L'ENCICLOPEDIA COME PROBLEMA DELLA COMUNICAZIONE EDUCATIVA

Valter Deon

Forse per nessun'altra parola il ricorso alla etimologia è più utile.

Se si dice «enciclopedia» il pensiero va subito all' «Opera che riunisce, ed espone in modo sistematico, le cognizioni relative a tutto lo scibile umano, o a una singola parte di esso»[1]; va cioè al metro di libri ai quali ricorriamo ogni volta che abbiamo una curiosità da soddisfare o un dubbio da chiarire.

Eppure i due termini greci (circolare/istruzione) che la compongono fanno riferimento a un processo -quello educativo appunto - che deve avere le caratteristiche della ricorsività e del ritorno - arricchito - al principio. Il termine - usato con l'attuale significato per la prima volta in Francia nei primi anni del Cinquecento[2] -mantiene al suo interno questo significato originario: il contenitore sta per il contenuto, che è appunto il sapere visto nella sua completezza, nella sua totalità e «sfericità».

In linguistica, ma ancor più in quella terra di nessuno e senza confini che è la didattica della lingua, il termine «enciclopedia» recupera questo significato originario e indica ancora il «sapere dato, nel suo complesso», ma visto «dalla parte di chi lo possiede» e considerato nella diversità, nell'ampiezza, nella quantità e qualità che ciascuno gli ha dato. Indica in una parola il sapere che è di ognuno, con tutto il diverso - di storia e di esperienza - che ciascuno è.

Ma anche in linguistica e in didattica il termine non è così frequente. Non ricorre se non quando la lingua è vista in azione, nei settori della linguistica testuale, negli oggetti-testo - specie orali-, nelle situazioni in cui la lingua si fa parola e diventa strumento di comunicazione: dunque, ogni volta che si realizza un atto comunicativo.

Non è termine, d'altra parte, che goda fra gli insegnanti di grande familiarità e che abbia alti indici di frequenza nei libri di didattica.

Eppure, con la realtà dell'enciclopedia degli interlocutori di ogni giorno, con le persone con le quali quotidianamente si parla, con gli alunni, ognuno i conti è costretto a farli, consapevolmente o meno.

E sui conti malfatti con l'enciclopedia dell'altro si gioca il successo di tanti atti comunicativi, compresi quelli del comunicare per eccellenza che è l'insegnare.

In generale si può dire che ogni atto comunicativo è incontro/scontro di enciclopedie diverse, di saperi che si incrociano, si integrano, e si scontrano arricchendosi; o, se fallisce, che rimangono estranei l'uno all'altro, senza zone di incastro o aree di sovrapposizione, con la conseguenza di «incontri» mancati e di informazioni che restano alla fine non condivise.

Con questo significato, il termine mostra chiaro il tratto che lo distanzia e lo distingue da quello di uso comune: se sempre di sapere si tratta, qui il sapere, oltre che personale, è visto con le caratteristiche di asistematicità, non-rigidità, fluidità, che sono proprie delle conoscenze che si sono accumulate, sono cresciute e si sono organizzate sui ritmi e sui sistemi diversi delle circostanze, delle occasioni, e della vita; su *pattern*, su schemi, e con stili cognitivi e di apprendimento che sono propri di ciascuno. Vale in questa accezione come sistema di conoscenze, come patrimonio di sapere, con le componenti di immaginazione, fantasia - e anche di non-razionalità - con le quali ciascuno si rapporta al mondo nel momento in cui se ne appropria per conoscerlo.

In questo senso, gli sono vicini nel significato termini e sintagmi quali «immaginario», «sapere comune», «conoscenze date» di ciascuno, con tutto quel che a questo «sistema» fa da sfondo e da

[1] La definizione è tratta da *Il Nuovo Zingarelli*, Bologna, Zanichelli,1983.

[2] L'informazione è tratta da M. Cortelazzo, P. Zolli (a cura di), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1979.

contorno, con il colore e le originali caratteristiche che ogni sapere personale porta con sé. O anche, «visione del mondo» intesa come dato dal quale ognuno parte per accrescere le proprie conoscenze e per riorganizzare la realtà.

Per questo si può parlare di «enciclopedia scolastica» (disciplinare o globale) come sistema di conoscenze date (apprese a scuola e presenti in un certo momento) a partire dal quale rilanciare per accrescere il sapere dello studente; di «enciclopedia linguistica» come modo e sistema di significazione, come patrimonio lessicale, sintattico, testuale, da conoscere e quindi da arricchire; e anche come insieme valoriale da assumere per fondare progetti formativi.

1. L' enciclopedia nella comunicazione. Le patologie della comunicazione

Tanti dei mali della scuola, che vengono oggi attribuiti con troppa facilità alle cause lontane dei «mezzi di comunicazione di massa» o al «rilassamento dei valori» o alla «mancanza di volontà degli studenti», possono essere ricondotti - per le loro cause - semplicemente a cattiva gestione dei processi comunicativi.

Se si guarda al quotidiano scolastico, si può vedere che il ricorso a cause così remote è solo l'alibi più facile per sfuggire alle responsabilità che ogni atto di relazione verbale e non verbale comporta.

Non è difficile rilevare con quanta scarsa attenzione e competenza vengono spesso «gestiti» i complessi meccanismi del comunicare, e verificare che i tanti disagi degli studenti vengono dalla scarsa attenzione che viene prestata a tali processi. Le facili battute sulla demotivazione, sulla scarsa voglia di studiare o di impegnarsi di chi sta sui banchi, si ridimensionerebbero se fosse più diffusa la consapevolezza che insegnare è innanzitutto problema di comunicazione, e se i relativi processi fossero più attentamente e responsabilmente gestiti.

Sulle patologie della comunicazione scolastica non si è scritto molto; e a quel che si è scritto non pare si sia prestata la debita attenzione.

Costituisce ancora punto di riferimento il lucido e illuminante capitolo sulla comunicazione di Berretta nel classico *Linguistica ed educazione linguistica* della fine degli anni Settanta, dietro il quale si vedono già i pionieristici studi di Lumbelli. Quanto mai attuali risultano ancora i contributi della stessa Lumbelli e, in particolare, quelli sulla comunicazione incoraggiante, fondamentali per ogni insegnante minimamente avvertito sull'importanza e sul valore formativo di ogni atto di parola vissuto consapevolmente e con intenzionalità educative. Definitivi sembrano infine gli interventi di Clotilde e Maurizio Pontecorvo presentati nella più ampia cornice di una ragionevole (e attenta alla realtà dell'insegnamento) «Psicologia dell'educazione»[3].

Le tante e forse più facili didattiche delle singole materie hanno, se non fatto dimenticare, per lo meno spinto in secondo piano il cruciale ·problema della comunicazione scolastica, per il quale passano, oltre che i contenuti delle singole materie, le procedure dell'apprendere-insegnare e, in generale, ogni atto educativo. Problema che in ogni caso, preso alla larga, era già stato investito dalla «rivoluzione copernicana» nel campo dell'educazione linguistica degli anni Settanta, dietro la quale c'erano Don Milani e la pedagogia della liberazione e del potenziamento, e i richiami alla forza della parola; e anche le sottolineature alla responsabilità di chi, specie nei processi educativi, detiene il potere della parola[4].

Ad alcune di tali patologie è appena il caso di fare qualche veloce richiamo.

C'è cattiva comunicazione - in generale - quando manca accordo su relazione e ruolo, fondamentale in ogni relazione asimmetrica quale risulta essere di norma quella scolastica; o quando, stringendo su elementi più propriamente verbali, c'è abuso di ironia, cattivo uso di messaggi paradossali - sul piano logico, semantico o pragmatico - o ricorso furbo a risposte tangenziali o eccesso di ridondanza; o là dove - ancora in generale - non sono sotto controllo gli elementi costitutivi dell'atto stesso del

---

[3] I classici cui si fa riferimento sono: Berretta (1977); Lumbelli (1982; 1985; 1988); Pontecorvo e Pontecorvo (1986); Pontecorvo et al. (1991). S ul versante più propriamente linguistico, si ricorda l'intervento di Berruto, in Orletti (1983), e Brasca e Zambelli (1992). Per una bibliografia ragiona-ta sul tema dell'interazione verbale in classe si rimanda al contributo curato dal GISCEL Lombardia in Brasca e Zambelli (1992: 397-429).

[4] Simone (1979); nel volume è riprodotto il fascicolo speciale di "Scuola e città" dell'agosto-settembre 1976, pp. 3-61. Il riferimento che qui viene fatto è, in particolare, all'imtervento fondativo dello stesso Simone (1976); a tale intervento ci si riferirà continuamente in questo contributo. Si segnala infine che nel volume citato (Simone 1979), sono riportate, nella sezione Documenti ' le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica del 1975, pp. 321-330.

comunicare, a partire da quelli più semplici di contesto situazionale o di disagio psicologico dell'interlocutore, per arrivare a quelli - non così macroscopici, ma non per questo meno importanti - della poco chiara gerarchizzazione degli scopi nei discorsi di chi ricopre il ruolo primario nella comunicazione (di chi insegna nel caso specifico); o infine, quando alle dinamiche del feed-back non si presta la necessaria attenzione[5].

È però sugli scarti enciclopedici che si gioca tanta parte dell'efficacia di un atto comunicativo, fatto - come si è detto - di incontro/scontro di saperi, asimmetrici, quantitativamente e qualitativamente diversi. Ed è sui conti sbagliati con la presunta enciclopedia dell'interlocutore che fallisce spesso lo scopo primo di ogni comunicare, rappresentato dal passaggio di informazioni.

In maniera macroscopica tali effetti si vedono nelle tante discontinuità che si creano da scuola a scuola.

Per chi è in trincea sono pane quotidiano le lamentazioni per quel che gli studenti non sanno; e, insieme, sono esperienza di ogni giorno le difficoltà degli alunni, spiazzati da saperi che o non hanno o non vengono riconosciuti e valorizzati. Sono situazioni paradossali, ma esemplari nella loro drammaticità, di un problema che non è stato sufficientemente studiato, o che forse è stato sottovalutato.

Lavorare su saperi presunti, difficilmente valutabili in ogni senso, fare mappe credibili di enciclopedie «allo scontro» sono imprese ardue: eppure, è proprio da tali scarti mal valutati e da parole che non diventano problema e «spia» che hanno origine tanti degli insuccessi e dei disagi esistenziali degli studenti.

Ma non è solo la parola a dare risolutivi indizi circa tali universi di conoscenze. Quello dell'enciclopedia è problema al quale avvicinarsi, non solo con gli strumenti di raffinate analisi linguistiche, ma anche e soprattutto con atteggiamenti che devono fare riferimento a valori etico-professionali, a una idea del rapporto educativo; e, insieme, ad una profonda competenza disciplinare. E infine, sul piano dei comportamenti, da un lato, alla cultura classica del dialogo e, dall'altro, alle più recenti indicazioni sul decentramento come atteggiamento da assumere in ogni rapporto che si proponga intenzionalmente e consapevolmente formativo.

2. Le condizioni per creare enciclopedia

Nel passaggio da un grado all'altro di scuola i guasti che vengono dal mettere tra parentesi il problema dell'enciclopedia assumono evidenza del tutto particolare.

È facile sentir sottolineare i singolari e decisi progressi, vantati dagli insegnanti delle classi intermedie o di collegamento dopo qualche mese di scuola, degli alunni che vengono dalla scuola di grado inferiore; così come sono familiari le canee di chi accoglie studenti che «non sanno niente» o i consueti adagio di chi si scandalizza con domande del tipo «ma come, non sai questa cosa?».

Il «gioco di scarico» sui docenti del grado inferiore di scuola è uno sport facile e praticato, insieme all'altro, piuttosto recente e diffuso, delle prove di ingresso. Molto più semplicemente le difficoltà potrebbero essere superate con attente attività di ricognizione sull'enciclopedia (così come si è definita) degli studenti che si accolgono.

Queste attività, che sono la premessa della costruzione di un sapere comune, costituiscono il presupposto di ogni atto di insegnamento. A partire dal dato che la condizione prima del comunicare è quella di incontrare sapere, assumerlo, condividerlo; e che, per assumere e conoscere sapere, è necessaria una forte intenzionalità di decentramento.

Prima ancora che tecnica, la questione è etica e professionale.

L'enciclopedia - nell'insegnamento - è problema di conoscenza (reciproca), di condivisione, e quindi di costruzione collaborativa di saperi.

Ed è fatta di tante cose.

1) Innanzitutto, di capacità di decentramento sul singolo e sul gruppo-classe, per conoscere ciascuno e tutti.

Su questo punto non ci sono grandi osservazioni da fare se non quella che il gruppo-classe si pone

[5] I riferimenti fondamentali alle patologie della comunicazione sono al capitolo II, «Lingua e comunicazione» del volume già citato di Berretta (1977).

sempre come soggetto primo della comunicazione. E il gruppo - si sa - non risulta semplice somma di individui. Sul fatto che la classe non sia solitamente considerata «l'interlocutore», l'altro della comunicazione, non è il caso di fare particolari notazioni[6].

2) Subito dopo è ricerca e tentativo di ricostruzione della mappa del sapere - di singoli e di gruppo - per conoscerla, valorizzarla e potenziarla.

Il che presuppone, sul piano scolastico, due distinte operazioni: la prima, di elaborazione di strumenti conoscitivi per la definizione di tali sistemi; la seconda, di parallela elaborazione di strumenti di ricognizione per la conoscenza del contesto entro il quale tali saperi si sono formati. Tale conoscenza è fatta, piuttosto che di indagini pseudo-sociologiche o di spiccioli psicologismi, di ricognizione su contesti culturali e su pratiche didattiche, su dinamiche di costituzione di mondi, su linguaggi, ma anche, e più semplicemente, su testi in uso, su riviste didattiche ecc.

3) Non è insieme di semplici informazioni, ma sistema di conoscenze organizzato in forme originali, con tutti i dati di contesto, le componenti affettive e anche irrazionali che costituiscono una «visione del mondo». L'enciclopedia è sempre un sistema strutturato, nel quale singoli elementi si uniscono, si intrecciano, si organizzano per formare un insieme.

4) È lingua intesa come sistema coerente di significazione. Nell'enciclopedia di ciascuno la lingua svolge un ruolo che non è di semplice denotazione e significazione, ma è essa stessa strumento che forma e organizza la conoscenza. La lingua non denota asetticamente, ma risulta componente fondamentale della costruzione del mondo; non è rivestimento, ma elemento essenziale di assunzione e di rielaborazione del mondo. Plasma le conoscenze, le richiama, le tiene unite, ed è «strumento» (in senso improprio) che costruisce, riflette e organizza il mondo[7].

5) È comunicazione vissuta consapevolmente come scambio e arricchimento, e presuppone la consapevolezza che la distanza e la diversità dei saperi sono condizione e ricchezza dell'insegnamento: lo scarto non è ostacolo, ma rappresenta la condizione del confronto dialettico.

3. Le prove di ingresso, strumento improprio per conoscere l'enciclopedia degli studenti

Nella scuola il problema dell'enciclopedia viene risolto -come altri - per scorciatoie: qui si chiamano «prove di ingresso».

L'inflazione di questi strumenti è fatto recente. Le riviste scolastiche più diffuse, attente a fornire rapide e risolutive ricette, mai come in questi anni si sono riempite di pronto-test per far passare ai raggi X gli studenti in transito, di batterie funzionali a definire i «quadri di partenza».

I primi giorni di scuola, specie in questi ultimi anni, sono occupati da veri e propri fuochi di sbarramento sugli inermi studenti. E più il problema della continuità si fa urgente, più si fa pesante il bombardamento di prove funzionali a fare i tanti «punti della situazione».

La babele delle lingue in questo campo è grande. Le prove sembrano a tutto idonee meno che a dare elementi conoscitivi sulla consistenza, la qualità, il senso della enciclopedia degli studenti.

Sul fine stesso di tali prove la confusione di intenti e di scopi sembra notevole. Per lo più risultano a cavallo fra le prove finalizzate a valutare singole e specifiche abilità - linguistiche, matematiche o altro-, e quelle - illusorie (e sono le più diffuse) - che nelle intenzioni farebbero conoscere alunni, famiglie, contesti ambientali.

Sono alla fine inutili e frustranti. Quasi sempre a metà ottobre il rito annuale si conclude col deposito nei cassetti di pacchi di fogli alla fine inutilizzati.

A rigore, dovrebbero dare due cose, le sole possibili. O la situazione riferita a singole e ben

---

[6] Del sapere come costruzione cooperativa e di gruppo si è in particolare occupata Clotilde Pontecorvo; ad esempio, in Interazione di gruppo e conoscen-za: processi e ruoli, «Età evolutiva», 24, 1986, pp. 85-95, e in L'interazione tra processi e contenuti di conoscenza: le discussioni in classe, in M. Groppo (a cura di), Psicologia dell'educazione, voi. 1, Milano, Unicopli, 1984, in collaborazione con Zucchermaglio. Del procedere dialogico e interattivo nell'insegnamento della letteratura si è occupato in particolare Armellini (1987).

[7] Sul valore e la funzione conoscitiva della parola si veda il già citato Simone (1976). Il tema è ricorrente in tutti gli interventi dell'autore sull'educa-zione linguistica, ed è centrale ili Simone (1988). Si deve anche dire che a que-sta idea sono ispirati i testi scolastici (non tutti accompagnati da successo) dello stesso Simone: si ricorda il fortunato Libro di italiano (1973), poi Fare italiano, Firenze, La Nuova Italia (1979); e Trovare le parole (1982). E anche il testo dei Programmi didattici per la scuola elementare -Italiano del 1985, scritti in buona parte dallo stesso Simone.

individuate abilità: la capacità di ricavare e mettere in gerarchia informazioni da un testo, di riconoscerlo sul piano tipologico, di manipolarlo per ridurlo ... O, in alternativa, omogenee informazioni, relative a un ben definito ambito di vita familiare, sociale o altro, funzionali a essere tabulate a fini statistici.

L'illusione che sta a monte delle prove di ingresso, così come vengono solitamente usate, è che siano in grado di dare notizie significative su enciclopedie. Il dilettantismo col quale vengono spesso gestite provoca immagini distorte, che fanno dire alla fine che «questi studenti proprio non sanno leggere» o che «la classe di quest'anno è sempre peggio».

Forse è necessario un serio ripensamento sull'utilità, le finalità, i limiti, la natura di tali prove, anche per evitare agli studenti inutili stress d'inizio d'anno.

Per i conti con l'enciclopedia degli studenti sembra necessario prendere strade diverse. Ed eventualmente recuperare alle prove di ingresso altre funzioni, più realistiche e praticabili: che sono semplicemente, da un lato, quelle di accertare presenza o assenza di ben definite e circoscritte abilità (e qui possono tornare utili le puntuali e minuziose scomposizioni in sottoabilità: dentro il leggere, la capacità di usare testi o di leggere indici o testi regolativi, di fare previsioni sul testo a partire dai titoli ...[8]); dal1' altro, di usarle solo e in modo circoscritto a fini statistici.

4. Come entrare nell'enciclopedia degli studenti

Se non sono i pronto-test o simili marchingegni, altre sembrano le vie per entrare nell'enciclopedia dello studente.

La lingua intuitivamente è la prima chiave che apre sul sapere dell'altro. E lo può essere a due condizioni:

a) che sia usata per individuare logiche di sistema piuttosto che per inventariare spazi lessicali;

b) che sia considerata per quel che è, nei suoi - spesso dimenticati - funzione e valore cognitivi.

Se è vero che possono essere indizi di sistemi di conoscenza, è necessario che i segni verbali siano letti e decodificati entro universi di sapere nei quali cercare logiche di impianto e di organizzazione piuttosto che spezzoni di mondo.

Il problema, da questo punto di vista, è trasformare tali segni in indizi, pur in un quadro di finalità più alte: consolidare e allargare tali logiche o dare logica a saperi eventualmente frammentati.

In una parola, si tratta di ricostruire, attraverso segni e spie, mappe di conoscenza entro le quali scoprire logiche; col presupposto che il decentramento deve essere decentramento sul sapere dell'altro piuttosto che attività di assimilazione al sapere proprio.

L'uso di parole-chiave (in senso metaforico e nel significato di parole tematiche) è importante: permette di accedere a tali universi di sapere e di ripercorrere strade seguite da altri. A partire dalla convinzione che una logica, più o meno consapevole, agisce in ogni atto di insegnamento, e che una logica di assestamento e riorganizzazione interviene sistematicamente da parte di chi impara.

In educazione linguistica, ad esempio, i termini sono noti e ricorrenti, ed ognuno costituisce indizio. Nel passaggio dalla scuola elementare alla media alcuni ormai sono classici: «lingua connotata», «frase nucleare», «frase semplice», «espansione»; ma anche sintagmi più generici come «l'ora di grammatica», «sequenze», «personaggi principali» ecc. La gamma è vasta. Sono i termini che segnano scuole di pensiero, prassi di insegnamento, filosofie linguistiche e grammaticali, e che hanno in luoghi precisi i loro riferimenti.

La scuola è fatta di tante di queste parole-chiave o sintagmi che aprono con maggiore o minore facilità a tali mondi. Si tratta di cercare con convinzione strumenti, cause, testi... a monte di tali logiche.

Ciò che spesso impedisce agli insegnanti di entrare nell'enciclopedia degli alunni è proprio la non-conoscenza di tali saperi diffusi, l'ignoranza di quel che è venuto prima, l'impermeabilità fra i diversi

[8] Minuziose analisi su obiettivi, sottobiettivi, prerequisiti ecc. legati a singole abilità si trovano in Bertocchi et al. (1986). Il libro, che mantiene ancora tutta la sua validità per la chiarezza, l'organicità e la completezza, è uscito in tempi in cui furoreggiavano le manie tecnicistiche, di importazione anglosassone, ed è stato spesso frainteso e male usato. Non sembra che la scuola italiana sia oggi del tutto guarita da tali eccessi di analiticità, e quindi da tali tecnicismi. Quel che semplicemente si vuol segnalare è che conoscere la complessità e l'articolazione interna di singole abilità è requisito indispensabile per un inse-gnante; spezzare troppo minuziosamente nella pratica didattica atti che dovrebbero essere unitari e continui, specie nell'insegnamento di materie come l'italiano, può diventare dannoso.

gradi di scuola. Qui alla fine (tra l'altro è la strada più facile) l'incontro/scontro delle enciclopedie passa per processi di azzeramento del sapere dell'altro (personale e di gruppo) e di assimilazione al sapere proprio piuttosto che per decentramento e problematizzazione sul/ del sapere dell'altro.

Non è solo questione di conoscenza -scarsa per lo più - dei testi dei Programmi didattici dei vari ordini di scuola -problema in sé da non sottovalutare -ma di ignoranza del contesto, del comune sapere degli insegnanti in una certa fascia scolastica in ordine a una determinata disciplina. È da questi saperi diffusi che nasce l'insieme di conoscenze degli studenti in arrivo.

Il problema dell'enciclopedia da questo punto di vista è ancora una volta duplice. Da un lato, di competenza disciplinare, nel senso -ad esempio -che solo una buona conoscenza dei fondamenti di linguistica può dare idea delle logiche che hanno sostenuto un percorso di educazione o di insegnamento grammaticale piuttosto che un altro; dall'altro, di conoscenza degli strumenti attraverso cui sono passati saperi che lo studente, attraverso i suoi insegnanti, ha fatto propri.

Qui la fiducia nelle capacità degli studenti è d'obbligo e costituisce la condizione prima di ogni atto educativo e di ogni intervento comunicativo efficace. Ogni sapere è assimilato, costruito, ordinato e riorganizzato secondo logiche regolative e di integrazione personali.

Sulla necessità di una buona competenza disciplinare non è il caso di dire tante cose. Ad esempio: che gli insegnanti di educazione linguistica debbano avere una approfondita preparazione specialistica; che si debbano muovere con disinvoltura nei tanti ambiti della lingua - «oggetto» del loro insegnamento (?) (la lingua «si insegna»?) - sono fatti e temi sui quali distesamente si è dibattuto[9]. C'è solo da constatare che a questi bisogni primari le istituzioni hanno dato poche e non risolutive risposte.

Anche perché, in questi ultimi anni, la scuola si è ammalata di eccessi di tecnicismo didattico. La cultura -solo apparentemente specialistica - delle tante teorie della programmazione, delle unità didattiche, degli obiettivi e dei sottobiettivi, delle funzionamento di apparati formali. Pochi ormai hanno dubbi circa la necessità che la scuola recuperi forti professionalità specialistiche.

Il problema dell'enciclopedia nella comunicazione passa per precisi contenuti piuttosto che per forme vuote. Ed è più importante, da questo punto di vista, che un insegnante conosca i contesti teorici entro i quali si è mosso il collega che lo ha preceduto, piuttosto che sappia tutto sulle ipotesi curricolari che sono state a monte di un progetto didattico. O sulle didattiche brevi (ma può una didattica essere breve? o lunga, alta, bassa...? Non è un termine da lasciare senza aggettivi?).

E quindi sul terreno dei singoli contenuti che passa la possibilità di ritrovare logiche a partire da parole-chiave, da termini-spia, da parole tematiche: sono tali parole che permettono l' accesso all'enciclopedia dell'altro.

Ed è sul piano del sapere diffuso, quello che cresce giorno per giorno su riviste, testi specialistici, prassi che si consolidano in corsi di aggiornamento, ecc...) che si impiantano i saperi degli insegnanti e quindi degli studenti. È l'ignoranza di tali saperi diffusi la causa dei tanti conti sbagliati che la scuola fa con i propri studenti.

Si sa ad esempio quanta fortuna ha avuto nella scuola elementare la divulgazione più o meno corretta della linguistica di Martinet: nozioni di espansione, di frase nucleare ... sono entrate in queste aule con un peso che è stato raramente valutato.

Arrivare per queste strade all'enciclopedia degli studenti significa poter mettere qualche paletto per disegnare i primi confini a partire dai quali inventariare immaginari linguistici, grammaticali, conoscitivi.

Le parole-chiave, se sono presupposto per conoscere, costituiscono anche la condizione a partire dalla quale cominciare a ricostruire.

In sostanza, se il primo uso della parola tematica è strumentale e funzionale ad aprire su mondi di sapere più o meno strutturati e coerenti, con finalità ricognitive; quello subito successivo, ma primario in termini di importanza, è usare la parola in senso problematico. E il momento in cui la più antica tradizione dialogica della nostra cultura occidentale si incontra con le più recenti teorie sul

---

[9] Per tutti, si cita il solo Halliday (1980). Il problema in ogni caso non è soltanto quello dell'apprendimento della lingua materna (all'entrata nella scuola essa è strutturata nelle sue linee essenziali), ma quello più specifico e circoscritto della grammatica per la quale pare acquisita una salda competenza del parlante. Il quadro che ormai sembra delineato è quello, da parte della scuola, di interventi di assunzione e di arricchimento a partire da competenze presenti. Si possono vedere su questi temi gli interventi di Simone (1984) e di Deon (1993; 1995). Questa prospettiva, piuttosto che sminuire l'importanza degli interventi della scuola, ne esalta la funzione e sollecita gli insegnanti ad acquisire competenze disciplinari e specialistiche sempre più raffinate. Sulla necessità di una salda e forte preparazione professionale specialistica dei docenti ormai tutti concordano.

decentramento.

5. Il dialogo come forma del comunicare complementare. Due forme dialogiche

Se l'enciclopedia è in primo luogo sapere da assumere e, subito dopo, da costruire insieme, la strada più antica e sicura per arrivare a tali mete è quella del dialogo. Nel dialogo le parole rappresentano i punti problematici, gli snodi per giungere progressivamente a conoscere e a condividere conoscenza.

Si può dire che qui le vie sono tracciate, ma che i modi di percorrerle sono vari e diversi, come diverse e varie sono le forme del dialogo. Il dialogo, oltre ad essere la forma per eccellenza del comunicare, rappresenta la strada maestra per avvicinarsi all' enciclopedia dell'altro.

Come si può vedere nei dialoghi platonici[10], sono due, con notevole semplificazione, i modi con i quali procede.

Del primo modo si possono trovare tracce nella *Repubblica*. Nel libro VII Socrate vuol far passare a Glaucone la propria teoria della conoscenza come ricordo, ed espone il famoso mito della caverna. A prima vista, si dovrebbe dire che è un dialogo apparente: Glaucone interviene con battute di conferma, di assicurazione di avere capito, di assenso, accompagnate da segni di meraviglia e da esclamazioni. In una parola, con rimandi che fanno capire la sua «tenuta» di interlocutore.

L'interazione è cercata da Socrate, più che sul piano degli interventi di «arricchimento», su quello del coinvolgimento personale nel cammino verso la verità. Deve far passare, più che una tesi forte, un sistema organizzato di conoscenze. L'adesione che vuole è più di tipo emotivo che dialettico.

La situazione comunicativa - vista come incontro/scontro di enciclopedie - è caratterizzata dalla presenza di un ampio scarto di sapere: chi svolge il ruolo primario nel dialogo deve far passare un complesso di informazioni, e deve convincere della loro bontà e della loro coerenza; il secondo interlocutore è tenuto vigile ed è preso, più che per la forza delle argomentazioni, dalla bontà, coerenza e correttezza dell'impianto informativo.

Nel *Menone* la situazione è diversa. L'interlocutore comincia con una domanda, che è già una prima articolazione del tema (la virtù), e con una serie di ipotesi circa l'origine stessa della virtù. Socrate lo incalza, lo spinge a una definizione, e conclude (provvisoriamente) sull'acquisizione che, prima di cercare come essa si trovi nell'uomo, è da sapere che cosa essa sia.

Negli scambi dialogici Menone interviene in posizione di continuo rilancio: il confronto è dialettico nel senso pieno della parola e Socrate, a sua volta, rimanda alzando progressivamente il tiro.

Se si vedono gli scambi comunicativi sul piano, più che delle mosse, su quello dell'enciclopedia, si deve dire che qui ci si trova in una situazione diversa rispetto a quella della *Repubblica*: Socrate non ha più da far passare informazioni, ma deve coinvolgere il suo interlocutore in un dubbio sistematico per farlo arrivare a una verità, pur se provvisoria. La sua «primarietà» nella comunicazione si fa sentire più sul piano dell'esperienza e del sapere, del rigore e della pratica dialettica che su quello della conoscenza. Non ha una visione del mondo da far passare, ma una funzione maieutica da svolgere.

Nel *Menone* gli scarti enciclopedici non pesano così forte come nella *Repubblica*: Socrate è un saggio più saggio di Menone, e coinvolge il suo interlocutore provocandolo, a partire da un sapere dato e ritenuto condiviso. Sulla virtù Socrate è certo che l'altro abbia delle conoscenze presenti. Da tale competenza data fa leva per illuminare l'amico e spingerlo a cercare la verità sulla virtù.

Le due forme del dialogo mostrano modalità diverse - da parte dei due protagonisti - di rapportarsi all'enciclopedia del1' altro: da un lato, essa viene costruita soprattutto col passaggio di informazioni (e in questo caso la funzione dell'interlocutore è di ascolto e di coinvolgimento emotivo); dall'altro, chi tiene le fila del discorso, presume un sapere dato nel suo interlocutore, e lo sollecita a cercarlo e a chiarirlo.

Sono i modi canonici del comunicare, e quindi dell'insegnare: l'uno consiste fondamentalmente nel far passare informazioni; l'altro nella ricerca fortemente interattiva e partecipata di sapere dato, già condiviso in qualche modo dai due partecipanti.

Si ritrovano e si ripetono nelle aule di scuola; si alternano in relazione alla natura delle cose che si insegnano, alle stesse finalità dell'insegnare, oltre che agli stili e ai modi di proporsi nei confronti di chi impara.

---

[10] Per i dialoghi citati l'edizione cui si fa riferimento è quella di Laterza, Roma-Bari, del 1974, voli. I, II.

6. La parola, tema e problema

Questa seconda forma dialogica si caratterizza per la presenza strategica di parole tematiche - da intendere in modo diverso rispetto alle esemplificazioni già fatte - che rappresentano gli strumenti più efficaci per far crescere la comunicazione.

Se le parole-chiave della grammatica (o della storia o della matematica ecc.) servono ad acquisire le coordinate per conoscere il sapere indotto da altri, qui sono funzionali ad aprire su sapere condiviso e in qualche modo dato. Non è cioè il caso di Socrate che vuole «comunicare» la sua teoria del conoscere, ma del «sapiente» (nel senso stretto della parola) che vuol far scoprire, aiutare a vedere ciò che è indistinto nella coscienza del suo interlocutore.

Poco dopo l'inizio del dialogo con Menone (III ss.), Socrate provoca l'amico a definire in qualche modo la virtù. L'interlocutore si cimenta nell'impresa facendo riferimento alle tante virtù, diverse per l'uomo, per la donna, per i fanciulli - siano essi maschi o femmine - per i vecchi, per gli uomini cioè diversi per età, e condizione. Socrate ha uno scatto e, in immagine, rimanda a Menone l'idea: più che una definizione della virtù, gli ha dato uno «sciame» di virtù, impossibile da definire.

Il filosofo coglie il punto nevralgico dell'argomentare di Menone, lo tematizza facendolo parola, lo fa immagine e lo rinvia, appoggiandovi l'ulteriore sviluppo del discorso. Dallo «sciame» riparte allargando sulle api, facendo riflettere sulla diversità di ciascuna ma, al tempo stesso, sulla unità e identità delle singole in quanto api.

Nel dialogo una parola diventa tema e problema al tempo stesso: da tener ferma e da aprire, ma anche base su cui costruire enciclopedia. L'immagine ferma il tema e la parola-tema diventa problema da allargare e da rinviare. A partire dal fatto che quell'immagine è «piena» di conoscenze condivise e di sapere dato.

Qui l'efficacia della comunicazione si gioca -come mostra Socrate -sulla capacità di decentramento, sulla perizia di individuare il tema-problema e di rinviarlo eventualmente attraverso una immagine; oltre che sulla maestria di tener ferma la parola tematica e di agire su di essa per aprire al sapere che si presume presente nell'interlocutore. E soprattutto, sulla capacità di usare il potenziale cognitivo della parola.

7. L'enciclopedia diversa nelle diverse materie

Le due diverse forme del dialogo mostrano in quali modi ci si possa rapportare all'enciclopedia dell'altro e come tali modalità debbano diversificarsi (ma anche integrarsi) in relazione ai diversi insegnamenti.

Se è vero che i nomi sono cose, nella scuola il nome delle materie non è certamente a caso: prendiamo i Programmi del 1979 per la media.

Nel testo ministeriale le materie di insegnamento sono chiamate per quasi la metà con sintagmi costituiti dalla combinazione di «educazione» con un aggettivo: ben quattro delle otto materie (se si mette tra parentesi la religione) sono «educazioni» (tecnica, artistica, musicale, fisica), mentre le altre quattro fanno riferimento specifico a contenuti disciplinari: italiano, storia/educa-zione civica/geografia, lingua straniera, scienze matematiche/ chimiche/fisiche e naturali.

Se, oltre ai Programmi, si guarda la pubblicistica specializzata, al dato si trovano ulteriori conferme: sono - questi della fine degli anni Settanta - gli anni a partire dai quali sempre più frequentemente ci si riferisce a «educazioni» piuttosto che a specifici contenuti disciplinari. Lo stesso «italiano» è chiamato comunemente «educazione linguistica», specie dopo le 10 tesi GISCEL del 1975.

Se di educazione si parla, l'idea che sta dietro il termine è che nello studente è dato un patrimonio di conoscenze e di competenze da sviluppare e da potenziare, una ricchezza da far crescere. Anche i titoli dei manuali scolastici fanno riferimento alle educazioni piuttosto che ai contenuti: si chiamano da alcuni anni manuali di «educazione linguistica» piuttosto che «grammatiche», libri di «educazione all'immagine» piuttosto che «guide al disegno».

Il caso dell'italiano è emblematico per tanti versi.

A partire dagli anni Settanta si discute se l'italiano - lingua materna - sia oggetto da insegnare o non

invece patrimonio da assumere e da potenziare. Ci si chiede se la scuola lo debba far apprendere, se è vero che il patrimonio di competenze relativo alla lingua materna risulta nel suo impianto già strutturato nel bambino prima ancora della sua scolarizzazione. E anche, se la stessa grammatica sia sapere implicito da esplicitare e da allargare, piuttosto che sistema da far semplicemente passare[11]. Significativamente, per la grammatica, il termine più usato è «riflessione» piuttosto che «insegnamento».

A monte di queste scelte sono presenti precise filosofie educative: del potenziamento piuttosto che dell'azzeramento, della valorizzazione ·del sapere di chi si educa piuttosto che della sua istruzione[12].

Ma non è soltanto problema di prospettive, dalle quali non è possibile prescindere: Simone, nel suo saggio del 1976 non abbastanza meditato, disegna la rivoluzione pedagogico-linguistica su una precisa visione educativa. Non potrebbe non essere così. Lo stesso Don Milani, dietro la sua proposta di insegnamento della lingua, pone una inequivoca scelta pedagogica.

E anche questione di prospettiva comunicativa e quindi enciclopedica: insegnare è alla fine educare nel senso più antico della parola: «trarre fuori», a partire dal fatto che il processo educativo è processo di conoscenza, di assunzione e di valorizzazione di saperi dati, di conoscenze - in qualche modo presenti - da arricchire.

Per la lingua materna, buona parte degli psicolinguisti è di questa opinione. L'insegnamento dell'italiano è innanzitutto assunzione da parte dell'insegnante di sapere presente e valorizzazione di competenze e, quindi, promozione.

In questa prospettiva, il tema del dialogo risulta cruciale. Gli studiosi più avvertiti di didattica dell'italiano, anche quelli di educazione letteraria, da qualche tempo rilanciano con forza questo tema[13].

L'immagine più efficace che viene per dire di questo processo e della sua natura è quella di una spirale, proiettata verso l'alto, che si allarga progressivamente «ri»assumendo di continuo il principio.

L'azzeramento è incompatibile rispetto a questa visione. Non è il caso di ricordare i numerosi dibattiti sulla grammatica, e i frequenti richiami alla necessità di «partire da» per costruire insieme. I fallimenti di tanti insegnamenti hanno questa origine: quello dell'italiano, sia che lo si consideri dal punto di vista formale - come apprendimento della grammatica - sia che lo si consideri come educazione letteraria o delle abilità, presuppone che con l'enciclopedia dello studente si facciano sistematicamente conti corretti e realistici. Richiede che tali conti siano eventualmente spinti verso l'alto piuttosto che verso il basso; in una parola, suppone atteggiamenti di ampia apertura di credito allo studente piuttosto che di stanca sfiducia.

Il problema delle parole-chiave - tematiche e problematiche - si pone quindi, per queste materie-educazione, dentro il più vasto orizzonte del dialogo come procedura privilegiata dell' «insegnamento» come educazione: vede l'enciclopedia come sapere che si suppone dato nell'interlocutore - presente in forme oscure, e quindi da illuminare - da assumere e da potenziare. Fa apparire incompatibili procedure di azzeramento e atteggiamenti che si ispirano ai continui ricominciamenti, ai cicli eterni che hanno la loro origine in pregiudiziali sfiducie in chi deve apprendere (e anche in chi ha insegnato).

8. Il caso della Storia

Se per le materie-educazione l'enciclopedia si costruisce con procedure dialogiche del secondo tipo, per altre il problema risulta più complesso.

Il caso della Storia è esemplare.

Lo dicono tanti dati: ad esempio, il forte e diffuso bisogno di didattica specialistica; oggi i corsi di aggiornamento di storia sono quelli che lasciano più amaro in bocca. Lo confermano l'assenza in campo editoriale di proposte nuove e, in generale, la mancanza di credibili alternative alle consumate

[11] Il tema della grammatica nozionale non è nuovo, è anzi antico quanto la grammatica; si può vedere Lyons (1975). È stato recentemente ripreso da Wilkins, nel 1976 in Inghilterra e rilanciato in Italia da Simone (1984). Sull'argomento si può vedere l'intervento di Deon (1995), già citato. All'intervento si rimanda anche per la bibliografia.

[12] La dicotomia azzeramento/potenziamento, insieme a lingua/linguaggio, didattica implicita/esplicita ecc., sono state introdotte da Simone (1976), e mantengono ancora tutta la loro validità euristica.

[13] Esemplare il contributo di G. Armellini, *La comunità interpretativa in classe: argomentazione e interpretazione letteraria*, in Colombo (1992a: 167-186).

pratiche del manuale. Lo fanno capire ancora le preoccupazioni di uomini di scuola e di giornalisti: non passa stagione senza indagini sull'ignoranza degli studenti e senza campagne volte a segnalare i pericoli, per il futuro, di generazioni che non hanno «memoria storica» e quindi progettualità.

Le stesse difficoltà del dibattito sui curricoli la dicono lunga su una materia obiettivamente complessa. E le incertezze sul nome confermano a loro volta un'ambiguità di fondo: il testo ministeriale recita infatti «storia ed educazione civica», e le proposte didattiche oscillano fra «educazione» e indicazioni di «semplice insegnamento».

Le incertezze nominalistiche, d'altra parte, sono segno di difficoltà, che risultano in primo luogo di tipo enciclopedico.

A prima vista sembra che la storia sia tutta da insegnare, che gli studenti siano tabule rase o vasi vuoti da riempire. E infatti le più frequenti lamentele hanno come oggetto l'ignoranza degli studenti in fatto di conoscenze storiche: «Come, non sai quando è successo?» è la domanda canonica che - se senza risposta - provoca le più risentite reazioni dei docenti. Queste reazioni sono rivelatrici di un diffuso modo di intendere l'enciclopedia: da un lato, la storia si suppone patrimonio obbligato e dovuto degli studenti; dall'altro, si è consapevoli che le conoscenze storiche sono quelle che più delle altre si devono indurre.

Sulla storia - per questo è materia spinosa - è facile verificare i conti sbagliati che la scuola fa normalmente con l'enciclopedia. Questo insegnamento suppone infatti, da un lato, una base educabile, vale a dire un patrimonio di abilità e capacità date; dall'altro, informazioni, conoscenze che devono venire necessariamente dall'esterno.

Bisogna aggiungere che, essendo in qualche modo patrimonio di cultura diffusa - per il quale è facile presumere e proiettare sull'interlocutore conoscenze che si possiedono - i conti sbagliati risultano qui più facili che per altri saperi.

Implica dunque un patrimonio di abilità date: sono quelle abilità - da affinare e da potenziare - che permettono ai bambini di giocare col tempo, di collocare le cose su un asse temporale più o meno ingenuo, di vedere gli avvenimenti in successione, di immaginare eventi futuri, di prevedere e di ricordare, di sentire le esperienze passate e di cogliere quelle che si vivono come presenti. Capacità che sono a fondamento di una delle più impor-tanti esperienze di ciascuno, quella del narrare. Si potrebbe parlare di un «patrimonio naturale» che costituisce il presupposto stesso della conoscenza in generale, della assunzione del mondo e della sua organizzazione in conoscenza[14].

Da questa idea vengono le indicazioni ministeriali di assumere tale patrimonio iniziale, di potenziarlo e di valorizzarlo, attraverso quelle attività che ogni avveduto insegnante di scuola primaria mette in atto quando fa raccontare storie ai bambini, quando fa fare interviste, quando fa raccogliere materiali sui quali ragionare.

Eppure, anche le abilità di tipo storico si esercitano su dati: questo è l'ostacolo sul quale vanno a inciampare gli insegnanti. E il salto che solitamente si fa fare senza rete di protezione, e che disorienta gli studenti: dall'analisi delle proprie esperienze personali, dall'esercizio di tali abilità su dati di esperienza, la scuola fa passare, senza mediazioni e tappe intermedie, alla storia generale delle ampie interpretazioni e dei grandi avvenimenti (a cominciare normalmente dalla storia antica).

In questo passaggio si vanificano gli sforzi e le fatiche degli insegnanti, e da qui comincia la storia dei fallimenti di questo insegnamento.

Le difficoltà e le contraddizioni si possono ricondurre a due ordini di ragioni.

Il primo. Quella che normalmente si fa a scuola è la cosiddetta storia generale[15], la storia dalle maglie larghe che dovrebbe ordinare e raccogliere dati, elementi di conoscenza, informazioni: le maglie rimangono però solitamente vuote dal momento che si stendono su spazi senza contenuti. Si potrebbe chiamare «storia formale».

Il secondo riguarda più precisamente i contenuti. Proprio perché le maglie larghe della storia generale dovrebbero ordinare dati, il presupposto è che tali elementi siano presenti. Eppure, dal punto di vista dell'enciclopedia, è chiaro che questi devono essere indotti. Accade che non si danno, e che si danno invece forme senza contenuti.

Su queste contraddizioni si gioca il fallimento della materia. Se sul versante «educabile» il problema dell'enciclopedia si pone come questione di interventi comunicativi che si devono ispirare al dialogo del secondo tipo; col bagaglio informativo, che deve essere indotto, ci si comporta come se

[14] Il punto circa le proposte didattiche per la scuola elementare più aggiornato è fatto m Mattozzi (1990).
[15] Sul tema della storia generale mantiene ancora tutta la sua validità l'intervento di Mattozzi (1980).

fosse presente. E come se Socrate, invece di comunicare i contenuti del mito della caverna, presupponesse che Glaucone li conosca, e si limitasse a interrogare l'amico.

9. L'enciclopedia nell'insegnamento della storia

Per nessun'altra materia dunque come per la storia è necessario usare prudenza nei confronti del sapere presunto dell'interlocutore e adottare comportamenti di dubbio metodico.

Molti fallimenti troverebbero più facili spiegazioni se ogni volta ci si ponesse il problema di chi abbia o meno fatto passare le notizie che si ritengono presenti nell'interlocutore. Lo stupore, per il fatto che lo studente non sappia quando è stato ucciso Kennedy dovrebbe accompagnarsi alla domanda su chi tale informazione può aver dato.

Il dubbio sistematico è ancor più necessario in tempi in cui il controllo delle informazioni è il primo problema di ogni insegnante: la scuola - è noto - ha smesso da tempo la sua funzione di istituzione primaria di trasmissione delle conoscenze.

Sull'enciclopedia storica dunque niente deve essere dato per acquisito: essa deve essere costruita insieme, con atteggiamenti di continua vigilanza.

Se educare suppone attività propedeutiche che esercitino le abilità proprie del fare storia (vale a dire distendere le cose nel tempo, assumere atteggiamenti di curiosità per ciò che è stato prima, collocare nel tempo della cronologia i fatti e gli avvenimenti, porsi domande che sono quelle proprie del conoscere storico); costruire invece con lo studente un bagaglio di conoscenze, sul quale gradualmente lavorare con le maglie delle grandi periodizzazioni della storia generale, risulta attività più problematica. E impresa sulla quale si giocano i risultati di una comunicazione complementare e dialogica, e anche - se comunicare significa far passare informazioni - della comunicazione tout-court.

Sulle prime attività non ci sono tante cose da dire.

Per la scuola primaria si tratta di organizzare e razionalizzare una lunga e collaudata esperienza, e di supportarla con un disegno organico entro il quale l'insegnante si muova senza i timori di arrivare a fine ciclo con la storia generale completa. Per la scuola secondaria la questione è più spinosa. A partire dagli anni Settanta e lungo gli anni Ottanta alcune proposte sono state abbozzate, anche se poi non collocate in un percorso meno angosciante di quello che solitamente ogni insegnante fa: quella ad esempio di educare a cercare «storia» nelle parole (nella storia di una parola si può percorrere la storia del mondo); quella di far lavorare negli archivi della scuola (ogni scuola ha una storia più o meno lunga che si può costruire nei registri generali di «anagrafe» scolastica o nei compiti in classe degli studenti); o quella di far confrontare i libri di testo in uso con quelli adottati alcuni anni prima. Le indicazioni anche operative non mancano.

Ma il problema più complesso (se si mette tra parentesi il tema di un progetto ragionevole per l'obbligo scolastico il cui punto di arrivo sia rappresentato dalla acquisizione di un disegno completo di storia generale) è quello del passaggio e del controllo delle informazioni sulle quali, da un lato, far esercitare le abilità di tipo storico e, dall’altro, quel «comune senso storiografico» che si danno solitamente per acquisiti.

Se per educare e affinare le abilità di tipo storico la strada maestra è quella del secondo tipo, per costruire le basi di un elementare sapere la strada è del primo tipo.

In un percorso ideale, l'inizio è non dare niente per acquisito. E un sapere che in ogni caso deve passare dentro la scuola ed essere costruito insieme per essere attentamente controllato. Controllare le informazioni vuol dire qui assumerle e farle sentire significative.

La seconda tappa è fare attentamente i conti con l’immaginario storico dello studente, vale a dire con ciò che è attivo in lui in termini di conoscenza storica. Oggi molto più che ieri tale immaginario dista anni luce da quello diffuso negli adulti: i salti generazionali sono attualmente molto più ampi di quelli che dividevano ieri altre generazioni. Ciò che adesso suscita smarrimento nei docenti è il non condividere quasi nulla con quel che si può chiamare «sapere storico diffuso» e, anche, il sentire estranei immagini del mondo e sistemi di conoscenze.

Dividono i giovani dai loro insegnanti l'esperienza fondamentale del raccontare, una immagine non epica del lavoro e della vita, l'importanza della storia come fatto di vita individuale e collettivo, l'esperienza di un mondo popolato di figure forti di riferimento, un complesso di valori e di ideali che la storia ieri ha contribuito a costruire, le fonti di immaginari comuni... L'elenco potrebbe allungarsi. La strada di un attento decentramento risulta ancora quella da battere. E qui la diversità, lo scarto

devono più che mai rappresentare motivo e stimolo di sfida piuttosto che essere pensati come cause di difficoltà.

La terza è assumere ciò che è presente e valorizzarlo. Atteggiamenti di rifiuto preconcetto non valgono a costruire niente di positivo. Si tratta di trovare nella cultura dello studente contenuti e punti di appoggio sui quali stendere legami, costruire coerenze, dal momento che fare storia significa alla fine disegnare in forme sempre nuove scenari entro i quali collocare i fatti e gli eventi che costituiscono la storia del mondo degli studenti. E di «seminare» fatti senza immediate preoccupazioni di «organicità consolidate»[16].

La quarta è assumere la lingua degli studenti come punto di rilancio.

10. Una storia senza fine?

L'impresa può sembrare senza fine. Da dove cominciare per mettere i confini a un sapere che è impossibile definire, se fuori dalla scuola gli studenti hanno incominciato a mettere insieme le loro conoscenze senza controlli, senza regole di organizzazione e criteri di sistemazione? Si potrebbe ingenuamente pensare che possano soccorrere trattati di sociologia (che non mancano), scuola di televisione, attenzione alla letteratura giovanile e quant'altro.

La risorsa più importante resta quella del dialogo come modo di costruire e condividere sapere, al cui centro sta la parola con la sua potenza, il suo carico di significati, il suo valore di strumento che unisce chi è apparentemente lontano[17].

L'impegno si traduce innanzitutto nel creare nelle coscienze degli studenti la consapevolezza che le parole rappresentano delle cose, che sono realtà, e che nascondono mondi pieni di significati. Le parole vuote sono a monte di sistemi che non si tengono e di atti di comunicazione destinati a fallire.

Subito dopo, nel far capire e operare perché dietro le parole si vedano storie. La perdita di senso storico e la stessa difficoltà di fare storia sono dovute al fatto che dentro le parole non si colgono profondità.

Riportare la parola e la sua storia al centro di ogni rapporto educativo e usare la parola per misurare sistemi di conoscenza, enciclopedie ecc ... risultano dunque impegni primari di chi insegna. Sono le vie privilegiate per accedere all'enciclopedia dell' altro, e misurarne l'ampiezza e lo spessore in senso diacronico e sincronico.

Per la storia non è necessario pensare a cose trascendentali dal momento che, proprio a partire dal linguaggio comune, dal lessico più frequente, è possibile, da un lato, fare ricognizioni su alcuni immaginari e, dall'altro, trasformare la parola in strumento per costruire sapere[18].

La lingua di questa materia è costituita per lo più da termini di uso corrente. La complessità e la difficoltà di «democrazia» non sono dentro la parola, ma nel fatto che essa cela una pluralità di significati, il cui peso è quello stesso della storia degli uomini. Far sentire tale complessità, abituare a scendere nelle parole, e, per le parole, nella storia delle cose è una delle sfide più ardue da raccogliere.

Rimettere la parola al centro dei giochi comunicativi serve innanzitutto a misurare e a valutare l'immaginario di chi impara. Chi è nella scuola sa quanto potente sia la parola – se ben usata e ben conosciuta - a ricostruire l'immaginario degli studenti. Se ben sollecitati e interrogati, sono capaci di rispecchiare nelle parole il loro sistema-mondo, e di dare, attraverso la loro competenza semantica, e non solo semantica, l'immagine e quindi il senso e la misura della articolazione del pezzo di mondo che la parola indica. Si tratta di educare a vedere - anche in senso fisico - dentro i singoli segni verbali, a immaginare, a fare ipotesi di significato. Qui non soccorrono i più o meno raffinati esercizi di competenza lessicale (sul mercato non mancano), ma la capacità di interrogare e di problematizzare, attraverso le parole, il mondo.

Procedere in forma dialogica alla costruzione del significato delle parole, ricostruire mappe semantiche, stringere o allargare i confini delle parole significa mettere progressivamente, insieme agli studenti, i confini del mondo.

---

[16] Sul tema del presente a scuola si veda il lucido e pungente intervento di I. Mattozzi, *Il pensiero fiacco dei mistici della storia antica*, «I viaggi di Erodoto», 2, 1987, pp. 51-59.

[17] Sul tema della parola e sulla sua funzione di avvicinamento sono centrati i due saggi di Weinrich, *Sulla noia dell'insegnamento delle lingue* e *La letteratura dell'insegnamento delle lingue straniere – sì, ma con fantasia* in Weinrich (1989).

[18] Sull'importanza di servirsi di archivi minori, di Dizionari etimologici ecc. nella didattica della storia, si veda Deon (1990).

Quel che resta da fare è guidare gli studenti a fermarsi, a guardare dentro le parole, a interrogarle proficuamente e ad usarle per risalire a significati pieni. Solo la «declinazione» dei segni verbali sembra ragionevolmente permettere la assunzione e il controllo delle mappe concettuali. E scelta di non omologazione attraverso uno strumento che per sua natura è di libertà.

Anche Weinrich, linguista attento ai destini della scuola, si è recentemente occupato della difficoltà di interrogare; il suo richiamo al dialogo socratico e alla centralità della parola suona come richiamo all'importanza di interrogare innanzitutto la parola. Il «sì» o il «no» sono risposte a domande vuote, risultano inutili e non fanno crescere sapere[19].

Interrogare le parole significa pensare che la loro complessità, la loro articolazione interna, il loro significato sono non tanto lo specchio della complessità del mondo, ma lo strumento primario per la sua conoscenza.

11. Interrogare le parole

Cominciare a riguadagnare senso alle parole significa quindi, sul piano educativo, imparare (e insegnare) a interrogarle.

Innanzitutto per assumerle e tradurle in visioni del mondo, per una prima ricognizione sui tanti immaginari degli interlocutori-studenti: nelle parole, e in ognuna, si nasconde la visione del mondo nella sua totalità e nella sua complessità.

L'azzeramento dei saperi degli studenti passa in primo luogo per l'azzeramento delle loro parole; e giustifica le pratiche del ricominciare sempre e, alla fine, i pesanti silenzi.

Si può anche ritenere che dietro le parole ci sia il vuoto: è ciò che pensa chi alla scuola crede semplicemente come al luogo di trasmissione del proprio sapere, e al proprio come all'unico sapere. Chi cioè pensa alla scuola come a quella - ufficiale - che avevano sperimentato i ragazzi di Barbiana prima di incontrare Don Milani.

La prima fase di questo percorso ideale verso l'interrogazione della parola è data dal creare abitudine a guardare il segno verbale - sul piano del significato - con atteggiamento problematico. In generale, porsi problemi è attività poco praticata nella scuola in ogni ambito di sapere; in campo linguistico tale costume sembra ancor meno diffuso. Quelle che si fanno normalmente sono invece richieste secche, che magari si accompagnano a forti raccomandazioni all'uso di rubriche lessicali. Questo momento è sincronico all'altro, del guidare a guardare alla parola in diacronia. Sono le prime attività funzionali a portare gli studenti a «inchiodarsi» ai segni verbali.

La seconda è distinguere le parole da interrogare, quelle che possono aprire sull'immaginario scolastico e disciplinare degli studenti, e quelle che permettono quindi di ripercorrere logiche di insegnamento precedenti. Parole simili non sono così difficili da trovare: il problema sta nell'interesse forte a conoscere la cultura diffusa in un certo ambito disciplinare (e non) in un certo grado di scuola, e riutilizzarla. I tic linguistici, le parole di moda o anche le ricorrenze lessicali non sono solo problema di parlanti comuni, ma segnano i confini entro i quali una scuola si muove.

La terza è tenere i fili delle parole per ricostruire e riorganizzare le logiche che ciascuno ha interiorizzato.

La quarta è partire dalla loro storia. Si incrocia con quella dei tratti di significato che fanno vedere che cosa si nasconde dentro ogni parola, e quel che fa di una parola quella e non un'altra. Forse è da dire che a quest'ultimo aspetto della semantica recentemente non si è prestata la dovuta attenzione: eppure, indagare sugli spazi della sovrapposizione e della distinzione significa farsi guidare dalle parole a guardare alle cose[20]. La valorizzazione della competenza del parlante (non in senso chomskyano, ma come consapevolezza più o meno esplicita della lingua, come capacità di percepire e di sentire i fatti linguistici)[21] è d'obbligo. La discussione in classe, il confronto continuo, il partire e il far ripartire dalle parole sono i modi più efficaci per costruire mappe concettuali e sistemi di conoscenza. Esaltare la competenza del parlante (che suppone larga fiducia nello studente) significa in questo senso portare a veder dentro (nel senso stretto del termine) le parole. Capirle vuol dire

---

[19] Sempre in Weinrich (1989), il saggio *Verso la costruzione di una compe-tenza interrogativa*, pp. 287-297.

[20] Sui tratti di significato, Berruto (1976), e anche Stati (1978).

[21] Il sintagma «competenza del parlante» può generare equivoci: qui viene usato nell'accezione larga di «capacità del parlante di avvalersi appropriatamente della sua conoscenza e sensibilità verbale».

innanzitutto guardare dentro ciascuna, e figurarsi immagini, così come deve accadere col leggere, lo scrivere, il parlare o l'ascoltare.

La quinta è insegnare (e imparare) ad avere familiarità con la procedura dell'ipotesi. Quel che gli studenti sembrano ritenere è che le parole siano poco mobili, che siano rigide dal punto di vista del significato, che siano in qualche modo attaccate alle cose. Il dialogo, come procedura privilegiata di lavoro in classe, può prendere le mosse a partire dal confronto su ipotesi (e verifiche) di significato.

Recuperare senso e pienezza al segno verbale vuol dire sco-prire questo ideale percorso a spirale, logico e cronologico insieme: ciò permette, tra l'altro, di recuperare alla parola la sua funzione di strumento primo di conoscenza.

Il processo della verbalizzazione e della nominalizzazione più che mai risulta, da questo punto di vista, efficace processo a doppia mandata. In primo luogo, se le cose sono lì per essere nominate, nominarle significa scoprirle progressivamente. Subito dopo, se le parole sono evocative di realtà, esse servono anche per entrare nelle cose. Rodari ha insegnato che le parole creano mondi e che sono il regno della libertà, della scoperta e della conoscenza.

Questo percorso non può che seguire le strade tracciate del dialogo: il confronto a più voci, il mettere insieme le tante immagini e le tante diverse competenze, l'interrogare continuamente chi sta davanti, sono le condizioni che fanno sperare di mettere a confronto tante visioni, e quindi articolare il mondo.

12. Due esempi di percorso dentro la parola. La parola tematica. La parola tema e problema

Quel che si riporta pressoché integralmente è un dialogo che si è svolto in una I media di Feltre nel mese di aprile del 1995.

L'ipotesi dell'esperimento era di verificare la competenza semantica degli studenti relativamente alla parola-chiave «espansione», e provare, attraverso uno scambio dialogico, a tematizzarla.

Si preferisce pensare a «dialogo» piuttosto che a discussione per diverse ragioni.

Risulta termine sovraordinato rispetto al secondo, come diranno più avanti gli studenti: è quindi più «largo», anche se forse un poco nobile e pretenzioso.

Dà più puntualmente l'idea di un confronto fra due interlocutori, quale in effetti sembra dover essere lo scambio in classe, se è vero che l'enciclopedia risulta, nei suoi esiti, sapere che si condivide facendosi. In questa prospettiva ogni singolo contributo risulta contributo al sapere di tutti piuttosto che segno di distinzione del sapere di ciascuno.

L'idea del dialogo permette inoltre di vedere idealmente l'interlocutore primo - quello che guida - in una posizione di «apprendimento» e di rilancio, in parità ideale quindi con chi è guidato, anche se con funzione diversa. Se si vuole, fa pensare a un logos ben fermo al centro, che viene percorso continuamente da quelli che intervengono.

Il termine viene esplicitamente posto come tema di discussione e di attenzione collettiva, con lo scopo - altrettanto esplicito - di farne oggetto di riflessione. Lo scopo nascosto è di definire in un primo momento la mappa dei pattern che si accompagnano alla parola «espansione»; e quello, ancora più nascosto, di verificare l'ipotesi secondo cui la parola risulta termine-chiave nel bagaglio linguistico degli studenti provenienti dalla scuola elementare. E quello infine di misurare e valutare l'estensione e i contenuti dell'enciclopedia relativa a questa nozione.

L'attacco è semplice e consiste nella semplice sollecitazione a richiamare e a verbalizzare temi, pezzi di sapere, frasi semplici, legati, nell'esperienza di ciascuno, alla parola.

Oscar: «Mi fa venire in mente i proiettili a espansione. Ma anche, in generale, l'allargarsi di qualcosa».

Andrea 1: «Io l'ho sentita dal professore che mi ha spiegato l'espansione del sintagma».

Francesco: «A me invece fa pensare ai popoli e alle culture. Si dice "espandersi di un popolo, espandersi di una cultura, di una lingua"».

Andrea 2: «Io ho sentito parlare di espansione diretta o indiretta, sempre dal professore di italiano».

Isidoro: «Io ho trovato questa parola nella lingua del computer. Si dice di un programma che si espande, cioè che si allarga».

Andrea 3: «A me invece fa venire in mente le malattie che si espandono, o le epidemie».

Oscar: «Il meccanico mi ha detto che è la marmitta del motorino che si espande quando è troppo calda».

Andrea 1: «A me la maestra parlava dei punti di un tema che noi dovevamo espandere».

Francesco: «In scienze il professore mi ha parlato di un metallo che si espande».

Elisa: «Io ho sentito che anche i gas si espandono».

Paolo: «La maestra mi ha parlato di espansione della frase semplice».

Insegnante: «Adesso isoliamo tutti i significati di "espansione" che si riferiscono alla lingua».

(A questo punto vengono individuati e raccolti tutti i significati che pertengono all'area lingua).

Insegnante: «Ripartiamo dall'ultima cosa che ha detto Paolo. Fate alcuni esempi di frase semplice, poi proviamo a definirla».

Luca: «Il ragazzo dorme».

Oscar: «Luigi mangia».

Insegnante (che vede Oscar stirarsi): «Oscar si stira». Insegnante: «Adesso proviamo a dire che cosa è una frase semplice».

Andrea 1: «La frase semplice è formata dal soggetto più il verbo». Andrea 2: «È la frase più corta possibile rispettando la logica». Insegnante: «Se da "Oscar si stira" tolgo il sì ottengo una frase più corta e semplice della prima».

Francesco: «In questo caso però la frase cambia di significato». Insegnante: «Ma se dico "Oscar stira" ho ancora una frase semplice?».

Luigi: «Devo dire che cosa stira Oscar».

Insegnante: «Allora devo dire "Oscar stira una camicia". Una camicia è 'espansione'?».

Isidoro: «Sì, è una espansione».

Andrea 1: «La maestra mi ha detto che le espansioni si fanno attraverso domande su come il soggetto fa l'azione oppure su come è il soggetto. L'espansione è data da informazioni sul come il soggetto fa l'azione o come è il soggetto. Però bisogna stare attenti a distinguere il predicato nominale da quello verbale».

Insegnante: «Torniamo alla frase semplice. Se dico "Vado a Milano", a Milano è una espansione o no? e se dico "Io vado" ho fatto una frase semplice o no?».

(Suona la campanella).

Il dialogo (messo a verbale da tre studenti; quello riportato è il risultato dell'integrazione e dell'aggiustamento di tre testi) mostra tante cose: ad esempio, che la tematizzazione di «espansione» è fruttuosa e potente; che i significati riferiti dagli studenti coprono integralmente la gamma dei significati che qualsiasi vocabolario riporta alla voce «espansione»; che il termine risulta familiare nella enciclopedia linguistica di normali studenti, che è utile ai fini della ricostruzione dell'iter fatto dai bambini nella scuola elementare e che, al tempo stesso, è importante per una nuova partenza. La problematizzazione può dar luogo, da un lato, ad allargamenti su ben più ampie nozioni, quella di frase semplice ad esempio, e, dall'altro, a precisazioni e ad aggiustamenti sul sapere dato (linguistico) degli studenti.

Emergono con chiarezza, dalle mosse del dialogo, il problema del verbo e delle sue valenze, e insieme una serie di ambiguità circa la natura e il valore dell'espansione; ma anche una quantità di spunti per procedere ad approfondire la questione dello sviluppo di un tema, a problematizzare l'articolazione di uno schema di costruzione della mappa delle idee, ecc. Lo sviluppo possibile che si vede di questo scambio verbale, nella prospettiva che si è delineata, è quello di una possibile lezione di grammatica formale sul tema «espansione», e di successivi ampliamenti di nozioni quali «frase semplice», «composta», «complessa»[22], con procedure più vicine al dialogo del primo tipo.

Grammatica formale - tra l'altro - che gli studenti hanno mostrato di saper e di voler fare. Sul fatto che essa sia utile, a fini cognitivi e di sviluppo dell'intelligenza, dubbi ormai ce ne sono pochi.

13. Dialogo o discussione?

Il secondo esperimento si è svolto nella stessa classe a distanza di quindici giorni dal primo.

Al centro dell'interazione l'insegnante ha posto due parole (dialogo/discussione), fra le quali gli studenti dovevano trovare analogie e differenze. Dovevano implicitamente lavorare con i tratti di

[22] I termini «frase semplice», «composta», «complessa» sono usati nel- 1' accezione con cui li usa Sabatini (1984).

significato.

Comando e avvio sono stati ancora più secchi della volta precedente.

Oscar: «Il dialogo e la discussione si fanno da due persone capaci di comunicare. In particolare, il dialogo è comunicazione».

Elisa: «Discussione si dice di due persone che discutono su una cosa, su un problema. Il dialogo invece fra due persone che si conoscono e che parlano liberamente».

Francesco 1: «La discussione è quella che stiamo facendo in classe ed è più ufficiale del dialogo» (osservazione condivisa da Valentina).

Andrea 1: «Il dialogo è una cosa piacevole ed amichevole».

Francesco: «Il dialogo è un accozzo di parole fra amici. Invece la discussione è più formale, con un lessico più ricercato, è una cosa più seria».

Isidoro: «Il dialogo può essere casuale, invece la discussione è provocata. Il dialogo può essere esperienza di tutti e di tutti i giorni».

Laura: «La discussione è una cosa che si fa più raramente del dialogo e che deve essere programmata».

Andrea 2: «La discussione può comportare un conflitto. Ad esempio, in pretura avvengono discussioni».

Francesco 2: «Lo scopo della discussione è più importante dello scopo del dialogo».

Oscar: «La coppia di parole dovrebbe essere completata con una terza parola, dibattito».

Insegnante: «L'osservazione di Oscar è giusta, ma continuiamo a pensare a dialogo e discussione. In classe adesso stiamo facendo dialogo o discussione?».

Valentina: «Secondo me, stiamo facendo dialogo ma anche discussione».

Stefania: «Io non so, sono incerta».

Oscar: «Stiamo discutendo ma anche dialogando. Io penso però che non siano la stessa cosa perché le due parole hanno tratti di significato diversi»

Insegnante: «Secondo voi, quale delle due parole è più larga?». (Segue uno scambio incrociato di battute. Alla fine, l'insegnante invita a esprimere opinioni secche e a «votare». Risulta che 15 studenti dicono che «dialogo» è più largo di «discussione»).

Insegnante: «Se pensate ai protagonisti di un dialogo e di una discussione, ai partecipanti, che differenza c'è fra le due parole?».

Laura: «Il dialogo avviene fra amici e conoscenti».

Marco: «Mio papà fa discussioni con i clienti. Il dialogo invece si fa tra amici».

Oscar: «Io posso dire: Io dialogo con Ugo».

Marco: «Dal dialogo si può arrivare alla discussione. Fra queste due parole c'è un forte intreccio e un collegamento».

Francesco 1: «Nella discussione c'è un argomento preciso. Ad esempio, si dice: Oggi parliamo del tempo. Questo è un tratto che distingue le due parole».

Laura: «Nella discussione si sente una forte possibilità di litigio».

Elisa: «Discussione si dice che avviene tra persone che trattano una cosa, un problema, per trovarsi d'accordo».

(Suona la campanella).

Gli scambi verbali (di dialogo o di discussione?) si riportano con il solo scopo di mostrare come, con giuste e mirate provocazioni, si possano mettere le basi di un confronto costruttivo; da tali elementi si può ripartire e passare a operazioni diverse: di tematizzazione, di rilancio, di progressivo avvicinamento al problema che si vuole mettere a fuoco.

Vogliono anche mostrare come, attraverso il dialogo, si possa costruire in classe sapere comune.

Gli interventi degli studenti mostrano tante cose, generali e particolari: la capacità, ad esempio, di tenere e di filare un tema; una buona competenza linguistica, da assumere, problematizzare e valorizzare; la capacità di distinguere e di sviluppare problemi.

Ripercorrendo i diversi momenti degli scambi verbali risulta chiaro che più che di un dialogo vero e proprio si è trattato -visto a posteriori - del tentativo di creare le condizioni di uno scambio dialogico con possibili, ulteriori sviluppi. In sostanza, della fase preliminare e preparatoria in cui due interlocutori (la classe - si è detto - deve essere aiutata ad assumere tale funzione: è in sé interlocutore,

soggetto, l'altro protagonista del dialogo piuttosto che somma di individui) misurano la loro enciclopedia, i loro saperi relativamente a un tema. E quindi, del momento in cui si conoscono e si confrontano.

Gli studenti colgono:

1) la caratteristica di sovraordinato del termine «dialogo» rispetto a «discussione»;

2) il tratto di «scontro-confronto» presente in «discussione»;

3) quello di «presenza di un tema», sempre in «discussione»;

4) quello di «familiarità», conoscenza reciproca negli interlocutori di un dialogo o, per piegare l'osservazione al tema, di condivisione di qualcosa: di sapere, di esperienze ecc. ...

Ognuno di questi temi può essere oggetto di rilancio e di più puntuale tematizzazione.

Non si vedono con la chiarezza che si vorrebbe gli sviluppi possibili del dialogo. E chiaro invece che le procedure, che l'esperimento richiede, sono del secondo tipo. Qui non si tratta di dare sapere, ma di sollecitare competenze presenti, di operare per chiarirle, di assumerle, di valorizzarle, e, soprattutto nel caso scolastico, di creare condizioni perché si socializzino e diventino sapere comune. Il fatto che gli studenti dimostrino di essere in grado di riprendere i temi dei loro compagni, di svilupparli tenendoli fermi, conferma in questa idea.

Probabilmente nessuno degli alunni ha - come nel caso del termine «espansione» - precedenti, mirate informazioni sul significato delle due parole. L'interazione verbale in classe è giocata sulla competenza semantica degli alunni; i due termini sono di lessico comune. Gli studenti intervengono utilizzando non sapere indotto, ma in qualche misura dato e presente. Qui la funzione successiva dell'insegnante si deve dispiegare, più che nella funzione informativa, nella funzione «maieutica».

14. Conclusioni

Il percorso, lungo e forse anche tortuoso, ha preso le mosse dall'enciclopedia ed è arrivato alla parola che si fa tema e problema nel dialogo. Partenza e approdo non sembrano casuali in tempi in cui i canali della comunicazione scolastica si fanno sempre più stretti e difficili, e la parola - detta, scambiata, vissuta in classe - è esperienza sempre più rara.

Quel che progressivamente si vede è il suo abbandono e la sua perdita di valore: l'interazione verbale in classe, fatta delle classiche interrogazioni, degli scambi informali, delle discussioni, dei dibattiti o altro, viene sostituita, più che dalla parola scritta, da prove, controprove, test, ingressi, uscite, verifiche e quant'altro.

La parola detta e vissuta deve riprendere a scuola la propria naturale centralità. Proprio il dilatarsi delle nuove tecnologie dell'informatica, l'allargarsi del linguaggio dell'immagine, la presenza sempre più massiccia dei mezzi di comunicazione di massa; e insieme l'uso strumentale e spesso vuoto della lingua (giocare con le parole è sport abbondantemente praticato da chi detiene di questi tempi il potere della parola) fanno di questa inversione di tendenza un dovere etico, civile, e quindi educativo.

L'ingresso violento (e salutare) delle nuove tecnologie informatiche nella scuola spinge nella direzione del recupero, della riscoperta, della rivalutazione della parola che porta significati e storia, e che risulta motore primo della conoscenza. Non sembra suggestione nostalgica: solo la parola potente e piena è strumento per la conoscenza, e solo questa parola contribuisce a migliorare l'uso e la pratica delle nuove risorse che la tecnologia offre.

Sul valore etico e morale di tale impegno - si è detto - non si devono avere incertezze: impongono applicazione il silenzio sempre più frequente degli studenti, la loro difficoltà a relazionarsi con la scuola, i disagi esistenziali sempre più diffusi di giovani che, per il mezzo della parola, stringono relazioni via via più deboli con l'altro.

Ma il problema dell'enciclopedia e dei suoi scarti, dei conti sempre più affrettati e pressappochistici col sapere (ma non solo col sapere) dell'altro, impone uso e gestione sempre più attenti della parola che si fa dialogo. Se è spia per conoscere sapere e chiave per accedere ai sistemi di conoscenza diversi dell'interlocutore, la parola assume, dal punto di vista dell'enciclopedia, funzioni e compiti diversi in relazione ai saperi che si costruiscono, e impone modalità diverse di pratiche dialogiche.

Sul «disciplinare» si è vista l'importanza della parola tematica, da fermare e da assumere per valorizzare (ed eventualmente riorganizzare) sapere, punto di partenza per procedere, con modalità del primo tipo, a dare conoscenze. E spia di sapere indotto da decodificare sapientemente, da utilizzare per ripercorrere strade già fatte da altri. Senza il passaggio per le parole tematiche, quel che resterebbe da

fare sarebbe ricominciare ogni volta dall'inizio.

Il taglio di tradizioni, storia, esperienze pregresse, che tutti denunciano come dato allarmante oggi, comincia da queste pur limitate e parziali microesperienze.

Ciò che gli studenti sanno (in quanto lo hanno appreso) dell'espansione, della frase semplice, delle relazioni sintattiche e semantiche..., intuitivamente rappresenta il punto di attacco dal quale prendere le mosse per organizzare sistemi formali sempre più complessi di sapere grammaticale.

Sono queste le strade che segnano ed esaltano continuità fra le varie scuole, fra i diversi insegnanti, e sono questi i saperi che la scuola deve conoscere ed esaltare. La continuità di un sapere che sempre rimane aperto e virtualmente da arricchire passa anche che attraverso continuità di oggetti apparentemente piccoli e specialistici.

Sul «non-disciplinare» si apre la vastissima area del linguaggio comune, dei segni verbali più diffusi, di quelli dentro i quali gli studenti sentono più o meno consapevolmente storia, che è alla fine storia del mondo. L'area è quella delle parole che si sono chiamate «parole tema-problema», che il dialogo può riempire di storia e di sapienza.

Qui le procedure dialogiche per assumere e arricchire sapere seguono percorsi del secondo tipo. E l'enciclopedia si ritrova in questo caso come patrimonio da scoprire, ma anche come ricchezza da accrescere, a partire dal dato che sempre vasta, profonda e inattesa risulta la competenza del parlante.

È certo cammino tutto in salita. Quel che sembra è che vale la pena di essere fatto, se alla fine permette di vedere non tanto una delle possibili scuole del futuro, ma una scuola che si sforza di conoscere chi la frequenta, che valorizza le proprie continuità, che parla. Che è fatta di studenti non annoiati, i quali alla parola possono credere come a un fatto e a uno strumento di libertà.