

SIAMO PLURIMI EPPUR
'UNI'/
IL ROCK ITALIANO PARLA
I DIALETTI/
'ADOTTARE' I TESTI E
ANDARE OLTRE/
IL 'PENDOLARISMO'
GRAMMATICALE/
ALLE FONTI DELLE PAROLE
DI PIUMINI/
STUDIARE INGLESE TRA
VENETO E ITALIANO

PARLANDO PARLANDO:
PILOTARE L'ORALE
ITALIANO GIUDICATO:
GOETHE VISITA L'ITALIA
PAROLE IN CORSO: L'ULIVO
DELLA PACE/
SBAGLIANDO S'IMPARA:
PREPOSIZIONI DELICATE
ULTIME DAL GISCEL/
LIBRI/
NOTIZIE/

SPECIALE SCUOLA:
TRE MODI DI CONCEPIRE
LA COMUNICAZIONE/
L'IMPORTANZA DELLE
APERTURE/
ESERCIZI DI VERA
COMUNICAZIONE/

ITALIANO & OLTRE

3
1996

Periodico bimestrale
Anno XI (1996)
Numero 3
maggio-giugno



COMMENTI

RAFFAELE SIMONE	LIBERI NON SAREM...	132
•	I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO	131

ITALIANO TRA SOCIETÀ E SCUOLA

LORENZO COVERI	DIALETTO ROCK	134
ANDREA PODESTÀ	UN DIALETTO IN SOGNO	138
A. P.	DE ANDRÉ SI CONFESSA	139
SILVANA FERRERI	SE UN GIORNO D'ESTATE UN PROFESSORE	143
ALBERTO A. SOBRERO	IL PESO DELLA GRAMMATICA	147

RUBRICHE

ALBERTO A. SOBRERO	PARLANDO PARLANDO: L'ORALITÀ ALLA DERIVA	170
HARRO STAMMERJOHANN	ITALIANO GIUDICATO: JOHANN WOLFGANG VON GOETHE	184
AUGUSTA FORCONI	PAROLE IN CORSO: PORTARE L'ULIVO	155
ROSARIA SOLARINO	SBAGLIANDO S'IMPARA: "FANNO USO A NEOLOGISMI"	171
SILVANA FERRERI	I&O GISCEL: PRIME NOTIZIE	183

SPECIALE SCUOLA

I&O	PARLARE IN CLASSE	157
DARIO CORNO	INSEGNARE? NO, COMUNICO	157
DANIELA BERTOCCHI	AVVIAMO IL DISCORSO	161
MARISA CERAGIOLI	C'È ESERCIZIO E ESERCIZIO	165

I&O INTERVISTA

CARMINE DE LUCA	I SUONI E LE CAPRIOLE. INTERVISTA A ROBERTO PIUMINI	168
-----------------	---	-----

ITALIANO E LINGUE STRANIERE

CAMILLA BETTONI E LUCA MALFITANO	IL VENETO AIUTA L'ITALIANO NELL'ORA DI INGLESE	173
----------------------------------	--	-----

BIBLIOTECA

MARIA CATRICALÀ	'INCANTAUTORI' ITALIANI [SU GIANNI BORGNA, LUCA SERIANNI, <i>LA LINGUA CANTATA. L'ITALIANO NELLA CANZONE DAGLI ANNI TRENTA AD OGGI</i> , CON UNA TESTIMONIANZA DI FABRIZIO DE ANDRÉ, GARAMOND, ROMA 1994]	186
FEDERICA CASADEI	I MODI DI DIRE E I LORO AUTORI [SU GIOVANNA TURINI <i>ET ALII</i> (A CURA DI), <i>CAPIRE L'ANTIFONA. DIZIONARIO DEI MODI DI DIRE CON ESEMPI D'AUTORE</i> , ZANICHELLI, BOLOGNA 1995]	188
MARCELLO ARGILLI	UNA STORIA DI TANTE STORIE [SU PINO BOERO, CARMINE DE LUCA, <i>LA LETTERATURA PER L'INFANZIA</i> , LATERZA, ROMA-BARI 1995]	189

NOTIZIE

	LETTORI DI TUTTO IL MONDO, UNITEVI!	191
--	-------------------------------------	-----



ITALIANO OLTRE

131

I collaboratori di questo numero

Marcello Argilli *Scrittore* ♦ Daniela Bertocchi *IRRSAE Lombardia, Servizio aggiornamento; condirettore di «Italiano e oltre»* ♦ Camilla Bettoni *Professore di Glottodidattica all'Università di Padova* ♦ Federica Casadei *Dottore di ricerca in Lingui-*

stica ♦ Maria Catricalà *Ricercatrice all'Università per Stranieri di Siena* ♦ Marisa Ceragioli *Insegnante di lingua straniera a Milano* ♦ Dario Corno *Centro di Ricerche Semiotiche dell'Università di Torino; condirettore di «Italiano e oltre»* ♦ Lorenzo Coveri *Professore di Linguistica Italiana all'Università di Genova* ♦ Carmine De Luca *Consulente editoriale, esperto di letteratura per ragazzi* ♦ Silvana Ferreri *Professore di Linguistica Generale all'Università di Palermo* ♦ Augu-

sta Forconi *Lessicografa; redattrice del Vocabolario Treccani* ♦ Luca Malfitano *Letto- re di Italiano a Edimburgo* ♦ Andrea Podestà *Laureato in Dialettologia italiana all'Università di Genova* ♦ Alberto A. Sobrero *Professore ordinario di Dialettologia italiana all'Università di Lecce; condirettore di «Italiano e oltre»* ♦ Rosaria Solarino *Dottore di ricerca in Linguistica* ♦ Harro Stammerjohann *Professore di Linguistica Romanza all'Università di Chemnitz* ♦

AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI FIRENZE N° 3389 DEL 2/12/1985

Italiano e Oltre
Rivista bimestrale

Anno XI (1996), numero 3
maggio-giugno

Direttore
Raffaele Simone

Comitato di direzione
Monica Berretta, Daniela Bertocchi, Dario Corno, Wanda D'Addio Colosimo, Alberto A. Sobrero

Direttore responsabile
Mattia Nencioni

Progetto grafico
CD & V. Firenze
(Capaccioli, Denti, Valeri)

Stampa
Fratelli Spada
Via Lucrezia Romana, 60
00043 - Ciampino/Roma

Direzione e redazione
La Nuova Italia, Viale Carso 46,
00195 Roma-Tel. 06/3729220
Fax 06/37351065

Amministrazione
La Nuova Italia, Via Ernesto
Codignola, 50018 Casellina di
Scandicci, Firenze

Abbonamento annuale 1996
Cinque fascicoli all'anno

Italia/Lire 63.000

Un fascicolo L. 15.000

**Paesi della Comunità
Europea**
L. 80.000
a mezzo assegno bancario o sul
conto corrente postale n. 323501
intestato a:
La Nuova Italia - Firenze

Altri Paesi
(spedizione via aerea) \$ USA 82

Per l'Australia
il versamento di US \$ 82 deve
essere indirizzato a:
CIS Educational, 247 Cardigan
Street, Carlton (Victoria,
Australia 3053)

Per il Canada
il versamento di US \$ 82 deve
essere indirizzato a:
The Symposium Press Ltd.
P.O. Box 5143, Station «E»
Hamilton (Ontario L8S 4L3),
Canada

**Autorizzazione del Tribunale
di Firenze n. 3389 del
2/12/1985**

**A «Italiano e oltre» si
collabora solo su invito della
Direzione**

Liberi

non saremo...

Bossi ha un bel dire di italiani 'latino-meridionali' resta il fatto che il fondamento del nostro paese è più omogeneo di quanto possa a prima vista apparire



Da qualche tempo l'epidemiologia politica registra in questo paese brividi autonomistici di diversa intensità e forma: i sintomi più violenti si hanno in alcuni rappresentanti della Lega Nord (Bossi in testa), che sono preda frequente di parossismi secessionistici; più moderati sono invece quelli che si notano in altri partiti e forze politi-

che, che seguono più o meno convinti linee federalistiche.

La questione, malgrado la rozzezza con cui solitamente viene posta, tocca un tasto importante della storia e della coscienza nazionale italiana, e presenta anche delicati risvolti linguistici. Non a caso Bossi ha dichiarato (nella contromanifestazione per il 2 giugno che la Lega ha tenuto, ovviamente, a Pontida) che il loro atteggiamento è secessionista, ma che sono disposti a trattare con i "latino-meridionali". (La Padania essendo, evidentemente, zona gallo-romanza).

Benché la questione sia posta da una persona che non ha sempre l'aria di essere del tutto in sé, è giusto che questa rivista (diretta ahilei da un latino-meridionale) richiami l'attenzione dei suoi lettori su alcuni punti di essa che toccano la dimensione linguistica del problema.

Che l'Italia sia nata da una costellazione di entità statali, culturali e linguistiche eterogenee è un fatto indiscutibile. La varietà di lingue, di dialetti e di tradizioni propria del pae-

se era già fortissima all'epoca di Dante (che l'aveva genialmente descritta ai suoi tempi, pur senza avere a disposizione questionari sociolinguistici o inchieste dialettali), e la storia susseguente può essere considerata tutto sommato una collezione di scacchi.

(a) La ricerca di una lingua standard (una "lingua per tutti", secondo la formula di Emilio Peruzzi), che fu tra le preoccupazioni cruciali di una varietà di governi (incluso, a suo modo, quello fascista), non ha avuto grande successo nella storia post-unitaria, e oggi ci si accorge facilmente che non ci sono due italiani che parlino una lingua moderatamente somigliante. Ad esempio, la varietà e il numero dei geosinonimi (le parole che, nelle diverse zone d'Italia, servono per indicare le 'stesse cose') è talmente alta che perfino nelle famiglie, se i genitori sono di origini geografiche diverse, si possono avere equivoci verbali.

(b) È mancata anche la creazione di una lingua letteraria unitaria: il tema della "questione della lingua", che ha tormentato generazioni di scrittori e intellettuali e aduggiato svolgiate generazioni di studenti, è in fondo la veridica narrazione di un fallimento. Tra uno scrittore come Gadda e uno come Calvino ci sono abissi di differenze linguistiche, e il fatto che le desinenze siano in fondo le stesse non permette di concludere che la lingua che usano sia identica.

(c) Come ho detto, la lingua standard non è una sola; per giunta, sotto la membrana della lingua standard si raccolgono e magari nascondono decine e decine di dialetti non comprensibili l'uno all'altro, che a volte sono l'unica lingua conosciuta. Il viaggiatore consapevo-

le scopre sempre con sorpresa che non c'è bisogno di spingersi in isolate valli di montagna per trovare zone dove, semplicemente, non si parla italiano, e dove scambiare quattro chiacchiere col proprietario di un bar può essere un'impresa pesante. I dialetti non si sono affatto dissolti, sotto la spinta dell'italianizzazione, se non nelle grandi città (dove però hanno dato luogo a nuovi dialetti), e la scuola non ha trovato una linea da seguire nell'affrontarli, oscillando tra il desiderio di conservarli come bene culturale primario e l'istinto a sopprimerli come impedimento alla creazione di una lingua unitaria.

(d) La standardizzazione è frenata anche dal sussistere di potenti atteggiamenti valutativi (o svalutativi) nei confronti di questa o quella varietà locale di italiano: quella lombarda, che una decina di anni fa sembrava molto apprezzata dagli italiani, oggi è in calo (forse per l'effetto-boomerang di Berlusconi e dei suoi), quella fiorentina sembra improponibile, quella romana anche. (Ma io confesso che mi riescono ugualmente ingrati l'orgia di sibilanti schiacciate e un po' indecenti delle pronunce nordoccidentali estreme e gli impieghi sgraziati di inestricabili consonanti posteriori delle pronunce meridionali).

(e) L'azione delle grandi agenzie culturali (scuola, radio, televisione, in minor misura i giornali) spinge soprattutto verso la differenziazione linguistica, a volte anche estrema. Sottili discussioni sono state fatte per scoprire il significato preciso di una parola-chiave della vita italiana di oggi, come inciucio, e ci si domandò perfino se la forma giusta del nome della coalizione che oggi governa il paese fosse olivo o ulivo.

Va detto che una condizione così variegata è piuttosto isolata tra i grandi paesi europei. Francia, Germania, Gran Bretagna, Spagna si sono creati nei secoli una base linguistica sostanzialmente unitaria. Certo, hanno conservato dialetti e parlate locali più o meno estese, ma la popolazione di ciascuno di quei paesi conosce, a livelli più alti dei nostri, una lingua standard di uso nazionale, della quale si serve nelle interazioni di raggio più vasto. Questo è vero perfino nei paesi che presentano più forti spinte autonomistiche: i catalani e i galleggi di Spa-

gna conoscono lo spagnolo castigliano, gli scozzesi in Gran Bretagna conoscono l'inglese, al quale hanno dato una speciale caratterizzazione locale (lo scots). In Italia invece è mancata del tutto questa creazione di una base linguistica nazionale, che avrebbe dovuto compiersi pur lasciando vive le differenze locali. Le ragioni storiche sono numerose, e non possono essere toccate qui; ma i fatti ci dicono che l'Italia è un paese linguisticamente non unitario, e che questo fatto non costituisce certamente un successo storico.

Allora, Bossi ha ragione quando parla di "latino-meridionali" e spinge per la secessione? È miglior linguista di quanto non immaginiamo? Merita un posto di professore a contratto (magari in qualche università padana) di Sociolinguistica o Dialettologia? (In verità, la Lega conta tra le sue file più di una persona con ambizioni di linguista: ad esempio, la vivace Irene Pivetti, per aver coordinato qualche anno fa la riedizione del modesto vocabolario italiano di suo nonno Aldo Gabrielli, aspira visibilmente a un titolo simile). Da un punto di vista puramente quantitativo, la risposta è sì: l'Italia è un paese dagli idiomi differenziati, in senso verticale e orizzontale, molto più di quanto (secondo la modesta opinione di un latino-meridionale) sarebbe accettabile in un paese moderno.

Bossi sbaglia però di grosso quando proietta questa trama di differenze sul futuro prossimo. Malgrado le forti differenziazioni interne, le diverse parti di questo paese sono infatti molto più unitarie di quanto appaiono. Le emigrazioni interne, la scuola (malgrado tutti i suoi difetti), la generalizzazione di modelli burocratici e amministrativi (sia pure inefficienti), la diffusione di costumi e credenze condivise (sia pure non tutte onorevoli), la circolazione di abitudini e gusti in fatto di spettacoli, alimenti e moda hanno creato un fondamento omogeneo: ci sono somiglianze (di credenze, di gusti e di opinioni) molto più forti tra Lucania e Veneto che tra Lombardia e Canton Ticino.

In altre parole, la storia silenziosa ha lavorato, molto più di quella che gli uomini dirigono deliberatamente, a dare al paese un fondamento unitario. Dovranno tenerne conto, speriamo, quelli che dichiarano di voler dare a questo paese un'organizzazione federale.

Dialetto rock!

LORENZO COVERI

Da Fabrizio De André è iniziata la rifioritura della canzone neodialettale italiana che dà testi all'intero panorama musicale più recente: dal rapo alla fusion, dal blues al reggae

1

'CANTI RANDAGI'



Così si intitola una recente *compilation* (Ricordi/BMG, 1995) di undici brani di Fabrizio De André (del De André 'italiano', con l'unica eccezione di *A pittura* «persona insistente e appiccicosa» di cui Allan Taylor dà una versione inglese) tradotti in «napoletano, occitano, nizzardo, romagnolo, friulano, sardo, piemontese,

calabrese» da una serie di artisti di *folk revival*, cui si aggiungono, per rendere ancora più preziosa la scelta, una versione 'genovese' (opera dei suonatori delle «quattro province», zona appenninica tra Alessandria, Genova, Pavia e Piacenza) della classica *Via del Campo*, e il *S'i fosse foco* di Cecco Angiolieri (musicato dai Meditteraneo) che aveva ispirato un'altra, celebre, canzone del cantautore genovese.

Al di là degli esiti dell'operazione, fin troppo intellettualistica (ma Peppe Barra napoletanizza con tutta naturalezza *Bocca di rosa*), è evidente l'omaggio a chi, con l'album *Creuzza de mä* («viottolo mattonato che scende verso il mare», 1984) ha dato inizio a una nuova stagione della canzone in dialetto (una tradizione per la verità mai interrotta a livello popolare) che, con etichetta mutuata dall'analogo percorso della poesia, si può chiamare *neodialettale*.

2

IL DIALETTO DEI CANTAUTORI

Sulla scia del De André dialettale (le cui ragioni sono esposte nell'intervista a pagina

139), sono fioriti infatti gli esperimenti di rinnovamento del linguaggio della canzone che fanno ricorso (in significativa coincidenza con l'attuale fioritura della poesia «in dialetto», non poesia «dialettale», cioè popolare, ma al contrario sofisticata, con esiti, assai fini, di recupero di verginità della parola poetica) ad una «lingua che più non si sa», in via di rapida obsolescenza nella comunicazione quotidiana, e cioè al dialetto. Così, l'anglo-napoletano di Pino Daniele — recuperando una tendenza storica al plurilinguismo della canzone italiana — può finalmente sottrarsi ai percorsi obbligati della metrica dell'italiano e inserirsi agevolmente in un *sound* di tipo jazzistico, di *fusion* e di *world music*, tutt'altro che provinciale. Così in Teresa De Sio, tra Piedigrotta e Bahia, e nel siciliano e l'arabo di Battiato (*Fisognomica*). Ma siano comunque lontani dagli inserti dialettali di due cantautori storici degli Anni Sessanta, Enzo Jannacci e Giorgio Gaber, che rispecchiano una realtà anche sociolinguisticamente ben precisata, quella dei *dropouts* della periferia milanese.

E il genovese di Fabrizio De André, rispolverato dai dizionari ottocenteschi — e per di più pronunciato con evidenti difficoltà, da ormai alloglotta — non fa che sottolineare lo straniamento e il rinvio a una realtà lontana nel tempo e nello spazio, più orientale e mediterranea che vernacolare e folcloristica.

Ancora più radicale è la scelta plurilingue (genovese, sardo, napoletano, tedesco) dell'album *Nuvole*, 1990. Come ha scritto Alberto A. Sobrero, «*Nuvole* va oltre: i suoi impasti linguistici sono compresi in un ventaglio che ha come estremi l'italo-alemannico e recuperi dialettali arcaizzanti, di spettro amplissimo: dal ligure (*Mégu megùn*) al napole-

tano (*La nova gelosia*) al sardo (*Monti di Mola*). In mezzo, c'è l'italiano popolare e l'italiano regionale, fortemente caratterizzati (come nel campano di *Don Raffaè*) o appena riconoscibili per sfumati caratteri fonico-intonazionali (come nel piemontese e nel sardo di *Le nuvole*); c'è l'aulico, il burocratico, il melodrammatico ed altro ancora, in un impasto molto 'naturale'. Finezze linguistiche anche in Lucio Dalla (e ancor più in Guccini). In-

somma: l'ultima ondata dei nostri cantautori, oltre alle finezze del *reggae* e del *rap*, all'incantamento di un jazz rapinoso e di una melodia accattivante, si giova anche di una tastiera linguistica molto estesa, toccata con mano sicura. Usa il parlato e usa il gergo, ma senza le asperità e lo spirito oltranzista dei 'duri' del rock demenziale, usa il dialetto e l'italiano regionale, ma senza l'ancoraggio sociale specifico — e locale — del primo Jan-

Sa Razza In Sa Ia

di Sanna, Pauli, Argenterì, Danca
Ed. Camaleonte

Ascurtami beni-ascurta sa bosci mia
Ti seu cristionendi da sa arrugas-da sa ia
Sa rialtari è custa e non dappu inventara
Frari miu ascurta non seu nendi na' cazzara
Non tengu traballu-non tengu dinai
Scetti su tantu giusti cantu basta po campai
Sa alternativa è custa-immigrai assusu
Poitta sa fabbrica è serrara/sa miniera non
c'è prusu.
Ma sa terra mia non da bollu abandonai
Mi deppu accontentai de mi fai sfruttai?
Insandu ti du nau zerriendi
Non abbarris in sa ia notti e di bastascendi
Sesi forti e orgogliosu/furriari
Non abarris firmu/vviri scirari
Ci seu nasciu ci seu bivviu e sa segunda dommu
mia
Ma deu non bollu morri/morri in sa ia
IN SA IA-SA IA-IN SA IA-SA IA
Parri tottu unu presciu.ma in noi è tottu un'attra
cosa
Sa vida in sa aruga è sempri pru marigoga
Ci deppisi nasci-po du provai
Itta bolis nai bivvi senza furai
Poitta su sardu si segara sa schina
Po non fai atturai sa familla sua in rovina
E non basta mari bellu-po ponni a postu tottu
S'istaris eati accabbara-e su sardu esti giai mot-
tu
Giai mottu/mottu e scaresciu

Custu cazzu o situazioni-giaia mari arresiu
Ma sa ia e sempri custa e radunausu sa razza
Segami is calloni/deu ti segu sa mazza!
Su Rais — speaker KG — seus in dusu
Su rap slang sardu ci arricheriri de prusu
Poitta su presciu dessi sardu du deppis diffendi
Custa e sa causa poitta sesu rappendi
Ma s'unica speranza po sa genti mia
Soprabbivi in noi/soprabbivi in sa ia!
IN SA IA-SA IA-IN SA IA
Aiò moveisi tottus in sa ia!
Sardu cun su sardu e s'unioni siara
Feusu unu carrasciu /e si feusu intendi
Sa speranza nosta a pagu esti morrendi!
No frari miu /non ti deppis frimmai
Agatta su coraggio e sa forza po lottai
Non basta chistionai ma ci deppis provai
S'arruga e tostare sa ia malla e non perdona
Ogu attura attenti sa razza in noi padrona
Rispettu-ci du deppis donai
Du scisid deu seu sardu e tinci fazzu cravai
E ti castiu beni in facci non ti seu timmendi
Si sighisi a segai deu ti seu giaia arrogghendi
Su sardu non attacca-su sardu si diffendi
Manna e sa la cesti postu po tui puru
Ci bivvu si ma non spaccio e non furu
Pozzu usal su fueddu in rima giaia
Non lassu nudda aiuntru Seusu in dusu a du
rappai
Ca-in sa ia-ognunu si deppiri aggiurai
Ca-in sa ia- non curri mera ciccari e rallentai
S'unicu orizzonti-in noi s'unica via
A contu fattu abarrara sa ia
IN SA IA BASTASCENDI-IN SA IA
IN SA IA BASTASCENDI-IN SA IA
IN SA IA BASTASCENDI-IN SA IA
IN SA IA BASTASCENDI-IN SA IA

nacci; si tiene lontano dal monolitismo di un Paolo Conte, o di un Battiato, come dalle leziosità impegnate di un Fabio Concato».

E ancora Sobrero: «Come la mettiamo con

la lingua povera, omologata, inespressiva, tutta anglicismi e tecnologia, genericità di iperonimi e semplificazioni coordinanti che si dice sia l'unica lingua compresa e usata dai

La strada

(nel senso ampio del termine)

Ora ascolta! Ascolta bene la mia voce
 Ti sto parlando direttamente dalla strada
 Perché la realtà è questa
 e non l'ho inventata io
 Fratello ascolta non sto dicendo cazzate!
 Non ho un lavoro-non ho tanti soldi
 Solo il tanto giusto quanto basta per campare
 E l'alternativa è una, immigrare in continente
 Perché ormai la fabbrica è chiusa
 E la miniera non è più una realtà
 Ma la mia terra non la voglio abbandonare
 Cosa devo fare? Farmi sfruttare?
 Allora te lo dico urlando fratello!
 Non rimanere nella strada notte e giorno
 vagabondando
 Tu sei forte ed orgoglioso/reagisci!
 Non rimanere fermo/muoviti!
 Ci sono nato, ci sto vivendo, ormai è come casa
 mia
 Ma io non voglio morire/morire nella strada
 DOVE ANDARE/DOVE SBATTERCI
 LA TESTA
 NELLA STRADA VAGABONDANDO
 NELLA STRADA...
 Sembra tutto bello ma in realtà è diverso
 La vita nella strada è sempre più amara
 Ci devi nascere/ per provare veramente
 Che cosa vuole dire vivere senza rubare
 Perché il popolo di Sardegna si rompe la schiena
 Per non far finire in rovina la sua famiglia
 E quindi non basta un bel mare per mettere tut-
 to a posto
 Quando l'estate è finita il sardo è morto
 Già morto-morto e dimenticato

Questo cazzo di situazione ormai mi ha stancato
 Ma siamo sempre qui nella strada e raduniamo
 sa razza
 Rompici i coglioni /ti romperemo il culo:
 Su RAIS — speaker KG — siamo in due
 Il rap slang in sardo ci piace di più
 Il vanto di essere sardo fratello, devi difenderlo
 Questa è la causa per cui stiamo rappando
 Qui l'unica speranza per la mia gente
 È sopravvivere-sopravvivere nella strada!
 DOVE ANDARE...
 Dai muoviamoci tutti assieme nella strada!
 Sardo con sardo che l'unione sia
 Facciamoci sentire - facciamo rumore
 La nostra speranza a poco a poco sta morendo!
 No! Fratello non ti devi fermare
 Trova il coraggio e la forza per lottare
 Non parlare, agisci!
 La strada è dura - la strada è cattiva
 e non perdona
 Occhio sta attento SA RAZZA qui è padrona
 Rispetto! Ce lo devi dare
 Lo sai amico, che io sono sardo e ti faccio
 finir male
 Ti guardo bene negli occhi /non ho paura
 Attento se continui a rompere le palle finirò
 per attaccarti!
 Perché il sardo non attacca /il sardo si difende
 La strada è grande c'è posto anche per te
 Ci vivo sì ma non spaccio/non rubo
 Posso solo usare le mie parole in rima
 Non lascio niente dentro soffocato
 Siamo in due a far rap
 Nella strada-ognuno si deve aiutare
 Nella strada-non correre troppo cerca
 di rallentare!
 L'unico orizzonte qui l'unica via
 A conti fatti fratello rimane la strada!
 DOVE ANDARE...
 DOVE ANDARE-DOVE SBATTERCI
 LA TESTA

Reggae internazionale

di A. Petrachi, Ed. Camaleonte

*A 'basciu 'llu Salentu nui bruciamo culu reggae
Ca lu tenimu a 'ncapu e lu tenimu intra lu core
A 'basciu 'llu Salentu nui bruciamo culle reggae*

*Ca le tenimu a 'ncapu e lu tenimu a 'npiattu
A ddhru stae la moda? Ca ne li futtimu
Lu raggarrangiatu ne дума la capu
De notte e de giurnu me lu cantu a 'ncapu
Ca lu ritmu intra lu core m'ha trasutu
E lu stile de la capu m'ha bessutu
Ma la tradizione nu m'aggiu scerratu
E cu lu dialetto l'aggio colorato
Ca de la cultura tegnu rispettu
Te la ripetu ca me brucia a 'npiettu
De notte e de giurnu me lu cantu a 'ncapu*

A 'basciu 'llu...

*E comu lu sule esse de lu mare
Stu reggae insieme a iddhru sta bene
E lu messaggio ete ca lu reggae culu sule
La vita mia lucisce e mo' te dicu percene*

*Ca parla de radici cultura e tradizione
Le tenimu diverse ma tutte l'imu rispettare
E parla puru de problemi de guerra e amore
De quiddhru ca tieni de intra e ca ha bessire fore
Perciò*

*In Jamaica ni piace lu reggae
In America ni piace lu reggae a Londra e in
Francia ni piace*

*A Londra e in Francia ni piace lu reggae
Puri in Italia ni piace lu reggae*

A 'basciu 'llu

*Reggae si me дума la capu e lu core
E la lingua se cotula comu na serpre
E scivola a quai a 'ddhrai scivola tra li bassi
E tocca te azzi, tocca te sposti
Tocca li secuti sine camina
Ca lu reggae te dico parla
All'anima to mia soa o noscia
All'anime de tuttu lu munnu
Camenati ca sta punnu
A quannu punnu punnu seriu
Sulla version tocca punni sicuru
Ca lu reggae te dico parla
All'anima toa mia soa o noscia
E se 'ncete la toa tocca punni sicuru
Ca lu reggae è fuecu e lu fuecu brucia a'daveru
Jamaica Londra Francia Spagna agnasciu
Stu reggae è fuecu se nu me crititi camenati.*

giovani? Davvero i ragazzi ascoltano solo il ritmo, e davvero è un caso che si trovino ai primi posti le canzoni che offrono i testi più ricchi, dal punto di vista linguistico? Forse, se questo è un osservatorio, le sorti della lingua — o, almeno le 'attese di lingua' — non sono poi così povere come qualcuno pensava. Anzi, a giudicare dalla naturalezza con cui si utilizzano tutti i dialetti e le varietà 'basse', senza un'ombra dello stereotipo negativo che d'abitudine li accompagna, persino le sorti della tolleranza e della solidarietà si direbbero in ripresa».

3

IL DIALETTO DELLE POSSE

Scrivendo nel 1990, Sobrero alludeva a un fenomeno che è cronaca, ancora magmatica, di oggi: quello del recupero del dialetto da parte di gruppi giovanili che si rifanno all'esperienza del *rap*, del *reggae*, del *ragamuffin*. Il panorama è quanto mai composito, e una mappa regionale, come quella che ho tentato in appendice, è destinata a essere superata con rapidità fulminea.

Ma in generale possiamo dire che, accanto

a una canzone dialettale che recupera, aggiornandola, la tradizione popolare della *folk song*, e accanto a una canzone dialettale 'd'autore' come risposta al logoramento della canzone in lingua, si affacci prepotentemente il dialetto delle *posse*, nate e cresciute un po' in tutta Italia. Qui il dialetto, spesso reimparato dalle generazioni precedenti, con un fenomeno di interessante cortocircuito, si è per così dire gergalizzato, esprimendo i

caratteri di una condizione giovanile marginale, protestataria e di opposizione (di tutt'altro segno rispetto a quello delle *leghe*, che infatti vengono attaccate da più di un *rapper* nostrano). Ma ora più che i contenuti interessano le motivazioni della scelta dialettale nell'ultima generazione di cantanti e di band italiane.

Essa risponde a due idee principali, una endolinguistica e l'altra extralinguistica. Nel

Un dialetto in sogno

Andrea Podestà

Il dialetto di Fabrizio De André non è certo quello oggi parlato a Genova. De André confessa a Cesare G. Romana che il suo intento era quello di scrivere "nella lingua di una Genova sorella dell'Islam". Ma che lingua è allora questo dialetto? Per rispondere a tale domanda abbiamo svolto un'analisi lessicale sul testo di *Creuza de mă*; si sono presi cinquantatré termini adoperati da De André e confrontati con quattro vocabolari genovese-italiano di quattro periodi diversi (Casaccia 1876; Frisoni 1910; Gismondi 1955; *Vocabolario delle parlate liguri* 1985-1992). Ne risulta che il cantautore sembra oscillare continuamente tra un dialetto più arcaico — l'uso delle geminate, per esempio, in *cutellu*, *mandillà*, *ammiale*, *euggi* contro lo scempiamento odierno; oppure del termine *beive* contro l'attuale *beje* — e uno più moderno — l'uso dello scempiamento in *bacàn*, *paciugu*; l'uso di *cioi* e *recheugge* contro *ciodi* e *raccheugge* — giungendo, perfino, a scelte autonome non riscontrabili nei dizionari — la doppia *t* di *frit-tua*, la *u* iniziale di *undù* al posto della *o*, la *e* nella penultima sillaba di *ganeuffeni* al posto della *a*.

L'impressione che si ricava da questo spoglio lessicale è che De André si sia più affidato alla memoria che a un dizionario preciso. Il dialetto di De André appare come una lingua

mai esistita, che unisce termini lontani nel tempo (*beive*) a termini odierni (*cioi*) e che può contenere parole con pronuncia inventata (*ganeuffeni*), termini non presenti nei dizionari, ma così sentiti nella sua mente: la lingua di una Genova, in un certo qual modo, sospesa nel tempo, o se vogliamo, fuori dal tempo, dove l'ieri, l'oggi e il domani possono coincidere perfettamente. Sembra che egli voglia giungere a una sorta di assolutizzazione, di astrazione dalla realtà, proprio quando, paradossalmente, propone scene della realtà più quotidiana. La Genova, l'Arabia, la Palestina, la Turchia di *Creuza de mă* sono solo delle ricostruzioni mentali, sono dei quadri lontani dal tempo e dallo spazio reali. Solo così nel disco si può viaggiare appunto nel tempo e nello spazio senza problemi, solo con questa assolutizzazione si può unire il pianto del padre nella Palestina di fine Novecento (*Sidùn*) agli schiamazzi dei ragazzini che vedono passare le prostitute nella Genova di fine Ottocento (*A dumènega*). E così il dialetto non è una lingua reale di un periodo e di un luogo preciso, ma è anch'esso l'idea di una lingua, una lingua che non esiste e non è mai esistita realmente. In questo modo il genovese può diventare fratello della lingua dell'Islam, una lingua di confine, che può essere intesa — almeno a livello fonico-acustico — dai marinai genovesi, turchi e arabi. Proprio quei marinai che attraversavano i mari tra XV e XVI secolo e che dovevano utilizzare una *koinè* linguistica per comunicare (il tema, infatti, del disco è il senso del viaggio proprio dei popoli mediterranei).

Vi è evidentemente in tutto questo un in-

primo caso, è indubbio che il dialetto offra soluzioni metriche e ritmiche più ampie dell'italiano (già un bravo paroliere, Giorgio Calabrese, lamentava: «Ah, se l'italiano non fosse così povero di monosillabi!») e inoltre sonorità inedite (che vanno per la verità, più in una direzione mediterranea che oltreoceanica). Dicono ironicamente i Pitura Freska «Queo che dixemo ne se capisse perché nol xe italian / scola, xe semplice dialeto venesian / nel no-

stro dialeto no se pol cantar / ti pol anca andar a farte sfondar»). D'altro lato, la scelta del dialetto è una scelta ideologica 'forte': prima di tutto nei gruppi più sensibili all'autonomismo anche linguistico. Si veda un testo dei Sa Razza: «Su rap slang sardu ci arriccheriri de prusu / poitta su presciu [«orgoglio»] dessi sardu du deppis diffendi / custa è sa causa poitta sesu rappendi [«stiamo rappando»]». E uno dei gruppi più coscienti, i Sud Sound Sy-

tento intellettualistico, per cui il recupero del dialetto è il tentativo di ricercare soluzioni nuove rispetto a una lingua ormai omologata dai mass media. Ma questo dialetto ha ben poco di popolare e appare, anzi, una sorta di lingua «morta». In questo senso si può avvicinare il lavoro di De André a quello dei poeti «neodialettali», per i quali la riscoperta del dialetto è la riscoperta di una lingua «che più non si sa» (Pasolini) e perciò vergine, inaudita.

Siamo in presenza di un lavoro a tavolino, ma questo non vuol dire che De André si inventi totalmente una lingua, né tanto meno che tenti un recupero in chiave arcaica. Egli si serve del dialetto che sa, che conosce, che ricorda ed è su questa base che inizia il suo lavoro, questa ricostruzione di una lingua senza confini precisi con la ricerca di quelle parole che abbiano una maggiore sonorità mediterranea; la musica avrà il compito di completare questo lavoro e trasformerà, per esempio, il genovese di *Jamin-a* in arabo o quello di *Sinàn Capudàn Pascià* in turco.

De André si confessa

Fabrizio De André ben prima del 1984 aveva pensato a un disco in dialetto genovese; «*Quella ài un disco cantato nel mio dialetto, anzi nella mia lingua fu una voglia, per così dire, primordiale, nel senso che aveva le sue radici in quelle mie e della mia gente. Me la portavo in pancia da anni, forse da quando*

avevo cominciato a scrivere canzoni e a tradurre Brassens, molti dei cui personaggi avrebbero potuto benissimo essere abitanti dei nostri caruggi. Ma non avevo mai trovato l'incoscienza o la fede, o la chiarezza di idee sufficienti a tradurre l'intenzione in fatti». Già nel 1978, comunque, aveva composto una canzone (*Zirichiltaggia*) in gallurese, perché «*quattro anni di Sardegna vuol dire come minimo, se uno ci vive dentro, insieme, imparare il dialetto*» segno di un interesse autentico per le parlate locali. «*Tenco diceva sempre che è ora di smetterla di scimmiettare gli inglesi e gli americani, proprio noi che abbiamo un patrimonio popolare ricchissimo, e sarebbe ora di sfruttare la nostra tradizione come hanno fatto i Beatles e Dylan con la loro. Io ero d'accordo, ma sapevo anche che, in Italia, bisogna fare i conti con le nostre abitudini di colonizzati. E che, in un mercato discografico in cui sono le multinazionali a dettare legge, già era difficile tenere testa alla concorrenza degli stranieri con i nostri dischi in italiano, figurarsi poi quale poteva essere la sorte di un album scritto in una lingua così difficile che, a momenti, neanche i liguri la capiscono*». L'idea decisiva per la composizione di *Creuza de mã* arriva quando scopre «*che la lingua genovese ospita al suo interno oltre duemila vocaboli di provenienza araba o turca: un retaggio di antichi traffici mercantili, comune soprattutto alle città di mare dell'area mediterranea. Allora, il genovese è la meno neolatina tra le lingue neolatine, mi dissi. E cominciammo, con Pagani, a costruire delle trame musicali che rispondessero al progetto di un album mediterraneo con suoni, ritmi, strumenti della tradi-*

stem del Salento: «Lu raggarangiutu ne duma la capu / de notte e de giurnu me lu cantu 'ancapu / ca lu ritmu intra lu core m'a trasutu / e lu stile de la capu m'ha bessutu / ma la tradizione nu m'aggio scerratu / e cu lu dialettu l'aggiu culuratu / ca de la cultura tegnu rispettu». Del resto, l'esempio dei SSS è legato a quello dei provenzali Massilia Sound System, anche se i leccesi prendono le distanze «il dialetto è l'unico modo che abbiamo per esprimere noi stessi, per sentirci pienamente realizzati. È il nostro contributo ad una cultura che non vogliamo far morire. L'intento naturalmente è il medesimo. La differenza è che loro hanno riesumato una lingua morta, hanno fatto una pura, per quanto meritevole, operazione archeologica per aprire il passato umiliato e cancellato dal governo centrale alla stato delle cose attuale. In definitiva i marsigliesi hanno deciso di fare dell'occitano uno strumento di lotta, noi non abbiamo deciso nulla siamo semplicemente così».

Come ha dichiarato il *selecter* dei Sud Sound System, DJ War, nel testo raccolto da

Alberto Piccinini, «improvvisare in dialetto è una cosa nata per gioco. Traducevamo semplicemente dal giamaicano. Oppure cantavamo vecchie rime di Santu Paulu. Non ne so moltissimo, perché non le ho mai studiate queste cose, semmai le ricordo dai miei genitori contadini. Per questo il Meridione del Sud Sound System è diverso da tutti quelli visti fin qui».

E anche i genovesi Sensasciù «senza fiato», animati da una figura storica dell'*underground* genovese come Bob 'Doc' Quadrelli, vanno alla ricerca delle radici, in una situazione di più avanzato degrado del dialetto, con il risultato di riannodare i fili di una comunicazione anche intergenerazionale ormai interrotta. Al *tarantamuffin* del Salento fa eco il *trallamuffin* (dalla forma polivocale del *trallalero*) dei Sensasciù cui si affianca (come anche dei Mau Mau piemontesi) il *wolof* del senegalese Jacques Badji. Come ha scritto Felice Liperi, «il nuovo linguaggio dell'hip-hop è semplicemente il terminale di un passaggio obbligato da un'etnia geografica e so-

zione islamica, greca, macedone, occitana. Cominciai a scrivere i testi in un arabo maccheronico, che poi 'tradussi' in genovese, o meglio nella lingua di una Genova sorella dell'Islam». Ma l'uso del dialetto corrisponde anche al desiderio di esprimersi in modo popolare «il che non ti è concesso con l'italiano, dove sei schiavo della lingua aulica. In questo senso abbiamo cercato di tornare all'antico, quando l'idioma non divideva ma avvicinava le classi: nella repubblica di Genova, prima che la Francia ci regalasse al Piemonte, aristocratici e plebe parlavano genovese. Poi Chiesa e Monarchia hanno convinto le classi alte che il dialetto era disdicevole e certe parole scurrili era meglio lasciarle al popolino. A me, invece, sembrava meglio che la canzone, strumento espressivo così divulgabile, servisse a gettare un ponte tra le classi, fuori dell'amalgama fittizio dato dallo stato». Inoltre l'uso del genovese permette l'utilizzo di parole tronche non utilizzabili in italiano, «scrivere canzoni in italiano è

difficile tecnicamente, perché le esigenze della metrica ti rendono necessaria una gran quantità di parole tronche, che in italiano non ci sono, o comunque non abbondano. A questo punto ti vedi costretto, per garantire la qualità estetica del verso, a cambiare addirittura il senso di quello che vuoi dire. Invece il genovese è una lingua agile, è possibile trovare un sinonimo tronco che abbia lo stesso senso della traccia in prosa che tu hai buttato giù per poi tradurla in versi, visto che difficilmente le idee ti nascono già organizzate metricamente. È un problema che abbiamo noi italiani, mentre inglesi e francesi non l'hanno, dato che la loro lingua è molto più ricca di vocaboli tronchi, e che, scrivendo in genovese, è stato assai più facile risolvere».

La testimonianza di Fabrizio De André è tratta da Romana 1991: 133-136.

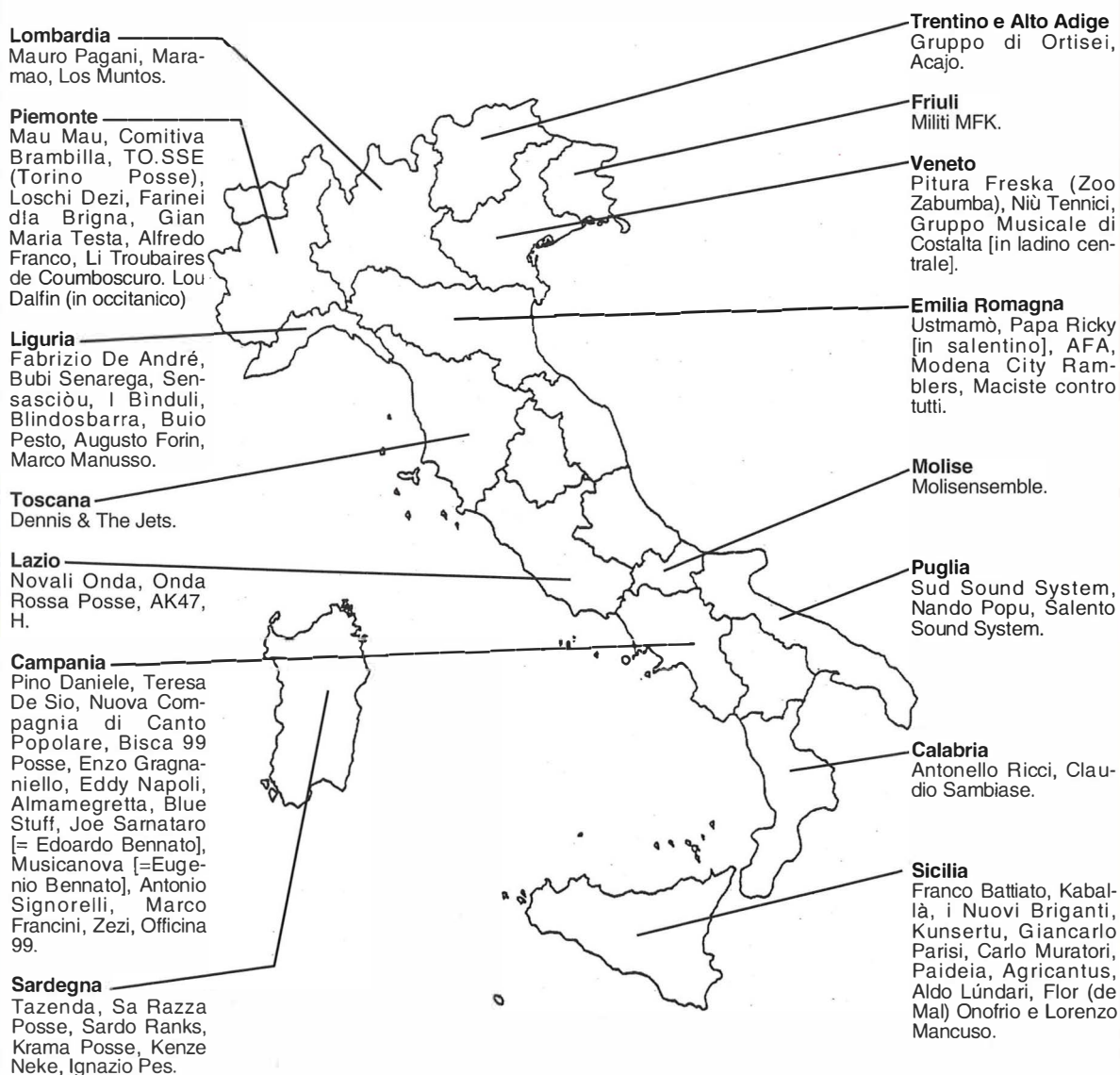
A. P.

ziale a una etnia del villaggio globale».

È anche per questa via, del riutilizzo nelle culture giovanile, in un incessante pendolarismo tra locale e planetario, come si vede anche in certi tratti del giovanilese, che il

dialetto (o forse meglio il suo fantasma, le sue spoglie) riacquista dignità e prestigio, proprio nel momento in cui esso esce dall'uso quotidiano. E non è detto che il futuro non ci riserbi delle sorprese.

Mapa (provvisoria) del dialetto nella canzone italiana recente



Questa mappa (in perenne movimento) si deve anche alle preziose informazioni di Luca Caminati (Madison), Alessandro Corsi (Siena), Luca Salvi (Imperia), Arno Scholz (Heidelberg), Mafalda Stasi (Austin), Grazia Tiezzi (Arezzo).

BIBLIOGRAFIA

- Accademia degli Scrausi, *Versi rock*, Rizzoli, Milano 1996.
- F. Adinolfi e altri, *Comunità virtuali. I centri sociali in Italia*, Manifestolibri, Roma 1994 (con una videocassetta).
- E. Assante, *La lingua della strada diventa rap*, «Musica» 12, 7 giugno 1995, pp. 6-7.
- G. Baldazzi, *La canzone italiana del Novecento*, Newton Compton, Roma 1989.
- G. Borgna, *Storia della canzone italiana*, Laterza, Roma-Bari 1985.
- G. Borgna e L. Serianni (a cura di), *La lingua cantata. L'italiano nella canzone dagli anni Trenta ad oggi*, Garamond, Roma 1994.
- G. Branzaglia, P. Pacoda e A. Solaro, *Posse italiane. Centri sociali, underground musicale e cultura giovanile degli anni '90 in Italia*, Tosca, Firenze 1992.
- F. Brevini, *Le parole perdute. Dialetti e poesia nel nostro secolo*, Einaudi, Torino 1990.
- M. Caccialanza, M. Di Massa e M. T. Torti, *L'officina dei sogni, Arte e vita nell'underground*, Costa & Nolan, Genova 1994.
- M. Canevacci, R. De Angelis e F. Mazzi (a cura di), *Culture del conflitto, Giovani Metropoli Comunicazione*, Costa & Nolan, Genova 1995.
- G. Castaldo, *Italia canta. Parole parole*, «Musica» 12, 7 giugno 1995, pp. 6-7.
- G. Castaldo, *Folk italiano. Radici popolari*, «Musica» 11, 31 maggio 1995, pp. 16-17.
- L. Coveri, *Parole, musica, poesia e oltre*, «Italiano e oltre» II, (1987), pp. 75-79.
- L. Coveri, *Dallo scritto al cantato: l'italiano della canzonetta*, in AA. VV., *Gli italiani scritti*, Accademia della Crusca, Firenze 1992, pp. 153-182.
- L. Coveri, *E il rock salvò il dialetto*, «Il secolo XIX», 4, luglio 1993.
- L. Coveri, *Lingua e dialetto nella canzone popolare italiana recente*, in R. Dalmonte (a cura di), *Analisi e canzoni* (Atti del convegno di studio, Trento 12-14 maggio 1995), Università di Trento. Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Trento (in corso di stampa).
- L. Coveri (a cura di), *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d'autore italiana*, Interlinea, Novara 1996.
- D. Fasoli (a cura di), *Fabrizio De André. Da Marinella a Creuza de mä*, Edizioni Associate, Roma 1989.
- D. Fasoli, *Fabrizio De André. La cattiva strada*, Edizioni Associate, Roma 1995.
- F. Ferrarotti, *Homo sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica*, Liguori, Napoli 1995.
- A. Ibba, *Leoncavallo. 1975-1995: venti anni di storia autogestita*, Costa & Nolan, Genova 1995.
- F. Liperi, *L'Italia s'è desta. Tecno-splatter e posse in rivolta*, in AA. VV., *Ragazzi senza tempo. Immagini, musica, conflitti delle culture giovanili*, Costa & Nolan, Genova 1993, pp. 163-206.
- A. Mele e P. Sansò, *Rappitalia. Hip-Hop e Raggamuffin al Sud*, Stampa alternativa/Millelire, Milano 1993.
- P. V. Mengaldo, [Storia della lingua italiana] *Il Novecento*, il Mulino, Bologna 1994, pp. 84-86.
- A. Piccinini, *Fratellini d'Italia. Mappe, stili, parole dell'ultima generazione*, Theoria, Roma-Napoli 1994.
- [C. G. Romana], *Amico fragile. Fabrizio De André si racconta a Cesare G. Romana*, Sperling & Kupfer, Milano 1991.
- A. A. Sobrero, *La ricchezza linguistica sta fra i "top ten"*, «Italiano e oltre» V, (1990), p. 223.
- M. T. Torti, *Percorsi e tendenze della cultura giovane*, «2000 giorni al 2000» 9, gennaio 1995 [= *L'Italia che nascerà dall'Italia*], pp. 17-18.
- F. Vacalebre, *Sud Sound*, «2000 giorni al 2000» 9, gennaio 1995 [= *L'Italia che nascerà dall'Italia*], p. 19.
- G. Vettori, *I canti popolari italiani*, Newton Compton, Roma 1995.

RIVISTE

«Decoder»; «Rockerilla»; «Rumore»; «Musica».

DISCOGRAFIA

La discografia è selettiva, limitata cioè alle compilations, e non comprende le incisioni di singoli autori.

Raggardystation (RTI Music), 1992.

Rappamuffin d'azione. Italian Posse (Flying Records), 1992.

Dialetti italiani '93 (CGD/Tie Warner), 1993.

Italian Posse II (Crime Squad), 1993.

Nuove tendenze della canzone d'autore 4 [Premio Città di Recanati] (Musicultura/BMG Ariola), 1993.

Canti randagi [canzoni di Fabrizio De André in napoletano, occitano, nizzardo, romagnolo, toscano, friulano, lombardo, sardo, piemontese, calabrese, genovese, inglese] (Ricordi/BMG), 1995.

L'Italia del rock nn. 9, 10, 11, 12 [con fascicoli annessi] (ed. La Repubblica), 1995.

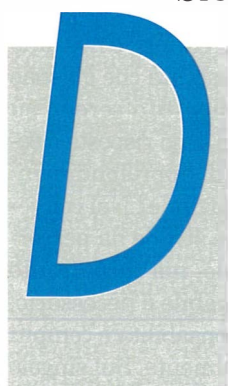
Se un giorno d'estate un professore

SILVANA FERRERI

143

Qual è la situazione dei libri di testo di educazione linguistica emersa dai lavori del convegno GISCEL di Palermo

1 STUDIARE I 'TESTI'



Discutere e analizzare libri di testo rappresenta uno dei modi attraverso cui possono essere messe a frutto le competenze che costituiscono patrimonio effettivo di ogni singolo docente, possono accrescersi e consolidarsi competenze disciplinari e didattico-metodologiche e affinarsi capacità professionali necessarie a una gestione responsa-

bile dei processi di apprendimento.

Il libro di testo è un oggetto culturale, crocevia e snodo non solo di persone diverse — autore/editore, autore/insegnante, insegnante/alunno, alunni/famiglie — ma anche di istanze culturali che devono confrontarsi e interrelarsi in un processo continuo di adattamento reciproco.

E di adattamento si può parlare al di là del fatto che il bene librario sembri, almeno in apparenza, immobile nella sua configurazione editoriale. Di fatto, se ciò che ci interessa non è il rapporto con un determinato libro ma con i libri, questi possono essere visti come dinamici o statici, nella storia della loro vita editoriale, quanto sogliono apparire dinamiche o statiche le persone che li producono o che li usano, e non meno, stante la possibilità per essi di consentire e ammettere usi diversificati e di modificarsi nel corso di ristampe o riedizioni.

Delle possibilità e della necessità di costruire e affinare capacità di interrelazioni nuove con i libri di testo si è data prova nell'ottavo convegno nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo della Educazione Linguistica) su *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi e educazione linguistica* (Palermo, 21-23 marzo 1996).

Le comunicazioni elaborate dai gruppi regionali del GISCEL hanno provato che è possibile per gli insegnanti crescere culturalmente e didatticamente a partire da un problema che è interno alle dinamiche scolastiche, orientandosi sul versante dei contenuti e costringendosi a inserire l'analisi dei libri di testo in quella dei fondamenti dei saperi disciplinari. L'incontro di Palermo è stato anche una riprova del fatto che si poteva realizzare un convegno sui libri di testo che non voleva essere e non è stato una occasione in cui:

(a) si formulano liste di proscrizione, redigendo liste di libri 'buoni' e libri 'cattivi';

(b) si va a caccia di errori e si redigono elenchi di strafalcioni;

(c) si presentano visioni univoche dei contenuti disciplinari;

(d) si indicano modalità espressive buone per tutte le stagioni;

(e) si elaborano interpretazioni univoche dei processi di apprendimento;

(f) si determinano orientamenti e criteri di adozione.

Il convegno ha cercato invece di preparare il terreno su cui innestare pratiche di studio e di confronto, a partire dalla pluralità di discipline, ordini di scuola, angoli visuali, ponendo interrogativi e segnalando opportunità, in un atteggiamento di critica scientifica avulso da partigianerie. E forse suggerendo implicitamente modalità nuove di affrontare la scelta del libro.

2 11 PUNTI

Se volessimo esplicitare ciò che il convegno ha messo in chiaro, potremmo sinteticamente elencare i punti sui quali i soci del GISCEL hanno dichiarato di poter convenire a fine dei lavori, enucleando necessità, consapevolezze e aspettative in

ordine al libro di testo:

1. selezione dei contenuti disciplinari rispetto ai *Programmi*, agli ordini di scuola, ai convincimenti teorici e pedagogici (avendo riguardo e occhio allo studente e al suo curriculum — su quali contenuti presupposti noti si innesta, quali apprendimenti considera consolidati, quali scale di priorità adotta, ecc.);

2. esplicitazione dei criteri di selezione (scelte teoriche, visioni della disciplina, priorità assegnate);

3. mantenimento della coerenza interna a partire dai criteri esplicitati;

4. correlazione tra livello scolastico e formulazioni espressive;

5. controllo della qualità degli apparati: varietà delle operazioni nelle consegne (non sempre le stesse ma correlate con l'età degli apprendenti), progressioni di operazioni; itinerari e indicazioni operative che agevolino l'autonomia dell'apprendente;

6. presa in carico dell'apprendimento, privilegiando il fare (o il far fare) prima che il verificare;

7. consolidamento del rapporto inscindibile tra contenuti disciplinari presenti nei libri di testo e fondamenti delle discipline, cui fare continuo ricorso per controllare i contenuti proposti;

8. individuazione e controllo della coerenza tra scelte operate in un libro di testo e assunti/convincimenti del docente;

9. corresponsabilità collegiale in materia di scelta dei libri di testo;

10. elaborazione di progetti di ricerca per costruire curricula disciplinari in un'ottica di continuità;

11. formulazione di norme del tipo *Come lo vorrei...* (in cui *lo* rinvia al libro di testo).

Questi punti, pur riguardando tutti, rinviano a persone o istituzioni diverse.

Dall'1 al 6 vengono chiamati in causa editori e autori, che vengono investiti o più semplicemente richiamati alla necessità di non fare scelte di campo limitatamente a metodi di analisi, vesti editoriali, tempi e modi; spetterebbe loro anche una coraggiosa operazione culturale di diversificazione delle offerte editoriali, che non si limitasse ad immettere nei cataloghi autori divergenti in termini di 'tagli' nella presentazione delle discipline. Sembrerebbe prioritaria piuttosto una diversa correlazione tra contenuti, proposti sulla base di istanze culturali di

un autore o di una casa editrice, e tagli non metaforici rispetto alla vastità dello scibile. Insomma sul punto dolente della necessità di un alleggerimento dei testi per la scuola, bisognerebbe continuare a ragionare nei termini di dichiarazioni di priorità per un autore o un editore rispetto ai contenuti disciplinari, piuttosto che di sfida a chi presenta di più o tutto, o a tentativi di frazionamento che rilanciano le selezioni sulle spalle dei docenti.

Il tempo di scelte selettive è maturato per gli insegnanti, come per gli autori e gli editori; e nessuno si dovrebbe sottrarre alle responsabilità che gli sono proprie. È possibile aprire un dibattito sereno su questo punto, pensando che non ci sono risposte o soluzioni pronte, ma solo esigenze di approfondimento e di chiarezza sul possibile e fattibile? Nel convegno si è provato a indicare alcune strade da percorrere, come gli Atti dimostreranno, ma il confronto con altri modi e altre vie è auspicabile e necessario.

I punti 7 e 8 ridefiniscono responsabilità e compiti del docente considerato individualmente. Sul singolo ricade infatti la responsabilità di un autoaggiornamento o di una autoformazione — considerando le molte lacune della formazione universitaria — che non coincida con l'esplorazione di quanto, e solo di quanto, un libro di testo (anche il migliore) propone.

Il dovere di continuare a studiare, di conoscere le opere che hanno segnato svolte decisive nella storia di una disciplina, di seguire le pubblicazioni scientifiche di grande respiro, di ridiscutere alla luce di teorie o impianti i fondamenti di una disciplina, di scavare nel sapere per scoprire lacune proprie o vuoti e limiti di una elaborazione teorica, di rielaborare criticamente quanto letto, di mediare tra sapere teorico e applicazioni didattiche non può essere demandato a nessun altro: è compito primario ed esclusivo del docente, che non può chiedere al libro di testo di assolvere a questa funzione senza snaturarlo o senza modificare impunemente il destinatario.

Ancora e sempre al singolo spetta riscoprire i presupposti su cui si fondano i *Programmi* ministeriali, determinare con chiarezza la visione che essi propongono di una disciplina, commisurarla e rapportarla con la propria, o per modificarla nel senso di un adeguamento alla proposta ministeriale, o per elaborarla e renderla riconoscibile nei

punti di identità o di differenziazione.

Questi passaggi appaiono basilari per ricercare e adottare libri di testo coerenti con i modi di intendere e vedere un sapere, e per elaborare procedure che consentano di attrezzarsi a gestire senza disarmonie visioni difformi dal dettato istituzionale.

Gli stessi punti 7 e 8 e anche il 9, con maggiore e particolare forza, rinviando alla necessità di una riappropriazione della funzione di controllo, ma non solo, degli organi collegiali, in cui il singolo commisura la sua individualità con quella degli altri, e assomma la sua alle altre facendole divenire forza collettiva, ed esercita propositivamente questa forza riaffermando la predominanza, sugli orientamenti di un singolo o di un gruppo, di un progetto educativo orientato verso una reale educazione linguistica democratica.

La normativa vigente non necessita di ulteriori disposizioni per riassegnare funzione e forza operativa ai disposti istituzionali, ma forse il Ministero potrebbe reintervenire con indicazioni più mirate (rispetto alla circolare n. 9 del 9.1.1996) per migliorare l'utilizzazione delle norme in materia di scelta del libro.

I punti 10 e 11 richiamano singoli studiosi, istituti di ricerca, associazioni — e tra queste il GISCCEL per i suoi compiti statutari — a esplorare e studiare la fattibilità di proposte che si prefiggano *in primis* una ottica di continuità. Su questa base si possono ipotizzare tagli su contenuti disciplinari e verifiche di articolazioni disciplinari su percorsi formativi unitari, e fors'anche si può procedere alla elaborazione di indicazioni di intenti, su cui quanti si riconoscono negli assunti di fondo possono provare a elaborare nuove proposte editoriali.

3

PUNTI DEBOLI

Tra tutti i soggetti interessati ad un discorso nuovo sui libri di testo, docenti e dirigenti sono quelli che hanno urgenze maggiori: si avvicina infatti il periodo previsto per deliberare in materia di adozioni, e la prassi ripropone e impone i suoi rituali.

Tra aprile e maggio la scuola si trova al centro di frenetiche visite di rappresentanti delle case editrici, che fanno opera meritoria di presentazione

delle novità, e non solo, dei loro cataloghi. Avviene il contatto diretto tra libro e docente e le sale professori si arricchiscono di volumi da consultare. I venditori illustrano novità, indicano miglioramenti in vecchie edizioni, suggeriscono, consigliano e attendono. Ogni insegnante osserva, valuta, propone conferme o nuove adozioni ed è chiamato a giustificare per iscritto le ragioni di un cambiamento. Il collegio ascolta, dibatte, approva o rigetta. La scuola verbalizza, prepara liste di testi adottati e trasmette a chi di competenza.

Sulla carta tutto sembra funzionare, ma solo parzialmente o forse apparentemente. Proviamo a indicare alcuni punti deboli e dolenti.

Se si prova a chiedere la lista delle adozioni di una città, di una regione, di un tipo di scuola, i dati nazionali sulle adozioni, si scopre che i dati trasmessi dalle scuole non sono stati elaborati e messi a disposizione, se non *on line* e in tempo reale, come ormai ci si attenderebbe e sarebbe possibile, almeno su supporto cartaceo; essi sono coperti da un inspiegabile velo di indifferenza, se non addirittura 'segretati' — alcune case editrici sostengono che i dati non possono essere resi pubblici: tutti gli addetti li conoscono ma non si può fare esplicito riferimento ad essi.

Se si chiede conto e ragione di un deliberato di collegio in materia di adozioni, si scopre che la maggior parte dei componenti non ricorda, non era attenta, non era presente; se si chiedono esiti ed effetti sull'apprendimento di una nuova adozione, al più si rinvia al singolo docente che ha proposto la modifica: gli altri, corresponsabili e coinvolti, non se ne sono più occupati oltre e al di fuori di quel tempo e di quel giorno in cui sono stati chiamati a deliberare. E anche il singolo insomma, tranne qualche *rara avis* e quei giorni, non è che risponda appieno e sempre alle domande; sarà in grado forse di riferire al tempo delle adozioni, semmai e sempre che gliene venga fatta richiesta esplicita.

Il filo costruito in collegio attorno ai libri si interrompe dopo la seduta e non si annoda e correla con gli altri, tempo e atti in cui la scuola si ritrova a spendere le sue energie. E non è colpa né degli insegnanti o dei dirigenti, né degli autori o degli editori.

Già che esista un solo tempo, istituzionalmen-

te parlando, per parlare a scuola del libro di testo appare riduttivo.

Non che non sia giusto fissare una data per operare scelte e consentire conseguenzialmente agli editori di adeguarsi alle richieste del mercato; ma che ci sia solo quel tempo istituzionalmente deputato a trattare tale argomento appare limitante. Che poi siano i venditori a proporre (per carità, attività del tutto lecita e, dicevamo, anche benemerita), e non la scuola, gli insegnanti a cercare, a richiedere ciò di cui hanno bisogno, non sembra deporre a favore di una vera capacità e autonomia decisionale. Ma per trasformare gli insegnanti in decisori di acquisto e orientatori di mercato, per dirlo con le parole che Alberto Sobrero ha adoperato nella sua relazione al convegno, c'è bisogno di rivedere prassi e disposizioni in tema di adozioni.

4

E SE...

Proviamo a pensare in termini di se...

A Palermo Tullio De Mauro ha aperto il convegno con una relazione intitolata *Se una notte d'inverno un editore...*

Io provo a ipotizzare che *Se un giorno d'estate un professore...* provasse a dedicare quattro/cinque dei giorni che precedono l'inizio dell'anno a studiare collegialmente, e poi per consigli di classe, i libri adottati... a visionare apparati, misurare la leggibilità, confrontare scelte di contenuti e raffrontarli ai programmi, valutare simmetrie/dis-simmetrie tra aree contigue — L1, L2, lingue classiche —, per prepararsi a gestire l'eterogeneità degli impianti, delle scelte terminologiche o, viceversa, a costruire sulla identità di nozioni, snellendo e favorendo apprendimenti; o ancora identificasse lessici e terminologie specialistiche; scoprisse dominanze di profili testuali proprie di una disciplina, rintraccerebbe dapprima nei testi e disegnerebbe poi sulla carta strade per realizzare concretamente, prima nella mente e sotto le mani dei docenti, poi tra le mani e nelle teste degli allievi, progetti di educazione linguistica e itinerari per la continuità orizzontale e verticale.

Immagino poi che prima di Natale, quando è il tempo per cominciare a fare il punto sugli ap-

prendimenti dei ragazzi, all'efficacia degli apparati didattici dei libri, alla loro tenuta in fase di apprendimento, alla loro capacità di farsi mediatori assieme agli insegnanti di una relazione a tre autore/insegnante/alunno, alla prova effettiva di leggibilità, alle possibilità di autoapprendimento sarebbero dedicate più di una seduta dei consigli di classe. E in questo caso gli alunni starebbero realmente al centro dell'attenzione, come soggetti di una rete di rapporti in cui, oltre al docente, entra anche il libro di testo. Si farebbe così dopo un trimestre una rideterminazione dei livelli di profitto che ci si attende, sulla base di quanto i libri adottati effettivamente consentono.

Si annoterebbe ciò che ha funzionato e ciò che invece scricchiola nel libro di un collega di una disciplina marginale, come in quello del collega della disciplina cardine, aggiustando e riappropriandosi del senso della collegialità, in cui ciò che riguarda un rapporto tra singolo docente o alunno e libro di testo, colpisce e si riflette su altri libri e su altri docenti e alunni.

A marzo poi si potrebbe pensare a una giornata sul libro di testo, che coinvolga tutti, docenti e discenti: scambi di sintetiche osservazioni, punti forti e punti deboli dei libri, confronti tra classi parallele e tra classi successive. Una giornata di esplicitazione di bisogni — bisogni di insegnamento che riguardano contenuti e apparati e bisogni di apprendimento relativi a comprensibilità, operatività, autonomia — in cui si focalizzano, si condividono e ci si appropria di esigenze collettive.

Così ci si preparerebbe e ci si attrezzerebbe a ricevere/ricercare novità editoriali, sapendo cosa si cerca e perché.

E se invece del se volessimo provare a parlare di cose concrete, bisognerebbe dire che la scuola deve trovare — e nella scuola si devono attuare — se non queste, altre ma adeguate forme che preparino a gestire il tempo della scelta del libro. Senza preparazione pregressa, la questione «libro di testo» rischia di essere trattata nella scuola come un mero adempimento burocratico la cui logica e funzione sembra avere poco a che vedere con la qualità dell'istituzione scolastica, e invece ne può essere cardine.

Il peso della grammatica

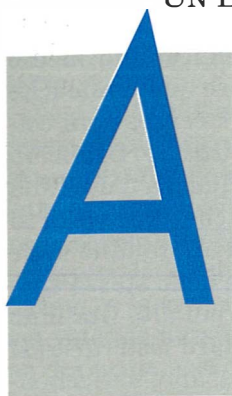
ALBERTO A. SOBRERO

147

Quanto pesano, cosa contengono, come saranno nel prossimo futuro le grammatiche scolastiche dell'italiano. A fronteggiarle, gli insegnanti in veste, ormai, di 'decisori d'acquisto'

1

UN LIBRO PESANTE



Avete mai pesato un libro di grammatica italiana (o, se preferite, di educazione linguistica)? Io sì. Qui di seguito è riportata la graduatoria — in grammi — di alcune delle grammatiche più adottate.

Anzini, *La nostra lingua*, Il Capitello 1994 (due volumi: comunicazione, fonologia, morfologia + sintassi, stilistica, funzioni della lingua) g. 2.140.

Achiardi-Bertocchi, *Le carte in regola*, La Nuova Italia 1990, (due voll.: riflessione sulla lingua + abilità) g. 2.100.

Della Casa, *Italiano insieme*, La Scuola 1995 (2 voll.: quaderno + manuale) g. 2.095.

Franzi-Damele, *Fare italiano*, Archimede 1993 (2 coll.: testo + esercizi) g. 2.020

Bottero-Drago-Gallo-Rossini, *L'ora di italiano*, Giunti Marzocco 1992 (volume unico) g. 1.790.

Come si vede, un volume unico può pesare fino a 1.800 grammi. Molti editori puntano alla separazione della 'materia' in due volumi (di solito: testo + esercizi), ma non sembra una soluzione brillante: se i bambini hanno portato il volume degli esercizi scopro subito che mi farebbe comodo riferirmi alla teoria, così come la troveranno esposta sul libro: e d'altra parte — se la partizione è diversa — come faccio a lavorare, ad esempio, sui testi prodotti dai ragazzi trattandoli solo come prodotti di determinate abilità, senza vedervi dietro le strutture della lingua? E così via. Il libro in realtà è sempre

unico, anche quando i tomi sono due.

Resta il fatto, dunque, che la grammatica pesa. Pesa in modo preoccupante.

Secondo i medici il peso-limite degli zainetti per la scuola dovrebbe essere di sette-otto chili; secondo il Ministero il doppio. Questo disaccordo, del resto, non stupisce. Ricordate il ministro Donat Cattin? Non si sapeva come eliminare l'atrazina dai terreni della Valle Padana: lui risolse il problema assicurando e aumentando per decreto — e di molto — la misura della concentrazione oltre la quale l'atrazina diventa nociva... L'apologo è sempre attuale. È ancora vivo il ricordo di un Ministro della Pubblica istruzione che rispondendo a un'interrogazione parlamentare, forte del parere dell'istituto Superiore di Sanità, spiegò che il peso eccessivo delle cartelle «non ha ripercussioni sull'accrescimento della colonna vertebrale» e pose prudentemente a ben 15 kg il limite oltre il quale bisognerebbe «evitare carichi per periodi prolungati».

Se tutti i libri pesassero quanto la grammatica (e se gli alunni non prendessero decisioni drastiche e accordi salva-schiena), tenendo conto del fatto che in ogni cartella ci dovrebbero essere libri e quaderni per 5 materie, oltre al diario e a sussidi vari (l'atlante, l'eserciziario, strumenti vari per l'educazione tecnica e artistica, merendine e oggetti 'impropri' ineliminabili; per non parlare del vocabolario, che da solo può toccare i 4 kg) si arriverebbe a zaini (e non 'zainetti') pesanti non meno di 12-13 chili (approssimando per difetto). Davvero molti. Di questo passo l'attuale ministro dovrà irrobustire ancora un po' la colonna vertebrale dei nostri ragazzi. Per decreto?

È sensato, tutto questo? È pedagogicamente produttivo? È indispensabile che sia così? Per ri-

spondere — e tornando al nostro tema — cominciamo a guardare da vicino il libro di grammatica.

Esaminiamone separatamente le due 'anime': la parte teorica, gli apparati e supporti (test, verifiche, esercizi di comprensione e consolidamento). Ognuna delle due parti mostra di avere ottime ragioni per giustificare un incremento di pagine.

2

LA GRAMMATICA

Un primo inevitabile fattore di arricchimento, e di appesantimento, delle grammatiche è la recente, grandiosa evoluzione dell'oggetto d'analisi: la lingua italiana, e la conseguente sempre più complessa articolazione del nostro repertorio linguistico.

Per i più giovani richiamo brevemente alla memoria quel che accadde nella società italiana fra gli anni Sessanta e i primi Settanta: la scuola media obbligatoria, la diffusione della TV, l'urbanizzazione spinta, la facilità degli spostamenti, la nuova industrializzazione, l'accesso delle masse meno fortunate a forme di comunicazione di più largo raggio, la moltiplicazione delle occasioni di scambio comunicativo che attraversavano le classi sociali, fino a prefigurare una radicale ridefinizione, portarono in pochi anni a cambiamenti decisivi nell'assetto di un repertorio linguistico che da decenni — se non da secoli — era assestato nella forma di una placida e arcaica diglossia italiano-dialetto, increspata solo dalla lenta avanzata dell'italiano unitario.

La tempesta di quegli anni impose rapidamente un diffuso passaggio dalla diglossia al bilinguismo. Inoltre il quadro delle varietà si arricchì (ad esempio, con «lingue speciali» come quella dell'informatica, dell'economia ecc.) e molte varietà conquistarono spazi importanti nell'uso quotidiano. Iniziò allora un processo inarrestabile di ingresso nell'italiano comune di numerosi tratti del sub-standard: tanto impetuoso che oggi l'area del sub-standard sembra costituire la varietà all'avanguardia dei cam-

biamenti in corso, addirittura in grado di prefigurare l'evoluzione futura dello standard.

Gli insiemi dei tratti dello standard e del substandard, prima autonomi e distribuiti su usi complementari, sono via via diventati intercomunicanti: e l'area di sovrapposizione oggi attestata dal cosiddetto *neostandard* appare destinata ad estendersi considerevolmente, attingendo in misura progressiva all'attuale substandard.

Nello spazio occupato dalle varietà di lingua salgono nel *common core* dell'italiano medio molti 'pezzi' delle varietà basse (sia diafasiche che diastratiche e diatopiche): espressioni colloquiali o francamente volgari (*casino*) hanno un notevole incremento della frequenza d'uso, alla pari di costrutti e di forme che una volta si classificavano come tipiche di un italiano male appreso; nella metà superiore dello stesso spazio linguistico, poi, le varietà più alte (italiano formale aulico, italiano standard letterario) si 'annacquano', ovvero si abbassano, arricchendosi via via di lessico e fraseologia dell'italiano medio. Nel discorso, nel periodo, nella frase diventano frequenti le alternanze di varietà, di stile, di registro: si pensi alla forte diffusione del cosiddetto *stile brillante*.

In questa situazione, una grammatica descrittiva, limitata ai livelli d'analisi tradizionali, è del tutto insufficiente. Se prima era utile e auspicabile, oggi è indispensabile dare, con la competenza linguistica in senso stretto, anche la competenza sociolinguistica e pragmatica (nonché, s'intende, testuale). Se non altro, per dare al parlante criteri sicuri di scelta fra copie, triplete e altre varianti.

In effetti, nella parte teorica delle grammatiche scolastiche c'è posto anche per queste dimensioni, che hanno reso la descrizione della lingua e il suo insegnamento via via più articolati, più ricchi, più difficili, nella misura in cui li mettevano al riparo da dogmatismi semplificanti e da rigide normatività monolingustiche e apodittiche. È rimasto però forte — ed è tuttora ben impresso — lo stigma della filiazione dalle 'classiche' grammatiche descrittive, di tipo sistematico e classificatorio, basate sulla

linguistica delle regolarità: e dunque con tanta morfologia e sintassi, poca pochissima o punto semantica. A questa parte descrittiva si è semplicemente 'aggiunta' una parte più o meno consistente — che potremmo definire *variazionistica*: una specie di lunga, e spesso ricca, appendice in cui si dà conto degli aspetti meno sistematici e più variabili della nostra lingua: le varietà geografiche e sociali, i registri, i sottocodici, ecc. È grazie a questa *tecnica dell'accumulo* che la parte teorica del libro di grammatica ha cominciato, e poi ha continuato, a gonfiarsi.

Negli ultimi vent'anni, poi, la stessa tecnica è stata applicata anche a un altro potentissimo fattore di incremento: la scoperta delle cosiddette *quattro abilità*, la cui trattazione, fra l'altro, è specificamente prevista dai programmi ministeriali. Anche questa parte è stata accumulata, e la crescita è diventata inarrestabile, non volendo nessuno rinunciare a qualcosa (come di norma accade, del resto, in ogni processo di cambiamento, in Italia). Così oggi abbiamo tante grammatiche, tutte un po' descrittive, un po' eclettiche, un po' cumulative, tutte dichiaratamente ligie al dettame dei programmi, quasi tutte impostate secondo lo stesso 'stampino' teorico. E quasi tutte ipertrofiche.

3

GLI ESERCIZI

Ma nei nostri libri di grammatica non c'è solo una parte teorica. Oltre alle pagine propriamente teoriche, e oltre a una grafica ricca e accattivante, ci sono, soprattutto, centinaia, anzi migliaia di esercizi.

Il GISCEL Puglia ha recentemente presentato al Convegno di Palermo i risultati dello spoglio delle dieci grammatiche più adottate nella provincia di Lecce: praticamente, le più usate anche a livello nazionale. A parte la grafica, che occupa mediamente il 6,35% delle pagine totali (ma in un caso arriva al 22,3%), se si considera solo il complesso teoria + apparati di lavoro (esercizi ecc.) la teoria impegna mediamente il 58,64% delle pagine, l'apparato di

esercitazioni e test il 41,36%, con punte del 51 e anche del 55%.

Fra gli apparati di esercitazione e di verifica, la parte del leone la fanno gli *esercizi*. Sei grammatiche su dieci ne hanno più di mille (due superano quota 1500). Al confronto, è irrilevante il numero dei test d'ingresso e di verifica: rispettivamente, e sempre in media, l'1% e il 4,1% dei lavori di verifica-addestramento.

La riflessione sulla lingua — e in particolare sulla morfologia e sulla sintassi, della frase e del periodo — ha un posto assolutamente centrale rispetto alle abilità: lo si può vedere nella tabella seguente, che riguarda l'insieme delle 10 grammatiche.

	N° esercizi	%
strutture e funzioni della lingua	9597	88,89
produzione scritta	706	6,54
comprensione scritta	272	2,52
produzione orale	103	0,95
comprensione orale	72	0,67
obiettivi trasversali	46	0,43

In sintesi, dunque, abbiamo libri belli, ricchi di immagini ma soprattutto di apparati didattici; libri quasi tutti e quasi sempre in linea con le disposizioni ministeriali più recenti (programmi ufficiali, circolari importanti, come quella sulla valutazione): libri tanto ricchi quanto poco differenziati sul piano teorico. Libri che, perciò, si fanno concorrenza, sostanzialmente, sul numero (e in subordine sulla varietà) degli esercizi; esercizi che comunque per il 90% riguardano le strutture e le funzioni della lingua.

4

UN PO' DI STORIA

Il libro di grammatica non è sempre stato impostato così: anzi, questa struttura è abbastanza recente.

Se ci allontaniamo dalla fisicità pura e guardiamo al 'peso' della grammatica in senso figurato, e per far questo allarghiamo l'osservazione ai dintorni del libro di testo, vediamo che non

solo la struttura ma anche il 'peso' della grammatica è cambiato molto, nel tempo. E i cambiamenti sono sempre avvenuti in concomitanza con momenti particolari della nostra storia.

Ogni grammatica scolastica si posiziona in un certo punto dello spazio delimitato da due dimensioni: il *modello teorico* prescelto, e il *destinatario* per cui è pensata. A partire dalla fine dell'Ottocento e fino agli anni Sessanta, le grammatiche d'uso pedagogico si disponevano sistematicamente, per la prima dimensione, verso il polo della grammatica formale, di tipo descrittivo e normativo, mentre per la seconda dimensione oscillavano tra il polo della 'grammatica per il discente' e quello della 'grammatica per il docente'. Si pensi, da un lato alla *Grammatica di Giannettino* di Carlo Lorenzini, e alle altre che, nel secondo Ottocento, seguirono il metodo del «dialogo galileiano» introdotto dal Lambruschini; dall'altro lato a tutte le grammatiche descrittive, che avevano come interlocutore naturale il maestro, o il professore.¹

In ogni caso, il processo di alfabetizzazione delle masse passava attraverso l'insegnamento — con l'uno o con l'altro metodo — della lingua italiana, e questo passava attraverso la grammatica scolastica. Il peso della grammatica nel processo educativo di base era perciò molto forte, all'interno delle lezioni di lingua italiana. In quella fase, non mi pare che sia mai stato posto sistematicamente e con forza il problema dell'interdisciplinarietà, o almeno quello della strumentalità didattica della lingua (e perciò della grammatica). Il peso, dunque, era tutto 'interno'.

A partire dagli anni Settanta la situazione mutò radicalmente, sotto la spinta di avvenimenti esterni e interni alla discussione sull'insegnamento della lingua.

Nel giro di pochi anni, all'interno dello spazio segnato dalle dimensioni teoria-destinatario, le nuove grammatiche scolastiche vennero a posizionarsi su assi molto diversi, e lontani, da quelle precedenti. Nella nuova configurazione, il polo del modello teorico non prevedeva più una grammatica formale di riferimento, ma un certo ventaglio di scelte teoriche (non necessa-

riamente formali). Un'animata discussione teorica aveva coinvolto il problema dell'aggiornamento scientifico e dell'efficacia didattica. Soprattutto, si era discusso molto sul modello teorico più adatto a una grammatica per la scuola. Erano intervenuti i maggiori linguisti interessati al tema, schierati sia sul fronte della 'quantità' che su quello della 'qualità' della grammatica (esplicita o implicita? Per l'allievo o per l'insegnante?). Da una parte Raffaele Simone aveva sostenuto la necessità di una 'grammatica implicita', e più tardi avrebbe difeso la causa della grammatica nozionale e della grammatica cognitiva; Domenico Parisi si era assestato, all'opposto, su posizioni nettamente 'grammaticaliste' sostenendo lo studio teorico, esplicito, della lingua su basi rigorosamente scientifiche (grammatica "razionale"); Lorenzo Renzi occupava su questo stesso fronte una posizione più arretrata ma insieme più attenta ai problemi pedagogici, teorizzando una "grammatica ragionevole"; Gaetano Berruto, infine, orientava verso una grammatica ragionevolmente "eclettica" dal punto di vista del modello teorico ma completata dalla dimensione sociolinguistica, tradizionalmente assente.

Ne era nata un'apertura verso modelli diversi, foriera di sperimentazioni — a volte molto serie, a volte avventurose — dotate di coefficienti di innovazione che la didattica precedente non poteva neppure immaginare.

Cambiamenti radicali avevano coinvolto anche il secondo dei due poli ricordati sopra, il polo del destinatario. Dall'alternanza esplicita e motivata didatticamente fra due metodi diversi (grammatica per l'allievo *versus* grammatica per l'insegnante) si era passati a una "grammatica a doppia decodifica": formalmente diretta all'allievo, e perciò scritta con i toni, spesso gli ammiccamenti, la grafica, i riferimenti ecc. calibrati su di lui, ma in realtà diretta all'insegnante; e perciò organizzata in funzione dell'aggiornamento culturale e del massimo alleggerimento possibile della fatica del professore.

C'era ancora chi teorizzava onestamente la necessità di una grammatica "dalla parte

dell'insegnante", come Mario Ambel che così scriveva: «La sua elaborazione e il suo utilizzo [sc. della grammatica] sono patrimonio e prerogativa del docente. Sono il docente e l'autore dei percorsi didattici che utilizzano e mediano i contributi delle teorie linguistiche per elaborare una Grammatica pedagogica in funzione dell'allievo, partendo cioè da presupposti e finalità pedagogiche» (Ambel 1982:185). Ma la realtà confinava questa giustissima richiesta in una posizione statisticamente del tutto marginale.

Sappiamo bene quali avvenimenti 'esterni' (ma non tanto) avevano prodotto questo sconvolgimento. Movimenti come il LEND, il GISCEL e in misura minore l'MCE sul versante pedagogico, studiosi come De Mauro e Simone sul versante linguistico avevano dato vita a una decisa, doverosa, salutare critica all'impostazione linguisticopedagogica dell'insegnamento della lingua italiana, ferma appunto alla grammatica tradizionale, prescrittiva, astratta, basata su un inesistente monolinguisimo: una grammatica che ignorava la semantica, la pragmatica, tutte le dimensioni di variabilità della lingua, e intere abilità, come il parlato e l'ascolto.

Questa frustata di vitalità si era però abbattuta su una scuola che, nella grande maggioranza, non era ancora disposta a mettere in discussione e a rinnovare la sua didattica. La crisi del modello tradizionale di grammatica aveva dato così luogo a soluzioni varie e spesso mal controllate. Da una parte la grammatica tradizionale fu sostituita dalla frettolosa applicazione delle più recenti teorie grammaticali a una "grammatica pedagogica"² inventata sui due piedi, con esiti vari: successi entusiasmanti, ma anche fallimenti, e scetticismo, disorientamento; dall'altra prese corpo un'ala radicale di anti-grammaticismo, che in certi contesti e per qualche tempo estromise duramente dalla scuola non solo la grammatica, ma — in molti casi — addirittura la didattica della lingua.

Il peso medio della grammatica (*alias* riflessione sulla lingua) all'interno dell'ora di italiano, per assurdo, decrebbe: per qualche anno in

molte - troppe - scuole si avvicinò allo zero. In compenso, cominciava ad affermarsi il "peso trasversale" dell'italiano rispetto alle altre materie d'insegnamento, riconoscendosi sempre meno saltuariamente una centralità interdisciplinare quanto meno alle abilità linguistiche. Diciamo che il 'peso' si spostava.

Del resto, l'allargamento del ventaglio delle scelte teoriche, lo spostamento dell'interesse da una grammatica di riferimento di serie B a una vera e propria "grammatica pedagogica", lo stesso affacciarsi del peso trasversale della lingua, avevano gettato le basi per una nuova oscillazione del pendolo in senso contrario.

La nuova inversione di rotta ebbe come data-simbolo il 1979, anno di pubblicazione dei nuovi *Programmi* della scuola media, che riprendevano e filtravano i risultati più costruttivi dell'intenso dibattito del decennio precedente. Non solo i nuovi libri di italiano, ma anche gli insegnanti — molti insegnanti — nella pratica didattica quotidiana, tornarono a dare peso alla grammatica, incorporando in essa le nuove dimensioni: la variabilità — diacronica, diastatica, diafasica, diatopica, diamesica —, la linguistica del testo, le quattro abilità, e persino, in qualche caso, un po' di semantica. Iniziò anche ad affacciarsi, qua e là, qualche serio tentativo di lavoro interdisciplinare, nel quale l'educazione linguistica aveva un peso notevole.

E qui iniziò, nel panorama dell'editoria di grammatiche scolastiche, una divaricazione, che si sarebbe poi progressivamente accentuata, caratterizzando addirittura gli anni Ottanta e forse Novanta: da una parte la Restaurazione riciclava — previa opportuna riverniciatura, e con la giustapposizione obbligatoria dei 'nuovi' argomenti — vecchie gloriose grammatiche tradizionali, e ne aggiungeva di nuove — bisogna dire, per lo più pessime; dall'altra la Rivoluzione, ormai divenuta semplice Riforma, riprendeva a sperimentare nuovi strumenti, più ricchi, moderni, articolati, nei quali la grammatica era strettamente funzionale all'acquisizione di competenze linguistiche e comunicative.

La grammatica, arricchita di nuove dimen-

sioni, riprendeva peso, nel processo educativo: un peso consistente in un gruppetto di grammatiche veramente "pedagogiche" — e in un numero ormai significativo di insegnanti —; un peso dichiarato, simbolico, o al massimo virtuale in un altro gruppo di grammatiche, pure molto vendute e moltissimo usate, e in un numero ancora molto, troppo alto di insegnanti.

Ora, a metà degli anni Novanta, mi sembra che si profili una fase ancora diversa, e che si preannuncia come meno esaltante delle precedenti: una fase dalla quale sembra che non ci dobbiamo aspettare grandi oscillazioni del peso della grammatica. Perché, come si suol dire in questi casi, il problema è diventato un altro.

Mentre nella maggioranza delle scuole non 'passa', di fatto, il messaggio fondamentale della trasversalità (se non in enunciazioni teoriche, e in scarse e sperimentali applicazioni, ancora troppo pionieristiche), sul fronte 'interno' la situazione si sta stabilizzando in un modo inatteso: Restaurazione e Rivoluzione-Riforma hanno fortemente ridotto la distanza che le separava, almeno nei libri di testo.

La divaricazione storica tende a sfumare: i testi più aridamente classificatori si impreciosiscono di apparati avveniristici (dalla grafica postmoderna al floppy disk: e chi non lo ha ancora fatto lo sta per fare), mentre simmetricamente i testi didatticamente più avanzati si inzeppano di minute descrizioni e di elenchi di regole, regole, eccezioni, esercizi, curiosità. Non bisogna scontentare nessuno.

Questa tendenza può essere vista come un compromesso avanzato, in nome della pedagogia moderna, e dunque un progresso esaltante e definitivo. Oppure può essere vista, in modo più disincantato, come la rinuncia a discutere, pensare, sperimentare davvero; come l'aspirazione alla marmellata di educazione linguistica, a un imminente — e non tanto lontano — superaccordo (avremo nel nostro futuro anche un inciucio grammaticale?).

Ognuno darà la sua lettura del fenomeno, giudicando sulla base della propria esperienza. Sta di fatto che si tratta di una fase nuova, per spiegare la quale non basta più fare il solito

passo indietro negli anni, né basta il riferimento alle discussioni dei linguisti e dei pedagogisti: servono altri strumenti, che non possiede né l'insegnante di lettere né il linguista.

Proverò solo a fare, su questa strada, qualche considerazione di buon senso, riflettendo ad alta voce sulla nuova mega-variabile, non linguistica e non didattica, che è a mio avviso responsabile di questa strana impasse: il Mercato. È il Mercato, che ha invaso, e ha ancora una volta trasformato lo spazio che era prima individuato — e determinato — dai due assi teoria-destinatario e dalla dimensione 'peso'.

5

SUA MAESTÀ IL MERCATO

Il processo è cominciato, anche in questo caso, più o meno da un quarto di secolo. Si può dire che l'attenzione delle case editrici ai bisogni del mercato si è risvegliata a partire dal momento in cui la figura dell'editore si è venuta configurando prima come quella dell'editore/imprenditore (primi anni Settanta) e poi come impresa organizzata, spesso caratterizzata dalla concentrazione della produzione nelle mani di pochi editori³. Il processo è stato relativamente rapido. Oggi è comunemente accettata la massima secondo cui l'editore di successo non è quello che riesce a produrre un buon libro a costi contenuti, ma quello che produce il testo più rispondente alle esigenze del mercato. La differenza è solo in apparenza minima.

Nella logica della moderna distribuzione commerciale, in arene fortemente competitive, l'editore ha accelerato i processi di innovazione del suo prodotto, passando gradualmente a produrre e proporre non tanto libri quanto 'pacchetti utilità', nei quali il testo vero e proprio deve essere accompagnato da strumenti aggiuntivi, di qualche utilità per il lavoro dell'insegnante. In questa ottica il 'blocco esercizi' — ecco che ritornano gli Esercizi — ha la stessa funzione dell'atlantino per il testo di geografia, dell'audiocassetta per le lingue straniere, del floppy disk o della videocassetta per l'educazione artistica, ecc. Si tratta di 'plus', consigliati da-

gli esperti 'esterni' (i pedagogisti) e sollecitati al *team* dei creativi (in questo caso, gli autori), 'plus' commercialmente finalizzati al lavoro di *pressing* sull'insegnante, con lo scopo di invogliarlo ad adottare il libro.

In questa funzione il 'pacchetto utilità' agisce sinergicamente con strumenti extratestuali di vario genere, studiati e messi in opera in una o più delle maglie della catena distributiva: dalla relazione preconfezionata sul libro da adottare alla sponsorizzazione di incontri culturali, dalle 'promozioni' di vario tipo alla pubblicazione e distribuzione gratuita di riviste per docenti, sino — in qualche caso-limite — a piccoli *cadeaux* personali (quasi sempre libri) per l'insegnante o gli insegnanti-leader della scuola, o di un gruppo di docenti.

Non bisogna dimenticare, infatti, che l'editoria scolastica ha una sua specificità: deve tarare il suo prodotto non sul target dei consumatori effettivi (gli alunni), ma su quello dei "decisori d'acquisto" (i professori). Sofferimoci su questa 'anomalia' — dal punto di vista del marketing —, perché essa produce importanti riflessi *à rebours* sulle caratteristiche intrinseche della grammatica scolastica.

Il libro di testo che punta a una posizione non di nicchia, quello che con un'immagine radiofonica potremmo definire il libro 'generalista', viene tarato inevitabilmente sulle esigenze dell'insegnante 'medio' (o meglio, prevalente), e su quelle che l'insegnante 'medio prevalente' suppone siano le esigenze degli alunni. Accade così che proprio i testi che puntano al successo maggiore finiscono col riflettere le esigenze di quel gran numero di insegnanti che, scossi dal rinnovamento degli anni Settanta, delusi da una lunga latitanza ministeriale, non ricavando dal loro ingrato lavoro i riconoscimenti e l'apprezzamento che sentono di meritare, hanno subito nel tempo un processo di involuzione — o di fossilizzazione — nella metodologia e nell'adeguamento dei supporti didattici. E questi insegnanti vogliono soprattutto tanti, tanti esercizi: non per "utilizzare e mediare i contributi delle teorie linguistiche partendo da presupposti e finalità pedagogiche", come diceva Ambel, né

per avere suggerimenti per costruire percorsi didattici personalizzati, ma proprio per standardizzare e semplificare il proprio lavoro.

Questo orientamento sulle esigenze dell'insegnante 'medio prevalente' è del resto perfettamente coerente con l'orientamento che deriva da un'altra scelta di mercato del libro 'generalista': cercare di coprire tutti i segmenti di domanda, accentuando le caratteristiche di prodotto 'neutro', cioè non mirato su specifici target di domanda, ovvero su scelte teoriche che limiterebbero il numero dei potenziali decisori d'acquisto. È così che, sul piano del modello grammaticale e didattico, si spiega quella che abbiamo prima definito tecnica dell'accumulo: la grammatica descrittiva e normativa si somma al più moderno discorso delle 'varietà di lingua'; la dimensione diacronica tradizionale (etimologie, storie di parole) si somma alla variazione diafasica e diastratica; la stilistica alla sociolinguistica, un pezzetto di grammatica cognitiva a un pezzetto di grammatica testuale ecc.. In modo che, nell'abbondanza, ogni insegnante possa ritagliare il 'pezzo' che preferisce, senza dover neppure scoprire le sue posizioni.

L'acquisizione di firme prestigiose della linguistica italiana risponde anch'essa alla necessità — specifica di questa fase di evoluzione delle competenze distintive delle imprese di editoria scolastica — di generare innovazione e, nello stesso tempo, di 'internalizzare' — come dicono gli economisti — le risorse esterne.

Grammatica dell'accumulo + strumenti di facilitazione del lavoro + avallo di firme prestigiose (+, eventualmente, politica del gadget): questa sembra oggi la ricetta vincente.

Poco ideologicamente, ma realisticamente, mi pare che così si possano spiegare le varie 'stranezze' che abbiamo sin qui rilevato: il peso fisico eccessivo dei libri — che non è riducibile se nel settore non si sviluppano strategie più diversificate e più sperimentali delle attuali —, la crescita esponenziale nel numero degli esercizi (peraltro focalizzati quasi solo sulla riflessione sulla lingua), contraddizioni come l'introduzione generalizzata della 'linguistica della variazione' da una parte e l'assoluta centralità del tradi-

zionale apprendimento passivo della morfologia e della sintassi dall'altra; nonché la tendenza a rendere 'belli' e accattivanti i modelli teorici più tradizionali, piuttosto che a sperimentare seriamente modelli nuovi. Salvo eccezioni, s'intende: le quali, curiosamente, riguardano più piccole case dotate di spirito d'avventura e di entusiasmo per la sperimentazione, che i colossi dell'editoria.

Questa tendenza, del resto, sembra confermarsi anche per l'immediato futuro. Proiettando il modello di sviluppo attuale nel futuro prossimo, è facile prevedere che proseguirà l'orientamento *sul servizio* più che *sul prodotto*. Quanto all'arena competitiva in cui si muove l'editoria scolastica, il modello di sviluppo oggi inferibile dal posizionamento strategico delle aziende prevede: (a) l'ulteriore evoluzione della morfologia competitiva, nella direzione che va dall'*efficacia* (che implica: dominio della differenziazione e della concentrazione delle aziende presenti nell'arena) all'*efficienza* (che vuol dire: scarsa differenziazione, forte concentrazione), (b) un nuovo sviluppo dell'innovazione, nelle stesse direzioni che abbiamo già individuate; (c) un'ancora più forte aggregazione di risorse esterne.

BIBLIOGRAFIA

- Mario Ambel, *Grammatiche e didattica*, in M. Ambel (a cura di), *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1982.
- Anna Ciliberti, *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Stefano Gensini, *Quei 'manualletti' pensati e poi scomparsi*, «Italiano e oltre» X, (1995), 231-240.

6

UNA MORALE

Se la diagnosi che ho accennato è corretta, allora oggi non è più vero — e a maggior ragione non lo sarà domani — che l'insegnante debba fare i conti con quello che offre il mercato. Al contrario, nel mercato scolastico moderno, la sua professionalità, i suoi bisogni, le sue propensioni, i suoi problemi orientano e orienteranno, condizionano e condizioneranno, direttamente ma soprattutto indirettamente, le scelte editoriali. Per questa strada anche il peso, fisico e metaforico, della grammatica, potrebbe cambiare: non per decreto del Ministro, ma per saggezza del Professore.

Il cui potere reale sta proprio nel fatto che, in una certa prospettiva, è diventato un semplice "decisore d'acquisto".

Per assurdo, proprio le concentrazioni editoriali hanno fatto sì che il potere di condizionare le scelte editoriali tornasse — almeno in buona parte — al cosiddetto "corpo docente".

A pensarci bene, questa è un'arma potente, nelle mani di chi ancora crede — o credesse — nella scuola.

¹ Le posizioni furono anche più sfumate: ricordo solo, nel primo dopoguerra, la serie dei Manualletti "per la difesa della lingua" ideati da Ernesto Monaci: il quale avvertiva che l'insegnante deve prendere solo lo spunto dai materiali che i Manualletti presentano, e deve trovare autonomamente il modo "per comunicar la materia alle classi", se non "si verrebbe ad abbassare l'ufficio dell'insegnante, riducendolo ad essere qualcosa di non troppo dissimile da un grammofono". Cfr. Gensini (1995:237).

² Nel senso di: una grammatica che "presenta i fatti di una lingua in modo tale da renderli accessibili al discente" (Ciliberti 1991: 12).

³ Ad esempio, nel 1992 le prime 4 imprese operanti nello scolastico occupavano il 30,2% del mercato, e le prime 8 il 49,9% (fonte Databank).

«L'Ulivo fa festa» Me 22.4.96, «Ha vinto l'Ulivo» Re 22.4.96, «L'Italia sceglie l'Ulivo» So 23.4.96, «Grande Ulivo» Un 22.4.96: sono i titoli di alcuni fra i maggiori quotidiani dedicati alle elezioni politiche di domenica 21 aprile, vinte da una coalizione (o *rassemblement*, secondo un termine venuto in voga due anni fa e già decaduto) di centro-sinistra denominata appunto *l'Ulivo* e avente un ramoscello d'ulivo come simbolo.

«Ed essa [colomba] tornò a lui sulla sera portando in bocca un ramoscello d'olivo con verdi foglie (*portans rammum olivae virentibus foliis in ore suo*)»: con queste parole nella *Genesi* (8, 11) viene annunciata la fine del diluvio universale: e il ramoscello d'olivo, che in altri luoghi biblici aveva avuto una diversa simbologia (per esempio nei *Salmi* 54, 10 rappresenta la giustizia, in *Ecclesiaste* 24, 19 rappresenta la sapienza), diventa il simbolo universale della pace, e con tale valore viene portato da ambasciatori e messaggeri («Come a messagger che porta olivo» dice Dante (*Purg.*, 2-70), e Giovanni Villani («Madonne lettere e messi con olivo al nostro comune»). Così l'espressione *portare l'ulivo* viene a significare «esser messaggero di pace», spiegano il Buti («li ambasciatori soleano portare lo ramo dell'ulivo quando andavano ad acquistare nuova amistà») e Piero Vittori («quegli che andavano a domandar pace... portavano in mano un ramoscello d'olivo»).

Ramoscelli d'ulivo, oltre che rami di palma (*omnes ramos tenentes alii palmarum, alii olivarum*), erano agitati dal-

PORTARE L'ULIVO

di
Augusta Forconi

Tiene uno di loro lo scettro con l'occhio della provvidenza, l'altro il ramo di ulivo della pace.

G. Pietro Bellori (1613-1896)

la popolazione di Gerusalemme per salutare l'entrata di Gesù nella città (così il Cavalca: «Di Cristo ancora si legge che... fu ricevuto venendo da Betania in Jerusalem colli ulivi e con molti onori e gloria»), sì che *domenica dell'ulivo* (o *delle palme*, o poeticamente *festa dell'ulivo*) è detta la ricorrenza di tale evento, che cade nella domenica precedente la Pasqua.

Secondo la mitologia greca, l'ulivo fu donato agli uomini dalla dea Atena Pallade, alla quale esso era sacro, come ricordano il Boccaccio («il palido ulivo, caro a Pallade molto»), il Tasso («l'oliva, ch'è arbore di Palla, è segno di pace») e il Parini («nel fertil suolo di palladi ulivi»).

L'olivo, si sa, è una pianta tipicamente mediterranea e ha molte varietà; Marco Lastri, un poligrafo fiorentino del Settecento, nel suo *Corso di agricoltura* arriva a contarne ben trentadue solo in Toscana: «Quello... che deve far meraviglia sì è che... no-

tasse nel territorio fiorentino non meno di trentadue fra specie e varietà d'ulivi»; tra queste varietà è compreso *l'ulivo selvatico*, che è più piccolo e spinoso di quello domestico, come osserva il cinquecentista umbro Casto Durante nel suo *Herbario novo*: «Gli olivi salvaticchi sono molto più piccoli dei domestici, spinosi e di più brevi fronde».

Dotato di eccezionale longevità (messa in risalto da Galileo: «i peschi, gli ulivi hanno pur radici nei medesimi terreni, sono esposti ai medesimi freddi, ai medesimi caldi, alle medesime piogge, e venti, e in somma alle medesime contrarietà: e pur quelli vengono distrutti in breve tempo, e questi vivono molte centinaia d'anni»), l'ulivo ha un legno robustissimo (testimonia Melchiorre Gioia «il legno d'ulivo... è durissimo e bellissimo, può servire a diversi usi»), paragonabile per qualità e durata soltanto a quello della quercia (scrive Francesco di Giorgio Martini, senese del Quattrocento: «quelli legni che non si putrefanno in acqua ovvero sotto terra allo umido sono... la quercia, lo olivo sopra tutti»); nemico dei climi esasperati e dei colori troppo accesi (notava Giambattista Alberti «lo ulivo fugge il troppo caldo e anche il troppo freddo»), deve guardarsi dall'assalto di fastidiosi parassiti quali *tignole* e *mosche dell'ulivo* pronte a gettarsi sui suoi frutti (raccomanda infatti il già citato Lastri: «tanto con la tignola che con la mosca dell'ulivo sarà bene cogliere le ulive presto negli anni... così nell'anno consecutivo seguirà un guasto minore da questi insetti»).

L'Università degli Studi di Trieste, la Facoltà di Lettere e Filosofia, il Dipartimento di Italianistica Linguistica Comunicazione Spettacolo, il Centro per l'insegnamento dell'italiano all'estero, la Facoltà di Scienze della Formazione, il Laboratorio per la Didattica della Letteratura italiana, i CIDI di Trieste, Carnia, Pordenone, Treviso e Venezia, la Regione Friuli-Venezia Giulia, l'IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, Italiano & oltre, La Nuova Italia Editrice organizzano il

Seminario di studi e aggiornamento

INSEGNARE ITALIANO NELLA SCUOLA DEL 2000

Trieste, 7-8-9 novembre 1996

Aula Magna dell'Università di Trieste

Piazzale Europa, 1

Le accelerazioni tecnologiche che stanno rivoluzionando il mondo contemporaneo sollecitano anche le tradizioni più consolidate, inserendo punti di discontinuità in tutti i processi di apprendimento e offrendo nuovi motivi di riflessione teorica.

A tale esigenza di ripensamento non può restare estraneo lo studio della lingua italiana, appresa dai parlanti nativi come un fatto naturale e per questo spesso fatta oggetto di considerazioni impressionistiche o regno dell'ovvio, ma attraversata in realtà da fatti sempre più nuovi, non solo perché arricchita nel suo lessico da un alto numero di neologismi.

L'italiano è certamente cambiato, ma la consapevolezza di questo suo carattere dinamico si fa strada lentamente. È venuto ora invece il momento di studiare l'italiano «nell'orizzonte della complessità», alla luce di nuovi strumenti teorici, rendendo proficuo lo stretto raccordo tra ricerca e insegnamento.

Il Seminario costituisce corso di formazione — valido su tutto il territorio nazionale — ai fini dell'aggiornamento per l'avanzamento stipendiale del personale direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado, ai sensi della Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 376 del 23 dicembre 1995. Ai partecipanti, regolarmente iscritti, verrà rilasciato un attestato di frequenza.

Per informazioni e iscrizioni:

Marina Rovis e Lorella Coceani, Università di Trieste
Ripartizione Promozione tel. 040/6763551-571063 - fax 040/571071

Indirizzo Internet: WWW.UNIV.TRIESTE.IT/NIRITAL/CONVEGNO.HTML

Parlare in classe

P

arlare in classe' è cosa ancora poco conveniente per uno studente perché chi 'parla in classe'

viola in un colpo solo tutte le millenarie regole di comunicazione che vigono nelle aule di tutto il mondo. Viola in particolare le due più ferree: "in classe si par-

la solo di contenuti scolastici" e "lo studente deve rivolgersi solo al professore e deve farlo in modo formale".

Con i suoi *Speciali* «I&O» sta cercando da tempo di suggerire che invece 'parlare a scuola' si può e che anzi per certi versi si debba. Si debba cioè riflettere sul cospicuo potenziale educativo nascosto nelle regole di conversazione e di scambio di idee che mettiamo in moto nelle comunicazioni 'normali'; nei

modi in cui sosteniamo argomenti, se ne abbiamo, per convincere; nelle strategie che attuiamo per arrivare a capire con precisione quello che ci viene detto.

Ci si accorge cioè che, se portate in classe, le regole del parlare 'comune' possono avvicinare di molto il 'fuori' al 'dentro' della scuola e aiutano a imparare meglio e di più — rendendo un po' ridicolo 'parlare in classe' alla vecchia maniera —.

Insegni? No, comunico

Dario Corno

ALCUNI ASPETTI
DEL COMUNICARE
DIVENTATI IMPORTANTI
PER L'EDUCAZIONE
LINGUISTICA

1 GATTI SIAMESI

C

he oggi stiamo vivendo l'era della comunicazione, è un'affermazione banale. Lo dicono tutti, i media come le persone, in un martellante processo di indottrinamento per cui questi tempi sono contraddistinti da una rivisitazione del detto cartesiano che sembra diventare «Comunico,

dunque sono». Naturalmente, la comunicazione non è nata oggi, né è da oggi che esistono discipline che se ne occupano per vocazione naturale (la linguistica, la retorica, la semiotica). E tuttavia la sensazione è quella di vivere all'interno di quelle «rivo-

luzioni culturali inavvertite» (Simone, 1991) che attraversano la storia senza che i suoi contemporanei se ne accorgano compiutamente. Derrick de Kerckhove (1995), ad esempio ha sostenuto che ciò che sta capitando oggi è paragonabile al VI sec. a.C., quando la potente innovazione dell'alfabeto iniziò a disegnare nuovi e straordinari scenari culturali presso i Greci.

Se le cose stanno davvero così, che ne è della comunicazione a scuola? Che cosa è successo? Ci sono davvero delle novità irresistibili nel nostro modo di procedere a educare al linguaggio? Ovviamente si tratta di domande particolarmente impegnative alle quali non si può rispondere qui in maniera esaustiva. È però possibile proporre alcune semplici considerazioni sul mutamento complessivo del comunicare e sul perché potrebbe valere la pena di riflettere più a fondo intorno a che cosa esattamente signi-

fichi porre l'insegnare e l'apprendere linguaggio sotto l'egida della comunicazione.

Per farlo, proviamo — modificandolo leggermente — con un noto esempio del filosofo americano Hillary Putnam, il padre riconosciuto di una versione «realista» del pensare la comunicazione. Supponiamo di trovarci in un liceo in cui si insegna la lingua thailandese (di quel paese cioè già noto come *Siam*). In questa lingua c'è una parola, *meew*, che i dizionari traducono come «gatto». Questa parola ci consegna dunque un'idea stereotipa di quelli che sono i gatti in Thailandia. Ora, supponendo che la maggior parte dei *meew* che vivono in Thailandia siano — come di fatto è — «gatti siamesi», il problema è: come tradurremmo *meew*, con *gatto* o con *gatto siamese*?

Naturalmente, chi si è già cimentato in traduzioni sa benissimo che sarà possibile tradurre questa parola a seconda dei diversi contesti: potremo usare *gatto siamese*, *micio*, *gatto maschio* o ancora *soriano* e così via. Ma il problema resta, perché non è affatto sicuro che esista una traduzione migliore di altre. Tutto dipende dal posto in cui la parola si trova, dal modo complessivo con cui vogliamo ricreare nella nostra lingua quello che la lingua in origine ci vuole dire (comunicare). In breve, la traduzione è impossibile senza un contesto comunicativo che la renda efficace.

Si tratta di un punto importante e che è decisamente più pratico di quanto possa sembrare. Il problema è non forzare i *gatti siamesi* a diventare *gatti dei fori romani* ed è questo a rendere l'esempio particolarmente significativo per capire la natura della comunicazione. Ciò che potrebbe risultare significativo della comunicazione oggi è proprio questa idea che comunicare significa anzitutto metter qualcosa in comune senza pretendere che esista una pianificazione forzata in direzione di una lingua piuttosto di un'altra.

Per capire meglio questo punto, consideriamo una situazione che è comune a tutte

le persone che vivono e lavorano a scuola, e cioè il cosiddetto problema della «multietnia». Questo aspetto nuovo delle nostre aule ha portato lodevolmente all'attenzione dei libri di testo e della nostra sensibilità altre culture, con parole e testi diversi. I curricoli dei nostri studenti occidentali sembrano così disegnarsi secondo nuove prospettive, ad esempio l'idea che tutti dovrebbero imparare qualcosa sulle culture non europee. Ma imparare qualcosa che non conosciamo di una cultura è, nonostante tutto, un modo vecchio di pensare la comunicazione, perché venire a sapere qualcosa che non si sapeva di una cultura non significa necessariamente entrare in comunicazione con quella cultura. Il problema è invece cercare di mettere in dialogo, concreto e vivo, le due culture, perché da questo incontro ne scaturisca *una sola* comunità umana (cfr. su questo punto Rorty, 1996). Detto in termini rozzi, ma chiari: non si comunica perché si costruisce un'identità vanificando le differenze, ma perché è dal rispetto delle differenze che può risultare un accordo sulle identità che ci uniscono.

2

TRE MODELLI

Curiosamente, questo modo di pensare la comunicazione si è riflesso nell'evoluzione dei modelli che sono stati elaborati per spiegarla. Il fatto è che spiegare la comunicazione è stato costantemente un'impresa ardua: lo stesso termine (*comunicazione*) pare che esista in circa 126 definizioni diverse (Morcellini e Fatelli, p. 120). La sua sola costante sarebbe rappresentata dall'idea di *processo*, e cioè dall'idea secondo cui comunicare è un'attività umana suddivisa in fasi.

In realtà, se si esaminano i «modelli del comunicare» a partire dalla II guerra mondiale per venire a oggi, è possibile notare come esistano almeno tre modelli principali che potremmo chiamare (a) *mo-*

dello *lineare classico*, (b) *modello interattivo* e (c) *modello dialogico*. Ora, il curioso è che ciascun modello sembra a fondamento di didattiche profondamente diverse e dunque in grado di mettere in risalto aspetti differenti (la centralità del sapere, la centralità del discente, la centralità del comunicare).

A. Modello lineare classico. Questo modello è il più noto ed è presente praticamente in tutti i testi in uso nelle scuole. Esso consiste semplicemente in una serie di ruoli necessari all'evento comunicativo (tipo *messaggio*, *ricevente*, *canale*, *codice*, ecc.) e in una freccia orientata che va dal Mittente al Ricevente e dovrebbe dare l'idea del «trasferimento di un Messaggio». Come è noto, si tratta in questo caso della semplificazione di un altro modello: uno dei più noti linguisti e semiologi del novecento, Roman Jakobson, avrebbe prelevato e perfezionato in termini umanistici un modello di tipo ingegneristico proposto durante la seconda guerra mondiale da due specialisti, Shannon e Weaver, che se ne servivano per migliorare le comunicazioni sul fronte delle operazioni belliche.

Il modello di Jakobson ha comunque degli innegabili vantaggi: è chiaro, semplice e diffonde un lessico comune necessario per capire gli elementi del comunicare. Ma è stato osservato che esso dice molto poco del fenomeno comunicativo perché tende a pensare all'informazione (al messaggio) come a qualcosa che permane invariato nel processo. In base a questo modello, ad esempio, saremmo forzati a dire che un *gatto* e un *meow* sono la stessa cosa. Per questa ragione, c'è stato chi (Ong, 1982), l'ha definito *modello della tubatura* o della *condotta* o, più semplicemente, del *tubo*, proprio per indicare il suo limite principale: il messaggio in una comunicazione non è come l'acqua che va da un punto A a un punto B restando inalterata. La critica centrale è che nel comunicare non «si passano» i messaggi, ma «si costruiscono».

Tradotto in termini didattici, il modello lineare classico dà vigore all'idea del «sape-

re forte» ancora così tenacemente resistente nelle pratiche di istruzione (soprattutto nel triennio delle superiori). Da questo punto di vista, il modello è quello triplice del «contenuto-spiegazione-interrogazione» (si veda a questo proposito l'articolo di D. Bertocchi in questo stesso *Speciale*).

B. Modello interattivo. È dagli inizi degli anni Settanta che il modello lineare classico comincia a denunciare le sue debolezze soprattutto sotto la spinta di un nuovo atteggiamento nei confronti del comunicare, favorito da un'attenzione speciale per la *pragmatica* e cioè per i rapporti che legano l'interlocutore con l'azioni linguistiche e non. Da questo punto di vista, il modello semplicemente si raddoppia perché tiene conto non solo della freccia che unisce il Mittente al Ricevente, ma anche di quella che trasforma il Ricevente in Mittente entro un circuito che ha le caratteristiche di una spirale. Acquista così un peso preponderante l'idea che nel comunicare abbia largo spazio l'«interattività» secondo le caratteristiche tipiche della conversazione, ad esempio, che ne diventa il modello centrale.

E tuttavia, anche in questo caso, si ha l'impressione che pensare la comunicazione come qualcosa in cui il messaggio «va-e-viene» tra due attori sociali non renda pienamente conto delle specificità della comunicazione. E che, come osserva Ong, l'informazione continua a presentarsi come una sorta di pacco postale o meglio ancora come una pallina da tennis (al riguardo, Ong parla esplicitamente di modello della «partita a tennis»). Infatti, se bastasse la sola idea di interattività a fondare la comunicazione, allora la macchina distributrice di bibite calde, il bancomat o il viacard rappresenterebbero al meglio la vera natura dello scambio simbolico.

Questo modello ha comunque significato un potente aggiustamento della didattica in direzione pragmatica, con l'idea conseguente del sapere che continua a essere «oggetto trasferito», ma riservando al discente un aspetto più collaborativo nel con-

durre l'interazione con il suo docente. È il trionfo degli esercizi (per i quali si veda, in questo stesso *Speciale*, l'articolo di M. Ceragioli), del computer 'prima maniera', della programmazione scandita in fasi precise e immutabili e in taluni casi anche del 'fai-da-te'. Sotto questo rispetto, perde di consistenza l'idea del «sapere forte» e acquista un peso di rilievo la convinzione che sapere è dimostrare di «saper fare» (notissimo l'esempio di Eco, secondo cui ciò che conta non è tanto sapere quando è nato o che cosa ha fatto Napoleone, ma riuscire a consultare una biblioteca per trovare il libro che ne parli).

C. Il modello dialogico. Sul finire degli anni Ottanta e in questi anni Novanta, la comunicazione entra sulla scena, come si diceva all'inizio, con un peso del tutto nuovo, anche in conseguenza delle travolgenti novità tecnologiche (dal telefono cellulare, a Internet, alla realtà virtuale). Il risultato è che riprende vivacità la discussione intorno a che possa davvero voler dire comunicare e soprattutto intorno a che idea dobbiamo farci di ciò che costituisce un «significato». Semplificando molto, si può dire che riprendono contemporaneamente vigore molte delle idee tipiche della psicologia dello sviluppo (Vygotskij, Bruner), della linguistica (Benveniste, De Mauro), della filosofia (Grice, Searle) e della semiotica (Bachtin, Lotman, Uspenskij, Greimas). La nozione che accomuna discipline e posizioni così diverse è che il significato è un fatto pubblico (sociale) e che comunicare significa contrattare la propria intenzione di «essere dentro la comunicazione». In breve, la comunicazione sociale sembra ormai giunta a un livello di maturità tale per cui si forma una consapevolezza più distinta e solida di che cosa significa esattamente «scambiarsi delle informazioni». L'immagine più convincente di un'idea del genere sembra essere quella del *palcoscenico*: come sul palcoscenico ogni attore è consapevole di usare una maschera che ne definisce i rapporti con gli altri, così nella comunicazione gli attori sociali diventano consapevoli che il si-

gnificato è un fatto pubblico che scaturisce dallo scambio non solo delle informazioni, ma anche delle interpretazioni, secondo una caratteristica tipica del «dialogo», quella per cui dialogare è «costruire assieme» i percorsi interpretativi. In pratica è come se esistessero *due* modelli della comunicazione: uno in cui mittente e ricevente sono le concrete persone che entrano in uno scambio simbolico; e uno che è invece contenuto all'interno del messaggio stesso (come potremmo spiegare altrimenti gli spot pubblicitari?).

Tradotto in termini didattici, il modello dialogico sembra indicare uno spostamento significativo nei termini di quel sapere che viene negoziato a scuola. Il fatto è che occorre tenere conto delle mutate condizioni di consumo sociale delle informazioni. Si può trascurare il fatto che la maggior parte dei bambini passa 30 ore a settimana — spesso da sola — di fronte alla tv? che in molti casi — accendendo il proprio computer personale — essa ha accesso a una quantità impressionante di dati? Rispetto a solo venti anni fa, lo scenario si è radicalmente modificato e accanto alla finalità didattica di «educare al sapere» il modello dialogico sembrerebbe indicare la finalità dell'«accompagnare la crescita della persona», per cui alla fine l'insegnante 'cresce di livello' perché non è soltanto chi attrezza il discente sul piano del sapere forte, ma è soprattutto chi accompagna il più giovane alla conquista dei propri spazi di comunicazione, in quanto ne media il rapporto con l'esorbitante quantità di informazione esterna (cfr. Pontecorvo, 1993, a questo riguardo).

3

COMUNITÀ DI DISCORSI

Questo modo di pensare la comunicazione sembra spingere con più consistenza l'educazione linguistica verso un recupero del parlato e dello scritto come forme effettive del comunicare in aula, in quanto strumenti di co-costruzione delle conoscenze «alunni-docenti». L'aula diventa così

uno spazio per una comunità di discorsi, dove (1) si definiscono reciprocamente i ruoli, (2) si distribuiscono i compiti comunicativi e (3) si costruisce e condivide un patrimonio comune di conoscenza ritagliato sull'esigenza della situazione in cui si opera (nella convinzione che «meno può essere di più»).

E tuttavia, indicare questo nuovo (o semplicemente rivivificato) scenario non significa affatto che il modello dialogico spazzi via con severità i modelli che l'hanno preceduto. Al contrario, come spesso avviene per i mezzi di comunicazione, ogni modello presuppone il precedente e cresce su quello, mettendosi in taluni casi al suo servizio. Costruire dialogicamente una conoscenza vuol semplicemente dire trasformare la linearità classica della formazione di sapere in una circolarità comunitaria. In tal caso, il soggetto che apprende è assieme mittente e ricevente del proprio diritto di accedere alle conoscenze, alla testualità, alla comunicazione.

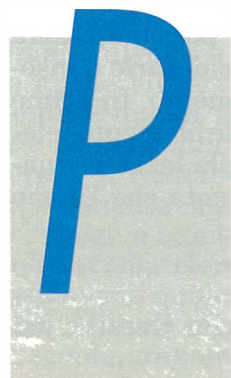


Avviamo il discorso

Daniela Bertocchi

1

MOSSE DI APERTURA



Per aprire una conversazione, si usano particolari *routine*: esse vengono realizzate in modi più o meno strettamente determinati dalla situazione e dai ruoli degli interlocutori. Ad esempio, l'insegnante che incontra il Preside nell'atrio della scuola,

B I B L I O G R A F I A

- D. Bertocchi, *Imparare a più voci*, in *Thèuth*, 2-3, 1995, pp. 4-8.
 D. Corno, *Dalla comunicazione al testo. Una prospettiva semiotica*, Centro Scientifico Editore, Torino 1996.
 D. de Kerckhove, *La civilizzazione video-cristiana*, Feltrinelli, Milano 1995 (ed. orig. 1990).
 M. Morcellini e G. Fatelli, *Le scienze della comunicazione. Modelli e percorsi disciplinari*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.
 W. Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna 1986 (ed. orig. 1982).
 C. Pontecorvo, *La scuola come luogo di mediazione culturale*, in R. Simone (a cura di), *Alfabeti del sapere*, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 153-163.
 R. Rorty, *Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996 (ed. orig. 1982-1989).
 R. Simone, *Il testo che si legge e il testo che si guarda*, «Italiano e oltre», VI, (1991), pp. 15-29.

I CARATTERI E LE FINALITÀ DEI DISCORSI CONTENUTI NELLE MOSSE DI APERTURA

se intende avviare una conversazione, probabilmente lo farà non solo con un saluto cortese, ma anche chiedendo il permesso di dare avvio alla conversazione stessa («Mi scusi, posso chiederle una cosa? Ha un attimo di tempo?»).

L'avvio di una conversazione tra amici o in famiglia può essere assai più rapido e meno formale. In ogni caso, l'apertura spesso fornisce già agli interlocutori una serie di informazioni, ad esempio sullo stato d'animo dell'altro, sui 'tempi' che la situazione ammette, probabilmente anche qualche indizio sulla probabile progressio-

ne tematica. È dunque una fase molto importante, che, anche se in modo implicito, definisce una sorta di «contratto comunicativo».

Le modalità dell'apertura sono assai significative anche in quella particolare interazione comunicativa finalizzata che è la lezione: il momento dell'ingresso dell'insegnante in classe e dell'avvio della lezione cambia non solo a seconda della situazione per così dire oggettiva (ad esempio c'è una grande e ovvia differenza a seconda che gli interlocutori siano bambini di 6 anni o ragazzi di 18), ma anche a seconda dello stile comunicativo dell'insegnante e della sua intenzionalità specifica in un particolare momento.

Cominciamo dall'analisi di due esempi.

- (1) *«Buongiorno, ragazzi... Cominciamo... Dunque... eh proseguendo il discorso che abbiamo lasciato interrotto ieri a proposito della possibilità di realizzare un ciclo utilizzando come fluido l'acqua il vapor d'acqua quelle cose lì... c'eravamo fermati a un certo punto dicendo beh non generalizziamo. Poi adesso vedremo come si conclude questo discorso».*
- (2) *«Buon giorno, come va? [l'insegnante tiene in mano una grossa busta] Che cos'è? [riprendendo le domande dei ragazzi] Penso che ci abbiano risposto i nostri corrispondenti... Se vi sedete... sì... qui intorno... così... possiamo guardare tutti insieme».*

Se vogliamo usare una metafora, potremmo definire l'esempio (1) come un inizio «capitolo di libro». L'insegnante si aggancia esplicitamente a un «discorso» lasciato interrotto nella lezione precedente e informa che intende proseguirlo e concluderlo. È un'apertura centrata sul contenuto (si enuncia subito il tema della lezione: un qualche tipo di ciclo termico) e

sostanzialmente all'indietro (ci si aggancia cioè a qualcosa che si è detto prima). C'è tuttavia anche una blanda proiezione in avanti (definizione di intenzionalità: «adesso vedremo come si conclude questo discorso»).

Formulando delle inferenze forse non del tutto arbitrarie, possiamo ricavare da questa apertura l'immagine che, probabilmente, l'insegnante ha dell'insieme delle lezioni: dei blocchi organici di contenuto, che si susseguono ordinatamente e sequenzialmente, come i capitoli in un manuale.

La seconda lezione si apre su un fatto contingente, non sappiamo fino a che punto programmato, come tempi, dall'insegnante stessa. Potremmo definire, comunque, l'avvio come di esplorazione (si intende esplorare un materiale che, pare, non sia conosciuto nello specifico neppure dall'insegnante). L'apertura è in avanti (si esplicita ciò che si farà) e ha anche un contenuto di organizzazione della classe (creare le condizioni per compiere una certa azione).

È interessante notare che il contatto (la presa d'atto da parte dei ragazzi che l'insegnante è entrata in classe e che si sta per avviare l'evento comunicativo «lezione») è innescato non solo dal saluto, ma soprattutto dalla presenza di un oggetto: la busta, su cui si focalizza subito l'attenzione generale. Da questo punto di vista, potremmo definire questo avvio come ostensivo (si mostra qualcosa, prima di parlarne).

Nell'analisi dei due esempi, ho introdotto alcune categorie che credo possano essere pertinenti: ora vorrei reconsiderarle e inserirle in un quadro di riferimento. In primo luogo: consideriamo su quale elemento (elementi) è centrato l'avvio della lezione: analizzando diverse lezioni si nota che l'avvio può essere centrato:

- (a) sugli allievi
- (b) sul contenuto
- (c) sull'organizzazione della classe e sul compito.

2

AVVIO CENTRATO SUGLI ALLIEVI

- (3) «Dunque, sono tre giorni che non ci vediamo... mi sembra... sì, da venerdì... Tutto bene? È tornato Facchini o è ancora malato?».
- (4) «Ah, bene, avete portato i libri da casa come avevamo detto... Tutti li avete portati?... Così possiamo cominciare a organizzare la nostra lettura libera».
- (5) «Alla fine della volta scorsa eravate stanchi, cosa dite... Oggi ho pensato di continuare la lettura dell'Odissea in un modo diverso. Vediamo chi indovina come».

In (3), (4) e (5), tutti esempi di una classe prima media, sembrano prevalere rispettivamente: la necessità di ristabilire un contatto, con l'insegnante che 'getta un ponte' sui giorni che sono trascorsi e si interessa anche specificamente delle vicende di un allievo; il rinforzo della motivazione rispetto all'attività che si intende avviare; il recupero della motivazione per un'attività che, evidentemente, è già stata intrapresa e non ha funzionato bene, in (5). Anche in questi esempi si nota il rapporto tra ripresa «all'indietro» e proiezione «in avanti».

Come mostrano anche diversi indizi linguistici, l'apertura è la cerniera tra quanto è successo in precedenza, che viene richiamato alla memoria, e quanto si prevede/progetta accadrà nella situazione attuale. Talvolta è esplicitamente richiamato anche l'intervallo tra la lezione precedente e quella presente («sono tre giorni che non ci vediamo...» «da venerdì...» «ancora»). Il richiamo temporale sembra particolarmente importante quando la lezione si rivolge a bambini relativamente piccoli, della scuola elementare o dell'inizio della media, con qualche difficoltà a riannodare i fili delle diverse attività, e materie, che la scuola propone loro.

3

AVVIO CENTRATO SUL CONTENUTO

In (1) abbiamo già visto un esempio di apertura centrato sul contenuto, che, per il suo carattere espositivo e per la sua sequenzialità, abbiamo definito «a capitolo di libro». Molto diversi da (1), per struttura e intenzionalità dell'insegnante, sono questi altri due esempi.

- (6) [L'insegnante entra senza dire nulla e appende alla lavagna una macrofotografia; gradualmente i ragazzi, che stanno chiacchierando tra loro, si girano verso la lavagna].
A1: «Cos'è?» [varie voci sovrapposte che ripetono la domanda].

- (7) I. Buongiorno... [firma il registro] Bene, 26 marzo... siamo già alla fine del mese...
A1 ...della settimana
I. Ah sì... meno male che è venerdì... chi è che sa perché si chiama proprio venerdì?

È facile notare che le aperture relative al contenuto della lezione sono quelle da cui maggiormente traspare il diverso approccio didattico sotteso: la lezione come pura e semplice trasmissione di informazioni si apre spesso in modo espositivo, come in (1); ma non è infrequente, soprattutto nella scuola dell'obbligo, un'apertura di lezione che ha lo scopo di porre un problema, attraverso una domanda esplicita (come in 7, per una lezione che poi continuerà illustrando il rapporto tra i nomi dei giorni della settimana, quelli dei pianeti e quelli di alcune divinità romane) o semplicemente attirando l'attenzione su un oggetto problematico, magari soltanto per suscitare l'attenzione degli allievi e accrescerne l'interesse.

4

AVVIO ORGANIZZATIVO-ISTITUZIONALE

Un altro frequente inizio della lezione è

quello che potremmo definire organizzativo-istituzionale, centrato piuttosto su un controllo di attività svolte (dunque, «all'indietro») o invece su quanto si intende fare nella lezione («in avanti») o ancora su altri aspetti comunque scolastici in senso stretto, come bene vediamo negli esempi 8, 9, 10.

- (8) *«Allora, a casa avete finito di leggere Ser Ciapelletto?... Tutti?... Non avete capito... che cosa che cosa non hai capito?»*
- (9) *«Bene, ragazzi, mettiamoci al posto perché oggi c'è molto da fare... oggi interrogo e spero proprio che non vengano fuori scuse come l'ultima volta... eh, Negri... oggi proprio no, giustificare no...».*
- (10) *«No... è inutile che guardiate... i compiti non ce li ho... forse lunedì».*

Un'osservazione di qualche interesse è che, nell'apertura, più forse che in altri momenti, la voce che si sente è sempre quella dell'insegnante; poiché l'apertura determina in buona parte ciò che avverrà dopo (abbiamo detto che costituisce una sorta di veloce «contratto»), la regia di questo momento è riconosciuta, anche dalla classe, come responsabilità dell'insegnante. Semmai i ragazzi intervengono in controbattuta, sia per rispondere a una domanda esplicita od implicita, sia per obiettare alla definizione di ciò che si farà ed eventualmente rinegoziare (si veda il tentativo di un allievo in 9).

Più significativo, comunque, è notare che certi tipi di apertura (centrati sugli allievi, ma anche sui contenuti) sono tali da dare avvio a una situazione dialogica: pongono cioè gli allievi in una situazione di soggetti partecipanti (si vedano in particolare 6 e 7), mentre altri tipi di apertura affidano agli allievi un ruolo ricettivo (esempio 1).

Un altro elemento significativo delle aperture lo rileviamo sulla base della di-

stinzione di Gaetano Berruto tra due tipi di comunicazione in classe, in cui «coesistono o tendono a essere compresenti a intersecarsi due modelli interazionali diversi, quello didattico vero e proprio focalizzato sull'insegnamento, e quello riportabile al modello corrente di conversazione quotidiana, focalizzato almeno in parte sulla definizione e messa in discussione dei ruoli e sull'espressione 'personale'» (Berruto *et alii*, *Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani*, in F. Orletti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, il Mulino, Bologna).

Le aperture centrate sugli allievi e talvolta anche quelle di carattere più organizzativo (cfr. 10) sembrano avere caratteri più vicini alla conversazione quotidiana, mentre decisamente «didattiche» sembrano essere le aperture centrate sul contenuto (non solo quelle sostanzialmente unidirezionali, ma anche quelle interattive, che comunque avviano il discorso sui binari ben precisi di un'intenzionalità tutta didattica). Non è affatto sorprendente che proprio nelle aperture centrate sugli allievi sia più presente il tentativo di collocare temporalmente la lezione e anche di ricucire il tempo interno (della scuola) con quello esterno: «sono tre giorni che non ci vediamo».

Come non esiste una modalità di apertura ottimale per una conversazione, così non esiste, crediamo, una modalità ottimale di apertura per la lezione: dipende. Dipende sicuramente da molte variabili: non ultime lo stile dell'insegnante e il complessivo clima relazionale della classe.

Un solo suggerimento: forse se il docente registrasse, riascoltasse ed analizzasse per alcune volte, e in situazioni diverse, le prime battute di contatto con i ragazzi, questo potrebbe aiutarlo a riconoscere la maggiore o minore coerenza tra ciò che intende fare e ciò che realmente fa e anche a darsi spiegazioni sul maggiore o minore successo delle sue lezioni. Come in un romanzo, qualche volta cambiare l'*incipit* porta anche a modificare lo sviluppo della storia, e in molti casi per il meglio.

C'è esercizio e esercizio

Marisa Ceragioli

1 QUATTRO TIPI DI ESERCIZI



insegnamento formale di una L2 utilizza una vasta gamma di attività e di esercizi addestrativi, in modo sistematico e coerente con la progressione dei contenuti linguistici presentati. Come dice Vigner (1982, p. 71) «L'esercizio come tecnica di apprendimento costituisce una com-

ponente essenziale in tutti i metodi di insegnamento di una lingua, quali che siano le opzioni linguistiche e metodologiche privilegiate dai docenti».

Si ritiene infatti che gli esercizi servano, rispetto a un insegnamento grammaticale esplicito, a far praticare le *descrizioni grammaticali*, e, rispetto a un insegnamento grammaticale implicito, a *rinforzare*, tramite la ripetizione, le *pratiche di uso della lingua*. Inoltre si reputa che gli esercizi permettano all'insegnante di rilevare e controllare con una certa attendibilità il livello di competenza raggiunto dagli allievi riguardo ad alcuni precisi elementi grammaticali, nozionali e funzionali.

La fase di *riflessione sulla lingua* e di *sistematizzazione* di alcune parti del sistema linguistico sono sempre accompagnate da batterie di esercizi che, sotto un'apparente varietà, si possono ricondurre ad alcuni tipi di base:

(a) esercizi di ripetizione, miranti soprattutto alla memorizzazione e alla correzione fonetica;

(b) esercizi a buchi, utili per comprendere l'organizzazione e le relazioni sintagmatiche della L2;

(c) esercizi strutturali, mirati alla reiterazione di una determinata struttura;

(d) esercizi di riformulazione, idonei alla reiterazione di contenuti di significato, in

LA VARIETA' TIPOLOGICA DEGLI ESERCIZI NELL'INSEGNAMENTO DELLA L2

uno stesso o in diversi contesti comunicativi (Besse, 1984, p. 125).

2 PER UN DIALOGO REALE

Ma è proprio scontato che la funzione degli esercizi nell'apprendimento di una L2 debba limitarsi a essere quella di addestramento e di controllo? Alcuni tipi di esercizi, soprattutto quelli di riformulazione, gli scambi dialogici guidati, le risposte ai questionari, ecc., sembrano non corrispondere a questo quadro e voler spostare la prestazione dell'allievo da un piano esercitativo a un piano comunicativo-dialogico.

Un esame, anche rapido, di questi esercizi ne rende comunque evidente la *falsa dialogicità*. Sono stati selezionati dal docente, o dall'autore del libro di testo, tenendo conto di alcuni parametri precisi (modello meta-linguistico di riferimento, integrazione con altre attività didattiche, programmazione di comportamenti linguistici da far acquisire, campi funzionali-nozionali noti; ecc.); presentano situazioni simulate che non corrispondono a reali intenzioni comunicative; sono spesso scambi attivati deliberatamente, per soddisfare uno scopo prestabilito, senza il personale coinvolgimento di chi, progressivamente, in modo non sempre prevedibile, procedendo per tentativi, vuole negoziare e co-costruire, con uno o più interlocutori, un testo.

Si deve quindi dare per scontato che nell'iter di apprendimento formale di una lingua, le prestazioni richieste agli allievi, anche quelle apparentemente comunicative, siano sempre finalizzate all'addestramento? Non è prevedibile invece che gli esercizi possano diventare occasione di dialogo reale, di affermazione e di valorizzazione dell'autonomia dei soggetti interagenti?

Riflettendo sulle varie attività didattiche che si svolgono in una classe di lingue è possibile mettere in rilievo alcuni momenti

che si prestano all'attivazione di scambi realmente comunicativi.

3

ESEMPI DI COMUNICAZIONE REALE

1. La presentazione dell'esercizio e la verifica della comprensione della consegna.

Si pensi a una lezione di francese in una prima media; il docente propone un esercizio di ascolto di frasi: gli allievi devono in ogni frase riconoscere il verbo, individuare se è alla terza persona singolare o plurale e riportare la loro scelta su una griglia predisposta. È un'esercitazione rigidamente strutturata che sembra non offrire spazi a momenti interattivi.

Ma è sufficiente la *mossa* di avvio del docente:

«Il me semble que nous avons eu des problèmes à l'égard de l'écoute, la fois dernière. Je ne m'en souviens plus très bien» per attivare forme di scambio collaborativo. Sono gli allievi in questo caso che aiutano il docente a ricordarsi e a mettersi in situazione.

Alla prima mossa ne possono seguire altre: *«Selon vous, il vaut mieux d'écouter toutes les phrases à la fois ou d'interrompre l'enregistrement après chaque phrase? Vous avez d'autres propositions à faire? La consigne est correcte ou vous proposez de la modifier?»* Questi scambi permettono all'allievo non solo di comunicare liberamente le sue esperienze e di fare delle proposte, ma anche di appropriarsi delle modalità di svolgimento dell'esercizio, facilitando così la sua prestazione.

2. La consulenza e la facilitazione per esercizi da svolgere in classe, a piccoli gruppi o individualmente.

Il contesto è una classe di inglese in una seconda Liceo Scientifico; il docente chiede agli allievi di leggere un testo sui problemi delle metropoli e di rispondere a un questionario di comprensione e di interpreta-

zione del testo. È un'attività didattica abituale, che si svolge in due tempi: uno di comprensione scritta, l'altro di produzione scritta o orale. Lo scopo dell'attività è quello di presentare agli allievi, e di far praticare, un determinato campo nozionale.

Come fare per evitare la ripetitività demotivante del solito «...e a domanda risponde»? Infatti il questionario orale di comprensione di un testo, prevedendo una rigida scansione dei turni di parola e della progressione tematica, rende l'evento comunicativo una "routine" basata sulla memorizzazione.

In questo caso può essere la fase di prelettura, che permette di agganciare le esperienze degli allievi al testo, lo stimolo all'attivazione di scambi comunicativi. Il docente può partire da una domanda diretta: *How many capital cities have you been to? Have you read of?* O può anche partire da una provocazione: il titolo del testo scritto alla lavagna, con un grande punto interrogativo, lasciando spazio agli allievi, perché interpretino la sua richiesta non esplicita, mettano a confronto e organizzino le loro risposte. In questo modo si favorisce un'interazione che non abbia sempre come punto di riferimento il docente, ma coinvolga in modo circolare e imprevedibile gli allievi, nasca da loro, da ciò che sanno o che immaginano.

Queste attività non solo facilitano la comprensione del testo, ma anche rendono più articolate le risposte al questionario, perché la competenza personale di ogni allievo riguardo al tema trattato viene arricchita dal confronto collettivo.

3. La richiesta di descrivere i processi di lavoro seguiti, le difficoltà incontrate, le soluzioni adottate per gli esercizi svolti a casa, individualmente.

Si immagini questa situazione: in una terza media di francese il docente ha dato agli allievi, come compito a casa, un dialogo da completare. In classe, prima della

correzione, inizia con gli allievi una riflessione sulle procedure seguite per svolgere il compito. Può essere lui che inizia e in parte dirige l'interazione tramite una serie di domande che ha già programmato. *Selon vous où est ce que se déroule le dialogue? Vous êtes à même de décrire la situation de communication? Vous êtes tous d'accord? Qui a d'autres opinions? Il y avait dans le dialogue des répliques que vous avez jugées ambiguës? Quels choix d'interprétation avez-vous faits? Qu'est-ce qui vous a aidés à surmonter les difficultés? Quel procédé avez-vous suivi pour compléter le dialogue?* Si tratta di un'interazione che, pur lasciando libere le risposte, è molto strutturata come impostazione (scansione dei turni di parola e ruolo dei locutori), ma può diventare occasione di comunicazione reale se il docente, rinunciando 'naturalmente' al ruolo di *leader*, è pronto a cogliere e a favorire qualsiasi scambio diretto fra gli allievi.

4. *Nei momenti della correzione collettiva e della sistematizzazione di alcune forme grammaticali, nozionali, funzionali.*

La correzione e la sistematizzazione collettiva è estremamente utile per facilitare l'apprendimento di una L2, solo se il docente riesce a far vivere ai suoi allievi questo momento didattico con uno spirito di scoperta, quasi ludico, e in situazioni di libera, creativa interazione. Anche qui, è al docente, come esperto, che tocca fare la prima mossa di avvio alla comunicazione; è sempre lui che deve controllare, dirigere ed eventualmente sistemare i risultati della riflessione collettiva, ma anche qui è opportuno che egli si defili il più possibile offrendo ampi spazi agli allievi. Questi potranno così comunicare su un tema prestabilito, con un obiettivo previsto, ma in libera interazione. Ciò che del resto avviene, quasi sempre, nella comunicazione in L1 e L2, in contesto naturale.

B I B L I O G R A F I A

- H. Besse, R. Porouier, *Grammaire ed didactique des langues*, Crédif Hatier, Paris, 1984.
G. Vigner, *L'exercice en français langue étrangère*, «Etudes de linguistique appliquée», 1982.



INTERVISTA
ROBERTO PIUMINI

Dai dialetti dell'infanzia, dalle estese e miste letture (tutto Shakespeare, tutto Hemingway e altri) Piumini attinge oggi le sue sonorità linguistiche e le invenzioni formali che dà ai ragazzi e agli adulti

I Suoni e le capriole

CARMINE DE LUCA

Roberto Piumini gode di grande popolarità tra i giovani lettori non soltanto grazie alla sicura gradevolezza dei suoi numerosi libri (molte decine di titoli, da *Il giovane* che entrava nel palazzo del 1978, *Io mi ricordo del 1980* e *Quieto Patato del 1983*, pubblicati dalle Nuove Edizioni Romane di Gabriella Arman-

do, fino allo *Stralisco* (Einaudi) del 1987, considerato il suo capolavoro e recentemente ripubblicato dallo stesso editore in una collana per adulti), ma anche grazie ai testi che crea per la trasmissione televisiva «L'Albero Azzurro» e per il radiofonico «Radicchio» e alle storie in versi nate nei frequenti incontri con le scolaresche. Piumini è apprezzato narratore anche per adulti: il recente romanzo *La Rosa di Brod* (Einaudi) ha avuto dalla critica lusinghieri apprezzamenti.

Il suo rapporto con la lingua è simile a quello che un saltimbanco mantiene con il proprio corpo: ogni suo movimento è generato da ardite e sorridenti capriole creative. E le sue storie — quelle per adulti e quelle per ragazzi — si potrebbero definire «fantastiche avventure con la parola».

I suoi libri mettono in evidenza un rapporto di totale confidenza con la parola. L'uso che fa del linguaggio tende all'espressività massima, ne ricava le connotazioni più stranianti. Da dove viene questa consuetudine, che dà esiti di grande suggestione per il lettore?

Ignoro, naturalmente, da dove viene la mia confidenza con la parola. Può aver giocato una

curiosità, da bambino, per le diversità dei parlati: mio padre e mia madre, fra loro, parlavano il dialetto dell'alto Appennino Bolognese in cui sono nati e cresciuti (un dialetto emiliano di montagna, con qualche inflessione toscaneggiante, data la prossimità del pistoiese); ma fuori casa, a Edolo, dove ho vissuto fino agli undici anni, sentivo il dialetto camuno: un linguaggio gutturale, scuro, di ceppo molto diverso da quello dei miei genitori. Con i miei genitori, e con le mie sorelle, parlavamo italiano. Ancora ragazzino, cambiai luogo, e sentii il dialetto varesotto: un milanese dei laghi, più simile a quello che parlano gli Svizzeri ticinesi...

Tante lingue, tanti suoni?

Proprio così, molte lingue, molti suoni, e varie fraseologie, vari vocaboli: c'è stata certo in me una curiosità, un divertimento stupito per quelle variazioni. Poi, forse, e insieme, una natura da bambino piuttosto appartato, probabilmente una forma lunga di «pensiero parlato», per farmi compagnia. «Poeti si nasce o si diventa?», è la domanda frequente. Poeti si diventa da piccoli, rispondo io scherzando: e ci credo. Lo si diventa o per una grande, articolata, giocosa proposta di parole (genitori, maestri, libri, amici parlanti), o per una grande giocosità silenziosa e solitaria, di parole sentite, «rubate», ridette in segreto. Credo che la mia strada sia stata del secondo tipo.

Chi considera suoi «maestri» di scrittura letteraria? La sua narrativa ricorda, per certi aspetti, Landolfi e un certo Buzatti fantastico.

I maestri? Estese letture, miste e confuse, nella profumata Biblioteca Civica di Varese, adole-

scente. Tutto Hemingway, pensi un po'. E Moravia. Lettura integrale dell'*Ulisse*, senza capire: affascinato. Un professore di liceo di Varese mi vide fra le mani *Così parlò Zarathustra* e disapprovò: non era lettura per me. Gli epigrammi di Arturo Graf, persino. Più tardi tutto Shakespeare (un delirio): alla fine scrissi un dramma piratesco in puro linguaggio scespiriano... Molti sudamericani. Qualche russo. Gide (una mucca, sull'Appennino, mi mangiò l'edizione grigia, la Bur, di *Les caves du Vatican*)... Credo di aver letto molto, in quel periodo: ma come si vede, senza nessun criterio. Landolfi sì, Buzzati no. Bontempelli sì. Bacchelli sì... Più ci penso più ne saltano fuori. Montale no, Tagore sì. Saint-John Perse. Rimbaud. Maestri? Elettivamente, William Shakespeare, grande incrocio cosmico di sapienza e bellezza, joker trascendentale...

Nomi di personaggi e nomi di luoghi nelle sue storie sovente sono inventati. Come mai? Espediente per una presa di distanza dalla realtà?

Qualche volta mescolo nomi veri e inventati, sia per persone che per luoghi: così dò aria al vero e carne all'invenzione. Sempre sono nomi «mimetici», più veri del vero: sfido chiunque a dire che Sakumat (nome del pittore nello *Stralisco*) non è un nome turco: eppure (che io sappia) non esiste in Turchia. Ma non invento solo i nomi: invento anche le cose. Noto il caso del «cordillo» [immaginario strumento musicale di cui si accenna nel *Carro a sei ruote*, Mondadori, ndr]. Io solo so che le barche «saa-niol» dei pescatori berberi di «Zineb e i Pirati» non esistono in natura. Solo il traduttore francese (*et pour cause*) mi ha chiesto un po' preoccupato chi fossero i «burban» turchi: lui, pur documentandosi, non li aveva trovati. Rassicurato da me sulla pura natura immaginaria del nome, l'ha poi tradotto, con protervia pedagogica: «vizir». In generale, i nomi sono «individuazioni fonetiche»: nascono più dal giocoso esperimento della poesia che da qualche repertorio, o incrocio documentale. Ma certi nomi esistenti, come «Alidosi», sono recepiti tali e quali: sono già la storia.

Nella *Rosa di Brod* una febbrile lettera del prete Lavj indirizzata al vescovo viene formulata in forme lessicali del tutto immaginarie: «...la struggente procezza di un sesso di donna, la simmetrica e frumida iola delle tette, la sogiba e bobiale avventura delle loro cocce palpastili e dode? Eppure io tergiverso, Monsignore, parlando blatamente di generalarzie, ose stratte: io machero il mio pensiero, modifico l'ergente verità...»

Del gramelot erotico-spirituale della lettera del povero Lavj nella *Rosa di Brod*, non sono assolutamente responsabile, essendo chiaro che si tratta di un testo dettato dal demonio, che, in quanto a *ismi*, non ha da imparare niente da nessuno.

I suoi versi si affidano spesso ad allitterazioni e assonanze, sono intrecci di immagini, di metafore e paragoni arditi e ricercati, ma perlopiù sembrano consegnarsi al ritmo, ad un ritmo che varia continuamente. E sembrano voler tenere lontana la rima. È così?

Ma no: ho scritto persino un poemetto in ottave, *Libro chiuso*, per l'editrice Bibliografica, secondo il rigoroso schema di rime ABABABCC! E ho, finora inedito, un canzoniere di cento sonetti amorosi, con tutte (o quasi) le possibili combinazioni rimiche del sonetto trecentesco... Poi, quando faccio altri giochi, la rima se ne torna al suo posto, che è quello di «uno» degli elementi di scrittura poetica. Nelle filastrocche, che io chiamo «poesie bambine» c'è tanta rima, e ritmo: e magari solo quelli. Poi, se la filastrocca cresce, non si diverte più solo con il tamburo: usa il flauto, la chitarra, il violino, e il forte, il piano, l'allegro, e poi le pause, i silenzi... La filastrocca è musica da circo, da bella banda: appena si può (e si può prima di quanto si creda, con i bambini) la musica può farsi più ricca, più complessa, e anche più divertente. Perché dare alla mente bambina, quando cresce, un cibo con poca sostanza di immagine, di suono?

L'oralità alla deriva

Alberto A. Sobrero

170

Generi, stili, tipi di testo? Chissà se i nostri lettori ricordano il tempo in cui si ascoltavano e si producevano tipi di testo diversi, a seconda dell'argomento, della situazione, dell'interlocutore! Era l'era pre (o proto) televisiva: il giornale radio era pianificato sempre secondo gli stessi schemi e lo stesso stile, il discorso pubblico era rigorosamente formale, l'intrattenimento brillante..

Col passar degli anni, una dopo l'altra, le paratie fra generi e tipi di testo sono cadute: auspice il più generalista e generalizzante dei mezzi — la televisione — i testi per definizione più 'neutri' e referenziali si sono arricchiti di modalità ammiccanti e scherzose, le aule parlamentari non si sono stupite di discorsi sempre meno formali, sempre meno coesi, sempre più frammentari sgrammaticati e incontrollati, sempre più simili — dal punto di vista linguistico e testuale, oltre che del contenuto — ai programmi che si stendono al tavolo dell'osteria.

L'esigenza diffusa di quella che oggi si chiama *maggior visibilità* (e che una volta si chiamava smania di protagonismo), insieme all'aumento medio dei decibel delle discussioni e alla ricorrente violazione delle regole di cortesia, ha prodotto la lacerazione delle vecchie testure, la riduzione delle specificità testuali, la diffusa accettazione del testo fratto, incompiuto, approssimato.

Il modello televisivo — con il potente aiuto del telecomando — insegna a comunicare oralmente per brandelli di informazione, spot, brevissime scenette svincolate da schemi narrativi e stilistici organizzati. Il modello della navigazione ipertestuale, in prospettiva, accentua ulteriormente questi caratteri: moltiplica le occasioni e riduce enormemente i tempi di accesso all'informazione, a scapito della riorganizzazione mentale delle informazioni e della permanenza delle barriere testuali.

Le strutture argomentative sono relegate sullo sfondo: non si confronta ma si giustappone e si interconnette, non si generano dialoghi ma monologhi, incentrati sull'ego. La spia linguistica è l'impersonale «stile medio»,

brillante e vagamente allusivo, un po' metaforico e ammiccante, sincopato, che tende ad attraversare tutti i tipi di parlato, anche i più formali (dal Tg al discorso pubblico) e ad omologarli.

Forse l'organizzazione per tipi e forme di testo era adatta a una vita sociale strutturata più rigidamente di quella attuale; e forse il mutamento è — proprio per questo — epocale, irreversibile. Sta di fatto che questo sfaldamento delle strutture organizzative tradizionali del parlato non sembra che susciti molte preoccupazioni, in giro. A cominciare dalla scuola.

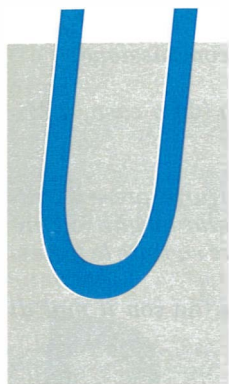
Una scuola reattiva alle vicende del nostro tempo si dovrebbe infatti preoccupare, e molto, del modo in cui gli studenti sanno organizzare il loro parlato, dovrebbe difendere le norme di correttezza — e di adeguatezza — testuale almeno quanto le famose norme di correttezza morfosintattica. Così non è. I nostri libri di educazione linguistica, che pure sono sensibili ad ogni piccola innovazione che possa far conquistare una minuscola fetta di mercato, dedicano pochissimo spazio all'oralità. Un solo dato: i dieci libri più adottati dedicano, in media, lo 0,36% del loro spazio all'ascolto e lo 0,49% al parlato, con minimi dello 0,0%; simmetricamente, solo lo 0,95% e lo 0,67% degli esercizi riguardano rispettivamente la produzione e la comprensione orale.

E poiché i libri di testo sono il veicolo 'naturale' dell'aggiornamento di molti insegnanti, molti insegnanti continuano a sottovalutare il problema: così che l'oralità, di norma, a scuola si produce in grande quantità ma non si analizza mai, non si regola, non si progetta, non si controlla: va alla deriva.

Prima di abbandonare il campo, non sarà il caso di rivolgere ancora uno sguardo a questa rivoluzione degli schemi concettuali e organizzativi, e dei meccanismi della comunicazione, partendo magari dall'oralità? Forse siamo ancora in tempo, non dico per guidare, ma almeno per capire e assecondare il cambiamento. Perché il cambiamento, con o senza di noi, avverrà. Anzi, avviene.

'FANNO USO A NEOLOGISMI'

Rosaria Salarino



no dei problemi di apprendimento della lingua che possono trascinarsi a lungo in soggetti che hanno per madre lingua un dialetto o un italiano popolare regionale e insufficiente esposizione familiare a varietà standard dell'italiano è quello dell'uso corretto delle preposizioni introdotte da verbi, nomi e aggettivi che possono (o debbono) essere completati da un argomento. È il caso di verbi come *assistere*, *incidere*, *isciversi*, *interessarsi*,

di nomi come *accordo*, *incontro*, *dissenso*, *riflessione*, *coerenza* di aggettivi come *esperto*, *incline*, *lontano*, che richiedono tutti di essere seguiti da un argomento introdotto da preposizione, la cui scelta spesso non è affatto un processo banale ma richiede operazioni che possono essere anche molto complesse.

Il caso più semplice è naturalmente quello dei verbi transitivi, che non richiedono l'uso di nessuna preposizione; subito dopo, dal punto di vista dell'impegno richiesto in termini di «memoria sintattica», si possono collocare verbi, come *scongiurare*, *spingere*, *assomigliare*, che si costruiscono con una sola preposizione. Essi richiedono che insieme al verbo sia appresa la prefazione con cui esso si costruisce, che non può essere sostituita con un'altra: frasi come *lo scongiurò ad attendere un'altra settimana* o *lo spinse di farsi avanti* sono evidentemente inaccettabili in italiano.

Ma ci sono verbi che richiedono scelte più impegnative. Prendiamo per esempio il verbo *comportarsi*: è uno di quei verbi che richiedono di essere completati obbligatoriamente da un argomento, che può presentarsi sotto forma di complemento (*Mario si è comportato da gentiluomo*), avverbio (*Lucia si comporta malissimo*) o frase (*I bambini si comportano come hanno visto fare agli adulti*). Le preposizioni entrano in gioco quando l'argomento è costituito da un complemento e la loro scelta cambia a seconda dell'intorno lessicale: se trovo un aggettivo sostantivato femminile costruirò con *a*, *si comporta all'antica all'italiana, alla buona*, se c'è un nome o aggettivo predicativo del soggetto selezionerò *da*: *si comporta da villano, da vera signora*, se c'è un nome astratto userò *con*: *si comporta con discrezione, con tatto, con signorilità* e infine userò *in* in contesti come *si comportava in modo/maniera inqualificabile, ineccepibile* ecc.

Candidate a costruirsi con il verbo *comportarsi* per introdurre un argomento di modo sono dunque

ben quattro preposizioni, *a*, *da*, *con*, *in*, la cui selezione dipende dalle scelte lessicali che il parlante opera.

Ci sono poi i casi in cui uno stesso verbo richiede preposizioni diverse se ha più significati o possibilità di combinazione (*convenire su qualcosa/convenire in qualche luogo, assistere una persona/assistere ad uno spettacolo*) o se alterna più costruzioni sintattiche (*Angelo e Maria si separano/Angelo si separa da Maria, il primo e il secondo incontro coincidono/il primo incontro coincide con il secondo*).

L'attribuzione della reggenza 'giusta' di un verbo è quindi il risultato di un'analisi che a volte parte dal verbo e si limita a richiamare dalla memoria una sola informazione (è il caso dei verbi transitivi e di quelli che si costruiscono con una sola preposizione), a volte deve invece rivolgersi contemporaneamente al verbo e all'intorno lessicale e incrociare i due percorsi. Il processo si complica ulteriormente se il verbo può assumere significati diversi o alterna più costruzioni sintattiche, perché va ripetuto (e memorizzato) per ogni significato o costruzione diversa. È questo il caso anche di molti verbi che oltre a quelli del linguaggio comune assumono significati specifici e possibilità di combinazione diverse (*riconoscere qualcuno/riconoscere un diritto, definire una parola/definire i doveri*) ed entrano quindi nella competenza dei parlanti man mano che questi prendono contatto con nuove discipline e/o settori di esperienza.

Se le cose stanno così, non è difficile prevedere dove si annideranno gli errori che indicano un'attività di rielaborazione sulla lingua, la presenza di ipotesi provvisorie sul suo funzionamento che sono tipiche di un apprendimento ancora in atto: essi si collocheranno o a livello di analisi del verbo o a quello dell'intorno lessicale.

Nel primo caso il fenomeno più vistoso riguarda la sovraestensione a un verbo di una regola di costruzione propria di un verbo di significato affine. Ecco alcuni esempi:

Il bidello telefonò alla preside per avvisare l'evento (da *comunicare* ad *avvisare* di)

...tiene conto solo al suo onore, alla religiosità e alla difesa del suo imperatore (da *tenere* solo a *a tenere conto del*)

L'investigatore per far cadere la colpa al professore dovea... (da *dare la colpa a...* a *far cadere la colpa su*)

Anch'io ho vissuto ad un episodio altrettanto brutto (da *partecipare/assistere a a vivere*)

fanno uso a neologismi (da ricorrere a a fare uso)

Un attimo di distrazione ha portato la scomparsa della macchina (da provocare a portare a)

...non volevo essere da meno alle mie amiche (da essere inferiore a a essere da meno di)

invoca i rapinatori ad uscire (da esortare a ad invocare)

Questo tipo di sovraestensione rivela una prevalenza del significato sulla forma che si riscontra spesso nelle strategie di apprendimento di una lingua. La sua originalità rispetto ad analoghe sovraestensioni che si osservano nel parlato popolare o trascurato (*vi prego a venire, imparate di non fare*) e che si potrebbero perciò far risalire alla lingua parlata nell'ambiente di provenienza, consiste nel tipo di lessico che è in gioco: si tratta di verbi — o di accezioni del loro significato — che non appartengono al registro informale-colloquiale, ma ad un registro più sostenuto, che arriva al ragazzo attraverso la scuola. Quello che si percepisce dietro questi esempi è lo sforzo di adeguarsi a una norma diversa, di confrontarsi con regole nuove, i cui limiti sono ancora da scoprire.

Un altro esempio di questo spostamento di costruzione dovuto ad affinità di significato su cui vale la pena di soffermarsi è rappresentato da

Ci sono gruppi di potere che privilegiano su altri

prodotto da un ragazzo di una seconda classe di un liceo scientifico. In questo caso non c'è stata soltanto confusione tra *predominare* e *privilegiare*, con scambio di costruzione tra il primo e il secondo. Qui si manifesta anche un'altra interessante strategia di apprendimento molto diffusa tra i bambini che si può definire della 'trasparenza di significato ingannevole': *privilegiare* viene inteso come «aver privilegi su qualcuno», come *predominare* equivale a «avere predominio su qualcuno». È un esempio abbastanza chiaro di come si estendano a verbi che entrano più tardi nel campo di osservazione linguistica di questi ragazzi le stesse procedure del primo apprendimento.

Il secondo livello in cui è possibile osservare uno sforzo di apprendimento attivo è quello dell'intorno lessicale. Il secondo tipo di scambio avviene infatti quando la preposizione usata per introdurre un argomento con alcuni intorni lessicali viene estesa ad altri possibili intorni lessicali dello stesso argomento. Per esempio:

Presa in compassione (da presa in fallo, in castagna, in flagrante a presa da compassione)

Volle fare tappe ad altre città (da a casa, a Milano ecc. a in città)

Allora il sole, andato in tutte le furie, prese il piatto di polenta e lo buttò addosso alla moglie (da andare in bestia, in collera, a andare su tutte le furie)

...io mi alzai con buon umore (da con il mal di testa a di buonumore)

Lievemente diverso è un terzo caso. Esso si verifica quando lo spostamento avviene non tra due diversi intorni lessicali di uno stesso argomento ma da un argomento a un altro diverso di uno stesso verbo. Per esempio:

L'Italia nel 1400 era divisa da Stati regionali, Signorie... (da dividere da a dividere in)

gli tagliò la testa in un colpo secco (da tagliare con a tagliare in)

È stata rimandata nel mese di maggio (da rimandare in a rimandare a)

...anche se ero immersa dal divertimento, ho sentito la mancanza dei miei amici (da essere immerso da qualcuno a essere immerso in qualcosa)

Sarò io a tenervi in compagnia (da tenere compagnia a qualcuno a tenere qualcuno in allegria).

Insomma, è come se, nello sforzo di memorizzare i possibili contesti lessicali e sintattici di un nuovo verbo, i ragazzi operino degli slittamenti da un contesto all'altro: tipica strategia di chi apprende delle regole arbitrarie, come sono spesso quelle dell'uso delle preposizioni. Questi slittamenti starebbero quindi a testimoniare la presenza di un meccanismo acquisito ancora attivo, di una disponibilità all'apprendimento che troppo spesso gli insegnanti, schiacciati dalla mole di errori diversi su cui intervenire, non sanno riconoscere e sfruttare. Possono essere invece proprio questi errori — che, a differenza di quelli comuni alle varietà popolari, non hanno dietro di sé alcuna 'legittimazione' nell'uso parlato nell'ambiente di provenienza — a permettere di agire su un settore nella competenza linguistica degli allievi non ancora fossilizzato e, forse attraverso di questo, anche su quella consolidata dall'uso.

Il veneto aiuta l'italiano nell'ora d'inglese

CAMILLA BETTONI E LUCA MALFITANO

173

In che modo si usano il dialetto e l'italiano in una classe delle medie quando si insegna l'inglese

1 IL PROBLEMA



resentiamo qui l'analisi dell'uso dell'italiano, del dialetto e dell'inglese durante due lezioni di lingua straniera in una scuola della provincia veneta. Due sono le principali ragioni specifiche per esaminare la scelta di lingua durante l'interazione in classe: una di ordine pedagogico, che mira a indagare sull'uso della L1

(lingua madre) e della L2 (lingua bersaglio) come procedura didattica e strategia comunicativa nel contesto formale dell'istruzione (cfr. per es. Stern 1992: 279-299); l'altra di ordine sociolinguistico, volta a rilevare la potenziale concorrenza di due L1. Infatti l'italiano è la lingua standard della comunicazione in classe ma non è la madrelingua né degli allievi né dell'insegnante, poiché la comunità linguistica cui tutti e due appartengono riflette il tipico bilinguismo della provincia veneta, ancora ricca di dialetto (cfr. Russo 1991: 38).

Ne emerge una situazione trilingue *sui generis* in cui l'uso delle tre lingue può avere ripercussioni interessanti sul processo di insegnamento/apprendimento della lingua straniera — ma non solo di quella. Dunque le domande che ci poniamo sono le seguenti: come si comunica in classe? Sono sistematici i criteri della scelta delle tre lingue? E in che modo lo sono? Le risposte ci permettono di stabilire il ruolo delle tre lingue nel discorso in classe e gli effetti che ne conseguono per l'apprendimento.

Le due lezioni analizzate sono tenute dalla stessa insegnante a due diversi livelli di competenza inglese: in prima media con 24 allievi e in

terza con 12. Il metodo d'insegnamento è definito dall'insegnante comunicativo-funzionale, e sfrutta un sillabo basato essenzialmente sui contenuti proposti dal libro di testo¹.

Conformemente alle due motivazioni principali appena addotte per giustificare l'analisi di queste lezioni, l'osservazione del comportamento linguistico dell'insegnante e degli allievi si è svolta simultaneamente da due punti di vista diversi: l'uno nell'ambito della cosiddetta *classroom-oriented research* (cfr. per es. Allwright e Bailey 1991, Chaudron 1988, van Lier 1988), un campo di indagine ormai ben avviato che sta dando ottimi risultati sia dal punto di vista teorico sia da quello pratico della ricerca/azione (Ciliberti 1994: 199-210); l'altro nell'ambito più classicamente sociolinguistico della scelta di lingua in situazione di bilinguismo e di contatto linguistico (cfr. per es. Baetens Beardsmore 1982, Romaine 1989).

2 CHI PARLA? QUANTO? QUALE LINGUA?

Per sapere come è distribuita la partecipazione verbale in classe abbiamo contato il numero di parole e di turni dell'insegnante e degli allievi nelle due lezioni. Dalla Tabella 1 notiamo due punti interessanti: in primo luogo, in terza media si parla complessivamente molto di più che in prima (4.129 parole e 1.081 turni contro, rispettivamente, 2.697 e 655); questa sproporzione nell'effettiva interazione verbale delle due classi non è spiegabile solo con una minore competenza in L2 della prima media che parla più lentamente e con più esitazioni, ma testimonia anche un più difficile svolgimento della lezione dovuto soprattutto al fatto che qui gli allievi sono in numero doppio, più giovani di età e meno abituati a stare a scuola, per cui abbonda l'indisciplina e con questa le chiacchiere tra i banchi

	parole		turni		par. / tur.
1 ^a media					
totale	2697	100%	655	100%	4,1
insegnante	1757	65%	314	48%	5,5
allievi	940	35%	341	52%	2,7
3 ^a media					
totale	4129	100%	1081	100%	3,8
insegnante	1972	48%	402	37%	4,9
allievi	2157	52%	679	63%	3,1

Tabella 1. Distribuzione delle parole e dei turni

che sono difficili da captare con il registratore.

La Tabella 1 mostra inoltre come dalla prima media alla terza, mentre l'insegnante parla di meno, gli allievi intervengono complessivamente di più e con turni che si fanno più lunghi. Se poi pensiamo che in prima il numero degli allievi è doppio, vediamo che il controllo dell'interazione da parte dell'insegnante all'inizio è molto più saldo e la possibilità di intervento del singolo alunno alquanto ridotta.

Per quanto riguarda le parole, oltre all'inglese, all'italiano e al dialetto abbiamo aggiunto anche la categoria 'lingua neutra' per includere i nomi propri e le interiezioni non assegnabili a una particolare lingua. Per i turni, mentre rimangono neutri quelli costituiti da parole in lingua neutra, la situazione diventa più complessa per la presenza di quelli misti che contengono parole in più di una lingua. In quest'ultima categoria sono inclusi tutti i tipi di contatto, dal semplice *transfer* di una sola parola ai più complessi *code switching* e *code mixing* della letteratura sociolinguistica sul bilinguismo (cfr. per es. Appel e Muysken 1987: 117-128, 164-170; Berruto 1995: 255-266). La Tabella 2 dà quindi la distribuzione delle 5 'lingue' tra parole e turni di insegnante e allievi nelle due lezioni.

Un primo fatto indiscutibile che emerge dalla Tabella 2 è che l'uso dell'inglese — la lingua bersaglio — non domina affatto l'attività verbale né dell'insegnante né degli allievi, per cui la prospettiva inter-linguistica dell'insegnamento/apprendimento prevale su quella intra-linguistica. Tuttavia notiamo anche che c'è una certa progressione dalla prima media alla terza; poiché

PAROLE	inglese	italiano	dialetto	l. neutra	l. mista	totale
<i>1^a media</i>						
insegnante	20%	76%	—	4%	—	100%
allievi	30%	41%	22%	7%	—	100%
<i>3^a media</i>						
insegnante	45%	50%	—	4%	—	10%
allievi	38%	40%	16%	6%	—	100%
TURNI	inglese	italiano	dialetto	l. neutra	l. mista	totale
<i>1^a media</i>						
insegnante	24%	56%	—	1%	19%	100%
allievi	31%	44%	13%	7%	5%	100%
<i>3^a media</i>						
insegnante	47%	31%	—	3%	19%	100%
allievi	34%	41%	10%	5%	10%	100%

Tabella 2. Distribuzione delle lingue tra le parole e i turni

tale progressione è chiaramente marcata da parte dell'insegnante (20 di contro a 45% per le parole e 24 di contro a 47% per i turni) e solo accennata tra gli allievi (rispettivamente 30 di contro a 38%, e 31 di contro a 34%), ne deduciamo che da parte di questi ultimi aumenta più la comprensione orale che la produzione in L2.

L'italiano è di gran lunga la lingua dominante in prima media, usato dall'insegnante per il 76% delle parole e il 56% dei turni, e dagli alunni per il 41 e 44% rispettivamente. In terza media, mentre l'italiano prevale ancora nel discorso degli allievi (41 e 40%), in quello dell'insegnante cede il passo all'inglese man mano che aumenta la competenza della classe.

In alternativa all'italiano, gli allievi usano anche il dialetto. Questo, sebbene non sia mai usato dall'insegnante stessa, trova una discreta tolleranza in tutte e due le classi; tuttavia dalla prima media alla terza cala sensibilmente (da 22 a 16% per le parole e da 13 a 10% per i turni).

L'incidenza dei turni misti non è complessivamente alta, ma è senz'altro maggiore da parte dell'insegnante (19% sia in prima sia in terza), e tra gli allievi aumenta in terza media (da 5 a 10%). Considerandone la configurazione, per l'insegnante — che non usa mai il dialetto — si tratta sempre di italiano e inglese; per gli studenti la più comune è quella inglese-italiano (10 occorrenze in prima e 56 in seconda), seguita

da quella italiano-dialetto (rispettivamente 4 e 8) e inglese-dialetto (3 e 5); infine uno solo è il caso, riscontrato in terza media, di turno misto in tutte e tre le lingue²:

(1) I: *ok, is it cold or hot?*

AA: *cold. cold*

A: *it's cold, it's cold. NO, SPETA.*

it's hot vicino al TERMOSIFON

3

CON QUALE FUNZIONE?

Per un'analisi più dettagliata del discorso in classe abbiamo usato le categorie dell'ormai classico e per molti versi insuperato modello inglese di Sinclair e Coulthard (1975)³. La natura essenzialmente tassonomica del modello ci permette di identificare gli atti linguistici usati durante le due lezioni e di raggrupparli in 20 classi, 7 delle quali sono eseguite solo dall'insegnante, 4 solo dagli allievi, e 9 sia dall'una che dagli altri. Segue un esempio per ogni tipo di atto preso dalle due lezioni:

Delimitativo: marca i confini del discorso e richiama l'attenzione degli allievi; è usato solo dall'insegnante e realizzato per mezzo di una classe limitata di elementi come *allora, all right, ok*.

(2) I: *allora [delim]. adesso queste le sappiamo abbastanza bene [metacomm]!*

Metacommentativo: commenta il discorso per aiutare gli allievi a capire la struttura della lezione; è prerogativa esclusiva dell'insegnante.

(3) I: *allora [delim], provate in coppie e poi lo fate, senza guardare [metacomm]!*

Sollecitativo: richiede una risposta verbale; è usato sia dall'insegnante sia dagli allievi, anche se in modo diverso: da questi ultimi con interrogative per ottenere informazione, chiarimenti o permessi, dalla prima anche con imperativi e anche per testare la competenza degli allievi.

(4) I: *wrong [corrett].. Stefano [nomin], explain wrong [sollec]*

A1: *wrong* è sbagliato [repl]

(5) A2: e se no telegiornale come si dice [sollec]?

I: *the news [repl]*

Direttivo: richiede una reazione non verbale; è usato quasi esclusivamente dall'insegnante come comando diretto o indiretto per tenere sotto controllo e dirigere la classe.

(6) I: *vai al tuo posto [dirett]!*

Indicativo: offre ulteriore informazione che aiuta gli allievi a rispondere alla sollecitazione o a reagire al direttivo; è usato dall'insegnante in caso di esitazione, difficoltà o errori da parte degli allievi. Si distingue dall'informativo perché l'informazione che offre è parziale; in questo senso rappresenta una strategia mirata all'autocorrezione da parte degli allievi.

(7) A1: *ehm.. allora. it was a. wo.. a woman poor [repl]*

A2: *I see [repl]*

I: *it was about- [indic]?*

Incitativo: rafforza un direttivo o una sollecitazione richiamando l'attenzione e lasciando capire che il parlante non chiede più ma esige un responso; è usato tipicamente dall'insegnante per far progredire la lezione per mezzo di un numero limitato di espressioni stereotipate.

(8) I: *dai [incit], se proprio non vi ricordate guardate [dirett], come on [incit]*

Informativo: offre informazioni sia di contenuto sia formali sulla L2; è usato sia dall'insegnante sia dagli allievi in una vasta gamma di forme linguistiche.

(9) I: *poi [delim].. Miriam [nomin], non puoi dire sempre what's. perché se no diventa what's con il verbo essere. what è una cosa, what's è un'altra [inform]*

Commentativo: espande, esemplifica, spiega, giustifica; si distingue dall'informativo perché non ricorre mai in apertura di scambio.

(10) I: *"did you have a teddy bear when you were little [sollec]?"*

A: yes, I- [repl]

I: yes [accett], everybody has a teddy bear [comm].

Verificativo: accerta che non ci siano problemi che impediscano il regolare svolgimento della lezione; è usato solo dall'insegnante e realizzato per mezzo di una classe molto limitata di domande polari.

(11) ((Gli allievi stanno lavorando a coppie))

I: are you ready [verif]?

A: no [repl]:

Nominativo: chiama un allievo o gli dà permesso di parlare; normalmente è realizzato con il nome dell'allievo ma a volte anche dal sì o dal pronome allocutivo *tu*.

(12) I: ah sì [accett], I asked you before [comm], and you, Stefano [nomin]?

Replicativo: è la reazione verbale a una sollecitazione; viene realizzata da diverse forme, che da parte degli allievi sono spesso ellittiche, incomplete, incerte, scorrette.

(13) I: Martina [nomin/sollec], dai [incit].. Martina e Giacomo [nomin/sollec]

A1: eh, did: you go to the cinema last night [repl]?

A2: yes, I did [repl]

Appellativo: richiama l'attenzione dell'insegnante e segnala il desiderio di contribuire al discorso da parte degli allievi; formalmente è realizzato da una classe limitata di elementi come *professoressa* o *mi* in veneto.

(14) I: dai [incit], sentiamone un'altra e poi provate oralmente... ehm... [metacomm]

A: MI MI [APPELL]!

I: Patrizia [nomin/sollec]!

Riconoscitivo: mostra che una mossa dell'insegnante è stata capita e accettata dagli allievi; formalmente è realizzato da una classe limitata di elementi come *ah* o *yes*.

(15) A: political [sollec]?

I: political come aggettivo [repl]

A: ah [riconosc]!

Ricusativo: è il contrario del riconoscimento, quindi mostra che una mossa dell'insegnante non è stata capita o accettata dagli allievi.

(16) I: mi pare che abbiamo esaurito tutte le nostre possibilità [metacomm]?

AA: no no [ricus]

Accettativo: indica senza enfasi particolare che una replica o un informativo degli allievi è appropriato; si realizza con un numero limitato di elementi o con la ripetizione della risposta dell'allievo con intonazione leggermente discendente.

(17) I: what did you see [sollec]?

A: I saw La ruota della fortuna [repl]

I: La ruota della fortuna [accett]

Valutativo: esprime una valutazione o un commento sulla qualità della replica degli allievi; si realizza per mezzo di interiezioni o ripetendo la risposta dell'allievo con intonazione fortemente discendente in caso di valutazione positiva o ascendente in caso di valutazione negativa.

(18) A: "what (x) is it?. it' a flute [repl]"

I: what [accett]. very well [valut]

Correttivo: corregge il discorso deviante degli allievi fornendo direttamente la forma corretta; si distingue dalla valutazione (negativa) e dall'informativo perché espleta tutte e due queste funzioni simultaneamente; è spesso realizzata ellitticamente in inglese.

(19) A: whose were the actor [repl]?

I: who were the actors [corrett]?

Ripetitivo: reitera da parte dell'insegnante la forma corretta in L2 per farla memorizzare agli allievi; non è la semplice ripetizione della risposta dell'allievo perché contiene ulteriore informazione, tuttavia si distingue dall'informativo perché l'informazione non è nuova.

(20) I: e poi kind ((scrivendolo alla lavagna)) [inform]

Insegnante				Allievi			
prima media		terza media		prima media		terza media	
sollec	19,1%	sollec	21,5%	replic	47,0%	replic	55,2%
dirett	14,5%	valut	11,4%	parent	16,1%	parent	10,6%
valut	11,1%	inform	7,7%	sollec	8,6%	echegg	10,2%
delim	10,2%	dirett	7,5%	ricus	6,7%	sollec	7,6%
inform	8,1%	indic	7,2%	inform	5,0%	inform	5,4%
indic	5,7%	corrett	6,4%	riconosc	5,0%	riconosc	4,0%
nomin	5,5%	nomin	6,2%	echegg	4,7%	comm	2,5%
accett	4,9%	delim	5,9%	appell	3,0%	appell	1,6%
ripet	4,2%	accett	5,7%	comm	1,7%	valut	1,4%
incit	3,8%	replic	4,9%	dirett	0,8%	ricus	0,7%
replic	3,0%	comm	3,9%	valut	0,6%	corrett	0,4%
metacomm	3,0%	verif	3,7%	incit	0,6%	incit	0,3%
comm	2,5%	incit	3,6%	corrett	0,3%	dirett	0,1%
corrett	1,9%	ripet	2,9%				
verif	1,3%	metacom	1,3%				
parent	1,3%	parent	0,2%				
totale	100%	totale	100%	totale	100%	totale	100%

Tabella 3. Distribuzione degli atti linguistici

A: già scritto [riconsc]

I: sì, diecimila volte. l'avete sbagliato [valut].. *kind. what kind of film was it? it was fantastic [ripetiz]*.

Echeggativo: riproduce da parte degli allievi il modello fornito dall'insegnante in L2 per memorizzarne le forme linguistiche.

(21) A: *no, with my- I went with my friend [repl]*

I: *friends [corrett]*

A: *friends [eco]*

Parentetico: include tutti gli atti che non fanno parte specifica dell'interazione in corso tra insegnante e allievi.

(22) I: *ready [dirett]!*

M4: PIOVE PIOVA.. PIOVE PIOVA [PARENT]

La Tabella 3 dà la distribuzione degli atti tra l'insegnante e gli allievi confermando la sostanziale asimmetria del tradizionale discorso pedagogico: gli atti più frequenti sono quelli della classica tri-

pletta che parte con la sollecitazione dell'insegnante, prosegue con la replica degli allievi e si conclude con la valutazione dell'insegnante. D'altra parte sono ben più rari gli atti di sollecitazione tra gli allievi e di replica dell'insegnante. La comunicazione avviene quindi per lo più a senso unico, con l'insegnante che dirige e controlla lo svolgimento dell'interazione e gli studenti che assolvono verbalmente i compiti richiesti.

La maggiore incidenza della sollecitazione e della replica da parte dell'insegnante in terza media indica una maggiore frequenza di scambi verbali, che in prima media sono compensati dai delimitativi e dai direttivi; questi due tipi di atti infatti non richiedono un'esplicita reazione verbale e testimoniano — con i ragazzini più giovani appunto — la maggiore necessità il primo di ristrutturare continuamente il discorso e richiamare l'attenzione della classe, il secondo di controllarne anche il comportamento non verbale.

L'insegnante fornisce anche un certo ammontare di informazione, sia in forma completa con l'atto informativo sia in forma parziale con quello di indicazione. Poi, oltre a valutare, corregge, molto di più in terza media che in prima (6,4 contro 1,9%), sia perché al livello superiore gli al-

lievi parlano di più in L2 e hanno quindi maggiori occasioni di fare errori, sia perché viene loro richiesta maggiore accuratezza formale. D'altra parte, le ripetizioni sono più frequenti in prima media, specialmente quando l'insegnante scrive alla lavagna la forma linguistica ripetuta per rimodellarla e rinforzarne la memorizzazione. Anche il metacommento è più frequente in prima quando c'è maggiore necessità di chiarire l'organizzazione del discorso e delle attività di classe, che invece sono già ampiamente note ai ragazzi più grandi. Infine, le rare occorrenze dei commenti, che espongono, elaborano, esemplificano e giustificano l'informazione, confermano la scarsa elaborazione linguistica degli scambi in genere, e in prima media in particolare dove l'informazione fornita alla classe tende a essere semplice e essenziale.

La posizione sostanzialmente passiva e subordinata degli allievi si rileva dal fatto che circa la metà della loro attività verbale è data dalle repliche nella seconda mossa della classica tripletta pedagogica. La leggera differenza tra le due classi, in questo caso indice di maggiore libertà in prima (47% di contro a 55,2% per la terza), è dovuta essenzialmente alla progressiva preoccupazione con gli esercizi linguistici proposti dall'insegnante e dalla progressiva abitudine alla disciplina scolastica da parte dei ragazzi più competenti in L2 e più grandi. Il resto degli atti degli allievi si suddivide in una gamma di funzioni discorsive abbastanza ampia, in cui figurano prominenti gli atti parentetici, particolarmente in prima media. Questi rappresentano un momento di sfogo che sfugge al controllo dell'insegnante, e trovano in un certo senso giustificazione nella rigidità della tripletta. Che l'indisciplina sia maggiore in prima media che in terza è dimostrato dal fatto che tra i ragazzini più giovani e numerosi figurano più frequenti anche gli atti di ricusazione. D'altra parte, a testimonianza di un metodo di insegnamento largamente basato su strategie imitative, in terza diventano più numerosi gli atti di eco per compensare le più rare ripetizioni dell'insegnante.

4

QUALE LINGUA PER QUALE FUNZIONE?

Gli atti linguistici che abbiamo appena distribuito tra insegnante e alunni vengono ades-

so classificati secondo la lingua in cui sono realizzati. Un atto linguistico può avvenire interamente in una lingua (cfr. per es. il sollecitativo inglese in (4), il direttivo italiano in (6); e il parentetico veneto in (22)); può essere neutro, se non è assegnabile a una particolare lingua perché costituito da parole che abbiamo definito neutre più sopra (cfr. (14) con l'atto di nomina/sollecitazione costituito dal nome proprio); o ancora può essere misto, se realizzato in più di una lingua (cfr. per es. la replica in (4)).

Per quanto riguarda la lingua mista le nostre due lezioni hanno evidenziato quattro configurazioni di contatto linguistico, basate piuttosto su criteri funzionali che formali, in linea con l'approccio adottato per il resto dell'analisi: (a) l'uso metalinguistico della L1, (b) la trasferta, (c) il *mixing* e (d) il *tag switching*. La prima configurazione si ha quando all'interno di un atto linguistico si ricorre alla L1 (italiano o dialetto) per presentare (23), spiegare (24) o chiedere informazioni sulla L2 (25).

(23) I: alla fine dice.. *"stuffing? asked the little boy"*

(24) I: *political* come aggettivo

(25) A: *sad*, cosa significa?

La trasferta include i casi in cui la lingua di base dell'atto è momentaneamente sospesa per l'intrusione di un singolo elemento lessicale in un'altra lingua. Nelle nostre lezioni, eccetto il *transfer* veneto sulla base inglese, si verificano tutte le altre combinazioni possibili:

(26) A: la terza è la *five*

(27) A: *I saw House* tre

(28) A: TE PIASELI I *worms*?

(29) A: cinque giuste. e. quattro SBALIÀE

(30) A: NO ME QUADRAVA triste e malato

Per il *mixing*, invece, non è possibile determinare la lingua di base; nel corpus gli esempi sono relativamente pochi, anche perché presuppongono maggiore abilità linguistica di quella che gli allievi non abbiano in inglese:

(31) I: la prima.. *it's number one*

(32) A: E ANCA QUEI SBALIADI si considerano sbagliati?

(33) A: NO, SPETA. *it's hot* vicino al TERMOSIFON

Infine una quarta configurazione di contatto include tutti i casi in cui la lingua estranea alla base è usata per una classe limitata di interiezioni o espressioni formulari; poiché queste

fanno parte dell'atto senza esplicitare una funzione discorsiva particolare, distinguiamo questo *tag switch* da altri *tags* che costituiscono essi stessi un atto, come può essere nel caso del delimitativo. Nelle nostre lezioni, questo tipo di configurazione di contatto, che significativamente non avviene mai tra dialetto e italiano, segnala spesso una difficoltà nell'uso della L2:

(34) A: *what* ehm.. un attimo. ehm.. *what did you see?*

(35) A: ehm.. SPETA.. *it's horrible*

(36) I: *gentile, yes!*

La Tabella 4 dà la distribuzione delle lingue tra gli atti dell'insegnante, confermando in larga misura i risultati della distribuzione delle lingue tra le parole e i turni. In prima media l'insegnante realizza la maggior parte dei suoi atti in italiano (61%); seguono poi quelli inglesi (28%), neutri (6%) e misti (5%). In terza aumentano quelli inglesi (46%), seguiti da quelli italiani (38%), mentre rimangono marginali quelli neutri (8%) e misti (8%). L'uso dell'italiano interessa tutti gli atti in prima, mentre in terza non è mai usato per correggere e ripetere, che

sono sempre in inglese. In tutte e due le classi l'inglese è usato dall'insegnante per realizzare quasi tutti gli atti, sebbene in proporzioni molto varie. La L2 non è mai, usata per i metacommenti e i commenti in prima e per i metacommenti in terza. Sono generalmente in lingua neutra i nominativi con il nome degli allievi, e a volte anche i delimitativi, direttivi e valutativi. Infine, l'insegnante mescola poco le sue due lingue; in 8 tipi di atti non lo fa mai, mentre gli altri 8 in cui lo fa sono tra i più complessi, quali gli informativi, le indicazioni e i commenti. In questi casi la mescolanza è dovuta soprattutto all'uso metalinguistico dell'italiano per spiegare alcune proprietà formali della L2 o citarne frammenti dal libro di testo.

Sempre da parte dell'insegnante, in prima media non c'è nessun tipo di atto realizzato sempre nella stessa lingua, anche se generalmente prevale l'italiano. Questo è usato soprattutto per strutturare il discorso (delimitativi e metacommenti) e per tenere la classe (direttivi, incitazioni, verifiche), e in misura più ridotta anche per gli atti più lunghi (informativi, commenti, indicativi). L'inglese invece è usato soprattutto per gli atti di ripetizione e correzione, e poi per

	Prima media					Terza media				
	ingl.	ital.	neut.	mist.	tot.	ingl.	ital.	neut.	mist.	tot.
delim	1	47	6	—	54	5	20	11	—	36
sollec	36	57	—	8	101	92	32	1	7	132
verif	2	5	—	—	7	10	13	—	—	23
dirett	3	68	6	—	77	13	28	4	1	46
inform	16	23	—	4	43	15	18	—	14	47
incit	1	19	—	—	20	5	17	—	—	22
indic	9	17	—	4	30	26	9	—	9	44
nomin	1	9	19	—	29	6	9	23	—	38
replc	2	13	—	1	16	9	18	—	3	30
comm	—	10	—	3	13	6	14	—	4	24
accett	18	8	—	—	26	15	16	4	—	35
valuat	29	26	1	3	59	26	31	6	7	70
corrett	9	1	—	—	10	37	—	—	2	39
repet	18	2	—	2	22	18	—	—	—	18
metacomm	—	14	—	2	16	—	7	—	1	8
parent	1	6	—	—	7	—	1	—	—	1
totale	146	325	32	27	530	283	233	49	48	613
totale %	28%	61%	6%	5%	100%	46%	38%	8%	8%	100%

Tabella 4. Distribuzione delle lingue tra gli atti linguistici dell'insegnante

	Prima media						Terza media					
	ingl.	ital.	dial.	neut.	mist.	tot.	ingl.	ital.	dial.	neut.	mist.	tot.
sollec	1	20	4	3	3	31	5	25	7	5	13	55
dirett	—	1	2	—	—	3	—	1	—	—	—	1
inform	1	10	6	—	1	18	4	26	6	—	3	39
incit	—	—	—	2	—	2	—	—	1	1	—	2
appell	—	8	3	—	—	11	—	9	3	—	—	12
riconsc	—	8	3	7	—	18	3	10	3	13	—	29
ricus	—	18	5	1	—	24	1	3	1	—	—	5
replic	97	57	5	6	4	169	154	185	6	15	40	400
comm	—	5	1	—	—	6	—	13	4	—	1	18
valut	—	2	—	—	—	2	1	4	3	1	1	10
corrett	1	—	—	—	—	1	2	—	—	—	1	3
echegg	17	—	—	—	—	17	72	—	—	—	2	74
parent	1	33	20	1	3	58	4	26	40	5	2	77
totale	118	162	49	20	11	360	246	302	74	40	63	725
totale %	33%	45%	14%	5%	3%	100%	34%	42%	10%	5%	9%	100%

Tabella 5. Distribuzione delle lingue tra gli atti linguistici degli allievi

quelli di conclusione della tripletta (accettazione, valutazione). Anche in terza media l'italiano è usato soprattutto per strutturare il discorso e tenere la disciplina, anche se qui gli atti di delimitazione, verifica, direzione e indicazione sono caratterizzati da un maggiore uso dell'inglese. Tuttavia, come in prima, questi continuano a essere formulette brevi del tipo *all right*, *start*, *come on*, che non implicano grande elaborazione linguistica. In tutte e due le classi gli atti inglesi dell'insegnante forniscono quasi sempre il modello linguistico che la classe deve seguire, perciò sono mirati più all'accuratezza formale che alla comunicazione del messaggio e ricorrono in scambi verbali connessi con gli esercizi. In alcuni casi gli atti inglesi sono riformulazioni di forme linguistiche appena espresse in italiano, come del resto spesso gli atti italiani sono riformulazioni dell'inglese forniti per chiarire il significato. Specialmente in prima media la maggior parte delle forme inglesi viene tradotta in italiano.

La distribuzione delle lingue tra gli alunni è più complessa per la presenza anche del dialetto (cfr. Tabella 5). In tutte e due le classi predomina l'italiano, usato in 45% degli atti in prima e 42% in terza, seguito dall'inglese (33 e 34%) e dal dialetto (14 e 10%). Mentre gli atti in lingua neutra rimangono costanti nelle due clas-

si (5%), una grossa differenza è rappresentata dagli atti in lingua mista, molto più frequenti in terza (9%) che in prima (3%), a testimonianza di una progressiva elaborazione linguistica ai livelli più alti.

L'italiano è usato per una vasta gamma di atti; in tutte e due le classi, solo gli atti di correzione, eco e incitazione non ricorrono mai in italiano. D'altra parte, l'uso dell'inglese è riservato a un minore numero di funzioni. In prima media gli allievi parlano inglese praticamente solo in atti di replica e di eco, sebbene ci siano singoli esempi anche di altri atti. In terza la gamma degli atti in L2 s'allarga per includere anche qualche atto di riconoscimento, riconsolazione e valutazione. Il dialetto è usato prevalentemente per gli atti parentetici ai margini della lezione, ma è riscontrabile tanto quanto l'italiano nelle fasi più rilassate, e soprattutto in prima media anche per rivolgersi direttamente all'insegnante; tuttavia non ricorre mai negli atti che interessano gli aspetti più formali della L2, quali l'eco o la correzione. Gli atti in lingua neutra sono realizzati spesso da brevi interiezioni quando sono di sollecitazione, riconoscimento o replica, e più raramente da nomi propri quando sono incitativi o parentetici.

Infine, tra gli atti in più di una lingua, i pochi casi in prima media sono tutti di uso metaling-

guistico dell'italiano e del dialetto durante atti sollecitativi e informativi, di *tags* italiane e dialettali durante le repliche in inglese, di *transfers* dal dialetto in italiano, e infine di un unico esempio di *mixing* italiano e veneto. In terza media, il maggior numero di atti in lingua mista interessa una gamma maggiore di atti, ma soprattutto la sollecitazione nel caso dell'uso metalinguistico della L1 e la replica nel caso di tutte le altre tre configurazioni di contatto. L'uso metalinguistico della L1 prevale negli atti che avvengono durante gli esercizi (cioè sollecitativi, informativi, replicativi e correttivi), mentre gli altri tipi di contatto sono più frequenti durante la conversazione più spontanea.

Insomma, l'uso esclusivo — o almeno prevalente — dell'inglese da parte degli allievi ricorre solo negli echeggiativi e in qualche raro caso di correttivo. Generalmente, in tutte e due le classi, prevale l'italiano nella realizzazione della maggior parte degli atti, ma specialmente in quelli che ricorrono nelle mosse d'apertura dello scambio quando essi prendono l'iniziativa (cioè i sollecitativi e gli informativi).

Le risposte degli allievi sono realizzate più spesso in inglese solo in prima; quindi senza corrispondenza diretta con la frequenza degli atti inglesi da parte dell'insegnante, che come abbiamo già visto sollecita più spesso in inglese in terza media. Tuttavia, le risposte degli allievi in prima sono numericamente inferiori, perlopiù relegate agli esercizi formali e spesso incomplete, scarsamente elaborate, lette dal libro di testo, suggerite da forme scritte alla lavagna o rappresentate da traduzioni dall'italiano. Questo avviene anche in terza, ma proporzionalmente meno. Infatti, quando la competenza in L2 è maggiore, l'insegnante organizza anche esercizi di conversazione meno guidata senza fare affidamento sulla scrittura, per cui è in questo caso che gli allievi manifestano maggiori difficoltà nell'uso della L2 e tendono a ricorrere all'italiano. Comunque questo ricorso alla L1 nelle risposte mostra la formazione di abitudini comunicative largamente basate su strategie interlinguistiche piuttosto che intra-linguistiche. Queste si formano sul modello implicitamente offerto dall'insegnante con la metodologia adottata, che — nonostante venga definita genericamente comunicativo-funzionale — anche al terzo livello è più preoccupata per la chiarifi-

cazione in italiano del significato e delle proprietà formali della L2 che non per lo sfruttamento delle occasioni di pratica intra-linguistica e di autentica comunicazione.

5

CONCLUSIONE

L'uso delle tre lingue nelle due classi è determinato dall'interrelazione di due tipi di fattori: in prospettiva pedagogica, la scelta linguistica è regolata dal particolare stile didattico adottato dall'insegnante (che sarà poi da mettere in relazione a una teoria generale sul ruolo della L1 nell'insegnamento della L2, nonché alle prescrizioni dei programmi ministeriali della scuola media). In prospettiva sociolinguistica, la scelta è regolata dalle condizioni del contesto linguistico e socioculturale esterno che arricchiscono il repertorio verbale delle due classi con una terza lingua, ovvero una seconda L1.

Dall'analisi dell'uso delle tre lingue emergono sia delle tendenze costanti tra le due lezioni, sia una progressione dalla prima alla terza media.

Tra le tendenze costanti notiamo decisamente prevalente la prospettiva dell'insegnamento su quella dell'apprendimento, nel senso che l'insegnante 'insegna' (i.e. parla molto, controlla l'argomento e la presa dei turni, sollecita, valuta, ecc.) piuttosto che rendere possibile l'apprendimento (i.e. facilitare i processi comunicativi tra tutti i partecipanti, organizzare le risorse a disposizione e diventare lei stessa una risorsa, guidare le procedure e attività di classe, ecc.). Inoltre, prevale decisamente la prospettiva dell'insegnamento inter-linguistico nel senso che la L2 funziona essenzialmente come norma pedagogica e materia formale dell'istruzione (i.e. gli allievi usano l'inglese soprattutto per rispondere e spesso appoggiandosi al libro di testo, e l'insegnante soprattutto per modellare e spesso con forme altamente routinizzate), piuttosto che come sistema di riferimento e mezzo comunicativo; di conseguenza la L1 è molto presente e ricopre la più vasta gamma di funzioni discorsive, inclusa la traduzione, praticata sia come attività didattica sia come strategia comunicativa per risolvere problemi di comprensione. Infine, il dialetto, tollerato dall'insegnante, è usato dagli studenti in proporzioni non

trascurabili, per cui ogni analisi tecnica della loro interlingua dovrà tenerne effettivamente conto; la sua funzione è complementare a quella dell'italiano, nel senso che emerge nelle fasi più rilassate delle lezioni, nelle attività verbali meno controllate e nelle espressioni più emotive.

D'altra parte, nel corso dei tre anni della scuola media notiamo una certa progressione, dovuta non solo alla maggiore competenza in L2, ma anche da una parte al minor numero e alla maggiore età degli allievi e dall'altra a una maggiore aderenza alle regole sociolinguistiche e pedagogiche dello stare a scuola. Poiché aumenta la disciplina e diminuiscono le chiacchiere tra i banchi, la lezione si svolge con meno difficoltà; il controllo dell'insegnante s'allenta leggermente per lasciare più spazio, oltre che a una maggiore elaborazione del proprio discorso, anche agli allievi, che quindi parlano di più. Tuttavia, in terza media aumenta la preoccupazione per gli aspetti formali della lezione; quindi da parte degli allievi, se diminui-

scono i parentetici, aumentano le risposte e gli eco, e da parte dell'insegnante, se diminuiscono i direttivi, aumentano le correzioni. Per quanto riguarda la scelta delle lingue, aumenta l'inglese per gli atti dell'insegnante linguisticamente più semplici, brevi e routinizzati, mentre tra gli alunni si trovano i primi timidi accenni di comunicazione autentica in inglese. Inoltre, diminuisce sostanzialmente l'uso del dialetto specialmente rivolgendosi all'insegnante, mentre si fanno più frequenti le configurazioni di contatto, a riprova l'uno di una maggiore sensibilità al contesto formale dell'istruzione, e l'altro della maggiore elaborazione della produzione verbale.

Insomma, se da una parte sembra che alla fine della scuola media inferiore gli allievi siano ancora piuttosto lontani dal padroneggiare le abilità orali in L2 auspiccate dai programmi comunicativi, dall'altra vari elementi di progresso — in L2 ma non solo in quella — osservati dalla prima alla terza promettono bene per il futuro.

BIBLIOGRAFIA

- D. Allwright e K. M. Bailey (1991), *Focus on the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- R. Appel e P. Muysken (1987), *Language contact and bilingualism*, Arnold, Londra.
- H. Baetens Bearsmore (1982), *Bilingualism: basic principles*, Multilingual Matters, Clevedon.
- G. Berruto, et alii (1983), *Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani*, in F. Orletti (a c. di) *Comunicare nella vita quotidiana*, il Mulino, Bologna, pp. 175-204.
- G. Berruto (1979), *Problemi e metodi nell'analisi del discorso*, «Studi italiani di linguistica teorica e applicata» VIII, pp. 45-71.
- G. Berruto (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza.
- G. Chaudron (1988), *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica* (1994), La Nuova Italia, Firenze.
- S. Romaine (1989), *Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- D. Russo (1991), *Un aggiornamento sulle cifre dell'italofonia*, «Italiano & Oltre», VI pp. 36-38.
- McH. Sinclair e M. Coulthard (1975), *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Oxford.
- H. H. Stern (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- L. van Lier (1988), *The classroom and the language learner*, Longman, Londra.

¹ Le lezioni sono state registrate in dicembre, quindi in pieno anno scolastico, e alla fine del ciclo di un'unità didattica, per cui concernono più la ripetizione e lo sfruttamento degli elementi linguistici che la loro presentazione e spiegazione.

² I criteri di trascrizione dei frammenti sono i seguenti: per l'italiano si usano i caratteri normali, per l'inglese il corsivo e per il dialetto il maiuscoletto. La virgola indica una pausa breve, il punto una pausa, due punti di seguito una pausa lunga. Le virgolette doppie segnalano il testo letto; il

rientro un turno sovrapposto e il segno dell'uguale la continuazione del turno quando c'è sovrapposizione; il trattino breve segnala l'interruzione.

³ Per una prima discussione italiana del modello, cfr. Berruto (1979) e per una applicazione Berruto et alii. (1983). Qui, per ragioni di spazio, riduciamo le categorie usando solo le unità del livello gerarchico inferiore (gli atti linguistici) e dall'altra le raffiniamo leggermente per adeguarle in genere alle condizioni italiane secondo le linee già individuate da Berruto et alii. (1983) e in particolare alle lezioni di L2.

Prime notizie

SILVANA FERRERI

Che ne pensiamo. Le disposizioni ministeriali negano ai convegni valore ai fini dell'aggiornamento. Ciò vuol dire che partecipare a convegni, anche se autorizzati, non serve per la progressione di carriera. Noncuranti dei mancati effetti giuridici e economici, insegnanti di ogni parte d'Italia sono venuti a Palermo a loro spese, attenti e puntuali, per seguire i lavori del convegno su *Il testo fa scuola, linguaggi e educazione linguistica*, dal 21 al 23 marzo, dalle 9 alle 14 e dalle 15 alle 19, sabato compreso. Pastoie burocratiche e orari mozzafiato non hanno spento l'interesse, la curiosità intellettuale di ascoltare e discutere con personalità di spicco della cultura italiana un problema vero, reale, presente nella scuola. C'è di che essere fieri e del GISCEL e della classe docente.

Si dirà: si tratta di una élite di insegnanti, la massa ha ben altre reazioni, è demotivata, aspetta solo lo stipendio e cerca di sottrarsi agli impegni scolastici più presto che può. Ma, dopo una stagione di convegni con numeri altissimi di partecipanti si ha l'impressione che ci sia un diffuso e pervasivo interesse del mondo della scuola verso proposte ed iniziative, purché siano di qualità. Meditiamo, e mediti il nuovo ministro, in cui confidiamo, sulla opportunità di annoverare i convegni scientifici, delle associazioni professionali, ma non solo, tra le occasioni configurabili come aggiornamento. Ci guadagna e progredisce la scuola, non la carriera o gli stipendi degli insegnanti.

Chi siamo. Il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) è nato all'interno della Società di Linguistica Italiana per volontà di un gruppo di linguisti e insegnanti nel 1975. Il suo documento fondativo è rappresentato dalle *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica*, elaborate inizialmente da Tullio De Mauro e discusse collettivamente e approvate alla Casa della cultura di Roma.

Delle *Dieci tesi* riportiamo un passaggio, presente nello statuto, su finalità e orientamenti del gruppo. Il GISCEL «si propone di studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola, di contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico, che dovrà essere fondato non più sul puro studio gram-

maticale o sulla imitazione di modelli formali, ma su attività che stimolino nei discenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica e favoriscano la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici».

Nel gennaio di quest'anno il GISCEL si è costituito come associazione autonoma, saldamente ancorata alla Società di Linguistica Italiana, di cui rimane espressione operativa. Il legame stretto e consolidato con la SLI rappresenta la forza della associazione, che riconosce nel raccordo organico tra università e scuola la ragione stessa della sua esistenza e la radice di ogni studio e sperimentazione.

Dove siamo. Gruppi sono presenti al momento nelle seguenti regioni: Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Toscana, Veneto e in Canton Ticino. Gli indirizzi regionali compariranno nelle schede di presentazione dei singoli gruppi nei prossimi numeri. L'indirizzo della associazione è GISCEL presso la SLI, via Caetani 32, 00185 Roma. Presto saremo raggiungibili anche per via informatica. Come contatto telefonico, valga quello personale del Segretario in carica. È rischioso per il segretario, ma tant'è: 091.473769.

Che facciamo. Di solito studiamo e insegniamo, insegniamo e studiamo. Ma troviamo tempo anche per altro. Di più oggi non posso dire.

Una finestra interattiva. In questa pagina che I&O ci ha messo a disposizione daremo vita a una forma di interazione con il lettore. Perciò fin da oggi vi chiediamo di scriverci al seguente indirizzo: GISCEL c/o Redazione di I&O, La Nuova Italia, viale Carso 44/46, 00195 Roma.

JOHANN WOLFGANG
VON GOETHE

Harro Stammerjohann

184

L' *Italienische Reise* di Johann Wolfgang von Goethe, il più famoso diario di viaggio in Italia, uscì nel 1816/18. Goethe era stato due volte in Italia, la prima volta nel 1786-88 e poi ancora una volta nel 1790. Johann Wolfgang, come Mozart, era venuto a contatto con l'italiano attraverso il padre, Johann Caspar, che a sua volta aveva fatto nel 1740 un *Viaggio per l'Italia*, la cui descrizione fu pubblicata nel 1932/33 (vedi la puntata precedente).

Il figlio si sarebbe ricordato della passione del padre per l'Italia: «*Seine Vorliebe für die italiänische Sprache und für alles was sich auf jenes Land bezieht, war sehr ausgesprochen*» — la sua predilezione per la lingua italiana e tutto ciò che si riferisce a quel paese era molto spiccata, scrive Johann Wolfgang nella sua autobiografia *Dichtung und Wahrheit*, cioè *Poesia e verità* (Goethe 1987, vol. 30, p. 17). Era stato il padre ad insegnare l'Italiano alla sorella Cornelia e Johann Wolfgang si ricorda di come doveva studiare latino nella stessa stanza: «*Idem ich nun mit meinem Pensum bald fertig war und doch still sitzen sollte, horchte ich über das Buch weg und faßte das Italiänische, das mir als eine lustige Abweichung des Lateinischen auffiel, sehr behende*» — Avendo presto finito i miei compiti e dovendo pure rimanere seduto, stavo a sentire sopra il libro e arrivai a capire molto velocemente l'italiano, che mi sembrava una divertente deviazione dal latino (*ib.* p. 46s.). Infatti, che sia facile da imparare l'italiano è uno dei luoghi comuni sulla lingua italiana mantenutosi fino ad oggi, per il quale la linguistica moderna fornisce anche dei motivi scientifici (cf. p. es. Zimmer 1989).

Riguardo al suo primo incontro con la lingua italiana, scrive Goethe l'11 settembre 1786, appena arrivato a Rovereto: «*Wie froh bin ich, daß nunmehr die geliebte Sprache lebendig, die Sprache des Gebrauchs wird!*»

— Come sono lieto che la lingua amata diventi ora viva, la lingua dell'uso (Goethe 1987, vol. 34, p. 39). Quell'italiano doveva essere un dialetto veneto (De Mauro 1986, p. 277), il veneziano era infatti l'italiano più conosciuto dai tedeschi. Ed è questo l'italiano che risultò a Goethe più simpatico del bolognese, per esempio: «*Die Bologneser Sprache*», — La lingua bolognese, annota a Bologna nel diario per la signora Stein, «*ist ein abscheulicher Dialekt den ich hier gar nicht gesucht hätte. Rauh und abgebrochen pp. Ich verstehe kein Wort wenn sie mit einander reden, das Venezianische ist mittagslicht dagegen*» — è un dialetto schifoso che non mi sarei mai aspettato qui. Rauco e tronco ecc. Non capisco niente quando parlano tra di loro, il veneziano, a confronto, è chiaro come la luce di mezzogiorno (*ib.*, vol. 78, p. 311).

Nella Weimar di Goethe l'interesse per l'Italia e la lingua italiana era enorme. Un vero e proprio italianista fu Christian Joseph Jagemann, che aveva vissuto a lungo a Roma, prima di diventare, nel 1775, bibliotecario della duchessa Anna Amalia. Jagemann, oltre a molte altre opere sull'Italia, aveva scritto anche una morfologia della lingua italiana, pubblicata nel 1800. Nella prefazione attribuisce la popolarità della lingua italiana «*nicht sowohl auf den Nutzen, welchen sie außer Italien im geselligen Umgang gewähren kann*» — non tanto alla sua utilità —, «*als auf die ganz eigene Harmonie und Grazie, wodurch sie sich in ihrem allgemein beliebten Gesang, und in den Werken der Lieblingsdichter dieser und aller cultivirten Nationen auszeichnet*» — ma piuttosto alla sua armonia e grazia tutte particolari che la distinguono e nel canto e nelle opere dei poeti favoriti non solo da questa, ma da tutte le nazioni (Jagemann 1800, p. III). «*Der Wohllaut der Toskanischen Mundart ist*» — L'eufonia del dialetto toscano — è per lui «*eben so ge-*

nau nach dem Wort- und Sylbenbau berechnet, als irgend eine mathematische Wahrheit nach den Gründen, worauf sie sich beziehet» — calcolato come una verità matematica (*ib.*, p. VI), e Jagemann non accetta assolutamente che questo dialetto non sia il migliore: «*Sie ist die allgemeine Schriftsprache aller cultivierten Personen in Italien, wie die hochdeutsche in ganz Deutschland*» — È la lingua scritta comune di tutte le persone colte in Italia come l'alto tedesco in Germania (p. X). Solo gli invidiosi le imputerebbero «*eines unangenehmen Gurgellauts*» — uno spiacevole suono gutturale —, il quale, del resto, si spiegherebbe così: «*Sie verstaten ihren Sprachorganen einen offenen und sehr freyen Spielraum, Wodurch die Laute aus ihrem Munde wie die Töne aus einem wohlgebauten Saiteninstrument mit ausnehmender Deutlichkeit und Energie hervorströmen*» — Loro (cioè i toscani) danno ai loro organi linguistici piena libertà, grazie alla quale i suoni sgorgano dalla loro bocca con eccezionale chiarezza ed energia come quelli di uno strumento a corda ben costruito. «*Ihre Lippen und Zungen äußern eine unnachahmliche Gewandtheit, eine ganz eigene Elasticität, den Mitlautern, besonders wenn sie gedoppelt sind, das gehörige Maaß des Ausdrucks zu geben, welches sie scolpire le parole nennen*» — Le loro labbra e lingua mostrano una inimitabile agilità, una elasticità molto particolare, nel dare alle consonanti, specie a quelle doppie, la necessaria espressività che loro chiamano *scolpire le parole*. «*Diese angeborene Stimmung zur offenen und vollen Aussprache ist eigentlich die Ursache, warum sie die Gurgellaute, besonders das G und Q, in vielen Fällen nicht so geschlossen*

und hart, wie in anderen Provinzen, aussprechen» — È questa tendenza innata alla pronuncia aperta e piena la vera ragione per la quale non pronunciano i suoni gutturali, specie la G e la Q, così chiusi e duri come in altre province (p. XV). Si capisce che Jagemann parla della *gorgia toscana*, che poi spiega con la teoria etrusca, che ha avuto aderenti fino al secolo XX — solo che i suoi esempi non sono molto esplicativi. «*Allein dieser so sehr verschriene Fehler, welchen man allen Florentinern in gleichem Maaße vorwirft, ist eigentlich nur in der nördlichsten und nordöstlichsten Gegend der Stadt, welche den Ruinen der Uralten Etruskischen Stadt Fiesole (Fesulae) am nächsten liegt zu Hause*» — Ma questo sbaglio tanto famigerato, rimproverato a tutti i fiorentini nella stessa misura, è veramente localizzato solo nelle parti nord e nordorientale della città, quelle più vicine alle rovine dell'antichissima città etrusca Fiesole (p. XVI). «*Die Fesulaner, stolz auf die Vorzüge ihres hohen Alterthums und auf den Ruhm ihrer Vorfahren, beharrten [...] auf ihren Etruskischen Sprachtönen*» — I fiesolani, fieri della loro antichità e della gloria dei loro antenati, perseveravano [...] nei loro suoni etruschi (*ib.*). Comunque: «*Das vorgebliche Sprichwort lingua toscana in bocca romana*», scrive Jagemann, «*mag wohl die Geldsucht der Römer, um die Ausländer, auch der Sprache wegen, nach Rom zu locken, ausgebrütet, und der Sprachneid anderer Provinzen ernährt und befördert haben*» — sarà stato inventato dall'avidità di denaro dei romani per allettare gli stranieri a venire a Roma anche a causa della lingua, e alimentato e facilitato dalla invidia linguistica di altre province (p. XVII.).

FONTI

- T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma/Bari, Laterza, 1986.
Goethe=Goethes Werke, Herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen, München, 1987 (ristampa della edizione originale, Weimar, 1887-1919).
Chr. J. Jagemann, *Anfangsgründe von dem Bau und der Bildung der Wörter der Italienischen Sprache wie sie in acht Toskanischer Mundart gesprochen und geschrieben wird*, Leipzig, Siegfried Lebrecht Crusius, 1800.
R. Zimmer, «Sprachtypologische Überlegungen zu einer gesamteuropäischen Zweitsprache», in: U. Klenk et al., a cura di, *Variatio linguarum [...]*, Wiesbaden/Struttgart, Steiner, 1989, 319-332.

Maria Catricalà

'INCANTAUTORI' ITALIANI

Gianni Borgna e Luca Serianni
(a cura di),*La lingua cantata.**L'italiano nella canzone
dagli anni Trenta ad oggi,*Con una testimonianza
di Fabrizio De André,
Garamond, Roma 1994, L. 20.000

Ballano fra i sentieri dei grammofoni» e conoscono «frasi che scendono dove non mai e che fanno il solletico» (Conte). «Metaforizzando i comportamenti» (De André) o «fabbricando sogni» (Baglioni), poi, riescono a restare sospesi tra ingarbugliati fili di pentagrammi sonori e visivi, per narrare in musica storie e mutamenti di noi tutti, di ieri e di domani. Insomma, nell'attuale panorama linguistico, sono fra i pochi che riescano ancora a volteggiare come gli spericolati *saltimbanchi dell'anima* di palazzeschiana memoria.

Si tratta degli «incantautori» (termine coniato da uno di loro: cfr. p. 183), le cui audaci peripezie linguistiche dell'ultimo sessantennio ora possono essere ripercorse con l'ausilio di questo bel libro, ricco di notizie utili, curato da Gianni Borgna e da Luca Serianni e scritto da venticinque studenti dell'Università di Roma: G. Antonelli, T. Bifulco, E. Caffarelli, E. Calderoni, U. D'Angelo, S. de Capua, M. Di Roberto, N. Eramo, C. Faloci, R. Fonzi, M. Lanzarone, M. Lazzarini, G. Lopez, G. Meacci, L. Pizzoli, D. Poggiogalli, A. Ricci, F. Rinaldo, G. Romeo, M. Santarelli, G. Santini, F. Serafini, S. Telve, T. Timperi, G. Vendettuoli.

Nel volume, che è molto interessante anche come risultato di

una esperienza didattica, i giovanissimi studiosi propongono un'attenta disamina di quello che potremmo chiamare il nostro *canzonario collettivo*, sì da rintracciare le figure retoriche, le costellazioni lessicali e le architetture sintattiche più frequenti e peculiari.

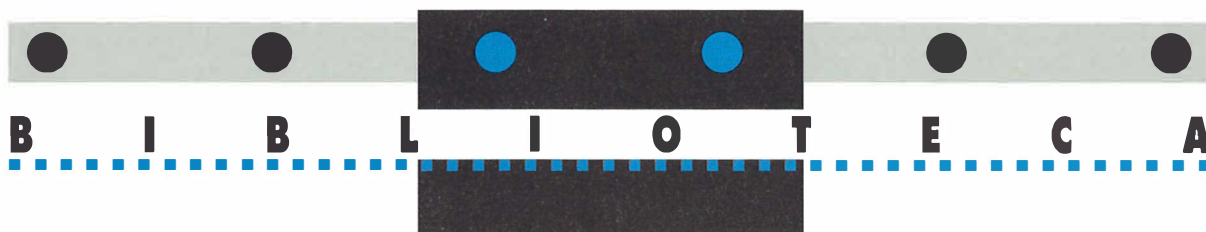
La carrellata con cui viene inquadrato nei primi due saggi un campione di 235 canzoni degli anni 30-65 mostra che i testi cantati di quel periodo sono classificabili sia per tematica, sia per struttura e genere. Negli anni del regime, quando gli autori presero le distanze dalla aulicità dannunziana propria di Guido da Verona per assumere toni più popolari e più adeguati ai nuovi mezzi di comunicazione di massa (p. 5), le tipologie prevalenti erano tre: quella amorosa-sentimentale (da *Balocchi e profumi* a *Parlami d'amore Mariù*: pp. 5 e 13), quella comico-realistica (da *Pippo non lo sa* a *Maramao perché sei morto*: p. 18) e quella di propaganda (da *Faccetta nera* a *Vincere!*: pp. 24 e 35). Nel dopoguerra, con Sanremo, questi stessi filoni continuano a dominare il panorama canzonettistico italiano che, nonostante numerose novità (come i testi degli «urlatori» pp. 38-39; le «canzoni-favola» o quelle «politico-religiose»: pp. 51-62), secondo gli autori, si sarebbe in realtà fossilizzato entro rigidi e stereotipati stilemi d'ascendenza melodrammatica e avrebbe registrato una «rinuncia autocensoria e qualunquistica» (p. 51).

La sperimentazione linguistica, manifestatasi seppur timidamente alle origini, riprese in maniera più continuativa solo negli anni 60. Rimane emblematica a riguardo la rilettura ironica con cui Giorgio Gaber cominciò a dismettere le metafore più trite e vuote dell'epoca. In *Benzina e cerini* del 1961, per esempio, cantava a ritmo di rumba-rock: «il mio destino è di morire bruciato. La

mia ragazza deve averlo proprio giurato... mi cosparge di benzina e mi dà fuoco e io brucio, brucio d'amor» (p. 51). E tuttavia le giovani generazioni avrebbero dovuto aspettare ancora a lungo prima di poter ascoltare e, a loro volta cantare storie di amori sereni, non più *sofferti, tormentati, malati*, a tutti i costi *impossibili e infelici*, persino nei sogni (pp. 47-48).

Perché ciò accadesse, com'è noto, il cambiamento avrebbe dovuto investire questioni ben più generali e complesse della nostra società e, di conseguenza, del suo specifico controcanto musicale. Quest'ultimo in particolare avrebbe dovuto affiancare alle immagini della donna-mamma (*Tutte le mamme* 1954) e della donna-bambina propinata dalla Cinquetti (*Non ho l'età* 1964: p. 40), il modello della donna-amica di Battisti e persino figure femminili molto aggressive ed «eccessive» (Omar Calabrese), come quella di Joe Squillo, che qualche anno fa esigeva addirittura di essere «*violentata sul metrò*». E ancora, per esempio: il patriottismo di *Vola, colomba!* (testo scritto da Concina e Cherubini nel 1952 per la restituzione di Trieste: pp. 51-52) avrebbe dovuto cedere il passo al pacifismo più convinto (cfr. *Generale* di De Gregori: p. 97); dai successi di tanti inni romantici, depositari di paesaggi e gestualità del tutto scomparsi, si sarebbe dovuti giungere alla recente fortuna di Masini e della sua nota *Bella Stronza*.

Insomma, dal punto di vista comportamentale, i tempi in cui Gianni Morandi «ritornava in ginocchio» dalla sua lei, «andava a cento allora» per vederla e le suggeriva di «farsi mandare dalla mamma a prendere il latte» per incontrarla furtivamente, sembrano molto più lontani di quanto non lo siano cronologicamente e nonostante che le sue nuove canzoni continuino ad essere tutt'og-



gi alla ribalta sul palcoscenico del festival sanremese.

Le cause di queste profonde trasformazioni, ben illustrate fra l'altro dallo stesso Borgna nei suoi numerosi studi sulla storia della canzone (cfr. tra l'altro «IeO» II (1987), pp. 66-68) rimangono appena visibili qui e là fra le righe. Da un lato si potrebbe avere, quindi, la sensazione che nei cinque capitoli successivi, in cui sono presi in esame 48 album di De André, De Gregori, Baglioni, Conte, Battisti e Panella, si perda di vista ogni riferimento allo sfondo storico-sociologico e a tanti eventi (movimento studentesco, anni di piombo, edonismo reaganiano, ecc.) di cui le canzoni d'autore divennero, da Milano a Palermo, testimonianza e programma, punto d'incontro e slogan. D'altra parte, Serianni stesso (p. X) premette che la ricerca svolta qui dagli studenti sull'ultimo trentennio non ha mai avuto pretesa di esser completa e che, anzi, è stata avviata per cominciare a mettere ordine fra tanto materiale cantato, disponendolo in forma d'antologia commentata. Bisogna riconoscere, inoltre, che proprio privilegiando la prospettiva testuale gli autori sono riusciti a recuperare quella sociologica di tanti cambiamenti linguistici, di gusto e di ideologia, e a far sì che l'eco di ben altri scardinamenti risuoni insieme a quello delle griglie ritmiche e sillabiche della canzone tradizionale da loro descritto.

Ma vediamo più da vicino come e dove la parola cantata, al di fuori della ufficialità del palcoscenico sanremese, riuscì a liberarsi da ogni ostentata aulicità e, dopo aver riposto abito lungo e cravatta, indossò jeans e maglietta per incontrare nuovi moduli comunicativi.

Innanzitutto fu necessario che gli autori abbandonassero le tecniche compositive che utilizzavano gli schemi di rigide «mascheri-

ne» (p. 2) e che obbligavano spesso l'autore ad impiegare in fine verso sempre le stesse ridotte e ridondanti serie di ossitone della nostra lingua (come le desinenze verbali di prima e seconda persona del futuro; le forme apocope di *cuore, amore, calore*, ecc.; *bontà/felicità; qui/così; più/tu* ecc.: pp. 45-46). Dalla ricca messe dei dati raccolti nel volume, emerge che sul piano frasale ciò si è tradotto, da una parte, nel «trionfo della coordinazione e della giustapposizione sull'ovvia sintassi» (cfr. *La vita è adesso* di Baglioni: p. 129), dall'altra, nella sovrapposizione di nodi (ne parla sempre Calabrese a proposito di Branduardi); a volte ha dato vita a originali variazioni delle forme dialogiche, a volte alle cadenze di un monologo prosastico e dimesso; ora ha prodotto strutture monoaggettivali e monosostantivali (p. 113), ora accumuli asindetici, compresenti sul filo del cantato quasi come immagini da visualizzare in parallelo e non più soltanto da ascoltare in sequenze melodiche fatte di strofe e ritornelli.

Sul piano lessicale, ogni sconfinamento al di là delle costellazioni intimistiche tradizionali è stato non solo ammesso, secondo tendenze sempre più varie, ma addirittura cercato e imposto, almeno quanto il superamento dei confini della paesaggistica mediterranea da sempre schiacciata fra *cielo, sole e mare* (cfr. in proposito anche G. Di Franco e S. Nobile. *L'Italia che si dispera e si innamora*, Pate, 1995).

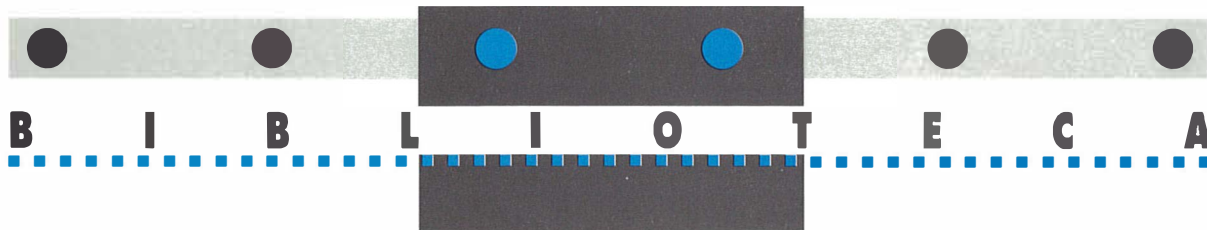
Creare immagini inusitate e accostamenti impossibili è diventato, quindi, per molti autori lo scopo primario della parola cantata, e l'effetto di sorpresa può essere prodotto anche con imprevedibili sortite fra le varietà più differenti. Per esempio: De André «ha rivisitato l'antico» e tanti luoghi sacri della cristianità (pp. 69-74); De Gregori ha scorrazzato fra gli slogan pubblicitari, portandosi

sempre dietro il ricco bagaglio lessicale del viaggio e della partenza (p. 105); il Baglioni più recente spazia dagli ossimori lessicali più ricercati al turpiloquio (pp. 134-136); Panella e Battisti sconfinano spesso nelle metafore tecnologiche, ma continuano ad animare giardini e foreste di strani animali (pp. 193-194); Paolo Conte ha costruito storiche rime di sapore esotico (*Timbuctù/balù/bambù/virtù/tabù/Perù/zulù/bantù*: p. 159) spaziando tra *tulli* e *tinelli* dal forte potere evocativo o giocando con strane combinazioni di velari e nasali o di labiodentali più vibranti (*Afro afrore/fra bufali cafri/confabulano zufoli*: p. 169) accompagnati dal *kazoo*, strumento onomatopeico per eccellenza. E si potrebbe procedere oltre, sul filo del *nonsense*, per arrivare all'inserimento d'interi frasi musicali in altre lingue (cfr. *Come di*: pp. 142-143) o in dialetto.

Ovviamente il rapporto linguadialeto ha sempre avuto un ruolo fondamentale nella storia della canzone italiana, ma ormai come sottolinea Serianni «la grande fioritura delle canzoni in dialetto sembra appartenere ad altre stagioni» (p. VIII). Il processo di italianizzazione del nostro cantare si è compiuto e così pure il rinnovamento di tanti stilemi goffamente aulici e retorici di una volta, in favore di forme e usi del nostro parlato.

È solo in questi ultimissimi anni e, quindi, in un periodo successivo a quello esaminato nel volume, che si è affacciata di nuovo l'esigenza di attingere alle parlate locali (tema di cui si è occupato Lorenzo Coveri) e alcuni gruppi, come i Tazenda, i Pitura Freska o gli Orixas, che potremmo battezzare *dialetto-aedici*, cominciano a riscuotere un certo successo discografico (né radiofonico, né televisivo) con le loro canzoni, rispettivamente in sardo, in veneziano e in calabrese.

Come tentare di spiegare que-



sta nuova moda linguistica, anche alla luce di ciò che viene delineato dai giovani esperti di Roma? Si tratta, forse, di una ventata nostrana e più o meno passeggera di *ethnic music*? Il tutto si ascrive alla ricerca del diverso e dell'«insolito ad ogni costo» o c'è dell'altro? È il gusto (per richiamare ancora Calabrese) «neobarocco» che si manifesta anche qui o, al contrario, sono i problemi di identità storica e culturale a riaffacciarsi fra le note, così come sulle nostre schede elettorali? E se il problema fosse tutt'altro e rivelasse il bisogno di trovare lingue più arcaiche e magari oscure, ma proprio per questo paradossalmente più musicali, musicabili e universali?

Probabilmente il fenomeno, che richiederebbe vari distinguo, è dovuto al concorrere di tutti questi aspetti. Il rischio maggiore è che l'ultimo diventi preponderante, anche perché la tendenza ad impiegare lingue locali è ormai presente nella musica di tutto il mondo. Ovunque il 'chiasso' e il 'rumore' che accompagnano quasi sempre le parole cantate (come peraltro è successo anche a quelle parlate, scritte, recitate e trasmesse) inducono molti, purtroppo, ad auspicare l'avvento di un'epoca di silenzio. Ma non è certo di solo silenzio che abbiamo bisogno! «Lasciamoli divertire», dunque, gli «incantautori».

Federica Casadei

I MODI DI DIRE E I LORO AUTORI

Giovanna Turini *et alii*
(a cura di),

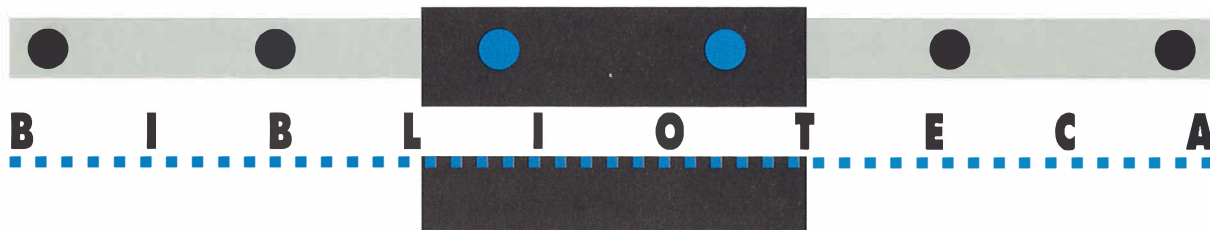
*Capire l'antifona. Dizionario
dei modi di dire
con esempi d'autore*,
Zanichelli, Bologna 1995,
pp. 662, L. 54.000

Gli ultimi anni segnano una stagione particolarmente felice per i modi di dire, cui si è rivolta di recente un'intensa — almeno per il panorama italiano — attività lessicografica. Al *Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni* curato da Giuseppe Pittano (Zanichelli, Bologna 1992) sono infatti seguiti nel solo 1993 sia quello di Bianca Maria Quartu (*Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Rizzoli, Milano) sia l'edizione ampliata del repertorio di Carlo Lapucci (*Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Garzanti-Valardi, Milano 1ª ed. con il titolo *Per modo di dire. Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Valmartina, Firenze 1969), ai quali si aggiunge oggi, sempre per la Zanichelli, questo nuovo *Dizionario dei modi di dire con esempi d'autore*.

Il dizionario comprende circa 3.000 modi di dire (2.857, e non 2.859 come erroneamente indicato nella Presentazione), più 1.700 registrati non come entrate autonome ma in un apposito 'spazio varianti' che contiene, oltre alle varianti lessicali vere e proprie (*abbandonare / lasciare il mondo*), anche le espressioni semanticamente affini all'entrata (troviamo così *avere le madonne* sotto l'entrata *avere la luna di traverso* oppure *essere una di quelle sotto battere il marciapiede*); una scelta, quest'ultima, che certo estende troppo il concetto di variante, ma contri-

buisce a snellire un dizionario che adotta in partenza criteri di lemmatizzazione più selettivi di altri. Dei vari tipi di espressioni che cadono sotto l'incerta etichetta di *modo di dire*, infatti, gli autori hanno deciso di registrare solo le locuzioni verbali (incluse quelle fissate con il verbo non all'infinito, come *crepi l'astrologo* o *è una parola*, o nella forma negativa, come *non ci piove*, e inclusi verbi frasali come *buttare giù* o *tirarsi indietro*), escludendo quelle che non ruotano intorno a un verbo. Ovviamente il criterio non è facile da applicare e dà risultati non sempre coerenti: ad esempio non è chiaro perché rientrino tra i modi di dire verbali espressioni come *pancia mia fatti capanna* o *in bocca al lupo*, e più in generale anziché considerare locuzioni verbali espressioni del tipo *essere il tallone d'Achille*, *essere al bacio* o *essere una banderuola* si potrebbero considerare *tallone d'Achille* e *al bacio* locuzioni rispettivamente nominali e avverbiali/aggettivali e *banderuola* una normale estensione metaforica di una singola parola; tuttavia il materiale incluso nel dizionario risulta alla fine abbastanza omogeneo. Il dizionario, inoltre, privilegia i modi di dire di uso corrente, anche se non mancano espressioni di basso uso o decisamente obsolete (*avere più fasci che ritorte*, *non saper leggere che nel proprio messale*). Da notare, a questo proposito, che purtroppo non viene data alcuna indicazione, neanche orientativa, sulle qualifiche d'uso e di registro dei modi di dire registrati.

La principale novità del dizionario sta nel fatto che non si concentra sugli aspetti etimologici dei modi di dire, cioè sulla ricostruzione della loro storia e sulla genesi del loro significato figurato, ma mira a documentare l'uso vivo e creativo nella lingua anche 'alta', a smentita dell'opinione che associa il ricorso alle frasi fatte a uno stile trascurato e banale. Di qui la scelta di ridurre al minimo le definizioni (talora anche troppo sintetiche, specie se pensate anche per un lettore straniero) e di lasciare a



esempi concreti il compito di illustrare la ricchezza semantica delle espressioni. Il 70% dei modi di dire registrati è infatti accompagnato da una o più citazioni (per un totale di oltre 5.000 esempi scelti da un insieme di circa 10.000 attestazioni) tratte da quotidiani e periodici e soprattutto da un ampio corpus di opere letterarie moderne e contemporanee: classici come Leopardi, Manzoni, Pirandello e Verga, ma anche Bellonci, De Carlo, Eco, Staronone, Tamaro e numerosi altri.

Esempi non solo d'autore, in realtà, che attestano da un lato l'alta frequenza dei modi di dire e la loro presenza in generi testuali anche notevolmente diversi, dall'altro la flessibilità lessicale e semantica cui queste espressioni sono soggette a dispetto della qualifica di frasi «fatte» e di una tradizione linguistica che le ha spesso trattate come «parole singole» e ha perciò ritenuto impossibile per definizione modificarne o interromperne la struttura. Scorrendo le citazioni si trovano, al contrario, continui esempi di modifiche più o meno consistenti volte ad adattare il modo di dire al singolo contesto e alle particolari esigenze espressive; si va da semplici inserzioni di avverbi e aggettivi (*aguzzava tutti gli ingegni, allungano troppo lo zampino, si fregano allegramente le mani, giocava la sua ottima carta, il demonio ci mise la sua lurida coda*) a sostituzioni sinonimiche o riformulazioni soprattutto a scopo enfatico (*fare la voce dura*, «fare la voce grossa»; *distendere secco*, «fare secco»; *mangiarsi il cervello*, «spremersi/lambiccarsi il cervello»; *prendere il coraggio a quattro mani*, «a due mani»; *nascondersi dietro un grissino*, «dietro a un dito»), fino a casi in cui il modo di dire è radicalmente trasformato da un vero e proprio gioco di parole, come in *fare i conti senza la fata* o in *esalare l'ultimo ampère* («varianti d'autore» rispettivamente di Carlo Collodi e Luca Goldoni) e in molti altri esempi che rendono la lettura delle citazioni curiosa e gradevole.

le oltre che utile per capire le sfumature di senso e i possibili contesti d'uso delle singole espressioni.

Una seconda, positiva novità che distingue il dizionario dai precedenti è la presenza di un indice completo delle chiavi di accesso, vale a dire di un elenco alfabetico di tutte le parole «piene» (cioè escludendo articoli, congiunzioni, ecc.) che compaiono nei modi di dire registrati nel dizionario sia come entrate che come semplici varianti. Nell'elenco, che costituisce la seconda parte del volume, ciascuna parola-chiave è seguita da tutti i modi di dire in cui occorre, ordinati alfabeticamente e accompagnati dal numero d'ordine progressivo che li identifica nella prima parte del dizionario (ad esempio sotto la parola-chiave *lambiccare* troviamo *lambiccarsi il cervello* seguito dal numero 1.643); e a sua volta ogni modo di dire ha tante entrate nell'indice quante sono le parole piene che lo compongono (ad esempio *seppellire l'ascia di guerra* compare nell'indice tre volte, sotto le parole-chiave *seppellire*, *ascia* e *guerra*);

Si tratta quindi di uno strumento di ricerca estremamente utile per il lettore, tanto più perché include tra le parole-chiave — a differenza dell'indice analitico del Lapucci — anche verbi «generici» come *essere*, *avere*, *andare*, *dare*, *fare*, sotto i quali si concentra un gran numero di locuzioni che abbiano o meno il verbo come testa (ad esempio sotto *essere* troviamo sia *essere a cavallo* che *dare a Cesare quel che è di Cesare* o *ci fai o ci sei*).

La veste tipografica del volume è piuttosto curata; l'alternanza di corpi e caratteri diversi (grassetto per il lemma di intestazione, tondo per le varianti, corsivo per evidenziare il modo di dire all'interno delle citazioni) rende facilmente riconoscibili le diverse parti di ogni entrata, anche se, data la lunghezza degli esempi (divisi all'interno della stessa voce dal simbolo della «mano che scrive»), alcune entrate risultano eccessivamente compatte.

Marcello Argilli

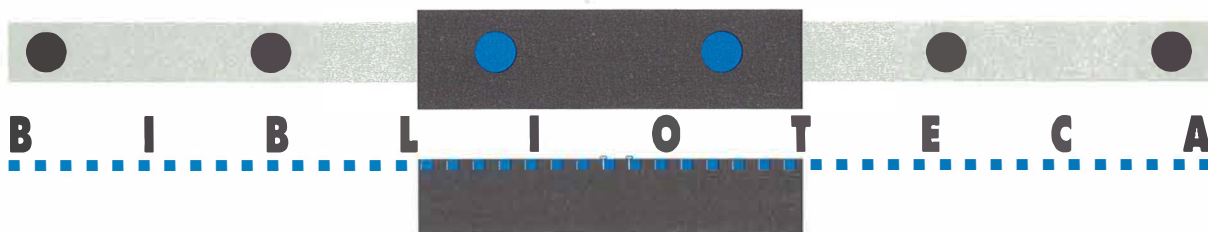
UNA STORIA DI TANTE STORIE

Pino Boero, Carmine De Luca,
La letteratura per l'infanzia,
Laterza, Roma-Bari 1995,
pp. 412, L. 45.000

Non sono un critico letterario, e tanto meno un critico di critici letterari, ma non posso esimermi dal parlare di questo libro di Pino Boero e Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, in primo luogo perché, essendo uno scrittore per l'infanzia, mi sono sentito, come ben raramente accade a chi fa il mio mestiere, considerato seriamente, e non per quanto i due autori hanno avuto la bontà di scrivere su di me, ma come componente dell'alquanto bistrattata categoria degli scrittori per l'infanzia. In secondo luogo, e conseguentemente, perché la loro opera costituisce un fondamentale, decisivo contributo a far uscire la letteratura infantile dal ghetto di quella riduttiva serie B, nel quale da noi, a differenza di altri paesi, è sempre stata confinata.

Storie della letteratura italiana per l'infanzia ne sono state scritte molte, anche pregevoli, ma questa, nella sua specificità, ha quel diverso, superiore respiro culturale che finora solo Antonio Faeti ha dato al tema, a cominciare dalla sua fondamentale *Letteratura per l'infanzia* del 1977.

Perché, oltre i trascurabili motivi personali, 'corporativi', quest'opera di Boero e De Luca mi ha tanto interessato? Perché non è solo una storia della letteratura infantile dall'Unità d'Italia ad oggi, ma grazie all'uso di una serie di



raffinati strumenti, un'analisi dei tanti fili che connettono il problema infanzia e lettura alla storia della cultura italiana. È infatti anche una storia dei principi che da 130 anni hanno regolato la nostra scuola, dei mutevoli programmi scolastici, e anche dei testi scolastici, che spesso costituivano, e ancora spesso costituiscono l'unica effettiva lettura di tanti ragazzi. È inoltre una storia documentata della non-lettura, dell'analfabetismo, del rapporto lingua-dialetti, dell'editoria e del giornalismo per l'infanzia, del farsi di un'industria culturale per i ragazzi, delle associazioni e delle organizzazioni giovanili, dell'insorgere del fenomeno televisivo e del suo impatto sull'infanzia, ecc. In sostanza, tracciando la storia degli autori e delle opere per l'infanzia, Boero e De Luca ripercorrono un più complessivo filo della storia d'Italia, gli sviluppi della condizione dell'infanzia, del rapporto stato-infanzia, nei periodi post-risorgimentale, prefascista, fascista, della Repubblica. Che è poi il solo modo di considerare la letteratura infantile nel suo reale, effettivo contesto socio-culturale. E questo quadro si sviluppa sia nel racconto del testo, che attraverso uno sterminato, interessantissimo apparato di note letterarie, storiche, statistiche, ecc.

Sotto l'aspetto specificamente critico-letterario, l'esposizione, le scoperte, le valutazioni e, in vari casi, le rivalutazioni, degli autori e delle opere sono sempre convincentemente suffragate da dimostrazioni: con trame di libri, profili di autori, citazioni emblematiche di testi, esemplificazioni di stili, connessioni con la letteratura adulta. Da questa somma di informazioni e di analisi emergono e si enucleano chiaramente i fondamentali filoni presenti nella nostra letteratura infantile.

Lo spartiacque, per gli autori, è giustamente considerato Pinocchio: «l'enorme capacità di inciden-

za e di provocazione della 'bambinata' collodiana, ieri come oggi valida e attuale» come antitesi del «vieto moralismo, del conformismo politico, dell'ovvietà didattica: normalizzare per vendere — si potrebbe dire —, se non si pensasse che il potere del burattino è di tale peso da irridere ancora oggi le preoccupazioni dei tanti 'normalizzatori' della letteratura per l'infanzia».

In sostanza si manifesta con Pinocchio quella fondamentale distinzione tra autentica letteratura per l'infanzia e letteratura pedagogica, che tanto ha pesato nelle scelte editoriali e nella scuola. «Si consideri [...] l'uccisione del Grillo parlante — sottolineano gli autori — come atto estremo di ribellione alla petulanza pedagogica di tutta la letteratura educativa del secondo Ottocento», e si potrebbe aggiungere del Novecento.

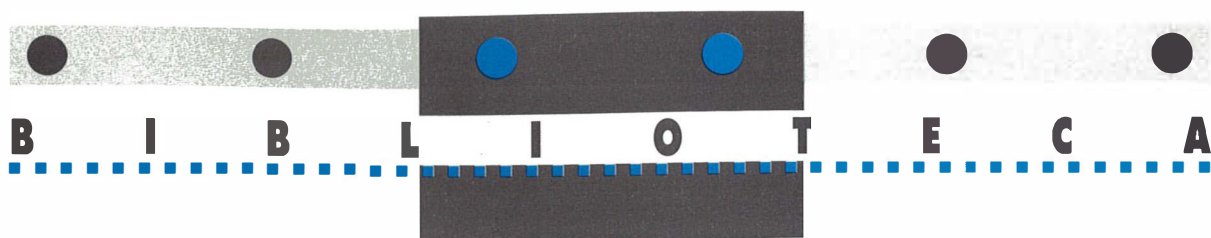
Acutissime sono le pagine sul Gianburrasca di Vamba, Marino Moretti, Sergio Tofano, Antonio Rubino, Italo Calvino, nonché autori non eccelsi, ma significativi, come, per esempio, Giana Angiusola. Un particolare rilievo è dato al 'fenomeno Rodari', al quale i due autori avevano già dedicato contributi fondamentali (C. De Luca, *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*, Abramo, 1991, e P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, 1992). Di Rodari sono lucidamente documentati sia la rivoluzionaria innovazione contenutistica che gli squisiti strumenti linguistici, entrambi conseguenti del suo disporsi verso i bambini. «In quanto ai contenuti e ai toni, la gran maggioranza dei libri per ragazzi segue la tradizione di derivazione deamicisiana e pascoliana di buoni sentimenti edificanti, moralismi leziosi e logori, patetismi lacrimevoli. In una situazione di così marcato conformismo, la scelta di Rodari di 'mettersi al servizio' dell'infanzia risulta per più aspetti rivoluzionaria. Lo è sul

piano dei contenuti visto che le sue filastrocche e storie sono abitate da personaggi della realtà di tutti i giorni [...] o da figure di fantasia [...] che consentono di parlare, in termini di schietta denuncia o di sorridente umorismo, dei problemi del lavoro, della povertà, dell'ingiustizia».

Anche quando il giudizio letterario su un autore è complessivamente negativo, è sempre obbiettivamente attento a cogliere tracce d'inventività e valore artistico. Vedi, per esempio, come è documentata l'involuzione nel periodo fascista dell'opera di Giuseppe Fanciulli, o di Giuseppe Ernesto Nuccio («attento all'evoluzione dei tempi, ai cambiamenti di regime, alle esigenze degli adulti educatori nel periodo fascista»). Oppure, in senso inverso, la valutazione di quella 'zona franca' (la definizione è degli autori) nella quale, durante il ventennio, si sono efficacemente e senza compromessi espresse, per esempio, scrittrici, come Annie Vivanti e Carola Prosperi. Con eguale equilibrio è affrontato il delicato e complesso problema dell'influenza cattolica sia sulla scuola che sui testi scolastici e la letteratura infantile. Aspetto, quest'ultimo, fino ad oggi mai seriamente analizzato, e che nel libro viene finalmente affrontato anche nelle sue espressioni indirette.

Il punto di vista degli autori è chiaramente di sinistra, ed è una consolante dimostrazione di cosa la cultura di sinistra, in questi non suoi facili tempi, può produrre quando coniuga vigore e passione.

Naturalmente, come ogni opera di grandi dimensioni, non è esente da alcuni rilievi critici. L'amicizia per i due autori non mi impedisce di rilevare che se anche il problema della televisione, che ormai domina la quotidianità dell'infanzia, è lucidamente trattato, non è considerato un suo risvolto, cioè l'influenza che (come già il cinema sulla letteratura) sta avendo sulla scrittura e l'ideazione degli autori,



e come l'attuale immaginario infantile, così nutrito di messaggi e spettacolarità audiovisivi, recepisce oggi diversamente generi letterari e fiabeschi tradizionali, alcuni dei quali risultano ormai indubbiamente obsoleti e assai scarsamente stimolanti il piacere di leggere. Un altro rilievo: nella sterminata messe degli autori considerati, non è menzionata Alessandra Jesi Soligoni, un'autrice

indubbiamente significativa (Tra l'altro, il suo *Ines del traghetto* è uno dei pochi romanzi italiani nel quale si staglia una significativa protagonista femminile).

Altro, e non ultimo, fondamentale elemento di interesse del libro: pur avendo tutti i pregi di un completo manuale, non ne ha il linguaggio: ha infatti una scrittura avvincente che lo può far apprezzare anche ai non specialisti

della materia. Per gli insegnanti delle elementari e delle medie, è sicuramente un testo basilare: non solo per avere un quadro completo della letteratura italiana per l'infanzia e orientarsi nelle scelte dei libri da far leggere in classe o consigliare, ma anche per riflettere su come orientarsi con lo scolaro-potenziale-lettore, che spesso non legge nulla, per farlo diventare un effettivo lettore.

N O T I Z I E

Lettori di italiano di tutto il mondo, unitevi

Si è costituita l'Associazione dei Lettori di Italiano (As.L.I.), che si propone di diventare un luogo di scambio e di confronto per tutti gli operatori chiamati a svolgere le funzioni di lettore di italiano nelle università straniere.

Gli scopi dell'associazione sono illustrati nell'articolo 3 dello Statuto, che qui riportiamo:

1. contribuire al riconoscimento scientifico e istituzionale dello statuto della didattica dell'Italiano L2, e contemporaneamente, alla definizione del profilo professionale del Lettore di Italiano operante in seno al Ministero degli Affari Esteri;

2. promuovere la lingua e la cultura italiane nel mondo, contribuendo alla definizione di una politica linguistica e culturale;

3. promuovere il dialogo tra le istituzioni preposte alla diffusione dell'Italiano nel mondo, l'Università e i centri di ricerca didattica.

Per realizzare i suoi obiettivi, l'associazione prevede una serie di iniziative, come per esempio avviare attività di ricerca, formazione, aggiornamento, nonché contribuire all'elaborazione di materiali pedagogici nel campo della didattica dell'Italiano L2. Si servirà per questo del contributo dei membri del Comitato Scientifico, organo vitale dell'associazione, composto da personalità del mondo accademico italiano e straniero, nominati soci onorari, che hanno il compito di for-

nire consulenza e sostegno alle varie attività intraprese.

Voce dell'associazione sarà il suo "Bollettino", che conterrà gli interventi di quanti tra i soci vorranno apportare il loro contributo alla ricerca e al dibattito relativi all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

L'ambizione è, dunque, quella di creare un *forum*, in cui si incontrino da una parte la riflessione teorico/scientifica elaborata dal mondo accademico e dall'altra l'esperienza sul "terreno" di tutti quelli operatori che, per mestiere, diffondono la lingua e la cultura italiana all'estero.

Per informazioni rivolgersi a uno dei seguenti indirizzi:

1) As.L.I.

Università Elte

Olasz Tanszék (Dipartimento di Italianistica)

1088 Budapest Múzeum krt. 4-6 ep. "c"

Ungheria

Tel. e Fax ++36 1 2667284

Responsabile: Anna Mondavio

2) As.L.I.

Université catholique de Louvain

Faculté de philosophie et lettres

Collège Érasme

place Blaise Pascal, 1

B-1348 Louvain-la-Neuve

Belgio

Tél.: ++32 10 474850/2

Responsabile: Donatella Cannova



LA NUOVA ITALIA

I SIGNORI DELLA MEMORIA E DELL'OBLIO

FIGURE DELLA COMUNICAZIONE
NELLA CULTURA ANTICA

A CURA DI MAURIZIO BETTINI



I SIGNORI DELLA MEMORIA E DELL'OBLIO

a cura di
Maurizio Bettini

Nel volume vengono esaminate le figure della comunicazione nella cultura antica (il profeta, il medico, la donna, il bardo), contrapponendole a figure tratte dall'esperienza moderna o da culture diverse da quelle greca e romana.

Lire 22.000

LA NUOVA ITALIA

LA GRECIA SECONDO PASOLINI

MITO E CINEMA

MASSIMO FUSILLO



LA GRECIA SECONDO PASOLINI

Mito e cinema

Massimo Fusillo

Nella produzione di Pasolini il mito greco rappresenta un'ossessione costante, che si concretizza attraverso il cinema e il teatro. Questo volume si articola secondo i tre miti riscritti da Pasolini, che corrispondono ai tre capolavori dei tragici greci: l'*Edipo re* di Sofocle, la *Medea* di Euripide e l'*Orestea* di Eschilo.

Lire 25.000

LA NUOVA ITALIA

LE LUNAZIONI DEL CUORE

SAGGI SU TOMMASO LANDOLFI

A CURA DI IDOLINA LANDOLFI



LE LUNAZIONI DEL CUORE

Saggi su Tommaso
Landolfi

a cura di
Idolina Landolfi

Una raccolta di saggi su uno dei massimi scrittori del Novecento italiano che rappresenta un aggiornamento degli studi critici. Nei vari contributi, attraverso l'analisi di singole opere o di gruppi di opere, emerge una figura di scrittore e di uomo riconoscibile nella sua unicità.

Lire 28.000

La Nuova Italia