Indice-Sommario

<i>Prefazione</i>	<i>p. xi</i>
Giulio Ameglio <i>Oralità nella scrittura: interferenze e manipolazioni</i>	<i>p. 1</i>
Mario Gineprini <i>La danza della punteggiatura</i>	<i>p. 13</i>
Agostino Roncallo e Gabriella Benato <i>Le congiunzioni: i bulloni del nostro discorso</i>	<i>p. 43</i>
Giulio Ameglio <i>I pronomi, questi sconosciuti</i>	<i>p. 51</i>
Agostino Roncallo <i>Il soggetto è un muratore che sistema i mattoni, in questo caso le parole</i>	<i>p. 57</i>
Caterina Pagliasso <i>L'imperfetto, la polvere del tempo e la bottega del rigattiere. Diario di un'esperienza didattica</i>	<i>p. 71</i>
Alessandra Freschini e Agostino Roncallo <i>Aleatori quanto un verbo, noi siamo le nostre azioni</i>	<i>p. 93</i>
Riccarda Viglino <i>Il gioco delle regole & le regole del gioco</i>	<i>p. 107</i>
<i>Appendice: Il linguaggio ritrovato: il significato della nuova collana del Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione (CRLE)</i>	<i>p. 121</i>

Prefazione

a cura del Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione

1. *Gli studi linguistici nel contesto delle nuove scienze*

Le discipline scientifiche nel corso del Novecento hanno messo radicalmente in discussione i processi di assiomatizzazione, le regole, le “verità” e il concetto di realtà su cui erano fondate¹. Attraverso l'introduzione dei cosiddetti principi di limitatezza, è entrata in crisi la possibilità di esercitare forme di controllo che permettano di distinguere verità e falsità. Tali principi hanno aperto la strada che conduce al paradigma dell'incertezza epistemologica, relativa tanto al sistema quanto all'osservatore, su cui si fondano le teorie della complessità.

Le scienze linguistiche, nella maggior parte dei casi, si sono fino ad oggi rivelate impermeabili a queste tematiche. Forse proprio per la loro prossimità alla parola, esse hanno trattato il linguaggio come un oggetto di studio dimenticando tuttavia che, prima di essere suono, segno, codice e messaggio, esso è comunicazione tra un'esistenza e un'altra esistenza. Questo atteggiamento è stato determinato da una concezione della parola, poi affermata in tutta la linguistica anglosassone, che privilegia il suo impiego funzionale e non i parlanti, non le rappresentazioni individuali: essa serve semplicemente a indicare i mezzi in funzione dei fini e della loro verificabilità. In altre parole quelle del linguaggio si definisco-

1. Cfr. P. Odifreddi, *Le menzogne di Ulisse*, Longanesi, Milano 2004.

no “scienze” in ragione di un pensiero che si esaurisce nel tragitto che va dalle ipotesi sui fatti linguistici alla loro convalida. Un esempio è quello che riguarda le ipotesi sulla divisione del linguaggio in “settori”: se uno studioso ipotizza l’esistenza di un “linguaggio giovanile” dovrà poi dimostrare che tale linguaggio esiste, che è un sistema coerente fatto di regole proprie, di un lessico specifico e via dicendo. Rifuggendo le contaminazioni dell’ormai pervasivo “pensiero debole”, lo studio linguistico si aggrappa alla possibilità di esercitare un “controllo” sulle forme e a tal fine si orienta alla costruzione di un sistema coerente che corrisponda alla realtà, o meglio che produca una realtà per poi dimostrarne la coerenza.

In questo quadro, può apparire paradossale constatare come il problema delle scienze del linguaggio sia proprio il linguaggio: essendo infatti quest’ultimo difficilmente traducibile in norme, gli epigoni di Chomsky si trovano nella costrizione di invertire artificiosamente il procedimento, affermando “queste sono le norme” e cercando successivamente di dimostrare che il linguaggio, come uno specchio, le riflette. In questo modo una disciplina idiografica, come è quella linguistica, può ambire a vestire i panni della “scienza”. Ma non è questo, a nostro avviso, un approccio corretto alla complessità dei problemi linguistici, perché così facendo scompare la parola intesa nella ricchezza dei suoi sensi e dei significati personali² non previsti dal sistema; rimane una parola che, circoscritta a un ambito strumentale, diventa ripetizione tautologica, un concetto analitico isolato da tutti quei contenuti che potrebbero invalidare, o quanto meno disturbare, la sua accettazione indiscussa.

Il caso della grammatica, che abbiamo affrontato nell’ambito del centro di Ricerche sul Linguaggio e l’Educazione, è emblematico: si trattava di recuperare l’attenzione alla retorica e alla dialettica in quanto luoghi del molteplice, della pluralità, delle differenze a confronto e in dialogo. Attraverso il linguaggio abbiamo voluto recuperare il rispetto dell’alterità e, con esso, l’idea di un essere umano

2. Cfr. P.Violi, *Il senso dell’altro*, in M. Ruggenini, G.L. Paltrinieri, *La comunicazione*, Donzelli, Roma 2003.

che nasce come soggetto a un mondo di parole, un mondo sempre già parlato, in cui si trova gettato dalla nascita ma nello stesso tempo accolto dall'appello della parola alla parola. Gli autori di questo volume hanno considerato che un atteggiamento analitico non permette il controllo dei fenomeni e che, invece di essere il luogo delle soluzioni, il linguaggio è un contesto in cui si pongono problemi, il luogo della "molteplicità interrogativa"³. L'analiticità di tante indagini linguistiche non può fare a meno, per sostanzinarsi, di sguardi sul linguaggio diversi ma complementari, come quelli della biologia, della filosofia e dell'antropologia; non può fare a meno, insomma, della lezione di Eraclito, del suo "tó xynón"⁴, nel senso di ciò che distingue perché al contempo tiene assieme e fa uno in sé di tutto ciò che è.

2. *Acquisizione del linguaggio e sviluppo metacognitivo*

Il cuore del romanzo *La lingua perduta delle gru*⁵ di David Leavitt, è un articolo che narra un fatto di cronaca: la storia di un bambino di pochi mesi, abbandonato dalla madre, un'adolescente drogata, in una stanza squallida e sporca. Il suo silenzio improvviso e prolungato, che fa seguito ad urla e pianti, preoccupa e mette in allerta i vicini. Le forze dell'ordine, chiamate d'urgenza, trovano il bambino al centro del letto, davanti alla finestra aperta su un cantiere edilizio. Egli non parla, ha smesso di urlare, ma solleva ed abbassa le braccia emettendo uno strano suono in sintonia con la gru dell'edificio in costruzione che ha di fronte. Fa questo cercando l'amore, lo specchio in cui tutti ci riflettiamo, ovunque esso sia disponibile, e imparando il suo linguaggio, la lingua delle gru.

3. Cfr. E. Raimondi, *La retorica d'oggi*, il Mulino, Bologna 2002.

4. Eraclito, *Frammenti*, 53, 2, 80.

5. D. Leavitt, *La lingua perduta delle gru*, Mondadori, Milano 1998.

La capacità di comprendere e comunicare attraverso il linguaggio rappresenta uno dei bisogni fondamentali e insieme uno dei maggiori traguardi raggiunti dagli esseri umani.

Noi oggi sappiamo che il cervello e il corpo umano sono funzionali alla percezione e alla riproduzione del linguaggio. L'ambiente che ci circonda assolve alla funzione di stimolare, selezionare ed arricchire questa nostra "capacità di base".

I teorici che si occupano oggi della relazione tra sviluppo cognitivo e acquisizione del linguaggio, affermano che quest'ultimo riflette le nostre concezioni e si evolve insieme ad esse. L'uomo quindi non solo produce linguaggio, ma esplora e comprende sempre meglio, gli elementi che lo compongono e con cui viene a contatto ed interagisce. Egli si "costruisce" cioè delle conoscenze che modifica e integra con il procedere e l'arricchirsi delle sue esperienze linguistiche.

Lo sviluppo del linguaggio pare perciò collegato ad un generale processo metacognitivo che non può svilupparsi per così dire "spontaneamente" ma solo in presenza di stimoli ambientali adeguati. In questo senso occorre stimolare prima nei bambini e poi negli adolescenti una delle proprietà intrinseche delle lingue verbali che è appunto quella che esse hanno di parlare di se stesse attraverso se stesse. La lingua è strumento per parlare della lingua.

A scuola si entra con una grammatica interna che dovrebbe diventare più consapevole ed articolata, più solida e più salda attraverso una molteplicità di esperienze qualificanti in un contesto stimolante, ricco e significativo. A un certo punto del percorso si incontrerà poi la grammatica, quella "vera", che dovrà guidare bambini e adolescenti a imparare, accanto alle loro, nuove parole per descrivere la lingua. Dovranno imparare a riflettere in modo sempre più sistematico sul linguaggio e queste riflessioni li accompagneranno per molti anni, almeno fino alla fase di compimento della pubertà, consentendo loro di elaborare un insieme di conoscenze e competenze per costruirsi una rappresentazione mentale che permetta di descrivere la loro lingua naturale.

3. Grammatica e costruttivismo

Alla luce delle considerazioni precedenti, riteniamo che un approccio alla grammatica efficace e capace di sfruttarne le specificità debba necessariamente definirsi all'interno di una logica costruttivista. Le diverse correnti che compongono l'articolato movimento della didattica costruttivista concordano nell'affermare che le conoscenze non possono essere semplicemente trasmesse, convogliate già pronte a un'altra persona; si può parlare di conoscenza soltanto laddove il soggetto, attivando i propri processi mentali, "ricostruisce" una versione personale e negoziata delle informazioni.

Attraverso il metodo usato nelle diverse esperienze narrate in questo volume, gli studenti sono stati messi di fronte alle parole, è stato dato loro il tempo di collegarle, di intrecciarle alla loro esperienza personale attraverso il libero gioco delle associazioni, per riscoprirne forse il grado di familiarità.

La rivisitazione del passato dipende da incontri fortuiti con oggetti, così anche l'approfondimento di chi siamo o di cosa portiamo dentro nasce inaspettato dal modo con cui noi incontriamo il linguaggio e riflettiamo su di esso: il vivere un'esperienza comune all'interno di una classe si è incontrato con il nostro modo personale di porci di fronte a essa, condizionati dalle nostre esperienze passate. Ciò che gli studenti hanno colto degli esercizi proposti era sempre influenzato dalla loro esperienza personale, e le risposte che elaboravano dipendevano dal tipo di conoscenze e di esperienze già disponibili nella loro memoria, dal modo in cui pensavano e analizzavano il mondo in quel momento. Invitando gli studenti a rielaborare le parole in modo personale, gli insegnanti hanno cercato di offrire delle opportunità in più rispetto al modo di lavorare con quelle che Von Foerster⁶ chiama "domande illegittime" (le domande di cui l'insegnante conosce già la risposta).

6. H. Von Foerster, *Inventare per apprendere*, in P. Peticari (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994.

L'epistemologia costruttivista, inoltre, ritiene che la conoscenza vada sempre vista come una produzione sociale, un processo approfondito di interpretazione e di costruzione, e che la rielaborazione astratta determina un esito particolarmente efficace quando è supportata dalla costruzione concreta di un prodotto, quando il soggetto perviene alla conoscenza attraverso un'appropriazione attiva e personale e il confronto col contesto sociale. Si apprende a partire da situazioni concrete e attraverso processi di interazione che conducono a continue ristrutturazioni e integrazioni delle conoscenze. La grammatica diviene strumento di riflessione sui processi, sulla natura delle conoscenze e sui metodi operati per acquisirle, sull'interazione col contesto.

Ernest von Glasersfeld⁷, uno dei principali rappresentanti del costruttivismo, propone una epistemologia radicalmente differente da quella tradizionale. Al modello di una conoscenza rappresentatrice di una realtà indipendente e assoluta, cui non abbiamo accesso, sostituisce la relazione di "adatto" nel senso evoluzionista: alle nostre strutture cognitive è imposta la necessità di sopravvivere nello spazio che riescono a trovare tra i vincoli dell'esperienza.

Si tratta di una prospettiva che muta radicalmente sia la nozione di verità dal punto di vista strettamente ontologico. Alla nozione di verità Von Glasersfeld sostituisce quella di "viabilità", cioè la modalità e i mezzi della conoscenza che il soggetto umano potrebbe utilizzare nell'organizzazione dell'esperienza. Come conseguenza di ciò la complessità che crediamo rilevare nella conoscenza della realtà scaturisce dal fatto che tutte le leggi, le regole e le regolarità che noi costruiamo, derivano dalla nostra esperienza e valgono per essa; la nostra esperienza è un mondo generato, definito e delimitato da noi stessi attraverso la nostra attività di segmentazione e di concettualizzazione. La complessità non sta quindi nella realtà o nel soggetto conoscente, ma nella relazione che si instaura tra i due poli del processo di costruzione della conoscenza.

7. Cfr. E. Von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, Feltrinelli, Milano 1988.

4. *La coevoluzione e la questione dell'osservatore*

Il percorso formativo evidenziato nel corso delle narrazioni delle esperienze didattiche è quello di un apprendimento co-evolutivo che ridiscute il ruolo dell'insegnante, ne mette in crisi abitudini consolidate. In un'educazione comportamentista, l'educatore agisce dall'esterno con l'intento di modificare l'organizzazione cognitiva dell'allievo. In una prospettiva ecologica e co-evolutiva⁸ invece, si apprende insieme, ogni partecipante al processo condivide con altri le conoscenze e le elabora. L'apprendimento si avvale dei contributi di tutti i soggetti che partecipano allo scenario educativo per la costruzione comune di significati. Per dirla utilizzando un'espressione di Bruner⁹, l'apprendimento avviene mediante la "cogestione della conoscenza oggettiva sedimentata dalla tradizione e dalla cultura". C'è la rinuncia dell'osservatore a essere un elemento esterno al "dominio di osservazione": il ruolo dell'insegnante non è più quello di osservatore esterno, mero tecnico della comunicazione e garante dell'oggettività del sapere, ma di figura interna ai processi e quindi co-partecipa nelle relazioni con gli studenti¹⁰.

Anche la riflessione grammaticale offre l'occasione di creare setting per dare spazio alla parole, alla riflessione, alla progettazione. Osservare, indagare, ascoltare, comprendere e restituire, proporre e promuovere, scoprire nuove possibilità sono gli strumenti che l'insegnante potrà utilizzare. L'aula diventa un luogo dove poter pensare, dove l'adulto competente accoglie e restituisce conoscenze. In un contesto così delineato, come afferma Guido Armellini, l'insegnante deve prepararsi anche ad affrontare l'imprevisto che fa parte dei rischi e della scommessa connessi alla costruzione co-evolutiva del sapere¹¹. L'imprevisto stesso diventa anzi uno strumento potente di coevoluzione, in quanto apre nuove strade, pone nuove

8. Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

9. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996.

10. Cfr. H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.

11. G. Armellini, *Io insegnante, inteso come artigiano*, in P. Peticari (a cura di), *Il senso dell'imparare*, cit.

prospettive. Se l'insegnante si pone come un elemento del sistema sul/nel quale agisce, non può avere obiettivi rigidamente definiti a priori, al contrario deve essere pronto a ridisegnare il processo, a riformulare i contesti. Riprendendo la distinzione fra domande illegittime, quelle di cui già conosciamo la risposta, e domande legittime, quelle per le quali non abbiamo ancora una risposta¹², possiamo dire che l'analisi degli aspetti grammaticali dovrebbe favorire un apprendimento in cui lo studente viene sollecitato a porre e porsi domande legittime che ne stimolino la capacità inventiva, che non lo pongano nella situazione di una "macchina banale", programmabile. Aggiungiamo, e la terminologia è sempre di Von Foerster, che all'interno del processo di apprendimento devono essere messe in gioco domande non decidibili le quali, per principio, prevedono una grande quantità e pluralità di risposte. E questo non sarebbe poco in una scuola dove si fanno quasi soltanto domande di cui si conosce già la risposta e a cui non è possibile dare altra risposta.

5. Matetica e errore ermeneutico: la mediazione dell'insegnante e la creazione di forme di consensualità

La grammatica diventa così un'occasione per creare ambienti di apprendimento, che spingono all'esplorazione delle conoscenze e ne incentivano la scoperta, e sviluppare forme di scambio attraverso cui tutti imparano dagli altri, dando vita a processi ricorsivi di arricchimento reciproco.

Questo procedimento operativo, cognitivo e metacognitivo nella costruzione della conoscenza porta alla rivalutazione dell'errore; imparando, sbagliando e riflettendo sui propri errori, lavorando in armonia con processi di apprendimento naturale, si sviluppa l'arte di apprendere: la capacità "matetica"¹³ di imparare dagli errori e di costruire un sapere concreto: Freinet, già negli anni Cinquanta del

12. Cfr. H. Von Foerster, *op. cit.*

13. S. Papert, *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano 1994.

secolo scorso, parlava della necessità di pensare a una “amichevolezza” dell’errore.

Queste ultime osservazioni ci spingono, perciò, a sottolineare un altro aspetto qualificante delle esperienze didattiche narrate. Lavorare in un’ottica costruttivista e co-evolutiva, obbliga l’insegnante a rivedere il ruolo svolto dall’errore e farne il punto centrale del suo intervento educativo e didattico.

Le situazioni di apprendimento proposte mostrano con chiarezza che l’errore è una risorsa, è un’ipotesi che consente ad un sistema di esplorare nuove opportunità, che permette il cambiamento, il movimento e la curiosità. Attraverso la riflessione su elementi grammaticali che sembra partire da o articolarsi attraverso presupposti imperfetti o sbagliati, grazie alla predisposizione alla flessibilità, attiviamo un conflitto con altri modi di conoscere e lo trasformiamo in una risorsa per rivedere, revisionare e, alla fine, raggiungere forme di conoscenza più evolute, alla luce di un processo di condivisione, di confronto con gli altri protagonisti della comunità ermeneutica che sta alla base della costruzione del lavoro stesso. Si tratta, cioè, di attivare un agire pedagogico che non demonizza gli errori ma che li valorizza e consente di affinare i propri processi logici, per arrivare ad un miglioramento determinato dalla partecipazione di più voci alla questione affrontata. La grammatica non dovrebbe essere la rappresentazione mentale di “un” processo mentale, del solo “ufficialmente” riconosciuto corretto, ma di molti possibili processi mentali che si evolvono nel tempo, attraverso progressivi processi di affinamento, revisione, attraverso percorsi più o meno lineari.

La riflessione linguistica così attivata sottolinea che l’errore spesso è determinato dalla difficoltà, dall’incapacità di comunicare con chiarezza e coesione la propria differenza, il proprio scarto cognitivo rispetto a una norma, ad uno stile cognitivo riconosciuto dai criteri che più comunemente definiscono il processo attraverso cui si conosce. I problemi manifestati dagli allievi, sostiene Peticari¹⁴, «ancor prima di essere errori in rapporto a un meccanismo mal

14. P. Peticari, *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

interpretato o dovuto al cattivo funzionamento in una data circostanza, sono elementi che chiedono di interrogarsi» per approfondire la comprensione. Il processo di insegnamento/apprendimento non si conclude nella ricerca degli errori ma prende vita grazie ad essi. Sbagliare non interrompe la comunicazione didattica ma permette di approfondire sia il rapporto con i contenuti in questione sia quello con gli altri membri della comunità di apprendimento. L'errore, la variazione, la diversità rappresentano il serbatoio di soluzioni creative per rispondere all'imprevedibilità dell'ambiente che ci circonda¹⁵.

A partire da un'azione di condivisione e conservandosi fedele ai propri processi logici rendendoli nel contempo accessibili, comprensibili, comunicabili alla comunità, gli allievi analizzano e ridefiniscono, attraverso il confronto con il gruppo classe, le "regole" grammaticali. Da dove altrimenti acquisire la consapevolezza del proprio approccio cognitivo, delle diverse intelligenze? L'apprendimento è un processo di rielaborazione e cambiamento che si svolge insieme agli altri, che si deve necessariamente confrontare con la comunità di riferimento.

A partire da ciò, da questa definizione dell'errore, l'intelligenza non è soltanto la capacità di risolvere un problema ma anche la capacità di stabilire "forme di consensualità", fatte di approssimazioni successive, incompetenze, ipotesi, imprevisti che si tramutano in comportamenti e azioni capaci di significare nel rispetto delle soggettività¹⁶. Apprendere e insegnare è trasformarsi in un contesto di coesistenza. Il punto diventa, quindi, quello di sapere sviluppare rapporti per imparare in primo luogo a comprendere e migliorare le proprie capacità interpretative e dall'altra anche per andare oltre ciò che è normalmente interpretato, per scoprire altre forme di rappresentazione, proponibili e condivisibili.

15. Cfr. A. Gandolfi, *Formicai, imperi, cervelli*, Bollati Boringhieri, Torino 1999.

16. Cfr. Maturana, *Dove vai essere umano?*, in P. Peticari (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994.

La grammatica, quindi, offre all'insegnante una preziosa occasione per sviluppare tecniche di mediazione che consentano di gestire il dialogo su cosa è stato compreso: in che modo, perché, come lo si potrebbe dire in altre parole, posti quali contesti, in rapporto a quali altre conoscenze. Le esperienze che qui abbiamo deciso di proporre in forma narrativa, vogliono mostrare il percorso svolto in scuole di diverso ordine e grado, sono il racconto di una viaggio all'interno della lingua, con tutti i timori, gli interrogativi, i dubbi che ogni esplorazione comporta.