

Linguaggio verbale e linguaggio nominale: rappresentazione dinamica e rappresentazione sinottica

Martin Dodman

Il linguaggio: filogenesi, ontogenesi e microgenesi

L'acquisizione e il potenziamento del linguaggio è il processo attraverso il quale l'essere umano riconosce il modo in cui una gamma di forme linguistiche permette la comprensione, l'interpretazione, l'organizzazione e l'espressione delle proprie esperienze e la costruzione di un proprio sapere riguardo al mondo circostante. Il linguaggio è il mezzo essenziale affinché l'input sensoriale - attraverso la vista, l'udito, il tatto, il gusto o l'olfatto - venga tramutato in sviluppo intellettuale. Il linguaggio evolve al servizio del pensiero, della formulazione dei concetti e della crescita dell'intelligenza. È lo strumento principale dell'apprendimento, e va trattato come tale in modo trasversale e longitudinale nell'intero curriculum scolastico.

Il linguaggio può essere analizzato a tre livelli: il livello della *filogenesi*, quello della *ontogenesi* e quello della *microgenesi*. Il livello filogenetico riguarda l'evoluzione di sistemi linguistici oppure lo sviluppo di fenomeni come il parlato e lo scritto e altre tecnologie per la produzione e la trasmissione del linguaggio. Il livello ontogenetico comprende lo sviluppo linguistico del singolo essere umano - i linguaggi corporeo, sonoro, grafico e naturale, dal protolinguaggio alla lingua madre, da uno a più sistemi linguistici, l'importanza dell'incontro con il parlato, lo scritto e le altre tecnologie del linguaggio. Infine, il livello microgenetico è il livello a cui si verificano i singoli eventi e le specifiche azioni che contribuiscono sia agli sviluppi filogenetici che agli sviluppi ontogenetici. L'interazione fra insegnante e apprendente, o fra apprendenti, può essere considerata come insieme di atti microgenetici, volti a favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative e a potenziare al massimo il ruolo svolto da linguaggi e lingue nei processi di apprendimento.

Il rapporto fra linguaggio, ontogenesi e microgenesi riguarda inoltre lo sviluppo di metacompetenze. Lo sviluppo di metacompetenze linguistiche nell'apprendente si manifesta nell'emergenza di una manipolazione riflessiva di linguaggio e lingua, una capacità di ritornarci su in maniera intenzionale e analitica. Il linguaggio diventa l'oggetto del pensiero e si comincia ad andare oltre i soli processi di comprensione e produzione per assumere intenzionalmente a oggetto del pensiero gli stessi processi. Tale sviluppo coinvolge la capacità di ritornare coscientemente sui prodotti stessi delle proprie operazioni mentali, raggiungere livelli più astratti di presa di coscienza e forme più economiche di riflessione: le metacompetenze conoscitive e metodologiche.

Linguaggio e testualità

Ogni linguaggio è un sistema: cioè, una serie di elementi interconnessi che dimostrano legami particolari atti a elaborare e sfruttare le potenzialità sinaptiche del cervello. Ogni forma di apprendimento si basa su queste potenzialità sinaptiche, e il curriculum scolastico deve mirare a favorirle in continuazione, in modo da realizzare ciò che Halliday definisce "il potenziale per il significato" della lingua. Come viene realizzato questo potenziale? Soprattutto attraverso il testo, inteso

come una tessitura di significati (*tessere* = creare connessioni), attraverso canali fonici e grafici, che permette all'apprendente di mettere a confronto le proprie esperienze e le conoscenze già costruite con tutti i nuovi *input* proposti da un mondo ancora da scoprire e capire.

Halliday descrive tre principali funzioni della lingua. La prima è la funzione *ideativa*, ciò che ci permette di rappresentare le nostre percezioni e le nostre esperienze, costruire i nostri schemi mentali riguardo alla realtà in cui viviamo, interpretare ciò che ci accade attorno e dentro. Poi vi è la funzione *interpersonale*, attraverso la quale riusciamo a interagire con gli altri, comunicare, scambiare informazioni, pensieri, memorie e desideri, cercare di influenzare, regolare, e così via. E infine vi è la funzione *testuale*, la quale ci permette di organizzare il discorso e creare un tessuto in cui il tutto è collegato in un insieme coeso e coerente. Il testo, appunto perché esso è un tessuto di connessioni, favorisce sia la funzione ideativa, ovvero la riflessione intramentale, sia la funzione interpersonale, ovvero la comunicazione intermentale.

La funzione testuale permette lo sviluppo di due tipi di abilità fondamentali - le abilità interpretative e le abilità espressive - entrambi operazioni altamente creative in quanto riguardano la realizzazione del "potenziale per il significato" della lingua attraverso la scomposizione e la composizione del testo. Il presupposto di ogni apprendimento è che venga attivata e proiettata sulle nuove esperienze incontrate una parte già esistente degli schemi mentali sviluppate in base alle nostre esperienze precedenti e alle conoscenze già costruite. L'apprendimento si realizza attraverso la nostra capacità di constatare la consonanza oppure la dissonanza - sia al livello percettivo che a quello cognitivo - fra il *noto* che viene attivato e proiettato ed il *non-noto*, o *nuovo*, che cerchiamo di comprendere e assimilare all'interno dei nostri schemi esistenti. Il processo di alfabetizzazione e lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura offrono un contributo determinante a questo riguardo, proprio perché essi permettono all'apprendente di riflettere (*re-flectere*) sugli input ricevuti e sui propri prodotti, di ritornarci sopra in maniera consapevole, di ripetere operazioni mentali e consolidare abilità cognitive. L'apprendimento si basa sull'interazione fra il proprio testo - inteso come il tessere di connessioni che sta alla base dello sviluppo intellettuale - e i testi altrui, un confronto che favorisce la riflessione intramentale attraverso la comunicazione intermentale. In questa ottica si può capire come la creazione e l'interpretazione di qualsiasi testo, mediante qualsiasi lingua o linguaggio, risultino una questione di intertestualità, di interazione fra testi, e come il significato del testo risiede nel suo rapporto con un insieme di altri testi.

A questo proposito può essere illuminante una prospettiva proposta dal semiologo russo, Yuri Lotman. Lotman sostiene che i testi possiedono un "dualismo funzionale", rappresentato da una "funzione univoca" e una "funzione dialogica". La funzione univoca riguarda la capacità di un testo di veicolare in modo trasmissivo significati precostituiti. La funzione dialogica, invece, è quella di "generare nuovi significati".

In questo modo un testo non è più solo un condotto passivo per veicolare qualche informazione costante fra emittente e destinatario. Mentre nel caso della funzione univoca una differenza di messaggio fra input e output all'interno del circuito

dell'informazione può verificarsi solo se esiste un difetto di comunicazione, nel caso della funzione dialogica tale differenza è l'essenza stessa della funzione del testo come 'strumento per il pensiero'. Ciò che risulta un difetto nella prima funzione è la norma nella seconda, e vice versa. (Lotman 1988 tda)

Nella prospettiva dell'educazione linguistica in senso lato, possiamo constatare come certi tipi di testo - per esempio, un orario oppure le istruzioni impartite dall'insegnante in classe - tendono verso la funzione univoca, mentre altri - la poesia oppure l'argomentazione - tendono verso la funzione dialogica. E, a seconda della disciplina in questione, ciò che risulta particolarmente interessante è il fatto che molti testi - penso, per esempio, al testo matematico che vuole rispettare il rigore e la precisione caratteristici della matematica - apparentemente tenderebbero verso la funzione univoca. Ma, allo stesso tempo, questi testi presuppongono competenze linguistiche, comunicative e metodologiche, basate su consolidate prassi disciplinari e schemi di ragionamento culturali che difficilmente possono essere acquisiti se non attraverso l'interazione; cioè, mediante un processo di apprendimento che privilegia la funzione dialogica del testo.

Linguaggio e rappresentazione sinottica e dinamica

Una prospettiva filogenetica sul linguaggio fornisce numerosi esempi di come il cambiamento e la variazione avvenuti nei singoli sistemi linguistici esercitano un'influenza sul rapporto fra educazione linguistica ed educazione scientifica e tecnologica nel curriculum scolastico. Forse l'esempio più significativo è il diffondersi della *nominalizzazione* all'interno delle discipline e nei generi testuali sviluppatasi con esse. Tale fenomeno ha avuto una funzione molto precisa nell'evoluzione della visione della realtà tipica delle scienze nel mondo occidentale fino al novecento. I testi scientifici che rispecchiano questa visione tendono, per esempio, a parlare di come "prove sperimentali dimostrano che ...", mentre una visione che spesso risulta molto più accessibile al giovane apprendente si esprimerebbe piuttosto così: "certe persone hanno fatto alcuni esperimenti e hanno trovato che ...", cioè in un linguaggio quotidiano e *verbale*. Nel linguaggio nominale non vi è più l'agente, l'azione o il risultato concreto. Il tutto viene reso un'astrazione, molto distante dalla realtà concreta dell'esperienza quotidiana.

Non è affatto casuale come la nominalizzazione emerga nel greco antico, lingua che ha esercitato un'influenza fondamentale nello sviluppo del pensiero occidentale. Essa ha una funzione ideativa molto precisa, cioè crea una visione che Halliday definisce "sinottica», nel senso che racchiude e sintetizza al suo interno un tipo di significato che non si riesce a veicolare attraverso la verbalizzazione, intesa nel senso tecnico della parola. Il sostantivo descrive il prodotto, la cosa compiuta, la permanenza, il fatto, la conoscenza, mentre il verbo descrive il processo, la cosa incompiuta e temporanea, non ancora elevata a tale *status*. Riuscire ad appropriarsi del linguaggio nominale spesso risulta un'impresa ardua per lo studente. E finché non lo faccia non può fare scienza.

Prendiamo in considerazione alcuni brani tratti da testi matematici, esempi per eccellenza di uso un linguaggio che dipende dalla nominalizzazione. Le caratteristiche che emergono sono comunque altamente diffuse nei testi di ogni campo scientifico. Il primo brano è una spiegazione da parte di un insegnante in

Costruiamo l'insieme dei numeri naturali attraverso l'operazione di passaggio al successivo.

Effettuando gli stessi calcoli di prima, otteniamo una densità lessicale di 7 su 11, cioè un indice di 0,63, e un indice di nominalizzazione di 0,83. Valori ancora molto alti. Ma ciò che è maggiormente interessante è il fatto che i due esempi di parlato matematico finora analizzati siano esempi dei due atti comunicativi forse più comuni in assoluto da parte dell'insegnante: la spiegazione e la descrizione di un processo, che sovente risulta la consegna che gli studenti devono capire ed eseguire. Ambedue dimostrano caratteristiche linguistiche che richiedono uno sforzo mentale molto elevato da parte dell'ascoltatore. E se accade, come si può facilmente intuire, che di norma una parte non indifferente della lezione richiede lo stesso livello di sforzo, allora il carico cognitivo può rapidamente diventare insostenibile.

Peraltro, occorre sottolineare che le caratteristiche di questi due esempi del parlato sono identiche a quelle dello scritto. Normalmente il parlato dimostra indici di densità lessicale e di nominalizzazione molto più bassi, appunto per facilitare il lavoro dell'ascoltatore che lo deve *processare* in tempo reale. Se si confondono codice orale e codice scritto, che si sono sviluppati per rispondere a diversi tipi di esigenza e con caratteristiche ben diverse, le conseguenze possano essere gravi per lo studente. Bisogna riconoscere l'importanza di un'attenta mediazione del difficile passaggio dal linguaggio verbale al linguaggio nominale e al linguaggio simbolico, dal parlato allo scritto.

Un ultimo esempio, questa volta un brano tratto da un testo scritto, ci permetterà di aggiungere ancora un elemento all'analisi. Si tratta di una definizione.

Per fattorizzazione si intende il procedimento che consente, dato un numero naturale a , di determinare quei numeri naturali che moltiplicati fra di loro danno come prodotto a .

Questa volta riscontriamo un indice di densità lessicale di 0,60, un valore che si ripropone quasi come una costante, e un indice di nominalizzazione inferiore a quelli precedenti, cioè di 0,50. Si potrebbe dire che ciò sarebbe solo naturale, dato che si tratta di una definizione di una nominalizzazione altamente tipica della disciplina, che ovviamente richiede un uso di verbi. Ciò che è veramente interessante è che nella verbalizzazione occorrono 20 parole per dire ciò che la nominalizzazione può dire in una sola parola. Un perfetto esempio della funzione ideativa del sostantivo e la sua visione sinottica e sintetica.

Ma facciamo un'ultima riflessione sulla definizione stessa. Per capirla - in modo da potersi poi appropriare del concetto e del linguaggio con cui esso si esprime - l'apprendente deve essere in grado di comprendere (*cum-prehendere* = creare le dovute connessioni fra elementi) un'insieme di variabili altamente densa e complessa. In primo luogo, deve saper interagire con il testo come un composto delle funzioni ideativa, interpersonale e testuale della lingua. Inoltre, deve essere capace di adeguarsi a una prassi corrente nello studio della matematica e agli schemi di ragionamento accettate e valorizzate nella cultura che ha prodotto il testo. Infine, deve afferrare il rapporto "intertestuale" che esiste fra il testo e altri

testi, compresi quello che è la rappresentazione delle sue conoscenze già acquisite. Lo sviluppo di ciascuna di queste abilità richiede competenze e metacompetenze linguistiche e comunicative, conoscitive e metodologiche, le quali devono essere obiettivi prioritari per l'educazione linguistica e per l'educazione scientifico-tecnologica.

Linguaggio e canale scritto e parlato

Il testo può essere scritto oppure orale. Entrambi possiedono caratteristiche e funzioni di grande importanza per l'apprendimento. Il grande potere del testo scritto per l'apprendente deriva dalla stessa ragione per cui gli esseri umani hanno cominciato a scrivere in un passato tuttora molto prossimo e costituisce un esempio interessante del rapporto fra sviluppi a livello filogenetico e ontogenetico. Sembra che la scrittura si sia sviluppata e diffusa come il risultato di un desiderio da parte dell'essere umano di rinunciare alla sua vita nomade e creare qualche forma di comunità stabile. Questo tipo di stabilità portava allo sviluppo dell'uso della lingua per una gamma di scopi per cui il parlare da solo non bastava più. La scrittura forniva esattamente il tipo di permanenza nei testi costruiti che tali cambiamenti sociali, economici e culturali necessitavano. Scrivere permetteva all'essere umano e alla comunità a cui egli apparteneva di registrare e rendere permanenti esperienze e conoscenze in modo che esse fossero disponibili e potessero essere consultate quando occorreva. Ed è esattamente allo stesso modo che l'apprendente può sfruttare il testo scritto come veicolo per il proprio sviluppo intellettuale.

Vi sono molti paralleli fra ciò che emerge da un confronto fra il parlato e lo scritto e i risultati dello stesso confronto fra linguaggio verbale e linguaggio nominale. Infatti, gli sviluppi e gli usi dei due canali e linguaggi si intersecano in modo da creare un rapporto complementare. Il parlato è più immediato, per la natura stessa del suo canale fonico, per la sua realizzazione in *tempo reale*, per il fatto che sovente l'interlocutore è presente o in grado di interagire, è più concreto e dinamico, privilegiando un linguaggio appunto verbale, fatto di persone, azioni ed esiti, cioè, di processi. A sua volta, lo scritto è più astratto e sinottico; sceglie un linguaggio nominale, composto di cose, di fatti, di conoscenze, cioè di prodotti. L'astrazione dello scritto nasce dalla sua rappresentazione simbolica di suoni; l'interlocutore è assente e dunque il significato deve essere realizzato esclusivamente attraverso le risorse del sistema lessico-grammaticale. Ciò comporta una maggiore densità e conseguente difficoltà di comprensione.

Un testo scritto è un oggetto statico; è lingua che deve essere interpretata in modo sinottico. Esso proietta una prospettiva sinottica sulla realtà; ci impone di vedere l'esperienza come una serie di elementi e passaggi linguistici. La scrittura cambia il rapporto fra lingua e altre forme di esperienza; ha messo in rilievo l'aspetto sinottico, la realtà come oggetto, piuttosto dell'aspetto dinamico, la realtà come processo, come fa il parlato. Inoltre, la prospettiva sinottica è costruita nella grammatica stessa dello scritto, nella forma della **metafora grammaticale (Halliday)**. In questo modo, i processi e le proprietà sono concepiti come sostantivi invece di verbi. Dove il parlato dice «quando un motore si rompe», oppure «siccome si muovono velocemente», oppure «succede se la gente fuma di più», lo scritto scrive «nei momenti di rottura del motore», oppure «dipendono dalla loro velocità di movimento», oppure «la causa è l'incremento nel fumo».

La differenza non è solo quella di modi alternativi di esprimersi. Le differenze grammaticali sono differenze di percezione e rappresentazione dell'esperienza. Nel processo di alfabetizzazione, di applicazione e costante ampliamento delle sue capacità linguistiche, l'apprendente deve impadronirsi di due modi complementari di vivere l'esperienza: il modo dinamico e concreto della grammatica del parlato quotidiano, caratterizzato dal linguaggio verbale, il quale gli è più naturale e più immediato, e il modo sinottico e astratto, e anche più elaborato, lontano dall'esperienza pratica e immediata, della grammatica dello scritto, caratterizzato dal linguaggio nominale.

Vygotsky esprime la stessa differenza quando propone una visione dello sviluppo della mente umana dalla formazione di concetti spontanei alla formazione di concetti scientifici. Concetti spontanei si incontrano, si formano e si apprendono nel discorso parlato che ha luogo negli eventi naturali e variati della vita quotidiana, mentre l'acquisizione di concetti scientifici dipende dalla scolarizzazione e in particolare dall'incontro con i generi testuali - tipicamente scritti - nei quali i concetti si collegano in modo sistematico attraverso la definizione, la spiegazione, l'esposizione e l'argomentazione.

Anche Bruner offre un'analisi parallela quando distingue fra due modi di pensiero: il modo narrativo e il modo paradigmatico. Il modo narrativo è primario, in quanto sottostante alle prime esperienze della conversazione. Esso è il linguaggio del fare, del succedere, delle azioni e delle intenzioni. E' il discorso che sfrutta la grammatica del parlato, la cui organizzazione corrisponde al rapporto naturale che percepiamo fra cose, azioni e circostanze e che rispecchia la maniera in cui siamo soliti a descrivere e interpretare i comportamenti, i nostri e quegli altrui. Il modo paradigmatico, invece, realizzato nello scritto, attraverso una recodificazione dell'esperienza - di eventi, processi, attributi e rapporti che diventano strutture nominali - fornisce un modo simbolico con cui poter gestire la complessità e la variabilità, permettendo la ricostruzione di tutto in concetti scientifici collegati a tassonomie, rendendolo soggetto alle operazioni della logica e della ragione.

Linguaggio e democrazia

Anche qui possiamo constatare i rapporti stretti di interazione fra il livello filogenetico e quello ontogenetico. Lo sviluppo dello scritto ha svolto un ruolo determinante nello sviluppo delle conoscenze umane e così svolge un ruolo altrettanto determinante nell'apprendimento di tutte le discipline curriculari. Appropriarsi di questo strumento significa acquisire il potere di accedere alle risorse culturali che sono patrimonio degli esseri umani, costruire le proprie conoscenze in base a questo patrimonio. L'incapacità di farlo significa il fallimento e l'emarginazione. Tale incapacità dipende dal fatto che lo scritto rappresenta l'esperienza in un modo - sinottico, astratto e nominale - molto lontano dalla prospettiva dinamica caratteristica del parlato quotidiano e che ciò lo rende spesso difficilmente accessibile. Di conseguenza si crea una frattura, oppure un divario, fra gli iniziati che detengono il potere e gli esclusi, una divisione che, nelle parole di Halliday «è certamente disfunzionale in una moderna società democratica».

Questa disfunzionalità non riguarda solo le difficoltà che si pongono per chi deve saper appropriarsi di questo modo di rappresentazione e del linguaggio nominale. Comprende anche le conseguenze della diffusione dello stesso linguaggio nella nostra società, caratterizzata da una certa visione scientifico-tecnologica della realtà. Parlare, per esempio, della «desertificazione» significa eliminare le persone, le loro azioni e le conseguenze di queste azioni a tre livelli:

- le persone che subiscono e cercano di sopravvivere in tali condizioni;
- le persone che agiscono per causare o esacerbare il fenomeno;
- le persone che forse vorrebbero o potrebbero agire in modo da fare qualcosa per cambiare questa realtà.

Dunque, a ciascuno di questi livelli si può constatare una tendenza insidiosa a depersonalizzare i fenomeni e de-democratizzare i processi. Cominciare, poi, a elencare solo alcuni esempi di questo linguaggio - la globalizzazione, la mercificazione, la rappresentazione, la formazione, la prestazione, la competitività, la produttività, il prodotto nazionale lordo, l'indice di sviluppo umano, l'anticipo scolastico, ... - ci fa capire quanto è diffuso e insidioso. Mi pare che i pericoli siano evidenti e anche preoccupanti. Inoltre, esiste un enorme paradosso. In una democrazia è disfunzionale essere emarginati da una incapacità di appropriarsi di un certo linguaggio. Ma può essere altrettanto disfunzionale appropriarsene troppo! Cioè, appropriarsene a tal punto da perdere di vista l'umanità che ha sviluppato il linguaggio e rischia di trovarsi esclusa dal linguaggio stesso.

Martin Dodman

Insegna Educazione comparata e Didattica delle lingue nella facoltà di Scienze della Formazione alla Libera Università di Bolzano. È consulente per l'educazione linguistica agli Istituti Pedagogici per il gruppo linguistico italiano, per il gruppo linguistico tedesco e per il gruppo linguistico ladino della Provincia di Bolzano.

Bibliografia:

- Insegnare la lingua, insegnare in lingua: Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico in lingua italiana di Bolzano. Manfrini editore 1997;
- "**Ricerca-azione ed educazione linguistica**" e "**Gli aspetti relazionali in un progetto**", in Pensare e parlare in più lingue: esperienze di insegnamento e formazione in **Valle d'Aosta (AA.VV)**, IRRSAE - Valle d'Aosta 1998;
- **Filosofare** la lingua per apprendere. Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico in Lingua Italiana di Bolzano. **Edizioni Junior** 1999;
- Crescere in più lingue: il **plurilinguismo** in ambito scolastico. Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico in Lingua Italiana di Bolzano. Edizioni Junior 2000;
- "**La scelta modulare**" e "**Modelli di descrizione disciplinare e modularità**", in **Quartapelle F. (a cura di), Proposte per una didattica modulare**, IRRSAE Lombardia, Franco Angeli, Milano, 1999;

- **Modulo di formazione** (a cura di **D. Bertocchi** e **M.C. Castellani**), MILIA Multimedia, Sagep, Genova, 2000;
- **AA. VV., (a cura di D. Corno), *Insegnare italiano: un curriculum di educazione linguistica***, RCS Libri – La Nuova Italia, Milano, 2000.
- **Bruner, J.** 1980 *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando, Roma
- **Halliday M.A.K.** 1987 *Sistema e funzione nel linguaggio*. Il Mulino. Bologna.
- **Halliday M.A.K.** 1992 *Lingua parlata e lingua scritta*. La Nuova Italia. Firenze.
- **Vygotsky, L.S.** 1990 *Pensiero e linguaggio*. Laterza, Bari
- **Lotman Y.M.** 1988 "Text within a text". *Soviet Psychology*, 24,3