

Dario Corno

MANIFESTO DI ORTA

FINE DELL'EDUCAZIONE (LINGUISTICA)

Incontro di preparazione per la formazione continua in didattica dell'italiano

Sacro Monte di Orta – Giovedì 7 agosto 2008

[D. C.] Il testo che segue scaturisce da un incontro di riflessione comune svolto nell'impareggiabile cornice del Lago d'Orta e in una bella giornata di sole nei pressi del Sacro Monte, giovedì 7 agosto 2008, grazie all'ospitalità di Simone Fornara che lo ha organizzato. Erano presenti Tiziana Bisi, Giuditta Mainardi, Ivano Crotta, Simone Fornara, Adolfo Tomasini e l'autore di queste pagine. Si tratta di un documento che vuole riassumere quanto i partecipanti hanno detto per preparare il corso di Formazione continua previsto per l'italiano e indirizzato a insegnanti ticinesi delle scuole elementari. Come è noto, nessun riassunto, nemmeno sotto forma di mappa, è di per sé oggettivo, ma risente delle operazioni di selezione e relative inevitabili preferenze di chi lo ha steso. È possibile dunque che siano state trascurate in queste pagine molte osservazioni interessanti di chi ha partecipato all'incontro o che alcune siano state distorte e disposte in una direzione piuttosto che in un'altra. A parziale attenuante di chi ha scritto, va allora invocata la "buona fede", resa particolarmente efficace dal clima di fortissima cooperazione che assieme i partecipanti hanno costruito. Il titolo, un po' presuntuoso, con cui il testo si annuncia, in realtà va letto nel suo senso minimale: "Manifesto" nel senso di "rendere il più chiaro possibile" un programma di intenti.

1.	Il nuovo bambino.....	1
2.	Il bisogno della testa.....	2
3.	Le essenze e il corpo.....	6
4.	Camminare, passeggiare, correre, afferrare.....	15
5.	Insegnare sé stessi: le "buone pratiche"	16
6.	Sommario.....	17
7.	Allegati	18

1. Il nuovo bambino

Il nuovo bambino ha una testa, un corpo e gli arti. Per la verità, anche il bambino degli anni quaranta o sessanta o settanta del Novecento aveva testa, corpo e arti. Se avessimo la possibilità di entrare in un'aula degli anni quaranta o sessanta o settanta del Novecento, non noteremmo alcuna differenza rispetto a un'aula attuale se non nell'arredo, compresi i banchi e gli attrezzi didattici (con il computer pronto a sostituire la lavagna di ardesia): i bambini sarebbero seduti in posizione verticale con la testa eretta, il corpo adattato alla sedia e gli arti ben disciplinati. E allora come facciamo a dire che qualcosa è cambiato?

L'unica possibilità è guardare il calendario e tirare fuori dalla nostra borsa il modello di educazione più attuale, quello che più risponde ai nostri bambini. Di solito siamo portati a chiamare *pedagogia* ogni modello di educazione che accompagna un docente nella sua aula. Questo modello non è disciplinare perché risente delle scelte che il maestro o il docente in genere compie prima di avviarsi al lavoro indipendentemente dalla materia che vuole svolgere. Oggi sono tempi molto difficili per le pedagogie e saremmo tentati di dire che stiamo assistendo a un ginepraio di proposte che risentono un po' (un po' tanto) dei nostri tempi post-postmoderni e del loro inevitabile naturalismo. In una visione "pragmatica"¹, dentro la quale qualcuno di noi ama collocarsi, dire che qualcosa è "naturale" significa sostanzialmente dire che qualcosa è libero da schemi e che quello che importa è "quello che accade". Per contro il pragmatista direbbe che nulla è naturale se non cerchiamo di capire perché lo è. I sostenitori del "naturalismo" sostengono invece che una pedagogia è nella sua sostanza la legittimazione di un insieme di procedure che fa accadere qualcosa in vista di risultati sperati e previsti dall'insieme di discipline che alimentano l'educazione. In epoca di neuroscienze, di trionfo dello studio del cervello, essere naturalisti significa soprattutto pensare che le cose nella testa dei bambini funzionino mettendo a disciplina un groviglio di sinapsi secondo il formato previsto dalla materia che viene coinvolta (grammatica, matematica, storia o scienze naturali che siano). Il risultato è che spesso l'azione educativa consiste in un insieme di procedure che l'insegnante applica senza chiedersi perché lo fa e senza altro compito che valutare il successo o l'insuccesso della procedura. L'insegnante procedurale previsto dalle nostre pedagogie attuali è in breve un insegnante "applicatore": lavora a menu, individua le fasi e stabilisce che cosa ha funzionato e null'altro.

Per molti di noi un "applicatore" non è un insegnante: è una sorta di software umano che agisce programmato per svolgere funzioni specifiche e per questo tende a limitarsi alla singola disciplina isolandola dalle altre. Per contro, è possibile sostenere che l'insegnante sia una persona, come i bambini sono persone, e ammettere perfino che i direttori lo siano. Il cambiamento di prospettiva è da questo punto di vista radicale. Una persona è un soggetto umano concreto che ha le caratteristiche dell'unicità: è uguale a tutti gli altri perché è diverso da tutti gli altri. È uguale perché costituisce un insieme complesso e unico di rappresentazioni del mondo e lo traduce in comportamenti, in emozioni, in relazioni con gli altri. Ma è diverso perché presenta nella propria interazione con il mondo caratteristiche peculiari di risposta che non sono rigidamente prevedibili da un modello procedurale, esattamente come non è rigidamente prevedibile che la reazione a un'aspirina o il soddisfacimento per l'ultimo film presentato a Locarno siano proprio gli stessi per tutti. I pragmatisti più radicali tra di noi (i più "de-

¹ Il riferimento della parola "pragmatica" per alcuni di noi è quello che consegue dalla lettura dei libri di John Dewey e di Richard Rorty, nel versante americano; e a quella che consegue dai libri di Ferdinand de Saussure, Jean Piaget, Giuseppe Lombardo Radice, Benvenuto Terracini, Raffaele Simone, Tullio De Mauro, Bice Mortara Garavelli per quello europeo.

flazionisti²“) direbbero che l’unica cosa che possiamo fare per creare consenso (per sentirci uguali agli altri) è svalutare le nostre differenze di credenza e creare un mondo solidale in cui tutti hanno gli stessi diritti di tutti nel manifestare le proprie convinzioni.

Visto così, l’insegnante applicatore lascia spazio a un altro modello di docente che mette al primo posto l’unicità della persona e il bisogno di capire che tipo di bambino ha di fronte e come e perché potrebbe aiutarlo nel suo sforzo di crescere (il nostro è un saldo paradigma neopiagetiano) adattando la disciplina alla persona che ha di fronte. Inteso in questo modo, l’insegnante è – per dirla rapidamente – un «ricercatore» (innovatore), una persona che cerca cioè di capire come può mettersi al servizio degli altri per favorirne l’acquisizione di conoscenze. Nel resto di questi appunti, il tentativo è di mostrare che tipo di persona è il docente che noi pensiamo come insegnante innovatore. E lo faremo in relazione non a tutte le discipline, ma alla didattica dell’italiano (salvo immaginare – e nemmeno troppo presuntuosamente – che molte delle osservazioni che valgono per l’italiano e la sua didattica possano estendersi ad altre discipline).

2. Il bisogno della testa

Un buon modo per capire che cosa intendiamo dire è tornare all’idea che i bambini hanno una testa, un corpo e gli arti. Si tratta di un’idea che possiamo prendere sul serio se la usiamo come metafora (sperando che sia una buona metafora). Si potrebbe ad esempio sostenere: (1) che la testa del bambino sia pedagogica (il bambino seduto a scuola sa che è *a scuola* e, visto che lo sa, elabora una trama di aspettative di varia natura, ma sostanzialmente “educative”); (2) che il corpo sia didattico e disciplinare (il bambino sa benissimo che non sono pochi gli “organi” – materie – che contribuiscono ad alimentarlo e a farlo vivere “come scolaro”); e (3) che gli arti siano procedurali e attivi (il bambino sa che a scuola “si fanno cose” e che molte delle cose che si fanno le deve proprio fare lui).

Partiamo allora dalla testa. È possibile mettere in fila qualche convinzione utile per disegnare con sufficiente chiarezza questa “pedagogica”? Si tratta di una domanda fondamentale soprattutto per chi coltiva ambizioni di formazione in ambito di didattica dell’italiano. Non esiste una didattica del genere senza che previamente esistano delle scelte pedagogiche di fondo. In altre parole, non c’è da un lato l’italiano (e la sua grammatica e tutto quello che succede usando la nostra lingua) e dall’altra una didattica come esistono due coniugi separati in casa. L’italiano e la sua didattica costituiscono un unico che dovremmo valutare più a fondo (probabilmente questa la novità più trascinante della nostra epoca post-postmoderna). La scuola tradizionale ha per decenni pensato alle discipline insegnabili come a un pacchetto di conoscenze che esistono indipendentemente dal loro accadimento educativo. Non è così e non può più essere così. La novità sostanziale è che la lingua per un bambino è ciò che il suo insegnante gli fa credere che sia. Quando l’italiano non c’era (e non c’era perché esisteva una pluralità di dialetti come forme di comunicazione effettive) imparare l’italiano era soprattutto capire “pedagogicamente” che esiste una lingua ufficiale, scritta e adibita agli usi più sorvegliati dello stare assieme agli altri nella nostra cultura. Ma oggi l’italiano c’è: è più che mai vivo e pulsante ed è lingua che ha la stessa dignità di tutte le altre lingue (come deve essere visto che le lingue sono forse il miglior esempio di persona). Stando così le cose, si verifica oggi quello che Manzoni preconizzava e favoriva ai suoi tempi: una lingua che si usa decorosamente e

² La tesi “deflazionista” del significato è stato propugnata dal filosofo americano Donald Davidson, come è noto, e circola nei libri specializzati col nome di “principio di carità”.

con successo nel commercio quotidiano della comunicazione. Ma, proprio per questo, occorrerebbe abbandonare una convinzione che stenta a uscire dalle aule: che la lingua materna si impari semplicemente mettendola in pratica e “senza rifletterci sopra”. Anche se è paradossale, è proprio l’idea che le pratiche linguistiche consentano *di per sé sole* un buon allenamento nella riflessione sul linguaggio a ostacolare la crescita delle competenze linguistiche dei bambini, come vedremo. Oggi si pensa che insegnare lingua sia accontentarsi di costruire un vocabolario minimo mal appreso e isolato nel dossier degli esercizi di riconoscimento e soprattutto (ma questo vale forse di più nelle scolarità superiori) che la sola pratica selezioni la grammatica³. È un po’ come se si volesse insegnare a cucinare semplicemente mangiando. È possibile? Sono questi i rischi del naturalismo pedagogico e dell’insegnante applicatore. Torneremo su questo punto.

Vediamo invece quale potrebbe essere oggi la testa pedagogica del bambino che entra nell’aula. Un dato di fatto è che il bambino vi entra con alcune attese forti che sono robustamente dipendenti dal contesto in cui vive. Non è difficile trovare buone argomentazioni per sostenere una tesi del genere: chi lavora nella scuola sa benissimo che cosa significa iscrivere il proprio figlio in una sezione piuttosto che in un’altra... E tuttavia, indipendentemente da queste ragioni forti, si può sostenere che, essendo la scuola un’istituzione sociale operante sul territorio, essa risenta dell’immagine che vive sul territorio stesso. Sono dunque le famiglie a selezionare la attese dei loro figli più giovani in questo senso. Generalizzando, potremmo dire che il bambino medio che vive in una famiglia per la quale la scuola è “ancora” un valore vi entri con alcune credenze precise che vuole vedere realizzate in quel romanzo didattico e autobiografico che è l’andare a scuola. Noi⁴ riteniamo che esistano almeno quattro credenze oggi basiche che sostanziano i bisogni formativi della scuola attuale. Le enunciamo qui di seguito in corsivo, discutendole brevemente e ricavando da ciascuna di loro alcune indicazioni utili per impostare la didattica dell’italiano.

2.1. Il bambino a scuola si aspetta di imparare e soprattutto di crescere nelle proprie credenze, conoscenze e pratiche e di avere relazioni belle ed efficaci con i suoi pari e con gli adulti.

Questo principio pedagogico (educare significa aumentare in qualcuno la sua intelligenza complessiva del mondo e di conseguenza le sue interazioni con lo stesso) ha una forte analogia col significato di una parola talora trascurata nelle nostre pratiche didattiche: la parola è “rigore”. Una pratica educativa è rigorosa quando è precisa, chiara, coerente, logica e scrupolosa. In termini disciplinari, essa disegna un programma che coinvolge almeno due aspetti fondamentali (per l’insegnante innovatore): conoscere la propria disciplina e saperla adattare alla configurazione linguistica complessiva della classe con cui opera. In sintesi, una didattica rigorosa è una didattica curricolare che costruisce i processi sviluppando la crescita cognitiva

³ È desolante osservare come alcuni – anche tra i formatori – siano convinti che preparare pedagogicamente un insegnante consista nel fargli allestire pratiche protocollate legate all’esercizio della lingua e non alla sua comprensione! C’è tutto: abilità linguistiche, magari figure retoriche raffinate, ma manca l’italiano. È così possibile assistere a una sempre più crescente difficoltà nei “formandi” nella gestione della nostra lingua in testi scritti con un minimo di decoro e soprattutto senza un’inflazione di “d” eufoniche e di virgole o due punti posti a casaccio nelle stesse persone che sono poi chiamate a insegnare italiano nelle scuole.

⁴ È Adolfo Tomasini ad aver sottoposto alla nostra attenzione l’insieme di principi pedagogici che dovrebbero oggi essere seguiti con più attenzione. Abbiamo discusso quanto segue a partire da un suo schema di riferimento.

e intellettuale del bambino assecondandola e garantendo il piacere della scoperta (il piacere dell'*accomodamento*, come direbbe un neopiagetiano convinto⁵).

2.2. Il bambino a scuola si aspetta di imparare cose che non sa.

Il principio può sembrare banale ed è invece essenziale perché ci permette di riconsiderare nel suo insieme la didattica disciplinare. Il problema sta proprio nell'evitare la semplicità degli obiettivi come criterio guida per insegnare. In questi ultimi anni si è assistito a un progressivo abbassamento e adattamento dei temi di apprendimento nella convinzione che più semplice è il compito e più facile è imparare. Non è affatto così: un compito semplice annoia (se so già quello che devo fare, perché devo impegnarmi nell'impararlo visto che lo so già?) e soprattutto trascura la componente "metacognitiva" che svolge secondo noi un ruolo essenziale nell'apprendimento⁶. Non è dunque la mediocrità degli obiettivi a regalare il successo dell'apprendimento. In termini didattici disciplinari, questo potrebbe voler dire assumersi la responsabilità di insegnare linguaggio (lingua italiana) e non solo di sviluppare le abilità naturali e circostanziali legate al suo uso indifferenziato.

2.3. Il bambino a scuola si aspetta che qualcuno gli insegni qualcosa.

Anche in questo caso, ci confrontiamo con un'affermazione che può sembrare semplice e scontata. In realtà, essa sottintende qualcosa di prezioso per le didattiche disciplinari perché fa proprio l'invito a non considerare l'insegnamento come una procedura in cui quello che conta è la pura valutazione: l'insegnante innovatore insegna linguaggio in quanto è capace di intervenire direttamente sul linguaggio dei bambini sfruttando ogni occasione per insegnare. Per esemplificare rapidamente, se un bambino, mentre racconta una storia, dice "*Penso che la strega non è poi così cattiva*" può intervenire riprendendo e trasformando in "*Vuoi dire: Penso che la strega non sia poi così cattiva*". La differenza è sostanziale: l'insegnante applicatore si limita a valutare la conoscenza espressa; l'insegnante innovatore punta a trasformare la co-

⁵ Il riferimento è in questo caso a un libro importante della più convinta tra i neopiagetiani, e cioè Kamiloff-Smith e al suo *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino 1995 [l'edizione originale è del 1992].

⁶ Nei termini diffusi da Carl Bereiter e Marlene Scardamalia in *Psicologia della composizione scritta*, introduzione e traduzione di D. Corno, Firenze, La Nuova Italia Editrice 1995 [l'edizione originale è del 1987], la componente "metacognitiva" si definisce "cognizione intenzionale" per dire che essa interviene tutte le volte che una persona ragiona non sul compito in sé ma sul perché gli è richiesto proprio quel compito. Scrivono gli studiosi canadesi a proposito del modello "dire le conoscenze" (il modello più facile di realizzazione didattica che consiste nel ripetere senza interiorizzare le cose che si imparano o si dicono o si scrivono): "Noi riteniamo che il *dire le conoscenze* non sia altro che la manifestazione di un più generale fallimento didattico. È il fallimento dell'educazione a promuovere la *cognizione intenzionale*. In breve possiamo intendere la *cognizione intenzionale* come la definizione e il deliberato perseguimento di scopi cognitivi - scopi per apprendere, risolvere, capire, definire, e così via. Le persone compiono una dose massiccia di apprendimento, soluzione, comprensione, sia a scuola, sia fuori. Ma spesso una parte molto piccola di questa dose è intenzionale. La maggior parte è spontanea, sollecitata da cose che catturano l'interesse, o persino accidentale nel conseguimento di qualche scopo più mondano, come far crescere qualcosa nell'orto od ottenere una nota soddisfacente in un compito. La scuola può sbagliare se evita di promuovere lo spontaneo, l'accidentale e anche ciò che è frutto di emozioni, ma non è questo il punto in discussione qui. È trascurare la parte intenzionale che lascia gli studenti in balia delle circostanze."

noscenza nel bambino. Da questo punto di vista, insegnare è trasformare conoscenze. Quello che dovremmo fare è tornare a insegnare.

2.4. Il bambino a scuola si aspetta di essere rispettato⁷.

Anche questo principio ha una sua forte efficacia proprio per la didattica dell'italiano oggi. Rispettare un bambino⁸ significa rispettare il suo registro linguistico e innestarsi su di esso per favorire reale comprensione della lingua e premianti pratiche didattiche. Ci sono molti modi per farlo e tutti dipendono dallo "sguardo pedagogico" di chi insegna, sguardo che deve saper cogliere le esigenze formative del proprio piccolo (o grande) studente. Il linguaggio offre una miriade di possibilità per rendere concreto il principio, ad esempio arricchendo il vocabolario del bambino. Un vocabolario più ricco aumenta non solo la capacità intellettuale del mondo, ma la stessa fiducia del bambino nel linguaggio e nella parola perché gli offre la possibilità di capire che la sua lingua si configura come uno strumento efficace di relazione con sé stesso e con gli altri. In sintesi, il bambino sa di essere rispettato quando qualcuno valorizza le sue parole e offre loro l'opportunità di diventare più precise e più chiare. Si può sostenere, e qualcuno tra noi è pronto a farlo, che insegnare a riflettere sul linguaggio significa principalmente insegnare a pensare⁹.

Ci si potrebbe chiedere, esaminando il succo dei principi che disegnano la testa pedagogica del bambino attuale, se si tratta di assolute novità o piuttosto di qualcosa che potremmo definire, con un minimo di compiacenza, "universali pedagogici". È possibile prendere per buona questa seconda ipotesi, ma con l'avvertenza che ogni epoca offre un insieme di corollari diversi che scaturiscono da essi. Ad esempio, è secondo noi importante capire che l'insistenza con cui alcune pedagogie attuali indirizzano verso il "fare senso" dimentica il bisogno che la

⁷ A questo proposito, qualcuno di noi (Ivano Crotta) ha parlato di "pedagogia dell'accoglienza" badando a "deflazionare" il termine oggi un po' consunto per riportarlo al suo significato di "cogliere assieme all'altro". Un insegnante ricercatore da questo punto di vista è un insegnante che ascolta il bambino e trasforma le sue attese formative in risorsa didattica per confezionare artigianalmente (alla Dewey) il miglior abito cognitivo disponibile. È un punto importante questo: significa in particolare e in profondità che *tutti* hanno diritto all'"educazione" indipendentemente dal loro "stato cognitivo" o "fisico". Non è il *diverso* che si deve adattare a qualcosa di irraggiungibile per lui: è semmai la cultura dei pari in aula - guidata dal docente - che deve essere in grado di offrirgli tutte le occasioni possibili di crescita. È così che il diverso viene "rispettato" e, appunto, "accolto".

⁸ Giuditta Mainardi ha richiamato la nostra attenzione sulla necessità di valutare le componenti psicologiche degli studenti nella scuola, ad esempio nel caso - più frequente di quanto sembri - che due o più individui in crescita si ritengano rispettivamente "antipatici". Di fronte a situazioni del genere come si comporta l'insegnante? Nel senso del nostro insegnante "ricercatore" l'unica soluzione possibile è ancora l'ipotesi "deflazionista" che porta a costruire nel bambino la convinzione che il successo di tutti in un gruppo è il successo di ciascuno. Probabilmente quello a cui dovremmo guardare con più convinzione (anche in senso puramente linguistico) è l'idea di un "soggetto collettivo" (la classe) talmente forte da ottimizzare le relazioni tra tutti i partecipanti. Come vedremo nell'ultimo paragrafo di questo scritto, si tratta di traguardo che coinvolge completamente la personalità di chi insegna. Il docente è come il capitano della nave che conosce a fondo i lati deboli della propria ciurma... Se si accetta la convinzione che insegnare significa anche fornire a qualcuno il diritto di cittadinanza, allora potremmo essere pronti per una scuola che da "selettiva" diventi efficacemente "formativa" garantendo a tutti i diritti di tutti (come Tullio de Mauro ha ripetuto più volte: "Non uno di meno").

⁹ *Pensare e ragionare* vanno per noi assieme, proprio come nell'italiano antico (poi trasmesso per via letteraria fino al Novecento) quando cioè *ragionare* e *parlare* con altri erano sinonimi l'uno dell'altro (*ragionare* per Dante significa "parlare con un altro"). Si tratta di un punto di un certo peso: si pensi alla parola *parlamento* in italiano antico, ancora nel grammatico Ludovico Dolce equivalente a *discorso*. Perché non pensare alle nostre aule come a dei piccoli parlamenti?

scuola ha di concentrarsi sulle forme linguistiche¹⁰. È difatti tipico di una scuola “naturalista” e “spontaneista” concentrare la propria attenzione solo ed esclusivamente sulla “naturalità linguistica” secondo un’impostazione che sembra permeare la cultura attuale di Internet e di tutto il resto. L’opulenza informativa che la contraddistingue ci fa dimenticare che siamo oggi in presenza di una *indigenza lessicale*, per cui in relazione a un *bambino connettivo* capace di “far senso” solo sulla base di collegamenti sempre più rapidi, difettano le parole per pensare al “senso” che si sta realizzando: il risultato potrebbe essere ancora una volta quello di buttare via il bambino con l’acqua del bagno¹¹. Per contro, una volta di più occorrerebbe richiamare il terzo principio: insegnare linguaggio significa arricchire qualcuno di forme efficaci ed accurate che offrono chiavi interpretative e ragionative sempre più efficienti nel tirare fuori dal magma contemporaneo la sensatezza del nostro essere solidali e del nostro essere pronti a coltivare legittime aspirazioni per un mondo migliore. In questo senso bisogna scegliere se dobbiamo cedere alla dolcezza dei sentimenti o ai comandi della ragione. Probabilmente questa seconda pista è più allettante, oggi.

3. Le essenze e il corpo

Entriamo così nel corpo disciplinare del nostro progetto. Come il corpo di una persona è costituito da un insieme di organi specifici ciascuno con una propria funzione vitale, così il corpo disciplinare del bambino a scuola è organizzato intorno a una pluralità di codificazioni diverse che alimentano il suo bisogno di conoscenza dichiarativa e procedurale. Che posto ha il linguaggio in questo corpo disciplinare? Comunque si guardi il problema, la questione non è semplice. Se il linguaggio è un modo per far corrispondere inferenzialmente segni e significati in modo coerente, potremmo pensarlo come il sistema nervoso che attraversa l’intero corpo disciplinare a scuola e comanda gli arti nell’interagire con l’ambiente. Ora, abbiamo imparato dalla scienza linguistica che un sistema nervoso del genere è simile per tutte le lingue, ma varia in profondità a seconda della lingua storico-naturale che lo esprime concretamente proprio come può variare il colore della pelle o dei capelli, quello degli occhi o l’ampiezza del sorriso. Essere di Dublino significa avere buone probabilità di avere la pelle chiara, gli occhi azzurri e un sorriso specifico; essere di Palermo vuol dire coltivare l’opportunità di avere la pelle più scura, gli occhi castani e un sorriso diverso. La similitudine non soffre di riduzionismo relati-

¹⁰ Ho richiamato l’attenzione su questo punto (*forma/senso*) assieme a Simone Fornara; un punto che da qualche anno (almeno a partire dal 2000) è presente nei corsi di linguistica educativa dell’ASP, nella sua formazione di base. Si tratta, ovviamente, di una questione delicata che, se è risolta a favore di una scuola intesa come pura “macchina spontanea di creazione di senso”, corre il rischio di stravolgere l’equilibrio didattica-pedagogia (scienze dell’educazione) al solo beneficio di queste ultime. La scuola deve *anche* essere spontaneista, e guai se non lo fosse! Ma è ben altro porsi concretamente autentici obiettivi di formazione, abilità che vanno apprese, conoscenze che vanno formate. Ben altro è essere “rigorosi”. I bambini non sono bambolotti di plastica per i nostri giochi educativi.

¹¹ È proprio quello che succede a molti studenti, meno giovani, nelle nostre aule e perfino a molte teorie pedagogiche, quando si tratta di affrontare compiti di scrittura. Potremmo chiamare questo fenomeno con l’espressione facile del “*copia-e-incolla*”. Posto di fronte alla consegna in una tesina universitaria o in un tema da svolgere per la scuola e per il proprio apprendimento, lo studente attuale elabora strategie difensive per non correre il rischio di “pensare con la propria testa”: va in giro per Internet e preleva brandelli di testo che poi organizza indifferenzialmente in testi senza capo né coda. Questa tesi è presente in D. Corno, “L’insostenibile leggerezza del testo. Unità, coerenza ed enfasi nella scrittura di giovani studenti universitari”, in Ugo Cardinale e Dario Corno (a cura di), *Giovani oltre*, Soveria Mannelli, Cz, Rubbettino, 2007, pp. 231-57.

vista: le funzioni della pelle, degli occhi o del sorriso non cambiano. Cambiano alcune qualità che configurano diversamente le persone e ne contrassegnano la loro origine e il loro essere nel mondo.

Così avviene per le lingue. Una lingua è un insieme di norme condivise che predispone la nostra personalità a essere quello che è perché sfrutta il proprio meccanismo codificante per interfacciare con il mondo. Si tratta di una proprietà che potremmo definire col termine di “essenza”, badando però a non impegnarlo nel suo significato più profondo e filosofico di qualità dell’“essere”; più semplicemente ci si riferisce a quel grumo di sostanze aromatiche presente soprattutto nelle piante e nei fiori¹².

Ogni lingua ha il suo profumo e questo profumo rivela essenze specifiche e particolari. Sono per lo più essenze¹³ che riguardano principalmente il modo di impostare la voce e l’intonazione; l’ordine e gli accordi tra le parole (= sintassi) con una maggiore o minore libertà dalle regole previste dalla grammatica; le tecniche peculiari di “costruzione delle parole” (= morfologia flessiva); e la presenza di categorie lessicali e morfologiche privilegiate (= morfologia derivazionale).

L’italiano è, nelle sue essenze, una lingua antica che fa assumere alla voce e all’intonazione un’importanza particolari (essendo una lingua ad accento con sede mobile; lo prova il fatto che è sempre possibile dire in Italia da quale regione proviene chi sta parlando e in Ticino da quale valle; per un francese questo è molto più difficile); è una lingua con un imponente sistema grammaticale riccamente articolato, ad esempio nei tempi verbali; con una sintassi che conserva la mobilità nell’ordine delle parole tipica del progenitore – il latino; e con un sistema di suffissazione ricchissimo e potente. In italiano le parole sono per lo più “lunghe” e complesse e spesso si caricano di molteplici funzioni sintattiche e lessicali (come quando diciamo “usciamocene” o “attimino”).

Quando una lingua presenta queste caratteristiche, si può parlare di *lingua testualizzante* per dire che si tratta di una lingua in cui gli argini di manovra dei parlanti per contrassegnare la loro presenza nelle frasi e nei testi sono più ampi e consistenti rispetto a lingue con essenze più “normate” e saldamente ancorate attorno alla grammatica (per le quali ultime si parla di *lingue grammaticalizzate*¹⁴). Per esemplificare rapidamente, un bambino italiano usa una sola parola per dire *Piove*, mentre un bambino inglese o tedesco o francese è “costretto” a usarne due (l’italiano è una lingua che non ha l’obbligo di marcare il soggetto nelle frasi principali). In breve, la nostra è una lingua in cui la parola conta più della frase, il soggetto può rimanere inespresso e il meccanismo in atto è stanzialmente *sintetico* e non *analitico* (come nelle lingue grammaticalizzate).

¹² La metafora è ricavabile proprio in questo senso nel saggio di Giovanni Nencioni “Essenze del toscano” presente nel suo libro, *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Bologna, Zanichelli, 1983.

¹³ Ricaviamo quanto segue dall’impostazione della tipologia linguistica, la variante attuale del comparativismo ottocentesco. Qualche argomento a favore di un’impostazione del genere si può leggere in D. Corno, “A che serve l’italiano?”, in *Lend: lingua e nuova didattica*, XXIX, 3, giugno 2000, pp. 22-30; e in IDEM, “Il genio dell’italiano”, in *Italiano & Oltre*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, marzo-aprile 2001, n. 2, pp. 72-79 e “Un bel problema. Grammatica dell’italiano e apprendibilità linguistica in contesto multilingue”, in *Babilonia. Rivista per l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue. Trimestrale plurilingue*, Comano, Svizzera, anno XI, n. 2, 2003, pp. 48-54. Le argomentazioni presenti in questi saggi spesso si riferiscono alle idee del più importante allievo di Saussure, il ginevrino Charles Bally.

¹⁴ Che le cose stiano così è dimostrato almeno da proprietà peculiari: l’italiano nasce come lingua letteraria grazie alla potenza espressiva che riescono a conferirgli i capolavori del Trecento (nasce “dai testi”); di conseguenza, da sempre la pedagogia linguistica in ambiente italofono è risultata a carico di questa straordinaria tradizione letteraria come dimostrano il *De vulgari eloquentia* di Dante e la grammatica del Bembo (III libro delle *Prose della volgar lingua*) che auspicano una lingua espressiva ed esteticamente “bella”.

Conta tutto questo per la didattica dell'italiano a scuola? Ci sono molti modi per rispondere alla domanda, alcuni di tipo esterno e altri di tipo più interno alla scuola. Se ci riferiamo ai primi, la risposta è che prendere in esame le essenze di una lingua consentirebbe almeno di definire una volta per tutte a che cosa dare importanza nella definizione dei nostri sillabi¹⁵ linguistici. Per esempio, si potrebbe immaginare che il corpo disciplinare del nostro bambino debba dare tutto il rilievo che merita alle seguenti “essenze”:

(a) la **voce**

per abituare il bambino italofono a prendere contatto più diretto con la propria voce e trasmettergli così l'idea che la sua lingua è strettamente vincolata a un sistema ricco e perfino meccanico e formulare di intonazioni (non è forse stato detto che l'italiano costituisce la lingua del canto e della musica?); la conseguenza didattica più rilevante è che occorrerebbe insistere molto di più di quanto abbiamo fatto finora sull'*oralità*¹⁶;

(b) l'**ortografia**

per rafforzare nel bambino italofono l'idea che l'italiano si scrive sì “come si parla” ma che ci sono regole linguistiche specifiche, in particolare quella della *distintività*, che permettono di cogliere la differenza tra fenomeni “listemici” della nostra lingua (ad es., c/q, i “epentetica”, ecc.) e fenomeni invece autenticamente distintivi come l'uso della lettera h, l'accento, l'apostrofo, le doppie; si tratta di qualcosa che andrebbe formato nel primo ciclo di scolarità elementare e che trasforma il bambino in “piccolo linguista”;

(c) la **parola**

per consentire a un bambino italofono di concentrarsi sul meccanismo di codificazione delle parole e venire così a contatto con uno dei principi fondamentali del codice linguistico italiano, quello dell'alternanza e della modificabilità delle parole (essendo una lingua sintetica, la nostra si basa su meccanismi “sostitutivi”, laddove altre lingue presentano meccanismi “aggiuntivi”: un bambino italiano sa che per dire che c'è più di un *libro* deve sostituire la *o* con la *i* e dire *libri*, mentre un bambino inglese si accontenta di aggiungere una *s* e dirà *books*); per questo motivo, è decisivo insistere sulla costruzione della parola in lingua italiana dando alla morfologia derivazionale molta più importanza di quanto abbia ottenuto finora (torneremo su questo argomento);

(d) la **frase e il testo**

per rafforzare una competenza innata nel bambino italofono e cioè che la frase si costruisce generosamente sugli “accordi” tra le parole, quegli stessi che sono complessi e raffinati per un non italofono; il bambino italofono sa che deve accordare molte cose quando parla, ad es. deve dire che *Roberto è arrivato* mentre *Roberta è uscita*); e sa be-

¹⁵ La parola *sillabo* è di origine glottodidattica e indica il programma generale di insegnamento in un corso di lingua straniera. La possiamo estendere all'italiano nel senso usato da Anna Ciliberti: “quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di insegnamento o di capacità”, in A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

¹⁶ Qualche tesi a favore di questa impostazione in B. Janner e D. Corno, *Quaderno dell'oralità*, Asp, Locarno 2008.

ne che più frasi formano un testo se e soltanto se sono rispettati alcuni principi di coesione e di coerenza che conservano questo “accordo” tra unità linguistiche come dato fondamentale per realizzare la testualità;

(e) la **punteggiatura**

per permettere al bambino italofono di esprimere e disciplinare la sua voglia di “enfaticizzare” i testi scritti con segni particolari che non hanno voce, ma solo funzione segmentativa e organizzativa del flusso di pensiero; abituare a virgole, punti e agli altri segni di interpunzione significa abituare a una visione ricca e premiante della sintassi; significa capire le distinte modalità comunicative grazie alle quali si possono portare nel testo le forme più spinte e vivaci della comunicazione – come con i punti esclamativi o i punti interrogativi; significa capire come si può intervenire sulle parole mettendole in rilievo per dare loro un significato particolare, come con il corsivo o le virgolette.

Senza spingere oltre queste considerazioni sulle essenze interne¹⁷, pensiamo ora a quei riferimenti esterni di cui si è parlato per rispondere alla domanda che chiama in causa le essenze come un contributo decisivo per disegnare i nostri sillabi e per programmare i nostri curricula linguistici nella scuola elementare. In questo caso, siamo aiutati dalla storia dell’educazione linguistica nel nostro contesto di italoфонia. Se ci riferiamo ai sussidiari in uso nelle scuole elementari nei primi decenni della seconda parte del Novecento, potremmo leggerci alcune preferenze ricorrenti. Limitiamoci a considerarne due: perché si dà così importanza alla *preposizioni articolate* che costituiscono spesso la porta di ingresso agli sforzi di “grammaticalizzazione” dei bambini? E perché, ugualmente, si dà così importanza nei sussidiari al verso degli uccelli e degli animali in genere (*il merlo fischia, il corvo gracchia, il passerotto cinguetta, il tordo zirla, il pavone paupula*¹⁸, *il gatto miagola*, ecc.)?

Per rispondere a queste nuove domande, dobbiamo tornare alla nostra testa pedagogica almeno per quel tanto che riguarda la contrapposizione tra un docente applicatore e un docente innovatore. Per il primo, si risponderà che è una buona abitudine iniziare dalle cose semplici e che le *preposizioni articolate* sono semplici, mentre i versi degli uccelli costituiscono anche loro qualcosa di curioso e di facile memorizzazione.

¹⁷ Anche se si è ben consapevoli che dovremmo tutti assieme cercare di costruire sillabi specifici in questa direzione, probabilmente una delle possibili piste del corso di formazione continua in didattica dell’italiano.

¹⁸ C’è una curiosità a proposito dei versi degli animali. Essa riguarda un’ipotesi che è stata avanzata da alcuni scienziati sull’origine del linguaggio. Il fatto che esistano ancora oggi (sia pure limitatissime) alcune lingue che sono “fischiare” ha fatto pensare che il linguaggio si sia originato per imitazione del verso degli animali, rendendo così più semplice una loro cattura.

Ma la risposta “applicatrice” non è soddisfacente, perché esistono una miriade di altre nozioni che corrispondono alle preposizioni articolate e ai versi in questo senso. L’insegnante innovatore vede invece in questa decisione didattica curricolare qualcosa di molto raffinato e di “essenziale” (almeno dando all’aggettivo il senso che stiamo costruendo in queste pagine): Che cosa impara un bambino piccolo (diciamo seconda elementare) dalla frase scritta sulla lavagna e che recita quello che sta scritto in [1]?

di + lo = dello

Dal nostro punto di vista, il bambino impara una quantità di nozioni utili ed essenziali per la sua grammatica. Ad esempio, impara:

1. che le parole italiane si possono unire
2. che ci sono paroline della lingua che hanno funzioni comuni
3. che le parole della lingua italiana possono subire variazioni sistematiche unendosi tra di loro (ad esempio alternando i suoni *i* ed *e*)
4. che queste paroline che si possono unire hanno dei nomi particolari e strani come lo sono i nomi *preposizione* e *articolo* (e che questi nomi strani li trovi solo quando parli di lingua e non del mondo in generale)
5. che una caratteristica della lingua italiana è proprio questo far convergere su una stessa unità forme diverse
6. che ragionare sulle forme permette di fare delle scoperte interessanti perché verifichi che sotto le parole ci sono delle regole che le organizzano (c’è qualcos’altro oltre il significato)
7. che c’è qualcosa che accomuna l’addizione in matematica e la lingua in grammatica¹⁹.

Ma passiamo alla seconda domanda: che utilità ha imparare oggi che gli uccelli quando emettono i loro suoni fanno cose diverse tanto da meritare parole distinte per designarle? Al massimo, per il docente applicatore l’obiettivo consiste banalmente nell’arricchire il vocabolario del bambino e nel pensare che viene soddisfatta così una chiara esigenza ecologica.

Anche in questo caso, la risposta non è soddisfacente, non perché non sia soddisfacente l’idea che sia buona cosa aumentare il vocabolario dei bambini o rispettare le nostre esigenze ecologicamente corrette. Per il docente innovatore (che ha il vezzo di chiedersi continuamente “perché insegno quello che insegno?”) , forse le risposte sono altre.

¹⁹ In realtà, ci sono cose ancora più raffinate in questa pratica che riguardano il fenomeno del raddoppiamento fonosintattico, una caratteristica tipica e profonda dell’italiano e che dipende dall’intensità della pronuncia della vocale tonica – nei monosillabi e nei bisillabi - per cui essa attrae su di sé la sillaba seguente indebolendo (rendendola *geminata*) la consonante iniziale della parola seguente (è per questa ragione che in italiano scriviamo “cosiddetto” con la doppia). In breve, si insegnano anche le doppie con le preposizioni articolate!

Egli immagina i bambini leggere alla lavagna [2]:

I I tordo zirla

e pensa che in quel momento, capendo [2], qualcuno dei suoi bambini si formerà l'idea

1. che in lingua italiana ci sono delle parole proprio strane
2. che a ogni animale spetta di diritto una di queste parole (ogni animale costituisce una singola “soggettività”: ogni animale ha il suo verso)
3. che bastano tre parole per completare un pensiero e renderlo chiaro e che questo pensiero chiaro e completo la maestra lo chiama *frase*
4. che ci deve essere qualche differenza tra *il tordo zirla* e *il tordo attraversa il cielo*

Per parte sua, il docente innovatore fa un passo più in avanti e sa che offre ai bambini qualcosa di relevantissima importanza nella grammatica e per la lingua: l'idea di *intransitività*²⁰.

Ma tralasciamo i sussidiari di un tempo per tornare alla nostra attualità. È certo che i due semplici esempi proposti permettono di cogliere quanto può essere importante individuare le essenze del nostro corpo disciplinare. E tuttavia, i più scettici potrebbero avanzare qualche dubbio sull'utilità di questi piccoli scampoli di didattica dell'italiano, oggi. A che cosa può servire la grammatica in un momento in cui il nostro contesto plurilingue ci spinge a “fare italiano” più che a “riflettere italiano”? Se nelle nostre pratiche didattiche dobbiamo soprattutto pensare al “senso”, a che cosa può servire tutta questa adesione alla forma? E poi si può indurre sulla base di due semplici esempi del genere l'intero programma dell'italiano? Non dovremmo forse abbandonare la nozione astratta di “regola linguistica”²¹ per abituare i bambini nelle scuole piuttosto al “fare senso” e a facilitare la loro naturalità linguistica spontanea?

²⁰ Il meccanismo categoriale che siamo abituati a chiamare *transitività/intransitività* è davvero molto interessante in lingua italiana per una quantità di motivi diversi (se ne veda un sunto in G. Salvi e L. Vanelli, *Nuova grammatica della lingua italiana*, Il Mulino, Bologna 2004). Il modo più semplice per capire l'*intransitività* è pensarla come “guidatrice di inferenze”: l'inferenza del verbo intransitivo è sostanzialmente rivolta al soggetto, mentre quella del verbo transitivo all'oggetto (che ne completa il significato: non ha senso dire in italiano *Giuditta accarezza* senza specificare l'oggetto che completa il verbo). Per inciso la nozione di *transito* (il far passare l'azione delle nostre grammatiche tradizionali) è qualcosa che non appartiene all'antichità anche perché non ha molto senso di per sé. I grammatici greci preferivano usare il termine “*comitativo*” per dire che ci sono verbi che si accompagnano ad altre parole e verbi che non lo fanno; e che ci sono anche verbi che possono o meno accompagnarsi ad altre parole: vedi la differenza tra dire *Adolfo mangia* e *Adolfo mangia la pizza*. Normalmente, dunque, i verbi intransitivi dirigono l'inferenza all'indietro (sul soggetto), mentre i verbi transitivi lo fanno “in avanti” (sull'oggetto). Da questo punto di vista, il verbo “*essere*” è sostanzialmente “intransitivo”. Per questa ragione in italiano abbiamo situazioni particolari di verbi che sono sia transitivi, sia intransitivi. Per esemplificare, sia pure molto rapidamente, si consideri la differenza tra dire *è piovuto tutta la notte* e *ha piovuto tutta la notte*: nel primo caso la protagonista è la *pioggia*, nel secondo la *notte*. Si potrebbero fare esempi simili per una quantità di altri verbi italiani. Un'ipotesi che potremmo dunque aggiungere alla lista presentata per *il tordo zirla* è che il bambino si abitua, in tal caso, a fare *inferenze all'indietro*, un'abilità di assoluto rilievo linguistico e cognitivo a cui dovremmo dedicare, oggi, una certa attenzione proprio nella grammatica del testo italiano.

²¹ Sulla nozione di “regola linguistica”, c'è una bellissima definizione di Manzoni che merita ricordare: “Che ci siano, in questa e in quella lingua, delle regole grammaticali di mera convenzione, e perciò mutabili ad arbitrio di una nova convenzione, non c'è credo chi lo neghi. Ma è insieme un'opinione ricevuta da molti, e si può dire pre-

Ci sono molti modi per rispondere allo scettico che fa queste domande e ci dice in breve che stiamo esagerando con la nostra attenzione alla forma nell'insegnare italiano nelle elementari. Uno è riconvocare la testa pedagogica del bambino che ci chiede "rigore". Se davvero vogliamo insegnare italiano, allora dovremmo insegnarlo e non cullarci nella convinzione che la semplice esposizione a dati spontanei premi la formazione dei nostri bambini (o dei nostri studenti più grandi). Ancora una volta, dovremmo chiederci (con Dewey) che cosa *davvero* facciamo insegnando qualcosa, e dovremmo tener presente (con Piaget) che quello che facciamo ha *comunque* conseguenze nella testa del bambino.

Ma un altro modo di rispondere è cercare di essere, appunto, *rigorosi* e vedere se quello che diciamo ha qualche conseguenza pratica nell'attuale contesto linguistico. In questo caso, possiamo cercare di far nostra l'idea di Richard Rorty secondo cui gli esseri umani hanno un solo modo di andare oltre le proprie pratiche e cioè sognarne di migliori, e uno solo di giudicare migliori queste pratiche nuove, indicarne i vantaggi che hanno per le diverse finalità umane. Nel nostro caso, potremmo convocare almeno tre diversi fenomeni dell'italiano attuale (e dell'italiano parlato in Ticino in particolare) che sono sotto i nostri occhi e che ci dicono che badare alla forma può essere premiante per quello che insegniamo ai bambini perché potremmo far fare loro "cose cognitive" col linguaggio che premiano la loro voglia di crescere e di capire.

Se badiamo al contesto in cui operiamo siamo oggi in presenza di un italiano che, essendo finalmente parlato dalla maggioranza degli italofoeni anche per esigenze quotidiane (in molti casi sostituendo il dialetto), potremmo parlare di una lingua che sta diventando *analitica*. A dirla in breve, una lingua è analitica quanto più distribuisce il peso del suo carico informativo su un maggior numero di forme e ampliando così la funzione di alcune categorie a discapito di altre. Per capirci, e sperando di non annoiare, la lingua latina è per contro una lingua fortemente *sintetica*: ad es., in latino, non esisteva il *passato prossimo* (2 forme), ma una sola: il *perfetto* (1 forma). Nei secoli di evoluzione e trasformazione della lingua latina i parlanti hanno costruito il passato prossimo legando il verbo *avere* con il participio passato in funzione aggettivale di altri verbi (*Caballum comparavi* è diventato via via *Comparavi caballum*, poi *Habeo caballum comparatum* e infine *Habeo comparatum caballum*²², "Ho comprato il cavallo"). La differenza tra costruzioni sintetiche e costruzioni analitiche è che le seconde sono più rapide e meno costose in termini di comprensione (un'ulteriore differenza riguarda il fatto che le forme sintetiche spingono a *guardare all'indietro* nel discorso, mentre quelle analitiche *in avanti* – si veda su questo la nota 20 di questo testo, sul concetto di *transitività/intransitività*).

Nell'italiano attuale parlato in Ticino potremmo cogliere almeno tre fenomeni di ricomposizione analitica delle forme linguistiche: (a) la presenza del *che* complementatore nel parlato dei bambini in apertura di frase; (b) l'ampliarsi dell'uso e della frequenza dei *verbi sintagmatici*; e (c) una generale tendenza a rendere *transitivi* anche i verbi *intransitivi*.

valente che ci siano anche alcune regole grammaticali indipendenti da ogni convenzione arbitraria, inerenti al linguaggio medesimo e quindi comuni, per necessità, a tutte le lingue. [...] È intento necessario e universale del linguaggio il significare le cose che la mente concepisce. Ora, la mente concepisce de' modi diversi in una cosa medesima, e delle relazioni diverse tra due o più cose. E perciò il linguaggio, oltre i mezzi di significar le cose, considerate solamente nella loro essenza, ha anche de' mezzi di significare, ne' diversi casi, i modi e le relazioni che la mente contempla nelle cose nominate. Il complesso di questi mezzi è ciò che si chiama regole grammaticali". [A, Manzoni, *Tutte le opere*, vol. II, Sansoni Editore, Milano, 1993, pp. 1844-45]. Sulle idee manzoniane di tipo linguistico e su che cosa ne potrebbe oggi scaturire a scuola, si può leggere D. Corno, "Cosa ne penserebbe Manzoni. È possibile sviluppare oggi le idee manzoniane sul linguaggio?", in *Italiano & Oltre*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, gennaio-febbraio 2002, n. 1, pp. 6-11 .

²² L'esempio si può trovare nelle lezioni di grammatica storica di Salvatore Battaglia.

Il primo fenomeno è sotto gli occhi di chiunque abbia un minimo di esperienza nell'osservare il parlato²³ dei bambini a scuola. Se un maestro chiede al bambino piccolo di raccontare una fiaba, non è insolito sentire il bambino dire [3]:

**“Che c’era un principe e un cavallo
e poi che questo cavallo il principe era salito su”**

La presenza del *che complementatore* in [3] (rintracciabile sempre più spesso anche con congiunzioni che non lo richiedono come *mentre che, siccome che, ecc*²⁴.) indica una disponibilità analitica della lingua a fare inferenze in avanti nel testo e a collegarle con quanto precede. Si tratta di un fenomeno particolarmente interessante che merita considerazioni ben più approfondite di quanto possiamo fare qui. Certo è che esso indica una disponibilità analitica nei bambini attuali (qualcuno potrebbe osservare come possa verificarsi nel caso una sorta di *resettaggio* della “memoria a breve termine” e come il *che* valga come segnale di inizio).

Veniamo invece al secondo fenomeno che riguarda la categoria dei *verbi sintagmatici*, cioè di quei verbi che si uniscono a un avverbio costruendo un gruppo di parole il cui significato non è deducibile dal verbo o dall'avverbio presi da soli. La ricerca linguistica²⁵ ha dimostrato che si tratta di un fenomeno particolarmente tipico dei dialetti settentrionali in area di italoфония dove è normale dire *mettere su casa, andare dietro a una ragazza/un ragazzo, prendere su gli attrezzi, ecc.* (e decisamente presente in lingue analitiche come l'inglese). Consideriamo in (4) quanto dice un bambino a proposito di uno scrigno (il tesoro) che però l'eroe della sua fiaba decide di non prendere [4]:

che poi lo lascia via e scappa.

Anche in questo caso, l'organizzazione dell'espressione fa capire come si tratti di forme che mostrano una loro piena disponibilità all'analiticità (al *guardare avanti* nel testo). Verbi come *abbandonare, trascurare, tralasciare, ecc.* sono decisamente più *sintetici* e più costosi, meno “comodi” di *lasciar via*. Inoltre, mentre 1 forma sola costringe a occupare 1 casella particolare nella memoria “a lungo termine”, le 2 forme analitiche permettono una libera combinazione a partire da poche caselle come dimostrano espressioni come *metter su, giù, dentro, fuori, in ecc.*

Un terzo fenomeno è forse ancora più indicativo di questa tendenza all'analiticità che sembra contrassegnare l'italiano in movimento di oggi. Si tratta delle *transitivizzazione* dei *verbi in-*

²³ Abbiamo una quantità di dati in questo senso proprio nel modulo di formazione di base che all'Asp viene dedicato all'*oralità*, per cui cfr. B. Janner e D. Corno, *Quaderno dell'oralità, op. cit.*

²⁴ Si tratta di una tendenza che asseconda un'altra “essenza” della lingua italiana: la presenza di svariate costruzioni *polirematiche*, cioè di gruppi di parole che combinate assieme contemplano un significato globale diverso dal significato delle singole componenti. La lista di congiunzioni polirematiche formate col *che* è particolarmente ricca nella nostra lingua (*perché, giacché, poiché, dal momento che, ecc.*) ed esiste anche – almeno nell'italiano più aulico e antico – la forma connettiva *cheché* in cui il complementatore si “raddoppia” (in frasi come *Checché tu ne dica, io penso...*).

²⁵ Si vedano al riguardo i contributi di Raffaele Simone.

transitivi. La letteratura scientifica sull'italiano in movimento²⁶ raramente ha osservato come solo in Ticino sia registrato l'uso del verbo *ritornare* in forma transitiva come nell'esempio seguente [5]:

Bisogna ritornare il modulo per le vacanze entro il mese di luglio27

Ma è possibile riscontrare una semplificazione “analitica” anche nel parlato dei bambini come in [6]:

e così il folletto scende il bastone

I fenomeni indicati sembrano dunque presentare alcuni dati che vanno rubricati sotto la categoria generale della “semplificazione” cognitiva e della conseguente semplificazione (sintattica e lessicale) dell'italiano: infatti, la tendenza attuale della scelta di forme analitiche (con *inferenze in avanti*) corrisponde a una riformulazione del lessico complessivo dell'italiano che si immiserisce per ragioni di economia cognitiva²⁸ (la preferenza di poche forme che combinandosi permettono di trasmettere un gran numero di significati può essere la conseguenza di una *mente connettiva*, più rapida, che deve contenere una quantità di informazioni provenienti

²⁶ L'espressione “italiano in movimento” è una bella espressione di G. C. Lepschy e di G. Raponi: di questi studiosi si può consultare direttamente in Rete il prezioso saggio “Il movimento della norma nell'italiano attuale”. Alcune indicazioni bibliografiche su questo tema sono presenti nel loro saggio: F. Sabatini, “Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo e problemi di norma”, in *La lingua italiana in Finlandia, Atti del primo convegno degli insegnanti di italiano in Finlandia*, Turku, 17 e 18 maggio 1979, Università di Turku, Turku 1980, pp. 73-91; F. Sabatini, “L'italiano dell'uso medio”. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in G. Holtus e E. Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübinga 1985, pp. 154-84; L. Serianni, “Il problema della norma linguistica dell'italiano”, *Annali della Università per stranieri* [Perugia], 7, 1986, pp. 47-69; vari articoli in “Il Veltro”, 31:1-2, 1987 e in “Italiano e oltre”, 2:4, 1987.

Aggiungerei a questi testi il classico e fondamentale G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1987; e A. A. Sobrero, *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari 1993; e IDEM, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari 1993; M. Dardano, “Profilo dell'italiano contemporaneo”, in L. Serianni e P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. Volume secondo. Scritto e parlato*, Einaudi, Torino 1994, pp. 343-430; Pier Vincenzo Mengaldo, *Storia della lingua italiana. Il Novecento*, Società Editrice il Mulino, Bologna 1994; M. Maiden, *Storia linguistica dell'italiano*, Società Editrice il Mulino, Bologna 1998; F. Sabatini, “ ‘Rigidità-esplicitzza’ vs ‘elasticità-implicitzza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in *Etudes Romanes: Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*, n. 42, Copenhagen: Museum Tusulanum Press 1999, pp. 141-72; M. Dardano, “L'italiano d'oggi: elementi di stabilità e innovazione”, in U. Cardinale (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Unipress, Padova 2000, pp. 75-98; Lorenzo Renzi, “Tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo”, in *Studi lessicografia italiana*, XVII, Firenze, 2000, pp. 279-319; e i testi citati nei saggi di Corno, vd nota 13.

²⁷ Nell'italiano di Italia probabilmente si preferirebbe il verbo *restituire* (*Bisogna restituire il modulo entro...*). Ma, usare *restituire* costringe all'inferenza *all'indietro* sul soggetto; per contro, l'uso transitivo dell'intransitivo *ritornare* specifica l'oggetto (il modulo) e non il soggetto che deve compiere l'azione (inferenza *in avanti*).

²⁸ La stessa che sembra agire nel caso dei verbi di sfera psicologica come *arrabbiarsi*. Esistono almeno 61 forme diverse testimoniate per designare questo particolare sentimento di reazione comunicativa. E tuttavia, almeno in Italia, sembra che ne prevalga una sola, la quale asseconda la generale tendenza – tipica dei più giovani, ma non solo - all'uso del turpiloquio nel linguaggio quotidiano e comune.

da più parti non esclusa quella parte che ha a che fare con l'attuale profilo plurilinguistico dei bambini, costretti come sono dal tendone del circo mediatico a immagazzinare una quantità di termini stranieri – inglesizzanti – presenti nell'attuale cultura occidentale e nei suoi stili di vita). È possibile allora sostenere che le *preposizioni articolate* e il lessico specifico dei *versi degli uccelli* potrebbero darci una mano nel rendere un po' più robusto il corpo disciplinare della nostra voglia di insegnare italiano e di arricchire le conoscenze dei bambini, compreso il loro lessico.

4. Camminare, passeggiare, correre, afferrare

Ma il nuovo bambino non solo ha una testa e un corpo, ha anche una serie di strumenti che permettono di muoversi nel mondo e di agire su di esso. Trasferita nei nostri bisogni, la metafora ci dice che, senza un esame dei metodi preferibili, è difficile far fare passi in avanti alla didattica dell'italiano. In breve esiste un problema di metodo nell'insegnare lingua che non può essere trascurato. In più esistono le abilità linguistiche che costituiscono uno degli obiettivi principali del nostro fare scuola. Quali preferire se la nostra testa pedagogica e il corpo disciplinare è effettivamente quello disegnato sopra?

È difficile indicare anche sommariamente qualcosa che è assai arduo oggi (come insegnare a scrivere oggi? come creare lettori "competenti"?). È però possibile prefigurare una scelta che coinvolge l'esercitazione linguistica e chiamare così nuovamente in causa le due figure di insegnante a cui abbiamo accennato: l'*applicatore* e l'*innovatore*. Per il primo, l'esercitazione linguistica è soprattutto qualcosa che va valutato per correggere gli inevitabili errori dei bambini. Per il secondo, il traguardo è ben diverso: l'esercitazione linguistica è qualcosa che va costruito per fare in modo che il bambino non sbagli (arricchire il suo lessico; creargli le condizioni per costruire chiare e complete rappresentazioni grammaticali; accompagnarlo nelle sue produzioni scritte). Certo di fronte a un programma tanto ambizioso (che sfiora la nostra voglia pratica di utopia) qualcuno potrebbe arricciare il naso e dire: "sì, ma *come?*".

Ancora una volta, potremmo sostenere che il problema è quello di cambiare prospettiva, di andare verso una scuola *rigorosamente* artigianale (nel senso di Dewey) per far prevalere il primato dell'*empiria*, del "lavorare linguisticamente con i bambini", in modo da contenere al minimo indispensabile la pratica ripetitiva della classificazione fine a sé stessa. Per fare tutto questo, la tecnica della *manipolazione testuale* potrebbe rilevarsi come la più promettente per i nostri scopi: occorrerebbe liberare il bambino dal mito dell'originalità ad ogni costo e insistere invece sulle pratiche di smontaggio e ricomposizione adattando il vecchio Lego ai nostri nuovi bisogni. Per la verità potremmo essere indotti a fare così proprio dai nuovi stili intellettuali dei più giovani quando giocano con i videogiochi, compongono messaggi o navigano su Internet. In tutti questi casi, la loro esperienza linguistica prevede abilità interpretative e ricompositive che prevalgono sulle abilità creative "alla vecchia maniera". Ciò che dovremmo fare è aiutarli a "mettere assieme cose" che siano sensate e ricche, con inferenze in avanti e all'indietro (tornare ai pensierini? E perché no...). La grammatica dell'italiano ci può servire proprio per questo scopo.

Tradotto in termini pratici, il nostro discorso invita il maestro a costruire queste pratiche "ricostruttive". Prendiamo l'oralità: non si tratta di elaborare testi senza avere nulla da cui partire; si tratta di ri-dire qualcosa assumendo determinati punti di vista (con il più ampio spettro possibile per l'espressione "punto di vista"). Immaginiamo *La volpe e l'uva*: che cosa succede se proviamo a raccontarla oralmente assumendo il punto di vista del grappolo? Ancora una volta dovremmo abbandonare il vecchio e ancora persistente mito secondo cui la creatività

consiste nel creare qualcosa dal nulla; oggi dovremmo sapere che creare linguisticamente qualcosa è trasformare in maniera originale qualcosa che preesiste *al di fuori di noi*: la lingua.

Così come non si cammina né si passeggia o si corre nel vuoto, dovremmo evitare di insegnare ai bambini ad afferrare l'aria: dobbiamo consegnare loro oggetti adatti ai loro arti e predisposti per vedere "come sotto fatti dentro". In questo senso, la Formazione continua prevista è un'ottima opportunità per discutere assieme dei problemi e dei metodi "manipolativi" che rendono l'insegnare italiano piacevole e premiante²⁹.

5. Insegnare sé stessi: le "buone pratiche"

Da qualunque parte lo si guardi, insegnare è sempre insegnare sé stessi, perfino quando si insegna grammatica. La cosa non riguarda solo banalmente il fatto che sono le nostre conoscenze (la nostra preparazione) a configurare ciò che intendiamo insegnare (a meno che si possa insegnare ciò che non si sa). Riguarda qualcosa di più importante e che dipende dalla nostra capacità di "prendere sul serio" e con passione ciò che facciamo in aula. I bambini, ancor più oggi, sono sensibilissimi a come qualcuno insegna loro qualcosa, all'atteggiamento che il maestro assume nei loro confronti: lo sono a tal punto che spesso il loro desiderio principale non è tanto quello di sapere, ma di dimostrare al maestro che "sono bravi". Per conquistare questo obiettivo, il maestro sa benissimo che una rilevante fetta del successo nell'apprendimento linguistico della classe che gli è affidata dipende dalla sua capacità di parlare con loro, di diventare egli stesso "modello di linguaggio".

A questo proposito, si è parlato di recente di "buone pratiche" per designare il fatto che alcune classi offrono risultati migliori di altre classi. Nello studiare queste "buone pratiche" si è osservato che spesso una quota rilevante dipende dalla *sensibilità* del maestro e non solo dagli strumenti o dal metodo. La sensibilità a scuola è una capacità che coinvolge alcune variabili pedagogiche principali: la pedagogia dell'accoglienza, dell'osservazione, dell'ascolto, dell'organizzazione, dell'aiuto. Messe assieme queste qualità permettono al maestro di riformulare efficacemente i problemi di apprendimento dei propri alunni trasformandoli in qualcosa di chiaro, di rigoroso, di dominabile. Potremmo estenderle alle nostre pratiche di didattica dell'italiano e alla nostra voglia di discutere assieme, tra di noi e con i bambini, perché e in che modo fine dell'educazione linguistica è migliorare il modo di essere sé stessi con la propria lingua.

²⁹ Tiziana Bisi ci ha illustrato un modo particolarmente avvincente attraverso cui è possibile affrontare con i bambini autori anche filosoficamente impegnativi come L. Wittgenstein. Basta assumere una tesi del filosofo e, disposti i bambini a semicerchio, discutere con loro sulla validità o meno di quanto viene detto. Come il direttore d'orchestra armonizza i singoli strumenti, così il maestro distribuisce i turni di parola riformulando e indirizzando il discorso. C'è solo un punto di partenza decisivo per il successo dell'iniziativa: essere convinti che i bambini "hanno pensieri", e che questi pensieri riguardano cose molto raffinate e complesse come la giustizia, l'amore o la scienza. Di nuovo, il suggerimento che potremmo trarne è, alla Rorty, quello di trasformare il nostro stare assieme da assemblee di condomini rissosi ad autentiche *comunità discorsive*.

6. Sommario

Questo testo contiene la discussione intorno a come progettare concretamente gli incontri di formazione continua in didattica dell'italiano per docenti di scuola elementare in un contesto ticinese specifico. Esso consiste nello sviluppare una metafora principale che descrive il nuovo bambino a scuola come composto di testa, di corpo e di arti per dire che la testa è pedagogica, il corpo è disciplinare e linguistico e gli arti sono metodologici e procedurali. La didattica attuale dell'italiano dovrebbe armonizzare queste tre componenti. In particolare, la testa pedagogica dovrebbe puntare a un maggior rigore nella progettazione degli insegnamenti; a rendere gli obiettivi non mediocri e appiattiti sul bisogno di una finta semplicità; a recuperare l'idea forte dell'insegnare; a rispettare il bambino con una pedagogia dell'accoglienza che sia insieme educativa e linguistica. Il corpo disciplinare dovrebbe tener conto dell'italiano attuale che mostra chiari segni di semplificazione soprattutto lessicale e sintattica. Per questa ragione, occorrerebbe dare peso alle "essenze" della nostra lingua e disegnare così sillabi che vanno in profondità nella sua configurazione grammaticale specifica. In questo senso bisognerebbe puntare sulla voce, sull'ortografia, sulle tecniche di codificazione morfologica della parola, sulla testualità e, di conseguenza, sulla punteggiatura. L'obiettivo è contrastare l'impovertimento lessicale conseguente a una tendenza all'analiticità in atto nella nostra lingua che spinge il bambino a produrre "inferenze in avanti" e meno "all'indietro" nello scrivere e nel capire testi. È possibile sostenere che le "inferenze all'indietro" permettano di rendere più attiva e linguistica la mente del nuovo bambino, in particolare in italiano. Per farlo, occorre però mettere in atto una metodologia che coinvolge la nuova figura di docente che vorremmo preconizzare: l'insegnante "innovatore" (a discapito dell'insegnante "applicatore"). Questo nuovo insegnante disegna i suoi interventi privilegiando le teste pedagogiche indicate e le tecniche di manipolazione linguistica (l'astrazione riflettente del ri-dire e del ri-scrivere) per pensare alle esercitazioni non come a pratiche che hanno fini solo e banalmente valutativi, ma come percorsi di autentica formazione linguistica dei bambini. Un metodo che dovrebbe tener conto delle "buone pratiche" nella scuola, cioè di quelle pratiche in cui il maestro dimostra tutta la sua sensibilità per gli alunni e la sua passione per quanto intende insegnare.