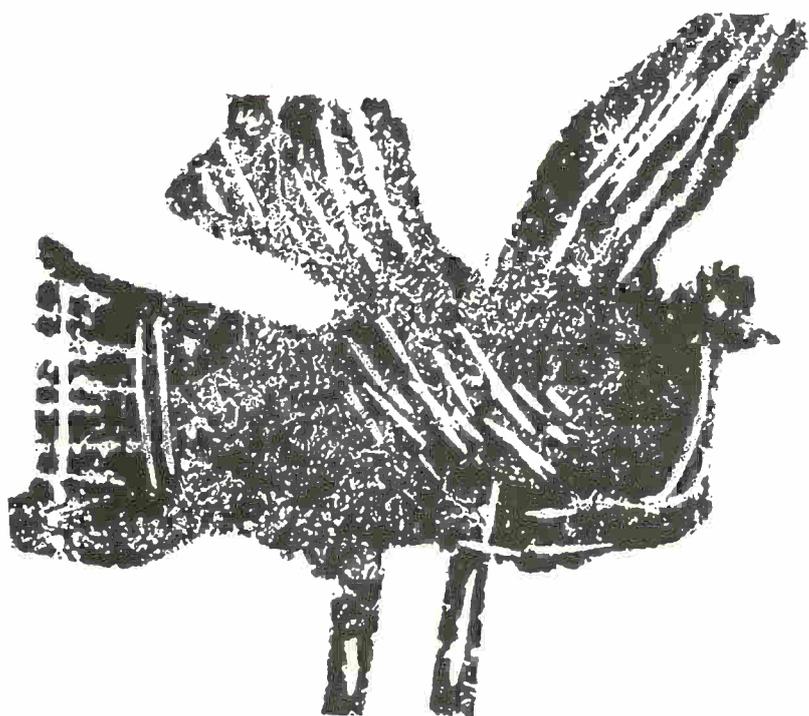


SCUOLA **111** TICINESE

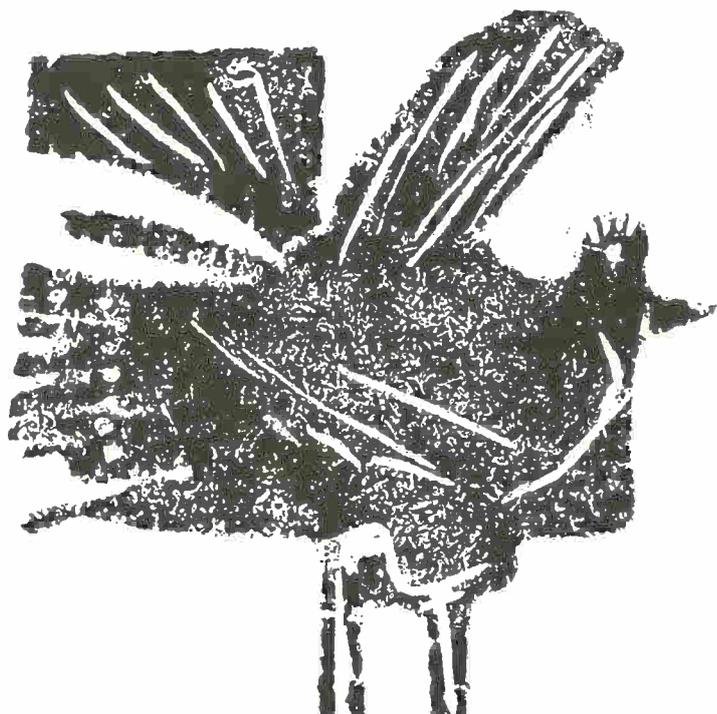
periodico della sezione pedagogica

anno XIII (serie III)

Gennaio-Febbraio 1984



*La lingua italiana
nella scuola*



Risoul

Perché un numero monografico sull'italiano nella scuola

Non si vuole, come si dice, fare il punto sulla situazione relativa all'educazione linguistica in Ticino, né, tanto meno, esibire una trattazione esaustiva dei problemi che si affacciano non appena si sfiori un argomento simile, ma solo presentare un ventaglio di aspetti e opinioni diversi, commisurato alle disponibilità di spazio, offrendo, ce lo auguriamo, qualche spunto per un dibattito che potrebbe qui aprirsi.

Nelle pagine che seguono, una prima sezione tenta di cogliere lo stato attuale della lingua italiana, non tanto nell'astrazione delle teorie linguistiche, quanto nell'attuarsi in prodotti concreti, qui e ora. Si propongono così alcune osservazioni su singoli elementi del già complesso reticolo d'interazioni linguistiche differenziate, veicolanti valori culturali e sociali diversi a seconda dei gruppi che le producono interagendo nel nostro peculiare modo di seguire, o non seguire, i processi di trasformazione in atto nell'italiano d'Italia. Sarà tuttavia inevitabile, quale opportuno confronto, qualche riferimento a più generali caratteristiche di questa lingua in cui il parlato si è decisamente staccato dallo scritto, in alcune forme del quale peraltro recentemente si riversa, in cui imperversano gli anglicismi, tanto comodi, brevi e pronti, in cui regrediscono passato remoto e congiuntivo, mentre gl'italiani regionali, agendo in direzione centrifuga, controbilanciano l'azione unificante dei tecnicismi travasati dai diversi linguaggi settoriali. È comunque

certo che, se il gran fiume della nostra lingua materna si muove ancora a meridione dei nostri confini in un corso tumultuoso il cui forte dinamismo ha avuto un primo apice già negli anni cinquanta, coerentemente con le leggi di una più conservatrice periferia, le ondate innovatrici hanno piuttosto battuto le nostre sponde nel periodo di forti tensioni ideologiche che ci sta immediatamente alle spalle. Ed è altrettanto certo che manchiamo di un sufficiente distacco per indicare, con attendibile approssimazione, le direzioni in cui la nostra varietà regionale d'italiano sta andando.

In un secondo momento si son voluti evidenziare alcuni risvolti delle difficoltà nella scuola di oggi sul fronte dell'educazione linguistica, quando, dalla rivoluzione saussuriana a quella chomskiana e oltre, in un rapido volger di decenni è radicalmente cambiata la teoria della lingua, mentre altrettanto rapidamente è cambiata la realtà dell'allievo e la teoria sullo stesso, cioè il modo di concepirlo quale soggetto dell'apprendimento linguistico. Di conseguenza son pure mutati, con proposte spesso avventate e impraticabili, i modi dell'insegnamento, causando un non indifferente senso di disagio, spesso di disorientamento, nei docenti che a quei nuovi modi han voluto adeguarsi.

Per l'allievo, intanto, anche la figura stessa del docente sta cambiando: all'austero professore che sa di greco e



Ligornetto, da «La fontana nel Ticino» di Giuseppe Mondada

di latino stanno succedendo più giovani generazioni d'insegnanti, spesso meno vigorosamente nutrite ai succhi della nostra classicità ma più criticamente formate, per esempio, a seguire con occhio attento il progressivo evolversi delle forme che il prodotto massmediatico è venuto assumendo.

I contributi accolti nell'ultima parte vogliono infine abbozzare una prima valutazione delle riforme in atto, cogliendo nelle nostre scuole di diverso ordine e grado senso e funzione delle sperimentazioni, senza nascondere il fatto che molte difficoltà incontrate nel campo dell'educazione linguistica sono a volte strettamente correlate alle strutture della scuola stessa, faticosamente costruite mediando fra incontri e scontri; tra chi vuole una scuola dell'efficienza e chi ne vuole invece una che educi nel rispetto dei ritmi individuali e dell'originalità dell'allievo, tra chi punta sulla correttezza della comunicazione e chi rivendica un largo spazio all'educazione dell'espressione, tra chi chiede, in difesa dell'italianità, più ore per lingua e letteratura e chi pretende che l'italianità la si difenda migliorando la competenza linguistica in ogni materia, eccetera eccetera.

Non c'è chi non veda come tale discorso si allarghi immediatamente a macchia d'olio, coinvolgendo i rapporti tra lingua e società, l'antica filosofia del linguaggio e la trentenne semiologia, ben oltre i limiti di queste poche pagine. Ma ciò che si voleva qui era soltanto attirare l'attenzione su di un momento, quello attuale, particolarmente difficile. Un momento che esige soprattutto studio e impegno, nonché scelte coraggiose da parte di chi opera, dentro e fuori la scuola, perché le rapide non diventino rovinose cascate; con la consapevolezza tuttavia del fatto che, come quelle di ogni fiume, anche le acque di quello della lingua non potranno mai risalire alle sorgenti.

Domenico Bonini

SOMMARIO

	pag.
Perché un numero monografico sull'italiano nella scuola	2
I sezione: La situazione linguistica nel Ticino d'oggi	
Tipologia linguistica del bambino in età prescolastica	3
Appunti sulla competenza attiva scritta degli allievi di scuola elementare	5
La competenza attiva scritta alla fine della scuola dell'obbligo	7
Anche gli architetti devono scrivere	11
Note sui problemi di comunicazione	14
Appunti sulla lingua dei mass-media in Ticino	14
II sezione: Difficoltà d'oggi nell'insegnamento della lingua	
La lingua «materna»: parlare prima di saper parlare	16
Le difficoltà insite nelle strutture scolastiche	18
Il docente in difficoltà	19
III sezione: Le riforme in atto	
L'educazione linguistica nella scuola materna	21
Senso e funzione della riforma dei programmi di educazione linguistica...	
...nella scuola elementare (con la testimonianza di una docente)	22
...nella scuola media	25
...nei licei e nella Scuola cantonale di commercio	26
A che punto siamo con l'insegnamento della lingua...	
...nelle scuole professionali commerciali	27
...in una scuola commerciale comunale	29
...nelle scuole professionali artigianali e industriali	30
Pubblicazioni degli Uffici della Sezione pedagogica dedicate ai problemi dell'insegnamento dell'italiano	31

La situazione linguistica nel Ticino d'oggi

I contributi raccolti in questa prima sezione illustrano alcuni comportamenti linguistici di settori diversi della popolazione, deducibili dalle produzioni di tre campioni rappresentativi: allievi al termine della scolarità obbligatoria, annunciatori e giornalisti della RTSI, alcuni architetti, rispettivamente nei titoli *La competenza attiva scritta alla fine della scuola dell'obbligo*, *Appunti sulla lingua dei mass-media in Ticino*, *Anche gli architetti devono scrivere*.

Il titolo *Anche gli architetti devono scrivere* risponde parzialmente a una domanda che spesso torna sulla bocca di allievi quindicenni: ma in fondo, a che cosa serve fare italiano? A che serve imparare a scrivere? Un primario di medicina diceva tempo fa: i giovani medici che ci vengono da Zurigo o Basilea o ... sono bravi, ben preparati, ma non chiedetegli un rapporto, una perizia (per la polizia, per l'assicurazione). E lì che cominciano i «dolori» linguistici.

Gli architetti sono stati qui scelti, invece che altri professionisti, non già per accusarli di misfatti linguistici (nei primi mesi di questo '84 sono già stati grossolanamente e indiscriminatamente accusati di misfatti edilizi, come responsabili primi per un paesaggio urbano deteriorato): gli architetti scrivono all'incirca come medici e avvocati; sono considerati cioè utenti medio-alti della lingua italiana. Qui sono stati presi come una categoria di professionisti usciti allo scoperto in un vivacissimo, bel numero della «Rivista Tecnica» quale pretesto per ribadire uno dei compiti prioritari per la scuola della fascia media (e che nella media non ha forse l'attenzione che si vorrebbe): quello di insegnare a scrivere un rapporto, una lettera, un commento o un progetto ecc. in modo comprensibile, decente.

L'articolo *Tipologia linguistica del bambino in età prescolastica* si propone di toccare un tema scottante: il «miscuglio» linguistico come conseguenza della immigrazione; nelle sezioni di scuola materna le lingue ricorrenti negli allievi (oltre all'italiano e al dialetto) sono venticinque!

Già questo basterebbe a ricordare la situazione di Babele, appena prima dell'incidente edilizio.

A complicare le cose, si aggiunge ultimamente l'esplosione dei sottocodici: il gergo sportivo è in parte incomprensibile a chi sportivo non è, e così pure i sempre più numerosi linguaggi settoriali caratteristici di campi di sapere diversi e specializzati a cui si fa riferimento nelle Note sui problemi di comunicazione.

I termini tecnici e le espressioni tipiche dei sottocodici dilagano nei mass-media, escludendo dalla comunicazione il pubblico che non possiede la chiave di lettura.

Pare che, tra i dieci quotidiani più importanti della Svizzera tedesca, solo il «Blick» sia comprensibile in ogni sua parte al lettore medio!

Il fatto che il deterioramento della lingua sia un fatto ampiamente generalizzato non esonera comunque dall'impegno educativo (in particolare la scuola e i mass-media).

Se è vero, come sembra di poter desumere da una ricerca sui componimenti degli allievi di scuola elementare, *Appunti sulla competenza attiva scritta*, che sussiste la tendenza ad un progressivo impoverimento linguistico, occorre almeno evitare che tale tendenza inarrestabile provochi un parallelo impoverimento culturale.

Tipologia linguistica del bambino in età prescolastica

Dalla famiglia alla scuola dell'obbligo attraverso la scuola materna

Affermare che il bambino di oggi è diverso da quello di ieri, che si esprime meglio del bambino degli anni cinquanta; ritenere che il divario tra parlante un codice ristretto e parlante un codice elaborato — per dirla con Bernstein — sia sempre maggiore e quindi non modificato a sufficienza dall'istituzione scolastica; sostenere che l'influsso dialettale non sia trascurabile sull'evolversi della competenza linguistica del soggetto; affermare che esistono diversità di tipologie linguistiche a dipendenza delle zone geografiche di provenienza del bambino, può essere vero ma poco critico, approssimativo

e non sempre sorretto da teorie convalidate. Per tentare una risposta maggiormente concreta ad alcuni interrogativi, si è pensato a un primo esame della situazione linguistica delle sezioni di scuola materna, prendendo come campione i bambini del settore che frequentano l'anno scolastico 1983-84 e attingendo i dati dall'esperienza diretta delle insegnanti.

Attraverso uno strumento (questionario) di uso rapido, di semplice comprensione e che non richiedesse valutazioni soggettive ma dati di fatto, sono stati posti i seguenti interrogativi:



- Il bambino di tre o quattro anni che entra per la prima volta in un'istituzione proviene da una famiglia che parla italiano, dialetto, lingue nazionali o altre lingue?
- All'entrata alla scuola materna l'esprimersi in dialetto costituisce norma o eccezione?
- La provenienza dei bambini da diverse zone geografiche è determinante per l'espressione dialettale?
- Esiste una correlazione tra tempi di frequenza alla materna (per un periodo breve o lungo) e espressione dialettale?
- Le difficoltà delle maestre sono maggiori di fronte a parlanti dialetto o a parlanti lingue straniere?
- Nella comprensione e nella produzione linguistica, i tempi di «apprendimento» sono lunghi, brevi, divergenti?

Le sezioni interessate sono state 316 (su 321) pari al 98%¹⁾; l'effettivo dei bambini 6.645 su 6.943, pari al 95,5%²⁾.

- Il bambino di tre o quattro anni che entra per la prima volta in un'istituzione proviene da una famiglia che parla italiano, dialetto, lingue nazionali o altre lingue?

Per l'anno scolastico 1983-84 i bambini che frequentano la scuola materna non parlano solo italiano (e qui comprendiamo pure il dialetto), ma provengono da famiglie che parlano tedesco, turco, spagnolo, francese, ecc.

Su 316 sezioni, solo 40 (13%) sono formate unicamente da bambini che parlano italiano; nel II circondario, per esempio (Lugano e periferia), una sola sezione (1,33%) su 75 comprende solo bambini di lingua materna italiana: il rimanente 99% ca. è composto da bambini che parlano altre lingue.

A titolo esemplificativo riportiamo le 25 lingue straniere parlate dai bambini.

Lingue neo-latine: francese, romancio.

Lingue anglosassoni: tedesco, olandese, fiammingo, danese, norvegese, svedese, inglese.

Lingue iberiche: spagnolo, portoghese.

Lingue slave: serbo-croato, ceco, sloveno, polacco.

Lingue uralo-altaiche: turco, ungherese, finlandese.

Lingue orientali e africane: indiano, iraniano, ebraico.

Lingue asiatiche: cinese, thailandese, giapponese, coreano.

Come si esprimono i bambini della scuola materna...

... al momento dell'ingresso

(un gruppo di bambini di 5 anni parla dell'asilo e dei giochi)

- R. — L'ha fatto il mio papà.
T. — Che cosa?
R. — Quella cosa di ferro.
F. — Il missile.
T. — Nooo, l'ha comperato il direttore.
R. — No, il mio papà. Tutto l'asilo e anche di fuori.
A. — Lui è pazzo. Signo, è vero che l'asilo l'ha fatto il direttore?
T. — Ma perché scrivi quello che si dice?

- R. — Lo sai che in Italia una volta è successo un terremoto? (5 anni)
S. — Eppure anche qui una notte è successo che andava di qui e di lì il divano. (5 anni)

- P. — Signo, hai visto ieri il cartone animato sulla Svizzera? (5 anni, lingua materna: dialetto)

- Ma. — No, sono andata a camminare nella neve.
P. — Peccato, perché ero spatasciata giù sul divano e era molto bello!

... al momento del pranzo

- A. — Lo sai, signo, questo pullover è nuovo. (5 anni, lingua materna: tedesco)
Me l'ha regalato la mia mamma domani... no... mh... come si dice?

Ma. — Ieri, oggi o domani?

- A. — Ieri; e poi mi aveva comperato anche i pantaloni e ho su le calze anche nuove.

Ma. — Mamma mia, quanti vestiti nuovi!

A. — E anche un... un... quello per andare in letto.

Ma. — Un pigiama?

A. — Sì, di uno bello colore, un colore che mi piace tanto.

- E. — Signo, se al mare vedi una cosa bianca, quasi come un rotondo, non la devi toccare perché mi sembra che è velenosa. (5 anni)

Ma. — E come si chiama quella cosa velenosa?

E. — Non lo so, l'ho vista alla tele.

Ma. — È una specie di animale?

E. — Sì, un animale del mare.

Ma. — È una medusa?

E. — Ah, sì, ecco.

E. — Quando muori, tu dove ti metti? Nel forno o sotto terra? (6 anni)

D. — Preferisco in Paradiso. (6 anni)

- S. — Lo sai signorina che la televisione influenza negativamente la psiche del bambino? (anni 5 1/2)

... durante le attività tranquille, nell'angolo-casa

(gruppo di bambini che provengono da famiglie che parlano dialetto).

- C. — Signorina, guarda come è bello netto il tavolo! (4 anni)
D. — Il papà stamattina ha pizzato la stufa. (5 anni)
A. — Non voglio che il Riccardo giochi con me, digli di nare via. (4 anni)
A. — Signorina, signorina, guarda com'è cargato il mio camion. (5 anni)
A. — Quando c'era il generon (bandire gennaio nella tradizione popolare) mi sono stoppato le orecchie perché sentivo un rumore troppo forte. (5 anni)
R. — Te lo diso mia chi ha nascosto lo spazzolino. (4 anni)
S. — Ho sentito qualcuno che mi sgorlava e allora mi sono svegliata. (4 anni)

... in momenti diversi

Durante un lavoro manuale, a causa di un imprevisto, la maestra esclama:

— Oh, povera me.

- J. — No, tu non sei povera, sei media. (anni 5 1/2)

Una sera, prima dell'uscita la maestra promette:

— Domani farò un teatrino.

Il giorno seguente L. (4 anni) arriva di corsa e ricorda alla maestra:

— Guarda che adesso è domani, allora fallo subito il teatrino.

La maestra invita L. a pazientare un po' e allora esclama:

— Ma non lasciarlo poi scappare il domani!

La maestra tocca i concetti di egoista e generoso e dopo alcuni esempi S. (anni 5 1/2) propone:

— Tu signo sei generosa perché invece d'andare a lavorare stai qui a giocare con noi.

Durante una conversazione la maestra usa il verbo ammirare e nota che i bambini non afferrano il significato. Chiede allora:

— Se dico «io ammiro i bambini», che cosa intendo?

A. (5 anni) prontamente risponde: — Li ammazzi!

La maestra resta meravigliata e A., mimando un cacciatore, dice li-miri, cioè prendi la mira (da qui la sua conclusione).

Tra queste, quattro ricorrono con maggior frequenza nelle 276 sezioni interessate. In 221 sezioni (pari all'80%) sono presenti bambini che parlano tedesco (70 sezioni le troviamo nel III circondario (Locarnese), 63 nel II (Luganese), 50 nel I (Mendrisiotto) e 38 nelle Valli superiori (IV circondario); in 109 sezioni (pari al 39,5%) troviamo bambini che parlano francese; in 52 sezioni (19%) bambini che parlano spagnolo, in 38 sezioni (14%) bambini che parlano turco.

b) All'entrata alla scuola materna l'epimer-si in dialetto costituisce norma o eccezione?

Vediamo ora in che misura il bambino ticinese si esprime in dialetto quando «passa» dalla famiglia all'istituzione prescolastica.

Al momento dell'entrata alla scuola materna il 16% dei bambini si esprime in dialetto: 1.046 su 6.645 bambini.

Di questi 1.046, il 31% proviene da sedi situate in zona³⁾ di montagna; il 30% da zone di pianura; il 22% da sedi in zona semiurbana; il 17% da zone urbane.

In questo ambito può essere utile non fermarsi alla realtà globale cantonale, ma analizzare le diverse situazioni presenti nei quattro circondari di scuola materna.

I circondario (Mendrisiotto):

80 sezioni (25%)

Il circondario (Lugano e periferia):

75 sezioni (24%)

III circondario (Locarno e valli):

79 sezioni (25%)

IV circondario (Bellinzona e valli superiori):

82 sezioni (26%).

c) La provenienza dei bambini da diverse zone geografiche è determinante per l'espressione dialettale?

Nel IV circondario i bambini che parlano dialetto sono 483 (30%), nel III scendono a 264 (15%), nel I a 184 (11%) e a 115 bambini (7%) nel II circondario.

Per il I, II, III circondario, all'interno delle sezioni troviamo piccoli gruppi «dialettofoni» e solo in 4 sezioni rileviamo gruppi maggiori. In una sezione a Castel S. Pietro (I circ.) 13 bambini su 18 (72%) parlano dialetto all'entrata alla scuola materna; ad Arosio (II circ.) 16 bambini su 26 (61%); a Isonne (III circ.) 14 bambini su 22 (64%) e a Peccia (III circ.) 11 bambini su 13 (85%).

Nel IV circondario invece la percentuale è maggiore e numerosi sono gli esempi:

21 bambini su 23 a Olivone (91%), 20 su 29 a Malvaglia (69%), 13 su 17 a Dongio (76%); 10 su 18 a Giornico (55%); 11 su 15 a Lumino (73%); 10 su 14 a Gorduno (71%), 14 su 21 a Bellinzona-Daro (67%).

d) Esiste una correlazione tra tempi di frequenza alla materna (per un periodo breve o lungo) e espressione dialettale?

Un altro aspetto che ci sembra utile evidenziare è quello della correlazione tra espressione dialettale e periodo di frequenza alla scuola materna.

Tra i 1.046 bambini che parlano dialetto, il 52% è al primo anno di frequenza, il 34% è al secondo anno di frequenza e il 14% è all'ultimo anno di frequenza, quindi all'anno che precede la scuola dell'obbligo.

È positivo osservare come dall'entrata alla scuola materna al termine del ciclo prescolastico la presenza dialettale diminuisce del 38%.

e) *Le difficoltà delle maestre sono maggiori di fronte a parlanti dialetto o a parlanti lingue straniere?*

Di fronte a queste molteplici presenze linguistiche — dialettali o di lingue straniere — si è pensato non solo alle particolari difficoltà di inserimento e di espressione del bambino, ma anche alle possibili difficoltà delle operatrici.

Le difficoltà maggiori (65%) sono riscontrate dalle docenti con i bambini che parlano lingue straniere, in particolare tedesco e turco; il 9% ha difficoltà con i «dialettofoni», il 15% si trova in difficoltà sia con parlanti dialetto che lingue straniere; il 5% non incontra nessuna difficoltà e il 6% non dà nessuna risposta.

In genere il dialetto non pone problemi di inserimento né di comprensione, mentre per le lingue straniere tali problemi esistono.

Le docenti vedono il problema soprattutto da un punto di vista affettivo-socializzante. Il bambino che non può esprimersi nella lingua dei pari tende a isolarsi, a non inserirsi nel gruppo.

Spesso il comportamento del bambino nell'istituzione è lo stesso della famiglia nel gruppo sociale; inoltre, aspetto sottolineato da tutte le docenti, l'importanza di una stretta collaborazione tra scuola e famiglia anche nell'area linguistica; sovente gli sforzi portati avanti durante la giornata alla scuola materna da parte di mittente e destinatario non hanno un logico prolungamento al rientro a casa: la madre, già al momento della «consegna» del bambino alle sedici, si rivolge a lui non in lingua italiana ma con il «suo lessico familiare».

f) *Nella comprensione e nella produzione linguistica, i tempi di «apprendimento» sono lunghi, brevi, divergenti?*

Tenendo come valida l'affermazione che la ricchezza semantica potenziale del bambino è sempre più vasta di quella effettivamente utilizzata, si è voluto porre l'accento sui tempi necessari al bambino per la comprensione e la produzione del messaggio.

Ancora una volta i dati hanno confermato il ritardo della produzione sulla comprensione.

Per il gruppo *che parla* dialetto la comprensione è immediata (12%) o avviene entro il primo mese di frequenza (61%). La produzione invece è possibile dopo due o tre mesi di frequenza: il 31% dopo tre mesi, il 28,5% dopo due mesi.

Per il gruppo *che parla* lingue straniere abbiamo tempi diversi: il 32% dei casi comprende dopo due mesi e il 29% dopo un mese di frequenza. La produzione ovviamente presenta tempi più lunghi: tre mesi per il 32% e da quattro a sei mesi per il 29% (tre mesi per le lingue neolatine e iberiche, oltre per le lingue germaniche, slave, ecc.).

Maria Luisa Delcò

¹⁾ Tralasciate 6 sezioni a orario prolungato e presso gli Ospedali; compresa la sezione di applicazione pratica presso la Scuola magistrale di Locarno.

²⁾ Tralasciati i nati nel 1977 (bambini in obbligo scolastico ma trattenuti alla scuola materna (2,5%) e i nati nel 1981 (frequentanti a partire dal gennaio 1984 (2%).

³⁾ Le sedi di scuola materna sono così distribuite: 30% in zona urbana
27% in zona semiurbana
27% in zona di pianura
16% in zona di montagna.



Scuola materna di Cureglia

Appunti sulla competenza attiva scritta degli allievi di scuola elementare

raccolti attraverso un'analisi di componimenti scritti dall'inizio del secolo fino ad oggi

Una piccola ricerca svolta alla Scuola Magistrale di Lugano durante l'anno scolastico 1982/83 fornisce gli spunti e il materiale per la stesura di questi appunti. Il contesto in cui si è svolto il lavoro nonché il suo significato, si è trattato infatti di una ricerca a carattere sostanzialmente didattico, ne tracciano chiaramente i limiti. Nel rapporto finale della ricerca ciò è espresso a chiare lettere: «Una ricerca nel nostro ambito può al massimo costituirsi come esempio, fornire quindi delle suggestioni, indicare alcuni dei problemi che andrebbero approfonditi nel campo prescelto ed essere utile eventualmente per la formulazione di ipotesi per ulteriori ricerche.»

Indipendentemente dagli obiettivi didattici, legati alla formazione degli allievi-maestri, la ricerca aveva quale oggetto specifico «la raccolta, l'analisi e il confronto di componimenti scritti nella scuola elementare ticinese a partire dall'inizio del secolo.» Una doppia ipotesi ha guidato il lavoro di sistemazione e di analisi dei 604 temi presi in considerazione: da un lato si voleva «verificare la correttezza dell'affermazione secondo cui nella scuola tradizionale precedente le riforme degli ultimi 15-20 anni i componimenti fossero più curati, complessi e articolati dal punto di vista formale (ortografia, grammatica) e che ciò andasse a scapito dell'autenticità dei contenuti e dell'espressione creativa e fantastica. E inoltre se le tendenze innovatrici degli ultimi anni hanno favorito il porre maggiore attenzione sui contenuti (creatività, fantasia, riflessione) dei temi, trascurandone la forma.»

Per chi desidera riflettere sullo stato attuale della lingua nell'ambito della scuola i risultati emersi da questo lavoro degli studenti del-

la Magistrale possono senz'altro fornire qualche spunto interessante, senza avere, e ciò sia sottolineato, nessuna pretesa scientifica.

La competenza attiva scritta dell'allievo non si riferisce unicamente alla padronanza degli strumenti linguistici; essa concerne pure la capacità di affrontare temi e problemi significativi e per l'età dell'allievo e per la realtà culturale che egli vive. I componimenti, in genere, si prestano assai bene per l'analisi di queste due componenti della competenza testuale e linguistica. Infatti anche nell'ambito della ricerca si è elaborato un sistema di classificazione che ha permesso il **confronto dei temi nel tempo** (sono stati definiti 5 periodi: 1900-1920, 1921-1939, 1940-1945, 1946-1959, 1960-), **secondo le classi scolastiche** (primo ciclo, terza, quarta e quinta elementare), **secondo i contenuti e la struttura morfologica**.

Per i contenuti la tipologia elaborata è assai complessa in quanto abbraccia 2 dimensioni con varie categorie:

- dimensione contenutistica:** ricorrenze, persone, attività, diari, ambiente, animali e oggetti, fantasia, altro (7 categorie);
- dimensione formale:** fantasia, riflessione, descrizione (3 categorie).

Per l'analisi della struttura morfologica invece sono state quantificate le varie parti del discorso (verbi, sostantivi, aggettivi, pronomi, articoli, avverbi, connettivi), tenendo in considerazione i periodi summenzionati e le classi scolastiche.

I risultati permettono quindi di paragonare le trasformazioni e le modifiche degli argomenti sui quali hanno scritto gli allievi di

scuola elementare in questo secolo e di confrontare la struttura morfologica del linguaggio attraverso l'analisi delle frequenze delle varie parti del discorso.

2. Continuità nei contenuti

È con un pizzico di sorpresa che si deve constatare la sostanziale stabilità dei contenuti nei componimenti scritti dagli allievi dagli inizi del secolo ad oggi. Non si notano infatti dei veri e propri spostamenti all'interno delle categorie prese in considerazione. Rilevabili sono unicamente delle parziali eccezioni per i temi scritti su «animali e oggetti», sulle «attività» e per quelli a carattere fantastico. La tabella seguente esemplifica questo fatto con alcuni dati:

Categoria	Attività	Animali e oggetti	Fantasia
Periodo*			
1921-1939	7,8%**	23,4	4,7%
1946-1959	10,1%	18,8%	4,1%
1960-	5,1%	13,1%	15,4%

* Vengono riprodotti solo i dati dei periodi principali
 ** % dei temi scritti nel rispettivo periodo.

Come si vede i soggetti prettamente fantastici, scritti ad es. con l'ausilio del «Binomio fantastico» di Gianni Rodari, sono aumentati in modo assai evidente negli ultimi 20 anni. Ciò conferma, almeno parzialmente, quanto previsto nell'ipotesi iniziale. Interessanti sono d'altra parte il calo netto dei temi su «animali e oggetti» e quello più lieve dei temi sulle «attività». Probabilmente siamo di fronte, in questo caso, ad un adeguamento quasi forzato della scuola all'evoluzione sociale, essendo gli animali quasi scomparsi dalla vita quotidiana dei bambini che, d'altronde, hanno pure praticamente perso il contatto diretto con le attività, in special modo quelle professionali. In questo quadro è anche interessante notare come 50-60 anni fa i componimenti su «animali e oggetti» fossero i più frequenti (23,4%), mentre quelli a carattere fantastico i meno considerati (4,7%). Negli ultimi 20 anni emerge invece una notevole predilezione per i diari (temi su soggetti personali 19,1%) mentre le attività si trovano in fondo alla classifica (5,1%). Difficile dire se ciò segnali un'accentuazione della dimensione individualistica a scapito di un rapporto intenso con l'ambiente e la natura: è questa comunque una linea di riflessione che non manca di appigli nella realtà.

Il «trend» verso un adeguamento minimo dei contenuti nel quadro di una generale stabilità trova conferma nell'analisi dei contenuti in un'ottica formale. Delle tre categorie applicate per la dimensione formale (temi di riflessione, di descrizione e di fantasia) si impone nettamente la descrizione, oggi come all'inizio del secolo: i temi che ripropongono in modo descrittivo oggetti, fatti, persone o situazioni osservate, costituiscono, ancora oggi, nonostante una flessione del 10% ca., i 2/3 di tutti gli scritti. I componimenti in cui l'allievo affronta la realtà cercando di spiegarla e capirla attraverso pensieri e riflessioni proprie sono rimasti costanti attorno al 10%. Per contro, e ciò si riallaccia a quanto detto sopra, sono assai più frequenti i temi che permettono all'allievo di esprimersi liberamente senza preoccuparsi della realtà delle cose, inventando, lasciando spazio all'immaginazione o articolando sogni e desideri. L'aumento dal 5% di 50-60 anni fa al 15% degli ultimi 20 anni coincide del resto con la diminuzione dei temi a carattere descrittivo.

3. Problematicità nella struttura morfologica

Alla quantificazione delle varie parti del discorso si è proceduto sulla base di un campione rappresentativo per l'insieme dei componimenti analizzati.

Il quadro della struttura morfologica che risulta dal confronto diacronico e sincronico dei dati rivela due aspetti di particolare interesse:

- un aumento costante nell'uso dei verbi in tutte le classi. Tale incremento varia da un minimo del 2,2% nel primo ciclo ad un massimo del 7,5% nelle quarte elementari;
- una diminuzione nell'uso dei connettivi (preposizioni e congiunzioni) che si aggira mediamente attorno al 4% in ogni classe.

Il lettore si sarà subito accorto del fatto che questi due fenomeni, contrastanti fenomenologicamente, si confermano a vicenda nella sostanza. Entrambi sono indici di un impoverimento linguistico. L'alta frequenza dei verbi segnala un codice linguistico cosiddetto ristretto, tipico di chi si esprime mantenendo uno stretto legame con l'azione concreta e quindi ha ancora poca dimestichezza con il modo più astratto del linguaggio, quel modo cioè che fornisce le po-

tenzialità e le risorse maggiori per la comunicazione verbale.

I connettivi d'altra parte permettono l'articolazione di enunciati complessi e articolati e ne garantiscono la coerenza logica. La loro frequenza dovrebbe aumentare in un linguaggio ricco sia dal punto di vista del contenuto che della forma.

Sorprende anche il fatto che già i bambini di 6/7 anni nel primo ciclo usano più verbi e meno connettivi dei loro coetanei di 60 anni fa. Come dire che il fenomeno trova le sue origini già prima dell'entrata nella scuola che può quindi essere responsabilizzata solo parzialmente.

4. Conclusioni

Dati gli evidenti limiti della ricerca svolta dagli studenti, sarebbe pretestuoso voler delineare delle vere e proprie conclusioni. Ci limitiamo perciò a qualche breve riflessione. I dati esposti, in particolare quelli attinenti alla struttura morfologica dei temi, non sono certo rallegranti e confermano un'opinione diffusa relativa all'impoverimento linguistico tipico della nostra cultura delle immagini.

Difficile dire se alla scuola competano delle responsabilità. Si ha piuttosto l'impressione che essa debba assistere, quasi impotente, ai fenomeni imposti dalle trasformazioni sociali, smentendo speranze e illusioni di chi, da quando esiste una istituzione scolastica, ha sempre creduto nella sua funzione trainante. Il problema specifico della competenza linguistica scritta è anche difficile da valutare, essendo senza dubbio di una portata culturale notevole: che ruolo avrà lo scritto in un futuro dominato dall'informatica? L'interrogativo va posto in funzione sia dell'individuo e delle sue risorse affettive e intellettuali sia della società e della sua capacità di accrescere la qualità della vita e il grado di umanità e democraticità.

Pur con i rischi del caso, è solo con una risposta a questa questione fondamentale che si potrà chiarire quale impegno dovrà assumersi la scuola di domani di fronte alle esigenze di una formazione linguistica.

Gianni Ghisla

Da una pagina del «quaderno dei temi» di un allievo di una scuola elementare superiore, classe VI, anno scolastico 1921/22



La competenza attiva scritta alla fine della scuola dell'obbligo

I risultati di un'indagine sull'organizzazione del curriculum d'italiano nel secondo biennio

Scopi ed estensione della ricerca

Qual è il grado di padronanza nell'espressione scritta mediamente acquisito dagli allievi delle scuole ticinesi al termine del periodo dell'obbligo?

A questo interrogativo intendeva offrire una prima risposta una ricerca intrapresa dallo scrivente, i cui esiti sono stati resi noti e commentati, in collaborazione con l'esperto prof. M. Forni, in un fascicolo recentemente pubblicato a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche (M. Beltrani - M. Forni: *Il componimento d'italiano in IV media, USR Bellinzona, ottobre 1983*), dei cui più significativi risultati presentiamo in quest'articolo una breve sintesi.

Il lavoro d'indagine è stato condotto su un folto campione di elaborati prelevati in fotocopia dal blocco delle prove di fine ciclo del maggio 1982 secondo un criterio di significatività statistica che teneva conto sia dei tassi di ripartizione della popolazione scolastica nelle diverse strutture attualmente coesistenti a titolo sperimentale nel ciclo di orientamento della scuola media (classi a sezioni e struttura integrata), sia del livello di massima del rendimento in italiano, sulla base delle note riportate dalle scolaresche alla fine della III, sia, infine, della composizione socioculturale delle diverse classi, al fine di neutralizzare a priori elementi estrinseci di scospento tra i diversi sottogruppi del campione. Per lo stesso motivo sono state escluse in partenza dalla scelta tanto le classi di soli latinisti quanto le IV B delle sedi con una distribuzione percentualmente meno equilibrata degli allievi tra le due sezioni. Sono state così selezionate 10 classi di quarta media: 5 per la struttura a sezioni (3 di sezione A e 2 di sezione B) e 5 per il sistema integrato, per un totale di 220 allievi, pari al 21,7% dell'intera popolazione delle quarte di quell'anno; si trattava pertanto indubbiamente di un campione fortemente significativo in base agli indici statistici correnti.

Strumenti d'analisi e metri di valutazione

L'impostazione del piano di ricerca ha dovuto confrontarsi con numerosi problemi metodologici di non facile soluzione. Si trattava infatti non solo di fissare un criterio di giudizio omogeneo per tutti gli elaborati del campione, ma anche e soprattutto di definire con un ragionevole margine di strutturazione obiettivi e metri valutativi che rendessero in qualche modo comparabili situazioni di classe radicalmente eterogenee quali quelle delle sezioni A, delle B e delle classi integrate.

Per far fronte a tali problemi, il lavoro di classificazione degli elaborati (i cui diversi pacchi sono stati peraltro opportunamente rimaneggiati e privati dell'indicazione dei nominativi e delle classi di provenienza, onde garantire il più possibile la neutralità del giudizio) è stato affidato ad un unico corret-

tore, il quale ha utilizzato un'apposita griglia di analisi tale da permettere di esprimere una valutazione quantificata secondo scale uniformi di valori riferiti alle seguenti voci:

- impostazione del discorso
- ampiezza e articolazione dello svolgimento
- competenza morfosintattica e lessicale
- efficacia comunicativa e capacità evocativa
- personalizzazione dei contenuti
- conclusività e coerenza testuale generale.

Per ognuna di tali voci è stata formulata una graduatoria di punteggio su 5 valori rispondenti ad altrettante definizioni di merito.

Il giudizio di sintesi risultava dunque da una somma tra i punteggi assegnati per le diverse voci che veniva a sua volta riferita ad una scala a 9 valori. Un capitolo del rapporto è dedicato alla presentazione di taluni esempi di componimento-tipo, paradigmaticamente corrispondenti a ciascuno di questi 9 valori della voce di sintesi della griglia di correzione.

Si può evidentemente disquisire a lungo sui pro e i contro dell'impostazione di un simile strumento d'analisi. Ma esso potrebbe in ogni caso costituire un'utile piattaforma di partenza per un discorso (che un giorno o l'altro dovrà pur avviarsi in qualche modo tra i docenti della materia) mirante ad una relativa generalizzazione degli obiettivi, dei parametri di giudizio e dei livelli complessivi di aspettativa circa la competenza scritta delle diverse fasce e tipologie delle scolaresche del settore medio.

I risultati complessivi

Sulla scorta delle suddette modalità di organizzazione del lavoro, come si possono rias-



sumere i risultati generali emersi dallo spoglio dei 220 elaborati?

Senza addentrarci in questa sede in eccessivi dettagli, ci limitiamo a riportare le considerazioni di massima cui approda tutta l'analisi svolta nei capitoli centrali del documento.

Una prima indicazione proviene già da una sommaria rassegna del tipo di materiale tematico e concettuale rilevabile nella maggior parte dei componimenti. Pur non mancando — com'è ovvio — spunti e squarci sovente originali e interessanti, sembra di poter segnalare una certa diffusa tendenza a far ricorso «con scarsi margini di variazione... alla riproposizione di un cliché ben circoscritto di luoghi comuni ricorrenti e non sufficientemente personalizzati e approfonditi», con «formulazioni quasi ridotte a immagini di un repertorio di circostanza», col rischio persistente di cadere in una genericità di fondo che si traduce in una «difficoltà piuttosto comune... di approfondire in modo lineare una pista unitaria e conseguente di discorso» (pag. 12). Ma in ogni caso «il risultato più serio e significativo (ancorché

Scuola media: sistema e sezioni — sistema integrato

La scuola media comprende 4 classi di un anno ciascuna e si suddivide in un ciclo di osservazione (prime due classi) e in un ciclo d'orientamento (terza e quarta).

L'articolo 7 della Legge sulla scuola media precisa che il ciclo d'orientamento ha due sezioni, A e B, «che perseguono essenzialmente gli stessi scopi. Nella sezione A il ritmo d'insegnamento è più rapido, gli argomenti sono trattati con maggiore astensione e profondità, le esigenze sono più elevate».

Accanto al sistema a sezioni, adottato attualmente in 18 delle 27 sedi di scuola media con un ciclo di studi completo, si sta sperimentando nelle rimanenti 9 sedi il sistema integrato. Questa sperimentazione è prevista dall'art. 10 della Legge sulla scuola media e consiste nell'organizzazione dell'insegnamento in tre fasce:

- un tronco comune di materie svolte con la classe unificata (italiano, geografia, storia, scienze, educazione visiva, musicale e fisica);
- un gruppo di materie (francese, tedesco e matematica) in cui l'allievo segue l'insegnamento secondo il proprio livello (1 o 2);
- un tronco di materie opzionali, scelte liberamente dagli allievi secondo interessi e attitudini.

La raccolta degli elementi di valutazione dell'esperienza si conclude con l'anno scolastico 1983/84. Il Consiglio di Stato si riserva di proporre al Gran Consiglio la modificazione dell'art. 7 della Legge sulla scuola media, concernente l'organizzazione del secondo ciclo, nel senso di generalizzare il sistema integrato.

forse in parte già scontato) è dato dalla scarsa padronanza mediamente manifestata dal nostro campione circa l'uso dei meccanismi della lingua» (pag. 37).

Sono infatti relativamente assai pochi i lavori del tutto scervi da improprietà o sciatte serie o addirittura «di livello decisamente troppo madornale per una quarta media» (ib.).

E va da sé che questa generale trascuratezza espressiva e la stessa povertà lessicale riscontrata vanno anche poste in buona parte in conto ad uno stile generalizzato di lavoro eccessivamente sbrigativo e approssimativo: troppi elaborati recano infatti tracce visibili di un diffuso pressapochismo che si manifesta ad esempio in una palesemente scarsa abitudine dei nostri allievi ad un lavoro di rifinitura sulla minuta o anche semplicemente ad una rilettura del testo con un minimo di attenzione prima della consegna. Si tratta quindi «di una situazione generale piuttosto grigia, anche se è però doveroso sottolineare che questo stato di fatto non ci permette in realtà alcuna conclusione globale che concerna in modo specifico l'andamento delle cose nella scuola media, visto che non possediamo alcun elemento di riferimento circa la situazione negli altri ordini di scuola di grado parallelo (SMO, Avviamento, Ginnasio), inferiore o superiore, e tanto meno possediamo dati che ci indichino in modo quantificabile come si padroneggia globalmente la lingua italiana nella società ticinese nel suo complesso». (pag. 36).

Pur senza la pretesa di approfondire in questa sede il discorso, ci limitiamo ad osservare brevemente che sulla base dei risultati della prova linguistica (che integrava il componimento con alcuni quesiti di carattere teorico miranti a meglio inquadrare in dettaglio la situazione nei suoi diversi aspetti) sembra di poter senz'altro affermare che il settore di più seria deprivazione sembra concernere per la maggior parte degli allievi piuttosto che la competenza morfosintattica il bagaglio lessicale sia passivo che attivo¹⁾.

Il confronto tra i due sistemi

Ma, a parte tali esiti complessivi della prova, in che misura è possibile porre il grado di padronanza conseguito dal nostro campione nell'espressione scritta in rapporto con le diverse strutture in cui si trovano attualmente distribuite le scolaresche del secondo biennio? È, cioè, possibile, in altri termini, ravvisare delle significative differenze di resa tra gli allievi delle sezioni e quelli del sistema con le classi integrate?

Ad un livello più generale, tra i due sottogruppi del campione si registra solo una debole diversificazione del rendimento che, pur segnando un persistente vantaggio su tutte le voci della griglia da parte delle scolaresche delle classi integrate rispetto a quelle delle sedi con le sezioni, appare tuttavia ancora troppo esigua per poter determinare da sola una reale discriminazione tra l'una e l'altra struttura.

Assai più significativo appare invece il rapporto che intercorre tra le diverse fasce di allievi dei due sistemi. Se infatti rapportiamo gli allievi con due o tre livelli 1 a quelli delle sezioni A e gli allievi con due o tre livelli 2 a quelli delle sezioni B (un'operazione legittimata dalle caratteristiche strutturali del campione) acquista pieno interesse la lettura della seguente tabella di raffronto:

Voci della griglia: punteggi medi riportati dalle diverse fasce di allievi	Sez A	Sez. B	3 Liv. 1	2 Liv. 1	1 Liv. 1	3 Liv. 2	2 Liv. 2
Impostazione	3,7	2,3	3,7	3,3	2,8	2,6	2,6
Ampiezza	3,7	1,6	3,2	2,6	2,6	2,1	2,1
Competenza	3,1	1,7	3,4	2,7	2,1	2,0	2,0
Efficacia	3,6	1,9	3,6	3,1	3,2	2,6	2,6
Personalizzazione	3,8	1,9	3,7	3,3	3,2	2,6	2,6
Conclusività	3,3	1,7	3,4	2,8	2,8	2,4	2,4
Giudizio complessivo	6,0	2,7	6,0	4,9	4,5	3,6	3,6

Questi dati sono molto significativi.

«Ciò che a prima vista più stupisce (pag. 46) è la situazione degli allievi della sezione B rispetto agli altri gruppi di allievi nonostante il fatto che (...) la selezione dei componimenti di IV B presenti un quadro sensibilmente migliorato della realtà di tale struttura rispetto a quella che nell'anno in questione era la situazione di fatto sia sul piano quantitativo che a livello qualitativo. Lo stacco tra gli allievi di IV B e già solo quelli con tre livelli 2 (che pure costituiscono una fascia molto più marginalizzata nel corrispondente sottogruppo del campione), colpisce ancor più ove si pensi che quanto all'estrazione socio-culturale il rapporto è piuttosto favorevole alla sezione B, i cui allievi appartenenti al campione provengono dalle categorie inferiori della popolazione nella misura del 80,5% contro l'85,7% per gli allievi con tre livelli 2. Eppure il vantaggio di quest'ultimi in termini di punteggio appare realmente vistoso tanto per il "giudizio complessivo" (+0,9) quanto per buona parte delle singole voci della griglia, specie per l'ampiezza

(+0,5) e per l'efficacia, la personalizzazione e la conclusività (+0,7). Abbiamo l'impressione che il fatto che le maggiori differenze si addensino proprio in queste voci non sia del tutto casuale, dato che le differenze non concernono tanto gli aspetti più specificamente cognitivi legati ad esempio alle acquisizioni di carattere morfosintattico, quanto soprattutto quei fattori che sembrano più connessi agli aspetti motivazionali, all'applicazione e allo stile personale del lavoro».

«Se quest'ipotesi risultasse fondata, — prosegue il documento — ciò significherebbe che queste differenze potrebbero avere le loro radici in un diverso atteggiamento generale da parte dei due sottogruppi del campione verso la scuola e la cultura come riflesso diretto degli effetti globali di campo probabilmente esercitati dalle due strutture sul livello di aspirazione, sull'immagine di sé e sulle stesse aspettative da parte dei docenti.

In tal modo verrebbe a confermarsi quanto già emerso da altre precedenti analisi, che cioè l'handicap degli allievi di sezione B ri-

Tre componenti-tipo: una guida all'interpretazione dei risultati

Il saggio scritto d'italiano assegnato nel maggio 1982 agli allievi di tutte le classi di IV media consisteva nello svolgimento della seguente consegna:

«Racconta (...) liberamente sulla scorta dei tuoi ricordi, tue impressioni con i giocattoli.

Ti indichiamo alcune tracce (temi) possibili. Puoi sceglierne uno, o tu stesso puoi trovarne un'altra:

- 1) I giocattoli che ho (quelli che non ho) distrutto.
- 2) I «giocattoli» di oggi; quelli che avevo 10 anni fa.
- 3) Se penso a un particolare giocattolo dell'infanzia, un giocattolo a me caro, la memoria riporta alla mente istintivamente, contemporaneamente, il volto di una persona cara. È così? Perché?
- 4) Pensi di avere avuto troppi giocattoli o troppo pochi? È stato importante il giocattolo per la tua «crescita»? Hai invidiato chi ne aveva più di te? di più costosi, più complicati?
- 5) Giocando con certi giochi, preferisci stare solo o in compagnia?»

I tre lavori che vengono qui presentati, a titolo d'esempio, nei riquadri, caratterizzano gli esiti ottenuti ai due livelli estremi e al livello intermedio di rendimento, e possono pertanto servire a fornire al lettore un'idea più concreta tanto del significato effettivo dei punteggi medi riportati nelle tabelle quanto dei criteri di giudizio adottati (che, nonostante la complessiva modestia dei risultati conseguiti dal nostro campione, non ci sembrano certo particolarmente severi).

Quanto agli argomenti trattati, l'esempio A sviluppa la proposta n. 2; l'esempio B riprende in modo più generale il tema assegnato tramite un titolo «libero»; l'esempio C, invece, svolge di fatto la proposta n. 3 pur non recando alcuna titolatura.

La scheda di valutazione in calce ai tre elaborati riporta (omettendo le diciture di riferimento) i punteggi realizzati per ciascuna delle sei voci della griglia di correzione illustrata nell'articolo (scala dall'1 al 5), mentre il punteggio del «Giudizio complessivo» viene formulato raggruppando le somme ottenute tra le diverse voci (che figurano nella prima cifra) su un numero ridotto di posizioni, onde consentire una lettura semplificata e più intuitiva. La cifra riportata tra parentesi dà pertanto la traduzione del punteggio totale su una scala a 9 valori, con la soglia di sufficienza fissata a 5 punti (vedi es. B).

ESEMPIO A

Componimento no. 34 -
Punteggio: 1

I giocattoli di oggi, quelli che avevo 10 anni fa

*Mi chiedo cosa è un giocattolo 10
anni fa è quelli di oggi?*

*Per me il giocattolo 10 anni fa era un
elemento istruttivo.*

*Per le bambine era la bambola per
la preparazione Futura; per il
ragazzo i cavallini la ferrovia è
altre cose piccole era la preparazione
per la vita Futura.*

*oggi i giocattoli e di struzione
o Fantascieza.*

possiamo pensare irreali o po diventore

il nostro Futuro.

1. Impostazione:	1	punto
2. Ampiezza:	1	punto
3. Competenza:	1	punto
4. Efficacia:	1	punto
5. Personalizzazione:	1	punto
6. Conclusività:	1	punto
Giudizio complessivo:	6	(1) punti

petto a quelli delle classi integrate concernerrebbe in particolar modo i fattori di carattere socioaffettivo.

Se poi accanto ai ragazzi con tre livelli 2 poniamo anche quelli con un livello 1, lo stacco nei confronti della sezione B diventa assai più marcato. E anche questo dato assume maggiore valore e significato ove si consideri che anche questo gruppo più allargato del campione delle sedi sperimentali partiva in realtà in una situazione svantaggiata rispetto alla sezione B sotto l'aspetto dell'estrazione sociale con un'incidenza dei ceti sociali più bassi dell'ordine dell'86,8%.

Si viene così a ribadire quell'effetto di stimolazione e di promozionalità operato dalla struttura integrata soprattutto nei confronti della fascia intermedia della popolazione con un profilo curricolare differenziato che era già stato rilevato in altre ricerche sulla scuola media» (ib.).

Fattori d'incidenza

L'analisi delle variabili indipendenti ha messo in luce che i fattori che maggiormente incidono sulle prestazioni degli allievi sono sostanzialmente tre: il sesso, la dialettologia e lo status socioculturale.

Circa il primo di tali fattori, quello del sesso, si è riscontrato un chiaro vantaggio a favore delle ragazze. Il fatto non ci deve stupire, dato che un'indagine condotta dall'USR lungo l'arco di un triennio circa gli esiti scolastici degli allievi del secondo biennio aveva già posto in evidenza una superiorità complessiva delle femmine che si concretava soprattutto nell'area dell'espressione linguistica e che veniva solo in parte bilanciata da una migliore resa dei maschi in matematica. Per quel che riguarda il nostro componimento, tale fattore di ordine generale è stato poi ulteriormente rafforzato, pare, da una maggiore congenialità mostrata dalle ragazze verso il tema stesso da trattare, che verteva attorno ad una rievocazione del mondo dell'infanzia.

Non desta invece alcuna sorpresa il migliore risultato mediamente riportato dai ragazzi dei ceti superiori, un dato che si correla peraltro anche con il secondo di tali fattori d'incidenza: con la diversificazione cioè del rendimento a seconda del tasso di dialettologia.

È risultato infatti che gli allievi che si sono professati sostanzialmente italo-foni hanno realizzato un punteggio medio significativamente più elevato rispetto ai dialettologi abituali (5,3 contro 4,6), mentre questi ultimi sono risultati a loro volta superiori alla fascia di quegli allievi che oscillano tra l'uso della lingua e quello del dialetto (media: 4,1). Questo dato (che peraltro conferma un elemento che era già emerso nell'indagine dell'USR sopra citata) va spiegato a nostro avviso col fatto che questi allievi «semidialettologi» sono prevalentemente caratterizzati da una sorta di «bilinguismo imperfetto», che non permette di consolidare una competenza specifica né nel dialetto né nell'italiano, e che si traduce nel ricorso, di volta in volta, alle locuzioni e ai costrutti più a portata di mano, senza una netta delimitazione tra i due codici: ciò che significa, in fin dei conti, un'espressività particolarmente povera, sciatta e approssimativa, con l'uso di un italiano regionale dal codice assai ristretto e in genere privo di reale risalto comunicativo.

Ora, se alla luce di questi dati si istituisce un rapporto diretto tra tutti gli allievi che nell'una e nell'altra struttura raggruppano tutti e tre questi fattori discriminanti, che sono cioè ad un tempo di sesso maschile, di ceto sociale inferiore o medio-inferiore e dialettologi o semidialettologi, si ottiene la seguente tabella, che viene ulteriormente a ribadire quanto già si diceva circa le migliori possibilità di decondizionamento che le classi integrate sembrano offrire (o quanto meno sembravano offrire per la popolazione scolastica che ha concluso l'obbligo scolastico nel 1982) rispetto all'ordinamento a sezioni:

Come si vede, se si pongono a diretto confronto gli esiti di tutti gli allievi maschi e svantaggiati quanto all'estrazione sociale e alla situazione linguistica, si perviene a conclusioni ancora più probanti di quelle offerte dal puro e semplice rapporto tra i punteggi ottenuti dagli allievi delle sezioni B con quelli che frequentano prevalentemente i livelli 2.

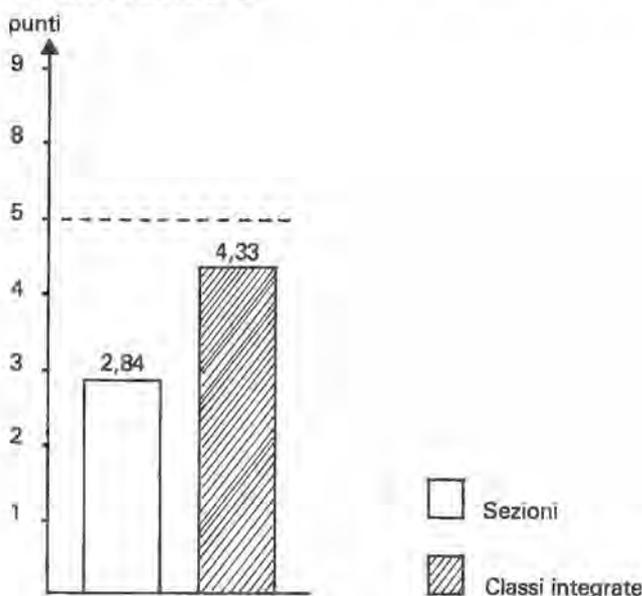
Se si confronta questo grafico con i dati della tabella riportata a lato, risulta infatti subito evidente che le chances offerte dalla classe integrata alle fasce più favorite della popolazione scolastica sono in realtà senz'altro superiori a quanto potesse apparire a prima vista sulla base della sola analogia tra i due curricoli paralleli.

Gli esiti degli allievi più dotati

Se per quanto concerne il problema del recupero degli svantaggiati la classe integrata si dimostra decisamente superiore alla sezione B, a diversa conclusione si giunge però nel caso degli allievi più capaci o comunque destinati a proseguire gli studi. Se si pongono a fronte i risultati mediamente conseguiti dalle scolaresche di IV A con quelli del corrispondente sottogruppo della fascia degli allievi delle classi a tronco comune (quelli, cioè, con due o tre livelli 1) si nota infatti chiaramente come solo gli allievi più forti del sistema integrato tengano il passo con il rendimento medio registrato nelle IV A.

E chi si attendesse uno stacco evidente fra gli allievi con i tre livelli 1, che rappresentavano solo il 50,5% delle scolaresche del sistema integrato, e quelle della sezione A, che costituivano invece una percentuale significativamente più consistente (63%) della popolazione delle sedi con le sezioni, rimarrebbe certo deluso. In questo dato potrebbe forse leggersi, a parere degli scriventi, «una conferma del rilievo, che è stato già altrove avanzato, di un insufficiente grado di stimolazione esercitato dalla struttura

Allievi selezionati in base ai tre principali fattori d'incidenza
Giudizio complessivo



ESEMPIO B

Componimento no. 170 - Punteggio: 5

Mie esperienze con i giocattoli

Una volta non si potevano avere tanti giocattoli come oggi, e quindi se ne aveva più cura che oggi. Io personalmente non mi ricordo di mai rotto un solo giocattolo, perché a me i giocattoli piacciono molto. Con un giocattolo io potevo giocare delle ore intere senza mai annoiarmi, ed è per questo che non ne avevo tanti. Un altro motivo per cui non ne avevo tanti è perché mia mamma non me ne comprava molti, anche se ogni volta che entravo in un negozio ne volevo uno. Con questo non voglio dire che non ne ricevevo mai, ma che non ne avevo uno ogni giorno. Passata l'età dei 4-5 anni, cominciavo a fare un po' più il pignolo, cioè mettevo nei scaffali tutte le macchinine che avevo, e non le facevo mai toccare a nessuno, e le pulivo ogni giorno. Ogni volta che giocavo con esse non sapevo mai quale scegliere, quindi le prendevo tutte. Quando giocavo con degli altri bambini bisticciavo quasi sempre perché mi prendevano sempre i miei giochi, è per questo che preferivo giocare sempre solo.

Una volta però i giochi erano più innocui di adesso perché erano meno pericolosi di oggi. Per esempio io ho dei giochi elettronici, e ogni tanto mi chiudo in stanza tirando le tende o chiudendo la porta e gioco finché devo andare a mangiare. Mi accorgo che appena mi alzo mi viene un mal di testa che dopo un po' mi passa, esso viene sicuramente dal fatto che gioco a questi elettronici stando allo scuro. Ma una volta questo problema non c'era perché non c'erano questi giochi. Ci sono anche i giochi elettronici a tavolino che si trovano nei bar. Anche con quelli appena uno comincia a giocare non finisce più, perché è stimolato sempre più a far meglio. Devo ammettere che anche io ero uno che non riusciva mai a smettere ma adesso mi è passata un po' la voglia.

1. Impostazione:	3	punti
2. Ampiezza:	3	punti
3. Competenza:	2	punti
4. Efficacia:	3	punti
5. Personalizzazione:	3	punti
6. Conclusività:	3	punti
Giudizio complessivo:	17 (5)	punti

ESEMPIO C

Componimento no. 192 - Punteggio: 9

Sì, è vero, non so bene né per quale recondito motivo né per quale strana combinazione, quando penso a quel particolare giocattolo mi torna istintivamente alla mente il volto di un caro amico, con il quale ho trascorso tante ore nel parco a giocare, con lo stesso caro oggetto.

Non era un giocattolo né molto complicato e complesso né molto costoso, me l'avevo acquistato mia madre nei grandi magazzini. Rammento tutt'ora il prezzo, perché ho dovuto pregare parecchio affinché mia madre me l'acquistasse, costava esattamente trenta franchi.

Non era niente di particolare, era un fucile di legno, di colore nero con delle strisce rosse sulla canna.

Se rammento così bene codesto giocattolo, non è perché avevo solo quello, anzi ne avevo moltissimi, me lo dicevano spesso i miei genitori che ero un bambino fortunato, ma bensì perché era il giocattolo che più m'è piaciuto, e con il quale ho trascorso lunghe ore a giocare e a divertirmi con esso. Non è che lo da piccolo avevo degli istinti da fuorilegge o da esaltato, ma questo giocattolo, stuzzicava la mia fantasia e mi trascinava in giochi sempre nuovi e divertenti.

Il motivo, forse, per il quale quando penso a quel giocattolo, mi ritorna in mente il volto del mio più caro amico, sta nel fatto che andavamo sempre insieme a giocare a fare la guerra, perché anche lui possedeva un identico fucile, l'aveva acquistato dopo di me, dopo che aveva visto il mio. Lui, il fucile, l'aveva ricevuto dieci giorni dopo di me, e si notava bene, che era invidioso e che l'avrebbe comperato al più presto. Io e lui, da buoni amici, quando i nostri genitori ci davano il consenso, andavamo in un parco nei pressi di casa sua a giocare.

In quel parco avevamo costruito due capanne, e quel tempo le chiamavamo fortini militari, le quali erano le nostre basi militari, ove vi erano i rifornimenti. Erano dei bei tempi quelli, ci divertivamo ad inseguirci, a «spararsi», ad arrampicarsi sugli alberi per attaccare il «nemico» di sorpresa, a strisciare per terra tra il fogliame e gli arbusti, con il fucile ben saldo tra le mani. A mio parere il motivo per il quale il giocattolo in questione mi rammenta il volto del mio amico, beninteso non è una deduzione di uno psicologo, è dovuta al fatto che mi rammenta gli episodi che ho narrato e che ho vissuto con il mio amico, ed è logico che mi ritorna alla mente il suo volto. Ah, quasi dimenticavo, il giocattolo, lo possiedo tutt'ora, è un po' rovinato e scolorito, ma ricorda ancora le sue forme iniziali.

1. Impostazione:	5	punti
2. Ampiezza:	5	punti
3. Competenza:	5	punti
4. Efficacia:	5	punti
5. Personalizzazione:	5	punti
6. Conclusività:	5	punti
Giudizio complessivo:	30 (9)	punti

sperimentale nei confronti degli allievi più dotati per quanto concerne l'italiano, probabilmente anche in ragione del fatto che buona parte dell'impegno e delle energie di questi ragazzi sono mobilitati sullo sforzo di mantenersi il profilo curricolare nelle materie poste a livello» (pag. 47).

Ed è un rilievo che trova del resto un concreto riscontro anche nel fatto che se si istituisce un confronto diretto tra i soli allievi con tre livelli 1 e tutti quelli della sezione A, si avverte che se i primi presentano nel comples-

so un minor numero di punteggi insufficienti, per gli allievi della A si ha una più alta percentuale dei punteggi elevati.

«Questo dato sembra convalidare la previsione del corpo insegnante che in occasione di una recente inchiesta dell'USR², nel prendere posizione circa la generalizzabilità di ciascuna delle strutture a confronto, pur esprimendo una preferenza pressoché plebiscitaria per il sistema delle classi integrate ed i livelli in considerazione delle esigenze delle fasce degli allievi medi e di quelli più

deboli, indicavano però nell'ordinamento a sezioni il tipo di raggruppamento globalmente più confacente ai bisogni e agli interessi dei ragazzi più capaci e motivati. Sarà in seguito da appurare se la misura di una differenziazione parziale dell'insegnamento dell'italiano in IV realizzata nelle sedi integrate a partire dall'anno scolastico 1982-83 (4 ore a tronco comune e 2 di corsi a opzione di diverso grado - Ndr.), si rivelerà valida e sufficiente ad offrire uno sbocco a tale problema» (pag. 48).



Foto R. Wiederkehr, San Pietro

Anche gli architetti devono scrivere

Siamo allievi della 2A e 2B del Liceo di Lugano (ma al tempo di questa micro-inchiesta eravamo in prima quadriennale).

Siamo partiti dal quaderno speciale della «Rivista Tecnica», per l'Assemblea generale della SIA (Società Ingegneri e Architetti) Lugano, 3-4 giugno 1983. Abbiamo preso in considerazione ciò che alcuni architetti o ingegneri ticinesi (una trentina) hanno scritto per illustrare brevemente un loro progetto. È quasi superfluo rilevare preliminarmente che:

- trenta schedine non costituiscono il pantheon, né il museo dell'architettura ticinese (alcuni grossi nomi vi sono del tutto assenti);
- constatiamo che la lingua italiana è necessaria all'architetto, come al medico, al giurista, ...
- non abbiamo preso in considerazione i lapsus, gli errori probabilmente tipografici, memori dell'insegnamento di Benedetto Croce, il quale diceva: «I soli presso i quali ci si dovrebbe vergognare della svista tipografica son proprio quelli che sanno correggerla.»

Ogni allievo ha esaminato una scheda e ha poi comunicato al redattore di ognuna delle voci (che seguono) le sue osservazioni. Abbiamo cercato di stare in guardia contro la mania ipercorrettoria. Ecco, in ordine alfabetico e non gerarchico (in questo caso avremmo dovuto cominciare con il lessico specialistico e con lo «stile nominale») alcune osservazioni «impressionistiche»:

ANTROPOMORFISMI (trasferimento, a *cosse*, di azioni o sentimenti propri dell'uomo). «... il centro è situato a valle del nucleo ed è felicemente adagiato su una collina che sovrasta il piano di Noranco...»

Proponiamo la seguente soluzione: «... il centro è situato a valle del nucleo e si trova su una collina che sovrasta il piano di Noranco...». Ma c'è il rischio di appiattimento.

AVVERBIO

«Si prolunga su pilastri portanti e visualizza plasticamente la suddivisione spaziale interna.»

Per il profano l'avverbio «plasticamente» risulta vago, è difficile trovare il suo referente, la «cosa» che gli sta «sotto». (Ed è anche imbarazzante cercare una soluzione alternativa).

CONCORDANZE

«... l'interesse principale di questo lavoro di dimensioni e carattere modesto...»

Dato che sia le dimensioni sia il crattere sono modesti, è meglio sostituire il singolare con il plurale dell'aggettivo.

DIALETTISMI

«... si entra attraverso un portale elaborato e si è guidati su verso la porta d'entrata...»

Si potrebbe dire: «... si entra attraverso un portale elaborato e si è guidati verso la porta d'entrata in alto...»

È errore? Siamo propensi a dire di no.

EUFONIA (effetto acustico piacevole. Il contrario è la cacofonia).

«... finestre piccole e a angoli arrotondati...»

Si vede in questo caso come lo scontro tra uguali vocali sia sgradevole e quindi da evitare.

Si sarebbe potuto dire: «... finestre piccole con angoli arrotondati...»

FORESTIERISMI

Poiché ormai entrati a far parte della lingua italiana, accettiamo i seguenti forestierismi:

- lift in luogo di «ascensore»
- handicappati in luogo di «invalidi» o «disabili».

Non ci pare invece accettabile il termine «display», forestierismo derivato dall'inglese che significa «spiegamento, mostra, esibizione, disposizione dei caratteri atta a mettere in evidenza una frase, un pensiero», e per il quale si rende necessario il ricorso al vocabolario inglese-italiano.

FRASI STRAMBE

«... innalzata tra case cresciute durante e dopo la chiesa di San Giuseppe...»

(si parla della chiesa ausiliaria di San Giuseppe ad Arbedo).

È probabile che l'autore abbia voluto dire «durante e dopo la costruzione»

(in tal caso è possibile che si tratti di un errore tipografico: caduta di «la costruzione»).

INTERPUNZIONE

«Il campanile portato avanti a richiamo sul sagrato poggia sul narcece, che si incava sotto lo stesso, da cui ci s'immette nella navata unica, scampanata verso il basso, che a sua volta termina sul coro, rivolto a levante, defilato dall'asse di quella, per ricavarvi la sagrestia, a fianco della penitenzieria, con sovrastanti cantorie e sala riunioni.»

«Una struttura portante fatta da pilastri e architravi in acciaio con soletta in calcestruzzo e lamiera grecata a vista e il tamponamento in mattoni in LECABETON hanno permesso una grande flessibilità nelle aperture.»

Il restauro di due frasi come queste potrebbe cominciare con la punteggiatura, essenziale nella logica.

ITALIANO REGIONALE

Sedime: usato solo in Ticino con il significato di «terreno dove è destinato a sorgere un edificio». Il ricorso a «sedime» si è mantenuto nella pratica scrittoria dei nostri scrivani dal '200 fino ad oggi (cfr. O. LURATI, *Dialecto e italiano regionale nella Svizzera Italiana*, Lugano, 1976, pag. 153).

LESSICO IMPROPRIO

Fra tutte le schede di lessico improprio da noi analizzate questo è forse il caso che maggiormente colpisce:

«Il blocco d'entrata, tipologicamente in richiamo con l'entrata del cimitero...»

L'avverbio, unito a «in richiamo», e nel contesto cimiteriale, è per noi misterioso.

Integrazione e differenziazione

Alla luce di questi risultati, il problema, in conclusione, è quello di trovare un giusto punto di equilibrio che concili istanze discordanti: l'integrazione e la differenziazione dell'insegnamento, il recupero degli allievi svantaggiati e un'adeguata stimolazione per quelli più dotati e motivati.

Si tratta di un'esigenza che postula, ci pare, — soprattutto se considerata nell'ambito di un quadro di fondo tutt'altro che esaltante quale quello evidenziato da quest'indagine — la necessità inderogabile di un'attenta riflessione sull'organizzazione dell'insegnamento dell'italiano (e non soltanto nella scuola media) tale da condurre all'elaborazione, oltre che di strumenti didattici adeguati a far fronte alla situazione, anche di una serie di strategie flessibili e diversificate d'intervento in materia di raggruppamento degli allievi e di ridefinizione, forse ancora più che degli obiettivi programmatici della materia, degli stessi livelli di aspettativa dei docenti nei confronti delle diverse fasce di allievi. Un compito, conclude il documento, che in teoria sarebbe possibile perseguire nell'ambito sia dell'una che dell'altra struttura, ma che all'atto pratico, in base agli esiti complessivi dell'indagine, parrebbe di fatto più facile da realizzare nel quadro della struttura con le classi integrate.

Martino Beltrani

1) Si veda in proposito il fascicolo *Risultati e commenti delle prove di fine ciclo 1981-82 - IV media*, USR, Bellinzona, luglio 1983, pag. 16.

2) M. BELTRANI - G. MOSSI, *L'innovazione pedagogica nell'opinione dei docenti di scuola media*, USR, Bellinzona, novembre 1982.

LINGUAGGIO SPECIALISTICO O SETTORIALE

Nessuno di noi allievi è stato in grado di dare un significato alle espressioni che seguono. (Spesso anche l'uso del dizionario non aiuta a decodificare il testo).

Diamo alcuni esempi: **colbenza termica, microprocessore, cassetta, tipologia di fascia.**

È l'uso che nasce (in tutti i mestieri) dalla eccessiva confidenza con la propria materia.

PREPOSIZIONI

«... a sette piani ... di due piani...»

O si utilizza 'a' o si utilizza 'di'. (Meglio 'di')

«... cemento, colore naturale...»

Manca 'di': «... cemento di colore naturale...»

PRESTITI

- **avantutto**: gallicismo, forma italianizzata da 'avant tout'. Meglio 'prima di tutto'

- **rustico**: 'cemento rustico': sta per ruvido?

- **relazionare**: 'Un collegamento orizzontale [...] relaziona gli spazi di lettura [...] con il corpo edilizio...'

Il *Devoto Oli* definisce 'relazionare' come 'mettere al corrente dettagliatamente' (termine proprio del linguaggio burocratico), mentre nel testo il verbo è usato come sinonimo di 'mettere in relazione'.

PRONOMI

Notiamo alcune frasi con pronomi male usati (con effetti negativi sulla sintassi):

«... un collegamento orizzontale collega trasversalmente l'ala ottocentesca e relaziona gli spazi di lettura e di consultazione con il corpo edilizio del deposito libri che si pone a valle del convento, **anch'esso** interrato e disposto parallelamente al fronte est dello stesso.»

«Per raggiungere tale scopo [...] sono stati realizzati nel centro dell'edificio, **ciò che** permette di avere a disposizione la quasi totalità della superficie in corrispondenza della fascia perimetrale...»

Meglio: [...] Ciò permette di avere a disposizione la quasi totalità...»

«I contenuti delle attività che si svolgono in **esso** hanno suggerito il concetto di portare fuori terra...»

Anche gli architetti hanno ereditato dalla scuola la fobia delle ripetizioni e ricorrono al buffissimo 'esso'.

RIPETIZIONI (Non necessarie)

«... lavoro **eseguito** a tratti con mattoni eseguiti a mano...»

«... un collegamento orizzontale collega trasversalmente...»

Qui la ripetizione produce uno sgradevole effetto, che si sarebbe potuto annullare dicendo 'unisce' anziché 'collega'.

«La struttura dell'edificio si basa sulla ripetizione di tre moduli che dettano..., i muri paralleli dettano la vista..., le condizioni di economicità fanno dettano...»

In questo caso l'uso continuo di 'dettare' (e derivati) è fastidioso per il lettore.

SINTAGMI OSCURI

(cfr. *Linguaggio specialistico...*)

- 'comportamento dimensionale'

- 'effetto culturale'

- 'pianta **modulare** esagonale'

- '**involucro** esterno dell'edificio'

- «Il nuovo ospedale si presenta come un **volume** semplice 'scavato' nel quale si leg-



«Se qualcuno dovesse però chiedermi a bruciapelo qual è stata l'opera costruita di maggior impegno e di maggior respiro degli ultimi anni nel Cantone Ticino io credo che risponderci: l'autostrada. E aggiungerei, nel bene e nel male.»

(T. CARLONI, *Tra conservazione e innovazione*, Appunti sull'architettura nel Canton Ticino dal 1930 al 1980, Quad. spec. d. «Rivista Tecnica» per l'Ass. d. 3-4 giugno 1983. Foto USN)

ge con evidenza la **piastra di cura e di diagnosi**, contenuta in un **grigliato** che la protegge e posta sotto il cosiddetto **castello delle degenze** vere e proprie...»

STILE NOMINALE

Lo stile nominale è una piaga del linguaggio giornalistico e anche gli architetti non ne sono esenti, donde l'uso abnorme di preposizioni:

«Il tema dato dal committente era quello di risolvere le esigenze funzionali della struttura amministrativa nel rispetto della massima flessibilità...»

TECNICISMI

Si sono riscontrati molti tecnicismi in quasi tutti gli articoli. Significativa per l'abuso di tecnicismi è questa frase:

«Capriate ad arco in costruzione tralicciata, che poggiano su 32 colonne perimetrali di compressione, realizzato in costruzione saldata che assicura la continuità dell'arco.»

Nota riassuntiva del docente

Alla «parte redazionale» messa insieme dagli allievi della 1A e 1B (ora 2A e 2B) del Liceo (quadriennale) di Lugano, tra la fine del primo anno e l'inizio del secondo (ma dell'indagine qui figura solo la parte essenziale), si può, quasi pleonasticamente, aggiungere:

1. che appena sono sguinzagliati alla caccia all'errore, gli allievi tendono a vedere errori dappertutto. L'intervento del docente si è pertanto ristretto quasi solo a mettere in guardia contro l'ipercorrettismo, a distinguere tra fatto morfologico e fatto stilistico (che implica libera scelta); a sempre tener presente la distinzione tra sistema, norma e uso.

2. Quale «correttore di compiti», attirerei l'attenzione sui «fatti» emergenti:

a) il modesto o insufficiente uso di una punteggiatura congrua.

È per es. significativo che anche ingegneri e architetti, come gli studenti del resto, sembrano quasi ignorare i due punti (:) che in molti casi surrogano in modo eccellente impacciate preposizioni, locuzioni prepositive, congiunzioni.

b) Il vizio comune dello stile nominale (È lo stile del giornale che scrive, poniamo, «Il decreto del Consiglio di Stato del ...» e via con altre preposizioni articolate invece di cominciare così: «Il 12 gennaio il Consiglio di Stato ha decretato ...».

Ecco un esempio non inventato: è nel «Corriere del Ticino» del 10.3.1981, prima pagina, prime righe:

«La ricerca di una soluzione allo spinoso problema dell'interruzione della gravidanza (...) dopo i rifiuti in votazione popolare dell'iniziativa per la soluzione dei termini e della legge federale sulla protezione della gravidanza...».

c) La fobia della ripetizione di un termine, fobia inoculata sistematicamente dalla scuola. Il termine è poi sostituito da sostituenti (o pronomi) spesso goffi (**esso**, **quest'ultimo**, **il succitato** — per la verità, **il succitato** è nella prosa dei giuristi, nelle sentenze).

Ecco un esempio preso da un altro settore, quello della musica: «Listz ne (di un suo progetto) parlò a Wagner in occasione di un loro incontro avvenuto a Zurigo, mentre questi era in preda a una profonda crisi mistica.» La frase è sana fino a «Zurigo», poi è tutta malata. Ma errato è l'uso di **questi** per la paura di ripetere un nome. Chi sta dietro il pronome? chi «era in preda» a una profonda crisi mistica? Listz o Wagner? Bastava scrivere, per es., «Listz viveva allora una intensa crisi (o vita) mistica.»

d) Quella che bene è stata chiamata «eccessiva confidenza con la propria materia», donde certe locuzioni oscure.

e) L'infelice dislocazione di certi sintagmi (gruppi di parole) nel contesto della frase.

Note sui problemi di comunicazione

Le ricerche e le riflessioni sui rapporti tra società e lingua occupano da qualche decennio una posizione eminente nell'ambito della linguistica.

Volessimo fornire una visione panoramica di questi rapporti, dovremmo portarci, considerate la vastità dell'argomento e soprattutto l'esiguità dello spazio a disposizione, a una quota tamente alta che la realtà descritta risulterebbe alquanto appiattita persino nei suoi rilievi più marcati.

Ma anche limitandosi a un solo esempio si rischia, per la rapidità imposta al volo di ricognizione, di rimanere alquanto superficiale.

Uno dei fenomeni particolarmente vistosi nelle sue implicazioni sociali e linguistiche è la crescente densità delle informazioni a cui chiunque è esposto, crescita dovuta per un verso allo sviluppo di nuovi sistemi di comunicazione, per l'altro al similmente rapido incremento del sapere tecnologico e scientifico. La massa di informazioni, offerte o imposte che siano, contribuisce a rendere la realtà poco trasparente, più complessa, per cui spesso viene avvertita la necessità di disporre di ulteriori elementi per capire meglio, per poter prendere una decisione. Paradossalmente quindi la sensazione che fra le informazioni disponibili quelle importanti siano insufficienti sfocia in un lamento congiunto sulle troppe e sulle troppo poche informazioni.

L'esplosione dei sottocodici, dei linguaggi specializzati in rapporto a una determinata materia, all'interno delle singole lingue nazionali pone ovviamente gravi problemi comunicativi a più livelli. I sottocodici della medicina, per fare un esempio, contengono ormai centinaia di migliaia di unità lessicali, ma possono avere, a seconda del genere di specializzazione, anche solo pochi termini in comune. Inoltre, malgrado il predominio della lingua inglese nella ricerca e malgrado i continui sforzi di standardizzazione (sforzi tesi cioè a definire una terminologia unitaria e a stabilire i termini equivalenti nelle varie lingue), esistono tecnicismi a diffusione sia geografica sia settoriale limitata. Problemi di comunicazione non si pongono quindi solo in quelle circostanze in cui dovrebbe avvenire una traduzione dal sottocodice alla lingua comune (i classici esempi sono il rapporto medico-paziente e avvocato-cliente), ma già prima, nell'interazione tra persone con specializzazione differente, tra sottosettori diversi, tra specialisti e persone «semicompetenti» ecc.

La linguistica non si limita più a compiti di lessicografia (raccolta dei termini tecnici), assunti del resto spesso dalle discipline stesse, o all'analisi dei rapporti tra lingua comune e sottocodici, ma comincia a guardare ai sottocodici come a una realtà stratificata. L'ottica si allarga alla dimensione pragmatica: in tipi differenziabili di situazioni comunicative si individuano corrispondenti tipi di testi con specifiche caratteristiche linguistiche.

Basta prendere uno dei settori di rilevanza per l'insieme dei cittadini per scoprire che parecchi tipi di testi prevedono come desti-

nario anche il non specialista oppure trattano perlomeno argomenti che toccano interessi generali; si pensi per esempio da un lato alle rubriche dedicate a temi di economia in settimanali che non sono né specializzati né di élite, dall'altro alle pagine economiche dei quotidiani lette per ragioni professionali da determinati gruppi di lettori, ma almeno parzialmente di importanza anche per gli altri, anzi, anche per i non lettori. Le conseguenze sul piano della formazione linguistica sono rilevanti. Uno studio del 1977 sui lettori dei dieci quotidiani più importanti della Svizzera tedesca rivelava che solo il «Blick» era del tutto comprensibile al lettore medio. Sul piano educativo la conclusione da trarre è quella di portare gli allievi a leggere anche testi impegnativi e non certo di farli scrivere come il «Blick». I noti esercizi di riscrittura facile, di traduzione dai sottocodici alla lingua comune, sono necessari ma insufficienti. Addirittura inadeguati invece, in certi casi, gli esercizi che chiedono di individuare e criticare l'uso dei sottocodici estranei; infatti per i molteplici nessi tra economia e diritto, tra sociologia e politica, ecc., può essere arbitrario stabilire che determinati testi trattano di un argomento ascrivibile a un unico settore.

È compito della scuola, proprio per contribuire a evitare una fuga generale di fronte



Parte di una stazione a terra nei pressi di Caracas, in Venezuela, per la ricezione da un satellite che trasmette immagini televisive, comunicazioni telefoniche e telex.

alla massa di informazioni e la delega delle decisioni ad altri, abituare gli allievi alla lettura di testi magari difficili ma importanti per la vita quotidiana. È invece compito specifico dell'italiano fornire i mezzi linguistici per contribuire alla comprensione di questi testi.

Giovanni Rovere
Università di Heidelberg

Appunti sulla lingua dei mass-media in Ticino

In Ticino non esiste uno studio completo e rigoroso sulla lingua dei nostri mass-media. L'unico contributo rimane quello di un gruppo di studenti del seminario di letteratura italiana dell'Università di Friburgo, eseguito quasi un ventennio fa sotto la guida di P.G. Pozzi¹⁾. Più volte e da più parti criticato (qualcuno ricorderà la vivace polemica con Giorgio Orelli su «Cooperazione» tra l'ottobre 1965 e il febbraio 1966), risulta pur sempre il modello sul quale, pur con molte riserve, Ottavio Lurati affronta il problema nell'ultimo capitolo del volume **Dialecto e italiano regionale nella Svizzera italiana** (Lugano, 1976). Se si eccettuano alcuni articoli, riguardanti per lo più aspetti particolari (ricorderò almeno la polemica fra Lauro Tognola e Dario Robbiani sulla pronuncia dell'italiano dei commentatori del Telegiornale apparsa su «Libera Stampa» sempre nel 1965), possiamo dire che il discorso è ancora tutto da farsi. Questo breve contributo non avrà quindi la pretesa di colmare una lacuna, ma tenterà di inquadrare il problema, cercando soprattutto di definire il senso, la direzione che dovrebbe avere un tale studio, anche in rapporto a quello dei primi, ormai lontani passi.

In questi vent'anni il giudizio sulla realtà linguistica (e quindi, come caso particolare, anche quella dei mass-media) è stato messo in nuova luce dai concetti di **italiano regio-**

nale e di norma linguistica. Non solo il riconoscimento, ma il valore positivo assunto dal primo e il passaggio da una concezione puristica (in altre parole, da una norma dettata dall'imitazione dei «buoni autori» e dalle regole della grammatica) a una norma basata invece sull'uso concreto ed effettivo della lingua in seno a una data comunità, fa sì che il nostro problema vada impostato secondo due direttrici ben distinte, seppur complementari:

- L'identificazione di ciò che è tipicamente regionalistico, non in funzione di condanna, ma bensì di presa di coscienza di quanto si usa comunemente nella nostra regione ma non necessariamente in altre (e qui intervengono problemi di **pronuncia**, il **lessico** regionale più certe tipiche strutture o giri di frase).
- L'individuazione, per contro, di ciò che è fuori della norma, e che va quindi evitato o corretto. Anche qui ritroviamo problemi di pronuncia (ma sarebbe più esatto impiegare il termine **dizione**), di **lessico** (penso ai forestierismi inutili, ma soprattutto alle parole **auliche**, o «nobili», appartenenti a una lingua ormai non più usata) e di **tono** (le incongruenze di stile: parole che suonano falso, «frasi fatte», intersezione incontrollata di registri diversi e **povertà** di ritmo e di ornato).

Applicando questi criteri ai nostri mass-media, ne risaltano evidentemente pregi e difetti. Tramontata infatti (o quasi) la moda del «toscaneggiare», sembrano subentrare, a volte, superficialità e pressapochismo nella semplice lettura di notizie o nella presentazione di programmi diretti magari ai giovani, e dunque in grado di influire direttamente sulla loro formazione linguistica. Ma la colpa non è tutta da addossare alla TV (forse che nella scuola che prepara i maestri si è mai data importanza alla dizione e ai problemi ad essa connessi?). Certamente non mancano gli esempi positivi, riscontrabili a tutti i livelli (prediche religiose, commenti sportivi, letture di telegiornali e altro ancora che si impongono per chiarezza, scorrevolezza e sicurezza di tono). In tanti casi uno sforzo è comunque da farsi, nel senso di separare correttamente le frasi, non strascicare certe parole e pronunciare come si deve quelle straniere.

Alla radio e alla televisione non agiscono però solo i «professionisti»: vi passa tutto il mondo degli «intervistati», molti dei quali ripropongono (gonfiate da ragioni psicologiche) certe caratteristiche del modo di esprimersi dei ticinesi. Ma di questo non voglio parlare, avendone esaurientemente trattato S. Bianconi in *Lingua matrigna* (Bologna, 1980).

Per quanto riguarda il lessico e la sintassi, vanno ormai accettati tutta una serie di termini che un uso continuo e generalizzato ha imposto (dalle frequenti «azioni» dei nostri negozi, all'«Onorevole» della corrispondenza politica²). L'attenzione va invece rivolta alla sopravvivenza (soprattutto nella cronaca locale) di termini antiquati e aulici (penso a *simposio* quando si potrebbe dire benissimo «cena») e agli inutili forestierismi, introdotti (fra altri canali) dalla vera piaga in questo campo: la pubblicità. Non tanto quella in fondo gustosa e da prendere come barzelletta di certe cartoline commerciali («Con vostro permesso noi presentiamo! Noi siamo una casa di esportazione nuovo e dinamico e noi incomodiamo a servire i nostri clienti rapido e pronto...»), iniziava una missiva recapitata a tutti i fuochi della Leventina nella primavera del 1982), ma quella più sottile e insinuante che, confondendo per esempio le preposizioni, agisce sul meccanismo profondo (logico) della lingua; pe-

ricolosa perché nascosta³). Il problema in realtà è più vasto: data la nostra condizione di subalterni, esso è legato alla traduzione dalle altre lingue nazionali e alla distribuzione del prodotto magari proprio nelle mani dei giovani, pur coi migliori intenti. Lampante il caso di una rivista di educazione politica distribuita nelle nostre scuole e tradotta dal tedesco: analizzata da un esperto di italiano per le scuole medie, ha mostrato una improprietà linguistica addirittura aberrante⁴.

Anche nel campo del *tono* o dello «stile» la prosa dei nostri mass-media è a volte manchevole. Abbondano gli stereotipi, le «frasi fatte» (certe cronache di partite di calcio diventano veri e propri arsenali di ben note formulette, dall'«estremo difensore» al «preciso pallone» all'«azione rocambolesca» senza naturalmente «concludere»), oppure, al contrario, le invenzioni roboanti e velleitarie, del tipo il «risultato decretizzerebbe», «punto solutorio», ... come si osservava poco tempo fa su un nostro settimanale⁵. In ambiti invece più tecnici si può notare l'inutile complicazione di un linguaggio pseudo-burocratico, che volendo essere efficiente finisce col diventare freddo e involuto. A questo punto, per essere completi, bisognerebbe distinguere la cronaca locale dagli articoli redazionali o di giornalisti professionisti, nei quali si notano, in questi ultimi anni, notevoli progressi, nel senso della ricerca di semplicità e chiarezza. Ma bisogna pur dire che troppe volte manca la ricerca di uno sviluppo chiaro e armonico del pensiero, la giusta, equilibrata aggettivazione (o manca o è altisonante) e la fedeltà al registro assunto, evitando quindi improvvisi innalzamenti o cedimenti di tono (stona, per esempio, nella cronaca tutta compunta delle disgrazie dell'alluvione, l'espressione «... c'è cascato il morto»).

Non ho accennato al dialetto, ma in fondo è ancora il minore dei mali: non della nostra tradizione e cultura dobbiamo temere o vergognarci (purché non diventi nostalgica rievocazione di cadaveri), ma dei veri rottami, delle intrusioni strambe e inutili e della nostra (dico nostra perché queste riflessioni non sono un atto di accusa ma un esame di coscienza) mancanza di logica e di buon gusto (con in più, probabilmente, una buona dose di *pigrizia*).



Scuola media di Camignolo

Prendere coscienza del problema è indispensabile per migliorare le cose, ma non basta, come non bastano le rubricchette che appaiono talvolta su nostri giornali, del tipo «si dice — non si dice», magari un poco astratte e d'indirizzo puristico. Il nocciolo, come più volte ribadito dai nostri più attenti studiosi, sta nel modo di vivere e di far cultura. I mezzi li abbiamo. Pochi paesi al mondo, in rapporto a un così limitato numero di abitanti, hanno una radio e una televisione propria; hanno un numero tanto elevato di quotidiani, di settimanali (senza contare la stampa estera) e sono invasi da vagoni di prospetti, annunci, cataloghi, avvisi di vincite favolose... come il (povero) Ticino. Dobbiamo renderci conto dell'influsso che una simile massa di parole, immagini e carta stampata può avere sulla nostra lingua, e bisogna che gli addetti ai lavori si rendano ben conto della loro responsabilità anche in questo campo. In tal modo la lingua dei mass-media potrà migliorare, e migliorando, diventare strumento di formazione. Naturalmente è anche questione di vita: gusto della conversazione dapprima, gusto della lettura e infine gusto della scrittura. Ma se la vita odierna ci toglie il piacere dei primi due, perché piangere troppo sull'ultimo?

Alberto Jelmini

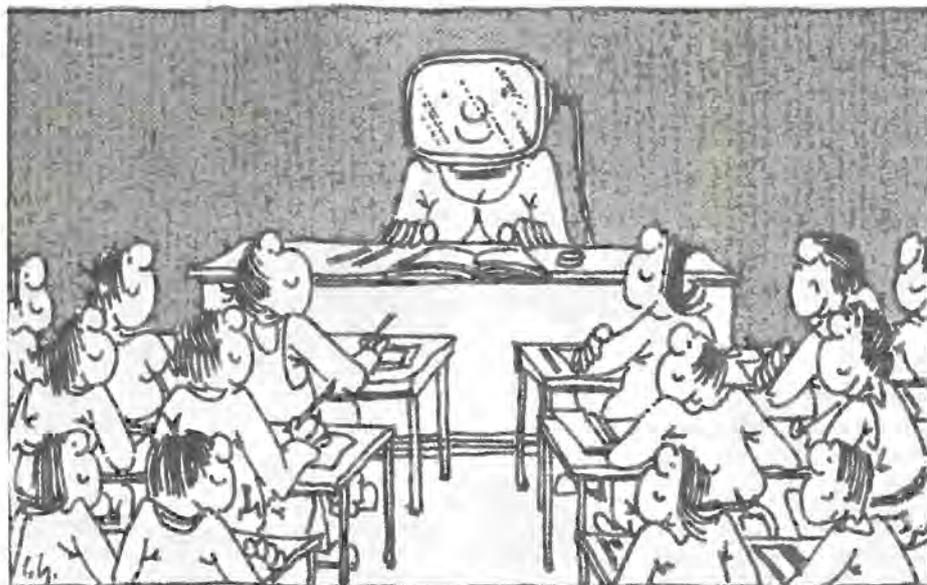
¹ Seminario di letteratura italiana dell'Università di Friburgo, *L'italiano nei giornali ticinesi*, «Archivio Storico Ticinese», VI, 41-60 e idem, *Nuova inchiesta sulla lingua dei giornali ticinesi*, ibidem, IX, 289-308.

² Un ristretto campionario si può trovare in G. BERRUTO - M. BERRETTA, *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, Napoli (Liguori) 1977, pag. 63.

³ Cfr. S. BIANCONI, in AA.VV. *Per conoscere la Svizzera italiana*, Lugano 1983, pag. 111.

⁴ Si tratta della rivista «Dialogo». Cfr. M. FORNI, *L'italiano che viene dal nord*, «Cooperazione», N. 2, 13 gennaio 1983. (N.d.R.: il Dipartimento della pubblica educazione ha chiesto immediatamente di sospendere la diffusione della rivista nelle scuole).

⁵ L'OCCHIO CURIOSO, *Con i piedi per terra (o sul ghiaccio)*, «Azione» N. 39 del 20 settembre 1983.



Difficoltà d'oggi nell'insegnamento della lingua

L'acquisizione del linguaggio è un processo che inizia nella primissima infanzia: sarebbe erroneo ritenere che l'insegnamento della lingua debba aver luogo solo quando il bambino è in grado di capire e pronunciare le prime parole.

L'articolo La lingua 'materna': parlare prima di saper parlare riassume le conclusioni a cui hanno condotto gli studi recenti: la grammatica che più tardi si insegnerà nella scuola si inserisce in un processo iniziato sin dalla nascita con gli scambi comunicativi tra madre e figlio.

Se la relazione madre-figlio è disturbata, o carente, il deficit linguistico che ne deriva peserà sulle successive fasi di acquisizione del linguaggio.

Dalla nascita alla successiva carriera scolastica: i due articoli Le difficoltà insite nelle strutture scolastiche e Il docente in difficoltà si integrano a vicenda, disegnando il quadro complessivo degli ostacoli all'insegnamento della lingua italiana.

Le condizioni ambientali in cui vivono i giovani d'oggi non sono le più adatte a motivare e ad esercitare l'apprendimento della lingua: la televisione si mangia una fetta considerevole della giornata, non solo dei giovani, ma anche dei loro familiari; si guarda, non ci si parla. Neppure si legge.

I nostri allievi traggono spesso poco piacere dalla lettura, o hanno difficoltà di comprensione del testo. Si constata, di conseguenza, la povertà del patrimonio lessicale e linguistico di tanti ragazzi. Si aggiunga che l'enorme massa di informazioni da cui sono sommersi quotidianamente induce ad una recezione superficiale o alla disattenzione.

In questo quadro di accresciute difficoltà si inseriscono poi alcune carenze della situazione didattica: le ore destinate all'insegnamento dell'italiano sono diminuite in questi ultimi anni; le restrizioni economiche limitano la dotazione delle biblioteche scolastiche; il carico dell'insegnamento linguistico pesa quasi esclusivamente sul docente di italiano, mentre sarebbe prezioso il concorso di tutti i colleghi nella correzione dell'espressione linguistica degli allievi; infine, la stessa procedura didattica, in questi anni di ripensamento del tradizionale insegnamento grammaticale, è incerta e affidata in parte alla sensibilità del docente.

La lingua «materna»: parlare prima di saper parlare

In un numero unico dedicato all'apprendimento della lingua italiana possono essere di un certo interesse alcune riflessioni sui primi processi di sviluppo del linguaggio nel bambino. Sono in genere processi che funzionano spontaneamente nello scambio gioioso tra madre e bambino nella primissima infanzia.

Sappiamo però come questo processo possa sregolarsi o per mancanza di stimolazioni adeguate da parte della madre o per incapacità del bambino a captare e elaborare gli stimoli.

Valgono per la carenza di stimolazione le ricerche condotte a Zurigo negli anni sessanta dalla dott. Meierhofer sullo sviluppo di bambini collocati in culle con una stimolazione molto limitata da parte del personale di cura (M. Meierhofer, 1966). Il linguaggio è la funzione più colpita: a due anni bambini collocati in ambienti inadeguati con poco personale mostravano un quoziente di sviluppo linguistico di 0,54, cioè con un linguaggio paragonabile a quello di bambini di un anno (op. cit., pag. 81).

Per le difficoltà del bambino non vorremmo citare in prima linea i disturbi sensoriali (sordità, cecità) quanto i disturbi relazionali precoci: il bambino che non sorride alla mamma, che mangia male, che non accetta il contatto fisico. Pur con gli organi sensoriali intatti ci si può aspettare in questi casi gravi

ritardi nello sviluppo del linguaggio, se non la totale assenza.

L'analisi di questi primi scambi comunicativi può risultare di notevole interesse in quanto mostra quella che Danielle Bouvet ha definito la pedagogia implicita delle madri, capace di considerare il bambino un soggetto parlante molto prima dell'apparizione della prima parola (Bouvet, 1982).

Senza presumere di voler dare a questa pedagogia implicita dei primi apprendimenti linguistici un significato esemplare per gli apprendimenti e gli insegnamenti nel periodo scolastico ci sembra tuttavia importante ricordare che quando si insegna la grammatica ci si inserisce in un processo iniziato con la nascita del bambino.

Ancora un'osservazione: quando si parla di madre non si intende necessariamente la madre biologica, ma un adulto che assume con continuità le funzioni materne (educatrice, padre).

La struttura dialogica

Già nell'alimentazione del neonato si instaura una struttura dialogica nell'interazione madre e figlio: il neonato alterna momenti in cui succhia e momenti di pausa: nei momenti di pausa la madre può inserire il suo comportamento parlandogli, sorridendogli, accarezzandolo. Per il bambino la pausa è

un fatto biologico, legato alla necessità di respirare, ma questo fatto viene trasformato dalla madre per creare una situazione di dialogo, di alternanza di domanda e risposta, facendo assumere al bambino un ruolo di partner sociale che non è ancora in grado di assumersi da solo (Camaioni, 1983, pag. 9; Bouvet, 1982, pag. 73).

La madre risponde alle pause del neonato come se ci fosse una intenzione comunicativa e su questa illusione crea, costituisce, una relazione vitale con il proprio bambino. Lo stesso fenomeno lo notiamo nelle prime «imitazioni» del bambino: la mamma si inserisce imitando una azione che il bambino sta eseguendo: se il bambino continua l'azione, può sembrare, nello scambio che si instaura tra lui e la madre, che la stia imitando. In realtà si tratta ancora di una «pseudo-imitazione» dove il ruolo attivo è assunto dalla madre, ma dove il bambino può imparare in un clima di gioco e di piacere, l'alternanza dei ruoli e l'attenzione sull'attività dell'altro.

Abbiamo citato questi esempi perché il linguaggio si costituisce su questa struttura dialogica di base, grazie all'illusione comunicativa della madre che ricupera, dando loro un significato, le produzioni verbali del figlio.

L'attenzione congiunta e le prime «parole»

Il bambino guarda un oggetto che attira il suo interesse, la madre guarda nella stessa direzione e rinforza l'attenzione del bambino condividendo il suo piacere, nominando l'oggetto al quale in questo momento madre e bambino si stanno riferendo. Quando il bambino è in grado di vocalizzare accompagna la sua attenzione con l'emissione di suoni che la madre interpreta come tentativo di nominare l'oggetto, cioè di parlare. Arriviamo cioè ancora una volta a uno pseudo-dialogo dove la madre riprende il vocalizzo del bambino, pronunciandolo in maniera corretta e riutilizzando il successivo vocalizzo come continuazione del dialogo.



madre: Guarda (richiama l'attenzione)
 bambino: (tocca l'immagine)
 madre: Cosa è?
 bambino: (vocalizza e ride)
 madre: Certo sono i conigli (rinforzo di denominazione)
 bambino: (vocalizza, ride, alza gli occhi verso la madre)
 madre: (ride) Sì i conigli
 bambino: (vocalizza e sorride)
 madre: Certo (ride)

(A. Nino e J.S. Bruner, 1978, pag. 6, ripreso in D. Bouvet, 1982).

Quando il bambino è in grado di avere una produzione verbale che assomiglia di più a quella della madre, il gioco di nominare gli oggetti in questo dialogo continuo con la madre si precisa sempre più permettendo così al bambino di collegare il nome al suo referente, all'oggetto.

Apprendimento contestuale del linguaggio

Il bambino impara il linguaggio — o la madre glielo insegna — sempre in situazioni precise, in contesti dove risulta chiara e univoca la relazione tra suono e significato. La mamma parla di un oggetto che il bambino vede o tocca o di un'azione che condivide. Quando la madre fa il bagno al bambino, gli nomina, in un dialogo pieno di ferezza e di gioia, le varie parti del corpo intanto che le insapona, le lava, le asciuga: non ci possono essere confusioni tra il suono e il suo referente.

Lo stesso avviene per le parole che accompagnano come un rituale gli scambi di oggetti tra la madre e il bambino: «dammi», «prendi», «grazie» accompagnano sempre la stessa azione, ripetuta in contesti sempre diversi (Camaioni, 1983, pag. 15).

La lingua «materna»

Quando la madre si rivolge al suo piccolo utilizza un registro particolare, in modo da rendere più univoca e più chiara la comunicazione. Lo stesso processo avviene anche

tra i bambini che sono in grado di adattare il loro linguaggio in modo da farsi capire dai più piccoli. Molti studi sono stati fatti su questo adattamento: ci limitiamo a citare le modifiche più significative:

- esagerazione del ritmo e dell'intonazione;
- semplificazione fonologica, con la presenza di parole con due sillabe, spesso identiche (pipì, mamma, cacca, pappa);
- uso in un contesto, per verbalizzare quello che il bambino sa già a livello senso-motorio;
- discorso ridondante, con la ripetizione della stessa parola o frase, mantenendo il dialogo con il bambino e insistendo sul piacere di essere capiti;
- la sintassi usata è chiara e lineare, ben strutturata.

Con ciò non si vuole indicare un linguaggio povero o scorretto: la costruzione della frase è precisa e completa, non si tratta di una caricatura di linguaggio come quella usata da chi si esprime male in una lingua straniera.

Prima di concludere vorrei ricordare come il bambino non sia solo partecipe di queste forme didattiche di linguaggio materno, ma che la madre fa al bambino discorsi anche molto complessi, in cui esprime ad alta voce i propri pensieri senza aspettarsi evidentemente una risposta, ma bagnando costantemente il piccolo nel linguaggio. Accanto ai registri particolari l'importanza di questo linguaggio apparentemente non comunica-

tivo, con cui la madre esprime i propri sentimenti in una specie di unione totale con il bambino, è stata sottolineata nella letteratura psicanalitica (Diatkine, 1976).

Considerazioni finali

Abbiamo ripreso, in maniera molto sintetica e schematica, alcune ipotesi attualmente al centro delle ricerche sui primi apprendimenti del bambino: ci sembra evidente che le strutture che emergono, pur non potendo essere riprese direttamente nell'insegnamento scolastico, sono di notevole interesse in quanto dimostrano come la pedagogia implicita delle madri di tutto il mondo tiene conto del fatto che si impara più efficacemente in un clima di piacere condiviso e che si impara solo quello che in parte già si sa e che il partner più avanzato nello sviluppo deve, come un buon giocatore di tennis, raccogliere anche le palle impossibili per rinviarle in facile posizione al proprio compagno: solo così il gioco continua e si gioca prima di aver imparato. Come con il linguaggio dove si è soggetti parlanti prima di saper parlare, grazie alla illusione comunicativa della madre.

Mauro Martinoni

Bibliografia

- D. Bouvet, *La parole de l'enfant sourd*, Paris, 1982.
 J.S. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Roma, 1971, traduzione (Clark University, 1968, originale inglese).
 M. Meierhofer e Wilhelm Keller, *Frustration im frühen Kindesalter*, Bern, 1966.
 L. Camaioni, *Pre-requisiti cognitivi e sociali per lo sviluppo del linguaggio*, Bellinzona, 1983.
 R. Diatkine, *Du singulier usage de la parole dans la cure psychanalytique ou de l'intérêt de parler pour ne rien dire*, *Revue française de Psychanalyse*, XL (4), 1976, pagg. 595-604 (citato in L. Bouvet, 1982).
 A. Nino, J.S. Bruner, *The achievement and antecedents of labelling*, *Journal of Child Language*, 1978, 5, pagg. 1-15.



Le difficoltà insite nelle strutture scolastiche

Prendiamo le mosse — per qualche ovvia riflessione sparsa su un argomento, quello suggerito dal titolo, che richiederebbe altro spazio e indagini più puntuali e sistematiche — da un caso esemplare: il ragazzo che riferisce appassionatamente all'amico della partita di hockey o di calcio cui ha assistito, e lo fa con lessico preciso e con puntuale capacità di descrizione e valutazione, perché ne ha sentito parlare e ne ha parlato e letto da tempo oltre che visto. Eppure quello stesso ragazzo spesso non sa stendere un componimento o una lettera o fare il riassunto del libro letto o più semplicemente raccontare delle proprie vacanze, soprattutto quando a chiederglielo è la scuola. Gli manca qui quello che non gli manca là, la «motivazione» si dice. Quella che, per esempio, può portare il ragazzo bocciato in italiano in prima liceo a buoni risultati in terza (e non solo in italiano) perché s'è buttato in un gruppo ad occuparsi di problemi; e ha dovuto leggere, imparare a sostenere le sue idee e farsi ascoltare, scrivere manifestini e cartelloni ecc. Improvvisamente s'accorge che la lingua non gli è più nemica, gli può servire. Non solo per parlare di hockey.

Tutto questo l'istituzione scuola e i suoi operatori, i docenti, lo sanno: è la difficoltà più grossa del fare scuola; e dentro l'istituzione, tutto questo, ci entra a fatica. Perché?

Tentiamo qualche ipotesi.

Intanto perché c'è la «scuola parallela», meno faticosa, senza note e esperimenti, immediatamente gratificante, con programmi tutti a libera scelta: i mass-media, le varie forme di spettacolo fruibili soprattutto nei centri urbani, le aggregazioni giovanili. Prendiamo la TV: da un rapido sondaggio con una classe risulta che un terzo degli allievi ha in casa un televisore, un terzo due televisori, gli altri da tre a cinque; cena guardando la televisione un terzo, un altro terzo davanti alla TV cena e pranza; conversazione zero.

Movimento studentesco: vendita di libri usati al Liceo cantonale di Lugano 1. (Fotogonnella)



Campione d'eccezione o rappresentativo? Poco importa (ma l'UNESCO già qualche anno fa ha mostrato che gli adolescenti francesi guardano, anzi vedono la TV per circa 800 ore l'anno, come dire per un tempo uguale ai due terzi di quello passato a scuola).

Se facciamo i conti in termini di lingua (non tutti i conti dunque) sappiamo che l'eccesso di consumo televisivo rischia di spegnere le istanze di ricerca di una lingua personale. Porta a un povero linguaggio standardizzato — l'«antilingua» di Calvino, a cui si giunge naturalmente anche per altre strade — che è premessa del conformismo mentale. La lettura (insieme alla pratica della scrittura, alla conversazione... ma quanto possono aprir bocca gli allievi, tra i banchi?) è una buona carta, per impadronirsi della lingua (e, se le parole portano alle cose, delle cose). I ragazzi mediamente leggono poco: poco il giornale, poco i libri.

Ecco allora un altro aspetto «istituzionale»: mettiamoglieli a disposizione libri e giornali, a scuola, tanto più se a casa non ne trovano o non ne leggono. L'aver aperto una biblioteca in ogni sede scolastica, come s'è fatto in questi ultimissimi anni, è un gran passo: ma proprio quando lo sforzo istituzionale per accostare alla lettura s'è mostrato, hanno tagliato i soldi. Un milione per insegnare anche in Ticino l'informatica nei licei (ed è buona cosa, sia chiaro) c'è, ma non i soldi per mettere i libri nelle biblioteche. E queste son cose che si pagano, sulla durata, perché se il ragazzo non è contagiato dal bisogno della carta stampata entro la fine della scolarità, poi è difficile che lo sia da solo. La «scuola parallela» è lì pronta ad allearlo; e all'interno della «scuola tradizionale» c'è il peso delle materie che «contano di più», in termini di impegno di studio e di bocciature (e in genere sono imputate le materie scientifiche e le altre lingue). Così se anche c'è l'interesse alla lettura, non c'è il tempo.

Comunque alla materia «italiano» resta il compito di aprire alla lettura e — in questi ultimi anni con più insistenza, almeno nelle formulazioni programmatiche — più in generale alla pratica linguistica.

Se in prima ginnasio — eccoci a un altro aspetto «istituzionale» — le ore settimanali di italiano erano un tempo 8, ora in prima media sono scese a 5; dal 10° al 13° anno di scolarità il Canton Ticino destina alla lingua materna 14 ore. Solo in 6 cantoni svizzerotedeschi le ore destinate al tedesco arrivano a 14; nei Grigioni e nella Svizzera romanda — per non voler fare verifiche fuori dai confini nazionali —, cioè in cantoni minoritari come il Ticino, sono da 16 a 20. La scelta dell'importanza da dare alla lingua materna nel solo cantone svizzero di lingua italiana è anche un problema di politica culturale. Anzi, è il problema, perché tocca tutti gli individui, mentre le consulte e le commissioni culturali ne toccano pochi. Qui il Ticino non ha perso una battaglia: ha rinunciato a combatterla.

Ma certo, i ragazzi (è vero) vanno già troppo a scuola, e poi c'è l'ORM, che impone ai tic-

nesi una lingua in più, ma almeno la sanno...

Paradossalmente, le ore di italiano erano di più quando gli allievi — se non andavano dritti ai mestieri — giungevano sui banchi della scuola postelementare più favoriti culturalmente per estrazione sociale; diminuiscono le ore di lezione e aumentano gli allievi per classe ora che i «bisogni linguistici» degli allievi sono aumentati. E il fenomeno non è solo ticinese. È italiano, per esempio. Cesare Segre e Maria Corti si lamentano della scarsa qualità di scrittura delle tesi di laurea in lettere; al recente Convegno fiorentino in occasione del quarto centenario dell'Accademia della Crusca, il più importante osservatorio e laboratorio sulla lingua italiana, è stato segnalato l'annuncio pubblicitario comparso su un quotidiano toscano: si richiedeva un ingegnere con padronanza della lingua italiana.

È un nodo grave questo, un momento in cui ritorna fuori la «questione della lingua» in modo impellente e improrogabile.

Certo, i programmi di italiano si sono aperti nella direzione del fare lingua (e non solo del fare linguistica o del discutere il primato della letteratura: questioni su cui il discorso potrebbe protrarsi); ma, specialmente nella scuola dell'obbligo, è prevalentemente all'italiano che incombe il compito di garantire la competenza nella lingua materna, quella in cui imparare a pensare, a parlare e a scrivere. Anche se in italiano si insegnano le altre materie (discorso a parte sulle altre lingue, che comunque hanno scelto in genere una via diversa da quella «contrastiva»).

Qui entra in gioco un altro atteggiamento «istituzionale», l'ultimo qui considerato, tra docenti e allievi. Fin dalle elementari i ragazzi tendono a distinguere tra gli spazi propri all'italiano (le «ore di italiano») e a cui riconoscono legittimo l'intervento formativo e quello correttivo quindi, e gli spazi «altri», anche se l'italiano vi è impiegato: l'ora di storia, di matematica e così via. Questo atteggiamento si acuisce dalla prima media in su, quando il docente di italiano è solo docente di italiano. L'allievo tende a contestare al docente di matematica il diritto di correggergli le parole, gli riconosce solo quello di correggergli le cifre, il resto «tanto si capisce». La reazione dei docenti qual è? Se molti sono i docenti che esigono rigore espressivo anche nel lavoro di storia e di matematica, parecchi sono quelli che o cedono al ricatto o cadono nel pregiudizio: lasciamo all'italiano di fare i conti con la lingua.

Così spesso è solo sul docente di italiano che si riversa la responsabilità dell'educazione linguistica: con molte ore di lezione, tanti allievi ma poche ore per classe, indirizzi didattici ed evoluzione della ricerca rapidissimi, manuali che di conseguenza si modificano da un anno all'altro, nessuna forma regolare e seria di aggiornamento professionale. Ma parlare della difficoltà del docente non deve essere oggetto di questo intervento¹⁾.

Fabio Soldini

¹⁾ Se ne parlerà altrove, sulla rivista. Tuttavia, poiché il problema non è solo ticinese, chi ne voglia sapere di più vada a leggersi le pagine, fresche di stampa, di Mario Ricciardi, Gaetano Beruto, Carlo Ossola, Pier Marco Bertinetto e Raul Mordenti nella sezione *La scuola e la didattica*, *L'insegnamento dell'italiano* (pagg. 873-1013) del secondo volume della einaudiana *Letteratura italiana*.

Il docente in difficoltà

Quali sono le difficoltà che il docente di scuola media incontra nel suo lavoro di educazione e formazione linguistica dei ragazzi? Diciamo subito che la domanda è priva di senso se non si considera il quadro più ampio di cui la scuola stessa non è che un fattore, sia pure tra i più importanti. In altre parole: vi sono certamente difficoltà che toccano in modo specifico l'attività scolastica (nuovo assetto degli studi, uso di nuovi metodi e tecniche didattiche, in una certa misura di nuovi contenuti — si pensi all'influsso esercitato dalle moderne scienze del linguaggio) ma vi sono difficoltà che riguardano invece la condizione di partenza del ragazzo, cioè, se possiamo esprimerci così del «materiale umano» su cui il docente agisce. Prima di occuparci delle difficoltà inerenti all'attività scolastica vera e propria, ci si consenta di accennare, sia pure sommarariamente, alle altre, più generali, che sono forse le maggiori e quelle che incidono di più sul risultato finale.

Intanto è mutato, anche guardando a un passato non troppo remoto, il rapporto dei ragazzi con la lingua, in particolare con la lingua scritta o, se vogliamo, con il libro. Si legge di meno. Sulle cause di ciò si discute: viceversa non si discute sull'importanza del fenomeno, che è vistoso e riconosciuto da tutti. Una delle cause — e qui va richiamata l'attenzione dei genitori — è certamente da indicare nella tendenza al consumo passivo del «prodotto», che un mezzo come la televisione, se non è usata con criterio, alimenta e incoraggia. Osservare questo oggi è perfino banale: ma sono banalità che vanno dette. Ci sono ricerche fatte da maestri di scuola elementare che non lasciano dubbi sull'estensione del fenomeno — la massiccia presenza, cioè, del mezzo televisivo nel tempo libero di molti ragazzi — già negli anni iniziali della vita scolastica. I risultati: poiché lo spettacolo televisivo tende a imporsi anche a uno spettatore «passivo», ecco che diventa difficile per il ragazzo l'attività di lettura, la quale, anche quando è piacevole, è pur sempre faticosa e non procede da sola. Un secondo punto: siccome un uso piuttosto passivo del tempo libero tocca anche il mondo degli adulti, finiscono per mancare ai ragazzi esempi e stimoli: non crescono cioè, spesso, in un ambiente dove sia facile il contatto con il libro e la pratica della lettura. Le conseguenze: patrimonio lessicale e linguistico elementare, spesso anche negli anni del medio, in molti casi difficoltà sul piano della semplice lettura meccanica. È chiaro che non sempre è così e che non bisogna fare di ogni erba un fascio, tuttavia questi sono fatti che si constatavano quotidianamente nella scuola.

Un altro fattore generale, e poi ci fermiamo, è dato dall'enorme massa di informazioni e notizie che bombardano ogni giorno il ragazzo: sono così numerose e disparate che non è possibile approfondirne nessuna: il mondo dell'informazione finisce per sembrare nel suo complesso astratto e distante. Si finisce per estrarre dal tutto solo quanto

serve subito: notizie sportive e di cronaca spicciola, eccetera. E quindi l'accesso facile all'informazione, paradossalmente, non sembra favorire la maturazione di quelle competenze profonde che sono decisive per la formazione culturale e linguistica. Per concludere questo rapido quadro due osservazioni. Primo: è scorretto considerare la scuola unica protagonista (e dunque sola responsabile) dell'educazione o non educazione linguistica del ragazzo. Non hanno senso osservazioni come: «I giovani oggi non sanno più parlare perché la scuola non insegna più la grammatica», e simili. Seconda osservazione solo apparentemente spazzata e fuori quadro: una recente statistica dell'UNESCO presso un gruppo di giovani reclute in Francia (!) notava che il 18% di esse rientra nella definizione di analfabetismo data da quell'organizzazione internazionale (incapacità di leggere e capire un testo che si riferisca ad aspetti semplici della vita quotidiana).

Veniamo alle difficoltà del docente connesse all'attività scolastica vera e propria. Di quelle legate a fattori strutturali (diminuzione delle ore a disposizione per la lingua materna e per le materie umanistiche in generale) è detto altrove in questo stesso numero; resta dunque da dire delle difficoltà connesse all'entrata nella scuola di nuovi metodi e tecniche didattiche e anche di nuovi contenuti.

Nel nuovo programma la strada maestra dell'educazione linguistica non è più l'insegnamento e l'applicazione (più o meno meccanica) della grammatica in senso stretto ma piuttosto l'uso della lingua (orale e scritta): si cerca cioè di arrivare a possedere la lingua attraverso la continua pratica, nella duplice direzione: comprensione e produzione, orale e scritta. Non è stato e non è facile entrare in questa logica: infatti se l'impostazione di fondo è chiara presso la stragrande maggioranza dei docenti, rimane il problema di costruire una progressione didattica, di fissare obiettivi intermedi e di predisporre materiali di lavoro adeguati. Va subito detto che in questa luce non ha invece grande importanza la questione, spesso enfatizzata, della grammatica, tradizionale o meno. È chiaro per tutti che chi conosce il dialetto lo parla perfettamente senza averne mai studiato in modo sistematico e completo la grammatica: ne ha imparata la grammatica profonda attraverso l'uso. Questa dunque la strada. Tuttavia sappiamo — e un numero crescente di linguisti che si sono occupati di insegnamento lo afferma — che una riflessione sulle «regole della lingua» è utile e rappresenta spesso la via più breve per il perfezionamento della competenza: dunque deve rimanere lo spazio per l'insegnamento della grammatica in senso stretto. È un problema di dosaggio e qui la capacità del docente (più che le indicazioni del programma) è decisiva. Secondo il nuovo programma il tempo da dedicare a un lavoro sistematico in questo campo, per le ragioni sopra esposte, non deve in ogni caso supe-



rare un quarto del tempo a disposizione, e questo perché una simile impostazione dell'insegnamento linguistico ha bisogno, per essere attuata, oltre che della continuità, anche di molto tempo.

Nell'insegnamento della grammatica, ma non solo, sorge il problema della omogeneità di metodi e contenuti: qui il nuovo programma può fare qualcosa (indicando anno per anno, dove è possibile, argomenti e obiettivi) ma non tutto: le ragioni di una certa mancanza di omogeneità, che del resto si costata anche tra le grammatiche che il mercato dell'editoria scolastica offre, sono complesse, di ordine storico-culturale ed anche inerenti alla tradizione particolare dell'insegnamento della lingua italiana (assai diversa ad esempio da quella del francese e ancor più dell'inglese). Tali fattori rimangono, e di molto, al di là del potere di intervento di un programma: ci vorrà ancora parecchio tempo.

Una difficoltà del docente sta dunque nella necessità di costruirsi, secondo le indicazioni del programma, un curriculum adeguato, per scelta di materiale e tecniche didattiche, agli obiettivi fondamentali del lavoro scolastico nella lingua materna: e qui si apre il campo della collaborazione con i colleghi e con gli esperti (coordinamento delle attività, scambio di esperienze e di materiali relativi ai diversi aspetti dell'insegnamento e così via).

Bisogna dire che le condizioni oggettive non diminuiscono le difficoltà: il docente deve compiere un lavoro che per i motivi sopra accennati è più gravoso che in passato, con meno tempo a disposizione e per di più in un periodo in cui sono ancora abbastanza mobili e non completamente assestate le tecniche didattiche, il bagaglio terminologico e metodologico. È vero che proprio su questo terreno si sono fatti in questi anni dei passi in avanti, tuttavia siamo ancora lontani dalla omogeneità desiderabile (la quale comunque non deve contrastare o impedire la necessaria libertà di insegnamento e nemmeno la possibilità per il docente di lavorare sfruttando al massimo grado, in funzione dell'attività scolastica, le proprie competenze, capacità e interessi).

Pietro Ortelli

Le riforme in atto

Gli articoli raccolti in questa sezione orientano il lettore sull'insegnamento della lingua nei diversi gradi e ordini di scuola del Cantone. Per tre livelli scolastici (scuole elementari, medie e licei) i programmi di lingua italiana sono in corso di elaborazione oppure sono stati rielaborati di recente.

La consapevolezza che la competenza linguistica è cosa complessa induce a riconoscere adeguato spazio, accanto ai modelli morfosintattici, agli elementi comunicativi ed espressivi della lingua e alla pratica diretta dei più diversi usi del mezzo comunicativo.

Una preoccupazione analoga si ritrova nella scuola materna (come spiega il primo articolo di questa sezione): benché non si possa parlare, in questo caso, di programma vero e proprio, l'attenzione delle maestre è rivolta ad uno sviluppo completo della competenza linguistica dei bambini, nella funzione espressivo-comunicativa non meno che in quella logico-conoscitiva e in quella creativa.

Gli articoli successivi, relativi alla scuola elementare, alla scuola media e al liceo, ragguagliano sugli indirizzi dei nuovi programmi.

Un denominatore comune e un elemento di continuità dei nuovi programmi, dalle elementari al liceo, sono dati dall'apporto dei recenti studi linguistici alla didattica della materia.

Ne deriva principalmente, un carattere multiforme dell'insegnamento.

Le scuole professionali, qui considerate in tre contributi, debbono prevedere, nei rispettivi programmi di lingua italiana, aspetti rispondenti alle esigenze specifiche della formazione professionale degli allievi. Lo spazio consacrato all'insegnamento linguistico non è molto, e la lingua vi è considerata sia per il suo valore strumentale sia per quello culturale e umanistico. L'articolo sulle scuole professionali artigianali e industriali offre, a questo proposito, spunti di riflessione: da un'inchiesta condotta presso gli apprendisti della SPAI risulta un diffuso desiderio di maggiore cultura. Si leggono, tra le risposte date dagli apprendisti, frasi come questa: «L'apprendista non è diverso dagli altri e una cultura deve averla anche lui». Ora, la prima condizione per un accesso soddisfacente alla cultura è una competenza linguistica quanto più possibile ricca e articolata. Ciò ripropone, a tutti i livelli, la necessità di conseguire una formazione linguistica migliore di quella attuale.

L'educazione linguistica nella scuola materna

C'è un'unanime tendenza nell'affermare che la comparsa dell'attività linguistica è parallela a quella delle abilità psicomotorie e cognitive e quindi è un effetto di maturazione, ma nello stesso tempo è stato rilevato come sia importante anche l'influenza dell'ambiente nel determinare la direzione e l'estensione dell'acquisizione linguistica.

«L'arbitrarietà del segno ci fa capire meglio perché soltanto il fatto sociale può creare un sistema linguistico.

La collettività è necessaria per stabilire dei valori la cui unica ragione d'essere è nell'uso e nel consenso generale; l'individuo da solo è incapace di fissarne alcuno»¹.

Basta questa premessa per sottolineare la specificità dell'educazione linguistica alla scuola materna, cioè con destinatari i bambini dai tre ai sei anni, in cui fattori legati alla maturazione, all'ambiente, alla socializzazione sono di fondamentale importanza e in continuo rapporto dinamico.

Lo sviluppo delle capacità verbali va quindi promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.

La docente di scuola materna dovrebbe così possedere una competenza:

- sociolinguistica, cioè considerare il rapporto tra fattori sociali e sviluppo del linguaggio, quindi considerare il vissuto del bambino che per la prima volta entra in una struttura scolastica;

- psicolinguistica: tener presente lo stretto legame esistente tra sviluppo del pensiero e sviluppo del linguaggio, quindi inquadrare la produzione linguistica del bambino in un contesto evolutivo. «Ciò che si verifica in una frase non può essere spiegato senza tener conto dei processi e delle strutture cognitive»²;
- metalinguistica: non per insegnare linguistica ai bambini o per correggere espressioni errate morfologicamente e sintatticamente, ma per valorizzare e ampliare ogni messaggio del bambino.

La scuola materna non segue un programma rigido, ma si sforza di adattare l'azione educativa alle possibilità del bambino.

Le attività proposte si dividono in sei aree di ugual valore, tra le quali troviamo l'educazione linguistica.

«Mezzo di espressione e di comunicazione, la lingua è acquisita dal bambino fin dai primi anni di vita.

Compito della scuola proseguire questo apprendimento per permettere al bambino di esprimersi a livello verbale e di poter comprendere quello che viene detto.

Quindi sviluppo del linguaggio (espressione, articolazione, pronuncia), sviluppo del linguaggio orale attraverso l'acquisizione di un primo bagaglio lessicale e l'esercitazione di strutture sintattiche semplici»³.

Quindi sviluppo della funzione

- espressivo-comunicativa, che permette al bambino di comunicare le proprie scoperte e conoscenze, di esprimere i senti-



Scuola materna di Pregassona

Come la maestra usa le produzioni spontanee dei bambini per portarli ad un'espressione il più possibile «corretta»

- E. — Signorina, il Marco è burlato giù. (3 anni)
- Ma. — Ho capito, Marco è caduto. Dove? Quando?
- L. — Signorina, in altalena sono capace ad andare da per io. (anni 3¹/₂)
- Ma. — Sei proprio sicura di saper andare da sola?
- M. — Signo, adesso amo fuori in giardino. (anni 3¹/₂)
- Ma. — Sì, adesso andiamo in giardino.

P., che ha terminato di mangiare la minestra, dice:

- Signorina, sono finito.
- L. — Ha detto sono finito, si dice ho finito.
- Ma. — Perché? (nessuno riesce a spiegare l'«errore» di P.)
- C. — Perché se dice sono finito, è un bambino finito.
- Ma. — Che cosa significa un bambino finito?

(C. fatica molto a spiegare il significato di bambino finito, poi dà una spiegazione che sembra essere capita da tutti)

C. — Un bambino finito è un bambino che ha tutto, le braccia, le gambe, la testa e tutto.

La maestra propone la riflessione sull'enunciato «ho finito», dicendo:

- Se io vi dico «ho finito», sapete dirmi che cosa ho fatto?

I bambini propongono risposte legate all'attività del momento, cioè al pranzo (hai finito di mangiare la minestra, la mela, ecc.)

C. — Non vale, devi dire anche che cosa hai finito di fare, altrimenti hai finito, ma non si capisce.

I bambini sono d'accordo e da allora si correggono a vicenda puntualizzando «Ma che cosa hai finito», «Ma quando», «Ma chi».

Come i bambini hanno rielaborato il racconto di una lucciola che ha infranto le regole stradali e ne subisce le conseguenze (sono intervenuti tutti i bambini di 5 anni)

«C'era una lucciola e poi sono arrivate le sue amiche e l'hanno chiamata.

Dopo ha preso la moto e se n'è andata. Va forte e le sue amiche non riescono a starle dietro.

Dopo va incontro all'albero. Dopo si rompe la luce. La lucciola va in giro ancora.

Il poliziotto gli dà la multa perché è passata con il rosso e perché non aveva la luce davanti. La porta a casa e gli ha detto domani mattina di portarla dal garagista.

Poi la sua mamma la fa stare due giorni a casa perché è in castigo perché ha rotto la luce.

Le amiche la chiamano e lei non può uscire. La lucciola dice alle sue amiche: — Ma voi state attente perché c'è un poliziotto che dà le multe a chi passa col rosso.

Loro ridono: — Non andiamo mica forte noi, sei tu che hai fatto la sciocca.»

menti, di chiedere spiegazioni e che, nel contempo, gli fornisce la capacità di ascoltare e capire gli altri;

- logico-conoscitiva, che permette al bambino di denominare gli oggetti, le persone e le loro qualità; di cogliere analogie e differenze; di operare con i simboli, di utilizzare strutture linguistiche;
- creativa, che permette un uso libero e fantastico dell'espressione verbale, interagendo con la funzione logica e espressivo-comunicativa.

Per sviluppare tali funzioni, le docenti — consapevoli dell'importanza dell'espressione orale in una fase di strutturazione linguistica — usano diversi mezzi: le conversazioni libere, individuali, collettive; l'angolo della lettura, il racconto, i commenti; il teatro dei burattini, le drammatizzazioni; le proiezioni; le filastrocche, ecc.

Maria Luisa Delcò

¹ SAUSSURE F., *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari, 1972, pag. 137.

² HÖRMANN H., *Psicolinguistica*, il Mulino, Bologna, 1976, pag. 371.

³ UEP, *Informazioni sull'organizzazione e sulle attività della scuola materna*, Bellinzona, 1978, pag. 23.

modo determinante l'apprendimento linguistico.

Complessità e ricchezza della lingua che si ritrovano nei programmi a diversi livelli. Si vedano ad esempio la valorizzazione, accanto alla funzione più strettamente comunicativa, della dimensione espressiva della lingua che si rivolge maggiormente alla sfera affettiva dell'allievo e gli permette di esteriorizzare sensazioni e stati d'animo; le scelte operate nella sezione dedicata alla riflessione, più comunemente la grammatica, dove si prevedono approcci diversi e complementari al composito fenomeno linguistico; il fatto che negli usi concreti si sfrutteranno le occasioni offerte dall'attività scolastica per prestare attenzione alle capacità di ascolto e comprensione dei vari messaggi, senza dimenticare di stimolare e facilitare l'espressione orale, così come l'attitudine a frequentare il testo scritto, variando i tipi di lettura e proponendo forme diverse di redazione.

Se da un lato però, e da queste premesse, si può dedurre che ogni circostanza può essere un momento di educazione linguistica, d'altra parte ciò non deve portare a credere che l'arricchimento delle molteplici capacità linguistiche avvenga spontaneamente o solo attraverso il ricorso a situazioni occasionali. Ecco perché il programma indica, sotto la voce competenza linguistica, una serie di obiettivi che esigono attenzioni particolari, un lavoro costante e preciso, quotidiano e rigorosamente programmato.

L'auspicata partecipazione attiva alla vita di relazione presuppone infatti la padronanza degli strumenti adeguati, padronanza che può essere raggiunta solo grazie ad apprendimenti specifici, a volte individualizzati.

Se consideriamo infatti gli allievi vediamo che c'è chi, accanto a una buona competenza sintattica, presenta carenze lessicali e ortografiche; chi domina un lessico vario e differenziato, ma incontra difficoltà nell'organizzazione logica delle frasi in un periodo; chi si esprime abbastanza correttamente e correntemente a livello orale, ma si esprime con grosse difficoltà e mal volentieri per iscritto, e così via.

Aspetti questi della composita competenza linguistica che il programma articola appunto nelle tre sotto-competenze: fonologica-ortografica, morfosintattica e lessicale. Il progressivo sviluppo di tali competenze consentirà all'allievo di raggiungere un obiettivo fondamentale, quello di riuscire a liberare la parola nel rispetto delle regole che organizzano la lingua e ne fanno un importante ed efficace strumento di comunicazione.

Da questo punto di vista, un aspetto qualificante su un piano più strettamente pedagogico diventa il trovare un giusto equilibrio tra libertà e costrizione, tra esercitazione e uso veramente funzionale della lingua; in altre parole il riuscire a insegnare determinate tecniche, pur mantenendo viva la motivazione ad usarle in contesti significativi per l'allievo.

Per orientare maggiormente il docente in questo compito delicato, che richiede una particolare sensibilità pedagogica e linguistica, il programma stabilisce un certo numero di obiettivi minimi (abilità di base), ritenuti in qualche misura prescrittivi. Questi obiettivi vogliono essere un costante punto di riferimento per l'insegnante e rappresentino pure quel bagaglio minimo di capacità, conoscenze e tecniche che l'allievo, nel primo e nel secondo ciclo, deve acquisire con

Senso e funzione della riforma dei programmi di educazione linguistica...

..nella scuola elementare

Finalità e obiettivi generali

Quali sono le finalità del nuovo programma di educazione linguistica? Si potrebbe semplicemente affermare che l'educazione linguistica nella scuola elementare si propone di arricchire, partendo dal retroterra linguistico e culturale degli allievi, le capacità di **ascoltare**, di **parlare**, di **leggere** e di **scrivere** correttamente, cioè in modo adeguato alle diverse situazioni.

Queste finalità, che da sempre i programmi di lingua si prefiggono, assumono però un diverso e nuovo significato se il fenomeno linguistico viene visto in un contesto educativo più globale e unitario, che consideri l'allievo nelle sue molteplici dimensioni: fisiche, intellettive e affettive. I nuovi programmi sottolineano infatti il ruolo fondamentale, sia nella vita individuale che in quella sociale, del linguaggio verbale quale mezzo che permette all'individuo di esprimersi, di affermarsi, di entrare in relazione e di interagire con gli altri, di conoscere e di controllare l'ambiente.

In questa prospettiva «imparare» la lingua, impadronendosi progressivamente delle capacità indicate, significa imparare a comunicare e a stabilire un rapporto significativo con gli altri e con la realtà.

In altri termini, e riformulando le finalità, si può affermare che compito della scuola è quello di guidare l'allievo a usare e comprendere forme diversificate di comunicazione non verbale e verbale.

L'educazione linguistica va dunque inserita coerentemente in un processo educativo più ampio, se si considera l'imparare a comunicare un impadronirsi di modelli linguistici corretti ed efficaci, ma anche l'acquisire quella necessaria sensibilità e quegli atteggiamenti e comportamenti che permettono di tener conto delle situazioni, di ascoltare veramente gli altri, di rispettare l'interlocutore, di inserirsi opportunamente nelle conversazioni, di capire e di farsi capire, di rispettare concretamente quelle norme che sole permettono l'instaurarsi in classe di un clima di lavoro disteso e favorevole alla comunicazione.

Indicazioni metodologiche

In questo quadro un programma nuovo non può non tener conto della complessità dei fatti linguistici, stimolando l'uso di modalità espressive e comunicative diverse e prendendo in considerazione anche le componenti non specificamente linguistiche, come le competenze logiche, comunicative e percettivo-motorie, che influenzano però in

Riforma dei programmi di scuola elementare

I lavori connessi alla riforma dei programmi di scuola elementare hanno preso avvio nel 1975 e si sono svolti secondo un articolato piano organizzativo comprendente diverse fasi (di preparazione, di motivazione, di analisi, ecc.).

Nell'anno scolastico 1981/82 i nuovi programmi sono stati applicati per la prima volta in 10 sezioni di I elementare (classi pilota), allo scopo di individuare, sulla scorta delle indicazioni suggerite dalla pratica quotidiana, quelle modifiche atte a renderli maggiormente aderenti alle esigenze degli allievi e alle possibilità dell'insegnamento.

Nell'anno scolastico 1982/83 le classi pilota hanno proseguito la loro esperienza in I elementare, mentre altri 56 docenti hanno iniziato la sperimentazione dei nuovi programmi in I elementare (classi di applicazione) sulla base delle esperienze fatte nelle classi pilota e dopo un periodo di informazione e di formazione.

Nell'anno scolastico 1983/84 l'attuazione della riforma dei programmi di scuola elementare avviene con la seguente gradualità:

- 10 classi di III elementare (classi pilota)
- 55 classi di II elementare (classi di applicazione)
- in tutte le classi di I elementare.

Con i nuovi programmi di scuola elementare, che sostituiscono quelli del 1959, si sono definiti meglio e resi obbligatori alcuni nuovi insegnamenti e, in generale, si è data una struttura più coerente ai contenuti. Si può affermare che gli scopi sono essenzialmente due:

- riorganizzare coerentemente obiettivi, metodi e contenuti dei programmi e mettere in atto la loro corretta generalizzazione;
- adeguare la preparazione degli insegnanti ai nuovi indirizzi educativi.

Si sta procedendo alla redazione definitiva dei nuovi programmi. Il documento sarà verosimilmente concluso nel corso della primavera 1984, in modo da essere sottoposto al Consiglio di Stato, per approvazione, entro la fine del corrente anno scolastico.

sicurezza. La scuola dell'obbligo non può infatti prescindere dal dotare ogni allievo di quei mezzi che gli permettono, su un piano più generale, di accedere a un vasto patrimonio culturale e, in un ambito più specifico, di superare e di affrontare, vista la correlazione tra insuccesso scolastico e insufficienze linguistiche, le difficoltà di apprendimento nelle varie discipline.

Aspetti didattici

Passando alla pratica didattica è opportuno sottolineare come anche nell'applicazione di un nuovo programma di lingua si ritroveranno, seppure nel contesto precedentemente delineato, quegli «strumenti» e quelle attività sanciti dalla tradizione.

Si darà quindi il dovuto spazio alla lettura, offrendo all'allievo opportune occasioni di compiere, accanto alla lettura ad alta voce di minore importanza, una serie di letture silenziose differenziate su testi di varia natura. Ci si preoccuperà di avvicinare gli allievi al libro grazie ad una biblioteca ricca, ma soprattutto stimolante e carica di valenze affettive per la presenza, vicino ai testi acquistati, dei libri progettati e realizzati con cura in classe dagli allievi stessi.

Uno spazio importante sarà pure assegnato alla lettura di poesie nell'intento di valorizzare la dimensione più espressiva della lingua e di avviare così l'allievo ad una sensibilità estetica.

Non si dimenticherà neppure, sempre sul versante della fruizione, il valore della lettura dell'insegnante quale modello e quale stimolo all'ascolto.

Passando agli elaborati scritti occorre insistere sul fatto che risultati tangibili in questo ambito si ottengono solo attraverso frequenti e regolari attività di redazione individuali e collettive.

L'insegnante dovrà quindi proporre o cogliere, con una certa sistematicità, le situazioni che richiedono forme di redazione differenziate.

Solo così potrà portare l'allievo a migliorare le proprie capacità di scrivere e nel contempo fargli scoprire l'utilità dello scritto, sia come mezzo per mettere in comune esperienze e vissuti, sia quale aiuto alla chiarificazione e all'apprendimento dei concetti nelle varie materie. Si scriverà allora, anche se ciò implica sempre uno sforzo, per sintetizzare il lavoro svolto durante una lezione, per consegnare alla pagina il resoconto di una uscita, il riassunto di una lettura, le impressioni suscitate da un avvenimento, un racconto inventato, le domande di un'intervista, gli appunti presi ascoltando una narrazione del docente, ecc.

E si scriverà pure, in modo ancor più autentico e motivato per l'allievo, per corrispon-

dere con altre classi o altre persone, per comporre libri di immaginazione o di osservazione, per allestire un giornale murale, per preparare le didascalie o il testo di un diorama, per preparare circolari, per comporre bigliettini augurali, e così via in altre situazioni significative.

Ma si scriverà anche per il piacere di giocare con le parole, componendo filastrocche e, perché no?, «poesie».

Come si vede, in alternativa al componimento inteso in termini tradizionali e in alternativa a uno sforzo fine a se stesso, si cercherà di proporre all'allievo attività di redazione varie, motivate e funzionali.

Nel secondo ciclo poi gli usi concreti della lingua vengono affiancati e arricchiti dalle riflessioni sui fatti di lingua. Il nuovo programma in questo settore opta per un approccio diversificato al composito fenomeno linguistico. Si propone così di considerare la lingua all'interno del più generale fenomeno della comunicazione, di confrontarla con altri mezzi di comunicazione e con altre lingue (dialetto, seconda lingua, ...); di analizzarla nelle sue varietà, o come sistema nelle sue trasformazioni storiche; di indagarla nelle sue manifestazioni concrete, senza dimenticare che la lingua può essere oggetto di un'analisi di tipo categoriale.

Occorre comunque ribadire che nella scuola elementare l'uso concreto dei diversi linguaggi dovrà sempre essere privilegiato e quindi, anche nell'ambito della riflessione, si darà maggior spazio agli esercizi produttivi rispetto a quelli di analisi e di riconoscimento.

Per concludere, da questa rapida e forzatamente incompleta panoramica, credo si possa ricavare l'idea che l'applicazione del nuovo programma di educazione linguistica, nel rispetto dei principi fondamentali che lo ispirano, richieda una costante sensibilità del docente alle molteplici funzioni e dimensioni della lingua, ma nello stesso tempo quello sforzo per un rinnovamento della sua azione pedagogica nell'insegnamento di tutte le discipline.

Roberto Ritter



Esperienze di una docente di SE

La poesia a scuola

Insegno solo da quest'anno in una classe pilota (una terza elementare). Già negli anni scorsi però, lavorando a metà tempo nel gruppo che preparava il programma di educazione linguistica, ho cercato di applicare in classe (dalla terza alla quinta) ciò che si elaborava nel gruppo ristretto.

Le esperienze di cui parlo, quindi, riguardano unicamente il secondo ciclo.

Ritengo uno degli aspetti caratterizzanti del nuovo programma l'attenzione rivolta alla funzione espressiva della lingua che, da un lato, permette agli allievi di esternare sensazioni e stati d'animo; dall'altro, grazie alla riflessione su alcune particolarità del linguaggio poetico, li porta gradatamente ad apprezzare e gustare la bellezza di testi poetici. Nello spazio a me dedicato, presenterò dunque considerazioni e attività relative all'uso creativo della lingua da parte dell'allievo e alla riflessione sul linguaggio poetico. Riguardo a questo settore, mi sembra abbastanza significativo confrontare qui il mio atteggiamento nella pratica didattica ora, rispetto a una decina d'anni fa: come lo «vivevo» e, di conseguenza, come lo presentavo alla classe.

I bambini, già nel primo ciclo, si divertono molto nel creare giochi di suoni e di rime; nel secondo ciclo, man mano che il lessico del ragazzo si arricchisce, il «gioco» può estendersi ai significati (sempre partendo dai suoni, ad es. con uno scambio di lettera): ne possono risultare componimenti originali e allegri. Oltre a ciò, però, l'allievo può intuire abbastanza presto la differenza tra il giocare con le parole e il creare un'immagine poetica, dove diventa importante il significato del messaggio che si crea, e l'immagine, l'emozione che si suscita in chi lo riceve. Da piccoli, non ancora condizionati dal linguaggio standardizzato degli adulti, i bambini spesso si esprimono con immagini «poetiche». Quest'anno, attraverso una semplice inchiesta in famiglia sullo sviluppo

del linguaggio dei bambini, un'allieva mi ha portato una sua frase detta a quattro anni, e puntualmente registrata dalla mamma: «Gua(r)da mamma, le onde fanno l'altalena con il ma(r)e...».

È stata l'occasione per una prima riflessione in classe sul linguaggio poetico, estesa poi a diverse poesie, nelle quali gli allievi stessi cercavano le immagini che suscitassero in loro qualche sensazione particolare. Mi pare questo il punto di partenza per giungere più tardi ad evidenziare con quali mezzi il Poeta raggiunga un'efficacia espressiva (scelta e accostamento delle parole, ricorrenza di determinati suoni, onomatopoeie, ritmo, rime...). Già attraverso le prime riflessioni, come ho potuto constatare in questi ultimi anni, gli allievi sono stimolati a creare essi stessi delle immagini significative, «poetiche», su fatti — e più tardi sentimenti — da loro vissuti: l'intenzionalità nella creazione di un messaggio poetico è importante, per questo bisogna sempre discutere col bambino quando una sua espressione ci lascia perplessi; può capitare che una parola apparentemente messa a caso abbia invece un significato preciso per l'autore; d'altra parte, un abbinamento originale può risultare frutto di un equivoco sul significato di una parola, essere quindi indice di una carenza sul piano lessicale: attraverso una chiarificazione, la classe potrà allora accettare con una nuova consapevolezza l'espressione messa in discussione.

Importante stimolo è naturalmente il valorizzare le immagini originali create dai bambini; così come è utile una critica costruttiva che può portare, con la collaborazione dei compagni, a migliorare l'espressione cambiando la struttura della frase, scegliendo una parola più appropriata per il significato o per il suono, ecc.; oserei sostenere, inoltre, che è meglio dire tranquillamente: «vedi anche tu che è una normalissima frase che parla di ..., forse non eri in vena, aspetta il



momento buono...» piuttosto che accettare qualsiasi prodotto come «poesia», in quanto ciò non rende certo i bambini maggiormente sensibili a questo aspetto della lingua...

Paragonando queste esperienze al mio operato di diversi anni fa, non mi pare difficile vedere la differenza sostanziale nel trattare un aspetto così affascinante ma delicato della lingua.

Una poesia, la si spiegava, insistendo sui vocaboli inusuali, senza peraltro evidenziarne gli aspetti peculiari che la rendevano appunto poesia. La versione in prosa era poi un esercizio il cui scopo era soprattutto quello di verificare quanto l'allievo avesse capito. Mentre invece, parafrasare un testo poetico può svolgere una funzione validissima, quando il suo scopo sia quello di dimostrare attraverso quali scelte il Poeta riesce a comunicarci le sue emozioni, visto che esse vanno in gran parte perse nella versione in prosa, pur «raccontando» la stessa cosa... Per qualche tempo, poi, mi ero lasciata contagiare dalla convinzione che i bambini non potessero affatto capire la bellezza di una poesia, quindi meglio ripiegare sulle filastrocche di Rodari. Intendiamoci, si tratta di componimenti molto piacevoli: alcuni sono estrosi giochi di parole, altri contengono immagini veramente poetiche e/o contenuti significativi. Ma il mio sbaglio stava nel non offrire ai ragazzi la possibilità di paragonare la poesia alla filastrocca, o la poesia a un semplice componimento in versi.

Poco alla volta, invece, cogliendo e provocando le occasioni opportune, si riesce a far intuire ai ragazzi la differenza tra componimento poetico (anche non in versi) e componimento in versi ma per niente poetico: ed è già un bel risultato!

Per la ricorrenza del Natale appena passato, preparando la letterina per i genitori, diversi allievi hanno scelto di dedicare loro qualche verso.

Una bambina mi ha confidato: — Ho scritto «ti dico questa poesia» perché fa rima con «mia», ma lo so che non è una poesia, è una cosa un po' così, per far ridere... una piccola filastrocca insomma!...



Carla Caroli

..nella scuola media

1973-1983: dieci anni per un nuovo programma di italiano (e quanti di più per un effettivo rinnovamento della «materia» secondo lo «spirito» della nuova scuola?)

Che la nuova scuola media dovesse darsi programmi nuovi apparve evidente fin dall'inizio: troppo diversa sia dal ginnasio sia dalla scuola maggiore, ma soprattutto occasione troppo preziosa di ripensamento, per accontentarsi di ripieghi. Tanto più che nella società, nella scuola in generale, nella lingua, nella linguistica e nella pedagogia della lingua materna tante cose erano cambiate tra il 1960 e il 1973. A «clienti», bisogni e concezioni sociali e scientifiche nuovi la scuola media doveva dimostrare di saper rispondere con uno sforzo creativo coraggioso. Tale sforzo ci fu e continua, ma in quale direzione? in funzione di quali obiettivi? e con quali probabilità di riuscita? E quanto cercheremo di precisare.

Si può affermare che fin dalla prima stesura dei nuovi programmi le linee di forza si manifestarono con evidenza; nelle redazioni successive esse non fecero che confermarsi e precisarsi¹⁾. Le richiamiamo dunque in sintesi, perché vorremmo che davvero esse restassero come punti fermi acquisiti:

— la società attuale, nella sua tensione democratica, ha bisogno di giovani in grado di comprendere le complesse realtà e capaci di partecipazione responsabile a tutti i livelli (nella vita, nella professione, nelle associazioni, nella politica, nella cultura);

— la lingua materna è strumento fondamentale dello sviluppo personale e sociale; la sua conoscenza è necessaria a tale comprensione e partecipazione;

— il suo insegnamento nella scuola dell'obbligo deve perciò tendere a dotare ogni allievo di una «padronanza della lingua» corrispondente a queste esigenze, o se si vuole, tale da permettergli di esercitare pienamente i suoi diritti e doveri nella società;

— la materia «italiano» si presenta come una pista a più corsie, lungo la quale vanno sviluppate in modo equilibrato e secondo i ritmi di ciascuno le quattro abilità dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere. In funzione di questo sviluppo vanno pure svolte continue riflessioni su ciò che si riceve e si produce;

— la lingua da insegnare oggi nella scuola dell'obbligo non è più un codice omogeneo e astratto, autoritariamente imposto dalla scuola medesima, bensì uno strumento sociale vivo e vario, capace di adattarsi alle situazioni, ai contenuti, agli scopi per i quali è usato;

— i metodi da adottare saranno quelli più adatti a motivare gli allievi, a convincerli dell'importanza di quello che fanno, a liberarne le spinte conoscitive, espressive e comunicative, a incrementarne la competenza mediante progressioni oculate;

— come fonti di principi e di metodi, si dovranno tenere presenti i risultati della linguistica contemporanea: essi offrono infatti molti spunti fecondi per l'attività didattica;

— la «grammatica» si dilata a riflessione sulla lingua in tutti i suoi aspetti; essa accompagna l'attività sui testi da comprende-

re e da produrre, mira a un uso più consapevole e perciò migliore della lingua stessa;

— in questo insegnamento il docente, più che trasmettere un bagaglio preconstituito di conoscenze, deve motivare, stimolare, organizzare e guidare la progressiva conquista da parte di ogni allievo della massima «padronanza della lingua» a cui può arrivare durante la scuola media.

Basterà questo richiamo a far intravedere quale sforzo di aggiornamento delle proprie conoscenze e di reinvenzione del proprio bagaglio didattico è stato richiesto sia ai docenti provenienti dal ginnasio, sia a quelli provenienti dalle maggiori. Non fu certo un caso se le prime versioni del nuovo programma d'italiano assunsero più la forma di un «discorso programmatico ai docenti» che di veri programmi: esse dovettero infatti servire anche da canale di orientamento e di insegnamento ai docenti: più di un programma da svolgere (che d'altronde nessuno a quel tempo sarebbe stato in grado di precisare) si presentava un'impostazione che esplicitamente voleva «rappresentare un'evoluzione rispetto all'approccio tradizionale alla materia» (*Scuola ticinese* n. 27 pag. 8), si delimitava la nuova «materia» in tutta la sua possibile ricchezza e vastità, si davano esempi di attività e conoscenze, si indicavano libri da leggere. Da qui, forse, la doppia critica a quei testi: di essere di difficile lettura e di proporre obiettivi troppo ambiziosi. In realtà, a quel momento il «che cosa» si sarebbe realmente insegnato a «italiano» era ancora in fase sperimentale, in via di formazione.

Nel frattempo, in questi dieci anni di introduzione progressiva della scuola media e di connesse esperienze, taluni aspetti si sono venuti delimitando: certe opportune progressioni nella scelta dei tipi di testi, le proporzioni interne delle diverse «corsie», taluni contenuti minimi. Per esempio, allo stato attuale dei lavori ci si accorge che, nel rispetto dell'impostazione generale di cui sopra, è possibile fissare contenuti minimi precisi anno per anno in materia di «riflessione



Nella biblioteca scolastica di una scuola media

sulla lingua» (semiologia, morfosintassi, lessico); qui si tratta infatti di costruire un piccolo patrimonio di conoscenze strumentali, e per questo un piano particolareggiato e vincolante è richiesto da più parti, in primo luogo proprio dagli stessi insegnanti.

Per gli altri aspetti della «materia», trattandosi piuttosto di stimolare e sostenere lo sviluppo continuo di capacità che si trovano a livelli diversi in ogni allievo e non sono mai del tutto perfezionate, si procede un po' come nella formazione dell'artigiano a tirocinio: si stabilisce cioè una serie di «oggetti», dai più semplici ai più complessi, da studiare e riprodurre (nel nostro caso si tratterà di testi da comprendere e da realizzare). Tale studio e tale produzione implicheranno operazioni progressivamente più impegnative, sui contenuti e sulle forme, che si tratterà pure di insegnare in un certo ordine progressivo (per comprendere una poesia occorrono infatti operazioni più delicate che non per comprendere una ricetta di cucina). Su tutto questo un programma può dare soltanto le indicazioni minime indispensabili; il lavoro concreto per ogni classe deve essere programmato dagli insegnanti anno

Riforma del settore medio

La Legge sulla scuola media è stata approvata dal Gran Consiglio il 20 ottobre 1974 ed è entrata in vigore il 1° luglio 1976.

La riforma è stata realizzata progressivamente, secondo un piano di attuazione comprendente quattro tappe.

Nell'anno scolastico 1983/84 le sedi di scuola media sono 35: 27 hanno un ciclo completo di studi (dalla I alla IV) e 8 hanno finora un ciclo parziale (I e II classe).

Con l'introduzione della scuola media sono state progressivamente abolite (fa ancora eccezione il Luganese) tutte le scuole che componevano il settore medio (dal sesto al nono anno di scuola): la scuola maggiore, il ginnasio, le scuole di avviamento, i corsi preparatori alle scuole professionali e alla scuola magistrale.

Al loro posto è stata istituita la scuola media quadriennale che ha per scopo:

- di creare un grado scolastico con fini e metodi d'insegnamento conformi alle caratteristiche intellettuali, fisiche ed affettive del preadolescente;
- di assicurare all'allievo una valida formazione morale, culturale e civica di base e la possibilità di scelte e di orientamenti scolastici in conformità delle sue attitudini e dei suoi interessi». (Legge sulla scuola media, art. 1).

per anno, perché deve tener conto di tutte le variabili contingenti: provenienza geografica, sociale, scolastica degli allievi, loro attitudini, motivazioni e interessi, composizione delle classi, tempo a disposizione, ecc. In conclusione, ci si può domandare se l'insegnamento della lingua materna, così come è stato impostato nella scuola media e come ci si sforza di realizzarlo, saprà soddisfare i bisogni delle nuove generazioni; a nostro modesto parere il successo non è affatto garantito, soprattutto perché sussistono alcuni ostacoli tutt'altro che trascurabili, che ci limitiamo a enumerare così come vengono indicati dagli addetti: la spinta a volte veramente troppo fiacca della famiglia; l'insegnamento a volte non ancora ben calibrato svolto da taluni insegnanti; la composizione a volte fin troppo eterogenea delle classi di scuola media; la scarsa attenzione riservata all'aspetto linguistico da troppi docenti delle «altre materie»; il tempo esiguo assegnato nella scuola media a questo insegnamento capitale; le difficoltà incontrate dai docenti di scuola media per aggiornarsi: troppo spesso mancano loro tempo ed energie per studiare, progettare, sperimentare e scambiarsi nuove soluzioni. Al momento attuale possiamo forse affermare che le direttive programmatiche sono

chiare e plausibili, l'impegno degli insegnanti complessivamente lodevole; ma le condizioni in cui l'insegnamento dell'italiano si svolge nella scuola media minacciano ancora di stemperarne, se non comprometterne, i risultati.

Mario Forni

¹⁾ Le diverse stesure dei programmi per la scuola media sono reperibili in *Scuola ticinese*:

- n. 13, gennaio 1973; in particolare sotto «Presentazione e sintesi dei programmi» a pag. 22;
- n. 14, febbraio 1973; «Italiano», pag. 3 e segg. testo molto articolato corredato da una «bibliografia sommaria»;
- n. 27, giugno 1974; sotto «Programmi d'insegnamento della scuola media (progetti)», «Italiano», pag. 8 e segg., rielaborazione ancora utilissima per i docenti: si tratta del medesimo testo che figura nei «Programmi» approvati dal C.d.S. il 18 maggio 1976 e pertanto ancora ufficialmente in vigore;
- n. 103, gennaio-febbraio 1983; sotto «Programmi della scuola media (progetto)», «Italiano», pag. 7 e segg. stesura più sintetica delle precedenti e più vicina alla forma di un vero «programma»;
- la prossima stesura è attesa per quest'anno, 1984; dovrebbe entrare ufficialmente in vigore con l'anno scolastico 1984-1985.

.. nei licei e nella Scuola cantonale di commercio

Al breve resoconto che si occuperà delle novità rilevanti offerte dal programma di italiano per i licei e la Scuola cantonale di commercio recentemente varato, antepongo una premessa: il programma, nella sua formulazione definitiva, cui tutti i docenti hanno collaborato, è lontano da qualsiasi perentorietà. E non per gusto dell'anarchia, bensì perché la sua stesura è stata ispirata dalla convinzione che per un'efficace programmazione basta indicare in modo chiaro i traguardi da raggiungere, e un orientamento conduttore da seguire. Altri vincoli verranno poi stabiliti dalla pratica didattica: e saranno varianti e correttivi di indirizzo sollecitati dagli interessi meglio motivati degli allievi e dal loro livello di preparazione.

Il carattere propositivo e non costrittivo del programma, la vitalità che gli deriva dall'essere in prevalenza una raccolta di stimoli e di spunti si manifesta con evidenza nel secondo biennio a proposito dello studio dei classici; non viene infatti più privilegiata la successione degli autori secondo l'ordine cronologico, contestabile e anzi di fatto sconfessata da Vittore Branca, che aveva proposto di procedere a ritroso nel tempo, cominciando dai contemporanei per risalire agli antichi; e non la sostituisce alcuna alternativa, libero rimanendo il docente di adottarne una sua personale (scelta anche in armonia con la sua formazione culturale), e di leggere i testi in ordine ai generi letterari, alle forme, a particolari nuclei tematici, o di continuare anche a disporli cronologicamente, secondo un metodo di lavoro che resta pur sempre degnissimo, malgrado l'autorevolezza dei suoi avversari.

E veniamo ad un'altra novità. Accanto allo studio della letteratura italiana, finora suo obiettivo prioritario, quando non esclusivo, il lavoro liceale avrà di mira, in futuro, anche lo sviluppo della «competenza linguistica». La svolta non è da poco: a tutta una pratica didattica autoritaria (ho soppesato l'aggettivo), fondata su una concezione statica ed arida (spiegherò tra poco perché) della lingua, e che si limitava a insegnare (o imporre) una «correttezza» convenzionale (non metto qui in discussione la correttezza sic et simpliciter) si contrappone una visione di-

namica che ridimensiona, riformulandoli, i concetti di lingua «buona» e «cattiva» in auge, nella scuola, fino a un decennio fa. Si pensi solo, per stare su un terreno didattico, a quelle correzioni che osteggiavano le forme più fresche, e vicine al registro parlato, come «vado a Lugano», «faccio i compiti», «gioco nel Chiasso» e proponevano in alternativa le varianti sinonimiche più paludate come «mi reco a Lugano», «svolgo i compiti», «milito nel Chiasso»; si aggiunge poi, in sede orale, tutto uno spocchioso e buffo toscaneggiare che imponeva l'obbligo di far sentire ben chiuse le /e/ di «questo», «quello», «me», «te» e ben aperta la /o/ di «bosco»¹⁾.

Venivano così a generarsi nella mente dell'allievo vere e proprie forme reattive, nelle quali si amalgamavano la ricerca del «sublime», l'ipercorrettismo e i nobili propositi di salvaguardare la lingua dalle intrusioni dei forestierismi e dalle presunte aggressioni dei dialetti.

L'educazione linguistica fondata sulla «competenza» si svolge secondo altre modalità: si preoccupa che l'allievo sia in grado di produrre messaggi non già uniformati ad un artificioso modello di lingua perfetta, bensì adeguati alle circostanze comunicative, agli interlocutori, ai contenuti, insegnandogli a padroneggiare la gamma più differenziata di registri, posti tutti sul medesimo piano di dignità.

Quanto alle tecniche da adottare in concreto, il programma segnala, fra quelle che tendono a maturare la capacità di ricezione e ad educare alla sintesi, gli appunti e gli esercizi di riepilogo, mentre a potenziare le capacità analitiche devono provvedere le relazioni, non limitate ai soli argomenti letterari.

L'efficacia dell'insegnamento linguistico è garantita anche dalle ore di sostegno, portate da una a due per settimana; sarà questa la sede più adatta ad un insegnamento individualizzato, purché non lo scoraggi l'affollamento eccessivo, dovuto all'infelice trovata (sia detto senza iattanza, ma con fermezza) di abbinare le classi.

Un altro punto qualificante del programma è rappresentato dalla sezione C («Approccio al testo letterario»), che elenca fra gli argomenti di studio la retorica, la metrica e la narratologia. Dietro queste scelte non si celano né l'ossequio a mode, come si ama dire

Riforma delle scuole medie superiori

Il 26 maggio 1982 il Gran Consiglio ha votato la nuova legge sulle scuole medie superiori e sulla scuola tecnica superiore che stabilisce la base legale per la riforma dei curricula e dei programmi di studio delle scuole medie superiori. Con la riforma

- il liceo avrà una durata di quattro anni (prima tria);
- la scuola cantonale di commercio avrà una durata di quattro anni (prima cinque);
- la scuola cantonale di amministrazione e la scuola tecnica superiore non subiscono modificazioni;
- la scuola magistrale avrà una durata di due anni dopo la conclusione degli studi liceali.

Nel mese di giugno 1982, il Consiglio di Stato ha approvato il Regolamento degli studi liceali, il Regolamento degli studi della scuola cantonale di commercio e, successivamente, i relativi programmi delle singole discipline.

Con l'anno scolastico 1982/83 ha preso avvio il liceo quadriennale e il nuovo curriculum quadriennale della commercio. Nel corrente anno scolastico prosegue l'attuazione della riforma (I e II liceo quadriennale, I e II commercio quadriennale), che sostituirà progressivamente i curricula scolastici del precedente ordinamento (liceo triennale, scuola di commercio quinquennale, scuola magistrale seminariale).

con malizia, «logotecnocratiche»²⁾, né l'adesione a certe urtanti pretese di voler costruire ex nihilo una nuova scienza o arte del leggere, dopo averne archiviato — con edipica rabbia — i precursori (dal De Sanctis a Croce). I presupposti sono altri: importa far acquisire, come un ordinato itinerario didattico vuole, il bagaglio di conoscenze propedeutiche relative alla disciplina. Il programma, sia ben chiaro, non innova nulla; semplicemente dà la base giuridica e il crisma dell'ufficialità ad un orientamento pedagogico che è già in vigore da un decennio almeno, da quando è stata recepita l'esigenza così precisata, con efficace tono lapidario, da Padre Giovanni Pozzi: «Quando il ragazzo saprà leggere, allora gli si insegna la storia di ciò che vorrà leggere»³⁾.

L'allievo, almeno potenzialmente, è messo nelle condizioni favorevoli per rovesciare il suo ruolo di uditore silente e sostituirlo con la parte, più attiva, di decifratore (anche in proprio) di testi e di produttore di messaggi critici. I presupposti perché possa concludersi trionfalmente la sfida alla «scuola dell'ascolto», già odiosa a Nietzsche, ora non mancano. Se poi nascerà in futuro un'impostazione del lavoro scolastico affine alla forma seminariale, co-gestita da insegnanti ed allievi (per ipotizzare un po' utopicamente) oppure se l'esito finale sarà meno splendente, e consisterà solamente nella fine di una (oggi non più ipocritamente celata) disappetenza per il prodotto letterario, che si traduce quotidianamente in senso di emarginazione, passività, noia, è difficile da prevedere.

La sostanziale positività delle nuove impostazioni didattiche e l'entusiasmo che esse suscitano non possono però impedire che si manifesti qualche timore: l'acquisizione della competenza metodologica non finirà per diventare prioritaria e per prevaricare sulla, diciamo un po' banalmente, necessità di letture abbondanti?; con il viaggio tecnico-retorico nel cuore del testo, e con il correlativo smontaggio minuzioso non si riterrà esaurita l'operazione della lettura, con la conseguenza di abbandonare, oltre allo storicismo ormai impraticabile di cui erano e sono imbevuti i manuali di letteratura, anche qualsiasi prospettiva storica?

A scongiurare l'ultimo dei rischi paventati, provvede un richiamo del programma fattosi qui giustamente perentorio: «Lo scopo dello studio (della letteratura, ndr) è quello di capire, in ottica sia sincronica che diacronica, il significato e il valore dei prodotti letterari, esaminati per quanto è possibile (data la conoscenza degli allievi) in rapporto con fatti di storia e di cultura.»

Il richiamo incoraggia ad allargare i confini di indagine oltre il testo isolato nella sua immanenza, e suona come un invito a ripensare la storia della letteratura, senza smantellarla per far posto all'arido tecnicismo.

Flavio Medici

¹⁾ Si veda l'interessante campionatura sugli ipercorrettismi scolastici offerta da Ottavio Lurati, *Dialecto e italiano regionale nella Svizzera italiana*, Lugano, 1976, pagg. 133-35.

²⁾ Appena alludo qui al polemico articolo di Cesare Cases, *Il poeta, il logotecnocrate, e la figlia del macellaio*, contenuto in AA.VV., *Insegnare la letteratura*, Pratiche editrice, 1979, pagg. 37-59.

³⁾ Si veda la prefazione ad AA.VV., *Una dozzina di analisi di testo*, Juris Verlag, 1975; la frase da me citata è leggibile a pag. 7.



A che punto siamo con l'insegnamento della lingua... ..nelle scuole professionali commerciali

L'insegnamento della lingua italiana nelle scuole professionali commerciali, come pure quello di altre materie, è legato a fattori che sono propri di questo genere di scuola, come l'orario limitato e il tipo di allievo.

I giovani che frequentano queste scuole sono studenti-lavoratori, i quali devono sobbarcarsi settimanalmente tre giorni e mezzo di lavoro e un giorno e mezzo di scuola. L'allievo è pertanto inserito in una realtà diversa da quella degli studenti a tempo pieno. Vive già nel mondo del lavoro e questo, in molti casi, nuoce ai suoi interessi culturali; o a causa della stanchezza o per mancanza di tempo (sport, studio, compiti) una buona lettura stenta a entrare nella giornata dell'apprendista di commercio.

A scuola, il tempo a disposizione per l'insegnamento della lingua italiana non è molto, in quanto in una giornata e mezzo sono concentrate tutte le materie (una dozzina). Nel primo anno il programma prevede 90 minuti alla settimana, nel secondo 45 e nel terzo, a dipendenza dell'indirizzo scelto dall'apprendista, 45 o 90 minuti. A ciò bisogna aggiungere l'insegnamento della corrispondenza commerciale: 45 minuti settimanali in seconda e in terza. Purtroppo, fra circa due anni, questo tempo verrà ancora ridotto, in base al nuovo programma d'insegnamento. L'esame finale di italiano consiste in un componimento, in un dettato e, per chi ha scelto l'indirizzo «segretariato», in un riassunto di un testo economico.

Il programma per la lingua italiana, che figura sul Regolamento provvisorio concernente il tirocinio e l'esame di fine tirocinio nella professione d'impiegato di commercio, lascia ampia libertà di scelta al docente. Infatti, propone temi che vanno dalla grammatica alle arti figurative, dalla letteratura ai mass-media.

Lo sforzo maggiore del docente, tenuto conto di tutti i fattori sopraelencati, è quindi

volto a infondere nell'apprendista il gusto della lettura, attraverso testi di diverso genere. La lettura di questi testi è accompagnata da discussioni, analisi, esercizi di comprensione o riassunti, il cui scopo è quello di sviluppare il senso critico dell'allievo, di portarlo a possedere una certa padronanza della lingua, di allargare il suo vocabolario e di incoraggiare l'espressione personale. In sintesi si tratta di dargli una serie di stimoli linguistici e di usarli al fine di portarlo a utilizzare un linguaggio chiaro e preciso, cercando inoltre di arricchire il suo universo di nuove conoscenze e nuove idee.

Unitamente alle letture, si cerca di raffinare la lingua scritta dell'allievo. Nell'arco dei tre anni, a questo scopo, vengono trattati diversi argomenti: di grammatica, di ortografia o riguardanti l'uso dei verbi. Si vuole così dare al futuro impiegato di commercio una solida base linguistica.

A rafforzare questa base, concorrono pure le lezioni di corrispondenza, durante le quali si analizzano i vari tipi di lettera commerciale, come la domanda d'impiego, i richiami di pagamento o le lettere riguardanti la compra-vendita, sia dal punto di vista del contenuto che da quello della forma. Si tratta qui, ovviamente, di un italiano settoriale, di un sottocodice, dove non mancano le frasi fatte che portano a certi automatismi linguistici propri del mondo del commercio, ma dove resta sempre spazio per la creatività di chi scrive.

L'insegnamento dell'italiano nella scuola professionale commerciale, in conclusione, è forse poco umanistico, ma è adattato alla ricettività degli apprendisti e tiene conto del carattere professionale della scuola, nella quale ogni materia è, più o meno, strutturata in base alle esigenze del mondo del lavoro.

Fabrizio Ghiringhelli

..in una scuola commerciale comunale

Gli allievi della sezione commerciale della scuola professionale comunale di Lugano — qualificata al pari di quella di Chiasso come scuola media svizzera di commercio — seguono un corso triennale a tempo pieno, al termine del quale vien loro rilasciato un diploma federale di impiegato di commercio, lo stesso che gli apprendisti conseguono dopo gli esami alla scuola professionale commerciale. Parte di essi proviene dalle scuole maggiori e frequenta il corso preparatorio, corso che verrà peraltro a cadere nel 1985 con l'introduzione della scuola media unica su tutto il territorio del Cantone. Parte proviene invece dal ginnasio, dalla scuola media e dal liceo.

Delle 33/34 ore settimanali ne vengono attribuite all'insegnamento della lingua italiana cinque nel preparatorio, quattro nel primo e tre rispettivamente nel secondo e nel terzo corso.

Occorre notare che la settimanale lezione di corrispondenza commerciale italiana viene attualmente svolta dalla docente di stenodattilografia.

Il programma del triennio si fonda su queste indicazioni di massima del piano normativo federale:

«**Scopo:** L'insegnamento dell'italiano si prefigge due obiettivi principali che si completano vicendevolmente:

- perfezionare l'uso della lingua materna quale strumento della comunicazione quotidiana;
- sviluppare le conoscenze letterarie e le attitudini artistico-culturali in genere».

Il gruppo di docenti della scuola luganese è presieduto dal professor Alberto Vignani e assistito dall'esperto, professor Fernando Zappa; in vista dell'applicazione del piano normativo sta perfezionando la stesura del

programma particolareggiato, incentrato su tre aree.

Che sono:

- la lettura e il commento di testi della letteratura italiana distribuiti sull'arco del triennio secondo la suddivisione cronologica in uso nelle antologie e storie italiane cui si fa capo;
- lo studio di testi moderni letterari e non letterari anche tradotti da altre lingue, occasione di riflessione su vari aspetti del mondo contemporaneo;
- la trattazione di problemi della lingua con esercizi che spaziano dalle questioni di grammatica spicciola che emergono dall'espressione orale e scritta fino all'approfondimento della conoscenza dello strumento linguistico nella dimensione sociale, nella distribuzione spaziale e nell'evoluzione storica (elementi di sociolinguistica, di geolinguistica e di storia della lingua).

L'esame scritto consiste in un componimento; per l'esame orale il candidato prepara, durante l'ultimo anno, un lavoro su un'opera di narrativa moderna e studia testi letterari.

Rispetto ai loro coetanei apprendisti, i nostri allievi godono dunque di un capitale-tempo cospicuo, arricchito oltretutto da un'ora settimanale di storia, ora che solitamente è intesa come integrativa del corso di letture; essi possono così giungere al termine di un corso regolare con una competenza linguistica e una formazione di cultura generale tali da poter farsi valere come lavoratori e come cittadini davanti al cosiddetto «esame della vita». La biblioteca scolastica e sussidi audio-visivi forniscono poi utili contributi a un'opportuna diversificazione delle tecniche didattiche.



Scuola commerciale comunale di Lugano

Questo è il quadro istituzionale e programmatico, di per sé inerte. Ci si può chiedere ora quali siano gli esiti, i risultati.

Non è certo possibile fornire qui un'esauriente esemplificazione: occorrerebbe soffermarsi con l'ampiezza e la profondità di una ricerca specifica sulle produzioni orali e scritte a livello lessicale e morfosintattico come sul grado di padronanza di un metodo di lavoro, sulle conoscenze dei termini del dibattito culturale nelle varie epoche come sull'affinamento della capacità di lettura.

Questi sono gli obiettivi di tipo cognitivo e strumentale, metodologico, che costituiscono costanti punti di riferimento anche quale fondamento della valutazione. Ma come dimenticare gli obiettivi della sfera affettiva se ci stanno a cuore il modo in cui l'allievo percepisce la vita scolastica e il peso che questa ha nella sua vita? A questa stregua, un errore pacchiano o un passaggio particolarmente felice di un componimento, lo scacco o la riuscita vengono posti nella giusta luce, rivelando l'originalità, l'individualità dei singoli apporti. Delineate in questa maniera le coordinate entro le quali si muove, la pratica quotidiana con le classi è determinata anche dalle preoccupazioni di appurare da un canto le capacità e le tendenze, gli interessi degli allievi, di suscitare, di infondere dall'altro canto nuovi interessi che tengano aperta la porta sulla realtà che sta oltre la porta; quella realtà che spesso entra in aula con l'espressione smarrita di un volto o con l'interrogativo angosciato di un componimento, cui la scuola può fortunatamente rispondere anche grazie alla rassicurante efficacia di un'equilibrata offerta di spunti e di esercitazioni durante le ore d'italiano.

Aldo Sandmeier

Scuole professionali

La scuola professionale impartisce all'apprendista l'insegnamento obbligatorio che è una parte costitutiva del tirocinio. L'insegnamento obbligatorio comprende le materie professionali e quelle di cultura generale. I relativi programmi d'insegnamento sono stabiliti dall'Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (UFIAML). La frequenza scolastica varia da un minimo di uno a un massimo di due giorni alla settimana per un periodo, da due a quattro anni, corrispondente alla durata del tirocinio, che è fissata da regolamenti federali.

Nel nostro Cantone esistono quattro scuole professionali commerciali (SPC): a Bellinzona, Locarno, Lugano e Morbio Inferiore. Esse sono frequentate da apprendisti delle seguenti professioni: impiegati di commercio, impiegati d'ufficio, commessi di vendita e impiegati di vendita.

Le scuole professionali artigianali e industriali (SPA) nel Ticino sono cinque e si trovano a Bellinzona, Biasca, Locarno, Lugano e Mendrisio. Per alcune professioni ci sono le classi corrispondenti in tutte le sedi; per altre esistono classi in alcune sedi o in una sola sede.

Le scuole commerciali comunali — che nel nostro Cantone hanno sede a Chiasso e a Lugano — conferiscono al termine di un ciclo triennale di studio a tempo pieno «una cultura generale allargata e un'istruzione specializzata, che prepara l'allievo a esercitare un'attività professionale in un'azienda commerciale, in un'impresa per la prestazione di servizi o in un'amministrazione» (art. 46 Legge federale sulla formazione professionale).

..nelle scuole professionali artigianali e industriali

Premessa

Nell'anno in cui fu promossa l'indagine¹⁾, nelle Scuole professionali artigianali e industriali (SPAI) erano ancora in vigore i programmi del 1941, ispirati a una concezione molto utilitaristica dell'apprendistato; la cosiddetta cultura generale era considerata semplicemente «pratica degli affari» e il programma di lingua moderna era limitato quasi esclusivamente alla corrispondenza. Nel 1969 l'Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (UFIAML) propose un progetto di programma di italiano concepito sulla base di centri d'interesse; nel 1972 organizzò a Losanna corsi per monitori²⁾ di lingua materna e di civica.

I monitori ticinesi presentarono ai colleghi docenti delle scuole professionali una «Relazione introduttiva sui nuovi programmi d'italiano e di civica ed economia» perché potessero discutere tutti i problemi connessi ai nuovi programmi e alla loro applicazione. Il progetto di programma, sottoposto alla consultazione degli interessati (autorità, docenti e allievi), fu respinto perché ritenuto restrittivo, coercitivo, privo di organicità pedagogica.

Considerata la posizione dei monitori, documentata nella loro relazione, e constatato per quotidiana esperienza personale sia il disagio avvertito dai docenti e dagli allievi, sia le difficoltà che si riscontravano nella formulazione di proposte per un nuovo programma di lingua moderna e stimolante, si è ritenuto opportuno promuovere un'indagine tra i docenti e gli apprendisti per accertare esigenze e lacune riguardanti l'insegnamento della lingua italiana nella SPAI.

L'opinione dei docenti

Ai docenti intervistati sono state proposte le seguenti domande:

- «a) Come supplite alla mancanza di testi di letteratura in dotazione agli allievi (prosa e poesia) nel quadro dell'insegnamento della lingua materna?»
- b) Indicate brevemente l'eventuale vostro programma di letteratura:
 - a) prosa (classica, moderna)
 - b) poesia (classica, moderna).
- c) Avete già sperimentato la compilazione graduale, con gli allievi, di un'antologia di classe?
In caso affermativo, sareste disposti a inviarci copia della vostra sperimentazione?»

Dalle risposte è emersa chiara la preoccupazione dei docenti di supplire, nei modi più disparati, alla mancanza di testi letterari nella scuola. In quel momento non esistevano dappertutto le biblioteche scolastiche ed era sentita la necessità di organizzarle o di ampliarle.

Per quanto riguarda i programmi in uso, le risposte dei docenti erano molto dissimili; nessuno aveva sperimentato la raccolta di testi letterari.

L'opinione degli apprendisti

L'indagine (700 questionari) è stata estesa praticamente a tutta l'area ticinese; si è tenuto conto di prendere in considerazione quasi tutte le professioni più diffuse (40 su 80) e, nel giusto rapporto, sono stati interpellati ragazzi e ragazze (22%).

L'obiettivo era quello di chiarire il problema del rapporto esistente fra lettura, cultura letteraria e programmi scolastici.

Nell'elaborazione dell'indagine, nell'analisi delle risposte e nei commenti, si è pure tenuto conto dell'eterogeneità degli allievi.

L'età (da 15 a 19 anni), il sesso, la provenienza geografica, la formazione scolastica precedente, le professioni (più o meno impegnative), le condizioni sociali, l'influenza dei mass-media, determinano comportamenti differenti e dalla lettura delle tabelle riassuntive si avvertono le tendenze più significative.

Trattandosi di studenti-operai, i risultati emersi sono da ritenere consolanti: l'apprendista in generale legge, compere libri. Avverte l'importanza della lettura per un desiderio forte di una «maggior cultura».

Da una parte, gli allievi manifestano un sentito bisogno di risolvere i loro problemi di natura sociale e, dall'altra, è marcato il desiderio di una formazione umanistica di base. È emersa anche una certa insoddisfazione per il programma scolastico di lingua italiana.

Si citano, a titolo esemplificativo, alcune risposte alla domanda «Perché ritieni importante che un apprendista legga?»

— Se a un apprendista interessa allargare la cultura personale, è necessario che si formi con la lettura. Siamo quindi noi, se non vogliamo diventare macchine, che dobbiamo interessarci della nostra cultura.

— L'apprendista non è diverso dagli altri e una cultura deve averla anche lui.

— Perché dà all'apprendista una formazione che non è solo quella professionale.

— Tenersi aggiornati sarebbe un obbligo di tutti e penso che a maggior ragione gli apprendisti devono essere informati di tutto perché saranno questi ultimi a formare la società del futuro.

— Ritengo che un apprendista abbia il diritto di leggere qualsiasi libro, per farsi una cultura che non può farsi a scuola, per via del poco tempo che ha. Per imparare ad amare o criticare un autore o un discorso. Per non essere giudicato male dai cervelloni.

— Io ho iniziato tardi a leggere, ma ho scoperto che la lettura, specialmente di libri validi, serve a formare la personalità dell'individuo.

— Perché la lettura matura l'uomo, lo rende coscienzioso e un libro è sempre istruttivo.

— Istruisce, si imparano sempre parole nuove, si trovano sempre informazioni utili.



SPAI di Lugano-Trevano

— Per fare passare le ore quando sono ammalato.

— Perché dalla lettura un ragazzo può formare il carattere e le idee.

— Prima di tutto credo che ogni persona abbia il bisogno di leggere qualcosa anche se è solo per divertimento.

Credo che serva per conoscersi e conoscere gli altri, per approfondire certi problemi, certe curiosità che si hanno nel corso della propria esistenza. Per apprendere di più di quello che si ha imparato a scuola.

— Perché l'apprendista è come un altro studente; perciò oltre ad imparare il suo mestiere, deve imparare a vivere una vita giusta; soltanto leggendo riuscirà ad acquistare quell'esperienza e sicurezza, che poi gli servirà.

— Perché si faccia una sua cultura e perché sia pronto a rispondere alle repressioni del padrone.

Nel settembre 1977 l'UFIAML ha emanato un nuovo programma di insegnamento di italiano specificando le finalità, le attività, la metodologia e la ripartizione delle attività per tirocini di 3 anni e di 4 anni (24 lezioni di attività imposte e 11 lezioni di libere attività e per la trattazione di problemi umani). Dopo cinque anni di applicazione sorge spontanea l'esigenza di riflettere su questo programma, di valutare compiutamente i risultati ottenuti e di suggerire eventuali modifiche e aggiornamenti.

Guido Bianchi

¹⁾ La ricerca è stata effettuata da G. Bianchi - R. Pianezzi nell'ambito del Corso triennale di cultura pedagogica e generale per ispettori e direttori didattici delle scuole obbligatorie e professionali del Cantone Ticino promosso dal Dipartimento della pubblica educazione nel 1973.

²⁾ Docenti incaricati di seguire i corsi speciali organizzati dall'UFIAML per l'elaborazione e l'applicazione di nuovi programmi per poi presentare le nuove indicazioni e i nuovi indirizzi agli altri colleghi.

Pubblicazioni degli Uffici della Sezione pedagogica dedicate ai problemi dell'insegnamento dell'italiano

a) Settore primario

- * AA.VV., *Poesie per la scuola elementare*, UIP, 1981.
- BALMELLI A. - DALLORSO A., *Avviamento alla scrittura*, UIP, 1981.
- BERNACCHI CAVALLINI E., *La lingua scritta nella scuola elementare*, UIP, giugno 1981.
- BERNACCHI CAVALLINI E., *Analisi categoriale*, UIP, giugno 1981.
- BONINI D., *Uso creativo della lingua e poesia*, UIP, giugno 1981.
- BONINI D., *Competenza comunicativa e riflessione sul fenomeno della comunicazione nella scuola elementare*, UIP, agosto 1981.
- BONINI D., *La storia della lingua nella scuola elementare*, UIP, 1984.
- BONINI D. - RITTER R., *La terapia dell'errore di lingua nelle produzioni scritte degli allievi di scuola elementare*, UIP, 1984.
- BOTTINI M., *L'apprendimento della lettura e della scrittura: riflessioni e idee*, CDC 81.01, febbraio 1981.
- RIGOZZI G., *Apprendimento del leggere e dello scrivere. Aspetti metodologici*, USR 78.06, luglio 1978.
- RIGOZZI G., *Apprendimento del leggere e dello scrivere. Obiettivi. Analisi delle risposte a un questionario*, USR 79.03, maggio 1979.
- RIGOZZI G., *Apprendimento del leggere e dello scrivere. Valutazione*, USR 80.13, dicembre 1980.
- YSERMAN C., *Attività di controllo dell'apprendimento della lingua italiana nelle classi pilota di I elementare*, USR 82.05, settembre 1982.
- YSERMAN C., *Attività di controllo dell'apprendimento della lingua italiana nelle classi pilota di II e nelle classi di applicazione di I elementare*, USR 83.11, dicembre 1983.

b) Settore medio

- AA.VV., *Risultati e commento delle prove di fine ciclo, IV media, anno scolastico 1981/82*, USR 83.04, luglio 1983.
- BELTRANI M. - FORNI M., *Il componimento di italiano in IV media. Analisi delle prove di fine ciclo effettuate al termine dell'anno scolastico 1981/82*, USR 83.09, ottobre 1983.
- BERNINI G., *La semantica*, UIM 81.07, agosto 1981.
- * BERRETTA M., *Gli errori di lingua negli elaborati scritti*, USR 73.02, marzo 1973.
- * BERRETTA M., *Le preposizioni. Esempio di applicazione operativa dell'insegnamento della grammatica*, USR 74.03, gennaio 1974.
- BERRETTA M., *Glossario minimo di linguistica e grammatica*, USR 74.09, luglio 1974.
- * BERRETTA M., *La grammatica: per una progressione in morfosintassi*, USR 74.11, dicembre 1974, 2^a edizione riveduta, USR 77.08, dicembre 1977.
- BERRETTA M., *La comunicazione. Contributi della semiologia e della sociolinguistica per l'insegnamento della lingua materna*, UIM 76.02, luglio 1976, ristampa, UIM 80.02, gennaio 1980.
- * BERRETTA M., *Lingua come sistema o lingua come strumento d'azione? La pragmatica linguistica e il suo ruolo nell'insegnamento*, UIM 77.10, dicembre 1977.
- BERRETTA M., *Risultati alle prove di fine ciclo d'osservazione, anno scolastico 1977/78*, UIM 78.16, novembre 1978.

* BERRETTA M. - MASOERO A., *Semantica e didattica. Principi generali e esempi di applicazioni didattiche*, USR 74.02, gennaio 1974.

* BERRETTA M. (a cura di), *Corso di aggiornamento di italiano: anno scolastico 1974/75, parte generale*, USR 75.10a, *schede di esercizi*, USR 75.10b, ristampa USR 78.18, *schede bibliografiche*, USR 75.10c, 1975.

* BERRETTA M. (a cura di), *Corso di aggiornamento di italiano*, USR 74.22, dicembre 1974.

* BERRETTA M. (a cura di), *Scienze dell'educazione, linguistica e insegnamento dell'italiano. Lezioni al corso di aggiornamento di italiano*, UIM 76.03, 1976.

BERRETTA M. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in prima media*, UIM 78.08, 1978.

BERRETTA M. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in seconda media*, UIM 79.07, luglio 1979.

BERRETTA M. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in terza media. L'esperienza delle prime sedi*, UIM 80.10, settembre 1980.

BERRUTO G., *La varietà dell'italiano. Lezioni ai corsi di aggiornamento di italiano*, UIM 78.19, dicembre 1978.

BERRUTO G., *La questione della deprivazione verbale. Lezioni ai corsi di aggiornamento di italiano*, UIM 79.14, novembre 1979.

BERRUTO G., *Alcune considerazioni sull'italiano regionale ticinese. Lezioni ai corsi di aggiornamento di italiano*, UIM 80.13, dicembre 1980.

BERRUTO G. - BIANCONI S. - CALLARI GALLI M., VENTURELLI E., *Lingua, dialetto e situazione sociolinguistica ticinese. Atti della tavola rotonda*, Castione, 26 gennaio 1978, UIM 79.02, marzo 1979.

CALLERI D., *Lezioni di psicolinguistica. Lezioni ai corsi di aggiornamento di italiano*, UIM 80.01, gennaio 1980.

CALLERI D., *Cenni di neurolinguistica. Lezioni ai corsi di aggiornamento di italiano*, UIM 81.10, dicembre 1981.

* CASTELLI M., *La lingua nella pubblicità. Un approccio applicativo*, USR 74.08, febbraio 1974.

* LEPORI F., *Indagine sulle conoscenze degli allievi all'inizio del sesto anno scolastico in matematica e in italiano*, USR 71.01, agosto, 1971.

* MASOERO A., *Semiologia e didattica*, USR 74.04, febbraio 1974.

* MASOERO A., *Rapporto sull'esperienza didattica della grammatica nel sesto anno*, USR 74.14, luglio 1974.

* TRAVERSI R., *Aspetti dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole del settore medio*, USR 70.02, novembre 1970.

VALSESIA R., *Alcune esperienze di animazione drammatica nella scuola media*, UIM 77.06, luglio 1977.

I fascicoli si possono ottenere a pagamento presso gli Uffici del Dipartimento che ne hanno curato la pubblicazione (UIP: Ufficio dell'insegnamento primario; UIM: Ufficio dell'insegnamento medio; USR: Ufficio Studi e Ricerche; CDC: Centro didattico cantonale). Quelli contrassegnati con un asterisco sono esauriti e possono essere consultati presso il Centro didattico cantonale e presso le sedi regionali.

* * *

Si segnala, oltre alle pubblicazioni del DPE, lo studio di Sandro BIANCONI *Comportamento linguistico e riuscita scolastica dei giovani ticinesi*, Ufficio cantonale di statistica, Bellinzona, 1979.

La Redazione della rivista ha curato questo numero monografico dedicato alla lingua italiana nella scuola valendosi della consulenza di Domenico Bonini, Mario Forni, Giovanni Orelli e dei contributi di docenti che operano nell'insegnamento. La copertina è di Emilio Rissone e la maggior parte delle fotografie è del Servizio di educazione ai mass-media, Centro didattico cantonale.