

ROBERTA GRASSI

*Educazione linguistica nella scuola plurilingue:
la microlingua della storia nei libri di testo
per la scuola media*

Multiethnic and multilingual classes are more and more common in schools in Italy and this new social and didactic environment brings back a classic topic for linguistic education: the 'monolingual' attitude of teachers, textbooks and the school in general, all far and distant from the linguistic and communicative skills and needs of children, be they Italians or foreigners. By discussing some of the major features of the language of history as it appears in school textbooks, the article argues that there is a great need for a renovation in teacher training, that should include (meta)competence in LSP as well as in the Didactics of LSP.

1. *Monolinguismo scolastico e classi plurilingui*

In realtà, la competenza linguistica degli allievi nella maggior parte dei casi non comprende la padronanza, neppure meramente passiva, di quella varietà dell'italiano che possiamo chiamare 'scolastica': la lingua usata dagli insegnanti (anche non di italiano) come veicolo dell'azione didattica; e il fatto che in genere si riesca ad ottenere un livello di comprensione accettabile da parte di una percentuale abbastanza alta di allievi non è frutto che del buon senso e della capacità di adattamento dei singoli docenti (resta invece molto meno comprensibile la lingua scritta dei libri di testo, alla quale manca il meccanismo di 'controllo' dato dall'interazione diretta con gli allievi). [Berretta 1977:5, corsivo nostro]

Così scriveva Monica Berretta venticinque anni fa, in uno dei suoi numerosi contributi al tema dell'educazione linguistica nelle scuole italiane¹; contributi che, per l'ampiezza degli argomenti e la sistematicità della trattazione, come pure per la profondità delle riflessioni teoriche e la chiarezza dei collegamenti all'implementazione didattica, tanto nota e stimata l'hanno resa anche al di fuori dell'ambito scientifico accademico – tra gli insegnanti, appunto.

¹ Tra di essi vorremmo ricordare: Berretta 1981, 1984b, 1985.

I problemi tratteggiati nel passo qui ripreso, ovvero la lontananza del ‘codice elaborato’ (Bernstein 1971) della scuola dalle varietà di lingua presenti nella realtà extrascolastica, nonché la sistematica ignoranza, da parte di insegnanti e libri di testo, delle reali competenze linguistico-comunicative degli allievi, rappresentano alcuni dei nodi che, se venticinque anni fa venivano segnalati come pericolosa espressione di un “monolinguismo” potenzialmente dannoso ai fini della comunicazione pedagogica in lingua materna², si ritrovano nella scuola di oggi non soltanto irrisolti, bensì, più attuali che mai, letteralmente deflagrati; e ciò a causa dell’azione dirompente esercitata dalla massiccia presenza degli studenti non italofoni nelle scuole del nostro Paese.

Il problema è quello delle pari opportunità di successo scolastico degli studenti stranieri, per ora drammatico soprattutto per la scuola dell’obbligo, ma destinato ad allargarsi, man mano che fattori demografici e temporali porteranno la presenza numericamente rilevante degli alunni stranieri sempre più avanti nel percorso formativo, fino a penetrare l’indifferenza pressoché assoluta sinora mostrata dalla scuola superiore non professionale, che ancora resiste arroccata sulle sue posizioni di massimo monolinguismo³.

Il rapporto scuola – stranieri in Italia è stato sinora caratterizzato dall’urgenza e dall’emergenza. Se in una fase iniziale tale atteggiamento poteva essere, se non condivisibile, quantomeno comprensibile, è evidente come, oggi che i dati sui flussi migratori ci indicano chiaramente un quadro prospettico di continuo incremento delle presenze e di tendenziale stabilità delle stesse⁴, occorra attuare una politica di più ampio respiro, che prenda in carico gli obiettivi di acculturazione e autopromozione, e non solo di socializzazione, che spettano a tutti gli allievi.

Al momento la questione viene posta, ci sembra, soltanto nella scuola dell’obbligo, ed è vissuta, in particolare nella scuola media⁵ più che in

² Sul “monolinguismo” della scuola cfr. anche De Mauro 1977, Tosi 1995.

³ Ed è evidente che la questione tocca anche l’istruzione universitaria.

⁴ La tendenza largamente prevalente è quella alla stabilizzazione, come è ormai noto e confermato proprio dai dati sull’incremento dei minori nati o ricongiunti alla famiglia in Italia: cfr. tra gli altri, sulla Lombardia in particolare, AA.VV. 2000.

⁵ Nella scuola media il livello di astrazione e specificità, sia dei concetti proposti, sia della lingua impiegata, sia delle attività svolte, rendono più impegnativo il raggiungimento di livelli soddisfacenti da parte degli alunni, stranieri e non, rispetto a quanto accade nella scuola elementare dove, almeno in parte, perdura – ed è riconosciuto dagli insegnanti – anche per gli italofoni l’apprendimento linguistico, o meglio l’acquisizione della L1.

quella elementare, in modo spesso drammatico, tra dubbi e crisi, buonismo e disinteresse, buona volontà ed insofferenza rispetto ad un impegno sentito dagli insegnanti come troppo gravoso per le loro forze⁶. Troppo ampio è infatti il divario tra quanto viene richiesto e quanto è padroneggiato dallo studente straniero, e, se occasionalmente ancora resiste la tendenza a ritrovarne le cause in fattori sociali e/o cognitivi (come spesso avveniva in passato – e ancora avviene – con gli studenti di madrelingua italiana), nel caso dell'alunno non italofono troppo evidente è la preponderanza della matrice linguistica della questione perché agli occhi degli insegnanti non si palesasse finalmente la sinora largamente 'trasparente' questione legata alla complessità specifica della lingua per lo studio⁷.

Una prima risoluzione, adottata in modo spesso 'spontaneo' ed autonomo da numerosi insegnanti resisi conto, davanti ad una simile palese evidenza (nientemeno!), del 'problema lingua', è consistita nel decidere di 'abbassare' le proprie richieste, linguistiche e cognitive, nei confronti degli alunni stranieri, e/o nell'utilizzare per questi studenti strumenti diversificati, quali i testi – spesso autoprodotti – semplificati⁸ e ridotti⁹;

⁶ Si tratta di riflessioni che derivano a chi scrive dall'esperienza come formatrice per insegnanti svolta per l'Ufficio Scolastico Provinciale di Bergamo.

⁷ Pur consapevoli delle strette interrelazioni esistenti tra prerequisiti e complessità cognitive delle diverse materie scolastiche, presupposti cultural-nozionali dei testi disciplinari e lingua dello studio, ci limiteremo qui a riflessioni di ambito esclusivamente linguistico, senza addentrarci nell'ampio dibattito sul complesso rapporto esistente tra apprendimento della lingua e apprendimento dei contenuti, sui presupposti cognitivi e sulle specificità culturali delle diverse discipline, né sulla preponderanza dell'aspetto contenutistico o linguistico dell'insegnamento disciplinare nella scuola tradizionale: tutte questioni tutt'altro che pacifiche, e che richiedono anch'esse di essere (ri)considerate nella scuola italiana, alla luce della composizione plurilingue e pluriculturale verso cui essa appare decisamente avviata.

⁸ Con i dovuti aggiustamenti, ci pare calzante la definizione di Moretti che alle letture semplificate (specificamente semplificazioni di testi letterari) ha dedicato uno studio, caratterizzandole come " 'traduzioni' intralinguistiche aventi come sistema di partenza il sistema dell'autore del testo letterario e come sistema di arrivo un ipotetico 'sistema ridotto', cioè un'ipotesi di quella che può essere l'interlingua del pubblico a cui si rivolgono" (Moretti 1988). Dal punto di vista glottodidattico, sembra a chi scrive particolarmente significativo qui l'implicito accenno alla difficoltà di corrispondenza, o 'adeguatezza', tra testo semplificato ed interlingua del destinatario; particolare, questo, che mette in luce l'elemento collaterale della validità transitoria delle semplificazioni, da utilizzarsi (se se ne accetta l'idea) in versioni progressivamente 'complicate'. La questione, come si può facilmente immaginare, è molto ampia, e risulta centrale in particolare per il filone di studi dedicato alle caratteristiche ed agli effetti dell'*input* sull'apprendimento linguistico.

⁹ Vi sono perplessità sull'idea che un testo linguisticamente (non contenutisticamente) semplificato debba essere più 'corto' rispetto all'originale. In realtà sembrerebbe piuttosto il contrario: cfr. i criteri di semplificazione linguistica discussi in Berruto 1990.

questo quando l'approccio alla lingua scritta, come notato nel passo introduttivo la più lontana dal repertorio posseduto dagli allievi, non viene abbandonato *tout court* (ma quest'ultimo è un caso poco frequente, a dimostrazione del fatto che, nell'ambito scolastico, "[...] l'“esprimersi” è, per eccellenza, l'esprimersi per iscritto" (*ibid.*)).

Il vantaggio, in termini immediati, è evidente: in questo modo si ottengono subito risultati, seppure di minima, anche con studenti con limitate competenze linguistiche. L'uso di materiali linguisticamente semplificati¹⁰ può inoltre essere visto come il segnale positivo di un parziale cedimento della 'monoliticità' della "lingua scolastica" di cui parlava Monica Berretta nel brano riportato in apertura, a sua volta conseguente ad una presa d'atto da parte degli insegnanti della lontananza di tale sottocodice dalla reale competenza linguistica degli allievi, seppure solo di quelli stranieri¹¹.

D'altro canto vanno però osservati anche alcuni risvolti negativi, certi o potenziali, di tale tecnica: a cominciare dal punto di vista psicologico, dove con l'adozione di un programma e di materiali diversificati si ribadisce e rimarca, agli occhi dell'alunno straniero, la sua 'diversità', ma anche specificamente dal punto di vista didattico ed educativo. È infatti da sottolineare come gli obiettivi prefissati così facendo siano soltanto minimali¹²; come ciò a cui si dà luogo sia di fatto un protratto allontanamento dei discenti dai testi di studio, e contemporaneamente una loro continua dipendenza da versioni rimaneggiate (fatto, questo, che di per sé non garantisce la costruzione delle competenze richieste dall'abilità di comprensione scritta di un 'lettore esperto'); che simili 'rimaneggiamenti', in quanto tali, a volte testi veri e propri, naturali e coesi, non sono più; che, contrariamente a quanto voluto, non è raro che le semplificazioni (tra l'altro – ironicamente – tutt'altro che 'semplici' da approntare) risentano di un sovraccarico di presupposizioni e collegamenti impliciti che ne rendono impegnativa la decodifica

¹⁰ Oltre che, spesso, contenutisticamente ridotti. Ma tale aspetto esula dalla presente trattazione.

¹¹ Diverso è il caso dei materiali didattici a prevalenza di codice non verbale, quali ad esempio le riduzioni a fumetti, le sequenze di vignette, le schematizzazioni o 'mappe concettuali', i cd o le videocassette didattiche, ormai usati abbastanza comunemente in classe a supporto ed integrazione (non in sostituzione) dell'*input* verbale. La validità didattica di tali supporti, radicata nel principio della multisensorialità dell'*input*, non è qui messa in discussione.

¹² E in questo senso potenzialmente poco motivanti (cfr. Favaro 2002:199 sui compiti cognitivi poco impegnativi).

da parte del destinatario¹³. Questo soprattutto quando, come accade sovente, alla semplificazione si accompagna la riduzione informativa o contenutistica. Non è infine da dimenticare il fatto che per gli studiosi l'utilità dell'uso di materiali semplificati ai fini dell'apprendimento linguistico rimane dubbia¹⁴.

Chi scrive dunque, pur condividendo fino in fondo le critiche al 'monolinguismo' della scuola da cui il presente discorso ha preso le mosse, ritiene che ai fini di una reale e profonda educazione linguistica degli studenti stranieri sia più proficuo far precedere, o meglio inserire, l'uso di materiali semplificati in una serie più vasta ed organica di tecniche didattiche all'interno del più ampio concetto di *facilitazione* all'accesso diretto ai testi scolastici di studio nella loro versione integrale ed originale, realizzando così una visione metodologica più integrata e di maggior respiro. Ci pare infatti che l'azione didattica, tra l'altro trasversale a tutte le discipline, di facilitazione alla comprensione testuale dei manuali di studio abbia l'enorme vantaggio di fornire allo studente, nel medio periodo, gli strumenti per arrivare alla completa autonomia di studio di testi didattici e scientifici, così come previsto per un reale successo scolastico dal normale percorso di formazione ed educazione, e così come richiesto nell'ambito degli studi superiori ed universitari¹⁵.

Anche tale strategia procede per gradi ed è evidente che della semplificazione anche qui dovrà essere fatta: semplificazione non del testo, bensì del compito, delle richieste da farsi allo studente, in termini di analiticità e completezza della comprensione. Ma soprattutto, ed in via preliminare alla sua attuazione in classe, essa richiede una serie di competenze aggiuntive all'insegnante disciplinare, competenze in primo luogo (meta)microlinguistiche, che gli permettano di rendersi conto delle specificità della microlingua della disciplina che è chiamato ad insegnare, e insieme glottodidattiche, che gli consentano sia di correlare i

¹³ In altre parole, per riprendere la distinzione introdotta da Pallotti (Pallotti 2000), si tratterebbe di testi 'semplificati', ma non necessariamente di testi 'semplici'.

¹⁴ Cfr. Hatch e Long in Pavesi 1988.

¹⁵ L'accesso diretto ai testi di studio, seppure con supporto glottodidattico mirato, è obiettivo finale della scuola dell'obbligo (ma questo vale anche per gli studenti italofofoni), ed evidentemente è proponibile agli stranieri soltanto ad alcune condizioni. Due le discriminanti d'uso immediatamente evidenti: la padronanza delle tecniche di lettura e scrittura, ed un livello di interlingua che permetta di accostarsi alle complessità linguistiche dell'"italiano per lo studio" o CALP (cfr. Cummins in Demetrio - Favaro 1997, Favaro - Ellero 1999, Favaro 2002).

tratti microlinguistici rilevati ai bisogni ed alle difficoltà degli allievi, sia di agire su tali aspetti con attività di facilitazione e rinforzo didatticamente fondate ed integrate.

Si tratta, a quanto ci risulta, di competenze che nella generalità dei casi l'insegnante disciplinare deve acquisire *in toto*. Il contributo che si vuole dare qui alla questione riguarda proprio l'aspetto linguistico delle competenze disciplinari dell'insegnante stesso. Si discuteranno a tal fine alcuni tratti microlinguistici presenti nei manuali di studio di storia per la scuola media, per ciascuno dei quali verranno tratteggiati alcuni risvolti didattici, nella convinzione della significatività didattica di una consapevolezza microlinguistica e glottodidattica nella figura dell'insegnante disciplinare, soprattutto – ma non soltanto – quando è di fronte ad una classe plurilingue.

2. Tratti distintivi della microlingua della storia nei manuali per la scuola media e relativi risvolti didattici

La disciplina alla quale si è scelto di riferire le nostre considerazioni in merito alla specificità (micro)linguistica e testuale è la storia¹⁶; più precisamente, si sono analizzati alcuni manuali di storia per la scuola media¹⁷. Tale scelta è stata motivata dalla considerazione che lo studio della storia è spesso riconosciuto dagli insegnanti come particolarmente ostico per gli alunni stranieri (e non solo), sia dal punto di vista concettuale, sia per il suo elevato indice di specificità culturale, sia per la sua lontananza dal qui-ed-ora, punto di partenza per l'apprendimento linguistico.

Dal punto di vista della lingua, i testi di storia hanno a che fare con diverse microlingue¹⁸ con lessico specialistico, che si intersecano e sovrappongono¹⁹.

¹⁶ Le osservazioni che seguono riprendono il lavoro di tesi svolto da chi scrive per il Master ITALS in Didattica della Lingua e Cultura Italiana a Stranieri dell'Università Ca' Foscari, Venezia.

¹⁷ I titoli presi in esame, segnalatici da insegnanti nostri informanti come tra i più usati, sono indicati nell'apposita bibliografia.

¹⁸ Tutti i testi di riflessione teorica sull'argomento prendono in esame la questione terminologica, sulla quale non vi è tuttora uniformità tra gli studiosi. Nel presente contributo si adotterà principalmente la definizione di "microlingue scientifico-professionali" proposta da Balboni 2000. Altre definizioni altrettanto significative comprendono "lingue speciali" proposta da Berruto 1987, che pone l'accento sull'aspetto diafasico, del contesto extralinguistico e dell'argomento; "linguaggi specialisti-

Secondo Deon 1987, è difficile trovare tratti in comune tra i manuali di storia in circolazione. Dal campione da noi preso in esame è emersa invece come prima e più immediatamente evidente caratteristica comune la spiccata ipertestualità di questi manuali, che si realizza sia nella veste grafica, attraverso l'uso di colori e differenziazioni tipografiche (dimensione e tipo di caratteri, grassetto, corsivo, ecc.), che nella copiosa abbondanza di supporti fotografici e illustrativi (cartine, tabelle, disegni di vario genere). Un simile paratesto, culturalmente specifico e informativamente denso, lungi dal fungere da stimolo alla "grammatica dell'anticipazione" (Balboni 1994) a nostro avviso rischia spesso di trasformarsi, soprattutto per l'allievo straniero, in una sovrabbondanza, caotica e poco comprensibile, di *input*²⁰.

Sempre rispetto alla miscellanea tra diversi materiali presenti nel testo, vi è da notare come questa comporti la compresenza nel manuale di più livelli microlinguistici, di più stili (le didascalie hanno tipicamente uno stile nominale; le fonti possono avere stile più spiccatamente letterario che non specialistico) e di più tipi testuali (secondo Deon 1987 vi si ritrovano essenzialmente tre tipi testuali: informativo/referenziale, narrativo/discorsivo, e interpretativo/argomentativo; le consegne degli esercizi sono invece testi prescrittivi). Di questa compresenza, che da un lato è certamente una ricchezza ma dall'altro può essere elemento di ulteriore ostacolo alla comprensione ed alla fruizione corretta, l'insegnante deve tenere conto operativamente.

Altro elemento che influisce sul giudizio sulla comprensibilità è la titolazione, la cui importanza ai fini didattici è ben nota: i titoli possono

ci" di Gotti 1991, per definire l'uso che gli specialisti fanno del linguaggio nel proprio ambito professionale; e la suddivisione proposta da Sobrero 1993 tra "lingue specialistiche", ovvero altamente specializzate, e "lingue settoriali", più afferenti all'ambito professionale. In ambito scientifico internazionale ricorre invece di frequente l'acronimo LSP per "*Languages for Special/Specific Purposes*".

¹⁹ Secondo De Beni - Zamperlin 1993, il testo storico "è organizzato secondo una sequenza espositiva particolare, che rispecchia da una lato le caratteristiche della materia e l'epistemologia di riferimento, e dall'altro le esigenze metodologiche e didattiche. [...] Sono state così individuate delle "categorie di informazioni specifiche del testo di storia" (De Beni - Zamperlin 1993:14) ordinate cronologicamente, definite principi guida della storia. Esse sono: tempo, luogo, economia, Stato e società, cultura, rapporti tra i popoli.

²⁰ Vi è da dire che, in questo senso, l'ipertestualità è un elemento riconducibile all'elevata codificazione dei generi riconosciuta come tipica delle microlingue in generale; tratto, quest'ultimo, che si manifesta inoltre attraverso una paragrafatura spesso ben scandita, con titoli e sottotitoli e l'uso di note; con la presenza di citazioni da fonti diverse; di glossari e di indici; di riferimenti bibliografici, oltre ai già citati complementi visivi.

infatti essere usati per introdurre e far anticipare all'allievo i contenuti di studio. I titoli dei capitoli e paragrafi dei manuali di studio devono però poter svolgere la loro funzione di anticipatori del contenuto del testo presso gli utenti nel modo più immediato ed accessibile. Per fare ciò è però necessario che essi sintetizzino in modo chiaro e diretto, non tralato, il significato del testo²¹.

Nella selezione di libri di testo presa in esame abbiamo trovato, in genere, lo sforzo consapevole di non utilizzare titoli ad effetto ma oscuri nel significato (eccezioni a questa regola possono essere rappresentati da titolazioni quali "Autorità pontificia e potere regio: il sole e la luna" o "Lingua e religione: l'unità di un mondo diviso"). Ci domandiamo tuttavia se ad una prima lettura titoli come "La Chiesa avvia la riforma del clero", "La supremazia dell'Impero sulla Chiesa di Roma", o "Il feudalesimo frantuma l'impero di Carlo Magno", sicuramente ostici dal punto di vista lessicale per degli alunni stranieri, possano costituire di per sé una facilitazione all'accesso al testo anche per gli allievi italofoni di prima media ai quali sono rivolti.

Negli studi sulle microlingue, più approfondite e note sono le ricerche svolte sull'ambito lessicale, generalmente considerato come il più macroscopicamente ricco di peculiarità, tanto che tale livello d'analisi ha costituito per molto tempo l'unico aspetto studiato (Berruto²² considera il "lessico speciale" caratteristica fondante dei sottocodici: "la proprietà che contrassegna i sottocodici è un lessico specialistico, estraneo al tronco comune della lingua". Berruto 1987:154). A questo proposito, una macrocaratteristica fondante dei linguaggi specialistici è certamente la monoreferenzialità: se infatti le microlingue per loro natura puntano alla massima precisione, tendenzialmente dunque non vi sarà sinonimia²³, almeno al loro interno. Tale importante obiettivo (secondo Balboni 2000:9, le microlingue sono prodotte "con lo scopo di comunicare nel modo me-

²¹ Deon identifica alcune tipologie di titoli, tra cui: titoli che attualizzano il passato e lo narrano con diverse prospettive: moralistica, di raffigurazione ("I grattacieli dell'antichità"), titoli connotati con aggettivi valutativi e sintagmi ad effetto ("I Persiani, vicini potenti e minacciosi"), e titoli referenziali, didatticamente preferibili ("Hammurabi crea l'impero babilonese") (Deon 1987).

²² E la stessa M. Berretta: "[...] si tratta di varietà caratterizzate da lessici particolari [...]" (Berretta 1980:114).

²³ Non mancano le eccezioni, tra cui la più nota è forse quella relativa al linguaggio economico-finanziario, ricco di sinonimie spesso realizzate tramite espressioni metaforiche (cfr. Cortelazzo 1994).

no ambiguo possibile”) si realizza dunque tramite un lessico specifico, ampio e dettagliato, e tendenzialmente stabile²⁴; così dalle parole si arriva ai “termini”, esattamente denotati e privi di connotazioni.

Una simile spinta tendenziale non è però immune dall’azione di forze contrarie. Oltre ai ben noti interscambi tra macro- e microlingue²⁵, ci pare importante per il nostro discorso segnalare il fatto che spesso lo stesso termine specialistico viene assunto all’interno di microlingue diverse (dunque sull’asse orizzontale di variazione microlinguistica) con significati anche drasticamente differenti (si prenda ad esempio il termine “depressione”, usato almeno in tre diverse discipline: la fisica, la geografia, la psicologia²⁶). Ciò riverbera gradi differenti di difficoltà a bambini italofoeni e stranieri, e, se è vero che di norma non ingenera grossi problemi tra gli utenti classici dei corsi di microlingua (che di solito si specializzano in una sola di esse, o al massimo in un fascio di microlingue correlate), questo aspetto rappresenta un problema di cui tener conto a scuola, dove l’insegnamento impartito in una stessa mattinata può spaziare tra discipline anche piuttosto lontane tra loro.

Si possono poi fare alcune considerazioni specifiche sul lessico della microlingua della storia, disciplina il cui linguaggio specialistico è tra i meno innovativi e tra i più logori (Deon 1987:185): com’è logico aspettarsi, occupandosi del passato ci si trova raramente a dover designare contenuti nuovi, per cui il rinnovamento lessicale è sensibilmente più basso rispetto all’immagine di forte innovatività attribuita solitamente alle microlingue in generale; al contrario, trattando fatti e concetti che, seppure nelle continue rivisitazioni anche drastiche che la storiografia permette, permangono immutati, si caratterizza per una forte conservatività lessicale. Un problema a ciò correlato, acutamente messo in luce da Deon, riguarda quindi la necessità di temporalizzare il lessico tipico della storia. Termini-

²⁴ È chiaro che, soprattutto nelle discipline dove occorrono più innovazioni (si pensi soltanto al caso dell’informatica), queste siano da designare con termini sempre nuovi. Una volta assegnati però, la tendenza è alla stabilità del loro significato.

²⁵ Ovvero: termini del linguaggio comune assunti dalle microlingue con un significato specifico, traslati, come pure termini del linguaggio specialistico, soprattutto di discipline ‘prestigiose’ e ‘moderne’, reimpiegati nel linguaggio comune, sempre tramite procedimenti in qualche misura metaforici (Cfr. Cortelazzo 1994, Balboni 2000). Proprio la polisemia rappresenta un fattore di difficoltà lessicale che secondo molti supera quello dell’impiego di termini tecnici.

²⁶ Esempio particolarmente felice che riprendiamo dall’intervento di F. Minuz al Convegno I.L.S.A. 2001.

chiave quali ad esempio “oligarchia”, “popolo”, “nazione” andrebbero di volta in volta attualizzati, poiché non è pensabile, ad esempio, che la parola “democrazia” ricopra la stessa gamma di significati se riferita agli antichi greci o all’Italia di oggi. Il lessico della storia si fa notare infine per la sua elevata astrattezza e generalità (abbondano espressioni quali ad es.: “il popolo”; “la teocrazia”, “il casato”), che necessitano di un puntuale lavoro di definizione negoziata ed esplicita da svolgersi con il gruppo classe.

Le microlingue si differenziano però dalla macrolingua anche sul piano testuale e morfosintattico. In particolare per quest’ultimo aspetto, la prima caratteristica da considerare è senz’altro la nominalizzazione, che, insieme al correlato svuotamento semantico dei verbi, ridotti a mere copule, rappresenta a livello morfosintattico il tratto più dilagante e definitorio per le microlingue in genere. Ebbene, vi è da dire a questo proposito che l’indagine da noi compiuta sui manuali scolastici non ci ha portato a ravvisare una significativa preponderanza dello stile nominale, mentre, di converso, è emersa l’importanza dell’elemento verbale.

Proprio tale caratteristica ci porta a parlare della dimensione verticale di variazione delle microlingue. Come è noto, gli studiosi di microlingue identificano diversi livelli del discorso in senso verticale, a seconda dello scarto di competenze esistente tra gli interlocutori²⁷. La dimensione di variazione verticale spiega inoltre la ragione per cui le caratteristiche microlinguistiche che qui abbiamo sintetizzato possono trovarsi stemperate o non essere affatto presenti nei manuali di studio: il loro livello microlinguistico, non ‘per esperti’, bensì didattico e pertanto in questo senso meno ‘rigoroso’, può comportare caratteristiche linguistiche e testuali meno specificamente dovute a tratti microlinguistici, bensì riconducibili più generalmente alle caratteristiche del canale scritto²⁸. Possiamo dunque interpretare la presenza non preponderante di uno stile nominale, e, fatto a ciò correlato, la presenza di verbi ‘pieni’ e coniugati, come un indice del livello divulgativo dei testi di storia della scuola.

²⁷ Cfr. Ciliberti 1981, Berruto 1987, Gotti 1991, Cortelazzo 1994 tra gli altri. I livelli di specializzazione dei testi microlinguistici costituiscono un *continuum*, all’interno del quale è possibile identificare, con una ripartizione minimale, tre gradi: per esperti, didattico e divulgativo. È evidente che ciascuno di essi può realizzarsi in forma più o meno specialistica (si pensi ad es. ad un manuale di storia per l’università, o, rispetto al livello divulgativo, ad un articolo su una rivista generale sta o di settore).

²⁸ A cui si associano normalmente, tra le altre peculiarità, una certa formalità di registro, elevata pianificazione sintattica e maggiore densità informativa rispetto all’orale.

In aggiunta a ciò, si nota nei testi analizzati una presenza frequente di frasi relative appositive, che servono proprio a sciogliere termini oscuri ed a completare l'informazione su elementi nuovi di cui si sta parlando. Si può infatti ragionevolmente ipotizzare che queste frequenti frasi relative siano versioni 'sciolte', meno compatte e dense dal punto di vista informativo, rispetto alle participiali o alle nominalizzazioni che concorrono allo stile nominale dei testi microlinguistici di livello 'alto'.

Rispetto al livello di difficoltà che ciò può rappresentare per un non nativo, ricordiamo che gli studi sulla comparsa e lo sviluppo della subordinazione nelle interlingue parlano di una prima fase giustappositiva, seguita da una seconda fase in cui emergono le subordinate avverbiali, soprattutto causali e temporali, e le finali con *per* + infinito. Le frasi relative (come pure le complete), più difficili perché incassate, compaiono solo in un momento successivo (Valentini 2002)²⁹. Si tratta di indicazioni chiaramente importanti anche per il lavoro di supporto linguistico da svolgersi in classe.

La funzione esplicativa citata per le frasi relative, predominante nell'esempio riportato qui di seguito (es. 1), può venire svolta anche dalle apposizioni vere e proprie, molto frequenti nei testi da noi analizzati, o da connettivi esplicativi quali *cioè, ovvero, ossia* (es. 2):

- (1) Dopo la morte di Gesù i suoi discepoli, gli apostoli (parola greca *che* significa inviati), sotto la guida di Pietro e di Paolo, diffusero la nuova religione [...]. La diffusione era favorita anche da testi *che* narravano la vicenda e la predicazione di Gesù, chiamati Vangeli, una parola *che* in greco significa "buon messaggio, buona novella". I Vangeli, insieme con gli Atti degli Apostoli (*che* sono una cronaca della predicazione degli Apostoli), con l'Apocalisse (*che* è un libro di profezie) e con le lettere di vari apostoli, costituiscono il Nuovo Testamento.

(AA.VV. 1997:164)

²⁹ È però da segnalare che gli studi indicano diversi gradi di accessibilità delle frasi relative (le relative costruite sul soggetto sono un universale, ad esempio: cfr. Comrie 1989), che in alcuni loro usi costituiscono a quanto pare una facilitazione all'identificazione di un sintagma nominale rematico, come nel caso di relative restrittive sull'oggetto (come in "Ho incontrato un amico che mi ha salutato"). Sebbene i casi qui trattati si riferiscano a relative appositive, appare ragionevole pensare che anche in questi contesti distinzioni vadano fatte; ulteriori studi sull'argomento sono senz'altro auspicabili.

- (2) Trenta mila anni fa, l'uso del linguaggio parlato permise all'Homo Sapiens di diventare artista, *cioè* di esprimere in pitture, disegni e intagli idee e riflessioni che normalmente raccontava con le parole. In molte grotte delle Spagna e della Francia sono state ritrovate pitture rupestri, *ossia* realizzate sulla roccia [...]

(Rancati - Bastianelli - Spoldi 2000:36)

Rispetto all'esempio (2) citiamo anche un altro elemento di complessità per la decodifica del contenuto: si tratta della distanza notevole tra soggetto e verbo, sia nella prima che nella terza proposizione ("i suoi discepoli [...] diffusero"; "I Vangeli [...] costituirono"), risultanti da una espansione eccessivamente lunga del soggetto derivante proprio dall'utilizzo (abuso?) di frasi relative. Un esercizio didatticamente utile qui può essere quello di far identificare innanzitutto soggetto, verbo ed altri eventuali argomenti obbligatori, per ricostruire il nucleo frasale.

Le relative, subordinate esplicite, richiedono verbi pienamente coniugati. Non mancano comunque anche frasi participiali, e non raro è l'uso dei gerundi, il cui valore causale, in particolare, ben si sposa con l'organizzazione logica del discorso storico, che spesso procede per cause-effetti. È dunque compito dell'insegnante predisporre un percorso di analisi, riflessione e rinforzo finalizzato (quantomeno, e per cominciare) al riconoscimento passivo di tali forme.

Sempre per quanto riguarda il sistema verbale, richiamiamo senz'altro l'importanza, a livello morfosintattico, di mettere a fuoco il riconoscimento del passato remoto e la sua equivalenza funzionale con il più usato³⁰ passato prossimo. Più in generale, risulta essenziale per la microlingua della storia la padronanza passiva ed attiva della *consecutio temporum*, in particolare l'uso dei trapassati (cfr. tra gli altri l'es. 4 che segue). Non si dimentichino anche il presente storico e la differenza di aspetto tra imperfetto e passato prossimo (comunque centrale in italiano già a livello macrolinguistico).

Dal punto di vista morfosintattico, come si diceva, molte caratteristiche delle microlingue si intrecciano con tratti legati al mezzo scritto ed alla formalità del discorso. Citiamo tra queste l'importante tendenza alla spersonalizzazione, legata a sua volta alle esigenze di neutralità emoti-

³⁰ Ci riferiamo qui alla varietà diatopica dell'italiano del Nord Italia.

va, ma anche al fatto che il discorso scientifico tratta spesso di referenti inanimati. Tale tendenza si realizza principalmente tramite forme impersonali e passivizzazioni. Non ci pare però molto presente nel caso della storia, che difatti considera prevalentemente referenti umani (anche se, come si diceva, vi abbondano le generalizzazioni e le astrazioni).

Altri elementi che si sono imposti alla nostra attenzione, questa volta a livello testuale, sono i connettivi e le catene anaforiche, rispetto alle quali l'attività didattica sull'abilità di comprensione scritta deve dedicare particolare attenzione, in quanto fondamentali elementi coesivi, e dunque costitutivi, di qualsiasi testo³¹. Rispetto ai primi è riconosciuta, in tutti i discorsi microlinguistici, una tendenza a rinvii anaforici più pesanti, con il frequente ricorso ai nominali pieni, spesso ripetuti (nonostante la ripetizione sia mal tollerata in generale in italiano) o sostituiti da sinonimi. Non mancano però i controesempi. In particolare, ci è parso (per la verità, in alcuni testi più che in altri), che le riprese anaforiche fossero troppo deboli, soprattutto in concomitanza con i cambi di paragrafo. Si veda ad esempio il seguente estratto (es. 3):

(3) 1 Anche nella società cretese gli ultimi nella scala sociale erano i contadini, gli stranieri e gli schiavi, mentre il grado più alto dopo il re era occupato da sacerdoti, funzionari e scribi.

Venivano però tenuti in grande rispetto, più dei soldati, gli artigiani e mercanti, dai quali dipendeva la ricchezza dell'isola.

5 Questa società si presenta quindi più attiva e dinamica di altre dell'epoca, più interessata ai traffici e meno alla guerra.

I Cretesi potevano d'altra parte contare sulla protezione offerta loro dal mare e su una flotta potente, che era ad un tempo militare e civile. Per questo forse città e palazzi non erano difesi da mura né in posizioni di difficile accesso.

(AA.VV. 1999:61)

A nostro avviso la paragrafatura è qui sovrabbondante; inoltre, la proposizione del soggetto nel secondo paragrafo ("artigiani e mercanti") rende ambigua la ripresa anaforica: i più rispettati erano artigiani e mercanti o funzionari e scribi? Verificare che vi sia un nucleo tematico unificatore nei diversi paragrafi, anche in rapporto al titolo, è compito dell'in-

³¹ Cfr. Berretta 1984a e Berretta 1988 rispettivamente sui connettivi e sui rinvii anaforici.

segnante, come pure dare conto di ogni ‘salto’ tra i nessi delle informazioni e concetti, e di quali e quante siano le presupposizioni che il testo richiede di fare.

Rispetto invece all’impiego di sinonimi, che da un lato potrebbe costituire un vantaggio rispetto a catene anaforiche più ‘leggere’, si vede che in realtà anche tale strategia può costituire un elemento di difficoltà per lo studente³², in generale perché presuppone padronanza di un ampio bagaglio lessicale, e in particolare quando i sinonimi impiegati presuppongano conoscenze nozional-culturali (ad esempio: parlando di Ottaviano, si usa indifferentemente: Ottaviano, Augusto, Ottaviano Augusto, il principe, il padrone dell’impero). L’uso dei sinonimi va inoltre contro la tendenza alla monoreferenzialità ed alla trasparenza citate prima³³.

Quanto ai connettori, essi risultano fondamentali nel discorso scientifico (come in tutti i testi, soprattutto argomentativi³⁴), in cui i passaggi logici e gli snodi del discorso devono venire accuratamente segnalati. Nel caso della storia, risulta poi fondamentale per la coerenza testuale l’organizzazione del discorso secondo gli assi naturali di tempo e causa-effetto (ma anche di spazio). Centrali tra i connettivi in storia sono ovviamente i temporali (rispetto ai quali segnaliamo, come elemento di particolare difficoltà, la polisemia di *mentre*, temporale e avversativo), e con essi i causali e i finali (dove ricorre l’elemento potenzialmente ambiguo di *perché* con i due valori – e le due diverse reggenze verbali – come nell’esempio 4 che segue) e consecutivi; abbiamo inoltre notato la presenza diffusa di connettivi concessivi, spesso di registro formale (accanto ad *anche se* abbiamo infatti riscontrato numerose occorrenze di *benché*, *nonostante*, *sebbene*, *pur*, ecc.) e, come si diceva, esplicativi.

- (4) Dopo i drammatici eventi che avevano caratterizzato la fine dell’Antico regno, tuttavia, il re non poteva più aspirare a essere un dio vivente, *dato che* questa credenza era basata sulla sua capacità

³² Di nuovo sull’anafora cfr. Berretta 1990.

³³ Si veda il seguente esempio (AA.VV. 1997:135), in cui ad una catena anaforica ‘leggera’ si asomma una difficoltà di *reference tracking* legata all’enciclopedia: a fronte di un titolo che suona “Augusto, il principe della pace”, nel testo del paragrafo (nove nodi frasali) compare soltanto l’appellativo “Ottaviano” (e soli morfemi di accordo per riprenderlo, essendo una situazione di *same subject*).

³⁴ I testi microlinguistici di ‘livello’ più alto, ovvero quelli per esperti, sono fondamentalmente testi argomentativi. Quanto ai tipi testuali presenti nei manuali di storia, cfr. quanto già detto in proposito da Deon 1987.

di assicurare la paese una situazione di prosperità e tranquillità. *Perciò* nel Medio Regno il faraone divenne un uomo mortale, *anche se* potente e a colloquio con gli dèi. Dovette trasformarsi in guerriero *per* difendersi dai nemici interni ed esterni ed accettare la crescita del potere dei sacerdoti, ai quali fu costretto a donare templi e ricchezze, *perché* appoggiassero la sua autorità nelle cerimonie religiose e nella grandi decisioni di Stato.

(Leone 1998:102)

Confrontando quanto compare nei manuali da noi esaminati con i risultati degli studi di linguistica acquisizionale sull'emergenza dei connettori nelle interlingue, vediamo che sia il causale *perché*, che il temporale *quando* compaiono come tra i primi acquisiti da non nativi, mentre invece i concessivi (con il solo *anche se*, forma prevalente nell'interazione orale, in cui i nostri *benché*, *sebbene*, ecc. sono piuttosto rari) emergono molto più tardi; verosimilmente l'insegnante dovrà attuare del lavoro di analisi e rinforzo mirati almeno al riconoscimento di queste forme. La gerarchia acquisizionale dei connettori individuata da Berruto 2001 è la seguente:

- (5) *e* > *perché*, 0+INF >> *ma*, *quando* > *che* REL, *per*+INF > *poi*, *che* COMPL > *dopo*, *se* IPO > *come*, *allora* > *però*, *o*, *così*, *a*+INF >> *dove* REL, (*che*) *cosa* > *di*+INF, *chi* REL, *anche se* > *senza* +INF

Sicuramente vi sarebbero molti altri tratti da prendere in esame in questi testi, ma pensiamo che ai fini della presente esposizione ci si possa fermare qui. Ciò che ci preme promuovere, infatti, come si è detto, è innanzitutto la consapevolezza dell'insegnante rispetto al problema. Sentiamo spesso i docenti lamentarsi che i testi di studio sono troppo difficili per i loro allievi, italofoni e non, e spesso li vediamo accantonare i libri in favore di materiale semplificato auto-prodotto o ricavato da testi indirizzati ad altri destinatari, o ancora impostare il lavoro sulla convinzione che l'apprendimento si possa reggere soltanto sulle spiegazioni prevalentemente orali fatte in classe. Eppure, alla domanda: "Quali sono i punti di difficoltà del manuale?" spesso non si ottiene una risposta precisa. L'esemplificazione qui svolta voleva andare nella direzione di una chiarificazione in questo senso.

3. Conclusioni

La situazione contingente, dove nodi annosi quali il monolinguisimo delle istituzioni scolastiche ed una pratica didattica frontale e nozionistica sono arrivati al pettine del plurilinguismo degli utenti della scuola, viene erroneamente vissuta come momento di crisi e complessità inestricabile, mentre essa rappresenta, in realtà, un'occasione unica per un ripensamento da parte della scuola sulla propria politica linguistica e più in generale sulle proprie pratiche didattiche.

A nostro avviso l'intera questione dello 'stacco' tra ciò che Monica Berretta chiamava *lingua scolastica* e alla quale oggi giorno ci riferisce come *lingua per lo studio* o *italiano per studiare* da una parte, e le competenze linguistico-comunicative degli alunni dall'altra, va ripresa a partire da un'educazione linguistica e glottodidattica di tutti gli insegnanti, prima ancora che degli alunni. Insegnanti che sono figli della medesima scuola che ancora pecca nei confronti degli alunni, oggi come in passato; che non sono consci della problematica linguistica, perché essi per primi non sono linguisticamente educati.

Ora che, finalmente, grazie alla presenza crescente di non italofoni nelle classi, quantomeno la percezione dell'ostacolo linguistico allo studio è diffusa, anziché parlare di crisi e temere un (ulteriore) declino del livello dell'istruzione, occorre intervenire innanzitutto sulla formazione dei docenti stessi, per consentire loro di agire al fine di costruire in tutti gli allievi le abilità di studio necessarie al successo scolastico con un'attenzione anche prettamente linguistica. Si tratta di formare nell'insegnante disciplinare una consapevolezza meta-microlinguistica accanto ad una serie di competenze glottodidattiche; obiettivo impegnativo, è ben vero, ma che appare imprescindibile per completare finalmente la loro professionalità ed adeguarla pienamente alle esigenze della scuola del terzo millennio.

Testi presi in esame

- AA.VV., 1997, *Il manuale di Storia I*, Milano, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori.
Leone A.R., 1998, *Orientarsi nella nuova storia I*, Milano, Sansoni per la scuola.
Rancati S., Bastianelli E., Spoldi D., 2000, *L'avventura della storia I*, Milano, Edizioni del Quadrifoglio.
AA.VV., 1999, *Popoli nel tempo I*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale.

Bibliografia

- AA.VV., 2000, *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia. Seconda indagine*, QUADERNI I.S.M.U. 2/2000, Milano, Tipommonza.
- Balboni, Paolo E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali*, Torino, UTET.
- Bernstein, Basil, 1971, *Class, Codes and Control. I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Londra, Routledge and Kegan Paul.
- Berretta, Monica, 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- Berretta, Monica, 1980, *La comunicazione. Problemi e spunti didattici*, Lecce, Milella.
- Berretta, Monica (a c. di), 1981, *Sviluppi della linguistica e problemi dell'insegnamento*, Torino, Giappichelli.
- Berretta, Monica, 1984a, "Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso". In: Coveri, Lorenzo (a c. di), *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso della S.L.I. (Genova, S. Margherita Ligure, 8-10.5.1981), Roma, Bulzoni: 237-254.
- Berretta, Monica, 1984b, "La competenza metalinguistica nella scuola di base". In: CIDI-LEND (a c. di), *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Milano, B. Mondadori: 148-161.
- Berretta, Monica, 1985, "Per un curriculum continuo di educazione linguistica nella scuola dell'obbligo: obiettivi". In: Berretta, Monica / Cavallini Bernacchi, Emma (a c. di), *Per un curriculum continuo di educazione linguistica nella scuola dell'obbligo* [= Quaderni IRRSAE Lombardia 10], Milano: 14-28.
- Berretta, Monica, 1988, "“Che sia ben chiaro ciò di cui parli”: riprese anaforiche tra chiarificazione e semplificazione". *Annali della Facoltà di Lettere dell'Università di Cagliari* n.s. 8 (45): 367-389.
- Berretta, Monica, 1990, "Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili". *Rivista di Linguistica* 2/1: 91-120.
- Berruto, Gaetano, 1987, *La sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, Gaetano, 1990, "Semplificazione linguistica e varietà sub-standard". In: Holtus, Günter / Radke, Edgar (Hrsg.), *Sprachlicher Substandard III*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag: 17-43.
- Berruto, Gaetano, 2001, "L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie". *Romanische Forschungen* 113:1-37.
- Ciliberti, Anna (a c. di), 1981, *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli.
- Comrie, Bernard, 1989, *Language Universals and Linguistic Typology*, Oxford, Basil Blackwell.

- Cortelazzo, Michele, 1994, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- De Mauro, Tullio, 1977, "Il plurilinguismo nella società e scuola nella italiana". In: Renzi, Lorenzo / Cortelazzo, Michele (a c. di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino: 113-127.
- Demetrio, Duccio / Favaro, Graziella, 1997, *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Beni, Roberta / Zamperlin, Chiara, 1993, *Guida allo studio del testo di storia*, Trento, Erickson.
- Deon, Valter, 1987, "Analisi linguistica di alcuni manuali di storia per la scuola dell'obbligo". In: Cargnel, Silvia / Colmelet, G.Franca / Deon, Valter (a c. di), *Prospettive didattiche delle linguistica del testo*, Scandicci, La Nuova Italia: 183-204.
- Favaro, Graziella / Ellero Paola (a c. di), 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerini Associati.
- Favaro, Graziella, 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, La Nuova Italia.
- Grassi, Roberta, 2001, *Riflessioni sulle problematiche dell' 'italiano per lo studio' e proposte per la facilitazione testuale dei manuali di storia per la scuola media*. Tesi di master non pubblicata, Venezia, Master ITALS Ca' Foscari.
- Gotti, Maurizio, 1991, *I linguaggi specialistici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Moretti, Bruno, 1988, "Un caso concreto di semplificazione linguistica: le "letture semplificate"". *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* XVII/2-3: 219-255.
- Pallotti, Gabriele, 2000, "Favorire la comprensione dei testi scritti". In: Balboni, Paolo E. (a c. di), *A.L.I.A.S. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema Libri: 159-171.
- Pavesi, Maria, 1988, "Semplificazioni e universali nell'acquisizione di una seconda lingua". *Lingua e Stile* XXIII/4: 495-516.
- Sobrero, Alberto A., 1993 "Lingue speciali". In: Sobrero, Alberto A. (a c. di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza: 237-277.
- Tosi, Arturo, 1995, *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Valentini, Ada, 2002, "L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento" In: Banfi, Emanuele (a c. di), *Italiano di cinesi. Processi acquisizionali*, Atti del Seminario Internazionale "Acquisizione di italiano L2 da parte di sinofoni" (Università di Milano - Bicocca, 1 dicembre 2000), Milano, Franco Angeli: 66-78.