

1. Idee direttrici

1.0 L'istituzione della nuova Scuola Media presuppone un profondo rinnovamento dell'insegnamento dell'italiano, e nelle metodologie e negli obiettivi, del quale, d'altra parte, già si avvertiva da tempo il bisogno. Il tentativo che si è compiuto di superare l'insegnamento tradizionale della lingua materna trova la sua base e la sua giustificazione nelle ricerche della linguistica moderna intese a definire nuovi schemi interpretativi della lingua; il presente capitolo intende appunto enucleare alcuni concetti basilari della linguistica generale e applicata, che, pur non traducendosi sempre immediatamente in principi didattici, costituiscono tuttavia il necessario fondamento dell'insegnamento delle lingue in generale, e della lingua materna in particolare. Questa introduzione risponde inoltre alla opportunità di far precedere la trattazione degli obiettivi e dei metodi dell'insegnamento da alcune considerazioni sull'oggetto stesso di quest'ultimo, la lingua.

1.1 La lingua

Il nucleo dei concetti linguistici proposti come didatticamente operativi parte dalla nozione di lingua come **sistema di segni**: sarà utile tenere sempre presente, e spiegare fin dall'inizio agli allievi, che la lingua è un insieme ordinato e organizzato di elementi fra loro correlati, il cui valore dipende dal loro reciproci rapporti nella rete di relazioni che costituisce il sistema. Il concetto è illuminabile con facili esempi, tipo: la famiglia, una squadra di calcio, il gioco degli scacchi¹⁾, ecc.

Il segno²⁾ viene definito come «qualcosa che sta al posto di un'altra cosa, e serve per comunicare»; un sistema di segni costituisce un codice: per es. il sistema della segnaletica stradale, o quello delle comunicazioni marittime. I segni implicano un accordo convenzionale fra i parlanti, in quanto la relazione del segno col suo oggetto consiste nella sua relazione con un interprete: il segno è cioè arbitrario. Ogni segno è inoltre costituito da un significante e un significato (si dice in genere che «ha due facce»); per esempio in un semaforo rosso il colore è il significante, «alt» il significato. L'insieme delle corrispondenze tra significante e significato costituisce il codice, in base al quale i messaggi vengono codificati (emessi, formati) e decodificati (interpretati, capiti). La caratteristica fondamentale dei segni linguistici, che li differenzia dagli altri segni, è la doppia articolazione³⁾. Ogni codice parte dalla combinazione di un certo numero finito di entità minime con cui, secondo un sistema di regole, forma un numero infinito di enunciati: il codice linguistico invece possiede una prima articolazione per cui il messaggio o catena parlata si analizza in una serie di unità dotate ciascuna di una forma vocale e di un senso, e di una seconda articolazione per cui le unità di prima articolazione risultano formate a loro volta da unità minime discrete, prive di per sé stesse di senso. Ciò permette la massima economia, cioè

Gruppo di lavoro

Giovanni Orelli
Vincenzo Snider
Monica Berretta
Guido Boggini
Marinella Castelli
Ernesto De Stefani
Gemma Gentile
Claudio Origoni
Mauro Pedroni
Elide Plantoni

Consulente:
Prof. Corrado Grassi - Torino

di trasmettere qualsiasi informazione partendo da poche decine di entità minime. Le unità di prima articolazione sono i **monemi**, che sono i più piccoli elementi dotati di significato; si distinguono in lessemi (che hanno un significato «semantico» e trovano posto nel lessico) e in morfemi (che hanno un significato «grammaticale» e trovano posto nella grammatica). Per es. nella parola *capra* si ha un lessema *capr* = «animale caprino» e un morfema *-a* = «femminile singolare»; in *leggiamo* un lessema *legg* e un morfema *-iamo*.

Le unità di seconda articolazione sono i **fonemi**, definibili come entità minime distinte, o discrete, tali cioè che sostituendone uno ad un altro in un monema ne cambi il significato: per es. *pane* / *rane* / *lane* ecc.; i fonemi sono correlati fra loro in un sistema di opposizioni: es. non sonorità/sonorità: *p/b* (cfr. *pollo* / *bollo*) ecc. Si nota talvolta che, in un dato sistema linguistico, una opposizione fonemica (per es. in italiano l'opposizione tra le fricative dentali sorda e sonora⁴⁾) è scarsamente sfruttata, tanto che a fatica si può reperire una «coppia minima» (nel nostro caso, *presente* - da *presentire* / *prezente*): in questo caso si dice che il rendimento funzionale della opposizione è basso. Il concetto di rendimento funzionale in questo senso fornisce utili applicazioni alla didattica della pronuncia «normale». I segni possono essere utilizzati secondo: un asse paradigmatico, che si riferisce alle associazioni in *absentia* dei segni stessi, legati fra loro da una rete di relazioni oppositive (per es. campi lessicali per la semantica) all'interno del sistema; e un asse sintagmatico, che si riferisce alle associazioni in *praesentia* dei segni, cioè alla loro distribuzione ed implicazione in catena parlata. Si ha quindi, ai fini della comunicazione:

1. selezione dei segni, operata sulla base dell'equivalenza, della similarità e della dissimilarità, della sinonimia;

2. loro combinazione in enunciati o sequenze, basantesi sulla contiguità⁵⁾.

La funzione poetica (per la quale cfr. 1.2) proietta il principio d'equivalenza dall'asse della selezione all'asse della combinazione⁶⁾. L'asse paradigmatico è relativo al sistema, l'asse sintagmatico alle realizzazio-

ni operative di esso; ora, nella linguistica saussuriana al sistema o *langue* si opponeva appunto la *parole* o realizzazione individuale delle possibilità del sistema; la linguistica più moderna⁷⁾ ha inserito in questa dicotomia ancora un terzo termine, la *norma*, intesa come una sorta di uso generalizzato alla comunità parlante; si avranno quindi:

1. *parole* o *uso*, cioè realizzazione individuale;

2. *norma*, che comprende ciò che nella *parole* è ripetizione di modelli anteriori, eliminando le varianti individuali;

3. *sistema*, che contiene solo ciò che nella *norma* è forma indispensabile, opposizione funzionale.

La glottodidattica si interesserà appunto alla *norma*, opponendo alla stabilità del sistema la relativa dinamicità della *norma* o uso generalizzato. La lingua che si vorrà insegnare nella scuola sarà, in altre parole, una lingua «autentica»: cioè lingua attuale, non letteraria, e lingua parlata, prima che lingua scritta (che ne è una rappresentazione secondaria, valentesi di sue strutture caratteristiche e complicata da residui storici).

Il concetto di lingua «autentica» porta con sé, oltre alla prevalenza della sincronia sulla diacronia⁸⁾ e della oralità⁹⁾ sull'espressione scritta, anche la rivalutazione della connotazione sulla denotazione¹⁰⁾, non solo a livello letterario come scelte stilistiche dell'opera poetica, ma anche e soprattutto nella produzione orale e scritta degli allievi: non rispettare lo stile dell'allievo, sostituire le sue espressioni con altre più comuni equivale a sterilizzarle il linguaggio.

Infine, l'autenticità della lingua sarà da intendersi come corrispondenza del livello di registro alla situazione contestuale: implica cioè un rapporto di pertinenza alla situazione intesa in senso paradigmatico. Questo concetto di autenticità della lingua ha come implicanza didattica l'educazione alla **verbalizzazione differenziata**, cioè alla capacità di codificare e decodificare messaggi a livelli diversi, e di rendersi conto di questa diversità (vedi 2.4.).

1.2 Le funzioni del linguaggio

Nella didattica della lingua materna occorre tenere sempre presenti le funzioni del linguaggio (quali sono state formulate da R. Jakobson¹¹⁾): «il linguaggio deve essere studiato in tutta la varietà delle sue funzioni»; esse assumeranno un ruolo per noi preminente nel secondo biennio, come introduzione alla analisi stilistica dei testi letterari.

«Per tracciare un quadro di queste funzioni, è necessaria una rassegna sommaria dei fattori costitutivi di ogni processo linguistico, di ogni atto di comunicazione verbale.

Il mittente invia un **messaggio** al **destinatario**. Per essere operante, il messaggio richiede in primo luogo il riferimento ad un **contesto** (...), contesto che possa essere afferrato dal destinatario, e che sia verbale, o suscettibile di verbalizzazione; in secondo luogo esige un **codice** interamente, o almeno parzialmente, comune al mittente e al destinatario (o, in altri termini, al codificatore e al decodificatore del messaggio); infine un **contatto**, un canale fisico e una connessione psicologica fra il mittente e il destinatario, che consenta loro di stabilire e di mantenere la comunicazione». Lo schema è il seguente:

	CONTESTO	
MITTENTE	MESSAGGIO	DESTINATARIO
	CONTATTO	
	CODICE	

Allo schema dei fattori costitutivi corrisponde lo schema delle funzioni linguistiche:

EMOTIVA	REFERENZIALE POETICA	CONATIVA
	FATICA METALINGUISTICA	

1. La funzione emotiva, o espressiva, si concentra sul mittente (l'io), e «mira ad un'espressione diretta dell'atteggiamento del soggetto riguardo a quello di cui si parla»¹³).
 2. La funzione conativa «trova la sua espressione più pura nel vocativo e nell'imperativo»¹⁴).
 3. La funzione referenziale, o denotativa, o cognitiva, è la funzione prevalente (ma non monopolizzante)¹⁵.
 4. La funzione poetica può essere definita «messa a fuoco rispetto al messaggio in quanto tale». Essa «non è la sola funzione dell'arte del linguaggio, ne è soltanto la funzione dominante, determinante, mentre in tutte le altre attività linguistiche rappresenta un aspetto sussidiario, accessorio».
 5. la funzione fatica «serve essenzialmente a stabilire, prolungare o interrompere la comunicazione, a verificare se il canale funziona (per es. al telefono: «Pronto, mi senti?»), ad attirare l'attenzione dell'interlocutore o ad assicurarsi la sua continuità».
 6. La funzione metalinguistica si esercita «ogni volta che il mittente e/o il destinatario devono verificare se essi utilizzano lo stesso codice». Il discorso è centrato sul codice¹⁶).
- E' necessario ricordare che «sebbene distinguiamo sei aspetti fondamentali del linguaggio, difficilmente potremo trovare messaggi verbali che assolvano soltanto una funzione»: non si dà cioè monopolio ma si parlerà di funzione predominante.

1.3. L'italiano nella scuola

Quanto si è detto in 1.1 circa l'autenticità della lingua introduce il problema di quale italiano si vuole insegnare nella scuola; dando ormai per scontato che non deve essere una lingua letteraria, ma una lingua parlata, occorrerà sottolineare che non esiste un vero italiano parlato standard, o meglio che esso consiste in una tendenza a uniformarsi a modelli dotati di prestigio culturale (in senso lato); in pratica, sembra essere¹⁷): l'italiano parlato nel triangolo industriale¹⁸), dalle persone di media cultura, che non «colpisce» gli ascoltatori, veicolato dal mass-media, e caratterizzato da diversi registri (popolare, intrafamiliare, extra-familiare, culturale-scolastico, accademico, ecc...).

Data la situazione politica e linguistica del Ticino, si dovrà tenere conto, anche nella scuola, di un italiano leggermente regionalizzato, appunto «ticinese».

Nell'insegnamento, l'italiano cosiddetto standard sarà poi non da imporsi, ma da proporsi come mezzo di comunicazione di contenuti più vasti relativamente al dialetto o in generale alla lingua intrafamiliare.

2. Obiettivi generali e attività di base

2.1. Obiettivi generali

L'insegnamento dell'italiano mira a promuovere i seguenti fini:

— sviluppo della competenza linguistica degli allievi intesa come:

- a) capacità di generare enunciati e contenuti nuovi, elaborati autonomamente (creatività)

b) supporto dell'operare mentale e consapevolezza del medesimo

c) competenza specificatamente comunicativa, vista quale fattore di socializzazione

— sviluppo nell'allievo della capacità di analizzare e interpretare criticamente i messaggi ricevuti, sia dal punto di vista formale che contenutistico (ragionamento riflesso).

Ha inoltre come prima e costante finalità lo sviluppo, negli allievi, della motivazione (alla espressione orale e scritta, alla lettura, alla riflessione, ecc.) e ne implica la partecipazione attiva, tenendo anche presente che l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio è un processo di socializzazione, mediante il quale il parlante diventa membro, e si riconosce come tale, della comunità linguistica.

Base e punto di partenza dell'insegnamento dell'italiano sono i contenuti veicolati dalla lingua, validi e per l'interesse che suscitano negli allievi e di per sé; l'esercizio linguistico che si farà partendo da quei contenuti è posteriore e in ordine di tempo e di priorità: in altre parole, il movimento ideale deve andare dai temi (motivanti) trattati, agli obiettivi didattici che si vogliono raggiungere, e non viceversa.

2.2 Attività di base

L'insegnamento dell'italiano mira allo sviluppo linguistico come insieme di comportamenti definiti:

- comprensione all'ascolto
- capacità di espressione orale
- comprensione alla lettura
- capacità di espressione scritta

I suddetti comportamenti si articolano sui seguenti piani¹⁹) (in ordine di priorità):

- **denotativo**, o di accertamento dei contenuti: dato un argomento o messaggio, il ricevente deve comprenderne il significato, come:

a) comprensione puntuale dell'argomento (decifrazione)

b) completezza tematica

— **connotativo**, con un duplice significato, di connotazione come:

a) stile, sia come collegamento tra tipi di espressione e situazione (per la comunicazione orale e scritta), sia come individuazione di quali forme, e come, esprimono determinati contenuti (per la comprensione alla lettura)

b) individuazione dei significati (storici, filosofici, letterari, artistici ecc.) implicati nei contenuti; correlazione problematica di determinati significati (ad es. un tema all'interno di un periodo o di un'opera); organizzazione culturale dei dati (soprattutto visione unitaria dei problemi)

— **logico-formale**, come sviluppo di elementi fondamentali del procedimento razionale:

a) capacità critiche personali, come doti di osservazione, assimilazione intelligente e attiva, ecc.

b) consequenzialità logica del ragionamento, attraverso l'utilizzazione di adeguati strumenti intellettuali (il confronto, l'opposizione, l'astrazione ecc.)

— **espressivo**, come sviluppo delle capacità espressive nel senso di possesso di determinati strumenti:

a) struttura sintattica e grammaticale

b) proprietà linguistica e ricchezza di vocabolario

c) punteggiatura e ortografia.

2.3 Comprensione all'ascolto ed espressione orale

L'educazione alla comprensione all'ascolto e alla capacità di espressione orale ha una doppia finalità, contenutistica e verbale: cioè la trasmissione di contenuti (dal docente agli allievi, dagli allievi al docente, dagli allievi agli allievi, ecc.) e l'abitudine a codificare e decodificare qualsiasi messaggio. In questo ambito occorre tenere presente che la decodificazione precede nell'apprendimento la codificazione: la ricezione, sia a livello di lessico che a livello di strutture morfosintattiche, è maggiore rispetto alla produttività: sul piano didattico ciò permette all'insegnante di usare un 'livello' di linguaggio di un gradino più alto di quello degli allievi, e contemporaneamente lo ammonisce a non valutare la produzione linguistica degli allievi secondo il suo metro (inoltre suggerisca di impostare l'analisi di un qualsiasi enunciato partendo dalla decodificazione, cioè dalla analisi semantica, che avrà la priorità su quella morfosintattica: ciò vale per tutte le attività di base).

Ancora per ciò che riguarda la comunicazione del docente verso gli allievi bisogna tenere presente la necessità di una ricezione non deformata del messaggio, e pertanto di determinate tecniche nel parlato: esposizione semplice, ordinata, piana, relativamente lenta, e in forma dialogata come controllo dell'effettiva comprensione da parte degli allievi. Uguale preoccupazione di ricezione deve essere ispirata agli allievi per ciò che riguarda la loro espressione orale, sia diretta al docente che ai compagni: nelle discussioni, nei dibattiti, nella corrispondenza fra classi su nastro magnetico, assumendo alternativamente il ruolo di emittente e di ricevente, l'allievo sarà portato, grazie al feedback, a comprendere l'importanza della chiarezza del messaggio emesso e dell'attenzione da portare al messaggio ricevuto. Nello scopo di portare i ragazzi ad esprimersi meglio possono essere utili esercizi di sintesi, di concisione, di confronto tra diverse versioni (registrate o meno) di un medesimo contenuto con esame delle ridondanze ecc.; nonché, per l'educazione alla verbalizzazione differenziata, il confronto fra materiali orali differenziati a seconda del destinatario, per es.: i ragazzi parlano ai ragazzi; i ragazzi parlano al docente; il docente parla ai ragazzi, ecc., con infinite diverse possibilità.

Fra forme utili di educazione all'ascolto possiamo elencare:

- «lezioni» del docente
- relazioni, rendiconti dei compagni
- dibattiti e discussioni
- emissioni radiofoniche e televisive
- nastri magnetici (corrispondenza con altra classe, registrazioni di controllo, ecc.)
- dischi (lettura di testi letterari, poetici e teatrali, da parte di buoni speakers)
- discorsi, conferenze.

Per l'espressione orale, tenendo presente che essa, come l'educazione all'ascolto, permea tutto il processo dell'insegnamen-

to, e non solo dell'italiano, elenchiamo:
 — dibattiti e discussioni
 — relazioni, rendiconti, cronache, rivolte
 ai compagni e/o al docente
 — registrazioni su nastro
 — drammatizzazione (scene dialogate più
 o meno brevi — tratte dalla vita reale o
 no — animazione, scene con burattini,
 teatro)
 — montaggi audiovisivi («parlato» di film,
 commento a serie di diapositive, ecc.).

2.4 Comprensione alla lettura

La lettura, come mezzo di conoscenza e di arricchimento intellettuale, è di fondamentale importanza per l'insegnamento linguistico e la formazione umana dei ragazzi. Finalità prima della lettura è lo sviluppo della capacità critica degli allievi: lo studio dei testi è l'attività prima per risvegliare e affinare la sensibilità, per formare il gusto; il confronto delle opinioni e la discussione delle idee contenute nei testi favoriscono lo sviluppo dello spirito critico, la capacità di giudizio e di sintesi. Seconda finalità è l'acquisizione della lingua scritta e delle sue sfumature, come mezzo di accesso ai registri espressivi degli adulti e sviluppo della capacità di espressione scritta.

La scelta dei testi deve in primo luogo rispettare gli interessi degli allievi (stimolando e rintracciandone le autentiche motivazioni), miranti all'aspetto contenutistico, nonché l'aderenza alla vita reale, che è ancora collegata all'aspetto motivazionale della lettura; solo al secondo posto andrà la ricerca del «bel testo». In altre parole dell'aspetto formale-letterario, di esemplarità linguistica e stilistica.

Si tratta quindi di partire dai contenuti per andare ad inserirsi nella tematica generale dell'insegnamento dell'italiano.

Nell'ambito dell'educazione alla lettura un posto di rilievo dovrebbe essere occupato dai giornali (quotidiani e periodici), utilizzabili in due sensi: a) a scopo di apprendimento linguistico: ricognizione dei moduli espressivi del giornalismo, ricerche sul linguaggio della pubblicità, ecc.; b) per l'esame dei contenuti, delle notizie: a questo proposito è utile, sempre in vista dello sviluppo della capacità critica, il confronto tra le relazioni dei vari quotidiani intorno a un medesimo argomento (un confronto, cioè, delle «fonti» riguardanti un incidente, una manifestazione culturale, ecc.; sono possibili collegamenti interdisciplinari con storia), evitando comunque tutto ciò che potrebbe coinvolgere personalmente un allievo.

Quanto ai testi letterari, gli autori (narratori, romanzieri, poeti ecc.) proposti non costituiranno modelli da imitare, ma dovranno aiutare l'allievo ad acquistare le diverse possibilità d'uso della lingua, dei diversi stili. Nel secondo biennio, partendo soprattutto da autori contemporanei, il docente potrà stabilire, insieme con gli allievi, congrui confronti con gli autori del passato, per portare l'allievo a distinguere, tra l'altro, tra ciò che è moderno e ciò che magari è solo contemporaneo: a non respingere aprioristicamente il passato, nel quale hanno pure le loro radici i nostri atteggiamenti d'oggi. In particolare, si cercherà di abituare l'allievo a vedere un testo nella sua totalità; si eviterà, per la

poesia, la tradizionale versione in prosa verso dopo verso: la lettura di un testo implica sì, prioritariamente, la sua comprensione, ma bisognerà pure abituare gradatamente i ragazzi a vedere con quale criterio lo scrittore ha organizzato (strutturato) i suoi temi; di quali materiali (lessico) si è servito (quali scelte ha operato sul piano paradigmatico) e come poi ha organizzato questi materiali sulla pagina (scelte sul piano sintagmatico). Il discorso che si propone per i testi letterari è omologo a quello che l'allievo sentirà in altri settori dell'educazione: come «leggere» un film, per es. (esame dei temi, struttura dei temi, scelta delle immagini, montaggio), un quadro, una chiesa, una piazza ecc.: si hanno sul piano della ricezione (come su quello della produzione) possibilità di collegamenti interdisciplinari con educazione visiva.

Per la scelta delle letture, allorché la biblioteca sarà sufficientemente ricca, il docente farà capo ai libri della biblioteca stessa; in forma provvisoria, potrà servirsi di testi antologici (preferendo quei testi che si propongono di addestrare gli allievi alla varietà degli stili), sempre partendo da quegli autori che più si adattano, sia per i contenuti sia per il lessico e l'organizzazione del lessico, all'età dei ragazzi.

Nell'approfondimento dei testi, successivo alla lettura, si tengano presenti i diversi piani — denotativo, connotativo, logico-formale, espressivo — già citati (vedi 2.2), tenendo conto del fatto che nel primo biennio andrà privilegiato il piano denotativo, nel secondo biennio il piano connotativo.

Quanto alla vera e propria didattica della lettura, si tengano presenti:

— la lettura ad alta voce, utile per ottenere da parte degli allievi una dizione corretta, rispettosa della punteggiatura, scorrevole e spedita (obiettivo minimo della scuola media in questo campo); il registratore può essere utilizzato a scopo di controllo (soprattutto autocontrollo); utile è anche la lettura da parte dell'insegnante;

— la lettura silenziosa²⁰), che ha come fine didattico-intellettuale la comprensione adeguata del testo letto. Tale metodologia comprende, dopo la lettura del brano assegnato, un «gioco di domande» scritte, graduate secondo tre momenti successivi di approfondimento: a) visione d'insieme o sincretismo; b) ricerca e conoscenza del particolare o analisi; c) concettualizzazione comprensiva o sintesi; e, infine, la correzione e discussione collettiva delle risposte. Bran, templi di lettura e domande scritte possono essere graduati secondo il livello della classe, o anche del singolo allievo, dato che questa metodologia può anche essere applicata individualmente, a scopo di recupero o sviluppo.

Fra le diverse forme possibili di lettura, vogliamo elencare:

— quotidiani, periodici

— autori contemporanei e «moderni»: prosa (saggistica, narrativa, ecc.), poesia, teatro

— messaggi diversi: testi pubblicitari, slogan di ogni genere, corrispondenza, verbali da riunioni e conferenze, ecc.

Le possibilità sono infinite, si confrontino

anche le forme di espressione scritta (2.5).

2.5 Espressione scritta

L'espressione scritta può rispondere a due distinte finalità: può essere intesa dall'allievo come un modo di documentare a sé stesso la propria raggiunta chiarificazione sulle cose e gli eventi, ottenuta attraverso l'instaurazione con essi di un rapporto affettivo e/o critico; oppure, può essere un mezzo per comunicare un determinato contenuto ad altri: compagni, docente, o qualsiasi destinatario reale o fittizio; in questo secondo caso diviene fondamentale il principio già citato della verbalizzazione differenziata secondo una pluralità di possibili livelli di registro, da connettersi con la situazione contestuale e il destinatario del messaggio.

Fondamentale in entrambi i casi è, ancora una volta, il principio della motivazione nella scelta del soggetto, giacché, se esso non incontra l'interesse degli allievi, non se ne avranno che lavori banali, artificiosi e convenzionali. Seguendo il medesimo principio, ed anche per evitare il concetto tradizionale del lavoro scritto come «esame», è auspicabile un lavoro di preparazione, sia in generale come incitamento allo scrivere, sia come lavoro antecedente ad ogni singola redazione (proposte di argomenti, letture, discussioni, ecc.). La preparazione non ha luogo nel caso in cui si utilizzi la tecnica del testo libero, cioè di redazione scritta nel momento, sul soggetto, e nella forma liberamente scelta dal, o dai ragazzi. Con questa tecnica è rispettata la libertà di «ispirazione», garanzia di autenticità.

Il docente deve essere consapevole che l'atto dello scrivere, anche nelle forme più modeste e sciolte, richiede un grado di concentrazione e di impegno notevolmente maggiore di quello del parlare, e deve rendere gradualmente coscienti gli allievi di come la parola scritta differisca dal discorso orale (vedi 3.4): il linguaggio scritto presuppone un'articolazione più precisa e completa del messaggio, che l'allievo potrà realizzare anche attraverso successive redazioni del medesimo enunciato, con attenzione e consapevolezza nell'operazione di selezione semantica e di combinazione morfosintattica.

Fra le forme funzionali che la comunicazione scritta può prendere, il giornale di classe e la corrispondenza costituiscono senza dubbio le modalità maggiormente motivanti, a patto ovviamente che non si tratti di esercitazioni astratte, ma di attività con una loro funzione vera e reale; per es. quanto alla corrispondenza, oltre che dallo scambio con altre classi, si può prendere spunto da circostanze della vita della scuola, per scrivere lettere di ordinazioni di libri, di materiale documentario, ecc.

Assai interessante è anche la tecnica di costituzione di dossier su argomenti dati, formati da testi scritti associati a disegni (montaggio interpretativo-libero) o didascalie associate a fotografie (montaggio documentario); tali lavori possono assumere la forma di monografie (per es. su un paese, un animale, una professione, ecc.): sono evidenti le possibilità di lega-

mi interdisciplinari con educazione visiva, geografia, scienze.

Fra le diverse forme di espressione scritta, mantengono una notevole importanza, pur non essendo più le attività privilegiate in assoluto, le due forme tradizionali: il riassunto, e soprattutto il componimento. I riassunti, utili come ausili alla comprensione di un testo, e soprattutto come stimoli della capacità di sintesi, avranno spazio nel primo biennio, e saranno operati su testi scelti non per sole ragioni di contenuto, ma in ordine ai modelli linguistici in essi presentati (e privilegiati saranno quelli che meglio riflettono le strutture di una lingua comune, parlata e colloquiale). Nella scelta dei temi per i componimenti, non si dimentichi il nesso dialettico tra esperienza ed espressione; da evitare l'assegnazione di un unico tema: se ne proponga una serie, oppure un tema generale che ogni allievo possa vedere da un suo punto di vista, trovandovi il «suo» tema, sottolineato da un sottotitolo personale.

Ricordiamo infine che ogni attività, sia essa il testo libero, la costruzione di un dossier o il componimento tradizionale, può e deve essere svolta in gran parte come lavoro di gruppo: il lavoro di gruppo determina la partecipazione attiva dell'individuo nella società, che è scopo finale di tutta l'educazione, e, sul piano psicolinguistico, facilita lo sviluppo di una competenza comunicativa, che è strettamente collegata alla «liberazione del linguaggio»²¹). Fra le infinite possibilità di realizzazioni scritte, diamo a titolo di esempio, un elenco:

- relazioni (da letture, film, programmi radiofonici e televisivi, inchieste, ricerche di ogni genere)
- cronache (da avvenimenti vissuti, attività svolte, ecc.)
- montaggi interpretativo-liberi o documentari
- monografie
- giornale di classe
- giornale murale
- corrispondenza con altra classe, o a carattere pratico
- testi e slogan per manifesti, cartelloni
- adattamento teatrale di brani in prosa, e viceversa
- verbali da discussioni, discorsi, conferenze
- appunti, schemi In vista di relazioni
- composizione, libera e no, preparata e no, di gruppo e individuale
- sintesi, riassunti.

3. La grammatica

3.0 Contro una visione della grammatica tradizionalistica, atomistica e statica, assumiamo il concetto di grammatica come principio generativo di enunciati e strutture: grammatica generativa cioè nel senso che sia finalizzata a stimolare la produttività linguistica, cioè tale da fornire le unità linguistiche minime e le regole mediante cui combinarle.

Nel medesimo senso, la lingua può essere considerata come **comportamento** (non come sistema di nozioni), **acquisito** (non innato²²) e **funzionale**; l'importante è recuperare il concetto di totalità della lingua

contro i grammaticalismi, e quindi di analisi della lingua, non della grammatica. Si tratterà, ancora, di una grammatica «normativa», non nel senso «di prescrittiva», ma nel senso che nasca dalla norma come uso generalizzato della lingua.

Si è detto che scopo dell'insegnamento dell'italiano è sviluppare la competenza linguistica dell'allievo: il problema che qui nasce è di stabilire, con una certa approssimazione, quale grado di competenza linguistica vogliamo ottenere nell'allievo di scuola media per ciò che riguarda la grammatica. Si parte, com'è ovvio, da una definizione non strettamente chomskiana della competenza²³), in quanto comprendente un certo grado di consapevolezza, per l'esattezza una **consapevolezza funzionale** dei meccanismi linguistici. Una consapevolezza grammaticale altamente formalizzata non appartiene propriamente alla competenza linguistica dell'individuo, ma alla sua cultura, e non è possibile né auspicabile a livello di scuola media, l'obiettivo della quale sarà una consapevolezza funzionale, cioè l'uso, unito a qualche descrizione non formalizzata, dei meccanismi linguistici. In pratica, l'insegnante dovrà guidare l'allievo a riconoscere il significato, la funzione, la posizione, la forma delle parole (e, come strettamente collegate al significato, le operazioni mentali soggiacenti alla struttura superficiale, limitando al minimo indispensabile le definizioni (secondo, cioè, una grammatica implicita, e non esplicita), almeno nel primo biennio.

Agli allievi che dalla scuola elementare passano alla scuola media non dovrebbe essere richiesto nulla più di un dominio automatico delle strutture linguistiche di base.

Il legame fra la grammatica e le sopraespresse attività di base è costituito dal fatto che il lavoro grammaticale esposto nei paragrafi seguenti troverà spunto e motivo di essere nell'esame dei testi, e di lettura in genere, e soprattutto degli elaborati degli allievi stessi, partendo dalla correzione dei quali (vedi 3.4) nascerà un lavoro che si differenzia dalla tradizionale lezione di grammatica, sia perché si basa sull'interesse suscitato negli allievi, sia perché procede in modo globale, e non a settori isolati (tante lezioni sull'articolo, tante sul nome, ecc.: così procedevano le grammatiche tradizionali).

Esaminiamo ora in modo più preciso i tre livelli di analisi fondamentali dell'insegnamento dell'italiano: fonologia, morfosintassi, lessico.

3.1 Fonologia

Si prende come concetto fondamentale il rendimento funzionale delle opposizioni fonematiche (vedi 1.1.). Operativamente, terremo conto nella didattica della ortografia e della ortografia solo delle opposizioni ad alto rendimento funzionale, come per es. fra consonante semplice o geminata, o fra sorda e sonora (saranno utili a questo scopo esercizi di sostituzione, del tipo **fato / fatto, cane / canne**, ecc., e **pollo / bollo**, naturalmente sempre rapportati ai bisogni e deficienze effettive di ogni ragazzo, nonché il più possibile motivati da un contesto). Non si cercherà invece di imporre pronunce forzate di opposizioni quali **e aperta / e chiusa, o aperta / o**

chiusa, fricativa dentale sorda / fr. d. sonora, affricata dentale sorda / aff. d. sonora, che hanno un basso rendimento funzionale (si spiegherà semplicemente il motivo della diversa grafia è/é). In questo modo si terrà anche conto del principio secondo cui, per economia, il sistema della lingua tende a eliminare, presto o tardi, le opposizioni non funzionali²⁴).

Per quanto riguarda l'ortografia, il docente dovrà rendere consapevoli gli allievi delle realizzazioni diverse, scritta e orale, del sistema fonologico, cioè del fatto che i grafemi non corrispondono in modo biunivoco ai fonemi, e delle peculiarità del sistema grafico.

3.2 Morfosintassi

Il primo momento dell'analisi di un qualsiasi enunciato sarà, come si è detto, l'esame di quali contenuti siano in esso espressi (analisi semantica); il secondo momento sarà l'analisi di quali forme esprimono quei contenuti (dalla semantica alla morfosintassi).

A questo punto, il problema è quale tipo di analisi è più opportuno fare a livello di italiano: per un'analisi formale occorrerà partire senz'altro dal riconoscimento della frase o enunciato nucleare (= attivo, dichiarativo, semplice), all'interno del quale si farà un'analisi per costituenti immediati (gruppo nominale: GN, gruppo verbale: GV, ecc.): in verità, questo tipo di approccio può sembrare più adatto all'inglese che all'italiano, nel quale il GN-soggetto spesso è inglobato nel predicato, ma è senz'altro utile per una prima analisi della forma lineare degli enunciati, anche perché in genere gradito, per la sua stessa forma grafica, agli allievi.

Si partirà poi dal concetto di predicazione (inglobandovi o meno il soggetto), per passare in un secondo momento a riconoscere le funzioni principali del predicato, cioè gli elementi in particolare relazione con esso, tradizionalmente «complementi», divisi in grossi settori a seconda del loro rapporto più o meno stretto con il predicato: complementi strettamente collegati con il predicato («c. diretto») e complementi non strettamente collegati, o circostanziali; saranno da evitare definizioni particolari dei complementi, che appartengono piuttosto alla logica e alla semantica. Infine si riconosceranno le espansioni del nome. Riassumendo:

- 1) riconoscimento della frase o enunciato
- 2) riconoscimento del predicato
- 3) riconoscimento delle funzioni del predicato
- 4) riconoscimento delle espansioni del nome

La funzione «soggetto» può essere evidenziata (e sembra opportuno che lo sia) procedendo come segue: si partirà dal confronto fra le diverse strutture linguistiche superficiali che possono essere assunte da un medesimo significato (struttura profonda), per es. **Carlo mangia la mela e la mela è mangiata da Carlo**; si noteranno qui le funzioni grammaticali dei GN **Carlo** e **la mela**, evidenziando il soggetto come la funzione che determina la forma (genere, numero) del predicato; si porranno in luce infine le sfumature di senso portate dalle diverse strutture superficiali (messa

in maggiore evidenza dell'uno o dell'altro elemento nell'enunciato).

Partendo dal concetto di espansione, particolare evidenza si darà alla distinzione fra coordinazione e subordinazione nella costruzione dei periodi.

Le suddette «tappe» dell'insegnamento dell'italiano verranno raggiunte con l'esecuzione frequente di esercizi strutturali: per es. di sostituzione (cambiando secondo scelte paradigmatiche diverse elementi di un enunciato all'allievo si rende conto di ciò che resta immutato, cioè della struttura soggiacente), di concordanza (trasformazione singolare / plurale e affini) di trasformazione (passiva, negativa, interrogativa, ecc.; nominalizzazione, aggettivazione ecc.)²⁵. I tipi di esercizi sono simili a quelli impiegati nell'insegnamento delle lingue straniere, nel qual caso sono utili a produrre automatismi (cioè rapidità, fluidità, immediatezza di risposta); nell'insegnamento della lingua materna essi sviluppano piuttosto la riflessione. Per una tipologia molto generale degli esercizi, essi vanno distinti in esercizi di riconoscimento (tipici delle grammatiche tradizionali) e di produzione (che andranno privilegiati), e scalati secondo diversi gradi: dalla pura presentazione di dati, alla riproduzione imitativa, alla riformulazione, alla creatività (prima guidata, poi orientata, poi libera), in ordine a un crescente sganciamento dal dato immediato.

Sempre da tenere presente è il principio che l'analisi deve essere in funzione della sintesi: il linguaggio è simbolizzazione per esprimere dei contenuti che ne sono il prius.

3.3 Lessico

Il problema dell'arricchimento lessicale è, a nostro avviso, punto focale dell'insegnamento dell'italiano, soprattutto in quanto è connesso con l'arricchimento culturale dell'allievo, dal momento che, ricordandolo, non si ha arricchimento lessicale senza un parallelo arricchimento di contenuti. Quanto al metodo, occorre rifarsi alla teoria dei **campi semantici**, che discende direttamente dal concetto di lingua come sistema (vedi 1.1). Scrive F. de Saussure: «un dato termine è come il centro di una costellazione, il punto dove convergono altri termini coordinati, la cui somma è indefinita»²⁶; in altri termini, ogni parola è circondata da una rete di associazioni (basate sulla forma e/o sul significato) che la connettono con altri termini. Per le associazioni basate sul significato, che sono quelle che ci interessano (le associazioni formali interessano la morfologia e la stilistica), si cfr. l'esempio classico della parola **bue**, che «fa pensare: 1) a: 'vacca, toro, vitello, corna, ruminare, muggire', ecc.; 2) a: 'coltivazione, aratro, giogo'; e 3) può sviluppare... Idee di forza, di sopportazione, di paziente lavoro, ma anche di lentezza, di pesantezza, di passività»²⁷.

La evidente implicazione didattica di quanto sopra è che nell'insegnamento del lessico occorre procedere per «campi», mai per termini isolati (e quindi anche mai per etimologie isolate); in pratica si può procedere: per sinonimi; per valori polisemantici; per associazioni mentali paradigmatiche; per associazioni sintagmatiche

(per es. **capro ... espiatorio; cavallo ... di Troia; cane ... del fucile**).

E' assai importante che questo momento didattico si inserisca in un esercizio di libera espressione, di collettiva e spontanea comunicazione, in cui ogni allievo sia motivato all'espressione dei bisogni individuali, e la collettività degli allievi funzioni come un gruppo, di cui il docente diviene l'animatore e il moderatore.

Dal momento che, com'è ovvio, scopo dell'insegnamento del lessico non sono le parole in sé, ma il loro uso in situazione, grande importanza assume la legge di Zipf (secondo cui la frequenza d'uso delle parole è inversamente proporzionale all'informazione da esse trasmessa), che può essere «scoperta» dagli allievi stessi esaminando come l'uso «logori» il significato delle parole (per es. **cosa e fare** per l'italiano comune parlato, **bianco e biologico** per la pubblicità, **contestazione e popolo** per i **mass-media**); un'analisi di questo genere ha anche come obiettivo l'esame critico, la smitizzazione di un certo linguaggio usato dai **mass-media**, dalla pubblicità, ecc.; il tutto, tenendo sempre presente la necessità che l'allievo sia motivato in questo suo lavoro di ricerca, e quindi sempre partendo da contesti reali, anche se talvolta creati volutamente dal docente.

3.4. Gli errori negli elaborati scritti

Il concetto tradizionale di «errore» porta con sé una connotazione fortemente negativa, che è necessario abbandonare, se si vuole ottenere un autentico rinnovamento dell'insegnamento dell'italiano. In linea generale, per noi sarà errore tutto ciò che impedisce la comunicazione o che la rende più difficile; e scopo dell'insegnamento non sarà la repressione dell'errore, ma l'educazione alla funzionalità, alla scelta di forme linguistiche funzionali al comunicare in determinate situazioni. La linguistica più moderna²⁸ offre una «griglia» interpretativa dell'errore estremamente utile e operativa dal punto di vista della glottodidattica. Il cosiddetto «errore», quando non sia un **lapsus** (cioè quando non sia avvertito come errore dall'emittente del messaggio nel momento stesso dell'emissione, nel qual caso le cause ne sono, diciamo, genericamente «psicologiche»), è assimilabile ad una **interferenza**, che può essere:

- a) **interlinguistica**: cioè fra sistemi linguistici diversi, in particolare interferenza dei codici primari (parlata locale e dialetto)²⁹, strutturalmente preminenti, sul codice secondario (italiano ticinese), gerarchicamente preminente;
- b) **intra-linguistica**: cioè all'interno di uno stesso sistema: in particolare interferenza della lingua parlata nella lingua scritta, e incroci fra strutture morfosintattiche diverse.

Circa la differenza fra lingua parlata e lingua scritta occorre precisare che, anche se si afferma che la lingua scritta non deve essere lingua letteraria, ma il più possibile vicina al parlato, sussiste pur tuttavia una differenza ineliminabile fra l'una e l'altra struttura: non solo sul piano fonologico (vedi 3.1.) ma anche sul piano morfosintattico e lessicale: nella lingua orale la comprensione del messaggio è assicurata dal riferimento continuo ad un contesto

(cfr. espressioni del tipo: **dammi quel cosa**) nonché dall'ausilio della mimica gestuale e dei tratti soprasedimentali (andamenti prosodici, intonazioni, ritmi, accenti ecc.) il che rende possibili costruzioni ellittiche, fortemente paratattiche, con alta percentuale di deittici (dimostrativi) e in generale assai concise, contro una maggiore tendenza all'ipotassi, alla complessità in generale e a un livello di registro lessicale più elevato nella lingua scritta. Gli allievi devono essere ben consci di questa diversità: uno dei metodi può essere, ad es., la sceneggiatura in dialogato di brani di prosa, o viceversa, il riportare in discorso indiretto un brano creato per la rappresentazione.

Ora, per fare una diagnosi degli errori, occorrerà partire dal retroterra socioculturale del singolo allievo (livello socioeconomico, frequenza ai **mass-media** — televisione, cinema, giornali, ecc. —, abitudini linguistiche — frequenza d'uso della parlata locale o dialetto —), sulla base del quale, oltre che sulle specifiche deficienze emerse dall'analisi degli elaborati scritti, si potranno costruire schede autocorrettive, con batterie di esercizi **ad hoc**. Una diagnosi degli errori fatta in questo modo, come è evidente, è lavoro assai più complesso del semplice «segno» rosso o blu: consiste in un vero e proprio «smontaggio» del testo, condotto tenendo sempre presente, a fianco, il sistema dialettale dell'allievo, nonché le diverse possibilità del sistema dell'italiano che possono essere state usate contro la norma (cioè appunto l'uso che la comunità dei parlanti fa delle possibilità offerte dal sistema).

Nella correzione, opportunamente in comune con l'intera classe, gli errori, lungi dal costituire semplicemente una sanzione negativa (fortemente inibitrice per l'allievo), devono divenire spunto per un comune lavoro di ricerca su come funziona il sistema fonologico-morfosintattico-lessicale della lingua, cioè in pratica essa costituisce lo spunto per il lavoro di grammatica di cui ai paragrafi precedenti. Il secondo momento sarà, come si è detto, l'autocorrezione, individuale o in piccoli gruppi omogenei, con esercizi strutturali appositamente elaborati: anche la creazione degli esercizi, si noti bene, può essere condotta come lavoro di gruppo.

Il metodo contrastivo nei confronti del dialetto che si usa per la diagnosi degli errori può anche essere usato, si noti bene, nei confronti: di una lingua seconda (si può partire da esempi di italiano malamente tradotto da una lingua seconda, come **riservazione di posti** invece di **prenotazione**, di cui sono ricchi i giornali, soprattutto nella parte pubblicitaria; è naturalmente possibile la collaborazione con i docenti di lingue straniere); di un sottocodice (per es. il linguaggio burocratico, il gergo studentesco, ecc.); di un testo letterario (con le debite cautele e tenendo conto dell'età dei ragazzi). Tale metodo è assai utile per l'arricchimento e lessicale e morfosintattico degli allievi.

Quanto alla valutazione degli elaborati, quando sia indispensabile dare un giudizio preciso, si tenga ben conto di quel capovolgimento di valori apportato dalla linguistica applicata alla glottodidattica: gli errori di (orto)grafia, tradizionalmente al

primo posto nella gerarchia di gravità, passano all'ultimo e non influiscono, se non in maniera estremamente collaterale, a determinare il giudizio, mentre si terrà conto della costruzione sintattica, legata verosimilmente alla competenza linguistica dell'allievo. Per la proprietà e ricchezza lessicale, si tenga presente quanto già detto: non si richiede una lingua ricercata e letteraria, ma comune e colloquiale, e si rispettino e si stimino in sommo grado lo stile e le scelte espressive dell'allievo. Per fornire qualche esempio utile, si osservino frasi quali: **i ragazzi bisogna farli abituare da loro; mio fratello è dietro a leggere**; sono evidentemente calchi su modelli sintattici dialettali; **realizzare** per «capire» e **comanda** per «ordinazione» sono invece, probabilmente, calchi lessicali sul francese: ora, espressioni di questo genere sembra possano essere tollerate, almeno nel primo biennio, in quanto è intatto in esse l'aspetto comunicativo del linguaggio, unito anche ad una certa forza espressiva. Lo stesso si può dire per espressioni tipo: **credo che basta e famigliare** per le quali la scelta fra indicativo e congiuntivo e fra la forma analogica su **famiglia** e quella storicamente esatta tende già ad essere facoltativa e stilistica. Sul medesimo piano sarà da tollerarsi l'uso ampio e colloquiale di **dare, fare, cosa** ecc. (**dare un esame, fare i compiti**, ecc.). Nel secondo biennio invece, parallelamente all'approfondirsi del discorso sulle varietà di registri compresenti nell'italiano, si inizierà o si proseguirà in modo più sistematico l'educazione alla proprietà nelle scelte sintattiche e lessicali.

da registri diversi — letterario, tecnico, pubblicitario, ecc. — mal posseduti e mal utilizzati, e talvolta inseriti in modelli sintattici ricalcati sul dialetto o comunque non omogenei.

Scopo del presente capitolo è fornire uno schema, o meglio una proposta metodologica che coordini le diverse attività precedentemente descritte secondo principi didattici generali.

— procedere prevalentemente per temi, secondo due modalità di base:

b) «sequenze brevi», cioè esame di argomenti particolari scelti secondo criteri di esigenze più immediate, con trattazione più breve e ancora più liberamente articolata.

Volendo ora dare un esempio concreto di coordinazione delle attività didattiche di base, si immagini che la scelta del tema, in comune fra il docente e gli allievi (sul cui reale interessi e bisogni occorre sempre basarsi) sia caduta su un tema vasto quale «l'autunno». Alla scelta del tema seguirà immediatamente una discussione e decisione su come procedere nello svolgimento del medesimo: si potrà preferire un approccio più pratico-scientifico o più poetico-letterario, o una coordinazione dei due punti di vista: a ciò seguirà la stesura di uno schema o piano di operazioni, in cui la classe sarà suddivisa in gruppi (o anche in singoli allievi) e secondo le diverse preferenze e/o attitudini. L'approccio pratico procederà con la raccolta di dati e materiali, inchieste e ricerche concluse da cronache e relazioni, con allestimento di un dossier completo di disegni e fotografie commentate. L'approccio poetico procederà con la lettura di testi di prosa e poesia: una scelta tradizionale suggerirebbe **Pastori** (D'Annunzio), **Autunno** (Cardarelli), **S. Martino** (Carducci), **Le Pannocchie** (Negri) e così via, ma per un catalogo di spunti più vasti si può consultare il dizionario letterario del Battaglia³⁰⁾.

Si tengano presenti, senza creare forzature e senza cadere in applicazioni eccessivamente prolungate e meccaniche, le già accennate possibilità di collegamenti interdisciplinari²¹⁾, e soprattutto il momento dell'analisi linguistica e della riflessione sulla lingua, che prenderà spunto e motivazione dalla lettura dei testi e dalla correzione degli elaborati scritti, nel corso stesso di svolgimento del tema scelto.

Vi è anche la possibilità di creare gruppi specializzati (per es. in ricerche lessicali sul vocabolario) che fungano da esperti per il resto della classe.

Come è ovvio, sia per quanto riguarda i temi a svolgimento più complesso che per le «sequenze brevi», occorre che il docente costruisca un **curriculum** a larghe linee che organizzi i temi in funzione delle attività implicate, in modo da ottenere un equilibrio nello svolgimento delle attività principali.

ATTIVITA'	dirette →	libere
collettive	lezione-colloquio discussioni, dibattiti scelta dei temi e organizzazione del lavoro letture comuni ecc.	discussioni libere scelta di temi ecc.
di gruppo	ricerche, inchieste relazioni composizione preparata gruppi specializzati (ad es. nel lessico, in ricerche sui vocaboliario) ecc.	testo libero drammatizzazione monografie giornale di classe ecc.
individuali	ricerche, relazioni composizione preparata tests lettura silenziosa ecc.	testo libero individuale schede di sviluppo o di recupero lettura silenziosa ecc.

5. Obiettivi specifici nel primo e secondo ciclo

In linea generale, per operare una difficile, ma pur necessaria differenziazione degli obiettivi fra primo e secondo biennio, diremo che mentre scopo del primo biennio è che la lingua divenga efficace strumento di comunicazione, nel secondo biennio invece si baderà più all'aspetto, diremmo, «culturale» di essa, o, in altre parole, che si curerà prima l'uso della lingua, poi la riflessione sulla medesima e come forma e come contenuto; per quanto sia chiaro che si tratta di una questione di misura più che di esclusione.

Nel primo biennio, conformemente al concetto di lingua come veicolo di informazione-comunicazione, sarà quindi privilegiato l'aspetto denotativo del linguaggio, nonché l'asse della sincronia, sia per l'aspetto formale che per l'aspetto contenutistico: cioè si darà la prevalenza alla lingua attuale, comune, informale, «funzionale»; al linguaggio parlato verso quello scritto; alla prosa verso la poesia; ecc.; e, quanto ai contenuti, ad argomenti legati alla vita e all'esperienza dei ragazzi. Nel secondo biennio invece assumerà più importanza l'aspetto connotativo del linguaggio, considerato ora secondo tutte le sue diverse funzioni (vedi 1.1 — mentre nel primo ciclo erano privilegiate la funzione referenziale e quella fatica, legata alla competenza comunicativa) e i suoi diversi registri, e l'asse della diacronia (almeno in parte), per cui si possono introdurre, a fianco delle altre letture (vedi 2.4) anche autori non contemporanei; all'occasione di qualche lettura, il docente può presentare nozioni di storia della lingua italiana (sono possibili collegamenti interdisciplinari con latino, francese e storia). Quanto ai contenuti, nel secondo ciclo saranno più complessi, e in profondità e in ampiezza; la scelta degli argomenti sarà diversa: per es. dalla osservazione del mondo esterno alla introspezione; da problematiche più ristrette e locali a problematiche più ampie, di respiro anche mondiale.

La metodologia (vedi 4.) è praticamente identica nei due cicli, fatta salva una maggiore autonomia degli allievi nel secondo biennio (si va verso attività libere, di gruppo o individuali); in particolare la consultazione delle opere di riferimento nel secondo ciclo deve essere praticata autonomamente dagli allievi.

Relativamente al concetto generale di lingua e alla grammatica, possiamo presentare un elenco di massima dei concetti che dovrebbero essere presentati agli allievi nel primo e nel secondo ciclo, tenendo conto che ad essi non si richiedono per lo più definizioni, ma un riconoscimento operativo-funzionale:

PRIMO BIENNIO:

— cenni intorno al concetto di lingua: sistema, codice, segno; linguaggio animale e linguaggio umano, doppia articolazione, monemi (lessemi, morfemi), fonemi; morfosintassi: frase, enunciato nucleare (frase semplice di base), sintagma; scomposizione in costituenti immediati (grafici): gruppo nominale, gruppo verbale; predicato nominale, predicato verbale; soggetto, c. diretto (da cui: transitività e in-

transitività del predicato); la concordanza; espansioni del predicato, espansioni del nome, complementi circostanziali (senza ulteriore categorizzazione); struttura profonda e struttura superficiale; concetto di trasformazione e di ricorsività; trasformazioni (a livello operativo di esercizi): nominalizzazione, aggettivazione; t. negativa, interrogativa, passiva, causale, temporale...

coordinazione e subordinazione

— fonologia: i fonemi e il principio di economia, le opposizioni fonematiche e il loro rendimento funzionale; sistema fonematico italiano: vocalismo (sistema pentavocalico) e consonantismo; varianti regionali (sistema eptavocalico); sistema grafico e sue peculiarità: diversità tra grafemi e fonemi; maiuscole e minuscole, divisione in sillabe, interpunzione; tratti sopra-segmentali;

SECONDO BIENNIO:

— nozioni di sociolinguistica (a livello implicito): dialetti e parlate locali, varianti sociocontestuali, livelli di registro e verbalizzazione differenziata;
— lessico: campi semantici; funzionamento del codice linguistico: asse delle scelte, asse delle combinazioni; valori polisemantici, sinonimi, contrari, prefissi e suffissi; legge di Zipf;
— funzioni del linguaggio;
— morfosintassi: ripresa dei concetti di cui al primo ciclo, con maggiore sistematizzazione.

Quanto sopra rappresenta una sintesi degli obiettivi minimi nell'ambito sopradetto, del livello cioè che dovrebbe essere raggiunto dalla totalità o quasi degli allievi; in rapporto al livello raggiunto dalla classe o dai singoli allievi ogni docente potrà anche, una volta raggiunti tali obiettivi, andare al di là di essi, per es. approfondendo il discorso sulla morfosintassi o sul linguaggio poetico, o dando cenni di stilistica, o di fonetica articolatoria, ecc.; l'individualizzazione dell'insegnamento infatti dovrebbe funzionare nel due sensi, e di fornire ai meno dotati tutti i mezzi e gli aiuti possibili per raggiungere gli obiettivi minimi, e di dare ai più dotati la possibilità di procedere oltre avendo come unico limite quello costituito dalle effettive capacità personali.

6. Mezzi e materiali didattici

L'insegnamento dell'italiano come emerge dal presente programma richiede una disponibilità di mezzi e materiali didattici assai più ampia della tradizionale lista di testi degli allievi.

Fermo restando che principale veicolo di informazione è il docente, esaminiamo quindi in concreto gli strumenti necessari per la didattica dell'italiano.

1) In primo luogo, occorre una scelta relativamente tradizionale di testi, in parte comuni per tutti i singoli allievi e in parte reperibili, assieme ai testi di riferimento, nella biblioteca:

a) testi comuni a tutti gli allievi:

— grammatica (come testo di consultazione e repertorio di esercizi comuni)

— alcuni libri di lettura (testi integrali o edizioni ridotte)

— antologia

b) testi per la biblioteca

— altri libri di lettura

— quotidiani, periodici

2) Importanza fondamentale hanno poi i testi di riferimento e di consultazione, di cui parte deve essere disponibile in ogni classe, parte in biblioteca:

a) testi di riferimento in ogni classe:

— dizionario di italiano

— dizionario ortografico e ortoepico

— dizionario dei sinonimi e dei contrari
— compendio e/o dizionario di letteratura italiana (come riferimento per lo sviluppo di lezioni, ricerche, ecc.; si noti che deve trattarsi di testi a livello adeguato, quindi non da liceo o simili)

— compendio e/o dizionario della letteratura mondiale (come sopra)

b) testi di riferimento in biblioteca (a disposizione sia degli allievi sia degli insegnanti, e quindi a livello più elevato dei precedenti):

— enciclopedia generale

— enciclopedia della letteratura

— grande dizionario della lingua italiana

— grammatica scientifica, storico-descrittiva, della lingua italiana e dei suoi dialetti.

3) Occorrono poi, come materiale didattico vario, ma di importanza eguale a quella dei testi:

— schede di esercizi di grammatica (individuali o di gruppo):

a) di recupero

b) di sviluppo

— (eventualmente) parti di grammatica in forma programmata

— tests di grammatica (possibilmente non di tipo analitico-ricognitivo)

— schede di lettura silenziosa

— questionari

— registratore

— attrezzatura elementare per la stampa o ciclostile

— proiettore per diapositive e film

— schedario di classe per contenere: materiale di lettura e di ricerca (fotocopie ecc.), materiale per esercizi e tests, materiale prodotto dagli allievi.

4) E' necessaria infine, per gli eventuali allievi di lingua madre diversa dall'italiano, la disponibilità del laboratorio linguistico con programmi audiovisivi ad hoc.

NOTE

¹⁾ Si cfr. l'opera del padre dello strutturalismo, de Saussure 1967; e, come testo di riferimento fondamentale per tutto il presente capitolo, Lyons 1971.

²⁾ Nella famiglia, ad es. un «padre» non è tale per sé stesso, ma perché è in una certa relazione con una «madre», dei «figli», ecc.; nella squadra di calcio il «ruolo» di ciascun giocatore è definito dalla sua posizione relativa rispetto ai compagni; negli scacchi lo spostamento di ogni singolo pezzo provoca una variazione nello stato del gioco sull'intera scacchiera, in altre parole, ha incidenza su tutto il sistema, come ogni cambiamento linguistico provoca reazioni a catena nel sistema della lingua. Si cfr. de Saussure 1967, p. 100.

³⁾ Si cfr. Barthes 1966 e Pietro 1971.

⁴⁾ Si cfr. Martinet 1970, par. 1.8.

⁵⁾ In trascrizione fonetica: s e z. Nell'Italia settentrionale si ha in genere la sonora in posizione intervocalica: per es. *roza*, la sorda davanti a consonante sorda: per es. *testa*.

⁶⁾ Per chiarire il concetto si cfr. l'esempio di Marchese 1971, p. 28: se al ristorante scorro il menu, opero sull'asse paradigmatico delle possibilità, e avrò le vivande riunite in categorie: «antipasti», «minestre», ecc.; quando ordino il mio pranzo, opero una combinazione (asse sintagmatico): un «primo» + un «secondo» ecc.; alcune scelte, si noti, ne implicano altre: per es. «arrosto» porta con sé «vino rosso», «pesce» «vino bianco», ecc.

Un esempio analogo è quello dell'abbigliamento,

dove ancora si opera una scelta di elementi da diverse categorie per ottenere una combinazione. Dal punto di vista strettamente linguistico si confrontano gli esercizi di sostituzione di uno o più elementi in una frase, usati soprattutto per l'insegnamento delle lingue straniere: per es.

la nonna	prepara un arrosto	per pranzo
mamma	dolce	cena
zia	minestrone	
cuoca	polpettone	
.....		

7) Jakobson 1966, p. 192 e segg. Questo fondamentale principio è alla base, in particolare, della critica strutturalistica nell'ambito letterario. Basti per il docente il rimando (preliminare) a Corti-Segre 1971. Intanto, emblematicamente, valga questo aneddoto dello Jakobson (p. 217): «In Africa, un missionario rimproverava i suoi fedeli perchè andavano nudi; «E tu?» ribatterono indicando il suo volto, «non sei anche tu nudo in qualche parte?» «Certo, ma questo è il volto» «In noi dappertutto è il volto» risposero gli indigeni.

Nello stesso modo in poesia ogni elemento linguistico diviene una figura del linguaggio poetico.

8) Cfr. Coseriu 1971 pp. 19-103.

9) Indichiamo, con De Saussure, uno stato di lingua con «sincronia», una fase di evoluzione «diacronia»; la linguistica sincronica opera sul piano della contemporaneità e coesistenza funzionale; la linguistica evolutiva o diacronica studia lo svolgersi di un sistema o di una sua parte attraverso il tempo. Per illuminare i due concetti e la loro autonomia e interdipendenza, si cfr. il paragone saussuriano: sincronia e diacronia sono come la sezione trasversale e longitudinale di una stessa pianta: la sezione longitudinale ci mostra le fibre che costituiscono la pianta, la sezione trasversale ce ne mostra il raggruppamento su un piano particolare: si tratta sempre delle stesse fibre, ma viste da punti di vista diversi. Cfr. de Saussure 1967, pp. 98-120.

10) La prevalenza della oralità porta con sé anche la rivalutazione dei tratti «soprasegmentali», cioè degli andamenti prosodici, intonazioni, ritmi, accenti, ecc.; questi tratti in realtà sono soprasegmentali solo nella lingua scritta, non in quella orale nella quale i coefficienti prosodici vanno considerati quali elementi distintivi della struttura sintattica (si pensi ad es. al diverso significato della seguente frase a seconda della posizione della «cesura»: una vecchia / legge la regola e una vecchia legge / la regola).

11) La denotazione è il significato «oggettivo», relativo al piano della comunicazione; la connotazione è il significato «soggettivo», relativo al piano dell'espressione: può essere inteso come un secondo livello semiologico che si aggiunge al primo, quello del denotatum. Ogni qual volta noi parliamo, parliamo per connotazione, in quanto al significato oggettivo delle nostre parole ne aggiungiamo le associazioni, gli «echi» mentali, la forza espressiva; occorre sempre tener presente che la connotazione non è solo un fatto di poesia, di opera letteraria, ma è del parlare quotidiano di ognuno. Anche il linguaggio più oggettivo, quello scientifico, assume immediatamente una sua particolare connotazione quando viene usato in altro contesto, per es. nella pubblicità. Cfr. Marchese-Sartori 1970, pp. 19-20. Per dare ancora un esempio: frasi del tipo: la madre è più giovane della figlia, Roma è in Africa possono essere errate quanto alla denotazione, al significato oggettivo, ma del tutto accettabili se si attribuisce a giovane e Africa un significato connotativo particolare, per es. per giovane «allegria, spiritosa, ottimista, aperta» e così via.

12) Si cfr. Jakobson 1966, da cui sono tratte le citazioni del presente paragrafo (pp. 181-218).

13) La forma più evidente è la interiezione.

14) La funzione è caratterizzata come supplicatoria o esortativa (si pensi alla presenza di questa funzione, per es., nella poesia di Montale: «Non recidere, fornice, quel volto...»).

15) Il modello tradizionale del linguaggio si limita a considerare queste tre funzioni: emotiva, conativa, referenziale, corrispondenti alla prima (mittente), seconda (destinatario) e alla terza persona (qualcuno o qualcosa di cui si parla). Ognuno

di queste tre funzioni «era presente» in modo più o meno rilevante, nei diversi generi poetici: così l'epica, incentrata sulla terza persona, coinvolge in massimo grado la funzione referenziale del linguaggio; la lirica è orientata verso la prima persona; la poesia esortativa o supplicatoria verso la seconda persona (funzione conativa): cfr. Jakobson 1966 e Marchese 1971.

16) Cfr. l'esempio (Jakobson p. 189) che riguarda il codice lessicale italiano: «Il fagiolo è stato bocciato» «Ma che cosa vuol dire bocciato?» «Bocciato vuol dire trombato» «essere trombato vuol dire non riuscire in un esame» «Ma che cos'è un fagiolo?» ecc. Anche i termini della grammatica (nome, verbo, soggetto, oggetto ecc.) costituiscono un metalinguaggio.

17) Cfr.: Parlangeli 1971 e De Mauro 1970.

18) Intendiamo qui la zona compresa all'incirca nel triangolo Torino-Milano-Genova.

19) Desunti da Marchese 1971, pp. 114-116.

20) Cfr. programma di Losanna, passim.

21) Cfr. A. BONAGLIA, Per una metodologia della lettura-silenziata, in «Scuole e didattica» 13/15 (1971-72).

BIBLIOGRAFIA SOMMARIA

La presente bibliografia comprende le opere utilizzate per la formulazione del programma, ed alcuni titoli veramente fondamentali (Lyons ecc.) contenenti a loro volta ampia bibliografia. Per la parte linguistica, come lettura introduttiva si consiglia il Martinet per la linguistica generale, e l'Arcaini per la linguistica applicata all'insegnamento. Si tenga presente che il Muliacic è un repertorio bibliografico, e il Cardona e il Simone (quest'ultimo utilissimo per il lettore non specialista) sono glossari terminologici. Delle opere straniere si è data direttamente, quando esistente, la traduzione italiana.

A - Linguistica

- E. ARCAINI, Dalla linguistica alla glottodidattica, SEI, Torino 1968.
G. I. ASCOLI, Scritti sulla questione della lingua, a cura di C. Grassi, Giappichelli, Torino 1968.
C. BALLY, L'arbitraire du signe, in «Le Français Moderne», VIII (1940) pp. 193-206.
R. BARTHES, Elementi di semiologia, Einaudi, Torino 1966.
G. R. CARDONA, Linguistica generale, Armando, Roma 1969.
N. CHOMSKY, Saggi linguistici, 3 voll., Boringhieri, Torino 1969.
N. CHOMSKY, Le strutture della sintassi, Laterza, Bari 1970.
N. CHOMSKY, La grammatica generativa trasformazionale, Boringhieri, Torino 1970.
AA. VV., I metodi attuali della critica in Italia, a cura di M. Corti e C. Segre, ERI, Torino 1971.
E. COSERIU, Teoria del linguaggio e linguistica generale, Sette studi, Laterza, Bari 1971.
T. DE MAURO, Storia linguistica dell'Italia unita, Laterza, Bari 1967.
P. GUIRAUD, La semantica, Bompiani, Milano 1966.
R. JAKOBSON, Saggi di linguistica generale, Feltrinelli, Milano 1966.
J. LYONS, Introduzione alla linguistica teorica, Laterza, Bari 1971.
A. MARTINET, Elementi di linguistica generale, Laterza, Bari 1970.
G. MOUNIN, Guida alla linguistica, Feltrinelli, Milano 1971.
Z. MULIACIC, Introduzione allo studio della lingua italiana, Einaudi, Torino 1971.
AA. VV., La nuova questione della lingua, saggi raccolti da O. Parlangeli, Paideia, Brescia 1971.
L. J. PRIETO, Lineamenti di semiologia. Messaggi e segnali, Laterza, Bari 1971.
G. ROHLFS, Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti, 3 voll., Einaudi, Torino 1971-2.
F. DE SAUSSURE, Corso di linguistica generale, a cura di T. De Mauro, Laterza, Bari 1967.

22) Si vuole qui sottolineare il rifiuto dell'innatismo chomskiano.

23) Da intervento di R. Titone al Seminario di studi di linguistica, Roma, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media, Giugno 1972; si cfr. anche Titone 1971.

24) Cfr. Arcaini 1968, p. 21 e passim.

25) Cfr. Marchese 1971, p. 55.

26) Cfr. De Saussure 1967, p. 153.

27) Cfr. Bailly 1940, pp. 195-6, citato in Ullmann 1966 p. 382, di cui vedi anche il cap. IX; e Guiraud 1966, pp. 112 sgg.

28) Cfr. Berruto 1972, Crisari 1971 e Simone 1972.

29) Si ritiene opportuno distinguere fra la koinè dialettale ticinese, e le diverse parlate locali, specifiche di ogni valle e al limite di ogni singolo paese. Si cfr. Berruto 1971.

30) Battaglia 1961.

31) Ovviamente di più facile applicazione quando più insegnamenti — italiano, storia, geografia — sono riuniti nella stessa persona docente.

32) Si consiglia come grammatica di riferimento per docenti (e allievi): Tekavcic 1972.

R. SIMONE, Piccolo dizionario della linguistica moderna, Loescher, Torino 1969.

R. TITONE, Psicolinguistica applicata, Armando, Roma 1971.

S. ULLMANN, La semantica. Introduzione della scienza del significato, Il Mulino, Bologna 1966.

S. ULLMANN, Stile e linguaggio, Vallecchi, Firenze 1968.

B - Didattica dell'italiano

AA.VV., Lire aujourd'hui, da «Perspectives», Revue trimestrielle de l'éducation, été 1972, UNESCO, pp. 213-245.

AA.VV. Programme provisoire, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture française, Bruxelles 1971.

AA.VV., «La scuola media e i suoi problemi», n. 34, Roma, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media.

S. BATTAGLIA, Grande dizionario della lingua italiana, UTET, Torino 1961 segg.

G. BERRUTO, Per una semiologia dei rapporti tra lingua e dialetto, in «Parole e Metodi», 1 (gennaio 1971), pp. 45-58.

G. BERRUTO, Per una tipologia degli «errori di lingua» in elaborati scolastici, XI Convegno del Centro per gli Studi Dialettali Italiani, Lecce, 28 Settembre - 1 Ottobre 1972.

C.I.E.P. (Centre International d'Études Pédagogiques), L'enseignement des langues vivantes, Sèvres 1968.

M. CRISARI, Natura e significato degli errori. Osservazioni preliminari, in «Rassegna italiana di linguistica applicata», III, 2 (maggio - agosto 1971), pp. 195-202.

T. DE MAURO, Parlare italiano. Antologia di letture, Laterza, Bari 1972.

F. FRABONI, Il quotidiano a scuola: a quali condizioni?, in «La cultura popolare», 4-5 (1971).

B. LIPP, Projet de programme, Conseil de la réforme et de la planification scolaire, Lausanne 1971.

A. MARCHESE, Didattica dell'italiano e strutturalismo linguistico, Principato, Milano 1971.

A. MARCHESE - A. SARTORI, Il segno il senso, Principato, Milano 1970.

S. REPUSSEAU, Pédagogie de la langue maternelle, PUF, Paris 1968.

R. SIMONE, Modelli linguistici e modelli didattici, in «La ricerca», aprile 1972.

SLI (Società di linguistica italiana), La sintassi, Bulzoni, Roma 1969.

SLI, L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero, 2 voll. Bulzoni, Roma 1971.

SLI, Grammatica trasformazionale italiana, Bulzoni, Roma 1971.

TANI-APRA' e ZENNARO, Didattica dell'italiano e del latino, La Scuola, Brescia 1967.

P. TEKAVCIC, Grammatica storica dell'italiano, 3 voll., Il Mulino, Bologna 1972.