

ITALIANO

e
OLTRE



La Nuova Italia

Giochi letterari

Un oggetto anomalo: la parola

La maturità con un articolo

Il calcolatore per scrivere breve

L'italiano è da salvare?

Come scrivono i bambini

Siamo alfabeti o analfabeti?

**Una lingua regolata
dall'alto**

ISBN 88-221-3507-5



9 788822 135070

5/2000

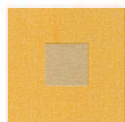
ITALIANO

OLTRE



Commento

228 *Raffaele Simone*
Il piccolo fratello



Le parole nelle parole

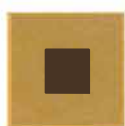
230 *Raffaele Aragona*
**Giochi letterari.
Niente di più serio**

236 *Paolo Albani*
**La parola come
oggetto anomalo,
anche**
G.A. Rossi
Oulipiani ante litteram



Rubrica Parole col trucco

244 *Giuseppe Aldo Rossi*
**Un gioco che ti mette
in croce**



Scrivere, riscrivere

246 *Ugo Cardinale*
**La maturità con un
articolo**

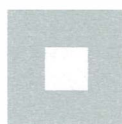
251 *Anna Rosa Guerriero*
**Uno spazio linguistico
da conquistare**

255 *Vito Maistrello*
**Il calcolatore per
scrivere breve**



Rubrica L'italiano del sito

260 *Stefania Spina*
Una rete che ti spiega



Dibattito • L'italiano è da salvare?

262 *Luciana Preti, Paola Pontani,
Patizia Ruju*
Le parole per dirlo



Rubrica Parole che si dicono

266 *Michele A. Cortelazzo*
Parole da spiaggia



Dalla ricerca

268 *Rosaria Solarino*
**Che cosa i bambini
non sanno scrivere**

I collaboratori di questo numero

Paolo Albani
docente di Economia Politica, Università di Firenze

Raffaele Aragona
docente di Tecnica delle Costruzioni, Università
Federico II, Napoli

Ugo Cardinale
docente di Lingua Italiana,
Università di Trieste

Michele Cortelazzo
docente di Grammatica Italiana, Università di Padova

Lidia Costamagna
ricercatrice nell'Università per Stranieri, Perugia

Valter Deon
dirigente scolastico

Anna Rosa Guerriero
condirettore di "leO"

Maria G. Lo Duca
ricercatrice, Università di Roma

Vito Maistrello
docente di scuola media, Verona

Claudio Marazzini
docente di Storia della Lingua Italiana,
Università del Piemonte Orientale

Luciana Preti
docente di liceo, Milano

Giuseppe Aldo Rossi
scrittore

Alberto A. Sobrero
condirettore di "leO"

Rosaria Solarino
docente nella SSIS Veneto

Susanna Spina
collaboratore tecnico nell'Università per Stranieri,
Perugia

5/2000



Rubrica La scuola delle parole

274 *Valter Deon*
Chi dirige chi?



Rubrica Parlandoparlando

276 *Alberto A. Sobrero*
Rischio analfabetismo



Storie dell'italiano

278 *Claudio Marazzini*
**Una lingua regolata
dall'alto**



Rubrica Il suono dell'italiano

284 *Lidia Costamagna*
Raddoppiare è italiano



Biblioteca / Recensioni

286 *Maria G. Lo Duca su*
Michele A. Cortelazzo,
Italiano d'oggi, 2000

ISBN 88-221-3507-5

227



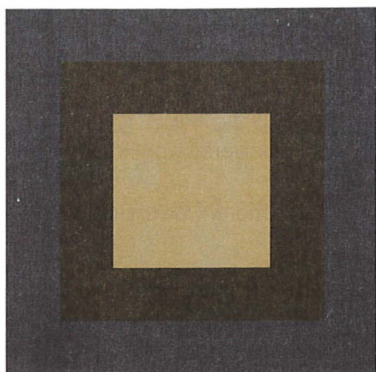
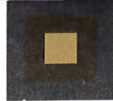
La Nuova Italia

Abbonamento a
Italiano & Oltre 2001
per l'Italia: L. 72.000 (€ 37,20)
per l'estero: L. 87.000 (€ 45)
Singolo fascicolo:
L. 16.000 (€ 8,25)
Fascicolo doppio:
L. 32.000 (€ 16,50)

Le richieste di abbonamento o
di rinnovo dovranno essere
inoltrate a:
Any renewal requests for 2001
must be sent to:
RCS Scuola S.p.A. -
Abbonamenti
Via Mecenate 91
20138 Milano

Il versamento della quota di
abbonamento va effettuato sul
c.c.p. n. 510206, intestato a:
The cheque must be headed to:
RCS Scuola S.p.A.
Via Mecenate 91
20138 Milano

Autorizzazione del Tribunale di
Firenze n. 3389 del 2.12.1985



Il piccolo fratello

Raffaele Simone

Avvicinandosi la fine dell'anno 2000, e con questa il vero inizio del millennio, mi sono domandato se c'è una cosa, una persona o un fatto a cui si possa riconoscere una specie di oscar virtuale in campo linguistico. Di cui immaginare che sarà importante, per la nostra vita e il nostro modo di comunicare. Premi di questo genere sono inusitati, e forse anche poco desiderati, ma non si può negare che ci siano, specialmente in certi momenti, fenomeni talmente importanti da cambiare il nostro modo di comunicare, di usare la lingua o le lingue, e perfino di cambiare la lingua stessa.

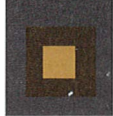
Mi sono detto subito che questo premio va dato, senza esitazione, al telefonino. Sì, avete capito bene: a quell'oggetto, detto anche cellulare, cellularino, portatile, portatilino e in tanti altri modi, che ormai vediamo nelle mani di tutti, ma proprio tutti, compresi bambini e vecchietti. Questo oggetto che sta cambiando il nostro modo di

comunicare, e forse cambierà ancora più in profondità le nostre abitudini.

Dieci anni fa scrissi su questa rivista ("leO" 6 [1991]: 55-56) un articolo di irrisone sul telefonino, allora appena agli inizi. Ero in buona compagnia. Anche Umberto Eco aveva scritto (o avrebbe scritto, non ricordo bene) una pagina scherzosa su questo oggetto, in cui sosteneva che il telefonino si addiceva solo a persone che dovevano essere reperibili in ogni momento (dal cardiocirurgo all'idraulico), ma che agli altri non serviva e che quindi lui non lo avrebbe mai comprato.

Non so se Eco abbia poi tenuto fede al suo proponimento. Io non avevo preso impegni così solenni, anche se dal mio pezzo si capiva che una sorta di promessa di non comprarlo c'era. Confesso che ora ce l'ho, da qualche anno, anche se ne faccio un uso parchissimo, ma trovo che per certe funzioni sia una straordinaria scoperta, a

Il temibile dominatore delle nostre vite non è un dittatore virtuale, ma un oggetto domestico



parte i rischi per la salute di cui si legge spesso, e sui quali sarebbe bene avere qualche notizia precisa. Quindi devo fare pubblica ammenda, e cercare di spiegare perché mai io ritenga che il telefonino dominerà i nostri prossimi anni.

Intanto, il telefonino ha cambiato il nostro concetto di spazio privato. Se prima, con i telefoni a gettone che si trovavano per la strada, ci si raccoglieva per parlare, quasi che nello spazio attorno dovessimo scavarci una nicchia di riservatezza, ora coi telefonini tutti parlano di tutto in faccia a chiacchierata, anche ad alta voce, senza preoccuparsi di nulla. Altro che *privacy*, altro che riservatezza!

Va da sé che considero questa rottura dello spazio privato non un inconveniente ma una disgrazia vera e propria. Le culture senza spazi privati sono destinate alla confusione, come si vede bene da quella sorta di tremendo telefonino visuale che è stato *Il grande fratello*. Anche lì, nessuna distinzione tra pubblico e privato: tutto può essere detto, tutto può essere fatto, sotto gli occhi di tutti. Una delle barriere più profonde e importanti della cultura umana è stata abbattuta.

La cosa non si ferma qui. Il telefonino è nato come un canale per trasmettere suoni e voci, ma è diventato presto un canale per veicolare messaggi scritti. Tutti sappiamo ormai che cosa sono gli SMS, i "messaggi" che si spediscono e si ricevono col telefonino. Io li trovo straordinari sostituti dei telegrammi, per comunicare a che

ora si arriva col treno (perlopiù in ritardo), se un incontro è confermato e simili. Ma i ragazzi fanno di più. Ho letto qualche giorno fa che la crescita di questi messaggi in Italia è stata spettacolare: un anno fa ne venivano spediti circa cinque milioni al giorno (cifra enorme, anche se si pensa che costano più di 200 lire ognuno), oggi questo valore è passato a quindici milioni al giorno! Immaginando che due o tre SMS siano prodotti dalla stessa persona (posso calcolarlo da un campione sicuro: mia figlia, utente intensiva di questo servizio), ogni giorno almeno cinque milioni di italiani battono qualche SMS sul loro telefonino.

Quindi, flussi irrefrenabili di parole parlate e scritte si riversano ogni momento sugli italiani, totalmente incuranti del costo di queste comunicazioni, dei possibili effetti di un uso così esteso sulla salute, della maniacalità dell'operazione, del fastidio che possono generare presso gli altri. I benefici di questa colluvie sono gli idraulici e i chirurghi (che sono meglio reperibili e che quindi fanno più affari), le mamme e i figli ansiosi (che possono scaricare i loro messaggi faticosi sulle onde dell'etere), i mafiosi e i politici (che si organizzano meglio), gli amanti (che possono combinare anche all'ultimo minuto). Siccome il problema non è solo italiano, ma ovviamente planetario (o globale), non possiamo illuderci che si tratterà di un processo breve. E la scuola dovrà fare la sua parte.

Come facevamo prima? Mistero. In questo caso, come in

tanti altri, è l'organo che crea la funzione. Prima di avere l'organo, non pensavamo neanche di aver bisogno di una cosa determinata. Persino a scuola, il telefonino preme per trovare diritto di cittadinanza. In aula lo usano tutti: insegnanti, studenti, personale di servizio. La presenza di questo oggetto è indiscutibile e configura un diritto politico che sembra inalienabile. Anche le maestre elementari telefonano e ricevono telefonate dinanzi a scolaresche che digitano avidamente messaggi per organizzare compleanni.

Inoltre è cambiato il linguaggio scritto che i telefonini veicolano. Diversi colleghi già dissertano sul linguaggio degli SMS (*privacy* permettendo). Io rispetto la *privacy*, anche se mi preoccupa per l'eccesso, e noto che le scritture su SMS pongono una situazione davvero paradossale: sono la più straordinaria esplosione collettiva di bisogno di scrittura, anche se è prodotta da una delle popolazioni meno alfabetizzate d'Europa. Nessuno di noi immaginava che lo scarso alfabetismo si potesse conciliare con una simile esplosione del bisogno di scrivere. Il telefonino ha mostrato che si può essere insieme semi-alfabeti (come il venti per cento della popolazione italiana, stando alle analisi del CEDE) e scrittori intensivi.

Ma il 2001 ci riserva altre sorprese. I telefonini che rispondono allo standard UMTS permettono anche di ricevere messaggi video. Vedremo partite di calcio mentre guidiamo la macchina, ascolteremo canzoni pop e rap, e saremo tutti più felici...

Giochi letterari. Niente di più serio



1. Il laboratorio dell'Oulipo

In viaggio in auto da Parigi a Lione, un gruppo di amici scrittori, dopo essersi fermati a pranzo, lottando contro la naturale sonnolenza postprandiale e la noia dell'autostrada, presero a conversare dell'incomparabile Montserrat Caballé. Bastò il nome di quella sublime interprete per scatenare una febbre omofonica che diventò presto furore e afferrò il gruppo continuando a possederlo ben oltre il viaggio. Se questo furore trovò fine, fu solo perché si era ormai giunti alla centounesima metamorfosi del nome della cantante e perché una certa esasperazione cominciava a serpeggiare tra il pubblico che attendeva che quegli scrittori si decidessero a parlar loro di letteratura (ciò per cui erano stati invitati).

Ecco alcune delle metamorfosi prodotte da quella contagiosa febbre omofonica.

Il 20 gennaio 1793, l'infelice Luigi XVI disse a Maria Antonietta: "Ho paura della ghigliottina" e lei rispose: *Mon cher, t'as qu'à pas y aller!* (Mio caro, non hai che da non andarci!).

Mon Chirac a bâillé (Il mio Chirac ha sbadigliato) è l'espressione attribuita all'allora Presidente Giscard a proposito di una disattenzione del suo primo ministro.

Ed ancora. L'innamorata mormora al focoso amante: "Ti preferisco nudo, *mon chéri, qu'habillé*" (mio ciccino, anziché vestito!).

Di quel gruppo di amici facevano parte

Georges Perec, Harry Mathews e Paul Fournel: tre esponenti dell'OULIPO (l'*Ouvroir de Littérature Potentielle*), il sodalizio nato in Francia nel 1960. A fondarlo erano stati Raymond Queneau (l'autore di *Zazie nel metro* e degli *Esercizi di stile*) e François Le Lionnais: un letterato con la passione per le scienze esatte ed un matematico amante delle belle lettere.



2. La *contrainte*

Nel laboratorio dell'OULIPO vige la *contrainte*, una regola rigida, scelta e definita di volta in volta dall'autore dell'opera, ma che una volta assunta diventa obbligatoria, senza che ciò debba costituire un impedimento alla sua libertà: l'ispirazione di un'opera letteraria si adatta comunque ad una serie di procedure e costrizioni (grammaticali, lessicali, di struttura). L'obiettivo dell'*Ouvroir* fu quello di modificare o ampliare di numero tali limitazioni ormai codificate e consolidate, dimostrando anche come tali costrizioni fossero propizie, generose. Strutture come l'acrostico, il lipogramma, il palindromo, l'olorima, ritenute sterili esercitazioni e meritevoli soltanto di una smorfia divertita, vengono così difese e sostenute (per questi termini vedi il *Piccolo lessico* in fondo all'articolo).

Quando Raymond Queneau cercava di spiegare cosa fosse l'OULIPO, precisava che alcuni suoi

lavori potevano pur sembrare semplici scherzi o *jeux d'esprit*, ma ricordava che anche la topologia o la teoria dei numeri vennero fuori, almeno in parte, da quella che una volta si chiamava la "matematica divertente". "Si può ritenere - dice Queneau - che i Carolingi, il giorno in cui hanno incominciato a contare sulle dita per fare versi, abbiano compiuto un lavoro oulipiano".

I *Cent mille milliards de poèmes* di Queneau costituiscono il passaggio dalla matematica alla sua "letteralizzazione": vengono scritti dieci sonetti con le stesse rime e con una struttura grammaticale tale che ogni verso di ciascun sonetto è intercambiabile con gli altri situati nella stessa posizione. Per ciascun verso si avranno così dieci possibili scelte indipendenti; poiché i versi sono 14, in totale risultano 10^{14} sonetti, cioè centomila miliardi di poesie.

Un'altra opera di Queneau, *Exercices de style*, nasce dall'idea di realizzare in campo letterario quella libertà di variazioni su tema possibile nella musica e così un semplice e insignificante episodio di vita quotidiana viene ripetuto 99 volte in 99 stili differenti: c'è la maniera lipogrammatica, la versione filosofica, la trasposizione giudiziaria, la traduzione onomatopeica, l'esposizione in versi, lo stile ampolloso, il modo retrogrado, la forma telegrafica, quella anagrammatica, ed altre... novanta ancora.

Gli oulipiani partono dall'idea che la scrittura necessiti di impalcature rigorose, anche se non sempre visibili né decifrabili.

L'esempio de *La Disparition* di Georges Perec è illuminante: l'oggetto sparito è la lettera e, mai usata nel corso del romanzo. La regola nascosta, ma pure sotto gli occhi di tutti, sfuggì ai critici, che lessero *La Disparition* come un romanzo "normale".

È naturale che uno degli artifici ricorrenti nei testi oulipiani derivi dalle sorprendenti omofonie della lingua francese (e le composizioni olorimiche di alcuni poeti francesi, come quelle di Louise de Vilmorin, possono essere considerate un'interessante anticipazione delle mode oulipiane). È straordinario, ad esempio, l'effetto prodotto da un delirante testo degli oulipiani Paul Fournel e Jacques Roubaud: *L'Hôtel de Sens*, una storia fantastica, nella quale una successione di quattordici lettere dà luogo ad una serie di diverse letture.

Nel metodo dell'OULIPO in primo luogo conta la qualità delle regole, la loro ingegnosità ed eleganza; se ad esse corrisponderà subito la qualità

dei risultati ottenuti, tanto meglio; in ogni caso l'opera sarà una prova delle potenzialità raggiungibili attraverso le strettoie di quelle regole.

Nel gruppo dell'OULIPO si continua ancora oggi ad esplorare sistematicamente la potenzialità della lingua con il continuo obiettivo di produrre nuovi procedimenti, nuove forme e strutture letterarie suscettibili di generare poesie, romanzi, testi rispondenti a prefissate *contraintes*, prescindendo quindi, almeno in parte, dal tradizionale concetto di ispirazione.

Nessun oulipiano pretende di sostenere che le proprie esercitazioni costituiscano vere e compiute opere letterarie: si tratta, in ogni caso, di esercizi che, in prospettiva, possono produrre nuove ed originali strutture compositive. In esse, comunque, al di là di un tentativo di riabilitazione dell'artificio letterario, vi si può anche leggere il tentativo - spesso volte riuscito - di liberazione da forme e schemi abituali.

Potrà anche capitare di prendere le invenzioni dell'OULIPO come scherzi; potranno risultare divertenti ed entusiasmare ma, se ci si fermasse a tanto, se ne perderebbe la vera portata, poiché non si tratta affatto di uno scherzo poco serio, ma di un gioco molto serio.



3. I frutti dell'OULIPO

È certamente merito dell'OULIPO se Jacques Roubaud ha potuto concepire l'originale struttura de *La bella Ortensia*, che sconvolge i tradizionali canoni della narrazione coinvolgendo lo stesso lettore: l'autore, i personaggi, il narratore, il lettore sono tutti insieme presenti, contemporanei protagonisti del romanzo.

È senz'altro derivabile dalle attività oulipistiche la concezione della struttura di alcuni libri di Italo Calvino (anch'egli entrato a far parte dell'OULIPO). Oulipiano è l'espedito "cornice" utilizzato per legare i vari brani di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, dieci inizi di romanzi, che sviluppano un nucleo comune nei modi più diversi (Calvino, ispiratosi ai quadrati semiotici di Greimas, in *Comment j'ai écrit un de mes livres* ebbe a spiegare tutto il procedimento seguito). È oulipiano il principio della campionatura della potenziale molteplicità del narrabile, che sta alla base de *Il castello dei destini incrociati*.

È oulipiana la struttura del grande romanzo di Georges Perec *La Vie mode d'emploi*. Il romanzo è come una scatola contenente una moltitudine di romanzi; Perec immagina un palazzo parigino al quale sia stata tolta la facciata, di modo che tutti gli ambienti siano contemporaneamente visibili. La struttura è schematizzata da una sorta di scacchiera 10x10, dalle cantine alle mansarde, e Perec, ispirandosi alla progressione del cavallo nel gioco degli scacchi, tocca le varie caselle e crea tanti romanzi in uno. Nelle sue *Lezioni americane*, in quella sulla "molteplicità", Calvino giudicò *La vita istruzioni per l'uso* "l'ultimo vero avvenimento nella storia del romanzo".

È fortemente oulipiana l'origine de *La Disparition*. La regola lipogrammatica si trasforma nella storia stessa narrata. La vocale non esiste più, è scomparsa, ma la sua assenza riempie le pagine di una sorta di continua, crescente e silenziosa presenza: essa genera il racconto, fa vivere o per lo meno fa muovere e morire i suoi protagonisti. Perec rappresenta una storia che lascia riconoscere quella propria e quella di altri (Perec era ebreo e i suoi genitori non scamparono ai campi di sterminio) rielaborando completamente gli elementi derivati da quel progetto irragionevole di distruzione di un intero popolo: la storia del genocidio viene presa al rovescio e, alla follia antisemitica, Perec risponde con l'eliminazione, incruenta, di una lettera dell'alfabeto; all'insensata e assurda violenza nazista egli oppone deliranti stragi linguistiche. *La Disparition*, d'altra parte, rappresenta anche la testimonianza diretta di un salvataggio, quello della lingua. La libertà del linguaggio si trova sempre contrapposta alla sua tirannide: evitare di usare una vocale costringe ad utilizzare una serie di artifici retorici e formali. Il romanzo diventa così la prova eclatante e convincentissima che l'assunzione di regole, anche le più dissennate, non è di alcuna limitazione all'attività letteraria.

È oulipiano l'impianto di *Sigarette* dell'americano Harry Mathews, che introduce un meccanismo nuovo di romanzo, una sorta di "narrativa combinatoria": lo sviluppo della trama è ottenuto attraverso la presentazione dei vari protagonisti, a due a due, secondo diverse combinazioni.

Dopo la sua "proposta" di scientificizzare la storia (*Une histoire modèle*, 1966), Raymond Queneau tenta d'introdurre un po' d'ordine e un po' di logica in un mondo che ne è privo. *L'uscita dalla storia* è l'unica soluzione possibile e rappre-

senta il nucleo de *I fiori blu* in cui Queneau si prende gioco della storia negandone il divenire per ridurla alla semplice quotidianità: il più oulipiano dei romanzi di Raymond Queneau, *I fiori blu*, è il più bello di tutti i suoi romanzi.

4.

L'eco in Italia

Soltanto dopo una decina d'anni l'attività originale e specifica dell'OULIPO raggiunse il grande pubblico e i due volumi editi da Gallimard, *Oulipo - La littérature potentielle, Créations Récréations Récréations* (1973) e *L'Atlas de littérature potentielle* (1981), presentarono gli aspetti più salienti della produzione oulipiana.

L'attività raggiunse poi alcuni intellettuali e scrittori italiani, come Calvino, Eco, Almansi, e se ne notarono le influenze in alcune riviste letterarie come "il Caffè" di Giambattista Vicari, fino a che, nel 1985, a cura di Ruggero Campagnoli e di Yves Hersant, uscì a Bologna, presso l'editrice "Clueb", *Oulipo - La letteratura potenziale (Creazioni Ri-creazioni Riecreazioni)*, versione dell'opera francese pubblicata da Gallimard.

La prima "traduzione" necessaria fu quella dell'espressione *Ouvroir de Littérature Potentielle* e i due traduttori fecero corrispondere ad *ouvroir* il termine industriale - molto belle époque - di *opificio* e di lì, quindi, la sigla OPLEPO fatta già propria da Calvino nel commemorare su *la Repubblica* la morte di Georges Perec.

Nel 1990, a trent'anni dalla fondazione dell'OULIPO, nasce a Capri l'OPLEPO (*OPificio di Letteratura POTenziale*), con gli stessi intenti dell'omologo e più anziano gruppo francese; lo fondano Domenico D'Oria, Ruggero Campagnoli e Raffaele Aragona e successivamente vi aderiscono scrittori come Ermanno Cavazzoni, Edoardo Sanguineti ed il catalano Màrius Serra, francesisti e letterati come Brunella Eruli, Piero Falchetta e Maria Sebregondi, studiosi e ricercatori come Paolo Albani, Luca Chiti, Sal Kierkia, Giuseppe Varaldo e Giorgio Weiss, artisti come Alessandra Berardi, Totò Radicchio e Aldo Spinelli, matematici ed informatici come Elena Addòmine, Marco Maiocchi e Piergiorgio Odifreddi.

L'OPLEPO (come l'OULIPO) lavora sulle regole, ne evidenzia la presenza e mostra come esse abbiano sempre prodotto la letteratura. L'OPLEPO (come l'OULIPO) produce strutture, ovvero fasci di costrizioni che generano testi, sia in modo diretto sia trasformando testi già esistenti.

Operazioni come queste, osservava Guido Almansi, possono avere notevole importanza, sono di incoraggiamento per un vasto sperimentalismo e fortemente opportune, specialmente in Italia, dal momento che la nostra letteratura e la nostra cultura sono generalmente ossessionate da due "eterni", quello che si riferisce al tempo, alla memoria, allo spazio, all'abisso e quell'altro connesso al solito triangolo: quando non si sconfinava nei grandi problemi metafisici e psicologici, ci si occupava di piccole vicende borghesi. Il continuo rimuginio su questi "eterni" è molto noioso: ben venga perciò un grande sperimentalismo il quale, se non porta necessariamente ad una grande opera, conduce ad una molteplice e multiforme fioritura di opere minori.

In questa direzione, non senza una buona dose di ironia, si muovono gli oplepiani e le proprie "opere", per lo più sotto forma di *plaquettes*, sono stampate in cento esemplari numerati e fuori commercio.

5. L'OPLEPO tra i banchi

L'OPLEPO ha in qualche caso ripreso le *contraintes* oulipiane, ma altre volte ne ha sviluppate di nuove e le sue *Creazioni Ri-creazioni Ricreazioni* comprendono ormai vari tipi di strutture e tra queste molte si prestano facilmente ad una utilizzazione tra i banchi di scuola: i *mitografemi*, la *poesia toponomastica*, il *piccolo omonimario illustrato*, gli *isovocalismi*, le *traduzioni omografiche*, il *rimbalzo statistico*, la *scrittura antonimica*. Queste strutture possono facilmente condurre ad interessanti esperienze didattiche, non solo con riferimento all'invenzione di nuovi esempi e nuovi testi, ma con riguardo alla manipolazione di opere esistenti; un'attività, quest'ultima, che coinvolge la forma o il senso di un testo prefissato attraverso determinate regole le quali, in ogni caso, ne modificano l'una o l'altra.

Il lavoro scolastico che ne deriva è fortemente produttivo: lo studente gioca riscrivendo testi, con una libertà di variazioni che comunque comporta il rispetto di regole ed implica l'inevitabile recupero di termini e locuzioni, nonché il naturale accrescimento del proprio lessico.

Riferimenti bibliografici

- Almansi, G. (1984), *Amica ironia*, Garzanti, Milano.
- Calvino, I. (1973), *Il castello dei destini incrociati*, Einaudi, Torino.
- Calvino, I. (1977), *Piccolo sillabario illustrato*, ne "il Caffè", 1 e (1987) ne *La Bibliothèque Oulipienne*, vol. I, Éditions Ramsay, Paris.
- Calvino, I. (1979), *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino.
- Calvino, I. (1987), *Comment j'ai écrit un de mes livres*, ne *La Bibliothèque Oulipienne*, vol. II, Éditions Ramsay Paris (trad. it. di R. Campagnoli, 1995, *Come ho scritto uno dei miei libri*, in *Oulipiana*, Guida Editori, Napoli).
- Campagnoli, R.-Hersant, Y. (1985), *OULIPO - La letteratura potenziale (Creazioni Ri-creazioni Ricreazioni)*, Clueb, Bologna.
- Mathews, H. (1987), *Cigarettes*, Weidenfeld and Nicolson, London-New York (trad. it. di F. Galuzzi e A. Nadotti, 1990, *Sigarette*, Bollati Boringhieri, Torino).
- Perec, G. (1969), *La Disparition*, Denoël Paris (trad. it. di P. Falchetta, 1995, *La scomparsa*, Guida Editori, Napoli).
- Perec, G. (1978), *La Vie mode d'emploi*, Hachette, Paris (trad. it. di D. Salvatico Estense, 1984, *La vita istruzioni per l'uso*, Rizzoli, Milano).
- Queneau, R. (1966), *Une Histoire modèle*, Gallimard, Paris (trad. it. di M. Romano, 1988, *Una storia modello*, Einaudi, Torino).
- Queneau, R. (1961), *Cent mille milliards de poèmes*, Gallimard, Paris.
- Queneau, R. (1965), *Les fleurs bleues*, Gallimard, Paris (trad. it. di I. Calvino, 1967, *I fiori blu*, Einaudi, Torino).
- Queneau, R. (1976), *Exercices de style*, Gallimard, Paris (trad. it. di U. Eco, 1983, *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino).
- Roubaud, J. (1989), *La belle Hortense*, Éditions Ramsay, Paris (trad. it. di E. Vicari, 1989, *La bella Ortensia*, Feltrinelli, Milano).
- Varaldo, G. (1993), *All'alba Shahrazad andrà ammazzata*, Garzanti, Milano.

Piccolo lessico

Acrostico. Nella sua forma più semplice consiste in una serie di versi le cui lettere iniziali, lette di séguito, danno luogo ad un vocabolo, un nome, una frase.

Isovocalismi. Un intero testo viene scritto (o "tradotto") utilizzando una sola delle cinque vocali.

Lipogramma. È un testo che fa completamente a meno di una o più lettere dell'alfabeto; sono anche frequenti esempi che ne utilizzano solo alcune: quelle, ad esempio, che concorrono a formare il nome di una o due persone.

Mitografemi. Una sequenza ininterrotta di nomi di personaggi mitologici - in virtù di opportune cesure,

di un'appropriata punteggiatura, di eventuali apostrofi o accenti - si trasforma in un testo poetico.

Olorima. Due testi diversi realizzano una "rima totale" poiché foneticamente coincidenti.

Palindromo. Un vocabolo (*ossesso*) o una frase (*ai lati d'Italia*) possono leggersi egualmente da sinistra a destra o viceversa.

Piccolo omonimario illustrato. Una serie di vocaboli omonimi, almeno tre, viene disposta in ordine significativo, in modo da costituire la sintesi di una breve narrazione, che dalla serie stessa è generata.

Poesia toponomastica. È una struttura analoga a

Piccola antologia

IL PICCOLO SILLABARIO ILLUSTRATO

Sulla scia del *Petit abécédaire illustré* di Georges Perec, una raccolta di sedici piccole storie, ciascuna con una particolare chiave finale, foneticamente equivalente alla successione di una consonante via via accoppiata con le cinque vocali, Italo Calvino tentò e portò a termine l'esperienza in italiano.

Una delle storielle si riferisce alla sequenza BA-BE-BI-BO-BU. Tutte le ragazze impazziscono per Bob, ma egli sembra insensibile alle loro lusinghe. Bob parte per una crociera in India, Ulrica decide d'imbarcarsi sullo stesso piroscafo, sicura che il viaggio le sarà propizio. All'amica Ludmilla, che si mostra scettica, Ulrica dice: "Vedrai, appena riuscirò a sedurlo, ti scriverò. Scommetto che sarà prima d'uscire dal Mar Rosso". Infatti, da Bal-el-Mandeb, Ludmilla riceve una laconica cartolina: "Bab. Ebbi Bob. U."

MITOGRAFEMI

Canto tenero di Giuseppe Varaldo, un componimento a contenuto erotico-amoroso e dedicato alla donna amata, è costituito da 14 strofe, ciascuna di 4 endecasillabi a rima alterna: in particolare i versi dispari terminano tutti, a strofe alternate, in *-io* o in *-ia*.

Queste che seguono sono le due quartine di chiusura generate dalla sequenza: Lamo, Recarano, Nereo, Nerio, Enone, Pan, Eagro, Neda, Penati, Reco, Raro, Ero, Spercheio, Miscelo Lico Nesso, Core, Elena, Egialeo, Nino, Pene, Parche, Dia, Edona, Foco, Egio, Iadi, Perse, Sol, Dioscuri, Nereidi, Priamo, Grazie, Ate, Aletto, Giunone.

*L'amore, cara, non è reo, né rio,
e non è pane agro, né dà pena:
ti reco raro eros, perché io
miscelo li con esso core e lena.*

*E già leonino pene par che dia,
e dona foco e gioia di per sé;
sol di oscuri, nere idi pria:
mo', grazie a te, a letto giù non è.*

TRADUZIONI OMOGRAFICHE

L'esempio che segue è di Elena Addomine, ideatrice anche della struttura.

*Lo vedi,
paga in amore,
tremo rapita.
Ma fine porterò fatale...*

*Love dip,
again a more tremor:
a pit a ...
'm a fine porter of a tale...*

PICCOLO OMONIMARIO ILLUSTRATO

"*Bardo bardo bardo*" è uno dei testi proposti da Raffaele Aragona ne *La viola del bardo* insieme con l'apposita nota esplicativa:

*Lavoro al Teatro Comunale: faccio il costumista.
Questa sera si inaugura la stagione lirica con un'opera di un musicista tedesco.*

A me hanno affidato il primo attore, il baritono, che interpreta il personaggio principale del melodramma: un poeta nordico, che canta gli antichi splendori del suo popolo, ma che, per la sua balordaggine, è continuo oggetto di derisione da parte dei cortigiani del palazzo.

Sto vestendo il protagonista con gli abiti vistosi della cerimonia dell'incoronazione del re, quella che apre il primo atto:

- bardo bardo bardo -

bàrdo 1) v.vb. da *bardàre*.
bàrdo 2) s.m.: poeta, vate dei popoli celtici; cantore, poeta patriottico.
bàrdo 3) agg.: sciocco, balordo.

polipiano

quella dei "mitografemi": qui la sequenza è costituita da nomi geografici.

Rimbalzo statistico. Ciascuna lettera dell'alfabeto ha una propria frequenza di utilizzazione. Il "rimbalzo" obbliga a scrivere un testo, nel quale una prefissata lettera viene esclusivamente usata nel rispetto della sua frequenza ed è posizionata con ritmo costante.

Scrittura antonimica. Ogni vocabolo di un testo viene sostituito dal suo opposto, senza che sia mutato l'originario impianto sintattico. Un esempio suggestivo di *poesia antonimica*. A proposito del *T'odio empia vacca* di Sebastiano Vassalli, Guido Almansi parlò di

"un attacco memorabile, che non solo denuncia il linguaggio dei sentimenti nel tenero idillio campestre con un rovesciamento grottesco, ma in certo senso sistema per le feste la poesia, la rende inservibile per almeno un secolo: non si potrà più citare *T'amo pio bove* senza ricordare il superiore *T'odio empia vacca*" (*Amica ironia*, 1984).

Traduzioni omografiche. Una medesima sequenza di lettere viene sottoposta a due diverse segmentazioni. Ne derivano, pur con aggiustamenti di punteggiatura, due testi differenti, in due lingue differenti, con significati differenti.

polipiana

SONETTI ISOVOCALICI

Giuseppe Varaldo ha composto 40 sonetti (*All'alba Shahrazad andrà ammazzata*, 1993), 40 "riassunti" di altrettanti capolavori letterari: per ciascuno di essi è utilizzata sempre la stessa vocale.

Il sonetto relativo all'*Inferno* di Dante inizia con

*Nel mentre ch'è trentenne, l'Eccellente
(nelle Lettere regge, è legge, splende)
ben nel ventre terrestre se ne scende:
ente perenne, sede del Fetente.*

e si conclude così:

*Emerger preme nelle brezze verne,
tender testé ver belle estreme mete,
nell'ètere veder le stelle esterne...*

RIMBALZI STATISTICI

Aldo Spinelli, ideatore della struttura, ha scelto la lettera *e*: la *e*, in italiano, ha una frequenza pari all'11,1%; mediamente, dunque, essa appare in un testo ogni nove lettere.

Ecco l'*incipit* di questo "rimbalzo" (anche il titolo, *Le ripartite*, rispetta la regola) che si sviluppa in circa 260 righe di testo:

Eh già. Potrei iniziare così, in questo modo lento o anche un poco spento: una anemica maniera di concentrarmi per produrre qualcosa. E abbozzare, dopo, un preciso intreccio in questa facile quanto preoccupante forma di regola, una restrizione strana, che io mi vanterò di usare...

POESIA TOPONOMASTICA

Amandola (l'autore è Giuseppe Varaldo) già nel titolo, privo di qualsiasi cesura, cela il nome di una cittadina delle Marche; Essen, Dora Riparia, Mede, Tasmania, Sète, Desio, Malia, Bra, Mosa, Lamia, Alma, Pardo, Cile, Serio, Saar, Ida, Pur, Mali, Everest, Era... sono i nomi che generano la prima quartina del sonetto:

*Essendo rari -pari a me d'età-
smania, sete, desio, malia bramosa,
la mia alma par docile, seriosa,
arida pur...: ma lieve resterà,*

AIUOLE PER QUENEAU

*Aiuole obliate gialle d'erba, sa
un cupo brusio smuovervi, allusione
ad altre estati, cetonia blu-violetta,
enunciando noumeni oscuri: tutto fu,*

*sarà ed è in circolo: dunque è sempre
presente nelle eterne senescenze
e effervescenze d'ere, nel serpente
d'etere, seme, cenere, erbe secche.*

È un gioco di Calvino, così spiegato da Calvino:

"Sono partito dalla parola italiana più corta, che contenga tutte le vocali: *aiuole*. In ogni verso della prima quartina le vocali compaiono e spariscono una a una nell'ordine.

Primo verso: nella prima parola, tutte le vocali; nella seconda, *a, e, i, o*; e così via fino all'ultima parola, che ha solo la *a*;

Secondo verso: la prima parola ha solo la *u*; la seconda ha *u* ed *o*; e così via fino a ricostituire la serie completa;

Terzo verso: stesso schema del primo, all'incontrario.

La seconda quartina si apre con la successione *a a, e e, i i, o o, u u*. Il resto della poesia utilizza solo la vocale *e*".

La parola come oggetto anomalo, *anche*



1.

La parola: un oggetto da manipolare

Dal gennaio al marzo del 2000 ho tenuto presso l'Università del Progetto di Reggio Emilia - un "ambiente progettuale" che svolge le proprie attività nel design e nella comunicazione un corso di sensibilità alle parole - intitolato, parafrasando una celebre opera di Marcel Duchamp: "La parola come oggetto anomalo, anche".

Il corso prevedeva al mattino lo svolgimento di lezioni, con ausilio di strumenti audiovisivi, schede riassuntive riguardanti concetti, esempi di testi creativi, note su autori, bibliografie orientate, insieme alla riproduzione di immagini da libri d'artista, da cataloghi di mostre e simili, proiettate su grande schermo, e poi ancora con letture, improvvisazioni e performance dal vivo, e al pomeriggio una fase applicativa di esercitazioni a tema.

Dopo alcuni cenni introduttivi sulle diverse modalità d'approccio alla parola *Parola*, ovvero sulle funzioni del linguaggio, sulle caratteristiche fonetiche e grafiche e sulle articolazioni dei segni linguistici, il corso si è preoccupato di analizzare alcuni aspetti insoliti e bizzarri dell'oggetto-parola, investigando su:

- la parola *inesistente* (ad es.: neologismi, lingue fantastiche, glossolalie dei pazzi);

- la parola *musicale* (ad es.: fonosimbolismo, poesia sonora, linguaggi onomatopeici);
- la parola *figurata* (ad es.: tecnopegno, parole in libertà, calligrammi, poesia visiva);
- la parola *divertita* (ad es.: giochi poetici, letteratura potenziale, ludolinguistica);
- la parola *comica* (ad es.: lapsus, nonsense, spropositi letterari, parodie scientifiche).

Nell'introduzione generale al corso mi sono soffermato sul concetto di *parola* come oggetto, utensile, congegno, strumento materiale da modificare, plasmare, manipolare, e su quello di *anomalia*, intesa come deviazione o difformità da una regola, da una struttura o da un comportamento considerati normali. Tutto ciò per sorprendere il linguaggio nei suoi aspetti insoliti, singolari, in qualche modo anomali.

Come il designer deve conoscere le *potenzialità* del materiale (ferro, legno, plastica, ecc.) dell'oggetto che intende progettare, così per *giocare* con le parole bisogna conoscere le potenze bifide, deflagranti del linguaggio, procedendo per via sperimentale attraverso le sue curiosità, eccezioni e stravaganze.

L'approccio al linguaggio ha preso in esame principalmente:

- le sue caratteristiche *visive* dove quello che prevale è l'elemento ottico, pittorico della scrittura, la sua geometria, la sua spazialità, dove cioè le parole sono assunte come puri oggetti estetici, autonomi dal loro significato;
- le sue caratteristiche *sonore* dove l'attenzione

è posta sul dato fisico-acustico della parola, sulla sua musicalità, sulla sua sostanza fonica, anche qui sganciata, autonomizzata dal livello semantico codificato;

- le sue caratteristiche di *veicolo della fantasia*, dell'immaginazione: il linguaggio non solo come strumento di comunicazione, ma come una meravigliosa macchina capace di comporre con venticinque o trenta suoni un'infinita varietà di parole (anche inesistenti, nonsensiche), un congegno sempre in divenire, che si trasforma e non è mai compiuto, con un'illimitata potenzialità espressiva;
- le sue caratteristiche di *spiazzamento* nei confronti della logica, dell'ordine conosciuto delle cose attraverso i meccanismi del gioco e della comicità.

Una fase di rodaggio per prendere familiarità con alcune nozioni elementari di semiotica, in particolare con i concetti di *comunicazione*, *segno* e *struttura*, è servita ad offrire un'idea generale, da un lato, del funzionamento dei segni e della loro influenza sociale e, dall'altro, del modo in cui sono costituiti i testi (opere letterarie, immagini, produzioni audiovisive, oggetti artistici, manufatti) (Eco 1973; Volli 2000).

Nel primo laboratorio del corso abbiamo composto degli "esercizi di stile" *alla maniera di* Raymond Queneau ovvero, partendo da un testo "banale", lo abbiamo riscritto usando stili diversi (telegrafico, metaforico, onomatopeico, gergale, ecc.) (Queneau 1983).

2.

La parola inesistente

Dopo una sintetica esposizione sul rapporto comunicazione e retorica, in cui si è parlato delle figure retoriche (di morfologia, di sintassi, di significato, di pensiero) e del legame che intercorre fra immagini (in specie quelle pubblicitarie) e retorica (Napoli 1995), il corso si è inoltrato nel mondo magico della *parola inesistente*, procedendo fra neologismi, capaci di condensare in un segno unico tutto un sistema descrittivo, e lingue immaginarie coneggiate in letteratura (fantastica, fantascientifica, ludica e sperimentale) e in altri settori della ricerca artistica: si pensi ad

esempio allo *scat*, tecnica vocale del jazz consistente nell'imitazione di uno strumento da parte della voce, con sillabe o parole senza senso (Albani e Buonarroti 1994). In questa sezione del corso abbiamo parlato di false etimologie (Sebregondi 1988), del *grammelot* di Dario Fo, un'emissione di suoni che riproduce, in modo burlesco, la struttura sonora di una determinata lingua senza però pronunciare parole reali (Pozzo 1998) e delle *fànfole* di Fosco Maraini, divertenti "poesie metasemantiche" composte per lo più di parole inventate ("Ci sono giorni smègi e lombidiosi/col cielo dagro e un fònzero gongruto/ci son meriggi gnàlidi e budriosi/che plògidan sul mondo infrangelluto...") (Maraini 1994). E poi ancora delle parole-valigia, ottenute saldando la testa di una prima parola con la coda di una seconda (*smoke + fog = smog*) e di altre forme di ibridi linguistici, citando, fra le altre cose, i neologismi di Luigi Malerba ("Scemiologia: scienza generale degli scemi, da non confondere con la semiologia, scienza generale dei segni") (Malerba 1977) e i finneghismi (termine ripreso dal titolo del libro di James Joyce *Finnegans Wake*, 1939) di Umberto Eco, cioè parole-macedonia accompagnate da una definizione plausibile, sul tipo di *colfinger*: agente segreto sotto le mentite spoglie di collaboratrice domestica; *arfabeto*: sistema di scrittura per cani; *carneaficina*: massacro di filosofi greci ignoti ai più (Eco 1995).

Abbiamo visitato alcune biblioteche immaginarie, prima fra tutte quella dell'abbazia di San Vittore descritta da François Rabelais nel *Gargantua e Pantagruel* (contenente libri quali *Il Pissipissi dei Padri Celestini* o *Il Coglionamento dei promotori*), e letto e discusso una serie di recensioni a libri inesistenti, come quella di Eco sul testo intitolato *Aspetti iniziatici della supposta* (Eco 2000: 290-291). Abbiamo infine preso contatto con il meraviglioso scientifico, cioè con le scienze anomale e immaginarie, elaborate da "pazzi letterari", da studiosi eterodossi o partorite dalla fantasia di alcuni scrittori, visitando curiose Istituzioni come il Collegio di Patafisica, la Facoltà di Scienze inutili di Barcellona, la Società degli Onironauti che studia la materializzazione dei sogni e la Facoltà di Irrilevanza Comparata dove s'insegnano discipline come *Fonetica del film muto* e *Urbanistica tzigana* (Albani e della Bella 1999).

Su questa tematica abbiamo approntato il nostro laboratorio, inventando "finneghismi",

“parole-valigia”, “fänfole”, abbozzando la descrizione di libri fantasma e poi ancora creando scienze, discipline e teorie strampalate, Accademie e Università anomale e improbabili.

3.

La parola musicale

Introducendo la parte del corso sulla parola *musicale* si sono fatti alcuni cenni sulla distinzione fra fonemi, fonemi e allofoni, sul ruolo dei tratti sopra-segmentali (tonalità della voce, interruzioni, sospiri, sbadigli, pianto, ecc.) e del sistema intonativo (“non è quello che dici, ma il modo in cui lo dici”) e sull’incandescente eloquenza delle onomatopее (primarie, secondarie o inventate) (Crystal 1993: 160-175). Quindi abbiamo affrontato la problematica della musicalità delle parole, concentrandoci sul ritmo in poesia, ovvero su quella trama di attese, appagamenti, disappunti e sorprese che il succedersi delle sillabe comporta. Abbiamo analizzato rime e rimari stravaganti insieme ad alcuni esempi di armonie imitative escogitate dai poeti, dal verso di Francesco della Rovere, poeta cinquecentesco, che dice “Farò durundandà; tu fa’ dindino” fino al linguaggio dei passeri che Giovanni Pascoli nei *Canti di Castelvecchio* esprime con un ripetuto *telterelltelltelltell* e oltre (Scarlati 1988: 210-232).

Dopo una breve digressione sul fonosimbolismo, cioè sull’idea che il significante possa avere una significazione autonoma affidata al puro gioco dei suoni, siamo infine approdati all’esperienza della cosiddetta “poesia sonora”, una poesia che privilegia la parola come dato fisico-acustico, come puro suono, rumore, musica, con un volo che ci ha portati dalla declamazione futurista fino alla ricerca contemporanea di nuove sonorità, sostenuti dall’ascolto di audio-esemplificazioni (Lora Totino 1989). Abbiamo così sentito brani della lingua trasmentale (la *zaum*’) dei futuristi russi, una lingua priva di regole grammaticali, di prescrizioni sintattiche, di convenzioni semantiche e di norme stilistiche, creata per esprimere le emozioni e le sensazioni primordiali che vanno perdute nei significati della lingua comune, frammenti di poesie fonetiche nate durante l’esperienza del movimento Dada e vari funambolismi vocali delle più recenti sperimen-

tazioni della neo-avanguardia. In questo modo abbiamo esplorato le straordinarie potenzialità espressive legate all’uso della voce, sempre più valorizzate dall’impiego di tecnologie elettroniche (D’Ambrosio 1979).

Il laboratorio sugli aspetti musicali della parola prevedeva la stesura di una poesia fonetica usando esclusivamente onomatopее *alla maniera dei dadaisti*, mescolando parole di un ipotetico linguaggio primitivo con altre di sapore infantile.

4.

La parola figurata

Per introdurci alla plasticità della parola *figurata* siamo partiti dai concetti di grafo, grafema e allo-grafo, esaminando poi un vasto campionario di “alfabeti animati” e variegate espressioni di poesia visuale, come il tecnopègnio (dal greco *téchnè*, arte, e *páignon*, gioco) e i calligrammi di Guillaume Apollinaire, dove la diversa lunghezza e la disposizione dei versi disegnano il profilo di un elemento materiale (nave, piramide, anfora, pioggia, fumo, ecc.) (Apollinaire 1986; Massin 1995; Pozzi 1981). Le tavole parolibere dei futuristi e in particolare le pubblicità di Fortunato Depero hanno offerto ulteriori spunti di riflessione sul rapporto parola-immagine. Un approfondimento è stato dedicato ai termini “simultaneismo percettivo”, “multimedialità”, “arte totale, sine-stetica, plurisensoriale”, in vario modo esprimenti il coinvolgimento simultaneo di tutti i sensi che oggi sempre più caratterizza la fruizione dell’opera d’arte contemporanea (Pignotti 1990).

Le esercitazioni di un primo laboratorio sulla parola *figurata* erano così strutturate: disegnare delle parole con una forma grafica che ne metta in evidenza il significato; far *parlare* un oggetto (un uovo, una sedia, una lampadina, ecc.) dando alle sue parole un aspetto grafico che permetta all’oggetto stesso, sebbene mai nominato, di essere riconoscibile solo dai lineamenti della scrittura; inventare un calligramma *alla maniera di Apollinaire*.

Sempre pensando alla parola dipinta (in primo luogo alle vocali colorate di Arthur Rimbaud) e agli innumerevoli artifici per l’occhio abbiamo ricostruito in estrema sintesi un piccolo catalogo di tecniche visive: *collage*, *décollage*,

assemblage, combine-painting, frottage e rollage (Grassi e Pepe 1994). Uno sguardo abbiamo rivolto alla scrittura verbo-visuale e più in dettaglio alla Poesia visiva, una sorta di pittura da leggere o di poesia da guardare, movimento artistico nato negli anni Sessanta con intenti bellicosi di “guerri-glia semiologica”, inscenata per capovolgere il significato dell’informazione diffusa dai media attraverso l’ironica utilizzazione di immagini e slogan di vasta circolazione, per lo più ripresi dalla pubblicità, dalla stampa e dalla cartellonistica (Pignotti e Stefanelli 1980; Spatola 1978).

Un testo può vibrare anche in virtù delle suggestioni di un ritmo visivo, come accade nei *pitto-grammi* di Raymond Queneau, storie raccontate per immagini, usando grafie inconsuete (Queneau 1981: 167-175). Ancora un passo in avanti e la nostra analisi del linguaggio visuale è approdata in prossimità dei logotipi e dei marchi commerciali, segni disincantati di un moderno connubio tra parola e immagine.

Gli esercizi di un secondo laboratorio sulla parola *figurata* erano: delimitare lo spazio del foglio con una figura geometrica (quadrato, rettangolo, cerchio, losanga, ecc.) di varia dimensione, quindi inserire una o due parole al massimo usando alcuni artifici grafici (ingrandimenti, riduzioni, spezzature, sovrapposizioni, ecc.); costruire un’immagine con una o più lettere o segni d’interpunzione (punto, virgola, ecc.); fare un collage combinando parole e immagini con ritagli di riviste.

5.

La parola divertita

Per affrontare con serietà la parola *divertita* abbiamo inizialmente scomodato le elaborazioni teoriche sul gioco di Johan Huizinga e Roger Caillois, ormai dei classici della giocologia (Caillois 1989; Huizinga 1982). Come in un campo minato ci siamo mossi guardinghi fra alcuni tentativi di classificazione dei giochi *di e con* le parole, affrontando le trappole dei *lapsus* e delle *contrepèterie*, gli slittamenti degli *spoonerismi*, gaffe create dall’inversione di lettere o sillabe (*Detta Tura/Tetta Dura*), che prendono il nome dal prete anglicano William Archibald Spooner (1844-1930), uomo irascibile, famoso per i suoi

spropositi linguistici, e la ricchezza immaginativa degli errori di stampa, così cara a Johann Wolfgang Goethe (“Penso sempre, quando vedo un errore di stampa, che qualcosa di nuovo è stato inventato”) e ad Alberto Savinio (“Alcuni errori sono più che felici, sono provvidenziali”) (Dossena 1999; Pozzi 1984; Zamponi 1986). Il saggio *Come ho scritto alcuni miei libri* (1935) di Raymond Roussel, in cui lo scrittore francese svela il suo procedimento di scrittura basato sulle allitterazioni e sui doppi sensi delle parole, ci è servito per discutere i rapporti fra letteratura e giochi di parole. Il primo laboratorio dedicato al gioco proponeva di cercare gli *anagrammi* del proprio nome e cognome e con essi costruire, se possibile, un testo (ogni riga un anagramma); di comporre un acrostico o un mesostico; di prendere una parola a caso, di scriverla come inizio di frase, quindi di formare un testo con parole che iniziano con l’ultima sillaba della parola precedente (*il sorriso soffice celava vari ritorni*).

In una successiva lezione abbiamo parlato dei giochi inventati dai surrealisti, grandi manipolatori del linguaggio, e dell’esperienza dell’OULIPO (*Ouvroir de Littérature Potentielle-Opificio di Letteratura Potenziale*), gruppo di scrittori e ricercatori scientifici fondato a Parigi nel 1960 da François Le Lionnais e Raymond Queneau, cui parteciparono, fra gli altri, Georges Perec e Italo Calvino (Garrigues 1995; Oulipo 1985).

Il “potenziale” della letteratura oulipiana sta a significare che si tratta di una letteratura ancora da farsi, inesistente, da scoprire in opere già prodotte o da inventare attraverso l’uso di nuove procedure linguistiche, una letteratura mossa dall’idea che la creatività, la fantasia trovano uno stimolo nel rispetto di regole, di vincoli, di costrizioni (*contraintes*) esplicite, come ad esempio quella di scrivere un testo senza mai usare una determinata lettera (lipogramma). La costrizione è strumento creativo, che amplifica le probabilità di raggiungere soluzioni originali, bizzarre: l’essere *costretti* a seguire certe regole induce uno sforzo di fantasia; la costrizione non limita l’orizzonte delle strategie narrative dello scrittore, al contrario ne allarga le “potenzialità visionarie”, paradossalmente è “un inno alla libertà d’invenzione”, capace, come ha scritto Calvino, “di risvegliare in noi i demoni poetici più inaspettati e più segreti”. Senza dimenticare che esiste sempre la possibilità di “una leggera deriva” in grado di distruggere il sistema stesso delle costrizioni, uno scar-

to giocoso e liberatorio che Perec chiama *clinamen* (nella fisica epicurea, una deviazione spontanea degli atomi).

Questa volta gli esercizi del laboratorio riguardavano la tecnica del lipogramma (riscrivere un determinato testo senza usare la lettera "a" oppure la "e"); il metodo S + 7 (sostituire a ogni sostantivo di una frase di partenza il settimo sostantivo successivo in ordine alfabetico di un vocabolario); l'aggiunta poetica (partendo dal verso di un poeta famoso, scriverne un altro della stessa misura, o quasi, che faccia rima con il primo; esempio: *Nel mezzo del cammin di nostra vita/Accesi la TV per la partita*).



6.

La parola comica

Nell'ultima parte del corso ci siamo occupati del lato "divertente" del gioco linguistico, muovendo dal presupposto che *diverte* chi è capace di stupire in modo originale ovvero chi riesce a mostrare un aspetto sorprendente, inatteso, nuovo, inusitato del codice linguistico, generando nel lettore *sorpresa* e *spaesamento*. Difficilmente definibile in modo esaustivo per la sua enorme e continua libertà d'invenzione, il comico, genericamente inteso come tutto ciò che è capace di produrre il riso o il sorriso, e dunque di riflettere e di ricreare una delle fondamentali esperienze umane, è stato un terreno fertile per la fioritura di molte teorie. Fra le più importanti quella di Henri Bergson per il quale il riso nasce dall'evidenza della meccanicità della vita e del corpo ridotto a burattino, a oggetto; quella di Sigmund Freud secondo cui il motto di spirito è una scarica di energie psichiche represses e quella di Luigi Pirandello che definisce l'umorismo come il "sentimento del contrario" (Ferroni 1974; Santarcangeli 1989).

Abbiamo parlato anche dell'*umorismo nero* di André Breton e dell'umorismo involontario, forse il più sublime, come quello di Pierre-Alexis Ponson du Terrail (1829-1871), autore del popolare ciclo di *Rocambole*, 22 volumi usciti nel periodo 1859-1867, che scrive frasi di questo tipo: "Con la mano destra afferrò il pilota, con la sinistra strinse a sé la fanciulla, e coll'altra chia-

mò al soccorso!"; oppure: "Egli passeggiava su e giù pel giardino con le mani dietro la schiena, leggendo tranquillamente il giornale"; e ancora: "Ah! Ah! - fece egli in portoghese"; "E la carrozza partì al rapido trotto di due cavalli lanciati al galoppo!"; "Si toccò la mano... Orribile!! La sua mano era viscida e ghiacciata come quella di un serpente!".

In questa turbinosa panoramica non potevamo dimenticarci della comicità scientifica, dirompente negli articoli pubblicati sugli *Annals of Improbable Research*, la rivista americana che assegna ogni anno gli Ig-Nobel, gustosi contro-Nobel che premiano indagini scientifiche di esilarante absurdità. Gli *Annals* hanno ospitato studi sulla misurazione delle onde cerebrali di un campione di volontari nell'atto di masticare chewing-gum di diversi colori e sullo spennamento delle galline come indicatore della velocità degli uragani (Abrahams 1999).

Abbiamo speso due parole anche sul sorriso che provocano gli oggetti anomali, da quelli d'affezione di Man Ray, di cui resta famoso il ferro da stiro con la parte liscia della piastra costellata di chiodi, a quelli introvabili di Carelman, noto per la sua caffettiera del masochista che ha il manico dalla parte sbagliata, per finire con quelli inutili di Bruno Munari progettati per suonare il piffero, prevedere l'aurora, mortificare una zanzara ed altro (Carelman 1978; Man Ray 1970; Munari 1994).

Il laboratorio di questa sezione era indirizzato a descrivere un oggetto improbabile, sulla falsariga dell'*acchiappa-nuvole*, un marchingegno per fare ombra d'estate sulle spiagge assolate o della *bi-pentola* progettata per cuochi gemelli o infine dell'*agitatore di coda* per cani pigri.

Il corso è terminato con una breve escursione intorno alla letteratura del nonsenso, là dove il comico si maschera fra le pieghe di un vertiginoso e caotico *pastiche* di parole (Rinaldi 1997). Qui abbiamo familiarizzato con il limerick, una specie di filastrocca nonsensica resa famosa dallo scrittore e pittore inglese Edward Lear (1812-1886), che scrisse molte di queste poesie assurde per i suoi nipotini (Lear 1970; Manfredi e Trucco 1994). Ecco un esempio di limerick leariano: "C'era un vecchio di palude/di natura futile e rude/seduto su un roccchio/cantava stornelli a un ranocchio/quel didattico vecchio di palude". Alla tecnica di costruzione del limerick ci ha introdotto Gianni Rodari, delizioso conoscitore della grammatica

della fantasia (Rodari 1973: 43-45).

Il discorso ha spaziato infine sul plurisignificato delle parole e sugli slittamenti semantici, vale a dire sull'ambiguità nutritiva del linguaggio, tanto più stimolante, specie nel campo poetico-letterario, quanto più ingenera dubbi e incertezze fruttiferi, cortocircuiti della fantasia, un ampliamento degli orizzonti interpretativi.

Nel menu del nostro ultimo laboratorio erano suggeriti due esercizi: 1. scrivere un limerick; 2. prendere un proverbio, una frase famosa, un luogo comune e stravolgerne il senso con il semplice cambio di una lettera o di una parola; ad esempio: *Meglio tarli che mais, Chi dorme non spoglia peschi, Ogni nodo sviene al petting, Una parola stira l'altra.*

Riferimenti bibliografici

- Abrahams, M. (1999), *La scienza impossibile. Il meglio degli "Annals of Improbable Research"*, Garzanti, Milano.
- Albani, P.-Buonarroti, B. (1994), *Aga magéra difúra. Dizionario delle lingue immaginarie*, Zanichelli, Bologna.
- Albani, P.-della Bella, P. (1999), *Forse Queneau. Enciclopedia delle scienze anomale*, Zanichelli, Bologna.
- Apollinaire, G. (1986), *Alcool. Calligrammi*, Mondadori, Milano.
- Caillois, R. (1989), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano.
- Carelman (1978), *Catalogo d'oggetti introvabili*, Mazzotta, Milano.
- Crystal, D. (1993), *Enciclopedia Cambridge delle scienze del linguaggio*, Zanichelli, Bologna.
- D'Ambrosio, M. (1979), *Poesia Sonora*, Spazio Libero, Napoli.
- Dossena, G. (1999), *Enciclopedia del Gioco*, 3 voll., Utet, Torino.
- Eco, U. (1973), *Il segno*, ISEDI, Milano.
- Eco, U. (1995), *I giochini estivi colpiscono ancora. Invito a partecipare ai Finneghismi*, "L'Espresso", 29: 170.
- Eco, U. (2000), *La Bustina di Minerva*, Bompiani, Milano.
- Ferroni, G. (1974), *Il comico nelle teorie contemporanee*, Bulzoni, Roma.
- Garrigues, E. (1995), *Les jeux surréalistes*, Gallimard, Paris.
- Grassi, L.-Pepe, M. (1994), *Dizionario dei termini artistici*, Tea, Milano.
- Huizinga, J. (1982), *Homo ludens*, Einaudi, Torino.
- Lear, E. (1970), *Il libro del nonsense*, Einaudi, Torino.
- Lora Totino, A. (1989), *Futura. Poesia sonora. Antologia storico critica della poesia sonora*, 5 CD, Cramps Records, Milano.
- Malerba, L. (1977), *I Neologissimi*, "il Caffè", 2: 9-12.
- Manfredi, M.-Trucco, M. (1994), *Il libro dei Limerick. Filastrocche, poesie e nonsense*, Vallardi, Milano.
- Man Ray (1970), *Oggetti d'affezione*, Einaudi, Torino.
- Maraini, F. (1994), *Gnòsi delle Fàntole*, Baldini & Castoldi, Torino.
- Massin (1995), *La lettera e l'immagine*, A. Vallardi, Milano.
- Munari, B. (1994), *Le macchine di Munari*, Einaudi, Torino.
- Napoli, M. (1995), *I linguaggi della retorica*, Zanichelli, Bologna.
- Oulipo (1985), *La letteratura potenziale. (Creazioni Ri-creazioni Ri-creazioni)*, Clueb, Bologna.
- Pignotti, L. (1990), *Sine aesthetica, Sinestetica. Poesia visiva e arte plurisensoriale*, Empiria, Roma.
- Pignotti, L.-Stefanelli, S. (1980), *La scrittura verbo-visiva. Le avanguardie del Novecento tra parola e immagine*, L'Espresso, Milano.
- Pozzi, G. (1981), *La parola dipinta*, Adelphi, Milano.
- Pozzi, G. (1984), *Poesia per gioco*, Il Mulino, Bologna.
- Pozzo, A. (1998), *Grr... grammelot parlare senza parole. Dai primi balbettii al grammelot di Dario Fo*, Clueb, Bologna.
- Queneau, R. (1981), *Segni, cifre e lettere*, Einaudi, Torino.
- Queneau, R. (1983), *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino.
- Rinaldi, P. P. (1997), *Il piccolo libro del nonsense*, A. Vallardi, Milano.
- Rodari, G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Santarcangeli, P. (1989), *Homo ridens. Estetica, filologia, psicologia, storia del comico*, Leo S. Olschki Editore, Firenze.
- Scarlatti, A. (1988), *Et ab hic et ab hoc*, Salani, Firenze.
- Sebregondi, M. (1988), *Etimologia*, Longanesi, Milano.
- Spatola, A. (1978), *Verso la poesia totale*, Paravia, Torino.
- Volli, U. (2000), *Manuale di semiotica*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Zamponi, E. (1986), *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Einaudi, Torino.

Oulipiani ante litteram

Non è necessario far ricorso agli "anagrammi" o "lipogrammi" saussuriani, spie di una disseminazione della parola-tema nel corpo di ogni testo classico, per accertare l'esistenza di numerosi precedenti, per così dire oulipiani, presso i nostri scrittori.

Guittone d'Arezzo compose un sonetto, d'intonazione provenzale, tutto intessuto di vocaboli legati al binomio *porto/porta* e un altro in cui si alternano, nei loro vari significati, due sole rime: *punto e gente*.

Il Boccaccio premise a *L'Amorosa visione* tre sonetti realizzati raccogliendo acroscopicamente le iniziali di tutte le terzine di questo suo poema allegorico, destinato a Fiammetta e "ai graziosi animi virtuosi in cui Amor celato tiene il suo giocondo foco". Antonio Alamanni in uno dei tanti suoi sonetti nascose il nome della donna amata (Cicilia) in questo modo:

Centun, centuno, cinquantuno e un'A,
compare, è la ragion ch'io mi disperi...

E Michele di Bartolomeo, detto *Tifi Odasi*, gli tenne bordone con un altro nome femminile, Lucia:

Cinquanta Cinque e Cento & Un & A
fa il nome che il mio cor sempre desidera...

Teofilo Folengo (*Merlin Coccai*) in un sonetto che precede *L'Orlandino* fece comparire in acrostico il proprio pseudonimo; Baldassarre Castiglione nel *Cortegiano* descrisse una serata alla corte d'Urbino, in cui tutti i gentiluomini si erano cimentati a interpretare una S che la Duchessa portava in fronte; Luigi Groto, il *Cieco di Adria*, si divertì a fabbricare tautogrammi di questo tipo:

Donna da Dio discesa, don divino,
Deidamia, donde duol dolce deriva,
debboti donna dir, debbo dir diva,
dotta, discreta, degna di domino?

Serafino Ciminelli, *L'Aquilano*, oltre ai bisticci profusi nei suoi componimenti, amò i versi echici. Questi i primi due versi di una sua famosa ottava:

Ahimè! che avrò del mal ch'io porto? Porto.
Son spirti qui, ch'odo un accento? Cento.

Ludovico Lepòreo battezzò col suo nome i *lepo-reambi*, sonetti le cui rime sfruttavano un giro di quattro vocali (es.: *-atto, -etto* nelle quartine; *-itto, -otto* nelle terzine; oppure: *-era, -ira; -ora, -ura*).

Giambattista Marino, celebre per le sue acrobazie verbali, fece largo uso degli ossimori, come in questa ottava, in cui, non senza una vena di autentica poesia, descrisse l'amore:

Volontaria follia, piacevol male,
stanco riposo, utilità nocente,
disperato sperar, morir vitale,
temerario timor, riso dolente;
un vetro duro, un adamante frale,
un'arsura gelata, un gelo ardente,
di discordie concordi abisso eterno
paradiso infernal, celeste inferno.

Il prete sardo Giambattista Agnesi, nel buio della sua cecità, riuscì ad anagrammare più di mille volte le prime parole della Salutatione Angelica: *Ave, Maria, gratia plena: Dominus tecum = Alma Virgo et pia Mater, unica munda es = Arca Dei, gemma Numinis, tota pura, vale = Ego superna, immacolata, divina Mater, ecc.*

Luigi Casolini nel *Saggio di elogi* dedicati al proprio mecenate Bandino Panciatichi non usò mai la lettera R, spiegando di essersi risolto a farlo, "piccato dall'ingiustizia" che i blesi fossero per il loro difetto considerati "stupidi, inetti e di plumbeo talento".

E per chiudere in allegria questa rassegna di anticipatori delle *constraints* oulipiane, affidiamoci a un raccontino a bisticcio del nostro re degli umoristi, Achille Campanile. Al termine di una spaventosa eruzione, in paese riprende la vita. Alla piccola Iva, rimasta purtroppo orfana dei genitori, accudisce la vecchia nonna Eva. Costei si preoccupa anzitutto di togliere qualche residuo di lava davanti alla porta di casa; poi pulisce il nonno, insudiciato dall'eruzione; infine, prepara una frittatina e un po' d'uva per la nipotina. Un'immaginaria annunciatrice a questo punto non potrebbe che riferire: "Eva, l'ava, leva la lava, lava l'avo e alleva l'Iva con l'ova e l'uva".

G. A. R.

XI CONVEGNO NAZIONALE STRAORDINARIO GISCEL

La cultura linguistica nella formazione
degli insegnanti

Pescara, 26-27-28 aprile 2001
Teatro CIRCUS
Piazza Santo Spirito

Con il patrocinio della Scuola di
Specializzazione all'Insegnamento
Superiore, della Facoltà di Lettere e
Filosofia e della Facoltà di Lingue e
Letterature straniere dell'Università
degli studi di Chieti "G. D'Annunzio",
della Facoltà di Lettere e Filosofia
dell'Università degli studi dell'Aquila,
del Corso di Laurea in Scienze della
Comunicazione della Facoltà di
Scienze Politiche dell'Università di
Teramo

I temi del convegno

1. Lo stato dell'arte

La cultura linguistica degli insegnanti prima e dopo il
1975

1.1. Rilevamenti e indagini su quale e quanta linguisti-
ca ha sostanziato e sostanzia la formazione degli
insegnanti:

- (a) di scuola dell'infanzia ed elementare
- (b) di scuola media e media superiore
- (c) di lingua straniera
- (d) di altre discipline come le matematiche, le
scienze della natura, le economiche, le giuridiche,
ecc.

1.2. Fonti e luoghi della formazione della cultura lin-
guistica degli insegnanti:

- (a) l'università
- (b) l'aggiornamento
- (c) l'editoria e altre agenzie formative
- (d) le associazioni

2. Le richieste istituzionali

2.1. Quale cultura linguistica viene richiesta agli inse-
gnanti dai programmi ufficiali e da quelli sperimentali
oggi in vigore

2.2. Quale cultura linguistica la scuola dell'autonomia
chiederà agli insegnanti italiani

3. La formazione futura

Insegnamenti linguistici nelle Università e nelle SSIS

3.1. Ruolo e funzione delle discipline linguistiche
nell'Università riformata

3.2. Ruolo e funzione delle discipline linguistiche nelle
SSIS

(a) bilancio sul ruolo e il peso della formazione lin-
guistica nel primo ciclo di attivazione delle SSIS

(b) il rapporto tra l'area comune e le altre discipline

(c) quale e quanta formazione linguistica per la plu-
ralità degli insegnanti

3.3 La lingua come strumento di lavoro: quanta e
quale lingua sanno usare gli studenti universitari e gli
specializzandi

Iscrizione

Per iscriversi al convegno, prenotare l'albergo e avere ogni altro tipo d'informazione è sufficiente una
telefonata (o lasciare in segreteria nome, cognome e telefono) allo 0368.7551808.

La quota di iscrizione è di 50.000 lire.

A Pescara si arriva in auto da Roma, con l'A24 Roma-Pescara; da nord o da sud con l'A14; in treno
da Roma e da nord o da sud lungo l'asse ferroviario Bologna-Pescara-Bari con arrivo alla stazione
di Pescara; in autobus dalle principali città italiane e in aereo, da Milano, con volo giornaliero.

Un gioco che mette in croce

Quando un oscuro giornalista di Liverpool, sbarcato a New York in cerca di fortuna, propose per il Natale del 1913 ai lettori del *Fun*, supplemento settimanale del *New York World*, il primo *cross word puzzle*, probabilmente non immaginava che quel suo gioco avrebbe stregato il mondo. Oggi il Cruciverba diletta miliardi di persone che ingannano il tempo libero inserendo parole su parole nei quadretti di un reticolo in bianco e nero, in funzione delle relative definizioni.

In realtà il nuovo gioco non conquistò immediatamente il successo. Ci vollero dieci anni, e una serie di combinazioni sulle quali sorvolò, perché il contagio si diffondesse. In Italia fu la *Domenica del Corriere* nel febbraio del 1925 a proporre il primo, facilissimo, schema, suscitando l'entusiasmo di persone di cultura, come Fernando Palazzi, Emilio Cecchi, Valentino Bompiani e altri. Si trattò di inventare subito un nome italiano, che *grosso modo* corrispondesse a quello inglese, ma i primi vocaboli presi in considerazione furono tali da far rabbrivire: *chiasmato-grifo*, *onomàstoro*, *storenigma*... Finalmente prevalse il buon senso e ci si accordò su *parole incrociate* e, con un generoso tributo al latino, su *cruciverba*.

Ed eccoci al punto. Che cos'è, nella sua intima struttura, un cruciverba? Un piccolo dizionario capovolto. Ciascuno di noi, se ha bisogno di conoscere il significato di una parola, si rivolge al dizionario (o vocabolario) di fiducia e lì trova la definizione. Nel cruciverba si compie il percorso inverso: ogni definizione è già pronta, al posto giusto nella colonna delle orizzontali o delle verticali, ed è il cruciverbista che deve estrarne, stavo per dire il lemma, cioè la parola invocata.

Un simpatico esercizio, non privo di qualche esito culturale, ma, a dire il vero, aridamente meccanicistico. L'autore del gioco domanda: *Qual è il fiume che passa per Roma?* e tutti (qualcuno con l'ausilio di un'enciclopedia) si affrettano a compitare nelle apposite caselle le fatali sei lettere: *T, E, V, E, R, E*. Nessuna difficoltà, occulta o palese, nessun tranello verbale, che possa fare di un cruciverba un vero gioco enigmistico. A meno che...

E qui ci soccorre qualche altro grosso nome. Per la Francia, quello dell'umorista Tristan Bernard, il quale si rese famoso affermando: "Le parole incrociate sono il genere letterario più elevato che esista", e proponendosi "di riscrivere

in verticale tutti i suoi libri, già scritti orizzontalmente": una specie di *contrainte* oulipiana, con almeno trent'anni di anticipo sui vari Queneau, Perec e compagnia bella.

Che cosa fece Bernard? Si divertì a creare definizioni a doppio senso del genere: *MURATORE: Un tipo edificante - TATUATO: Punto sul vivo - SORDO: Molto rumore per nulla - MARESCIALLO: Uomo che ha meritato il bastone*. Un enigmista di oggi vi troverebbe il seme delle Crittografie mnemoniche; la maggior parte dei solutori del tempo, digiuni di enigmistica, vi trovavano il motivo di mandare al diavolo chi complicava maledettamente le cose. Soprattutto quando il satanico facitore di parole incrociate, dopo aver definito la *Fenicia* come un "paese d'Europa", spiegava con un sorriso di compatimento, a quanti lo avevano sbeffeggiato per la sua colossale ignoranza in fatto di geografia, che lui aveva inteso parlare non dell'Europa continente, ma di Europa figlia di Agenore, re della Fenicia.

Analoghe malignità imbastirono sui giornali americani tre autori, adeguatamente muniti di pseudonimi desunti da personaggi del-

l'Inquisizione spagnola. Il primo, e più famoso, si firmava *Torquemada*. È sua la famosa definizione *Importante città in Cecoslovacchia* con sorprendente soluzione *Oslo...* sorprendente fino al momento di scoprire che nel nome *Cecoslovacchia* è incluso graficamente il toponimo *Oslo*.

Ma l'umorista francese e l'inquisitore americano costituivano delle isole nel mare delle banali definizioni in chiaro. Fu per questo che gli enigmisti italiani da principio accolsero senza entusiasmo la novità, considerandola un puro e semplice gioco di parole. Qualche anno più tardi un paio di riviste specializzate si decisero a ospitare, e addirittura a bandire concorsi per cruciverba dotati di definizioni a struttura dilogica, come Santa Sfinge voleva. Ci fu allora il solito *Valletto* che inventò il *Cruciminimo*, uno schema con solo sei parole, tre orizzontali e tre verticali, ovviamente munito di definizioni a struttura enigmistica.

Il primo *Cruciminimo*, capitato in un periodo un po' turbolento per il mondo degli edipi, s' intitolava *Ansia di pace* e condensava le definizioni in due versi, il primo dedicato alle orizzontali, il secondo alle verticali:

*Non odi. In tal contesa parli
una voce al cuor:
perpetua nel fermento brilli
la gioia ancor!*

In conformità di una noticina che sulla rivista a pie' dei versi avvertiva: *La graziosa novità di questo Cruciverba consiste nel far trovare al solutore anche il disegno*, lascerò ai lettori il piacere di realizzare il semplicissimo schema, limitandomi a spiegare il senso nascosto del distico vallettiano: *Non odi (SORDO). In tal contesa (RISSA) parli una voce al cuor (AMORE): perpetua (SERVA) nel fermento (RASPO) brilli la gioia ancor! (OPALE)*.

Bisogna però dire che il cruciverba, in quasi 80 anni di esistenza, non ha molto attecchito tra i patiti della Sfinge, a differenza di quanto avviene sulle riviste popolari, dove si realizzano continuamente delle varianti allo schema classico (per esempio, lasciando in bianco tutto il reticolo, che i solutori - in base alle definizioni, accompagnate dai numeri delle caselle da occupare - dovranno cercare di riempire non soltanto con le parole, ma anche con i quadretti neri).

Durante l'ultima guerra un burlesco inventò il "Cruciverba dell'o-

scuramento", le cui definizioni (del tipo: "Milano vista di notte", "Bologna al buio", "Genova tre ore prima dell'alba") inducevano il solutore ad annerire tutti i quadretti. Salvo uno. E una nota spiegava che esso era dovuto all'indisciplina di un cittadino, che aveva lasciato la luce accesa.

Un dramma autentico invece si ebbe ai primi di giugno del 1944, quando gli Alleati stavano preparando quello sbarco sulle coste della Normandia, che avrebbe cancellato il nazismo.

I giornali inglesi, nonostante il periodo di guerra e la diminuzione delle pagine, continuavano a pubblicare il loro cruciverba quotidiano. Su uno di essi, proprio alla vigilia della grande invasione, comparvero cinque parole, apparentemente innocenti: *Utah, Neptune, Mulberry, Omaha, Overlord*. Ebbene, tutt'e cinque quelle parole facevano parte del cifrario segreto impiegato dagli Alti Comandi per l'imminente operazione bellica. Si pensò subito a una clamorosa impresa dello spionaggio nemico, ma per fortuna ben presto ci si convinse che si era trattato soltanto di una incredibile, stupefacente coincidenza. E le parole incrociate non riuscirono a fermare la Storia.

La maturità con un articolo



1. La nuova prova di esame

Tra le novità del nuovo esame di Stato appaiono diverse tipologie di prove interessanti. Tra queste, mi pare veramente importante la possibilità riconosciuta ai ragazzi di scrivere, come prova d'esame, un articolo di giornale. Dando agli studenti la possibilità di produrre, al posto del tema tradizionale, un articolo creato per informare e farsi capire da un pubblico ben definito, si punta a un obiettivo più globale: rompere con una tradizione di amplificazione retorica fine a se stessa.

Tra le due tipologie testuali ci sono differenze sostanziali. Il tema non ha limiti di spazio, è ad uso esclusivamente scolastico e tratta spesso di contenuti astratti, veicolati per di più da una lingua che vuole essere specialistica ma non sempre è ben assimilata. L'articolo di giornale, invece, prevede regole di produzione chiare, di-

pendenti da vincoli di spazio e di tempo imposti da ragioni editoriali e fattuali, richiede una preliminare fase "investigativa" che sollecita la naturale curiosità, prevede una base documentata che neutralizza l'angoscia del "non saper cosa dire", e soprattutto richiede una lingua "aderente alle cose": essenziale, chiara, coerente nell'argomentazione.

La novità legislativa è riuscita infatti a produrre subito effetti: si profila un'interessante sinergia tra mondo della scuola e mondo del giornalismo, che potrà avere efficacia nel correggere alcune deformazioni nelle abitudini di scrittura degli italiani. Ad esempio, chiedendosi preventivamente qual è lo scopo del proprio lavoro e organizzarlo secondo un piano, ci si può liberare dallo stile a ruota libera, che prevale ancora in Italia in molte attività di scrittura scolastica, e a volte anche professionale.



2. Le notizie e le opinioni

Ma scrivere per il giornale vuol dire molte cose diverse che è utile distinguere. Sebbene la struttura del linguaggio giornalistico sia sostanzialmente unitaria, la suddivisione dei materiali secondo le diverse sezioni del giornale (la cosiddetta "foliazione") ha prodotto col tempo generi specifici: dall'informazione politica al giornalismo sportivo, a quello economico, di costume, all'informazione culturale, alla recensione di spettacoli teatrali o cinematografici, ecc. Come orientarsi quindi nell'insegnamento?

È noto che, nella storia del giornalismo, i compiti di informazione e di commento si sono spesso fin dalle origini intrecciati tra loro, definendo almeno due scopi del comunicare attraverso il giornale, riassumibili nei due distinti termini della tradizione anglosassone: *news* e *views* (cioè "notizie" e

“opinioni”). Tuttavia è possibile distinguere, tra i generi che variano in un *continuum*, i due poli che si collocano agli estremi di esso: l’articolo di cronaca e l’editoriale.

Punto di partenza dell’informazione giornalistica è infatti la notizia. Ma quando un fatto, un evento diventa notizia? Gli studiosi del linguaggio giornalistico hanno coniato il neologismo *newsworthy* (qualcosa come “degnò di diventare notizia” o addirittura “notiziabile”), per indicare i requisiti di ciò che può essere interessante per il lettore e quindi pubblicabile sul giornale.

Teoricamente, con la nascita della concezione moderna di notizia e con la rivoluzione della *penny press*, cioè dei quotidiani venduti da uno strillone a un penny, il campo di ciò che è “notiziabile” si è allargato notevolmente rispetto alle origini, ampliando potenzialmente il numero dei lettori. Agli inizi della storia del giornale in età moderna, ciò che era “notiziabile” erano in prevalenza informazioni di carattere commerciale e finanziario (prezzi delle derrate nei mercati internazionali o tariffe dei noli marittimi), e i giornali che le riportavano si chiamavano *corantos* (dall’olandese *krant* “giornale”). Poi si svilupparono, specialmente in ambiente anglosassone (cfr. il *Daily Courant* di Londra del 1702), fogli periodici, integrati da “lettere al direttore”, da illustrazioni, e fogli aperti a dibattiti di carattere politico, apprezzati a partire dall’età napoleonica anche nel mondo continentale europeo, non esclusa l’Italia (cfr. Laparelli-Ludovici 1999).

Tali sviluppi storici del giornalismo (in cui si sono visti fin

dai primi anni del Settecento anche i primi esempi di “articoli di fondo”, dovuti a noti uomini di lettere, come Swift, De Foe e altri), si sono resi possibili con l’allargamento dei lettori al di là della ristretta *élite* borghese dei primi tempi.

Dai pionieri della carta stampata ad oggi i tempi sono cambiati e la definizione di ciò che “può diventare notizia” ha incorporato un sempre maggior numero di fatti interessanti, non solo “oggettivamente” descrivibili, ma anche soggettivamente commentabili.



3. Verità o fiction?

Questa tradizione ci consegna dunque una opposizione ancora irrisolta: giornale come cronaca di fatti o come espressione di opinioni? Ecco i due poli lungo i quali si collocano i generi giornalistici. Il *giornalismo politico*, per sua natura, non può limitarsi ai fatti, perché il pubblico esige il commento, che lo aiuti a capire e a prendere posizione. La *cronaca* o *reportage* sembrerebbe invece chiedere un obiettivo rispecchiamento dei fatti.

Storicamente, nel giornalismo americano era considerata di maggior valore la descrizione, dato che si predicava “l’enfasi sui fatti”. Ma tale approccio è stato rivoluzionato dal *new journalism* degli anni Sessanta, in cui si fecero un nome giornalisti-scrittori come Tom Wolfe, Truman Capote, ecc. Questo giornalismo “si è sforzato di sovvertire la convenzione che

ispirava la scrittura giornalistica, sostituendo, alla presenza del giornalista che descrive o spiega, la rappresentazione realistica dei fatti stessi dal di dentro, soggettivamente” (Papuzzi 1998: 26). Montaggio di scene dal vivo, impiego di dialoghi che riproducono il modo di parlare dei protagonisti, ricostruzione di atmosfere, stati psicologici, uso di un punto di vista interno alle vicende, di un protagonista o di un testimone, reale o ipotetico, ecc. – tutte queste risorse, tecniche e trovate hanno segnato il passaggio dallo *straight reporting* all’*interpretive reporting*, dalle *news* alle *features* (dal risvolto romanzesco), dalla chiarezza descrittiva allo “stile” letterario.

La polemica stessa che ha accompagnato la storia del giornalismo sul “dilemma dell’obiettività” conferma dunque quanto sia problematico l’accertamento della notizia e il problema (anche etico e deontologico) dell’uso delle fonti.

L’obiettività, intesa come fedeltà al vero, è perseguita soprattutto nella cronaca, intesa come esposizione delle notizie sulla base della famosa regola americana delle cinque *W*.

Ma quale requisito “fa notizia”? I fattori che accrescono il grado d’interesse di una notizia per il pubblico possono essere sintetizzati così (cfr. Papuzzi cit.; Arricale 2000): novità, vicinanza, dimensione, importanza, drammaticità/emotività, comunicabilità, sensazionalità, conflittualità, utilità (anche in termini di conseguenze pratiche), esclusività (la capacità di battere sul tempo la concorrenza), riferimento all’idea di progresso e al prestigio sociale, interesse umano.

La notizia però rinvia a fonti, dirette o indirette. Queste costituiscono un presupposto importante dell'attendibilità delle notizie, ma occorre essere consapevoli che nessuna fonte è del tutto neutrale. Come dice Papuzzi (cit.: 13), "ogni fonte proietta un cono d'ombra sulla notizia di un avvenimento e non offre mai la verità di un fatto, ma una versione possibile della verità, quando non è una semplice tessera di un mosaico da ricomporre".

La verità come attendibilità è pertanto un traguardo, non una qualità scontata. Nel giornalismo americano è molto sentita la regola della doppia fonte non anonima, che può offrire un antidoto ai rischi di falso o di deformazione connessi alle "fonti confidenziali", fonti ufficiose protette dal "segreto professionale" (che possono fornire un *surplus* d'informazione, ma comportare rischi di denunce, accuse, rischi pericolosi, anche se calcolabili). È una regola non prevista espressamente nel giornalismo italiano, ma ben augurabile in un universo sempre più "manipolato" dall'informazione.



4. Le agenzie

Tra le fonti giornalistiche, che nel mondo della comunicazione multimediale si dilatano enormemente, notevole importanza assumono oggi le agenzie di stampa, che trasmettono le notizie internazionali di rilevante interesse, visto che il concetto di "vicinanza" si è ampiamente ri-

voluzionato nel "villaggio globale".

Le prime agenzie sono nate nel corso dell'Ottocento (nel 1811 la Garnier a Parigi e nel 1852 a Londra la famosa Reuters). Oggi sono indispensabili e sono accessibili non solo per via cartacea, ma anche elettronica attraverso internet. Spesso quindi il compito del giornalista è quello di "riscrivere" le notizie d'agenzia.

La proposta della notizia d'agenzia, nella sua nudità asettica, e l'esercizio di "riscrittura" in termini di cronaca può pertanto essere un'importante prova scolastica di scrittura, all'insegna di quei rapporti d'interdipendenza tra mondo della scuola e mondo della stampa che si vogliono rafforzare attraverso il progetto pedagogico, concretizzatosi nel protocollo d'intesa sottoscritto dal Ministero della P.I. e dalla Federazione Nazionale della Stampa.

D'altronde, anche gli scrittori hanno cercato ispirazione nella cronaca per i loro racconti (così, ad esempio, Dacia Maraini o Dino Buzzati). E ciò non può che essere una conferma delle potenzialità di scrittura e riscrittura offerte dalla cronaca, cioè da quella realtà, quotidiana o no, che per la sua "sensazionalità" può rivestire un interesse per un pubblico di lettori.

Per la scrittura del "pezzo", nell'odierna scrittura al *personal computer* viene fissato il numero delle battute (in passato si parlava di cartelle, secondo uno schema in cui la cartella classica era fatta di 30 righe di 60 battute) e vengono comunque imposti vincoli di sintesi e di concisione, di grande esemplarità sul piano didattico.

"La costruzione del 'pezzo' è

immaginata, in genere, come una piramide rovesciata: si parte dal cappello (in inglese *lead*) per poi procedere al racconto vero e proprio, secondo una scaletta che parte dagli elementi essenziali e dai particolari più importanti e significativi e, in modo decrescente, arriva a quelli meno influenti" (Arricale cit.: 51).

Se il *lead*, costruito come risposta ai cinque interrogativi classici espressi nella regola delle 5W: *who* "chi", *what* "che cosa", *where* "dove", *when* "quando", *why* "perché" (a cui occorrerebbe aggiungere *how* "come"), non viene più inteso come un riferimento da applicare pedissequamente e viene invece reinterpretato con note di colore e di stile personale, la scaletta continua ad essere un'importante regola di costruzione del pezzo per un'informazione completa, corretta e rapida.

La scaletta serviva un tempo per consentire la programmazione dei "tagli" imposti da ragioni editoriali, riservando alle ultime righe le parti più marginali; oggi, serve ancora per rendere esplicita (quindi riproducibile) la tecnica di presentazione del "pezzo".

Nella nostra tradizione giornalistica si è più spesso parlato di "attacco" che di *lead*, un modo più popolare per esprimere il concetto di *incipit* della retorica classica. *L'incipit* è sempre stato il segreto di un buon pezzo giornalistico: ecco perché può essere importante enunciare la regola, ma non pretendere la sua standardizzazione.

La regola delle 5W potrebbe generare il rischio della banalizzazione dell'atto informativo, ma ciò andrebbe contro lo scopo stesso della scrittura giornalistica.

ca che è quello di invogliare la lettura e di incuriosire il lettore. L'attacco quindi è la parte più importante del testo ed è la parte che più richiede creatività e originalità all'autore. Anche la semplice cronaca può infatti fare concessioni allo "stile". E a questo proposito tutti i segreti della retorica classica possono diventare strumenti per migliorare l'*elocutio* e la *dispositio*.

L'*incipit* può muovere, secondo lo stile tradizionale, da:

- un *lead enunciativo* che racconta che cosa è avvenuto, senza coinvolgimento personale del giornalista; oppure riferirsi
- ad un *lead situazionale*, che ricostruisce ambienti (secondo la tradizione del *new journalism*), sfrutta il *pathos*, cerca di dare l'impressione al lettore di trovarsi nel mezzo degli avvenimenti descritti, ricreando una scena concreta di particolare impatto emotivo.

Ecco un esempio, tratto da *La Stampa*, citato da Traini, in Pallotti (1999: 175-176):

Pallido, magro, avvolto in un cappotto liso, reggeva tra le mani una busta di plastica con le sue cose: un pigiama e uno spazzolino da denti. Pasqualino, tre anni appena compiuti, era pronto ad un viaggio senza ritorno. Stava per lasciare per sempre il "basso" in cui è nato, nel centro antico di Napoli. Per i suoi era merce preziosa: i genitori, infatti, lo avevano venduto per cinque milioni ad una coppia che da anni tentava inutilmente di avere un figlio.

È possibile anche iniziare con:

- una dichiarazione, che tende a personalizzare la notizia sul modello della comunicazione televisiva (es.: "La partita è chiusa - scandisce bene le parole Silvio Berlusconi - E con questa frase dà l'addio alla Bicamerale ...", cit. da Papuzzi, in *Stile Stampa*, 1998), oppure una vera e propria citazione, usata per lo più per avviare un articolo di inquadramento e approfondimento;

- una frase interrogativa, che trasforma un fatto specifico in una questione d'interesse generale (es.: "Il sogno di conquistare il Mondiale di F1 è già svanito per la Ferrari?"), ma, nella commistione di stili che caratterizza ormai la scrittura giornalistica, può manifestarsi anche attraverso

- un commento in forma di aforisma o l'esplicitazione di un'opinione, anche se di per sé tale tecnica contrassegna specificamente un altro genere giornalistico, diverso dalla cronaca, come l'editoriale.

L'editoriale o articolo di fondo infatti non è mai d'informazione pura e semplice, ma d'interpretazione o di commento. È l'articolo collocato in posizione di apertura in alto a sinistra della prima pagina, senza occhiello e sommario, e, se non è firmato, è espressione della linea politica del giornale nel suo complesso, anche se non è più come in passato necessariamente scritto dal direttore.

È però espressione di un redattore o un collaboratore autorevole o di prestigio su un tema di particolare rilievo nel momento. Sottocategoria dell'editoriale e dell'opinione è il corsivo, commento polemico, tra l'ironico e il tagliente - di cui i Forte-

braccio dell'*Unità* e i "Controcorrente" del *Giornale* di Montanelli sono stati un importante esempio in Italia - e la rubrica, spazio fisso come "Il nostro Stato" di Carlo Casalegno.

Tra la cronaca e il commento si colloca anche il servizio di reportage, che non è un semplice resoconto dell'avvenimento nel suo farsi, ma la ricerca di nessi significativi tra fatti e altri fatti per dare loro la rilevanza di una storia, articolata in sequenze.

5. Quali articoli?

Sulla base della tradizionale nomenclatura degli articoli, in base alle diverse tecniche di rappresentazione della notizia e alla diversa posizione occupata in pagina, si possono distinguere, oltre alle brevi, ai servizi, ai reportage, ai resoconti, agli editoriali, anche

- le inchieste di tipo investigativo, che prendono il nome dal linguaggio giudiziario e si articolano in più puntate (soprattutto nei settimanali), coinvolgendo più giornalisti nel delicato compito di scoprire verità nascoste e di esprimere valutazioni critiche su realtà controverse o oscure;
- le inchieste sociologiche di tipo conoscitivo;
- le interviste, che, contrariamente alle apparenze, risultano un genere molto difficile, perché richiedono competenza (quello che il manuale inglese *Practical Newspaper Reporting* chiama il *background*) e padronanza tecnica nella giustappo-

sizione e articolazione delle domande e delle risposte;

- il pastone o nota politica, in cui si elencano i fatti politici più importanti della giornata;
- le notizie specialistiche di carattere economico e finanziario; gli articoli sportivi, ricchi di espressioni metaforiche creative;
- le recensioni di spettacoli teatrali e cinematografici o di libri.

Ciascuno di questi generi richiede abilità tecnica, ma tutti oscillano tra i due poli estremi che abbiamo individuato: le esigenze della descrizione e quelle dell'interpretazione. Lo studio delle differenze tra testo descrittivo e testo argomentativo costituisce quindi la base fondamentale per apprendere tali tecniche di scrittura.



6. Alla fine il titolo

Un discorso a sé meriterebbe il discorso sui titoli, senza considerare la grafica e le immagini,

della stampa quotidiana (cfr. sull'argomento A. Cicalese, in Pallotti, 1999: 139-155).

Secondo una classificazione di Guglielmo Zucconi, in G. Faustini (1990: 132), i titoli possono distinguersi in due categorie: avalutativi, propri di giornali indipendenti, e valutativi, tipici di giornali schierati e più impegnati politicamente. Alcuni (come Arricale, cit.), suggeriscono al riguardo alcune distinzioni:

- rispetto alla forma: nominali ("Neve sull'Alta Italia"), verbali ("Nevica sull'Alta Italia"), ellittici ("Un'altra strage");
- rispetto al contenuto: denotativi ("Il governo modifica l'Irpef"), connotativi ("Il governo modifica l'Irpef a danno dei ceti medi");
- rispetto alla forma: paratattici ("Il governo modifica l'Irpef - colpiti i ceti medi"), ipotattici ("Il governo modifica l'Irpef che colpisce soprattutto i ceti medi")¹.

Il giornale è quindi un'occasione di scrittura che mette l'autore di fronte ad una serie di scelte di contenuto e di stile, che non sono però solo soggettive, in quanto implicano

una responsabilità nei confronti del pubblico di lettori cui si rivolge e chiamano in causa inevitabilmente problemi deontologici.

Acquisire quest'attenzione per il destinatario è quindi un'importante esperienza educativa per lo studente che gli fa vivere "in situazione" i dilemmi dell'etica e gli interrogativi filosofici sulla ricerca della "verità".

Le discussioni sui diritti e doveri del giornalista, ad esempio, sono confluite in Italia in un codice deontologico costituito da 13 articoli, approvato nel 1998. La parte dei doveri, come sottolinea Papuzzi (cit.: 61), presuppone alcuni principi basilari come: il rispetto delle persone, il rispetto della presunzione di innocenza, il dovere di rettifica e la separazione tra la ricerca di notizie e di informazioni e gli interessi privati personali (si pensi al campo economico finanziario).

La professione giornalistica infatti pone spesso di fronte a conflitti tra diritto di cronaca, dovere di rispecchiare la verità e problemi di responsabilità: ecco un'altra interessante occasione di dibattito da portare nella scuola.

¹ Una classificazione più semplice viene anche suggerita da F. Samaritani Pasanisi, in Faustini (1990: 138), con la distinzione della titolazione in "calda o fredda; in altre parole: dal titolo scandalistico al titolo informativo si passa per tutta una serie di temperature intermedie".

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1998), *Stile Stampa, Manuale di scrittura*, Torino, La Stampa.
 Arricale, A. (2000), *Fare il giornale oggi*, Caserta, Spring.
 Faustini, G. (a cura di) (1990), *Studiare da giornalisti*, Onig, Roma.

Laparelli, G. F.-Ludovici, M. (1999), *L'articolo di giornale all'esame di maturità*, Roma, Donzelli.
 Pallotti, G. (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani.

Uno spazio linguistico da conquistare

1. Il curriculum del “fare tutto”

A partire dagli anni Novanta i programmi Brocca delinearono un progetto di educazione linguistica fortemente innovativo che da allora ha orientato il lavoro dei docenti, le sperimentazioni, la ricerca didattica, l'editoria scolastica. Quel testo forniva indicazioni generali per la programmazione didattica dei docenti, proponeva un'articolazione delle abilità linguistiche e della riflessione grammaticale in termini di obiettivi, contenuti e metodi.

Se collochiamo tuttavia quei programmi in sequenza, dopo quelli delle elementari e della scuola media, non risulta facile cogliere la gradualità e la progressione curricolare soprattutto se ragioniamo nei termini di un curriculum per competenze, cioè di un curriculum in cui gli obiettivi si rifanno ad un quadro organico di competenze e in cui queste ultime rappresentano la messa in atto di prestazioni che coniugano abilità, capa-

cià e conoscenze in un contesto dato, per un determinato scopo. Se rileggiamo le indicazioni relative alla riflessione sull'uso linguistico contenute nei diversi programmi che ho menzionato, possiamo probabilmente condividere un'impressione di accumulo e di sovraccarico. E in effetti la mancanza di una visione d'insieme del curriculum di educazione linguistica, dovuta all'accidentato percorso politico che ha accompagnato per decenni la vicenda della riforma scolastica, e la conseguente assenza di un baricentro specifico, ma funzionale alla progressione degli apprendimenti, per ogni segmento scolastico ha generato in molti casi la prassi del “fare sempre tutto”, con effetti spesso opposti alle intenzioni.

Un primo passo potrebbe essere allora quello di individuare, in corrispondenza degli snodi fondamentali dei cicli, alcune coordinate generali di riferimento, per poter connotare in modo specifico i segmenti e definire meglio i criteri di gradualità, non per marcare cesure, per escludere o includere, ma appunto per stabilire dei

parametri di progressione. È evidente, infatti, che l'educazione linguistica procede con ciclicità e ricorsività e non sempre in modo rigidamente sequenziale.

2. Un curriculum “curvo”

Nel passaggio dal completamento dell'obbligo (primi due anni) al triennio finale del ciclo secondario si potrebbero enfatizzare, ad esempio, alcuni aspetti già presenti nei programmi Brocca. Nel triennio superiore, infatti, le indicazioni proiettano nella dimensione della variabilità e dello sviluppo diacronico il controllo dei fenomeni linguistici; nel biennio si delinea un progetto complessivo fondato su finalità sia cognitive che applicative.

La fase di completamento dell'obbligo del ciclo secondario potrebbe quindi puntare all'*esercizio e al potenziamento del-*

le competenze *linguistico-cognitive*, posto che i traguardi formativi attesi da parte degli allievi che escono dall'obbligo scolastico debbano gravitare essenzialmente intorno al sicuro controllo degli usi funzionali della lingua e a quello di strategie cognitive e metacognitive per l'orientamento dei processi di apprendimento. I punti di forza di questo segmento sarebbero dunque identificabili nella capacità di analizzare attraverso le categorie appropriate il sistema linguistico nei suoi diversi livelli di articolazione, nel controllo di strategie di manipolazione e trasformazione delle informazioni scritte/orali finalizzate ai diversi usi funzionali, nel controllo delle abilità di studio, nel controllo ricettivo e produttivo di un ventaglio di forme testuali campionate secondo parametri cognitivi, pragmatici e funzionali.

Il triennio conclusivo del ciclo secondario potrebbe puntare in modo più marcato al *potenziamento ed ampliamento dello spazio linguistico generale*, sviluppando occasioni di apprendimento ed esercizio linguistico delle varietà di registro, delle lingue speciali, dei lessici disciplinari e delle specifiche forme testuali ad essi connesse, delle varietà diamesiche, in vista anche di un controllo e di un uso consapevole dei diversi *media* dell'informazione (telecomunicazioni, multi-/iper-medialità, ecc.) e delle loro complesse funzioni semiotiche; e potrebbe puntare inoltre a far acquisire la percezione storica dei fenomeni linguistici, che trova nel lavoro sul testo letterario una delle occasioni più concrete di analisi e confronto.

In questa prospettiva l'educazione linguistica offre contem-

poraneamente spazio di lavoro in rapporto alle "curvature" di indirizzo - oggi identificate dalla riforma nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica-tecnologica, artistica e musicale - e alla trasversalità degli obiettivi di apprendimento.

Pensiamo, ad esempio, ad una macro-competenza, potenzialmente ricca di intersezioni disciplinari, come quella di "mediare, manipolare e trasformare informazioni" e descriviamola attraverso una serie di prestazioni come quelle di "leggere e interpretare/elaborare e gestire/spiegare e argomentare in forma verbale dati di tipo statistico". In questo caso la gestione dei dati, ad esempio attraverso fogli di lavoro *Excel*, diventa un oggetto integrato di intervento didattico in cui confluiscono e interagiscono elementi specifici disciplinari relativi:

- alle competenze di calcolo e di gestione del *software*,
- all'argomento disciplinare trattato,
- alle specifiche strategie linguistiche necessarie per produrre un resoconto argomentato, ad esempio sotto forma di relazione.

In questo complesso di procedure, dunque, gli aspetti linguistici interagiscono con altre competenze disciplinari ed esemplificano uno dei modi in cui il progetto complessivo di educazione linguistica può essere curvato secondo specifici profili di uscita di indirizzo, ad esempio, di area scientifica o tecnica-tecnologica (ma non necessariamente, perché le procedure di trattamento dati dovrebbero diventare uno *standard* comune a tutte le aree). La pratica di queste procedure in sequenze di in-

segnamento/apprendimento presuppone naturalmente un'organizzazione adeguata del tempo-scuola e dei moduli didattici. E presuppone anche l'integrazione di vari ambiti disciplinari in percorsi di educazione linguistica.

3. Competenze e descrittori

Proviamo dunque a riformulare l'insieme di procedure precedentemente delineato in una prestazione-tipo, che di fatto rappresenta la descrizione in termini di compito di una competenza. Descrivere una competenza significa in effetti esplicitare: l'oggetto cui essa si applica (i contenuti); i contesti d'uso (con possibili intersezioni disciplinari); i gradienti di difficoltà connessi allo sviluppo curricolare e i livelli di padronanza. La riformulazione potrebbe perciò essere: "sa elaborare un resoconto ragionato scritto (una sintesi/una relazione) su un argomento (inter-) disciplinare con indicazioni sull'estensione del testo a partire da fonti di tipo statistico e da grafici di vario tipo". Considerando che la scrittura di tesine e relazioni è una prestazione cruciale per gli allievi del triennio alle prese con aree di progetto, aree di approfondimento, esperienze di stage e preparazione al colloquio dell'esame finale, possiamo senz'altro considerare la descrizione di quella prestazione-tipo come uno dei tratti salienti del profilo di uscita degli allievi del triennio.

Se quindi l'elemento costante e ricorsivo è il *saper elaborare*

una determinata forma testuale a partire da fonti e dati, i descrittori che determinano la complessità della prestazione e che forniscono parametri di controllo potrebbero consistere nella varietà delle forme testuali di arrivo, nella varietà e pluralità delle fonti, nella complessità delle operazioni da compiere, del lessico da usare e dell'argomento da trattare; potrebbero pertanto prevedere la prestazione a partire da un documento verbale di media estensione/da più fonti verbali di varia estensione/da fonti statistiche, tabelle grafici/da fonti miste di varia estensione.

Analogamente si potrebbero individuare descrittori per la competenza orale. La prestazione-tipo che meglio si offre all'osservazione e a una valutazione più sistematica è certamente quella del parlato monologico, secondo un registro più o meno formale. Nel caso dell'*elaborazione orale di un resoconto su un argomento (inter-) disciplinare a partire da fonti di tipo statistico e da grafici di vario tipo*, i descrittori potrebbero essere ad esempio: l'utilizzazione di una scaletta, di uno schema espositivo, di appunti connessi con i dati statistici; una durata minima (es. almeno tre-quattro minuti) dell'esposizione fluente e continua; l'utilizzazione di vari supporti all'efficacia della comunicazione: lucidi, computer, ecc.; l'adeguamento del tempo di esposizione fluente e continua al tempo massimo assegnato (es. sei-sette minuti).

Una descrizione più analitica delle competenze facilita il compito di costruire una progressione delle competenze, in questo caso di quelle relative alla manipolazione e al trattamento delle informazioni nell'uso scritto e orale della lingua.

4. Le competenze di scrittura

Ma riportiamo il discorso sulla situazione attuale, perché è su questa che bisogna progressivamente innestare un processo di razionalizzazione. Nei programmi Brocca del triennio (la loro pubblicazione risale al 1992), si parla, ad esempio, di "riassunti, entro spazi definiti, di singoli testi e sintesi di dati e concetti da più testi, con corrette citazioni e riferimenti alle fonti"; a questa formulazione generale corrisponde nelle verifiche la richiesta di un *riassunto secondo parametri di spazio e di tempo*. Quei programmi delineano dunque, come contenuti, una serie di operazioni descritte in termini generali.

Quali sono i punti forti della scrittura delineati nei programmi del triennio? Certamente il controllo degli usi funzionali con l'assoluta preminenza assegnata alle varie forme di scrittura di sintesi; lo scrivere di testi a partire dalla loro analisi puntuale; la scrittura argomentata; la scrittura creativa. Salvo che per l'ultimo caso, siamo abbastanza vicini ai quattro tipi di scrittura impostati nella prima prova del nuovo esame di Stato, introdotto nel giugno del 1999. Mancano tuttavia, come si diceva, i criteri di progressione e di gradualità e l'esplicitazione di indicatori che possano fornire parametri di controllo. Non a caso il dibattito sulla nuova articolazione della prima prova dell'esame di Stato ha fatto emergere, fra l'altro, l'esigenza di definire i criteri di sviluppo delle competenze da verificare e, pertanto, l'esigenza di

razionalizzare il rapporto tra biennio e triennio. Il soddisfacimento di questa esigenza implica la soluzione di alcuni nodi. Tra questi, sinteticamente, ne indicherò due.

Un primo punto su cui andrebbe fatta chiarezza è proprio il rapporto tra struttura di una prova d'esame e pluralità di procedure e ambienti di apprendimento nell'iter formativo, tenendo presente il forte condizionamento che la prima esercita tradizionalmente sui secondi. Da un lato, infatti, l'opportunità di proporre una pluralità di forme testuali alle quali addestrare gli allievi (opportunità che è molto sentita nei programmi del biennio), non deve implicare la ricerca di una sorta di canone tipologico, ma deve mirare anzi a far percepire i diversi oggetti testuali nella loro dinamicità e provvisorietà, oggetti che variano al variare dei parametri pragmatici della comunicazione (una recensione, ad esempio, definisce una generale finalità comunicativa, ma può variare estensione e registro se è destinata a un quotidiano, a una rivista letteraria o alla "quarta di copertina" di un libro). D'altro canto, bisognerebbe fare maggiore attenzione all'individuazione di forme testuali che, in alcuni casi, possono risultare piuttosto improbabili nella situazione di esame (almeno in quella attuale); andrebbe invece enfatizzato il carattere procedurale e integrato della prova, come sostanzialmente è oggi la prova che richiede il trattamento delle informazioni di un *dossier*, di cui tuttavia vanno messi meglio a fuoco alcuni elementi (tipologia e funzionalità del *dossier*, ad esempio) e come potrebbe essere, se le consegne venissero me-

glio focalizzate e organizzate, la prova di analisi del testo.

Un secondo punto su cui si dovranno dare indicazioni chiare è il modo con cui nel triennio l'educazione linguistica, oltre ad avere traguardi specifici ed autonomi, interagirà con gli altri ambiti disciplinari in termini di attività e di apprendimenti (organizzazione modulare? presenze? integrazioni disciplinari? altro?). Compito non facile, dal momento che la riforma in corso di elaborazione fa sì che molte variabili sfuggano ancora e rendano difficile delineare un quadro globale. Eppure, anche se non sappiamo ancora, ad esempio, in quanti indirizzi effettivamente si articoleranno le aree del triennio, sappiamo comunque che il criterio sarà quello di ridurre quelli oggi esistenti e che questa operazione sarà possibile non solo eliminando insegnamenti troppo connotati da specialismi professionali, ma anche recuperando e insistendo sugli aspetti fondamentali di discipline che oggi vengono insegnate nel triennio con un'eccessiva frammentazione funzionale a specifici campi professionali (le "chimiche" variamente aggettivate, ad esempio, o le varie "matematiche"). Questo non significa dimenticare le sollecitazioni esterne alla scuola, significa piuttosto puntare al consolidamento dei "fondamentali" delle discipline, condizione imprescindibile per tutte le specializ-

zazioni future, consolidamento oggi disturbato appunto da una frammentazione e da una diluizione del tempo di lavoro didattico in quadri orari in cui devono entrare un numero eccessivo di insegnamenti (magari con una o due ore alla settimana). Del resto la formazione post-scolastica, pre-universitaria e universitaria è ormai un terreno fortemente segmentato che va spostando in avanti le connotazioni professionalizzanti.

In modo speculare, ambiti disciplinari fortemente trasversali, come appunto l'educazione linguistica, dovrebbero invece compiere un passo avanti verso una maggiore integrazione con altri campi di conoscenza ed acquisire, entro una certa misura, una curvatura di area di indirizzo.

5. I traguardi formativi

Un primo criterio nel disegnare profili d'uscita dal triennio potrebbe essere dunque quello di considerare tra i traguardi formativi il controllo adeguato da parte degli allievi dei lessici disciplinari, delle lingue speciali e delle specifiche pratiche testuali implicate dalle discipline portanti di particolari indirizzi, controllo che realizza, in ogni caso,

l'integrazione tra strutturazione delle conoscenze e articolazione dello spazio linguistico complessivo.

Un secondo criterio è ricavabile dalla stessa caratterizzazione dei primi due tipi della prima prova scritta dell'esame di Stato, rispettivamente l'analisi del testo letterario e la trattazione di un argomento letterario, scientifico, tecnico, a partire da un *dossier* di documenti. L'articolazione in chiave disciplinare della prova chiede di coniugare competenze di tipo procedurale - trattamento e rielaborazione delle informazioni - con la capacità di orientarsi in un certo dominio di conoscenze, pur non implicando una precisa verifica di queste. Alle spalle di questo traguardo si tratta allora di impostare forme di scrittura funzionale di supporto alle attività di studio, secondo modalità più specifiche e strutturate di quelle avviate nel biennio, ad esempio schedature di vario genere e scopo (note esplicative o di riepilogo di concetti, termini, fenomeni o argomenti in varie discipline; schedature di parole-chiave di poetiche e di autori con relative contestualizzazioni; schede sotto forma di tabelle, grafici, mappe, ecc.), con le quali imparare ad elaborare un proprio *dossier* su argomenti vari, se non addirittura veri e propri nodi ipertestuali per la creazione di un *data-base* personale o di classe.

Il calcolatore per scrivere *breve*



1. Premessa

Scuole o laboratori di scrittura? Se prendiamo in considerazione le iniziative sorte di recente nelle Università italiane a scopo didattico, almeno dalla SIS creata da Bruni del 1997 a Venezia¹, preferiamo più sommestamente chiamarle “corsi di addestramento alla scrittura” (e, semmai, “alla videoscrittura” o “a certe forme di scrittura funzionale”). Guardando il panorama variegato dell’offerta a disposizione degli studenti², siano quelli di tutte le facoltà o solo quelli di Lettere-Scienze della Comunicazione, i corsi hanno subito e subiscono via via costanti aggiustamenti.

Questi “corsi di scrittura” sono prevalentemente “generalisti”, poiché tendono, del tutto opportunamente, ad operare anche su competenze ortografiche, sintattiche e lessicali, non limitandosi a quelle testuali e, dunque, alla più pragmatica e complessa capacità di gestire le informazioni (Raso 1999: 98). Qualche ateneo, tuttavia, ha ristretto il campo a esercitazioni più definite e circo-

scritte, anche se per questo non meno impegnative. È il caso dei corsi organizzati a Padova per gli studenti di Scienze della comunicazione, che all’esame affrontano una prova nella quale, in due ore e con uso di *word processor* [wp], devono ridurre di circa un terzo un articolo di giornale, in genere un’intervista di 7-8000 battute, trasformandolo in un testo “monologico”. Essendo assegnate ai singoli corsi, che finora si sono tenuti per gli studenti del secondo anno, poco più di dieci ore di esercitazione, compito degli insegnanti-istruttori è quello di mettere subito la “classe”, di circa una trentina di studenti, di fronte a simulazioni della prova d’esame, per ottimizzare l’azione didattica.

Nel caso specifico, si richiede una scrittura di sintesi, ma anche una scrittura funzionale piuttosto circoscritta e “professionalizzante”, che presenta comunque varie difficoltà. I testi-origine implicano una serie di competenze di lettura abbastanza sofisticate, ancor prima che le complementari capacità di scrittura necessarie a riproporne una sintesi monologica. Gli studenti, infatti, devono saper comprendere testi ad alta densità informativa e saper operare inferenze talvolta complicate

da complesse catene di impliciti e presupposizioni³. Di per sé una richiesta del genere, del tutto legittima, è condizionata dal poco tempo disponibile, oltre che dalla disomogeneità delle competenze di lettura/scrittura degli studenti e dall’ulteriore disomogeneità delle loro competenze in videoscrittura.



2. Il testo di partenza

Qualche elemento di riflessione su alcuni aspetti rilevati nelle esercitazioni degli studenti, limitandomi ad un solo testo e ad un solo corso. Soluzioni e difficoltà che incontreremo costituiscono tuttavia un sintomo delle precarie competenze di scrittura riscontrate più in generale⁴.

Quello che si trova a pagina seguente è uno dei primi testi proposti agli studenti, nell’a.a. 1999-2000, per addestrarsi al compito che avrebbero dovuto sostenere all’esame.

Si tratta di un esempio “medio”, quanto a lunghezza e difficoltà (poco meno di 4000 battute,

Il fondo Onu per l'infanzia: "Nel 2000 un sesto dell'umanità non saprà leggere. Le donne le più discriminate"

Un miliardo di analfabeti l'Unicef lancia l'allarme

di Stefania De Lellis

Da la Repubblica, 9 dicembre 1998

Per garantire l'istruzione a tutti basterebbero sette miliardi di dollari l'anno: quanto in Europa si spende per i gelati. La sfida è mettere a punto scuole alternative per non escludere i bimbi lavoratori o i piccoli coinvolti in conflitti

Quasi un miliardo di persone s'af-
faceranno al duemila senza saper scri-
vere il proprio nome. Incapaci di legge-
re un libro o perfino di decifrare un'in-
dicazione stradale. Un sesto dell'umani-
tà condannato al buio dell'analfabeti-
simo. Eppure, per invertire la tendenza e
accendere in meno di un decennio la lu-
ce dell'"abc" su tutto il pianeta, baste-
rebbero sette miliardi di dollari all'anno,
meno di quanto si spende negli Stati
Uniti per i cosmetici e in Europa per i
gelati.

A lanciare l'allarme è il Fondo delle
Nazioni Unite per l'Infanzia, che dedica
ai problemi dell'istruzione il suo rappor-
to annuale. Ancora una volta i paesi più a
rischio sono quelli in via di sviluppo. "In
pratica - spiegano gli esperti dell'Unicef
- per quasi un bambino su quattro negli
Stati più poveri il diritto allo studio non
esiste". Sono almeno 130 milioni, infatti,
i bimbi in età da scuola elementare che
crescono senza avere accesso a un'istru-
zione di base. E se a questi si aggiun-
gono 20 milioni di ragazzini che non rie-
scono a completare neppure quattro anni
di elementari - il minimo secondo gli
standard internazionali per poter consi-
derare un ragazzo come alfabetizzato -

la cifra sale a 150 milioni, un sesto della
totalità degli analfabeti del pianeta.

A essere tenute lontano dai banchi
sono soprattutto le bambine che rappre-
sentano i due terzi dei piccoli che non
hanno mai messo piede a scuola: costrette
a lavorare in casa e fuori, a bada-
re ai fratelli più piccoli in assenza dei
genitori, discriminate nelle famiglie più
povere che privilegiano l'istruzione dei
maschetti. Quando poi riescono ad ar-
rivare in aula trovano spesso un ambien-
te ostile: insegnanti maschilisti e libri di
testo sessisti. Nell'Africa sub-sahariana
frequenta la scuola soltanto il 57 per
cento delle bambine, contro il 61 per
cento dei bambini; nel Medio Oriente e
in Nord Africa la percentuale sale al 76
per cento per le femmine contro l'85 per
cento dei maschi; nell'Asia meridionale
solo il 62 per cento delle bambine va a
scuola contro il 74 per cento dei bimbi.

Di analfabetismo - soprattutto fem-
minile - si muore. Tutte le ricerche,
spiegano infatti all'Unicef, evidenziano
uno stretto legame tra istruzione delle
ragazze e progressi della salute dei bam-
bini e delle stesse donne. L'istruzione
femminile non solo diminuisce la mor-
talità infantile e migliora la nutrizione e

lo stato di salute generale dei piccoli, ma
riduce anche la crescita demografica, vi-
sto che le donne istruite hanno la ten-
denza a sposarsi più tardi e ad avere me-
no figli.

La sfida dei prossimi dieci anni per
il Fondo dell'Onu non è soltanto in ter-
mini di quantità - più scuole e più mae-
stri -, ma di qualità. "Occorre mettere a
punto sistemi nuovi di istruzione - si
legge nel rapporto - per raggiungere e
coinvolgere il maggior numero possibi-
le di bambini soprattutto nei contesti
più poveri e degradati". Orari flessibili
e sovvenzioni per i piccoli lavoratori,
maestri itineranti per raggiungere i vil-
laggi rurali, scuole mobili per i profu-
ghi. E infine, insegnamenti mirati per
aiutare i milioni di bambini coinvolti in
conflitti a superare i traumi della guerra,
ma anche semplicemente a sopravvivere
imparando quanto sia pericoloso man-
neggiare armi o attraversare un campo
minato. Una richiesta infine ai governi.
Ai paesi poveri destinare il 20 per cen-
to dei propri bilanci e a quelli ricchi il
20 per cento degli aiuti allo sviluppo ai
programmi sociali: "È il migliore inve-
stimento per garantire pace e prosperità
ai nostri figli".

dunque circa la metà d'una prova
d'esame); è stato assegnato all'i-
nizio di uno dei corsi, appena
chiarite alcune nozioni-base per
produrre delle sintesi accettabili;
la forma-intervista non è ancora
prevalente, come invece succede-
rà in seguito⁵, ma è visibile una
struttura di citazioni che in qual-
che modo la richiamano, per ana-
logia.

Le modalità di lavoro sul testo
sono state (e sono, in genere,
durante i primi esercizi in aula) le
seguenti:

- assegnazione dell'articolo,
senza nessun "consiglio per la
lettura";
- analisi-discussione in piccoli
gruppi per l'individuazione dei
nuclei tematici principali e del-
l'articolazione testuale;
- sintesi scritta in aula, in pic-
colo gruppo, di almeno due capo-
versi (con carta e penna), come
avvio collettivo a procedure di
"riduzione" completa del testo;
- lettura di alcune delle sintesi
prodotte, con discussione colletti-
va dei differenti esiti;

- illustrazione conclusiva del-
l'articolo, da parte del docente,
per individuare la struttura e lo
sviluppo dell'argomentazione; far
riconoscere sintagmi-pilota e pa-
role-chiave, con rimandi intrate-
stuali significativi; esplicitare al-
cune "catene inferenziali" (D'Ad-
dio 1987);
- sintesi casalinga e individuale
degli studenti, scritta in genere
con wp;
- correzione delle sintesi pro-
dotte;
- correzione collettiva in aula,

con discussione dei fenomeni testuali, linguistici e di *editing* più ricorrenti (“positivi” e “negativi”).

In genere, e volutamente, mano a mano che la serie di esercitazioni procede (in un corso si arriva a farne una media di sei-sette complete), l’analisi del testo viene introdotta alla fine di ciascuna “unità di lavoro”, a esercitazione corretta, per non condizionare la ricognizione sui risultati conseguiti da ciascuno studente. Tuttavia, per completare il quadro dei rilievi testuali e pragmatici, nella lezione che intercorre tra quella detta e quella in cui il docente, “corrette” le sintesi individuali, potrà realizzare la “discussione collettiva” in aula, viene proposto agli studenti un altro articolo-intervista, con modalità simili, in avvio, ma con l’aggiunta finale d’una sintesi redatta dal docente. Lo scopo è quello di togliere imbarazzo alla discussione sulle scelte operate e sugli eventuali limiti, per evidenziare non solo alcune buone opzioni ma anche aspetti di “debolezza” o “precarietà” testuale, espressamente introdotti.



3. Alcuni risultati e qualche problema

Tralasciamo qui di dar conto di fenomeni morfosintattici e testuali che, con qualche riserva, sono da ritenere “minori” o “ovvi”: l’uso incerto della paragrafazione; il ricorso, poco funzionale e stilisticamente “disequilibrato”, all’ipotassi; l’impiego a-sistematico dell’interpunzione; le precarie convenzioni di *editing* in fatto di titolazione, di citazioni, di spaziature; ecc. E tanto meno ci occupa-

mo di “carenze ortografiche” (il tipo “*un’ambiente”, “*un’allarme”, tuttavia, non è raro).

Consideriamo piuttosto quei fenomeni linguistici e semantici, più o meno consistenti, che riguardano incompetenze, per così dire, di resa testuale e di gestione *lato sensu* del proprio *know-how* di lettura-scrittura (metto in corsivo, nelle citazioni, le espressioni “incriminate”, con indicazione, alla fine di ciascuna, del numero di capoverso del testo-origine a cui si riferiscono), nonostante il lavoro di analisi preliminare effettuato in aula.

Alcune carenze sono da imputare a disomogeneità grafica (“centotrenta milioni... Centocinquanta...”, capov. 2); a scarsa consapevolezza nell’uso delle maiuscole in acronimi e simili (“unicef”, 2); ad “accordo grammaticale” precariamente *ad sensum* (“un miliardo di persone ancora analfabeti”, 1); a prolessi del complemento, che obbliga a ridondanza impropria, quanto a registro, in testi come questo (“Se *tale cifra* la raggiungiamo...”, 2).

Pur essendo difficile, nella limitata rassegna che facciamo, analizzare le *scritture che, per eccesso di sintesi, tendono ad omettere nuclei tematici sostanziali*, qualche esempio serve a ricordare la complessità del problema:

- “La sfida dell’Unicef, per spezzare lo stretto legame tra livello di istruzione e mortalità infantile, punta quindi a migliorare la qualità dell’insegnamento, in modo da raggiungere il maggior numero possibile di bambini: dai piccoli lavoratori ai profughi di guerra”, capovv. 4-5: salta del tutto il riferimento all’istruzione “femminile”, chiave di volta del capov. 4, in questa sintesi omissivo per intero;
- “[Le donne istruite] sono più informate sulla crescita dei figli, *cosicché diminuisce la mortalità*

e *migliora lo stato di salute dell’infanzia*”, 4: con un’ellissi che rende precaria la leggibilità della sintesi;

- “Le statistiche condotte rivelano che *l’istruzione* – in particolar modo femminile – *migliora la nutrizione dei bambini*, facendo quindi diminuire la mortalità infantile, ma insieme a questa anche lo sviluppo demografico”, 4.

Di frequente si incontrano equivoci lessicali, talvolta in forma di sopportabili *lapsus calami* (“insegnanti maschili” per “maschilisti”, 3; “tendenza all’alfabetismo” per “analfabetismo”, 1; “Asia *Orientale*” invece che “meridionale”, 3), ma altre volte in veste di “sinonimi” quanto meno discutibili, o di parafrasi in parte o in tutto fraintese, con effetti di “reinterpretazione libera”, se non proprio di “risemantizzazione” (Baldini 1989):

- “basterebbero sette miliardi di dollari l’anno, *paragonabili* alle spese...”, invece che “equivalenti”, 1; “un *millennio* [?] di investimenti”, 1?; “studio” per “scolarizzazione/alfabetizzazione” in “infatti nello *studio* vengono preferiti i maschi, non solo come quantità, ma anche come qualità”, 3; “secondo *quanto prescritto* dagli standard internazionali”, 2: non si tratta di ‘prescrizione’, ma di ‘convenzione’/‘accordo’, sulla base di determinati “parametri”; “l’istruzione femminile è *correlata alla mortalità*: una donna istruita nutre meglio i figli...”, 4.

Tutto questo non è giustificabile, a nostro parere, solo con la fretta di esecuzione dell’esercizio: non si vede quale utilità gli studenti possano ricavare da una simulazione casalinga che dovrebbero modulare su tempi, almeno in teoria, amplificati rispetto alle due ore della prova d’esame, se vogliono ottimizzare tutte le operazioni di monitorag-

gio del testo⁶, rinforzando così qualche automatismo esecutivo.

Ciò vale anche per le incertezze sulle reggenze (“viene favorita l’istruzione maschile a quella femminile”, 3: qui si pensava a “preferita”, o simili), per cui basterebbe la consultazione di un dizionario valenziale come il *DISC*: ma bisognerebbe avere almeno un dubbio, in proposito, che qui non sembra trapelare, oltre alla consapevolezza di certi scherzetti che può giocare la “contiguità semantica dei termini” (Baldini, 1989), come sembra capitare in “Il rapporto annuale dell’Unicef è dedicato all’analfabetismo. Sono 150 milioni, un sesto della *totalità* [invece che “umanità”] gli analfabeti del pianeta, di cui 20 milioni...”, 1-2. Per non parlare di qualche nozione non peregrina sulle “valenze verbali”, capitolo in gran parte ignoto/ignorato dalla nostra scuola.

Si notano, insomma, numerose e varie debolezze “lessicali”, diffuse e un po’ preoccupanti, anche per fraseologia inefficace, dovuta a sintagmi verbali incompleti o usati assolutamente (che confermano, ad altro livello, le carenze “valenziali” segnalate):

- “un bambino su quattro non ha [garantito/assicurato], di fatto, il diritto allo studio”, 2;
- “L’Onu mira ad aumentare la quantità: scuole e maestri; e la qualità: maestri itineranti per raggiungere i villaggi, scuole mobili”, 5: con “scuole mobili” che non “equivale” a “scuole mobili per i profughi”;
- “[le donne istruite] tendono a sposarsi più tardi... *procreando in numero inferiore* e riducendo quindi il problema dell’eccessivo incremento demografico”, 4: o si mette “procreando meno” oppure “procreando un numero inferiore di figli”;
- “[le bambine] non hanno la possibilità di *frequentare* [cosa?]

o se ce l’hanno trovano ambienti maschilisti”, 3;

- “Si conclude col chiedere ai governi...”, 5, per rendere “Una richiesta, infine, ai governi...”: qual è il soggetto “logico”, oltre che grammaticale?

A completare il quadro di queste “debolezze” si trovano anche stereotipi, con effetto di “sfocatura” semantica, nella resa del testo-origine: “il sesso debole”, 3; “*favoreggiamenti* verso i maschietti”, 3, al posto di un più adeguato “favoritismi”, semmai; “Un miliardo di persone... sarà incapace di *decifrare le scritte riguardanti il nuovo millennio*”, 1; “*tendenza all’analfabetismo*”, 1: ma c’è una “tendenza”?; “far raggiungere almeno la quarta elementare ai 150 milioni di bambini che oggi *non ci arrivano*”, 2; “la discriminazione sessuale... limita ulteriormente *la presenza tra i banchi*, poiché le bambine sono considerate più adatte ad altre mansioni”, 3; “i due terzi dei bambini *esonerati* sono femmine”, 3.

Proseguendo in questa esplorazione prevalentemente “lessicale”, arriviamo all’ultimo stadio, per così dire: quello dei problemi di “comprensione” e/o resa testuale:

- “Una risposta a questo problema viene cercata *nell’aiuto economico richiesto ai governi*: basterebbero 7 miliardi...”, con infelice attribuzione al capov. 5 di quanto detto nel capov. 1 (i 7 miliardi non sono i soldi chiesti ai governi!);
- “Il rimedio a tale problema è che ai governi poveri *si dedichino* [?] il venti per cento dei propri [di chi?] bilanci, e a quelli ricchi il venti per cento degli aiuti allo sviluppo di programmi sociali”, 5;
- “Si conclude col chiedere ai governi di destinare il venti per cento dei propri bilanci ai paesi poveri e il venti per cento degli aiuti allo sviluppo ai programmi

sociali per i paesi ricchi, un investimento per garantire ai nostri figli pace e prosperità”: cosa significa? che cosa riguardano questi investimenti? il “gioco” delle preposizioni scardina l’“orientamento del senso”;

- “...sfida possibile solo con l’aiuto economico dei governi, destinando il 20% dei propri bilanci ai paesi poveri e altrettanto a quelli ricchi per i programmi sociali”.

4. Osservazioni finali

Ritengo che si possano sottoscrivere molte delle conclusioni a cui in questi anni si è giunti, in fatto di rendiconto operativo sulle carenze di scrittura degli studenti universitari (bastino solo le osservazioni più recenti, come quelle di Raso 1999: 102-103, quando riscontra, in un *corpus* considerevole di elaborati degli studenti, “scarsa capacità di riformulazione”, “difficoltà di distinguere tra argomentazione, documentazione e esemplificazione”, e soprattutto “scarsa flessibilità comunicativa”). Tutto questo, in qualche modo, è assodato.

Vorremmo richiamare tuttavia l’attenzione di chi fa scuola a qualsiasi livello sul fatto che continua a perdurare, anche negli studenti universitari, la “perversa” concezione per cui un “testo da ridurre” è, in sostanza, un “testo da tagliare”, sul quale si interviene poi con qualche ricucitura di comodo tra le parti salvaguardate e/o parafrasate: questa, che pare un’osservazione quanto mai ovvia, di fatto continua a produrre “comportamenti linguistici” discutibili o inadeguati.

Dalla nostra esperienza di scritture “universitarie” (che non

si limita al piccolo esempio prodotto) risulta infatti che:

- il registro linguistico scelto dagli studenti come "standard" per il testo di arrivo presenta un grado di disomogeneità da imputare, indirettamente, alle procedure "discrete" di questa sorta di "taglia e cuci";
- il ricorso integrativo o semplificativo alla "sinonimia" o, comunque, alle perifrasi di tipo parafrastico per ridurre il testo-origine, attinge a un "dizionario mentale" spesso approssimativo, o condizionato da vaga "contiguità semantica" con qualche sintagma del testo-origine;
- i testi di sintesi sono, per lo più, privi o quasi di "espressioni

modellizzanti", del tipo "si ritiene che", "è necessario operare in modo che/da", e simili (Spirito 1999: 208-209), che più dei connettivi in senso stretto servono a mantenere in equilibrio le modulazioni fra le "voci" presenti nel testo-intervista, spesso altrimenti appiattite o cancellate nel testo-sintesi, se esso non è pensato come "trasformazione" del testo-origine⁷.

Insomma: ci pare che quando si producono scritture di sintesi, in genere, e in specie quelle di cui ho riferito qui, si dovrebbe attingere un po' di più alle modalità di "sincronizzazione", tra testo-origine e testo-bersaglio, e di "pertinenze" da salvaguardare, passan-

do dall'uno all'altro (nel senso indicato da Simone 1990: 39-51, che parla di "tratti pertinenti" anche per il loro aspetto di "arbitrarietà"). Succede invece, in molti casi, che i nostri studenti non si creino un proprio avantesto, con i "tagli sincronici" necessari per definire dinamicamente un terreno di lavoro strutturale e semantico, dal quale ricavare una scrittura di sintesi efficace. Le modellizzazioni avantestuali, per quanto personali e "incomplete", permetterebbero loro di giungere per strade meglio attrezzate al testo-bersaglio.

Sarà anche questo da imputare ad un colpo di coda di vecchie e obsolete pratiche di scrittura della nostra scuola secondaria?

¹ Non vanno dimenticate l'esperienza antesignana, in un certo senso, di M. T. Serafini a Torino (Serafini, 1993 e 1994), il "laboratorio di scrittura testuale" istituito da F. Sabatini nel 1993-94 presso la Terza Università di Roma, e l'attività della rivista "Omero", sempre a Roma, che ha intersecato poi le iniziative del Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari della Sapienza (De Mauro e a. 1999).

² Per questo cfr. almeno Alfieri (1999), Bruni (1998), De Mauro-Pedace (1999), Lavinio (1999), Raso (1998 e 1999), Serafini (1993 e 1994), ecc.

³ Vedi, per tutti, D'Addio (1987) e Sbisà (1999).

⁴ Un resoconto più articolato di quest'esperienza è stato oggetto di un mio intervento al X Convegno GISCEL, Ischia, marzo 2000 (Maistrello, in corso di stampa).

⁵ Per un'analisi relativa alle sintesi più specificamente da intervista rimando al mio intervento, cit., al Convegno di Ischia.

⁶ Non solo di quello di partenza, ma dell'avantesto (Mortara Garavelli 1999), che agli studenti servirebbe per confezionare il loro testo finale, cioè uno dei "modelli" possibili, in sede di esercitazione, per quello che dovranno produrre all'esame.

⁷ Questo è argomento trattato più adeguatamente in Maistrello (in corso di stampa).

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, G. (1999), *CIS - Il Corso di Italiano Scritto dell'Università di Catania*, "La Crusca per voi", 19: 1-4.
- Baldini, M. (1989), *Parlar chiaro, parlare oscuro*, Laterza, Bari.
- Bruni, F. (1998), *Notizie del Servizio d'Italiano Scritto (SIS)*, "La Crusca per voi", inserto al n. 18: 1-4.
- D'Addio Colosimo, W. (1987), *Il testo nella capsula*, "Italiano e Oltre", 2: 118-122.
- De Mauro, T.-Pedace, P.-Stasi, A. G. (a cura di) (1999), *Teoria e pratica della scrittura creativa*, Controluce, Roma.
- Lavinio, C. (1999), *Perché gli insegnanti hanno bisogno della linguistica*, "Italiano e Oltre", 14: 173-177.
- Lumbelli, L. - Mortara Garavelli, B. (a cura di) (1999), *Parafrasi*, Edizioni dell'Orso, Torino.
- Maistrello, V. (in corso di stampa), *Testi a tre piani: l'intervista nelle riscritture di sintesi* (intervento al X Convegno Nazionale GISCEL, Ischia, 2000).
- Mortara Garavelli, B. (1999), *Per una retorica della para-*

- frasi*, in L. Lumbelli-B. Mortara Garavelli (1999).
- Pallotti, G. (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Raso, T. (1998), *La prima esperienza del Servizio d'Italiano Scritto (SIS)*, "La Crusca per voi", inserto al n. 18: 4-8.
- Raso, T. (1999), *Al servizio della scrittura*, "Italiano e Oltre", 14: 98-103.
- Sbisà, M. (1999), *È implicito. Allora è importante*, "Italiano e Oltre", 1999, 14: 16-25.
- Serafini, M. T. (1993), *Scritture universitarie*, "Italiano e Oltre", 8: 272-278.
- Serafini, M. T. (1994), *Scritture universitarie*, "Italiano e Oltre", 9: 12-19.
- Simone, R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari.
- Spirito, R. (1999), *La scrittura accademica*, in G. Pallotti (1999: 205-255).

Una rete che ti spiega

La rete Internet, oltre che un potente mezzo di comunicazione, è anche, a osservarla da un punto di vista linguistico, un enorme serbatoio di parole. Pensiamo solo alla lingua italiana, che non è certo la più rappresentata in rete: siti Internet di aziende, scuole, università, privati cittadini; conversazioni di argomenti vari che si svolgono in newsgroup; banche dati di case editrici, agenzie di viaggi, biblioteche, ministeri. Tutto questo vastissimo insieme di parole risiede nello stesso mezzo fisico – la memoria di qualche computer – ed è almeno teoricamente accessibile a chiunque si colleghi in rete.

La Logos di Modena (www.logos.it), una società specializzata in traduzioni, ha deciso di sfruttare questo potenziale di risorse linguistiche ed ha creato un dizionario consultabile in rete, in continuo aggiornamento, che conta attualmente 7 milioni e

mezzo di parole. Questo strumento, multilingue e concepito in origine come aiuto per i traduttori, risulta in realtà estremamente utile anche per chi studia o insegna la lingua italiana.

Il termine *dizionario* è forse un po' fuorviante, perché in effetti quello di Logos raramente contiene definizioni o indicazioni etimologiche e grammaticali (se si eccettua la parte del discorso di appartenenza), ma offre altre informazioni relative alla parola o alla espressione cercata: oltre alla sua traduzione in alcune decine di lingue, riporta la registrazione del suo suono e soprattutto i contesti in cui è utilizzata all'interno del vastissimo repertorio di testi raccolti da Logos, che prende il nome di *Wordthèque*.

Ricerche di parole dal significato generico come *realizzare* svelano, accanto ad usi giornalistici, letterari e politici (all'indomani di una

catastrofe naturale, l'inquietante dichiarazione di un sottosegretario: "Spero di poter realizzare in pochi mesi questo progetto organico che, oltretutto, garantirebbe un più funzionale utilizzo delle risorse a disposizione della protezione civile"), usi del verbo in contesti meno usuali, come ad esempio quelli più concreti di un manuale di imballaggio ("Macchine dette *multi-pack*: si tratta di macchine che effettuano le varie funzioni appena descritte per realizzare, in uno o più strati, raggruppamenti di varie forme che avvolgono totalmente o in parte i prodotti, secondo le forme illustrate nelle figure").

Le ricerche possono anche essere effettuate per espressioni composte da più di una parola; nel risultato viene indicato l'argomento dei testi in cui esse sono state reperite: *debito pubblico*, ad esempio, evidenzia la sua origine economica nei testi in

cui compare (le agenzie Ansa, le Gazzette ufficiali, la raccolta dei trattati dell'Unione europea, alcuni saggi di argomento economico e, inaspettatamente, la traduzione italiana dei *Miserabili* di Victor Hugo).

Pur se orientata verso fonti contemporanee, la banca dati accoglie anche autori e testi del passato, essenzialmente letterari, e, come si è visto, traduzioni italiane di opere straniere, che a volte possono fornire risultati sorprendenti: una ricerca di *acquaio* ha mostrato la parola, di origine e ambito toscano, oltre che in autori di secoli passati (Cellini e Giusti ad esempio), in traduzioni italiane di autori stranieri, anche contemporanei, come in questo passaggio tratto da un romanzo inglese di alcuni anni fa: "C'era anche una cucina elettrica, un grande frigorifero e un *acquaio* moderno circondato da vecchi armadietti di quercia".

Accanto al dizionario, il sito di Logos offre, sempre nel campo del lessico, una serie di risorse terminologiche relative alle lingue speciali. Sono stati infatti raccolti e suddivisi per lingua oltre 700 glossari specialistici di vari argomenti. Per l'italiano ve ne sono diverse decine: da quello di informatica apprendiamo che, mentre non è facile trovare un corrispondente italiano di *debugger* ("software progettato per la ricerca e la correzione degli errori di un programma in fase di collaudo"), molto più agevole potrebbe essere sostituire l'abusato *data entry* con *inserimento dei dati*. In un glossario di termini giuridici scopriamo che i *beni immobili* non sono solo le case, ma anche "il suolo, le sorgenti e i corsi d'acqua, gli alberi, [...] e in genere tutto ciò che naturalmente o artificialmente è incorporato al suolo [...]. Sono mobili tutti gli altri beni" (la banca dati dell'Accademia europea di

Bolzano fornisce la traduzione tedesca di ciascun termine).

Da un glossario realizzato in Svizzera impariamo invece che nel lessico della finanza lo *scalatore* è un "predatore finanziario, un finanziere che lancia offerte di acquisto ostili nel tentativo di impossessarsi di imprese, spesso in difficoltà, mediante acquisizioni non pubblicizzate di consistenti pacchetti azionari".

L'interesse linguistico degli strumenti del sito di Logos si accompagna in definitiva al merito di avere sfruttato la caratteristica più innovativa della rete Internet, quella della condivisione di risorse, collegate fra loro e messe a disposizione della comunità internazionale.

Le parole per dirlo

1.

Ci sono lingue pure?

Siamo tutti consapevoli del disagio che prova di fronte ad un uso scorretto, o improprio, o approssimativo della lingua chiunque abbia una discreta padronanza di essa, e le occasioni di provare tale disagio non sono poche. Tuttavia l'analisi fornita dal documento dell'associazione "La bella lingua" ci sembra difficilmente condivisibile.

Di *quale* italiano, vien fatto di chiedersi, gli estensori del documento si preoccupano? Quale italiano dell'Ottocento essi confrontano con quello del Novecento? Certo non la lingua parlata, di cui non esistono reperti, se non filtrati da uno scrittore più o meno colto. Alludono alla lingua letteraria? Eppure è difficile pensare a uno scrittore del Novecento che superi in scioltezza e trasparenza la prosa delle *Operette Morali* e di tanta parte dello *Zibaldone*.

Se poi si pensa alla lingua come a un sistema di segni convenzionale e arbitrario, secondo la definizione ormai universalmente accettata, diventa arduo immaginare una linea di demarcazione tra i cambiamenti leciti e quelli illeciti. Certo, quando convenzionalità e arbitrarietà entrano in conflitto, si apre una crisi di identità che non può essere indolore. Nel documento si cita l'orrido "Grazie per non fumare": è orrendo, non c'è che dire, eppure l'uso ammette frasi del tipo "Grazie per avermi invitato, scritto, detto...", in cui "grazie per" regge un infinito passato senza che

si avverta una stonatura così marcata come accade con l'infinito presente. A titolo di confronto, per quanto concerne la sintassi ("che è il *genio* e la *vocazione profonda*" della lingua), ricordiamo che l'interrogativa indiretta introdotta dalla congiunzione *si*, che diventa frequente nella tarda latinità, per l'influenza esercitata dal greco sulla lingua della Chiesa, e che permane nel volgare, doveva apparire un'orrenda sgrammaticatura a chi percepisse la congiunzione solo come condizionale. Questo non è che un esempio fra i tanti che testimoniano la trasformazione (o dovremmo dire "imbastardimento", "imbarbarimento?") del latino per effetto di fenomeni storici di portata epocale. Il latino del IV secolo d.C. è una lingua meno "pura" di quella del I secolo a.C.? Chi avrebbe potuto difendere la "purezza" che andava perdendo?

Siamo convinti insomma che per affrontare questo problema non si possa fare a meno di adottare una prospettiva socio-linguistica più ampia. Se la lingua appare sciatta e approssimativa, forse la spiegazione va cercata nella situazione storica: evidentemente una crisi di valori si riflette anche negli usi linguistici, la povertà lessicale riflette la povertà dei contenuti della comunicazione, e l'invadenza dell'inglese è giustificata dal ruolo di lingua veicolare, che fa di esso la moderna *koiné*. Eppure lo statuto di lingua ufficiale dell'unica superpotenza planetaria non preserva neanche l'inglese, negli Stati Uniti, dall'assalto dello spagnolo, sempre più diffuso, tanto da dar vita a un ibrido che già viene definito *span-glish* (intervista a Ilan Stevans, "autor del primer diccionario de spanglish", *El País*, 2.1.2000).

Luciana Preti

luciana.preti@tin.it

Paola Pontani

Patrizia Riju

Tre voci professioniste della scuola continuano il dibattito su "la bella lingua"



2.

L'influenza delle nuove tecnologie

Le trasformazioni introdotte dalle nuove tecnologie sono senza dubbio responsabili di molti cambiamenti: non si vede come potrebbe esserne esclusa la lingua, che per definizione è un indicatore sensibilissimo delle trasformazioni sociali, se "a ogni lingua corrisponde un'organizzazione particolare dei dati dell'esperienza" (Martinet). Quindi appare ovvio che i fenomeni connessi con la globalizzazione si ripercuotano sulla lingua e che anche attraverso di essa si percepisca il disagio che tutti sentiamo in questa nuova polarizzazione tra il mondo intero e il campanile, in un clima da "villaggio globale" che, mentre erode il concetto di nazione, fa deflagrare al tempo stesso conflittualità etniche e religiose che sembravano sepolte in un passato ormai remoto. Tuttavia è difficile immaginare che esista una volontà precisa che consapevolmente agisca, anche attraverso la distruzione delle lingue nazionali, allo scopo di ottenere "una rapida unificazione del mondo sotto l'impero della *new economy*": sembra improbabile che si realizzi questa perversa unità di intenti nelle sedi dei grandi poteri economici, che, anche se appaiono ormai come potenze sovranazionali, sono attraversati ancora da interessi tanto contrastanti.

Piuttosto è ravvisabile l'influenza negativa di un certo giornalismo, sia televisivo sia della carta stampata, che ha confuso la regola aurea della semplicità, necessaria per chi si rivolge a un pubblico eterogeneo, con la sciattezza e l'uso di frasi fatte, o di vocaboli stranieri, sfoggiati per un vezzo da *parvenu*. Mentre negli anni Cinquanta, quando la radio e la televisione hanno avuto una funzione determinante nell'unificazione linguistica del paese, generalmente la lingua era molto più sorvegliata, nel clima culturale degli anni Settanta ha imperato il mito della spontaneità e della creatività, che ha portato nella pratica didattica a privilegiare – giustamente in situazioni di deprivazione culturale e nei primi anni dell'apprendimento – la produzione di testi, anche a scapito della correttezza, che sarebbe stata recuperata in una fase successiva. (Purtroppo non sempre la fase successiva è stata realizzata adeguatamente).



3.

La lingua degli studenti

I guasti prodotti dal concorso di queste cause sul linguaggio non sono difficili da individuare. La scuola naturalmente è un ottimo osservatorio di questa generale e inevitabile trasformazione (o "imbarbarimento"): la lingua degli studenti infatti spesso è lessicalmente povera, priva di sfumature. Valgano pochi esempi per tutti: l'uso dell'aggettivo polifunzionale (*tremendo, mitico ecc.*) in accezione tanto negativa quanto positiva; per non dire dell'abitudine a usare un lessico solo "orecchiato", che dà luogo a effetti francamente comici (*adagiato per agiato, aneddoto per antidoto, lassativo per lassista ecc.*).

Talvolta gli studenti hanno una scarsa padronanza della morfologia (pensiamo alla coniugazione dei verbi o alla formazione di plurali irregolari) e della sintassi, che risulta di solito approssimativa: i loro testi, scritti e orali, descrivono la realtà più che svelarne i meccanismi di funzionamento, come dimostra la prevalenza della paratassi e la mancanza o l'uso errato di connettivi (impera "e per cui", invece di "per cui" o "e perciò", dovunque si richieda un nesso logico). Di solito gli adolescenti non posseggono una gran varietà di registri linguistici, ma ricorrono a quello colloquiale/basso in tutte le situazioni comunicative, senza distinguere tra formale/informale, pubblico/privato, con l'effetto di banalizzare o addirittura di snaturare i contenuti.

È possibile ravvisare in questi difetti l'accettazione acritica di modelli, desunti in particolar modo dal linguaggio pubblicitario, che si traduce nel ricorso a brevi frasi fatte, anche grossolane, purché di effetto. L'abitudine al linguaggio delle immagini di telefilm e videoclip inoltre si traduce nella produzione di testi orali e scritti spesso privi di coerenza, in cui i piani temporali vengono confusi, si perdono i nessi di causa/effetto, si hanno blocchi giustapposti-come flash. Questo uso così depauperato della lingua, che si traduce in difficoltà di comprensione dei testi e di rielaborazione, ha conseguenze che si ripercuotono in modi diversi in vari ambiti e non sono solo valutabili in termini di "profitto scolastico".

4.

Il compito della scuola

Tutto ciò premesso, a chi spetta dunque il compito di salvaguardare la lingua?

Non è certo ipotizzabile un intervento d'autorità da parte di istituzioni politiche, come il Parlamento, o di un'élite culturale, come un'Accademia; né può essere compito degli scrittori, che devono cercare solo le forme espressive più consone alla loro sensibilità, dato che l'unica funzione che compete loro è quella estetica. Ma se una grande responsabilità ricade sulla scuola, essa da sola è misero baluardo, poiché gli usi linguistici sono ormai determinati in larga misura dai modelli forniti dalle agenzie di informazione e da media di ogni genere. A questi, forse, da parte della società civile potrebbe essere richiesto di darsi un codice deontologico, delle norme di autoregolamentazione che li impegnino alla correttezza anche sul piano linguistico, per quanto concerne la proprietà lessicale e sintattica, oltre che al dovere di fornire prodotti che non siano rivolti esclusivamente a un pubblico che si suppone solo di un livello culturale molto basso.

Tuttavia, poiché la lingua ha registri diversi, e il saper passare dall'uno all'altro è una competenza essenziale, crediamo che sia compito della scuola rinnovare le strategie didattiche allo scopo di difendere il registro più formale e colto, adatto a certi usi, in modo particolare all'esercizio del pensiero, affinché non si degradino né il lessico, né la sintassi, con il dare libero accesso immediatamente a qualsiasi espressione più o meno "mostruosa" della lingua parlata.

Per troppo tempo nel triennio delle superiori è stato privilegiato in modo quasi esclusivo lo studio della storia della letteratura, a scapito della lingua, persino negli Istituti tecnici, con la pratica del tema di letteratura che richiedeva l'uso di un linguaggio raffinato, applicato a tematiche piuttosto sofisticate, a studenti la cui competenza linguistica andava progressivamente abbassandosi.

La scuola ha dunque il compito di attrezzarsi per opporre resistenza insegnando – perché no? – il rispetto delle convenzioni sociali in campo linguistico: non tutto ciò che si può fare/dire, è lecito fare/dire sempre e dovunque, per una questione

non di legittimità, ma di buona educazione. Per "buona educazione", nel senso alto del termine, intendiamo la preparazione all'esercizio critico del pensiero e l'acquisizione di strumenti logici ed espressivi che consentano lo sviluppo di tutte le potenzialità, sia a livello individuale che relazionale. La conoscenza di sé, come tutti sappiamo, nasce dal confronto con l'altro da sé, sia per gli individui che per i gruppi.

La grande sfida che la globalizzazione lancia al mondo della scuola è proprio quella di preparare dei cittadini del mondo, che sappiano conservare il senso della propria identità culturale attraverso una conoscenza non superficiale della cultura nazionale, e che al tempo stesso sappiano rapportarsi correttamente con le altre culture, rispettandole e riconoscendo il valore della diversità come fonte potenziale di arricchimento, senza perdersi nella ricerca di pseudo- o microidentità regionali, locali, campanilistiche. La capacità di riflettere sulle opinioni degli altri e di argomentare le proprie, inoltre, è il fondamento di un'educazione che si ponga ad ogni atteggiamento di intolleranza.

L'educazione linguistica può dunque fornire alcuni prerequisiti indispensabili per una educazione interculturale, attraverso la presa di coscienza di come le culture diverse si evolvano, si incontrino, talvolta si scontrino, ma tuttavia si arricchiscano a vicenda, e può, a sua volta, ricavarne stimoli che inducano a una riflessione sui valori. La lingua dunque può essere salvata solo se viene sottratta all'influenza di una cultura da *talk show* o da stadio, in cui l'assoluta povertà di contenuti si traduce in una contrapposizione spesso artificiosa, che nasce solo dal bisogno di autoaffermazione, in situazioni comunicative in cui avviene di tutto tranne che una vera e propria comunicazione.

La consapevolezza che la lingua è lo strumento privilegiato del pensiero e della comunicazione interpersonale, la cui efficacia si misura nella capacità di scegliere il registro e le argomentazioni adeguate al destinatario e alla situazione comunicativa – consapevolezza che la scuola ha il compito di dare – può contribuire a salvarla in tutta la sua ricchezza e complessità. Ma non possiamo nasconderci che l'interesse per la lingua può nascere solo in persone che abbiano la passione del pensiero, e quindi anche delle *parole per dirlo*. Il dibattito vero e proprio comincia qui.

La rivista Progettare la Scuola diventa interattiva

*Sul nuovo sito
Internet tutte le
risorse e le risposte
utili per i
protagonisti della
scuola che cambia
e un'occasione per
far sentire anche la
propria voce*



Dal mese di ottobre l'intervento di Nuova Italia a fianco degli insegnanti della nuova scuola si arricchisce di un importante strumento: accanto alla Rivista e alle varie collane che negli anni ne hanno fatto un marchio di riferimento nel settore della pedagogia e della didattica, si apre infatti il sito www.progettarelascuola.it.

L'iniziativa è sostenuta dalla convinzione che, di fronte alla rapida evoluzione cui la scuola della riforma e dell'autonomia sta andando incontro, sia ormai diventato irrinunciabile un luogo di confronto e scambio diretto non solo tra la Casa editrice e i suoi lettori, ma anche tra i lettori stessi: docenti, formatori, dirigenti scolastici, protagonisti in prima linea del processo di trasformazione in atto.

Per rispondere in modo sem-

pre più pronto ed efficiente alle esigenze di formazione e aggiornamento che si manifestano, il sito che stiamo inaugurando si propone di offrire servizi di **consultazione rapida**, aprire spazio al dibattito, conoscere le opinioni degli utenti.

I contributi di maggior interesse ospitati sulle pagine della rivista saranno messi in linea, corredati di approfondimenti inediti, insieme all'archivio completo di tutti i sommari, e all'**anticipazione** dei contenuti più attuali che compariranno di volta in volta sul numero in uscita.

Inoltre, a portata di click, saranno disponibili anche un utile archivio di **informazioni legislative** e sui **finanziamenti** e un'ampia raccolta di **link** sul mondo della scuola e dintorni.

La presentazione delle più recenti uscite in libreria suggerirà validi supporti alla formazione degli operatori.

Ma saranno soprattutto i luoghi interattivi a garantire un legame più stretto tra la Redazione e i lettori. Un **Forum** a tema permetterà di cogliere con maggior immediatezza orientamenti e interessi, richieste di approfondimento e direzioni di ricerca; consentirà la diffusione di sperimentazioni di successo e la discussione intorno ai problemi più critici, in uno scambio di esperienze che ci auguriamo proficuo. Il **Sondaggio** del mese rileverà inoltre le opinioni sugli argomenti più attuali e controversi.

Progettare la scuola: un'offerta sempre più articolata a disposizione dei professionisti della scuola che cambia.

www.progettarelascuola.it

Parole da spiaggia

“**C**heecoting, flashing boopies, web cam. Sono solo alcune delle parole nuove delle tendenze estive. Ecco le istruzioni base e il nuovo breviario della spiaggia italiana del 2000”.

Mi sono appropriato, così com'è, senza corsivi, dell'*incipit* di un articolo del *Corriere della Sera* di ferragosto per introdurre una breve panoramica sulle invenzioni lessicali che hanno fatto la loro comparsa l'ultima estate, a designare trovate, mode, invenzioni tipicamente o prevalentemente estive; per poi sparire, mode e parole, con l'accorciarsi delle giornate, direi senza lasciare traccia nella memoria. Del resto sembra proprio che le innovazioni estive raggiungano solo un piccolo numero di parlanti, nonostante l'effetto amplificatore dei giornali alla ricerca di temi con cui riempire delle pagine altrimenti vuote in periodi di pausa di gran parte delle attività economiche e politiche.

L'impressione, nettissima anche se non documentata empiricamente, è insomma che le novità lessicali estive abbiano una vita ancora più effimera di quella che caratterizza un gran numero di neologismi, che si rivelano essere null'altro che dei semplici occasionalismi. Varrebbe la pena di fare una verifica, ma per ora mi accontento di riflessioni estemporanee.

Un primo riscontro potete farlo voi stessi. Quanti sono i lettori di questa rubrica che conoscono le parole che ho citato in apertura? Molto pochi, immagino, fatta eccezione, forse, per *web cam*, la videocamera che trasmette su Internet, in diretta, le immagini del luogo in cui è piazzata.

Mi corre dunque l'obbligo di spiegare il significato delle parole citate. *Cheecoting* è il nome esotico di un gioco tradizionalissimo nelle nostre spiagge, e anche fuori, e cioè il gioco delle biglie; le *flashing boopies* sono lunghe collane

fatte con palline di plastica trasparente; pare che quest'estate siano state il segnale della disponibilità della persona che le portava: infilata al collo sciolta la collana significava che il portatore era sentimentalmente libero, annunciata che il portatore era già impegnato (con un impegno tanto più forte quanto più in alto si trovava il nodo).

Cito qualche altra parola estiva in cui mi sono imbattuto. *Kite surfing* è una nuova pratica sportiva sull'acqua, consistente nello stare su una tavola da surf, facendosi trainare da un aquilone, per finire a volteggiare anche a molti metri d'altezza; lo *skate-scooter* o *microscooter* è il monopattino, ritornato in auge negli ultimi mesi; con *yacht watching* si denomina il passatempo di cercare e riconoscere, nei porticcioli più di moda, gli *yacht* delle persone importanti (innocua forma di guardonismo di paria frustrati); la *cocktail music* è una

musica rilassante, a basso volume, da conversazione; gli *street bar* sono i bar con qualche tavolino all'esterno, che costituiscono il punto di ritrovo per le compagnie di giovani; ed infine, forse un po' a sorpresa, sono stati inventati i *pony book*, cioè i *pony express* che portano a domicilio i libri.

Tutte tendenze nate negli Stati Uniti, viene da pensare, osservando che tutte le denominazioni di cui stiamo parlando sono in inglese. Invece no. Leggendo qua e là anche solo il "Corriere della Sera" ho scoperto che, se effettivamente il *kite surfing* proviene dalle Hawaii o il *cheecoting* è sbarcato in Italia dalla Florida, il fenomeno delle *flashing boopies* è nato all'Aquafan di Riccione, il *pony book* è attivo a Rimini, la *cocktail music* è un fenomeno musicale nato tra Forlì e Rimini. Insomma, tutte invenzioni per sollazzare quelli che Gene Gnocchi (anche lui con un neologismo) chiama *spiaggisti*.

È facile ironizzare su questo anglo-riminese, o lamentare l'incapacità di usare l'italiano da parte degli inventori di collanine e di sguardazzate agli *yacht*, o da parte dei cultori di queste pratiche. In realtà la cosa è più complessa, non foss'altro perché dubito che chi non domina l'italiano possa essere capace di inventare formule inglesi di effetto, anche se banali. La questione è, come si dice, di *marketing*. È risaputo che oggetti e abitudini tradizionali acquistano un sapore di novità se viene attribuito loro un nome esotico (che banalità, anche un po' *retro*, le biglie: volete mettere il *cheecoting*, i cui appassionati italiani sono raggruppati nella Nca, *National cheecoting association?*); ma anche per le trovatine fresche di annata il nome straniero fa comodo: ha minori possibilità di attecchire rispetto a un corrispondente occasionalismo italiano; così tra un anno o due, si potranno reinventare le collanine di plastica tra-

sparente dando loro un altro nome e facendole passare per novità: pochi si ricorderanno che la cosa c'era già stata, ed era stata identificata da un nome ben preciso.

Del resto, dai muri delle nostre città Silvio Berlusconi propone per la nostra scuola la cura delle tre *i*: non italiano, inglese, informatica come io, povero ingenuo, avevo immaginato la prima volta che avevo visto da lontano il manifesto, ma inglese, informatica, impresa. Con buona pace della capacità di dominare la lingua materna che, evidentemente, serve poco per fare soldi.

Il materiale di questa rubrica è tratto dall'archivio degli *Annali del Lessico Contemporaneo Italiano*. Chi desidera segnalare neologismi può farlo su Internet, all'indirizzo <http://www.comune.belluno.it/Strutture/Biblioteca/Lessico/alcihome.html> oppure per e-mail, all'indirizzo cortmic@ux1.unipd.it



Che cosa i bambini

NON

sanno scrivere



1.

Un'indagine sullo svantaggio

Che cosa sanno fare linguisticamente per iscritto i bambini alla fine della scuola elementare, a prescindere dai contenuti dell'insegnamento? Qual è, in altri termini, la loro competenza di scrittura? E a quali aspetti della loro (in)competenza si può far risalire il rischio di svantaggio che si manifesta nella scuola media inferiore e superiore e che è responsabile dell'altissimo tasso di dispersione? Sono queste le domande a cui si è proposta di rispondere un'indagine nata per iniziativa dell'IRRSAE Puglia¹, che ha interessato 17 regioni² e ha coinvolto circa 12.000 bambini di 600 classi di quinta elementare di comuni selezionati sulla base delle dimensioni geografiche e delle caratteristiche socio-economiche e scolastiche in modo da costituire un campione significativo della realtà italiana.

A questo campione sono state sottoposte nell'aprile-maggio del 1997 delle prove di lettura (su cui si veda Sobrero 1999 e *in stampa*) e di scrittura. Ai bambini, alle loro famiglie, agli insegnanti e ai direttori didattici è stato chiesto contemporaneamente di rispondere a questionari miranti ad ottenere informazioni di tipo extralinguistico, allo scopo di correlare i risultati ottenuti dai bambini nei questionari di lettura e scrittura a variabili di contesto socio-familiare e scolastico.

Per quanto riguarda la scrittura, la ricerca si è proposta di osservare, alla fine del livello di scuola che nella precedente indagine IEA aveva dato i migliori risultati nelle prove di lettura e di scrittura (Benvenuto 1995) in che quantità in quella popolazione scolastica siano presenti fenomeni linguistici e cognitivi che si possono considerare "a rischio di svantaggio" e a quali variabili di contesto (la scuola, la famiglia, l'area geografica) questi fenomeni possano essere correlati.

Il suo punto di partenza è stato individuato nella nozione di svantaggio linguistico, definito da Berruto (1996), nel contesto della situazione sociolinguistica italiana, come la somma di due fattori: "l'essere parlanti nativi di una varietà socio-geografica di lingua che è sanzionata negativamente," e, dall'altro lato, "il possedere una gamma ridotta di varietà funzionali-contestuali della lingua (il che equivale a dire non avere la capacità di differenziare le proprie prestazioni linguistiche in modo tale da compiere con una lingua una gamma ampia e variegata di funzioni, in particolare le funzioni cosiddette alte)".

Lo svantaggio è legato dunque da un lato alla varietà di lingua materna che il bambino ha imparato a parlare nel suo ambiente, dall'altro alle limitate possibilità d'uso di altre varietà funzionali-contestuali che gli sono state offerte in famiglia e fuori della scuola. Alcuni bambini per esempio sono stati sollecitati a narrare delle storie, a commentare, a descrivere fatti o persone in occasioni di comunicazione reale e motivata, altri non hanno invece avuto queste possibilità. Fondamentale, da questo punto di vista,

è il tipo di rapporto con il testo scritto che i bambini hanno avuto e continuano ad avere nell'ambiente familiare. L'esposizione naturale e precoce al testo scritto fin dalla primissima infanzia ha infatti notevoli riflessi culturali e cognitivi, che dipendono dal tipo e dall'intensità del rapporto con gli alfabeti e la scrittura che si vive in una cultura e in un gruppo (Pontecorvo 1991): queste differenze si traducono in capacità linguistiche diverse e si rivelano in particolari atteggiamenti mentali e abitudini linguistiche.

L'ipotesi da cui è partita la ricerca è dunque stata la seguente: se lo svantaggio, dal punto di vista linguistico, si manifesta come uso della lingua incapace di svincolarsi dalle varietà di partenza "basse" dei bambini, esso può essere osservato in particolari tratti linguistici che sono tipici di quelle varietà. Di qui si è partiti per isolare nella lingua usata dai bambini dei comportamenti linguistici che hanno buone probabilità di segnalare il rischio di svantaggio. Non ci si è, però, di proposito limitati a osservare nei bambini i comportamenti linguistici "devianti": la riduzione dello svantaggio a un elenco di proprietà linguistiche è infatti chiaramente riduttiva, perché trascura quell'insieme molteplice di capacità che è la competenza comunicativa di un parlante. Per cogliere aspetti cruciali della comunicazione attraverso la scrittura (la capacità di tener conto delle conoscenze o attese del destinatario, di selezionare le informazioni ecc.), ai descrittori linguistici si sono dunque affiancati dei descrittori che osservano i comportamenti cognitivi assunti dai bambini quando si trovano davanti a certi compiti comunicativi (e quindi a certi tipi di testo): ciò ha portato a due le serie di descrittori, quelli linguistici e quelli cognitivo-testuali.



2. Le prove e i descrittori

Le prove hanno tenuto presente la tipologia testuale di Werlich (1976), che distingue cinque fondamentali tipi di testo (descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo e regolativo). Si è aggiunta una prova pragmatica, consistente in una serie di quattro vignette in cui il bambino doveva

integrare delle battute di interazione con adulti. Ecco la lista dei testi.

Prova n. 1 (Testo regolativo)

Scrivi le istruzioni per usare un telefono a monete, a gettone o a scheda.

Prova n. 2 (Testo espositivo)

Rispondi alle seguenti domande:
 - che cos'è un'ombra?
 - che cos'è una videocassetta?
 - che cosa vuol dire *intervistare*?

Prova n. 3 (Testo narrativo)

Racconta un episodio della tua vita in cui ti è capitato di sfuggire ad un pericolo e riferisci quello che ti hanno detto in quell'occasione.

Prova n. 4 (Testo descrittivo)

Indica per iscritto ad una persona che non conosce la tua casa dove si trovano le tue scarpe da ginnastica.

Prova n. 5 (Testo argomentativo)

Pensi che sia meglio essere figlio unico o avere dei fratelli? Espone la tua opinione sull'argomento.

Prova n. 6 (Interazioni con adulti)

Vignette che sollecitano una richiesta di informazione, di un oggetto, un avvertimento, una protesta.

1. Descrittori linguistici

L1 nel dare istruzioni alterna più forme direttive (infinito, *si* impersonale, seconda persona singolare o plurale con o senza il verbo *dovere*) passando indifferentemente dall'una all'altra, o dalla terza alla prima persona.

È un descrittore "atteso" nella prova n. 1. Esempi: "*Si entra in cabina e inserisci un gettone e fai il numero*"; "*si fa il numero di telefono e poi aspetto*".

L2 nel definire dà una definizione tautologica del termine di partenza o ricorre solo a circostanze esemplificative.

Si applica al testo n. 2. Esempi: "*intervistare* è

fare un'intervista", "un'ombra è quando non c'è il sole e nella notte si vedono le ombre di qualsiasi cosa".

L3 nel narrare non usa correttamente i tempi narrativi:

- alterna presente narrativo, passato prossimo e remoto senza una logica plausibile
- commette errori nell'uso dell'imperfetto
- usa il trapassato prossimo come se fosse un presente narrativo, un passato prossimo o un passato remoto.

Si riferisce al testo n. 3. Esempi: "Poi me ne vado a casa e sono stata 17 giorni assente a scuola"; "Quando sono uscita dall'anestesia la prima parola che ho detto era mamma, papà"; "Io sono caduta... tutti si sono spaventati... siamo andati al pronto soccorso, il medico aveva detto che non era successo nulla".

L4 nel narrare mescola, come fa l'italiano colloquiale, le modalità del discorso diretto e indiretto.

Si riferisce sempre al testo n. 3. Per esempio: "i dottori mi hanno detto che adesso ti devi mettere la stecca".

L5 nel descrivere un percorso usa indicatori spaziali non solo oggettivi (in alto a sinistra) ma anche soggettivi (là, qui).

Si applica al testo n. 4. Per esempio "Apri la porta entra in casa dopo comincia a camminare nel corridoio e là c'è una porta e lì ci sono le scarpe".

L6 nell'argomentare si riferisce solo alla sua esperienza, esprimendosi esclusivamente in prima persona.

È atteso nel testo n. 5. Esempi: "Io sono figlio unico e a volte quando i miei genitori non ci sono mi sento un po' sola e a volte non so cosa fare a cosa giocare ma almeno così sono tutta per i miei genitori"; e anche: "Io voglio dei fratelli, perché così possiamo giocare insieme al pallone, possiamo fare i compiti insieme, andare in bici".

L7 nell'interagire con adulti usa pronomi allocutivi non adeguati alla interazione adulto-bambino (tu) o alterna tu/lei o tu/voi.

Si applica alle vignette della prova n. 6. Ad esempio: "mi puoi dare quel giornale?" e "scusi ma lei mi ha imbrogliato, mi devi ancora dare £. 1000".

2. I descrittori cognitivo-testuali

C1 nel dare istruzioni non seleziona solo le operazioni necessarie in ogni possibile situazione, ma indica anche operazioni che si riferiscono a situazioni/condizioni particolari.

Il descrittore si riferisce alla prova n. 1 e coglie l'atteggiamento implicito in frasi come "poi esci dalla cabina", "e poi puoi andare a casa", "puoi essere contento della tua telefonata", "poi puoi finire di parlare con il tuo amico" che implicano condizioni - la presenza della cabina, che si torni a casa, che la telefonata sia andata bene, che si sia parlato con un amico - che non sono affatto generali, ma particolari di certe situazioni d'uso del telefono.

C2 nel definire, per specificare le proprietà di un oggetto, azione ecc. non fa riferimento all'esperienza generale, ma alla sua esperienza personale.

Si riferisce alla prova n. 2. Esempi: "una videocassetta è un oggetto che serve per vedere il filmino della tua prima comunione", "un'ombra è la mia stessa immagine", definizioni che si riferiscono a esperienze legate alla soggettività del bambino e "tagliano fuori" il resto.

C3 nel narrare non sceglie le informazioni in modo pertinente oppure omette informazioni importanti, non permettendo di avere un quadro chiaro della situazione.

Si riferisce alla prova n. 3. Una narrazione come: "io e mio fratello giocavamo al cavallo pazzo ad un tratto io cado da sopra le spalle di mio fratello" non chiarisce per esempio la dinamica del gioco, impedendo a chi non la conosca di avere chiara la situazione.

C4 nel narrare organizza il testo in modo banale e privo di tensione narrativa.

Come il precedente si riferisce alla prova n. 3. "Io stavo per essere investita da un'automobile. Stavo camminando su una strada di campagna (io abito in periferia) assieme a mia cugina

Monica che è più grande di me e una macchina ci stava per investire” è per esempio una narrazione che dice subito, in apertura, il fatto centrale senza alcun tentativo di movimentare il testo e di creare aspettativa nell’ascoltatore.

C5 nel descrivere un percorso non mostra di cooperare abbastanza con l’interlocutore e dà per scontate pre-conoscenze non necessariamente condivise.

Si riferisce al testo n. 4. Si vedano le istruzioni *“metti il piede nell’armadio, apri lo sportello, apri il cartone e trovi le scarpe”, “Girare a destra, andare sempre dritto, girare a sinistra, aprire lo sportello”* che non si preoccupano di aiutare l’interlocutore ad orientarsi nell’individuazione dell’armadio, del cartone e delle scarpe, né specificano a che punto occorra girare a sinistra né di quale sportello si tratti.

C6 nell’argomentare entra in contraddizione con se stesso cambiando opinione sulla questione o presentando argomenti contraddittori o controproducenti.

Si applica al testo n. 5 e registra casi come *“Io penso sia meglio avere dei fratelli perché così si può giocare insieme a loro e avere degli aiuti. ... Io sono del parere che è meglio comunque essere figli unici”*, in cui, l’opinione finale è l’opposto di quella iniziale, o come *“Se sei figlio unico è una scocciatura perché non si può giocare e divertirsi... Io credo che se ci sono più figli nel 2000 saremo troppi”*, in cui l’argomento sulla “bomba demografica” è coerente con la tesi che è meglio essere figli unici, non con quella contraria. L’argomento *“Quando sei solo non sai a chi dare le colpe quando vieni sgridato”* è poi un esempio di argomento “suicida”, che scredita chi lo enuncia, violando una delle regole della buona argomentazione.

C7 non distingue chiaramente argomenti generali da argomenti particolari.

Si applica sempre al testo n. 5 e contempla casi di giustapposizione tra argomenti generali e particolari come *“Avere dei fratelli è molto meglio che non averne, perché i fratelli ti possono ricordare cose che tu non ricordi”* o *“è meglio avere dei fratelli perché se hai un fratellino puoi avere l’occasione di andare sulla giostra”*.

C8 nell’interagire con adulti aggiunge infor-

mazioni non adeguate alla situazione o si esprime in modo oscuro o ambiguo.

Si riferisce alle vignette pragmatiche della prova n. 6 e considera battute come *“Signore la prego mi aiuti ci sono degli incivili che gettano le immondizie sul marciapiede, stia attento!”* o *“Mi scusi mi potrebbe dire qual è il prezzo di quel giornalino così tanto buffo?”*, la prima perché troppo lunga rispetto all’urgenza di avvertire il signore del rischio che sta correndo, la seconda perché contiene valutazioni personali che esulano dalla richiesta.



3 Primi risultati

L’elaborazione dei dati è ancora in corso³, ma le percentuali di occorrenza di ciascun descrittore linguistico e cognitivo-testuale permettono già di trarre qualche prima, provvisoria, conclusione. Partiamo dalle cifre:

L3	44,5%
L2	42,6%
L1	33,7%
L6	31,2%
L7	16,4%
L5	11,9%
L4	5,9%
C5	53,9%
C1	39,7%
C4	35,7%
C2	34,4%
C7	31,9%
C3	28,8%
C8	22,6%
C6	17,1%

Tab. 1 Percentuali di occorrenza dei descrittori.

Per interpretare questi primi dati occorre non dimenticare che al crescere della frequenza di un descrittore cresce per i bambini la difficoltà di raggiungere il comportamento linguistico opposto a quello descritto: non va dimenticato infatti che i descrittori sono “in negativo”, che segnalano cioè una incompetenza, non una competenza.

Il descrittore linguistico più frequente è L3, relativo all'alternanza dei tempi narrativi, tipica del parlato⁴. Seguono L2 (nel 42,6% dei casi i bambini, per definire, ricorrono a tautologie o a circostanze esemplificative⁵) e L1, che registra la mescolanza di più forme regolative superficialmente diverse, ma nozionalmente equivalenti. In quarta posizione si colloca poi L6 (“nell'argomentare si riferisce solo alla sua esperienza, esprimendosi esclusivamente in prima persona”). Molto meno rappresentati, con percentuali di presenze al disotto del 20%, risultano invece L7 (“nell'interagire con adulti usa pronomi allocutivi non adeguati alla interazione adulto-bambino (*tu*) o alterna *tu/lei* o *tu/voi*”), L5 (“nel descrivere un percorso usa indicatori spaziali non solo oggettivi ma anche soggettivi”) e il descrittore relativo al discorso riportato (“nel narrare mescola, come fa l'italiano colloquiale, le modalità del discorso diretto e indiretto”).

Dal punto di vista cognitivo-testuale, il comportamento più frequente è quello descritto da C5 (“nel descrivere un percorso non mostra di cooperare abbastanza con l'interlocutore e dà per scontate pre-conoscenze non necessariamente condivise”), che è presente in più del 50% dei casi, rivelando così una larga e diffusa incompetenza. Seguono, nell'ordine, C1 (“nel dare istruzioni non seleziona solo le operazioni necessarie in ogni possibile situazione, ma indica anche operazioni che si riferiscono a situazioni/condizioni particolari”), C4 (“nel narrare organizza il testo in modo banale e privo di tensione narrativa”) e, a breve distanza, gli altri descrittori cognitivi testuali.

Si potrebbe riassumere la situazione dicendo che le maggiori difficoltà del bambino fanno capo a difficoltà di decentramento e di generalizzazione. Descrivere ad una persona che non conosce i luoghi il percorso da fare per trovare le sue scarpe da ginnastica, come richiedeva il testo n. 5, presuppone nel bambino la capacità di “decentrare” il controllo dello spazio intorno a

sé e di riferirlo ad un'altra persona, un'operazione, come si sa piuttosto complessa. A insufficiente capacità di decentramento “fini” si può far risalire anche l'ampia frequenza del descrittore C4 (35,7%). In questo caso le capacità in gioco sono quelle di organizzare una narrazione in funzione dell'interesse dell'interlocutore, movimentando il testo con strategie linguistiche (l'uso di avverbiali eventivi come *quand'ecco che*, *ad un tratto*) o tenendo di riserva delle informazioni. I bambini non risulterebbero però privi *tout-court* delle capacità di decentrarsi: molto più bassa (28,8%) è la percentuale di chi mostra di non rendersi conto delle necessità di informazione essenziali dell'interlocutore (chi, quando, dove, come e perché) osservate dal descrittore C3, che rientra sicuramente in questa stessa categoria.

La capacità di decentrarsi si rivelerebbe così non di tipo “discreto” (che c'è o non c'è, per intenderci), ma continuo: presente in forme più elementari e via via più decentrate, per effetto di variabili (socio-familiari, scolastiche) che non siamo ancora in grado di precisare.

Il secondo aspetto cognitivo-testuale in cui il bambino appare in difficoltà è la capacità di generalizzare, di astrarre dalla sua esperienza. Essa viene segnalata dal descrittore C1, che rivela la difficoltà di selezionare delle istruzioni valide in ogni possibile occasione d'uso del telefono, ma anche in C2 (nel definire le proprietà di un oggetto, azione ecc. non fa riferimento all'esperienza generale, ma alla sua esperienza personale) e C7 (non distingue chiaramente argomenti generali da argomenti particolari). A differenza della capacità di decentramento, quella di generalizzazione appare più “alta”: le percentuali di difficoltà si collocano infatti al di sopra del 30%.

In definitiva, il bambino che esce dalla scuola elementare appare carente rispetto a due sotto-competenze essenziali di scrittura: quella di decentrarsi e quella di generalizzare, astraendo dalla sua esperienza e dai casi particolari. Dal punto di vista linguistico i comportamenti più frequenti riguardano tratti tipici del registro informale (l'alternanza dei tempi narrativi del passato, la mescolanza di forme regolative superficialmente diverse, ma equivalenti dal punto di vista semantico). Più preoccupanti, per quanto riguarda il rischio di svantaggio, appaiono in questo campo le percentuali di comportamenti

che si possono più nettamente considerare sub-standard, in particolare L7 ("nell'interagire con adulti usa pronomi allocutivi non adeguati alla interazione adulto-bambino (*tu*) o alterna *tu/lei* o *tu/voi*") ed L4 ("nel narrare mescola, come fa l'italiano colloquiale, le modalità del discorso diretto e indiretto"). Sono comportamenti linguistici di bambini che possiedono una varietà so-

cialmente deprezzata della lingua e non sono in grado di muoversi in uno spazio linguistico più ampio di quello che gli è stato offerto dal loro ambiente di provenienza. Rivelano anche, però, che la scuola non è riuscita ad affiancare in modo efficace alle varietà del loro ambiente di provenienza altre varietà più "alte". Ma questo è un altro discorso...

¹ Per una presentazione generale della ricerca si veda Carella-Guglielmi (1996), in particolare il contributo di F. Pinto Minerva.

² Hanno partecipato alla ricerca le regioni Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Lazio, Campania, Abruzzi, Molise, Calabria, Basilicata, Puglia, Sardegna.

³ La ricerca si propone di correlare la presenza dei descrittori linguistici e testuali-cognitivi (insieme ai dati relativi alla correttezza ortografica, lessicale e morfosintattica) con i punteggi ottenuti indipendentemente nelle prove di lettura: ciò permetterà di verificare l'ipotesi di partenza, e cioè che tali descrittori siano in grado di "cat-

turare" il rischio di svantaggio, mentre le correlazioni con le variabili di contesto possono dire qualcosa sulle condizioni geografiche, sociali, familiari e sulle caratteristiche della scuola e dell'insegnante che lo favoriscono (o lo inibiscono). Il trattamento dei dati si deve alla paziente opera di Stefano Draghi, professore di Metodologia della ricerca sociale all'Università di Milano, cui si deve anche il coordinamento metodologico della ricerca) e all'Istituto Explorer di Milano.

⁴ Su cui vedi Solarino (1991) e Lo Duca-Solarino (1992)

⁵ Su queste strategie "immature" delle definizioni dei bambini si veda Lo Duca (1986).

Riferimenti bibliografici

Benvenuto, G. (1995), *I risultati nelle prove di scrittura*, in M. Corda Costa-A. Visalberghi (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 211-232.

Berruto, G. (1996), *Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica.*, in A. Colombo-W. Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 25-40.

Carella, C.-Guglielmi, A. (a cura di) (1996), *Alfabetizzazione e didattica*, Quaderno IRSAE Puglia n. 29, Bari 1996.

Lo Duca, M.G. (1986), *Le definizioni dei bambini*, "Italiano e Oltre", 1: 124-127.

Lo Duca, M.G.-Solarino, R. (1992), *Contributo ad una grammatica del parlato: testi narrativi e marche temporali*, in L. Brasca-M.L. Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Atti del V

convegno nazionale GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, pp. 33-50.

Pontecorvo, C. (1991), *Dalla costruzione del sistema della scrittura all'attività dello scrivere*, in M. Orsolini-C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 29-53.

Sobrero, A.A. (1999), *I punti deboli della lettura*, "Italiano e Oltre", 14: 6-11.

Sobrero, A.A. (in corso di stampa), *La linguistica del testo, la scuola e i bambini*, in AA.VV., *Miscelanea di studi in onore di Bice Mortara Garavelli*, Torino.

Solarino, R. (1991), *Cambia il tempo?*, "Italiano e Oltre", 6: 141-146.

Werlich, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

Chi dirige chi?

A settembre gli studenti che sono tornati a scuola non hanno più trovato il Preside o il Direttore Didattico, ma il DS, vale a dire il Dirigente Scolastico. È una delle novità della scuola dell'autonomia.

Gli scherzi delle sigle farebbero pensare a una pesante entrata della politica nella scuola. Ma, per fortuna, nei documenti ufficiali l'abbreviazione compare sciolta e distesa. Invece, nelle carte delle Agenzie che hanno "formato" (si fa per dire) i vecchi Capi d'Istituto, i futuri manager erano insistentemente DS. È apprezzabile la prudenza del Ministero: non tanto per la politica, quanto per la chiarezza.

Chi è diventato, con Decreto cumulativo, Dirigente Scolastico ha provato nei primi giorni di scuola qualche imbarazzo; anzi, a dire il vero, l'imbarazzo è stato di chi – personale amministrativo, insegnanti, genitori – doveva comunicare col nuovo capo: come rivolgersi a chi era stato preside o direttore? Il buon senso e l'urgenza dei problemi dei primi giorni hanno ovviato all'inconveniente: chi era stato preside ha continuato a sentirsi chiamare preside, e lo stesso è accaduto

ai direttori didattici. Chi era in vena di scherzare, invece, ha battuto sul manager.

Col passare del tempo, il problema più serio sarà quello dei bambini e degli studenti con più lunga esperienza. Negli Istituti comprensivi (le nuove unità scolastiche che comprendono scuole materne, elementari, medie, e che prefigurano materialmente la riforma dei cicli) qualche problema è già sorto: i bambini che hanno ereditato un preside si sentono rimproverare dalle maestre perché gli si rivolgono con "Buon giorno, Direttore"; i ragazzi della scuola media che hanno ereditato un direttore sembrano invece non avere grandi imbarazzi: non è difficile appoggiarsi su uno scalino più alto della scala gerarchica di ieri. Le situazioni più colorite si sono presentate nelle scuole materne: le maestre non sanno come insegnare ai bambini a rivolgersi al manager che si presenta a scuola: risulta semplice se è un ex direttore; è più complicato se è un ex preside.

Un fatto è certo: che nessuno ancora si azzarda a tirare in ballo il Dirigente Scolastico. Che resterà per qualche tempo inno-

minato. Il Capo d'Istituto è sempre stato solo nelle carte; il Preside sarà l'*escamotage* negli Istituti superiori.

Le resistenze dicono che, se il nome non mette radici, la figura rimane estranea al corpo vivo della scuola; e la persona in imbarazzo. Non sarebbe un grave danno se la scuola non fosse fatta di persone e di relazioni tra persone, e se non fosse che l'ambiente scolastico è fatto di figure diverse le quali sono educative perché svolgono funzioni diverse. È inutile ricordare che, nel nobile atto comunicativo dell'educare/insegnare, la storia dei ruoli è di primaria importanza.

A freddo, i due termini *direttore* e *dirigente* sono vicini: hanno la stessa radice in *regere* con un prefisso che indica *movimento da un luogo all'altro*. La differenza sta nel suffisso *-tore*, che al primo dà una connotazione di maggiore staticità, battendo sulla capacità, acquisita con l'abitudine, di *dare direzioni*; e in *-ente*, che fa sentire invece l'esercizio della funzione. In una parola, se il primo termine dà l'idea della funzione, il secondo fa vedere

la funzione nel suo svolgersi; dà, alla fine, un'immagine dinamica e in movimento.

A caldo, invece, la distanza tra i due termini si fa sentire più ampia: *direttore* richiama una gerarchia, un apparato, una organizzazione che ha a che fare con una macchina, anche burocratica; *dirigente* fa subito andare col pensiero a qualcuno che si muove in mezzo a organizzazioni veloci, svelto e rapido nel dare dritte. Se viene facile dire *direttore di un museo*, più difficile vien da dire *dirigente di un museo*. A meno che non si pensi al personale che vi lavora, e a chi gli deve dare direzioni di marcia rapide.

Insomma, *dirigente* è legato a una cultura aziendalistica, manageriale, a organizzazioni che si muovono e si trasformano (da questo punto di vista - del movimento - il nome, per la scuola, sarebbe di buon auspicio). Viene quasi da dire che *dirigente*, rispetto a *direttore*, è termine più largo, in ogni caso più neutro, certamente meno datato: si sta avvicinando a *manager*. La riprova è data dalle compatibilità sintagmatiche: riprova importante, se è vero che l'unione di parole

che tende a cristallizzarsi è una risorsa sempre più importante per nominare realtà nuove. Il DISC esemplifica: *d. d'azienda*, *d. politico*, *sindacale*; se si può dire *direttore d'azienda*, qualche difficoltà sorge con *direttore politico* o *sindacale*.

Per tornare alla scuola, nel sintagma *direttore didattico* il focus andava soprattutto sul *didattico*, vale a dire sulle competenze proprie dell'insegnare; in *dirigente scolastico* il focus è sul *dirigere* piuttosto che sullo *scolastico*. E, se è vero che il dirigente è "colui che dà un indirizzo teorico e pratico all'agire collettivo determinando le condizioni in cui si vive e si opera", il *dirigere* è più rivolto al personale, alla amministrazione, al funzionamento, che al didattico e all'insegnare. In una parola, dal sintagma escono i bambini e gli studenti, l'insegnare e le competenze che gli sono legate; vi entra l'organizzazione e la gestione. Per questo credo che i bambini e gli studenti non riescano a dire "Buon giorno, signor Dirigente"; e, se hanno difficoltà loro, anche gli insegnanti,

di riflesso, hanno le loro resistenze. Sarà solo un problema di adattamento e di tempo? Il sintagma sarà capace di farsi una storia?

"Star bene a scuola" è uno slogan neanche tanto vuoto: tra l'altro, se stanno bene gli insegnanti e il personale che vi lavora, di riflesso staranno bene anche gli studenti. Qualche dubbio però rimane. Se poi si pensa che la storia dei dirigenti è stata una storia sindacale prima che culturale (la conquista della dirigenza), il dubbio si fa ancora più forte. Saranno, i manager presenti e futuri, capaci di dirigere bene la scuola? Gli studenti sono prudenti: più che di essere diretti, sembrano ancora desiderosi di essere educati, nonostante tutto.

Il *dirigere* in educazione si nobilita se il *condurre fuori* dirige da qualche parte; se è solo un dirigere nell'atto dirigente, è un problema di gestione. A scuola forse è troppo poco.

Rischio analfabetismo

I dati recentemente diffusi dal CEDE sulla competenza linguistica degli italiani danno corpo a una sensazione che maestri e professori, linguisti e pedagogisti avvertivano da tempo: la maggior parte della popolazione italiana è a “rischio analfabetismo”. Per la precisione: il 33% degli italiani ha difficoltà gravi di lettura, scrittura e conteggio, e un altro 33% è appena al di sopra della soglia minima di competenza linguistica.

E il restante 33%, cioè i “bravi”? Anche a guardare da vicino questa categoria privilegiata si trovano pochi motivi di consolazione. Solo un terzo di questa fascia – cioè il 10% della popolazione totale – ha un’elevata competenza alfabetica (una percentuale soddisfacente sarebbe del 20-25%); degli altri, la maggior parte sa leggere ma legge poco, e quando lo fa sceglie *Il grande fratello* (che, per chi non lo sapesse, è anche una rivista, e ad alta tiratura) o al massimo le barzellette

sui carabinieri. Quanto poi a qualità della lingua, anche i migliori scrivono in una prosa che spesso è fin troppo vicina al parlato, e parlano in modo meno organizzato, direi meno rigoroso dei loro genitori e dei loro nonni.

Il fenomeno è interessante perché è generale, diffuso al Nord e al Sud, fra i ricchi e i poveri (e anche: in Italia e fuori). Chiunque abbia prestato orecchio al parlato delle ultime generazioni e lo abbia mentalmente paragonato a quello delle generazioni precedenti avrà notato infatti che la pianificazione del discorso ha gittate sempre più brevi, che false partenze e intercalari sono più frequenti, che i registri sono sempre più contaminati, e che prevale il registro “brillante” – ma forse è meglio dire “leggero” –. Ma avrà notato, soprattutto, che è molto più rara la padronanza delle strutture testuali:

a) gli anziani spesso fanno

raccontare, anche a lungo e in modo efficace: intrecciano sapientemente i fili della narrazione, creano *suspense*, utilizzano opportunamente discorso diretto e indiretto, citazioni, variazioni di registro ecc. I giovani spesso, molto spesso, non sanno raccontare: dispongono gli eventi in una successione elementare, anticipano il finale, non sanno variare il registro, e perciò esauriscono rapidamente il racconto, senza coinvolgere l’ascoltatore;

b) gli anziani organizzano un intervento in una discussione in modo più efficace: sia che lo facciano in italiano che – meglio ancora – in dialetto, usano per convincere strategie ed espedienti retorici che fanno del loro testo un buon testo argomentativo. I giovani raramente posseggono quest’arte; molti, addirittura, violano tranquillamente il principio fondamentale di non-contraddizione.

Perché accade questo? È colpa di una scuola vecchia,

di metodi inefficaci, di insegnanti poco preparati o poco sensibili al problema? Sì, forse, ma forse questa spiegazione non basta, se il problema è davvero generale. A pensarci bene: perché mai il bambino dovrebbe impadronirsi di una lingua che trova praticata a livelli soddisfacenti solo – e non sempre – a scuola? Come fa a imparare stili narrativi che non conosce, perché il gusto di raccontare con i ritmi lenti della tradizione favolistica si è perso? E come fa a organizzare bene un testo argomentativo, se nelle osterie i giovani non allenano la loro oratoria con le interminabili e sofisticate discussioni di una volta? (Anche perché non ci sono più le osterie, come non ci sono più i nonni narratori.)

È cambiato il contesto, è cambiata la storia, e l'italiano "medio", dopo una bella fase di avvicinamento, si sta di nuovo allontanando dai

giovani, che puntano a varietà più basse, a lessici elementari, all'indifferenza per il registro, per l'adeguatezza la coerenza e la coesione, che compensano con indeterminatezze lessicali, con ambiguità e vaghezze semantiche, con ridondanze ai nostri occhi inaccettabili.

Un'evoluzione tutta negativa? Forse no: forse siamo a uno snodo epocale, paragonabile al periodo di incubazione delle lingue neolatine, e non lo sappiamo. Forse dovremmo con maggiore impegno scrutare l'orizzonte, alla ricerca degli indizi di una nuova lingua, o di una nuova modalità espressiva, con regole nuove e con nuove testualità (rinunceremo al principio di non-contraddizione e alla struttura trama + intreccio? Può darsi che accada anche questo: non sarebbe il primo dei cambiamenti epocali, per la nostra generazione).

E nel frattempo? Non ci re-

sta che fare, temo, come il maestro dell'*Appendix Probi*: accorgerci del nuovo che avanza ma difendere il vecchio, fino a quando le novità non saranno mature per l'ingresso in società, cioè per la loro istituzionalizzazione. È l'antica maledizione della scuola, che vorrebbe innovare e rinnovarsi ma non può. Mai, neppure nell'era del computer: AURIS non *oricla*, CALIDA non *calda*...



Una lingua regolata dall'alto



1. Che cosa è la “politica linguistica”

Per “politica linguistica” si intende l'intervento dello Stato nel campo della lingua attraverso la scuola, la burocrazia, le istituzioni pubbliche. Gli atti più evidenti di tale politica riguardano le minoranze, verso le quali si manifesta talora un atteggiamento aggressivo, soprattutto nel caso di conflitti etnici¹. Nel Novecento, ad esempio, ci sono stati in Europa spostamenti coatti di popolazione, con notevoli conseguenze linguistiche. Così, dopo l'ultima guerra mondiale, si è avuto l'allontanamento di oltre sei milioni di tedeschi dai territori polacchi: la Polonia raggiunse in quell'occasione una compattezza etnico-linguistica e religiosa che non aveva mai conosciuto nella sua storia². Il confine dell'Oder-Neisse corrisponde quasi perfettamente dal 1946 al confine linguistico fra area germanica e area slavo-polacca, ciò che prima non era affatto. Tra Grecia e Turchia vi fu nel 1922 uno scambio di popolazione, con l'allontanamento dei turchi dal territorio greco e da Creta, e con il corrispondente allontanamento dei greci dall'Asia Minore.

Tralasciamo problemi sorti ai confini italiani, in Istria e in Alto Adige, dove la presenza della comunità tedescofona determinò un contenzioso tra Mussolini e Hitler, i quali discussero in più occasioni sullo spostamento coatto della popolazione tedesca³. Le scelte politiche e amministrative possono a volte modificare (“regolarizzare”, se pur ci

riescono) l'assetto linguistico di un territorio, ispirandosi alla concezione romantica e ottocentesca dello Stato inteso come espressione unitaria di razza e lingua. La politica linguistica può arrivare persino all'eliminazione fisica: si pensi al recente conflitto in Kosovo, con i casi documentati di “pulizia etnica”.

All'estremo opposto, sta la tolleranza. La politica linguistica si può manifestare allora come protezione delle minoranze, per rispetto, per culto del passato, per conservazione “ecologica”. Se vogliamo estendere la riflessione su quanto accade fuori dell'Europa, in Africa, possiamo seguire Guido Barbina, esperto di quel continente, il quale ci avverte che il mantenimento delle lingue tribali portate nelle istituzioni scolastiche e di amministrazione a scapito di una lingua più diffusa può essere strumento per mantenere la divisione in una colonia e per impedire alle etnie di aggregarsi tra loro⁴. Esiste insomma anche il rischio di una eccessiva attenzione alle minoranze.



2. Fine dell'arabo di Sicilia

Anche in Italia ci sono lingue minoritarie, e dunque anche da noi la “politica linguistica” ha dovuto fare i conti con esse, pur se il problema non si è quasi mai posto in forme violente. Drammi del genere, legati a differenze di religione e di etnia, a cui si aggiunge la differenza lingua, si sono scatenati prima che avesse inizio la storia dell'italiano.

Penso alla presenza araba in Sicilia dopo la conquista normanna. Non ci fu persecuzione immediata, visto che “almeno fino alla fine del regno di Ruggero II la situazione dei musulmani di Sicilia rimase buona sia sul piano giuridico che su quello concreto”⁵. Ma sotto Guglielmo I si scatenarono massacri di musulmani a Palermo e in alcune località di provincia⁶. Dalla seconda metà del sec. XII, dunque, “il lento mutamento della carta demografica dell'isola subisce una brusca accelerazione”⁷, che continua con la campagna militare di Federico II del 1222-1223. La conseguenza è la cacciata di intere popolazioni, che spopola alcune contrade. Alla fine, la conservazione del poco arabo che resta in Sicilia (mentre a Malta la conservazione è ben maggiore) sembra essere legata piuttosto alla sua adozione come lingua d'uso delle comunità ebraiche locali⁸.

L'eliminazione dell'arabo, però, come ho detto, è anteriore, anche se di poco, all'avvio della storia del volgare italiano. La fioritura della Scuola poetica siciliana si colloca su di un piano assolutamente diverso, troppo elitario, per entrare in relazione con eventi che coinvolgono la vita di vaste aree di popolo, anche se in questo come in altri casi le scelte culturali e linguistiche dettate dalle preferenze letterarie e dal gusto di corte furono anch'esse, alla fine, un atto di “politica linguistica”, inteso però non come persecuzione, divieto, pulizia etnica, ma come scelta, adesione, consenso, elaborazione originale. Nella storia della lingua italiana i momenti di questo secondo tipo, i momenti costruttivi, sono molto più numerosi e importanti di quelli aggressivi e distruttivi. La storia dell'italiano si distingue in questo senso da quella di altre nazioni romanze, ad esempio dalla Francia. Gioca, certo, a vantaggio dell'“italiano lingua non-imperialista”, accolta per pacifico consenso, la mancanza di uno Stato unitario fino al 1861. La nostra lingua, dunque, per forza di cose, fu espressione culturale, non di egemonia politica.



3. Rivendicazioni del primato fiorentino

Ci sono precoci rivendicazioni toscane di un primato politico ottenuto anche attraverso il controllo della lingua. Nell'ambiente della corte medicea del Quattrocento emerge incidentalmente anche

questo aspetto. Il Landino, per esempio, invitava i concittadini di Firenze a darsi da fare per ottenere il “principato” della lingua, e Lorenzo il Magnifico, nel *Comento*, prospettando un mirabile futuro per il fiorentino, parlava di un “augumento al fiorentino imperio”⁹. Si potrebbe discutere sul significato del termine *imperio*, che probabilmente riguarda un concetto di egemonia culturale e spirituale piuttosto che un primato politico. Questi accenni non ebbero alcun affetto pratico, anche se furono ripresi alla fine del Cinquecento, al tempo del granduca Cosimo de' Medici, il quale si sforzò di dare un seguito positivo alle pretese di primato avanzate da teorici e grammatici come Benedetto Varchi e Lionardo Salviati.

Cosimo si rendeva conto che la lingua era uno strumento per accrescere il prestigio e la potenza della sua città, un po' come lo era il rapporto tra la Toscana moderna e l'antica Etruria (e infatti ci fu anche un fiorire di studi etimologici etruscogiganti). Dunque appoggiò l'Accademia fiorentina, cercando fra l'altro di ottenere da essa una grammatica toscana da contrapporre autorevolmente alle grammatiche “settentrionali” come quella di Bembo. La creazione di accademie e l'appoggio loro accordato è dunque un atto tipico di politica culturale, con carattere di politica linguistica quando l'accademia stessa abbia interessi in questo campo specifico. Quanto al primato fiorentino, uno scrittore del tempo, il Gelli, poteva osservare con grande soddisfazione che il fiorentino era ormai utilizzato sempre di più al posto del latino dai “principi” e dagli uomini “grandi” per trattare “i governi degli stati, i maneggi delle guerre e gli altri negozi gravi”¹⁰.

Maturava l'idea di una superiorità del fiorentino sulle altre parlate d'Italia, di una superiorità linguistica della gente di Firenze e di Toscana legata non alla cultura, ma alle condizioni naturali, come dono del cielo, “razziale”, potremmo dire. Ci furono anche rivalità all'interno della Toscana che riguardarono questioni linguistiche: Girolamo Gigli fu vittima illustre del proprio accanimento antiflorentino, manifestato nel *Vocabolario cateriniano*; quest'opera filologico-lessicografica fu condannata e distrutta, mentre l'autore pagò con un periodo di esilio, e fu cacciato anche da Roma, essendo intervenuto il Granduca di Toscana sul Pontefice.

Per fortuna, però, queste pericolose tendenze dei fiorentini all'autocelebrazione e alla repressione degli avversari non ebbero peso reale nella diffusione dell'italiano; la vera “politica linguistica” che portò all'assunzione della lingua toscana in

tutte le regioni e in tutti i contesti non fu condotta da Firenze, ma dalle città della periferia, che scelsero di adottare il toscano seguendo l'opinione dei grammatici di area veneta, Fortunio e Bembo. Essi per primi avevano teorizzato la scelta dei modelli trecenteschi toscani. La più efficace politica italianeggiante del Cinquecento non fu quella di Firenze, ma quella di Venezia. Ma non fu una politica linguistica governata in maniera univoca e centralistica dagli organi istituzionali della città lagunare; fu piuttosto il risultato di un consenso diffuso, di una preferenza degli intellettuali, di una convergenza su di una serie di scrittori da tutti molto apprezzati. La spinta verso l'arcaismo trecentesco, con la sua inattualità, ebbe il vantaggio di sottrarre la scelta del fiorentino alle dispute campanilistiche, e fece di questa lingua un idioma più italiano, più sovraregionale. La localizzazione della lingua nella Repubblica delle lettere, piuttosto che in una città viva e vera, aveva il merito di evitare scontri come quelli che furono invece provocati dall'Accademia della Crusca. Cesarotti, nel Settecento, proprio per superare l'accademismo cruscante che tante reazioni negative aveva suscitato, immaginò un Consiglio nazionale italico della lingua, composto di membri di tutte le regioni italiane, ispirato ai nuovi modelli di democrazia rappresentativa. In quel momento la Crusca non era attiva: era stata soppressa, in nome di ideali illuministici. La ripristinò Napoleone nel 1811. Il Consiglio italico della lingua non fu mai realizzato.



4. La Chiesa

Non va dimenticato che un problema di "politica della lingua" fu affrontato anche dalla Chiesa, la quale pure stava salda nel suo latino: ma doveva fare i conti con il volgare per regolare la predicazione, la traduzione della Bibbia, per la scelta del linguaggio della messa. La traduzione della Bibbia, in particolare, divenne questione spinosa, dopo che la Riforma protestante puntò le sue carte proprio sull'accesso diretto ai testi sacri. Nei paesi cattolici come l'Italia, invece, la traduzione della Bibbia fu considerata uno strumento potenzialmente pericoloso, da sottoporre a vincoli e divieti. La politica linguistica della Chiesa, dunque, fu assai cauta nei confronti dell'italiano, fino al Concilio Vaticano II.



5. Il caso del Piemonte

A parte il caso della Chiesa, sta di fatto che gli interventi più interessanti e sistematici di politica linguistica si ebbero in periferia¹¹. Di grande rilievo è il processo di italianizzazione messo in atto da Emanuele Filiberto di Savoia, il quale si sforzò di introdurre a mezzo di decreti il volgare toscano nel suo Stato agendo sui tribunali (obbligati a usare l'italiano al posto del latino nei procedimenti di giustizia), sui notai, sulla burocrazia¹². La scelta dell'italiano in Piemonte può essere interpretata in chiave prisorgimentale, anticipando una vocazione nazionale poi realizzata con l'Unità. Da Emanuele Filiberto in poi, non vi è Stato italiano in cui, come in Piemonte, le questioni linguistiche trapassino altrettanto rapidamente in "politica linguistica", sia nella pratica del governo, sia nelle pagine teoriche dei trattati. Il più "politico" fra i libri della "questione della lingua" (dopo il *De vulgari eloquentia* di Dante, che di politica ne contiene molta: si veda il forte passo del libro I, cap. XII, dedicato ai principi d'Italia) è il trattato *Dell'uso e dei pregi della lingua italiana* del conte piemontese Galeani Napione di Cocconato. L'autore aveva attribuito una funzione nazionale alla lingua toscana, immaginando che la sua diffusione potesse servire da barriera contro le perniciose novità francesi, contro la peste rivoluzionaria. Insomma, in Piemonte il dibattito linguistico investì facilmente questioni politiche, anche per la posizione geografica della regione (esposta alle conquiste francesi), tanto che la scelta del francese, avanzata provocatoriamente da Carlo Denina in epoca napoleonica, suonò come uno scandalo. Denina aveva suggerito le linee di una politica linguistica attraverso la quale l'occupante avrebbe potuto e dovuto procedere alla francesizzazione del Piemonte, e aveva insistito sui vantaggi che ne sarebbero derivati¹³. Di fatto, durante l'Impero napoleonico, con il Piemonte annesso alla Francia, fu attuata proprio una politica del genere, anche se probabilmente meno severa di quella che lo scrittore aveva consigliato. Galeani Napione, per contro, aveva indicato, profeticamente, la via della totale italianizzazione, esortando la corte e il re ad abbracciare la lingua italiana, a sfrancesizzare lo Stato, secondo un disegno che si realizzò negli anni successivi, man mano gli ideali del Risorgimento fecero presa sul-

la classe dirigente. Di fatto, la storia linguistica italiana si caratterizza per questo paradosso: il toscano non fu imposto dai toscani. Si impose da solo, con il consenso di tutti. Quando, finalmente, la formazione dello Stato nazionale richiese una lingua unitaria per la scuola e per la burocrazia, non furono i toscani a compiere l'atto di imperio che pure secoli prima avevano sognato, ma furono i piemontesi a promuovere il toscano, proprio quei piemontesi come Vittorio Emanuele II e Cavour, appartenenti ad una regione tra le più estranee e refrattarie alla toscanità, in cui gli intellettuali, per farsi italiani, avevano dovuto faticare non poco, dedicandosi all'apprendimento della lingua così come si fa con un idioma forestiero¹⁴.

Furono dunque i piemontesi a organizzare per davvero la "politica linguistica" italiana nella scuola e nella burocrazia. Nel quadro dello Stato nazionale unitario trovò presto spazio la proposta di Manzoni, nata come scelta stilistica individuale, ma espressa, soprattutto nella *Relazione* diretta nel 1868 al ministro Broglio, in forma di programma di politica linguistica per la nazione appena unificata. In questo caso, era un milanese a voler imporre il fiorentino (la sottocommissione di Firenze, al contrario, in quell'occasione espresse forti dubbi). Alla proposta di Manzoni fece seguito la risposta di G.I. Ascoli (1873), che prospettava un intervento assai diverso. Due diversi programmi di politica linguistica si contrapposero.



6.

Stato unitario e Fascismo

Non fu un caso, infine, che proprio nel clima risorgimentale, e in coincidenza con i primi atti amministrativi del Regno d'Italia, si manifestassero le avvisaglie di una politica linguistica autoritaria. Dopo l'Unità emerse ad esempio un problema che prima nessuno aveva mai avvertito: quello dell'italianità della Valle d'Aosta. La Valle era stata sempre fedelissima alla monarchia sabauda, e gli stati dei Savoia erano sempre stati pacificamente bilingui, tanto che la politica di Emanuele Filiberto aveva riguardato non la promozione dell'italiano contro il francese, ma la promozione di italiano e del francese contro il latino. Con l'Unità, invece, si diffusero idee nuove,

basate sull'identificazione di lingua e nazione. I primi interventi si ebbero con gli scritti di Giovenale Vegezzi-Ruscalla, interessante figura di etnologo, linguista e uomo politico. Non solo Vegezzi-Ruscalla dedicò un'attenzione speciale alla descrizione sistematica degli alloglotti sul suolo italiano, ma soprattutto avvertì come un pericolo gli alloglotti stessi (così come si interessò ai dialetti, auspicando però che si avviassero all'estinzione): si preoccupò insomma di studiare qualche cosa che riteneva al tempo stesso un rischio. La questione degli alloglotti negli anni dell'Unità non venne affatto ignorata, e anzi le fu dedicata un'attenzione precoce e scientificamente lodevole. Però l'attenzione non derivava necessariamente da simpatia verso fenomeni di diversità: nel volume che presenta i risultati del primo censimento del Regno (svoltosi nel 1861) è concesso un notevole spazio al problema degli alloglotti, ma si dice a chiare lettere che queste "varietà etnografiche, preziose per i dotti e per gli indagatori di curiosità filologiche, non hanno alcun valore giuridico, né alcun riscontro con lo stato presente". Si insisteva sul fatto che queste colonie straniere non avevano più contatto con i ceppi originari, e spesso non avevano manco coscienza di sé¹⁵.

Si può concludere che nel clima nazionale e patriottico del Risorgimento si trovano le radici di molti atteggiamenti riemersi in seguito, i quali, di solito, vengono confinati arbitrariamente nella politica del Fascismo. Ovviamente il Fascismo ebbe responsabilità nella repressione dei dialetti, nella lotta contro forestierismi e minoranze alloglotte, arrivò a campagne rimaste famose, come quella contro il *lei* e contro i forestierismi, ma in questo campo non inventò nulla di assolutamente nuovo. Semplicemente portò a compimento una politica già maturata in precedenza, radicalizzandola negli anni della guerra.

Durante il Fascismo, però, si era anche delineata una politica della lingua di respiro più ampio, più ambiziosa, che si muoveva in due direzioni diverse. Da una parte si legava agli ideali di *grandeur* imperiale (l'italiano diffuso nelle colonie, talora insegnato alla popolazione locale con risultati assai duraturi, l'accentuazione della funzione di Roma rispetto a quella di Firenze). Dall'altra, soprattutto nelle aspirazioni di G. Bottai, si collegava ad un desiderio di ammodernamento dell'italiano, il quale avrebbe dovuto beneficiare della generale trasformazione della società avviato dal regime¹⁶. In questo quadro, si colloca

meglio anche il neopurismo di Migliorini, il quale ambiva ad un controllo sulla lingua, alla verifica da parte del linguista delle esigenze di rinnovamento determinate dagli scienziati e dai tecnici.



7.

Conservazione e integrazione

Dopo la caduta del Fascismo, per molto tempo ci fu in Italia una forte diffidenza per ogni intervento nel campo della politica linguistica. Nulla si intraprese in maniera dichiarata per il rafforzamento o semplicemente per il controllo della lingua nazionale. Il dibattito, in diverse occasioni, dalla Costituzione repubblicana in poi, e anche in tempi recentissimi, si è indirizzato piuttosto sulla necessità di favorire gruppi minoritari alloglotti o comunità dialettali, anche a mezzo di apposite norme legislative (che hanno coinvolto da ultimo le Regioni, fino ad autorizzare, come in Friuli, l'uso di lingue diverse dall'italiano, o di dialetti, nel Consiglio regionale, o fino all'istituzione di corsi scolastici nelle lingue locali). Quasi non ci si è accorti che il mutare dei tempi rendeva molto più

urgente un intervento diverso, rivolto alle nuove minoranze nel frattempo sopravvenute, poche delle quali sono legate alle minoranze "storiche". Persino gli Albanesi di oggi non sono legati agli Albanesi giunti in passato in buon numero nel nostro paese fuggendo di fronte all'avanzata turca. Altre minoranze sono assolutamente prive di precedenti, come quelle africane o asiatiche. L'intervento nei confronti di queste nuove minoranze, più che ispirato alla protezione, come nei confronti delle minoranze storiche, sembra dover essere di integrazione. Recente è poi il dibattito sull'eventualità di attribuire ufficialmente alla lingua italiana la dignità di lingua nazionale. La Costituzione del 1948 non dedica a ciò alcun accenno.

Del resto le costituzioni dei principali paesi d'Europa (le quali possono essere studiate come atti o effetti della politica linguistica) si comportano in maniera difforme: Portogallo, Spagna e Francia indicano la lingua nazionale e le attribuiscono una funzione speciale più o meno rilevata, mentre la tradizione anglosassone ne fa a meno. Si potrebbe pensare che siano proprio le lingue con minor forza ad avere bisogno di una menzione pubblica. Il provvedimento per la dichiarazione dell'italiano lingua nazionale sta appunto seguendo in questo momento il suo *iter* legislativo di fronte al Parlamento.

¹ Sul quadro generale dei rapporti lingua-etnia, con una serie interessante di casi specifici, cfr. *Ethnos e comunità linguistica: un confronto metodologico interdisciplinare*, Atti del Convegno Internazionale di Udine (5-7 dicembre 1996), a cura di R. Bombi e G. Graffi, Forum, Udine 1998.

² Cfr. G. Barbina, *La geografia delle lingue. Lingue, etnie e nazioni nel mondo contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993, pp. 155-159 (e anche p. 102, nota 2). Pare che l'operazione rappresenti il caso più vistoso fra tutte le deportazioni di massa mai avvenute in Europa.

³ Cfr. G. Barbina, *op. cit.*, p. 150; V. Coletti-P. Cordin, A. Zamboni, *Forme e percorsi dell'italiano nel Trentino-Alto Adige*, Istituto di Studi per l'Alto-Adige, Firenze 1995, soprattutto alle pp. 102-111, dovute ad A. Zamboni; ma non si può affrontare tale materia senza tener conto delle tante indicazioni offerte da R. De Felice nella sua monumentale biografia di Mussolini: vedi ad es., per le trattative allo scopo di concordare con Hitler l'allontanamento sistematico dei tedeschi altoatesini, *Mussolini il duce I. Gli anni del consenso 1929-1936*, Einaudi, Torino 1974, pp. 419-422, *Mussolini il duce II. Lo stato totalitario 1936-1940*, Einaudi, Torino 1981, pp. 471 e 482 (con la citazione di un interessante passo del diario di Ciano), *Mussolini l'alleato I. L'Italia in guerra 1940-1943*, Einaudi, Torino 1990, pp. 419-422.

⁴ Cfr. G. Barbina, *op. cit.*, p. 91.

⁵ A. Varvaro, *Lingua e storia in Sicilia (Dalle guerre puniche alla conquista normanna)*, I, Sellerio, Palermo 1981, p. 161.

⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 163-164.

⁷ *Ibid.*, p. 164.

⁸ Cfr. *ibid.*, p. 167.

⁹ Cfr. C. Marazzini, *La lingua italiana. Profilo storico*, Il Mulino, Bologna 1998², p. 217.

¹⁰ Cfr. Id., *Storia della lingua italiana. Il secondo Cinquecento e il Seicento*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 161-163.

¹¹ Per il concetto di "periferia" nella storia linguistica, si pensi alle sezioni regionali extratirolesche e extraromane, meridionali e settentrionali, nei due volumi *L'italiano nelle Regioni*, a cura di F. Bruni, Utet, Torino 1992 e 1994.

¹² Cfr. almeno C. Marazzini, *La lingua degli Stati italiani. L'uso pubblico e burocratico prima dell'Unità*, in *La "lingua d'Italia". Usi pubblici e istituzionali*, Atti del XXIX congresso SLI, Bulzoni, Roma 1998, pp. 12-17 (in cui si troveranno opportuni rinvii bibliografici).

¹³ Cfr. C. Denina, *Storia delle lingue e polemiche linguistiche. Dai saggi berlinesi 1783-1804*, a cura di C. Marazzini, Edizioni dell'Orso, Alessandria, 1985, in cui si leggono il discorso *Dell'uso della lingua francese* del 1803 (pp. 65-102) e la lettera dello stesso anno al Prefetto del Dipartimento del Po, *citoyen La Villa* (pp. 103-112).

¹⁴ Cfr. A. Stussi, *Storia linguistica e storia politica*, in *Studi e documenti di storia della lingua e dei dialetti italiani*, Il Mulino, Bologna 1982, p. 43.

¹⁵ Cfr. C. Marazzini, *Le osservazioni linguistiche nel primo censimento del Regno d'Italia*, in *Language Philosophies and the Language Sciences. A Historical Perspective in Honor of Lia Formigari*, a cura di D. Gambarara, S. Gensini, A. Pennisi, Nodus Publikationen, Münster 1996, pp. 262-263.

¹⁶ Cfr. Id., *Bottai e la lingua italiana*, "Lingua Nostra", 58 (1997), pp. 1-12.



Progettare la scuola

Didattica delle discipline

*Daniela Bertocchi - Luciana Brasca
Silvana Citterio - Dario Corno - Gabriella Ravizza*

Insegnare italiano

un curriculum di educazione linguistica

con CD-ROM



Questo volume, teorico e operativo insieme, presenta e discute il curriculum di italiano, analizza i programmi vecchi e nuovi e offre un'ampia e documentata mappa del percorso educativo linguistico.

L'opera è arricchita da un cd-rom che, offrendo l'esempio di un curriculum aggiornato, fornisce una rassegna chiara e precisa degli strumenti a disposizione del docente.

Via Mecenate, 91
20138 Milano
tel. 02 5095 2333

www.nie.it

pagg. 272- £ 36.000

in libreria

La Nuova Italia

Raddoppiare è italiano

Laggita è stata rinviata, abitiamo aroma, hobbisogno di riposo, vabbene stasera, ci vediamo venerdisera, labbarca era veloce, ne voglio dippiù: frasi come queste, in cui la doppia consonante grafica (che ho scelto per evitare, per ora, la trascrizione fonetica) corrisponde nella lingua orale a un suono di maggiore durata, si possono sentire sia parlando con una buona parte degli italiani sia ascoltando la TV o la radio.

Ma quali delle forme con geminazione, contenute in ogni frase, sono corrette in italiano o sono invece da considerare regionali? Le risposte saranno diverse a seconda che a rispondere sarà un italiano del Nord, uno del Centro o uno del Sud e a seconda della consapevolezza e conoscenza della pronuncia dell'italiano. Secondo la pronuncia neutra dell'italiano, la prima e le ultime due frasi contengono forme regionali: *laggita* e *labbarca* sono pronunce tipiche del Centro-sud mentre la geminazione lessicale per la parola *più* è diffusa soprattutto nel Lazio. In tut-

te le altre frasi le consonanti geminate sono legittime.

In italiano, infatti, le forme monosillabiche (come *a*, *che*, *chi*, *è*, *e*, *ho*, *ha*, *o*, *se*, *tre*, *va* ecc.) o le forme accentate ossitone (= con l'accento sull'ultima sillaba, come *caffè*, *perché*, *sarò*, *venerdì* ecc.), quando precedono una parola che inizia con consonante geminabile, attivano la geminazione. Si ha geminazione, quindi, in *a Roma* con l'allungamento di *r* iniziale, ma non è possibile l'allungamento di *s* in *è stata* perché la geminazione di *s* davanti a consonante violerebbe le regole di strutturazione sillabica dell'italiano.

Questo fenomeno, normalmente non rispecchiato dalla scrittura, è chiamato *raddoppio sintattico* (o anche *cogeminazione* – termine coniato da Canepari, per alludere alla maggiore durata del suono consonantico attivata per la compresenza di determinati elementi).

La cogeminazione è frutto della parentela dell'italiano con il latino, lingua in cui esistevano parole terminanti in consonante

come *ad* o *tres*; in una sua fase il latino ha perso le consonanti finali e questo mutamento fonetico ha portato all'allungamento del suono seguente: *ad me*, *tres caprae* del latino vengono pronunciate, in italiano, *ammè*, *trecapre*. Il fenomeno si estese poi, per analogia, ad altre forme determinando la situazione attuale dell'italiano. La presenza di questo fenomeno è riflessa anche nella scrittura di parole risultanti da fusione, come *soprattutto*, *davvero*, *dappertutto*, *ebbene*, *eccome*, *oppure*, *ovvero*, *frattanto*, *sebbene*, *chissà*, *macché*, *pressappoco*.

Il riconoscimento e l'uso attivo della cogeminazione non sono estesi a tutti i parlanti italiani. C'è poca consapevolezza della sua esistenza e una certa confusione sulla sua legittimità anche tra persone di cultura e professionisti della voce (attori, doppiatori). Alcuni di loro non la usano in modo uniforme neanche in brevi frammenti di parlato. Dall'analisi di dischi e film italiani e doppiati, Canepari (1999b) ha ri-

levato che l'applicazione della cogeminazione oscilla, per i professionisti della voce, dai due ai tre casi su quattro.

Gli italiani del Nord non sono in grado di usare la cogeminazione in maniera spontanea perché il fenomeno non esiste nei loro dialetti. Per questo, tendenzialmente considerano scorretta ogni forma di geminazione non registrata dalla scrittura, credendola una pronuncia tipica del Centro-Sud. Mioni (1993) nota, tuttavia, che a volte nell'italiano di alcuni settentrionali si determinano allungamenti consonantici espressivi, dovuti all'idea d'innalzare lo stile linguistico, senza però avere la coscienza delle regole che determinano tale allungamento.

Nell'Italia centrale la cogeminazione non ha la stessa diffusione in tutte le zone, e mentre la Toscana e la provincia di Roma detengono il primato del suo uso, ci sono città, come ad esempio Arezzo e Perugia, in cui si attiva solo con poche parole (principalmente con la parola *tre: treccose*) e Ancona dove il

fenomeno non è presente.

Nel Sud i nativi lo usano in maniera meno estesa che al Centro ma alcune persone (e questo può succedere anche nell'Italia centrale), se sollecitate ad analizzare le forme, pur sentendole come familiari, non sempre sono in grado di dire con precisione se sono corrette o meno e possono scambiare forme di geminazione regionale (*dippiù, labbalena*) per forme di cogeminazione e viceversa.

Chi cerca d'imitare l'accento regionale toscano sa che *la casa* viene resa modificando il suono consonantico iniziale, che in molte zone di quella regione può arrivare a essere un suono aspirato (*lahasa*), ma, a volte, non si rende conto che questa caratteristica non può essere estesa alla forma *a casa* perché un toscano, usando la cogeminazione, direbbe *accasa*.

Chi riflette su fenomeni come questi, si domanda se sia così importante pronunciare l'italiano mantenendo le sue caratteristiche originali. La rispo-

sta non può essere univoca per tutti e dipende soprattutto dal quel che si fa e dall'amore per la propria lingua.

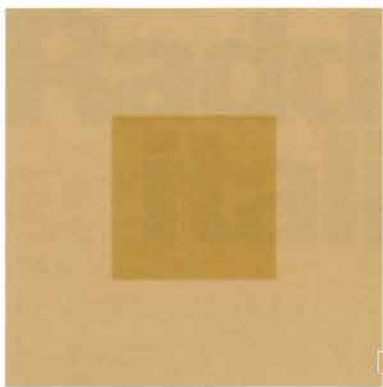
In ogni caso sarebbe bene conoscere le caratteristiche di pronuncia della lingua parlata, così come è giusto conoscere la grammatica e la morfosintassi. In ogni caso, la cogeminazione è uno degli aspetti più specifici della nostra lingua, di quelli che ne caratterizzano il ritmo, e la fanno sentire così "musicale" a molti stranieri.

Per saperne di più

Canepari, L. (1999a), *Il DiPI. Dizionario di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna.

Canepari, L. (1999b), *Il MaPI. Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna.

Mioni, A.M. (1993), *Fonetica e fonologia*, in Sobrero, A.A., *Introduzione all'italiano contemporaneo I, Le strutture*, Laterza, Roma-Bari.



Una lingua civile

Maria G. Lo Duca

Michele A Cortelazzo
Italiano d'oggi
 Esedra, Padova 2000
 pp. 225, L. 30.000

Il volume raccoglie una serie di saggi sull'italiano contemporaneo scritti in varie occasioni tra il 1988 e il 2000, già apparsi in varie sedi, e ora molto opportunamente raccolti in volume. Dopo una rapida ma efficace "fotografia" della situazione attuale della lingua italiana (*La lingua italiana di fine millennio*), fatta attraverso i risultati degli studi che a parere dell'autore risultano i più significativi sull'argomento, il volume affronta una serie di temi di grande attualità, per lo più esaminati da ottiche diverse ma sempre correlate. Lo seguiremo in questo percorso, rispettando

do gli accorpamenti ed i collegamenti suggeriti dalla disposizione stessa dei saggi.

Il primo grande tema affrontato riguarda le cosiddette "lingue speciali" (*Lingue speciali: le dimensioni verticale e orizzontale*), cui seguono due saggi su *La lingua dei mass-media* e *La lingua della canzone d'autore* - "lingue" che, pur non rientrando a nessun titolo nella definizione di "lingua speciale" e pur non essendo affatto varietà autonome di lingua, sicuramente definite e chiaramente circoscritte, tuttavia ben si prestano a ragionare sulla dimensione diafasica dell'italiano contemporaneo. Per ognuno di questi temi, Cortelazzo fa il punto della situazione nel campo degli studi, fornendo panoramiche sempre molto puntuali ed aggiornate, e individuando punti di forza e di debolezza delle ricerche fin qui effettuate: dunque non solo i risultati assodati, ma anche i settori ancora scoperti in cui sarebbe bene investire forze ed energie.

Ad esempio, a partire da esigenze particolarmente sentite nel campo della traduzione e dell'interpretariato, denuncia la mancanza di una tradizione di studi che da una parte proceda a sintesi descrittive delle caratteristiche non solo lessicali, ma anche sintattiche e testuali delle lingue speciali, almeno di quelle finora più studiate; dall'altra operi "confronti fra le convenzioni linguistico-testuali di testi relativi a tradizioni culturali diverse" (p. 33), in una prospettiva di linguistica testuale comparativa oggi più che mai avvertita (ricordiamo di sfuggita che a questo relativamente nuovo filone di studi è stato di recente dedicato un convegno, i cui atti sono stati pubblicati a cura di G. Skytte-F. Sabatini, *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen 1999).

Spostandosi dalle lingue spe-

ciali alle varietà più o meno strutturate che caratterizzano il repertorio italiano contemporaneo, Cortelazzo si imbatte in quella particolarissima varietà dell'italiano che è stata definita "italiano scolastico" (*Per la storia dell'italiano scolastico*), etichetta che giudica "felicissima per indicare quella varietà artificiale di italiano che è (stata) proposta dalla scuola ai piccoli italiani che si accingevano ad acquisire la lingua nazionale" (p. 91). Da una rapida sintesi delle fortune e della morte (ma siamo davvero sicuri che di morte si tratti?) di questa particolarissima varietà di "lingua della scuola", l'interesse del linguista si sposta su tematiche scolastiche sempre attuali, quali, ad esempio, la grande lezione di un indimenticato maestro (*L'arte dello scrivere*: Lettera a una professoressa), o la coesistenza in classe di lingue e culture diverse (*Lingue locali, dialetti, scuola*), situazione in cui non è mai facile progettare percorsi didattici pienamente soddisfacenti.

Sembrerebbero, questi, temi ormai invecchiati, propri del dibattito sull'educazione linguistica degli anni Settanta, quando l'appassionata denuncia di don Milani da una parte, la "giovane" linguistica italiana dall'altra, obbligavano tutti, quasi tutti, a ripensare forme e modi dell'insegnamento scolastico tradizionale. Ma fa bene Cortelazzo a riproporre questi temi, oggi che finalmente ricercatori ed insegnanti sono chiamati a progettare percorsi di insegnamento della scrittura (penso soprattutto al *Laboratorio di scrittura*, oggetto del cosiddetto Protocollo d'intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e i GISCEL, ma anche alle prove scritte dei nuovi esami di maturità); e che il plurilinguismo della società italiana deve fare i conti con altri idiomi ben più distanti dall'italiano delle lingue locali e dei dialetti, por-

tati in classe dai figli degli immigrati, e verso i quali i docenti più sensibili hanno già da tempo sentito di doversi porre il solito difficile problema: come conciliare il rispetto per le lingue e le culture di partenza con l'integrazione (ma è questo il termine giusto?) nella lingua/nelle lingue e nella società italiana? Problemi come si vede tutt'altro che semplici, per i quali le riflessioni di Cortelazzo possono aiutare ad immaginare qualche possibile risposta.

Gli ultimi due argomenti affrontati nel volume sono i tentativi di semplificazione del linguaggio burocratico (nei saggi: *La semplificazione del linguaggio amministrativo: il modello 740* e *La semplificazione del linguaggio amministrativo all'Università*) e l'innovazione lessicale nell'italiano contemporaneo (nei saggi: *La storia del lessico contemporaneo*, *La cronaca del lessico contemporaneo (1993-1996)* e *L'innovazione*

lessicale alle soglie del Duemila). Anche per questi due temi l'autore propone delle sintesi ragionate sullo stato delle ricerche, forte dell'esperienza accumulata in due imprese di grande respiro che lo hanno visto impegnato in questi ultimi anni: nel primo caso collaborando con il Comune di Padova in corsi di preparazione del personale per una scrittura più semplice e di più immediata leggibilità (il resoconto del lavoro fatto fin qui è in Michele A. Cortelazzo, (a cura di), *Semplificazione del linguaggio amministrativo. Esempi di scrittura per le comunicazioni ai cittadini*, Comune di Padova, 1999); nel secondo caso curando la pubblicazione degli *Annali del Lessico Contemporaneo Italiano. Neologismi*, Esedra, Padova, di cui sono usciti finora tre numeri, contenenti i neologismi registrati negli anni 1993-1994, 1995 e 1996 (è adesso in preparazione il quarto numero). Ed anche su questi argomenti il letto-

re riceverà un'informazione puntuale e aggiornata, in un linguaggio semplice e scorrevole che è uno dei pregi dell'opera.

Dunque *Italiano d'oggi* non delude le attese sollecitate dal titolo: pur essendo una raccolta di testi nati in circostanze e per scopi diversi, riesce ad essere un'opera coesa grazie all'unitarietà dell'oggetto e alle modalità di stile e di lavoro adottate dall'autore. Ad esempio, nessun intento puristico o normativo traspare in queste pagine, sempre fedelmente e intelligentemente descrittive di una realtà complessa che si vuole cercare di capire, non di governare. A meno che non si tratti degli usi linguistici istituzionali (scuola, amministrazione), su cui il linguista non teme di prendere posizione e di scoprirsi, in una impostazione che in altri tempi si sarebbe definita "militante", ma che oggi potremmo più opportunamente definire civile.

Notizie

Inizia In.It

Questa nuova rivista vuole rispondere alla condizione di isolamento in cui si trova chi insegna italiano nel mondo. Per questo, IN.IT: la rivista dedica una serie di pagine alle attività della Dante Alighieri, delle Università per Stranieri di Siena e Perugia, al Progetto ITALS dell'Università di Venezia, alle iniziative in rete a favore dell'italianistica.

La rivista vuole anche contribuire a migliorare la qualità dell'insegnamento dell'italiano: è la condizione necessaria per non essere abbandonati dagli studenti che preferiscono il francese, il tedesco o lo spagnolo (l'inglese non è ovviamente "concorrente" dell'italiano), lingue di prestigio economico e culturale come l'italiano ma i cui docenti hanno da anni l'assistenza di riviste e di centri di (in)formazione come il Goethe, l'Alliance Française o il Cervantes.

Metà della rivista è dedicata a saggi di glottodidattica, a strumenti concettuali che mirano a unificare il linguaggio degli italianisti, ed a creare una corrente comune di pensiero e di azione didattica, in modo che sia possibile l'interscambio di esperienze, curricula, riflessioni.

Infine c'è bisogno di una linea comune di intenti, di una condivisione della politica di diffusione dell'italiano, in modo da riflettere insieme sulla direzione in cui si vuole andare e da far sì che poi in tutto il mondo ci si muova nella stessa direzione. Per questo ogni numero conterrà riflessioni su questo tema.

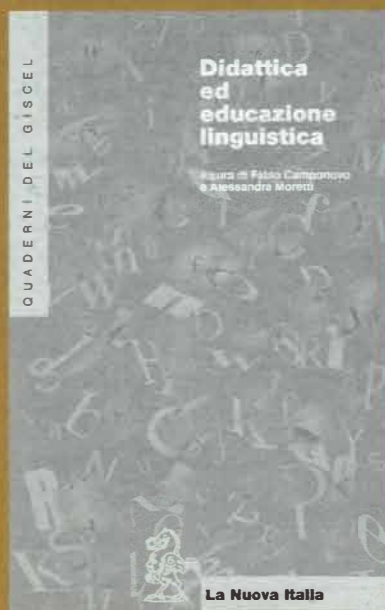
L'editore Guerra ha iniziato la pubblicazione di In.It, distribuita gratuitamente in 20.000 copie e anche in rete: la si può richiedere accedendo al link dal sito di Guerra Edizioni: www.guerra-edizioni.com.

I QUADERNI DEL GISCEL

2001

Gruppi di Intervento e Studio nel Campo
dell'Educazione Linguistica
Ricerca, Formazione professionale e
Didattica

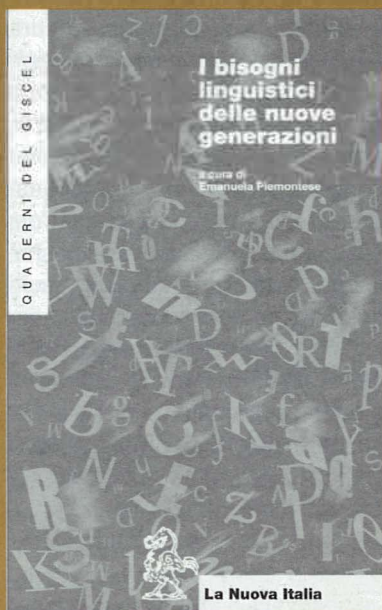
**Un impegno coerente e continuo per
una scuola del conoscere, del fare e
del comunicare**



Fabio Camponovo
Alessandra Moretti
(a cura di)
**Didattica ed educazione
linguistica**
pp. 192

L. 24.000

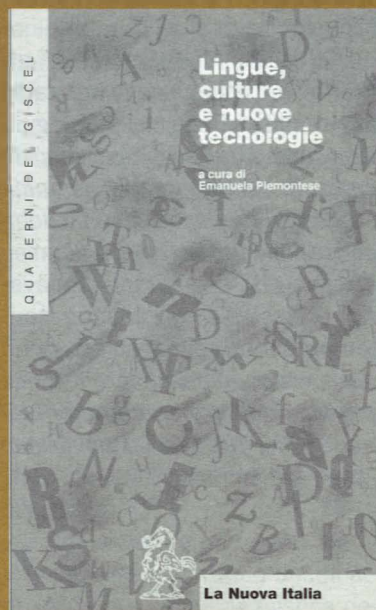
Uno strumento di riflessione sui rapporti tra modelli teorici e azione didattica, sui contenuti dell'educazione linguistica, tra continuità e innovazione, su come rispondere alle esigenze della nuova alfabetizzazione e della formazione plurilingue di un'utenza diversa per competenze, cultura, valori e stili cognitivi nella sempre più complessa e articolata realtà linguistica contemporanea.



M. Emanuela Piemontese
(a cura di)
**I bisogni linguistici delle
nuove generazioni**
pp. 336

L. 34000

Una rilevazione, un'analisi e una interpretazione delle domande di formazione linguistica delle nuove generazioni e proposte su mezzi e modi per garantire loro un'educazione alle lingue e ai linguaggi completa e funzionale quale è obiettivo di una educazione linguistica capace di far fronte a nuove sollecitazioni istituzionali (innalzamento dell'obbligo scolastico, autonomia, riordino dei cicli e nuovi curricoli) e sociali, a nuovi codici, modalità e mezzi di comunicazione, a una diversa organizzazione, selezione, trasmissione e ricezione dei saperi.



M. Emanuela Piemontese
(a cura di)
**Lingue, culture e nuove
tecnologie**
pp. 208

L. 24.000

L'insegnamento linguistico avviene oggi in un contesto particolarmente ricco di opportunità: occorre, attraverso politiche educative e strumenti educativi e didattici adeguati, dare una formazione plurilingue alle allieve e agli allievi della scuola, consentire il successo formativo a chi proviene da altri paesi e chi apprende l'italiano come lingua seconda, educare al pluralismo culturale e al valore della diversità, favorire l'acquisizione e l'uso dei diversi linguaggi anche attraverso le nuove tecnologie della comunicazione.



La Nuova Italia