ormai vetusta (1978), limita a questi gli oggetti di considerazione. Ma entro questo limite, le indicazioni di contenuto sono di una genericità sterminata.

Cominciando dal lessico, l'indicazione è di «far acquisire coscienza e padronanza di alcune importanti proprietà del lessico stesso: derivazione, composizione, giustapposizione, affinità di forma e di significato, rapporti fra significati, pluralità di significati, appartenenza dei vocaboli alle diverse varietà di lingua»: insomma, tutto. Segue l'indicazione di «utilizzare ampiamente e criticamente il vocabolario», che è l'unica seguita da molti insegnanti, in base all'assunto fideistico che la frequentazione del dizionario serva a superare le carenze di lessico tanto lamentate negli allievi; mi pare ovvio, al contrario, che essa è utile (sporadicamente) solo a chi abbia già una competenza lessicale ricca e articolata. La preferenza per le pratiche di vocabolario denuncia una concezione atomistica della competenza lessicale (ridotta in sostanza a nomenclatura), che ignora l'acquisizione di schemi concettuali strutturati e produttivi.

Tali sono invece gli altri oggetti di riflessione indicati dal programma. Tra questi, la formazione delle parole dovrebbe essere un patrimonio concettuale ormai acquisito e spendibile; solo ai processi di nominalizzazione dovrebbe essere dedicata un'attenzione specifica (al termine della scuola media se non oltre, data la loro complessità), per la rilevanza che hanno nell'attuale lingua colta e i delicati meccanismi di trasformazione nei ruoli argomentali che comportano.

Schemi concettuali strutturati e produttivi sono, nel lessico, per eccellenza le relazioni di significato: la sinonimia, che comporta tra l'altro una presa di coscienza delle varietà di registro, la polisemia, con le sue implicazioni di selezione contestuale dei significati, le relazioni di inclusione (iponimia/iperonimia). È un terreno aperto all'esplorazione attiva dei ragazzi e coinvolge un uso raffinato della logica delle classi (con l'avvertenza, facilmente verificabile su casi singoli, che la lingua non coincide con la logica formale - altrimenti non ci sarebbe stato bisogno di inventare la logica formale). È un lavoro che può fornire gli strumenti per un arricchimento ragionato della competenza lessicale; inespugnabilmente, ha ancora uno spazio ridotto nella maggior parte dei manuali, ed è trascurato da molti insegnanti.

Ancor più vaste sono le indicazioni per quanto riguarda la morfosintassi (ed altro): «avviare gli alunni a valersi coscientemente dei materiali linguistici, descriverne gli usi concreti ed arrivare successivamente alle conseguenti generalizzazioni delle strutture fondamentali dell'italiano sia per quanto attiene agli aspetti più propriamente grammaticali (piano semantico, sintattico, morfologico, fonologico), sia per quanto attiene alle funzioni comunicative della lingua». Di tutto, di più.

Proverò a indicare almeno i passi iniziali di un percorso essenziale dotato di coerenza, pulizia concettuale e produttività, che dalle prime riflessioni sulla struttura predicativa del nucleo della frase semplice, compiute nella scuola elementare, muova verso un'esplorazione organica delle strutture di frase:

- a partire dall'identificazione intuitiva del verbo come predicato, le categorie di nome, aggettivo, preposizione, avverbio possono essere scoperte e definite in termini funzionali, in base ai ruoli che ricoprono nella struttura della frase;
- la distinzione tra nucleo della frase e parti extranucleari e la considerazione della frase come un sistema di dipendenze porta a identificare complementi (e avverbi) del nome, dell'aggettivo, del verbo (o "argomenti"), di frase (extranucleari), ed esige di spazzar via per nove decimi il ciarpame dei complementi definiti semanticamente dell'analisi logica tradizionale;
- la "potenza" del modello argomentale consente di estendere subito l'analisi alla sintassi del periodo, in termini di ricorsività (ogni ruolo può essere ricoperto da un'intera frase).

Non voglio con questo ignorare le complicazioni e le difficoltà che comporta il percorso (qualunque percorso nella sintassi che non sia banale e di conseguenza inutile): ad esempio l'introduzione della nozione di coordinazione, o l'approccio a concetti intrinsecamente non facili come "predicato nominale" e "complemento predicativo", che non posso qui analizzare nei particolari.

In questa prospettiva l'approccio alla sintassi è essenzialmente formale: parla di "complementi del verbo, dell'aggettivo" e non "di colpa e pena, abbondanza e privazione", di "complementi esterni" (extranucleari) e non "di tempo, luogo, causa". Questo non esclude una riflessione, complementare e distinta, sulle relazioni concettuali che possono essere veicolate dalle forme; in questa fase il punto di partenza non sarà l'analisi della frase, ma l'esplorazione di grandi categorie nozionali e delle loro sfaccettature (ad esempio, tipi di relazioni causali, o temporali), a cui segue la domanda: in quali modi la lingua le può veicolare? avverbi, complementi, frasi subordinate sono visti come alternative a disposizione del parlante/scrivente, e una certa flessibilità nella verbalizzazione del pensiero potrebbe essere una ricaduta positiva di questo lavoro.

Ci sono altri due blocchi di riflessione nozionale che nella scuola media non possono essere ignorati, per la loro centralità, ma possono essere affrontati a un livello ancora sommario, per la loro complessità. Il primo riguarda la determinazione del gruppo nominale, includente i fenomeni di riferimento e referenza: in termini grammaticali, articoli e altri determinanti, pronomi; la riflessione su questo punto comporta un approccio ai fenomeni della testualità in quanto coesione, che naturalmente si allargherà all'uso dei connettori testuali. Il secondo si riferisce all'uso dei tempi (e in subordinate modi) verbali, e comporta l'esplorazione delle categorie della temporalità, dell'aspettualità e della modalità; è probabile che in questo campo la scuola media debba limitarsi ai fatti più macroscopici, come le relazioni di contemporaneità, anteriorità e posteriorità, o gli usi temporali del presente.

Il biennio

Alla base di un progetto di curriculum di riflessione linguistica nel biennio dovrebbe stare ciò che enuncia il programma Brocca all'inizio della parte relativa delle "indicazioni didattiche": «La riflessione sulla lingua non va concepita a fini meramente normativi o sussidiari all'uso, ma va invece rivalutata come fondamentale forma di indagine sul rapporto fra i contenuti di pensiero e le forme linguistiche e sulla realtà della comunicazione». Un orientamento prezioso quanto ignorato nella pratica corrente.

Le indicazioni di contenuto parlano di una sistemazione complessiva e di un completamento del sapere linguistico già acquisito dallo studente ed elencano poi sei «argomenti di particolare o nuova trattazione», che nel complesso puntano decisamente agli aspetti testuali, sociolinguistici e pragmatici; questo è senza dubbio il compito di un corso avanzato di riflessione sulla lingua, ma per definirlo in termini di "didattica essenziale", per ricavarne un nocciolo condiviso, occorrerebbe un'elaborazione che non mi pare sia per oggi disponibile. Tanto più che su questi terreni diventa più difficile sfuggire alla tentazione di inseguire ogni novità della ricerca. Le proposte che seguono vanno intese come un tentativo di approssimazione in forma di elenco, tutto da discutere.

Cominciando dagli aspetti sociolinguistici, il capitolo sulla variabilità linguistica relativa all'utente (geografica, sociale, storica) dovrebbe fondarsi su concrete osservazioni grammaticali e lessicali, a cui tutta la riflessione linguistica compiuta in precedenza potrebbe fornire spunti e materiali; a patto, naturalmente, che l'attenzione e il rispetto per le varietà sia stata intrinseca a un'educazione linguistica condotta senza ossessioni normative. Anche il discorso sulle varietà funzionali (linguaggi settoriali, registri) dovrebbe sistemare osservazioni già fatte, soprattutto in sede di riflessione sul lessico. Un'attenzione particolare dovrebbe essere dedicata alle caratteristiche rispettive del parlato e dello scritto (evitando possibilmente certe diffuse approssimazioni, come la presunta semplicità sintattica del parlato): è un punto centrale per l'educazione alla scrittura, che comporta una chiara presa di distanza dal parlato spontaneo; anche in questo l'approccio sistematico dovrebbe fondarsi su momenti precedenti di discussione di esempi e di esercitazione.

Tutti concordano che la testualità dovrebbe essere l'asse portante della riflessione nel biennio; credo che l'approccio dovrebbe comportare una distinzione esplicita fra gli aspetti di coesione, radicati nella grammatica, e gli aspetti di coerenza, connessi più direttamente alle pratiche di lettura e scrittura. La riflessione sulla coesione testuale comporta una ripresa in questa chiave di vari punti della morfosintassi e del lessico, e in particolare un'esplorazione approfondita dei fenomeni di referenza (determinazione, anafora pronominale e nominale, ellissi, connettori) che, come ho detto, alla scuola media sarebbe stata al più iniziata; vi sono connessi spunti di riflessione nozionale che si situano al cuore dei rapporti fra lingua, mente e mondo (riferimento, deissi, continuo/discreto, singolare/universale).

Quanto alla coerenza testuale, il programma insiste sulle «caratteristiche fondamentali di un “testo” (unità, completezza coerenza, coesione)»; personalmente ritengo che, in termini generali, queste siano generalizzazioni aprioristiche (unità e completezza sono postulate nel momento in cui un testo è considerato testo), e poco produttive. Trovo invece importante l’accento posto sulla tipologia testuale; essa deve essere naturalmente interna, fin dagli inizi, al lavoro di lettura e scrittura, ma può trovare a questo livello utili momenti di sistematizzazione, a patto che si abbia consapevolezza del suo carattere pratico e approssimativo: le classificazioni che ambiscono al rigore sistematico falliscono sul piano teorico e, portate nella didattica, si traducono in una precettistica poco utile perché poco fondata.

Un campo in cui c’è molto da fare è quello dell’implicito testuale, che trova spesso i ragazzi sprovveduti di fronte a problemi di comprensione della lettura. Da un lato il campo delle inferenze integrative: si tratta di dare consapevolezza del testo come costituzionalmente lacunoso, «una traccia piena di buchi», come ha scritto Maurizio Della Casa⁸. Dall’altro quello degli “impliciti di sostituzione” (per usare la terminologia dello stesso autore⁹), vale a dire delle figure retoriche di significato (metafora, metonimia, iperbole, ironia...), che non dovrebbero essere presentate come fenomeno soltanto letterario, come spesso si fa, ma come aspetti costitutivi dell’uso linguistico ordinario, in parte incorporati nel lessico. Anche qui, si tratta di dare ordine esplicito ad osservazioni che saranno state fatte sui testi in tutte le fasi del curriculum.

Con questo siamo ai confini della pragmatica, un campo aperto e infido. Un punto che non dovrebbe essere trascurato è quello delle presupposizioni lessicali, elemento di riflessione avanzata sul lessico (insieme alla nominalizzazione, a cui ho accennato). Elementi di riflessione sugli atti linguistici potrebbero essere introdotti in relazione all’esplorazione sulle categorie della modalità.

Infine, il biennio pare la sede più appropriata per una riflessione approfondita sulle categorie della temporalità e dell’aspettualità, in quanto incorporate negli usi dei tempi verbali.

La lista che ho dato è troppo disordinata, approssimativa e lacunosa per poter assomigliare a un’ipotesi di curriculum; vuole soltanto essere un abbozzo su cui discutere per cominciare a riflettere concretamente su che cosa può voler dire quella riflessione linguistica avanzata («il più diretto antifatto della filosofia», ha scritto Sabatini¹⁰), di cui spesso parliamo in termini generici.

Note

1. Rimando in proposito alle osservazioni che ho fatto su questa rivista, n. 4, 1996, p.75.
2. Si veda in proposito V. Deon, “Una grammatica per l’intelligenza”, in *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, a cura di A. Colombo, Bologna, IRSAE Emilia-Romagna, 1995, pp. 9-20.
3. Ne dà ottimi esempi M.P. Lo Duca nella rubrica Esperimenti grammaticali apparsa su “Italiano & Oltre” a partire dal n. 4/1991 (gli articoli saranno raccolti in un volume di prossima pubblicazione presso La Nuova Italia editrice). Una quantità di spunti interessanti si trova in *Riflettere sulla lingua*, a cura di C. Marelli e G. Mondelli, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
4. Per una critica efficace e documentata sul piano didattico si veda D. Bertocchi, “Le cose e le azioni: conoscenze di senso comune e metodo scientifico nell’insegnamento della grammatica”, in “Teuth2, n. 2/1992, pp. 14-15.
5. Cfr. R. Simone, “Per una grammatica nozionale”, in AA.VV., *L’educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Milano, Edizioni scolastiche B. Mondadori, 1984, vol. I pp. 131-147; per una sintesi teorica si può vedere R. Solarino, “Categorie e nozioni: un terreno di confronto tra le lingue”, in *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, cit., pp. 21-31.

6. Per un'esplicitazione di questo accenno ellittico rinvio ai due fascicoli del *Progetto ALICE - La riflessione sulla lingua: 1. Orientamenti teorici* (citato), *2. Materiali didattici*, Bologna, IRSAE Emilia-Romagna, 1995.
7. Cfr. M.L. Altieri Biagi, "La grammatica a partire dai testi", "Le lingue del mondo", Gennaio-Aprile 1988, pp. 30-33; l'autrice è tornata varie volte sulla questione.
8. M. Della Casa, *La comprensione dei testi*, Milano, Angeli, 1987, p. 123.
9. *Ivi*, pp. 130 sgg
10. F. Sabatini, "La 'riflessione sulla lingua' in un'ipotesi di curricolo complessivo", in *Riflettere sulla lingua*, a cura di C. Marengo e G. Mondelli, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p.24.

APPENDICE (non pubblicata)

Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua. Ipotesi dei contenuti

24.4.97

(N.B.: si tratta di appunti scritti come materiali per un corso GISCEL, in momenti diversi e senza omogeneità)

Scuola elementare

Morfosintassi:

- riconoscimento nei testi delle *concordanze* di genere e numero;
- parole variabili e invariabili;
- categorie di variazione morfologica: genere, numero, persona, tempo;
(arbitrarietà delle categorie)
- individuazione delle parti del discorso variabili su base morfologica (la distinzione tra nome e aggettivo potrebbe essere rinviata distinguendo solo tra verbo e “famiglia del nome”);
- il tempo verbale: presente, passato, futuro;
- il verbo come predicato: predicati a uno, due, tre argomenti;
- gli argomenti come gruppi nominali;
- il nome come *centro* del gruppo nominale: distinzione fra nomi, determinanti, aggettivi qualificativi, *eventualmente* pronomi;
- il soggetto: nome concordato al verbo.
(il soggetto sottinteso con verbi finiti e non finiti)

Lessico:

- gli alterati;
- i derivati;
- la derivazione con passaggio di classe;
- la derivazione plurima;
- storie di parole, modi di dire.

Scuola media

Lessico:

Le relazioni di significato:

- la sinonimia (parziale)
sinonimi e varietà di registro
sinonimi e contrari
- la polisemia
le estensioni di significato
(concreto e astratto)
significati specializzati
la selezione contestuale dei significati
- le restrizioni di selezione
(le presupposizioni lessicali)
- le relazioni di inclusione
(lingua e logica)

Morfosintassi

- la frase semplice
le classi di parole definite sintatticamente
predicato nominale, complementi predicativi
complementi del verbo, del nome, dell’aggettivo, di frase
la coordinazione

- la frase complessa (periodo)
- approccio nozionale: relazioni di tempo, luogo, causa, ipotesi
- la struttura del gruppo nominale
 - determinanti e pronomi
- tempi e modi del verbo
 - (temporalità, aspettualità, modalità)

Argomenti da riservare probabilmente al biennio

- Lessico: le presupposizioni
- Lessico-morfosintassi: la nominalizzazione
- Gruppo nominale: determinazione, riferimento e referenza (livello avanzato)
- temporalità, aspettualità, modalità (livello avanzato)

Biennio

La testualità

- coesione:
 - . Referenza e riferimento (determinanti e pronomi)
 - . Tempo aspetto modalità (usi di tempi e modi)
- coerenza
 - . Tipologia testuale

Pragmatica

- (modello della comunicazione)
- sensi indiretti e impliciti:
 - . Le presupposizioni lessicali
 - . I tropi
 - . L'ironia
 - . Il non detto

La variabilità linguistica

- (storica)
- (geografica)
- funzionale:
 - . Sottocodici e registri
 - . Scritto e parlato