

dattica privilegiante la comunicazione scritta, l'esercizio di lingua scritta dovrà essere programmato e conservato, in modo da salvaguardare esigenze di comunicazione più *stabile* e più *riflessa* di quella orale.

I ragazzi non rifiutano l'esercizio di lingua scritta; riluttanti ad esso nelle falsificazioni scolastiche, lo adottano spesso, spontaneamente, « scrivendo » diari, storie fantastiche, libri « gialli » e fantascientifici: formule in cui la loro fantasia, la loro inventiva, si può liberamente scatenare, al riparo dall'argomento imposto e dalle « sanzioni » linguistiche.

L'insegnante dovrebbe recuperare all'attività scolastica questa disponibilità dei ragazzi, rimuovendo il condizionamento della valutazione costringitiva, dell'elaborazione individuale: discutendo le « trame » del racconto, i « personaggi », offrendo collaborazione e « modelli » da manipolare, distribuendo – a seconda delle disposizioni e delle disponibilità dei ragazzi – compiti di stesura linguistica, di illustrazione grafica, di « commento » musicale. Il « personaggio » di un racconto a puntate (i ragazzi hanno un gusto « iterativo » che rende loro gradito il *ritorno* del personaggio) può essere « 007 » o un qualsiasi « Fantozzi » o un « Marcovaldo »: può viaggiare per il mondo (autorizzando ricerche sugli « ambienti » in cui viaggia) e dover parlare la « lingua straniera » che i ragazzi stanno imparando, trovarsi di fronte a usi e costumi, a fauna e a flora esotiche; ma può anche essere consegnato fra casa e ufficio, impegnato a far quadrare il bilancio, con il gatto per felino e il geranio per flora. Intere generazioni sono state afflitte dal problema della « vasca » di una determinata capacità e con rubinetto versante tanta acqua al minuto, che avrebbe dovuto riempirsi (in quanto tempo?), sempre che non intervenisse l'apertura del tubo di scarico a complicare il calcolo. La pedagogia della « realtà che circonda » il bambino potrebbe indurre a pensare che lo stesso problema sia più « motivante » se riferito alla vasca da bagno casalinga; ma è legittimo avere dei dubbi in proposito, e ipotizzare che un ragazzo possa essere più motivato a risolvere il problema se si tratta di calcolare quanto potrà sopravvivere l'*eroe* del suo racconto, chiuso dall'*antagonista* in un serbatoio o in una cisterna in riempimento.

Non mancano (e sono già adottati da insegnanti creativi) esperimenti affidati alla *fantasia*, all'*inventiva* dei ragazzi, da affiancare ad altri tipi di scrittura: progettare una casa, costruire un itinerario di viaggio, sceneggiare un racconto, creare didascalie per vignette mute, ritagliate da giornali e disposte in una sintassi che può variare, fare « servizi » giornalistici su fatti del giorno, interviste, ecc. È importante anche l'intervento « disciplinante » in altre forme di comunicazione scritta: un livello di lingua tecnico-scientifica (la descrizione di un esperimento, di uno strumento, ecc.) implica *costrizioni* a livello lessicale (corrispondenza biunivoca del « termine » all'« oggetto » o al « fenomeno » designato) e a livello morfosintattico (chiarezza di esposizione, sinteticità, rifiuto di qualsiasi tipo di « sinergismo » sintattico che possa rendere ambigua l'espressione). Ma la costrizione è, in questo caso, « motivata »: paragonata alla libertà della lingua espressiva e di altri tipi di comunicazione scartanti dalla norma, la disciplina della lingua tecnico-scientifica sarà avvertita dal ragazzo come esigenza intrinseca a quel tipo di

comunicazione, non come intervento esterno dell'insegnante. Si comincerà a precisare, nel ragazzo, sia pure a livello intuitivo, un concetto di « lingua » come *polisistema*, in cui ciò che è consentito a certi livelli, in certi contesti, non è consentito in altre situazioni comunicative, in cui la lingua adempie ad altre « funzioni ». L'automobile è « autovettura » nel linguaggio burocratico del codice stradale, è « macchina » o « auto » nel linguaggio *economico* della lingua colloquiale, familiare, è « bagnarola », « caffettiera », « macinino », nel linguaggio espressivo ormai istituzionalizzato, è una « Meccanica latrice di prosciutti », nella pagina di Gadda, che si avventa « contro l'assurdo, ruggendo, strombazzando, schioppando, sparando sassi da sotto le gomme », che arranca « sfiancata dagli strapazzi, dagli anni, imbarcando magari tutta una famiglia gitante, con due litri di pipì a testa in serbo per la prima fermata, pupi e pupe, e il chioccione dietro, sparapanzato a poppa » che soffoca « con la patria potestà del deretano i due fili d'erba delle due figliollette maggiori » (*La cognizione del dolore*).

Il ragazzo deve sapere che, nella scuola, nessuno gli correggerà l'espressione « donne *rosarianti* », oppure « Ho il naso *fatto da stelle filanti* », quando opera a quel livello linguistico in cui è lecita, efficace, la manipolazione linguistica. Anche se poi controllerà che « rosariare » è una creazione sua, e accetterà la definizione di « naso » offertagli dal vocabolario: « Elemento impari e mediano del viso umano... », ecc. ecc.

Alla costrizione dell'educazione linguistica tradizionale (tutta esemplata sul modello alto, letterario, e mirante all'adeguamento a quel livello), si tende oggi (per comprensibile reazione) a sostituire un libertarismo altrettanto cieco. L'anticonformismo è più simpatico del conformismo, ma non ne elimina i guai; una didattica della libertà deve abilitare al giudizio critico: a quello che nega o afferma motivatamente. Calata nell'ambito della comunicazione verbale, la didattica della libertà deve permettere all'individuo di dominare le « scelte » in rapporto all'intenzione comunicativa e alla situazione in cui la comunicazione avviene.

3. L'esercizio sulla lingua o esercizio metalinguistico

Mentre nessuno avanza riserve sull'efficacia dell'esercizio reale *della lingua* (ma solo sul modo in cui questo viene condotto), il problema dell'efficacia dell'esercizio *sulla lingua*, o esercizio metalinguistico, è ancora dibattuto.

Benché oggi si sia sostituito all'atteggiamento polemico-viscerale (storicamente motivato) un sano atteggiamento di controllo sperimentale dell'efficacia della riflessione linguistica, permane la diffidenza contro la « grammatica » e contro coloro che ne difendono l'utilità didattica. Chi sostiene la produttività del « pensare » linguisticamente, oltre all'« agire » linguisticamente, è forse ancor oggi in odore di conservatorismo.

È probabile che la polemica sia alimentata da una incomprensione iniziale; e precisamente dalla mancata o lacunosa definizione di « che cosa sia » la grammatica nella sua definizione didattica. È chiaro, infatti, che se, per « grammatica », si intendesse il castello di definizioni cieche, superimposte alla lingua e mortificanti la lingua stessa, della grammatica classificatoria, la condanna sarebbe più che giustificata. Così come sarebbe giustificata la condanna di una « grammatica » come schema teorico della competenza linguistica: perfettamente valida a livello di « ricerca » scientifica, da laboratorio, una « grammatica » così astratta non sarebbe proponibile a ragazzi che non abbiano raggiunto la capacità di operare logicamente a livello formale.

Se invece per « grammatica » intendiamo – modestamente ma costruttivamente – stimolazione della capacità di riflettere sulla lingua che si usa, giudizio del parlante su ciò che egli stesso « dice » o su ciò che « dicono » i suoi interlocutori, *presa di coscienza di una conoscenza*, allora ben difficilmente questa attività di pensiero potrà essere sottovalutata.

Nel momento stesso in cui un ragazzo « pronuncia » una parola, compone una frase (*eseguendo* certe operazioni, applicando certe « regole »), è produttivo indurlo a *riflettere su ciò che già fa*, a prenderne coscienza. Sbagliato sarebbe partire dall'« argomento » grammaticale, dal « capitolo » del libro di testo. Giusto è partire dalle *esecuzioni* del ragazzo per indurlo a *capire* ciò che già riesce a fare.

È grammatica far riflettere il ragazzo sul modo in cui atteggia le labbra quando pronuncia una /i/ o quando pronuncia una /u/.

È grammatica far riflettere il ragazzo sul fatto che due « parole » che egli già usa e capisce (*pane/cane*) devono il loro diverso significato alla commutazione di /p/ e /c/; e che, fermo restando il resto della parola, può formare con la sostituzione di un solo « suono » o di una sola « lettera » (con la commutazione *fonematica* o *grafematica*): *lane, tane, nane, vane, rane, sane*, ecc.

È grammatica far riflettere il ragazzo che dice « Vado a casa » e legge sul giornale « Il signor X Y, mentre si *recava alla sua abitazione...* » che « andare a casa » e « recarsi all'abitazione » significano la stessa cosa ma non sono intercambiabili, perché appartengono a livelli linguistici diversi. Una persona che, salutando un amico, dicesse « Mi reco alla mia abitazione » sarebbe semplicemente comica.

È grammatica far riflettere il ragazzo che *colloca* nell'ordine più frequente, e quindi più normale, le parole « Vado a casa » sulla possibilità di invertire quest'ordine dicendo « A casa, vado », realizzando così la « messa in rilievo » enfatica di « a casa » (*non a scuola, non al cinema, ecc.*), e quindi una diversa sfumatura di significato.

È grammatica far riflettere il ragazzo sui diversi *scopi* per cui una frase può essere pronunciata, in situazioni diverse. La stessa frase, « Ho freddo », può significare cose diverse se è indirizzata a un interlocutore che è in grado di aiutarci (di darci un maglione, di accendere una stufa) o a un interlocutore che non lo è; nel primo caso è una richiesta, una sollecitazione (im-

PLICITI, gentile, ma sempre tale), nel secondo è un'informazione, magari uno « sfogo » fine a se stesso.

Insomma, per non continuare con un elenco che potrebbe allungarsi a piacere, è grammatica qualsiasi osservazione che il bambino può fare (o essere stimolato a fare) *esprimendo un giudizio* sulla lingua (ovviamente commisurato alla sua competenza).

Prima di arrivare ad una analisi organica, l'analisi logica dovrebbe essere operata sfruttando *le occasioni concrete* offerte dalla comunicazione reale.

Una « grammatica », nella scuola media dell'obbligo, non dovrebbe *insegnare nulla* che il ragazzo *già non sappia*: dovrebbe portare a galla il già saputo (il già *eseguito*) attraverso le « risposte » che il ragazzo dà a « domande » opportunamente formulate.

A garantire l'efficacia del procedimento sta la curiosità, l'interesse che il bambino dimostra per la lingua (finché tale curiosità, tale interesse non vengano spenti da una didattica mortificante). Un'esperienza anche limitata di vita con bambini, in famiglia, o nella scuola materna, o nella scuola elementare, ci conferma che il bambino è curioso del « significato » di parole che non conosce e che è avido di appropriarsene, che è disponibile al « gioco » linguistico (e molti giochi infantili sono imperniati proprio sulla lingua), che è portato alla « fantasia verbale ». È una curiosità ampiamente motivata dal fatto che il bambino ha constatato – fin dalle prime esperienze di vita – l'importanza, l'efficacia della « parola »: se già la *lallazione* dei primi mesi di vita gli procurava il ben-essere dell'avvicinamento dell'adulto, se la prima « parola » è stata ricompensata da manifestazioni di gradimento familiare, la progressiva capacità di comunicare verbalmente gli ha permesso l'instaurazione di certi rapporti (labili, in assenza di quella capacità: è frequente, per es., che il rapporto con il padre si intensifichi quando il bambino è in grado di comunicare linguisticamente con lui), la realizzazione di certi desideri, di certe volontà. Il successivo allargarsi e complicarsi dei rapporti sociali (nell'asilo, nella scuola materna, negli incontri con altri bambini) confermano nel bambino la sensazione che la « lingua » sia il mezzo più efficace per legare e rapportare a sé il mondo che lo circonda.

Si può vedere anche il rovescio della medaglia e dire che la società, a cominciare dalla famiglia, premia in maniera squilibrata la comunicazione verbale, condizionando ad essa il bambino e reprimendo altre forme di comunicazione. La scuola ha la sua parte di responsabilità, in questo, e una delle operazioni didattiche che la scuola dovrebbe assumere dovrebbe proprio essere la riabilitazione di forme alternative di comunicazione, anche ad arricchimento e a rinforzo di quella verbale. Comunque la scuola, pur mirando a riequilibrare il rapporto fra tipi diversi di comunicazione, può sfruttare in positivo l'interesse linguistico del bambino.

Se esistono le motivazioni, se – come crediamo – esistono i metodi per affiancare all'esercizio *della* lingua l'esercizio *sulla* lingua, una chiarificazione sarà necessaria anche sugli *scopi* (anche perché proprio sugli scopi grava l'equivoco più pesante).

La grammatica è stata vista come « strumento », funzionale all'acquisi-

zione della lingua e all'adeguamento di essa a un modello alto, letterario. Oggi, anche se è diffuso un legittimo sospetto per la formula « parlare e scrivere bene » è ancora vegeta l'interpretazione della grammatica come mezzo per raggiungere correttezza e abilità di esecuzione.

Pur non escludendo effetti di questo tipo (il controllo, il dominio del mezzo linguistico autorizza l'ipotesi di uno sfruttamento più conscio e razionale) l'importanza della riflessione linguistica risiede – soprattutto – nella sua capacità di attivare processi di « pensiero ».

La lingua (ma in questo caso sarebbe più giusto dire *il linguaggio*, differenziando la capacità specificamente umana dalle realizzazioni concrete, storicamente determinate) offre un terreno particolarmente idoneo all'esercizio di operazioni come l'osservazione, il riconoscimento di analogie e di differenze autorizzanti classificazioni, l'« ordine », la generalizzazione e l'astrazione concettuale.

D'altra parte la lingua (questa volta proprio *la lingua*) con la sua storia e i suoi sedimenti storici, con le sue approssimazioni per difetto e per eccesso, con le intenzionalità comunicative (che così spesso travolgono la funzione referenziale, attivando le funzioni emotiva, conativa, fàtica, poetica, ecc.), con la varietà dei suoi livelli, dei suoi registri, delle sue modulazioni regionali, del suo spessore sociale, si offre come terreno di indagine psico-linguistica, socio-linguistica, storico-linguistica e antropologica; diventa campo di una attività cognitiva che non si esaurisce nella pur essenziale analisi logico-matematica.

Per queste ragioni (cioè per la sua capacità di attivare le strutture cognitive) la riflessione linguistica merita di essere inserita in una didattica interdisciplinare, *produca essa o meno* un miglioramento dell'esecuzione orale e scritta.

Dall'affermare l'efficacia di un insegnamento linguistico che, oltre a esercizio di lingua, sia esercizio *sulla* lingua, al delineare un programma, il passo è lungo; anche perché – per la nostra ipotesi – la riflessione linguistica nasce da situazioni comunicative reali, da curiosità reali (spontanee, o provocate dall'insegnante) e quindi presuppone, più che un programma, la capacità dell'insegnante di programmare e di sfruttare « metalinguisticamente » le occasioni che via via gli si presentano (e che egli stesso provoca).

Se alcuni suggerimenti si possono dare – oltre a quello, basilare, di una educazione linguistica e psico-pedagogica dell'insegnante che lo metta in grado di afferrare tutti gli « spunti » possibili per passare dal piano della comunicazione a quello della metacomunicazione – questi vanno interpretati come pure « ipotesi di lavoro ». Anche le proposte operative, gli « spezzoni » di programmazione contenuti in questo libro, saranno tutti da « provare », da commisurare alla situazione reale in cui avviene l'insegnamento.

È a nostro parere indispensabile che l'insegnante abbia un « filo conduttore », per non muoversi del tutto occasionalmente ed episodicamente; le « occasioni » che gli si presentano dovrebbero essere sfruttate (o meno) in rapporto a quel « filo ». Ma, in definitiva, sarà il programma a modificarsi in base alla situazione di insegnamento-apprendimento, e non viceversa.

4. « Primum non nocere »

La condanna della « grammatica » è purtroppo motivata, anche nelle sue formulazioni più settarie, da errori didattici commessi in suo nome. Anche la persona più convinta (per « ipotesi » e per « esperienza ») dell'utilità di una riflessione linguistica e della legittimità della sua introduzione nella scuola dell'obbligo, viene presa da scrupoli quando controlla certi « strumenti » didattici *nuovi* o l'uso che alcuni insegnanti fanno di quegli strumenti. Il fatto è che si stanno introducendo nella scuola molte « novità » senza aver studiato a fondo il problema dell'« innovazione », nel significato che i pedagogisti danno a questo termine.

Allora, di fronte a tante proposte illusorie, a tanti equivoci, viene voglia di ripetere il detto ipocratico: « per prima cosa non nuocere ». Meglio affidare l'individuo al « beneficio di natura » piuttosto che ammazzarlo a forza di intrugli.

E qui, superando il disagio del « criticare » il lavoro altrui (quando ognuno di noi può sbagliare, e sbagliare anche *di più*), faremo qualche esempio, traendolo da un « esercizio » elementare, di quelli che, per la loro stessa formula (sostitutiva del libro di testo e realizzantesi in una serie di proposte operative che il bambino possa sfruttare « attivamente ») si propone come strumento nuovo.

Un esercizio viene così proposto: un « titolo » e un « esempio-guida », suggestivo del comportamento operativo del bambino in casi analoghi, che seguono l'esempio « risolto ». Si tratta di un esercizio di « connessione semantica »:

COME POSSONO ESSERE

Es.: UN FIORE

APPASSITO, PROFUMATO, AFFAMATO, COLORATO,
RUMOROSO

Al di là delle intenzioni dei programmatori dell'esercizio che, di fronte a eventuali realizzazioni del bambino scartanti da connessioni banali (per es.: « Un fiore *affamato di luce*, o *di acqua* »; « Un fiore *rumoroso d'api* »), dichiaratamente non assumerebbero atteggiamenti repressivi, è indubitabile che il bambino, vincolato dalla soluzione del primo esercizio, propostagli come « paradigma », sia indotto a realizzare le connessioni più frequenti, più ovvie, più poveramente denotative. L'esercizio è suggerito, insomma, in modo da mortificare la « connotazione » semantica, la capacità del bambino di operare connessioni audaci, di usare traslati, di « far dire alle parole quel *quid* che esse normalmente non dicono » in una comunicazione strettamente referenziale. Il procedimento, che sarebbe giustificato al livello