

Questa «tavola parolibera» è tratta da *Rarefazioni e parole in libertà* pubblicata dal futurista Corrado Govoni nel 1915. Lo scrittore libera il testo poetico dai consueti vincoli sintattici e grafici, mescolando i segni verbali con quelli visivi, in una sorta di libero abbandono alla creatività. Poesia scritta e poesia disegnata, frasi e grafismi infantili, si fondono in una sintesi nuova e complessa, dove la parola funge da legame tra le parti.

IL LINGUAGGIO NELLA DIDATTICA DELLE DISCIPLINE

di Eddo Rigotti*

L'insegnamento di una disciplina, quando non è mero addestramento all'acquisizione di abilità, ma comunicazione di un senso, mette in primo piano il problema del linguaggio, strumento della comunicazione e al tempo stesso contenuto dell'apprendimento. Una riflessione sui linguaggi disciplinari si offre come possibile percorso di approfondimento personale all'insegnante che desideri sollecitare la libertà dei propri alunni, risvegliando la loro creatività

Una delle condizioni per stabilire adeguatamente il ruolo del linguaggio nella didattica delle discipline è che si chiarisca nelle sue linee essenziali la funzione svolta dal linguaggio stesso nella loro costituzione.

Il termine «disciplina» è caratterizzato da notevole polisemia. Sappiamo che, fra l'altro, indica le regole del comportamento nella convivenza scolastica, anche se questa accezione è qui subito scartata se non altro per il plurale e per il richiamo alla didattica. La plurivalenza cui mi riferisco è fra «discipline» come insegnamenti scolastici e «discipline scientifiche» cui questi insegnamenti fanno in generale riferimento. E ben sappiamo che fra le une e le altre non c'è una corrispondenza biunivoca.

Una disciplina-insegnamento come l'italiano attiva didatticamente parecchie discipline scientifiche (linguistica, glottodidattica, storia della lingua italiana, storia della letteratura italiana, storia della critica, retorica, eccetera) oltre che promuovere attività e competenze culturali (lettura e scrittura, fruizione del testo letterario, capacità di produzione testuale e altro). Questo vale per «scienze», «educazione tecnica» e altri insegnamenti.

Peraltro è bene essere consapevoli che non c'è un luogo dove si dia l'elenco canonico delle discipline, magari in una loro oggettiva organizzazione.

Anche in università sorge frequentemente il dubbio che la suddivisione degli ambiti disciplinari non lasci individuare un *principium divisionis* costante ed attendibile: l'organizzazione della trasmissione del sapere (la didattica delle discipline, cioè degli insegnamenti), non rappresenta in modo convincente un'organizzazione oggettiva del sapere (se pure entro la cultura moderna di oggettiva organizzazione del sapere si può parlare!).



Il presente articolo è tratto da una lezione tenuta nell'anno scolastico 1990/91 al Coordinamento Culturale Scuole Libere.

Discipline scientifiche e insegnamenti

Il problema coinvolge insieme le discipline scientifiche e le discipline curriculari, cioè gli insegnamenti, anzi si colloca nel loro rapporto. Per questo è opportuno mettere ancora a fuoco, pur brevemente, le loro differenze. Le seconde fuoriescono dalle prime, ma non sono riducibili ad esse, almeno per due ragioni: per la già ricordata mancanza di corrispondenza biunivoca e per la necessaria commisurazione di ogni insegnamento al suo destinatario: una persona in crescita. Quest'ultima ragione opera in più sensi che vanno specificati.

Anzitutto è un'osservazione, tanto elementare quanto spesso elusa, che il sapere scolastico si riferisce non alla ricerca scientifica in atto, alle ipotesi in elaborazione, ma al sapere acquisito, consolidato. In secondo luogo il sapere che si trasmette deve essere commisurato alla categorialità del discente. Infine, e questo è forse l'aspetto di più ardua definizione, i contenuti ed i procedimenti comunicati devono essere «rispondenti» alla domanda implicita di sapere insita nel momento di crescita della persona e nello sviluppo della sua esperienza. Quest'ultimo aspetto è legato all'istanza essenzialmente educativa dell'insegnamento che non assolve al suo compito nella dilatazione massimale della competenza disciplinare, ma deve, per un verso, farsi carico del significato in termini di concezione della realtà della disciplina stessa (cioè della educatività specifica della disciplina) e, per un altro, dimensionarsi nel contesto degli altri saperi entro una «componderalità» che può avere come scopo quello di favorire nel discente almeno un desiderio di sintesi.

Linguaggio e genesi delle discipline

Il problema del linguaggio nella didattica delle discipline trova risposta facendo interagire l'adeguatezza alla categorialità del discente e la rispondenza alla domanda di sapere insita nel suo momento di crescita, con il tema del linguaggio nella costituzione delle discipline. Infatti il linguaggio è importante nella didattica delle discipline anzitutto perché è decisivo nella costituzione delle stesse. È d'obbligo a questo punto precisare, entro le numerose e non di rado sfocate accezioni della parola linguaggio, quella rilevante nel nostro contesto.

Al termine linguaggio si associano molteplici definizioni e in diverse commistioni, alcune delle quali sono particolarmente significative. Si può intendere un procedimento per trasmettere un insieme di informazioni, ossia il transitare di blocchi più o meno consistenti di organizzazione da un sistema a un altro; oppure può



Ferdinand de Saussure
(1857-1913)
considerato il padre della
linguistica moderna

significare una modalità di comunicazione di messaggi: in questa accezione la pittura è un linguaggio, così come una lingua.

L'introduzione della nozione di «messaggio», che in genere è correlata a quella di senso, precisa notevolmente il contenuto del termine. L'accostamento fra un linguaggio come quello pittorico ed il linguaggio verbale fa cogliere anche in quest'ultimo la presenza di mediazioni non solo semiotiche, ma anche inferenziali, figuratiche, deittiche, così come l'attesa di valori *latu sensu* culturali (conoscitivi, estetici, etici, eccetera). Al tempo stesso può indurre a trascurare gli aspetti specifici, linguistici da una parte e figurativi dall'altra, dei diversi linguaggi così intesi.

Una terza accezione secondo cui si utilizza il termine linguaggio è di codice che assume come sua sostanza fondamentale la voce; tali sono le lingue storiche (la *langue* saussuriana). Questa non si riscontra in testi linguistico-teorici, dove la distinzione saussuriana di *langage* e *langue* è acquisita in modo definitivo e la seconda accezione è coperta dal termine lingua. Spesso l'uso del termine linguaggio in questa accezione è dovuta alla suggestione del termine inglese *language*, non di rado reso inavvertitamente appunto con *linguaggio*. Negli stessi testi l'accezione prevalente del nostro termine è di facoltà di apprendere e modificare, forse costruire, codici per farne uso, prima che nella comunicazione interpersonale, nella costituzione dell'esperienza e nell'interpretazione della realtà.

Su questo terreno, dove il linguaggio è inteso come facoltà creativa tipicamente umana, si contrappongono due posizioni teoriche diverse che rispecchiano concezioni antropologiche divergenti. L'una demanda al linguaggio, inteso come supercodice, l'origine del suo evolversi per cui, in definitiva, l'uomo è parlato dalla lingua. L'altra riconosce nel codice una componente strumentale del linguaggio che richiede anche, secondo l'intuizione dello stesso Saussure, la *parole*, il *testo*, il quale non si lascia ridurre a semplice attivazione del codice stesso e comporta una creatività che non è semplicemente di tipo logico-matematico, ma è fatta interagire con processi di aggancio all'esperienza (categorialità deittica) e di adeguazione al messaggio (testualizzazioni). In altre parole, l'attività linguistica non è di natura esclusivamente semiotica, ma anche esperienziale.

Emerge sempre più chiaramente, nel semantismo testuale, una cospicua componente inferenziale, presuppositiva ed implicazionale, che sottolinea l'irriducibilità del testo al codice e ribadisce la fundamentalità della persona. All'alternativa che qui segnaliamo, e che forse costituisce la spaccatura più profonda nella concezione di sé che l'uomo ha entro la cultura contemporanea, non è affatto estranea la scuola e la riflessione scientifica che riguarda la pedagogia: nella prima concezione l'insegnamento in generale



è un'attività addestrativa (si veda il posto di rilievo dato alla nozione di «abilità» come esito programmato dell'insegnamento); nella seconda l'insegnamento punta ad essere un'attività educativa in quanto riconosce, al di là di tutto, la libertà della persona.

Il linguaggio nella didattica delle discipline

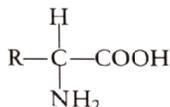
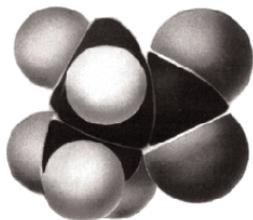
Una concezione del linguaggio come la seconda prospettiva rende significativo il tema della funzione del linguaggio nella didattica delle discipline.

Solo se il linguaggio è inteso come strumento di lettura della realtà e non come rete categoriale imposta ad una realtà, che per conto suo le è estranea, si può comprendere il termine linguaggio come specificazione della facoltà di apprendere e modificare una o più lingue per farne uso nell'istituzione dell'esperienza, cioè nell'interpretazione della realtà, ossia un adattamento del linguaggio in generale a un ambito di realtà particolare.

In altre parole, il linguaggio della chimica con i suoi termini tecnici (aldeide, perborato, ioduro, alcali), i suoi simboli e persino le sue specificazioni morfosintattiche, si costituisce in seguito all'incentrarsi dello sforzo interpretativo e comunicativo umano su un ambito della realtà. Un linguaggio disciplinare non è dunque costituito semplicemente dai testi relativi a una certa disciplina, ma piuttosto da una «specificazione» del linguaggio con i suoi strumenti e i suoi processi che questi testi hanno in comune.

I diversi linguaggi disciplinari hanno il loro termine di paragone nel cosiddetto linguaggio ordinario che va inteso non come l'intersezione fra i diversi linguaggi disciplinari, ma piuttosto come il luogo dell'esperienza «non disciplinata». Quest'ultimo concetto si può intendere meglio precisando la nozione di linguaggio disciplinare.

Una disciplina si costituisce anzitutto mettendo a fuoco (delimitando) un ambito dell'esperienza (della realtà che ci si manifesta), ma non nella totalità dei suoi aspetti, bensì sotto un certo punto di vista o, più precisamente, secondo una domanda particolare. Per esempio, l'uomo è un possibile oggetto della fisica, ma la realtà umana può diventare oggetto della fisica solo per i rapporti numerabili, cioè per gli aspetti esprimibili attraverso misure. Il linguaggio chiamato a rendere conto di un'esperienza così disciplinata ristruttura la sua categorialità e la sua strumentazione espressiva.



Diversi linguaggi di rappresentazione di molecole

Linguaggio ordinario e linguaggi disciplinari

L'aspetto più vistoso caratteristico dei linguaggi disciplinari è certamente la «terminologizzazione»¹, cui nel linguaggio ordinario fa riscontro, per contrasto, la «testualizzazione».

Un linguaggio che non disciplina (non delimita circoscrivendo certi aspetti) le esigenze con cui è rapportato ma tutte le affronta indistintamente secondo l'interesse esistenziale dei suoi «utenti», adattando a volta a volta la parola alla sua funzione, è un linguaggio ordinario. Il linguaggio disciplinare invece esige univocità e sistematicità.

Di contro all'indeterminatezza semantica del lessico del linguaggio ordinario, sempre aperto a nuovi usi e nuovi incrementi, esso si costruisce una nomenclatura stabile, un «sistema terminologico» che può avere con il lessico ordinario interazioni di tipo diverso. Anzitutto la terminologizzazione specifica, cioè la restrizione del contenuto. La velocità, per il fisico, è una funzione che lega spazio e tempo (anzi, più precisamente, le rispettive misure); nella velocità in senso fisico non rientra un'espressione del tipo «Luigi è più veloce nell'addizione che nella sottrazione». Si possono portare infiniti esempi dalle più svariate discipline: *funzione*, *disposizione* e *valore* in matematica non sono *funzione*, *disposizione* e *valore* nel linguaggio ordinario. Non di rado un termine è esclusivo del linguaggio disciplinare perché esclude dalla comprensione i non addetti (fissione, entropia, fotone in fisica; aldeide, stereato, glutammato in chimica; fonema, topicalizzazione, iperonimo in linguistica; coseno, iperbole, asintoto, differenziale in matematica, eccetera). Così i linguaggi disciplinari assumono, o possono assumere, anche una funzione gergale.

Un altro tipo di interazione è il recupero, nel linguaggio ordinario, di materiale dei linguaggi disciplinari che viene reimmesso nei processi di testualizzazione. I testi dei politici e delle comunicazioni sociali possono parlare di terapie, magari d'urto, di simbiosi, di parassitismo. Curiosamente quest'ultimo termine è venuto a suo tempo al linguaggio disciplinare dal linguaggio ordinario.

Abbiamo osservato di passaggio che i linguaggi disciplinari hanno qualche tratto in comune con i linguaggi gergali; sottolineiamo ora la non centralità nella comunicazione, cioè la settorialità. Ma nei linguaggi disciplinari non è affatto presente l'intento di selezionare il destinatario: è una selezione di fatto. Una maggior vicinanza fra i linguaggi disciplinari e quelli professionali si rileva nel fatto che, anche in questi, le peculiarità del linguaggio dipendono dalla peculiarità dell'esperienza correlata: la versione di *Moby Dick* elaborata da Pavese esclude di fatto in molti passi il lettore comune perché questi non ha esperienza di vita marinara. Il linguaggio



¹*Soluzione* è il nome deverbale di *sciogliere* e di *risolvere*: nel linguaggio ordinario si può parlare di soluzione di un problema o di un enigma o di una polverina in un liquido o del ghiaccio che diventa acqua o di un'equazione (individuazione dei valori dell'incognita). A seconda dei linguaggi assumerà invece pertinenza esclusiva l'una o l'altra accezione: una cosa è la soluzione in chimica, un'altra in algebra.

disciplinare presenta tuttavia una differenza rilevante nei confronti dei linguaggi settoriali di tipo professionale: la sistematicità, che dipende dalla responsabilità verso il metodo.

Suggerimenti didattici

La serie di approfondimenti semantici che abbiamo sviluppato consente di formulare alcune ipotesi didatticamente e pedagogicamente pertinenti.

L'educazione al linguaggio non è compito esclusivo dell'insegnante di italiano, visto lo specificarsi del linguaggio in connessione con il «disciplinamento» dell'esperienza richiesta dalle singole scienze.

Educare alla dimensione multidisciplinare del linguaggio è possibile solo nel rispetto della specificità di ciascun linguaggio disciplinare: quasi a dire che in classe si deve percepire in rapporto a ciascuna disciplina un «clima linguistico» particolare costituito certamente di termini e costrutti appropriati, ma anche e soprattutto di una categorialità disciplinare complessiva. Intendo per categorialità disciplinare complessiva la dominanza delle domande pertinenti nella disciplina, ossia delle domande che ne definiscono il metodo e ne muovono la ricerca.

Il rispetto della specificità non ostacola, ma favorisce la dimensione interdisciplinare. In effetti, sottolineare la specificità è inevitabilmente sottolineare la non totalità, la non esaustività, la particolarità dell'angolatura disciplinare. Paradossalmente, la specificità è il rimedio più sicuro contro la tentazione riduttivistica.

Un linguaggio non è il gioco matto di un sistema di segni che prescindere dall'esperienza, anche se, nell'indagarlo, il mondo dell'esperienza possibile eccede l'ambito dell'esperienza di volta in volta attuata. Dipende dall'esperienza perché è fatto per essa. Questo è implicato nella costituzione delle discipline (non a caso i cambiamenti radicali di molte scienze nel nostro secolo riguardano il loro linguaggio ossia le loro domande fondamentali) e nella loro comunicazione come spiegazione didattico-pedagogica, ossia come costituzione del sapere scientifico nella persona in crescita. È quindi necessario che questo sapere non sia somministrato, ma rigermini nell'esperienza reale del discente, prenda senso per lui. C'è un limite di principio nella manualistica, per quanto elaborata, quando pretende di sostituire la persona del docente: il simulacro di destinatario che pur presuppone è necessariamente generico e quindi elude l'esperienza effettiva del destinatario reale o, che è peggio, pretende di sostituirla.

**Ordinario di Glottologia
Università di Lugano*