

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

LINGUA ITALIANA

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
GABRIELE BOSELLI e FABRIZIO FRASNEDI

Contributi di:
Nerino Arcangeli, Gabriele Boselli, Cinzia Maria Braglia
Luigi Catalano, Giancarlo Cerini, Maurizia Cotti, Fabrizio Frasnedi
William Grandi, Laura Longhi, Rita Lugaresi
Amalia Murcio Maghei, Lorena Pirani, Elvira Zuin

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Lingua italiana' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto 'Gruppi di ricerca'. Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Gabriele Boselli (coordinatore), Andreina Bergonzoni, Luigi Bosi, Cinzia Maria Braglia, Angela Chiantera, Silvana Contento, Maurizia Cotti, Fabrizio Frasnedi, William Grandi, Laura Longhi, Rita Lugaresi, Yahis Martari, Enrico Michelinì, Amalia Marcio Maghei, Lorena Pirani, Cinzia Rossi, M. Rosaria Tetta.

Volume a cura di Gabriele Boselli e Fabrizio Frasnedi

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli.

Coordinamento redazionale: Laura Longhi

Editing: Maria Cristina Gubellini

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia Romagna"

Quaderno n. 4 – ottobre 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

<p>Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711 E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it Direttore Generale: Luigi Catalano Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali Dirigente: Giancarlo Cerini</p>

Codice ISBN: 978-88-86100-34-2

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, ottobre 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Introduzione	6
<i>Laura Longhi</i>	

Parte I - Il quadro epistemologico e disciplinare

Dall'esperienza (passaggio attraverso) alcune fondazioni teoriche di un progetto regionale per l'educazione alla lingua italiana	7
<i>Gabriele Boselli</i>	

Un prologo in tre stazioni, per cominciare	23
<i>Fabrizio Frasnèdi</i>	

Parte II - Riflessioni

La lingua come bosco	43
<i>William Grandi</i>	

Lingua in cerca di dialogo	48
<i>Rita Lugaresi</i>	

Narrazione, intreccio di storie, educazione linguistica	59
<i>Maurizia Cotti</i>	

InformAzione filastroccando	68
<i>Amalia Murcio Maghei</i>	

Chi ha paura del bilinguismo?	86
<i>Lorena Pirani</i>	

Parte III - Esperienze

Oralità e scrittura nella scuola dell'infanzia	91
<i>Cinzia Maria Braglia</i>	
I nomi: l'uomo nomina il mondo	106
<i>Elvira Zuin</i>	
Matematica in...lingua	112
<i>Laura Longhi</i>	

Conclusioni

Progetto educativo e questioni di lingua	121
<i>Amalia Murcio Maghei</i>	

Postfazione

Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curricolari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

Laura Longhi*

*Ricercatrice IRRE Emilia-Romagna

Il gruppo di ricerca regionale Lingua Italiana in partenariato fra USR E-R e IRRE E-R, è stato costituito nell'anno scolastico 2004-2005; vi hanno partecipato insegnanti di vari ordini e gradi di scuola, docenti dei dipartimenti di Italianistica, di Psicologia, di Scienze della Formazione Primaria delle Università di Bologna e Piacenza, che hanno lavorato per un biennio, fortemente motivati alla ricerca e alla didattica.

Il gruppo ha condiviso l'assunto secondo il quale il conoscere attraverso la parola è sempre atto infinito, irripetibile e improgrammabile di una coscienza nel suo incontrarsi con l'altro sullo sfondo della lingua-madre e della cultura dei libri. Ne consegue che la lingua viva (M. Heidegger vi ravvisava la *casa dell'essere*) è costituita dal testo, quello della quotidianità del dire e del fare e quello letterario, è "l'oggetto didattico" a più alta valenza formativa per le caratteristiche intrinseche, per la necessità di comprendere, di condividere, per la ricerca di dialogo, per le regole compositive, per la molteplicità delle tipologie e dei contenuti disciplinari in cui si traduce.

Dunque la lingua "va a bottega", un laboratorio in cui lo studente conosce, apprende, ascolta, parla, legge, narra, descrive, argomenta, compone e scompone riflessioni linguistiche, interpretazioni, scelte e caratteristiche lessicali, sintattiche, semantiche, stilistiche e ne riconosce la dimensione estetica. Un ambiente in cui intreccia con altri la sua storia di conoscenza personale che ha nel linguaggio la possibilità di esprimersi e di crescere.

L'ipotesi di un curriculum di lingua considera i vari segmenti scolastici impegnati a costruire l'autenticità del dire, a contrastare la povertà di parola, già nella vita quotidiana: questo è lo sfondo comune da cui partire per la scelta di contenuti, metodologie, strumenti e procedure: di analisi, elaborazione, valutazione...

Il quaderno, frutto di idee condivise, si articola in diverse parti: al quadro epistemologico e disciplinare seguono le riflessioni e le esperienze dei partecipanti: contributi che offrono al lettore parole per riflettere, ripensare la prassi didattica, sviluppare idee e nuovi percorsi.

Parte I

Il quadro epistemologico e disciplinare

DALL'ESPERIENZA (PASSAGGIO ATTRAVERSO) ALCUNE FONDAZIONI TEORICHE DI UN PROGETTO REGIONALE PER L'EDUCAZIONE ALLA LINGUA ITALIANA

*Gabriele Boselli**

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna*

1. Esperienza linguistica e fondazione teorica

Una teoria viene dalla dialettica fra l'esperienza (l'esser passati attraverso), le teorie preesistenti e ormai precarie e quelle che premono dall'orizzonte degli eventi. Le pagine che seguono, anche là dove possono apparire meramente teoretiche, vengono dalla mia esperienza di maestro, di professore e di ispettore. Dalle esperienze di tanti Maestri di oggi come di altri che hanno insegnato in epoche ormai lontane.

Nella scuola e nell'università la fondazione teorica per l'insegnamento della Lingua (la lingua che ci è madre) va ricercata ascoltando le parole di ogni tempo, fin dalle primissime, cercando di raccogliere i frutti della storia e lasciando maturare i doni del futuro.

1.1 Il frutto della parola

Le pagine che seguono - nutrite dal lavoro del gruppo per la lingua italiana che si è raccolto in Bologna dal gennaio 2005 al dicembre 2006 - vengono pertanto, come tutte le pagine, di lontano: dai genitori, dai nostri maestri, dagli avi, dalle biblioteche, dalle scuole di ogni tempo, dalla storia della terra natia, dal *fiat lux* originario.

In assoluto, le prime parole che accaddero insegnarono all'Universo a uscire dall'inesistenza. Parola e gesto pedagogico sono nati insieme. La prima parola fu d'indicazione, per il soggetto che la pronunciò e per altri; dire è sempre dire a qualcuno, parlare all'altro che sta in noi o altrove. Circa quindici miliardi¹ di anni dopo, il primo ritrovarsi di un maestro con i suoi alunni diede forma alla risposta a un appello formulato dall'Inizio del tempo, quando gli eventi avevano preso il via.

Riprese con il primo Insegnamento ordinario il processo interrotto di creazione del mondo. Le scuole d'Israele insegnano il Libro. E il Libro insegna. Ammaestra sul Nome originale che comprende tutti i nomi. L'Uomo abita il Libro e il Libro abita l'Uomo. Esistere è entrare e fuoriuscire dal libro, dal luogo di tutti gli atti possibili, di tutti gli eventi che la Parola fa veri conferendo loro un Nome. Senza la parola non vi è nè tenda nè casa. Si è in terra straniera: straniera è la terra ove si parla un'altra lingua, natio il luogo ove si parla come ci insegnò nostra madre.

Le prime scuole dell'Occidente sono nel segno del Principio. Cercano l'Archè: lo trovano nell'acqua, nell'aria, nel fuoco, nella terra, nell'infinito, nell'Essere; recitano così non le cose ma i nomi della parola, il principio dei principi. Lo trovano, con Socrate, nell'uomo. Lo ri-trovano, con Platone, nel riflettersi del soggetto entro la volta del Cielo. Un cielo tanto lontano da stare profondamente all'interno dell'uomo, riconobbe Agostino.

La Modernità vede le parole radicalmente dissociate dagli eventi, il Soggetto uguale a se stesso anche senza le voci e i testi. La verità non abita più le pagine dei libri ma il non-libro della Natura. E poichè la Natura non è un libro si avrà pieno diritto di affermare il sapere forte, che ottiene risultati visibili, come unico Testo. Gli altri, natura compresa, potranno essere ignorati o bruciati.

La Parola cui viene attribuito più valore è adesso una parola senza Volto e senza Voce: Tecnica. È la parola che forse nuovamente ricomprenderà e annullerà tutte le altre. E tutte le creature.

L'Inizio, la storia e la fine: tutto dalla Parola.

¹ *Nota antropologica di Cinzia Braglia.* Poco più di tre milioni di anni fa, in Africa Orientale, un preumano, un Australopiteco, ha avuto l'idea di cambiare la forma di un oggetto di pietra, di legno, di osso, per renderlo più adatto all'uso. Era la prima volta, in quattro miliardi di anni dall'origine della vita, che un essere vivente adattava di sua propria iniziativa una forma naturale per una funzione artificiale. [...] L'Uomo esiste solo da tre milioni di anni su un pianeta che ne ha quasi 5 miliardi; solo 200.000 generazioni si sono succedute alla prima popolazione di *Homo habilis* e solo e solo 100 miliardi di individui al primo. L'Uomo oramai padroneggia un certo numero di energie, ma domina il fuoco solo da 500.000 anni e conosce il nucleare nemmeno da un secolo; L'Uomo oggi costruisce molteplici città abitate da milioni di persone, ma la prima in assoluto, che ha stabilito da qualche parte nel vicino Oriente e che aveva soltanto un migliaio di abitanti, non raggiunge i 10.000 anni; [...] la scoperta del metallo e il suo utilizzo risale a meno di 7000 anni fa; [...] sa scrivere da 6 millenni. (Anati E., *Le origini della cultura*, Jaca Book, Milano, 1992)

1.2. Una teoria per il frutteto

“Fondazione” e “teoria” sono due termini non situati ai primi posti nella *bit parade* di quelli particolarmente graditi, sia fuori che dentro la scuola. L'uomo che legge la stampa di massa, s'informa del mondo attraverso i telegiornali, lavora secondo istruzioni e programmazioni ricevute e consuma secondo pubblicità si adegua facilmente al tormentone “fatti, non parole!”, senza avvedersi che i fatti sono percepibili solo nell'orizzonte delle parole. E che spesso quel che egli ritiene un fatto è costituito da parole e non di rado mendaci, pura chiacchiera.

La cultura e la prassi didattica d'inizio millennio appaiono in molti casi limitate a un pensiero-standard o non-pensiero della contingenza e dell'emergenza. Si riesce a vedere solo la superficie degli eventi e ciò che immediatamente parole troppo facili stanno a mostrare oltre il primo passo; ciò che è remoto, in profondità, in altezza e in ampiezza, non esiste. Per questo il Sistema vorrebbe che la scuola formasse non conoscenze ma mere competenze. Nulla - nel più corrente e nichilistico non-pensiero - permane; tutto muta, può essere cambiato, valutato, comprato e venduto. Nulla ha valore permanente e tutto può essere “quotato in borsa”: oggetti materiali e immateriali. Questa disposizione alla superficie, pur non necessariamente indicativa di superficialità, non è alla fine vantaggiosa in nessun campo, ma mi pare del tutto inammissibile in campo linguistico.

Il Novecento, da De Saussure in poi ha visto la fondazione di una teoria specialistica della lingua come costituzione formale che, delimitato il suo oggetto nei segni linguistici, lo configura *sistemicamente* secondo regole, differenze e opposizioni come possibilità e analogie.

Possiamo accettare che il contingentismo assoluto (es. lingua sintatticamente contratta, amministrata, limitata) l'abbia vinta? Accettare senza capire, senza reagire e senza pensare altrimenti (Erbetta 2003)?

Per chi scrive, ovviamente no. La costellazione teoretica su cui si può lavorare nelle scuole dovrà essere più estesa: fondazione teoretica (non specialistica in quanto si intende tentare di assumere l'eredità dell'intero pensiero sulla lingua, che le varie letterature mettono in circolo senza esplicitarlo teoreticamente) è allora il tentativo di sottrazione degli eventi linguistici alla loro irresistibile trascendenza dalle evidenze del momento, al loro continuo riposizionarsi in una rete storicamente stratificata e ipercomplessa che continuamente muta ma non cancella la loro stessa identità, intesa come figura originale e irripetibile della propria linea trasformazionale. La lingua è la forma profonda di tutto il pensabile e il possibile.

Oggi più che mai penso che dovremmo considerare l'idea di fondazione teorica in modo radicalmente anipostatico (che deve principalmente al soggetto trascendentale la propria esistenza), per farle guadagnare uno spazio proprio, un proprio piccolo territorio sovrano, pur relazionato all'ambito delle pieghe mobili e delle onde di significazione che percorrono il mondo. In questo nostro corpo culturale in continua fibrillazione iperspecialistica e priva in genere di respiro lungo, le evidenze originarie che la teoria cerca di stabilizzare in figura sono macchie, grumi di senso che possono persistere per qualche tempo prima di essere travolte da onde di forza casualmente determinantesi

sul campo/mercato degli eventi, sul luogo di una intersoggettività senza soggetto. Forse dovremo rinunciare all'idea di originarietà; oggi questa potrebbe essere solo l'espressione di una nostalgia del fondamento.

L'originario è accessibile solo come memoria (ma la memoria presuppone un qualche permanere del contatto con l'evento) o più credibilmente come, appunto, nostalgia. Dunque *fondazione teorica non specialistica, pedagogicamente intenzionata come asse di vettori di ricerca su cui ci si accorda per analizzare secondo principi comuni l'universo dei fenomeni considerati, nel caso nostro quelli linguistici, e sostenere con un minimo di stabilità (non staticità) le oscillazioni progettuali pensate per il soggetto in più intenso divenire.*

2. Cosa si potrebbe intendere per progetto in campo pedagogico

Non esiste una teoria generale della progettazione universalmente accettata. Le varie teorie in materia esprimono punti di vista inerenti nei casi migliori alle varie impostazioni epistemologiche e/o alle singole esperienze di progettazione, oppure alle cattive ideologie.

Plurali sono le teorie specifiche della progettazione educativa e didattica: plurali sono anche quelle concezioni e quelle pratiche progettuali che, pur facendo riferimento a un analogo universo teorico, si articolano diversamente in relazione agli specifici contesti e realtà personali.

Dalla fine degli anni settanta (si può assumere come punto di riferimento per datare l'inizio dell'affermazione della programmazione per obiettivi, ahì triste trentennio!, la legge 517/77 che ha sancito il tristo obbligo di programmare nella scuola elementare e media) fin verso la metà degli anni ottanta la modalità dominante e pressochè incontrastata del progettare l'educazione è stata la programmazione. Fece il suo ingresso a scuola una logica aziendale ipercontingente, estranea all'esperienza educativa e alla migliore tradizione pedagogica.

Che accadde, che accade? Possiamo raccontarlo usando il presente, unico tempo in cui sono coniugabili le prossime venti righe.

La didattica per obiettivi a mio avviso porta a dimenticare il non-immediato, i fini. Conta solo l'immediato, ciò che può essere osservato, il comportamento manifesto. E spesso il comportamento manifesto non dice molto sulle sue fondazioni e le sue dinamiche, circa i processi mentali e affettivi che lo hanno espresso.

Il comportamentismo - base "filosofica" della teoria della programmazione - è del resto solo attenzione alla parte visibile dell'esperienza, quella più facile da rilevare. La programmazione verte su un modo di pensare l'evento educativo che assimila quest'ultimo alla maniera in cui si producono gli oggetti (si pensi anche al lessico impiegato: obiettivo, prodotto, cliente, verifica).

La programmazione si caratterizza per il primato degli obiettivi, l'ossessione delle competenze, il disprezzo del conoscere, l'individuazione dei mezzi didattici congruenti, la verifica del loro raggiungimento. Contano i comportamenti manifesti, osservabili e misurabili, le prestazioni tangibili con scarsa attenzione per ciò che non risponde a questi criteri. L'obiettivo didattico viene, in genere, definito una competenza composta

di atteggiamenti, capacità, conoscenze, espressa in termini chiari e che deve essere posseduta in maniera stabile e tale da venire costantemente osservata e misurata².

Oggi elementi critici del progettare programmatico cominciano a entrare nei documenti ufficiali: vedi il diffuso superamento del concetto di competenza e le *Indicazioni* ministeriali di recente pubblicazione, dove il termine obiettivo non è scomparso (forse per non sconcertare troppo popolazioni di docenti dal 1977 costrette ai rituali della programmazione) ma è stato largamente depotenziato nella sua radiazione pietrificante. Spero che il ritorno in auge di certi personaggi non apra al ritorno della bestia.

2.1 Alla ricerca di altri modi di progettare

Progettare e innovare sono due verbi che stanno bene insieme. Non vedo come un vero e proprio progetto (etimo: getta in pro di) possa fare a meno di determinare qualcosa di nuovo o almeno di proporselo. Mi sembra pure che innovare (creare/costruire qualcosa di nuovo) comporti quasi sempre una qualche forma di progettazione, di disegno, di sogno, di lineare/non - lineare articolazione del discorso. Un progetto che esplicitamente si dichiara tendente all'innovazione deve dunque cercare di rispettare due tipi di impegno: quello di essere costruito con rigore scientifico e quello di porsi in atteggiamento di ricerca, di acquisizione di nuovi modi di pensare e di praticare l'argomento prescelto. Si tratta di aprire alla didattica sentieri non contemplati dal modo di pensare prevalente oppure di ripercorrerli con l'intento di renderli migliori.

In molte scuole, negli ultimi anni, si è certo lavorato con impegno ed efficacia, con risultati degni in molti casi della massima attenzione. È stato un lavoro necessario e importante che ora potrebbe proseguire anche avviandosi su piste divergenti da quelle più intensamente percorse.

Dalle autostrade della lingua-strumento ci si può pure allontanare per ritrovare sentieri antichissimi e renderli nuovi rivisitandoli con lo spirito del nostro tempo; oppure prenderne di totalmente nuovi.

Le forme più avanzate di progettualità provengono dalla scuola detta dell'infanzia: i modelli programmatici di seconda generazione e le forme progettuali più radicalmente alternative sono nate da un più approfondito discorso critico che ha investito sia la tradizionale idea di progetto didattico che la teoria originale della programmazione.

L'esperienza educativa può essere pensata, ideata, immaginata, disegnata attraverso varie modalità. Tali modalità sono strettamente connesse al significato attribuito all'educare, alla scuola stessa.

² Già nel '79 Nando Filograsso affermava come la programmazione fosse un'espressione tardo-comportamentista insufficiente sul piano epistemologico e psicologico perché non tiene conto del carattere euristico della conoscenza, dell'interazione tra aspetti genetici, sociali, psicologici e il ruolo costruttore del soggetto nella formazione, del fatto che le strutture cognitive vengono costruite e trasformate dal soggetto (Cfr. *Gli obiettivi dell'educazione. Fondamenti epistemologici*, Marsilio, Padova '79). Io stesso dall'87 pubblicai in proposito una serie di scritti critici che culminò nel 91 con il libro *Postprogrammazione*, Scandicci, La Nuova Italia.

Che cosa può essere il progetto? Può essere inteso quale disegno espressivo della totalità del vedere e del prender parte al mondo del docente e volto a costruire il futuro partendo dal presente e dal passato. Il progetto è una connessione aperta del passato e del presente al futuro.

Il progetto va oltre l'*adesso* attraverso l'immaginazione. Educare è sentire il richiamo di ogni tempo, è sentire di avere legami, appartenenze che liberano. L'appartenenza consente di non perdersi, ma di mantenere con critica consapevolezza i legami con il tempo. L'idea educativa (ciò che è veramente essenziale ovvero generativo di ulteriori) si definisce in rapporto al qui e ora nel senso che si rischia e si esprime la scelta di risposta educativa.

Se il rischio educativo si pone quale apertura verso inedite possibilità di formazione essendo tensione in avanti, non può essere noto l'esito. Non so cosa accadrà, ma neppure mi interessa saperlo perché forse mi impedirebbe l'ascolto il più possibile profondo dell'oggetto insegnato e dell'altro.

Ogni progetto nasce da attese, aspettative, intuizioni, desideri, da qualcosa che chiama il nostro andare perché ci attira parlando al nostro mondo intellettuale e affettivo e ci fa muovere. Vado verso qualcosa che auspico, immagino, ipotizzo. In questo senso c'è intenzionalità, ossia tendere verso. Progettare è andare; esistere è andare, è muoversi, essere in via, essere dentro e fuori i luoghi che occupiamo.

La programmazione si può paragonare a un binario o un'autostrada: un percorso uniforme, lineare; la progettazione postprogrammatoria è un sentiero fatto di tracce lasciate nell'erba. Contiene orientamenti, non prescrizioni. La strada è formata dai viandanti nel loro andare nel bosco (vedi il saggio di William Grandi); prima non c'era o non passava di lì.

L'esperienza non può essere preordinata nei vari passaggi e negli esiti, altrimenti non c'è autentica esperienza. L'educazione cerca di accompagnare la crescita di ciascuno ponendosi sulla strada di ciascuno animata dall'amore per la libertà e la cultura.

Il progetto dà senso al nostro andare. Ci sono anche eventi inattesi, improgettati, indocumentabili che ugualmente accadono e trasformano lo scenario delle attese e del pensabile; è l'irruzione del futuro, di ciò che è altro dal presente e dal passato. In queste contingenze la storia non procede, ma balza.

Il disegno progettuale apre possibilità formative ma non tutto può essere progetto e l'altro non può essere ridotto al mio progetto. L'altro non è materiale umano da trasformare per ottenere la piena attuazione del mio programma per cui l'alunno vale se e nella misura in cui realizza i miei obiettivi. Ciò significa che va ritrovato un limite e tale limite è posto dall'esistenza dell'altro in quanto altro.

Progettare non è pianificare per la perpetuazione del presente. Va oltre l'*adesso*, lo trascende attraverso l'immaginazione. È dunque apertura al futuro attraverso l'immaginare scenari di vita educativa. In questo andare è noto il senso, non l'approdo. Il progetto anticipa ma non conchiude la possibilità; è un'anticipazione radicata nella memoria e nel qui e ora. Esplicita le scelte, le decisioni che esprimono l'impegno della scuola verso i bambini e verso il mondo esterno.

Dove c'è persona c'è progetto in quanto tensione dinamica a modificarsi e ad aiutare le trasformazioni altrui. Dove c'è progetto c'è intenzionalità di trasformazione, cambiamento di forma. Si tratta di andare verso qualcosa che ci chiama, che immaginiamo, ipotizziamo, auspichiamo. In questo senso c'è intenzionalità, ossia tendere verso. Un progetto contiene orientamenti per porsi in via, non prescrizioni. Vado verso qualcosa che mi parla, che mi piace, ma non so bene cosa accadrà, non lo voglio neppure sapere perché vorrebbe dire "costringere" del tutto l'altro a entrare nel mio mondo. Viaggio davvero quando visito luoghi sconosciuti e gli approdi non sono noti.

Penso che in lingua, ove non ostino strutture esterne di determinazione, sia impossibile un trovare che non sia un ri-trovare; ma penso anche che sia difficile non creare qualcosa di nuovo. Nella parola vi è sempre una doppia eco: quella della prima voce che articolò in suoni un significato e quella che chiuderà la vicenda dell'ultimo uomo sulla Terra. E parlare è sempre un portare oltre la storia dello Spirito, aprire nella tela del presente squarci per la visione di idee ed eventi a venire.

Il nostro progetto di educazione alla lingua italiana si propone come *itinerario di ricerca di quelle linee di significazione che possono favorire l'autonomia di pensiero e di espressione linguistica dei soggetti; è porsi consapevolmente alla ricerca di tutto ciò che consente l'apertura integrale alle radici della lingua, la piena libertà di giocarvi, la creatività scintillante di forme ulteriori.*

3. La progettazione per la lingua ai tempi della barbarie del non-libro

Quando il mondo mi fa star male, guardo i miei cari e sto già meglio. Se non basta, penso alle bottiglie della mia cantina e delle sue succursali dislocate presso amici e la situazione migliora ulteriormente; ma se vi aggiungo il pensiero dei libri, le ferite arretrate dalla stupidità del pensiero corrente paiono rimarginarsi miracolosamente. Certo, se a Severino Boezio per star meglio bastava la filosofia (che rimane anche per me la consolazione principale), oggi la situazione è più grave e io ho bisogno di tutti i settori del sapere, dalle opere di Newton a quelle di Pascoli a quelle di Hawking e di Annie Feolde³. Perché le offese oggi arretrate al pensiero sono davvero grandi, le biblioteche non son più date alle fiamme, come quella di Alessandria, ma rese inaccessibili da muraglie di tubi catodici o dalla inclusione in facili "pacchetti" di successo.

Non solo il soggetto fatica sempre più a costituire il mondo attraverso costruzioni di senso (o non si pone neppure inconsciamente in questa prospettiva) ma diviene autocosciente solo in misura minima e per molta gente per nulla. Sappiamo del mondo e di noi per ciò che ci viene detto in termini rudimentali e soprattutto mostrato, ripetuto e fatto fare; i giovani sono più che altro indotti a consumare hamburger di pensieri precotti, appena passati dalla macchina surgelatrice delle scuole insensatamente efficientiste (poche, per fortuna) al forno a microonde degli apparati d'inculturazione di massa (network TV/Internet, stampa di massa). Il sapere non è ritenuto abitare più tra le biblioteche e *in interiore homine* ma all'interno dei pacchetti preconfezionati di comunicazione.

³ La più grande cuoca del mondo, curante la cucina dell' Enoteca Pinchiorri di Firenze.

Siamo tutti - chi più chi meno - dispersi dietro agli obiettivi, micro-fini privi di prospettive e di ulteriorità, insensati come gli atomi di Lucrezio; si corre dietro a questi senza sosta, come un tempo i bambini dietro ai volantini sulla spiaggia, ma senza gioia. Siamo ormai tutti in qualche misura post-alfabetizzati, de-naturati e dunque de-realizzati dal “Pensiero unico dominante” della Grande Macchina virtuale delle informazioni. La macchina apprezza e alimenta *non il conoscere*, a volte difficilmente dominabile, ma le *competenze ovvero le conoscenze legate alla contingenza*, micropensieri utili in quanto rigorosamente definalizzati e insensati e pronti a far conseguire alle future masse operative gli obiettivi di un mondo uniforme e artificiale.

Non occorre pensare e di conseguenza parlare a un buon livello per avere successo; anzi. Servono (a Lorisignori) solo *competenze* pseudocomunicative, qualitativamente differenziate a seconda del ruolo assolto nel mondo del lavoro o in quello del dominio.

4. La disposizione al progetto: tornare a inter-rogare i libri come modo di aver cura del mondo e della vita della mente

Il mondo postalfabetico che ha preso il via sul finire del millennio scorso è il dominio degli stati di fatto (l'ufficialità del fenomeno), delle pseudodomande, delle risposte e delle interlocuzioni prevedibili che comprende solo quelle attese e condanna quelle imprevedibili, che non consolidano ma trasformano. La forma rinsecchita di pensiero/linguaggio oggi vincente non sta sugli scaffali delle biblioteche ma su quelli degli ipermercati. Non nel reparto libri (pure lì non manca) ma su tutti gli altri scaffali.

Il non pensiero non è il niente su cui s'interroga Heidegger nelle prime pagine di “Che cos'è la metafisica” (1929, letto in M. Heidegger, Segnavia, Adelphi, Milano, 1986); è ciò che, avvolgendo gli enti nella propria ombra di designificazione li riduce a uno zero più o meno sontuoso o discreto. È nella progressiva impossibilità di porre ai testi e dunque agli eventi domande radicali, è il pensiero che riesce a chiudere l'originaria apertura dell'essere al mondo.

Il non-pensiero, la non-parola costituiscono la presenza prevalente nella cultura di massa contemporanea eppure sono dissimulati, visibili solo attraverso atti puri di interrogazione e denuncia. Solo attraverso il linguaggio di chi frequenta il libro si può cogliere il non-pensiero nella sua evidenza tragica.

Le funzioni tecniche non hanno vera cura del mondo e dei loro stessi prodotti; li fanno *incurantemente*, non li pensano, non li reinverano profondamente al fuoco trasformatore della lingua materna. Sono prodotti della lingua angloamericana.

Un soggetto senza cibo vero (frutto della Terra, della Storia e dell'avervi cura del contadino e del cuoco) e senza corpo avvertito come luogo dello spirito è anche un soggetto esposto a perdere anima, indebolendo la sua capacità di pensare autenticamente (Mortari, 2003).

Quel che resta del pensiero è o sta per essere scritto, invece, sulla pagina; non sarà pensato ma pensante, non un sistema di conoscenze ma il porsi stesso delle questioni da parte di un soggetto che agisce in un contesto, “un domandare che trasforma dalle

fondamenta l'esserci, l'uomo, la comprensione dell'essere" (Heidegger *L'essenza della verità*, Adelphi, Milano 1997).

Dobbiamo leggere Alighieri, Godel e Gentile, Plank e Heidegger, mangiare tagliatelle e bere vino buono; così –nonostante i Signori del mondo globalizzato- forse riusciremo a pensare e i giovani a trovare il piacere della lettura, il gusto della scrittura.

5. La prigionia formale della lingua nei programmi scolastici degli ultimi trent'anni e la sua libertà di fatto

La sorte del libro nel nostro tempo è dunque legata a quella del pensiero della persona e dell'essenziale campo di sviluppo della sua struttura essenziale, la *lingua che ci è madre*. Occorre a tal fine rivedere i conti con vent'anni di ufficiale educazione linguistica. La lingua avrebbe dovuto essere smontata e rimontata in obiettivi, come un oggetto tecnico, un meccano. Se gli insegnanti colti e di buon senso (i Maestri) non fossero intervenuti, si sarebbe finito con il promuovere conoscenze senza soggetto o discepoli senza conoscenze e visioni d'insieme ma gran cultori di Playstation. La percezione che *il conoscere attraverso la parola è sempre l'atto infinito, irripetibile e improgrammabile di una coscienza nel suo incontrarsi con l'altro sullo sfondo della lingua-madre e della cultura dei libri* è quel che ufficialmente avrebbe dovuto mancare stando ad alcuni didattologi degli ultimi vent'anni. Le tanto bistrattate *Indicazioni* bertagnane, hanno cominciato se non altro il processo di liberazione della lingua dagli schematismi; hanno voluto essere non *programmi* ma *tracce* culturali, epistemologiche e didattiche; gli scenari che ne derivano vanno non semplicemente *applicati ma interpretati* e riformulati dalle scuole autonome in base alle visioni localmente elaborate e aperte ai diversi sviluppi personali. Peccato che anche in quelle pagine il verbo non sia sempre convenientemente declinato ma *indicare* è in sè e per sè verbo propulsivo ma non definitorio, non prescrittivo; è, propriamente, *riferirsi a mè, non a obiettivi*. *Indicare* è un verbo-vettore, non latore diretto di contenuti.

Le *Indicazioni* future potrebbero indicare come costruire l'indipendenza e la padronanza in modo personale ma soprattutto attraverso la relazione con il Libro e con l'Altro. La ricostruzione della teleologia scolastica potrebbe proseguire nel riconoscimento della bi-centralità della Persona e della Cultura, da questa stella doppia che dovrebbe comunque accompagnare il nostro spostarci dalle costellazioni del tardomoderno a quelle del Postmoderno. Ci riuscirà se il nuovo disegno sarà proposto e accolto con uno sguardo orientato al volto delle persone come alla Biblioteca, segnando un ri-torno all'originario della dimensione pedagogica. Senza generare in alcuno ansia o sensazioni di disconferma ma, i piedi ben saldi sulla terra del continente europeo, rassicurando, valorizzando, praticando a ogni livello il guardare in avanti e *creare l'avvenire richiamando per via delle immortali pagine della letteratura europea antichi modi di pensare e introducendo a scriverne di nuovi*.

6. Percezioni dell'identità complessa della lingua

Abbiamo già scritto come nella scuola gli insegnanti possano/debbero servirsi di una idea di lingua ricca sia del contributo della scienza specifica, la linguistica, che

dell'intero patrimonio che le varie scienze (in primis la pedagogia come scienza filosofica) e letterature hanno depositato intorno al concetto di lingua. Non dobbiamo insegnare la lingua come linguistica (o il mondo fisico come fosse solo oggetto della fisica etc.) ma ogni frammento di conoscenza nel modo in cui è possibile vederlo quando si ha presente l'Intero dal punto di vista della soggettività trascendentale.

Dunque un'idea non epistemica ma epistemologica, non solo complicata ma complessa, non specialistica ma generalistica, non acronica ma storica, non sistemica ma costellazionale.

6.1 Conservare e superare l'amministrazione della lingua da parte della linguistica del Novecento e dei didattologi rampanti che ne sono residuo.

Viene generalmente riconosciuto il carattere "complesso" e storicamente stratificato della lingua e degli atti che la lingua pone e da cui è posta. Si tratta però, nella sua assunzione formalizzata, di una complessità "semplice", più propriamente definibile come complicatezza: è infatti scomponibile, programmabile, assemblabile come un orologio, sia pure "grand complication". È campo per la gran parte degli specialisti, è quella dei tifosi delle famigerate "competenze linguistiche", quelli che, reduci dallo strutturalismo degli anni '70 e garantiti dalla apparente stabilità della struttura coattiva sistemica, possono operare tranquilli nel loro ordinato settore senza preoccuparsi del resto.

La linguistica del secolo scorso, particolarmente con Hjelmslev, ha cercato la Madre di tutte le lingue, la lingua sottostante a tutti gli eventi linguistici. Ha volta a volta creduto di poterla rappresentare, amministrare e archiviare nelle strutture sincrone, quasi-matematiche della glossematica; ha supposto di riconoscerne i tratti nell'indoeuropeo o, con il secondo Chomsky, nelle strutture generativo-trasformazionali site nel cervello umano.

Diligentemente così assolveva al compito "illuministico" di dimostrare l'uguaglianza del dire degli uomini come sovrapponibilità, l'integrabilità dei vari portatori di lingua entro un quadro culturale, politico ed economico ove già potentemente operava la forza omologatrice della lingua inglese e del sistema informativo globale. È una complessità che si sviluppa linearmente, per linee unitarie; si snoda per cavi di significazione monovalenti e privi di ambiguità intorno a una forte struttura centrale da cui s'allontana per linee radiali, le stesse poi utilizzate per la riconversione.

È una pseudo-complessità che non ammette l'errore, pur assolvendo l'autore che se ne pente (una sorta di doppia condanna). È allergica al rumore; esalta la fluidità, lo scorrere regolare delle parole entro strutture concettuali e sintattiche predeterminate. Non ama gli eventi che interferiscono nello sviluppo del discorso.

Ha un'etica della precisione e una rigida linea genetica: non possiede solo un DNA ma è anche fortemente portata a ripetersi tal quale in ogni sua forma; idealmente porterebbe a paragrafi clonati. Al limite l'evento non linguistico può essere avvertito solo come disturbo, come un virus entrato nella struttura della programmazione, elemento di difficoltà *amministrativa*. La lingua di molti linguisti del secolo scorso e didattologi di quello nuovo è un "disco protetto" dal contatto col tempo, che è invece grande seminatore di nuovo, cioè (anche) di disordine.

È la lingua mai di fatto parlata che avverte i suoi dettati come informazioni e che dunque “sente” l'esterno come spazio neutro, campo inintenzionale all'espansione dei contenuti che le appartengono. Si svolge perciò nella nota struttura emittente-mezzo-ricevente come se dovesse mandar per il mondo solo semplici informazioni e non anche e soprattutto delle interpretazioni. È una lingua senza fini ma con delle ben precise funzioni (Jakobson). È sostanzialmente amministrativa anche perché, disconoscendo la storia e la sua ipercomplessità, riconosce solo la frazione governabile presente.

6.2 Le lingue nella stagione della Grande Migrazione, dell'ipercomplessità e dell'ipersistema

Negli ultimi tempi solo i centri di controllo del sistema economico e di quello - strettamente collegato - dell'informazione hanno proseguito sulla strada dell'integrazione culturale come miscuglio indifferenziato, giustificazione ideologica dell'importazione di quello che Marx chiamava “esercito industriale di riserva”. Il quadro risultante all'osservazione culturale e politica disinteressata ha invece visto prevalere i fattori di disarticolazione, in alcuni casi pervenuti a determinare tensioni o veri e propri conflitti etnici e/o razziali.

In questo inizio di millennio gli uomini, proprio mentre si riconoscono (purtroppo solo in teoria) ugualmente titolari di diritti, si scoprono, in teoria e in pratica, sempre più drammaticamente disuguali. Si scoprono però anche differenti, diversi e orgogliosi di esserlo, in un mondo al plurale nascosto sotto la crosta mediatica e che è il mondo delle differenze e delle diversità. Anzi, che non è un mondo ma tanti mondi.

Rivivrà, ma questa volta forse in positivo, la storia di Babele. La lingua inglese e l'informatica possono favorire il passaggio di informazioni all'apparenza neutre e culture-free, ma non basteranno per la comunicazione, che è qualcosa di ben più profondo. Il “sistema” sistema sembra non regger più le dimensioni globali che ha assunto ed hanno inizio processi non di semplice ristrutturazione ma di vera e propria mutazione: il Sistema diventa *Ipersistema* o sistema ipercomplesso. La lingua che connette egemonicamente un sistema non può essere la stessa cosa di quella che ambisce (o comunque sarà impiegata) ad assicurare un minimo di comunicazione entro un ipersistema. La lingua dell'impero dell'Ovest perderà forza e si affermeranno le lingue degli imperi d'Oriente. Tornerà l'ora della (felice) pluralità delle lingue.

7. Mondo della vita linguistica e formazione di una costellazione interiore

Siamo in un mondo che è una sedimentazione e una espansione, una implosione e una esplosione, un continuo finire e rinascere di mondi: mondo naturale, spirituale, virtuale etc. Tutti compresi entro un qualche orizzonte ma in apparenza non vi è un orizzonte degli orizzonti e il centro è plurale e variabile. Il mondo al cui vissuto noi educiamo insegnando la lingua non è di per sé un cosmo, cioè una unità ideale generata dal pensiero; è additabile come l'orizzonte del vissuto, la grande parentesi che contiene la sostanza e la cifra di tutte le nostre percezioni, di tutti i passaggi entro di esso. È l'Intero, il mondo vivente nella sua complessità, nella sua originaria infinita

ricchezza. Non è il videogame anche se il videogame ne è frammento, pezzo staccato, scheggia dispersa e disperdente che può determinare aintenzionalità.

A questo mondo della vita dobbiamo prestare e insegnare a prestare attenzione (continuum di atti) pura, possibilmente libera da orizzonti linguistici spuri e pre-concetti che allontanino dalla sua pur lontanissima “realità originaria”. Husserl individua il MDV ne “il mondo che si dà *realmente* nella percezione, esperito ed esperibile” dove l’espressione “realmente” non ha nulla di metafisico o ipostatizzante ma significa solo “presente” entro l’orizzonte linguistico degli eventi con cui abbiamo relazioni producenti percezione. È il mondo cui ci troviamo di fronte in quanto insieme di tutte le “realtà” (accesso frazionario), evidenti e inevidenti che siano dal punto di costituzione della lingua posseduta. È il mondo come datum (dato a), linea di confine che racchiude la materia indefinibile ma in parte additabile e raccontabile di tutte le intuizioni e di tutte le fantasie pre-comprenditive e pre-costitutive. È un mondo grande e da soli ci si disperde di sicuro; ma senza istituzioni di collegamento alle trame dello spirito (una lingua) ci si può disperdere (smarrire radici e intenzionalità autentiche) anche vivendo con altri.

È infatti anche istituzione necessaria nell’approccio a un mondo *pre-liminare*: il mondo di prima della soglia dell’esperienza evoluta e linguisticamente matura, di prima di ogni forma di sapere disciplinare, di ogni quadro della realtà elaborato dalle scienze. Altrimenti non vi sarebbe “dato” ad alcuno: non si aprirebbe mai spazio all’area in cui hanno inizio e luogo le operazioni relazionali e cognitive.

Le varie discipline ne disegneranno un quadro con le proprie categorie, i propri nessi, le proprie funzioni, lo interpreteranno e interpretandolo lo renderanno altro, ne faranno un *novum* (Mancini). Ma è essenziale che l’educazione alla lingua (es. quell’attività cardinale che è il raccontare storie), pur evocando un altro mondo, rispetti e anzi porti a evidenza quello originario, che gli universi di n.mo ordine siano gravitanti intorno al primo, siano percepiti dai giovani come evoluzione di questo. Altrimenti –senza il nesso delle storie– si sentiranno negati e si allontaneranno da noi, si perderanno.

Abbiamo tutti bisogno di pensare che il mondo-della-vita abbia avuto inizio *prima* e permanga tale oltre di tale disegno, sia ancor originalmente offerto all’esser vissuto da noi; che non sia solo dato da noi ma dato a noi. Perché ogni lingua interpreta secondo proprie categorie, nella propria tradizione e struttura teoretica ma fa riferimento a qualcosa che non è riducibile alla lingua stessa. O almeno così abbiamo bisogno di pensare. Anche se quel primum è destinato all’inaccessibilità.

Il mondo-della-vita linguistica è *pre-liminare* e *post-liminare* anche in quanto conserva sempre un fondo di resistenza all’analisi, non è oggetto del tutto esplicitabile e delimitabile di scomposizione nei suoi elementi costitutivi secondo un disegno pre-ordinato al mondo-della-vita stesso. La lingua come puro oggetto scientifico è un puro nulla, un congegno insensato, al massimo oggetto di gioco. La lingua con il mondo e la sua storia è tutto, è essenza ove l’Intero si è addensato e annuncio dell’Intero a venire.

Dobbiamo dunque con un unico gesto pedagogico additare la lingua e il mondo della vita insieme (Giovannbattista Vico). Permanendo il mondo della vita linguistica in larga parte iper-complesso e inesplacitato, non si può programmare l’evoluzione dell’inserimento del

ragazzo; sin da quando il bambino non parla, *i gesti educativi essenziali (introduttivi, intenzionanti, generativi) sono allora il racconto di storie, l'invito e l'attesa.*

La turris eburnea in cui si potrebbe aver voglia di andar a stare potrà essere altissima, dar l'impressione di far vedere il mondo dall'altrove; ma poggia sul mondo, vi sta, se ne respira l'atmosfera. La rappresentazione e l'esperienza attiva del mondo-della-vita linguistica avvengono *nella vita, sono vita, sono storia* (vita dalle origini).

Il mondo-della-vita linguistica non è rappresentabile (tantomeno dominabile, per fortuna) nella sua interezza: possiamo *prender coscienza* di esso come di un orizzonte entro cui noi ci muoviamo con relativa consapevolezza delle relazioni di campo. Dove prender coscienza non è operazione passiva ma costitutiva (ri-creatrice?) dello stesso mondo. È il limite che contiene la nostra vita e l'attività pedagogica esprime questo limite ma vi traduce in gioco ogni movimento originario possibile che abbia memoria e si distenda intenzionalmente, verso il non-io, l'oltre; non mondi estinti (della morte non c'è esperienza) ma mondi altri.

8. La teoria della lingua come costellazione che si offre ai naviganti

“Sistema” e il termine che cominciai a usare una decina di anni fa (Boselli 1997), “costellazione”, non esistono in natura o nella società; sono concetti elaborati per rendersi ragione di alcune gamme di fenomeni. Non penso però che quella che sto per trattare sia una discussione nominalistica; i nomi sono ben più che la veste delle cose: sono le cose stesse, nella forma in cui esse si mostrano, entro il loro scenario culturale, all'intelligenza dell'uomo. Semmai sono le cose in esilio dalla lingua (o confinate in alcune sue aree, i gerghi) a costituire l'esterno delle parole, ovvero della verità nei termini della sua umana accessibilità.

8.1. *Lingua come costellazione*

È una figura visibile dall'emisfero culturale delle prime narrazioni postmoderne.

Dove il sistema si autopone come realtà cui l'attività consapevole deve approssimarsi fino al rispecchiamento, la concezione della lingua come costellazione (niente a che vedere con l'omonimo concetto di Hjelmslev) si sa come non-ipostasi, ma concetto narrativo, non stabile prodotto dell'attività dello spirito. Una costellazione – *la lingua in atto*, il tutto “und alles” – è l'idea di un insieme linguistico che ha conservato la memoria e guadagnato uno spazio precario ma funzionalmente strutturato di discorsuale rappresentazione (convergenza di massima sullo stesso ordine ideale) e cofinalizzazione (convergenza sinergica sullo stesso fine) che fa debolmente riferimento a sistemi esterni e costituisce una semplice traccia per le microcostellazioni in esso comprese. La datità osservabile di qualsiasi comportamento dell'insieme è conformata, a vari gradi di consapevolezza, dal soggetto osservante.

Una costellazione è non definitiva degli oggetti linguistici che la formano e delle rispettive funzioni e li sostiene nella loro indipendenza: un fenomeno è spiegabile anche attraverso il contesto. Ogni oggetto linguistico è anche qualcosa di differente e di diverso dal campo di appartenenza, che non può essere indispensabile a spiegarlo, a spiegare il suo mistero, anche se può aiutare a comprenderlo. La costellazione è aperta all'Altro dal sistema.

Intendere la lingua come costellazione è sottolinearne la regionalità (inerenza territorialmente circostanziata, fondata sull'apertura alla singolarità e in-tesa all'intenzionalità trascendentale) onde è costituita, apertura all'Intero, non aritmetizzabile e non ingegnerizzabile. È vedervi argomento, soggetto essenzialmente esteso nel in-sè come nel fuori di sè, debolmente connotato da legami transitori di parti, elementi, variabili interdipendenti. È una concezione "naturalmente" amica della divergenza, area entro cui potendo opera narrazioni ispirate a tensioni di conoscenza e d'amore.

Una lingua come costellazione è concepibile come *massa* virtuale e comunque debolissima, una struttura agile di comunicazione e di sintassi (unità attraverso le norme), una forza passiva, delle norme teoriche più o meno codificate e utili alla decisione. Si offre agli infiniti punti di osservazione, ai mille linguaggi dell'universo e instaura essenzialmente un linguaggio ipotetico, paradigmatico, oscillantemente coesivo a una cultura. La lingua come costellazione non si genera da sola e permane finché è presente nei pensieri di altri; è creata da altri e per generare ha bisogno dell'incontro con altre costellazioni. Il dispositivo fenomenico incide nel dispositivo generativo.

È vocata all'apprendimento.

La lingua come costellazione è generata dalla storia e lo riconosce poichè la storia è storia dello scatenarsi di contraddizioni de-formative e configurative dell'identità.

L'idea di costellazione si accompagna con quella di *divergenza*, "postprogrammazione" (progetto debolmente ordinato a fini e prevedente apparati d'interpretazione) e visione generale dei suoi elementi costitutivi. La lingua come costellazione convive con l'idea di conflitto; il conflitto la ravviva. Può essere solo aperta, pensata entro una logica indeterministica, di causalità non lineari e non organicistiche, d'interazione debole.

Una lingua (l'esterno è ricchezza, fonte di vita) si riassetta di continuo e riceve interamente l'energia necessaria al funzionamento; come i sistemi aperti immette correnti di significato anche all'esterno, accetta l'oscillazione della interpretazione e della vettorialità infra e intercostellazionale. Una costellazione è sempre intersoggettuale e soggettualizzante, connette liberamente i soggetti e le rispettive linee di senso secondo il senso regionale.

La lingua si evolve attraverso circuiti d'interazione di varia forza o debolezza.

Non sporca.

È caratterizzata da variabilità e nomadicità delle costellazioni interne. Tende a sopravvivere ampliando il campo fino a farlo coincidere con le proprie possibilità di comprensione e di progetto, qualche volta fino a perdersi.

8. 2. *L'ubi consistam linguisticum*

A noi insegnanti (un ispettore è un insegnante cui vengono attribuiti anche altri compiti) tocca da sempre, indipendentemente dal progetto riformatore del momento, preservare in qualsiasi scenario storico il tesoro della lingua madre per farne dono alle nuove generazioni.

Lo scenario di questo inizio di millennio mostra il rivivere, ma questa volta forse con esito positivo, la storia di Babele. È vero, la lingua inglese e l'informatica dominano il cam-

po, costituiscono il linguaggio egemone, la nuova Koinè. Sentiamo il rumore della lingua imperiale che domina all'esterno della scuola, avvertiamo il rumore crescente seppure ancor lontano degli imperi di questo secolo (Cina e India). Gravano su di noi l'agitazione psicofisica e il contemporaneo sonno della ragione che sembrano spesso prevalere.

Nonostante questo, per questo, penso che l'esperienza educativa vada attuata in larga parte nel silenzio della Biblioteca, con spirito di pace, con un atteggiamento non agitato, con una disposizione interiore di tranquillità, di apertura al nuovo, dove per apertura s'intende ascolto (porger le orecchie dell'anima) e accogliimento (raccogliere presso di sé). È l'idea di Biblioteca e di Scuola come *asili*, luoghi protetti dalle circostanti terre, quelle della peste mediatica ove lo scritto cede terreno al parlato, ma al parlato seriale, anonimo, abbreviato, semplificato, a una lingua SMS da cervelli in fibrillazione. Le pratiche del comunicare - ricordano i programmi scolastici francesi - alimentano grandi trasferimenti di informazione, ma se povere spiritualmente non basteranno per la comunicazione, che è qualcosa di ben più profondo.

Mi sembra di poter constatare alcuni tratti costitutivi del profilo pedagogico della odierna questione linguistica.

- Lo schema emittente-mezzo-ricevente viene usato per la sopravvivenza economica e dunque deve pur essere applicato. Per chi avverte di aver bisogno anche di quella spirituale sorge e va in qualche modo incoraggiato il bisogno d'altro.

- La lingua prostituita, anatomizzata, rimontata nelle scuole come fosse un meccano viene riconosciuta come lingua morta. Si cerca qualcosa di vivo, un'idea di lingua come quella di Giovanni Gentile: lingua come *corpo vivente*, o come quella di Martin Heidegger, il quale vi ravvisava la *casa dell'essere*, la dimora in cui più autenticamente abita l'uomo. Solo ciò che vive aiuta la vita.

- Si ricomincia a capire che la lingua non è solo un mezzo e uno strumento: come Dante ci ha mostrato, è essenzialmente *luce e suono*, è scaturigine del Tutto, struttura della soggettualità trascendentale.

- Coordina lo scatenarsi dei significati tra chi parla e chi ascolta e, qualche volta, il loro incontro entro un orizzonte comune di cui essa è parte essenziale

- Si comprende che ogni dire autentico è anche un con-dire; dire insieme a chi ascolta o legge.

- Quel che si dice dipende sempre dall'interlocutore immediato ma anche dalla catena di tutti coloro, presenti o assenti, vivi o defunti, che hanno in qualche modo interloquuto con l'autore nominale del discorso. In ogni parola c'è l'eco di tutte le parole.

Inoltre si ricomincia a capire che la lingua vera, quella della terra natia:

- è rivoluzionaria perché non s'identifica con il mondo ma lo trasforma, lo ri-crea,
- gioca con lo spazio e il tempo e li reinvesta,
- fortemente posseduta, connette e disconnette le culture e le rinnova.

Studiamo (presente ottativo) la lingua della nostra terra natia come fenomeno costitutivo dei fenomeni, mediazione tra il pensato e il pensabile. Acquisiremo il senso dell'oscurità e della luce, entreremo nel circolo magico di chi ha di autentico da dire. Dal rumore al silenzio e di lì al suono, dalla caligine alla luce piena.

Bibliografia delle fondazioni

Bibbia; Odissea; Divina Commedia

Bibliografia degli sviluppi

G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro* (1916) leggibile in *Opere filosofiche* (a cura di) E. Garin Garzanti, Milano, 1985.

E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* [1913-1928], Einaudi, Torino, 1965.

F. Rosenzweig, *La stella della redenzione* (1919) ed. it. Adelphi, Milano, 1988.

L. Hjelmslev, (1929) *Fondamenti di una teoria del linguaggio* Einaudi, Torino, 1967.

G. Gentile, *Genesi e struttura della società* (1944), letto in *Idem* Mondadori, Milano, 1954.

Berger e Luckmann, (1969) *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino 1972.

M. Heidegger, *Segnavia* (1976) ed. it. Adelphi, Milano, 1986.

H. G. Gadamer, *La ragione nell'età della scienza* (1976), Il Melangolo, Genova, 1982.

G. Temerari, "L'idea dell'uomo in Husserl" in *Pedagogia al limite* a cura di P. Bertolini e M. Dallari, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

N. Filograsso, *Gli obiettivi dell'educazione. Fondamenti epistemologici*, Marsilio, Padova, 1979.

G. Boselli, *Postprogrammazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1991, 1998, 2.a ed. riveduta e ampliata.

F. Frasnedi, *Leggere per Scrivere*, Roma, Editori Riuniti, 1992.

A. Faeti, *Marion a Weimar – L'immaginario nell'età del sospetto*, Milano, Bompiani, 1996.

G. Boselli, *Costellazioni della Pluralità* in "Nel tempo della pluralità" a cura di Duccio Demetrio, La Nuova Italia, Scandicci, 1997.

A. Melucci, "La lettura nell'età dell'informatica" in AAVV *Leggere/Ascoltare* a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Siciliano Editore, Messina, 1998.

M. Pomi, "Il lettore colto", Il Segnalibro, Torino, 2000.

P. Bertolini, *Pedagogia Fenomenologica* Scandicci, La Nuova Italia, 2001.

A. Erbetta, (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, CLUEB, Bologna, 2003.

L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Scandicci, La Nuova Italia 2003.

M. Zambrano, *Chiari del bosco*, Milano, Bruno Mondadori Editore, 2004.

P. Bertolini, *Ad armi pari*, UTET, Torino, 2005.

F. Frasnedi – Y. Martari – C. Panieri, *La lingua per un maestro*, Franco Angeli, Milano 2005

F. Frasnedi – Y. Martari – L. Poli, *La lingua in laboratorio*, Tecnodid, Napoli, 2005

*Il presente scritto proviene dalla revisione del documento *De consolatione bibliothecae Fondazioni teoriche di un progetto per la lettura e l'educazione linguistica* presentato al gruppo dall'Autore agli inizi dei lavori, nel gennaio 2005. Il documento di partenza è stato profondamente rivisto alla luce dell'insegnamento del prof. Frasnedi e per effetto delle discussioni, dei numerosi contributi e delle critiche che vari componenti hanno avanzato nel corso dei lavori.

UN PROLOGO IN TRE STAZIONI, PER COMINCIARE

Fabrizio Frasnè*

**Docente di Linguistica italiana e di Didattica dell'italiano, Università degli Studi di Bologna*

STAZIONE PRIMA: LA LINGUA, IL BOSCO, E UN ESTREMO FERRO DA STIRO

È una cosa da impazzar.

Caro don Pasquale, siamo impazzati anche noi

Nel nostro libro, appare un bel saggio che ci presenta, in modo suggestivo, la lingua come un bosco. La metafora ha il sapore magico delle immagini capaci di raccontare la realtà, ma chi si guardi davvero intorno, oggi, dovrebbe poi aggiungere che quel bosco è bruciato, e ridotto ad un groviglio di tronchi stecchiti, sterpi, e cespugli secchi; un po' come l'arbusto dal quale Dante strappò il ramo, e udì la protesta di Pier delle Vigne.

La lingua nella scuola, innanzitutto, è ridotta così: la lingua che vivacchia stentata nella nostra cultura dell'istruzione e della formazione; ma la sorella maggiore, nella quale si dicono le nostre vite, non è in stato migliore. Perché la lingua è nella vita e come la vita: e quando la vita langue, la lingua appassisce con lei.

Il bosco, vediamo intanto, è un mondo vivo appunto, rigoglioso e polimorfo: un territorio pieno di sorprese, da attraversare con curiosità, da esplorare, da vivere come un'avventura, avvertendo anche, in certi anfratti, il brivido sottile della paura; è insomma un luogo fatto per la vita, per la vita che ama vivere con e dentro di lui. Un ecosistema vivente, direbbero le parole della scienza.

Ma i boschi, oggi, non interessano a nessuno, a *quasi* nessuno. Perché siamo impazziti; e anche impazzati, se vogliamo dirlo con il caro Don Pasquale: non priviamoci del piacere di resuscitare, ricordando quel buon vecchio gabbato, una parola in agonia.

Perché ci troviamo, infatti, del tutto smarriti nell'insensatezza, così sperduti da non accorgerci neppure di non avere più alcuna bussola; impazziti e impazzati, dunque, in modo che:

La *chance* diviene uno scopo ineludibile, cui sottomettersi senza resistenze. Il criterio della massima produttività viene esteso a ciò che balena specificamente nella preponderante esperienza del non-lavoro. Il tempo in eccesso prende la forma dell'*urgenza*, della *tempestività*, della *perdita*:

urgenza di nulla, tempestività dell'esser tempestivi, perdita di sé. L'alacre acquiescenza dell'opportunista rovescia la virtuale contesa sul tempo nell'esibizione di un universale *tempismo*.¹

¹ Virno 2002, p. 40. Il corsivo è d'autore, il grassetto è mio.

E non cito parole di un guru indiano, nè di Epicuro o Seneca, nè di Lao Tze; non di Montaigne o di Leopardi, anche se tutti costoro ne hanno dette di simili. Colgo il passo da un insigne filosofo del linguaggio per nulla in sospetto di crisi mistiche.

Nel primo mistero doloroso si contempla...

Ieri sera, cercando un programma che non trovavo, sono approdato a un austero canale, di quelli tematici che trasmettono documentari serissimi, e ho sgranato gli occhi; non capivo: su una parete liscia ed erta, da sesto grado, per capirci, un alpinista, di quelli in braghe corte, saliva portando legata alla schiena una cosa che aveva l'apparenza di un piccolo asse da stiro. Guardando meglio, ad occhiali inforcati, ho visto infatti che gli penzolava da dietro anche un oggetto che aveva la forma di un ferro, ugualmente da stiro. Nell'inquadratura successiva, infatti, l'alpinista in braghine stirava un suo bucato sulla cima di un'erta vetta; tutto orgoglioso, suppongo. Ho rinunciato a proseguire nella mia ricerca finchè non mi è stato dato di sapere che ero capitato su un documentario dedicato agli sport estremi, e che quello in questione porta il nome suggestivo di *iron-extreme* (ferro da stiro estremo, se ben intendo). Nel frattempo mi è stato dato di vedere anche un virtuoso che stirava mentre scendeva col parapendio, con tutti gli attrezzi del caso. Uno sport adatto, ho pensato, alla mia stiratrice (in fino, dice lei), tanto perfida nell'umano quanto perfezionista col suo strumento.

In un mondo dove si stira il bucato sulla cima del Sassolungo, ho pensato, e l'ultimo fazzoletto lo si ripassa buttandosi con un parapendio dalla vetta medesima, come posso insegnare a esplorare la lingua al modo di chi percorra un avventuroso sentiero nel bosco?

STAZIONE SECONDA: IL SECCO E L'UMIDO

Non più di fiori...

Nel secondo mistero doloroso si contempla la desertificazione del mondo, ovvero il bosco tramutato in sterpeto, o, per esser più moderni, in foresta di pali e di antenne. La distinzione antica fra secco e umido si conserva infatti soltanto nei criteri della raccolta dei rifiuti di Venezia; dove, appunto, il sacchetto delle cose secche va tenuto rigorosamente separato da quello delle cose umide. Almeno in laguna, viene da dire, l'umido dà ancora segni di vita.

Nel bosco, infatti, il secco e l'umido sono le due facce della vita, e vivono l'uno nell'altro, e l'uno dell'altro. Domenico Starnone, in una delle sue storie dedicate alla scuola, e che non riesco più a trovare, raccontava di come, se anche un'insegnante un po' figlia dei fiori si ponesse in testa di portare in classe una bella piantina, nel suo rigoglio vitale di fiori e di frutti, la creatura, dopo alcuni minuti di esposizione all'ecosistema scolastico, appassirebbe; finirebbe dunque inevitabilmente, a Venezia, nel sacchetto del secco.

L'umido, insomma, quello sano, quello che vive nel secco e col secco, sta scomparendo dall'orizzonte del mondo e, nella dimensione culturale del sapere condiviso, vive una

penosa agonia; sopravvive rigoglioso solo in certe isole beate, lontane dalla scuola quanto il sapere scolastico da ogni barlume di verità.

Vive, invece, al suo posto, un umido insano, insano perché privato di un ecosistema di riferimento: quello dello sballo, delle estasi a buon mercato, dei ferri da stiro sulle cime dei monti. Così isolato, l'umido fa paura.

Anche i greci avevano paura dell'umido, del quale però veneravano la forza; e gli avevano dato il nome divino di Dioniso: il furore, dell'uomo e del mare; la bava, dei cavalli imbizzarriti e dell'ira; l'ebbrezza, del vino e della passione. Ma sapevano anche che l'umido inafferrabile, che sfugge al conteggio e rilutta all'ordine, è una componente della vita, e l'alimento delle sue conquiste più alte: il ritmo, la musica, la poesia, la passione.

Il secco della lingua è scheletro forte e robusto, ma è fatto per sostenerne la vita, nello splendido germogliare e fiorire umido delle sue forme e delle sue pratiche². Come insegneremo la lingua nella scuola desertificata del secco? Un viaggio fra gli sterpi di un bosco divorato dal fuoco? Fra i pali di cemento e d'acciaio della ripetizione e della stereotipia? Recitando, come facciamo, il *Padrenostro* del *dacci oggi la nostra verifica quotidiana*?

L'idolo della misurabilità

In Italia 340,...100 in India, in Turchia 91, ma in Ispagna son già 1003.

Veneriamo, infatti, un nuovo idolo, al quale sacrificiamo ogni giorno il rigoglio della vita: l'idolo del secco, appunto, ovvero il falso dio della misurabilità. Al dio della vita, esuberante ma inafferrabile, preferiamo l'agnello d'oro che offre ai suoi adepti sicurezza. Ma non calcoliamo il prezzo: il sistema di misura che egli c'impone, infatti, essendo incommensurabile con le dinamiche del vivente, nel pretendere di misurarlo, sempre e comunque, lo uccide. La nostra stessa produttività ne esce umiliata e offesa, almeno se produciamo conoscenza, e non noccioline, mandorle tostate o piselli in scatola. Ma la mortificazione veramente letale è quella dei nostri allievi, quando la pretesa di valutazione sostituisce la didattica. Ciò che veramente importa, infatti, nella crescita intellettuale, linguistica ed etica di ciascuno, non si può misurare: si mostra, semplicemente, irriducibile a numero, nell'evidenza analogica di una capacità di comprensione di sé stessi e del mondo che cresce così come una pianta restituisce la cura che ha ricevuto fiorendo.

Un primo approdo: parlare la vita

Questo è un nodo aggrovigliato, questo è un gruppo rintrecciato.

La lingua, in barba ai calcoli, vive della nostra vita, mentre noi viviamo della sua, in un indistricabile intreccio, e con noi cresce e fiorisce. Noi parliamo le nostre vite, e la

² Anche la parte più secca dello scheletro convive con l'umido, anche nella dimensione della grammaticalità. Cfr. Prandi, 2006.

lingua vive del nostro parlare la vita, così come le nostre vite vivono della vita della lingua e delle lingue che parliamo. Questa piccola, basilare, incontrovertibile verità è il quadro assente dalla comune enciclopedia, e dall'affanno scolastico. Nel mondo della filosofia, è vero, questo *nodo aggrovigliato* viene interpretato in molti modi, per ardui sentieri, ma a noi basta l'enunciazione ingenua per comprendere quanto siamo distanti dal territorio nel quale le lingue e le vite consumano il loro inesauribile intreccio. Anche da questa lontananza stellare, tuttavia, possiamo prendere le mosse: basta infatti uno spiraglio, un barbaglio di luce, per accorgerci di quanto grande e affascinante sia il mondo nel quale si parla vivendo e si vive parlando, nel quale si cresce parlando e si parla crescendo. *La speranza è grammatica. Il mistero del futuro o della libertà...è sintattico*³, lancia Steiner, con coraggio inaudito, alla nostra secchezza rattappata, mentre le professoresse perdonano i sensi, annichilite dal colpo, e i loro allievi spalancano allibiti tutto il bianco degli occhi.

Ciò che veniamo invitati a capire, però, è tanto sconvolgente quanto semplice: affrontare consapevolmente il viaggio dentro le lingue che parliamo, infatti, e i percorsi che intraprendiamo per impararne altre, è parte essenziale e ineludibile della via della nostra crescita come esseri pensanti e parlanti. Imparare a vivere e imparare ad ascoltare e rispondere sono dimensioni dello stesso cammino, e parlano il medesimo linguaggio⁴.

Cominciamo: il brusio, l'esilio, la pasqua

Senza stare mai zitti

Tacete, lasciate che scruti nel ver.

Cominciamo proprio di qui. Viviamo senza stare mai zitti. E il silenzio è difficile: imbarazza, mette paura. È anche prezioso, ma va conquistato; c'è solo la via dell'ascesi che porta a godere del silenzio. Questa osservazione, così semplice, sembrerebbe banale e priva d'interesse, eppure coglie un fondamento non trascurabile del nostro essere animali parlanti. Il nostro bisogno di parlare è pervasivo, insinuante, prepotente, perfino asfissiante. Chi ha percorso la via che porta a godere del silenzio trova insopportabile il cicaleccio che occupa ogni spazio del mondo abitato dagli umani. La tradizione linguistica, soprattutto della linguistica *hard*, o teorica, non ha fatto gran caso di questo brusio linguistico, che è il rumore di fondo delle culture umane. Un linguista insigne⁵, nel tracciare la mappa delle funzioni linguistiche, gli diede un nome dotto: funzione *fatica*. Ciò che conta, disse, in questo caso, è solo il bisogno continuo di controllare l'apertura del canale, anche senza che transiti informazione alcuna. Il suo

³ Steiner, 2004, p. 105.

⁴ Per il contenuto di questo paragrafo, cfr. P. Virno, *Quando il verbo si fa carne: linguaggio e natura umana*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

⁵ Roman Jakobson, naturalmente.

schema ebbe fortuna, anche nella scuola, incredibilmente; anche i gatti dei bidelli lo impararono (forse loro, i gatti, lo capirono anche); ma la funzione fatica fu sempre considerata la cenerentola fra le più titolate sorelle. L'orecchio dei filosofi fu più sottile, e seppe richiamare la nostra attenzione su un dato che pareva così poco suggestivo per le avventure della teoria.

L'incessante rumore di fondo che popola le nostre vite è infatti la prova che le lingue che parliamo non sono uno strumento facoltativo che possiamo usare o non usare per realizzare cose, attuare progetti, ottenere scopi e via così, ma sono il nostro modo specifico di essere nel mondo. Siamo fatti per essere nel mondo parlando. È persino imprecisa la solfa così ripetuta in programmi scolastici e altro: quell'enunciato un poco saccente che ci fa accorti che le lingue sarebbero "strumenti del pensiero". Meglio dire, penso, che ciò che chiamiamo pensiero ha la vocazione della parola, è fatto per venire parlato (anche se, come vedremo, non nasce già parlato). Ma il dato più interessante è forse proprio che il nostro parlare è solo raramente un parlare di pensiero; di norma, e nella stragrande maggioranza delle occasioni, è un parlare per essere, per esserci, per esistere, per affermare la propria presenza. Un parlare ovvio, meccanico, ripetitivo, non riflessivo; un parlare che si fa parlare dall'universo discorsivo nel quale siamo immersi e dal quale acriticamente attingiamo. Un parlare che è come respirare, mangiare e bere, camminare, guardare.

Un parlare che, proprio per questo, non possiamo trascurare. Lingua materna significa il mare del parlare nel quale naturalmente e signorilmente navighiamo (o dovremmo poter navigare, se tutto ha funzionato, nella crescita biologica, culturale, e nel processo formativo). Lingua straniera significa l'avventura di divenire a poco a poco signori di un altro mare navigabile, imparare a respirare l'aria di un altro universo fatto di incessante parlare. Non solo questo, certo, ma questo innanzitutto. E quante più lingue possiamo parlare tanto maggiore è il numero degli universi nei quali possiamo da signori (o aspiranti tali) navigare. Le lingue sono modi di respirare e di vivere insieme: *conversatio*, diceva Girolamo, traducendo il greco *politeuma* di Paolo; luogo comune, direbbe Rocco Ronchi, patria, casa, cemento del vivere insieme. Per questo tacere è difficile, anche se, come vedremo, saper abitare il silenzio è essenziale e irrinunciabile. La *conversatio* che ci fa umani diventa infatti un inferno, se non impariamo a star zitti⁶.

Naufrazi e allegria

Qui ci vuol disinvoltura (Isabella, naufragata in Algeri).

Nel mare della lingua, *naufregar m'è dolce*, si potrebbe dire, come nel leopardiano infinito. La lingua, infatti, è "casa", come e più delle pareti fra le quali abitiamo, delle nostre città, dei paesaggi usuali, di tutto ciò insomma che ci fa sentire *chez nous*, come

⁶ Per il contenuto di questo paragrafo confronta almeno, fra i testi citati in Bibliografia, Virno 2003 e Ronchi 2003.

direbbero i francesi con una espressione che coglie in modo mirabile il sentimento dell'appartenenza; nel senso attivo, dell'appartenere "a", e in quello passivo, del subire l'effetto domestico di ciò che ci circonda. Casa dolce casa, dunque, e amarezza dell'esilio, quando la casa è lontana. E non c'è effetto di esilio più forte che il trovarsi in terra straniera senza sapere la lingua:

*E intanto, in quel vuoto, un gran rumore, sentivo. Tutto un tuonare di chiacchiere. Ma non distinguevo le parole. Mi sentivo tagliato fuori. All'estero, tale e quale. E senza sapere la lingua.*⁷

Lo sviluppo linguistico raggiunge un suo primo scopo quando, come parlanti, avvertiamo l'effetto casa (ancora meglio se è disponibile una seconda casa, come quella del mare o dei monti). L'esilio peggiore è infatti quello degli esiliati in casa propria, quando si avverte l'insopportabile cruccio di abitare in *Casa d'altri*⁸. Ma questo non è tutto, è solo la base, il fondamento. Che l'inizio, appunto, non sia l'esilio (si può crescere, tuttavia, anche così; anche meravigliosamente; ma è l'eccezione).

Sentire e amare il tepore di casa, tuttavia, non è che un provvisorio traguardo. Non basta; occorre un'allegria che spinga a partire, a cercare altre case nel mondo, sfidando la durezza dell'attraversare la soglia, che sempre porta con sé l'odore dell'esilio. E occorre uscire in molti modi, e per viaggi diversi.

Che cosa vuol dire, infatti, che una lingua è una casa? Parlare – esistere cioè – senza sforzo o imbarazzo, quando gli enunciati e i discorsi affiorano alle labbra da soli, e il repertorio del dire ci precede, fornendoci naturalmente i modelli, nel garbo di sensi usuali, che non hanno bisogno di essere neppure pensati. Una prima e insostituibile *disinvoltura*, insomma, che ci rassicura e ci premia ad ogni apertura di bocca. Un orizzonte di significati familiari, anche nel caso che non ci paiano condivisibili, fra i quali la navigazione è sicura.

La lingua, infatti, è il tesoro di una cultura, e il nostro parlare incessante non è che il ripetere i consolidati orizzonti della cultura cui apparteniamo. Ma allora, se nella casa nella quale abitiamo si sta così bene, perché, e per dove occorre partire? E che cos'è l'allegria che ci mette in moto?

Altrove

Convien partir, o miei compagni d'arme...

Perché, dunque, l'avventura dell'altrove? E quali altrove ci chiamano? I viaggi essenziali sono due, e ciascuno dei due può, e in un certo senso deve, moltiplicarsi a rigiera, in un ventaglio che proietta i suoi raggi nella dimensione dell'infinito.

L'altrove più semplice da pensare, e che dunque viene in mente per primo, è l'esilio verso altri paesaggi: paesaggi geografici, intanto, che ci colpiscono per la loro aria non

⁷ E. Tadini, *La Tempesta*, Torino, Einaudi, 1993, pag. 6.

⁸ Il titolo del più famoso racconto di Silvio D'Arzo.

familiare. Pensiamo a un viaggio in aereo, e cogliamo dal finestrino i momenti dell'atterraggio in terra straniera (meglio se molto straniera), e quello del ritorno a casa. Quando stiamo per raggiungere la meta, la visione aerea del paesaggio ci avverte subito che siamo lontani da casa, e ci punge allora l'ansia dell'estraneità. Quando rientriamo, l'aria familiare si fa sentire, parallelamente, ritrovando la fisionomia dei nostri campi, delle nostre colline, delle nostre montagne: riceviamo così l'annuncio della dolcezza del ritorno. Appena scesi dall'aereo, poi, ci coglie bruscamente la sensazione di un altro tipo di estraneità; il paesaggio, ora, è innanzitutto sonoro. Annaspiamo in un mare di suoni che il nostro orecchio non riconosce, e, soprattutto, il concerto non apre alcun orizzonte di senso: siamo immersi in un caos discorsivo di voci sovrapposte, e percepiamo il brusio come rumore, musica. Se poi il nostro viaggio è un vero viaggio, incontreremo anche la dimensione finale e riassuntiva di ogni paesaggio, l'orizzonte che viene sinteticamente riassunto dalla parola cultura, e coglieremo così la dimensione più radicale e definitiva del non essere a casa.

Paesaggi geografici, linguistici e culturali, dunque. Il primo altrove verso il quale siamo chiamati a viaggiare. Qual è dunque il senso di questo viaggiare? Si può dire in molti modi, ma il più semplice e sintetico sta nella voce che suggerisce che siamo chiamati a diventare cittadini del mondo, che l'aria di casa non basta per essere autenticamente uomini che appartengono alla loro storia. Nessuno di noi, naturalmente, riuscirà ad abitare tutti i paesaggi del mondo, a parlarne tutte le lingue, ad assimilare il modo in cui tutte le culture del pianeta filtrano e danno senso alla vita. Ma qualche autentico viaggio è condizione imprescindibile per capire qualcosa del mondo, e quelli che potremo fare costituiranno il paradigma di ogni ulteriore esperienza possibile. Questo, oggi, credo, è il contesto di senso nel quale il processo formativo dovrebbe scortarci verso il plurilinguismo. Siamo chiamati, infatti, ad essere poliglotti, e nel senso più totale, dove cioè poliglotti significa anche capaci di avvertire il sapore delle culture alle quali ci avviciniamo apprendendone la lingua, e, attraverso questa esperienza, esperti anche nell'esplorare paesaggi culturali lontani da quelli che siamo davvero riusciti a raggiungere.

In questo campo, ci occorrono creatività e invenzione, perché i processi formativi consolidati nella nostra prassi scolastica e universitaria non sono in grado di aprire davvero un orizzonte così vasto: la sfida delle glottodidattiche del futuro, per esempio, penso sia l'invenzione di percorsi capaci di favorire l'apprendimento simultaneo di più lingue. E non solo in una prospettiva strumentale - per scopi specifici, come ora si dice - ma in modo che il percorso formativo contempli, come esempio efficace, almeno un affondo linguistico culturale quanto più possibile autentico e pieno. La ricetta ideale? Il perfetto agio nell'ambito della lingua madre, ovviamente, e il possesso della lingua veicolare. Controllare poi, più o meno, almeno nella dimensione della competenza passiva, tutte le lingue principali del proprio orizzonte di appartenenza, e parlarne almeno due, di differente famiglia (per noi, italiani e occidentali, per esempio, una lingua romanza e una lingua germanica), e, nello stesso tempo, avvicinarsi a una lingua di ceppo differente e alle culture di pertinenza (arabo, cinese, giapponese, etc.). È una

sfida, non c'è dubbio, ma sono assolutamente certo che sia una sfida che si può accettare e combattere.

Cittadini del mondo, infatti, o replicanti. Non credo ci sia alternativa. E cittadini del mondo significa, soprattutto, cittadini capaci di reinventare la cittadinanza del mondo. Come ci racconta il prossimo viaggio⁹.

Ancora altrove, per altra via: cambiare discorso

Come un baleno rapido, la sorte mia cangiò.

Cambiare casa non significa solo partire, e fare i bagagli non sempre conduce nella dimensione dell'esilio. L'atmosfera familiare, il sentirsi a proprio agio, la sicurezza delle abitudini, il consolidarsi di uno stile di vita possono infatti generare *stanchezza e noia*, per esprimerci con una voce nota e familiare ai nostri corsi di studio. Oppure accade che le vicende del vivere, non sempre benigne, almeno ad una prima lettura, ci costringano a cambiare casa, stile, abitudini, anche contro la nostra volontà. O ancora può succedere, lo sappiamo bene, di trovarci in situazione di emergenza: ci sentiamo, in tali frangenti, come in trappola, ci manca il fiato, siamo disperati. L'unica salvezza, allora, è la capacità di trovare la soluzione apparentemente impossibile, e l'energia di un gesto che abbia il potere di provocare un mutamento.

Ad una diversa latitudine, la storia ci insegna che norme, istituzioni, strutture della vita comune e civile vengano avvertite come obsolete, subiscano pressioni, si rivelino inadeguate o sorpassate. Anche in tutti questi casi, dunque, occorre trovare la via per cambiare; o sapere misurarsi con i mutamenti, magari violenti, che avvengono anche senza chiedere il nostro permesso.

Tutte questi sono casi tipici del vivere, e li abbiamo evocati come figure capaci di illustrare viaggi e partenze che non avvengono alla volta di nuovi paesaggi, ma hanno in comune la costante della necessità di cambiare le coordinate del nostro vivere, anche senza valigie e mezzi di trasporto. Cambiare per vivere meglio, cambiare per riuscire a continuare a vivere, cambiare per trasformare in vantaggio l'avversa fortuna. La lingua, già un po' creola, che oggi parliamo, evocherebbe, per ragionare di questo, espressioni del nostro veicolare esperanto quali: *brain storming*, *problem solving*, e così via.

Per noi, esseri viventi parlanti, insomma, cambiare casa significa sempre anche ***cambiare discorso***: mutare vita e orizzonti, cioè, è sempre anche cambiare linguaggio, secondo l'intreccio fra lingua e vita cui prima abbiamo alluso: uscire dai discorsi consueti e rassicuranti per inventarne altri; non importa qui troppo se per piacere o per necessità. Secondo una prospettiva radicale, ma non per questo meno vera, occorre imparare davvero a parlare con la nostra vera voce, e capire che non basta, per vivere, farsi parlare dalla parola infinitamente parlata e ripetuta che ci fa da alveo. Bisogna insomma saper uscire dalla rassicurante stereotipia, perché se la ripetizione consola, essa può anche provocare l'asfissia.

⁹ Per il contenuto di questo paragrafo, cfr. Solé 2000.

C'è una parola che sa dire questo modo di avventura verso l'altrove, e proprio lei stiamo cercando di evocare e ridefinire, visto che si tratta di una parola malata e abusata (di questo ci occuperemo fra breve). La parola che qui ci serve è **creatività**.

È proprio una parola "magica", perché esprime i modi attraverso i quali la nostra mente diviene capace di produrre il nuovo, a partire dai panorami consueti del vivere e dell'agire; del vivere e dell'agire nella dimensione discorsiva.

Se a noi uomini sia data la possibilità di creare, davvero non sappiamo. Secondo la lezione di Steiner, ancora una volta, siamo comunque vocati a inseguire, senza mai eguagliarne il potere, il gesto creatore, nella libertà che ha il suo territorio privilegiato nell'arte. Ma sappiamo innovare; siamo adatti, cioè, a ri-creare, e questa è la facoltà che ci fa viventi spalancati sulla vita e su tutte le sue potenzialità, viventi capaci di una continua pasqua del vivere, di risorgere vivendo.

E ogni rinascita, come ormai dovremmo sapere, significa anche **cambiare discorso**. La crescita e lo sviluppo linguistico, dunque, sono sempre anche un viaggio verso quell'altrove che è il non detto, il non già detto, il discorso che germoglia come nuovo dal calderone discorsivo che noi, come le streghe di Macbeth e come gli alchimisti, rimischiamo senza fine per trarne la novità finale, capace davvero di trasfigurare la vita.

Questo è il senso del nostro frequentare la poesia, e, con essa, le cattedrali discorsive che esprimono l'annaspo umano nel tessere la tela dell'**inaudito**, nello scoprire la faccia straniera di ciò che pareva familiare, nell'inseguire il senso di ciò che ci accompagna come ovvio, ma che non rivela perciò il proprio segreto.

È questo, ancora, il senso del nostro frequentare la retorica, che, fin dall'alba della nostra civiltà, rincorre, per descriverlo, il potere del linguaggio di mutare a suo piacere di connotati del mondo.

Senza la poesia, senza la letteratura, senza la filosofia, senza la critica, senza la retorica non si dà sviluppo, non si dà crescita, non si dà formazione. Si impara infatti a vivere la propria esistenza discorsiva solo se si conosce l'altrove del dire che incessantemente si inventa e si fa, del dire che interroga il dire, del dire che smaschera la naturalità dell'ovvio e del ripetuto¹⁰.

Il centro inaggrabile: navigare nel caos

È la fede degli amanti come l'araba fenice... Noli me tangere.

Conquistare le parole: un primo riscatto

Nessun dorma...

Le parole dell'ovvietà s'imparano da sole, e s'imparano subito: sono sempre, in un certo senso, già imparate. Ci sono invece parole che divengono disponibili solo attraverso un'avventura di conquista: un aspetto rilevante della crescita linguistica è appunto quello della conquista delle parole che non s'imparano da sole.

¹⁰ Per il contenuto di questo paragrafo, cfr Koestler 1975, Bateson 1976, Steiner 2003.

Dalle labbra rosee e tenere di madre Leonora...seppi tante parole nuove e belle che nei primi tempi, a furia di stare attenta per acchiapparle, mi girava la testa e mi mancava il fiato... Le credenze di madre Leonora erano piene di libri. E quei libri erano pieni di tutte quelle parole e storie che madre Leonora mi insegnava. Chissà se li avrei letti tutti?¹¹

Noi conosciamo benissimo il potere di riscatto del denaro; sappiamo che la maggiore disponibilità di mezzi rende raggiungibile ciò che era agognato e lontano. Il nostro interesse per il mondo delle parole, invece, non è altrettanto spontaneo. Eppure, conquistare il lessico che non ci viene incontro da solo, parole dotte, parole rare, parole che alludono a esperienze non note, a saperi sofisticati, a consapevolezze faticosamente conquistate, è un riscatto non minore. Certo, si tratta di scegliere.

Questo è appunto il nodo: avere la possibilità di scegliere di che cosa si vuole vivere. Alla scuola e all'università spetta, allora, proprio spalancare l'opportunità che si offre alla scelta. E ciò significa far capire che razza di conquista sia quella che si raggiunge esplorando con fatica il mondo delle parole che dicono le esperienze e i saperi umani, in modo che, avendo cominciato a capire, l'allievo possa consapevolmente prendere o lasciare. Il lavoro è entusiasmante, per chi sa apprezzarne il fascino. Non lasciare che le parole scorrano secondo un'ingannevole impressione di ovvietà, non lasciare che l'effetto di lontananza ed estraneità vinca la partita; ma afferrare al volo la parola che inganna, perché vorrebbe scorrere via; ma non darla vinta all'effetto di estraneità. Quando si conversa, quando si studia, quando si legge, si apre il territorio sterminato degli orizzonti da aprire: le parole che si incontrano sono soglie di mondi, indici di saperi, tracce di saggezze; sono memoria di secoli di pensiero, tracce di sentieri e di viaggi che le nostre culture hanno percorso per dare un fondamento a sé stesse. Galleggiano nel caos, come indici capaci di guidare nell'abisso vorticoso del mondo discorsivo. Ma attenzione: guai a volerle afferrare. In mano resta solo polvere. Vanno trattate con tatto, con garbo, e seguite con pazienza e curiosità cortese.

Che si tratti di lingua materna o lingue straniere, la prospettiva non cambia, e, se è differente il dosaggio delle difficoltà, non cambia invece la ricchezza delle opportunità.

Può capitare, per esempio, di partire da una fotografia, per disegno o per caso: ecco un monaco, allora, di terre e culture lontane (ma il lontano, oggi, non è mai veramente lontano) assorto in posizione yoga. Che cosa sta facendo? Che nome ha l'attitudine che vediamo, e quale senso? Spunterà, non c'è dubbio, dalla nostra conversazione, la parola *meditazione*. Siamo sicuri di capire davvero, quando udiamo una parola così? Tutti, infatti, giureremmo di avere capito, e ci sentiamo subito pronti a procedere oltre senza indugi. Ma il buon maestro si ferma, e invita a indagare. Sarà contento soltanto quando i suoi uditori avranno cominciato a individuare i percorsi di senso che la parola ha percorso nella sua storia, ed in quella delle culture umane, e avranno cominciato a ragionare su ciò che resta, di tali avventure, nella lingua che abbiamo sulle labbra. Quello che sta facendo il monaco che vediamo nella foto è la stessa cosa che intendiamo noi, quando

¹¹ Goliarda Sapienza, *L'arte della gioia*, Stampa alternativa, Roma, 2006, pag. 27.

usiamo il verbo meditare o la parola meditazione? E quando i padri della Chiesa parlavano, nei primi secoli cristiani, di *meditatio*, alludevano a qualcosa di simile a quello che fa il monaco buddista o a quello che intendiamo noi? Ecco che così, ragionando sugli usi della parola, spalanchiamo mondi di senso, e comprendiamo come le parole siano vettori capaci di introdurci agli universi culturali nei quali hanno avuto un ruolo. Lingua è cultura, e le culture sono costellazioni discorsive. Anche i falsi amici, le parole straniere che assomigliano alle nostre, sono casi interessanti per comprendere la relazione fra il lessico e i mondi nei quali i termini lessicali hanno avuto un ruolo: poniamo di incontrare il francese *esprit*, o l'ancora francese *ridicule*. Se interpretassimo tali occorrenze attraverso l'italiano *spirito* o il nostro *ridicolo* non avremmo davvero capito nulla¹².

Liberarsi dalla schiavitù delle parole: un secondo riscatto

Deh, rallentate o barbari le acerbe mie ritorte...

Le parole sono anche pietre, chiodi, gabbie, *ritorte* appunto. Accade quando i discorsi che appartengono a una costellazione culturale ci porgono parole che a quel mondo riconducono; e quando quel mondo, appunto, vorrebbe rinchiuderci nelle sue chiavi di volta proprio attraverso le parole che gli appartengono. Allora la voce lessicale diventa nemica. Assai meglio di noi ha saputo raccontare questo effetto ancora Goliarda Sapienza, che abbiamo già chiamato in causa nel paragrafo precedente, perché la sua *Arte della gioia* contiene anche una storia del rapporto della protagonista con le parole, e perché tale storia richiama una vera e propria filosofia del linguaggio:

Il male sta nelle parole che la tradizione ha voluto assolute, nei significati snaturati che le parole continuano a rivestire. Mentiva la parola amore, esattamente come la parola morte. Mentivano molte parole, mentivano quasi tutte...

Imparai a leggere i libri in un altro modo. Man mano che incontravo una certa parola, un certo oggetto li tiravo fuori dal loro contesto e li analizzavo per vedere se si potevano usare nel "mio" contesto.¹³

Ribellarsi a ciò che le parole suggeriscono significa allora rifiutare il mondo che con quelle parole parla, e ritroviamo così sia il legame fra lessico e cultura, sia la nostra capacità creativa di **cambiare discorso**, di liberarci cioè dalle parole che vorrebbero incatenarci a comportamenti che rifiutiamo. I discorsi immersi nei quali viviamo non sono mai delle *verità*, anche se nella storia culturale cui apparteniamo sono stati recepiti come tali; e, come protagonisti della storia, noi non possiamo e non dobbiamo accettare acriticamente di appartenere a quei discorsi e alle parole che ne sono il simbolo. Dobbiamo, lo abbiamo visto, potere e sapere cambiare discorso, e assegnare così nuo-

¹² Per il contenuto di questo paragrafo, cfr. soprattutto Morin 1993.

¹³ G. Sapienza, *op. cit.* pag. 151.

vi significati alle parole e/o inventarne di nuove. La rinegoziazione dei significati è la regola, nella storia delle lingue; l'invenzione il caso estremo dettato dall'urgenza del distinguere e dalla necessità di difendersi dall'ambiguità che la negoziazione sul terreno dei significati reca sempre con sé.

Il concertato discorsivo

Un vortice nel mio cervello.

La parola “concertato” appartiene al mondo del melodramma, e dice il momento nel quale tutti i protagonisti della storia cantano insieme, mescolando così, in modo inestricabile, le loro vite e i loro discorsi, le loro passioni e le loro ragioni. Ogni voce proviene da una solitudine, e porta un discorso che è fatto di passione e ragione; nel momento chiave del dramma ecco che tutte le voci cantano insieme, pur restando ciascuno solo nel proprio modo di vedere e di vivere la vicenda che tutti coinvolge. Questo modo esclusivo di rappresentare il viluppo delle voci è retaggio specifico del mondo dell'opera: per noi, è metafora parlante del vortice discorsivo, immersi nel quale viviamo. Ciascuno di noi, infatti, “canta” la propria parte in concertati ogni volta diversi, ma, sempre, in qualunque contesto si trovi, non canta da solo. La vita è un perenne trascorrere di concertati discorsivi, nei quali ciascuno di noi, nello stesso tempo, ascolta, parla e risponde. La concertazione delle voci può realizzarsi in molti modi e in altrettanti stili diversi, ma la canzone non cessa mai. Stiamo sempre cantando, e una delle fondamentali intelligenze del vivere è sapere in quale canzone siamo e con chi la stiamo intonando. In questa metafora, la canzone corrisponde a ciò che un grande filosofo del linguaggio ha chiamato “gioco linguistico”. Le due metafore stanno bene insieme. Noi, infatti, trascorriamo, vivendo, di gioco in gioco, e, in ogni gioco, mischiamo la nostra canzone con quella di coloro che stanno giocando con noi. Nessuno, avrebbe puntualizzato un altro grande, canta mai la propria canzone da solo, anche se la sua voce insiste sul tormento dell'essere soli; quando attacchiamo il nostro motivo è sempre perché abbiamo passato la vita immersi nel concertato delle canzoni degli altri, sempre ascoltando e sempre rispondendo; anche se, magari, distratti¹⁴.

Ci sono tanti modi, dicevamo, di cantare in concerto, ma c'è sempre il concerto prima, accanto e dentro al nostro stesso cantare. La scala delle possibilità la possiamo dedurre dalle cose che ci siamo già detti. Ci sono infatti concerti nei quali tutto è già detto e già scritto, prima ancora di cominciare: è, allora, l'ovvio cicaleccio del vivere, senza davvero ascoltare, senza davvero rispondere. Ci sono contesti nei quali vorremmo invece che la nostra voce svettasse, e superasse tutte le altre. Queste cantate sono musica orrenda; nella vita non ce ne accorgiamo, accecati dalla prepotenza del nostro punto di vista, ma in teatro l'orrore si mostra e si sente, quando uno dei protagonisti prevarica per farsi sentire. Ce ne sono altri nei quali sembra proprio che la no-

¹⁴ Il riferimento è alla lezione indimenticabile di M. Bachtin 1988 (Cfr in particolare il saggio “Il problema dei generi del discorso”).

stra voce non riesca a farsi sentire, prigioniera di un ritmo che non le concede la libertà di far valere il suo disaccordo. E ci sono, finalmente, momenti nei quali ci è dato modulare il nostro canto in modo originale, e suggerire così ai nostri compagni di storia la possibilità di imparare a cantare una nuova canzone: “non vi pare più bello così?” Cambiare discorso, come dicevamo, è sempre anche rivolgere agli altri l’invito ad imparare una nuova canzone, perché si parla e si vive solo in concerto. Anche la scuola dovrebbe suonare come un concerto, dove il maestro - concertatore, si dice, nel mondo dell’opera - avrebbe il compito di tendere bene le orecchie, per cogliere tutte le possibilità di intonare insieme ogni suggerimento di nuova canzone, concertando, appunto, le voci e la loro incessante ricerca di una risposta adeguata al concerto delle altre. La musica serve anche a capire come funziona la vita di esseri viventi che vivono parlando.

Fra le stelle: parole e costellazioni discorsive

Ma dî, un'altra voce non parti d'udire?

Quando Macbeth, dopo aver ucciso Duncano, incontra la sua Lady, le racconta delle voci che ossessionano la sua coscienza:

*Avrai per guanciali sol vepri o Macbetto,
Il sonno per sempre, Glamis uccidesti,
Non v'è che vigilia, Caudore, per te.*

Lady, allora, gli risponde:

*Ma dimmi, altra voce non parti d'udire?
Sei vano, Macbetto, ma privo d'ardire,
Glamis a mezz'opra vacilli, t'arresti,
Fanciul vanitoso, Candore, tu se'.*

I due protagonisti parlano chiamando a testimoni delle loro verità due costellazioni discorsive antagoniste: Macbeth è ossessionato dalle voci che raccontano gli incubi provocati dal rimorso: ed esse gli annunciano che il frutto del delitto sarà la perdita eterna del sonno. Lady abita un orizzonte discorsivo antagonista: solo i vili accettano di ascoltare quelle voci; i maschi che, oltre che essere belli, sono anche coraggiosi, ascoltano solo altre voci, quelle, appunto, che invitano all’ardire, a cogliere l’occasione, a compiere il gesto decisivo che muterà il loro destino.

Nella tradizione dei manuali di retorica, si dà un altro esempio famoso. In campo, in questo caso, è Oreste, protagonista del secondo dramma della trilogia di Eschilo che noi conosciamo proprio attraverso il suo nome. La sua vicenda, infatti, può essere detta secondo due voci, che interpretano, ciascuna a suo modo, l’agire del personaggio; per vendicare il padre, Oreste ha infatti ucciso la propria madre, colpevole dell’assassinio del marito, e vendicatrice, a propria volta, della figlia Ifigenia... In uno

dei discorsi, Oreste è *vendicatore del padre*, e poco importa quale sia il prezzo, che resta occulto, in uno strategico secondo piano. Nell'altro, il personaggio è autore del più abominevole dei parricidi: è, infatti, *assassino della madre*. Questa volta è la motivazione a venire sapientemente occultata.

Sempre, i nostri giudizi, le nostre valutazioni, i sentieri per i quali incamminiamo i nostri pensieri fanno capo a costellazioni discorsive che popolano i cieli sotto la volta dei quali ci accade di vivere.

Come le stelle del cielo, le parole non abitano sole il firmamento delle culture. La nostra vista non riconoscerebbe mai le singole stelle, se non fosse guidata, da secoli di osservazione sapiente, a collegarle in disegni riconoscibili, arbitrari ma solidamente codificati. Così, la nostra familiarità con le parole dipende dal fatto che le percepiamo come indici e rinvii a disegni codificati di senso: costellazioni discorsive, appunto, dove le parole brillano come stelle, e, come le stelle, suggeriscono instancabilmente i disegni dei quali sono tracce.

Per alterare i disegni cui fanno capo le stelle occorrono tempi astronomici, non compatibili con le nostre vite, e l'altra strada possibile, quella di costruire nuovi disegni, a partire dalle medesime stelle che popolano le nostre notti, è un'impresa possibile, ma non sembra, da molti secoli, attirare nessuno. Gli ultimi a provarci, abili nell'esercizio di inventare disegni di stelle disoccupate, per dedicarle ad amate, furono gli dei del mito o i poeti che loro diedero voce.

Le parole sono più plastiche delle stelle, e il gioco di costruire con esse sempre nuovi disegni di senso è appunto il lavoro della nostra capacità di *cambiare discorso*: costruire nuove costellazioni e sottometterle alla prova della storia. Potrebbero e possono sempre, questi nuovi disegni, squagliarsi come neve al sole, restare come testimonianza poetica di un immaginario fissato epigrammaticamente una volta per tutte:

*Tornano in alto ad ardere le favole...*¹⁵

Segnare un punto di riferimento nella storia della saggezza:

*Chi non può quel che vuole vorrà quel che può.*¹⁶

Costruire i fondamenti di un nuovo sapere, com'è accaduto quando il pensiero psicanalitico ha cominciato a rileggere i personaggi archetipici della cultura d'occidente. Macbeth e la sua Lady, Oreste, Amleto, Edipo appartengono da allora a catene discorsive rivoluzionarie rispetto a quelle della tradizione. Ed ecco i nostri eroi abitare costellazioni dominate dal lessico dotto ed astruso che ricostruisce in un nuovo linguaggio le disavventure degli umani infanti in perpetua questua delusa d'amore e di riconoscimento.

¹⁵ G. Ungaretti, *Stelle*, in *Vita d'un uomo. Tutte le poesie* (Mondadori, 1996).

¹⁶ Così don Alfonso in *Così fan tutte* di Lorenzo Da Ponte per Mozart.

Fedeltà delle stelle, dunque, e parole propense invece a “fare la vita”, sempre infatti legate a un passato importante, e disponibili, allo stesso modo, a nuovi e altrettanto importanti futuri. Parole, disegni, discorsi. Riconoscere le costellazioni che popolano il nostro cielo, e conoscere la strategia per provare a *cambiare discorso*: ecco ancora un mondo che ci invita a crescere. Dobbiamo capire come parla la vita e come possiamo continuare a parlarla e farla parlare¹⁷.

Il mistero delle derive: *labuntur...*

Siete turchi: non vi credo;

cento donne al giorno avete:

le comprate, le vendete,

quando spento è in voi l'ardor.

I cristiani dell'epoca delle persecuzioni avevano il problema dei *lapsi*: non tutti si mostravano eroici, infatti, di fronte alla tortura o alla morte, e, sempre, qualcuno “scivolava”: alcune ammissioni, qualche cedimento, e, insensibilmente, derapando derapando, l'abiura. Prima di loro, Orazio conosceva e si doleva di un altro inarrestabile “scivolar via”: quello del tempo:

*Heu, heu, fugaces, Postume Postume,
Labuntur anni...*

Una nostra tradizione fortemente misogina declina al femminile il tema dell'incostanza: Boccaccio docet, e all'infinito si ripete, di secolo in secolo, la canzone che Verdi e Piave faranno cantare al Duca di Mantova:

*La donna è mobile
Qual piuma al vento...*

Secondo donna Fiorilla, evocata in *exergon*, incostanti sono invece i turchi: incapaci, secondo lei, di restare solidamente legati a un amore.

Noi umani, come le culture che abitiamo, vogliamo, rincorriamo, imploriamo, scongiuriamo di proteggerci Madonna Costanza. Pellegrinaggi, incensi, litanie, pugni sui tavoli, omelie pontificali... e intanto... tutto scivola via, e non basterebbero le cento mani di Proteo a riagguantare brandelli e cascami del tutto fuggente. Già, la faccenda è antica: *panta rei*.

Anche nella lingua tutto scorre. Ma non tutto con la stessa velocità, e, soprattutto, non tutto con la stessa rilevanza per le nostre vite. Mentre noi ci comportiamo come se il funzionamento della lingua fosse blindato. Ciò che più ci riguarda da vicino è il movimento incessante dei *significati*. Noi viviamo e parliamo come se i significati fossero in-

¹⁷ Per il contenuto di questo paragrafo cfr. Lotman 1985, Morin 1993.

collati alle parole con solidissima colla; non ci poniamo problemi: parliamo, normalmente, come se comprendersi fosse ovvio, come se il significato di ciò che diciamo fosse chiaro come il sole e trasparente come un cielo terso. Solo se e quando accettiamo la piasqua delle partenze verso l'*altrove* cominciamo a capire che le cose non stanno così: i significati scivolano, scorrono, trascorrono, derivano, derapano senza sosta. Caos, da un certo punto di vista; vitalità pasquale, secondo un'altra visione prospettica.

Stavo facendo lezione a un gruppo di studenti liceali, in un bellissimo contesto interdisciplinare, e cercavo di far loro capire come la nostra epoca sia allergica alle lacrime, sentimentali o tragiche che esse siano, a meno che non ci troviamo nelle più profonde sentine dell'ignoranza e del cattivo gusto. Mi capitò dunque sulle labbra la parola *patetico*. La dissi con assoluta tranquillità, ma, non so come, un diavolello che ormai conosco mi diede un pizzico e domandai: la parola *patetico* vi pone qualche problema? "No", dissero in coro, e con anche qualche accento di derisione. Lo immaginavo, dissi, e vi chiedo scusa, ma la mia domanda non intendeva prendere in castagna una vostra presunta ignoranza, quanto verificare con voi un fenomeno importante; vi chiedo, perciò, di ragionare un momento insieme sul significato di questa parola. Silenzio, imbarazzo, poi il boss del gruppo lancia con sufficienza: "*Una cosa che non esiste, che non si regge, ...insomma, posso? Che fa cagare*". Caddi dal mio pero, fragorosamente, e capii, all'istante, che avevano ragione. Per loro, per l'universo discorsivo nel quale vivevano, era così. *Patetico* è un comportamento che sollecita la peristalsi intestinale. Mi asciugai il sudore e cominciai a ricostruire quello che la loro memoria non registrava più: le peripezie di *pathos* e dei suoi derivati dalla Grecia classica alla storia della filosofia, all'estetica, alle poetiche, alla teoria dei generi: tragedia, commedia, melodramma, dramma moderno, romanzo, cinema, fiction... Che razza di arabesco. E, in quell'arabesco, tutta la storia della nostra cultura. *Scorro di loco in loco*, la nostra parola potrebbe cantare, con la verdiana Odabella.

Un altro episodio divertente, legato al trascorrere di loco in loco dei significati delle parole, mi capitò leggendo un elaborato di una studentessa forlivese. Non ricordo più in quale contesto, la damigella mi confidava che la sua amica del cuore, per raggranelare qualche soldo, faceva la *cubista*. Da vero imbecille, mi chiesi se fosse tornato di moda il *cubismo*, e ipotizzai che l'amica in questione fosse un'epigona di Braque e Picasso e compagnia bella. Poi, intuendo che la faccenda non quadrava, chiesi in giro. Feci ridere l'intera Facoltà, e appresi che il cubismo era trascorso dalla pittura alle discoteche, sempre per via dei cubi.

La costanza dei significati è dunque come la fedeltà degli amanti (e non solo dei turchi): *che vi sia ciascun lo dice, dove sia nessun lo sa*¹⁸.

Del resto, il *caos*, al quale ho intitolato questo paragrafo, per quanti di noi è semplicemente un *casino*? E il *casino* medesimo per quanti dei nostri allievi è ancora una *casa chiusa*? E quanti, a proposito di *casa chiusa*, ripeterebbero la domanda di Tosca: *Perché è chiusa*?

¹⁸ Sempre Da Ponte, nell'opera già citata.

Il caos delle derive ripete invece, nella mia mente, per metafora, l'abisso iniziale dal quale emergono, senza sosta, le potenzialità dell'essere e l'energia del mutamento. Il *caos*, appunto¹⁹.

Non a caso

È follia, ma c'è del metodo.

Che sia *logos*, destino o provvidenza, o semplicemente biologia, il caos delle derive avviene secondo percorsi costanti: quelli che la retorica ricondusse, fin dagli albori, al funzionamento delle figure di significato: sineddoche, metonimia, metafora. E i significati trascorrono secondo vie note e solidificate di traslazione: dalla foglia all'albero, dall'automobile al veicolo, dal fumo al fuoco, dalla traccia degli pneumatici all'auto dell'assassino, dall'appassire della rosa alla caducità della vita. Senonché il tempo sotterra le vie del passaggio, che la luce del giorno non rivela più in modo immediato, e che dunque siamo chiamati a ricostruire, come il tracciato di un fiume carsico. Perché e come il *casino* da casa di tolleranza è diventato *confusione*? E come è avvenuto che una cosa che fa piangere abbia finito per approdare ingloriosamente agli ormeggi di uno stimolatore intestinale? E per quali vie *casino* e *caos* sono diventati sinonimi? Storia della cultura e storia delle idee abitano dentro queste derive linguistiche, come dal *Pantalone* della commedia dell'arte sono nati i nostri *pantaloni*, e da un certo signor Taxi i mezzi che utilizziamo ogni giorno. La lingua ci invita a fare lo slalom sui suoi percorsi, e, esercitando questo sport, noi pratichiamo cultura, filosofia, estetica, e impariamo anche a vivere, perché le leggi che fanno riconoscere il metodo nella follia delle derive sono anche il carsico segreto dei tracciati delle nostre vite. La vita, e come lei lo studio, mi scappa di dire ogni tanto, è una catena di derive metonimiche, con qualche impennata metaforica.

Nei casi normali, quando la traslazione è debole, e poggia su un trasferimento che ha il sapore dell'ovvietà, non ce ne accorgiamo più: chi di noi si è infatti mai trovato a chiedersi perché chiamiamo *macchina* il veicolo al quale incolliamo i nostri fondoschiena, o perché il capotreno ci inviti a salire in *carrozza* (una volta diceva *in vettura*, ma la sineddoche era dello stesso genere)?

Quando invece la connessione non permette di risalire a una costellazione nota e condivisa, scatta lo stupore: *ieri sera ero tanto stanca che sono andata al cinema*, scrisse una volta una mia allieva in un suo testo. Le feci notare che la relazione logica da lei espressa secondo la forma della subordinazione consecutiva era fortemente dubbia, ed ella, candidamente, rispose: *quando sono molto stanca non riesco a dormire*. Nella nostra mente, l'uscita serale e la stanchezza sono metonimicamente legate in modo negativo: se una, allora non l'altra. Nell'idiosincrasia del singolo, tuttavia, le cose possono andare in modo diverso. E da idiosincrasie come questa possono nascere colpi di genio, come le *stelle* che diventano *favole* – lo abbiamo ricordato or non è molto – o geniali soluzio-

¹⁹ Per il contenuto di questo paragrafo cfr. Wittgenstein 1995, Jackendoff 1998.

ni, che sono talvolta il frutto di un riuscito tentativo euristico di girare le frittate. In giorni di stressante affollamento di autostrade e ferrovie, un lemme lemme trenuccio regionale o qualche strada provinciale incognita possono divenire felicissima soluzione di un problema di viaggio. Se sappiamo fare scelte come queste, allora significa che abbiamo imparato a *cambiare discorso*²⁰.

Costellazioni e somiglianze di famiglia: il nodo del significato

Peccato che sia una squaldrina. (Peccato?)

Parole come stelle, raggruppate in disegni che riconosciamo come costellazioni di significato, secondo una logica circolare che fa in modo che siano le singole parole a dare senso al disegno, e, nello stesso tempo, che sia opera del disegno la pasqua di significato che le parole vivono quando si accasano in una nuova costellazione.

Ma anche, d'altra parte, parole come indici dei percorsi di vita che hanno compiuto, parole tatuate dal loro passato cortigianesco. La costellazione le coglie nel fulgore di una delle tante passioni che vivono o che hanno vissuto; ma quando lo sguardo percorre le derive da costellazione a costellazione allora incontra una ramificazione intricata, che si può chiamare grappolo, albero genealogico delle somiglianze di famiglia, rizoma...

Avere una scorta è sempre stato ed è privilegio di potere e segno d'onore. In questa costellazione, la scorta è armata; protegge, difende, e manifesta la dignità di chi può rivendicarne il diritto. La ruota di scorta appartiene a una costellazione più umile, e presumibilmente assai meno antica. Anch'essa in qualche modo protegge, ma non porta cimieri e pennacchi, picche spade o pistole, e non sa nulla di potere, dignità ed onore. Quanto a fare scorta di riso o di zucchero, la somiglianza di famiglia con la fattispecie della ruota è chiara, ed evidente il comune sotterraneo rapporto dei due usi con quello prototipico della scorta armata: avere la ruota di scorta in macchina, o il riso in dispensa, è comunque una difesa e una risorsa, non importa se reale o immaginaria. *L'escort* dei nostri tempi appartiene a una costellazione nuova di zecca, anzi a due, quasi sovrapponibili ma non identiche. Intanto è un prestito, che proviene da analoghe costellazioni francofone e anglofone. E il prestito fa chic. E poi annuncia nuova cultura; si ritorna al prestigio, intanto, perché solo la dignità manageriale fornisce pretesti e mezzi per fornirsi di un accompagnatore esperto nell'esplorare contesti non perfettamente noti. Questa è la prima delle costellazioni quasi sovrapponibili. *L'escort*, qui, agevola, rassicura, fa compagnia, difende dagli importuni, fa status di privilegio e d'onore. Nella costellazione vicina, poi, *l'escort* va anche a letto collo scortato, o ci va solo a letto; così vanno a pallino rassicurazione ed onore, si rafforza la compagnia, e si aggiunge il piacere. Cala anche la funzione di segnalazione di status, perché quando la carne urla, anche i poveretti ricorrono ai/alle nuovi/e squaldrini/e dal nome ripulito e rifatto.

²⁰ Per approfondimenti e adeguati riferimenti bibliografici cfr. Ricoeur 1981.

Qui, in questa doppia esistenza prospettica, fra costellazioni e ramificazione delle somiglianze, sta il *caos* della significazione: qui trovano luogo tutti i teoremi che sono stati formulati cercando l'introvabile legge unificatrice, il *cosmo* del *caos*. Ma il cosmo non è una legge, è una vita; e, come tutte le vite, anche questa si muove, come abbiamo visto, secondo delle spinte costanti; e produce un disegno, che si può leggere però, come il disegno di tutte le vite, solo al passato, e che risulta dalla proiezione reciproca della geometria delle costellazioni sulla ramificazione delle traslazioni. Il disegno è vivente, e la sua lettura è ricostruzione di vita e vita essa stessa. Perché la lettura interpretante di queste mappe tridimensionali può avvenire solo attraverso uno sguardo vivente; solo la vita, infatti, sa interpretare la vita, mentre persegue il suo fine inesauribile di creazione di nuove costellazioni e sollecitazione di nuove traslazioni.

La vita del presente fa vivere, così, la vita del passato, e, nel fare questo, reinventa se stessa e si offre alla lettura delle vite che verranno.

Tutte le pratiche linguistiche si alimentano della dinamica fra leggere e interpretare, da una parte, e progettare e innovare, dall'altra. Nei casi più banali (chiacchiera, pettegolezzo), si tratta di eterna ripetizione di tracciati familiari e di meccanica riproduzione di costellazioni discorsive solidificate come rocce; ma quando la lettura, la scrittura, la conversazione e l'argomentazione sono esplorazioni reali degli altrove possibili, allora la pratica linguistica diviene, insieme, archeologia preziosa e fecondo slancio innovativo: la lingua, come ci eravamo proposti, parla il linguaggio della vita, e la vita si fa col farsi e innovarsi dei nostri discorsi. Per questo, appunto, il terreno delle pratiche linguistiche, se percorso in modo creativo, è, per eccellenza, quello della crescita e, ancora meglio, l'approdo introvabile di tutte le vie che cercavano il segreto della vita: dall'inseguimento della fonte d'eterna giovinezza ai percorsi senza fine dell'alchimia, della cabala, dei messianismi di ogni genere. Nel leggere, nel conversare, nell'argomentare, si vive ogni giorno la pasqua della scoperta e dell'innovazione, e una giovinezza perennemente *laetificata*. *Introibo ad altare dei* - diceva il sacerdote introducendo il rito eucaristico - E il fedele rispondeva: *ad deum qui laetificat inventutem meam*.

Questo è il nostro traguardo, per ora: imparare a vivere della vita dei significati, capaci di viaggio in un altrove che non ha mai fine, sempre sulla traccia di mappe e tracciati che ci insegnano di che vita vivono le lingue che parliamo, ma, e soprattutto, che ci fanno capire che cosa significhi vivere parlando.

Leggere, interpretare, comprendere sono i nomi che noi diamo a questo nostro incessante tendere all'altrove: linguistica, filologia, ermeneutica, critica sono i nomi che assume il nostro *prattein* nella dimensione della lingua, dei suoi discorsi e delle sue catedrali.

Quando potremo continuare il nostro lavoro, partiremo per un altro viaggio, che dovrà completare questa ricognizione iniziale: l'interrogazione della lingua come sistema vivente, sulle tracce della linguistica "teorica", che potremo anche continuare a chiamare così, convertendola, però, ad una teoria del vivente.

Bibliografia

- Bachtin M., *L'autore e l'eroe*, Einaudi, Torino, 1988.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Eco U., *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino, 1984.
- Jackendoff R., *Linguaggio e natura umana*, Mulino, Bologna, 1998.
- Koestler A., *L'atto della creazione*, Ubaldini, Roma, 1975.
- Lakoff J., *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago University Press, Chicago, 1987.
- Lotman J., M. *La semiosfera: l'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, Marsilio, Venezia, 1985.
- Morin E., *Le Idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Perelman C., Olbrechts-Tyteca, L. *Trattato dell'argomentazione: la nuova retorica*, Einaudi, Torino, 1989.
- Prandi M., *Le regole e le scelte: introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino, 2006.
- Ricoeur P., *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaka Book, Torino, 1981.
- Ronchi R., *Teoria e critica della comunicazione: dal modello veicolare al modello conversativo*, Mondadori, Milano, 2003.
- Solè A., *Crèateurs de mondes. Nos possibles, nos impossibles*, Rocher, Monaco, 2000.
- Steiner G.,
- *Errata*, Garzanti, Milano, 2004.
 - *Grammatica della creazione*, Garzanti, Milano, 2003.
 - *Vere presenze*, Garzanti, Milano, 1988.
- Virno P.,
- *Esercizi di esodo. Linguaggio e azione politica*, Ombre corte, Verona, 2002.
 - *Quando il verbo si fa carne: linguaggio e natura umana*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1995.

Parte II

Riflessioni

LA LINGUA COME BOSCO

William Grandi*

**Supervisore al tirocinio, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli studi di Bologna*

“Avanza e avanza, la foresta non finiva”
(Italo Calvino, *Il castello dei destini incrociati*)

“Ah, bei posti i boschi, per un uomo
dal braccio e dal cuore liberi.”
(T. H. White, *La spada nella roccia*)

La lingua è un territorio vasto e intricato che esploriamo nel corso di tutta la vita: intuiamo i confini di questo smisurato reame, tentiamo di cartografarlo riferendoci alle sue regolarità e alle sue asprezze, proviamo a rappresentarlo facendo ricorso alle nostre esperienze quotidiane e di studio.

I sentieri tra le parole

Nasciamo all'interno di questa selva di parole e impariamo ben presto a riconoscere quelle espressioni che consentono di attirare l'attenzione su di noi, sui nostri primordiali bisogni di cura e di affetto: le prime parole che impariamo sono le prime piante sotto cui ci ripariamo. Crescendo, passiamo molto tempo ad allargare i nostri orizzonti verbali e ascoltiamo con curiosità le parole nuove udite dagli adulti, dagli amici e dai *media*, tentando di ricostruire i significati di ciò che ci viene offerto, magari chiedendo conferme ai genitori e agli insegnanti; “che cosa vuol dire...?” è una richiesta che esce spesso dalle labbra dei bambini. In seguito avviene l'incontro con la parola scritta che amplia ulteriormente il panorama linguistico, arricchendo di senso e di piacere l'incontro quotidiano con la lingua. La parola scritta è uno stimolo a non resta-

re sempre al suolo, ma a salire sugli alberi, a inerpicarsi sulle colline verdeggianti, per spingere lo sguardo sul bosco della lingua ben oltre la porzione di foresta in cui abitiamo; e così, da lassù, si potranno osservare le incantevoli contraddizioni della lingua che è caratterizzata da una *costante mutevolezza* e da una *cedevole forza*: in modo irreversibile le parole si succedono alle parole, nascendo le une dalle altre, mentre i significati delle stesse sfumano, cambiano o si ampliano lentamente; tutto avviene come se esistesse in merito un'inesorabile legge naturale. Si pensi, per esempio, alla parola "credo" che correntemente può significare una cosa e il suo contrario: essa, infatti, indica sia l'atto di avere un'opinione ("Credo che..."), sia un'affermazione di fiducia ("Credo in te"), che il possesso di una certezza ("Credo in Dio" o più laicamente "Credo nella Scienza"). "Credo" è un termine complesso, sfumato, ricco: il passare del tempo e delle idee ha arricchito il significato di questo verbo, facendogli assumere una veste contraddittoria; giustamente anche nell'epoca delle certezze binarie (lo "0-1" della logica dei computer) continuano ad esistere (e, speriamo, a generarsi) parole ribelli alle assegnazioni di ruoli precisi.

Camminando nel bosco della lingua, si fanno altre interessanti scoperte: vediamo parole antichissime, ancora in uso, ergersi alte e tetragone nella selva della lingua come vetusti faggi secolari; assistiamo – come è accaduto al termine "tracimare" o alla parola "paninaro" – al rapido imporsi di parole, che altrettanto rapidamente si usurano, quasi scompaiono e quindi appassiscono come erbe falciate dalle mode e dalle tendenze. Assistiamo al rifiorire di parole date per estinte secoli fa, ma poi recuperate, fino a divenire di uso comune – si pensi a "sponsor" – come accade a quei semi che attendono per anni, nella loro morte apparente, le condizioni climatiche giuste per poter germinare. Osserviamo la diffusione di parole straniere che, come accade a certe piante esotiche come le robinie, trovano un contesto adatto per diffondersi rapidamente, tanto da divenire infestanti (ma le robinie regalano anche fiori profumatissimi...).

Ogni momento della nostra vita (anche quando sogniamo) è un pellegrinaggio nel bosco della lingua: attraversiamo questo terreno quasi con noncuranza, dando per scontato tutto quello che vediamo o che ascoltiamo in quella selva di parole, di suoni, di espressioni. A scuola ci hanno costretto a imparare i nomi delle piante che ci circondano: sappiamo infatti riconoscere il piccolo articolo, ma anche l'ampio e frondoso sostantivo; sappiamo identificare le voci verbali che si alzano fiere da una stessa radice come polloni dal tronco mozzato di un albero tagliato. Ma a volte cadiamo in confusione e, come accade ai cercatori inesperti di funghi che confondono i porcini con i prataioli, faticiamo a distinguere un aggettivo da un participio, un attributo da un'apposizione. La colpa di questo faticoso riconoscimento può essere attribuita alla nostra ignoranza, ma anche alla difficoltà mostrata dal sapere grammaticale di comprendere e di distinguere con chiarezza un fenomeno così sfuggente, dinamico, liquido come quello linguistico: le parole sembrano scorrere rapide nel tempo come le acque di un ruscello montano, che scivolano veloci a valle lontano dalla sorgente. Man mano che l'acqua scende, si carica di sedimenti, di sabbia, di foglie morte: essa perde progressivamente purezza – parola che richiama anche l'idea di sterilità – e diventa torbi-

da, ma anche feconda. Ugualmente una parola offerta nella purezza di un unico, chiaro e incontrovertibile significato diventa sterile e omologante; si pensi, per esempio, al termine “crepuscolo”: se fosse presentato associandolo unicamente ai momenti della giornata in cui la luce solare appare fioca e incerta, sarebbe un termine dal significato chiaro, ma povero e univoco. Quando il termine “crepuscolo” viene offerto attraverso la contaminazione della metafora, esso acquisisce nuove potenzialità ed energie: può essere “crepuscolo” una fase della vita, un periodo storico, un movimento artistico. La metafora è uno strumento che, al pari della grammatica, offre la possibilità di capire e di usare le qualità e le potenzialità delle parole. Mai la metafora avrebbe avuto diritto di esistenza nel mondo distopico previsto da Orwell, dove i significati delle parole della neo-lingua vengono progressivamente ridotti, concentrati, semplificati, per impedire alle persone di pensare e di capire: si preferisce fare ricorso alla violenza ideologica degli slogan, perché nessun “grande fratello” ama la forza raffinata e liberante della Metafora, neppure il “grande fratello” mediatico, che preferisce affidarsi alla chiarezza univoca della volgarità e dell’allusione pesante...

La lingua intesa come bosco è un luogo di lotte feroci: costruzioni sintattiche articolate e possenti come antiche sequoie frondose all'improvviso sono assediate e soffocate da modelli linguistici poveri e stentati (spesso mutuati dalle miserie televisive...) che, come l'edera, tentano una risalita verso la luce, avvinghiando in un mortale abbraccio la vittima prescelta. Quando poi il soffocante rampicante avrà ucciso la pianta ospite, quest'ultima – non più in grado di reggersi – crollerà al suolo portando con sé anche l'assassino: unica piccola consolazione sarà allora poter constatare che nel tetto verde del bosco si è aperto uno squarcio e, forse, nuovi semi linguistici potranno germogliare e crescere grazie allo spazio liberatosi.

La lingua si evolve, muta, cambia struttura con la stessa velocità con cui un bosco si trasforma: occorrono secoli perché una selva si estenda, occupando i terreni lasciati progressivamente incolti; servono decenni perché una ghianda diventi una svettante quercia dalla grande chioma; ma altre volte bastano pochi giorni perché un incendio doloso distrugga una foresta millenaria e basta un'ora perché le fiamme causate da un fulmine consumino un castagno secolare. E così accade anche per la lingua: la grammatica e il lessico si affinano nei secoli, le espressioni e le forme della comunicazione verbale impiegano decenni per evolversi, eppure bastano pochi anni perché un intero retaggio linguistico scompaia, sotto la spinta della guerra, della globalizzazione, della colonizzazione culturale (come in parte è accaduto all'Yiddish e come sta accadendo ai tanti popoli del cosiddetto “terzo mondo”). È probabile – e le ricerche scientifiche tendono a confermarlo – che abbia ragione Chomsky: tutte le lingue non sono che la stessa lingua. Anche per questo – e i filologi dovrebbero saperlo – tutte le lingue sono variabili di una stessa melodia e sono patrimoni unici, insostituibili, irripetibili: il fragile frammento trovato a Ossirinco, come l'ultima parola pronunciata da un indio a cui hanno tolto la terra, la libertà e la cultura tradizionale, hanno la stessa dignità umana e linguistica dell'articolo pubblicato su *Il Corriere della Sera* o del discorso pronunciato davanti al Congresso degli Stati Uniti. Darsi la pena di conservare e di conoscere le

tante diverse voci con cui i popoli parlano e hanno parlato non è solo un modo per rendere omaggio alla proteiforme intelligenza umana, capace di elaborare sistemi tanti differenti e raffinati per comunicare; ma è soprattutto un atto di responsabilità, affinché la saggezza e la stoltezza che quelle antiche e moderne lingue hanno raccolto, ci accompagnino anche nel tempo a venire, perché abbiamo bisogno di parole che ci ricordino gli errori compiuti e i meriti acquisiti.

Lingua, senso, immaginario

Muoversi tra le lingue è come camminare tra diverse tipologie di bosco: alcune lingue hanno l'apparenza di lussureggianti giungle, perché caratterizzate da un fiorire appassionato e intenso di complesse costruzioni grammaticali e di melodici accostamenti sonori. Altre paiono severe, come abetaie, con una sintassi rigorosa e con una pronuncia secca e granitica. Altre ancora sembrano evocare le primordiali foreste di cicadine e di felci a causa del lessico, che pare ampiamente mutuato da suoni onomatopeici: lingue che sembrano legarsi - ma forse solo agli occhi del nostro desiderio di mito - alle prime età dell'uomo quando, come Platone scrive nel *Cratilo*, il linguaggio fonetico è sorto ad imitazione dei suoni naturali; si pensi, per esempio, alla lingua finlandese così ricca di parole che paiono evocare nella pronuncia gli oggetti nominati: per esempio, il termine "tuuli" nella lingua dei finni significa "vento" ed evoca subito un lungo, prolungato e profondo soffio gelido, che riempie di sé le innestate pianure baltiche.

Eppure, nonostante le tante e affascinanti differenze, le lingue servono ottimamente ai medesimi scopi comunicativi e sottostanno, quindi, ad una stessa ragione d'essere, che le rende vive e vitali anche quando sono morte: infatti, per continuare con la metafora fin qui adottata, le piante si nutrono dell'humus prodotto anche dai resti degli alberi già caduti; ogni lingua vive sul prezioso lascito delle precedenti.

La lingua intesa come bosco ci consente pure di affrontare un altro nucleo problematico che il fenomeno linguistico comporta: la lingua materna ci viene offerta nella sua interezza e complessità e, malgrado questo, riusciamo rapidamente e intuitivamente a padroneggiarla; non c'è niente di più straordinario infatti di un bambino che impara a parlare. Ugualmente, il forestiero (e che altro sono i bambini, se non forestieri appena giunti in un mondo nuovo?) che entra in un bosco, contemplerà questo luogo nella sua totalità, senza mediazioni o scansioni progressive: in breve sarà investito e circondato del tutto da questo ambiente. Molto probabilmente il nostro forestiero, attraversando più volte il bosco, imparerà a riconoscere i posti, i sentieri e le radure, divenendo in grado poi di ripercorrere più volte quel luogo, facendo addirittura da guida ad altri passanti. Ma attraversare un bosco non significa essere in grado di osservarlo attentamente: potrebbero restare così celati i sentieri, le tracce e le radure che non si lasciano scoprire al primo sguardo. Si può passare per un bosco con un occhio distratto, incapace di cogliere le intime relazioni e le piccole meraviglie di cui quel luogo è custode geloso. Allo stesso modo *l'uso della lingua* permette anche solo l'attraversamento di un insieme limitato di termini e di significati, ma non può essere garanzia di una comprensione e di una padronanza piena ed effettiva della ricchezza di quella lin-

gua: si può parlare abbastanza correttamente eppure conoscere solo in minima parte la varietà delle strutture, delle espressioni, delle sfumature di senso possedute dalla lingua stessa. È un concetto che in parte può essere ricondotto al famoso “codice ristretto” rilevato, nelle sue ricerche, da Bernstein. Tuttavia anche chi ha un linguaggio più “colto”, può parlare con proprietà ma banalmente, come accade a certi personaggi irrisi da Jonesco, impegnati a ripetere le ovvietà dei manuali di conversazione – che tanto rispecchiano un certo modo fatuo e convenzionale di discorrere, un tempo definito “borghese”.

Usare la lingua in questa maniera è come percorrere velocemente sempre lo stesso sentiero nel bosco, limitandosi a guardare soltanto le piante e gli animali che abitualmente si incrociano lungo il percorso, senza chiedersi neppure il perché di quelle presenze. Vivere la comunicazione con tale superficialità, significa accettare passivamente la lingua come insieme, in apparenza casuale, di elementi giustapposti, senza memoria, uniti solo da convenzioni imperscrutabili.

È necessario che la scuola accompagni i giovani viandanti lungo il sentiero con passo calmo e con sguardo attento, per mostrare i legami, la storia, le regolarità, le eccezionalità della lingua-bosco: del resto – come ricorda Eco in *Sei passeggiate nei boschi narrativi* – indugiare non significa perdere tempo, perché spesso si indugia per riflettere, per decidere. Una scuola che indugia, soprattutto quando affronta i fatti linguistici, è una scuola che impiega il tempo in modo fecondo e intelligente.

La scuola ha pure il dovere di sollecitare i giovani viandanti a compiere incursioni oltre il sentiero, per giocare tra i cespugli, per salire sopra gli alberi, per scoprire nuovi percorsi; non esiste un solo modo di usare la lingua, ma – come insegnano le esperienze delle avanguardie letterarie e artistiche – sono possibili tante strategie differenti con cui creare e giocare linguisticamente: Rodari stesso ne *La grammatica della fantasia* auspicava anche per i bambini delle scuole elementari l'uso delle modalità creative dei dadaisti.

Maria Zambrano ricorda che la parola è un seme e fa sentire il terreno che la ricopre come una crosta che va attraversata: la parola-seme sembra avere in sé la forza per rompere la crosta che la trattiene e la ricopre, impedendole di germogliare sulle labbra. La filosofa spagnola pare alludere con questa immagine a un'energia vitale, che si nasconde nella parola e dà a quest'ultima la spinta per svilupparsi e per realizzare così la pienezza della condizione umana. Ancora una volta viene usata un'immagine vegetale, per tentare di formulare una rappresentazione della relazione tra uomo e lingua; ma qui si effettua un passaggio ulteriore: la lingua non è più solo bosco, ossia non è più soltanto un fatto esterno all'individuo. Diventa invece un fatto interno, un evento che parte da 'dentro'. Vi sono idee sepolte in noi che aspettano il momento giusto per fiorire e per trasformarsi così in lingua, in parole, in comunicazione. Esiste un giardino interiore che va coltivato e amorevolmente curato: anche in questa prospettiva si fa importante il compito della scuola, perché ad essa si chiede che fornisca stimoli, aiuti, sollecitazioni. Si crea così una fruttuosa corrispondenza tra il giardino interiore e il bosco esterno della lingua, e quindi – per usare la felice espressione di Marie Cardinal – si aiuta il soggetto in età evolutiva a trovare 'le parole per dirlo'.

LINGUA IN CERCA DI DIALOGO

Rita Lugaresi *

**Supervisore al tirocinio, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli studi di Bologna*

Accade, talvolta.

Nell'aula il vociò distratto si interrompe e scende intenso un silenzio. È successo qualcosa.

Sono gli alunni a segnalarlo, raramente si può prevedere o predisporre.

Non è un silenzio assoluto. Ancora l'eco di *quella* parola, di quel breve discorso, è sospesa nell'aria e trattiene l'attenzione. Non importa chi l'ha pronunciato, se l'insegnante o un bambino.

Raramente, ma ancora, la parola ha forza di diventare evento¹.

Amara didattica del copia e incolla

La fortuna del *copia e incolla* precedette la diffusione del personal computer.

Nella scuola, la sindrome da fotocopia è una pratica che risale a metà degli anni '80 e ha plasmato la didattica in maniera subdola (e non ancora colta in tutta la sua ambivalenza):

Gli insegnanti consegnano fotocopie da leggere, sottoscrivere, riempire, siglare, completare, colorare. I ragazzi e i bambini le raccolgono in quadernoni che solitamente si gonfiano oltre misura. Troppo spesso, però, è usata in modo maniacale quale supporto per un insegnamento standardizzato, stereotipato, a discapito di linguaggi (...) L'accumulo di materiali, quantitativamente rilevante, se accresce i saperi elementari riprodotti e fissati, non ne promuove un uso innovativo e inventivo².

Nei corsi di formazione, gli insegnanti in buona fede facevano incetta di fotocopie. Rassicurati, portavano a casa vangeli compendi e prontuari, o quelle schegge di sapere che profumavano di nuovo anzi di antico. Per non rileggerle mai più.

Mutatis mutandis, anche gli allievi imparano presto la lezione.

Nella società della conoscenza, nell'epoca dell'accesso alle informazioni, si rendono quanto mai necessarie criticità, cultura, capacità di rielaborazione, originalità.

Ma a pensarci bene, la ricerca nella rete può sottrarsi al mero accatastamento, per levarsi ad una pratica più nobile: selezionare, scegliere, ovvero trovare le maglie giuste, le parole sempre più pertinenti. Nello stesso tempo lasciarsi contagiare, scoprire associazioni fino ad ora ignorate che ci aprono a nuovi campi di significato.

¹ "Provate a ricordare che le parole, quelle giuste, quelle vere, possono avere lo stesso potere delle azioni". Raymond Carver, *Il mestiere di scrivere*, Torino, Einaudi, 1997, pag. 94.

² G. Zavalloni, *A scuola senza fotocopie*, <http://www.scuolacreativa.it/fotocopie.html>

È forse sproporzionato, ma non impertinente, rievocare il Fedro di Platone:

Quando giunsero all'alfabeto: "Questa scienza, o re - disse Theuth - renderà gli Egiziani più sapienti e arricchirà la loro memoria perché questa scoperta è una medicina per la sapienza e la memoria". E il re rispose: "O ingegnosissimo Theuth, una cosa è la potenza creatrice di arti nuove, altra cosa è giudicare qual grado di danno e di utilità esse posseggano per coloro che le useranno. E così ora tu, per benevolenza verso l'alfabeto di cui sei inventore, hai esposto il contrario del suo vero effetto. Perché esso ingenererà oblio nelle anime di chi lo imparerà: essi cesseranno di esercitarsi la memoria perché fidandosi dello scritto richiameranno le cose alla mente non più dall'interno di se stessi, ma dal di fuori, attraverso segni estranei: ciò che tu hai trovato non è una ricetta per la memoria ma per richiamare alla mente. Nè tu offri vera sapienza ai tuoi scolari, ma ne dai solo l'apparenza perché essi, grazie a te, potendo avere notizie di molte cose senza insegnamento, si crederanno d'essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla; con loro sarà una sofferenza discorrere, imbottiti di opinioni invece che sapienti". (274e-275b)

Questo è uno dei primi esempi in cui si assume in Occidente il «trapasso da una cultura immediata, mnemonica e naturale, ad una cultura 'mediata' (cioè non più scaturente dall'oralità e dal contatto dialogico, interpersonale), visiva e artificiale»³.

Il filosofo disapprova lo stabilizzarsi del testo, perché crea una falsa percezione di conoscenza in chi legge, ma anche perché, per effetto della scrittura, il discorso parlato si corrompe: il discorso scritto non parla, *dà una sola risposta e sempre la stessa*.

In realtà sappiamo che il rapporto fra lettore e testo scritto può essere assai più dinamico e fecondo: discipline come la linguistica testuale o gli approcci cognitivo-costruttivisti ci indicano che la lettura è un processo che parte da livelli più superficiali per andare poi sempre più in profondità, un gioco complesso di interazioni tra ciò che il lettore già conosce e il significato di ciò che legge e apprende.

Ma Platone passa oltre, donandoci un'altra vivida suggestione, riferita ad un secondo genere di scritti, quelli sì dotati di immortalità, perché *scritti nell'anima di chi apprende mediante la conoscenza*, tramite cioè un'elaborazione critica interattiva, un insegnamento diretto.

Illetterati

Negli ultimi decenni sono state rilevate tendenze recessive nella competenza alfabetica delle popolazioni dei paesi industrializzati: un fenomeno non assimilabile all'analfabetismo, ma definito propriamente "illetteratismo", con riferimento all'incapacità di servirsi del linguaggio scritto per ricevere o per formulare messaggi, pur possedendone le strumentalità.

Dai dati SIALS⁴ relativi all'Italia si ricava che circa due terzi della popolazione tra i 16 e i 65 anni può essere considerata a rischio alfabetico, alto e medio. Un diciottenne su quattro è a rischio analfabetismo.

³ M.C. Pievatolo, *Il Fedro di Platone*, <http://bfp.sp.unipi.it/dida/fedro/index.html>.

⁴ Second International Adult Literacy Survey (Seconda Indagine Internazionale sulle Competenze Alfabetiche degli Adulti). L'indagine, promossa dall'OCSE, si è conclusa nel 2000 ed è stata condotta in Italia dal CEDE per conto del Ministero della Pubblica Istruzione.

Già una ventina di anni fa, vari linguisti denunciarono le carenze linguistiche di base non soltanto negli studenti della scuola dell'obbligo, ma anche in allievi assai avanzati nel corso dei loro studi. L'incapacità di rispettare le norme più elementari della grammatica e della sintassi, la presenza di frasi preconfezionate, equivoci semantici, interferenze, prefigurarono il rischio di un *italiano selvaggio*⁵. La situazione allo stato attuale non pare essere migliorata.

Certamente dati di questo genere vanno colti in tutta la loro gravità: sono in questione la funzione del primo ciclo dell'istruzione e l'efficacia del sistema educativo scolastico nella sua interezza.

Ciò nonostante, una lettura parziale dei fenomeni o l'individuazione sommaria di capri espiatori risulterebbe sterile.

La scuola di base non insegna ad andare oltre la pura strumentalità del leggere e dello scrivere? Si è dispersa in obiettivi tanto ambiziosi quanto fuorvianti? Le competenze linguistiche, fornite dalla scuola primaria, sono destinate a regredire o a vanificarsi? La scuola, nel celebrare i suoi riti e le sue ossessioni, disgiunge, estingue la sete di cultura? O la scuola crea delle premesse che però non trovano sbocchi effettivi nel sistema di attese sociali? Valorizza e premia solo abilità di tipo analitico e dichiarative, inservibili nella vita "reale"?

La riflessione si pone dunque sulle forme di sapere che la società nella sua interezza sta perdendo⁶, su che cosa e come sta imparando di nuovo; quanto la scuola debba "cedere" o quanto debba "resistere"; se il dilemma sia scegliere tra sapere disinteressato e sapere utilitaristico o se non si tratti di una polarizzazione fittizia; quanto costi in termini di tempo ed energie una lettura della realtà vissuta come problema.

Non si tenta qui di formulare risposte; esperienze incisive nella infanzia e nella giovinezza probabilmente possono rallentare la deriva consumistico - analfabeta, ma ci chiediamo allora quali possano essere gli sbocchi nella condizione adulta, quali gli spazi e le opportunità reali per partecipare agli strumenti culturali attraverso la lingua scritta.

Per quello che compete la scuola, ci vorrà forse il coraggio di insegnare meno cose, ma che siano "scrivibili nell'anima", trovino cioè riscontro in una interiorizzazione più solida.

A partire dal dialogo

Ritrovo una frase di Elias Canetti: «Non vi è illusione più grande della convinzione che il linguaggio sia un mezzo di comunicazione tra gli uomini».

In effetti la comunicazione si nutre di una buona dose di incertezza: non c'è nulla che assicuri una totale univocità del significato di un messaggio. Ma ciò implica risvolti

⁵ Cfr. G. L. Beccaria *Italiano, lingua selvaggia?*, "Sigma", 1-2, 1985; F. Bruni, "La lingua selvaggia. Espressione e pensiero dei semicolti", in F. Bruni, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, UTET, 1984, pp. 173-236.

⁶ R. Simone, *La terza fase Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza, 2000.

interessanti per noi: il patto implicito che si crea fra gli interlocutori, l'impegno a cooperare⁷ richiesto da ogni scambio. (Anche quando si mente..., certo).

Se ogni discorso fosse privo di ambiguità, nessun discorso accrescerebbe conoscenza.

I conflitti comunicativi obbligano a esplicitare e ripensare il proprio punto di vista e quindi ad indagare sui propri ed altrui processi mentali e le regole messe in gioco per riuscire ad essere intelligibili.

Il dialogo non è il luogo dei convertiti, semmai di momentanee e sempre parziali convergenze. Non ci si scambia "grammatiche", ma "testi".

Per elaborare in modo significativo il pensiero, c'è bisogno dell'altro, un altro vero e diverso.

I dialoganti si aiutano, reciprocamente, in direzioni plurime e spesso inconsapevoli, ma sapienti. Oltre ad esprimere accordo o disaccordo in merito all'oggetto della comunicazione, chiedono chiarimenti, precisano, rammentano, evocano, suggeriscono, alludono, eludono.

Per imparare a parlare non è sufficiente saper formulare verbalmente il proprio pensiero, ma anche percepire il contributo dell'interlocutore e a questo "adeguare" ciò che si vuol dire.

Ins.: allora vediamo un attimino oggi eh Roberto eh comincia un attimino te per cortesia a farvi la presentazione di uno degli stati europei che abbiamo studiato quest'anno, quale?

B: Scandinavia.

Ins.: preferisci raccontare? la Scandinavia bene sappiamo sempre di dover seguire che cosa? uno schema che voi stessi avete eh formulato allora come cominciamo a presentare questa nazione.

B: la Scandinavia È prevalentemente

*Ins.: vai vicino alla carta geografica e fammi vedere un attimino allora come si presenta di solito una regione?*⁸

Il discorso fra comuni persone e il discorso a scuola procedono per grammatiche ben diverse. Lo hanno messo in rilievo gli studi conversazionali⁹: la classe è soggetta a restrizioni di vario tipo: temporali e spaziali, relative alle attese sociali ed istituzionali da cui la scuola discende e, conseguentemente, dagli obiettivi che l'istituzione si pone.

⁷ In ogni scambio linguistico, gli interlocutori si aspettano implicitamente l'uno dall'altro un contributo alla conversazione in termini di adeguatezza, logicità, pertinenza, chiarezza; una sorta di patto che Grice definisce *principio di cooperazione*: il tuo contributo alla conversazione sia tale quale è richiesto, allo stadio in cui avviene, dallo scopo o orientamento accettato dallo scambio linguistico in cui sei impegnato. H.P. Grice, "Logica e conversazione" in S. Sbisà (a cura di) *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli, 1978, p. 203.

⁸ De Mauro et alii. LIP: *Lessico frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS Libri, 1993

⁹ Cfr. A. Fasulo, H. Girardet, *Il dialogo nella situazione scolastica*, in C. Bazzanella (a cura), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Edizioni A. Guerini, 2002.

In classe le domande dell'insegnante rivestono un importante ruolo nel processo educativo, fungendo da stimolo alla riflessione e alla discussione, da controllo e monitoraggio della produzione degli allievi¹⁰.

Mentre nell'interazione tra pari il diritto di presa di turno è eguale per tutti i partecipanti, la presenza massiccia di coppie 'domanda-risposta' caratterizza soprattutto le interazioni istituzionali in aula. L'insegnante pone alla classe una domanda soltanto apparentemente aperta. Benchè le risposte adeguate possano essere molte, l'insegnante è alla ricerca di una risposta in particolare.

Sarebbe illusorio e fuorviante pretendere una completa "naturalizzazione" in classe, proprio per il mandato di "mediazione culturale" specifico della scuola; ciò nonostante si devono creare condizioni didattiche perché gli alunni (italofoni o neo-apprendenti l'italiano) siano esposti anche ad un parlato non precostituito, così da dover risolvere sempre più consapevolmente i problemi imprevedibili che man mano si presentano.

L'insegnante crescerà professionalmente assumendo una maggiore consapevolezza circa le caratteristiche del suo stile discorsivo e come esso condizioni il comportamento degli alunni; porgendo una maggiore attenzione per gli stili discorsivi degli alunni, soprattutto per quelli di alunni provenienti da culture diverse dalla propria.

Sul piano del discorso deve poter rischiare: lasciare agli studenti la responsabilità di prendere iniziative verbali; offrire opportunità diversificate di partecipazione; individuare attività che richiedano in varia misura sia di scambiarsi informazioni, sia di saper gestire verbalmente i rapporti interpersonali a fini cooperativi; assegnare agli studenti una funzione organizzativa e regolativa, tradizionalmente propria dell'insegnante¹¹.

¹⁰ La pratica della domanda è forse l'aspetto più fertile per riflettere sulla comunicazione in classe. Ne tento una improbabile tassonomia:

Da chi provengono le domande: insegnante, alunni; in quale proporzione.

Tipi di domanda posti dall'insegnante:

- Domande che presuppongono una sola risposta giusta o più risposte possibili.
- Domande che richiedono fatti; domande che richiedono ragionamento, ipotesi o inferenze.
- Domande retoriche; domande autentiche.

Funzione delle domande:

- per ottenere dati sui processi di apprendimento.
- per stimolare gli stessi processi.

Se le domande sono prevalentemente poste al gruppo o ai singoli.

Se le domande poste dagli alunni sono rilanciate al gruppo.

Se le domande sono impersonali o toccano anche i vissuti, le sensibilità, le opinioni personali.

Se le domande sono riferite a competenze dichiarative, procedurali, immaginative, metacognitive.

Se sono incalzanti o distese.

Se sono importanti o irrilevanti per chi ascolta.

Se sono ricorsive o estemporanee.

Se suscitano altre domande.

Se ...

¹¹ Non si tratta di rinunciare al proprio mandato. La conoscenza dei processi formativi ci insegna che si impara attraverso: 10% la lettura; 20% l'ascolto; 30% l'osservazione; 50% l'osservazione e l'ascolto; 70% la discussione con altri; 80% le esperienze personali; 95% la spiegazione agli altri.

L'atto di spiegare è fondato su operazioni di tipo logico – causale, ma si avvale anche di conoscenze linguistiche e soprattutto di conoscenze sul mondo.

Durante lo svolgimento di una attività è anche importante sapersi fermare e mettersi in posizione di ascolto. Le pause di silenzio da parte dell'insegnante possono infatti migliorare la qualità dell'interazione e di conseguenza aumentare la quantità e la qualità delle risposte dei bambini. Può sottolineare l'importanza di una domanda, dare il tempo ai compagni di riflettere.

Tra oralità e scrittura

Anziché confinare l'esperienza dialogica ad un preambolo di tipo motivazionale, potremmo leggerla come possibile attraversamento fra conversazione spontanea e discorso pianificato, tra oralità e scrittura (ma anche tra pensiero e letteratura, regola e trasgressione...).

Potremmo riflettere sul fatto che la scrittura è stata inventata in un preciso momento della storia umana e non associa tutte le culture. Ha ristrutturato pensiero e discorso¹². “La scrittura è una tecnologia” ci ricorda provocatoriamente Walter Ong, le tecnologie sono artificiali, ma l'artificialità è naturale per gli esseri umani e fa della parola e del pensiero un elemento sempre in evoluzione.

“Stadi molto interiorizzati della coscienza, in cui l'individuo si separa dalle strutture comunitarie, sembra non possano mai essere raggiunti senza la scrittura. L'interazione fra l'oralità nella quale tutti gli esseri umani nascono e la tecnologia della scrittura, nella quale nessuno è nato, tocca la profondità della psiche. Sia dal punto di vista ontogenetico che da quello filogenetico, è il mondo orale che per primo illumina la coscienza con una lingua articolata, che separa il soggetto dal predicato e poi li mette in rapporto, e che unisce gli esseri umani nella società. La scrittura introduce divisione e alienazione, ma anche una più salda unità: essa intensifica il senso dell'io e alimenta una interazione più consapevole tra gli individui. La scrittura sviluppa la coscienza.”¹³

La scrittura esperta richiede un controllo completo e cosciente di quanto si va facendo. Chi scrive è costretto a prescindere dal contesto, a decentrarsi e a mettersi nei panni di un interlocutore non presente qui e ora.

Si lamenta sempre più la discontinuità tra la scrittura e i codici che i giovani prevalentemente usano nella quotidianità. Linguaggi fatti di immagini, emozioni, analogie, azioni ed esiti, cioè processi, scarsi di razionalità concettuale e logico-argomentativa. La scrittura in questo contesto è appresa e gestita dai giovani come pratica scolastica e non come espressione compiuta delle rappresentazioni e dei pensieri.

¹² Nell'ultimo cinquantennio, con prospettive e con strumenti anche radicalmente diversi, discipline come psicologia, storia, sociologia, filosofia, informatica, letteratura e linguistica hanno ribadito la centralità della scrittura e della stampa nei processi di costruzione della coscienza, analizzando l'influenza che i sistemi di comunicazione hanno sulle attività culturali e mentali dell'uomo.

¹³ W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986, p. 245.

Nel corso del Novecento la letteratura ha perso la sua funzione modellizzante per le altre scritture, anche grazie alla pressione del parlato¹⁴. «La varietà del repertorio che mostra oggi la maggiore capacità espansiva, al punto che si deve ormai prendere atto di una svolta nella storia linguistica italiana, è quella dell'oralità»¹⁵.

Nella struttura dell'italiano d'oggi la norma non rappresenta il vero centro di gravità del sistema, ma risulta spostato verso un registro superiore a quello medio. Il vero centro geometrico è costituito dal cosiddetto *italiano neo-standard*¹⁶. Questo rileva dei tratti fonologici e morfosintattici che, presenti da tempo nel parlato e repressi dalla tradizione grammaticale, si impongono nella norma reale (ma non sono ancora riconosciuti nelle grammatiche scolastiche).

La differenza fra scritto e parlato non è solo quella di modi alternativi di esprimersi. La scrittura cambia il rapporto fra lingua e altre forme di esperienza; mette in rilievo l'aspetto statico della realtà.

*“Una prospettiva filogenetica sul linguaggio fornisce numerosi esempi di come il cambiamento e la variazione avvenuti nei singoli sistemi linguistici esercitano un'influenza sul rapporto fra educazione linguistica ed educazione scientifica e tecnologica nel curriculum scolastico. Forse l'esempio più significativo è il diffondersi della nominalizzazione all'interno delle discipline e nei generi testuali sviluppatasi con esse. Tale fenomeno ha avuto una funzione molto precisa nell'evoluzione della visione della realtà tipica delle scienze nel mondo occidentale fino al novecento. I testi scientifici che rispecchiano questa visione tendono, per esempio, a parlare di come “prove sperimentali dimostrano che”, mentre una visione che spesso risulta molto più accessibile al giovane apprendente si esprimerebbe piuttosto così: “certe persone hanno fatto alcuni esperimenti e hanno trovato che”, cioè in un linguaggio quotidiano e verbale. Nel linguaggio nominale non vi è più l'agente, l'azione o il risultato concreto. Il tutto viene reso un'astrazione, molto distante dalla realtà concreta dell'esperienza quotidiana.”*¹⁷

La nominalizzazione è un esempio di procedimento tipico delle lingue speciali che porta a frasi di elevata coesione sintattica e di alta densità semantica, ma può costituire un fattore di scarsa leggibilità e quindi un ostacolo per il giovane lettore o un neo - apprendente la lingua¹⁸.

Anche il lessico italiano deve essere colto come risultato di una storia composita e nella sua disomogeneità d'uso: con le 7000 parole del vocabolario di base viene coperto

¹⁴ P. D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 189.

¹⁵ A. Masini, “L'italiano contemporaneo e le sue varietà” in I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana, M. Piotti, *Elementi di linguistica italiana*, Roma, Carocci, 2003, p. 37.

¹⁶ Vedi G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia, 1987. Sabatini lo definì due anni prima “l'italiano dell'uso medio”.

¹⁷ M. Dodman, “Filosofare” la lingua per apprendere, Quaderni di documentazione dell'Istituto pedagogico di Bolzano, Edizioni Junior, Bergamo, 1999, pag. 42.

¹⁸ Cfr. M. E. Piemontese, *Capire e farsi capire. Tecniche di una scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid, 1996.

il 98% delle parole presenti nei testi. Solo nel restante 2% potremo incontrare qualcuna delle altre 50.000 unità lessicali di uso sporadico e gli oltre 100.000 termini tecnici¹⁹.

Nella conversazione continuamente affiorano e si ricompongono i significati. Nella scrittura questo processo “scende” nella interiorità del soggetto, che deve essere in grado di valutare senza nessun supporto immediato la completezza e la coerenza logica e formale del suo testo.

L'alunno a scuola deve affrontare una serie di varietà nuove della lingua e deve imparare delle regole, non solo sociolinguistiche (quando, come e perché usare una certa varietà della lingua), ma anche morfosintattiche e testuali diverse. Se la sua crescita avverrà in modo “sano”, lavorerà per ipotesi, con esiti parziali ed errori. Questi saranno i segnali che il bambino sta lavorando attivamente sulla lingua e non sta solo riproducendo il già detto.

Allo scopo di preparare un terreno, sono apprezzabili esperienze di stesura collettiva di testi scritti, anche prima che gli alunni sappiano compiutamente e autonomamente elaborare testi. L'insegnante stimola con una consegna iniziale, registra le idee mentre prendono forma, richiama il gruppo come “interlocutore”, problematizza ed esplicita i contenuti e i punti di vista.

Sappiamo che i bambini piccoli si muovono con disinvoltura tra le diverse forme della comunicazione orale (invitano, litigano, chiedono ecc.); questa varietà può e deve essere trasferita anche nella comunicazione scritta e nel lavoro sui testi.

*Abbiamo sottolineato questo aspetto per confutare e sradicare l'idea che alla produzione del testo scritto si arrivi attraverso un percorso graduale che prevede prima l'acquisizione del codice, poi il lavoro con parole isolate o singole frasi, fino ad arrivare ai testi ritenuti più semplici che consentirebbero di poter proseguire e provare – in seguito – con i testi ritenuti più complessi. Sarebbe come affermare che alla completa fruizione di un testo si arrivi leggendo un grafema dopo l'altro.*²⁰

E a proposito di apprendimento delle tecniche di letto-scrittura, è necessario che la proposta didattica si metta in dialogo (un dialogo “sottile” e osservativo) col percorso di apprendimento spontaneo che il bambino sta già compiendo, in quanto vive in un contesto alfabetizzato.

Il modello teorico fornito a partire dalle ricercatrici Ferreiro e Teberosky²¹ può aiutare gli insegnanti a scoprire le soluzioni che i bambini adottano per scoprire la natura della scrittura, secondo fasi riconoscibili e costanti, anche se il ritmo di sviluppo è personale.

Le tappe cruciali di un percorso che porta alla scoperta del sistema alfabetico di rappresentazione del linguaggio non sono dunque determinate dalla scansione didatti-

¹⁹ Cfr. De Mauro, T., *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

²⁰ M. Pascucci e F. Rossi, “I primi approcci all'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare” in: C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Roma Carocci, 2005, p. 36.

²¹ E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta del bambino*, Giunti, 1985.

ca, ma al più favorite. Comprendere questo significa riconoscere effettivamente la centralità dell'apprendente e per quale motivo, in un dato momento, una certa abilità può venir assimilata o meno.

Un altro richiamo forte, che non costituisce novità, è di mettere precocemente a contatto gli alunni con testi significativi e non banali, attraverso la mediazione e la lettura ad alta voce dell'insegnante, suscitare la riflessione attraverso l'individuazione di parole "calde", nuove, importanti, o ispiratrici di interrogativi. Valide esperienze didattiche hanno dimostrato la possibilità di mettere in dialogo i giovani con testi scritti da altri, stimolando l'espressione di emozioni, associazioni e riflessioni, prima ancora di fornire una interpretazione letteraria di un terzo, per quanto autorevole e illuminante. Esiste una propria personale *intertestualità*²²?

*"Non vi è mai capitato, leggendo un libro, di interrompere continuamente la lettura, non per disinteresse ma al contrario per l'ininterrotto affluire di idee, stimoli e associazioni? Insomma, non vi è mai capitato di leggere alzando la testa?"*²³

Interpretare e discernere

Il ricorrente richiamo al dialogo, in questo contributo, evidentemente non ha pretese, non ambisce rimandare ad alcun metodo, nè tanto meno intende proporre modalità conformi, anzi ribadisce la necessità della differenziazione didattica.

È il riconoscimento di una realtà plurima, plurilingue, in continua evoluzione, presente nelle piccole comunità - classe e in ciascun individuo, giovane o adulto che sia; è la prospettiva entro cui collocare una educazione linguistica ancora dotata di senso e di intenzionalità.

Proseguendo tale suggestione, l'insegnante ha bisogno di farsi interprete del dialogo fra i diversi campi di ricerca e la "pedagogia" linguistica, da sempre fecondo di ripensamenti e rilanci, seppur problematico e denso di insidie.

Non si tratta tanto di veicolare agli alunni nuovi contenuti, più o meno alla moda, quanto far riferimento ad uno sfondo epistemologico sufficientemente chiaro e articolato. A solo titolo di esempio, pare irrilevante proporre ad alunni di nove anni, come si è fatto, la rappresentazione della comunicazione secondo il famoso modello emittente - ricevente²⁴, pensando di aver raffinato così le competenze comunicative degli alunni.

Fino a pochi decenni fa il richiamo ai diversi linguaggi, alle diverse varietà di lingua si esauriva in una dimensione interna, nazionale. Oggi insegniamo la lingua italiana an-

²² Una delle sette condizioni di testualità secondo R. A. De Beaugrande e W. U. Dressler è che ogni testo non può che essere in relazione con altri testi. Cfr. *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino, 1994.

²³ R. Barthes, *Il brusio della lingua*, Torino, Einaudi, 1979, pag. 36.

²⁴ Precisamente il modello della teoria dell'informazione (1942) di Shannon e Weaver, i quali, detto fra parentesi, erano matematici e ingegneri della telecomunicazione.

che a chi la apprende come seconda lingua. Ciò richiede di operare una sorta di “svelamento” di modelli impliciti e di presupposti che, una volta dati come universali, oggi vanno relativizzati e contestualizzati. Operazione complessa ma non priva di fascino. La linguistica acquisizionale²⁵ descrive la capacità dell'essere umano di crearsi sistemi provvisori via via sempre più appropriati per apprendere una nuova lingua, in cui l'errore diviene la spia più preziosa per cogliere questa evoluzione.

La classificazione tipologica²⁶ delle lingue, impegnata a studiarne la struttura in modo trasversale, aiuta a distanziarci criticamente dalle categorie tradizionali in cui la riflessione grammaticale occidentale ha incasellato i diversi ‘oggetti’ linguistici (le parti del discorso, i costituenti della frase...) e che spesso possono risultare inadeguate.

Si tratta di buoni riferimenti per aiutarsi a decifrare le situazioni, per elaborare ipotesi interpretative dei comportamenti linguistici presenti in classe, per attivare una pratica didattica più consapevole, imparando a discernere ciò che è essenziale da ciò che è accessorio.

Bibliografia

- R. Barthes, *Il brusio della lingua*, Torino, Einaudi, 1979.
- C. Bazzanella (a cura), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Edizioni A. Guerini, 2002.
- G. L. Beccaria *Italiano, lingua selvaggia?*, “Sigma”, 1-2, 1985.
- G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia, 1987.
- F. Bruni, “La lingua selvaggia. Espressione e pensiero dei semicolti”, in F. Bruni, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, UTET, 1984.
- R. Carver, *Il mestiere di scrivere*, Torino, Einaudi, 1997.
- S. Cristoforo, P. Ramat, *Introduzione alla tipologia linguistica*, Roma, Carocci, 1999.
- P. D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- R. A. De Beaugrande - W. U. Dressler, *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- M. Dodman, “*Filosofare*” *la lingua per apprendere*, Quaderni di documentazione dell'Istituto pedagogico di Bolzano, Edizioni Junior, Bergamo, 1999.
- De Mauro et alii, *LIP: Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS Libri, 1993.
- T. De Mauro, *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- A. Fasulo, H. Girardet, “Il dialogo nella situazione scolastica”, in C. H. P. Grice, *Logica e conversazione* in S. Sbisà (a cura di) *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta del bambino*, Giunti, 1985.
- A. Masini, *L'italiano contemporaneo e le sue varietà* in I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana, M. Piotti, *Elementi di linguistica italiana*, Roma, Carocci, 2003.

²⁵ G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.

²⁶ S. Cristoforo, P. Ramat, *Introduzione alla tipologia linguistica*, Roma, Carocci, 1999.

W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.

G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.

M. Pascucci e F. Rossi, *I primi approcci all'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare* in: C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Roma Carocci, 2005.

M. E. Piemontese, *Capire e farsi capire. Tecniche di una scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid, 1996.

M. C. Pievatolo, *Il Fedro di Platone*, <http://bfp.sp.unipi.it/dida/fedro/index.html>
Second International Adult Literacy Survey (Seconda Indagine Internazionale sulle Competenze Alfabetiche degli Adulti). Indagine OCSE nel 2000 condotta in Italia dal CEDE per conto del Ministero della Pubblica Istruzione.

R. Simone, *La terza fase Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza, 2000.

G. Zavalloni, *A scuola senza fotocopie*, <http://www.scuolacreativa.it/fotocopie.html>.

NARRAZIONE, INTRECCIO DI STORIE, EDUCAZIONE LINGUISTICA

Maurizia Cotti *

**Dirigente Scolastico, Coordinatore dei Supervisor al tirocinio presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bologna, Conduttore di Laboratori di Psicologia e Lingua*

*L'apprendimento dei contesti della vita
è cosa che deve essere discussa non come fatto interno,
ma come una questione di relazione esterna tra due creature.*

*... [II] modello lineare è stato superato nel momento in cui
abbiamo appreso l'esistenza dei circuiti di interazione cibernetici.
(Gregory Bateson, *Mente e natura*)*

C'è qualcosa che colpisce sempre quando si sente parlare di “effetto Pigmalione”: l'assoluta magia che è attribuita al fenomeno, in parte visto come esito virtuoso d'attese positive, in parte elaborato come profezia autoavverantesi. Così come lo si tratta a livello di deterioramento della teoria, pare si intenda confermare negli insegnanti un atteggiamento fideistico a “pensare positivo”, portandoli a credere fermamente e fortemente nei discenti, indipendentemente da ogni analisi fattoriale. Questa lettura per così dire “magica” del fenomeno è sostenuta da una analisi fatta in maniera ingenuamente lineare del rapporto insegnamento apprendimento: l'insegnante insegna e il discente apprende o non apprende, indipendentemente dalla reciproca relazione, salvo l'introduzione di un elemento di fiducia assoluto nell'adulto.

In realtà Rosenthal ha analizzato gli elementi correlati alle attese positive negli insegnanti e al miglioramento scolastico nei discenti, evidenziando due grandi ordini di fattori: un aumento delle comunicazioni positive dirette ai discenti e una maggiore qualità della comunicazione sia a livello di contenuto, sia a livello di relazione, quindi una maggiore attenzione alla responsività del discente, un'attesa della risposta del discente e una disponibilità ad entrare nel merito di tale risposta con un contributo alla rielaborazione condivisa ed una maggiore disponibilità a modificare da parte del docente la propria comunicazione. In altre parole una comunicazione autoritaria e frammentaria si trasforma in una comunicazione circolare e fluida. Quindi l'effetto Pigmalione è in realtà causato da un miglioramento della comunicazione verbale e non verbale “nella” relazione.

A partire da questa premessa, il mio breve intervento si propone di attuare una riflessione sulla *situazione di contesto* dell'educazione linguistica e sulla *creazione del senso* nel processo di insegnamento sia generale, sia specifico, intendendo per “situazione di contesto” quella cornice che definisce la distribuzione dei valori e dei vincoli al suo interno che poi si auto incrementa.

Linguaggio e dispiegamento linguistico: fattori emozionali, cognitivi e pragmatica della comunicazione

Bateson indica diversi processi che si autoincrementano, tra cui alcuni positivi quali l'esplorazione, altri parzialmente positivi, quali il gioco, ed altri negativi, quali la delinquenza e la paranoia. Anche l'apprendimento è un processo che si autoincrementa. Ma forse è opportuno distinguere in quale direzione e con quale velocità.

Un primo livello d'analisi riguarda il fatto che le situazioni di apprendimento sono sempre efficaci sia in senso positivo, sia in senso negativo.

Un secondo livello di analisi è che si incrementano prima le strutture più semplici, con il rischio che la complessità sia tagliata, impoverita e artatamente semplificata.

Date queste due premesse è che i processi semplificati richiedono meno tempo per essere insegnati/appresi, ma non è detto che ciò corrisponda ad una buona didattica, nè a una didattica efficace. Alla lunga il potere esplicativo di certe soluzioni didattiche smette di essere trasferibile ad altri contesti, assume una certa fissità.

Le strutture dell'ignoranza (R. Luccio), presenti nell'apprendimento lacunoso e confusivo, nelle credenze (Ch. S. Peirce) e nel pregiudizio (H. Gardner) sono altrettanto forti delle strutture dell'apprendimento efficace e scientificamente validato. Non solo: si difendono con un apparato retorico e argomentativo ugualmente elaborato anche a livello intersoggettivo. Gardner al riguardo segnala come l'apprendimento scolastico, quand'anche non contribuisca al pregiudizio, spesso si sovrapponga, senza interferire, a credenze assurde, non sottoposte a verifica, nè a rivisitazione, nè a rielaborazione da parte di chi studia ed è soggetto a scolarizzazione, anche prolungata. Nel migliore dei casi queste strutture ascientifiche, tautologiche, pregiudiziali sopravvivono ed influiscono, nel peggiore dei casi a lungo termine riemergono e prendono il sopravvento.

I processi che creano un leader sono gli stessi che gettano ombra sui gregari o che isolano e mettono in una luce negativa il capro espiatorio. Le dinamiche di gruppo sono sorrette da flussi comunicativi di diversa qualità ed intensità nei confronti degli uni e degli altri e sono sostenute da giustificazioni verbali implicitamente ed esplicitamente espresse. Le etichette riducono la prismaticità e poliedricità delle persone.

Caso, amore e logica, oltre che il titolo di un'opera di Ch. S. Peirce, mi sembra un perfetto "ideogramma" per orientare la riflessione rispetto agli assi di un'educazione linguistica profonda e non estemporanea. In questo senso non parlerei semplicemente di una pedagogia o di una didattica dell'educazione linguistica, ma di un'etica vera e propria dell'educazione linguistica.

L'educazione linguistica è infatti una disciplina che può, come tutte, distruggere il suo oggetto mentre lo studia e lo insegna, ma soprattutto può rendere inerte il discente in modo omicida.

L'etica dell'educazione linguistica dovrebbe sostenere le modalità affettive di una comunicazione esplicita, esauriente, ricca, articolata e non una comunicazione "in-

combente”, esortativa, impositiva, imperativa, tassativa e senza rimandi interni, sostituendo i rimandi deittici, tipici di un codice ristretto, e le formulazioni imperative, con un dispiegamento linguistico che vada ben oltre il contingente.

Si può ammettere che per quest’aspetto ci sono fattori “ombra” che intervengono: la struttura asimmetrica della relazione, la conoscenza autoreferenziale dell’insegnante, la dipendenza logistica (organizzativa e di messa a disposizione di risorse) del discente. Al punto che è persino possibile che si creino doppi legami, senza possibilità di fuga dal campo.

Proprio per questo occorre rivolgere l’attenzione alla costruzione condivisa del senso.

Cura della mente del bambino, qualità della comunicazione da parte dell’insegnante, circolarità della comunicazione, restituzione positiva, semiosi infinita, intersoggettività, dibattito e costruzione condivisa dei concetti, dispiegamento linguistico (I. Matte – Blanco), dovrebbero divenire parole chiave per chi si occupa di educazione linguistica ma nella predisposizione concreta della situazione di insegnamento e del contesto educativo in cui si educa.

Un gruppo classe nella sua costituzione e composizione iniziale ha molto le caratteristiche del caso, un caso però potenzialmente creativo nel suo intreccio possibile di storie individuali. Non viene mai sottolineato abbastanza quanto il vivere contemporaneamente nello stesso luogo e nella stessa epoca conduca ad una “rete di destini” (F. Cambi). Parafrasando Peirce, il caso fa incontrare i bambini in classe, l’amore crea il clima di accoglienza che consente a ciascuno di raccontare la propria storia e la logica aiuta a costruire i nuovi legami.

Questo dato rappresenta già una cornice che aiuta a vedere l’invisibile. Un gruppo di bambini nella stessa classe sono una meravigliosa opportunità di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno tramite il confronto. I bambini hanno una loro forma particolare di “abduzione”: quando afferrano la portata di un discorso “portano” una loro storia, con l’esempio di una loro esperienza con l’estensione a nuovi collegamenti con un processo sovrapponibile a quello dell’abduzione peirciana. Per i bambini spiegare è raccontare un’altra storia (Bruner).

Per potersi costituire come gruppo consapevole e partecipe il gruppo dei discenti ha bisogno di amore e narrazione; ha bisogno di narrazione e logica. Ha bisogno di un’accettazione globale che si trasformi in narrazione e dispiegamento linguistico. In altre parole ha la necessità che la costruzione del senso passi per un processo condiviso e co-costruito, particolarmente attento all’identità; rispettoso del passato e della storia di ciascuno, accogliente nel creare la condivisione; generativo di un atteggiamento interpretativo tramite l’opera continua di ricerca, connessione, interpretazione.

Un processo irripetibile e irreversibile, come l’apprendimento, soprattutto tanto più piccolo è il discente, va coltivato con una cura per la continuità, con un’attenta discriminazione per la selezione delle specificità dei percorsi esplorativi, con un’amorevole predisposizione delle condizioni situazionali che intervengono a favorire il processo (cfr. K. E. Weick).

Il modo di essere nel mondo e nel processo del discente deve essere anche il modo in cui insegnante e gruppo dei pari si prendono cura di lui e della sua mente, finché ciascuno con ciò apprenda a prender cura di se stesso e della propria mente.

Si diceva di un processo irripetibile ed irreversibile (per fortuna non sempre irreversibile negli effetti e negli esiti). L'apprendimento sotto minaccia, l'apprendimento forzoso (con tanto esercizio), l'apprendimento non sereno, l'insegnamento che bada all'utile e al risultato, ma non riconosce al bambino la necessità di vagare con la mente ed il diritto errare, senza fallire, darà la sua coloritura a tutti gli sforzi successivi e alla motivazione della persona.

Emerge con chiarezza la necessità, nell'attuarsi didattico dell'educazione linguistica, di considerare la cura e l'attenzione per tutte e sei le condizioni necessarie alla comunicazione di R. Jakobson e le funzioni linguistiche ad esse collegate, in una situazione pragmatica ricca e complessa, sia cognitivamente sia emotivamente.

Solo nella scuola (e, temo, nelle istituzioni con valenza punitiva e rieducativa) si attribuisce alla ripetizione in sé un valore strutturante, senza attenzione alla ritualità, intesa come capacità di seguire delle indicazioni, dei segnali, delle tracce, e senza attenzione alla quella ciclicità che accoglie anche il senso del cambiamento, dell'evoluzione a partire da situazioni stabili, di possibile miglioramento. Così la ripetizione diviene distorsione rituale che probabilmente rinforza per lo più gli aspetti negativi.

Insegnamento della lettura e della scrittura, come esempio di processo unico e irripetibile

C'è un evento, un processo ci pare, comunque, unico, singolare, irripetibile, parzialmente irreversibile, quasi miracoloso nella vita di una persona: l'apprendimento della lettura e della scrittura. Non può e non deve essere mai una via crucis, in nessun caso.

Anche quando emerge una padronanza degli aspetti disciplinari, didattici, organizzativi nel campo della lettoscrittura da parte degli insegnanti che la insegnano, al bambino sfugge spesso il senso della fatica di apprendere l'alfabeto nei suoi elementi e nei suoi meccanismi. Ha presente gli elementi di partenza e quelli di arrivo (spesso anche molto desiderati e attesi), ma non individua nel percorso indici di piacere, elementi di tensione positiva verso l'obiettivo, fattori di gratificazione.

Purtroppo anche da adulti i cattivi lettori non coglieranno il *vulnus* di una didattica approssimativa, o fredda, funzionale, veloce, per non dire anafettiva, assumendosi invece la colpa dei risultati ed evitando le occasioni di rielaborazione del danno subito. La scrittura deve portare alla testualità. Il testo deve essere il paradigma, anche quando non è autonomamente gestito. Il testo è una forma di regolazione che fonda degli autovalori nell'apprendimento del leggere e dello scrivere. L'adulto deve sostenere le tappe di un cammino di passione. Vale la pena ricordare qui il bellissimo libro di Elisabeth Bing, *Ho nuotato fino alla riga*, dove si respira il dolore dei "bambini alla conquista della scrittura", ma contemporaneamente la profonda empatia dell'autrice per quei bambini nella loro fatica, intrisa però di desiderio di esprimersi.

Ritengo che sia indispensabile una formazione specifica per i docenti riguardante l'insegnamento della lettoscrittura, di tipo sia teorico, sia laboratoriale, che abbia come capisaldi una forte consapevolezza dei criteri fonologici della lingua, insieme ad una capacità progettuale che colleghi il fonema al grafema, fondi nella complessità testuale il senso del percorso, incrementi la motivazione con attività didattiche di assoluto (nel senso di gratuito, indipendente, libero, slegato, sganciato) piacere, con il percorso di giochi linguistici ed espressivi, di modo che il percorso sia sostenuto da una gratificazione tramite esplorazione e gioco. Anzi, in questo apprendimento, esplorazione e gioco dovrebbero praticamente sovrapporsi per dare la giusta coloritura e la spinta motivazionale ad un impegno fluido e gioioso di acquisizione (che è il contrario sia di facile, che di impervio).

Si può formare un lettore di livello zero?

Paradossalmente sì.

Il processo che rende i bambini capaci di leggere e amare la lettura sembra essere il medesimo che li rende irrequieti e incapaci di fronte alla parola.

Quanti amano la lettura ed amano leggere conoscono quanto è bello perdersi e ritrovarsi in un testo scritto. La lettura dilata il tempo, ne concede più di quello che ci è dato dall'esperienza individuale. Le persone che amano leggere sanno anche, per dirlo con Umberto Eco, che si può leggere un testo di volata, badando solo alla storia, alla fabula, per sapere come va a finire. Ma sanno anche che si possono assaporare i diversi livelli narrativi, seguendo le tracce e gl'indizi che ciascuno scrittore semina nel testo. Ogni buon lettore può essere a seconda delle circostanze, degli interessi, degli scopi, delle passioni, un lettore di primo e di secondo livello. Magari sarà un lettore intermittente, a corrente alternata, ma difficilmente regredirà dallo status raggiunto. Il lettore di primo livello non dismetterà la lettura e il lettore di secondo livello soprattutto non troverà piacere sotto una certa soglia di complessità testuale.

Per soddisfare il piacere di leggere avrà bisogno di rappresentarsi il mondo di cui va leggendo, di seguire passo passo descrizioni ed eventi, di elaborare ipotesi, di recuperare sottintesi e di controllare dati trascurati in un primo tempo, di ripercorrere a ritroso i dialoghi dei personaggi in relazione ad effetti imponderati, o mal soppesati. Dovrà seguire e controllare gli spiazziamenti ed i diversivi, pur lasciandosi prendere dallo stupore. Umberto Eco parla di quella particolare "arte dell'indugio" che permette al lettore di assaporare tutti gli ingredienti del testo e di condurre ideali "passeggiate inferenziali" nel mondo costruito dallo scrittore.

In definitiva un racconto come *Sentinella* di Frederic Brown se giunge a spiazzare il lettore per la rottura del patto iniziale, è perché induce il lettore a seguirlo (non a precederlo) attirandolo in un percorso di conferme di credenze e di inferenze implicite: la guerra è brutta, la lontananza da casa è angosciante, la nostalgia un arrovello, il freddo e la fame sfibrano, il nemico è subdolo. Solo il nemico è subdolo?

Alla costruzione dell'autore corrisponde un percorso iniziatico per il lettore che, pian piano, si modella sulle sue parole.

Dario Argento è spesso divertito e giustamente elusivo alla frequente domanda sul perché nei suoi film le vittime facciano tante scale. È un espediente semplice, ma efficace per far salire la tensione nello spettatore che segue, passo passo, quella che sarà probabilmente la “vittima”. Lo spettatore ha il tempo di immedesimarsi, di provare empatia, di desiderare di essere altrove, di volere una via d’uscita...

Chi ha letto i libri di Anne Tyler, anche quando conosce gli effetti di coloritura che un lungo elenco provoca durante la narrazione, sia sul piano descrittivo, sia sul piano argomentativo, viene assolutamente assorbito dalla profusione di oggetti, con cui l’autrice pian piano avviluppa il lettore, introducendolo in un microcosmo enciclopedico apparentemente innocuo, spesso impertinente, che asseconda i personaggi, li fagocita, li risputa, li dissesta e li costringe a rielaborazioni improvvise, rispetto ad una vita che fluisce altrimenti, inavvertita e sommersa, perché il rimosso è più importante dell’evidente, richiamando la necessaria attenzione solo a tragedia avvenuta. Il “catalogo” di oggetti che Anne Tyler presenta sulla scena attira il lettore in una caccia al tesoro, dove i ricordi delle proprie collezioni infantili, o delle piccole manie di parenti e familiari amati, permettono altri percorsi, altri ripescaggi, forme di memoria piene di sinestesie.

Ebbene paradossalmente la scuola riesce talvolta a spendere tante energie per formare dei lettori di grado zero, che hanno imparato a leggere, ma non sanno che farsele, perché hanno il rifiuto a leggere, la ripulsa alla lettura. E questo perché a scuola non si fonda abbastanza l’apprendimento della lettura e della scrittura in un processo di apprezzamento e godimento profondo del racconto, della narrazione, della lettura come dono, della lettura come scoperta di mondi possibili, come messa in scena delle voci e della teatralità dei testi, come sospensione magica dell’emergenza e della necessità, come indugio che sottrae dalle tenaglie del tempo tiranno, come possibilità di parlare per metafore, cioè in molti modi diversi, poetici e magici, forse anche come percorso catartico rispetto alla banalità, all’angoscia delle domande e dei vissuti, all’andare alla cieca.

Il senso della lettura è come il piacere e il senso del viaggiare. A nessuno piace pensare solo all’arrivo, senza agio durante il percorso. Claudio Magris infatti sottolinea: “Il viaggio dunque come persuasione [...] La persuasione: il possesso presente della propria vita, la capacità di vivere l’attimo, ogni attimo e non solo quelli privilegiati ed eccezionali, senza sacrificarlo al futuro, senza annientarlo nei progetti e nei programmi senza considerarlo semplicemente un momento da far passare presto per raggiungere qualcosa d’altro” (Claudio Magris, *L’infinito viaggiare*, p. VIII, Milano, Mondadori, 2005).

Anche il testo è persuasione, è allettamento, è intrappolamento, è incantesimo.

Il sapere e il non sapere: la metacognizione contro le nuove forme di ignoranza e di cecità

Tutto il processo educativo ha la funzione di esplorare i territori delle conoscenze conducendo i discenti ad acquisire saperi e ridurre l’ambito del non sapere. Ha, o dovrebbe avere, anche la funzione di sottrarre le persone all’ignoranza, che è qualcosa di più e di diverso dal non sapere.

Benasayag e Schmid, nel loro libro *L'epoca delle passioni tristi*, per esempio, individuano comunque, anche nelle forme di sapere specialistico, seppure particolarmente approfondito, il rischio complementare di essere ignoranti su tutto il resto, appena fuori del proprio campo di competenza, ed il rischio ulteriore che il sapere specialistico non comunichi con il sapere in altri campi, in particolare rifiuti coloro che non possiedono la medesima conoscenza. Evidenziano così una nuova forma di ignoranza, per così dire, complessa, impermeabile, non comunicativa, molto diversa, più primitiva nella sua struttura pulsionale e più profonda nei suoi pregiudizi e credenze, del semplice non sapere. Questa forma di ignoranza si fonda sull'assoluta cecità in merito alla necessità di accettare la comunicazione sulle proprie conoscenze anche con chi non le possiede, aprendo un dialogo, curando le forme di comunicare sul proprio sapere anche al di fuori del proprio ambito. In questo senso viene a mancare l'intreccio, la multidimensionalità e la prismaticità del sapere, la socialità delle conoscenze. Appare più chiaro quindi l'appello di Morin contemporaneamente alla fondazione di nuovi saperi ad un livello metacognitivo più alto e all'impostazione di nuove modalità di insegnamento degli stessi. Diviene fondamentale una volta di più il poter comunicare sul processo di collegamento dei saperi, di insegnamento e di apprendimento, per sottolineare ulteriormente le modalità condivise, ma anche i dubbi, le domande aperte, gli errori, le esperienze.

Storie vissute e storie raccontate

Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.

- Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? – chiede Kublai Kan.

- Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, - risponde Marco, - ma dalla linea dell'arco che esse formano.

Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge: - Perché mi parli delle pietre?

È solo dell'arco che mi importa.

Polo risponde: - Senza pietre non c'è arco.

*(I. Calvino, *Le città invisibili*)*

Ora più che mai c'è bisogno di un sapere “narrante”, che sappia parlare su di sé e parli alle persone. Lo hanno messo in rilievo in diversi campi della formazione vari autori, da A. Canevaro a D. Demetrio, da G. Favaro a F. Cambi.

In un delizioso, brevissimo scritto, *Da dove vengono le storie? Riflessioni sulla scrittura*, Hanif Kureishi, grande scrittore anglopakistano, parla del padre che per tutta la vita, con orgoglio, dedizione e disciplina, ha scritto della sua esperienza di pakistano emigrato a Londra, con la ferma intenzione di pubblicare e di condividere la propria storia, ragionando sulla necessità di parlare di sé, di valorizzare il proprio vissuto ed il proprio punto di vista. Il padre ha visto il proprio figlio realizzare il suo sogno di scrittore elaborando il proprio desiderio insoddisfatto che non è mai diventato invidia. Kureishi attribuisce la propria facilità di scrittura e il proprio successo nella scrittura all'aver visto giorno dopo giorno il padre scrivere. Forse per fare uno scrittore occorrono più generazioni. Ma appunto per questo una educazione linguistica degna deve proiettarsi ben oltre tanti piccoli passaggi analitici, fondando processi di cura dell'approccio al fenomeno lingua, il più possibile complesso, con attenzione all'interazione tra persone, tra persone e testi, con il tempo per assaporare sia i testi, sia i processi e le discussioni su di essi.

Bibliografia

G. Bateson, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.

M. Benasayag, G. Schmid, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.

M. Bernardi, R. Frabetti, *Naviganti. Ragazzi e teatro: incontri di laboratorio, incontri di vita*, Bologna, Edizioni Pendragon, 2000.

G. Bottioli, *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi*, Torino, Einaudi, 2006.

P. Brook, *Trame, intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Torino, Einaudi, 1995.

J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988.

J.S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando Editore, 1990.

J.S. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

I. Calvino, *Il castello dei destini incrociati*, Torino, Einaudi, 1969.

- I. Calvino *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972.
- I. Calvino, *La taverna dei destini incrociati*, Torino, Einaudi, 1973.
- I. Calvino, *Lezioni americane, Sei proposte per il prossimo millennio*, Torino, Garzanti, 1988.
- F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002.
- B. Cyrulnik, E. Malaguti, (a cura di) *Costruire la resilienza*, Trento, Erickson, 2005.
- D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Roma, Meltèmi, 1998.
- U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1994.
- R. Frabetti, *200 e uno... giochi, esercizi e riflessioni per un laboratorio teatrale*, Bologna, Edizioni Pendragon, 2005.
- F. Frasnèdi, *Dalla scrittura alla scrittura*, Milano, Bruno Mondadori, 1985.
- F. Frasnèdi, *Leggere per scrivere*, Roma, Editori Riuniti, 1992.
- H. Gardner, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- K. Kock, *Desideri, bugie, sogni. Un poeta insegna a scrivere ai bambini*, Milano, Emme Edizioni, 1980.
- H. Kureishi, *Da dove vengono le storie? Riflessioni sulla scrittura*, Milano, Bompiani, 1999.
- C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- M. C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Y. Lotman, *La semiosfera*, Venezia, Marsilio, 1985.
- C. Magris, *L'infinito viaggiare*, Milano, Mondadori, 2005.
- I. Matte-Blanco, *L'inconscio come insieme infiniti. Saggio sulla bi-logica*, Torino, Einaudi, 1981.
- R. Massa, *Imparare errando*, Milano, Cuem, 1996.
- A. Miller, *La chiave nascosta*, Torino, Bollati Boringhieri, 1988.
- A. Miller, A., *L'infanzia rimossa*, Milano, Garzanti, 1988.
- I. Monighetti, *La lettera e il senso, Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- E. Morin, *La testa ben fatta Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- L. Mortari, *Avere cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- T. A. Van Dijk, *Testo e contesto. Esplorazioni nella semantica e nella pragmatica del discorso*, Bologna, Il Mulino, 1980.
- L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.
- K. E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997.

INFORMAZIONE FILASTROCCANDO

*Amalia Murcio Maghei **

**Docente all'Università Cattolica di Piacenza*

Il contributo vuole avere una pluralità di significati: informazione sull'approccio alla lingua, in/formazione come modalità di proposta agli insegnanti, ruolo della forma nell'azione linguistica.

Si propone un'ipotesi di curriculum di lingua inserito in un percorso di elaborazione-formazione che metta in dialogo i vari segmenti scolastici, considerati non in successione di funzionalità e gerarchia, ma collocati in uno sfondo comune di giustificazione che possa guidare a opzioni di fondo: quale approccio all'insegnamento della lingua, quali contenuti, quali metodologie, quali strumenti e procedure di analisi, di elaborazione, di valutazione.

L'ipotesi pone alla base della formazione linguistica percorsi di lettura e scrittura centrati sul testo, attraverso l'analisi dal testo.

Assume il testo come l'oggetto didattico a più alta valenza formativa per le sue caratteristiche intrinseche, per le sue regole compositive, per la molteplicità delle tipologie e dei contenuti disciplinari in cui si traduce.

L'utilizzo delle 'filastrocche' in successione è scelta voluta, di un genere comunicativo che vuole veicolare idee educative riconoscendo dignità alla quotidianità di un dire e di un fare che si incontrano e si misurano con problemi reali, coltivano emozioni, elaborano pensieri, intrecciano conoscenze, confermano convinzioni, sperimentano saperi e che, con intenzionalità precisa, vanno alla ricerca di prospettive e di significazioni da condividere con altri interlocutori e con altri testi della quotidianità e della memoria storico-letteraria. E in questa predisposizione di tempi, di relazioni, di contenuti promettenti, di dialoghi argomentati, si snodano idee e parole che cercano un incontro e una rivisitazione reciproca.

Sono le storie di vita e di sapere che alimentano il progetto pedagogico per tradursi in itinerari e percorsi di senso, a partire da progressive e sempre più mirate riflessioni linguistiche, perché la parola recuperi il suo spazio di libertà e di rigore.

La narrazione come idea guida di un progetto

Ai “viandanti”, adulti e bambini che insieme narrano dei loro cammini

Il racconto non c'è.
sei tu che lo fai.
decidi l'inizio
quante tessere hai?
le accosti e le incastri
ne servono altre
e tu te le fai
prefiguri un intreccio
sviluppi le trame
son quelle che sai
sempre nuove e diverse
per chi tu le fai
entusiasmo e incertezza
uno slancio
e una sosta
vuoi capire e spiegare
non sempre sai dire “che cosa”
non sei solo
ci sono altri con te
le trame son tante
diversi i perché
e poi l'imprevisto
che arriva inatteso
scombina le carte
rimescola il gioco
ma ecco l'idea
che prima non c'era
e allora andate cercando
per sapere se andare di nuovo
con chi, verso dove
in viaggio ci sei anche tu
nel percorso tanti sentieri
un po' incerti
alle volte molto affollati
chiedi, domandi...
le risposte son spesso confuse
qualche volta troppo sicure

narrerai il tuo cammino
sarà il tuo racconto
è esclusivo il percorso
sei tu a segnarlo coi sassi
e con quelli tu metti la firma
il viaggio riparte
esplori sentieri
ritorni sui passi
rileggi il cammino con occhi diversi
narri e rinarri, per te e per gli altri
a volte sei stanco, incerto, avvilito
ti fermi
rifletti, ripensi, ricordi
progetti
e allora riprendi
e cammini di nuovo
sei tu che decidi
sei tu che lo vuoi
e questo lo sai

Scelta e giustificazione di un approccio

Al mercato dei sogni

C'è un grande mercato di situazioni.
La gente vi accorre e cerca *le* occasioni.

Eventi, pensieri, parole:
ognuno va in cerca di ciò che vuole.
Chi vende e chi compra, chi osserva soltanto
e non sa dir cosa, quando, quanto.

Svolazzano idee in gran fermento,
alcune già note, portate dal vento,
dette e ridette, ripresentate,
in nuova veste, belle incartate.

Lo scambio è veloce, ben orchestrato.
Se tu non hai un sito sei alienato.
Il sito conquista, vi accumula e scarica
Lo sprovveduto e anche l'artista.

Corrono e-mail in continuazione
apre, va , chiude la comunicazione
e dentro si porta le decisioni
di chi è in cerca di riflessioni
e vi si mescolano le impressioni
di chi fagocita le informazioni.

Conquista un ruolo in questo mercato
chi ha prodotti col “chi quadrato”
rimane nell'ombra e nessuno gli bada
chi non ha un nome nella contrada.

C'è chi protesta, chi è disilluso
chi spera in ricette pronte per l'uso.

C'è anche chi sogna -e non se ne avvede-
non vuole risposte, ma solo chiede,
ascolta e propone, riflette e ripensa
su ciò che già sa e poi lo condensa
nel dire e nel fare con molta prudenza.

E porge l'orecchio
e scopre la scienza
che guida e discerne
sorregge e accompagna la nuova avventura
che sempre riparte
nel saggio cammino
di chi vuol scoprire
l'incontro con l'altro
offrendo in silenzio e con grande misura
sostegno al percorso e voce alla storia.

Ritrovare il senso della narrazione-storia educativa

Ma che storia...

Le parole non dette
 le parole che si potevano dire
 le cose non fatte
 le cose che si potevano fare
 una storia
 trasparente
 leggera
 evanescente
 inconsistente
 vuota
 una storia di parole
 opache
 senza memoria
 una storia
 senza il senso
 della storia

Narrare la formazione: tempo e memoria

L'esperienza di un evento - Convegno

30 agosto 02/23 febbraio 03. Allora il vincolo (6 minuti e mezzo di comunicazione) che doveva diventare risorsa, oggi il ricordo che deve farsi memoria e prospettiva.

La storia si racconta da sè, la memoria esige un perché.

Dalla mente emergono tracce e cerchiamo ancora parole 'leggere' per affrontare il nuovo che avanza, "altre vie da esplorare, nuovissime e antiche, stili e forme che possono cambiare la nostra immagine del mondo"¹.

Il rimando è alla scienza, "alimento per visioni in cui ogni pesantezza viene dissolta perché oggi "le macchine di ferro ci sono sempre, ma obbediscono ai bits senza peso"².

Pensieri e parole, cauti e attenti, prudenti e discreti per affrontare con "leggerezza pensosa" fenomeni di incertezza, caratteristiche di mutamento, elementi di unicità, superando "la frivolezza pesante e opaca"³ che svia e disperde, sperpera e omologa.

Nel 'labirinto' del conoscere possiamo addentrarci solo con 'fili' che lascino tracce riconoscibili e siamo noi a snodarli segnando il percorso perché siamo noi a rappresentarci il cammino con indugi e incertezze, con soste e ritorni, fughe in avanti e stalli improvvisi.

¹ Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori, 1993, p. 12.

² Ibidem, p. 12.

³ Ibidem, p. 15.

“L’esperienza di conoscenza nella sua realizzazione specifica non è generalizzabile, ma comunicabile” perché “ha senso nel contesto in cui nasce”⁴.

Per questo, da sempre, fin dagli inizi dell’umanità gli uomini raccontano storie, “per dar forma al disordine dell’esperienza”⁵.

Nel momento in cui si crea la storia il ‘bosco’ non è più solo per me o per te. Le regole di gioco sono per tutti e tutti devono poter leggere la storia e muoversi nel ‘bosco’ non come se fosse il proprio ‘giardino privato’⁶.

“Considerare, guardare, vedere, osservare, trovare parentele e somiglianze”⁷ sono i giochi interpretativi per entrare dentro la storia dove i personaggi mettono in scena azioni e sviluppano trame in cui una serie di eventi si snoda in sequenza e si intreccia per dar luogo al racconto. Chi crea la storia ci mette del suo e noi, grazie alla storia, riscopriamo convinzioni, conoscenze, intenzioni, desideri e voglia di dire e di fare, di costruire anche noi la nostra storia.

I campi della conoscenza si creano, non si trovano e l’interrogarsi può coltivare la sana abitudine di porsi buone domande, che è importante quanto l’arte di cercare risposte chiare e adeguate.

Ma perché proprio una storia

Narrare è il modo precoce e naturale di organizzare ciò che conosciamo e di riflettere su ciò che desideriamo.

È però un’intenzione che va coltivata. Non tutto è degno di essere raccontato e la storia non è semplice sequenza di fatti. Una storia ben formata si fa riconoscere per forma e struttura, asseconda e prende in sè una varietà di argomenti, si dispiega in linguaggi molteplici.

Sa farsi capire da chi si muove con lei e per lei con desiderio empatico di partecipazione, per chi vuol verificarne l’efficacia degli schemi costitutivi, per chi sa appassionarsi ai suoi contenuti, per chi apprezza e percorre la forma del testo.

In ogni storia c’è un’ambientazione di sfondo e da lì i personaggi prendono le mosse per sviluppare le loro intenzioni, secondo dinamiche d’azione varie e mutevoli che configurano l’intreccio.

Qui parliamo di una storia di educazione. Lo sfondo è quello dell’istituzione e lo scenario sollecita riconoscimenti noti, iterati e iterabili nel tempo, e altri più sfumati e mutevoli, ma pure determinanti ai fini della comprensione di un tutto.

I personaggi son tanti, variano nel variar dei contesti, interpretano ruoli diversi, interagiscono tra loro con più o meno avvertita conoscenza reciproca, con intenzioni che si rivelano nel dispiegarsi della storia. Ed è storia, tessuta quotidianamente, fatta di azioni individuali e comuni.

⁴ A. Melucci, *Orizzonti di esperienze e significato delle discipline*, San Mauro Pascoli, Baiardi, 1990, p.1.

⁵ U. Eco, *Sei passeggiate nel bosco narrativo*, Milano, Bompiani, 1994, p.107.

⁶ Ibidem, p. 12.

⁷ Ibidem, p. 31.

Una storia eccellente si qualifica per coerenza e coesione che ne sostengono la fisionomia d'insieme. Si propone alla lettura di molti che, comprendendola, la arricchiscono di elementi personali di attribuzione di senso. Per proporsi, la storia, deve essere salda nella sua morfologia costitutiva e cercare forme autentiche di espressione per svelarsi nell'incontro atteso e unico del giudizio dei suoi interpreti.

Se è storia di educazione narra del rapporto tra soggetti, di ciò che avviene tra loro ed è storia di esistenze che si incontrano e insieme promuovono il riconoscimento della loro umanità, nella ricerca di strade possibili per affrontare la vita come persone libere e responsabili. Senza questa possibilità di comunicazione intersoggettiva non si dà educazione, pur nella consapevolezza che, comunque, non si può arrivare ad una conoscenza esaustiva dell' "evento unico, irripetibile, come tale non coincidente con la sommatoria degli aspetti ritagliati dai singoli saperi"⁸.

Se gli strumenti razionali non ci consentono da soli di comprendere appieno la storia, dobbiamo sapere con che disposizione d'animo (empatia) ci addentriamo nel racconto e con quali occhiali ne guardiamo le tracce (ideologia).

E sono proprio gli occhiali che colorano in modo diverso e collocano a distanze variare gli eventi della storia (testualità). Il tipo di occhiali determina il ruolo degli assunti all'interno del processo di costruzione delle teorie, dal momento che "l'adesione a una determinata ideologia rappresenta il presupposto insopprimibile di qualsiasi ragionamento"⁹ (da che punto di vista mi metto, perché guardo proprio da lì, in che direzione rivolgo il mio sguardo?).

"Una forma di conoscenza non disgiunta dal sentire e dall'operare"¹⁰ che va ricercando certezze, sapendo però che non si può "pretendere di innamorarsi per il solo fatto che una simile eventualità ci appare ragionevole"¹¹ e che "ogni esperienza posta fuori dal tutto è frammentaria e rivela la mancanza del candore iniziale"¹².

Se è fondamentale avere qualche idea preventiva sul funzionamento complessivo del tutto per collocare la comprensione delle parti, è altrettanto importante partire da dati particolari e contestuali per familiarizzare con il quadro d'insieme. Il rimando costante dal tutto alle parti e dalle parti al tutto riallaccia il rapporto tra epistemologia e ermeneutica, due atteggiamenti mentali diversi che possono diventare solidali se correttamente gestiti nei processi di comprensione.¹³

Solo un "tutto costruisce la piattaforma elementare, globale, il quadro generale in cui ogni esperienza viene ad assumere una significatività"¹⁴ e proprio quel tutto deve

⁸ E. Bardulla (a cura di), S. De Giacinto, *Pedagogia come poesia*, Parma, Istituto di Pedagogia, Università di Parma, 1993 p. XXXI.

⁹ Ibidem, p. XXXII.

¹⁰ Ibidem, p. XXXVIII.

¹¹ Ibidem, p. XXXIX.

¹² Ibidem, p. XXXIX.

¹³ cfr. A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzioni di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994, p. 43.

¹⁴ E. Bardulla (a cura di), S. De Giacinto, *Pedagogia come poesia*, Parma, Istituto di Pedagogia, Università di Parma, p. XXXIX.

avere rimandi precisi alla razionalità e al ruolo della storia che orienta, sostiene, indirizza e circoscrive di volta in volta l'oggetto della ricerca, definisce una prospettiva che prelude a ipotesi di lavoro sul campo.

Si tratta sempre di indicazioni e strumenti, non di regole e ciò a tutela del pedagogo e dell'educatore che si incontrano non per atti di reciproca fiducia o persuasione ma in virtù "dell'equilibrio dei dati concettuali, in quanto ordinati alla soluzione del problema educativo, sia esso diagnostico o prognostico"¹⁵.

La pedagogia come disciplina pratica combina tra loro i contributi di molte discipline, elabora la sua teoria nell'incontro con l'oggetto mettendola al "servizio dell'oggetto problema storico da risolvere"¹⁶.

La differenza è chiara e deve essere ben percepita: "in educazione si hanno problemi da risolvere, in pedagogia vi sono soltanto dei problemi da studiare"¹⁷ e il pedagogo deve compiere la scelta di campo di uno specifico paradigma scientifico, pena l'ovvietà o un'indistinta babele di voci.

La conoscenza dalla pratica e per la pratica implica per l'educatore comprensione intuitiva e riflessioni di giustificazione, strategie e livelli diversi di rappresentazione che passano dalla sensibilità intuitiva e da preveggenze composite a riflessioni nel corso dell'azione che consentono di criticare e ristrutturare comprensioni intuitive per nuove azioni inerenti la soluzione di un problema.

La riflessione nel corso dell'azione non basta se è estemporanea o semplicemente interrompe l'azione. "Qualsiasi riflessione che non serva alla conoscenza e non sia guidata da esigenze e finalità pratiche è...fuori posto', interrompe ogni azione, ogni normale attività, quali che siano".¹⁸

Se tutti i pensieri "richiedono un fermarsi a pensare", l'abitudine professionale dovrebbe "creare opportunità di riflessione nel corso dell'azione"¹⁹.

Il pensare per riflettere su se stesso ha bisogno di tempo, di pause, di negoziare i punti di vista là dove i soggetti stabiliscono luoghi e tempi dedicati all'incontro delle loro storie professionali.

Nel dialogo e nel confronto le teorie si esplicitano e si misurano in virtù della loro coerenza e compatibilità. L'azione non è che l'esito di questo processo che ricerca giustificazioni attendibili, e quindi scientifiche, attraverso la narrazione del suo farsi: ipotesi, verificabilità, correzione, riordino idee, nuova messa alla prova, esiti.

L'insieme degli eventi particolari consente l'analisi e la messa a fuoco della struttura che li governa e li configura in unità, permette di riconoscere nei segni e nei simboli

¹⁵ R. Massa (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1988, p.66.

¹⁶ E. Bardulla (a cura di), S. De Giacinto, *Pedagogia come poesia*, Parma, Istituto di Pedagogia, Università di Parma, p. LVI.

¹⁷ Ibidem, p. LVI.

¹⁸ A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzioni di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994, p. 284.

¹⁹ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, p. 285.

una cultura, cioè “una rete condivisa di rappresentazioni comuni”²⁰, attribuisce significato alle azioni, dà ragione di scelte operate e di strumenti utilizzati, è esercizio di appartenenza perché abitua la mente a cogliere la rete di reciproche aspettative presenti nei soggetti culturali di riferimento.

La narrazione allora supera l’accezione modesta e addomesticata dell’autobiografia individuale, divenendo *modo di pensare* che organizza la nostra conoscenza attraverso procedure attente all’individualità di spiegazioni dapprima intuitive e locali e poi via via più formali e strutturate, che conquistano livelli più avanzati di astrazione, che riconoscono le relazioni di complessità affrontate e la portata generativa delle spiegazioni a cui approdano.

C’è sempre un *criterio di giustificazione* in una storia e più storie si incontrano, più giustificazioni si intrecciano.

La scuola è, per antonomasia, *luogo di cultura* e dunque nella scuola le diverse risorse e le differenti prospettive devono avere spazio di adeguato confronto. Solo così la scuola può fare cultura, alimentando con pensieri continuamente rivisitati il suo bagaglio di attrezzi, di tecniche e di procedure “per capire e gestire il mondo”²¹.

La rivisitazione necessaria e costante consente di scegliere e di affrontare *nodi e problemi rilevanti, cruciali*, perché provocano cambiamento di prospettiva culturale e mutamento nell’approccio alle questioni e nelle pratiche di azione vissuta.

Termini come pensare, credere, prestare attenzione, ricordare sono da riportare a una teoria della mente, percepita come entità attiva che indaga, scopre, ripropone, considera, seleziona variabili, determina procedure. Ma il percorso mentale non può esercitarsi che in una cultura e i termini diventano allora desiderare, volere, apprezzare, scegliere, condividere, realizzare, giustificare, comprovare, sperimentare, cambiare, confermare, innovare.

Teoria della mente e teoria della cultura si incontrano concretamente a scuola nella elaborazione delle valenze educative del progetto e delle ipotesi curricolari di traduzione di linee progettuali nei contesti di attuazione.

Nella costante interazione riflessiva di *vedere come, di agire come, in funzione di*, i dati dell’esperienza conosciuta si mettono in relazione con il caso unico dell’attualità affinandosi sensibilità per problemi che non si inquadrano in regole esistenti e ricercando *soluzioni su misura* attraverso osservazioni, considerazioni, esplorazioni, strategie di mosse organizzate, azioni intenzionali previste e programmate.

La rigorosità è d’obbligo, perché solo il rigore intellettuale e d’azione permette di capire, interpretandoli, il presente e il passato, aprendo spiragli promettenti sul possibile.

Dalle teorie personali a una storia istituzionale

C’è dunque una narrazione più giusta o più ‘promettente’ di un’altra?

Alcune narrazioni testimoniano, meglio di altre, fatti, atti e intenzioni degli attanti.

²⁰ J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 179.

²¹ Ibidem, p. 111.

Altre sono affascinanti per la forma suadente e retorica. Altre sono difficili da intendere per chi non vive i contesti o poco conosce delle vicende narrate.

Un correttivo che può aiutare a porre dei vincoli sociali e istituzionali favorevoli ad una riflessione comune è il metodo comparativo di analisi di testi da parte di più osservatori protagonisti nella stessa realtà. Narrative e punteggiature diverse rispettano e riflettono con connotazioni varie l'impatto emotivo, lo sforzo interpretativo, la fatica dell'elaborazione testuale. Contraddizioni e sottolineature specifiche arricchiscono il setting di variabili che possono essere discusse e messe alla prova dagli interpretanti.

L'ulteriore prova di comprensione-interpretazione diventa a quel punto l'opportunità di confutare e confermare, esprimere accordo e disaccordo, verificare pertinenza di significati, rilevare contraddizioni, sperimentare l'attendibilità di ipotesi di comprensione.

L'analisi del testo, perché di questo si tratta, prelude, attraverso l'esercizio di spazi narrativi orali e scritti (costruzione voluta di testi) a possibili spiegazioni, giustificate e provate con dati, fatti e procedure di verifica che rimandano al *processo*, cioè a quell'insieme di "atti posti in un preciso contesto, nell'intersezione con altri processi personali, interpersonali, collettivi, all'interno della globale dinamica storico-sociale"²² perché "l'educazione è fatta di una serie di attività tra loro collegate ed interdipendenti, che richiedono un impegno organizzativo per la loro coerenza ed efficacia, prima ancora che per la loro validità e significatività personale"²³.

Assumere la progettualità secondo un approccio comunicativo-narrativo e "fondare l'atto didattico sul testo, e quindi sulla comunicazione, e tradurne le implicazioni strutturali e semantiche in una metodologia di comprensione-interpretazione è scelta teorica che modifica l'approccio ai contenuti, la dinamica dei rapporti interpersonali, la costruzione delle conoscenze"²⁴.

L'esigenza è di costruire una storia credibile.

La credibilità è data dalla canonicità della storia. La narrazione come medium organizza la referenzialità secondo successioni e elementi formali per una rappresentazione di possibili dati e fatti che così si connotano di aspetti "persuasivi ed estetici della verità narrativa"²⁵, sollecitando processi di identificazione, come consonanza e previsione, con le vicende narrate. L'efficacia è assicurata dall'approccio contestuale in cui le storie nascono e dai contesti di spendibilità in cui le storie possono riproporsi.

La sequenzialità logica delle azioni e lo sviluppo delle emozioni che punteggiano il ritmo interno narrativo, accompagnano il nascere, il farsi e il disfarsi della storia, sia per chi la produce, sia per chi la interpreta.

La struttura della storia agevola il pensiero narrativo che "può funzionare come metodo 'veloce' di attribuzione di significati e come guida nell'azione e nel giudizio"²⁶.

²² C. Nanni, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, 1992, p. 99.

²³ Ibidem, p. 99.

²⁴ A. Murcio Maghei, *Attraversare i testi. I processi di comunicazione*, Novara, De Agostini, 1996, p. 21

²⁵ A. Smorti, *op. cit.*, p. 37.

²⁶ cfr. I Bruner, *op. cit.*, p. 121.

L'anticipazione, la previsione, le conferme attese degli schemi che si possiedono sono modalità di conoscenza che la narrazione sollecita e promuove e diventa "occasione per la costruzione della rappresentazione semantica"²⁷ perché nel processo di comprensione si intersecano sia le informazioni esplicite del testo, sia quelle implicite, cioè quelle ricavate attraverso inferenze. "Comprendere e generare inferenze sono perciò due aspetti inestricabilmente connessi di un medesimo processo"²⁸.

Nella nostra esperienza è una modalità di pensiero sperimentata anche con i bambini.

Una testimonianza esplicita delle possibilità reali di interrogarsi sul testo e di averne coscienza viene da una bambina di dieci anni che esprime il suo gradimento per l'analisi testuale argomentando che è bello capire 'perché le domande possiamo farcele noi' e discutendo insieme possiamo 'vedere come si è pensato'

"Accostarsi a un problema significa verificare la propria capacità culturale come percezione e scelta di un contenuto di riflessione e le proprie competenze in ordine alla funzionalità e alla congruenza degli strumenti e delle procedure utilizzati. Renderne conto corrisponde ad una consapevolezza ulteriore dei propri percorsi formativi e comporta rigore intellettuale e convinzione etica".²⁹

In margine a una narrazione

In un convegno del 30 agosto 2002, a Trento, abbiamo voluto intenzionalmente usare una forma comunicativa di impatto immediato, un genere, la filastrocca, semplice e colloquiale.

Volevamo comunicare un'idea di fondo: l'educazione in quanto storia di un rapporto è narrazione e parlare di narrazione è interrogarsi su ipotesi teoriche e metodologiche che valorizzino quel rapporto e assicurino un clima comunicativo istituzionale che ne permetta fecondi sviluppi.

Abbiamo inizialmente presentato il testo nella sua unità perché l'ascoltatore potesse percepirlo come Gestalt, come sfondo mentale entro cui collocare i successivi commenti distribuiti sui vari segmenti della filastrocca, sottolineati da domande e risposte a rimando.

Le domande simulavano gli interrogativi più diffusi presenti nei contesti di scuola. Le risposte prefiguravano rassicuranti spazi di riflessione e di adesione.

La scelta di presentazione in dissolvenza dei segmenti del testo e il richiamo in primo piano a categorie interpretative volevano segnalare la possibilità di individuare una successione di indicatori che possono connotare l'identità formativa degli insegnanti all'interno di un progetto partecipato e condiviso.

²⁷ M.C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 327.

²⁸ Ibidem, p. 327.

²⁹ A. Murcio Maghei, (a cura di), *Vedere come si è pensato. Analisi del testo, trasversalità e organizzazione modulare*, Provincia Autonoma di Trento, Assessorato Provinciale dell'Istruzione, Iprase del Trentino, Collana Strumenti Didattici, n.5, Trento, 1997, p. 87.

Con la metafora della girandola segnalavamo la dinamicità, la varietà, la bellezza, l'intensità delle volontà individuali che, rapportate a un'idea comune, possono sviluppare ricche potenzialità umane e professionali.

Riproponiamo qui la narrazione di agosto.

I cardini istituzionali della progettazione formativa

Dalle Storie alla Storia

Mi narro perché?
È forte la voglia di dire
e cerco il confronto con te.

Se tu hai la certezza del vero
io ho solo dei *ma*....dei *se*....*allora*

Se la *forma* iniziale è sparita
mi chiedo se c'era
com'era
dov'era.....

Narriamo la storia....
Chi narra? A chi? E perché?
Chi ascolta comprende la storia?
È una storia soltanto per sè?
Come faccio a ridire la storia
se non lascio una traccia di me?
Come faccio a capire che hai capito la storia?
Come fai a capire la mia storia
se è solo una storia per me?

Raccogliamo insieme le storie?
Una storia...due storie....n storie = una STORIA?
Che titolo diamo alla STORIA?
In che lingua scriviamo la storia/STORIA?
Firmiamo la storia? Chi firma la STORIA?

Non può essere torre d'avorio
con specchi lucenti, allettanti...

È una storia di specchio fatato
che inganna, deforma o riflette il *volto* del vero?

La trama complessa delle relazioni istituzionali

Mi narro perché?

Mi narro per sostenere la motivazione individuale al confronto per non scadere in “pratiche dovute”, ma non accolte e non possedute.

È forte la voglia di dire e cerco il confronto con te

Occorre decantare le emozioni e distanziarsi per riconoscere il punto di vista dell'altro.

Se tu hai la certezza del vero, io ho solo dei ma, dei se...allora

Il confronto istituzionale ha bisogno di modi e tempi adeguati per riflettere insieme su posizioni che rischiano l'isolamento di gruppi minoritari o che possono creare un conflitto latente o dichiarato.

Se la forma iniziale è sparita mi chiedo se c'era, com'era, dov'era....

La varietà di *testualità*, nata dagli eventi e dalle situazioni del quotidiano, deve essere ricollocata nel *testo*, costantemente ricostruito e riportato alle sue regole.

Narriamo la storia. Chi narra? A chi? E perché? Chi ascolta comprende la storia? È una storia soltanto per sé? Come faccio a ridire la storia se non lascio una traccia di me? Come faccio a capire che hai capito la storia? Come fai a capire la mia storia se è solo una storia per me?

Si passa da osservazioni e riflessioni personali a confronti intersoggettivi attraverso il dialogo, la discussione, l'argomentazione finalizzata. La storia nasce dallo sforzo comune di *distanziamento riflessivo* e *ci appartiene* perché riflette le trame delle nostre relazioni, fatte di azioni, di emozioni, di aspettative, di incidenti di percorso, di comunicazioni negate, di collaborazioni vissute, di progetti meditati insieme, di scelte condivise.

Raccogliamo insieme le storie? Una storia....due storie.....n storie = una STORIA? Che titolo diamo alla STORIA? In che lingua scriviamo la storia/STORIA? Firmiamo la storia? Chi firma la STORIA?

La narrazione si configura in termini sociali, di tipo istituzionale e i passaggi di comunicazione devono essere attendibili e documentati.

Non può essere torre d'avorio con specchi lucenti, allettanti. È una storia di specchio fatato che inganna, deforma o riflette il volto del vero?

La formazione non può essere imposta, appartiene alla persona, e non può essere innamoramento passeggero o mutevole. È un atto d'amore che la persona fa a se stessa, all'altro, agli altri. L'amore e la cultura sono modi di essere. Esigono fatica, impegno, scelte, consuetudini, solitudini riflessive, convivialità partecipate. Provocano incertezza, gratificazione, entusiasmo, rifiuto... perché la relazione non è mai data e chiede di essere continuamente riconosciuta, ricostruita e testimoniata.

La posta in gioco come trama di relazioni vissute nel quotidiano**La costruzione della professionalità***Mi narro perché?*

Programmo...ma quanto programmo?

Programmo diverso?

Programma..., programma..., con un pizzico

di follia e con lucida fantasia.

La maturità*È forte la voglia di dire**E cerco il confronto con te.*A decidere insieme c'è più gusto o più
rabbia?

Non lo so, ci devo pensare.

La capacità e volontà di dialogo*Se tu hai la certezza del vero**Io ho solo dei ma.....dei se.....allora*La composizione dei conflitti è que-
stione di stile o di eleganza?

È.... questione di stile!

Dall'ambiguità alla ricerca di fondamenti teorici*Se la forma iniziale è sparita**mi chiedo se c'era**com'era**dov'era.....*Hai presente un progetto di scuola dove
le idee sono sempre in movimento sulla
base di un punto fermo?Sì, se mi dici sempre da dove parti e dove
vuoi andare.**Elementi di progettualità***Narriamo la storia....**Chi narra? A chi? E perché?**Chi ascolta comprende la storia?**È una storia soltanto per sè?*Per vedere con occhi nuovi bisogna
uscire dalle solite strade?Non sempre, bisogna guardare di più, insie-
me, e meglio.**Progettualità condivisa***Come faccio a ridire la storia**Se non lascio una traccia di me?**Come faccio a capire che hai capito la storia?**Come fai a capire la mia storia.*

Se è solo una storia per me?
 Ma esprimersi è anche spremersi? Gli effetti sono sorprendenti?
 Se esprimi delle idee non banali sì

Negozialità

Raccogliamo insieme le storie?
Una storia...due storie....n storie = una
STORLA?
Che titolo diamo alla STORLA?
In che lingua scriviamo la storia/ STORLA?
Firmiamo la storia? Chi firma la STORLA?
 Gli investimenti formativi danno alla vita tutto un altro ritmo? Sì, danno ritmo e forse qualche aritmia

Investimento formativo

Non può essere torre d'avorio
Con specchi lucenti, allettanti...

È una storia di specchio fatato
Che inganna, deforma o riflette il volto del vero?
 Ma è un discorso solo tra noi?

Tra noi e con voi.... con una girandola come metafora. La girandola, con i suoi colori, riflette la bellezza di tante realtà. Il suo movimento prende avvio dal fulcro centrale, idea guida, e solo una forza ben calibrata può imprimerle velocità, con intensità diverse, con stacchi, pause, riprese che si distribuiscono armoniosamente sul movimento complessivo.

L'augurio è che il vento spiri nella direzione giusta e con intensità adeguata, nella convinzione, per noi, che la cultura, quella vera e utile, per dirla con Alberoni, è sempre la sintesi tra conoscenze possedute e l'osservazione instancabile della vita vivente.

Difficoltà da mettere in conto

Noi ci stiamo provando: in una situazione il dialogo però si è interrotto e non sappiamo ancora bene perché.

*Le emozioni della spiaggia: lo sfondo, il sestante, la rotta, l'approdo**L'onda arriva sulla spiaggia**Dopo tante capriole (Luca, 4 anni)**La paura è come far finta dentro di noi (Elisa, 5 anni)*

Non posso 'vedere' le capriole se non vedo il mare, l'onda e me che qualche volta faccio le capriole dentro e fuori dall'acqua e soprattutto se non vedo la spiaggia.

L'intuizione felice del bambino è forte perché sorretta dalla fantasia che tesse imprevedibili legami simbolici, fondando saperi vitali, che usano le grammatiche, ma per oltrepassarle, ricercando ogni volta abiti festosi e personali da indossare nelle diverse occasioni.

Se il conoscere mantenesse, nella pluralità degli sguardi specialistici, la curiosità dei bambini e il loro vedere con occhi diversi e in modo nuovo, forse non si perderebbe di vista il panorama, un sapere unitario che non è mai somma di parti, ma fisionomia costitutiva di un insieme.

Se invece i saperi, come autobloccanti, stanno vicini, in contatto, ma chiusi nel disegno preciso dei loro confini, restano senza respiro pur se la configurazione d'insieme che disegnano è ordinata, solidamente strutturata, controllabile nel rigore compositivo degli schemi replicabili.

Nelle fessure impercettibili fra gli uni e gli altri, qualche volta, a stento, tenta di crescere un filo d'erba che viene però facilmente sradicato e disperso perché non deturpi l'omogeneità dell'insieme.

In verità succede anche che qualche erbaccia malsana cresca sotterranea, invisibile all'inizio, ma forte e aggressiva nel tempo, tenace nella sua volontà di smuovere la compatta struttura di superficie e di non lasciarsi estirpare, pena lo sconquasso delle forme geometricamente disegnate, tono su tono, lineari, prestabilite.

Non si sa come queste male erbe possano aver fatto la loro comparsa proprio lì, in quel preesistente disegno armonioso.

La loro presenza indesiderata mette alla prova sicurezze compositive e stabilità consolidate.

La discontinuità e la disomogeneità che esse creano infastidiscono e irritano non poco e non pochi.

Le gibbosità che si formano sono un pericolo per passi non abituati a percorsi accidentati.

Estirpate, tendono, non si sa bene come, a diffondersi di nuovo e il disegno originale, pur ricostruito ogni volta, risente comunque dei sovvertimenti subiti.

A quel punto qualcuno si pone il problema: continuare a estirpare e mozzare radici o cambiare la base e il sistema di posa, i materiali, il modo di impiego degli autobloccanti, prefigurandone l'uso, la resistenza nel tempo, l'adeguatezza ai contesti?

Non basta porsi dei fini. Occorre comprendere, prima.

E indagare evocando, riflettendo sul noto e pensando con entusiasmo, pazienza e misura scenari a dir poco irreali, sospesi nel gioco complesso del chiaro che c'è e del tanto oscuro che preme.

Ognuno sa secondo il suo punto di vista e molteplici sguardi si intrecciano, si sovrappongono, si elidono, cercando convergenze impossibili o si integrano in solidali scelte di campo.

Ma il limite c'è ed è funzionale e strutturale, se si accetta che ogni sapere abbia validità provvisoria e comunque rimanga un'ipotesi di lavoro che oscilla, nelle premesse, tra una organizzazione razionale e una dimensione analogica di quello che si sa e di quello che si vuole cercare.

La 'saggezza' sicuramente poggia sulla conoscenza, ma richiede di accettare che l'organizzazione razionale delle conoscenze sia incerta e problematica, ingovernabile nell'ipertrofia della mole esponenziale dei dati informativi e che il 'modo' in cui si possiede il sapere, cioè il modo in cui si utilizza la conoscenza, derivi dalle scelte che ognuno fa per chiarire questioni di rilievo e dall'impegno che ciascuno mette in quello che fa per dar valore alla propria esperienza.

I saperi della tecnica, dell'arte, della scienza, della religione ci provocano e ci guidano attraverso i loro modelli, se li assumiamo come modelli non definitivi, ma orientativi per costruire quelle padronanze e quelle abilità che ci aiutano a comprendere *l'arte di vivere*, perché ogni vivente è creatore di una storia, una storia fra e con nomi propri.

*Entrò, col lume della primavera
e con l'alito salso dell'Egeo,
la cantatrice. Ella sapea due canti:
l'uno, d'amore, l'altro era di morte.
Entrò pensosa.....*

(G. Pascoli, *Poemi conviviali*)

Il dilemma e la bellezza della storia stanno nel binomio del canto.

La pensosità che connota la cantatrice può aiutarci a selezionare i saperi in funzione del canto (performativo, se di sirena, lungimirante e costante, se di ricercatore, vitale e profondo, se di educatore...) e a prendere tempo per cercare con i passi lenti della metodicità e attraverso i bagliori improvvisi della intuizione, le strategie di cammino in una realtà e in una cultura complesse, incerte, aleatorie, in costante movimento, tra spinte e contropunte che, se non riconosciute, possono portare alla deriva.

Per addentrarci nelle 'capriole dell'onda' senza restarne intrappolati, servono nuove mosse, flessibilità di mezzi e disponibilità ad accogliere i cambiamenti di gioco, spesso repentini.

L'imprevedibilità è costante ed è rischio, provocazione, avventura e con ciò apertura al futuro. Servono capacità per affrontare questioni rilevanti, sconosciute e per risolvere problemi nuovi, per superare il "far finta che è dentro di noi".

E chi può aiutare il nostro sguardo a cercare direzioni promettenti?

Il tecnico, il filosofo, il biologo, il fisico, il teologo, ...ogni scienziato, secondo il punto di vista del suo sapere e in relazione alla sua sensibilità umana.

E allora non dimentichiamo il poeta, che, nell'imperituro rinnovato canto d'amore e di morte, può orientare il senso della nostra ricerca umana e specialistica perché, partecipi e consapevoli, possiamo sentirci dentro una "comunità di destino", in cammino per produrre sogni individuali e collettivi, rinnovati dall'incessante e sempre nuovo ritorno dell'onda sulla spiaggia.

Bibliografia

E. Bardulla (a cura di), S. De Giacinto, *Pedagogia come poesia*, Parma, Istituto di Pedagogia, Università di Parma, 1993.

J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori, 1993.

U. Eco, *Sei passeggiate nel bosco narrativo*, Milano, Bompiani, 1994.

M. C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Bologna, Il Mulino, 1988.

R. Massa (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unico-pli, 1988.

A. Melucci, *Orizzonti di esperienze e significato delle discipline*, San Mauro Pascoli, Baiardi, 1990.

A. Murcio Maghei, *Attraversare i testi. I processi di comunicazione*, Novara, De Agostini, 1996.

A. Murcio Maghei, *Vedere come si è pensato. Analisi del testo, trasversalità e organizzazione modulare*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, Assessorato Provinciale all'Istruzione, Iprase del Trentino, Collana Strumenti Didattici, n. 5, 1997.

C. Nanni, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, 1992.

A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994.

CHI HA PAURA DEL BILINGUISMO?

Lorena Pirani *

**Docente di scuola primaria presso il I° Circolo Didattico di Cento (Fe)*

L'impegno per la comprensione fra genti e culture non ha confini temporali nè spaziali: la convivenza pacifica è una sfida permanente.

L'ideale di una cittadinanza democratica, di pari dignità sociale, radicata nell'identità nazionale, capace di far con-vivere razze, sesso, lingue, culture, civiltà, religioni, opinioni politiche, condizioni personali e sociali (articolo 3 della *Costituzione Italiana*, articolo 2 della *Dichiarazione universale dei Diritti Umani*, articolo 2 della *Convenzione sui diritti dell'infanzia*), è un obiettivo che richiede l'impegno di tutti, nel presente e anche nel futuro: è una sfida che si gioca sul piano dell'accettazione e della comprensione; che si misura nella capacità di porsi in contatto con persone appartenenti a comunità diverse e di muoversi liberamente nel più ampio spazio comune; che si distingue nel dominio graduale delle conoscenze e delle competenze, nello sviluppo della sensibilità, che permettono di interagire e di comunicare efficacemente con europei ed extraeuropei di lingue e culture diverse; vuol dire aprirsi ad altri modi di agire, pensare il presente vivendo il "qui ed ora" ed essere capaci di negoziare e risolvere difficoltà e disaccordi: in primo luogo richiede di poter e saper comunicare in modo efficace superando le barriere linguistiche, ovvero di essere plurilingui.

Un plurilinguismo diffuso e quanto più ricco possibile, nel rispetto e nell'affermazione della pluralità di lingue, culture e civiltà, ne costituisce valenza strategica: è questo l'obiettivo delle scelte educative con le quali oggi nella scuola ci si misura.

L'inserimento scolastico degli alunni stranieri (D.P.R. n. 394 del 31/08/99) disegna un modello di *integrazione* - che comprende gli alunni non italofoeni all'interno delle classi frequentate dagli alunni italofoeni - *interculturale*, portatrice di un concetto di cultura dinamico e pluriforme. Dal contatto e dalle reciproche interazioni fra lingue e culture tutti, docenti e discenti, si ritrovano cambiati, costretti a riflettere sulla propria nuova identità, ridisegnando i propri confini linguistici e culturali. *La lingua è segno e strumento di tale contatto*. Da un lato la scuola e lo spazio linguistico italiano subiscono trasformazioni, accogliendo e mescolandosi con nuovi idiomi, dall'altro si crea nello studente non italofono quello che la linguistica acquisizionale definisce *interlingua di apprendimento*, la creazione di una nuova entità linguistica che va da fasi iniziali prebasiche e basiche, fino a quelle più evolute.

Il fenomeno immigratorio accentua problemi già esistenti nel mondo della scuola, evidenziandone la complessità poichè, oltre alle differenze individuali proprie di ogni studente, aggiunge quelle derivanti dalla differenza linguistica, dalla cultura d'appartenenza, a quelle di ordine psicologico, legate alla condizione di migrante.

Se osserviamo la situazione sociolinguistica nelle nostre scuole, dai grossi centri urbani ai modesti nuclei rurali, ci rendiamo conto che il numero delle classi uniformemente italofone è in diminuzione (soprattutto nell'Italia Centrale e Settentrionale), sia nelle scuole dell'obbligo scolastico che nelle secondarie di secondo grado (Istituti tecnici e professionali): questa varietà di reticoli linguistici e culturali costituisce una forma di *alterità* (termine a connotazione "meno negativa" rispetto a *divergenza* o ancora *diversità*) che deve essere "giocata" come una risorsa, preservata, valorizzata.

Cosa bisogna fare? Da dove partire?

La crescente presenza d'alunni non italofoeni necessita interventi formativi mirati da parte della scuola, chiamata in prima persona a garantire il diritto allo studio ed a rispondere alle esigenze territoriali in cui è inserita, oltre che a ricercare nuovi equilibri che la condizione di migrante ineluttabilmente reclama. La lingua nelle classi plurilingue e multiculturali costituisce una questione di complessa soluzione, da affrontare non solo a livello di metodologia e didattica, ma anche e soprattutto attraverso una formazione specifica da parte di tutti i docenti.

L'insegnamento, ancora purtroppo centrato esclusivamente sul docente e sulla lezione frontale, verbale, monodiretta deve far posto a *pervorsi* (all'interno di unità di apprendimento), tanti quanti gli allievi del gruppo classe, per una pedagogia centrata sull'allievo, in un'ottica interdisciplinare. È allora indispensabile apportare un cambiamento nel modo di fare scuola, per condividere lo spazio ed il tempo scolastico, se l'obiettivo prioritario è una pedagogia attenta alla promozione personale e sociale di ogni studente.

Rivedere, ripensare, modificare, adeguare la didattica quotidiana non è da intendersi come trasformazione radicale di ciò che la scuola italiana è stata fino a ieri, piuttosto come l'essere disponibili al *cambiamento*. Questo particolare mutamento storico - politico - sociale - culturale - economico si è inevitabilmente riflesso anche e soprattutto nel mondo della scuola, attraverso l'aumento considerevole di alunni non italofoeni, ed ha repentinamente posto gli insegnanti di fronte a nuovi e sconosciuti contesti di insegnamento/apprendimento, che necessitano la programmazione di percorsi personalizzati, ormai divenuti indispensabili (art. 45 del citato DPR 394: "Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi d'insegnamento").

La prima alfabetizzazione

Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale.

Secondo la legislazione italiana, gli allievi sono inseriti nella classe d'accoglienza in base alla loro età anagrafica ed alla classe frequentata nel paese d'origine (la CM 24 del 1°/03/2006 fornisce le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stra-

nieri). Gli allievi sono quindi coinvolti in corsi di prima alfabetizzazione all'interno di *Laboratori di lingua italiana* per 1-2 ore settimanali; per ridurre il loro disorientamento (classe d'inserimento, laboratorio, attività pomeridiane integrative, ore di facilitazione linguistica, ecc.) è opportuno che questi corsi siano intensivi ed i più rapidi possibili e che ogni studente possa al più presto lavorare con il resto della classe.

Un percorso didattico che si apre con una *valutazione della situazione linguistico - cognitiva in ingresso* e che conduca ad una *valutazione finale*, eseguita sul *percorso realmente effettuato* e non esclusivamente su obiettivi prefissati della programmazione annuale, attenta al *processo* più che al prodotto ottenuto, richiede per la sua complessità il sinergismo di tutto il team docente, in un'ottica inter ed intra-disciplinare.

Oltre al test linguistico d'ingresso, è possibile somministrare un *test sociolinguistico* (con l'esclusione degli studenti del primo livello, per la difficoltà di comprensione della lingua italiana - o per l'età dell'alunno), da cui ricavare dati indicativi per la stesura degli obiettivi da raggiungere nel corso di alfabetizzazione, che gli insegnanti del Laboratorio di lingua italiana, insieme agli insegnanti curricolari, predispongono facendo riferimento ai 6 livelli di competenza del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2001), documento che traccia le linee guida per la didattica delle lingue straniere.

La seconda alfabetizzazione

L'avvio agli studi disciplinari da parte degli alunni non italofoeni è possibile attraverso la programmazione di *unità di apprendimento essenziali*, complete da un punto di vista didattico ma propedeutiche ai successivi percorsi, allo scopo di rendere fruibili ed utili i contenuti acquisiti fin dai primi approcci. Occorre lavorare molto in questa fase sul recupero delle conoscenze pregresse, cercando di dare origine a una base comune con il resto della classe sulla quale costruire il sapere disciplinare. Da studi ed esperienze effettuate sull'organizzazione modulare del curriculum, diversi autori suggeriscono di predisporre *unità di acquisizione interscambiabili*, che possano essere gestite autonomamente nel contesto dell'unità di apprendimento a seconda delle esigenze di ogni singolo allievo.

Riprendendo le parole di Pallotti (1998) dobbiamo tenere sempre conto dell'interdipendenza tra comprensione ed apprendimento linguistico: infatti, uno studente che non comprende non potrà progredire nella sua interlingua; ciò produrrà insuccesso, perdita di motivazione ed autostima, frustrazione ed isolamento durante le attività di classe, con conseguente rifiuto, chiusura ed aggressività.

Gli studi di Krashen (1983), riguardo questo rischio involutivo generato dalla non-comprensione, accentuano l'importanza di fornire input linguistico comprensibile per ogni studente.

Gli studi di Cummins (1989) rendono evidente i tempi di sviluppo delle competenze necessarie a possedere la "lingua per comunicare - BICS" (Basic Interpersonal Communication Skills: abilità comunicative interpersonali di base che servono ad esempio per salutare, interagire con i compagni nei giochi, chiedere una semplice informazione), che possono variare da un mese ad un anno circa, rispetto alla "lingua dello studio

- CALP” per la quale possono essere necessari anche cinque-sette anni (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency: padronanza linguistica – cognitivo accademica che serve ad esempio per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze e fatti). Secondo Cummins, elemento fondamentale per promuovere negli studenti l’acquisizione di CALP, è lo sviluppo nella lingua materna di un certo livello cognitivo che permette all’individuo di passare (in qualsiasi lingua) alle competenze cognitive superiori.

Ciò deve indurre i docenti a valutare la necessità di tutelare e garantire la conservazione delle lingue d’origine degli allievi immigrati. La rilevanza attribuita al *bilinguismo* nel processo di apprendimento della lingua straniera (in questo caso la lingua italiana) e lo sviluppo di un’adeguata sinergia tra agenzie scolastiche ed extrascolastiche, mediante attività rivolte agli alunni ed ai loro familiari, contribuiscono a dare maggior prestigio e riconoscimento alle lingue e culture di cui essi sono portatori.

L’apprendimento linguistico gioca un ruolo strategico nel processo di inserimento nella micro-società scolastica e, allo stesso modo, la lingua stessa può costituire un fattore determinante nell’esclusione sociale; il linguaggio, dalle parole della Favaro (1992), è terra di contatto, campo di battaglia in cui vincere la distanza e la paura: l’apprendimento della lingua è quindi uno degli anelli forti nel processo di stabilizzazione e di adattamento che oscilla continuamente tra fedeltà al proprio passato e ambivalenza del presente.

La creazione di modelli didattici integrati deve per forza essere alimentata dalla prassi quotidiana dell’esperienza diretta, delle competenze non linguistiche, della motivazione dei nuovi alunni, ma in primo luogo, dal valore dell’interazione tra gli alunni italofoeni e non italofoeni, secondo una *educazione interculturale*.

Occorre favorire l’organizzazione interdisciplinare dello studio, attraverso l’individuazione di modelli operativi, sviluppando in tutti gli alunni abilità strategiche, trasversali, utilizzabili nelle diverse discipline e creando percorsi facilitanti per gli studenti italofoeni e non italofoeni, in modo che essi possano riutilizzare nelle diverse discipline conoscenze e competenze maturate sia nella scuola di origine che in quella italiana. (Si rende necessario a questo proposito mettere in discussione gli strumenti di lavoro utilizzati nella scuola, primi i libri di testo, n.d.r.)

È dunque la scuola, che oltre a garantire la prima alfabetizzazione - bisogno primario per la sopravvivenza, l’adattamento, l’inserimento e l’integrazione scolastica, sociale ed in seguito lavorativa - è chiamata a rispondere ad esigenze di alfabetizzazione secondaria, intesa non solo come perfezionamento della lingua di studio, ma soddisfacimento di un bisogno secondario che permette il raggiungimento graduale dell’autonomia linguistica e della competenza, oltre che a maggior autostima e realizzazione personale e sociale.

Una didattica che sfrutti efficacemente l’integrazione di diversi canali sensoriali e di codici universali per creare ridondanza d’informazioni (facilitazioni-mediazioni linguistiche oggettive - quali ad esempio immagini legate ai testi, grafici, video esplicativi, oggetti, dizionari illustrati bilingui, prodotti multimediali; o soggettive - quali compa-

gni, compagno/docente tutor, gruppo dei pari, mediatori linguistico-culturali) deve essere integrata, attiva, laboratoriale, esperienziale, sperimentativa.

È necessario inoltre favorire la riflessione da parte degli studenti sul loro modo di agire e di apprendere mediante attività che offrono visibilità al percorso cognitivo e metacognitivo.

Pensare e realizzare una didattica in un clima di lavoro sereno, che sia insieme partecipazione, accettazione, rispetto, valorizzazione, interazione, integrazione di persone, recuperando il fondamento umanistico, attivo e relazionale dell'elaborazione del sapere, costituisce obiettivo essenziale per ogni insegnante.

Bibliografia

- P. Brogini, "Immigrati a scuola", in *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9, 2005, pp. 42-44.
- A. Burelli, "Plurilinguismo per una società democratica", in *Laboratori di Res per la nova scuola di base*, marzo 2000, pp. 8-12.
- F. Caon, "Didattica della lingua in classi multietniche e plurilivello: problemi e risorse" in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, 2005, pp. 8-12.
- P. Celentin, "L'immigrazione straniera in Italia: come cambia l'insegnante", in *Scuola e Lingue Moderne*, 3, 2003, pp. 8-12.
- G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.
- G. Porcelli, "Diversità linguistiche ed apprendimento delle lingue", in *Scuola e Lingue Moderne* 1-3, 2005, pp. 19-21.
- DPR 31/08/1999 n. 394 "Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero".
- CM 1°/03/2006 n. 24 "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri".
- Costituzione della Repubblica Italiana (1948).
- Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948).
- Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 (ratificata dall'Italia nel 1991).
- Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa 2001).

Parte III

Esperienze

ORALITÀ E SCRITTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Cinzia Maria Braglia *

* Insegnante scuola dell'infanzia, Dottoranda, Università degli Studi di Siena

*È da tempo che nelle nostre società la passione per la parola viva si è spenta,
espulsa progressivamente dalla loro "personalità di base", matrice dei nostri tratti individuali di carattere:
questa storia è stata raccontata già diverse volte.
In base ad un pregiudizio già invecchiato nelle nostre mentalità, e che informa i nostri gusti, ogni prodotto
delle arti del linguaggio si identifica con una scrittura:
di qui la difficoltà che incontriamo nel riconoscere la validità di ciò che non si manifesta nella scrittura.*

Paul Zhumtor

Culture orali e culture scritte

La comunicazione orale¹ continua ad essere la modalità più frequente di uso del linguaggio anche presso le culture alfabetizzate.

Tuttavia, in una cultura alfabetizzata, le idee sul linguaggio e la percezione stessa delle parole sono radicalmente legate alla scrittura. Se questo è valido per lo studioso, che ha bisogno di scrivere le proprie idee affinché diventino teorie, è anche vero per il non esperto in tutte quelle situazioni che richiedono una riflessione sul linguaggio: se si vuole essere sicuri di aver afferrato un termine nuovo se ne richiede l'ortografia; nel voler ricordare una parola si ricorre spesso all'evocazione della lettera iniziale; quando si vuole essere sicuri della "parola" di qualcuno se ne pretende la dichiarazione scritta.

¹ Va forse chiarito fin d'ora l'uso che si intende fare dei termini oralità o linguaggio orale e scrittura, ricorrendo ad una loro definizione che verrà chiarita in seguito. Va anche sottolineato che

Come ci ricorda Walter Ong “per l’uomo d’oggi la parola è intimamente associata alla scrittura e quindi a una sua sempre accessibile permanenza visiva; [...] siamo tanto abituati a confondere il discorso con la scrittura che quando parliamo di linguaggio non sappiamo se ci riferiamo alla sua forma orale o scritta. Siamo diventati schiavi della cultura letterata nella quale siamo cresciuti. Anche con il massimo sforzo, l’uomo contemporaneo trova estremamente difficile, in molti casi del tutto impossibile, rendersi conto di ciò che veramente è la parola sulle labbra sue e dei suoi simili. La sente come una modifica di qualcosa che normalmente è, o dovrebbe essere, scritto”².

La nostra cultura ci ha abituato a pensare alle parole come segni, a trattarle come oggetti della vista e come entità analizzabili, scomponibili e ricomponibili. Per questo motivo non è facile per noi comprendere fino in fondo in che cosa consista una tradizione puramente orale. L’oralità delle culture a tecnologia avanzata è una “oralità secondaria”, profondamente segnata dagli usi della lingua scritta, soprattutto dagli usi della lingua che sono mediati dalla televisione, dalla radio e dal telefono. L’oralità “primaria”³ è propria delle culture che non conoscono la scrittura e che continuano a pensare alle parole attraverso il suono, la comunicazione corporea, le situazioni, il ricordo.

È difficile che oggi esista una cultura orale primaria in senso stretto, poichè tutte le culture sono al corrente dell’esistenza della scrittura e hanno più o meno direttamente rapporti con essa; infatti anche in culture che mancano di un mezzo di trascrizione della lingua parlata, è molto frequente l’uso di un qualche altro sistema, sia pure più circoscritto o specializzato, di simboli grafici. La distinzione denota quindi due ambiti di ricerca teorici, atti a mettere in evidenza come alcune culture e sottoculture, persino in ambiti ad alta tecnologia, conservino gran parte delle modalità di comunicazione, memorizzazione e uso della lingua tipiche dell’oralità primaria.

tali definizioni presuppongono l’idea di una autonomia *logica* dei due codici tra loro, perché concepiti come sistemi di comunicazione e quindi diversi come funzionalità attivate:

Oralità, linguaggio verbale, lingua: sistema di comunicazione che utilizza il canale vocale-uditivo e che è costituito da segni arbitrari (di natura sonora), sintatticamente interconnessi.

Scrittura: sistema di comunicazione che utilizza il canale motorio-visivo e che è costituito da segni arbitrari sintatticamente interconnessi (di natura grafica). In questa prospettiva la scrittura è un sistema segnico di rappresentazione e notazione, mentre l’alfabeto è un sistema di segni grafici che trascrivono i fonemi di una lingua.

Di contro altri autori concepiscono i due codici dell’oralità e della scrittura in una relazione di dipendenza della seconda dal linguaggio verbale, evidenziando il portato della loro integrazione storica e della loro interdipendenza funzionale. Secondo quest’ultima prospettiva “la scrittura è solo un sistema di notazione grafica del suono” (M. Squillacioti, (a cura di), *La piroga di R’Agnambiè*, racconti del Gabon, L’Harmattan Italia SRL, 1995, p. 165).

² W. J. Ong, *La presenza della parola*, Bologna, Il Mulino, 1970, p. 27.

³ “[...] con il termine “oralità primaria” intendo quella di una cultura del tutto ignara della scrittura e della stampa. Essa è primaria per contrasto con “l’oralità secondaria” o di ritorno dell’attuale cultura tecnologica avanzata, in cui una nuova oralità è incoraggiata dal telefono, dalla radio, dalla televisione e da altri mezzi elettronici la cui esistenza e il cui funzionamento dipendono dalla scrittura e dalla stampa.” (W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 29-30).

Tuttavia la tendenza alla visualità che caratterizza la nostra cultura di adulti che hanno pienamente interiorizzato la scrittura e che hanno quindi una concezione della parola innanzitutto come parola scritta (che privilegia la vista tra i sensi), ha una propria storia: lo sviluppo della cultura occidentale è stato segnato dal passaggio da una cultura incline a sintesi uditive ad una cultura incline a sintesi visive nelle sue modalità di strutturazione della realtà fisica e del sapere.

Il processo educativo stesso ripropone questo trasferimento della verbalizzazione dalla sua economia sonora inizialmente orale – aurale ad un'economia sempre più silenziosa e rivolta allo spazio della scrittura alfabetica o a stampa; questo passaggio favorisce una serie di cambiamenti sia nella strutturazione del pensiero (e di conseguenza delle sue forme espressive) che della personalità. L'oralità, infatti, non è soltanto una modalità "non scritta" di comunicazione verbale, ma anche e soprattutto una "forma mentis" e un uso particolare della lingua.

"Studi recenti hanno dimostrato come i processi noetici orali - le modalità con cui si apprende, si formula, si conserva e si recupera il sapere in culture prive di familiarità con la scrittura e la stampa - possiedano alcuni aspetti specifici che li distinguono dai processi noetici di culture che possiedono la scrittura e, *a fortiori*, la stampa, e come essi possano essere collegati a quello che si può definire uno stile di vita orale"⁴.

Molto spesso i discorsi e i giochi dei bambini esemplificano e amplificano in modo istruttivo le caratteristiche della vita orale o dell'oralità primaria.

Il percorso didattico realizzato propone una lettura delle produzioni verbali e grafiche dei bambini di età compresa tra i cinque e i sei anni come processo e contesto di passaggio dall'Oralità alla Scrittura, recuperando il senso di ciò che la parola significa per chi è immerso in una Cultura Orale e fornendo una possibile chiave di lettura dei modelli espressivi, comunicativi ed iconici dei bambini, secondo una prospettiva antropologica.

Piano sperimentale

I protagonisti del progetto didattico, una sezione di bambini e bambine che frequenta l'ultimo anno in una scuola dell'Infanzia Statale di Reggio Emilia, non rappresentano una cultura Orale Primaria a pieno titolo, dal momento che, come tutti i bambini occidentali, hanno un contatto quotidiano con il codice scritto: direttamente attraverso le "scritte" che popolano la loro realtà e indirettamente attraverso il contatto con adulti e bambini alfabetizzati.

L'oralità dei bambini di questa età è propriamente un'oralità *mista* nella quale l'influenza della scrittura è ancora esterna e parziale, ma è oggetto di conoscenza verificabile a partire dalle teorie che i bambini hanno sulla lingua scritta e sulle sue funzioni.

Attraverso le esperienze didattiche proposte, è stato possibile riconoscere nei loro prodotti alcuni tratti specifici delle Culture Orali (pensiero ed espressione tendenzialmente paratattico, aggregativo, ridondante, conservatore e tradizionalista, vicino all'esperienza uma-

⁴ W. J. Ong, *Interfacce della parola*, Bologna, Il Mulino, 1989, p. 106.

na, dal tono agonistico, enfatico e partecipativo, omeostatico, situazionale) e leggere nei loro prodotti quei criteri che li definiscono come recepiti senza l'intervento della scrittura (parola come suono, comunicazione corporea, situazione, ricordo...)⁵.

Il piano sperimentale comprendeva sia situazioni di produzione orale che situazioni di produzione grafica; l'analisi dei risultati è stata fondamentalmente di tipo qualitativo, orientata a scoprire ed interpretare i prodotti dei bambini nella prospettiva Oralità/Scrittura, così come ad individuare, nelle situazioni che si sono presentate, i fattori che ricorrono anche presso le Culture Orali.

La procedura seguita ha segnato le seguenti fasi:

PROPOSTA n. 1

Tutti i bambini sono seduti in cerchio nel salone e un'insegnante legge la fiaba di "Rosaspina" dei fratelli Grimm, nella versione di Perrault "La Bella Addormentata nel bosco" dal libro – gioco FATATRAC⁶.

In seguito viene chiesto a chi lo desidera di raccontare, senza l'ausilio delle immagini, la stessa fiaba ai compagni e alle insegnanti: i racconti vengono registrati, in un secondo momento, trascritti.

⁵ Cfr. W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, op. cit.

⁶ Esso consiste in 21 tavole di cartoncino plastificato che illustrano e accompagnano il racconto combinandosi via via in un'unica figura di cm. 68X81, come un puzzle che si svela seguendo l'ordine logico e narrativo della fiaba. Le illustrazioni, ricche di colori e di particolari suggestivi, sono integrate da un testo semplice e chiaro, riportato in caratteri maiuscoli sul retro di ogni tavola.

La storia nel racconto dei bambini

Alessia (5 anni e 9 mesi) racconta...

Allora..... c'era una volta un re e una regina che vivevano in un grande e bellissimo castello e un giorno nacque una bellissima principessa, e fu e fa e han ... Fu... data una grande festa.

E allora tutte le fate hanno... davano il dono alla principessa ma improvvisamente arrivò una cattiva fata e e allora allora allora questa cattiva fata disse che al suo quindicesimo compleanno si punse con un fuso e morì.

Ma una fata che non aveva ancora dato il dono disse che la figlia non morirà ma sarà addormentata in un sonno profondo per 100 anni.

E allora 100 anni passarono.

Un principe passò di lì e allora andò in quel castello... e trovò la principessa.

E dopo gli diede un bacio e poi si risvegliarono tutti e allora diedero una grande festa e l'indomani si sposarono.

Gianmaria (5 anni e 6 mesi) racconta...

C'era una volta un Re e una Regina che non avevano... figli. Un bel giorno nasce una bella bambina. Fanno una bella festa invitavano tutte le fate. Dopo era arrivata una fata cattiva e ha detto che si pungeva con un fuso e morirà. È arrivata una fata molto buona che non aveva ancora dato il suo dono e allora ha detto che... non morirà micca si addormenterà solo 100 anni.

Passarono gli anni e si incammina per il castello poi dopo va dentro una stanza dove non c'era mai andata c'era dentro una vecchietta che stava cucendo con un fuso.

E allora si era punta ed era casca tutta e si era addormentata.

E dopo il Re e la Regina L'hanno portata nel suo letto passarono gli anni di lì era passato un Principe che... era... aveva incontrato un vecchietto che gli aveva detto che lassù c'era un castello dove c'erano tante persone addormentate. Dopo è andato là e ha tagliato tutti gli alberi con le spine.

finché si sciolgono poi dopo poi è entrato nel castello ha trovato la fanciulla nel suo letto l'ha baciata s'è svegliato tutto il castello.

Hanno fatto una grande festa in giardino tutto il giorno e tutta la notte.

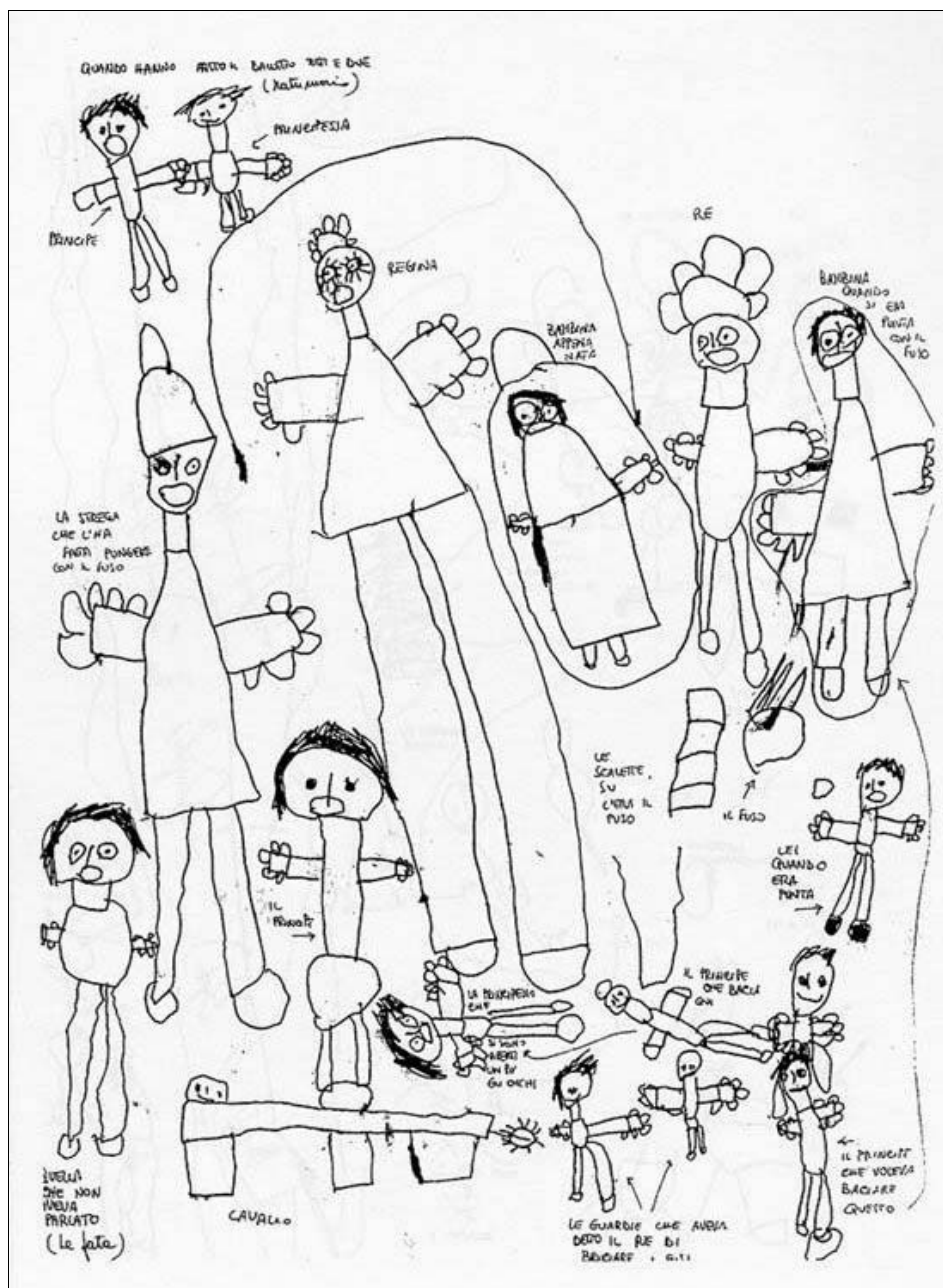
E il domani hanno fatto una grande festa finita la storia.

PROPOSTA n. 2

Dopo avere ascoltato il racconto dall'insegnante e dai compagni, nella stessa mattinata, è stato chiesto ai bambini di rappresentare tutta la fiaba su un unico foglio. L'attività è stata svolta individualmente, in un contesto collettivo.

L'attività, proposta a grande gruppo, si è svolta in sezione: entrambe le insegnanti sono presenti, e i materiali messi a disposizione sono fogli bianchi di formato A3 e tratto pen neri. I bambini sono liberi di scegliere l'orientamento (in orizzontale o verticale) del foglio.

L'attività è durata quaranta minuti; coloro che non sono riusciti a terminare hanno avuto la possibilità di completare il disegno il giorno successivo.

La storia in un foglio

PROPOSTA n. 3

Quando tutti hanno completato la rappresentazione grafica dell'intera fiaba, i prodotti sono stati fotocopiati in formato A4 ed è stato chiesto ai bambini di colorarli.

L'attività si è svolta in sezione, è stata condotta da entrambe le insegnanti con il grande gruppo.

I materiali messi a disposizione per l'attività sono matite colorate; i bambini sono stati liberi di scegliere autonomamente i colori da utilizzare.

L'attività è durata circa mezz'ora.

PROPOSTA n. 4

I bambini sono seduti in sezione nell'angolo dell'appello e viene condotta da un'insegnante una conversazione a grande gruppo per individuare le sequenze principali della fiaba della Bella Addormentata.

Mentre un'insegnante conduce la conversazione, l'altra scrive le sequenze individuate collettivamente dai bambini: ne vengono individuate dodici. Successivamente si provvede a preparare il materiale occorrente: vengono stampate su fogli di formato A4 le tabelle che corrispondono alle sequenze individuate.

Le tabelle sono sviluppate in senso verticale: due colonne e sei righe; in basso a destra di ogni riquadro è presente il numero che corrisponde alla sequenza.

Dopo avere presentato le tabelle ai bambini, viene chiesto loro di rappresentare a tratto pen, all'interno di ogni riquadro, ciascuna delle sequenze precedentemente individuate. Rispetto alla numerazione dei riquadri, non viene fornita alcuna spiegazione.

Il giorno successivo ogni bambino colora la rappresentazione grafica con le matite colorate.

PROPOSTA n. 5

Viene chiesto ai bambini di rappresentare a tratto pen tutta la fiaba della Bella Addormentata su un foglio di formato A4 suddiviso in sei sequenze numerate (la metà di quelle precedentemente individuate). Ai bambini non viene fornita nessuna spiegazione.

L'attività è condotta a grande gruppo in sezione e sono presenti entrambe le insegnanti.

PROPOSTA n. 6

Ad ogni bambino viene dato un foglio di carta di 7x150 cm (rotoli di carta comunemente usati per i registratori di cassa) e viene chiesto loro di rappresentare tutta la fiaba a tratto pen senza fornire spiegazioni rispetto all'uso dello spazio.

L'attività è condotta a grande gruppo in sezione e sono presenti entrambe le insegnanti.

PROPOSTA n. 7

Su un rotolo di carta bianca di 60X800 cm viene disegnata a matita da alcuni bambini tutta la fiaba della Bella Addormentata. In seguito, ai bambini che non hanno disegnato, viene proposta la coloritura del disegno con le chine.

L'attività è condotta in corridoio (essendo l'unico spazio della scuola sufficientemente ampio) da un'insegnante che lavora per piccoli gruppi di tre-quattro bambini che si alternano.

PROPOSTA n. 8

Mentre il piccolo gruppo è impegnato nella produzione della “grande rappresentazione”, l'insegnante rimasta con il grande gruppo in sezione, propone la coloritura a pennarello di una serie di disegni che raffigurano i personaggi principali della fiaba (ricavati dalle illustrazioni del libro FATATRAC).

Ogni bambino sceglie di colorare il personaggio che preferisce.

Nel pomeriggio l'insegnante di turno provvede a ritagliare e a incollare su cartoncini i personaggi per ricavare le sagome che verranno utilizzate la mattina dopo per la rappresentazione nel teatro del salone.

Il giorno dopo vengono mostrate le sagome ai bambini e viene chiesto, a chi lo desidera, di drammatizzare la fiaba agli amici.

Dopo la prima drammatizzazione, le sagome sono lasciate a disposizione dei bambini per giocare nel teatrino.

PROPOSTA n. 9

Il salone è stato predisposto per vedere le diapositive delle sequenze della fiaba. Ad ogni diapositiva corrisponde una “cartella” del libro FATATRAC.

In sezione è stato chiesto, a chi lo desidera, di fare un'attività “speciale”. I volontari, uno alla volta, vanno con un'insegnante in salone e raccontano la fiaba guardando le immagini proiettate. I racconti sono registrati e trascritti in un secondo momento.

Durante l'attività sono presenti un bambino e un'insegnante; quest'ultima provvede a scandire la visione delle immagini con il proiettore.

PROPOSTA n. 10

Il salone è stato predisposto per la visione di alcune diapositive precedentemente scelte dalle insegnanti tra quelle che illustrano la fiaba.

Ai bambini, seduti in cerchio, viene detto che qualcuno ha lasciato quelle diapositive in disordine. La proposta delle insegnanti è di utilizzarle per raccontare-inventare una nuova fiaba.

I bambini raccontano e un'insegnante scrive quello che esce dalla conversazione collettiva.

La storia trasformata

Edoardo M.: "C'era una volta delle piante intorno a un castello dove tutti dormivano".
 Alessia F.: "E c'era una principessa che stava crescendo".
 Laura B.: "Possiamo dire che solo la principessa non dormiva, stava giocando con la corda".
 Filippo: "Allora c'era una volta un castello coperto dalle piante dove tutti dormivano ma c'era una principessa che solo lei non dormiva".
 Andrea: "Arriva un principe da lontano".
 Gianmaria: "Da Nord, a cavallo".
 Margherita: "Perché voleva scoprire che cosa aveva quel castello".
 Ramona: "Secondo me voleva fare un giretto".
 Filippo: "Voleva girare il mondo".
 Claudia: "E allora è arrivato davanti a queste piante".
 Sara: "Forse il cavallo era stanco di essere legato e allora è andato a fare un giretto".
 Anthony: "Dopo si arrampica su per le piante".
 Claudia: "Perché voleva vedere cosa c'era dentro".
 Anthony: "C'era un re e una regina".
 Margherita: "Che si erano appena svegliati".
 Filippo: "Gli dicono: -Chi è lei per entrare dalla finestra?-".
 Claudia: "Sono un principe che viene da Nord".
 Edoardo M.: "E non sono entrato dalla porta perché ci sono le piante".
 Filippo: "Il re gli dice -Avevamo seminato tante piante, allora hanno coperto tutte le porte-".
 Edoardo M.: "E il giardiniere sta dormendo da cento anni".
 Alessia: "E allora non è riuscito a sistemare".
 Filippo: "Vuoi da mangiare qualcosa?".
 Alessia: "Sì, perché io ho una fame...".
 Claudia: "Perché sto andando a cavallo da tanto tempo".
 Laura B.: "Anche il mio cavallo ha fame!".
 Filippo: "Vuoi vedere la nostra principessa?".
 Margherita: "Gliela fanno vedere perché è bella".
 Claudia: "Lui è un principe, lei è una principessa...ma in quel momento la principessa stava dormendo".
 Filippo: "Perché aveva tanto sonno".
 Sara: "Lo portano in cameretta".
 Davide: "Dopo gli dà un bacio e si sveglia perché la vuole sposare".
 Paola: "Fanno un banchetto di festa".
 Anthony: "Ma dopo arriva una fata cattiva".
 Claudia: "Facevano un banchetto perché il principe e la principessa si sposano".
 Ramona: "Togliamo la fata cattiva e mettiamoci quella buona!".
 Edoardo M.: "È impossibile perché stava dormendo prima".
 Ramona: "Stavano ballando e il re e la regina dicono...".
 Edoardo M.: "Prima il re deve ordinare alle guardie di prendere la strega e buttarla".
 Filippo: "Scusa, ma se fanno un incantesimo, come fanno?".
 Margherita: "La fata cattiva non aveva la bacchetta la fata buona sì".
 Edoardo M.: "I guardiani potevano buttarla fuori!".
 Margherita: "La principessa va dalla vecchietta a dirgli che si sta sposando".

Filippo: “A chiedergli di fare da testimone”.
 Francesco: “E anche di farle un vestito”.
 Edoardo M.: “Di colore bianco perché tutti gli sposi con la sua sposa la sposa si veste sempre con un vestito bianco. Dopo tutti i cuochi portano da mangiare”.
 Anthony: “Perché fanno una bella festa”.
 Claudia: “Il principe e la principessa hanno avuto un bambino”.
 Edoardo M.: “Una bambina”.
 Filippo: “Luisella”.
 Edoardo M.: “Angela”.
 Alessia: “Serena”.
 Anthony: “Rosa. Fanno una festa”.
 Edoardo M.: “Perché è nata una bambina”.
 Paola: “E ballano”.

PROPOSTA n. 11

In salone vengono mostrate le diapositive della fiaba (nell'ordine originale) fino al momento in cui la principessa si punge. In seguito viene chiesto ai bambini di finire di raccontare la storia inventando un nuovo finale. La sezione viene divisa in due gruppi.

Ogni gruppo è guidato da un'insegnante che trascrive la storia inventata dai bambini; un gruppo lavora in sezione, l'altro in atelier.

Alla fine dell'attività, il grande gruppo si riunisce in sezione e ogni insegnante legge agli altri bambini la storia inventata dal proprio gruppo.

Toccò il fuso e... un altro finale della storia

Gruppo A

Sara: “E dormì per cento anni”.
 Luca: “Crescono le piante”.
 Edoardo M.: “E dopo arriva un principe con il mantello blu”.
 Marco: “E il re e la regina lo ospitano nel castello e gli chiedono se vuole qualcosa da bere o da mangiare”.
 Claudia: “E poi gli chiedono se vuole vedere la sua principessa e...”.
 Marco: “E arriva la strega che dice un'altra pozione magica”.
 Claudia: “La strega dice, dice: la principessa, quando il principe la bacia...”.
 Sara: “Si trasformerà in una farfalla...”.
 Edoardo M.: “Si trasformerà in una ranocchia”.
 Gianmaria: “Si potrebbe trasformare in un ragno”.
 Laura B.: “La principessa si trasforma in un uccellino”.
 Claudia: “In quel momento il principe l'aveva già baciata e la principessa si è trasformata in un uccellino ed è volata via”.
 Luca: “La fata buona dice che trasformerà la fata cattiva in un gatto...”.
 Laura B.: “I gatti però mangiano gli uccellini e è un guaio”.
 Edoardo M.: “Il gatto vuole mangiare l'uccellino che è la principessa”.
 Claudia: “E la voleva acchiappare a tutti i costi”.
 Manuela: “Il principe vuole salvare la principessa e allora...”.
 Luca: “Il principe chiede alla fata buona di trasformarlo...”.

Omar: "Di trasformarlo in una tigre gigante e...".
 Gianmaria: "Fa un salto e acchiappa il gatto e...".
 Alessia F.: "E... lo butta fuori dalla finestra, fuori dalle mura del castello".
 Claudia: "Alla fine il gatto muore e non ce la fa a far ritornare la principessa come era, perché la fata cattiva era già morta".
 Luca: "La fata buona però trasforma il principe in un uccello e dopo l'acchiappa (la principessa) e con il becco si danno il bacio".
 Laura B.: "E l' incantesimo si spezza...".
 Edoardo M.: "L'uccellino maschio si trasforma in principe con il mantello blu e l'uccellino femmina si trasforma in principessa".
 Laura B.: "Dopo si sposano".
 Manuela: "E fanno una grande festa".
 Sara: "E vissero felici e contenti per tanti, tanti anni".

Gruppo B

Ginevra: "Non cadrà per terra".
 Filippo: "Si punse e basta".
 Stefano: "Perché quel fuso non aveva funzionato".
 Margherita: "Lei si fa solo male".
 Ginevra: "Alla mano".
 Margherita: "Dove l'ha punta".
 Paola: "La regina la fascia".
 Veronica: "La fasciano e la portano a letto".
 Francesco: "Dopo si svegliano e la portano dal dottore".
 Andrea: "Dopo la curano e ritorna al castello".
 Filippo: "E fanno un ballo".
 Edoardo P.: "Perché era guarita".
 Davide: "Dopo sono tutti felici".
 Margherita: "Era stato invitato un principe".
 Francesco: "Il principe gli dice: Beviamo qualcosa?".
 Davide: "E dopo vanno a bere qualcosa".
 Paola: "E si innamorano".
 Filippo: E poi gli dice "Come è bella mia principessa!".
 Edoardo P.: E lei gli dice: "Ti voglio sposare".
 Andrea: "Risponde anche lui che la vuole sposare".
 Ginevra: "Si sposano".
 Margherita: "Fanno un banchetto".
 Ginevra: "E invitano tutte le fate e la strega".
 Edoardo P.: "E la strega era felice".
 Francesco: "Non fa più le cose cattive".
 Edoardo P.: "E non fa più i dispetti".
 Davide: "E fa un regalo per sposarsi".
 Ginevra: "E regala i confetti".
 Andrea: "Poi si danno tanti baci".
 Stefano: "E vissero tutti felici e contenti".

PROPOSTA n. 12

Viene chiesto ai due gruppi di disegnare le sequenze della storia inventata. Ogni bambino sceglie di rappresentare una sequenza. I due gruppi lavorano separatamente.

I disegni sono realizzati a tratto pen e colorati a pastello.

In un secondo momento, individualmente, vengono verbalizzate le sequenze prodotte.

Analisi delle produzioni

Ogni *performance* narrativa verbale del racconto/resoconto delle diapositive e del testo/disegno è stata registrata e riascoltata con intervento di correzione e/o sottolineatura da parte di ciascun bambino (anche questa registrata a sua volta).

Le analisi dei prodotti grafico-visivi hanno considerato lo spazio del supporto, la grammatica compositiva del “racconto visivo”, la sintassi relazionale dei personaggi rappresentati. Analogamente sono state analizzate le *performance* narrative verbali, oltre alla loro messa in relazione con il relativo supporto materiale delle rappresentazioni grafico-visive del racconto nelle diverse prove di tipi di sequenze.

Nella proposta didattica ci si è occupati principalmente del rapporto tra alcuni aspetti della comunicazione verbale/orale dei bambini, ed alcuni aspetti della verbalizzazione orale primaria; l'analisi delle produzioni verbali attraverso il paradigma delle Culture Orali, ha offerto l'opportunità di riportare le narrazioni dei bambini oltre la limitativa dimensione del “non scritto” e di aprire una riflessione sulla possibile *formamentis* che alimenta il processo di pensiero a questa età.

Ogni produzione orale è stata considerata come “ri-creazione personalizzata” di un racconto *ascoltato* e *vissuto*: non ripetizione fedele (del testo originale o di quello che è appena stato narrato dai compagni), ma creazione attiva di “varianti” connesse da un lato ai sistemi di memoria (che possono essere stati influenzati da differenze individuali, dalla situazione sperimentale o dalle esperienze precedenti), dall'altro alla personalità, all'emozionalità, ai vissuti di ogni bambino. Le motivazioni che hanno spinto i narratori a creare varianti “testuali”, hanno avuto origini diverse: il “ricordo generativo” (in cui sono emersi i tratti più squisitamente caratteriali dei diversi bambini); il desiderio di adattare il racconto al contesto particolare dell'esecuzione (l'essere protagonisti); il bisogno di appianare difficoltà semantiche suscitate dal testo originale; infine da necessità di “versificazione”, i cui ritmi e le cui sonorità hanno avuto una parte importante.

L'analisi delle produzioni grafiche dei bambini ha evidenziato una forma alternativa di linguaggio che esprime nelle “tre dimensioni dello spazio, ciò che il linguaggio fonetico esprime nell'unica dimensione del tempo”⁷, ha permesso di documentare l'esistenza di un codice narrativo che si rivela estremamente efficace nel restituire al linguaggio la dimensione dell'evento immediatamente accessibile.

Queste forme di rappresentazione appartengono all'ambito della trasposizione simbolica (esse infatti non rappresentano semplicemente la realtà) e sono collegate dai bambini al discorso verbale solo in modo coordinativo: rappresentano dunque una forma di “scrittura” altra e molto diversa dalla nostra, totalmente autonoma rispetto al linguaggio orale.

⁷ M. Squillacciotti, (a cura di), *La piroga di R'Agnambié*, op. cit., p. 148.

Nei sistemi grafici dei bambini ciò che effettivamente “precipita” nei *di-segni* è direttamente un universo concettuale e non la sua codificazione in termini linguistici. I segni risultanti si prestano poi ad operazioni ulteriori, perché oramai sono manipolabili, visibili: dunque possono essere modificati, letti, commentati e “raccontati”. Essi funzionano come sistemi modellizzanti primari, allo stesso modo del linguaggio verbale, ed esprimono un pensiero attento e creativo, proteso alla codificazione della realtà.

In questo senso, nel caso dei bambini che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, il vero cambiamento da un punto di vista culturale non si verificherà tanto nel passaggio dall'uso della lingua orale all'apprendimento della lingua scritta (cambiamento implicito nel passaggio da quest'ordine di scuola alla scuola primaria), “quanto nel suo spostare carico e interesse (in termini di contenuti codificati) dalla funzione grafica alla funzione linguistica come funzioni modellizzanti primarie⁸”.

È difficile interpretare alcuni disegni che presentano la caratteristica del *mitogramma* senza ricorrere al contesto orale in cui sono stati prodotti, come diventa forse limitativo interpretare la forma *pittografica* di alcune rappresentazioni come sintomo dell'avvenuta interiorizzazione di alcuni aspetti convenzionali della scrittura di tipo alfabetico. Ogni prodotto grafico è ricerca di significato e di ordine rappresentativo, codice parallelo e non ancora subordinato al linguaggio scritto, indipendentemente dalla traduzione verbale che ne scaturisce.

Considerazioni finali

La storia del bambino è la storia di un soggetto che durante il processo di crescita e maturazione biologica si appropria man mano di determinati strumenti culturali; è solo attraverso i diversi codici espressivi che il bambino entra “significativamente” in contatto con il mondo e con il sè.

In particolare, il percorso di ricerca-sperimentazione ha sottolineato che per il bambino prescolare vale l'interdipendenza tra codice verbale e scritto, e cioè tra linguaggio verbale e grafismi: in questa fase dello sviluppo la “scrittura” non sostanzia ancora un'operazione di transcodifica tra codici e si presenta come codice dotato di una certa autonomia che si struttura e sviluppa parallelamente a quello verbale.

I più recenti studi sulla prima simbolizzazione hanno rivalutato la nascente competenza del bambino prescolare come “produttore attivo di simboli”, mettendo in luce l'essenziale preistoria che si costruisce proprio tra i due e i cinque anni, periodo in cui l'*invenzione*⁹ sembra precedere l'imitazione di modelli forniti dall'ambiente.

⁸ G. R. Cardona, *Antropologia della scrittura*, Torino, Loescher, 1981, 5° edizione, p. 51.

⁹ “Quando i bambini cominciano ad esercitarsi con forme e colori, si trovano di fronte al problema di inventare un modo in cui gli oggetti delle loro esperienze possano essere rappresentati attraverso un determinato *medium*. Alle volte sono aiutati dal fatto di osservare il modo di procedere di altri bambini, ma di solito procedono per conto loro. La ricchezza delle soluzioni originali da essi prodotte è tanto più notevole per il fatto che i loro soggetti sono quanto mai elementari” (R. Arnhem, *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 125).

Anche se la figurazione è una tappa obbligata nella produzione grafica dei bambini nella cultura occidentale, essa non nasce all'inizio da una chiara intenzione rappresentativa, ma è il risultato di un lungo processo, caratterizzato dalle ipotesi personali dell'autore e dal *medium* utilizzato. Qualsiasi intenzione espressiva passa necessariamente attraverso dei *media* che influenzano l'idea iniziale, trasformandola.

È senz'altro questo il senso in cui David Olson¹⁰ definisce l'intelligenza come abilità in un *medium* culturale. Olson ritiene che la percezione e la rappresentazione costituiscano un sistema continuo in cui i processi percettivi vengono via via profondamente modificati dagli atti esecutivi nei diversi *media*.

Il passaggio dai processi percettivi a quelli intellettivi non dipende dallo sviluppo di un nuovo tipo di processo mentale, ma dal modo di guardare al mondo percettivo in rapporto ai nuovi compiti o requisiti richiesti dai nuovi *media* culturali: ed è l'esperienza che si compie attraverso di essi che dà alla mente le sue proprietà peculiari. Di qui la conclusione di Olson che ciò che chiamiamo intelligenza è l'abilità in un *medium* culturale: il che permette di dar conto di come nuovi *media*, richiedendo la selezione di nuova informazione, favoriscano la padronanza di specifiche abilità (ontogenesi); e come per altro la predominanza del linguaggio scritto di tipo alfabetico nella nostra cultura abbia portato a considerare le abilità in questo *medium* come il contrassegno distintivo dell'intelligenza *tout court* (filogenesi). Ciò permette anche di spiegare le differenze qualitative nelle abilità proprie di diverse culture: ogni cultura utilizza determinati *media* culturali e sviluppa di conseguenza abilità specifiche in rapporto ad essi.

Non c'è quindi linea diretta tra intenzione e *medium*; il *medium* interviene sull'intenzione limitandola e al contempo offrendole possibilità espressive. Ciò è vero non solo per gli artisti, ma anche per i bambini che instaurano una continua interazione tra rappresentazione e mezzo usato¹¹.

Il mezzo non può quindi essere considerato come indifferente ai contenuti, ma pone problemi diversi e richiede soluzioni diverse. Non si tratta allora di semplice apprendimento di tecniche, ma di diventare protagonisti attivi di nuovi modi di "annotare" significati.

Il percorso di ricerca restituisce un'immagine di bambino che conosce e cresce attraverso i cinque sensi, dotato di molte capacità, competente alla relazione, all'interazione, all'autocostruzione e alla co-costruzione della propria identità e della propria conoscenza. Sensibile alla poesia, ingegnoso e intelligente nella soluzione di problemi "tecnici", in grado di dare risposte non convenzionali e perciò creative ai problemi che

¹⁰ Cfr. D. R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979.

¹¹ "Molte opere sulle manifestazioni grafiche infantili hanno spesso il torto di muoversi sul terreno di una eccessiva superficialità finendo con il perdere di vista contenuti culturali molto più ampi. Ci si comporta insomma come se il bambino fosse un essere venuto da un altro pianeta e le sue manifestazioni, pertanto, non avessero niente a che fare con l'eterno problema dell'artista di trovare un *medium* per dare corpo e immagine ai contenuti dell'esperienza" (C. Piantoni, *Educazione all'immagine. Fenomenologia della rappresentazione grafica*, Teramo, Giunti, 1992, p. 94).

problemi che di volta in volta gli si presentano (come quando ricorre alla trasparenza per affrontare la rappresentazione tridimensionale di un oggetto su un foglio).

Attraverso la progettazione didattica è possibile restituire al bambino i suoi cento linguaggi, che non sono modi alternativi per giungere alla conoscenza, ma rappresentano occasioni diverse per entrare dialetticamente in contatto con una realtà pluridimensionale e complessa, mai data una volta per tutte, che si costruisce sotto agli occhi del bambino grazie alla sperimentazione attiva dei diversi codici di cui dispone.

Conoscenza e abilità possono essere messe di nuovo insieme, per sostenere che ciascuna forma di attività per la quale si possono avere delle abilità, definisce una rappresentazione del mondo *adeguata*. Questa rappresentazione può essere chiamata conoscenza, poichè esistono tante forme di conoscenza quanti sono i tipi di attività, e quindi tante forme di conoscenza quanti sono i linguaggi che si possono utilizzare.

In questa prospettiva si è voluto anche sottolineare il ruolo dell'educatore come costruttore, assieme al bambino, di saperi e di cultura. "Ciò è possibile solo se l'adulto, accettando in piena consapevolezza il dubbio, l'errore, lo stupore, la curiosità (elementi essenziali anche nei processi creativi), accetta la vulnerabilità del proprio ruolo e soprattutto, se ne accetta la trasformazione: da trasmettitore di saperi e cultura a quella di co-costruttore di saperi e di cultura che ricerca insieme ai bambini, i contenuti e i modi della conoscenza.

In questo modo la scuola può diventare davvero un luogo di ricerca, un luogo dove ci si educa, dove si riproduce la cultura, ma anche dove si crea nuova cultura. E questa non è, ma nemmeno deve essere una caratteristica della scuola dell'infanzia, quanto piuttosto dovrebbe essere, una caratteristica che permea ogni istituzione educativa¹²".

¹² C. Rinaldi, *Riflessioni sulla creatività*, Atti del convegno "Le ragioni della fantasia. Per una didattica della creatività nella scuola secondaria superiore", Reggio Emilia, 28-30 aprile 1994, p. 11.

I NOMI: L'UOMO NOMINA IL MONDO

Elvira Zuin *

**Docente di Italiano, tecnico-ricercatore all'IPRASE del Trentino*

È accaduto spesso, nella mia vita di insegnante, che le intuizioni siano giunte inaspettate, da esperienze di vita e di studio molto lontane dalla scuola, da spettacoli teatrali o film, da viaggi o letture, da ricordi affioranti all'improvviso. E non so neppure se questo mio continuo lavoro di allargamento degli orizzonti e di *reductio ad unum* mi venga dall'aver studiato con passione le lingue classiche e averne colto l'aspetto generativo o dall'essere stata, in origine, una contadina e l'aver appreso, della lingua, quelle forme poetiche, quel parlare per metafore e proverbi, quell'essenzialità che si è poi articolata in narrazioni e argomentazioni logico/razionali, ma è rimasta nei miei pensieri profondi, dai quali irrompe sotto forma di accostamenti imprevedibili e inusuali.

Così, se, in classe, un ragazzo espone una sua riflessione, soprattutto quando "non è pertinente", automaticamente, mi ritrovo a percorrere come in una raggiera, tutti i sentieri che ne ricostruiscano il possibile nesso col tema che si sta trattando, perché sono convinta che il collegamento ci sia, sempre. Talvolta mi diverto a coglierlo anche quando è manifesta e scoperta l'intenzione di divergere, di "disturbare" la comunicazione con un intervento distraente: per qualche verso e in qualche luogo o tempo, legate da fili più o meno visibili, tutte le parole si appartengono.

Anche le mie convinzioni riguardo alla grammatica si inscrivono in questo quadro.

Prima che Don Lorenzo Milani dicesse quella verità così inoppugnabile (*è la lingua che fa uguali*) avevo respirato nella mia famiglia quella soggezione atavica verso chi "sa parlare bene" e la percezione che chi sa parlare bene "sa", cioè la convinzione che non esista sapere se non si conoscono le parole per dirlo. E ancora: nel mio ambiente nessuno si azzardava a parlare coi figli in italiano, perché, come diceva una mia zia, "ti insegnerei tanti spropositi", di fatto riconoscendo che la lingua ha delle regole e che bisogna conoscerle, se si vuole usarla correttamente.

Studiare la grammatica è stato per me entrare in questo mondo di regole da imparare per usare bene la lingua, per parlare e scrivere bene, per "diventare uguale". La riflessione sulla lingua mi è servita per accedere ad un codice che non era il mio (da ogni punto di vista), con lo strumento della razionalità e per rileggere il mio, il dialetto, con una consapevolezza diversa, che mi ha portato a riscoprirne le caratteristiche peculiari, e le somiglianze con tutte le lingue "originarie", via via che le studiavo nella più selettiva delle scuole, così lontana dal mio mondo e così vicina alla mia persona.

Forse per questo ho sempre desiderato che lo studio della grammatica diventasse per i miei alunni un'esperienza significativa di ricerca e costruzione del sapere, un viaggio avventuroso nella storia dell'umanità e nella loro, individuale e di classe. Natu-

ralmente i miei alunni hanno un'esperienza di vita molto diversa dalla mia (anche se il senso di straniamento che provavo io, quelle parole strozzate in gola che non potevo dire, quel mondo di cui non potevo parlare, li ritrovo in molti dei miei ragazzi stranieri o nomadi, così come l'amore per lo studio in alcuni degli eccellenti), ma ciò non toglie che anche per loro, come per me, ogni percorso di apprendimento debba avere un senso profondo, pena il fallimento.

Sono molti gli stimoli e le letture che mi hanno guidato nella costruzione di un segmento didattico dedicato allo studio del nome, ma l'illuminazione decisiva mi è venuta dalla *Bibbia*, da un brano della *Genesi* che ho riletto: da lì sono partita e ho costruito tutta l'unità di insegnamento/apprendimento. Con lo stesso stile ho lavorato poi su tutte le altre parti del discorso, e su tutti i settori della grammatica.

Ora, durante la prima lezione sui nomi, invito i ragazzi a ricordare quali sono le prime parole che hanno imparato a pronunciare da bambini, esercizio che fanno molto volentieri, perché consente di divertirsi con storpiature, invenzioni, aneddoti vari.

Mamma, papà, tata: perché questi e non altri? E perché la mamma si chiama così e non in un altro modo, e in tutte le lingue del mondo? Discussione accesa, di solito, che esplora tutta la gamma delle ipotesi fatte dai linguisti sull'origine dei nomi: sono l'espressione dei suoni che la nostra gola sa pronunciare, ce li insegnano le persone che ci stanno vicine, rispondono all'idea delle cose che ci facciamo, no, al contrario, sono le cose che ci suggeriscono le idee e quindi i nomi.

In seguito chiedo se immaginano come può essere andata all'inizio dei tempi, quando l'homo sapiens ha imparato a parlare: quali parole, perché proprio quelle e così via.

Naturalmente si finisce con l'osservare che quelle prime parole erano probabilmente nomi, come accade anche ai bambini piccoli.

Per esemplificare, talvolta immaginiamo di non sapere nulla e di dover dare i nomi agli oggetti che stanno dentro l'aula: ognuno prova a scrivere i suoi, i ragazzi italiani inventandoli, i ragazzi stranieri proponendo i termini della loro lingua materna o creandone di nuovi, io stessa accedendo a storpiature del latino o composizioni di sostantivi greci. Di fronte al compito di dare i nomi ci ritroviamo tutti (quasi) sullo stesso piano, sentiamo la fatica del trovare una forma che aderisca ad una sostanza, e sia utilizzabile per comunicare ad altri la nostra visione delle cose. Poi leggiamo quanto abbiamo scritto, con gran divertimento ancora una volta, ma soprattutto con la possibilità di riflettere sulle ragioni che inducono gli uni e gli altri a coniare un nome piuttosto che un altro. Anche qui discussioni di alto livello, perché un nome è ritenuto troppo parziale, o troppo generico, o banale. Alla fine si deduce che ogni nome è un tentativo di avvicinarsi alle cose, di carpire l'essenza, ed è un tentativo destinato al fallimento, perché nessun nome abbraccia per intero tutti gli aspetti di cui si compone una cosa. I nomi "stranieri", che in un primo momento sembrano incomprensibili, se spiegati, possono risultare più pertinenti di altri, talvolta possono assomigliare alle cose per il loro suono, o dichiarare una comune radice latina che li rende stranamente famigliari. Che fare dunque? Come operare una scelta che sia non più del singolo, ma della classe?

Ci si rende conto che non si può non mettersi d'accordo: solo se si adottano termini comuni, si può comunicare, se si deve scegliere, occorre farlo sulla base di un criterio. Di solito, si decide per il principio di maggioranza e si adottano i nomi su cui convergono i più. Si conclude che deve essere stato sempre così: ad un certo punto i più, o i più autorevoli, si sono trovati d'accordo nel definire un oggetto in un certo modo e quello è diventato il suo nome.

Il linguaggio è una convenzione.

I nomi che noi diamo alle cose non verranno dimenticati, anzi, li rievocheremo spesso accanto a quelli ufficiali, perché sono la lingua della nostra classe e ci permetteranno di capire che cosa sia un gergo, quando affronteremo il problema.

Tutta la discussione nelle sue varie tappe viene valorizzata, rielaborata e descritta sul quaderno nell'apposita sezione (noi teniamo un solo quaderno d'italiano diviso in quattro sezioni: comprensione dei testi, produzione scritta, indicazioni di metodo e autobiografia cognitiva, regole cocostruite ed esercizi di grammatica).

A casa i ragazzi scriveranno una breve storia del loro personale percorso per appropriarsi dei nomi (quando hanno iniziato a parlare, quali sono state le loro prime parole, quali le storpiature, chi li correggeva e così via), che leggeremo in classe.

Nella seconda lezione sottolineo quanta competenza grammaticale abbiano dimostrato gli alunni nel disquisire sui nomi, confrontando le loro affermazioni con le definizioni di qualche insigne linguista. Li faccio poi riflettere sugli interventi correttivi dei genitori, quando i bambini iniziano a parlare, e sul fatto che, evidentemente, essi non hanno fatto altro che insegnare ai figli delle regole grammaticali: in ciascuno di noi si nasconde un esperto di grammatica!

Ma non basta. Dico loro che dare i nomi alle cose è non solo la prima operazione di apprendimento della lingua che si fa nella vita, ma è talmente importante che già la Bibbia ne parla e, anzi, la indica come uno degli atti costitutivi dell'essere uomini.

Dio, infatti, dice ad Adamo: "Dai un nome a tutti gli animali e a tutte le piante che io ho creato, come tu le chiamerai esse si chiameranno". (Genesi)

L'uomo diventa tale quando dà un nome alle cose: parlare coi ragazzi di questo, significa collegare lo studio del nome con un ragionamento sull'essere uomini (perché la Bibbia, tra tutte le attività umane, ha voluto indicare proprio questa? perché è così importante? Cosa avrà voluto dirci la Bibbia assegnando a Dio il compito di creare il mondo e all'uomo quello di nominarlo?) e sul diventare uomini, da bambini che eravamo.

Anche noi abbiamo un nome e di solito ci teniamo molto; se qualcuno ce lo storpiava, ci arrabbiamo moltissimo; se non ci piace, ci chiediamo perché i nostri genitori ce l'abbiano imposto; nel nostro nome c'è già una parte della nostra storia e un'indicazione sul futuro che altri hanno immaginato per noi, il nome ci identifica e permette agli altri di riconoscerci. Il nome è, in un certo senso, la prima "cosa" che si può dire di noi. Dalla nascita in poi il nome sarà scritto nei documenti, insieme alla nostra data di nascita (l'inizio della nostra storia, l'inizio del tempo, per noi), al luogo di nascita (lo spazio che abbiamo iniziato ad occupare e che ci ha circondato, la nostra geografia), al

cognome (che dirà a chi “apparteniamo”, perché non si è se non si appartiene a qualcuno che si prende cura di noi e rappresenta il sistema di relazioni in cui fin dall'inizio ciascuno è inserito); solo più avanti si aggiungeranno tratti somatici, le altre relazioni che stabiliremo, la professione che avremo scelto.

Per far comprendere più compiutamente l'argomento, talvolta ricordo come presso altre culture la scelta del nome sia frutto di considerazioni molto diverse dalle nostre: dai nomi che ricordano elementi della natura, all'identificazione col nome del padre per le donne in alcune civiltà antiche, al mutamento del nome per i monaci, all'assegnazione del nome, dopo le prove di passaggio all'età adulta, presso gli indiani d'America.

Il nome, comunque ci venga imposto, è una parte fondamentale di noi, ma nello stesso tempo non “è” noi, allude a noi, ma non coincide col nostro essere. Inoltre chi lo pronuncia può conferirgli significati diversi, in larga o minima parte, in conseguenza di esperienze pregresse. Col trascorrere del tempo il nostro nome può diventare inusuale o richiamare avvenimenti di cui più nessuno ricorda l'importanza.

Tutte queste riflessioni scaturiscono tranquillamente dai ragazzi, basta porre le domande giuste.

Ogni tanto io intervengo per chiosare, riprendere, parafrasare con linguaggio più formalizzato, più vicino allo specifico grammaticale, ma senza esagerare. Poi ricordo che gli uomini sono da sempre affascinati dal mistero racchiuso nei nomi delle cose, ne hanno parlato filosofi e linguisti, psicanalisti e artisti: il titolo di un celebre romanzo, “Il nome della rosa”, testimonia di questo dibattito sempre rinnovato. Tutti conoscono il film o ne hanno sentito parlare ed è interessante per i ragazzi ricostruire quanto si nasconde dentro quella storia. “Stat rosa pristina nomine; nomina nuda tenemus” intende per “nomina” una concezione non grammaticale del termine, ma ci stimola ad affrontare la questione con l'atteggiamento del ricercatore, non del memorizzatore di nozioni.

Quando passiamo alla descrizione scritta della lezione, abbiamo un materiale ricchissimo.

La ricostruzione la faccio io, facendomi aiutare, e non dimentico mai di sottolineare che “come ha detto Roberto, o come ci ricordava poc'anzi Marta, il nome è...”, perché citare le persone che partecipano ad un dibattito riconoscendo il loro contributo, (soprattutto quando è un contributo minimo, che l'insegnante può valorizzare semplicemente appoggiandovi il suo sguardo con naturalezza) è uno dei modi più semplici ed efficaci per rendere evidente che una classe è costituita da persone, che il sapere si costruisce assieme, che partecipare e prestare attenzione ai compagni non è inutile, perché niente va perduto.

A casa, il compito è quello di rievocare coi genitori la scelta del loro nome, di quello dei fratelli genitori nonni, con i condizionamenti che ha determinato nella vita dell'uno e dell'altro.

Anche questo è un compito molto gradito e, soprattutto, generativo di ulteriori riflessioni per i ragazzi e le loro famiglie: si ricostruisce un pezzo di storia familiare, si

dà ragione delle scelte e si scopre anche, un po', che le discipline non sono altro che punti di vista dai quali partire per capire meglio se stessi e il proprio mondo.

La terza lezione consiste nello scrivere, individualmente, tutti i nomi contenuti nell'aula.

All'inizio non accetto domande, perché potrebbero indurre dubbi o indirizzare i compagni. Silenzio assoluto.

Dopo la scrittura ci si confronta: un ragazzino legge i propri nomi, gli altri evidenziano quelli che hanno in comune con lui, per non ripeterli quando verrà il loro turno; naturalmente ho cura di partire dai ragazzi che di solito non intervengono spontaneamente. Si procede finché tutti i nomi individuati vengono letti.

Inevitabilmente emerge che qualcuno ha scritto alla rinfusa ciò che vedeva intorno a sé, altri hanno proceduto per classificazioni (tutti gli oggetti alla sua destra, o tutti quelli sui banchi, poi quelli sotto ecc. ecc), altri ancora hanno azzardato nomi astratti (gioia, preoccupazione, amicizia e così via). Nessuno, di norma, pensa agli infiniti nomi contenuti nei libri di testo, ma quando lo si fa notare, immancabilmente qualcuno finisce col riconoscere che con quelli si avrà a che fare più che con altri.

Il confronto tra le varie procedure permette di ragionare su vantaggi e svantaggi dell'una e dell'altra: chi si è dato un ordine l'ha fatto per non dimenticare nulla e certo ha elencato tutti i nomi appartenenti ad un insieme, ma forse ha trascurato uno degli insiemi possibili; chi non si è dato un ordine si rende conto di essersi mosso per associazione di idee o affidandosi ai propri sensi, che sono due modi molto utili per arricchire le proprie conoscenze, ha dimenticato molti nomi ma ne ha trovati di inaspettati.

Su questo tema ci si può soffermare: ognuno di noi ha un suo metodo, un suo stile di apprendimento, che può essere più o meno vantaggioso; impararne anche altri non è male e tutti lo riconosceranno.

Senza andare oltre nell'approfondimento, faccio notare ai ragazzi che anche i grandi grammatici procedano come loro e distinguano i nomi sulla base di classificazioni (che possono essere) le più diverse, talvolta litigando tra loro per sostenere la validità dell'una o dell'altra: nomi singolari o plurali, semplici o composti, femminili o maschili (e i neutri? il confronto con altre lingue sarà inevitabile), primitivi o derivati, comuni e propri, concreti e astratti (ma esistono davvero i nomi concreti?). Anche per loro ci sono i nomi che sfuggono alle classificazioni e sono maschili e femminili assieme, o propri e comuni a seconda del contesto.

Noi studiamo alcune di queste classificazioni, le più comuni, ma ce ne sono moltissime. Tra l'altro, anche noi ne potremmo inventare: tutti i nomi che la nostra classe giudica banali, ricorrenti, generici, e quelli invece raffinati, inusuali, precisi (su questo argomento si tornerà ogni volta che si cercherà di arricchire il lessico); tutti i nomi con cui vorremo essere apostrofati e quelli che non vorremo mai sentire (cosa che non si mancherà di ricordare al momento opportuno); tutti i nomi che devono o non devono entrare nella nostra aula; tutti i nomi nati prima di noi e quelli nati durante la nostra vita.

I linguisti non sono Dio e le loro leggi non sono i dieci comandamenti, tanto è vero che mutano nel tempo e nello spazio e, come abbiamo già detto, sono diverse

quanto le loro opinioni, ma sono degli esperti e le loro indicazioni sono preziose perché ci aiutano a conoscere e usare al meglio una parte del discorso che abbiamo visto essere così importante.

Perciò, utilizzando sempre come base di partenza i “nostri” nomi, vediamo cosa ne farebbero “i grammatici e le grammatiche”, come li definirebbero con linguaggio specifico, così diverso dal nostro, efficace ma generico.

Nelle successive lezioni, di esercizio in esercizio, si ripassano tutte le regole e le classificazioni, si riconoscono e si analizzano i nomi, si utilizzano le classificazioni nella lettura e nella scrittura, si rievocano le considerazioni fatte a proposito dell'origine, dell'allusività, dell'adeguatezza dei nomi.

Dopo l'ultima lezione ognuno racconta l'avventura di conoscenza del nome, a modo suo, con lettera, dialogo col nome, fiaba, descrizione delle tappe: la consegna è parlare di sé e dei compagni, ricostruendo il percorso fatto assieme.

Al termine del lavoro, la classe elabora la propria definizione di nome e la trascrive, poi la confronta con quella del libro di grammatica. Senza cavillare, senza perdersi nelle minuzie: siamo sempre in prima media e l'importante è creare un ambiente di apprendimento “caldo e ricco”, nel quale si impari la morfologia dentro una cornice di senso, incrociando l'educazionale e il conoscitivo; altrettanto importante è strutturare percorsi che consentano agli alunni di accostarsi consapevolmente agli oggetti, metodi, linguaggi della disciplina definita genericamente grammatica.

Per amore di verità voglio però ricordare quella mia alunna che, al termine di un anno di lezioni calde, mi disse: “Capisco che lei ha fatto di tutto per farmi amare la grammatica, ma proprio non mi va giù. La studio solo per farle piacere.”

Peraltro la conosceva benissimo, e, in ogni caso, non so se sia disdicevole imparare qualcosa per far piacere ad altri. Lo pongo come problema, ma il fatto che la mia alunna lo sapesse e avesse il coraggio di dirmelo, mi tranquillizza molto.

MATEMATICA IN...LINGUA

Laura Longhi *

*Tecnico-ricercatore dell'IRRE E-R

L'insegnante non ha come compito quello di ottenere dagli alunni che essi apprendano, quanto di fare in modo che essi possano apprendere.
(Y. Chevallard, 1985)

“L'emergenza matematica”, derivante dallo scarso successo degli studenti italiani, ha sollecitato ricerche che si sono focalizzate sulla didattica disciplinare e sul ruolo che gli aspetti emozionali (convinzioni, atteggiamenti, emozioni) giocano nell'apprendimento.

È emerso che sono fondamentali e basilari una buona e flessibile competenza linguistica, il superamento delle convinzioni perdenti, delle emozioni negative, il cambiamento di comportamenti fallimentari.

Il problema non è un esercizio

Entriamo nel vivo delle riflessioni, presentando un testo-problema da risolvere in modo che il significato sia ragionevole, scegliendo fra le misure proposte.

“Ci sono 4 bambini che giocano; la più alta è Roberta: la sua statura è 1 m e 10 cm. Anche Massimo è più alto di 1m: la sua statura è... La statura di Antonio invece è... La più piccola è Carla, che è alta...”

1 m e 20 cm

1 m e 5 cm

90 cm

10 cm

85 cm

Questo tipo di problema (è stato dato ad alunni dalla 3^a elementare alla 3^a media) richiede l'interpretazione globale del testo: saper coordinare l'interpretazione di più frasi e ricavare delle inferenze che non sono esplicite. Nel testo non è detto che Massimo è uno dei quattro, lo si ricava assumendo che il testo sia coeso. Chi ha risolto il problema è stato in grado di ordinare e di ricavare informazioni dalle conoscenze generali (non esistono bambini alti 10 cm). Chi ha sbagliato, attribuendo a Carla la statura di 10 cm, ha associato alla bambina più piccola la misura più piccola, utilizzando “piccola” come parola-chiave svincolata dal resto del testo.

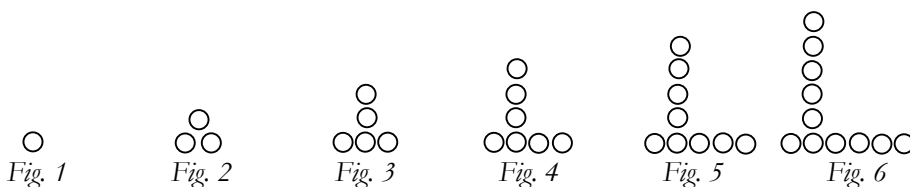
L'idea della matematica come esercizio di calcoli, della correzione come azione del docente va superata, è necessario gestire gli errori in modo produttivo per sviluppare processi di controllo e capacità di tipo metacognitivo.

A questo proposito nella discussione sul problema è stata posta anche la domanda: “20 cm è da considerarsi fra le misure proposte?” Un testo, appropriato per chi lo ha preparato in base alle proprie conoscenze e convinzioni, può essere ambiguo per chi non le condivide e magari non ne capisce lo scopo.

L'invenzione di un sistema di segni per risolvere problemi

Cruciale è il passaggio da “storie matematiche” a espressioni simboliche.

L'insegnante di una seconda classe elementare ha presentato la seguente situazione problematica e ha invitato i bambini a calcolare il numero delle palline delle prime venti figure della sequenza.



Riportiamo, per la loro valenza, alcuni estratti della conversazione.

A proposito della figura n. 10 (che non è disegnata), Anna afferma: “Allora fa 19 perché considerando che la figura 5 è 9, $5 + 5$ fa 10, dunque mi ha portato a 19”. Adriano: “Allora...se tu, se il numero in alto fosse uguale alla base sarebbe un numero pari...però se noi togliamo un numero in verticale viene un numero dispari”.

Eugenio: “Andiamo avanti di 2 fino ad arrivare a 19”.

Insegnante: “Quindi nella fig. n 6 quanti ne avremo?”.

Eugenio “11”

Insegnante: “Nella fig. n. 7?”

Eugenio: “13”

“Nella fig. n. 8?”

Eugenio: “15”

Insegnante: “Nella fig. n. 9?”

Eugenio: “17”

Insegnante: “Nella fig. n. 10?”

Eugenio: “19”

Insegnante: “Eugenio praticamente vi ha detto che ogni volta aggiungiamo 2”

Diversi alunni: “2, 2”

Insegnante: “Se vogliamo prendere in considerazione la figura 100 o 50 o 70, sarebbe facile continuare ad aggiungere due, due, due?”

Francesco: “No”

Insegnante: “Perché non sarebbe facile? Perché bisognerebbe...”.

Francesco: “Bisognerebbe aggiungere tante volte, tante volte e poi diventerebbe noioso e lungo, lungo, lungo.”

Insegnante: “Diventerebbe noioso e lungo. Allora dobbiamo trovare una regola o un modo o un sistema che ci faccia arrivare a trovare la soluzione senza stare lì a contare”.

Eugenio: “Nella fig. 5, 4, 3, 2 i pallini sono uguali alla figura”.

Insegnante: “Alla figura o al numero indicato nella figura?”

Eugenio: “Eee...al numero indicato nella figura”.

Insegnante: “Eugenio dice che il numero di palline che si trovano nella base sono esattamente corrispondenti al numero della figura. Cioè nella figura 2 ci sono 2 palline alla base, nella fig. 3 ce ne sono 3, nella fig. 4 ce ne sono 4, ecc...Osservate ancora più attentamente perché vi ha già dato una buona indicazione secondo me”.

Adriano: “Ho notato una cosa: che, se tolgo quei 2 che ho aggiunto, diventa il numero precedente”.

L' insegnante orienta la discussione su quanto detto da Eugenio.

Giulia: “Sempre numeri dispari”

Insegnante: “Sì, ma guardate un po' in altezza. Biagio?”

Biagio: “Ce ne è una in meno rispetto le palline della base”.

L' insegnante parafrasa e chiede ad Emma quante palline avremmo nella base della fig. 20

Emma: “20” Insegnante: “E nell'altezza?” Emma: “19” Insegnante: “Perché ne avremmo 19 in altezza Emma?”

Emma: “Perché in alto ce ne è sempre una di meno”.

Insegnante: “In meno rispetto a che cosa?”

Emma: “Rispetto alla base”.

Insegnante: “Facciamo bene il ragionamento: partite da lì e andiamo avanti. Biagio ha un'ispirazione...”

Biagio: “Le palline che ci sono nella figura 100 sono 199 perché sappiamo che ce ne è una in meno in verticale e alla base c'è sempre uguale, quindi se dobbiamo avere la figura 100 in base ci saranno 100 e su ci saranno una in meno...99 le addizioniamo ..199.”

L'insegnante: “Allora sentite bene, vediamo se funziona anche con altri numeri, con la fig. 40. Biagio hai provato a vedere che cosa verrebbe con la fig. 40?”

L'attività continua con la scoperta che la proposta di Biagio di sommare il numero della figura con lo stesso numero diminuito di 1 equivale a raddoppiare il numero della figura e sottrarre 1. Dopo questa scoperta, basata sulle prove numeriche effettuate, la classe cerca un sistema per passare dalla rappresentazione verbale a una notazione scritta.

La rappresentazione della strategia trovata è troppo lunga rispetto al foglio in cui deve essere riportata.

La discussione continua nel seguente modo:

Anna: “Abbreviamo numero in modo che ci stia base.”

Viene proposta la scrittura

n. base per due meno uno = n. delle palline

L'insegnante suggerisce la parentesi dopo “per due” e di eliminare “delle”

La classe condivide e si arriva alla scrittura

$(n. \text{ base} \times 2) - \text{uno} = n. \text{ palline}$

Giulia propone di scrivere uno in cifra.

(n. base x 2) - 1 = n. palline

Biagio: "Mettere simboli per abbreviarlo ancora e quindi farlo stringere di più. In palline facciamo un cerchio e diventa una pallina oppure ne facciamo due per il plurale."

Biagio propone

(n. base x 2) - 1 = n. OO

Biagio propone ancora una altra abbreviazione: "Se mettiamo per la base invece che base una str.. riga orizzontale, per verticale una verticale"

La proposta finale di Biagio è

(n_ x 2) - 1 = n OO

Nel corso dell'attività il punto che seguiva n (n.) è a poco a poco sparito.

L'attività ha coinvolto tutta la classe, anche se sono stati trascritti gli interventi individuali di alcuni bambini, gli altri hanno partecipato nelle fasi più concitate.

L'insegnante è intervenuta a correggere le formulazioni imprecise attraverso domande. Riprende Eugenio che afferma che nella figura 5, nella fig. 4, nella 3, nella 2 i pallini della base sono uguali alla figura. Chiede infatti: "Alla figura o al numero indicato dalla figura?"

La frase di Eugenio è tipica del registro colloquiale e, se isolata dal contesto, ambigua in quanto si potrebbe pensare che ciascun pallino è uguale alla figura ad esempio perché ha la stessa forma. L'insegnante ha forzato il passaggio ad un registro linguistico più evoluto anche quando riprende Emma che afferma che in alto ce ne è sempre una di meno chiedendole: "In meno rispetto a che cosa?" La classe ha costruito simboli che sono abbreviazioni di espressioni verbali cui sono stati aggiunti elementi iconici.

Il senso dell'invenzione di notazioni non è la scelta particolare adottata dalla classe, sulla quale si potrebbero fare obiezioni: le parentesi suggerite dall'insegnante, dal punto di vista matematico, non sono necessarie, probabilmente sono state introdotte per non entrare nella discussione sulle precedenze. La peculiarità dell'attività sta nel fatto che gli alunni si sono trovati davanti ad un problema di rappresentazione, lo hanno risolto utilizzando autonomamente le risorse disponibili, tenendo conto dei vincoli condivisi imposti dalla situazione-problema, in modo complessivamente adeguato agli scopi.

Il processo (di apprendimento) è più importante del prodotto

Lo studente considera le notazioni matematiche che impara ad usare come modelli arbitrari cui conformarsi, non come risorse linguistiche da usare flessibilmente in relazione a scopi. Questo genera atteggiamenti nei confronti della matematica e dei suoi linguaggi che sono di ostacolo all'apprendimento (Zan, 2000 a, b, c, d, e).

Una classe 2^ della media inferiore, dopo aver calcolato l'area del piano terra della scuola, ha proposto il quesito ad una classe di una altra scuola con un testo senza figure:

- 1) La nostra scuola assomiglia molto a una culla vista di profilo.
- 2) Il nostro edificio si compone di 3 rettangoli, 2 dei quali posti verticalmente e uno orizzontalmente che li unisce nella parte superiore.
- 3) Chiamiamo i 2 rettangoli posti verticalmente A e B e quello orizzontalmente C.

4) Il trapezio D (che è la nostra palestra) è rettangolo ed è posto sul rettangolo A e parte del rettangolo C, con il lato obliquo adiacente all'altezza del rettangolo A.

5) I due rettangoli A e B sono uguali.

6) Adesso vi diamo le misure: la base del rettangolo A e quindi anche di B misura 11 cm e l'altezza 21 cm.

7) La base del rettangolo C misura 22 cm e l'altezza equivale all'altezza del rettangolo A, meno una rientranza di 10 cm.

8) Nel trapezio D la base maggiore appoggiata al rettangolo A e C misura 18 cm e quella minore 16 cm. L'altezza misura 19 cm.

Il testo non fa riferimento al contesto fisico della scuola, che è stato evitato volutamente dagli studenti proponenti, che sono ricorsi alla similitudine della culla e all'uso di lettere per denominare le figure (nella notazione standard le lettere maiuscole rappresentano punti). I riceventi, dopo aver discusso e preparato diversi disegni, hanno scelto quello simmetrico, ma non congruente allo schema che la prima classe aveva predisposto. Hanno interpretato "adiacente" secondo il lessico standard, hanno trovato conferma sul libro di testo che i "segmenti adiacenti sono allineati", hanno deciso di lasciar cadere la contraddizione con la parte restante del testo.

A seguito di questa interpretazione, gli studenti proponenti hanno modificato in questa maniera le frasi 3 e 4:

3) Chiamiamo A il rettangolo verticale sulla destra, B quello sulla sinistra e C quello orizzontale.

4) Il trapezio D, che è la nostra palestra, è rettangolo ed è appoggiato sul rettangolo A e in parte sul rettangolo C, con il lato obliquo consecutivo all'altezza del rettangolo A.

Nell'educazione matematica ci sono continui passaggi fra sistemi di segni diversi (formule, figure, testi verbali) e fra funzioni diverse delle espressioni. Gli studenti hanno preferito la descrizione verbale piuttosto che espressioni o calcoli numerici, con le correzioni apportate si sono resi conto che il testo deve mettere il lettore in grado di ricostruire i significati e risultare comprensibile a chi non conosce la situazione.

Questa è una bella dimostrazione!

Il ruolo dell'emozione estetica è sottolineato dai matematici, Poincaré afferma: "Ci si può stupire di vedere invocare la sensibilità a proposito di dimostrazioni matematiche che sembrerebbero interessare solo l'intelligenza. Sarebbe dimenticare la sensazione della bellezza matematica, dell'armonia dei numeri e delle forme, dell'eleganza geometrica. È una vera sensazione estetica che tutti i veri matematici conoscono. Ed è proprio una questione di sensibilità."¹

Ancora Polanyi "...solo l'apprezzamento informale del valore matematico può distinguere ciò che è matematico da un misto di asserti e operazioni formalmente simili e completamente banali. E noi vedremo che il colore emozionale della matematica giustifica anche che venga accettata come vera.

¹ H. Poincaré, *L'invenzione matematica, Opere Epistemologiche*, Vol. 2°, Abano, Piovan Ed., 1989, pag. 43.

La matematica affascina il matematico soddisfacendo le sue passioni intellettive e lo spinge a coltivarla nei suoi pensieri e ad acconsentire ad essa [...]. È in forza della sua bellezza intellettuale che viene proclamata dalla propria passione come rivelatrice di una verità universale che il matematico si sente costretto ad accettare la matematica come vera, anche se è oggi privo della fede nella sua necessità logica ed è condannato ad ammettere per sempre la possibilità che tutta la fabbrica della matematica crolli rivelando una decisiva contraddizione interna”².

Rosetta Zan afferma: “Se la matematica è caratterizzata da categorie estetiche, un approccio ‘epistemologicamente corretto’ alla disciplina (quello che, come abbiamo sottolineato più volte, può prevenire la costruzione di una visione distorta con tutte le implicazioni che abbiamo evidenziato) prevederà anche l’utilizzazione di categorie di tipo estetico”³.

I docenti che affermano spontaneamente: “Questo è un bel teorema”, “Questa è una bella dimostrazione” dovrebbero esplicitare, motivare, approfondire queste valutazioni, che possono far vedere con occhi nuovi una disciplina che è ritenuta dominio della logica e delle regole.

Nel volume “*Matematica e poesia: un tema difficile?*” emerge che matematica ed emozioni sono considerate, dagli studenti, agli antipodi.⁴

In attesa che la situazione cambi può essere opportuno far riconoscere agli allievi le proprie personali emozioni e gli eventuali cambiamenti verso i vari aspetti della disciplina.

D’Amore e Giovannoni (1997) hanno proposto agli studenti di una classe prima di scuola media inferiore di valutare i seguenti argomenti:

- le figure che preferisco e perché;
- i miei numeri preferiti e perché;
- un problema difficile che ho saputo risolvere;
- il mio matematico preferito;
- questo l’ho scoperto io;
- questo problema l’ho ideato io;
- il giudizio sulla matematica di...
- che cosa sono riuscito a calcolare.

Per ciascuno c’era una busta-raccoglitrice che formava una striscia-cartellone che l’allievo doveva tenere aggiornata nel corso dell’anno.

Questo percorso, emozionale e cognitivo insieme, stimola gli studenti all’autoanalisi, a riconoscere le proprie emozioni, a conservarne il ricordo e fornisce all’insegnante indicazioni preziose.

² M. Polanyi, *La conoscenza personale, verso una filosofia post critica*, Milano, Rusconi, 1990, pp. 324-325.

³ R. Zan, *Emozioni e difficoltà in matematica*, “L’insegnamento della matematica e delle scienze integrate”, Vol. 23 A, n. 3, pag. 200.

⁴ U. Cattabriga, V. Di Paola (a cura di), *Matematica e poesia: un tema difficile*, IRRE Toscana, 1997.

Competenze linguistiche adeguate per comprendere la matematica

Come dimostrato la matematica è strettamente legata al linguaggio, per comprenderla occorrono competenze linguistiche specifiche, non riducibili alla sola componente simbolica, che vanno oltre il registro colloquiale (Ferrari, 2004). Esse vanno sviluppate, soprattutto a livello di scuola primaria e secondaria.

L'obiettivo comune dell'educazione linguistica e scientifica non è offrire nuovi modelli linguistici, perché più corretti di altri, ma potenziare le capacità metalinguistiche: mobilitare le risorse verbali personali in modo consapevole per rispondere a scopi diversi e controllare i prodotti. Sono fondamentali: il saper gestire il passaggio da un sistema semiotico all'altro, da un registro verbale all'altro, la capacità di controllare le proprie risorse linguistiche, di selezionare quelle più adeguate agli scopi comunicativi. Saper utilizzare diversi registri a un livello sufficientemente evoluto significa comunicare con soggetti che non condividono lo stesso contesto di situazione, riflettere sui testi e controllarli, rappresentare con precisione significati complessi.

I registri matematici, compresi quelli dei libri di testo e delle comunicazioni in classe, condividono un gran numero di proprietà linguistiche con i registri evoluti. Quelli matematici avanzati, che fanno largo uso di notazioni simboliche, possono essere visti addirittura come casi estremi di registri evoluti (Ferrari, 2004).

Fondamentale è saper interpretare testi complessi, saper sviluppare strategie di ricostruzione del significato con inferenze che mettono in gioco le conoscenze e le convinzioni individuali. Tutto questo richiede tirocinio, le rappresentazioni visuali possono essere di supporto.

Per potenziare le capacità metalinguistiche è fondamentale il controllo sui testi in relazione ai loro scopi, che devono essere noti e condivisi dagli studenti.

Si riportano alcuni esempi di situazioni che possono contribuire al potenziamento del controllo metalinguistico sui testi e dell'uso di registri evoluti:

1) Comunicare con soggetti che non condividono il contesto di situazione.

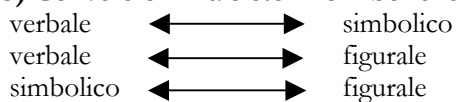
La comunicazione fra due classi di luoghi diversi richiede di esplicitare gran parte dei riferimenti deittici.

2) Comunicare con soggetti che non condividono il contesto di cultura.

Ad esempio fare incontrare alunni di età diverse, scolari con adulti, studenti di diversa cultura, o ambiente sociale...

In una scuola primaria gli alunni di V^a hanno progettato un'unità didattica per il primo approccio al calcolatore per i bambini di I^a; si è potuto notare che hanno sviluppato strategie ragionevoli come l'esclusione dal lessico di parole che potevano creare difficoltà ai più piccoli.

3) Conversioni fra sistemi simbolici diversi



Queste attività richiedono degli sforzi metalinguistici per riorganizzare i testi in relazione a scopi condivisi.

4) Conversioni fra testi orali, testi scritti provvisori e stabili (es.: dagli appunti di una discussione a testi stabili e coesi, bozza di un progetto), **conversione fra testo scritto stabile e orale** (da un testo narrativo alla sua rappresentazione). Nei passaggi si incontrano differenze di funzioni cognitive e di organizzazione del testo.

5) Ricostruzione di un testo completando le parti mancanti sulla base della conoscenza di alcune, di informazioni sugli scopi ecc. Ciò richiede l'interpretazione dei frammenti del testo, che può anche non essere univoca e, su questa base, la ricostruzione di un testo coeso che rispetti i vincoli imposti da tali frammenti.

Un esempio è quello di Verne con i *Figli del capitano Grant*: nel romanzo i protagonisti trovano in una bottiglia un messaggio scritto in tre lingue sbiadito dall'acqua del mare. Lo scopo del testo (una richiesta di aiuto), gli autori (i naufraghi), l'informazione (la posizione geografica) sono chiari, sono ambigue le informazioni lessicali in quanto le parole sono scolorite. La trama del romanzo si basa sul fatto che una stessa parola viene successivamente interpretata in modi diversi.

6) Completamento di un testo dal quale sono stati eliminati alcuni dati Occorre decidere quali dati siano compatibili attraverso inferenze che mettono in gioco l'interpretazione del soggetto e il suo bagaglio conoscitivo.

7) Ricostruzione di due testi separati a partire da un insieme di frasi mescolate.

La chiave per la ricostruzione può essere semantica, stilistica o altro; lo scopo è individuare legami di tipo diverso tra le varie frasi per poi organizzare due testi coesi.

8) Traduzione da una lingua all'altra

Non si tratta *semplicemente* di tradurre una storia nella propria lingua, bensì di trascriverla in italiano con un testo coeso, che risponda a criteri negoziati ed espliciti in base ai quali raccontare la narrazione originale; il confronto con una traduzione letterale può essere successivo.

9) Stesura di regolamenti per attività comuni

Si possono ad esempio organizzare gare di proposta e di soluzione dei problemi, una squadra deve risolvere collettivamente quelli proposti dall'altra. Sono necessarie delle regole. Verbalizzarle è un lavoro simile all'assiomatizzazione di una classe di strutture. È necessario esprimerle in forma scritta in modo comprensibile per tutti senza che diano luogo a interpretazioni diverse.

10) Invenzione di sistemi di segni

Lo scopo è di inventare una notazione che risponda a scopi condivisi dagli alunni per mettere in luce, in modi diversi e situazioni diverse, i collegamenti tra le funzioni dei linguaggi e le loro forme. Operare scelte che non rispettano le notazioni standard significa che i bambini assumono un atteggiamento attivo nei confronti dei linguaggi.

Introdurre le notazioni matematiche come “prodotto esistente” non è la miglior soluzione per costruire i legami tra testi e scopi, questi sono ancora sfuggenti, la capacità di costruire tali legami deve avvenire precedentemente servendosi anche di notazioni non standard.

Che cos'è la matematica?

Un matematico puro potrebbe rispondere che è lo studio di strutture, cioè di organizzazioni concettuali. L'affermazione richiama Piaget, secondo il quale l'apprendimento è l'acquisizione della capacità di comprendere e di operare con strutture di tipo logico.

Un matematico applicato potrebbe invece affermare che la matematica elabora strumenti per risolvere problemi. A scuola bisogna porre l'attenzione all'organizzazione interna della disciplina o ai problemi?

Per il matematico F. Speranza (1989) le risposte si completano a vicenda: l'insegnamento deve puntare alla costruzione delle strutture, l'approccio deve essere per problemi.

Problema-tizzare con ragione ed emozione

La vita reale ci consente di narrare tanti problemi:

“Devo studiare geografia, ma ho dimenticato il libro a scuola.”

“Pensavo di aver imparato a memoria la poesia, invece devo ripassarla.”

“Voglio invitare Sara al mio compleanno, ma non so come fare.”

“Devo comperare almeno una dozzina di paste”

Non resta che chiedere: “Che cos'è un problema? Esistono vari tipi di problemi? Quali sono i problemi matematici? Da dove nascono i problemi matematici?” senza dimenticare che nell'interrogare, nel dialogare, nel calcolare, nel risolvere sono fondamentali i pensieri, i ragionamenti, le impressioni, le emozioni, le difficoltà, gli errori.

Bibliografia

B. D'Amore, L. Giovannoni, *Coinvolgere gli allievi nella costruzione del sapere matematico Un'esperienza didattica nella scuola media*. “La matematica e la sua didattica” n. 4, 1997.

U. Cattabini e V. Di Paola, *Matematica e poesia: un tema difficile?*, IRRE Toscana, 1997.

P.L. Ferrari *Matematica e linguaggio Quadro teorico e idee per la didattica*, Bologna, Pitagora, 2004.

D. Lucangeli, M. C. Passolunghi, *Psicologia dell'apprendimento matematico*, Torino, Utet, 1995.

H. Poincaré, *L'invenzione matematica, Opere Epistemologiche*, Vol. 2°, Abano, Piovani Editore, 1989.

M. Polanyi, *La conoscenza personale Verso una filosofia post critica*, Milano, Rusconi 1990.

F. Speranza, *La matematica: problemi e teorie*, Teramo EIT, 1989.

R. Zan, (a,b) *Emozioni e difficoltà in matematica*, “L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate”, 1^ parte vol. 23 A, n. 3, 2000, 2^ parte vol. 23 A, n. 4, 2000.

R. Zan, (c) *Le convinzioni*, “L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate”, vol. 23 A, n. 2, 2000.

R. Zan, (d) *Misconceptions e difficoltà in matematica*, “L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate”, vol. 23 A, n. 1, 2000.

R. Zan, (e) *Atteggiamenti e difficoltà in matematica*, “L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate”, vol. 23 A, n. 5, 2000.

CONCLUSIONI

PROGETTO EDUCATIVO E QUESTIONI DI LINGUA

*Amalia Murcio Maghei**

**Docente all'Università Cattolica "Sacro Cuore" di Piacenza*

Dal confronto a più voci si sono riscoperte ogni volta linee di contatto, demarcazioni, intersezioni e conferme delle varie posizioni, tutti elementi rilevanti per ulteriori approfondimenti, che hanno assicurato al gruppo entusiasmo e convinzione rispetto a questioni teoriche di principio e ad approcci di tipo metodologico affrontati per dare risposta ai seguenti quesiti di fondo:

- che cosa intendere per lingua;
- lingua o lingue;
- quale progetto pedagogico prefigurare per vivere la lingua;
- e come tradurlo.

Qui, per restrizione di campo, ci riferiamo alla lingua italiana, pur avvertendo il solidale necessario intreccio con le altre lingue e con ogni tipo di linguaggio.

Il gruppo si è coeso attorno ad alcune idee di base:

- recuperare la parola, sovente frantumata e dispersa, svilita e depredata delle sue potenzialità di portare alla luce e di vivificare pensieri e emozioni, se utilizzata solo in modo funzionale e tecnico

- dare identità al soggetto come lingua perché colga la dimensione costitutiva di attribuzione di senso che cerca e vuole dare al mondo, attraverso simboli e significati propri che gli permettono di relazionarsi, di interrogarsi, di capire, di spiegare, di progettare, di interpretare,...

- percepirsi di insegnanti e alunni come soggetti unici, irripetibili, originali che si immergono nella totalità dei segni della lingua per creare mondi vitali, per coglierne la potenza evocativa, per integrare il livello della lingua viva del quotidiano con il livello della lingua colta della tradizione, per accedere ai linguaggi dei saperi non solo come linguaggi specialistici, ma come propaggini di una stessa lingua madre, in relazione costante e feconda, relazione che aiuta a superare le barriere disciplinari.

La lingua determina, accompagna, promuove, potenzia la volontà e la capacità di stare fra gli altri, con gli altri, in un dialogo che, se autentico, a partire dall'esperienza e dai vissuti personali, libera l'immaginazione e l'intuizione dei soggetti, in un rimando

continuo tra memoria rivisitata e riscoperta e progetto aperto da riconoscere e da costruire nelle sue innumerevoli dinamiche evolutive, assumendo i fenomeni, il mondo della vita, non come immutabili e permanenti, ma come “persistenti”, continuamente ricreato da culture plurime in presenza.

È un ricreare il mondo che affonda le sue radici nell'esistenzialità e nella storicità dei soggetti e che assume progressivamente la forza liberatoria “del funzionamento della macchina delle parole” (F. Frasnèdi), macchina complessa di cui cogliere le sinergie di servizio più che perdersi nella descrittività dei singoli elementi componenti.

È avere prospettive, cioè andare verso una meta prefigurata, che diventa luce orientante, costellazione di riferimento, ma che ogni volta va riconosciuta e riconfermata, nel mutevole e imprevedibile variare delle circostanze. Proprio la consapevolezza dell'imprevedibilità sostiene il rigore della ricerca e della tenuta della rotta, perché le decisioni iniziali, come idee forti a sostegno, non mutano pur nell'incalzare burrascoso delle mode, delle spinte e contropunte delle norme da interpretare, dei fini da perseguire, degli esiti da conseguire.

Solo il rigore e la convinzione forte di una scelta iniziale possono indurre tranquillità e serenità di fondo e possono sollecitare la capacità di affinare criteri e strategie per percorsi operativi congruenti e liberi. Libertà che si conquista ogni giorno, da ciascuno nel suo ruolo, con lo studio costante e con la messa alla prova sul campo di “buone pratiche” costruite nel tempo e ogni volta riaccomodate a misura delle situazioni.

Uscire allo scoperto, con le proprie apprensioni e le proprie procedure e strategie di intervento, per costruire una dialogante comunità di pratiche non da replicare, ma su cui interrogarsi e riflettere insieme.

L'interrogarsi è determinante perché solo il pensiero che si interroga liberamente e autonomamente può riconoscere e decidere la rilevanza delle questioni. Un problema, una questione non sono dati. Sono l'esito di progressive interrogazioni e l'interrogazione che via via si estrinseca può collocare in un orizzonte di senso le possibili spiegazioni. Ma per far questo occorre affidarsi a percorsi personali di comprensione rigorosa e a riformulazioni costanti di quanto intuito, perché il conoscere è sempre un riconoscere.

Leggere i contesti, leggere gli atti comunicativi, leggere le relazioni interpersonali, leggere i testi, apprendere a studiare, assaporare il gusto, il piacere, il sapore e il sapere che derivano dalla lettura e dalla scrittura, sono strumenti indispensabili per conquistare lo zoccolo duro delle regolarità della lingua, regolarità così coese da strutturarsi in un sistema di grammatiche che tuttavia si fa duttile, flessibile, raffinato e intrigante per esprimere il mondo della vita, le sue contraddizioni, le sue ambiguità, squarci improvvisi di luce e zone d'ombra.

L'incontro con le metafore, le analogie, le argomentazioni consequenziali o contrastive, devono sollecitare ogni parlante a capire e a vivere la lingua.

Allora l'incontro con la complessità, che va mantenuta come tale, si farà storia dei percorsi individuali e intersoggettivi, a conferma del piacere della conoscenza come entusiasmo e intenzioni riconosciute e della tranquilla saggezza che rimanda a passi lenti, costanti, ripetuti, ma anche sempre nuovi e diversi, calati in contesti mutevoli,

letti alla luce di pratiche consolidate che, proprio perché consolidate, sanno curvarsi sugli eventi con nuove prospettive interpretative.

Pratiche, cioè azioni intenzionali, volute, “lavoro di bottega”, costruite per provocare il pensiero errabondo, l’adesione empatica, il senso estetico, il riconoscimento del rigore formale, la bellezza dell’armonia compositiva, il ritmo espressivo, l’immaginazione creatrice, la riflessione analitica, la comprensione globale.

Quando e come? Da sempre, da subito, senza mutare l’idea di fondo, senza falsi riduzionismi della complessità, senza semplificazioni banalizzanti, senza esercitazioni pedanti che mortificano chi le esegue e chi le propone.

Con il senso di meraviglia che accompagna la percezione di identità e di appartenenza a una cultura che, attraverso l’emozione, fa scoprire l’altro come interlocutore reale, che progressivamente fa avvertita l’esigenza di entrare nei segreti della lingua, nelle sue strutture che più si dominano e si conoscono, più offrono libertà d’uso flessibile e capacità di coglierne la potenza creatrice, tanto potente da poter infrangere le regole date.

Ma che cosa insegnare della lingua?

Il lavoro di due anni del gruppo ha messo in luce i caratteri di quella “linguistica perenne” propria della buona tradizione culturale e didattica di ogni tempo, caratteri ben presenti nelle realtà scolastiche dell’Emilia-Romagna.

Niente di nuovo e di diverso allora? Non proprio.

Il rinnovato invito a raccontare storie, a coltivare il piacere della lettura, il gusto della scrittura, a riconoscere nella lingua l’essenza generativa del mondo vissuto e la struttura del conoscere vuole confermare lo sfondo teorico in cui tutte le scuole possono muoversi, a sostegno di un approccio che riconosce piena dignità, senza timori e senza tremori, all’insegnamento della lingua madre che continua a alimentare e a perpetuare nel tempo la forza millenaria di un *pensiero pensante*.

Forza così pervasiva e robusta da saper accogliere con simpatia e distanziamento critico i contributi di una lingua imperante come l’inglese o i nuovi alfabeti, ormai indispensabili, dell’informatica. Forza della lingua che assolve il suo compito storico di condurre a unità elementi della tradizione e fermenti nuovi dell’indagare tecnico-scientifico in tutti i campi.

Se e quando la lingua sa proporsi come genesi e sintesi ideale di una conoscenza narrativa, può indagare gli eventi con curiosità e volontà di esplorazione-scoperta, con memoria viva e apertura al futuro.

Da questi presupposti condivisi, il gruppo propone alcune tesi, a presidio delle intenzioni e delle convinzioni espresse, per restituire alla lingua il suo ruolo di “madre” che ci genera ogni giorno nelle parole e nell’universo delle immagini che dalle parole prendono vita. Come insegnanti ci proponiamo di vivere “la lingua a bottega”, conversando, dialogando, esplorando, consapevoli del duplice difficile compito di “addomesticare il lontano” superando l’estraneità e di “problematizzare il vicino” superando l’ovvietà.

Per confermare noi tutti del gruppo in questo approccio al fine di restituire *libro e parola* come dono a noi stessi e alla società suggeriamo di tener conto:

- della ricchezza e dell'ampiezza di tutti i linguaggi, da quelli del corpo a quelli estetici, perché, indagati e meglio conosciuti nella loro specificità, siano comunque ricondotti nell'alveo della lingua madre che, figlia del latino, da lì trae vitalità e vigore semantici che aiutano a comprendere, a associare, a spiegare, a interpretare, in ogni settore disciplinare e a costruire solidali percorsi di ricerca, pur nella libertà di strategie autonome di analisi e di sviluppo specifici;

- della necessità di approfondire la conoscenza della lingua, attraverso i testi e l'analisi dai testi, per organizzare meglio il pensiero: se *"i limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo"* (L. Wittgenstein) dal momento che la lingua offre a ciascuno la possibilità di essere se stesso nella responsabilità del pensare e del sapere al singolare *"Chi ha la lingua ha un mondo da inventare"* (H.G. Gadamer) perché *"la lingua, infinita come lo spirito e finita come ogni accadere"* (H.G. Gadamer) consente di mettere in atto *"le incantate forme dell'indugio"* con sguardi costanti o mutevoli e diversi per conoscere la faticosa quotidianità del lavoro, la gioia della riuscita, i momenti illuminanti delle soste spirituali, tutti atti di vita che costruiscono una trama di relazioni e narrazioni offerte e ricevute, incontrate non a caso e indagate con lo spirito costruttivo della mente che crea e progetta

- dell'impegno didattico di aiutare a liberare il pensiero di ciascuno, rispettandone la storia e i percorsi

- dell'attenzione alle direzioni di senso per ricercare ed assumere con consapevolezza punti di connessione e divergenze

perché crediamo che il pensiero, attraverso la forza straordinaria della lingua, ci guidi a cogliere e a conquistare:

- la meraviglia dell'anarchia
- lo stupore della grammatica
- la bellezza del rapporto con i testi (fascino, ma anche fatica, oscurità, ambiguità)
- la provocazione del leggere inteso come interrogare il nostro rapporto con il testo, rapporto che si può solo sperimentare, non insegnare
- la responsività anche dei piccoli lettori per dar voce alle proprie domande e alle proprie risposte
- il piacere di sperimentare forme diverse di testi (l'orizzonte della meraviglia)
- la magia della lingua nella voce (indirizzo, rinvio, evocazione)
- la possibilità di inusitate creazioni (analogia, metafora)
- la padronanza della struttura logica del discorso con l'enunciato e la frase
- la percezione del tutto e delle parti attraverso il riconoscimento e le sinergie d'uso.

Conversando, dialogando, esplorando, immaginando insieme

La scuola è conversazione che insegna a vivere conversando perché la lingua non sia proposta nelle connotazioni degli specialisti, non sia violentata in pacchetti di nozioni da trasmettere, ma sia *"sapere che aiuta a crescere, in relazione con la consapevolezza e la cura di sé, sapere proiettato verso le imprese di conoscenza, verso la capacità progettuale, verso la capacità di inventare e modificare mondi"* (F. Frasnèdi).

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgianno i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Document 0 Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *traguardi di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web*: <http://85.18.135.22/gruppiricerca/>, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Valutazione formativa e Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it

*Finito di stampare nel mese di ottobre 2007 per conto della Tecnodid Ed. srl - Piazza Carlo III, 42 - 80137 (NA)
dalla Editor Tipografia - Napoli*