



Periodico bimestrale
Anno IV (1989)
Numero 1:
gennaio-febbraio

ITALIANO & OLTRE • 1/89

Le parole sono cose • Un istituto per l'italiano all'estero • Scrivere le strade di Bologna • Una mappa lessicale • Il linguaggio delle aziende • Dizionari in classifica • Tre interventi su tre grammatiche • Gli stranieri in Italia: le parole composte, il loro tempo • Parlando parlando: chiedere informazioni • Le avventure di Alice: accadde in biblioteca • Libri • Notizie

Indice 1986-1988

SPECIALE SCUOLA

I pro e i contro • Discussione tra bambini • Come è fatto un testo argomentativo

LA NUOVA ITALIA EDITRICE

Periodico bimestrale - La Nuova Italia editrice - Firenze - Spedizione in abbonamento postale gruppo IV/70%

Italiano e oltre
Rivista bimestrale

Anno IV (1989), numero 1
gennaio-febbraio

Direttore
Raffaele Simone

Comitato di direzione
Monica Berretta, Daniela Bertocchi, Wanda D'Addio Colosimo, Alberto A. Sobrero

Redazione
Domenico Russo

Direttore responsabile
Sergio Piccioni

Progetto grafico
CD & V. Firenze
(Capaccioli, Denti, Valeri)

Fotocomposizione
Oral
Via della Luce, 36a
00153 Roma

Stampa
Iter
Via G. Raffaelli, 1
00146 Roma

Direzione e redazione
La Nuova Italia, Viale Carso 46,
00195 Roma-Tel. 3612441/442

Amministrazione
La Nuova Italia, Via Ernesto Codignola, 50018 Casellina di Scandicci, Firenze

Abbonamento 1989
Cinque fascicoli all'anno

Italia/Lire 30.000

Un fascicolo L. 7.000

Paesi della Comunità Europea
L. 40.000

a mezzo assegno bancario o sul conto corrente postale n. 323501 intestato a:
La Nuova Italia - Firenze

Altri Paesi
(spedizione via aerea) \$ USA 40

Per l'Australia, il versamento di US \$ 40 deve essere indirizzato a:
CIS Educational,
247 Cardigan Street, Carlton (Victoria, Australia 3053)

Per il Canada, il versamento di US \$ 40 deve essere indirizzato a:
The Symposium Press Ltd.
P.O. Box 5143, Station "E"
Hamilton (Ontario L8S 4L3), Canada

Autorizzazione del Tribunale di Firenze n. 3389 del 2/12/1985

indice

COMMENTI

- 3 Raffaele Simone *Italiani, vi esorto all'oratoria*
4 I&O *Tre anni*
4 o *I collaboratori di questo numero*
5 I&O *Molte istituzioni, nessun istituto*

L'italiano tra società e scuola

- 6 Maria Grazia Baruffaldi e Marilia Sabatino *Minidiario di una passeggiata*

Shaloni

- 11 Emma Cavallini Bernacchi *Sui sentieri del lessico*

DALLA RICERCA

- 18 Graziella Tonfoni *Parla il manager*

Vocabolari

- 21 I&O *Borsa dei dizionari*

SPECIALE SCUOLA

- 23 Dario Corno *Valersi dei pro e dei contro*
24 Margherita Orsolini *Conflitti di opinioni*
27 Maria Zioni *Il testo che argomenta*

PARLANDO PARLANDO

- 31 Alberto A. Sobrero *Dov'è la stazione?*

Grammatiche

- 32 Harro Stammerjohann *Habemus grammaticam*
33 Giulio C. Lepschy *Tra domande e risposte*
34 Claudio Giovanardi *Tutte le regole della grammatica*

Le Avventure di Alice

- 38 Donatella Ziliotto *Il paradiso a forma di biblioteca*

Stranieri in Italia

- 40 Rosella Bozzone Costa *Parole da formare*
42 Massimo Vedovelli *Il tempo degli stranieri*

Biblioteca

- 45 Immacolata Tempesta *Che cosa dicono i nomi* [su Emidio De Felice, *Nomi e cultura*, Marsilio, Venezia 1987]
46 Ersilia Zamponi *Di fronte a parole e immagini* [su Cristina Lastrego e Francesco Testa, *Dalla televisione al libro*, Einaudi, Torino 1988]
46 Ermanno Detti *Consultando l'annuario* [su *Annuario Andersen*, Edizioni Peguagiskia studios, Genova 1988]
47 Stefano Gensini *Linguistica manzoniana* [su Alessandro Manzoni, *Scritti sulla lingua*, a cura di Tina Matarrese, Liviana, Padova 1987]
48 Adriano Colombo *Che cosa fa il lettore per capire* [su Maurizio Della Casa, *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Angeli, Milano 1987]

MODERNE

- 49 La scatola COOP
49 Grande penna, ricco concorso
50 Pubblicati per i ragazzi

Da qualche tempo, in Italia, l'oratoria 'tira'. Si vedono spesso, sui giornali, annunci di corsi che vengono tenuti in città diverse; e si è parlato di scuole, seminari e stages sul parlare in pubblico curati da media-men molto conosciuti. Sull'efficacia di queste iniziative non possiamo dir nulla.

Ma, a parte queste valutazioni (che, come si è accennato, non possono essere che presuntive), è innegabile che si sia creato e si vada intensificando, in Italia e altrove, un forte bisogno di... oratoria. La ragione di questo fatto è semplice: la quantità delle professioni in cui il parlare in pubblico è componente essenziale è in costante aumento. Parlano non solo il professore, l'imbonitore e il piazzista (ora rivalutato col più nobile nome di venditore porta a porta), ma anche il politico, il sindacalista, il formatore, il presentatore radiofonico e televisivo, il dirigente industriale, l'addetto stampa, il portavoce, lo speaker (professionale o no), l'agitatore, il diplomatico, e così continuando. Non tutte queste figure professionali offrono esempi brillanti di comportamento oratorio, o per scarsa efficacia nella costruzione del discorso oppure per residue concrezioni fonetico-dialettali, che distraggono l'ascoltatore dalla tessitura dell'intervento, concentrandolo sulle bizzarrie della pronuncia (in questo campo, la vita politica italiana offre numerosi esempi negativi, da Leone a De Mita, passando per Piccoli, Martelli e la Bono Parri...). E ciò accade perché

Italiani, vi esorto all'oratoria

Raffaele Simone

La eccessiva spontaneità di chi parla in pubblico produce spesso risultati sconcertanti.

A quando la consapevolezza che anche i discorsi pubblici hanno le loro regole?

siamo portati impercettibilmente a considerare il parlare in pubblico come un'attività spontanea e 'naturale', in base a uno dei principi più infondati della nostra pedagogia intuitiva: rem tene, verba sequuntur. In realtà, non basta esser padroni della «cosa», dell'argomento, perché le parole seguano; se vogliamo che davvero seguano, è necessario imparare a sceglierle e a metterle insieme.

Sappiamo tutti che la tradizione antica teneva in gran conto la questione dell'oratoria, nella quale collocava accortamente la dimensione retorica. Alcuni tra i più importanti trattati della cultura antica (dalla Retorica di Aristotele, al De oratore ciceroniano, alla Institutio di Quintiliano) sono dedicati a questo tema fondamentale, perché sin dai tempi più re-

moti è stato chiaro che il consenso e le decisioni si formano attraverso la parola parlata, che quindi merita una 'scienza' apposita.

Di questo enorme patrimonio abbiamo fatto, dal Medioevo in poi, una spietata piazza pulita, i cui effetti si vedono oggi anche in alcune abitudini lessicali. Retorico è ormai in molte lingue un termine spregiativo, oratore e oratoria si salvano appena soltanto nell'ambiente degli avvocati (dove convivono con un altro termine altrove screditato, eloquenza). Eppure tutti sappiamo che, specialmente nell'ambito politico, all'oratoria si devono grandi risultati (nel bene e nel male): l'oratoria di Hitler, ad esempio, è citata dagli storici del nazismo come

una delle sue principali armi per la gestione del consenso; quella di Mussolini, sia pure staccata di qualche distanza, rivelava un'attenta calibratura e una costruzione così accorta che su di essa si sono accumulati numerosi studi recenti. In epoca contemporanea (e in un ambito politico non catastrofico come quello del nazi-fascismo), l'oratoria di Di Vittorio o di Umberto Terracini sono state spesso citate come esempi potenti delle risorse della parola pubblica; così come quella, più spenta e conservativa, di Gianni Agnelli è evidentemente uno dei più sottili canali di persuasione di cui l'Avvocato dispone. In altri paesi, sono ben conosciute (e studiate) l'oratoria di Reagan (efficacissima per la sua tonalità familiare, allenata da un passato di attore sia pur mediocre), e quella, pronta e a volte brutale, di Margaret Thatcher.

In Italia, le cose non vanno altrettanto brillantemente. Basta accendere il televisore per avere campioni del parlato sciatto e svogliato di un Gava, della pronuncia scandita e un po' meccanica di Occhetto, della pronuncia di De Mita (che ormai ha trovato uno spietato trascrittore non ufficiale in Forattini). In realtà («IeO» lo ha mostrato con un suo articolo un paio di anni fa), l'unica oratoria consapevole di se stessa sembra essere quella di Craxi (non a caso, nell'ambiente dei bene informati si dice che abbia alle spalle alcune lezioni di Carmelo Bene...), alla quale molti attribuiscono una parte notevole del successo dell'uomo politico. An-

Italiani, vi esorto all'oratoria

dreotti, per parte sua, sembra eccellere nelle «com-medie in due battute» e in aforismi brucianti (una sorta di piccolo Flaiano di parte democristiana). Qualche tempo fa (per citare ancora questa rivista, se ci è permesso), Alberto A. Sobrero ha confrontato un messaggio di fine d'anno di

Sandro Pertini con uno di Francesco Cossiga, rilevando, nel passaggio dall'uno all'altro, una caduta di tono 'oratorio' di cui gli italiani non possono che rammaricarsi.

Ma, a parte il mondo politico, anche altri ambiti della vita pubblica offrono esempi di oratoria sciatta o mancata. I nostri principali rappresentanti sindacali non brillano certo: cattiva gestione delle pause, intonazioni casuali, argomenti schematici e mal esposti sono numerosi nelle loro dichiarazioni. I nostri diplomatici sono di una mediocrità che mette tristez-

za; e tra i lettori di telegiornali (ora che questo lavoro non si limita più alla lettura di fogli di carta, ma richiede un intervento più personale e impegnativo) sono diffusi difetti retorici che saltano agli occhi: dalla ovvietà un po' commonsense (in Vittorio Citterich), alla malinconia malcelata (in Paolo Frajese), allo stile donna Cesira (in Angela Buttiglione), all'aggressività a senso unico (Lilli Gruber).

Non sappiamo che cosa succeda nelle aziende, anche se lo standardizzarsi del gergo aziendale (di cui si occupa in questo fascicolo Graziella Tonfoni) non lascia certo bene sperare;

mentre abbiamo qualche indizio di quel che succede nei tribunali dalla straordinaria trasmissione televisiva intitolata «Un giorno in pretura», una sorta di candid camera forense, dove si assiste alla degradazione di un costume retorico come quello degli avvocati, che una volta aveva un notevole prestigio.

Il problema è, come si vede, culturale e educativo insieme. «IeO» tornerà su queste questioni pubblicando ogni volta che potrà dei «ritratti oratori» degli italiani più in vista (quelli che hanno il potere di 'parlare agli altri'). Per ora, un invito globale: attenti all'oratoria. Le parole sono cose.

Tre anni

Con questo numero, «Italiano e oltre» entra nel quarto anno di vita. Ha cominciato a veder la luce nel 1986, dopo una gestazione durata più o meno un anno, ed ha pubblicato complessivamente quindici fascicoli, per circa settecentocinquanta pagine complessive. Ha alle sue spalle il sostegno di un Editore che ha creduto e crede in questa iniziativa, diverse migliaia di abbonati (erano numerosi già prima dell'uscita del primo fascicolo) e non meno di centocinquanta collaboratori. L'indice delle prime tre annate, che accompagna questo numero, permette a chi ha il gusto dei controlli e delle statistiche, di ottenere dati più precisi.

È anche, «Italiano e oltre», una rivista attiva economicamente — cosa notevole in un panorama di periodici 'culturali' in cronica difficoltà. Ciò è dovuto non solo al sostegno degli abbonati e dei lettori, ma anche alla pubblicità che «IeO» raccoglie. I lettori avranno visto infatti che praticamente tutti gli editori attivi in campo linguistico (ormai numerosi, e con una produzione intensa, specialmente nel settore della consultazione) investono pubblicitariamente sulle nostre pagine. Chi ha qualche esperienza dell'importanza della pubblicità nella vita dell'editoria periodica sa che cosa questo significhi.

Questa breve «partecipazione di crescita» non intende indulgere a parole di circostanza, ma soltanto presentare alcuni fatti, secondo lo stile della rivista, che ha cercato di essere critica, informata e seria prima di ogni altra cosa. Un solo augurio ci prendiamo però la libertà di fare: che i lettori vogliano continuare a sostenerci con il loro appoggio e la loro simpatia (attestata da una quantità di dichiarazioni, orali e scritte), che ci perdonino le nostre insufficienze (prima tra tutte, una certa perdurante quantità di errori di stampa), e ci offrano idee per proseguire; e che i collaboratori siano ancora generosi di proposte, suggerimenti e critiche. L'aiuto degli uni e degli altri ci è essenziale.

I collaboratori di questo numero

Maria Grazia Baruffaldi Insegnante di scuola media superiore Rosella Bozzone Costa Collaboratrice della Sezione di Linguistica all'Istituto Universitario di Bergamo Emma Cavallini Bernacchi Insegnante di scuola media Adriano Colombo Insegnante di scuola media superiore, aggiornatore IRRSAE Emilia Romagna Dario Corno Insegnante di scuola media Ermanno Deti Esperto dei problemi della scrittura e lettura Stefano Gensini Professore associato di semiotica del testo all'Università di Cagliari Claudio Giovanardi Dottore di ricerca in Linguistica, storico della lingua Giulio C. Lepschy Professore di Linguistica italiana all'università di Reading Margherita Orsolini Dottore di ricerca in Pedagogia Mari-
lia Sabatino Insegnante di scuola media superiore Alberto A. Sobrero Professore ordinario di Dialettologia italiana all'Università di Lecce Harro Stammerjohann Professore all'Institut für romanische Sprachen und Literaturen della Johann Wolfgang Goethe-Universität di Francoforte Immacolata Tempesta Ricercatrice all'Università di Lecce Graziella Tonfoni Ricercatrice all'Università di Bologna Massimo Vedovelli Ricercatore all'università di Roma «La Sapienza» Ersilia Zamponi Insegnante di scuola media Donatella Ziliotto Scrittrice, consulente editoriale, programmatrice televisivo Maria Zioni Insegnante di scuola media superiore.

Molte istituzioni, nessun istituto



Mentre all'estero l'italiano incontra un interesse sempre crescente, in Italia manca ancora un organismo governativo che ne indirizzi e favorisca lo sviluppo.

Una delle cose che colpiscono di più, da qualche anno, chi si occupa di italiano all'estero è l'enorme numero delle persone che, in tutto il mondo, lo studiano (più di due milioni, stando ai recenti rilevamenti dell'Istituto della Enciclopedia Italiana), e il grande numero di quelle che se ne occupano in sedi scientifiche e accademiche oppure lo insegnano. Un 'mercato' di questo genere (per usare un termine un po' brusco, ma evidente) farebbe gola a chiunque, ma, abbastanza misteriosamente, non sembra interessare in modo speciale le nostre istituzioni.

In basso, proliferano le iniziative individuali (editoria un po' in tutto il mondo, associazioni, corsi di formazione e di riciclaggio), qualcuno riesce anche a far buone cose oppure a guadagnare cospicui redditi (come le scuole, pubbliche e private, che vivono di insegnamento dell'italiano); ma una certa insoddisfazione permane. Ciò che manca, a sentire gli 'opera-

tori', è un centro di raccordo italiano di tutte queste iniziative: un luogo in cui possano essere prodotti o valutati progetti di ricerca linguistica e applicata, elaborato materiale didattico serio, aggiornati periodicamente gli insegnanti (in particolare quelli che si occupano di insegnamento dell'italiano nel mondo dell'emigrazione); in cui si raccolgano e diffondano dati e informazioni sulle iniziative, le persone, i centri, le pubblicazioni esistenti in questo campo; si offra sostegno scientifico e tecnico a iniziative locali (all'estero e in Italia); si promuovano i collegamenti tra le diverse persone ed entità che si occupano di questi problemi; si lancino e gestiscano borse di studio per giovani (e meno giovani) ricercatori e insegnanti attivi in campo italianistico. Manca, insomma, un «Istituto per l'italiano come lingua madre e come lingua seconda», che offra una base seria di informazione e di elaborazione di idee al movimento, ormai molto pronunciato, di inte-

resse verso la nostra lingua e la nostra cultura.

Gli esempi, come spesso accade, in altri paesi non mancano. Basterà citare i nomi che si fanno sempre in questi casi: il CREDIF e il BELC in Francia, il Goethe Institut e l'Istituto per il tedesco come lingua straniera (a Monaco di Baviera) in Germania Federale, il British Council e il CILT in Gran Bretagna, i servizi culturali USA per l'inglese americano, ecc. Anche aree linguistiche meno frequentate si difendono meglio di noi: in Tunisia esiste un centro per la diffusione della lingua araba, in URSS una istituzione accademica per la diffusione del russo, e così via.

E l'Italia, che fa? In Italia vigoreggiano gli sforzi singoli. La Società di Linguistica Italiana opera da anni, senza un soldo di finanziamento, per la promozione qualitativa degli studi italiani, ma non ha poteri operativi reali; alcune Università per stranieri si danno da fare, ma hanno interessi principalmente pratici (insegnare la lingua), piuttosto che scientifici in senso proprio; imprese editoriali, come l'Istituto della Enciclopedia Italiana, hanno prodotto materiali didattici di grande impegno (anche finanziario) per la diffusione dell'insegnamento. Altre associazioni e iniziative si impiantano su basi solide. Ma quello che manca è un centro governativo di raccordo, dotato di fondi appropriati, permanente, attivo, autorevole, e soprattutto munito di potere di indirizzo.

Questa richiesta viene non solo dal mondo della cultura, ma anche dal delicato ambiente dell'emigrazione (una parte delle osservazioni iniziali sono state prese da un appunto di Bruno Di Biase, di Sydney, Australia), che, a giudicare dalle due conferenze sull'emigrazione tenute nel 1983 e nel 1988, è diventato finalmente rilevante anche sotto il profilo culturale.

Le nostre istituzioni sono, malgrado l'urgenza del bisogno, prudenti. Esiste presso i Ministeri della Pubblica Istruzione e degli Affari esteri, una commissione Consultiva per l'italiano come lingua seconda, affollata di specialisti e quindi potenzialmente feconda, che però finora ha stentato a veder riconosciuta la sua proposta di istituzione di un centro attivo per la diffusione dell'italiano. Malgrado i suoi meriti, questa commissione risente delle procedure ministeriali, che vedono di solito con una certa diffidenza la creazione di centri permanenti. Ora, il momento è maturo. Accanto ai ministeri menzionati prima, bisognerà aggiungerne un altro, quello dell'Università e della Ricerca (visto che la questione ha un'importante risvolto di indagine scientifica), che dovrebbe diffondere l'esigenza anche presso le università.

«IeO» mette a disposizione le sue pagine e il suo know how (se ne ha uno) perché un centro di questo genere nasca, si strutturi e si sviluppi col contributo di tutti i componenti. Ma l'iniziativa, date le sue dimensioni e la sua importanza, non può che venire dal governo.

Minidiario di una passeggiata

MARIA GRAZIA
BARUFFALDI

MARILIA SABATINO

A Bologna, gli studenti di due scuole superiori scrivono i racconti delle loro passeggiate. Si ispirano a Gautier, Dickens, Praz e Palazzeschi, ma poi ci mettono tanta cura e originalità

*«La nostra non sembra un'epoca
molto buona per la parola»
Alberto Arbasino*

1. Premessa

Il problema della scrittura è centrale nel biennio delle superiori e non può essere affrontato solo attraverso lo studio astratto della grammatica e del lessico.

Più volte si sono sottolineate le difficoltà in cui si trovano gli studenti davanti alla pagina bianca, l'impaccio nel trovare il punto di partenza, nel dar forma «alle cose da dire», l'esigenza di vincere la demotivazione diffusa alla scrittura. D'altra parte non va negato il fatto che i ragazzi utilizzano un linguaggio verbale sempre più indifferenziato e questo fenomeno, indubbiamente legato al processo di standardizzazione della lingua, si manifesta in maniera acuta nella scuola, dove la comunicazione dei giovani, basata sulla parola, viene giudicata povera, ridotta a luoghi comuni, a slogan. «Oggi i ragazzi non sanno più scrivere», dicono gli insegnanti, ma le responsabilità vengono attribuite proprio alla scuola. Certo, al di là della ricerca dei colpevoli, rimane il fatto che nel biennio superiore gli studenti mostrano bassi livelli di capacità linguistiche di base sia ricettive sia produttive. La ricerca di un metodo che faccia accedere alla scrittura i ragazzi, senza banalizzare la complessità del problema e senza ridurre la vastità delle prospettive possibili, ha interessato molti insegnanti in questi ultimi anni.

Con l'attività che proponiamo¹ si è voluto sollecitare lo studente a scrivere ponendo se stesso e la propria esperienza come punto di partenza per riflessioni successive.

2. Il piacere di scrivere

Quale può essere il cammino più adeguato per avvicinare i ragazzi alla scrittura, intesa come strumento consapevole e gratificante di comunicazione? Come rendere chiaro allo studente che comunicare non significa esprimersi per frasi, ma significa organizzare unità di significato di cui si hanno chiari i contenuti e gli scopi?

Certamente l'identificazione della scrittura con l'apprendimento meccanico delle regole grammaticali e sintattiche va rifiutata, ma va rifiutata anche la posizione di chi ancora sostiene che lo scritto scolastico (oggi, in prevalenza, ancora e solo il tema) sia il frutto di una sensibilità o di una creatività innate nel ragazzo (pertanto non insegnabile). Troppo spesso ci si dimentica che gli studenti, in questa fascia di età, difficilmente possiedono capacità di scrittura, cioè tecniche utili alla produzione scritta (i prerequisiti).

La scrittura è un sistema che presuppone capacità di astrarre, catalogare, selezionare, scomporre e ricomporre; la capacità di progettazione-composizione di contenuti e forme. Affrontare in maniera inadeguata il problema della produzione scritta può voler dire trasformare l'attività didattica in un astratto esercizio scolastico, che non sviluppa abilità e piacere nel comunicare.

«Qual è la molla che induce a ricercare comunicazione molto prima di sospettare che essa possa essere oggetto di riflessione e di conoscenza? Il piacere, c'insegna l'e-

sperienza, il piacere della scoperta progressiva della complessità; quel piacere che l'educazione scolastica tradizionale mortifica per edificare il proprio schema vuoto di cultura senza spessore e senza fascino di comunicazione». Frasnèdi (*Dalla scrittura alla scrittura*, B. Mondadori, Milano 1985) sottolinea in questo modo il fascino della complessità quale terreno giusto per avviare il processo alla scrittura come comunicazione. Scoprire la complessità del testo, saper leggere i messaggi comunicati, riconoscere la diversa ricchezza di cui ogni testo è portatore, è certamente fonte di piacere e di stimolo. Attraverso un graduale e costante processo di analisi, potrà essere insegnato come individuare i procedimenti che stanno alla base della scrittura: quali scelte l'autore ha fatto, quali avrebbe potuto fare e quali differenze si sarebbero prodotte.

Ma noi riteniamo che l'avvicinamento alla scrittura possa essere sollecitato ancora di più da una graduale acquisizione della capacità di comunicare la ricchezza della propria esperienza.

Per questo motivo, contemporaneamente ad alcune letture mirate, abbiamo voluto attivare direttamente gli studenti, convinte del fatto che compiere un'esperienza e comunicarla implica un salto di qualità, implica il superamento della difficoltà a trasmettere ciò che si è provato e sentito utilizzando dei segni linguistici. Non va dimenticato che spesso i ragazzi non riescono ad esprimere «l'intero tesoro della loro mente», in quanto non conoscono l'uso, la «potenza» e la versatilità della lingua, soprattutto di quella scritta.

Ma non va dimenticato che la lingua scritta è un sistema di segni che si acquisiscono innanzi tutto attraverso un'attività di connessione e differenziazione con la lingua parlata. Ancora una volta va sottolineato che l'apprendimento delle abilità linguistiche è strettamente connesso alla consapevolezza linguistica². «Se vogliamo capire perché è importante saper parlare e scrivere, dobbiamo capire quanto, come e perché ci è necessario comunicare» sostiene Tullio De Mauro³.

Queste considerazioni generali ed altre sono spesso oggetto degli incontri 'scolastici' fra insegnanti di italiano, che si pongono fra l'altro il problema della genericità degli scritti dei ragazzi e hanno difficoltà a porvi rimedio. Di questo noi ci siamo occupate con questo lavoro.

E la proposta di un itinerario guidato ci è sembrata adeguata a facilitare le prime forme di scrittura: tutti avrebbero avuto da raccontare, perché ogni studente avrebbe comunicato agli altri la propria specifica esperienza. L'interazione tra il fare e il parlare a sé e agli altri, di ciò che ognuno aveva fatto, si sarebbe realizzata solo attraverso la mediazione linguistica.

Va aggiunto ancora che nella scuola, attualmente, il rapporto fra la coscienza individuale del ragazzo e lo studio formale delle discipline è piuttosto difficile: l'adolescente ha le proprie idee, un proprio mondo concettuale ed immaginativo, che spesso può addirittura ostacolare l'apprendimento scolastico per il continuo riferimento dello studente al proprio bagaglio di esperienze di conoscenza, di cui gli insegnanti tengono raramente conto.

Noi abbiamo cercato di attivare elementi di riflessione che, a partire dall'esperienza quotidiana dei ragazzi, rendano possibili elaborazioni e attività cognitive via via più complesse e specifiche.

Non va dimenticato che l'adolescenza è un'età difficile ma particolarmente ricca e «chi la vive è in grado di fare con le emozioni e con la mente esperienze molto profonde, pur non sapendo ancora quanto siano importanti e talvolta non sapendo addirittura di farle». Solo a quest'età inizia la possibilità di osservare che alcune esperienze, alcune dimensioni dell'esistenza sono vere perché sono pensate e non necessariamente perché sono attuali o reali. «L'adolescenza è il periodo in cui noi impariamo a fare esperienza mentale di noi stessi»⁴.

«Quando gli eroici sforzi dell'io adolescenziale per il dominio dell'inflazione istintuale cominciano ad avere successo, si assiste nell'adolescente allo sviluppo di una fase favorevole all'attività creativa, intellettuale ed artistica»⁵.

3. Indicazioni chiare

Il lavoro è stato articolato in varie fasi; l'idea iniziale è stata quella, molto naturale e a portata di mano, di far fare agli studenti una passeggiata nel centro storico di Bologna, con un itinerario fissato, uguale per tutti, che ciascuno ha potuto seguire nell'arco di una settimana, nel momento che ha ritenuto più opportuno.

Alcune precisazioni:

(a) le strade erano note, da molti percorse quasi quotidianamente (Piazza Maggiore, via D'Azeglio, via Corte Galluzzi, via del Pavaglione, via Pescherie);

(b) ciascuno doveva annotare su un quaderno, durante la passeggiata, informazioni dettagliate attinenti:

- 1) l'architettura dei palazzi;
- 2) le persone incontrate, fissando dei tipi;
- 3) colori, suoni, voci, odori particolari;
- 4) pensieri, immagini, associazioni, evocazioni.

Le indicazioni date erano molto precise e si proponevano di sollecitare ed indirizzare l'osservazione, la descrizione, la spiegazione. Abbiamo voluto spingere i ragazzi a leggere le situazioni perché ciascuno potesse scoprire ciò che esiste e riferirlo agli altri.

Una richiesta così precisa ed articolata ha comportato per gli studenti sia l'identificazione dell'argomento da sviluppare sia il taglio di analisi/osservazione; la rete di coordinate date si è rivelata utile per l'impostazione dello scritto e ha ridotto il rischio della genericità. Valorizzando atteggiamenti specifici come l'attenzione e la curiosità abbiamo voluto valorizzare anche la capacità di formulare ed esprimere pareri personali.

Rientrava tra le nostre finalità anche l'intenzione di analizzare alcuni processi basilari, comuni a qualsiasi attività di scrittura, ripresi da Clotilde e Maurizio Pontecorvo (*Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1986), i quali si soffermano sull'importanza della pianificazione, della produzione e della revisione di un testo.

(a) La pianificazione consente di generare idee pertinenti (l'*inventio* degli antichi), organizzare il materiale in sequenze temporali gerarchiche (la *dispositio*), stabilire scopi in relazione al destinatario o al tipo di testo.

(b) La produzione o trascrizione comporta risposte ad interrogativi di fondo, attraverso un'adeguata selezione

Minidiario di una passeggiata

linguistica in base alle esperienze concrete ed alle letture dei testi.

(c) La revisione include le attività di correzione ortografica, morfosintattica o lessicale del testo.

Le tre dimensioni naturalmente si sono intrecciate in modo ricorsivo. I ragazzi attraverso il processo di stesure successive sono stati messi in grado di intervenire sul primo scritto, molto schematico e frammentario in quanto prodotto sotto forma di annotazioni, con modifiche dettate dapprima dalla scelta di ampliare, ridurre o eliminare le note raccolte, successivamente dalla esigenza di dar forma al tutto in maniera coerente.

Capire che è conveniente non fare in una sola volta quello che può essere fatto a pezzi ha aiutato sia chi aveva poco da dire sia chi ne aveva troppo. Gli studenti di fatto hanno appreso ad organizzare il lavoro.

4. Dai modelli...

Definito l'itinerario cittadino, si è proceduto in classe alla lettura di alcuni testi, scelti con l'intento di far conoscere diversi modi di raccontare i propri viaggi, da parte di scrittori famosi, o di descrivere personaggi e situazioni.

Si sono lette le pagine che C. Dickens ha dedicato a Bologna, quando nel 1844, già celebre, giunse nella nostra città; le *Impressioni d'Italia* furono presentate a puntate sul «Daily News» e poi raccolte in volume. Si è scelto un altro autore straniero, T. Gautier, che passò a Bologna alcuni giorni nel 1850 sull'onda dell'attrazione che esercitava la nostra penisola in quel periodo. Le descrizioni sono dettagliate, si soffermano sui cibi, sull'alto numero di barbieri, sui ciceroni locali, sui portici, con giudizi a volte molto coloriti; per esempio le due torri sono viste da Gautier come «monumenti che sono andati a trincar fuori porta e ritornano traballanti appoggiandosi l'un contro l'altro».

Abbiamo analizzato le pagine del XVI capitolo dei *Promessi Sposi* del Manzoni, in cui Renzo, osservando varie persone per scegliere a chi chiedere informazioni per Bergamo, esprime «giudizi fisiognomici» sui volti e sui comportamenti umani.

Abbiamo letto le pagine di M. Praz, tratte da *Il mondo che ho visto* (Adelphi, Milano 1984), dedicate alla siciliana Piazza Armerina nel 1956, per offrire l'immagine di un moderno viaggiatore erudito, che sin dalle prime righe manifesta la propria opinione sul viaggiare («Il massimo piacere del viaggiare si raggiunge quando allo spostamento nello spazio si unisce lo spostamento nel tempo») ridimensionando l'interesse per i luoghi lontani come l'America, ritenuta a «gramo sfondo storico».

Abbiamo infine esaminato un modo del tutto speciale di presentare una passeggiata, leggendo la poesia di A. Palazzeschi *Passeggiata*, del 1913, caratterizzata da una lunga carellata di insegne, numeri civici, cartelloni, così come appaiono allo sguardo della coppia che passeggia.

Ognuno dei testi letti ha voluto rappresentare un modello esemplificativo di come possono essere descritti fatti e persone che si incontrano, per sollecitare ulteriormente l'attenzione dei ragazzi sulle possibili osservazioni in città e sul modo di raccontarle.

5. ...agli originali

L'ultima fase del lavoro è stata rappresentata dalla riscrittura dell'esperienza, intesa come rielaborazione delle annotazioni raccolte durante la passeggiata e scelta del cosa dire prima e cosa dire dopo, cosa considerare già conosciuto e cosa considerare nuovo, cosa tralasciare, quali connessioni usare tra le parti del testo, ecc. Questi processi di decisione, strettamente connessi alla produzione scritta, erano in questo specifico lavoro collegati anche alle letture fatte, che hanno ampiamente influenzato gli studenti.

Esaminando i loro scritti abbiamo riscontrato atteggiamenti simili in entrambe le classi, anche se nei liceali è vistosa la ricerca di uno stile alto sia nell'articolazione più complessa del periodo sia nella scelta del punto di osservazione, più mediato dalle conoscenze personali e scolastiche.

Le strade indicate, conosciute ai più, sono apparse in una veste nuova e con osservazioni sulla varietà degli stili architettonici:

Che scoccatura incamminarmi per quelle vie che conosco come le mie tasche... e invece mi sono trovato ad esplorarle con ben altro spirito di osservazione.

In Piazza Maggiore domina il gotico e il medievale, invece in via D'Azeglio le case sono tipicamente bolognesi (sia per i colori sia per l'architettura dell'800 e del '900.

Sembra quasi che gli abitanti di questa città abbiano voluto racchiudere la splendida Piazza Maggiore tra quattro mura di una immaginaria scatola.

Per altri è stata la prima volta:

Chi non è mai stato a Bologna? Eccomi qua. Piazza Maggiore mi è parsa un pezzo di Medio Evo: palazzi, portici, viuzze che mi hanno riportato indietro nel tempo.

Appare il compiacimento di avere un compito preciso da eseguire:

Tutti ci guardano con curiosità, alcuni persino con diffidenza: siamo così strane solo perché abbiamo penna e quaderno?

In un bar alcuni vecchietti malconci mi osservano incuriositi mentre prendo appunti, ed io osservo loro quasi tentando di entrare nei loro pensieri.

Le descrizioni sono molto vivaci e si riferiscono, secondo le indicazioni, sia all'ambiente sia alle persone sia alle percezioni sensoriali.

Quante spinte, quante persone, quanto movimento! Mi fermo qua e là, anzi tento di fermarmi: forze maggiori non mi permettono soste e mi trascinano dove io non voglio. È difficile districarsi e uscire: bisogna seguire la massa. Una persona vestita da estate e il dolce fruscio delle ali dei piccioni mi ricordano il mare.

Dopo il vicolo vi è un piazzale che sa di paesano: case strette e una torre. Ha qualcosa di familiare quella costruzione, non so dove ma mi pare di averla già vista. Proseguo; dopo l'arco mi volto: da sopra le case scorgo la parte alta della torre. Ora so: è la fotocopia della Rocca del mio paese.

Le case vecchie e con i muri scrostati rendono viva l'immagine di come doveva essere un tempo Corte Galluzzi... oggi è romanticamente diroccata. Questo posto ormai funge solo da garage interno per alcune auto e qualche negozio, non molto frequentato, vi si affaccia.

I riferimenti alle letture sono evidenti sia nei contenuti, dove compaiono varie reminiscenze scolastiche, sia nella forma espositiva scelta.

Come giudichereste, «cari venticinque lettori», un negozietto con vetrina stile Picasso, con piatti, lampadine, candele, oggetti vari, ma tutti rigorosamente in disordine e ricoperti di polvere?

Chi ho l'onore di incontrare, proprio lei signor Galvani! Come dice? Certo che sto bene; un po' affollato quel bus, vero? Ci credo che si sia abituato, in due secoli e mezzo ne avrà viste di cotte e di crude! Che dice? È vero, ha ragione, avrebbero dovuto metterla davanti alla cattedrale, non dietro. E le sue rane? Oggi pochi si ricordano dei suoi esperimenti, ma lei fu veramente grande.

[...]
Tuxedomon al Palazzo dei Congressi. 28 marzo 1988.
Bar-telefono-totip
Mendicanti gente gente
Vecchiette che fanno la spesa
Piccione che cammina
Uomo che parla con la sua barba
Bambini cattivi
Mamma mi è caduto il gelato
Ricevitoria
Piantinepiantepiantone e l'aoristo dal grado medio
[...]

I ricordi si mescolano alle sensazioni:

In via Pescherie ciò che colpisce non sono i palazzi, come nelle altre strade, ma il mercato col suo contorno di banchetti e di odori: verdura, pesce, carne, dipende solo dalla direzione del mio naso.

Me lo ricordo da sempre così questo mercatino. Le bancarelle di frutta e verdura sono le più affollate e fare la fila significa di sicuro 'attaccare' discorso. È quasi difficile passare fra questi 'visitatori' abituali, perfettametne ambientati in questo luogo, mentre io mi sento smarrito e spaesato.

Il clima qui è diverso: la gente non viene per vagabondare, ha fini ben precisi. C'è quasi calca intorno al negozio

del pesce dove molti sono fermi ad osservare; io stesso da bambino ero affascinato dai pescigatto ancora vivi ma ormai bavosi e dalle anguille che si intrecciavano in strani contorcimenti.

I personaggi sono fotografati spesso con ironia e si va dal

«Fate largo alla grancassa» direbbe qualcuno vedendola passare, ma chi? Lei, quella donna extralarge che fa di tutto per essere notata e ci riesce.

alla figura di

Una signora vestita di rosso, incinta, molto diversa da quella che ho visto pochi minuti prima in Corte Galluzzi, più curata, meno naturale, quasi le desse fastidio la pancia.

Appare anche il comportamento dell'adolescente:

Sono distratto a lungo da due ragazze che mi colpiscono, poi mi riprendo: si allontanano. Poco dopo rieccole: sono molto carine, hanno la minigonna, le calze nere e l'aspetto simpatico; mi metto in posizione d'attacco, ma sono bloccato dal mio compagno: abbiamo altri compiti oggi!

e l'attenzione alle voci:

Mi trovo improvvisamente vicino ad un ragazzo e sento dalla sua radio accesa: «il Bologna conduce per 2 a 0 la partita che...» Così per diverse volte sono aggiornata su un avvenimento che non mi interessa molto.

6. Conclusione

Il lavoro svolto nei fatti è risultato efficace sia nel guidare lo studente con difficoltà a scrivere sia nell'offrire nuove possibilità espositive a chi ha dimostrato una buona preparazione di base. Va sottolineata la partecipazione consapevole degli studenti ad un lavoro di cui conoscevano le tappe e gli obiettivi che via via volevano raggiungere.

Con questo lavoro si è esaminata volutamente un'esperienza quasi quotidiana degli adolescenti, spesso trascurata a scuola o affrontata in un generico tema in classe. Abbiamo cercato di fornire elementi di osservazione e un metodo di approfondimento validi sempre e di favorire il rapporto con la scrittura, presentata essenzialmente come attività di riorganizzazione di un'esperienza vissuta, arricchita poi da letture specifiche.

Chiudiamo riportando un passo, tratto dal racconto *La passeggiata* dello scrittore R. Walser, che ci pare in sintonia con la proposta di lavoro qui presentata; afferma infatti il narratore-protagonista: «Le prolisse passeggiate mi ispirano mille pensieri fruttuosi, mentre rinchiuso in casa avvizzirei e inaridirei miseramente. Una passeggiata mi stimola professionalmente, ma al contempo mi procura anche uno svago personale; mi consola, mi allietta e ristora, mi dà godimento, ma anche il vantaggio di spronarmi a nuove creazioni, perché mi offre numerose occasioni concrete, più o meno significative, che, tornato a casa, posso elaborare con impegno».

Insomma i nostri studenti non hanno solo passeggiato, ma pensato, scrutato, scavato, almanaccato, riflettuto, ricercato, indagato, scritto.

Minidiario di una passeggiata

¹ Il progetto è stato elaborato e sperimentato nelle prime classi di due Istituti Secondari di Bologna: un I.T.I. e un Liceo Classico.

L'esperienza ha coinvolto le due scuole durante il corso di aggiornamento per gli insegnanti, organizzato dal C.R.D.I. (Centro Ricerche Didattiche dell'Italiano) presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Bologna, nel quale abbiamo dato vita ad una specifica attività seminariale, per il biennio, dedicata alla scrittura.

² L. Lumbelli, *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, il Mulino, Bologna 1983.

³ T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1986⁷.

⁴ S. Rossini (a cura di), *Dieci psicoanalisti spiegano i temi centrali della vita*, Rizzoli, Milano 1985.

⁵ E. Jacobson, *Il sé e il mondo oggettuale*, edizioni Martinelli, Firenze 1984.

Bibliografia

C. e M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna 1986

M. Formisano - C. Pontecorvo - C. Zuccheromaglio, *Guida alla lingua scritta*, Editori Riuniti, Roma 1986.

F. Frasnèdi, *Dalla scrittura alla scrittura*, Bruno Mondadori, Milano 1985.

M. Bond, *Fasi di stesura della composizione scritta*, «Lingua e Nuova didattica», 2 1987.

M. Della Casa, *L'acquisizione della competenza produttiva come problema strategico e funzionale: linee di un modello didatticamente finalizzato*, in E. Lugarini (a cura di), *Insegnare la lingua: parlare e scrivere*, B. Mondadori, Milano 1982.

M.G. Baruffaldi, *Rosa o fantastico, ma sempre scritto*, «Italiano oltre», 2 (1987), pp. 149-153.

D. Cortellini-M. Sabatino, *Mosse strategiche*, «Italiano e oltre», 2 (1987), pp. 218-220.

La Nuova Italia

Quaderni del Giscel



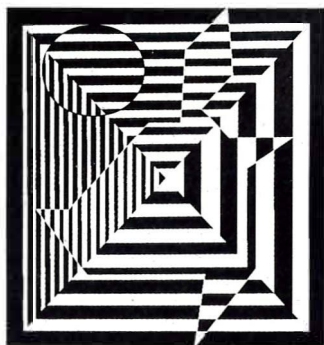
La Nuova Italia



L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze

a cura di Anna Rosa Guerriero

Quaderni del Giscel/4



Quali usi particolari della lingua naturale è possibile osservare nel linguaggio delle scienze? Quale la rilevanza di tali peculiarità per la comprensione di un testo scientifico?

Lire 26.000

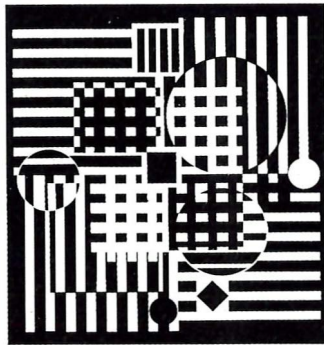
La Nuova Italia



Insegnare la lingua materna

Ricerche e proposte di educazione linguistica a cura di Alberto A. Sobrero

Quaderni del Giscel/5



I testi delle relazioni discusse nel primo degli « Incontri franco-italiani » di Rouen per ricavarne sollecitazioni, suggerimenti, stimoli e per rilanciare il dibattito sull'educazione linguistica.

Lire 14.500

altri titoli della collana

Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo

a cura di E. Lugarini
Lire 13.500

Insegnare letteratura nella scuola superiore

a cura di L. Còveri
Lire 10.500

Prospettive didattiche della linguistica del testo

a cura di S. Cargnel, G. F. Colmelet, V. Deon
Lire 15.500

LUCA SERIANNI

con la collaborazione di Alberto Castelvechchi

GRAMMATICA ITALIANA

ITALIANO COMUNE
E LINGUA LETTERARIA

Pagine XVI-712
con 20 tavole
fuori testo



Sui sentieri del lessico

EMMA CAVALLINI
BERNACCHI

Percorsi guidati e ragionevoli
per insegnare a scoprire le relazioni
semantiche tra le parole

1. Se c'è un'occasione lessicale

In un mio articolo apparso sul numero di gennaio-febbraio 1988 di «Italiano e oltre», avevo fatto riferimento all'opportunità di dare all'insegnamento lessicale non solo maggiore spazio e maggiore autonomia, ma anche maggiore sistematicità.

Per realizzare quest'ultimo obiettivo avevo accennato alla possibilità di ideare — non tanto ad uso degli allievi, quanto piuttosto del docente — una mappa lessicale di riferimento: o, in altri termini, di costruire uno schema di massima in cui i fenomeni lessicali più rilevanti non solo fossero evidenziati, ma venissero a collocarsi in un reticolo che ne esplicitasse le connessioni reciproche.

Riprenderò, ora, quella proposta, e cercherò di precisarla attraverso una serie di esemplificazioni concrete. Ritengo, infatti, che una mappa lessicale ben costruita sia uno strumento didattico indubbiamente utile, oltre che capace di assolvere a diverse funzioni, per lo meno le due seguenti:

(a) quella di delineare un percorso di riflessione lessicale sufficientemente organico e completo;

(b) quella di configurare un quadro di riferimento articolato e analitico che permetta, al docente, una collocazione immediata delle occasioni lessicali continuamente offerte dalla vita di classe, e un'individuazione, altrettanto immediata, dei molteplici sviluppi che ognuna di queste occasioni lessicali potenzialmente implica.

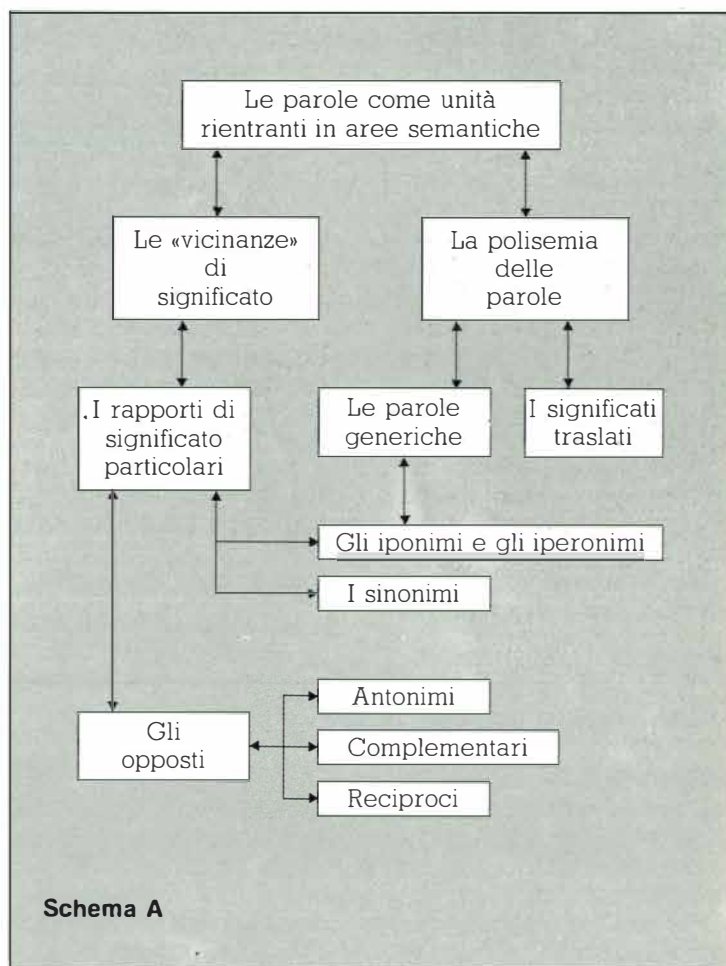
Tra queste due funzioni è difficile stabilire, in astratto, una priorità. Entrambe, infatti, hanno indubbiamente una loro legittimità e una loro importanza. Essendo, però, la prima di esse innegabilmente più scontata, tutta l'attenzione verrà centrata, in questa sede, sulla seconda: anche in considerazione del fatto che, nella scuola dell'obbligo, essa dovrebbe essere, in larga misura, privilegiata.

Presenterò congiuntamente, qui di seguito, una mappa lessicale modello dei percorsi lessicali esemplificativi, variamente inquadrabili all'interno di essa.

Affinché la mappa lessicale proposta come esempio non sembri qualcosa di troppo calato dall'alto, inoltre, procederò a presentarla per blocchi, così da agevolarne la comprensione rendendo evidenti i criteri che ne hanno guidato la strutturazione.

2. Prima tappa

Come primo blocco (o settore) di mappa lessicale che sia già contraddistinto da un buon grado di coesione e di completezza, può venire considerato lo schema seguente:



La struttura del blocco proposto è abbastanza evidente: esso assume come entrata (e cioè come fenomeno lessicale portante) la considerazione delle parole come uni-

Sui sentieri del lessico

tà rientranti in aree semantiche. Prende avvio, cioè, dalla constatazione basilare che le parole non sono unità significative isolate, ma unità strettamente interagenti all'interno di un sistema strutturato di elementi. Sviluppa poi tale assunto in una serie di direzioni diverse (la considerazione delle 'vicinanze' di significato, la considerazione dei termini polisemici, eccetera) seguendo una logica abbastanza trasparente da non richiedere spiegazioni.

Per quanto riguarda la sua funzione, e quindi la sua modalità d'uso, basterà considerare un'occasione lessicale in esso tipicamente rientrante: ad esempio la richiesta dell'esplicitazione del significato di un termine non noto rinvenuto in un brano antologico.

Questo tipo di occasione lessicale, come si può facilmente capire, viene ad avere il suo punto di partenza nell'entrata stessa del blocco proposto. Il modo migliore di chiarire il significato di una parola non nota, infatti, è quello di spiegarla in rapporto a tutta una serie di altre parole che, rispetto ad essa, siano nel contempo simili e diverse.

Si assuma, a titolo di esempio, il termine *introverso*. Di fronte alla richiesta di chiarirne il significato, sarà importante non limitarsi a precisare come esso stia ad indicare «l'essere rivolti all'interno di sé», «l'essere portati a dialogare prevalentemente con se stessi»; ma precisare, anche, come esso si collochi nella stessa area di significato di tutta un'altra serie di termini, come *scontroso*, *taciturno*, *chiuso*...

Una volta chiariti i singoli rapporti di significato che intercorrono tra *introverso* e le altre parole elencate, si potrà quindi fare un ulteriore passo in avanti, dedicando un'attenzione particolare a quei termini che, come *chiuso*, si presentano come marcatamente polisemici.

A tale scopo basterà ricorrere a contesti frasali sufficientemente vari e trasparenti: tali, cioè, da evidenziare in modo immediato la natura polisemica del termine su cui è centrata l'attenzione.

Nel caso di *chiuso*, ad esempio, potranno valere alcuni contesti del tipo seguente:

È un ragazzo chiuso e taciturno
Il negozio era ancora chiuso
Attenzione: è un vicolo chiuso

e così via.

Dalla semplice constatazione della polisemia si potrà poi passare alla sua giustificazione, mettendo a fuoco il fenomeno della traslazione come uno dei mezzi lessicali più produttivi ai fini della generazione di nuovi significati.

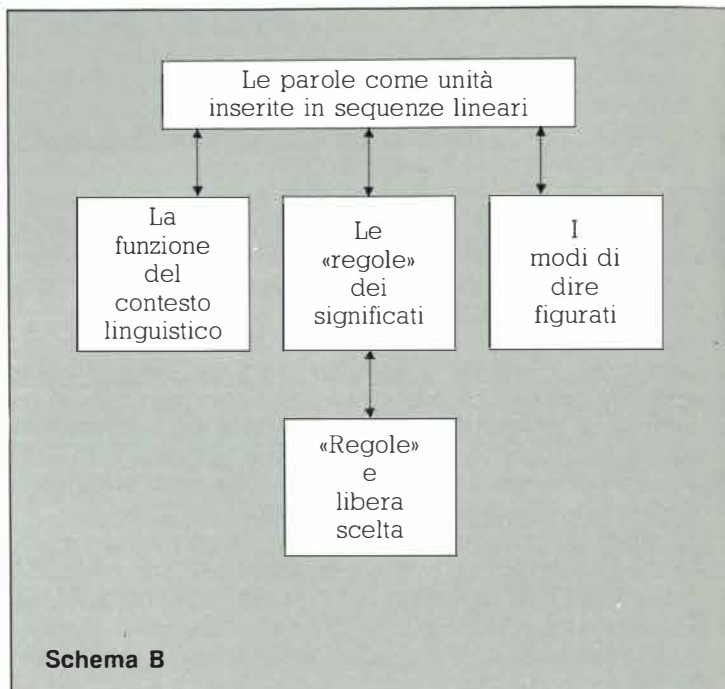
Per chiarire ulteriormente il significato di *introverso*, inoltre, si potrà procedere (così come suggerisce il blocco in esame) alla considerazione di alcuni rapporti di significato particolari, esaminando gli antonimi non solo di *introverso*, ma anche di *scontroso*, *taciturno*, *chiuso*... (rispettivamente: *estroverso*, *socievole*, *loquace*, *aperto*). E si potranno, infine, considerare gli antonimi individuati co-

me membri di una stessa area semantica: riflettendo, ancora una volta, sulle somiglianze e sulle differenze di significato tra di essi intercorrenti.

Si darà vita, in tal modo, a un *percorso lessicale* valido e significativo: in quanto dotato sia di un buon grado di coerenza, che di un sufficiente grado d'eshaustività.

3. Seconda tappa

Si consideri, ora, un secondo blocco di mappa lessicale, come il seguente:



In tale blocco come si può facilmente vedere, l'attenzione lessicale viene a spostarsi dalla sfera dei rapporti paradigmatici a quella dei rapporti sintagmatici. Ciò che importa in questo caso, infatti, non è più la considerazione dei rapporti di significato rinvenibili all'interno di una medesima area semantica, ma la considerazione dei rapporti di significato intercorrenti tra gli elementi di una sequenza lineare.

Per chiarire il senso e le possibilità d'utilizzo del blocco proposto, si può quindi considerare, a titolo d'esempio, un'occasione lessicale tipicamente rientrante in questa sfera di considerazioni: la violazione delle *regole dei significati* operata in un testo poetico.

Si assumano, come punto di partenza, i versi che seguono (tratti da *La mia sera*, di Giovanni Pascoli):

*Si devono aprire le stelle
nel cielo sì tenero e vivo.
Là, presso le allegre ranelle,
singhiozza monotono un rivo.*

Leggendoli con un minimo d'attenzione, sarà facile cogliere l'anomalia di alcuni abbinamenti di significato in essi presenti.

Anomalo, ad esempio, è il riferimento di *aprire a stelle*. Sono apribili in senso proprio, infatti, solo le cose che si possono disserrare, scavare, spiegare... Ed è apribile in senso figurato solo ciò che può venir rivelato, spiegato, fondato, iniziato... mentre le stelle hanno semplicemente la possibilità di palesarsi alla vista o di celarsi.

Anomalo, inoltre, è il riferimento di *tenero e vivo a stelle*, il cielo, infatti, è qualcosa di inerte (il che respinge la predicazione di *vivo*), ed è qualcosa che non può produrre sensazioni tattili (il che respinge la predicazione di *tenero*).

Anomalo, infine, è il riferimento di *singhiozza a rivo*. L'atto del singhiozzare, infatti, è qualcosa che presuppone un soggetto umano, respingendo in blocco qualsiasi altro tipo di soggetto (sia vivente che, a maggior ragione, inanimato).

Si ha insomma a che fare, in tutti i casi considerati, con usi lessicali liberi, divergenti, per cui, come s'era già in parte anticipato, ci si trova di fronte ad un'occasione lessicale che vede il suo punto di partenza nella voce «regole e libera scelta».

Una volta individuato con chiarezza il punto di partenza, si tratterà poi di dare avvio, come già nel caso di *introverso*, a una serie di considerazioni lessicali (o, meglio, a un percorso lessicale) che abbia un minimo di coerenza e di esaustività. A tale scopo sarà importante cogliere, innanzitutto, la portata generale del fenomeno in questione, e secondariamente risalire, a partire da esso, al fenomeno lessicale complementare ed opposto: l'esistenza di una serie di «regole dei significati».

Per quanto riguarda la generalizzabilità dell'uso di significati liberi, divergenti, basterà raccogliere una documentazione abbastanza varia e consistente, assumendo come campi privilegiati d'indagine la lingua poetico-letteraria e la lingua pubblicitaria (come lingue che pur partendo da funzioni comunicative completamente diverse si caratterizzano per una costante ricerca dell'inusitata lingua).

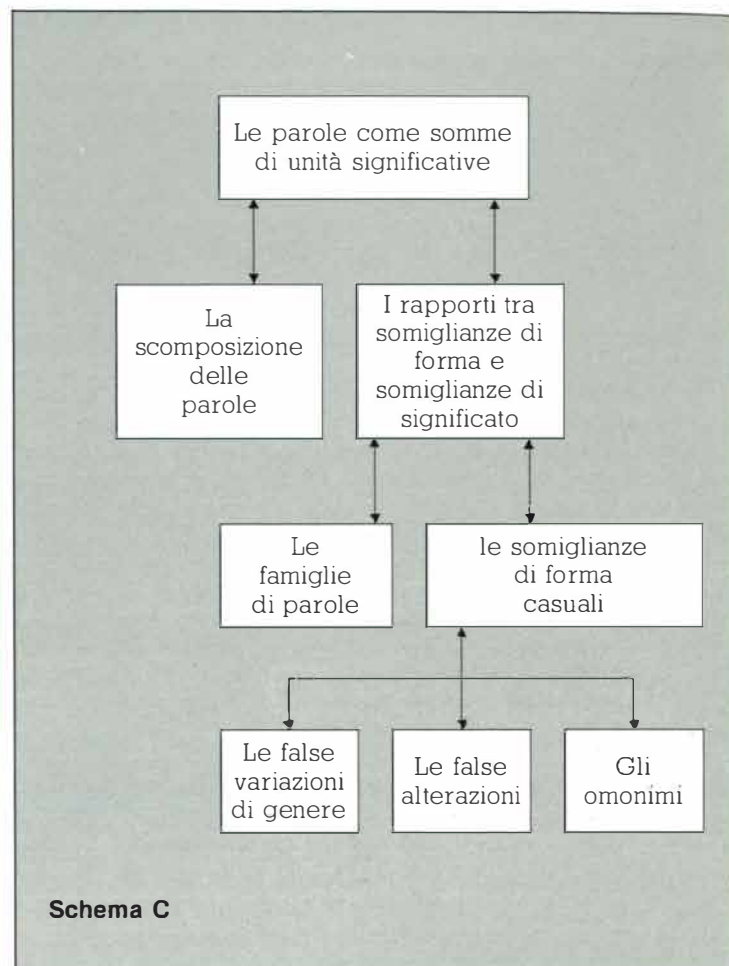
Per quanto riguarda la messa a punto delle «regole dei significati» invece, si tratterà di promuovere una progressiva capacità di riflettere sui significati delle parole, così da arrivare, in qualche modo, a scomporle in tratti di significato, o comunque ad analizzarne le componenti, approfondendo ed ampliando il tipo di notazioni sopra suggerito.

Per rendere più organico ed esaustivo il percorso lessicale avviato, sarebbe poi raccomandabile un raccordo con il primo blocco di mappa lessicale presentato. Analizzando il significato di una parola per enuclearne le componenti, infatti, è pressoché inevitabile scontrarsi con quel fenomeno della polisemia delle parole che in esso era stato fatto rientrare: dal momento che solo analizzando una parola secondo tutte le sue valenze significative è possibile derivarne delle «regole di significato» che non siano unilaterali, parziali.

4. Terza tappa

Si consideri, ora, un ulteriore blocco di mappa lessicale, come il seguente:

Come si può vedere, in questo caso l'attenzione si sposta su un fenomeno lessicale ancora diverso: la con-



siderazione delle parole come somma di unità significative.

Si tratta, ancora una volta, di un fenomeno di portata generale, cui è rapportabile tutta una serie di considerazioni molto varia e molto vasta (la possibilità di scomporre le parole in unità significative minime, l'esistenza di tutta una serie di rapporti tra somiglianze di «forma» e somiglianze di significato, e così via). E si tratta, ancora una volta, di un fenomeno lessicale sotteso a una numerosa serie di occasioni lessicali.

Per chiarire il senso e l'utilizzazione del nuovo blocco proposto, si consideri, sempre a titolo d'esempio, un'occasione lessicale di ricorrenza abbastanza frequente nella scuola dell'obbligo: l'erronea interpretazione del significato di una parola non nota, fatta a partire da un'inesatta segmentazione in unità significative minime.

Si considerino, ad esempio, gli abbinamenti che seguono (tutti proposti da allievi della media inferiore):

<i>atterrito</i>	=	buttato a terra
<i>canuto</i>	=	somigliante a un cane
<i>caseificio</i>	=	industria edile
<i>casseruola</i>	=	piccola cassa
<i>mattatoio</i>	=	edificio di mattoni
<i>oratore</i>	=	artigiano che lavora l'oro
<i>provetto</i>	=	che fa delle prove

Sui sentieri del lessico

Considerandoli in blocco sarà facile individuare, come tratto costante, un'erronea interpretazione del termine nuovo derivata da una fuorviante somiglianza di forma con un termine già posseduto.

Al di là di questo tratto di fondo comune, peraltro, i vari abbinamenti si prestano a dare luogo a percorsi lessicali almeno in parte diversi.

Si consideri, ad esempio, il caso di *oratore*. Alla base della sua errata interpretazione non è tanto, in realtà, un'inesatta scansione in unità significative minime, quanto un'inesatta individuazione della famiglia di pertinenza dell'unità iniziale. *Or-*, infatti, non va rapportato alla famiglia di parole che gravita intorno ad *oro*: ma alla famiglia di parole che gravita intorno al desueto *orare* (termine probabilmente non noto alla maggior parte degli allievi rientranti nella fascia dell'obbligo).

L'occasione lessicale fornita dalla considerazione dell'erroneo abbinamento *oratore* - *oro*, verrà quindi ad avere il suo punto di partenza più proprio nella voce «somi-glianze di forma casuali».

Un poco diverso, invece, è il caso dell'abbinamento *caseificio* - *casa*, in questa circostanza si ha infatti a che fare con una scansione erronea vera e propria, che porta ad isolare *cas-* anziché *case-* (radice del primitivo, e anche in questo caso desueto, *caseo*) come unità significativa iniziale. L'erroneo abbinamento *caseificio* - *casa* dà quindi origine ad un'occasione lessicale che vede il suo punto di partenza più proprio nella voce «scomposizione delle parole».

Resta vero, d'altra parte, che, pur variando il punto di partenza, l'insieme delle considerazioni globalmente proponibili a partire dagli abbinamenti anomali sopra proposti verrà in larga misura a coincidere: diventerà in ogni caso spontaneo, infatti, passare dalla considerazione della scomposizione delle parole a quella dei rapporti tra somi-glianze di forma e somi-glianze di significato, a quella delle famiglie di parole, o delle somi-glianze di forma casuali, e così via.

Riflettendo più in profondità sull'abbinamento *oratore* - *oro*, ad esempio, si potrà pervenire alla considerazione delle false variazioni di genere. Ma a questa stessa considerazione si potrà pervenire anche partendo dall'abbinamento *provetto* - *prova*. Sia *oro* - *ora* che *provetto* - *provetta* sono, infatti, esemplificativi dello stesso tipo di fenomeno. E come esemplificative dello stesso fenomeno — e cioè delle false alterazioni — potranno inoltre essere assunte sia la coppia *ora* - *orina* che la coppia *prova* - *provetta*.

Si consideri ora — prima di concludere l'occasione lessicale presa in esame — l'abbinamento che segue:

altezzoso = non troppo alto

Basterà un minimo di riflessione per cogliere come, in questo caso, non si abbia a che fare con un'errata scansione della parola non nota in unità significative minime, ma come, invece, ci si trovi di fronte ad un'errata inter-

pretazione — letterale anziché traslata — dell'unità *altezz-*. L'erroneo abbinamento in questione, pertanto, si viene a legare ad un'occasione lessicale che non ha il suo punto di partenza nell'ultimo blocco proposto, ma nel primo, alla voce «i significati traslati».

Resta vero peraltro, che all'ultimo blocco proposto sarebbe importante, anche in questo caso, fare riferimento: se non altro per rendere chiaro ed esplicito quel processo di scansione delle parole in unità significative minime che la maggior parte degli allievi tende a realizzare in modo meccanico, non pienamente consapevole.

5. Il quadro generale

L'opportunità (che in alcuni casi può essere necessità) di passare da un blocco all'altro per rendere più completi i singoli percorsi lessicali avviati, è del resto qualcosa di valido in generale. Se considerati in parallelo, infatti, i tre blocchi proposti presentano numerosi punti di contatto, e quindi si prestano a tutta una serie di integrazioni e di rimandi reciproci. Ad essi, pertanto, sarà utile ed opportuno sostituire un'unica mappa lessicale, in cui vengano esplicitate le connessioni esistenti tra un blocco e l'altro e in cui venga apportata, eventualmente, qualche minima integrazione. Si perverrà, in tal modo, ad avere un quadro più completo e più articolato dei più significativi fenomeni lessicali, e delle loro interrelazioni reciproche.

Come esempio del tipo d'operazione indicato, si può assumere la mappa lessicale di p. 15.

A riepilogo e a ulteriore chiarimento di tutte le considerazioni e di tutte le esemplificazioni proposte, vale infine la pena di considerare un ultimo tipo di occasione lessicale: uno di quei numerosi giochi di parole che i ragazzi amano proporsi sia a scuola che al di fuori della scuola. Ad esempio il seguente:

A. *Sai cosa fa una lumaca sopra a una tartaruga?*

B. *...?*

A. *Lente a contatto!*

Questa battuta, se considerata con qualche attenzione, si rivelerà come solo apparentemente scontata. La sua comprensione, infatti, implica un ragionamento lessicale piuttosto evoluto: tanto che, esplicitandolo, si perverrà automaticamente alla definizione di un percorso lessicale vario e significativo.

Una volta esaurito l'effetto comico immediato del gioco di parole proposto, pertanto, varrà la pena di problematizzarlo, così da scoprirne la chiave interpretativa.

A tale scopo, basterà un minimo di riflessione per far cogliere come la comicità della battuta in questione si regga sull'ambiguità dell'espressione *lente a contatto*: rapportabile alla doppia valenza — sostantivale o aggettivale — del termine *lente*.

Se *lente* viene inteso come un sostantivo, infatti, l'espressione *lente a contatto* viene ad equivalere all'espressione *lente corneale* (comportando, con ciò stesso, la caduta di qualsiasi riferimento alla lumaca e alla tartaruga). Ma se *lente* viene inteso come aggettivo, invece, l'espressione in questione assume tutt'altro significato: dal momen-

to che *lente* viene a definirsi, in questo caso, come un predicato congiuntamente riferito alla lumaca e alla tartaruga.

È chiaro, quindi, che il punto di partenza del percorso lessicale delineabile a partire dall'espressione *lente a contatto* viene a collocarsi nella voce «omonimi» della mappa lessicale esemplificata.

Se già non si è avuta l'occasione, in precedenza, di centrare l'attenzione sul fenomeno dell'omonimia, si tratterà di indagarlo in modo sufficientemente esaustivo: spostandosi, gradatamente, dalla considerazione degli omonimi che appartengono a classi grammaticali diverse (oltre a *lente* nome o aggettivo, *fine*, *molle*, *parco*, *piatto*, *cancellolo*, *faccia*, *mente*, e così via) a quella degli omonimi che, invece, rientrano in un'unica classe grammaticale (come *boa*, *riso*, *trattore*, *viola*...).

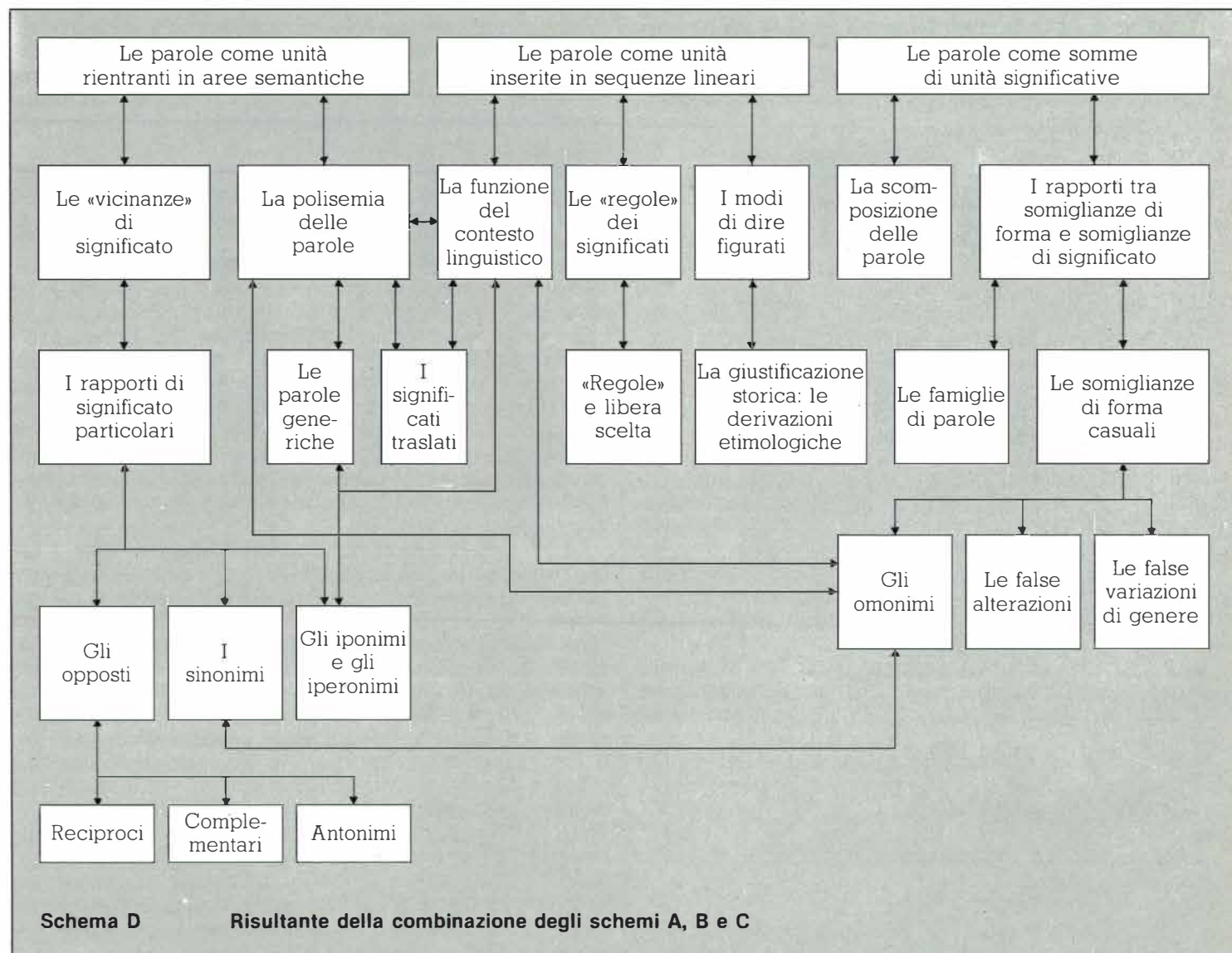
Una volta preso in esame questo secondo gruppo di omonimi, inoltre, sarà opportuno ritornare al termine *lente* dedicandovi un'attenzione più minuta. Se anche non rientra nella consapevolezza lessicale degli allievi, infatti, basterà consultare un dizionario per scoprire come *lente*, anche solo nel suo valore sostantivale, si presti a una doppia

interpretazione. Nel linguaggio della botanica, infatti, *lente* non indica più un vetro o un cristallo con superficie rifrangente, ma una pianta erbacea commestibile: quella stessa a cui ci si riferisce anche con il termine *lenticchia*.

A questo punto — se la questione non si porrà spontaneamente — sarà importante stimolare gli allievi a valutare la connessione o la non connessione dei due significati sostantivali di *lente*, affidandosi ad un dizionario etimologico per una soluzione sicura della questione.

Si metterà a fuoco, in tal modo, che il significato di «vetro o cristallo con superficie rifrangente» è un significato secondario di *lente*: dal momento che deriva, per analogia formale, da quello originario di «pianta erbacea commestibile» essendo il seme di tale pianta un piccolo dischetto dalle facce convesse.

Questa puntualizzazione porterà, automaticamente, a spostarsi dalla considerazione degli omonimi a quella della polisemia delle parole, inducendo a riflettere su quei termini la cui pluralità di significato è caratterizzata, in ogni caso, dall'esistenza di un minimo denominatore comune tra un'accezione e l'altra.



Sui sentieri del lessico

Anziché considerare la polisemia come fenomeno alternativo all'omonimia, sarà importante, però, considerarlo come complementare, evidenziando come non solo nel caso di *lente*, ma in molti altri casi sia difficile distinguere tra termini polisemici e termini omonimi: dal momento che, a volte, il legame logico o analogico inizialmente esistente tra i diversi significati di una stessa parola s'è andato talmente affievolendo da potersi considerare perduto (come nel caso, ad esempio, del doppio significato di *vite*, in cui il riferimento al latino *viere* = «avvolgersi attorno a qualcosa» è ormai talmente remoto da non suggerire alcun legame intuitivo tra il significato «pianta dell'uva» e il significato «parte complementare del bullone».

Per evidenziare la portata generale del fenomeno della polisemia, si potrà poi centrare l'attenzione sul termine *lento*: mostrando come anche tale termine — seppure in modo molto meno marcato rispetto a *lente* — sia da considerarsi polisemico.

Per render ragione di quest'affermazione, basterà appoggiarsi a una serie adeguata di contesti frasali diversificati, come i seguenti:

*Il tuo passo è molto più lento del mio
È un ragazzo molto lento nel capire le cose
Non ti sembra troppo lento quel nodo?
Attenzione: quella crema va cotta a fuoco lento*

La considerazione di due ulteriori contesti frasali, del tipo di quelli sotto indicati, renderà poi ancora più complesso, ma anche più esaustivo, il discorso avviato:

*Mi piacerebbe ballare un lento con quella ragazza
È un concerto scandito in tre tempi: allegretto - lento - adagio*

Sarà facile cogliere, infatti, come negli ultimi due contesti *lento* non abbia più un valore aggettivale, ma sostantivale: pur permanendo, tra le due valenze sintattiche in questione, un'evidente vicinanza di significato.

Una volta ultimate le considerazioni relative alla natura polisemica dei termini *lente* e *lento*, si tratterà poi di spostarsi alla considerazione del contesto linguistico e della sua funzione disambiguante.

Sarà inoltre significativo, a questo proposito, aver cura di scegliere anche contesti frasali che non permettano una soluzione immediata delle ambiguità di significato in essi contenute.

Accanto a contesti linguistici trasparenti, come quelli esaminati sopra, se ne potranno proporre, pertanto, di più problematici, come i seguenti:

*Come hai pulito male queste lenti!
Che lenti riposanti!*

Si farà cogliere infatti, in tal modo, come l'esatta attribuzione di un significato non sia risolvibile in un proces-

so meccanico, automatico; ma sia qualcosa, invece, che chiama in gioco una serie di riferimenti precisi, come mostrano i contesti disambiguanti sotto proposti:

*Come hai pulito male queste lenti: vedo tutto appannato!
Come hai pulito male queste lenti: vi ho trovato dei sassolini!*

e:

*Che lenti riposanti: riesco a leggere senza fatica
Che lenti riposanti sta suonando quell'orchestrina*

Fatte queste ultime considerazioni, il percorso lessicale avviato potrebbe considerarsi concluso.

L'occasione lessicale da cui s'è partiti, peraltro, potrebbe suggerire un aggancio ulteriore: e cioè la considerazione del fenomeno dei sinonimi. S'era infatti osservato, ad un certo punto, come *lente* e *lenticchia*, nel linguaggio della botanica, fossero termini equivalenti, rapportabili allo stesso significato.

Dando per scontata, per brevità, una precedente messa a fuoco delle caratteristiche portanti del fenomeno della sinonimia, sarebbe utile, limitatamente al caso in questione, ricorrere ancora una volta alla consultazione di un dizionario etimologico. Si arriverà a definire, in tal modo, l'esatta natura del rapporto sinonimico *lente* - *lenticchia*: mettendo a fuoco come *lenticchia* derivi dal latino *lenticula*, diminutivo di *lens*, «lente».

Anziché accontentarsi di questa puntualizzazione, sterile e isolata, si potrà evidenziare come molti diminutivi latini siano entrati nella lingua italiana perdendo il loro originario valore alterativo (come nel caso di *scodella*, da *scutella*, diminutivo di *scuta*; di *pisello*, da *pisellum*, diminutivo di *pisum*; di *cervello*, da *cerebellum*, diminutivo di *cerebrum*, e così via).

A questo punto anche l'ultimo esempio di percorso lessicale può considerarsi concluso. Restano ancora da fare, però, alcune puntualizzazioni importanti.

La prima riguarda il fatto che, nello svolgimento dei singoli percorsi lessicali, è estremamente importante alternare momenti diversi: momenti di riflessione di carattere generale; momenti di riflessione centrati su specifiche situazioni linguistiche; momenti di concrete manipolazioni linguistiche.

La seconda considerazione riguarda il fatto che — come risultato di questo procedere — non si deve tanto prevedere un incremento quantitativo della competenza lessicale degli allievi: quanto, piuttosto, un suo ampliamento qualitativo. Procedendo nel modo indicato, infatti, si verà inevitabilmente a definire, nei confronti dei fenomeni lessicali, un abito mentale nuovo: di attitudine al ragionamento, alla riflessione, alla comparazione... tale da permettere di risalire, dalle singole parole isolate, alla trama dei rapporti di significato in cui ciascuna è inserita.

L'ultima considerazione, che in fondo è un corollario della precedente, riguarda infine il fatto che non è importante cercare parole particolari (difficili, insolite, non conosciute...) per dare avvio a un percorso lessicale significativo. Ogni parola, in fondo, si presta a questo scopo: proprio perché, al di là della parola isolata, esiste comunque una trama di rapporti significativi; esiste, quindi, tutto un insieme di parole.

Bibliografia

- M.L. Altieri Biagi, *La grammatica dal testo*, Mursia, Milano 1987.
M.L. Altieri Biagi, *L'italiano dai testi*, Mursia, Milano 1988.
E. Cavallini Bernacchi, *Come arricchire il lessico*, Dipartimento della Pubblica Educazione, Bellinzona 1985.
E. Cavallini Bernacchi, *Le novità dei contenuti e le scelte metodologiche*, in M.L. Altieri Biagi (a cura di), *Insegnare la lingua italiana*, Fabbri, Milano 1986.
E. Cavallini Bernacchi, *Lingua e linguistica*, Juvenilia, Bergamo 1987.
E. Cavallini Bernacchi, *Il lessico* (titolo provvisorio), in G. Pittella (a cura di), *Nuovi Strumenti per un curriculum di educazione linguistica*, Quaderno n. 21, I.R.R.S.A.E. Lombardia (in corso di stampa).
A. Colombo, *Pensare le parole*, Bruno Mondadori, Milano 1988.
J. Lyons, *Introduzione alla linguistica teorica*, Laterza, Bari 1971.
A. Martinet, *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari 1966.
F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari 1967.
R. Simone, M. Musto, *Parole per pensare*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
P. Tekavčić, *Grammatica storica dell'italiano*, vol. 3. *Il lessico*, il Mulino, Bologna 1980.

LIBRI DI TESTO = LIBRI DI CULTURA



La Nuova Italia

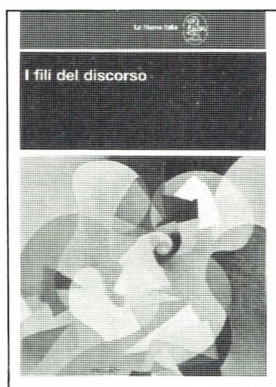


Bertocchi / Brasca /
Citterio / Lugarini /
Ravizza

NUOVO PROGETTO LETTURA

**Educazione alle
abilità linguistiche**

Disegni
di Francesco Tonucci
*Antologia italiana per
la scuola media corre-
data di tre cassette per
lo sviluppo e la verifica
delle abilità orali.*

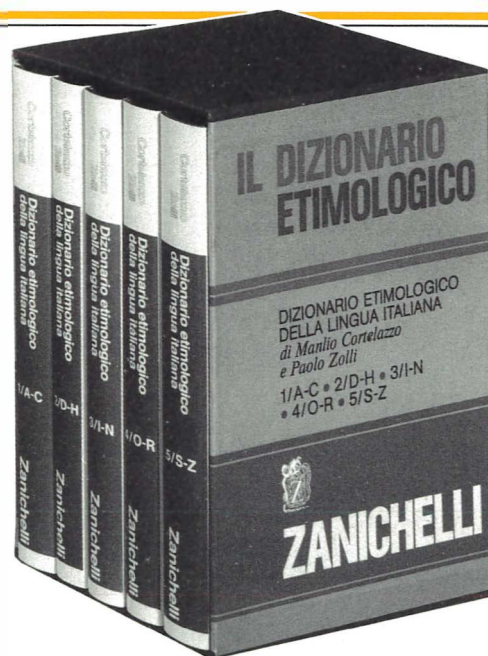


Bertocchi / Brasca /
Lugarini / Palmieri /
Tropea

I FILI DEL DISCORSO

**Antologia italiana
per il biennio**

*Dalla comprensione al-
l'analisi, all'interpre-
tazione, alla rielabora-
zione, per ricostruire i
rapporti tra testo e
contesto.*



**IL DIZIONARIO ETIMOLOGICO
DELLA LINGUA ITALIANA**
di MANLIO CORTELAZZO e PAOLO ZOLLI
cofanetto di cinque volumi
171 600 lire ogni volume 34 320 lire

Zanichelli

Parla il manager

GRAZIELLA TONFONI

Le parole, lo stile, i meccanismi linguistici adottati e diffusi dalle aziende

1. Linguaggio e produttività

Rispetto al linguaggio comune, i linguaggi settoriali si caratterizzano per una serie di particolarità morfo-sintattiche, lessicali e stilistiche legate ai loro contesti d'uso e ai loro fini comunicativi. Tra le caratteristiche comuni a gran parte dei linguaggi settoriali vanno annoverate almeno la tendenza ad una maggiore concentrazione lessicale nella frase, cioè la preferenza per i nomi più che per i verbi, il frequente uso di prefissi e suffissi, l'apertura ai prestiti da lingue straniere, oggi in particolare l'inglese, e a neoconiazioni.

Il 'linguaggio dell'azienda', vale a dire l'insieme delle scelte lessicali e stilistiche compiute e praticate all'interno degli uffici e nelle proiezioni esterne dai diversi livelli e settori delle imprese produttrici di beni o in quelle fornitrici di servizi, presenta aspetti di grande interesse. Si tratta anzitutto di un linguaggio che ammette mutamenti molto veloci, a differenza di altri linguaggi settoriali di più antica tradizione e consolidato uso; fa registrare una continua produzione di termini nuovi; è uno dei settori linguistici più massicciamente esposto all'assorbimento di termini inglesi; presenta una alta percentuale di procedimenti di sintesi espressiva; è, tra i linguaggi settoriali, uno di quelli che spingono al massimo la tendenza alla riduzione della ridondanza e alla correlativa ricerca di univocità e specificità referenziale, una caratteristica, quest'ultima, strettamente legata alla natura stessa di una azienda, interessata a promuovere processi comunicativi in cui ad un termine corrisponda un preciso significato e ad una certa procedura stilistica una precisa intenzione comunicativa in modo tale che lo scambio di messaggi risulti un mezzo capace di favorire e accelerare la chiarezza delle procedure e il livello della produttività generale.

Ognuna delle particolarità che abbiamo succintamente elencato, prende via via forme diverse in relazione ai vari settori in cui un'azienda risulta composta, e alle funzioni operative da essi svolte; si può distinguere ad esempio un linguaggio speciale proprio del settore *Marketing* o delle *Vendite*, su cui ci soffermeremo qui in particolare, oppure un linguaggio ristretto proprio del *Management* o della *Dirigenza* di una certa azienda, assai influenzato dallo stile e dalle caratteristiche che contraddistinguono la cultura aziendale specifica da altre con cui l'azienda stessa viene a contatto.

2. Le parole dell'azienda

Se guardiamo le parole dell'azienda, la tendenza di maggior spicco è senz'altro quella che porta ad assumere un gran numero di anglicismi. Si parla infatti di un *Marketing Manager* piuttosto che di un *Responsabile del Settore Vendite*, così come le tecniche di *Vendita a Distanza* diventano di *Telemarketing*, la pubblicità sui grandi mezzi di comunicazione quali stampa, televisione diviene *Advertising*.

In certi casi i termini inglesi entrano in concorrenza con i corrispondenti italiani in uso e creano così coppie di termini che coesistono e che vengono usati alternativamente come equivalenti e sinonimi. È questo precisamente il caso della serie *brochure*, *depliant* e *folder* al posto dell'italiano *opuscolo pubblicitario* o *pieghevole*, forme queste ultime ormai in pressoché totale disuso. Originariamente la *brochure* si differenziava dal *depliant* e dal *folder* per la superiore qualità grafica e del materiale; questa differenza si è però progressivamente attenuata e oggi risulta praticamente scomparsa.

Sempre dall'inglese una serie di espressioni fisse diventano *clichés*: *after hours price* indica il corso di un titolo che si determina in seguito alle contrattazioni del dopo borsa; gli *after hours dealings* sono le operazioni dopo la chiusura ufficiale della borsa, (le 17.30). Esiste anche qualche caso, ma non frequente, di passaggio dall'inglese nuovamente all'italiano come l'espressione inglese *allocation of resources*, che ammette la compresente versione di *allocazione di risorse* e l'ampliamento dell'uso del termine in casi correntemente diffusi quali *allocazione di responsabilità* o *di lavoro*.

Sempre a livello lessicale, ma con processi linguistici più complessi di quelli impiegati dalla pura assunzione di termini inglesi, il linguaggio aziendale fa registrare l'utilizzazione di numerose metafore, abbreviazioni, sintesi concettuali. Per metafora ad esempio, le sedi di vendita di una azienda diventano *punti di irradiazione vendite*; il mercato dell'azienda è il *parco vendite*; un prodotto caratterizzato da un basso costo, che invita il consumatore ad un primo acquisto cui può far seguito l'eventuale acquisto dell'intera linea di prodotti, è un *prodotto civetta*.

Frequente e assai comune è anche il ricorso ad abbreviazioni che possono essere relative a semplici procedure quali il *C/A*, che sta per *change of adress* «cambiamento di indirizzo», o il *KBN*, che sta per *Kill Bad Name*, «elimina il nominativo falso» qualora si debba espungere da una lista un nominativo non più utile e un indirizzo non più valido. Le abbreviazioni possono essere anche relative a intere e più complesse procedure, come nel caso della strategia *AIDA* che sta per *Attenzione-Interesse-Desiderio-Azione*, che definisce un intero modello di strategie di influenzamento del consumatore da parte del venditore al fine della reclamizzazione di un dato prodotto. Le sintesi concettuali vengono correntemente espresse mediante il ricorso ad elementi propri della terminologia inglese. Appartiene a questo settore del lessico aziendale la doppia versione *Up front* o *Tecnica up fronting* o ancora *Tecnica dell'upfronting*, che designa la tecnica di vendita secondo la quale si assicura il pagamento di un prodotto, offerto per corrispondenza, prima dell'invio del medesimo. Lo stesso dicasi per lo *Step Up* ovvero *Tecnica Step Up* o *di Step Up*, che designa invece il ricorso a prezzi speciali per sollecitare un acquirente ad accrescere gli acquisti per corrispondenza.

Elementi lessicali inglesi entrano anche nella formazione di neoconiazioni miste ovvero nei nessi di due termini, uno recentemente inserito e uno già di uso corrente, uno acquisito dall'inglese e l'altro italiano o, nel caso che siano stati entrambi acquisiti dall'inglese, uno tecnico e l'altro correntemente compreso, uno specifico e uno generico. È il caso, per fare solo qualche esempio, di *accoppiamento file* (mai il plurale *files*) che indica la tecnica di accoppiamento di due o più archivi di informazioni, di nominativi o di indirizzi; *solo mailing* che indica la reclamizzazione di un unico prodotto, e non dell'intera linea di prodotti; *syndicated mailing* che designa l'invio di un certo prodotto preparato per la distribuzione da parte di aziende diverse da quella produttrice. Si ha inoltre il *Cash Rider*, chiamato anche *Cash Up* o *Cash Option*, che corrisponde alla possibilità, in una scheda di ordinazione, di procedere ad un pagamento rateale con l'incentivo di un risparmio sul pagamento. La compresenza di più termi-

ni, in questi casi, non genera confusione o ambiguità, data la loro totale equivalenza.

In questo settore di fenomeni, alcuni termini inglesi risultano particolarmente produttivi; è questo il caso di *budget* «bilancio preventivo» e «piano economico» che dà luogo a *budget account* «conto di credito»; *budgeted control* «controllo budgetario»; all'aggettivo *budget* «preventivato», applicato a tutta una serie di procedure che possono essere definite, anche in italiano, come *spese budgeted* «spese preventivate», con la posizione finale dell'aggettivo secondo la costruzione italiana, contrariamente all'inglese che darebbe la forma *budget expenses*; *budget surplus* «avanzo di bilancio», in cui viene invece adottata la costruzione inglese, anche se convive compatibilmente, pur meno usata, la forma italianizzata *surplus di budget*. Lo stesso accade per *business* nella doppia accezione di «impresa/azienda» oppure «affare». Si ha allora il *business agent*, «incaricato di affari», il *business budget* «bilancio aziendale» ma anche la *business card* «biglietto da visita» e la *business class* «classe di viaggio di affari» in aereo; senza dimenticare poi la strategia del *Bumping*, che rispecchia la tendenza delle Aziende americane, qualora si presenti la necessità di ridurre la forza-lavoro, a trattenerne i lavoratori anziani e a licenziare quelli più giovani e la tecnica del *Member gets Member* secondo la quale un individuo, già cliente, segnala il nominativo di un nuovo potenziale cliente; non emerge, in questi casi, l'esigenza di una pur possibile e assai semplice traduzione del tipo «cliente porta cliente», di cui non compaiono però esempi nella comunicazione corrente.

3. Lo stile

Le caratteristiche stilistiche del linguaggio aziendale che si lasciano percepire con maggiore evidenza riguardano soprattutto i processi di sintesi concettuale e quelli di nominalizzazione, cioè la trasformazione di intere espressioni in nomi.

Piuttosto che parlare di un tentativo di rendere più efficiente un servizio, avremo quindi un tentativo di *efficientizzazione* o di *ottimizzazione* del servizio, così come si procede alla *segmentazione* del mercato, alla *ristrutturazione* dell'Azienda, alla *postalizzazione* dei depliant, come si controlla la *compatibilità* o la *portabilità* del sistema e la *connettibilità* delle reti informative.

Un'altra tendenza evidente consiste nell'eliminazione degli indicatori di specificazione, in particolare le preposizioni e gli articoli.

Si parla infatti di *controllo attività pianificazione*, di *agevolare ritorno rapido investimenti*, di *promuovere realizzazione architetture multilivello*, di *verificare convenienza meccanizzabilità* e di *richiedere adesione standard*. Va però osservato che il principio dell'efficienza comunicativa che determina le scelte stilistiche del linguaggio aziendale, permette la cancellazione delle preposizioni semplici e composte e degli articoli solo quando non ci sono rischi di ambiguità; in tutti i casi in cui l'ipersemplificazione può creare ambiguità o produrre possibili fraintendimenti, viene nuovamente adottata la versione originale e completa del messaggio.

Parla il manager

Questa ultima tendenza si presenta particolarmente nelle comunicazioni orali nelle riunioni e negli incontri formali, e passa a minor livello anche nello scritto, cioè nei documenti, detti anche *reports*. Un fattore decisivo per il caratterizzarsi del linguaggio aziendale è quello che può definirsi come la «cultura» specifica di ogni azienda e la sua «linea strategica». In aziende dove l'attenzione è focalizzata sul valore di crescita ed espansione, i termini relativi a tali concetti, tendono a ricorrere più frequentemente così come l'uso di verbi quali «incrementare, promuovere, crescere» ecc.

Un'altra linea discriminante è quella che differenzia i vari settori operativi nelle rispettive esigenze, che possono essere di carattere novativo ed esplicitarsi nella necessità di formulare proposte, programmi, preventivi, oppure analitiche, ed esplicitarsi invece nella necessità di formulare relazioni sull'esistente, relazioni sul bilancio e verifiche sul passato, anche se immediato. Tali scelte implicano ovviamente il ricorso a stili e registri diversi. In altri termini, proporre un nuovo progetto o valutare i risultati di un intero anno di attività implica il ricorso a modelli comunicativi diversi, come diversi sono gli obiettivi, le strategie, e, pertanto, le modalità comunicative dei diversi settori di una medesima azienda, come abbiamo già detto.

In linea generale, a proposito del linguaggio aziendale, va osservato che ogni processo linguistico innovativo, sia che si esprima sotto forma di inserimento di termini inglesi che di neoconiazioni o metafore, avviene prevalentemente, anche se non esclusivamente, sul piano della comunicazione orale e passa solo successivamente allo scritto. L'accettazione e la ratifica di nuovi elementi del lessico avviene attraverso l'uso più allargato nell'ambito strettamente aziendale e, in una seconda fase, interaziendale.

Bibliografia

- M.L. Altieri Biagi, *Aspetti e tendenze dei linguaggi della scienza*, in AA.VV., *Italiano d'oggi. Lingua non letteraria e lingue speciali*, Lint, Trieste 1974, pp. 67-110.
G.L. Beccaria (a cura di), *I linguaggi settoriali in Italia*, Bompiani, Milano 1973.
G. Berruto, *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna 1974.
A. Ciliberti (a cura di), *L'insegnamento linguistico «per scopi speciali»*, Zanichelli, Bologna 1981.

MICHEL DE CERTEAU

IL PARLARE ANGELICO FIGURE PER UNA POETICA DELLA LINGUA (SECOLI XVI E XVII)

A cura di
CARLO OSSOLA

“La mistica è la ricerca di un parlare ordinario, dopo la frattura di Babele, invenzione di una 'lingua degli angeli' poiché quella degli uomini si frammenta e disperde”. La poetica della lingua qui disegnata da Michel De Certeau, in un volume inedito in questa forma in francese, che volle egli stesso comporre per il lettore italiano, s'incentra sui discorsi che - nella crisi del Rinascimento - esprimono l' *estraneo*: tanto la voce del nuovo mondo, del cannibale negli *Essais* di Montaigne, quanto l'appello e il “patire”, l'irriducibilità del divino alla parola, nel balbettamento, nella visione del mistico.

Il linguaggio religioso non accompagna qui soltanto, come documento, la presenza dell'Istituzione: al contrario, nella malinconia di Surin, in Teresa d'Avila, in Juan de la Cruz, in Silesio, esso diviene 'dimora di ciò che manca' (l'impossibile presa sul divino), e dunque prima affermazione di un linguaggio libero e separato da ogni referente, pura enunciazione.

Il volume costituisce così la premessa teorica di quel vasto affresco che Michel de Certeau ha compiuto nella *Fable mystique*, e la rigorosa fondazione degli statuti, e della specificità, della letteratura religiosa. Un volume di alta meditazione e di affascinante poeticità.

Saggi di “Lettere Italiane”, vol. 38
1988, cm. 14,5x20, IV-232 pp. Lire 28.000 (+ 4% Iva)
[ISBN 88 222 3637 8]



Casa Editrice LEO S. OLSCHKI

✉ Casella postale 66, 50100 Firenze (Italia) ☎ 055 / 6530684 Telefax 6530214

Borsa dei dizionari

Una 'classifica' ragionata per la scelta del vocabolario più appropriato

I dizionari italiani (e di altre lingue) sono diventati negli ultimi anni un *business* importante. Anche se le classifiche dei libri venduti non ne tengono conto (ingiustamente), alcuni di essi sono da tempo dei *best sellers* assolutamente indiscutibili, con lo Zingarelli in testa (più di settecentomila copie vendute in cinque anni, secondo le dichiarazioni dell'editore, Zanichelli di Bologna).

Insieme con le vendite, cresce anche l'indice di affollamento. Se nel 1983 (anno dell'uscita della sua edizione più recente) lo Zingarelli era praticamente solo sul mercato, oggi la concorrenza si è fatta più marcata. Sono non meno di sei o sette i vocabolari di medie dimensioni che si propongono all'acquisto o all'adozione scolastica, tutti con buoni titoli per aspirare a una qualche diffusione. La densità dell'offerta è tale che qualche editore, dopo aver saggiato l'impresa, si è ritirato: è di questi giorni la notizia che Garzanti, dopo avere alimentato per alcuni anni la redazione di una grande opera lessicografica, ha deciso di chiuderla, probabilmente spaventato dal rischio di uscire in un mercato ormai notevolmente affollato. Intanto, esce un *Grande dizionario illustrato della lingua italiana* presso Mondadori.

Per facilitare il compito a chi un vocabolario deve comprarlo o adottarlo, abbiamo preparato in questo numero una nostra classifica dei titoli in lizza. Avremmo voluto, per la verità, costruirla — come si fa coi film — con le due colonne riguardanti le valutazioni della critica e il successo di pubblico. Per questo, abbiamo preso contatto con un certo numero di editori attivi in questo campo, chiedendo informazioni sulle vendite. A onor del vero, soltanto la Zanichelli ha fornito dati (quelli che abbiamo citato più sopra); alcuni altri, in forme più o meno larvate (in un caso, perfino vagamente intimidatorie), hanno preferito tenersi i dati di vendita nascosti nel cassetto. Abbiamo perciò ripiegato sulle sole valutazioni della critica, che abbiamo raccolto chiedendo un punteggio orientativo, su un certo numero di voci, a cinque nostri collaboratori (che per ragioni di delicatezza preferiscono restare anonimi, con l'avvertenza che nessuno di loro è, al momento, impegnato in imprese lessicografiche o lo è stato in passato).

Abbiamo preso in considerazione solo opere recenti (edite dal 1983 in poi), ed abbiamo escluso (un po' a malincuore) il *Vocabolario della lingua italiana* dell'Istituto della Enciclopedia Italiana che, essendo di dimensioni molto maggiori di quelle degli altri titoli (cinque volumi previsti, due usciti), non ci è parso comparabile.

I risultati sono riportati a pagina seguente. Per leggere la nostra classifica è però necessario dedicare qualche minuto all'analisi delle voci rispetto alle quali abbiamo chiesto le valutazioni dei nostri esperti. I punteggi vanno da 1 (minimo) a 3 (massimo).

I dizionari tenuti presenti sono (in ordine alfabetico):

M. Dardano, *Nuovissimo dizionario della lingua italiana*, Thema editore, Bologna (citato: DARDANO)

G. Devoto-G. Oli, *Nuovo vocabolario illustrato della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze-Selezione dal Reader's Digest, Milano (DEVOTO-OLI)

DIR. *Dizionario ragionato*, D'Anna-Sintesi, Firenze (DIR)

Il *Grande dizionario Garzanti della lingua italiana*, Garzanti, Milano (GARZANTI)

N. Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna (11^a edizione) (ZINGARELLI)

Ecco le voci che abbiamo sottoposto a valutazione:

Lemmario: si riferisce alla ricchezza delle voci riportate

Atteggiamento: sta tra due estremi: 'puristico', e 'liberale'

Termini antichi: sta tra due estremi: 'assenti' e 'abbondanti'

Parole straniere: sta tra due estremi: 'assenti' e 'abbondanti'

Informazione grammaticale: sta tra due estremi: 'assente' e 'abbondante'

Definizioni: sta tra due estremi: 'tradizionali' e 'innovative'

Materiale esemplificativo: sta tra due estremi: 'scarso' e 'ricco'

Neologismi: sta tra due estremi: 'assenti' e 'abbondanti'

Sensibilità al parlato: sta tra due estremi: 'assente' e 'notevole'

Sensibilità sociolinguistica: sta tra due estremi: 'assente' e 'notevole'

Sensibilità al contesto d'uso: sta tra due estremi: 'assente' e 'notevole'

Corredi documentari (tabelle, liste, schede, ecc.): sta tra due estremi: 'assenti' e 'ricchi'

Illustrazioni: sta tra due estremi: 'assenti' e 'numerosi'

Grafica e stampa: sta tra due estremi: 'mediocre' e 'accurata'

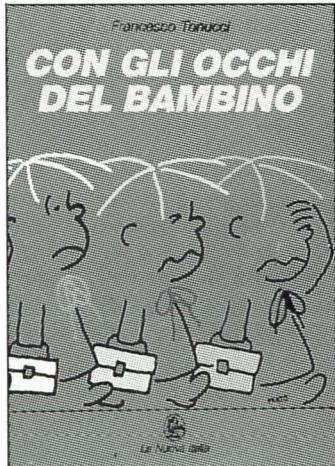
	 DARDANO	 DEVOTO-OLI	 DIR	 GARZANTI	 ZINGARELLI
Lemmario	2	3	2	3	3
Atteggiamento	2	2	2	3	3
Termini antichi	2	3	2	2	3
Parole straniere	2	2	2	2	3
Informazione grammaticale	2	2	1	2	2
Definizioni	2	2	3	2	2
Materiale esemplificativo	2	3	3	3	3
Neologismi	2	2	2	3	3
Sensibilità al parlato	2	2	3	2	2
Sensibilità sociolinguistica	2	2	3	2	2
Sensibilità al contesto d'uso	2	2	3	2	2
Corredi documentari	2	3	1	2	3
Illustrazioni	1	3	1	2	2
Grafica e stampa	1	2	2	2	3
Totali	26	33	30	32	38

Ecco quindi la classifica:

1. Zingarelli punti 38
2. Devoto-Oli punti 33
3. Garzanti punti 32
4. DIR punti 30
5. Dardano punti 26

Come sempre, questa classifica va letta... con intelligenza, perché è ovvio che un sistema di punteggio così secco schiaccia alcune differenze e occulta alcuni meriti (o demeriti). «leO» sottolinea, ad esempio, che il DIR, che si tiene piuttosto alto sulle voci più delicate dal punto di vista linguistico (quelle relative alle Definizioni o ai diversi tipi di sensibilità), risulta invece svantaggiato sotto il profilo più 'tradizionale'. Cercheremo, se altri titoli ce ne daranno l'occasione, di raffinare la nostra 'griglia' di valutazione.


La Nuova Italia



CON GLI OCCHI DEL BAMBINO
 La prima produzione grafica di Frato:
 un invito alla riflessione, all'autocritica, alla revisione
 dei nostri rapporti con i bambini.

Volume rilegato di 160 pagine
 Lire 24.000

Valersi dei pro e dei contro

DARIO CORNO

I principali aspetti dell'argomentazione in classe

1. Argomentazione e retorica

Il destino dell'argomentazione ha seguito nel corso dei secoli quello della retorica. Quando quest'ultima dominava la scena didattica, in compagnia della grammatica, nelle scuole si esercitavano le tecniche per il buon uso degli argomenti e per il controllo della loro validità ed efficacia. Quando invece la retorica, alla fine del secolo che ci precede, si verrà svuotando di contenuto pratico per ridursi a un semplice elenco di artifici figurati (puro ricamo verbale vuoto e provvisorio, curiosamente insegnato nelle scuole di solo pubblico femminile), ecco che l'«argomentare» come tecnica specifica del ragionare linguistico sarà eliminato dai programmi perché riconosciuto privo di valore educativo.

E oggi, si può insegnare ad argomentare? Ci sono serie ragioni per rispondere affermativamente. Intanto esistono condizioni tali di consumo delle informazioni (basti ricordare la televisione) che sarebbe assurdo non far riflettere su una tecnica che, oltre ad essere produttiva (emissiva), è anche ricettiva e per questo può migliorare le capacità di difesa nei confronti dei ragionamenti troppo rapidi. In secondo luogo, abituare ad argomentare è in realtà migliorare le possibilità d'uso della lingua. In terzo luogo, argomentare è attività che, lungi dall'essere confinata alle sole materie letterarie, attraversa in senso transdisciplinare il campo educativo e, nel farlo, coinvolge raffinati aspetti cognitivi e di pensiero (basti pensare al «discorso scientifico»).

Ma che cosa vuol dire «argomentare»? Poniamo, ad esempio, che uno studente dica

(1) *Mi piacciono le pere cotte*

e che un suo compagno replichi

(2) *Anche a me piacciono le pere cotte, perché fanno bene alla salute*

Il primo fa una semplice affermazione (espone una tesi, ma lascia nel vago le ragioni che la sostengono). Il secondo invece non solo afferma qualcosa, ma fa un

ragionamento, perché lega due fasi di cui la seconda costituisce un argomento immediato per convalidare la prima. Giusto o sbagliato che sia, questo ragionamento si fonda su una base argomentativa (qui sottintesa, ma che potrebbe essere «le cose che fanno bene alla salute, non possono non piacere»). Un'argomentazione è dunque un ragionamento che consiste in una tesi per la quale valgono degli argomenti immediati costruiti su una base argomentativa.

Si badi però a tener distinti il ragionamento scientifico (o dimostrazione) dall'argomentazione linguistica («non scientifica»). Il primo mira alla verità su un piano logico-concettuale oppure sperimentale: ciò che conta è trovare delle conferme che convalidano le ipotesi di partenza. La seconda invece ha un carattere più sfumato ed ambiguo; il suo scopo non è quello di approdare a una certezza inequivocabile, ma più semplicemente di convincere le persone con cui si comunica della validità generale di una certa tesi (e questo vuol dire che le premesse possono anche essere false!).

2. Persuadere e conoscere

Ci sono almeno due tipi principali di argomentazione «non scientifica»: l'argomentazione persuasiva e l'argomentazione cognitiva. Quella «persuasiva» è una tecnica del discorrere in cui si punta a influire sulla volontà di qualcuno. Per questo motivo, essa non si rivolge a un uditorio universale, ma a un destinatario particolare in un preciso contesto. Fa così leva sulla sfera emotiva delle persone, anche indipendentemente da quella razionale. Come esempio, fra i tanti, ricordiamo alcuni degli argomenti usati, nei *Promessi Sposi*, da don Abbondio per convincere Renzo a differire il suo matrimonio:

(1) *«Via, caro Renzo, non andate in collera, che son pronto a fare... tutto quello che dipende da me. Io, io vorrei vedervi contenti; vi voglio bene io. Eh! ... quando penso che stavate così bene; cosa vi mancava? V'è saltato il grillo di maritarvi...»*

Come si può notare, la manovra argomentativa del curato si regge su giudizi personali frammisti ad affermazioni affettive.

Diverso è il caso della argomentazione cognitiva. Una tecnica del genere punta a far condividere conoscenze ritenute generali e pertanto vere. In questo senso, essa si rivolge a un uditorio il più ampio possibile e gli presenta soluzioni per gli aspetti problematici di una tesi. Si veda, ad esempio, sempre nel romanzo manzoniano, questo intervento dell'autore

- (2) *«A chi, messosi a sostenere le sue ragioni contro un potente, rimaneva col capo rotto, don Abbondio sapeva trovare sempre qualche torto; cosa non difficile, perché la ragione e il torto non si dividono mai con un taglio così netto, che ogni parte abbia soltanto dell'una o dell'altro»*

nel quale si cerca di risolvere un problema (la separabilità del giusto dall'ingiusto) sostenendo l'impossibilità di una soluzione (argomento sul quale si potrebbe discutere a lungo).

Non sempre si presentano argomentazioni soltanto persuasive o soltanto cognitive. Più spesso si hanno formulazioni miste, come nello slogan seguente (*head-line* della pubblicità di un grande gruppo informatico):

- (3) *Il computer è il nocciolo. Noi vi diamo anche la polpa*

dove la prima frase propone una considerazione di carattere generale, mentre la seconda innesta un circuito comunicativo personalizzato a sostegno dell'impianto argomentativo (tesi: tu vuoi un computer, argomento immediato: il computer non è soltanto un oggetto, ma è il frutto di più componenti, base argomentativa: se si intende acquistare un computer, si deve anche valutare la qualità e i servizi del produttore).

3. Quattro massime

Si possono migliorare le capacità argomentative? Certamente, purché si disegni un intervento didattico che tenga conto delle opportunità che l'argomentare consegna a chi deve apprendere. Da un lato, se argomentare è produrre una testualizzazione specifica del ragionamento linguistico, insegnare a capire le tecniche e le manovre a supporto di una tesi significa rafforzare abilità cognitive di rilievo. Dall'altro, insegnare ad argomentare è insegnare a discutere, e cioè ad acquisire una specifica competenza argomentativa. Si può ragionevolmente supporre che una competenza del genere si regga intorno ad alcune norme di comportamento (o massime) che, rese esplicite ed esemplificate, possono condurre a risultati di un certo valore nell'uso pratico e sociale della lingua. Ad esempio, si potrebbe sviluppare un programma costruito sulle seguenti massime:

(1) argomentare è avere il senso della misura (né troppi né troppo pochi argomenti a favore della propria tesi);

(2) fare affermazioni senza argomenti che le sostengano può rendere le proprie tesi poco credibili;

(3) essere «pertinenti», e cioè fornire argomenti utili alla discussione, rende più forte e comprensibile il proprio punto di vista (bisogna evitare la dispersione e le divagazioni);

(4) essere chiari, ordinati e sensibili alla situazione in cui avviene la discussione migliora l'efficacia dell'argomentare (le basi e le stesse prove argomentative vanno evidenziate solo quando è necessario e al momento opportuno).

Conflitto di opinioni

MARGHERITA
ORSOLINI

Caratteristiche e valenze educative della discussione tra bambini

1. Se non sono d'accordo

Per molto tempo gli psicologi hanno indagato le spiegazioni dei bambini analizzando le loro risposte alle richieste di «perché» poste dall'adulto. Anche ricerche piuttosto recenti (Donaldson, 1986) continuano in qualche modo la tradizione iniziata da Piaget con *Giudizio e Ragionamento*, cercando soprattutto di stabilire se i bambini nelle

loro risposte di spiegazione siano capaci di identificare la causa di un evento precedentemente asserito, di non confondere la causa con la conseguenza, di comprendere differenti tipi di relazioni causali. Nonostante queste ricerche abbiano permesso di stabilire che già a 3 anni i bambini hanno delle competenze di ragionamento verbale, che le ricerche di Piaget non lasciavano supporre, esse non hanno chiarito in quali contesti le spiegazioni siano utilizzate dai bambini come «mos-

sa» sociale e conversazionale. In quali «attività» i bambini sentono che una spiegazione è richiesta?

Ricerche più attente alla dimensione sociale del discorso hanno evidenziato che il «non essere d'accordo» è un contesto in cui, fin dalle prime interazioni bambino-adulto, i partecipanti rispettano la norma sociale del dare ragioni e dell'offrire giustificazioni. In particolare, il rifiuto di una richiesta, insieme con i divieti e le prescrizioni, costituisce uno dei primi e più frequenti contesti in cui, per offrire un supporto ad un precedente atto di «non-accordo», si invocano ragioni e possibili conseguenze, producendo quindi asserzioni sia di tipo avversativo sia di tipo causale.

Nelle giustificazioni vi è un riferimento, talvolta solo implicito, a norme, regole, relazioni di causa-effetto; questo riferimento permette di ristabilire un «ordine sociale» e di re-interpretare la situazione di disaccordo alla luce di significati socialmente condivisi e ratificati.

Le «spiegazioni» che i bambini offrono spontaneamente nei contesti di disaccordo sono soprattutto spiegazioni di precedenti enunciazioni; la funzione di giustificarsi è in primo piano ed è essa che conduce a «spiegare».

Le ricerche che hanno studiato i conflitti spontanei tra bambini hanno rilevato che essi riguardano svariati tipi di argomenti: possesso degli oggetti, ruoli da rivestire nel gioco simbolico, azioni e comportamenti nell'ambiente scolastico. Discussioni su opinioni e conoscenze si verificano con minore frequenza ma in esse le giustificazioni tendono ad essere più complesse e a riferirsi non soltanto alle regole sociali e alla loro applicabilità, ma anche alla loro «verità». Nei conflitti di idee il «giustificarsi» conduce a cercare spiegazioni dei fatti asseriti, ad ancorare queste spiegazioni a regole generali, a mettere in questione la verità delle regole a cui si è appellato l'avversario.

2. *Discutere a scuola*

Il ruolo del conflitto di opinioni per la costruzione e l'uso di abilità di spiegazione e di ragionamento verbale non è per lo più utilizzato a scuola nelle situazioni d'apprendimento guidate dall'insegnante; la conversazione scolastica è infatti guidata in genere più con l'intento di controllare e valutare le conoscenze degli allievi che con quello di avere dei momenti di reale discussione, in cui vi sia un problema su cui confrontarsi. Il conflitto di opinioni richiede peraltro il cambiamento di molte regole dell'interazione verbale a scuola (Pontecorvo, 1985; Orsolini, 1988; Orsolini, Pontecorvo e Amoni, in corso di stampa): per arrivare a condividere un problema, l'argomento di conversazione deve poter essere «negoziato» e non semplicemente introdotto e riproposto dall'insegnante; perché si discuta, l'insegnante deve saper usare strategie che sostengano e facilitino l'interazione tra gli allievi più che richiedere risposte alle proprie questioni; perché si verifichi un conflitto di idee tra gli allievi, deve circolare nella classe una nuova visione di che cosa significhi «imparare a scuola», fondata sul valore della ricerca di un

punto di vista più che sul valore della conoscenza come accumulazione di «informazioni corrette». Da alcuni anni un gruppo di ricerca dell'Università di Roma (Pontecorvo, Castiglia e Zucchermaglio, 1983; Pontecorvo, 1985) studia le discussioni in classe, allo scopo di precisare le condizioni che rendono cognitivamente produttivo questo particolare tipo di interazione sociale. Rimando ad altre letture (Pontecorvo, 1985; Orsolini, Pontecorvo e Amoni, in corso di stampa) per un'esposizione dettagliata dei risultati di questi studi e delle metodologie che li caratterizzano, mentre espongo qui alcuni risultati relativi alle strategie argomentative usate da bambini di 5 anni, mentre discutono a scuola con la propria insegnante su un argomento di tipo narrativo (il comportamento dei personaggi di una storia).

3. *La disputa tra bambini*

Nella disputa vi sono due ruoli funzionali: quello di chi avanza un'opposizione e quello di chi la riceve (Eisenberg e Garvey, 1981). La «mossa» che avanza un'opposizione è caratterizzata dalla negazione dell'enunciato di un precedente parlante e dalla giustificazione di questa negazione. In molti casi la negazione del precedente messaggio è implicita, ed è operata attraverso un'asserzione che contiene un'informazione chiaramente contrastante con quella introdotta dall'interlocutore; la funzione di negazione è soprattutto veicolata da aspetti prosodici: il volume di voce è molto alto, l'enunciato inizia con un tono ascendente, la frase contiene delle espressioni avversative («Sì... ma», «Ma... però») o degli avverbi enfatici che ricevono un particolare accento («Sono solo...»). In altri casi la mossa dell'oppositore contiene invece due parti; la parte iniziale, prodotta in genere con un volume di voce molto alto, è una negazione esplicita («See», «Ma che») oppure la ripetizione in tono esageratamente esclamativo di un'espressione usata dall'interlocutore; la seconda parte è un'asserzione che introduce un'informazione contrastante con quella del messaggio messo in discussione.

Una mossa oppositiva iniziale può ricevere due tipi di risposte: una semplice negazione dell'opposizione («Non è vero», «No», «Ma che», che è peraltro molto rara, oppure una contro-opposizione in cui l'asserzione dell'avversario viene respinta motivando in qualche modo questo rifiuto. In alcuni casi l'inizio di una contro-opposizione è costituito da una negazione esplicita («Mica...») seguita da un'asserzione che elabora l'informazione introdotta dall'interlocutore rilevandone aspetti contraddittori, o non convincenti (ad esempio, inferendo una conseguenza negativa dell'evento asserito dall'oppositore). In altri casi la contro-opposizione è focalizzata sul ribadire la propria precedente asserzione, elaborandone ulteriormente qualche informazione che può costituire un'implicito contrasto con l'asserzione dell'oppositore. In questi casi le contro-opposizioni non iniziano con una negazione e contengono espressioni enfatiche del tipo «Certo», «Ma sì che...», come premessa ad una spiegazione. Una contro-opposizione è seguita in genere da un'ulterio-

re contro-opposizione, prodotta dal parlante che ha già rivestito il ruolo dell'oppositore, o da un compagno che si aggiunge in quel momento alla discussione. Nei nostri dati i primi tre scambi di una sequenza oppositiva tendono ad essere occupati dall'«oppositore» e dall'«opposto» (Eisenberg e Garvey, 1981); le contro-opposizioni successive possono invece essere compiute da nuovi parlanti.

La funzione delle contro-opposizioni è quella di difendere se stessi o un interlocutore da un attacco; la difesa è realizzata sia con la strategia di rilevare aspetti discutibili o non veri nell'asserzione dell'avversario sia ribadendo l'asserzione che ha ricevuto opposizione, offrendone un'ulteriore giustificazione. La funzione difensiva di questo tipo di mossa è dunque realizzata attraverso una semplice strategia di persuasione: svuotare di credibilità il contributo dell'avversario o rendere più convincente l'asserzione che è stata attaccata. È all'interno di queste complesse funzioni pragmatiche che emergono le spiegazioni.

4. Spiegare argomentando

Non si pretende qui di definire compiutamente che cosa significhi «spiegare». Ci si riferisce a «giustificazioni» ogni volta che un messaggio viene difeso e ribadito con ulteriori informazioni; si considerano «spiegazioni» quelle asserzioni valutative e interpretative con cui degli eventi vengono ri-definiti, o in cui una condizione viene (esplicitamente o implicitamente) collegata a una conseguenza, e uno «stato» (ad esempio, una proprietà dell'oggetto, o l'intenzione di un personaggio) viene collegato a un effetto o a un'azione. Questo tipo di asserzioni, che contiene marcati elementi descrittivi, è prodotto nelle fasi conflittuali della discussione, con la funzione di persuadere il gruppo dei pari e l'insegnante, oltre che l'«avversario», sulla validità della propria posizione. Ma vediamo cosa succede concretamente con un esempio:

Partecipanti: 4 bambini di 5 anni e la loro insegnante — Discussione sulla storia di Mascia e l'orso.

(Fabiana ha riportato l'affermazione di un suo compagno: Mascia sarebbe potuta scappare dalla casa dell'orso che l'ha rapita mettendosi le ali; quest'affermazione è ora in discussione)

- 72 F.S. *Poteva anche cade' se se sta..se metteva trop..se metteva poca colla* (intende: mascia poteva cadere se metteva poca colla per attaccarsi le ali)
 73 Fab. *E pure* (espressione non identificata)
 74 Fau. *E se ce la metteva tanta che fa? Nun se staccano!* (le ali)
 75 Ins. *Che dicevi Fabiana?*
 76 F.S. *Ma lei ci aveva...*
 77 Fab. *E pure se je metti tanta colla che..se fa tanto così..* (agita le braccia per imitare il volare) (intende: se vola per tanto tempo le ali possono staccarsi anche se ha messo tanta colla)

(...)

- 80 Fau. *Ma n'è vero! Ma n'è vero!*
 81 F.S. *Si è vero! È vero!*
 82 Fra. *È vero!*
 83 Fau. *Ma deve aspetta' che s'asciuga*
 84 Ins. *Ah ecco, deve aspettare che s'asciuga.*
 85 Fab. *E dopo quando s'asciuga non se leva più / devi taja'* (intende: quando la colla si è asciugata le ali non si tolgono più e debbono essere tagliate)
 86 Fau. *Si, te strappi, te strappi, te strappi* (cantilenando)
 87 Fab. *Se strappa il vestito*
 88 F.S. *Ma poi...*
 89 Fau. *E'n fa niente no? Te ne metti uno novo*
 90 Fab. *Seee! E se Mascia non ce l'ava* (Se Mascia non aveva un vestito nuovo?)
 91 Fau. *Aah! a casa sua ce l'ava, com'è?* (volume di voce molto alto)
 92 Fab. *E per... perché...*
 93 F.S. *S'era persa la casa se no!*
 94 Fau. *Aah! Quando s'è messa dentro al cestino ch'ha fatto? Non s'è ritrovata la casa? eh eh eh*

Considerando l'intera sequenza di discussione, possiamo osservare come le enunciazioni dei bambini si spostino verso un piano di maggiore intersoggettività. Ad esempio, Fausto è costretto dall'insistenza di Federica (72) e Fabiana (77) a precisare le modalità che rendono efficace l'incollatura: aspettare che la colla si asciughi (83); il «deve», in questo enunciato sembra sottolineare l'idea che si tratti di una prescrizione e di una regola. La risposta di Fabiana (85) si situa anch'essa su un piano di più forte intersoggettività introducendo la conseguenza negativa dell'azione invocata da Fausto nella forma di un «dovere» (85), e con un «tu» impersonale. Dopo un ulteriore scambio il discorso ritorna dalle regole del mondo reale al mondo della storia; questo ritorno è segnalato non solo dal riferimento esplicito a Mascia (90) ma anche dall'uso del tempo imperfetto (90, 91, 93), che sembra sottolineare sia il carattere di possibilità («E se Mascia non aveva il vestito?») sia la funzione («A casa sua ce l'aveva») dell'evento asserito. L'argomento con cui Federica ricorda a Fausto che Mascia non può avere un vestito nuovo perché aveva perso la strada di casa (93) viene respinto da quest'ultimo ricordando la «realtà» del testo (Mascia ha infine ritrovato la sua casa).

Nella disputa il discorso si sposta verso un piano di «giustificazione della giustificazione» che conduce alla ricerca di fondamenti più consistenti (Toulmin, 1958) e di segnali che rivestono di autorevolezza l'enunciazione.

Nonostante il flusso argomentativo delle discussioni dei bambini sulla storia richieda un più approfondito esame di quanto sia consentito in questa sede, si può notare che in molti casi esso è caratterizzato da un «andare e venire» tra asserzioni sulla possibilità di un evento asserito, sulla plausibilità delle obiezioni, considerata alla luce delle regole del mondo reale, sulla plausibilità delle obiezioni, considerate alla luce della realtà creata dal testo. Il riferimento alle regole del mondo reale è tipicamente comunicato da modali come «do-



**tra cultura, società e scuola
almeno una rivista
de La Nuova Italia**



La Nuova Italia

infanzia

nuova serie/anno VII

1

Orientamenti, esperienze, discussioni
sui problemi pedagogico-didattici
e sulla gestione
della scuola materna e degli asili nido

L. 3.000 (..)

SETTEMBRE 1988



Guardare e non toccare l'infanzia
Sviluppo del linguaggio fra tre e sei anni
Tanti bambini, tanto onore...

Mensile di orientamenti, esperienze, discussioni sui problemi pedagogico-didattici e sulla gestione della scuola materna e degli asili nido
Direttore: Piero Bertolini
Condirettore: Franco Frabboni

quota di abbonamento per l'anno 1988/89
L. 26.000

il giornale dei genitori

156

fondato da ada marchesini gobetti - la nuova Italia editrice - anno XXIX nuova serie - settembre 1988 - una copia L. 2.500



Inserto: Il bambino bionico

Mensile per l'educazione dei figli fondato da
Ada Marchesini Gobetti
già diretto da Gianni Rodari
Direttore: Marisa Musu
Condirettore: Maddalena Treccani

quota di abbonamento per il 1989
L. 25.000

COOPERAZIONE EDUCATIVA

LA RIVISTA PEDAGOGICA E DIDATTICA
DEL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE

L. 1900 (..)



Verso un'ecologia della scuola
Allargare il cerchio. Nuovi spazi
Pedagogia da marciapiede
Inserto: Spazi e tempi del
Lavorare con le alunne, Micaela
Come un giorno di festa, G.

La Nuova Italia Editrice - Firenze - Spediz.

Mensile del Movimento
Educativo
Direttore: Giorgio Testa

quota di abbonamento per il 1989
L. 26.000

GESTIONE SCUOLA

7-8 1988

intesa della regione toscana
sull'istruzione professionale,
nuovo contratto scuola,
diritto di sciopero del
personale scolastico,
sistema scolastico e mondo
della produzione,
formazione dell'operatore
agricolo in europa,
sospensione cautelare dal
servizio,
dibattito sulla valutazione

Mensile
di orientamento
per i quadri
di governo
della scuola,
della formazione
professionale
e dell'università
sui problemi
dell'organizzazione
amministrativa
e didattica



La Nuova Italia

Mensile di orientamento per i quadri di governo della scuola, della formazione professionale e dell'università sui problemi dell'organizzazione amministrativa e didattica
Direttore: Giuseppe Martinez
In ogni numero è incluso l'inserto *Professione Preside* a cura dell'Associazione Nazionale Presidi (A.N.P.)

quota di abbonamento per il 1989
L. 40.000



Problems
and
Experiences
in the teaching of English

3 1988

La Nuova Italia
Oxford University Press



Oxford English

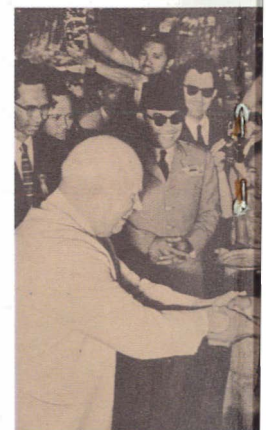
Trimestrale di studi e ricerche di glottodidattica scritto interamente in inglese
Direzione: Wanda D'Addio Colosimo, Sirio Di Giuliomaria, Simon Murison-Bowie

quota di abbonamento per il 1989
L. 22.500

maggio-agosto 1988

PASSATO E PRESENTI

Rivista di storia contemporanea



Quadrimestrale di storia contemporanea
Direttori: Franco Antonicelli, Franco Antonicelli

quota di abbonamento per il 1989
L. 39.000

RAZIONE ATIVA

E CULTURALE
ERAZIONE EDUCATIVA 9-10

Settembre-Ottobre 1988



scuola?, Antonio Social
o, Nera Giacobini
ede, Angelo Perinno
dei nuovi programmi
sela Franciotti, Sandra Rio
Gian Graziano Dessanti

editore in abbonamento presso Gruppo LII

to di Cooperazione

ta

o per il 1989

SCUOLAECITTA

9

30 settembre 1988

Orosini

Parlare e scrivere

Mason

Pre-conoscenze e apprendimento
in bambini di scuola elementare

Paoletti

Familiarizzare con il computer

Una proposta per la scuola elementare

Cambi

Educazione e razionamento: bilanci e compiti

Vicario

Educazione permanente e società post-industriale

La Nuova Italia

Mensile di problemi educativi e di politica
scolastica fondato da Ernesto Codignola
Direzione: Maria Corda Costa, Raffaele Lapor-
ta, Aldo Visalberghi

quota di abbonamento per il 1989
L. 33.000



ITALIANO & OLTRE 4/88

'Tesine' si, ma pertinenti • In questo numero l'edu-
cazione linguistica incontra il calcolatore • Scegli le
parole, le complete e faccio delle frasi • Due alla ta-
stiera e tutti alla correzione • Capire e trattare la
dialessi: col computer è più efficace • Tanta testu-
alità col word processor • Inventare 'parole' •
Capace e duttile: il data-base • Col WP tutti gior-
nalisti in erba • Otto 'programmi' da sperimenta-
re • Concetti per il futuro • Poesia all'elabora-
re, per studiarla e oltre • Parlando parlando: il ri-
schio delle parole che 'si sanno' • Le avventure di
Alice: sono mostri e piacciono per questo • Libri

SPECIALE SCUOLA

Il parlato nell'orbita • Parlandone tra pari si im-
para meglio • I A-L, uno schema di conversazione da
rivedere • Anche i bambini hanno la loro retorica.

LA NUOVA ITALIA EDITRICE

periodico bimestrale - La Nuova Italia editore - Firenze - Realizzare in abbonamento postale presso il 70%

Bimestrale sui problemi del linguaggio nella
società e nella scuola
Direttore: Raffaele Simone
Comitato di direzione: Monica Berretta, Danie-
la Bertocchi, Wanda D'Addio Colosimo, Alber-
to A. Sobrero

quota di abbonamento per il 1989
L. 30.000

La Nuova Italia

PRESENTE

contemporanea



ia contemporanea
eucci e Gabriele Turi

per il 1989

nuova serie

aut aut

225

Maggio-giugno
1988

VATTIMO - Etica della comunicazione o etica
dell'interpretazione?
DAL LAGO - La politica (in)definibile
FERRARIS - Dallo spirito al fuoco
BARONE - Tra Jung e Hillman
FEMER - Weber e la razionalizzazione
GABETTA - Filosofia e musica in Janáček
ADORNO - Il tardo stile di Beethoven
CACCIAVILLANI - La paleologia di Magritte
GREBLO - Esperienza estetica e senso comune
in Jauss

Schede

Bimestrale di cultura fondato da Enzo Paci
Direttore: Pier Aldo Rovatti

quota di abbonamento per il 1989
L. 40.000

Storia dell'arte

61

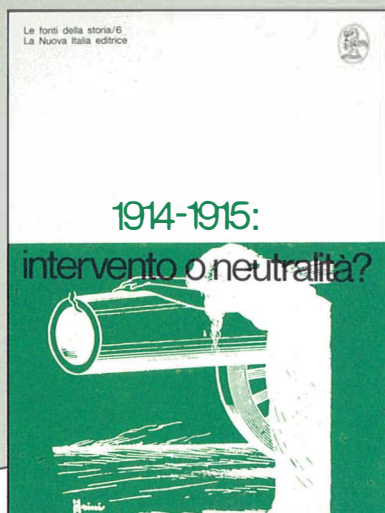
LA NUOVA ITALIA EDITRICE/FIRENZE

Quadrimestrale diretto da Giulio Carlo Argan
Redazione: Maurizio Calvesi, Oreste Ferrari,
Angiola Maria Romanini

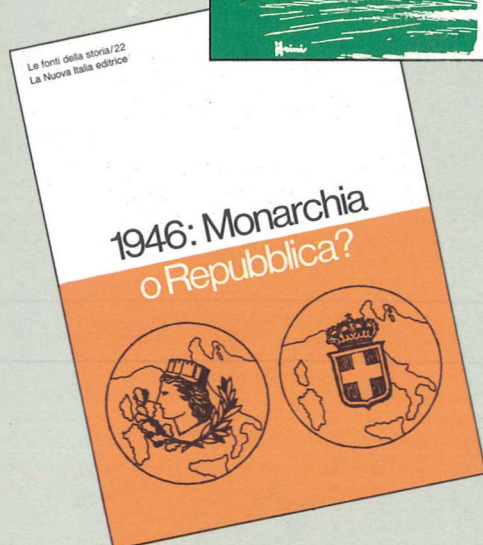
quota di abbonamento per il 1989
L. 70.000

**due offerte speciali per gli abbonati
ricevi 3 paghi 1**

Ogni abbonato, versando L. 12.0000 potrà ricevere 3 cartelle della collana "Le fonti della storia" (documenti originali riprodotti in facsimile e una scheda storica esplicativa) da scegliere tra le seguenti:



Da Aspromonte a Porta Pia
Dall'Elba a Waterloo
L'età giolittiana
L'Italia in Africa: 1869-1896
Mazzini e la rivoluzione in Italia (1831-1848)
1946: Monarchia o Repubblica?
1914-1915: intervento o neutralità
La nascita della ferrovia in Italia
Le origini del movimento operaio in Italia
La politica agraria del fascismo
Le repubbliche partigiane
La repubblica romana del 1798-99



**Gli abbonati hanno diritto
al 10% di sconto sui libri
de La Nuova Italia**

**Per abbonamenti cumulativi
a due o più riviste
sconto del 10%**

Le quote di abbonamento vanno versate sul
c.c.p. 323501 intestato a La Nuova Italia
Casella postale 183 - Firenze

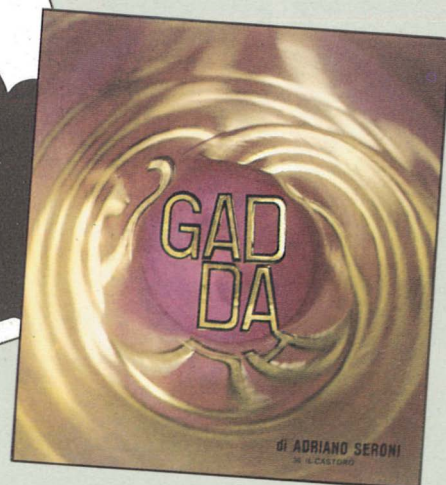
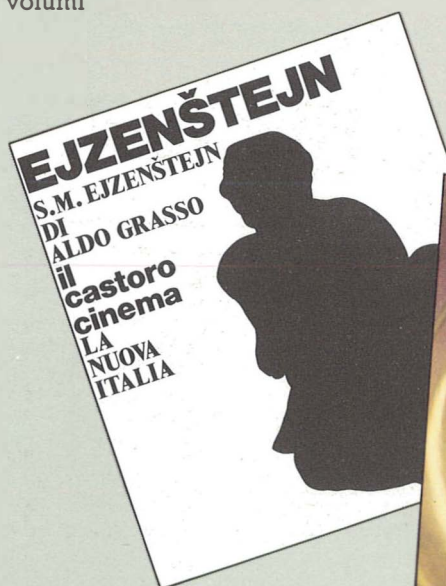
Ogni abbonato, versando L. 7.500, potrà ricevere 3 volumi da scegliere tra i seguenti:

Il castoro letterario

Brecht
Gadda
García Marquez
Gide
Longanesi
Lovercraft
Machado
Musil
Neruda
Orwell
Palazzeschi
Pascoli
Pavese
Pirandello
Proust
Quasimodo
Tomasini di Lampedusa
Vittorini

Il castoro cinema

Bellocchio
Bergman
Bertolucci
Cavani
Cukor
De Sica
Dreyer
Ejzenstein
Ferrer
Godard
Huston
Lelouch
Oshima
Polanski
Pontecorvo
Rossellini
Von Stroheim
Zanussi



L'importo di L. 12.000 o L. 7.500, comprensivo delle spese di porto e imballo, dovrà essere versato insieme alla quota di abbonamento in unica soluzione, indicando nella causale del bollettino di c.c.p. i titoli prescelti.

Nel caso in cui un titolo andasse ad esaurimento, ci riserviamo di sostituirlo con altro tra quelli elencati.

vere», da forme verbali che usano il «tu» impersonale, da proposizioni ipotetiche con i verbi al tempo presente. La possibilità di un evento asserito è discussa in genere usando costruzioni ipotetiche con i verbi al tempo imperfetto. Il tempo presente e il tempo imperfetto sono spesso usati a contrasto in una stessa asserzione per marcare la «realità» di certe regole e le conseguenze fittizie che esse produrrebbero nel mondo della storia (per esempio: «È certo, perché il legno fa ru-

more allora si rompeva e (l'orso) se n'accorgeva»). In conclusione, le spiegazioni prodotte nelle discussioni costituiscono un'attività cognitiva fondata socialmente sull'esigenza di prendere posizione o di giustificare un'asserzione che ha ricevuto obiezioni. In questo complesso gioco sociale i bambini imparano a spiegare tenendo conto di una precedente spiegazione, e a sostenere le proprie asserzioni con argomenti via via più convincenti e «autorevoli».

Bibliografia

- M.L. Donaldson, *Children's Explanations*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
 A.R. Eisenberg e C. Garvey, *Children's Use of Verbal Strategies in Resolving Conflicts*, «Discourse Processes», 4 (1981), pp. 149-170.
 M. Orsolini, *Guida al linguaggio orale*, Editori Riuniti, Roma 1988.
 M. Orsolini, C. Pontecorvo, M. Amoni, *Discutere in classe: interazione verbale e attività cognitiva*, «Giornale Italiano di Psicologia» (in c. di stampa).
 C. Pontecorvo, *Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione*, «Rassegna di Psicologia», 1-2 (1985), pp. 23-45.
 C. Pontecorvo, D. Castiglia, C. Zuccheromaglio, *Discorso scientifico e ragionamento nelle discussioni in classe*, «Scuola e Città», 34 (1983), pp. 447-462.
 S. Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, London (trad. it. *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg e Sellier, Torino 1975).

Il testo che argomenta

MARIA ZIONI

I punti di articolazione di un testo argomentativo

1. Una sensibilità da educare

Tra le varie forme testuali che di norma vengono richieste a scuola (narrazione, descrizione, esposizione) quella argomentativa si colloca al più alto grado di difficoltà. Non solamente perché richiede l'utilizzo delle altre tipologie testuali di base, ad esempio la capacità di utilizzare (e dunque scrivere) una descrizione come argomento a sostegno di una tesi, ma anche perché occorrono conoscenze di retorica e di dialettica. Di conseguenza, la capacità di argomentare non può essere richiesta agli studenti *a priori*, come capacità maturata, ma al contrario va fornita e correttamente sviluppata in un percorso didattico mirato. Non va mai dimenticato, infatti, che un testo argomentativo è frutto di un'attività 'insegnabile' e 'controllabile' anche da parte dello

studente, soprattutto quando non è un puro esercizio retorico ma è invece padroneggiato in tutte le sue potenzialità comunicative.

Per sapere scrivere un testo argomentativo corretto lo studente, prima ancora di pensare a cosa scrivere, cioè al contenuto, deve sapere esattamente che cosa gli viene richiesto e come affrontare, strutturare e sviluppare l'argomento, cioè deve sapere cosa scrivere. Possedere un sistema di scrittura — uno tra i possibili — aiuta a strutturare un discorso coerente e a scrivere in modo funzionale e chiaro. Le motivazioni alla scrittura argomentativa (il desiderio di comunicare le proprie opinioni e di convincere l'interlocutore) saranno del resto maggiori quanto maggiore sarà la padronanza delle norme della comunicazione. Ciò che appare importante è che lo studente sia cosciente che la capacità di scrivere un testo non dipende dall'immediatezza o dalla spontaneità, ma deriva da un'intenzionalità comunicativa.

2. *L'interesse non basta*

Il testo argomentativo risponde alla richiesta di spiegare o di motivare una propria opinione — o tesi — in modo che il lettore non solo capisca ma si convinca e aderisca alla tesi proposta. L'argomentazione presuppone quindi sempre una possibilità di disaccordo, di cui chi scrive non può non tenere conto e la scelta degli argomenti da utilizzare per sostenere la tesi dovrà essere effettuata innanzitutto in base all'uditorio, la conoscenza del quale indirizzerà anche il modo di presentarli, l'ordine in cui verranno esposti e il linguaggio da adottare. La consapevolezza di un destinatario reale costituisce la premessa per un'argomentazione consapevole e mirata e l'errore più frequente nei testi degli studenti — che consiste nell'enunciare una tesi senza però sostenerla e dimostrare la sua validità — deriva spesso dalla richiesta di argomentare in assenza di interlocutori concreti, come puro esercizio retorico.

Nella pratica scolastica può accadere anche che lo studente, pur avendo chiaro il destinatario reale, scriva un testo argomentativo generico. Anche in questo caso la mancanza di incisività dipende quasi sempre dalla richiesta dell'insegnante, che non tiene conto delle conoscenze reali della classe. Chiedere agli studenti di scrivere in due ore (e talvolta in classe, ed a fini valutativi) un testo argomentativo, o un tema, magari su un argomento scottante, che suscita l'interesse di tutta la classe, ma improvvisato, non può portare che a dubbi risultati. Fra interesse e conoscenza esiste infatti un notevole scarto: l'essere interessati a un argomento — si pensi ai grandi temi che riguardano i valori che contano nella vita di un individuo e della società, come la libertà, l'uso dell'energia, l'informazione, il progresso, e così via — non significa conoscerlo, vale a dire attingere a un insieme variegato di informazioni e di opinioni. L'infarinatura e l'interesse non sono sufficienti per scrivere un testo argomentativo; come si è detto, occorre conoscere il destinatario, padroneggiare l'argomento (attraverso il reperimento di materiali, discussioni, ricerche, momenti di riflessione, ecc.), avere maturato una propria opinione, sapere a che cosa serve il testo e, non ultimo, essere in grado di scrivere un testo coerente e coeso.

3. *L'acquisizione degli strumenti*

Eppure al di là delle prassi distorte, argomentare è un'attività che può rivelarsi molto utile per lo studente, e per diversi motivi. Innanzitutto perché permette di prendere coscienza che un conflitto di opinioni non è un conflitto tra persone; poi, poiché l'argomentazione richiede che l'emittente abbia chiaro oltre che l'interlocutore cui si rivolge, anche lo scopo comunicativo, che è quello di convincere, essa induce a esprimere il proprio punto di vista tenendo conto di quello degli altri. Inoltre abitua a scegliere e a graduare gli argomenti in base a un piano razionale e educa a pensare e a esprimersi con fluidità in un contesto preciso.

La redazione di un testo, di qualsivoglia tipo di testo, richiede specifiche competenze testuali (diverse ri-

spetto a quelle grammaticali con cui si integrano) che sono riferibili alla capacità di dare unitarietà al testo, di riconoscere se è completo e di valutarne gli elementi di coerenza interna, di progressione logica e di coesione. La redazione è dunque la fase finale di un percorso variegato che, indicativamente, possiamo schematizzare in tre punti:

- (a) l'analisi della richiesta
- (b) l'ideazione e la progettazione del testo
- (c) la stesura e la revisione.

Ma non tutti i tipi di testo presentano gli stessi livelli di difficoltà: scrivere una relazione per l'insegnante allo scopo di dimostrare di aver seguito le diverse fasi di un esperimento di laboratorio e di sapere sintetizzare i risultati che lo hanno concluso è un'operazione ben diversa dallo scrivere un cartello da affiggere nell'atrio della scuola allo scopo, ad esempio, di convincere i compagni a scioperare contro l'aumento del prezzo della mensa scolastica.

4. *Il paragrafo come base*

A livello intuitivo gli studenti sono in grado di distinguere i diversi generi di testo (relazione, lettera, avviso...); più difficilmente però sono in grado di individuare le peculiarità e i vincoli propri di ogni tipologia e di utilizzarla in modo corretto. A questo scopo può essere utile impostare una didattica dell'argomentazione che utilizzi come struttura di base il paragrafo perché permette agli studenti di scrivere un testo, anziché frasi, e consente di analizzare le competenze di scrittura su obiettivi graduati su specifiche capacità cognitive e abilità testuali.

Il paragrafo, se correttamente strutturato, presenta le seguenti caratteristiche:

(a) è un'unità di ragionamento: ha una struttura di base costituita da un'introduzione, uno svolgimento e una conclusione;

(b) tratta un solo aspetto dell'argomento: è portavoce di un'unica idea centrale;

(c) è esaustivo: la sua lunghezza non è precostituita (non coincide con il capoverso) ma è funzionale alla situazione comunicativa, all'argomento e allo scopo;

(d) è coerente e coeso: corrisponde a una tipologia testuale di base ed ha uno sviluppo tematico chiaro e compatto sul piano grammaticale e sintattico.

Un utile approccio all'argomentazione consiste nel guidare gli studenti a riconoscere le caratteristiche peculiari del testo. Ciò significa, ad esempio, sottoporre alla classe vari paragrafi argomentativi (opportunamente selezionati) e insegnare, di volta in volta, ad individuare il destinatario; a riconoscere una tesi (anche se implicita); a separare le informazioni dalle opinioni; ad analizzare le categorie degli argomenti (il ricorso ai fatti, la spiegazione e l'analisi, il ricorso ai valori...) e valutarne l'importanza; a riconoscere i metodi logico-formali utilizzati per presentare gli argomenti (sillogismo, comparazione, accumulazione...); ad individuare il tono e la funzione degli argomenti (distinguendo gli elementi tesi a convincere da quelli persuasivi), ecc. Queste stesse caratteristiche, parallelamen-

te o in un secondo momento, verranno attivate dagli studenti mediante un percorso guidato, finalizzato alla stesura di paragrafi argomentativi. Oltre a ciò, per opportunità didattica, e allo scopo di intervenire in modo graduale, le competenze testuali possono essere ricondotte ai diversi aspetti che costituiscono la testualità stessa e che, rendendo il testo coerente e coeso, lo qualificano come unità semantica e comunicativa distinguendolo da una produzione linguistica incoerente.

In ogni caso, indipendentemente dal percorso metodologico che si intende adottare, la redazione del testo argomentativo non può essere improvvisata ma è il risultato di scelte e di ragionamenti che precedono la fase di stesura del testo, e che devono essere affrontati in modo consapevole. Per lo studente imparare a progettare un testo argomentativo in modo consapevole significa essere in grado di compiere alcune scelte ed operazioni:

(a) *definire* con chiarezza l'obiettivo (la tesi che si vuole provare; ciò che si intende ottenere...);

(b) *riflettere* sul destinatario (quali argomenti è in grado di comprendere; qual è la sua mentalità; se a priori sia favorevole o ostile...);

(c) *valutare* le condizioni in cui avviene l'argomentazione (le circostanze; il tempo — e/o lo spazio — a disposizione; il luogo...);

(d) *scegliere* gli argomenti che meglio si adattano all'interlocutore e alla situazione particolare;

(e) *individuare* la forza degli argomenti e organizzarne la successione;

(f) *decidere* il tono generale al quale uniformare il testo.

L'acquisizione degli strumenti di competenza, per essere proficua, deve dunque avvenire su due fronti, strettamente correlati: quello testuale e quello extra-testuale. Nelle schede A, B e C che seguono suggeriamo uno dei molti itinerari possibili.

A) Testo

Il piacere del libro si scopre in edicola

Ha ricordato tempo fa Giulio Lepschy che un miglior controllo dell'espressione si otterrebbe leggendo di più. In Italia, però, leggiamo poco. Pochissimo i giornali, nel confronto internazionale. E poco, ancora, anche i libri.

Si deve osservare, per i libri, che le accurate indagini svolte dall'Istat hanno rivelato una tendenza positiva e costante nell'espansione della lettura. Se poi si scorporano dal totale della popolazione gli ultraquarantacinquenni, legati ad un'Italia più povera, assai più ignorante ed estranea alla scrittura e lettura (e all'italiano), la tendenza all'aumento è ancor più significativa.

Tra i ragazzi e i meno anziani hanno agito positivamente gli stimoli che vengono dall'informazione e dagli spettacoli televisivi e la quota crescente di scolarità. Manca, invece, da noi un fattore decisivo in tanti altri paesi, dalla Spagna al-

la Finlandia: una rete di centri pubblici di lettura. In altri paesi, a volte più di metà dei libri letti sono presi in prestito nelle biblioteche pubbliche. La poca lettura fa sì che poche siano le librerie e con pochi mezzi e poca abitudine a ricevere molti clienti. La gente ha difficoltà ad andare in libreria, non sa bene come muoversi. E le librerie deperiscono.

Eppure il circolo vizioso si potrebbe spezzare: «l'Unità» non ha più vendite floride. Eppure, se «l'Unità» porta un libro in edicola questo ha eccezionali vendite. Dei 14 volumi stampati negli ultimi tre anni il meno venduto è stato, per ora, uno di memorie sulla primavera praghese: 130 mila copie. Un libro sul Parlamento è arrivato a 518 mila copie, le lettere di Gramsci quasi a 600 mila, un libro di saggi su Gramsci a 636 mila.

Se lo trova in edicola, la gente compra il libro, purché, beninteso, sia di qualità e interessante. Vogliamo riflettere su questi dati?

Tullio De Mauro
(«L'Espresso», 18 dicembre 1988)

Bibliografia

- R. Barthes, *La retorica antica*, Bompiani, Milano 1972.
- R. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna 1984.
- C. Castelfranchi, D. Parisi, *Linguaggio, conoscenze e scopi*, il Mulino, Bologna 1980.
- M.E. Conte, *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano 1977.
- B. Mortara Garavelli, *Il filo del discorso*, Giapichelli, Torino 1979.
- D. Bertocchi et alii, *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- A. Brogna, R. Poncino, *Pensare e scrivere*, Cedit, Bresso 1985.
- S. Cargnel (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- D. Corno, *Lingua scritta*, Paravia, Torino 1988.
- M. Della Casa, *La comprensione dei testi*, Franco Angeli, Milano 1987.
- E. Lugarini (a cura di), *Insegnare la lingua: parlare e scrivere*, Bruno Mondadori, Milano 1982.
- R. Pugliese, M. Zioni, *Costruire la scrittura, eserciziario per una scrittura ragionata: dalla frase topica al paragrafo*, Unicopli, Milano 1986.
- M.T. Serafini, *Come si fa un tema in classe*, Bompiani, Milano 1986.

B) Analisi

Il testo può essere considerato un paragrafo sulla base dei seguenti elementi:

(a) è un'unità di ragionamento, con una struttura di base costituita da un'introduzione, uno svolgimento e una conclusione;

(b) è un portavoce di un'unica idea centrale: «In Italia per rompere il giro vizioso delle poche letture occorre trovare nuove vie»;

(c) tratta un solo aspetto dell'argomento: i dati e le informazioni convergono ad avvalorare la tesi.

Il testo è argomentativo perché lo scopo consiste nel convincere il lettore dell'utilità di usare canali di vendita alternativi (le edicole) per aumentare il numero di lettori di libri e lo svolgimento contiene fatti e prove atti a sostenere le tesi, sottolineando l'importanza del problema «lettura».

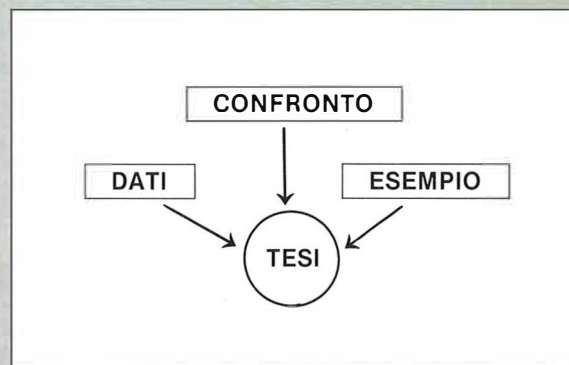
Evidenziamo in uno schema la struttura del testo e le caratteristiche degli argomenti utilizzati:

INTRODUZIONE	— utilità della lettura (richiamo a G. Lepschy)
	— constatazione: in Italia, però, leggiamo poco
SVOLGIMENTO: argomenti a sostegno della tesi	1) Dati Istat → tendenza positiva e costante della lettura tra i ragazzi e i meno anziani
	considerazione: relativa alle cause dell'espansione della lettura, informazioni: spettacoli televisivi; scolarità
	2) Confronto fra i Paesi europei: si legge di più perché vi è una rete di centri pubblici di lettura e la realtà italiana: vi è un circolo vizioso: le librerie sono poche perché la gente legge poco...
CONCLUSIONE	3) Esempio (sostenuto da dati) (su come spezzare il circolo vizioso: «l'Unità» quando porta i libri in edicola ha una vendita eccezionale).
	tesi: «se lo trova in edicola, la gente compra il libro, purché, beninteso, sia di qualità e interessante». esortazione: «vogliamo riflettere su questi dati?» ribadisce l'importanza di prendere in considerazione i dati e la nuova via sperimentata, sottolineando il carattere di tesi dell'affermazione precedente.

Un paio di osservazioni:

(a) La tesi viene esplicitata a conclusione del paragrafo e rappresenta il punto di arrivo del ragionamento ivi condotto; essa viene altresì richiamata dal titolo allo scopo di catturare l'attenzione del lettore e annunciare il contenuto del testo;

(b) gli argomenti che sostengono la tesi sono di natura diversa (dati; confronto; esempio) ma appartengono a un'unica categoria logica: il ricorso ai fatti. Essi sono rivolti all'intelligenza del lettore e, rispetto alla tesi, la loro forza è aumentata da un effetto di convergenza che possiamo così schematizzare:



(c) il destinatario è un auditorio mediamente colto (il testo è inserito in una rubrica del settimanale «L'Espresso», *Il paroliere*), in grado di capire gli argomenti utilizzati e di apprezzare il tono discorsivo che uniforma il testo.

C) Questionario

- (1) Individua e trascrivi gli elementi che qualificano il testo come paragrafo.
- (2) Individua e trascrivi l'idea centrale e i metodi logici che vengono utilizzati per sostenerla.
- (3) A quale categoria appartengono gli argomenti utilizzati? (fatti; valori...).
- (4) Schematizza in una colonna i risultati dei dati Istat e le osservazioni relative al confronto fra l'Italia e gli altri Paesi europei: quale realtà emerge? (scrivilo)
- (5) Schematizza in una colonna i dati relativi all'esempio (iniziativa dell'«Unità»);
(a) quale realtà ne emerge? (scrivilo)
(b) a quale conclusione giunge l'autore dell'articolo? (scrivilo)
- (6) Tenendo presente le informazioni fino ad ora ricavate e tutto il resto (compreso titolo, firma, ecc.) individua e trascrivi gli elementi che lo qualificano come paragrafo argomentativo (scopo; tesi; destinatario).

Dov'è la stazione?

ALBERTO A. SOBRERO

- A. *Scusi, per andare alla stazione?*
 B. *La quarta a destra, poi prosegue per duecento metri e gira a sinistra.*
 A. *Grazie.*

Scambio di battute fulmineo, a un angolo di strada, poi i due si separano: non si incontreranno mai più. A occhio e croce non sembrerebbe uno scambio interessante, dal punto di vista linguistico. E invece sì: la richiesta d'informazione stradale (RIS) è forse il più elementare 'evento' linguistico, la più piccola unità discorsiva strutturata: un laboratorio ideale per il linguista.

Prendiamo il comportamento del passante fermato da uno sconosciuto che gli chiede un'informazione stradale. Sul suo modo di reagire — linguistico e comportamentale — agiscono diversi fattori: la sua educazione, la sua cultura, la sua età, l'umore del momento (se sta passeggiando è probabilmente più disponibile, e le sue indicazioni sono più ricche di particolari; se è in ritardo a un appuntamento importante darà indicazioni sobrie e frettolose), ma anche 'regole' generali di comportamento del gruppo e della comunità a cui appartiene, regole che ha interiorizzato inconsapevolmente, e che col tempo si sono progressivamente rafforzate. Fra le altre, oltre alle regole linguistiche, testuali e pragmatiche che governano, in generale e nella comunità, ogni evento RIS, agiscono in modo determinante le regole che suggeriscono il modo di 'vedere' mentalmente lo spazio (le vie, le piazze, gli edifici) del paese — o della città —, di costruirvi un itinerario ideale e di comunicare ad un estraneo la rappresentazione sia dello spazio che dell'itinerario.

La rappresentazione mentale dello spazio urbano non è soltanto legata alla psicologia dell'individuo, alla sua personale capacità di astrazione e di verbalizzazione ('sapersi spiegare'). Ha anche una forte componente culturale.

In una situazione RIS entrano in contatto — per un attimo, ma un attimo significativo — due culture: l'interpellato è portatore del modello linguistico e culturale della comunità, mentre l'interpellante rappresenta l'altro, l'estraneo. L'estraneo propone un 'impegno a comunicare': come reagisce il nativo? Si registrano due strategie:

(a) una *strategia di accomodamento*. L'interpellato ricostruisce mentalmente una mappa della località, vi disegna un percorso con procedure standard di orientamento nello spazio: valuta le distanze in decine o centinaia di metri, cerca dei punti di riferimento significativi: monumenti, chiese, insegne..., usa la toponomastica, e usa anche più volte le indicazioni *destra* e *sinistra*. In poche parole, egli ricava dalle sue conoscenze dirette uno schema spaziale astratto, attraverso il quale chi ascolta può ricostruirsi un'immagine mentale, adeguata allo spazio reale. Ricorre in comunità a reti sociali aperte (per lo più, città o paesi socioeconomicamente molto vivaci), e si realizza soprattutto

in persone di scolarità media o medio-alta. Un esempio è quello riportato all'inizio.

(b) una *strategia di difesa-opposizione*. L'interpellato dà l'informazione, ma utilizza sistemi di riferimento interni della comunità, spesso indecifrabili per l'estraneo («dopo l'incrocio, non quello grande, no; l'altro...»); dà indicazioni a breve gittata, rimandando il resto del cammino a successive RIS («... poi chiedi»), usa il dialetto e per indicare le direzioni (destra e sinistra) ricorre spesso ai gesti.

È una strategia tipica delle comunità rurali, soprattutto di quelle che sono ancora dotate di un buon grado di coesione, e che tendono a difendere la propria identità; trova la sua piena realizzazione in parlanti dialettalofoni poco scolarizzati, che vivono quasi esclusivamente all'interno della chiusa rete sociale del paese. La bassa scolarizzazione spiega forse le ridotte capacità di astrazione; la scarsità degli scambi sociali può spiegare l'incapacità di 'decentrarsi', cioè di adeguarsi alle conoscenze dell'interlocutore sull'argomento di cui si parla (questa operazione è frequentissima in chi ha normalmente occasioni di dialogo con estranei).

I risultati sono a volte disastrosi, ai fini della buona riuscita della comunicazione. Si veda questo frammento di RIS, nel quale oltre all'interpellato (B) interviene anche un secondo passante (C) che si è fermato a dargli manforte:

- B. *[...] passi dal pozzo di fuori, poi quando arrivi davanti alla casa di Don Enzo prendi a sinistra, vai dritto, sempre dritto, poi trovi la strada che va da Don Vanni [...]*
 C. *Quando arrivi alla strada di Don Vanni, a destra passi davanti a Mastro Neno, davanti al Cazzalino [...]*
 B. *Di fianco a dove abita il Bernacocca [...] e il Mammaciola, allora passi lì davanti, vai sempre dritto e arrivi alla strada del Pappagallo... Massimino il Pallagallo [...]*

Nonostante l'impegno di B e C, A non può evidentemente fruire delle indicazioni ricevute, perché non sa dove abitano Don Enzo, Don Vanni, il Pappagallo e gli altri compaesani. C'è la volontà di cooperare, ma non si hanno, o non si usano, gli strumenti adatti.

È solo una questione di singole capacità di astrazione, e quindi una questione individuale, o è la comunità che attraverso questi meccanismi si difende dall'intrusione di un estraneo? O ancora, più verosimilmente, questi due fattori si potenziano a vicenda? Pensateci, quando chiedete dov'è la stazione.

Dopo aver stimolato, almeno per un paio di decenni, una quantità di ricerche che non aveva mai sollecitato prima, la nostra lingua ha visto in un solo anno uscire tre grandi opere sistematiche dedicate alla sua struttura grammaticale. Si tratta di L. Serianni (e A. Castelveccchi), *Grammatica italiana*, UTET, Torino; L. Renzi (a c. di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. 1 (su tre previsti), e C. Schwarze, *Grammatik der italienischen Sprache*, Niemeyer, Tübinga. Si annuncia intanto, nei prossimi mesi, un'altra opera complessiva di grande mole di A.

Schmitt-Jensen e altri, che uscirà in Danimarca.

Di colpo, l'italiano diventa (per usare le parole di Stammerjohann) «la lingua meglio descritta del mondo». È difficile dire se sia veramente così; in ogni caso, chi vuol avere un'immagine complessiva o dettagliata della nostra lingua, ha finalmente qualcosa a cui appellarsi, dopo anni di quasi completa mancanza di opere globali.

«Italiano e oltre» dedica in questo numero alcuni interventi ad alcuni di questi libri, riconoscendo l'importanza (non solo simbolica e celebrativa) di queste iniziative.



HARRO
STAMMERJOHANN

Habemus grammaticam

1. Serianni, Renzi, Schwarze

Sì, e non solo una: infatti, a parte la *Grammatica Italiana* di Luca Serianni, con la collaborazione di Alberto Castelveccchi, (UTET, Torino 1988), è uscito anche il primo volume della *Grande grammatica di consultazione*, edita da Lorenzo Renzi (il Mulino, Bologna 1988), progettata in tre volumi, mentre noi tedeschi abbiamo la nostra *Grammatik der italienischen Sprache* del romanista di Costanza Christoph Schwarze (edita da Niemeyer a Tübingen, nel 1988). Tutte e tre sono eventi che rendono la lingua italiana, in un colpo solo, la lingua meglio descritta del mondo.

Che le grammatiche italiane di consultazione si accumulino adesso non è davvero una sorpresa. Mentre la linguistica italiana si è innalzata a livello mondiale dagli anni sessanta, non vi era nessuna grammatica italiana autorevole: nessuna grammatica che fosse paragonabile al *Bon usage* francese di Maurice Grevisse (e, dopo la sua morte, André Goosse).

Lo stesso Serianni richiama il paragone con Grevisse, e nessuna delle tre grammatiche giustifica questo paragone come la sua. Come il *Bon usage*, la sua grammatica è tradizionale, continuando a seguire il modello greco-latino; partendo per principio dalle forme e interrogandosi sulle funzioni; ascendendo dai suoni alla frase; provando le sue regole per lo più con delle citazioni. Nelle citazioni Serianni rinvia storicamente ancora più indietro nel tempo di Grevisse e dimostra così la classicità della lingua italiana, ma dà anche esempi dall'immediata contemporaneità e da fonti non letterarie. Rispetto alla situazione italiana, Serianni nella sua grammatica dà più valore di Grevisse alle varietà, e la sua grammatica va quindi oltre quella di Grevisse perché cerca di suggerire che le cose non devono essere necessariamente come in italiano: allo stampatello maiuscolo, che si consulta, aggiunge lo stampatello minuscolo con digressioni storiche e prospettive in altre lingue. Così, troviamo che anche in rumeno non esiste il neutro, bensì solo una classe «ambigena» di sostantivi e che anche l'inglese non ha completamente eliminato la differenziazione di genere (cf. p. 87); che non solo il ceco non conosce articoli, ma neanche altre lingue slave, e che in rumeno si può

posporre solo l'articolo determinativo e non quello indeterminativo (p. 139); che in tedesco un pianista non si *anhört* bensì si *zuhört* (p. 205), o che nessun tedesco direbbe *Man spricht deutsch* (p. 218), come i negozianti stranieri scrivono sulle loro porte, sono dettagli.

Grazie alla sua leggibilità, alle sue illustrazioni, all'appendice con testi esemplari e commenti linguistici così come ad un dettagliato «indice dei fenomeni e delle forme notevoli», la grammatica di Serianni potrebbe diventare ciò che in tedesco si chiama un *Hausbuch* «un libro da tenere in casa».

La grammatica di Serianni dà informazioni migliori e ne dà più di qualsiasi precedente grammatica italiana: non dà tutto «quel che sappiamo sulla grammatica italiana», e qualche volta dà «quel che non sappiamo». Per esempio, Serianni introduce dei concetti essenziali della grammatica linguistica (p. 75), senza però separarsi dal concetto di frase (p. 435 ss.): chi mai vorrà costruire una «frase volitiva» o una «frase ottativa» e simili (p. 442 ss.)? Ripetutamente Serianni si riferisce alla teoria del tema/rema e alla linguistica testuale, ma non sfrutta la capacità esplicativa di queste teorie. Per quanto riguarda, in primo luogo, la teoria del tema/rema (definizione p. 215), Serianni collega l'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo in parte all'opposizione «classe»: «membro», in parte all'opposizione «noto»: «nuovo» (p. 139 s.): come mostra il suo stesso esempio *il leone è il re degli animali* (vs. *ho visto un leone per le scale*), la determinatezza premette la conoscenza. La teoria del tema/rema fornisce la spiegazione più ampia, e avrebbe spiegato anche altri fenomeni. Dall'inizio avrebbe reso superfluo il metaforismo dell'analisi logica (vs. «analisi grammaticale»: p. 71 ss.), e avrebbe per esempio spiegato la collocazione dell'aggettivo (p. 170 ss.), che preposto è tematico, posposto è rematico, così come le secondarie preposte sono tematiche, le posposte sono rematiche (pp. 484, 486), fatto che influisce persino sulla punteggiatura (p. 62).

La teoria del tema/rema avrebbe spiegato l'uso dei pronomi personali, che comunque non può essere definito come «generalmente facoltativo» (p. 205). Serianni si riferisce a questa teoria per spiegare il tipo a *me mi piace*, riconoscendo il processo di tematizzazione (p. 214 s). Ma in questa teoria avrebbero trovato il loro posto anche

costruzioni presentative, che invece in Serianni appaiono in diversi rapporti: il tipo *c'è una signora che ti cerca* come costruzione con *ci* (p. 215 s.), poi, insieme a *c'era una volta*, tra i «segnali discorsivi» (p. 310) e di nuovo come esempio di predicato incongruente (*c'è degli impresari*; p. 390), il presentativo *ecco* tra gli avverbi (p. 429 ss.). Ogni ordine delle parole marcato appare, ma non in rapporto sistematico, per esempio la passivizzazione e la topicalizzazione (*Mario ho visto io, non Gino*) in due posti diversi di un paragrafo sul soggetto (p. 77), la topicalizzazione poi ancora una volta come fenomeno stilistico (p. 61). In un posto completamente diverso appare la scissione (è *Mario che canta*), e cioè come un caso di subordinazione con *che* (p. 480).

La teoria del tema/rema è già stata coinvolta anche per spiegare l'opposizione tra imperfetto e perfetto storico, tanto affascinante per i non-latini, in italiano quindi l'opposizione tra imperfetto e passato remoto. Serianni resta sul modello di spiegazione tradizionale, spiegando questa opposizione con l'aiuto dell'aspetto (non distinguendo, sembra, tra la categoria soggettiva di «aspetto» e quella oggettiva di «modo d'azione», poiché *addormentarsi* o *dormicchiare* [vs. *dormire*: p. 330 s.] non sono esempi per l'aspetto bensì per il modo d'azione; ed è di un modo d'azione che si tratta, non di un aspetto, anche negli incoativi latini con -SCO [p. 354]). Per l'imperfetto dà poi la solita spiegazione polifunzionale (imperfetto «descrittivo», «iterativo», «narrativo», ecc.: p. 394 ss.), e l'opposizione passato remoto:passato prossimo la spiega con i soliti «legami obiettivi o psicologici col presente» (p. 396).

Tema/rema o meno, senza passare il limite della frase non si possono spiegare i tempi e qui la linguistica testuale (cfr. pagina 307) sarebbe stata da sfruttare. La linguistica testuale poi non ha mostrato solo la funzione dei tempi costitutivi di testi e di generi di testi, ha studiato anche altri parametri della costituzione del testo, soprattutto la proformalità. Di fronte a questa, Serianni rimane all'interno del paradigma tradizionale delle categorie grammaticali che conosce solo i pronomi e con ciò intende solo i nomi PRO (p. 203 ss.), e non segue nemmeno la testualità di questi. In breve, a questa grammatica manca ciò che manca a tutte le grammatiche tradizionali, e cioè una sintassi; quella che Serianni chiama così, la «sintassi della proposizione» e la «sintassi del periodo», solo due capitoli su quindici, è più tassonomia dei tipi di frase che una spiegazione della loro formazione.

Ma tutto ciò è facile a dirsi se si conoscono, oltre alla grammatica di Serianni e Castelveccchi, anche quelle di Renzi *et al.* e di Schwarze. (Renzi) come Schwarze, riflette

l'esperienza generativa, e per Renzi la descrizione grammaticale in termini generativi è oggi l'unica possibile (p. 13). Secondo Renzi, però, il generativismo non si stacca dalla tradizione bensì parte da questa (p. 13 s.). Conformemente a ciò si trova nel primo volume ora edito della sua grammatica un capitolo di apparenza tradizionale come «Il pronome» e nel secondo volume ci sarà un capitolo «La subordinazione», ma ci sono anche dei capitoli o paragrafi come (per restare al primo volume) «L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate» (nella quale i diversi ordini marcati vengono esposti sistematicamente) o «I quantificatori» — capitoli e paragrafi che la grammatica tradizionale fino a Serianni compreso non conosceva.

Nella continuazione del modello di grammatica tradizionale, che ascende dal suono alla frase, solo la grammatica di Serianni contiene una fonologia (e grafematica). Nel capovolgimento generativo di questa progressione, le grammatiche di Renzi e Schwarze partono dalla frase e non contengono nessuna fonologia. Renzi attribuisce la fonologia e la morfologia ad una componente morfologica, cosicché la sua grammatica, complementare a quella di Serianni, è e vuol essere in sostanza una sintassi (p. 16): una sintassi cosciente delle implicazioni testuali e pragmatiche e d'un rigorismo unico. Inoltre, anche la grammatica di Renzi, come quella di Serianni e di Schwarze, abbraccerà la componente della formazione delle parole.

Mentre in Renzi un certo eclettismo è dovuto alla paternità collettiva dell'opera, in Schwarze è metodo: La sua grammatica collega la descrizione tradizionale, che parte dalle forme per interrogarsi sulle funzioni, con l'interesse funzionalistico, che parte dalle funzioni e s'interroga sui mezzi della loro espressione: come ci si riferisce agli oggetti; alle quantità e ai gradi; come si compara; come ci si riferisce ai rapporti temporali; come si esprimono le modalità; come si conferma e si acconsente, si nega e si oppone; come si pondera comunicativamente. Tale funzionalismo può parere particolarmente adatto se si descrive una lingua straniera, come fa Schwarze con l'italiano per i tedeschi, rappresenta però un correttivo a tutte le descrizioni dell'italiano fatte finora e distingue questa grammatica dalle altre due o dalla maggior parte delle grammatiche in generale.

All'esigenza metodica di Schwarze come di Renzi *et al.*, Serianni e Castelveccchi rimangono parecchio indietro. Ma se Renzi raggiungerà un giorno il suo destinatario, la scuola (p. 12), potrebbe essere anche grazie a Serianni e Castelveccchi, che rendono la lingua italiana interessante senza che diventi estranea.

GIULIO C. LEPSCHY

Tra domande e risposte

1. Tre tipi di domande

Ci sono tre aree principali nelle quali mi capita, nella mia attività di linguista, di studioso e di insegnante di italiano, di pormi e di ricevere domande a cui

la risposta non è sempre ovvia, né facile da trovare nella bibliografia corrente.

La prima (A), riguarda questioni che potremmo chiamare, in senso lato, sociolinguistiche; per esempio, (A-1) Quante persone usano regolarmente l'italiano, o il dialet-

Questa imponente grammatica, voluta dalla UTET quale complemento dei volumi del *Grande Dizionario della Lingua Italiana* di Salvatore Battaglia, si caratterizza al tempo stesso come un punto d'approdo e come un punto di riferimento. È un punto d'approdo, perché accoglie e dà voce autorevole e distesa a quel desiderio di norma «centripeta» che percorre la grammaticografia degli anni Ottanta (e in particolare le grammatiche scolastiche, che costituiscono da sempre un osservatorio privilegiato delle tendenze in atto). Ma è anche un punto di riferimento, dal momento che propone un modello interpretativo della lingua, esauriente e corredato di regole, con il quale le grammatiche future dovranno sicuramente confrontarsi.

Proviamo a riassumere il punto di vista dal quale la grammatica di Serianni prende le mosse: (1) esiste un italiano comune, «quello che chiunque scrive (o dovrebbe, o vorrebbe scrivere) e che è non solo scritto ma anche parlato dalle persone colte in circostanze non troppo informali»; (2) la polarizzazione scritto/parlato va ridimensionata (come del resto la variabilità diafasica all'interno di ciascun livello) in base a due riflessioni: primo, «ciò che unifica tutte le varie modalità d'italiano è molto più forte, consistente e significativo di ciò che le distingue»; secondo, scritto e parlato si influenzano continuamente e reciprocamente; (3) la base documentaria è offerta dalla lingua scritta, soprattutto letteraria otto-novecentesca, ma anche di altro genere (per esempio: la prosa gior-

nalistica e scientifica, il testo dei libretti d'opera e delle canzoni di musica leggera, persino i cruciverba della «Settimana enigmistica»); (4) l'intento, «sanzamente empirico», è quello di descrivere compiutamente il funzionamento della nostra lingua, senza pretese teoriche; (5) il pubblico degli utenti immaginato non è (solo) quello degli specialisti, bensì l'insieme dei lettori forniti di cultura medio-alta.

Si tratta, dunque, di presupposti nitidi, che non lasciano intravedere zone d'ombra o incertezze nello svolgimento delle varie parti dell'opera; e infatti le premesse sono pienamente rispecchiate da una trattazione sempre lucida e coerente, nella quale l'abbondanza dei dati non è mai disgiunta dall'interpretazione, dalla spiegazione e, ove oc-

corra, dalla prescrizione. Il grammatico dà prova di saper usare, con pari dimestichezza, il microscopio e la prospettiva aerea, addentrandosi nello sciame dei fatti senza mai perdere di vista il quadro di riferimento generale. Non a caso il modello esplicitamente citato nell'introduzione è il manuale di lingua francese di Maurice Grevisse, con i mutamenti di prospettiva imposti dalle circostanze.

Veniamo alla struttura dell'opera: abbiamo di fronte quindici densi capitoli: «Fonologia e grafematica», «Analisi logica e analisi grammaticale», «Il nome», «L'articolo», «L'aggettivo», «Numerali», «Pronomi e aggettivi pronominali», «La preposizione», «Congiunzioni e segnali discorsivi», «L'interiezione», «Il verbo», «L'avverbio», «Sintassi della preposizio-

Tutte le regole della grammatica

Claudio Giovanardi

Come è fatta e che cosa offre la recente
Grammatica italiana di Luca Serianni

to, o entrambi, e in che circostanze? (A-2) Che consistenze hanno le varietà regionali e popolari, e in che rapporto sono con l'italiano letterario? (A-3) Come si caratterizza, esattamente, il parlato, rispetto all'italiano letterario normalmente descritto nelle grammatiche?

La seconda (B) è quella che potremmo chiamare dei dati di fatto, con domande di un tipo che i colleghi impegnati nell'insegnamento agli stranieri riconosceranno immediatamente (ed è interessante vedere se e come esse si pongano anche nelle scuole italiane); si tratta di vedere se sono possibili, e in che cosa si differenziano, per esempio, espressioni come (B-1) *un libro piacevole da leggere / da leggersi / a leggere / a leggersi*; (B-2) *ci sono potuto andare / ci ho potuto andare / sono potuto andarci*

/ ho potuto andarci; (B-3) *di cartoline ne ho comprate / comprato / comprata una dozzina*.

La terza (C) è quella dei tentativi di capire i fatti, in base a ipotesi che abbiano una loro giustificazione teorica. Si tratta di andare al di là della raccolta dei dati, e di vedere come mai essi si presentino in certe configurazioni, spiegando, per esempio, (C-1) perché *a sono arrivati i tuoi amici* possa corrispondere *ne sono arrivati molti*, mentre questo non vale per *ne hanno telefonato molti* rispetto a *hanno telefonato i tuoi amici*; (C-2) perché si dica *mi ha parlato di una questione di prestiti*, e *mi ha parlato della questione dei prestiti*, molto più facilmente che *mi ha parlato di una questione di prestiti* o *mi ha parlato della questione di prestiti*; (C-3) perché si può dire *in quel caffè ce*

ne», «Sintassi del periodo», «La formazione delle parole»; a tale serie va aggiunta un'appendice di testi, non solo letterari, i quali, oltre che a un fine documentario, si devono al desiderio di Serianni di sperimentare *in re* l'applicazione «degli istituti grammaticali e sintattici descritti nella parte teorica».

Sarebbe un'impresa ardua dar conto dei numerosi itinerari che attraversano una grammatica tanto ramificata come questa. Basterà qualche osservazione di carattere generale, accompagnata dalla sottolineatura di alcuni punti specifici. Innanzi tutto, notiamo che molti capitoli sono trattati in modo così ampio e dettagliato da costituire delle vere e proprie monografie (penso, in particolare, ai capitoli sulla fonologia e sull'articolo, nei quali si apprezza in pieno la competenza di uno studioso che si è occupato con pari successo di testi medievali e di lingua letteraria ottocentesca). In secondo luogo, va osservato che, per ogni argomento affrontato, si offrono i risultati di una bibliografia selezionata e aggiornata. Pertanto c'è nell'opera un'evidente ricerca di nuove soluzioni, che appare soprattutto nei due primi settori dedicati alla fonologia e alla morfologia. Serianni propone, tra l'altro, di rideterminare alcune consolidate nozioni grammaticali; mi riferisco, per esempio, alla scelta di trattare congiuntamente i pronomi e gli aggettivi, e al rifiuto di considerare veri e propri modi verbali l'infinito, il participio e il gerundio.

Per quanto riguarda l'ampio dominio della sintassi, l'analisi, sempre chiara e mirata ad accertare una precisa tipologia proposizionale, appare orientata più

sui singoli componenti del periodo che sulle strutture periodali e sui fenomeni di testualità. Va comunque sottolineato il fatto che per Serianni normatività non equivale a passiva accettazione dei criteri tradizionali; rispetto ai fatti di lingua lo studioso sa far valere quello stesso disincanto critico che, con una venatura spesso ironica, lo guida nell'osservare e nel descrivere i fatti del mondo.

Concediamoci ora qualche spigolatura. Nell'accuratissimo capitolo sulla fonologia, nonostante la rivendicazione di una pronuncia standard normativa, va sottolineata l'attenzione data alle varietà regionali «che tradiscono la provenienza regionale del parlante»; per quanto riguarda la possibilità che la pronuncia *infervoro* o *valuto* possa imporsi a quella corrente *infervoro* e *valuto* saremmo ancora più pessimisti del Serianni. Nella trattazione dell'articolo si segnala il ricorso a categorie come classe/membro e noto/nuovo per chiarire la differenza tra determinativo e indeterminativo, differenza che ha sempre rappresentato una delle *cruces* più delicate della tradizione grammaticale.

Il capitolo sul verbo appare il più problematico. Serianni affronta criticamente alcune formule tradizionali, notandone l'inadeguatezza e la malcelata ambiguità: si pensi alla contrapposizione transitivo/intransitivo, alla discussa categoria del modo, al controverso gruppo dei verbi intransitivi pronominali. Largo spazio è concesso alle coniugazioni delle varie classi, ai verbi irregolari

lari e difettivi, alle forme arcaiche. Inutile, forse, sottolineare la convinta difesa del congiuntivo, da taluni considerato, a torto, in via d'estinzione. Nella parte dedicata alla sintassi del periodo è particolarmente apprezzabile, oltre alla solita analiticità e completezza dell'indagine, la ridiscussione del concetto di paraipotassi, a partire dalla concezione di Sorrento fino alle più recenti prospettive teoriche.

Ci siano consentite, a questo punto, due osservazioni minime. A proposito degli aggettivi, a p. 165, riprendendo un'affermazione di Bruno Migliorini, si dice che l'aggettivo di relazione non ammette l'uso predicativo; questa limitazione, però, non è sempre valida: sono infatti del tutto lecite frasi del tipo *questo calore è naturale* o *questo calore è artificiale*. Nel capitolo sulla sintassi del periodo, i dati forniti alle pp. 465-466 sulla reggenza infinitivale di verbi come *credere*, *considerare*, *desiderare* andrebbero forse integrati con quelli apparsi in altre recenti ricerche su questo argomento.

La ricca appendice finale, che costituisce un'interessante rassegna dei vari livelli dell'italiano scritto, dà modo di rilevare, con sobria precisione, le principali caratteristiche degli autori e dei generi antologizzati; originale appare l'inclusione di alcuni elaborati scolastici, triste testimonianza di quanto debba ancora progredire l'insegnamento della lingua nelle scuole. Infine, il materiale illustrativo che compare nel volume è raffinato e ben scelto; non ha una pura funzione esornativa: è piuttosto un utile ed efficace complemento del testo.

l'ho visto spesso, Giorgio, molto più facilmente che in quel caffè ce l'ho ascoltato spesso, Giorgio.

Queste tre aree sono, ovviamente, distinte. Tenerle separate è, forse, desiderabile, ma non sempre possibile. L'area A tocca la base stessa del nostro tema: che cosa descrive la grammatica italiana? L'uso effettivo, diverso a seconda delle regioni, del grado di istruzione del parlante, delle circostanze del discorso (a volte mescidato, striato al suo interno stesso)? O quell'ideale di lingua letteraria a cui tradizionalmente si rifanno le grammatiche scolastiche e a cui si ritiene che chi parla italiano cerchi di avvicinarsi? E ancora, descrive il concreto comportamento quotidiano, accidentato secondo tutti gli inciampi dell'esecuzione nella vita reale, o un modello astratto, una

idealizzazione postulata secondo il metodo galileiano? La risposta alla prima domanda si collega alla scelta fra un atteggiamento descrittivo (la grammatica ci dice come la gente parla), e uno normativo (la grammatica ci dice come la gente dovrebbe parlare). La risposta alla seconda domanda può conferire uno stato diverso al materiale documentario che incontriamo: si tratta di dati linguistici, che richiedono una spiegazione da parte della grammatica, o si tratta di fenomeni esterni alla grammatica, attribuibili a fattori di carattere psicologico o sociale che influenzano il nostro comportamento, il modo in cui ci serviamo della lingua, piuttosto che il nostro sistema linguistico?

Pare dunque chiaro che l'idea A tocca le altre due, B e C, e il loro rapporto. A seconda della soluzione che

Tra domande e risposte

diamo alle questioni poste nell'area A, ci troveremo ad accogliere certi dati nell'area B, o a respingerli in quanto costituiscono 'errori', oppure 'accidenti dell'esecuzione'; e ci troveremo a cercare di cogliere i fatti nella loro specificità storica e culturale, nell'area C, oppure a mirare a spiegazioni di tipo astratto e generalizzante.

2. Quale italiano?

Mi pare che le due grammatiche di Renzi e di Serianni servano bene ad illustrare queste distinzioni. Sono entrambe di grandi dimensioni e molto ben fatte, ma di impostazione nettamente diversa. Il volume di Serianni ha un taglio più tradizionale, ed è tutto proiettato sui fatti, e sulla loro accettabilità, con un atteggiamento normativo che, pur tenendo qualche conto delle varietà dell'uso, si attiene all'italiano letterario, documentando anche certi aspetti del suo passato. La grammatica curata da Renzi segue invece un'impostazione generativista e mira soprattutto alla presentazione dei fenomeni nell'ambito di tale teoria. Anche se il linguaggio che viene descritto è fondamentalmente (e fortunatamente) lo stesso nelle due grammatiche, nel Renzi l'atteggiamento è meno preoccupato di prescrivere quello che è giusto e di proscrivere quello che è sbagliato. «Le forme considerate 'scorrette' dalla sensibilità grammaticale di tutti o di alcuni sono forme effettivamente usate, o altrimenti nessuno penserebbe di giudicarle tali», osserva Renzi nella sua presentazione (p. 20), e come esempio di forma 'scorretta', ma di fatto usata, dà *a me mi piace*. Pare dunque di poter dedurre che il termine 'scorretto' non è che la qualifica di un dato uso, paragonabile a «letterario», «tecnico», «dialettale», «gergale», ecc., o forse si riferisce a una incongrua mescolanza di registri, poniamo l'introduzione di una forma popolare all'interno di un testo letterario. Renzi cita l'esempio *a nessuno gli nuoce* indicandolo come «agrammaticale» invece che «scorretto», perché «quest'ultima forma non esiste, nessuno la usa, a proposito o a sproposito» (p. 20), presumibilmente perché se si usa il verbo *nuocere* ci si mette già su un livello di letterarietà che esclude la costruzione con il pronome clitico di ripresa. Ma ci si può chiedere se questa contrapposizione fra 'scorretto' e 'agrammaticale' sia in grado di reggere il peso teorico che le viene attribuito. Serianni (p. VI) non accoglie la distinzione, e considera «agrammaticali, cioè non italiane», forme come *i cane* («che esiste solo virtualmente o in esecuzioni deficitarie»), *nascé* («ha avuto corso nell'italiano antico»), e *vorrei che tu sei più educato* («che potrebbe ritrovarsi nella lingua dei semicolti»).

Quanto alle domande formulate sopra per l'area A, si potranno cercare indicazioni in opere come quella pionieristica e ancora fondamentale di De Mauro (1963), o nella bella sintesi recente di Berruto (1987). Ovviamente le grammatiche non mirano a fornire dati di questo genere; ma notiamo, per esempio, che G. Cinque dedica una sezione (in Renzi, pp. 482-83) alle relative con ripresa pro-

nominale, come *Gianni, a cui credo che non gli abbiamo ancora scritto*, tipiche «del solo stile colloquiale»; e che Serianni presenta e commenta vari testi, in appendice alla sua grammatica, compresi alcuni elaborati scolastici che contengono forme 'scorrette'.

3. La ricerca dei fatti

Quanto ai dati, e alla loro spiegazione, troviamo che per (B-1) G. Salvi (in Renzi, p. 104) cita *per me questa casa è difficile da vendersi / vendere*, e osserva che con *si* il soggetto dell'infinito deve essere generico («secondo me, è difficile (per chiunque) vendere questa casa»), mentre senza *si* può essere coreferente con un elemento del contesto (qui l'io di *per me*: oltre a quella citata è possibile anche l'interpretazione «è difficile che io riesca a vendere questa casa, vendere questa casa mi è difficile»); la costruzione ricompare a pp. 296, 454, 455, 520. Si dà dunque una illustrazione della differenza fra le forme con *si* e senza *si*, ma non di quella fra le forme con *a* e con *da*, Serianni (p. 524) dà invece una chiara tabulazione di tutte e quattro le possibilità, con esempi d'autore, ma non indica se ci siano differenze di significato o di registro: per un aspetto ci dà più informazioni, e per un altro meno, di quanto faccia il Renzi.

Per (B-2) A. Calabrese nota (in Renzi, p. 575) che **non ci ho potuto venire* e **non sono potuto venirci* non sono possibili, perché quando il clitico è spostato è obbligatorio l'ausiliare dell'infinito (qui *essere*, ausiliare di *venire*), altrimenti l'ausiliare del modale (qui *avere*, ausiliare di *potere*). Anche Serianni (p. 221) mette in rapporto la posizione del clitico e la scelta dell'ausiliare; nel caso del clitico con l'infinito osserva che si ha *non ho potuto entrarci*, ma che *non sono potuto entrarci* «è altrettanto corretto». Io ho l'impressione che questo costrutto non sia né impossibile, come si dice in Renzi, né altrettanto corretto come afferma Serianni, e che sia invece possibile, ma più duro di quello con *avere*.

(B-3) riguarda la concordanza del participio passato in una costruzione con *ne* in cui compaiano un antecedente e un complemento oggetto di genere e numero diversi, A. Calabrese (in Renzi, p. 555) osserva che si può avere, facoltativamente, l'accordo con l'antecedente: (*di formaggio*) *ne hanno mangiato la metà*, o coll'oggetto: (*di formaggio*) *ne hanno mangiata la metà*; a p. 636 P. Cordin dichiara invece che «nel caso in cui [*ne*] sia accompagnato da un quantificatore con una sua declinazione propria, è il quantificatore stesso che determina l'accordo»: *ho comprato delle mele e ne ho mangiata la metà*. Serianni (pp. 391-92) non dà formulazioni esplicite riguardo a questo caso, che risulta però compreso fra quelli per i quali «non si può indicare una norma stabile». Qui le indicazioni in Renzi sono troppo rigide, in quanto sembrano escludere il participio non concordato, e quelle di Serianni esatte ma troppo generiche. Sarà interessante segnalare che da uno studio di J. Brinker risulta che in un caso come *di stivaletti, oggi ne ho già venduti cinque paia*, la concordanza con l'antecedente (69% dei casi esaminati nell'inchiesta) prevale su quella con l'oggetto (17%), e sulla forma non concordata (14%). Resterebbe naturalmente da discutere fino a che punto dati statistici di questo genere (che sono inevitabilmente influenzati da fattori contestuali poco pertinenti) siano indicativi per le regole grammaticali.

4. La ricerca delle spiegazioni

Quanto all'area C, per l'esempio (C-1), in Renzi troviamo le spiegazioni che ci aspettiamo col ricorso alle proprietà dei verbi «inaccusativi» (intransitivi coniugati con *essere*), con i quali il soggetto ha certe proprietà caratteristiche dell'oggetto, fra cui quella di consentire la cliticizzazione con *ne* (G. Salvi, pp. 49-50, 105-6; P. Benincà, pp. 181-82; L. Frison, pp. 221-22; A. Calabrese, pp. 564-65; P. Cordin, p. 636). In Serianni (p. 217) questo fenomeno non solo non è spiegato, ma non è, a quanto pare, neppure notato. La cosa stupisce, dopo la pubblicazione dell'importante studio di Burzio (1986) (si veda «L'Indice» del giugno 1987 per una mia presentazione).

Il secondo caso, (C-2), si collega a un fenomeno noto ai grammatici italiani fin dal Rinascimento (si vedano le *Prose* del Bembo, pp. 203-4) e agli storici della lingua (si veda Migliorini, p. 172), per cui nell'italiano antico, a differenza di quello moderno, il complemento di materia aveva l'articolo determinativo se dipendeva da un nome col determinativo: *una palla d'oro*, ma *le palle dell'oro*. Questo fatto è citato sia da L. Renzi (p. 409), nella sua ampia ed eccellente trattazione dell'articolo (in Renzi, pp. 357-423), sia da Serianni (pp. 158, 284), ma senza riferimenti al fenomeno generale che ci interessa.

Il caso (C-3) è illustrato da A. Calabrese (in Renzi, pp. 567-69; e vedi anche P. Benincà, p. 179) ricorrendo alla nozione di «tratto essenziale». Il clitico si può usare solo se il ruolo semantico del suo referente è un tratto essenziale dell'evento: di fronte a *in cucina, metto il sale nella minestra*, posso avere *in cucina, ci metto il sale* (con *ci* = *nella minestra*), più agevolmente che *ci metto il sale nella minestra* (con *ci* = *in cucina*). Nel nostro esempio C-3 la specificazione locale (*ci*) è collegata essenzialmente alla nozione di *vedere*, e non, o non altrettanto, a quella di *ascoltare*. In Serianni non ho trovato nessuna osservazione a questo proposito.

5. Conclusioni

Ci sono dunque molte cose di cui non sappiamo abbastanza, e che vorremmo trovare chiarite in una grammatica italiana. Questi due nuovi testi, entrambi eccellenti, rispondono ad alcune delle domande che abbiamo posto, ma non a tutte. Essi rappresentano però un progresso notevole rispetto ai testi correnti. Va inoltre sottolineato che il confronto fra questi due nuovi volumi non è del tutto equo, per la loro diversità di impostazione. Il taglio generativista del Renzi lo avvantaggia rispetto a Serianni, riguardo alle spiegazioni: se consideriamo le tre domande dell'area C, vediamo che due di esse trovano risposta nel Renzi e non in Serianni, e della terza viene toccato un aspetto in entrambe le trattazioni. Conta anche l'ampiezza diversa; entrambi i volumi hanno oltre settecento pagine, ma quello di Renzi è solo il primo di una serie di tre. Non va poi dimenticato che la risposta ad alcune delle mie domande può darsi che ci sia, nei due volumi, e che mi sia semplicemente sfuggita (questo vale in particolare per il Renzi che è per ora privo di un indice alfabetico degli argomenti).

Opere citate

- P. Bembo, *Prose della volgar lingua*, in *Prose e rime*, a cura di C. Dionisotti, UTET, Torino 1956.
G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1987.
J.H. Brinker, *Problemi dell'accordo del participio passato nell'italiano moderno*, Rogenboog, Groningen 1984.
L. Burzio, *Italian Syntax. A Government-Binding Approach*, Reidel, Dordrecht 1986.
T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1963 (e edizioni successive).
G. Lepschy, Recensione di Burzio, 1986, «L'Indice», IV, n. 5 (giugno 1987), p. 15.
B. Migliorini, *Saggi linguistici*, Le Monnier, Firenze 1957.
L. Renzi (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, il Mulino, Bologna 1988.
L. Serianni, con la collaborazione di A. Castelvichi, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni forme costrutti*, UTET, Torino 1988.



il Mulino

GRANDE GRAMMATICA ITALIANA DI CONSULTAZIONE

a cura di
LORENZO RENZI

VOLUME I

**LA FRASE
I SINTAGMI NOMINALE E
PREPOSIZIONALE**

Una descrizione dell'italiano e della sua
struttura sulla base delle più avanzate teorie
linguistiche

Il paradiso a forma di biblioteca

DONATELLA ZILIO

La «sacralità della biblioteca» ha effetto positivo solo sugli adulti; ricordo quanto mi ispirò, nel periodo di ricerca per un mio libro sui santi medioevali e gli animali fantastici, l'atmosfera della vecchia Biblioteca Nazionale di Piazza del Collegio Romano, o dell'Angelica e della Casanatense, proprio per la polverosità degli ambienti e per la vetustà delle schede e degli arredi.

Ma i bambini hanno bisogno di ben altro, e invece su di loro la tradizione si è accanita con gli opprimenti armadietti scolastici chiusi a chiave e le targhette ingiallite scritte a mano sulla carta a gigli sgualcita.

In questi tempi la biblioteca per ragazzi è fortunatamente al centro di un rinnovamento addirittura turbinoso: vi si svolgono cacce al tesoro, vi si compongono poemi, si arriva ai libri attraverso quiz e rebus, vi tengono banco, oltre che scrittori, illustratori notissimi, come recentemente Helme Heine (il papà di *Ciccio Porcello*) o lo scatenato Tony Ross alla nuova Biblioteca di San Paolo alla Regola nel centro storico romano. E poi mostre, convegni, seminari, cinema d'essai, l'ora animata del racconto, spettacoli teatrali.

In ottobre è uscito il primo numero di *Sfogliolibro*, la biblioteca dei ragazzi, con dibattiti, giochi, classificazioni e suggerimenti per i bibliotecari, della Editrice Bibliografica, la stessa che varò la geniale collana «La biblioteca illustrata», che ospita vampiri, duelli in biblioteca, biblioteche rapite, purché il luogo sia unico, la biblioteca appunto, che ne viene così smitizzata. Nel racconto di Piumini, ad esempio, *Un amore di libro*, il signor Augusto ha l'abitudine di porre come segnalibro tra le pagine uno dei suoi capelli, che alla fine, entrati nella storia e intrecciati tra loro, permettono al protagonista della storia di fuggire di prigione. Ma anche altri libri per bambini hanno avuto recentemente la biblioteca come centro dell'azione: in *Stregghetta mia* di Bianca Pitzorno (E. Elle), la biblioteca fornisce la

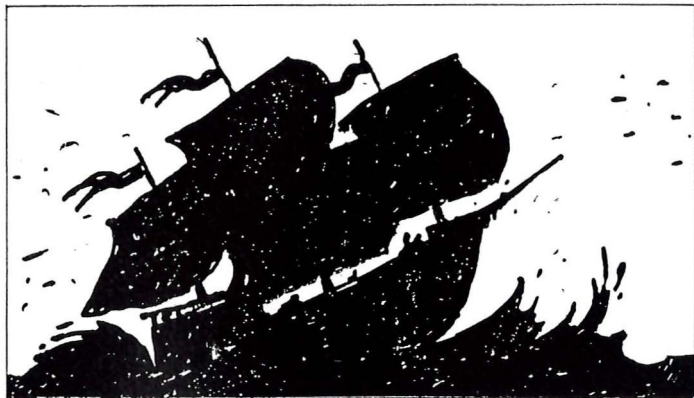
risposta — attraverso un'opportuna ricerca — all'interrogativo se la settima bambina di una famiglia sia o no una strega; e io stessa sono stata sedotta ad ambientare un giallo tra i fanatici lettori del genere in una scricchiolante biblioteca.

Sempre recentemente il catalogo di una mostra organizzata dal Centro sistema bibliotecario della Provincia di Roma, «Bimbe, donne e bambole, protagoniste bambine nei libri per l'infanzia», è stato richiesto dall'Università di Harvard, segno che la serietà con cui le mostre vengono concepite si è imposta anche all'estero.

L'ultimo numero monografico della rivista «L.G. Argomenti» (n. 3-4 dell'88), curata dalla Direzione Biblioteca del Comune di Genova, che dedica da anni la sua attenzione alla letteratura infantile, è tutto centrato sul tema Biblioteche per Ragazzi, intorno alle quali s'infittiscono le iniziative. Dov'è finito il tragico e riduttivo abbinamento biblioteca-ricerca?

Con l'introduzione dei fumetti nelle biblioteche, ormai riconosciuto genere artistico, Domenico Volpi suggerisce una didattica nuova; Renata Gostoli, direttrice della Ludoteca del Parco di Milano, sostiene appassionatamente la sua biblioteca di libri di stoffa, con bottoni e cerniere, ossia la 'fisicità' dei libri per più piccoli, per i quali ha inventato un collaudato catalogo a immagini; Marino Cassini, della Biblioteca De Amicis di Genova, ha ideato un itinerario alle cui tappe si trovano rebus, anagrammi, labirinti, sciarade, parole incrociate e scritture figurate, risolvibili solo con la consultazione di certi classici. Nelle biblioteche dell'Imolese Roberto Piumini ha realizzato uno dei suoi ormai numerosissimi e fortunati esperimenti di poesia e musica: 22 bambini di IV gli hanno fornito la descrizione delle loro caratteristiche fisiche e della loro vita scolastica, e da esse Piumini ha ricavato una ballata con una strofa per ogni





bambino suonata dal suo alter-ego musicale: Giovanni Caviezel. Cantate ai bambini, e analizzate nel linguaggio, le strofe — con l'evidenza delle loro medesime caratteristiche — hanno sollevato un'attenzione entusiastica.

Ecco il ritratto di Irene:

*Lunghi capelli di color castano
chini sopra gli incroci di parole,
con una coscia di pollastro in mano
Irene cresce, e pensa quel che vuole.
E vuole avere briciole nel letto,
animali ammalati da curare,
e vuol restare sveglia tutta notte
in un Hotel privato in riva al mare.
E sopra un nero e bianco, e un bianco e nero,
cavalcare felice sul sentiero.*

A Udine si è realizzato un difficile esperimento estivo, periodo in cui la biblioteca rischia di andar deserta, con la Nave-Biblioteca, di cui si è tenuto un diario di bordo e si sono tracciate mappe dei luoghi fantastici toccati. Dalla Francia arrivano racconti di bibliotecari ambulanti, che portarono una biblioteca nella gerla fin nelle zone più disastrose della città; dall'Inghilterra giunge l'idea della *home libraries*, ossia di piccole biblioteche ospitate presso privati; dalla Svezia, dalla Danimarca, dalla Norvegia la notizia dell'istituzione negli ospedali, dove i figli di immigrati hanno bisogno di ancor più conforto, di biblioteche nelle diverse lingue, o di raccolte di cassette.

Vorrei ora soffermarmi sull'esperimento tenuto nella biblioteca di Orvieto, al quale ho assistito di persona. L'animazione, ideata da Maria Rita Alessandri per il Gruppo Teatrale Fontemaggiore di Perugia, si svolgeva durante quattro giorni e comprendeva ogni giorno una narrazione, un gioco da tavolo e una rappresentazione sui

temi della fiaba, delle parole, delle metamorfosi e della robotica. Itinerari complessi rimandano dal gioco al libro, apparentemente di difficile assimilazione, ma al vedere i bambini giocare, alzarsi dal tavolo, correre agli scaffali sembrava di assistere a una gag di film muto, tanto la velocità con cui apprendevano e usavano i meccanismi del gioco era fulminea.

Le implicazioni dei giochi si diramano in ogni direzione. Nel «Labirinto della fiaba», ad esempio, un percorso segue i «personaggi che divorano» (Crono, il lupo di Cappuccetto rosso, L'Orco di Pollicino, la strega di Hänsel e Gretel), un altro il «ritorno alla vita» (Crono che rigetta i figli, la nonna che esce dalla pancia del lupo, ecc.), un altro il «Bosco» o la «Morte», o il «Travestimento». Per i più piccoli si gioca con il colore di Cappuccetto rosso, dall'idea di Munari, con i suoni delle fiabe («Ucci ucci», «Ran ran»), con le fiabe a rovescio. E ogni giorno offre la ricercatezza di un tabellone graficamente curatissimo, come quello dei mostri, o si avvale di proiezioni dagli accostamenti surreali, come nel gioco della robotica, durante il quale vengono proiettate immagini di androidi settecenteschi, di robot degli anni '50, di manichini e di esempi di illustrazione fantascientifica.

L'animazione in biblioteca, nel rimando dei mille stimoli offerti dai libri, sta divenendo quasi un fatto d'arte, e non è un caso che la biblioteca sia presente come punto focale anche in tanti romanzi moderni per adulti, da *Autodafè* di Canetti a *Il nome della rosa* di Eco, fino all'ultimo libro-horror di Stephen King, *It*, in cui un corridoio-veranda collega la Biblioteca per bambini a quella per adulti: «La magia era in quel cilindro di luce brulicante di vita che collegava come un cordone ombelicale quei due edifici scuri, la magia era nell'osservare le persone che vi transitavano, in fondo a una distesa di neve ingrigita dal crepuscolo, al riparo dal buio, dal freddo e dalla paura».

E non dimentichiamo che Borges, nella sua infanzia, immaginava il paradiso a forma di biblioteca.

Parole da formare

ROSELLA BOZZONE
COSTA

L'importanza della formazione delle parole
italiane per gli studenti stranieri

1. Un sistema produttivo

La formazione di parole (d'ora in poi FP) nuove mediante l'aggiunta di morfemi lessicali come i suffissi e i prefissi è molto importante in una lingua, perché è uno dei principali modi di arricchimento del suo lessico. Per esempio: *divertimentificio* («la Repubblica»); *novantista*, «giovani assunti per tre mesi» («La stampa»); *varietà-sciocchezzaio* («il Venerdì»).

Se ci poniamo nell'ottica di uno studente di lingua straniera (LS), è facile comprendere come la conoscenza dei meccanismi e delle regole di FP possa aiutarlo ad aumentare la propria competenza lessicale sia attiva sia passiva in modo economico, senza il bisogno cioè di memorizzare ogni entrata lessicale nuova, ma acquisendo la capacità di costruire parole nuove secondo i modelli formativi del sistema.

Da qui l'importanza in sede didattica di evidenziare questi schemi regolari e produttivi del sistema lessicale — settore 'giungla' per eccellenza di una lingua — per potenziare gradualmente la capacità di creare parole nuove.

Ora, è noto che le parole derivate sono le più complesse, sia perché sono formate da un numero maggiore di morfemi rispetto a quelle non-derivate, sia perché sono presenti in sottocodici specialistici (per esempio il linguaggio burocratico) e in registri più formali. Queste stesse parole hanno però il vantaggio — come ha già argomentato Monica Berretta («Italiano e Oltre», 2 (1987), pp. 222-226) — di essere percepibili dal parlante (anche straniero) come più «motivate», più legate semanticamente e morfematicamente alla parola-base, analizzabili dal punto di vista formativo e dunque più trasparenti.

Gli studenti anche se per costruire parole derivate devono utilizzare morfemi, il che notoriamente costituisce fonte di difficoltà e di errori, sembrano però percepire e trattare questi morfemi come morfemi speciali, in quanto portatori di significato anche semantico-lessicale, diversi quindi da quelli flessionali che veicolano un significato strettamente grammaticale. Essi tendono infatti, nelle loro produzioni, a cumularli per bisogno di costruire parole più significative ed esplicite, a differenza invece di

quelli flessionali che, di solito, tendono ad omettere. Se da un lato, cioè dal punto di vista della produzione, la conoscenza dei processi formativi della LS che il parlante sta imparando, può servire come fonte di arricchimento lessicale, dall'altro, cioè dal punto di vista della comprensione, i morfemi derivativi possono rivelarsi indizi preziosi in quanto forniscono informazioni sulla classe grammaticale e semantica delle parole (in modo particolare quando si trovano in parole espanse attraverso più combinazioni di morfemi formativi). Per esempio, se un discente trova in un testo la parola *imprevedibilità*, di cui ignora il significato e che non riesce a decodificare neanche con l'aiuto del contesto, può capire, se riconosce i diversi suffissi e prefissi che la compongono, che si tratta di una parola derivata, dotata quindi di una struttura interna, che può essere 'smontata'. Tramite segmentazioni successive il parlante può arrivare alla radice della parola, ricostruendone così, con un'operazione di analisi e ricomposizione, il significato che prima non conosceva (vedere → *pre-vedere* → *prevedibile* → *imprevedibile* → *imprevedibilità* = «il fatto di non poter vedere (valutare) prima»). L'individuazione dei diversi morfemi che la compongono non dovrebbe comportare particolari problemi per il parlante, in quanto questi stessi morfemi sono presenti in una ricca serie di parole dell'italiano (per esempio *-ità* in *sincerità*, *perplexità*, *-bile* in *auspicabile*, *fattibile*, *in-* in *incostante*, *imperturbabile*).

L'inserimento di un'attività didattica sui modi di FP in un programma d'insegnamento di LS è particolarmente auspicabile con lingue in cui prevalgono parole motivate, operazioni additive e composizionali, rispetto dei confini di morfema come per esempio l'italiano, il tedesco, di contro all'inglese e al francese. Infatti, più una lingua è orientata allo sfruttamento regolare e sistematico delle risorse disponibili nel sistema (cioè più in essa le derivazioni sono costruite in modo predicibile e produttivo), più il discente potrà utilizzare tali regolarità e predicibilità per creare, con maggior speranza di successo, derivati non solo previsti dal sistema (ovvero in concreto comprensibili ed efficaci dal punto di vista comunicativo) ma anche esistenti nella norma.

2. Un corso per stranieri

Il sistema morfolessicale italiano presenta una particolare complessità perché è caratterizzato, in linea generale, da un inventario di morfemi molto ampio per ciascuna categoria di parole, nonché di morfemi polivalenti, che svolgono cioè più di una funzione (si pensi per esempio ai morfemi agentivi che svolgono anche funzione aggettivale, *posta* → *postino* e *Alpi* → *alpino*); e in ultimo, come l'esempio che abbiamo fatto sopra aiuta a mostrare, da possibilità combinatorie molto articolate, che vanno da radice + 1 suffisso a radice + 5 suffissi.

Data tale complessità, è stata programmata, nell'ambito di un corso intensivo di italiano per stranieri presso l'Istituto Universitario di Bergamo, un'attività didattica sperimentale sulla FP dell'italiano contemporaneo, indirizzata solo a studenti con competenza intermedia e avanzata. Trattandosi di un'attività concentrata, sono stati esclusi studenti con una conoscenza molto elementare dell'italiano, che hanno un sistema lessicale ridotto e che difficilmente fanno uso di parole derivate. Ma, in un corso di tipo non intensivo, sarebbe invece più opportuno iniziare, fin dalle prime fasi di apprendimento, un lavoro di riflessione graduale, allo scopo di sensibilizzare progressivamente gli studenti alla produttività dei processi formativi della lingua che stanno apprendendo. Vista la natura concentrata del corso è stato necessario privilegiare alcuni modi di formazione, escludendone altri. Dei tre modi fondamentali di FP (suffissazione, prefissazione e composizione), sono stati presi in considerazione i primi due, poiché sono i procedimenti più produttivi e vitali di cui si serve l'italiano per creare parole nuove. Si è prestata però particolare attenzione alla suffissazione, in quanto si tratta di un modo di formazione complesso per la varietà di morfemi che svolgono una stessa funzione, e che spesso si distinguono tra loro per lievi differenze di significato. La prefissazione invece, che è utilizzata dall'italiano complessivamente meno della suffissazione, comporta difficoltà minori, perché ogni categoria di prefissi (ad eccezione di quelli di negazione) conta non più di due o tre morfemi che veicolano lo stesso significato. Per esempio, per esprimere il concetto spaziale di «sotto», l'italiano prevede solo due prefissi, *sotto-* (*sottoscala*) e *sub-* (*subacqueo*), per cui per lo straniero la difficoltà non si pone tanto in termini di scelta paradigmatica ma di individuazione delle possibili combinazioni previste dalla norma.

Più per mancanza di tempo che per altro è stata esclusa invece la composizione, modo di formazione che comporta un genere di problemi di natura diversa. Per il discente di LS si tratterebbe di apprendere le possibili combinazioni sintagmatiche dei costituenti, determinato (DO) e determinante (DE) ammesse dal sistema (esempio *apribottiglie* con DO + DE anziché *bottiglieapri* con DE + DO come si avrebbe invece per il tedesco, *Flaschenöffner* e per l'inglese, *bottle-opener*). Inoltre è stato fatto appena un cenno all'alterazione (per esempio *casa* → *casina*, *casetta*, *casona*, *casaccia*, che, pur essendo un tipo di formazione particolarmente vitale e caratteristico per l'italiano, sembra comunque avere un'importanza più marginale nell'apprendimento di una LS, e un veloce cenno anche alla formazione con prefissoidi e suffissoidi, cioè quei morfemi semilessicali (originariamente voci lessicali au-

tonome latine e greche) utilizzati soprattutto per creare parole colte (per esempio *emi-* «metà» in *emisfero*, *emiciclo*; *-crazia* «potere» in *partitocrazia*, *aristocrazia*, ecc.). Un'attività didattica più articolata ed approfondita su queste formazioni tecnico-scientifiche sarebbe raccomandabile in programmi di educazione linguistica in italiano L1 e in corsi di L2 per scopi speciali. La conoscenza del significato di questi elementi formativi può rivelarsi vantaggiosa e funzionale soprattutto a livello di comprensione.

In linea generale la scelta dei modi di formazione da privilegiare in sede didattica dovrebbe dipendere dal tipo di corso e dalle sue finalità, ma ancor prima dal grado di produttività e vitalità dei tipi di formazione che caratterizzano il sistema morfolessicale della lingua insegnata. Per esempio, per il tedesco varrebbe la pena di soffermarsi particolarmente sulla composizione, modo di formazione che presenta ricchezza di tipi e di possibilità combinatorie di gran lunga superiori rispetto all'italiano (per esempio: *Jugendarbeitslosigkeit Bekämpfungsprogramm* «programma di lotta contro la disoccupazione giovanile») e sulla derivazione verbale con particelle separabili, utilizzata dal sistema tedesco, che permette la realizzazione dei più svariati significati di uno stesso processo verbale (per esempio: *abgiessen* «scolare», *aufgiessen* «versare acqua bollente», *umgiessen* «travasare», ecc.). Per l'inglese invece sarebbe opportuno soffermarsi sulla derivazione zero o conversione, che è un procedimento peculiare di questa lingua (per esempio: *to study* - *study*, *to transfer* - *transfer*, ecc.).

Vorrei ora accennare brevemente, senza addentrarmi in questioni teoriche, ai criteri adottati durante il corso per classificare prefissi e suffissi.

Per la classificazione dei suffissi ho utilizzato, tra i vari criteri possibili, quello funzionale che combina la categoria sintattica della base (di partenza) con quella della parola formata (d'arrivo), ritenendolo il più sistematico e semplice ai fini didattici. Le tre categorie fondamentali sono nomi, aggettivi e verbi; sia la base sia il derivato possono appartenere a ciascuna delle tre categorie, il che comporta in totale nove possibilità (per esempio N → N: *giornale* → *giornalaio*; n → A: *erba* → *erboso*; v → N: *sperare* → *speranza*, ecc.). Accanto a questo criterio di base ho distinto all'interno della stessa categoria, là dove era possibile, classi di morfemi in base ai valori semantici, così per esempio i denominali (n → N) sono stati ulteriormente suddivisi in nomi d'agente (*giardino* → *giardiniera*), di luogo in cui si svolge un'attività (*falegname* → *falegnameria*) e di strumenti (*colare* → *colino*).

Data la varietà di classi di suffissi presenti in italiano ho ritenuto opportuno selezionare quelle più produttive e vitali nel sistema, ovvero più utili per un parlante straniero. Le classi di suffissi esaminate sono state:

(a) quella dei nomi di agente (nomi che derivano da nomi e verbi e che indicano il mestiere, la professione, l'attività), derivati piuttosto comuni con un'alta frequenza nel lessico medio italiano, che di solito compaiono tra le prime parole derivate prodotte da bambini che acquisiscono la L1;

(b) quella dei *nomina actionis* (nomi che derivano da verbi e che indicano il processo o il risultato dell'azione verbale come *passeggiare* → *passeggiata*) che a differenza dei precedenti sono dei derivati astratti in prevalenza

L'immigrazione straniera in Italia è oggetto di un'attenzione sempre più diffusa nella nostra società. È un tema che 'tira' nei mezzi di comunicazione di massa, è un argomento che fa notizia perché riguarda tutti gli individui di ogni strato sociale coinvolgendoli nella zona incontrollata delle paure e dei pregiudizi: il recente libro di G. Bocca si chiede, sintetizzando la dimensione di questo impatto sociale: *Gli italiani sono razzisti?* (Garzanti, Milano 1988).

Più di dieci anni fa furono per primi i sociologi, i demografi e gli statistici ad occuparsi del problema: ormai la bibliografia è ampia e si allarga sempre di più fino a far intrecciare le ragioni del problema sociale da analizzare con quelle della moda culturale. Dal 1981 anche i linguisti hanno cominciato ad occuparsi dell'argomento, isolando al suo interno il problema del modo in cui gli immigrati acquisiscono la lingua italiana nella concreta comunicazione quotidiana, senza frequentare specifici corsi di lingua, impegnati nello sforzo di comunicare per sopravvivere e contemporaneamente di individuare le regole della nuova lingua. Il problema è complesso e ha diversi aspetti: si va dall'individuazione delle tappe dell'acquisizione spontanea ai correlati socioculturali di tale processo; dal reperimento di elementi costanti e universali all'analisi dell'influsso delle caratteristiche della lingua madre dell'immigrato. L'argomento ha anche valenze teoriche più generali in quanto l'interlingua dello straniero, con le sue deviazioni dalla norma e con le sue specificità, consente agli studiosi di avvicinarsi maggiormente al funzionamento 'regolare' delle lingue.

Il convegno dello scorso ottobre organizzato dal Dipartimento di lingue e letterature straniere e dal Centro interfa-

Il tempo degli stranieri

Massimo Vedovelli

A Pavia si è tenuto un convegno sul modo in cui gli immigrati stranieri assimilano le strutture temporali della lingua italiana. Non si tratta di un fatto puramente linguistico

coltà di ricerca sulla didattica delle lingue straniere moderne dell'Università di Pavia si è concentrato su un tema specifico: l'analisi del modo in cui è gestita l'espressione della temporalità da parte di chi apprende spontaneamente una lingua straniera. Il tema, in sé specialistico, ha consentito però un bilancio più vasto sullo stato degli studi italiani e ha permesso di entrare più rapidamente in sintonia con le ricerche straniere, che attualmente sembrano prediligere questo tema provenendo da una tradizione di studi che spesso ha avuto come oggetto i nostri emigrati all'estero e le loro problematiche linguistiche.

Da Pavia è emerso un panorama ormai abbastanza stabilizzato delle ricerche italiane, che sono in fase di notevole espansione e che, pur non trovandosi più ai propri inizi, devono affrontare ancora molti aspetti non analizzati.

Le ricerche hanno due punti di riferimento: uno nell'Italia del nord, dove è in corso una indagine che, coordinata dall'Università di Pavia, vede coinvol-

te quelle di Torino, Milano, Bergamo, Udine, Trento; l'altro è a Roma, dove operano gruppi di lavoro diversi facenti parte del Dipartimento di Scienze del Linguaggio e del Dipartimento di Studi Glottoantropologici dell'Università «La Sapienza». Le indagini si sono particolarmente concentrate sui gruppi arabo-foni, cinesi (a Milano), capoverdiani, filippini, somali, eritrei, africani; appena all'inizio è il lavoro con i polacchi in sosta temporanea in Italia. Questa panoramica mostra una prima necessità per la ricerca: allargare l'area di indagine all'Italia del sud, oltre che a Milano e Roma, per scandagliare situazioni che potrebbero mostrare caratteri peculiari diversi da quelli del resto della penisola. Interessante è, ad esempio, la situazione di Mazara del Vallo, con il centro storico arabo 'riconquistato' dai nordafricani. Sarà anche da valutare il tipo di presenza del dialetto nell'acquisizione spontanea in un'area dove la base dialettale è ancora forte ed estesa: durante il convegno, sia i gruppi di la-

marcati sociolinguisticamente, tipici soprattutto di linguaggi formali e tecnici;

(c) quella dei nomi deaggettivali (nomi che indicano la qualità e il modo di essere espressi dall'aggettivo motivante, come *serio* → *serietà*);

(d) quella degli aggettivi che derivano sia da verbi che da nomi (come *industria* → *industriale*, *scorrere* → *scorrevole*); categoria di parole piuttosto centrale in italiano, lingua in cui molti aggettivi si formano con suffissi.

Per la classificazione dei prefissi è stato adottato un criterio di tipo semantico. È stata fatta innanzitutto una distinzione di base tra significato concettuale e significato dimensionale (spaziale e temporale) suddividendo ulteriormente ciascuna di queste categorie in una serie di sottosignificati: per esempio i prefissi concettuali sono stati distinti in prefissi di negazione (*stabile* → *instabile*, di intensificazione (*ricco* → *straricco*), d'opposizione (*porre* → *contrapporre*), ecc..

voro del Nord che quelli di Roma hanno concordato sul fatto che l'immigrato si forma precocemente un'idea negativa del dialetto, ostacolo alla comprensione, associato ai bassi livelli sociali e culturali e legato alle esperienze di razzismo subite. Forse nel sud l'immagine del dialetto è differente, così come la sua presenza nella lingua degli immigrati: se l'acquisizione spontanea di una seconda lingua da parte di un adulto è fortemente influenzata dalle condizioni sociali in cui avviene, il Sud può presentare notevoli differenze rispetto al Nord, vista l'esperienza di migrazione che lo caratterizza e che potrebbe portare ad una diversa struttura nei rapporti interattivi con gli immigrati.

Un altro compito aperto per la ricerca è la necessità di una ricognizione sistematica di tutti i gruppi etnici presenti in Italia. Questo fatto implica una istanza di coordinazione che attualmente manca fra i vari gruppi di ricerca: sarebbe auspicabile una maggiore omogeneizzazione metodologica, lo scambio dei *corpora* linguistici. In altri termini, la costituzione di un centro di documentazione è stata sentita come uno strumento utile per tale obiettivo, pur essendo note le difficoltà che possono porsi per dare concreta attuazione al progetto: la realizzazione di tale centro può essere un ulteriore oggetto di riflessione per chi, presso l'Università di Roma, promuove il progetto per l'Osservatorio Linguistico e Culturale Italiano, a prima vista sede naturale di un centro di questo tipo.

Ultimo campo, ancora troppo scoperto, è quello della utilizzazione educativa dei risultati della ricerca scientifica: un rapporto marcato strutturalmente dal carattere finora volontaristico degli interventi di formazione linguistica e dalla pressoché totale assenza degli inter-

venti istituzionali. Questi elementi per un bilancio generale della situazione sono emersi proprio durante la discussione di un argomento particolare come la gestione della temporalità.

Nell'esprimere linguisticamente la rete di relazioni corrispondente al «tempo reale» degli eventi, si fa ricorso a mezzi morfologici, lessicali, pragmatici: avverbi, ausiliari, prefissi, suffissi, ecc. Fra due interlocutori deve esserci una comune concezione del tempo, un punto di riferimento temporale condiviso, un repertorio di elementi linguistici, un insieme di regole del discorso. I riferimenti temporali coinvolgono la conoscenza della situazione in cui e di cui si comunica, la «conoscenza del mondo», l'informazione che viene via via prodotta e assunta come riferimento nel farsi della comunicazione. Inoltre, i problemi di aspettualità (la prospettiva «soggettiva» del processo espresso dal verbo) si intrecciano con i tipi di azione a rendere complessa la gestione di una dimensione centrale per la riuscita della comunicazione. Prima ancora di essere un problema linguistico, la temporalità è una questione profondamente culturale, ed è proprio tale dimensione che esplode nell'interazione comunicativa fra stranieri che spesso condividono concezioni diverse del mondo e del tempo, con differenti punti di riferimento «calendariali». Alla relativa novità del tema di ricerca, come ha sottolineato Anna Giacalone Ramat, si accompagna una rilevanza sociale e culturale non indifferente. Se nei primi stadi di apprendimento i parlanti sembrano attenersi al «principio dell'ordine naturale», ovvero rispecchiano nelle loro sequenze enunciative la sequenza temporale dei fatti reali, in generale anche nel campo della temporalità si evidenzia la variazione. Dittmar ha sottolineato quella fra bambini e adulti: i primi fanno presto riferimento alla struttura sintattica, i secondi

ad una modalità pragmatica meno attenta alla forma linguistica e più alla efficacia della comunicazione. Le indagini di Emanuele Banfi e Monica Berretta hanno messo in luce il ruolo dei fattori sociali nell'apprendimento spontaneo, e in particolare il modo in cui gli interlocutori italiani interagiscono con l'immigrato favorendo od ostacolando la sua acquisizione linguistica. Un'idea comune spinge spesso gli italiani ad un uso eccessivo dell'infinito nella comunicazione con gli stranieri: alla base di questa scelta c'è un'idea di «*foreigner talk*» semplificato, c'è un'immagine di lingua deprivata. Le ricerche mettono in luce, invece, che negli stranieri l'infinito ha un uso meno esteso. Anche in questo caso un'idea di lingua, quasi un pregiudizio, ha effetti sociali, tendendo a marcare la diversità e inferiorità dell'interlocutore straniero: lo strumento linguistico viene usato per scopi sociali in modo più o meno esplicito. Di fatto, la lingua degli immigrati non è una lingua inferiore e abnorme: è il risultato della loro interazione nell'ambiente sociale e comunicativo. Se queste condizioni sono favorevoli e si allargano promuovendo l'integrazione, l'acquisizione progredisce e le fossilizzazioni, cioè il radicarsi di tratti devianti dalla norma, vengono superate. Non è il livello intellettuale o culturale che impedisce all'immigrato di acquisire la nostra lingua: superati i primi, difficili periodi, la lingua del migrante è efficace comunicativamente in relazione agli ambienti in cui il parlante l'ha acquisita e in cui la usa prevalentemente. Per raggiungere tale obiettivo, l'immigrato si costruisce delle regole e delle immagini della nostra lingua (anche dei suoi aspetti di espressione temporale) che testimoniano un forte impegno al quale non sempre corrisponde un'analoga disponibilità e cooperazione comunicativa e sociale da parte degli italiani.

Vorrei ora toccare una questione molto importante, quella della motivazione. In ogni lingua esistono derivati «vivi», trasparenti, motivati, di cui il parlante avverte il legame di natura semantica e morfematica tra la base e la formazione (come per esempio *benzina* → *benzinaio*) e derivati invece «fossili», non più motivati e analizzabili dal punto di vista formativo (come *gennaio* dove compare il suffisso *-aio* come in *benzinaio*, ma a differenza di questo non è possibile recuperare la base da cui deriva). Anche in

questo settore della lingua si rende dunque necessaria una scelta tra la prospettiva diacronica, che renderà conto del funzionamento della FP in tappe evolutive successive, prendendo anche in considerazione unità ormai lessicalizzate come *aviazione*, e di contro quella sincronica (non storica), che prenderà invece in esame solo quei procedimenti vivi che il parlante di oggi considera come motivati rispetto ad una base. La scelta tra le due vie dipende naturalmente dalla meta che ci si propone. Una tratta

Parole da formare

zione della FP in una prospettiva educativa (e più specificamente nell'insegnamento dell'italiano come LS — salvo scopi speciali, quali la formazione di docenti di LS —) presuppone un taglio sincronico, in quanto essa richiede una selezione dei morfemi lessicali produttivi, utili cioè alla formazione di parole nuove nella lingua insegnata. La FP viene così ad essere considerata non in un'ottica storica, che è ignota all'utente della lingua, ma come un procedimento vivo e produttivo.

Informazioni sull'evoluzione storica dei morfemi derivativi, in termini per esempio di perdita e nascita di suffissi, oppure di cambiamenti di significato e di funzione, potrebbero rientrare invece in un programma d'insegnamento dell'italiano come lingua materna.

3. Evidenziare la regolarità

Nell'insegnamento della FP è molto importante porre al centro dell'attenzione dello studente ciò che è generale e si ripete in modo produttivo nel sistema e quindi presentare la FP come un procedimento in cui ogni singola formazione viene collegata ad altre ottenute con procedimenti simili.

In considerazione della struttura del sistema morfolessicale italiano caratterizzato, come si è visto, da complessità e solo parziale prevedibilità, si è ritenuto opportuno, durante il corso fare una presentazione dettagliata e sistematica dei suffissi e prefissi più tipici per ciascuna categoria presa in esame, distinguendo quelli centrali da quelli collaterali nel sistema. Tale distinzione è fondamentale poiché informa i discenti sul grado di vitalità dei morfemi all'interno di una stessa classe, orientandoli, cosa molto utile, nella selezione degli stessi. Il criterio della produttività sembra in effetti essere uno dei fattori determinanti che guida la produzione spontanea di parole derivate, negli studenti di L2 come nei bambini che apprendono la loro lingua materna.

Sarebbe poi utile distinguere i suffissi anche in base alla categoria sintattica della parola-base, in quanto questa distinzione, come la precedente, restringe le possibilità di scelta all'interno del paradigma. Per esempio, quando il parlante si trova a dover formare un nome di mestiere che deriva da una base verbale quale *cantare* → *cantante*, dovrà scegliere il suffisso non tra tutti i morfemi della classe dei nomi di agente, ma solo tra quelli deverbali (*-tore/trice*, *-ante*, *-ino*). In linea generale si può osservare una certa tendenza spontanea da parte dei parlanti a selezionare i suffissi in base alla categoria sintattica della base.

Data la problematicità di questo settore, in cui non esistono regole categoriche che determinino la scelta all'interno di una classe di un morfema piuttosto che un altro, è importante fornire tutte le possibili informazioni, di natura semantica, sintattica e morfo(fo)nologica, relative ad ogni prefisso e suffisso, per indirizzare gli studenti nella

scelta dei morfemi formativi corretti. In italiano per una stessa categoria vi sono infatti dai 10 ai 15 morfemi formativi diversi tra i quali il parlante deve scegliere per derivare la parola nuova: per esempio, se vuole ricavare da *banca* la parola *bancario* dovrà fare una selezione, all'interno del paradigma dei morfemi indicanti attività e mestieri, tra *-ista*, *-aio*, *-tore/-trice*, *-ante*, *-iere*, *-ario*, *-aro*, *-ano*, *-iolo*, *-ino*, ed altri. Risulta quindi di assoluta necessità didattica cercare di caratterizzare i singoli morfemi, definendone il valore semantico (per esempio *-ino* indica mestieri umili e di poco prestigio, *postino*, *imbianchino*), eventuali sfumature connotative (*-iolo* ha spesso una connotazione spregiativa e/o scherzosa per la presenza in esso del diminutivo *-ol-*) o particolarità (per esempio *-tore* è un suffisso tipicamente deverbale) che li distinguano dagli altri della stessa classe.

Suggerimenti bibliografici

Per le motivazioni teoriche:

- M. Berretta, *Bricolage di parole in lingua straniera*, «Italiano e Oltre», 2 (1987), pp. 222-226
- M. Berretta, *Formazione delle parole, derivazione zero e varietà di apprendimento dell'italiano lingua seconda*, «Rivista italiana di dialettologia», 10 (1986), pp. 45-77.
- R. Bozzone Costa, *Regole di formazione di parola nell'apprendimento di L2*, «Quaderni del Dipartimento di linguistica e letterature comparate», Istituto Universitario di Bergamo, 1986, pp. 193-209.
- E. Olshtain, *The Acquisition of New Word Formation Process in Second Language Acquisition*, «Studies in Second Language Acquisition», 9/2 (1987), pp. 221-231.

Per la descrizione delle regole:

- M. Dardano, *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*, Bulzoni, Roma 1978.
- P. Tekavčić, *Grammatica storica dell'italiano. III. Lessico*, il Mulino, Bologna 1972, 1980.

Per la parte didattica:

- R. Bozzone Costa, *Regole di formazione di parola nell'apprendimento di L2. Un'esperienza con soggetti tedescofoni*, tesi di laurea inedita, Istituto Universitario di Bergamo, a.a. 1984-1985, Cap. III.
- M. Medici e R. Simone (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero* (Atti del IV Convegno internazionale di studi della SLI, Roma 1970), Bulzoni, Roma 1971.
- J. Vizmulder-Zocco, *La derivazione nell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua*, «Rassegna italiana di linguistica applicata», 15 (1983), pp. 69-78.
- J. Vizmulder-Zocco, *Derivation in the Advanced Course of Italian*, «IRAL», 23/1 (1985), pp. 13-31.

CHE COSA DICONO I NOMI

Immacolata Tempesta

Emidio De Felice, *Nomi e cultura*, Marsilio, Venezia 1987, pp. 286, L. 28.000

Capire il motivo della scelta del nome (la tradizione, la moda, la vita politica) non è facile, anche perché nella scelta e nella valutazione di un nome bisogna sempre tener conto di due culture: quella interna, di chi fa la scelta (non sempre corrisponde, di fatto, al genitore: pensiamo alle scelte onomastiche imposte, in tempi anche recenti, da 'padroni' sui figli dei propri subalterni) e quella esterna, che qualifica i nomi correlandoli a dati e valori standardizzati della cultura (epoche, aree, segnali sociali, alterazioni linguistiche, italianizzazioni, dialettizzazioni, ecc.). Uno stesso nome, *Immacolata*, tanto per fare un esempio, può avere una lettura 'culturale' positiva da parte del gruppo che ne effettua la scelta (soavità, dolcezza, ecc.), ed una negativa dall'«esterno» (forte connotazione regionale) che a sua volta spiega riduzioni ipocoristiche, del genere «Imma», tese a neutralizzare i tratti più connotati del nome stesso.

Il saggio di De Felice tocca da vicino questa tematica così vasta offrendo allo specialista, ma anche al lettore colto e curioso, un valido strumento di analisi e di riflessione sui modelli onomastici, e sui relativi processi di diffusione, operanti in Italia tra l'800 e il '900.

Il volume è preceduto da una densa introduzione di Edoardo Sanguineti (pp. VII-XVIII), dedicata alla ricca semantica degli antroponimi, quasi a smentire le teorie ricorrenti per le quali il nome proprio è in genere un significante privo di significato. Il nome non ha, come sottolinea Sanguineti, un referente umano fisso, non esiste una «Edoardità», una «Ludovicità», tuttavia qualifica l'eponimo, e ci fa conoscere i modelli, i miti, «i feticci e gli *idola*», «le pulsioni ultime del desiderio collettivo» di tutta una società. In questa direzione si muove il lavoro, ancora una volta chiaro e preciso, di De Felice.

Il campione, altamente rappresentativo, è ottenuto dall'elaborazione elettro-

nica dei nomi personali ricavati dagli elenchi telefonici di tutta Italia del 1981, realizzata dalla SEAT, e integrata — per i nomi dei meno che venticinquenni — da fonti varie: raccolte di nomi personali dei residenti pubblicate da alcuni comuni, elenchi degli iscritti agli asili nido, alla scuola materna e dell'obbligo in alcuni centri campione, archivi anagrafici comunali, notizie sullo stato civile fornite dai giornali.

La ricerca si sofferma su quei nomi, spesso di rango statistico molto basso, attraverso i quali emergono ideologie e passioni, sentimenti e stati emotivi, consensi e dissensi, mode e miti: una fitta cronistoria nel mondo dei minori portata alla ribalta della storia. Scopriamo così l'esistenza e il retroterra storico-culturale di nomi come *Libertà*, *Risveglio*, *Ribelle*, *Nemo*, *Manon*, ecc.

Il volume, che non ha supporto bibliografico, comprende quattro parti: le prime tre raccolgono rispettivamente il gruppo dei nomi ideologici, culturali, di moda. Il lettore interessato alla storia onomastica troverà qui riferimenti puntuali anche per nomi come *Trento / Trentino / Trentina* (frequenti in Toscana, originati dall'irredentismo trentino e giuliano), *Balilla* (Centro-Nord, periodo fascista), *Vitellia* (di irradiazione mozartiana), *Arsace* (dalla *Semiramide* di Rossetti), *Daisy*, *William* (tra i nomi di moda, ripresi dall'inglese), ecc.

Colpisce in questa parte del libro, l'assenza, quasi totale, di nomi meridionali riconducibili alle categorie esaminate: il Centro-Nord innova, segue la storia, il Sud conserva, integra la sua lealtà all'agiografia e alla genealogia, perpetuando un repertorio di nomi che dall'esterno sono sempre facilmente etichettati — e negativamente connotati — come «meridionali». Ogni parte è articolata in più capitoli. In particolare, nella prima parte, l'analisi onomastica tocca i momenti storici più importanti compresi nel periodo che va dalla Rivoluzione

francese alla Resistenza, mentre nella seconda sono trattati gli antroponimi diffusi dalla letteratura, dal teatro, dai media, dallo sport. Nella terza, infine, sono esaminati i nomi di moda.

In un quadro tipologico così articolato sono ampiamente giustificate le difficoltà, frequenti, di collocare diacronicamente un nome: ripescaggi, recuperi, derivazioni, rendono talvolta complessa l'operazione di attribuzione storico-culturale del nome stesso (*Anita*, per esempio, di alto rango di frequenza, è attribuito a matrice ideologica risorgimentale, garibaldina, ma il nome preesisteva già durante la dominazione spagnola). I criteri di assegnazione di un nome ad un dato modello non sono sempre oggettivi e definitivi, come avverte De Felice (e certamente soggettivi sono i giudizi di valore qua e là riportati, come la valutazione negativa data al processo di unificazione onomastica verificatosi a partire dagli anni '60, o il riferimento alla «banalizzazione» dei nuovi nomi di moda), ma ci propongono, comunque, possibili itinerari di lettura dei processi di variazione delle scelte onomastiche. Particolare attenzione merita l'ultima parte del libro, la quarta (pp. 193-268) dedicata ai nomi dei nati negli ultimi venticinque anni. Due linee di tendenza meritano d'essere segnalate: (a) l'esame comparato, pur con tutte le cautele richieste dalla frammentarietà del campione, delle scelte onomastiche urbane e di quelle rurali rivela, fra l'altro, che piccoli centri, ipoteticamente conservativi, hanno un'onomastica molto più innovante rispetto a quella della città — sarà ipercorrettismo onomastico? — e che il nuovo repertorio si afferma finalmente anche nel Sud, isole comprese (ma la dinamica sarà la stessa? sarebbe interessante disporre di modelli euristici più sofisticati). (b) gli ultimi vistosi cambiamenti socio-economici non permettono più di categorizzare socialmente un nome: cala dunque il tasso di connotazione tradizionalmente insito nel nome.

De Felice fa anche un rapido confronto con la situazione attualmente registrata in Francia, dove le innovazioni operate recentemente dal sistema sembrano avere un orientamento del tutto simile a quello del nostro Paese. È facile immaginare che si tratti di un modello occidentale, che si va affermando grazie al potere omogeneizzante che la cultura dello spettacolo ha sulla cultura-cultura.

DI FRONTE A IMMAGINI E A PAROLE

Ersilia Zamponi

Diversi autori che scrivono per i bambini avvertono oggi l'esigenza di contrarsi con i destinatari dei propri libri per sintonizzarsi con un mondo che sembra così lontano da quello della loro infanzia. In Italia il primo che intuì l'importanza del confronto con i bambini fu Gianni Rodari; la sua idea è stata ripresa e sviluppata in modo originale da Roberto Piumini, il quale ama comporre poemi e poesie in scambio con i ragazzi delle scuole. Anche in altri paesi si lavora così; per esempio, l'autrice canadese Cécile Gagnon recentemente ha pubblicato un lungo racconto avventuroso nato da una ricerca giocosa con gli allievi di una scuola di Brossard.

Tra gli scrittori italiani che sanno dialogare con i bambini, e valorizzarne l'apporto inventivo, troviamo Cristina Lastrego e Francesco Testa, autori di bellissime storie illustrate in cui vivono personaggi di straordinaria simpatia come la Giovanna, Ciccio, il Drago Tommasone, ecc. La loro ultima opera, *Dalla televisione al libro*, pubblicata negli «Struzzi» di Einaudi, è rivolta agli adulti; tuttavia anch'essa comprende un lavoro di indagine e di sperimentazione compiuto insieme ai bambini. Il rapporto con la scuola è esplicito: il volume infatti descrive un progetto educativo realizzato dagli autori nell'anno scolastico 1986-87, in collaborazione con le Biblioteche civiche di Grugliasco, di Torino e di altre città.

Il tema (televisione e libri) si era imposto all'attenzione di Lastrego e Testa — peraltro già esperti nell'arte di coniugare parole e immagini — attraverso l'ascolto di genitori e insegnanti, i quali manifestavano la loro preoccupazione per l'eccessiva invadenza della TV nella vita dei bambini e per il ruolo negativo, di demotivazione alla lettura, che essa svolgerebbe. Gli autori, nell'affrontare il problema, non si lasciano tentare dall'improvvisazione né dall'animosità: sanno che lanciare anatemi è quanto di più inutile si possa fare; tuttavia non sottovalutano la complessità della questione, e — sgombrata la mente dai pre-

Cristina Lastrego, Francesco Testa, *Dalla televisione al libro*, Einaudi, Torino 1988, pp. 198, L. 12.000

giudizi — impostano una ricerca sul campo.

Gli obiettivi della ricerca sono di tipo metodologico (che fare? come fare?); essi implicano una constatazione e una convinzione. La constatazione è banale ma imprescindibile: la televisione «esiste», è presente in tutte le case, non può essere ignorata; la convinzione riguarda il valore della lettura, l'insostituibilità dei libri nell'educazione e nella cultura. Qualcuno potrà forse obiettare che tale convinzione è un atto di fede; ad ogni modo non è il mio caso: non entro quindi nel merito del problema per non andare fuori tema. Gli autori impostano il loro lavoro con chiarezza, proponendosi onestamente di insegnare ai bambini a usare la televisione e i libri in modo complementare.

Innanzitutto invitano gli insegnanti a raccogliere nelle proprie classi dati di prima mano su modi, tempi, preferenze, desideri, ecc. rispetto alla lettura e alla TV. Come strumento per l'indagine suggeriscono un questionario (riportato in appendice al volume), il quale può servire anche da scaletta per conversazioni e discussioni. Presentano inoltre diversi giochi espressivi che consentono di portare alla luce alcuni aspetti nasco-

sti, soprattutto riguardo al rapporto bambini-TV: per esempio lo stato di videodipendenza, la paura suscitata dai film dell'orrore, l'influenza della pubblicità, l'effetto dell'identificazione con un personaggio, ecc. Gli elementi più drammatici che emergono dall'indagine sono la condizione di passività a cui i bambini vengono indotti, e la strumentalizzazione che la società dei consumi opera nei loro confronti. La prepotenza dei mass-media è accettata perché non viene percepita come tale: con una strizzata d'occhi si fa passare per «complicità» l'impostazione del proprio tornaconto (lo stesso succede nell'educazione permissiva, che fondamentalmente è una mancanza di rispetto verso il bambino, camuffata da «comprensione»).

La lucidità di Lastrego e Testa nel cogliere questi dati essenziali consente loro di progettare attività didattiche non dispersive. Le loro proposte, infatti, tendono a sviluppare nei bambini l'operatività, l'iniziativa, la capacità di valutare il prodotto offerto al consumo e di padroneggiare il «mezzo» attraverso il gioco. Gli obiettivi riguardano sia la televisione sia il libro: in altre parole si mira a demistificare il video e la pagina scritta, perché il bambino se ne possa servire con gioia, senza dover rinunciare al ruolo di protagonista di cui ha bisogno per crescere. Se tale condizione si verifica, egli sarà capace di confrontarsi serenamente con l'immaginario e con il reale (superando il pericolo della frantumazione del proprio io), e saprà riconoscere i confini dell'uno e dell'altro per imparare a comprenderne i nessi.

CONSULTANDO L'ANNUARIO

Ermanno Detti

Annuario Andersen '88, Edizioni Fegagiskia studios, pp. 273, Genova

Per un editore, specie se si occupa del settore ragazzi, l'Annuario Andersen è davvero uno strumento indispensabile. In esso si possono trovare le principali agenzie letterarie, l'indirizzo degli scrittori, degli illustratori, dei disegnatori di fumetti, dei giornalisti e dei critici che si occupano dei ragazzi. E vi si può tro-

vare anche l'elenco delle case editrici che in qualche modo trattano del settore.

Molte sono le parti del volume dedicate anche ad altri momenti della produzione e della diffusione editoriale. Vi troviamo infatti le biblioteche e le librerie specializzate, i periodici per gli educatori, le riviste estere di letteratura gio-

vanile, le riviste per ragazzi; vanno aggiunti i premi letterari, le manifestazioni e le fiere librerie. Il volume si presenta così come un mezzo fondamentale d'informazione per chiunque volesse avvicinarsi alla mole di carta che ogni anno viene stampata sui o per i ragazzi.

Anche chi si interessa di educazione in generale non dovrebbe fare a meno di questo interessante volume: in esso può trovare, se non tutte, certo moltissime informazioni necessarie. Facciamo qualche esempio. L'insegnante che intende portare i propri alunni al museo, e vuole ottenere da questa iniziativa risultati positivi, vi trova l'elenco di quei musei italiani attrezzati anche di apposite sezioni didattiche. L'operatore di territorio che intende invece trascorrere con i ragazzi un fine settimana in un luogo divertente e ricreativo, vi trova l'elenco dei parchi gioco, delle ludoteche, delle località per l'educazione ambientale, dei teatri per ragazzi. Il genitore che si preoccupa di individuare strumenti per la formazione del proprio figlio trova nell'*Annuario* gli indirizzi delle associazioni e degli enti che si occupano di assicurazione giovanile, di gioco, di vacanze ed anche l'indicazione delle librerie specializzate per i ragazzi, delle biblioteche, delle iniziative culturali più interessanti dell'anno. La scuola in generale, infine, può trovarvi indicazioni per la fornitura di attrezzature e i materiali didattici (compreso l'indirizzo dei negozi specializzati oltre che dei centri didattici e della produzione in generale), di audiovisivi, di libri, ecc.

Fin qui abbiamo parlato soprattutto di una delle tre parti in cui è suddiviso il volume, quella che viene comunemente denominata *annuario*. Un'altra parte, denominata *almanacco*, registra gli avvenimenti e le iniziative più significativi dell'anno precedente o dell'anno in corso: ne risulta una 'memoria storica' nella quale le varie e singole esperienze escono dalla loro dimensione locale per offrirsi alla conoscenza di tutti. L'altra parte, che funge un po' da introduzione teorica del volume è denominata *abecedario* e raccoglie interventi di riflessione generale sulle più scottanti questioni dell'infanzia: dall'uso dei giocattoli al consumo televisivo, dalla produzione dell'attuale letteratura per ragazzi ai problemi della scuola e dell'apprendimento. In questa edizione troviamo interventi di Roberto Maragliano,

Walter Fochesato, Carla Ida Salvati, Teresa Buongiorno, Ferruccio Giromini, Emilio Vigo, Franco Fossati e Roberto Denti.

L'*Annuario Andersen* è alla sua quarta edizione ed è diventato una specie di 'agenda', di strumento di consultazione e di lavoro in molte redazioni di giornali e riviste, in molti enti, in molte associazioni.

LINGUISTICA MANZONIANA

Stefano Gensini

Negli ultimi anni si sono infittiti gli studi intorno alle teorie e alle pratiche linguistiche di Alessandro Manzoni, in parte, certo, sullo stimolo delle celebrazioni per il centenario (e, mentre si attendono gli atti dell'importante convegno milanese del 1985, una quota cospicua dei contributi lì esposti hanno visto la luce in *Studi linguistici italiani*, XII, 1986; la relazione di Maurizio Vitale è divenuta il volumetto intitolato *La lingua di A.M.*, Cisalpino-Goliardica, Milano 1986); in parte, e diremmo forse anzitutto, sull'onda di una convergenza di interessi non più solo letterari e filologici, ma anche linguistico-generalisti, socio- e filosofico-linguistici.

Se si può azzardare in questa sede un'impressione strettamente personale, si direbbe che proprio l'urgenza politico-culturale della 'questione linguistica' negli anni Sessanta-Ottanta, l'emergenza del problema della scuola, l'inedito disporsi del rapporto lingua/italiani regionali/dialetti, abbiano configurato un campo teorico in cui la ricerca manzoniana (attraversata, come si sa, da una dialettica concettuale, oltre che stilistica, mai acquietata nel corso dei decenni) assume il valore di un punto di riferimento cruciale: sia per la capacità di collegare il problema dello scrittore ad una larga gamma di questioni civili, istituzionali, operative, sia per lo scenario mai provinciale, sempre inteso a una complessa convergenza 'europea', in cui Manzoni pone le sue elaborazioni.

Opportuna appare dunque l'iniziativa di Tina Matarrese (docente di Storia della lingua italiana all'università di Ferrara) di mettere a disposizione di studenti e studiosi un'ampia scelta degli scritti linguistici del Manzoni nella bel-

L'editore avverte, in una breve nota, che nel volume molte cose mancano ancora e invita i lettori e i fruitori a segnalare (o a segnalarsi) in modo da rendere più completa possibile l'edizione dell'anno 1989. È un invito non retorico, da raccogliere quindi. L'*Annuario* è comunque già ora una dettagliata mappa dello sfaccettato e poliedrico mondo dell'infanzia.

Alessandro Manzoni, *Scritti sulla lingua*, a cura di Tina Matarrese, Liviana, Padova 1987, pp. 299, L. 30.000

la «Collana di storia della lingua italiana» diretta da Pier Vincenzo Mengaldo e Sergio Romagnoli. Rispetto ad altre antologie disponibili, infatti, la presente ha il vantaggio di offrire, insieme ai luoghi 'classici' del pensiero politico-linguistico del Manzoni, quali la lettera al Carena (1847), la relazione al Ministro Broglio sull'unità della lingua (1868), la lettera a Alfonso Valle di Casanova (1871), ecc., sezioni significative del Manzoni «segreto» che fin dagli anni venti progetta un trattato organico in tre libri della *lingua italiana* (inclusivo di una discussione dei principi teorici generali, di un'analisi dei «sistemi» correnti in tema di «questione della lingua», e di una programmatica volta alla propagazione della lingua comune), e, pur avendolo portato avanti attraverso cinque diverse stesure fino alla soglia del 1860, lo lascia inedito.

La Matarrese giustamente fa spazio a un importante capitolo della quinta redazione (utilizzando il testo critico curato da Stella e Poma per il I volume monodadoriano degli *Scritti linguistici* del Manzoni), in cui è evidente come la ricerca di una «lingua viva e vera» sia per lo scrittore inscindibilmente legata ad un *bisogno* artistico (una lingua completa, con cui si possa scrivere un romanzo) e argomento di un'inchiesta spregiudicata sulle condizioni linguistiche italiane, e sulla loro radicale difformità rispetto a quelle, assunte come paradigmatiche, della Francia. Vedrà il lettore come per questa via Manzoni, in attrito con un ventaglio di interlocutori (dal padre Cesari, campione del purismo, agli *idéologues* maestri di razionalismo linguistico) costruisca una via di lavoro sia politico-linguistico sia teorico, cen-

trato sulla storicità del fatto lingua: dunque sulla sua irriducibilità alla tradizione letteraria, ma anche a un astratto schema analogico che pretenda di irreggimentare le pratiche espressive e comunicative dei parlanti.

Illuminanti, a questo proposito, sono alcune rare pagine che la curatrice ha incluso nella raccolta: i *Modi di dire irregolari* (del 1825) e i di poco precedenti «frammenti» (che lo Stella ha potuto recuperare dal naufragio del famoso libro sulla lingua realizzato e poi distrutto da Manzoni press'a poco all'altezza del *Fermo e Lucia*); illuminanti per l'attenzione dello scrittore ai punti in cui la lingua, realtà storica, appunto, viola senza apparente ragione — cioè con la sola ragione dell'uso — lo schema grammaticale; punti «critici» in cui si evidenzia il carattere perennemente *in fieri* del linguaggio, con buona pace, osserva il Manzoni, dei passatisti a ogni costo come dei razionalisti d'oltralpe.

La Matarrese dà giusto rilievo, nella sua introduzione, ai modi e ai tempi in cui questo itinerario teorico si intreccia con quello, affascinante, della lingua del romanzo. Soprattutto il delicato problema dei lombardismi e quello, connesso, delle parziali sovrapposizioni fra fiorentino divenuto lingua comune e parlata lombarda, vengono rapidamente ma molto efficacemente discussi in riferimento al passaggio dalla prima stesura alla ventisettana. Questo assaggio in-

terpretativo, letto insieme al lavoro su *Lombardismi e Toscanismi nel Fermo e Lucia* («Giornale storico della letteratura italiana», CLIV, 1977), e al bel libro storico-teorico del 1983, *Il pensiero linguistico di A.M.*, delinea il valido contributo offerto dalla Matarrese alle nuove ricerche manzoniane. Resta, forse, da discutere, fino a che punto la giusta correzione qui proposta dell'immagine di un Manzoni «antidialettale» (ché tale poté dirsi semmai sul piano programmatico-politico, non su quello concettuale e funzionale), risolva sino in fondo una certa scissione che permane nello scrittore fra la forzatura fiorentinista e unitarista degli scritti pubblici, e la percezione così acuta dei «margini», delle irregolarità, insomma della storicità delle lingue che si desume dai testi inediti.

È ben vero come osserva la Matarrese, che «l'ansia unitaria» fa trascurare al Manzoni la «perdita» culturale corrispondente a una eventuale, fedele applicazione del suo dettato normativo. Ma allora ci si chiede se quell'«ansia» non sia in ultima analisi la forma di un progetto politico-culturale che, sul piano degli istituti linguistici, proiettava limiti di moderatismo (basti pensare al silenzio, rilevato anni fa da Maurizio Dardano, sulla questione, anche linguistica, del Mezzogiorno), tali da dialettizzare e dislocare in modo anche notevole le consapevolezze maturate sul piano dell'arte, come su quello della teoria.

getto), debbono essere funzionali (quindi adeguati al compito e fattualmente praticabili), non rispecchiano soltanto l'esistente ma anche il possibile (sono sempre perfettabili, così che ne può essere incrementata l'efficacia rispetto alle pratiche attestate)». (p. 16).

Il punto di partenza del processo è il testo concepito come «una traccia di segni che sta all'interprete attualizzare» (p. 17), una traccia «piena di buchi», di lacune informative da colmare, per cui il compito del lettore non è solo di ricavare, ma di produrre attivamente il senso. Il punto di arrivo è una rete di informazioni, rappresentabili in forma proposizionale, a sua volta sintetizzata nella macro-rete che connette i nuclei informativi principali. I concetti di rete e macro-rete non sono nuovi, ma non si sottolinea mai abbastanza la loro importanza per chiarire il passaggio dalla linearità della superficie testuale alla non-linearità dei rapporti di senso, che costituisce una delle maggiori difficoltà per il lettore poco esperto. In mezzo sta il lavoro del lettore, concepito (e questo mi pare uno dei suggerimenti più originali e stimolanti dell'autore) come una serie di domande che investono i diversi livelli del senso: «l'efficacia della lettura è in funzione della trama interrogativa di cui si è in grado di investire il discorso» (p. 169).

Una parte di questi processi e domande restano normalmente al di sotto della soglia di coscienza del lettore, soprattutto quelli che riguardano le unità minori del senso, i fatti lessicali e sintattici; affiorano però alla coscienza nel momento in cui si verifica un intoppo, una difficoltà di interpretazione. I livelli superiori di comprensione, la costruzione della macro-rete, sono o dovrebbero essere sempre consapevoli. La linea didattica suggerita da Della Casa è comunque quella di rendere procedure e categorie di comprensione il più possibile esplicite e riconosciute dal soggetto, in modo che possano essere acquisite stabilmente e tradursi in strategie consapevoli di fronte alle difficoltà.

Non è possibile render conto qui della ricca articolazione concettuale prodotta dall'autore nel suo sforzo di sistemare in modo rigoroso ed esauriente una problematica multiforme; ricordo solo le utili e precise classificazioni dei tipi di unità informative, delle dimensioni del senso lessicale, dei tipi di implicito di-

CHE COSA FA IL LETTORE PER CAPIRE

Adriano Colombo

Il problema della comprensione della lettura è da tempo al centro delle preoccupazioni educative, e non solo dell'educazione linguistica, data la centralità che ha la lettura in ogni apprendimento. Non sono mancati spunti didattici e proposte teoriche notevoli, di matrice sia linguistica sia psicologica; le direzioni di ricerca più interessanti ci vengono dall'approccio cognitivista, in cui gli sviluppi della linguistica testuale e pragmatica confluiscono con quelli della psicologia. Spesso però queste proposte hanno il limite di semplificare il problema, enfatizzando e assolutizzando un solo aspetto. Con il suo *La com-*

Maurizio Della Casa, *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Angeli, Milano 1987, pp. 308. L. 22.000.

preensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento, Della Casa tenta, attraverso una sintesi delle ricerche più avanzate non priva di apporti originali, di costruire un modello di riferimento abbastanza ampio, articolato e flessibile da render conto dei molteplici e intricati aspetti del processo che va dalla lettura alla comprensione. Il modello è orientato alla didattica; ha quindi un carattere non solo processuale, ma «attuativo»: «Le categorie e gli schemi attuativi hanno carattere eminentemente prassico (sono dunque generatori di azione empirica), debbono essere governabili (quindi controllabili dal sog-

scorsivo, dei nessi della rete informativa e delle gerarchie della macro-rete.

Sia chiaro che il rigore di cui parlo non è rigidità; uno dei meriti del libro è anzi l'indipendenza che dimostra verso certi spauracchi dogmatici che aduggiano molte trattazioni didattiche. Quello della coerenza, ad esempio, che in certi manuali viene presentata come una proprietà essenziale e necessaria dei testi (come se tutti i testi fossero perfetti), mentre qui appare più realisticamente come un sistema di attese, un'ipotesi di lavoro del lettore (pp. 51, 57, 135); o quello della «frase topica» del paragrafo, che alcuni immaginano necessariamente presente e riconoscibile, magari per la sua posizione iniziale, mentre «il processo è in realtà più complesso» (p. 254). Si veda ancora il modo problematico con cui è affrontata la questione delle proprietà dei testi letterari (pp. 89-94), o il distacco assunto verso le minute tassonomie di obiettivi didattici comportamentali (pp.

296-299). Uno sforzo così ambiziosamente complessivo non poteva riuscire perfetto in ogni parte. Un limite può nascere dalla stessa aspirazione alla completezza; riesce difficile al lettore dominare le innumerevoli classificazioni che si susseguono dando a volte l'impressione di sovrapporsi, o di non essere del tutto funzionali le une alle altre. Un punto problematico è la questione del rapporto fra comprensione di base e interpretazione, dei limiti di legittimità dell'interpretazione; questione difficile e forse insolubile, che l'autore sembra a volte negare sostenendo che «il significato si dà solo attraverso l'interpretazione» (p. 185), mentre poi la ripropone sotto altre vesti terminologiche, non sempre perspicue.

Le proposte didattiche contenute nella terza parte del volume sono ricche e articolate in alcune parti, in particolare quelle della ricerca del senso lessicale (pp. 220-231) e in genere sulla costruzione della rete informativa di base, men-

tre su altri aspetti appaiono un po' generiche, ma questo non è nemmeno un limite: la funzione essenziale del libro è di offrire un quadro di riferimento, e non si può fare tutto in una volta.

Un difetto di tutt'altro genere, ma grave a mio parere, è la sciatteria redazionale del volume; oltre ai continui refusi, ci sono a volte incongruenze di numerazione nelle classificazioni e tabelle, così essenziali nel testo. Se (come credo) ciò è da imputare più allo staff editoriale che all'autore, c'è da porsi seri dubbi sulla famosa efficienza dell'industria privata tante volte rinfacciata al mondo della scuola statale.

Non saprei formulare un giudizio conclusivo meglio che riferendomi all'esperienza personale. La mia copia di *La comprensione dei testi* è già lisa e fittamente ricoperta di segni e annotazioni; segno che è una lettura faticosa e che richiede più ritorni; ma segno, anche, che vale ampiamente lo sforzo.



LA SCATOLA COOP

Esce in questi giorni «La Scatola» una nuova pubblicazione realizzata da COOP rivolta alle scuole medie inferiori.

Con «La Scatola» COOP intende far conoscere in modo capillare gli strumenti e le nuove proposte di educazione al consumo rivolte ai giovani consumatori, che sono stati realizzati con il contributo di studiosi delle diverse discipline, e in particolare, avvalendosi della consulenza di esperti dell'Istituto di Psicologia del CNR.

La Scatola è un progetto «aperto» nel quale possono trovare spazio tante proposte diverse da cui trarre stimoli e idee. Una «scatola di strumenti», quindi, per insegnare e per imparare, che contiene indicazioni su libri, video, giochi, programmi al computer.

All'insegna dell'«imparare giocando», «La Scatola» inaugura la prima uscita promuovendo un concorso nazionale dal titolo «Ecologia del Quotidiano», rivolto agli studenti delle scuole medie inferiori. Il concorso proposto da COOP è patrocinato dal ministero dell'Ambiente, in collaborazione con la rivista «Airone» e le associazioni Italia Nostra, Lega Ambiente e WWF. Scopo del concorso è il coinvolgimento dei ragazzi in un'azione educativa nel campo ecologico. Con «La Scatola», COOP vuole offrire un contributo agli insegnanti attenti e sensibili alle tematiche dell'educazione al consumo, attraverso un approccio pluridisciplinare, che stimoli l'apertura e favorisca il contatto con il mondo esterno alla scuola.

La casa produttrice di penne Mont Blanc ha indetto un concorso per opere narrative 'giovani'. Pubblichiamo il bando di concorso.

Regolamento del concorso

1. Al Premio potrà concorrere qualsiasi opera narrativa scritta in lingua italiana, purché inedita. Non sono previste pregiudiziali di sorta per quanto riguarda i contenuti, i generi e le forme, purché l'opera abbia spiccate qualità artistiche. Sono esplicitamente escluse le raccolte di racconti e di novelle. Non vengono posti limiti di lunghezza ma i dattiloscritti dovranno contenersi di preferenza entro la media di 180-200 cartelle dattiloscritte a spaziatura normale (2.100 battute per cartella).

2. Per le finalità del Premio, l'autore non dovrà aver superato i quarant'anni di età alla data della consegna del dattiloscritto.

3. I romanzi dovranno pervenire in 9 copie dattiloscritte con plico raccomandato alla Segreteria del 'Premio Mont-blanc', c/o AGE Pubblicità Marketing e Promozione - Via Leopardi, 14 - 20123 Milano, entro e non oltre il 28 febbraio 1989. Sul frontespizio di ciascun dattiloscritto dovranno comparire, con il titolo del romanzo, generalità e indirizzo dell'autore. Il plico raccomandato dovrà essere accompagnato da lettera in cui l'autore ripeterà le sue generalità complete: nome, indirizzo, data e luogo di nascita. Una volta selezionata la rosa dei candidati

al Premio, gli autori saranno tenuti, previa nostra richiesta, a spedire apposito certificato comprovante l'esattezza dei dati inviati.

4. La Commissione giudicatrice (ed è superfluo sottolineare l'eccezionalità del fatto) è composta solo da Editori, e precisamente: Bompiani, Camunia, Garzanti, Longanesi, Mondadori, Rizzoli, Rusconi. Nel caso di parità, il voto del Presidente ha valore doppio. Gli Editori della Commissione agiscono in proprio oppure sono rappresentati dai loro direttori editoriali.

5. L'ammontare del Premio, unico e indivisibile, è di 10.000.000 (dieci milioni) di lire. L'opera vincente sarà inoltre pubblicata, anno per anno, da un Editore componente la Commissione dietro regolare contratto di edizione. L'Editore che si assumerà l'onere di pubblicare l'opera sarà sorteggiato di anno in anno, escludendo l'Editore sorteggiato l'anno precedente.

6. Onde permettere a ciascun Editore facente parte della Commissione di pubblicare l'opera di uno scrittore giovane, il Premio prevede già sin

d'ora — salvo ragioni di forza maggiore — altre edizioni consecutive. Di anno in anno, all'Editore prescelto per la pubblicazione dell'opera vincitrice verrà assegnata la somma aggiornabile di 5.000.000 (cinque milioni) di lire, quale contributo per la promozione e la pubblicità del libro.

7. Effettuato il primo scrutinio, verrà data ampia notizia attraverso la stampa della rosa ristretta dei candidati al Premio. In pari data gli interessati verranno avvertiti anche personalmente e sarà inoltre fissato il giorno della proclamazione del vincitore, entro e non oltre il 30 maggio 1989.

8. Qualora, a giudizio della Commissione, nessuna opera dovesse avere i requisiti necessari per essere premiata, l'assegnazione del Premio sarà rimandata puramente e semplicemente all'anno successivo, previo rilancio del concorso attraverso la stampa.

9. I dattiloscritti inviati non saranno restituiti, a meno che gli interessati non li richiedano espressamente, e a loro spese, entro e non oltre tre mesi dalla proclamazione del vincitore.

10. Non saranno prese in considerazione le opere che non

avranno osservato tutte le norme contenute nel presente comunicato.

11. L'operato della Commissione giudicatrice è insindacabile e la partecipazione al con-

corso indica di per se stessa l'accettazione delle norme che lo regolano. Ai sensi e per gli effetti dell'Art. legge 106 - R.D. 25/7/1940 n. 1077 e successive modifiche.

PUBBLICATI PER I RAGAZZI

Dopo il n. 0 uscito in giugno, prende avvio con il numero 1 (ottobre-dicembre) la pubblicazione di «Li.B.e.R.», trimestrale di informazione bibliografica prodotto dalla Biblioteca «Gianni Rodari» di Campi Bisenzio, in collaborazione con la Regione Toscana.

«Li.B.e.R.» informa su tutto quanto si pubblica in Italia nel settore del libro per bambini e ragazzi, del quale offre un controllo bibliografico pressoché totale. Ogni numero, con la sezione schede-novità — la parte più consistente della rivista — presenta circa 200-300 segmentazioni bibliografiche corrispondenti a tutti i libri appena usciti, fornendo così un agile strumento di documentazione e di aggiornamento ai bibliotecari delle biblioteche pubbliche e scolastiche, agli insegnanti della scuola dell'ob-

bligo, ai genitori e ai ragazzi. «Li.B.e.R.» ospita anche articoli e note sulla produzione editoriale per bambini e ragazzi, insieme ai fenomeni ad essa connessi, e costituisce perciò una sorta di osservatorio di ciò che si muove in questo settore.

Per questa sezione e per quella delle recensioni, che completano la rivista con una scelta di qualità all'interno della produzione corrente, «Li.B.e.R.» usufruisce della collaborazione di un autorevole Comitato Scientifico. Il periodico, distribuito in abbonamento, viene inviato gratuitamente a tutte le biblioteche di ente locale della Toscana.

Per informazioni: Redazione e amministrazione: Biblioteca «Gianni Rodari», V. F. Garcia Lorca, 1 - 50013 Campi Bisenzio (FI) Tel. 055/8960800

I libri pubblicati da La Nuova Italia possono essere ordinati compilando la cedola qui stampata. Ritagliare e spedire in busta affrancata a: La Nuova Italia, casella postale 183, 50100 Firenze.

CEDOLA DI ORDINAZIONE

Prego spedirmi, a mezzo posta, in contrassegno, sconto 10% in quanto abbonato alla rivista _____

i seguenti volumi:

AUTORE	TITOLO	PREZZO

Nome e cognome o Ente _____

Professione _____

Indirizzo _____

CAP _____ Città _____

Telefono _____

Data _____

Firma _____

☐ Pagamento contrassegno + L. 2.300 per spese di spedizione

☐ Pagamento anticipato a mezzo c.c.p. o assegno c/c senza addebito per spese di spedizione.



MAISTOCK

Raffaele Simone

*La scoperta del linguaggio
(del testo, della scrittura,
dei potenziali di libertà comunicativa)
da parte dei bambini
in un diario rapido e brillante.*

Lire 17.500



MANUALE DEL PARLARE

Renzo Zuccherini

*La conversazione, il racconto,
la discussione, la relazione
possono essere le forme
di un parlato vivo e motivato.
Indicazioni e proposte per sviluppare
la capacità di parlare da parte
dei ragazzi.*

Lire 15.000

La Nuova Italia





**FILIPPO
TOMMASO** **CLAUDIA
SALARIS**

MARINETTI

INTERVENTI DI
MAURIZIO CALVESI & LUCE



**La Nuova
Italia**

Varie centinaia di immagini, in gran parte inedite, un lungo saggio di Claudia Salaris e due interventi di Maurizio Calvesi e Luce Marinetti per ricostruire la vita pubblica e privata del fondatore del futurismo.

Un volume di 272 pagine nel formato 26,5 x 30,5, con circa 400 illustrazioni a colori, rilegato in tela. Coperta con la firma di Filippo Tommaso Marinetti e sovracoperta stampata a colori.
Lire 95.000

La Nuova Italia



280 pagine
450 illustrazioni
rilegato in tela
sovracoperta stampata a tre colori. Lire 95.000