

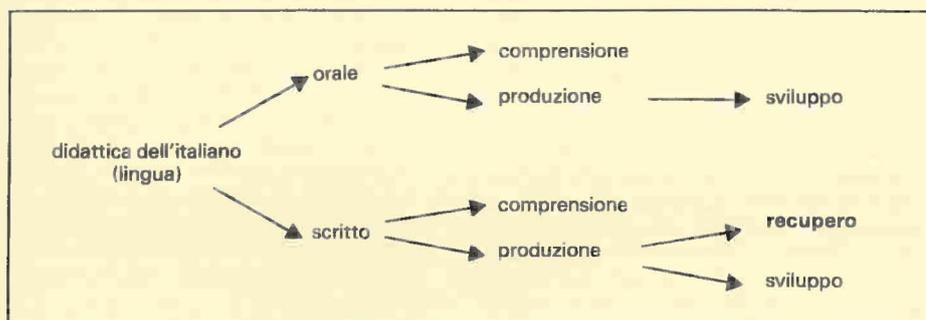
# Terapia e prevenzione degli errori di lingua: qualche considerazione

## 1. Introduzione

In un precedente articolo su questa rivista<sup>1)</sup> abbiamo diffusamente parlato delle cause degli errori di lingua commessi dagli allievi nei loro elaborati scritti, fondando il nostro discorso, affinché fosse non astratto, ma concreto e tangibile, sull'analisi puntuale di un certo numero di esempi reperiti appunto in elaborati di allievi del VI° anno. Nel proporre ai docenti un simile paziente e certamente per essi non poco faticoso lavoro già dicevamo che esso trova il suo scopo e la sua utilità nel fornire le basi a una successiva operazione di terapia e prevenzione degli errori medesimi, che è, riteniamo, uno dei compiti più importanti dell'insegnante di italiano. Lasciando infatti da parte le funzioni che il docente di lingua materna ha in comune con gli altri insegnanti, quali la trasmissione di contenuti culturali e la stimolazione di motivazioni positive verso questi, la socializzazione dell'allievo e lo sviluppo delle sue facoltà logiche, e così via, la sua

funzione specifica alla materia è, a nostro parere, il migliorare l'uso che gli allievi fanno della propria lingua materna<sup>2)</sup>, sia sul piano orale sia sul piano scritto. Il migliorare l'uso della lingua negli allievi comprende, naturalmente, entrambi gli aspetti della decodificazione o comprensione (orale e scritta: ascolto e lettura) e della codificazione o produzione (orale e scritta); sul piano della produzione implica sia (prioritariamente) allargare le loro possibilità d'uso, sia ovviare alle difficoltà da loro incontrate, che nella lingua scritta si evidenziano appunto attraverso gli errori. Un doppio lavoro dunque, di recupero e di sviluppo, essendo il primo in pratica ristretto al campo della lingua scritta, dal momento che nell'orale in genere non si parla di «errori», quanto di «difficoltà espressive» o simili, le cui radici, quando non siano psicologiche, rientrano in pratica nel campo d'azione della didattica dello sviluppo linguistico (lessicale, sintattico, ecc.).

Riassumendo e schematizzando:



Vorremmo ora qui esporre appunto alcune riflessioni sulle tecniche didattiche necessarie e/o utili ai fini del recupero linguistico, cioè della terapia e prevenzione degli errori, per concludere, come ci sembra necessario, il nostro discorso su questi ultimi.

Premettiamo ancora che il livello di scolarità a cui ci riferiamo è quello secondario inferiore, cioè gli attuali Ginnasio o/e Scuola Maggiore e in modo particolare la futura Scuola Media: il nostro discorso infatti si aggancia naturalmente al programma di italiano proposto per la nuova Scuola Media<sup>3)</sup>, anche se i principi generali possono essere validi, pensiamo, anche per le scuole elementare e secondaria superiore.

## 2. Errori e didattica dell'italiano

Il primo problema che si pone di solito il docente è «che cosa è errore», cioè quale deve essere il parametro di riferimento, il modello.

Diciamo anzitutto che non solo non biso-

gnere prendere come riferimento l'italiano letterario in senso stretto, cioè il toscano, ma, in linea generale, non è possibile né utile dare un parametro unitario fisso, se non quello, di per sé in continuo mutamento, dell'uso: insomma, sia considerato errore da un lato, com'è logico, ciò che impedisce la comunicazione o la rende più difficile, e dall'altro ciò che devia macroscopicamente dalla «norma» intesa come uso statisticamente prevalente.

Inoltre, ogni espressione dubbia va valutata anche in dipendenza del contesto, della situazione, del livello della classe e del singolo allievo, e così via: in altre parole, una stessa forma può essere accettabile o no, a seconda delle circostanze; e importantissimo è rispettare lo stile dell'allievo.

Quanto all'importanza poi da dare ai singoli errori, occorre operare un capovolgimento della gerarchia tradizionale, cioè dare molto più peso ai fatti di sintassi e di lessico di quanto non se ne dia solita-

mente, e tenere in poco conto i fatti puramente formali, come l'ortografia.

Ora, una didattica dell'italiano che abbia fini di recupero linguistico si articolerà necessariamente in due momenti fondamentali: la riflessione sul funzionamento della lingua, e gli esercizi, momenti che nella teoria solo è possibile separare, poiché nella pratica essi sono strettamente legati, fornendo l'uno lo spunto all'altro e viceversa. Ugualmente solo nella teoria è possibile separare (con qualche difficoltà tuttavia) gli aspetti e modi della riflessione e i tipi di esercizi miranti più al recupero da quelli miranti più allo sviluppo linguistico: nel lavoro didattico non c'è, né può esserci, un tempo dedicato all'uno e un tempo dedicato all'altro, nettamente separati; piuttosto, pensiamo che sia utile che il docente abbia presenti distintamente questi due obiettivi e le tecniche più utili all'uno e all'altro, in maniera da poter predisporre e orientare il lavoro della classe secondo i bisogni degli allievi, con equilibrio.

## 3. La riflessione

Uno dei problemi più dibattuti nel campo dell'educazione linguistica applicata alla lingua materna è se la grammatica (in senso lato) debba farsi «su richiesta» oppure in modo metodico. Il problema è nato nell'ambito d'una giusta e motivata reazione ai metodi e al tipo di progressione delle grammatiche tradizionali. Infatti una grammatica tradizionale ha fondamentalmente due scopi, più o meno dichiarati:

- scopo prescrittivo: portare gli allievi, per mezzo di esempi e di regole, ad esprimersi in un tipo unico di lingua, l'italiano letterario-scolastico dei «buoni» autori;
- scopo analitico-ricognitivo: fornire regole in base alle quali gli allievi per via deduttiva imparino ad analizzare, a diversi livelli (analisi grammaticale, analisi logica, ecc.) delle frasi date.

Essa inoltre procede in modo atomistico, cioè analizzando via via in modo approfondito singole unità separatamente (ora l'articolo, ora il nome, ora il verbo, e così via), e con una progressione che va dalle unità più piccole (le lettere dell'alfabeto) a quelle più complesse (le parole e poi le frasi<sup>4)</sup>).

Ora, dal momento in cui si riconosce che:

a) diversi sono i tipi possibili di lingua, cioè che l'italiano è dotato di diversi registri (familiare, formale, ecc.) e sottocodici (lingue specializzate delle scienze, degli sport ecc.) il cui uso è determinato dalla situazione in cui avviene la comunicazione linguistica, dai ruoli degli interlocutori, dall'argomento in questione e così via, e quindi è assurdo pretendere di insegnare un solo tipo di lingua;

b) che la capacità che è fondamentale sviluppare negli allievi è quella di produrre enunciati nuovi, e non di analizzare frasi date;

c) che la progressione delle grammatiche tradizionali è innaturale, perché: in quanto atomistica non tiene conto del fatto che la lingua è un sistema di elementi interrelati costituenti una totalità funzionale, e ne

perde di vista la globalità; con il procedere dalle unità più piccole verso quelle più ampie, non tiene conto del fatto che l'unità-base della comunicazione linguistica non è la parola né tanto meno la lettera dell'alfabeto, ma la frase; e, a causa del suo procedimento deduttivo non è adatta allo sviluppo mentale del preadolescente, che procede piuttosto per induzione e generalizzazione;

è naturale che, insieme alla grammatica tradizionale e alla sua progressione, si sia messo in crisi anche il concetto medesimo di sistematicità, e si sia proposto o di abolire del tutto la grammatica, o di limitarsi agli esercizi, o, più spesso, di fare grammatica «su richiesta», cioè in risposta a esplicite domande e difficoltà degli allievi, o a seconda dei loro bisogni emergenti appunto dell'analisi degli elaborati scritti.

Il nostro pensiero è che l'andare incontro ai bisogni degli allievi e il tener conto di una certa sistematicità, di una progressione logica, siano entrambe esigenze importanti, da rispettare, e che non vi sia opposizione fra l'una e l'altra.

L'esigenza di sistematicità infatti, come i principi teorici che giustificano la scelta di un dato modello didattico (cioè di un dato 'tipo' di grammatica) devono essere presenti nell'insegnamento più a livello implicito che esplicito: cioè è il docente che deve possederli, non gli allievi. Anche la presenza di una progressione logica, ovviamente diversa da quella sopra esposta della grammatica tradizionale, ci sembra necessaria, per adeguare l'insegnamento sia a principi di carattere pedagogico, quali il procedere dal semplice al complesso, dal noto al non-noto, per induzioni e successive generalizzazioni, sia a principi di carattere linguistico, quali il partire dall'unità-base della comunicazione linguistica, la frase semplice, e il tenere conto dei procedimenti di trasformazione che permettono di passare dalle frasi semplici a quelle composte e complesse.

Si tratta però di concepire in modo diverso questa progressione, non come la suddivisione di una data materia in sezioni chiuse a cui dedicare parti prestabilite di tempo nell'arco di uno o più anni scolastici, ma come livelli successivi di approfondimento di un discorso globale, secondo un procedimento che potremmo chiamare «a spirale».

Allontanandoci quindi per un momento dal nucleo dell'argomento da cui siamo partiti, vorremmo qui proporre in concreto un modello-base di progressione<sup>3)</sup>. Diciamo anzitutto che punto di partenza deve essere, com'è logico, la frase semplice (attiva, dichiarativa, semplice); da qui dovrebbero partire due linee di lavoro, che pur essendo divergenti, troveranno punti di incontro o aggancio fra loro; queste due linee principali sono:

a) un procedimento di analisi: si seziona la frase semplice (Fs) nei suoi elementi costitutivi, ai diversi livelli, cioè: gruppi di parole o sintagmi (gruppo nominale e gruppo del predicato: GN, GP); parole; morfemi, fonemi; a cui corrispondono tradizionalmente: la sintassi della frase semplice, la morfologia, e la fonologia;

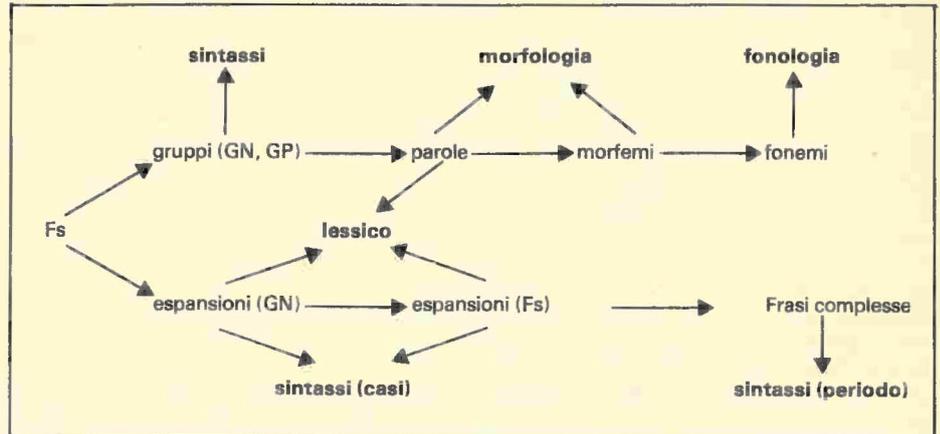
b) un procedimento di produzione, che par-

tendo dalla frase semplice forma unità via via più complesse, con procedimenti di espansione e trasformazione, secondo le tappe. Frase semplice; espansione di gruppi nominali; espansione di frasi; frasi complesse, composte e composto-complesse; in termini tradizionali, possiamo dire che si va dalla sintassi dei casi alla sintassi del periodo<sup>4)</sup>; parallelo nel tempo ma in-

tersecantesi con a) e con b) si dovrebbe poi avere;

c) sviluppo lessicale o semantica<sup>5)</sup>, che si collega sia al discorso sulle parole, sia soprattutto a quello sulle espansioni (il lessico è un po' come un materiale da costruzione: esso fornisce le unità con le quali formare frasi sempre più lunghe e complicate).

Schematizzando:



Non dimentichiamo infine che dovrebbero essere presentati anche elementi semplicissimi di semiologia (segni, codici, messaggi, ecc.<sup>6)</sup> per i quali ci si può collegare praticamente a tutti i livelli dello schema qui esposto, e particolarmente bene alla fonologia.

Come si vede, si tratta di una proposta tutt'altro che semplice e lineare, per l'insegnante almeno: in realtà, assistiamo oggi ad un processo del genere, nel campo dell'insegnamento delle lingue (materne o seconde): man mano che si tende a facilitare il compito all'allievo, a rendergli più agevole l'apprendimento (l'allievo, e non la materia insegnata o il docente, diviene il «fuoco» del processo di insegnamento), sembra invece aumentare via via la complessità del lavoro per il docente, costretto a divenire padrone di nuove terminologie, nuove tecniche (gli audiovisivi, per es.), nuove scienze addirittura (come la linguistica); si tratta, pensiamo, di un processo irreversibile: rientra nelle caratteristiche della cultura moderna il richiedere un aggiornamento continuo, e quindi una parallela elasticità mentale, praticamente in tutte le professioni e in tutte le scienze.

Questo è lo schema, dunque, che — più o meno — dovrebbe essere tenuto presente dall'insegnante, che con riferimento ad esso darà equilibrio ai diversi momenti di riflessione sul funzionamento della lingua (cioè, in altre parole, di grammatica intesa in senso lato) che nasceranno, o che egli farà in modo di far nascere, nella classe.

Infatti il lavoro di grammatica se in modo implicito deve ricollegarsi ad un piano sistematico, ad una progressione logica, in modo esplicito non nascerà «a freddo», ma dovrà trovare il suo spunto e la sua ragione di essere collegandosi alle altre attività didattiche; ovviamente le possibilità di legame sono infinite, tuttavia possiamo elencare alcuni casi in cui può na-

scere lo spunto ad un ragionamento di tipo grammaticale:

- da esplicite richieste, domande o dubbi degli allievi;
- da peculiarità riscontrate in qualsiasi testo letto, dalla poesia all'articolo al cartellone pubblicitario;
- da paragoni (analisi contrastiva) con altre lingue come francese e tedesco, e, soprattutto, con il dialetto;
- da peculiarità notate in testi orali ascoltati o prodotti dagli allievi stessi;
- da espressioni particolari di ogni genere, dalle più felici alle più infelici, che l'insegnante desidera sottolineare in elaborati degli allievi;
- da veri e propri errori (qualsiasi ne siano le cause) trovati dal docente o dagli allievi medesimi nei loro elaborati.

In questo modo la correzione degli errori dovrebbe perdere il suo tradizionale carattere di sanzione negativa fine a sé stessa, per divenire spunto ad un lavoro di riflessione sul funzionamento della lingua a tutti i livelli, sintattico, morfologico, lessicale, fonologico, oppure anche semplicemente (soprattutto a livello lessicale) punto di partenza per la ricerca di forme alternative, anche questo lavoro assai utile a fini di sviluppo linguistico.

Passiamo ora a qualche breve suggerimento specifico sul metodo da adottare in una didattica che ponga fra i suoi fini il rimediare e prevenire gli errori di lingua, esaminando i tre settori della semantica, della morfosintassi e della ortografia.

### 3.1. Semantica

Con il termine di «semantica» vogliamo intendere il considerare dal punto di vista del significato sia le parole che le frasi. Ovviamente, per quanto riguarda le frasi il limite con la sintassi è praticamente inesistente: poniamo noi qui una differenziazione per esigenze di lavoro.

Per quanto riguarda le parole, un insegna-

mento che miri insieme all'arricchimento e alla proprietà d'uso del lessico negli allievi deve tener conto di due esigenze fondamentali, il non procedere (salvo eccezioni episodiche) per parole isolate, ma per gruppi di parole, e il tenere conto non solo del significato delle parole, ma anche delle loro possibilità d'uso. Nel sistema tradizionale, il lessico veniva insegnato o per via etimologica, cioè per famiglie di parole nell'ipotesi migliore e per storie di parole singole nell'ipotesi peggiore, o episodicamente sottolineando e spiegando (eventualmente raccogliendo in appositi quaderni) termini incontrati nel corso di letture scolastiche. Più recentemente si è introdotto il metodo dei centri di interesse, cioè di gruppi di parole collegate fra loro per significato, perché sinonime o riferentesi ad uno stesso tema o argomento. Questi procedimenti, pur non essendo affatto da scartare, non sono ancora sufficienti, considerate la grande povertà lessicale che presentano di solito gli allievi.

Anzitutto occorre precisare meglio di quanto non si faccia di solito i rapporti di significato che le parole hanno fra loro, sia che si tratti di sinonimia, polisemia, omonimia, antonimia, iponimia, o di campi, sfere, associazioni semantiche<sup>10)</sup> — e con ciò naturalmente non intendiamo che l'allievo debba obbligatoriamente imparare queste classificazioni di tipo linguistico, ma che il docente dovrebbe avere chiari questi concetti, per strutturare meglio in base ad essi il materiale che si desidera che gli allievi apprendano —; in secondo luogo bisogna dare la massima importanza al contesto linguistico, alle solidarietà che le parole hanno fra di loro nelle frasi<sup>11)</sup> e al concetto di presupposizione lessicale (esempi di presupposizione violata erano stati esaminati nel precedente articolo); in terzo luogo infine occorre rendere sempre conto dell'uso delle parole, in riferimento al registro di lingua che si vuole e/o si deve utilizzare, al sottocodice in questione, e così via. Facciamo alcuni esempi in riferimento all'ultimo punto toccato, che è piuttosto inesplorato nell'insegnamento. Le parole possono essere marcate<sup>12)</sup> in riferimento ai registri linguistici: per es. parole come **corsiero** e **alma** sono non comuni, letterarie, mentre i corrispondenti **cavallo** e **anima** sono termini comuni; **adirarsi** e **viso** sono formali, mentre i corrispondenti **arrabbiarsi** e **faccia** sono non formali; e così via.

Una medesima parola può avere diverso status in registri diversi: **balle** per «storie inventate, fandonie» è comune nell'italiano popolare<sup>13)</sup>, non formale e fortemente espressivo nell'italiano standard orale, volgare e ai limiti della accettazione (cioè sarà accettabile o meno in relazione al contesto) nell'italiano standard scritto.

In relazione alle lingue specializzate o sottocodici, si può avere che le parole abbiano in una di esse significati diversi da quelli che hanno in altre, o nella lingua comune, come per es. **racchetta** nello sci e nel tennis, **rete**, **angolo** nel calcio, e così via. L'uso di un termine d'una lingua specializzata al di fuori di essa provoca spesso effetti particolari (come per es. quando la pubblicità sfrutta termini del linguaggio scientifico<sup>14)</sup>).

Oppure ancora, per indicare un medesimo referente si possono usare parole diverse in relazione a situazioni diverse, per es. in Italia<sup>15)</sup> un cameriere d'albergo userà con i colleghi i termini **comanda**, **comandare**, e invece con i clienti i termini **ordinazione**, **ordinare**, per indicare uno stesso referente, i **desiderata** dei clienti.

Di tutti questi fatti relativi all'uso delle parole gli allievi devono, pensiamo, essere resi coscienti, anche solo in modo intuitivo.

Per quanto riguarda il significato delle frasi, occorrerà che l'insegnante svolga riflessioni ed esercizi sulle concatenazioni e rapporti logici tra frasi, come sequenze temporali, causali, finali, ecc., cioè su fatti linguistici di tipo prevalentemente logico<sup>16)</sup>; inoltre terrà conto dei rapporti di significato tra frasi, come parafrasi, esclusione, implicazione. Come per il lessico poi sarà da tenere presente la correlazione con la situazione, per cui molte frasi sono accettabili e comprensibili solo se disambiguate dal contesto (linguistico o non linguistico), e quindi richiedono una diversa formulazione passando dalla lingua parlata alla lingua scritta<sup>17)</sup>.

### 3.2. Morfosintassi

Il rapporto fra lingua parlata e lingua scritta è uno dei più importanti da tenere presente anche in morfosintassi; infatti la maggior parte degli errori, e tutti i più frequenti statisticamente<sup>18)</sup>, nascono da interferenze della lingua parlata, di solito più o meno fortemente regionalizzata, nella lingua scritta.

Di fronte ad errori causati da scontro fra sottosistemi grammaticali, dialettali e italiani, diversi, come accade nell'uso degli articoli, del possessivo, del relativo, dei pronomi personali al caso obliquo, in cui l'uso orale è solitamente ricalcato sul dialetto, riteniamo che il sistema migliore sia far confrontare esplicitamente agli allievi in modo schematico i due sistemi, dialettale-orale (di solito più semplice) e italiano standard-scritto (di solito più complesso). Riflessioni di tipo contrastivo dunque sono il metodo che vorremmo suggerire, sia nei confronti del dialetto, che dell'italiano popolare o dell'uso orale in genere, che di lingue seconde nel caso, non eccezionale per il Ticino, che errori nascano da calchi sul francese o sul tedesco. Naturalmente, nel caso di interferenze interne fra strutture grammaticali o sintattiche dell'italiano parallele, il paragone contrastivo sarà fatto tra le strutture interessate.

Per quanto riguarda poi strettamente la morfologia, per es. la formazione dei modi e dei tempi dei verbi, o del plurale dei sostantivi e simili, vorremmo suggerire di permettere e anzi incoraggiare l'uso del testo di grammatica come testo di consultazione, esattamente come già si fa con il vocabolario.

Noi pensiamo infatti che una delle più importanti funzioni attuali del testo di grammatica, oltre ad una guida alla progressione didattica per docente e allievi e oltre ad un repertorio di esercizi, debba proprio essere quella di essere un testo di consultazione, come una qualsiasi delle opere di riferimento al cui uso si raccomanda di esercitare gli allievi.<sup>19)</sup>

### 3.3. Ortografia

Per ottenere una riduzione degli errori di ortografia (a parte le sviste o **lapsus**, con i quali ragionamenti di ordine linguistico non hanno nulla a che fare), occorre anzitutto affrontare una spiegazione del concetto di fonema, insieme ad alcuni cenni di fonetica articolatoria<sup>20)</sup>, e quindi far notare ed esercitare:

- a) i casi di non corrispondenza fra grafemi e fonemi, come quando ad un unico fonema corrispondono più grafemi (ad es. **c**, **q**, **ch** per /k/, es. **cane**, **quota**, **chiesa**) o viceversa (ad es. **g** e **gi** per /g/, es. **gelo**, **giacca**);
- b) i casi in cui la grafia tradizionale non corrisponda alla pronuncia reale (ad es. la **z** di **azione**, **negozio** e simili, semplice nella grafia, in realtà nella pronuncia è geminata);
- c) i casi in cui la pronuncia regionale non corrisponde alla grafia (per es. nell'italiano settentrionale le geminate tendono ad essere pronunciate come scempie);
- d) le peculiarità del sistema grafico che non hanno un corrispettivo diretto nella lingua parlata, come per es. l'interpunzione, le maiuscole, e simili.

### 4. Gli esercizi

Gli esercizi che si trovano nelle grammatiche e che sono in genere utilizzati nella scuola media possono essere suddivisi in due tipi, quelli di riconoscimento e quelli di produzione. E' ormai largamente ammesso che gli esercizi di riconoscimento — cioè quelli in cui si richiede all'allievo di fare l'analisi logica o grammaticale di frasi o brani, oppure di sottolineare uno o più elementi (predicato, soggetto, ecc.) e simili —, tipici delle grammatiche più tradizionali ma largamente presenti anche in testi recenti, siano i meno utili nell'educazione linguistica, ed è, pensiamo, immediatamente evidente che non servono in pratica a nulla nella terapia degli errori: infatti sono usati per verificare nell'allievo la conoscenza appunto di tecniche analitico-ricognitive, mentre il saper usare unità linguistiche è capacità totalmente diversa dal saperle riconoscere (usati molto collateralmente, potranno invece essere utili come stimolo alla riflessione).

Fra gli esercizi di produzione<sup>21)</sup> invece possiamo grosso modo distinguere quelli di produzione più libera<sup>22)</sup> come finalizzati allo sviluppo, e quelli di produzione più guidata come finalizzati al recupero. Fra questi ultimi, per portare in esempio alcuni tipi, possiamo elencare gli esercizi in cui si richiede:

- il completare frasi,
  - a) mancanti di uno o più elementi;
  - b) scegliendo fra più risposte alternative;
  - c) con elementi lessicali dati di cui occorre trovare la forma morfologica esatta;
- la sostituzione di elementi di frasi semplici, o trasformazioni semplici, per es. dal singolare al plurale, dal maschile al femminile, da un tempo del verbo ad un altro tempo, da sostantivi a pronomi, dalla forma dichiarativa a quella interrogativa, dall'attivo al passivo, e così via;
- la costruzione di frasi semplici o frasi semplici espanse con elementi dati (si può per es. dare una serie di parole senza ordine, con cui formare una frase);

— la formazione di frasi complesse o composto complesse per unione di più frasi semplici date, mediante subordinazione e coordinazione (di solito è opportuno fornire uno stimolo adeguato, per es. una congiunzione subordinante da utilizzare).

Come si vede, in questi tipi di esercizi la produzione non è libera, e la risposta possibile è di solito una sola; pertanto essi oltre a stimolare la riflessione come qualsiasi altro esercizio di produzione, servono anche a produrre automatismi, cioè a creare la capacità nell'allievo di rispondere a determinati stimoli o, in altre parole, ad associare con esattezza determinati significati a determinati significanti in modo facile, fluido, immediato; e questo risultato è senza dubbio utile in campi quali la morfologia e l'ortografia le cui regole sono di solito obbligatorie (e spesso convenzionali: si pensi all'ortografia). Con ciò, naturalmente, non si vuole affatto dire che lo stimolare la riflessione non sia utile (anzi, è indispensabile), ma solo che, per certi settori, la produzione linguistica è anche un fatto di automatismi, e la cosa non è da trascurarsi.

Da qui deriva anche un'altra osservazione: quegli esercizi in cui si chiede di individuare e correggere in frasi date alcuni errori, cari alle grammatiche tradizionali, possono essere controproducenti, cioè apportare confusione all'allievo, oppure, se costruiti proprio con errori «tipici» dei ragazzi, rischiano di rinforzare l'errore invece di ovviare ad esso.

Osservando alcune grammatiche, possiamo riscontrare poi un'altra imperfezione abbastanza tipica: basandosi sul giusto ragionamento secondo cui è meglio costruire esercizi su brani interi piuttosto che su frasi staccate, alcuni autori scelgono spesso brani di carattere letterario, di prosa e anche di poesia, eccessivamente difficili per gli allievi; e introducono così una difficoltà supplementare, di per sé non negativa, ma estranea allo scopo dell'esercizio medesimo<sup>23</sup>).

Per costruire un esercizio o valutarlo, occorre quindi tenere conto anche del livello di lingua del materiale contenuto, come della lunghezza, complessità e numero delle istruzioni date (istruzioni complesse possono essere opportunamente rese più comprensibili con esempi).

Anche dal punto di vista grafico è bene rendere le cose il più semplici possibile per l'allievo: gli esercizi dovrebbero essere forniti su schede, con lo spazio libero per la risposta, e scritti a carattere

sufficientemente grandi e chiari, con una certa coerenza interna nella disposizione visiva delle parole e delle frasi. L'utilizzazione di schede naturalmente è assai più pratica per il recupero individualizzato o per piccoli gruppi: gli allievi possono lavorare per tempi diversi e su materiali diversi a seconda delle specifiche deficienze che presentano.

Molti esercizi possono anche essere utilizzati come test, per verificare sia all'inizio, che alla fine che nel corso di un anno scolastico il livello raggiunto dagli allievi, ed anche per controllare la loro reazione di fronte a difficoltà che invece negli elaborati liberi possono essere evitate con diversi giri di frase. Ovviamente, nel caso in cui un esercizio sia utilizzato come test occorre verificare che la risposta possibile in ogni caso sia una sola e non vi siano ambiguità di sorta.

#### NOTE

<sup>1</sup>) Gli errori di lingua negli elaborati scritti cause e tipi, in «Scuola Ticinese», 21, pp. 9-16. Alla bibliografia allora citata vorremmo ora aggiungere:

AA.VV., Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie, herausgegeben von G. Nickel, Cornelsen-Verlag & Klasing, Berlin 1972;

T. SLAMA CAZACU, La «régularisation»: un universel de l'acquisition de la langue (langue maternelle et langue étrangère) par les enfants et par les adultes, Meeting on «Recent advances in learning psychology», Frascati, 25-30 settembre 1972;

F. PILATO, Appunti per una analisi degli «errori» logico-semantiche in elaborati scolastici in lingua italiana, tesi di laurea inedita, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino, anno accademico 1972-73.

<sup>2</sup>) Sorvoliamo qui sul problema se l'italiano sia veramente la lingua materna per gli allievi ticinesi, o se questa non sia piuttosto rappresentata dal dialetto. Per gli obiettivi dell'insegnamento dell'italiano rimandiamo al relativo programma per la Scuola Media, che, già pubblicato in abbozzo su Scuola Ticinese n. 14, sarà edito prossimamente sulla stessa rivista in forma riveduta.

<sup>3</sup>) cfr. nota precedente.

<sup>4</sup>) Si veda per es., fra le grammatiche tradizionali, M. MORETTI - D. CONSONNI, *Lingua Madre*, SEI, Torino 1958.

<sup>5</sup>) Per una discussione dei modelli strutturale e generativo trasformazionale in relazione alla loro utilità didattica, si cfr. E. ROULET, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Labor/Nathan, Bruxelles - Paris 1972.

<sup>6</sup>) Una monografia sulla progressione in morfologia e sintassi è prevista in un prossimo futuro nella collana di opuscoli su problemi dell'insegnamento dell'italiano curata, come accompagnamento e corollario del programma di italiano, dall'Ufficio Studi e Ricerche del DPE. Si cfr. anche, sull'argomento: A. BRASCHI, *Per un insegnamento strutturalistico della lingua italiana della scuola media*, in «Ricerche Pedagogiche», 27-28 (Aprile-Settembre 1973), pp. 15-52.

<sup>7</sup>) In tutta la linguistica moderna la sintassi ha subito una grande rivalutazione: sull'argomento si può vedere un qualsiasi buon manuale di linguistica generale, come J. LYONS, *Introduzione alla linguistica teorica*, Laterza, Bari 1971.

<sup>8</sup>) Si cfr. M. BERRETTA - A. MASOERO, *Semantica e didattica*, ciclostilato a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del DPE.

<sup>9</sup>) Si cfr. A. MASOERO, *La semiologia*, ciclostilato a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del DPE.

<sup>10</sup>) Per una illustrazione di questi concetti, si veda il già citato *Semantica e didattica*.

<sup>11</sup>) Facciamo un esempio per chiarire il concetto. In riferimento ad *albero*, si può usare indifferentemente *corteccia* o *scorza* (cioè i due termini sono sinonimi); in riferimento a *limone* (frutto) invece si può usare solo *scorza*, non si dirà mai la *corteccia del limone*; le parole, insomma, si richiamano l'un l'altra nelle frasi.

#### 5. Osservazioni

Come avevamo premesso, questo articolo non voleva essere nulla più che un insieme di riflessioni e suggerimenti, che speriamo possano risultare utili ai docenti. All'incirca su queste stesse basi è impostata la sperimentazione di didattica dell'italiano che si sta conducendo in quattro classi del sesto anno<sup>24</sup>), dalla quale speriamo di raccogliere altri dati interessanti ed utili.

Questi elementi, qui esposti, derivano principalmente dalla linguistica applicata alla didattica dell'italiano: ma altri dati possono essere senza dubbio ricavati da altre scienze quali pedagogia e psicologia, e, soprattutto, dalla viva esperienza e sensibilità dei docenti di italiano.

Monica Berretta

<sup>12</sup>) In termini precisi, si dice che hanno dei tratti pragmatici, o tratti di uso, per es. /+formale/, /+comune/, /+arcaico/, e simili (cfr. ancora *Semantica e didattica*).

<sup>13</sup>) cfr. M. CORTELAZZO, *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III. Lineamenti di italiano popolare*, Pacini, Pisa 1972, p. 69.

<sup>14</sup>) Termini come per es. *esaciorofene*, *gardoi*, *perborato*, e simili, che compaiono nella pubblicità, non possono essere compresi dall'ascoltatore medio, che recepisce solo una connotazione di «scientificità, precisione scientifica» o qualcosa del genere: e di questo fatto ovviamente il codificatore del messaggio pubblicitario è ben cosciente (si cfr. M. PORRO, *I linguaggi della scienza e della tecnica*, p. 201, in AA.VV., *I linguaggi settoriali in Italia*, a cura di G. L. Beccaria, Bompiani, Milano 1973).

<sup>15</sup>) Nel Ticino la situazione è diversa, in quanto, probabilmente come francesismo, i termini *comanda* e *comandare* sostituiscono quasi del tutto *ordine*, *ordinare* e *ordinazione* (in riferimento a merci e simili).

<sup>16</sup>) Logica e sintassi sono strettamente interconnesse nelle frasi; per alcuni esercizi di tipo logico si cfr. ancora *Semantica e didattica*, par. 2.4. e *passim*.

<sup>17</sup>) Per es. la frase *accendi, prima di spegnere*, apparentemente senza senso, diviene normale se la situazione chiarisca che si intende: *accendi (la luce elettrica) prima di spegnere (la candela)*.

<sup>18</sup>) Si cfr. ancora l'articolo precedente sugli errori, par. 3.

<sup>19</sup>) Si cfr. il programma di italiano nella redazione ultima, par. 3.1.4.

<sup>20</sup>) Conoscenze elementari di fonologia e di fonetica articolatoria possono anche facilitare l'apprendimento delle lingue straniere: si cfr. B. PY-F. REDARD, *Comment concevoir un enseignement de la langue maternelle propre à favoriser l'apprentissage de langues secondes*, pp. 22-26 in «Bulletin CILA» 18, pp. 15-30.

<sup>21</sup>) Per una molto sommaria tipologia degli esercizi di produzione, si veda M. BERRETTA, *Esempio di applicazione operativa dell'insegnamento grammaticale secondo il programma di italiano: le preposizioni*, ciclostilato a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del DPE.

<sup>22</sup>) Sono esercizi di produzione libera ad es. quelli che richiedono:

— di costruire frasi o parti di frasi senza elementi dati, in base a un modello dato;  
— di trovare parole in base a definizioni date;  
— di espandere liberamente con aggettivi, avverbi, gruppi preposizionali, dei gruppi nominali o delle frasi;  
ecc.

<sup>23</sup>) Vi sono alcuni esercizi di questo genere per es. in A. MARCHESE - A. SARTORI, *Il mondo della parola*, Principato, Milano 1973, e in M. L. ALTIERI-BIAGI - L. HEILMANN, *La lingua italiana. Segni / funzioni / strutture*, Mursia, Milano 1973.

<sup>24</sup>) Di cui già la dott. Ada Masoero ha dato segnalazione su questa rivista.

#### Come abbonarsi a «Scuola ticinese»?

Basta versare franchi dieci sul CCP 65-3074, Amministrazione «Scuola ticinese», 6648 Minusio, indicando l'indirizzo completo e aggiungendo, possibilmente, sul retro della cedola, la parola NUOVO.

Ai nuovi abbonati spediremo naturalmente i numeri già usciti.