

Carla Ciseri Montemagno, *Dai linguaggi alla lingua, Introduzione all'educazione linguistica nella scuola elementare, Firenze, La Nuova Italia 1987, 143 p.*

1. L'opera recensita (vol. 106 della collana *Didattica viva*) tratta l'educazione linguistica (EL), argomento oggi centrale in Italia. L'autrice, già insegnante nella scuola elementare, lavora attualmente presso l'Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo dedicandosi all'aggiornamento degli insegnanti della scuola elementare per l'area linguistica (dalla copertina). Il presente agile volumetto si rivolge agli insegnanti «che presto dovranno affrontare la seconda fase di aggiornamento obbligatorio sulle discipline» (p. IX), ma anche ai giovani colleghi che «in vista dei prossimi concorsi magistrali, vorranno avere una preparazione abbastanza puntuale anche sugli aspetti disciplinari» (ib.). Il libro cerca di essere «semplice e facilmente fruibile anche da chi incontra per la prima volta le problematiche dell'EL» (ib.), perciò si serve di schemi grafici per facilitare l'orientamento e per sintetizzare, ma lo fa in maniera «poco pedante» (ib.). Inutile dire, tuttavia, che le nozioni fondamentali della linguistica odierna sono anche qui indispensabili, pertanto presenti.

2. Il volume si divide in tre parti: la prima esamina e commenta sistematicamente il programma di lingua italiana (LI) del 1985 (molto diverso da quello del 1955), soffermandosi su alcuni argomenti di particolare interesse; la seconda parte si dedica alla programmazione quanto alla LI; la terza parte presenta una tipologia delle attività didattiche, intese come spunti anziché come «suggerimenti da seguire pedissequamente» (p. X). Tutto il libro cerca di introdurre le nozioni della linguistica moderna nella prassi glottodidattica: così, ad esempio, si commentano le nozioni di lingua e linguaggio (p. 4), si elencano i registri d'italiano dall'idioletto all'italiano scientifico (p. 6), si danno le varie definizioni del concetto di *lingua* (p. 6 e sgg.) ecc. L'insegnante deve introdurre queste nozioni insensibilmente, quasi in forma di gioco: a p. 113, ad esempio, si raccomanda di presentare la combinabilità dei gruppi di parole sicché «senza parlare di economicità della lingua e della prima a seconda articolazione, i bambini avranno manipolato, almeno in parte, questa fondamentale dimensione della lingua verbale»; a p. 117 si propone un esercizio di collegamento di un insieme di frasi mediante connettivi frasali, per ottenerne un testo; ecc. ecc.

3. Le idee principali (alcune ripetute varie volte nel volume), si possono sistematizzare con facilità e chiarezza.

3.1 La lingua è uno strumento complesso (p. 52) la cui base è semiotica, ed è come tale soltanto uno, sebbene privilegiato, dei sistemi di segni (p. 63). Perciò in tutto il libro la lingua verbale viene spesso confrontata con altri sistemi semiotici e/o co-

municativi (ad es. la gestualità), il che porta con sé l'inclusione delle forme di comunicazione moderne non verbali: il film, la TV, il video.

3.2 Si accentua sempre la dimensione sociale della lingua: i suoi vari registri, gli usi determinati dalla società e dalla situazione, il rispetto per i dialetti (v.av.) ecc.

3.3 L'atteggiamento di fronte alla grammatica tradizionale è chiaramente negativo: infatti, il termine stesso di *grammatica* è stato sostituito dal sintagma *riflessione linguistica*, il che «non è solo un fatto formale: rispecchia un profondo cambiamento di prospettiva» (p. 51). La riflessione linguistica intende sostituire la vecchia grammatica, arida, astratta, lavoro «da sala anatomica» (p. 52), per fare riflettere l'alunno sulla lingua, sul suo uso e sulle sue funzioni. Si deve fare riflessione sulla lingua «senza ripercorrere i sentieri tradizionali dell'analisi grammaticale» (p. 35).

3.4 Come si desiste dalla vecchia analisi grammaticale, così si evita anche il tradizionale purismo, sia nella lingua orale che nello scrivere. Ormai non si tende più alla «asettica ortoepia» stile RAI anni Cinquanta» (p. 33), e nel tema scritto non si persegue più la scrittura «asettica e atemporale del "tema"» (p. 34), non si scrive più «nel vuoto» ma si scrive sempre a persone definite, con scopi determinati e caratteri identificati. In tutto ciò si riconosce l'attuale approccio pragmalinguistico (v. anche av.). Si evitano così «le tradizionali nevrosi da iper-correttismo che troppo spesso hanno ossessionato la nostra infanzia» (p. 31); anzi, il concetto stesso di (scrivere, parlare ecc.) *correttamente* non si intende più come «necessità di adesione ad un "modello alto" di comunicazione» ma viene «al contrario precisato nei suoi contorni *sociolinguistici*» (p. 27). La scuola non sarà più punitiva (p. 106) e tutto dovrà essere spiegato, perché «non si può pensare che le cose si fanno perché lo dice il programma o perché si sono sempre fatte» (p. 88).

3.5 Seguendo le stesse linee direttrici si allarga il corpus e oltre ai testi letterari si ammettono tutti i testi che possono suscitare l'interesse dei bambini di oggi: fumetti, cartoni animati, insegne stradali e pubblicitarie ecc. Valga per tutti il seguente — ottimo — passo: «Le strutture della lingua si imparano altrettanto bene assumendo come contenuti sia Paperino e Topolino sia un qualsiasi argomento "serio" e tedioso» (p. 106). Quanto lontano siamo dal tradizionale purismo (italiano e non solo italiano)!

3.6 È assai importante il marcato atteggiamento tollerante di fronte al dialetto: il dialetto viene rispettato (cfr. il titolo *Rispettare il dialetto*, p. 56), gli si riconosce implicitamente «lo status di lingua a tutti gli effetti» (ib.) pur ammettendo, beninteso, che il dominio del dialetto è più ristretto di quello della lingua (ib.). Siamo dunque ben lontano dal «disprezzo verso i dialetti in genere, la guerra che era stata loro dichiarata durante il periodo fascista» (p. 57). Il rispetto per il modo di parlare di altri va sviluppato sin dall'inizio perché «la pianta della tolleranza e del rispetto per le idee altrui è molto difficile da coltivare, se non ha radici profonde» (p. 27).

3.7 Un posto notevolissimo in tutto il volume spetta al gioco come parte costitutiva del processo didattico in tutte le sue fasi; cosa normale nella scuola elementare, a cui si dirige l'opera. Così, ad esempio, una buona sezione della III parte si occupa del gioco nell'insegnamento della lingua (Giocare per apprendere, Giochi per accertare l'esistenza dei prerequisiti, Il gioco di «leggere», Il gioco dei «suoni e dello specchio», Il gioco del «dettato», Il gioco di «scrivere», Giochi a squadre ecc.). È

appunto attraverso le varie forme del gioco (nel quale la fantasia dell'insegnante è una *condicio sine qua non*) che i bambini impareranno alcuni concetti linguistici (cfr. § 2).

3.8 Nel corso di questa breve recensione abbiamo già avuto occasione di accennare alla pragmatica. È logico che questo dominio di studi linguistici non possa mancare nel nostro volume: infatti, a diverse riprese si insiste sulla funzione della lingua orale e scritta, sugli scopi che si vogliono raggiungere con la lingua, sulle condizioni sociali dell'uso linguistico ecc. A p. 50 si spiega specificamente il piano pragmatico, a p. 70 si dice che «dobbiamo tener conto anche del fatto che la lingua, sia orale sia scritta, varia in rapporto alle diverse funzioni alle quali assolve», e a p. 120 leggiamo che «uno dei fini a lungo termine di una corretta educazione linguistica è quello di portare i ragazzi ad usare la lingua in modo differenziato in relazioni alle diverse funzioni [...] che la lingua assolve a seconda degli scopi che di volta in volta ci si prefiggono». Insomma, la sociolinguistica, la pragmatica e la *Varietätenlinguistik* sono presenti un po' in tutto il libro.

4. Al termine aggiungiamo qualche osservazione, di carattere sia generale che più specificamente linguistico. 1) Le opere citate si trovano nelle note e nella bibliografia (pp. 133—134), mentre sarebbe più comodo avere un elenco unico di tutti i titoli citati. 2) Spesso si cita (in nota) un passo, con l'indicazione dell'opera ma non della pagina, il che rende difficile la consultazione delle rispettive fonti. 3) Sebbene la bibliografia sia limitata per ovvie ragioni alle opere che trattano la EL, crediamo che sarebbe stato utile aggiungere i principali autori di psicolinguistica e linguistica applicata (R. Titone, E. Arcaini, per menzionare solo questi due grandi), nonché di pragmatica. 4) A p. 15: la dimensione geografica non si può identificare *sans plus* con la sincronia (anche lo studio diatopico può essere diacronico); 5) P. 52: per noi, il plurale *grammatiche* non significa tanto i diversi «approcci possibili» quanto piuttosto la differenza nell'insieme di regole; 6) P. 64: anziché definire il *significato* come «la forma linguistica di un concetto, di un'idea» (formulazione di per sé non molto chiara), preferiamo vedervi il contenuto al quale corrisponde il *significante*; 7) Ib.: il *significante* è definito come «l'aspetto concreto del significato» [ma che significa esattamente?], «quella particolare successione di suoni capace di suscitare nella nostra mente quel determinato concetto». Ambedue le definizioni potrebbero essere precisate, magari con l'introduzione delle due note dicotomie di L. Hjelmslev (contenuto/espressione, forma/sostanza). 8) P. 65: non diremmo che i fonemi sono «in grado di produrre significato» bensì che costituiscono la successione sonora a cui è legato un certo significato. 9) Ib.: nell'analisi morfematica della parola *casaccia* il segmento *cas-* è definito monema lessicale, il segmento *-a* è monema morfologico, mentre *-acci-* è semplicemente «suffisso con significato dispregiativo», sebbene anch'esso dovrebbe ovviamente essere monema (e di che tipo, precisamente?). A p. 92 si introduce invece il concetto di *monema modificante* (è lo stesso come *suffisso* a p. 65?). 10) P. 102: non ci risulta chiara la distinzione tra procedimenti automatizzati (piano morfologico) e procedimenti non automatizzati (piano sintattico): comunque, siamo del parere che non tutto sia automatizzato a livello morfologico (cfr. fra l'altro, la coesistenza di *bevvi*, *bevei* e *bevetti* e diversi altri esempi) né tutto non

automatizzato a livello sintattico (cfr. la «servitude grammaticale» del congiuntivo dopo *affinché*, ad esempio).

5. Il volume di Carla Ciseri Montemagno recensito nelle pagine precedenti s'inquadra nella ormai ricca letteratura sulla educazione linguistica in Italia e vi trova un posto importante. La larghezza degli orizzonti e l'apertura a tutti i problemi odierni, la presenza della linguistica moderna ma in dosi «indolori», le chiare e utili soluzioni e istruzioni didattiche ne faranno certamente un libro molto letto e consultato con profitto.

Pavao Tekavčić