

Per una didattica di riforma

Questa collana, dedicata soprattutto a chi opera nella scuola nella prospettiva di riforma, si inserisce in un momento cruciale della lotta per il rinnovamento della cultura e delle istituzioni educative. Il suo scopo è quello di accogliere la richiesta di alta divulgazione che proviene dal mondo della scuola: che non significa in nessun modo semplificazione e appiattimento ma al contrario invito alla chiarezza, capacità di rendere le discussioni scientifiche momenti di battaglia democratica, nella consapevolezza che la ricerca progredisce proprio quando i suoi risultati vengono prontamente percepiti, raccolti, divulgati, quando diventano oggetto di discussioni ampie e non improvvisate.

In questa prospettiva, la proposta di un'ottica interdisciplinare viene a significare non una convergenza imposta a priori, un invito a confondere o a ridurre lo specifico di ogni approccio scientifico, ma piuttosto ricerca rigorosa e insieme aperta e problematica sui temi che impegnano la società contemporanea e che proprio per la loro complessità, si pongono immediatamente come multidisciplinari, tali cioè che non possono essere trattati unicamente nei termini della tradizionale ripartizione delle competenze.

L. 1000 (944)

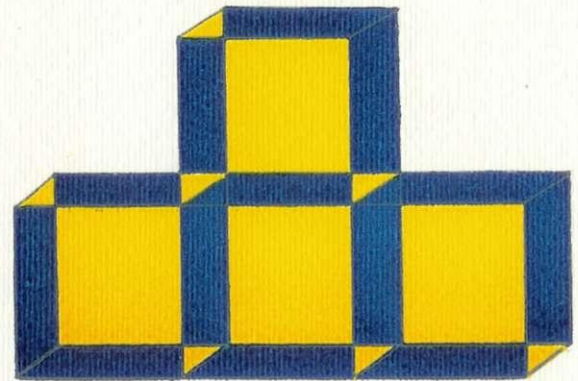
76-0222-7

Per una didattica di riforma

GUARALDI

Tullio De Mauro
Sergio Moravia
Antonio Santoni Rugiu

LINGUAGGIO, SCUOLA, SOCIETA'



Per una didattica di riforma-7
GUARALDI

Tullio De Mauro
Sergio Moravia
Antonio Santoni Rugiu

PER UNA DIDATTICA DI RIFORMA

Comitato di redazione: Valentino Baldacci, Scipione Guaracino, Alessandro Savorelli, Gigliola Sbordonì, Giampaolo Taurini, Mario Vezzani.

LINGUAGGIO,
SCUOLA E SOCIETÀ

Guaraldi Editore

Prima edizione: maggio 1978

Indice

ANTONIO SANTONI RUGIU Strutture sociali e istituti educativi nella seconda metà del-1'800.	7
TULLIO DE MAURO Educazione linguistica e scienze del linguaggio nella scuola contemporanea	24
SERGIO SORAVIA Strutturalismo e scienze umane nel pensiero contemporaneo	44

ANTONIO SANTONI RUGIU

Strutture sociali e istituti educativi
nella seconda metà dell'800

GLI AUTORI

Tullio De Mauro è ordinario di Filosofia del Linguaggio presso l'Università di Roma. Fra le sue numerose pubblicazioni ricordiamo: *Storia linguistica dell'Italia unita* (Bari 1963, 4^a ed. 1972); *Ludwig Wittgenstein* (Dordrecht 1966); *Parlare italiano* (Bari 1970); *I dialetti e la lingua*, «Biblioteca di lavoro» nn. 38, 56 (Firenze 1975, 1976); *Scuola e linguaggio* (Roma 1977); *Le parole e i fatti* (Roma 1977). Ha curato inoltre con un'ampia introduzione il *Corso di linguistica generale* di F. De Saussure. Dirige la collana «Studi linguistici e semiologici» de Il Mulino.

Sergio Moravia insegna Storia della Filosofia all'Università di Firenze. Fra le sue opere si ricordano: *Il tramonto dell'Illuminismo* (Bari 1968); *La ragione nascosta* (Firenze 1969, 2^a ed. 1973); *La scienza dell'uomo nel Settecento* (Bari 1970, 2^a ed. 1978, trad. tedesca München 1973 e 1977 2^a ed.); *Il pensiero degli Idéologues* (Firenze 1974); *Introduzione a Sartre* (Bari 1973, 2^a ed. 1978); *Adorno e la teoria critica della società* (Firenze 1973); *Lo strutturalismo francese* (Firenze 1975). Ha curato inoltre edizioni di testi di La Mettrie, Volney, Romagnosi, Nietzsche, Lévi-Strauss, Granger.

Antonio Santoni Rugiu è ordinario di Pedagogia presso l'Università di Firenze.

Fra le sue pubblicazioni si ricordano: *Il professore nella scuola italiana* (Firenze 1959, 3^a ed. 1968); *Educatori oggi e domani* (Firenze 1972); *Guida alle scienze dell'educazione* (Firenze 1974); inoltre, in collaborazione, *Giorni di scuola. Guida all'insegnamento primario* in 6 voll. di cui tre già usciti e gli altri saranno pubblicati entro il 1978 (Bari 1975 e ss.).

Ha in corso di preparazione presso l'editore Principato una storia sociale dell'educazione.

Il taglio storico che ho scelto per trattare l'argomento dipende del fatto che, a mio parere, in quel periodo piuttosto che in un'altra epoca, risaltano meglio certi fatti e certi rapporti, certi legami fra fenomeno formativo e fenomeno lavorativo nella realtà sociale.

Mi pare, cioè, innanzitutto, che tali rapporti, tali legami scuola-società-scuola che ancora oggi riscontriamo - anzi, direi, oggi li riscontriamo in forma ancora più drammatica di allora - emergano soprattutto in Italia nella seconda metà dell'Ottocento.

L'altra ragione, quella più specifica, che non ho forse nemmeno la necessità di sottolineare, del perché faccio riferimento proprio alla seconda metà dell'Ottocento è il fatto che nasce allora, insieme al nostro Stato unitario, la nostra scuola. La legge Casati è dell'11 novembre 1859; legge importante, anzi ancora rilevante, non solo per l'assetto organizzativo, per l'assetto formale

dell'ordinamento, ma anche perché contiene certe dimensioni ideologiche che concepiscono un preciso rapporto educativo nella struttura sociale e soprattutto in collegamento a quello che nella mia ipotesi rappresenta l'elemento centrale di ogni discorso sui rapporti educativi e sociali, cioè, la divisione del lavoro. La divisione del lavoro in una società allora capitalistica, oggi neocapitalistica.

La legge Casati contiene innanzitutto aspetti di evidente interesse, se non altro perché anche in Italia si istituisce finalmente, forse fra gli ultimi paesi in Europa, la scuola elementare. Il dilemma, la polemica che si sviluppava da una ventina d'anni nei vari stati italiani sull'opportunità della introduzione della scuola elementare ossia sull'opportunità di intraprendere una campagna contro l'analfabetismo, è praticamente risolta dai moderati piemontesi, nel '59, con l'istituzione di una scuola elementare obbligatoria. Inizialmente la scuola era biennale; verso la fine del secolo (legge Coppino 1878) diviene biennale nelle zone rurali e quadriennale in città; nel 1904, con una legge Orlando, la scuola elementare è quadriennale, tuttavia sempre in modo sperequato ossia non in quel modo uniforme cui siamo oggi abituati a pensare anche perché la scuola elementare era affidata ai comuni e rimase affidata ai comuni fino al 1913, con la legge Credaro, e fino al 1933 a tutti gli altri comuni. Firenze, per esempio, passò la scuola elementare dal comune allo Stato nel 1933, come gestione organizzativa, perché ovviamente la normativa didattica della scuola elementare era sempre stata di competenza dello Stato.

Comunque, la nascita della scuola di allora rappresenta un fatto importante innanzitutto perché marca la scelta dei liberali borghesi di allora contro i ceti che si chiamavano «stazionari», oggi li chiameremmo reazionari, cioè la scelta dei moderati lombardo-piemontesi contro le soluzioni proposte dagli agrari e dal mondo clericale. Non per nulla - è quanto dice chiaramente la Bertoni Jovine nel suo bel libro sulla *Storia della scuola popolare* e nell'altro, non meno interessante, sulla *Storia della scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni* - i fogli degli agrari e le riviste ecclesiastiche (anche certi fogli apparentemente popolari, in realtà pagati dagli agrari: i petrolieri odierni hanno degli antenati illustri), sostenevano appunto la impossibilità tecnica, morale e perfino teologica della riduzione dell'analfabetismo, sostenendo che l'analfabetismo in sostanza è uno stato di felicità, una sanzione della rassegnazione al proprio stato, un necessario requisito dei puri di spirito di cui sarà il regno dei cieli, etc.

È inutile stare qui a ripetere tutti gli argomenti pretestuosi che venivano sostenuti dai ceti agrari i quali avevano necessità non solo di una certa forza-lavoro, ma anche di un certo tipo di civiltà, di quella che oggi gli antropologi chiamano «cultura agraria» o immobile. Anche i conservatori e i gesuiti, per altre ragioni, sostenevano allora la cultura della rassegnazione. I moderati, in parte per laicismo, in parte perché vivevano già in una realtà abbastanza industrializzata rispetto al resto dell'Italia, pensavano invece di fare una scelta di diverso tipo e cioè istituire una scuola elementare per l'alfabetizzazione di massa,

relegandola tuttavia in una condizione subordinata come pura distributrice di limitate nozioni di sapere strumentale. Questa non fu la scelta solo dei nostri moderati; in tutta l'Europa e in tutto il mondo l'istituzione della scuola elementare - avvenuta già in moltissimi paesi prima che da noi - ebbe sempre questa funzione: anzitutto di lotta all'analfabetismo, perché questa era ormai una regola dello stesso sviluppo sociale e produttivo dopo la rivoluzione industriale. Giunti a una fase avanzata della rivoluzione industriale, un operaio ancora analfabeta era certamente inconcepibile, diventava un inceppo e basta: di qui la necessità di istruzione elementare e nello stesso tempo il contenimento di questa funzione.

Per molti anni, infatti, la scuola elementare fu frequentata solo dai figli dei lavoratori o dalla piccolissima borghesia, dai figli degli scrivani, e simili, non certo dai figli dei cosiddetti signori, i quali a lungo continuarono a non frequentarla, come non la frequentavano prima, e a istruirsi nelle forme diverse della cosiddetta «istruzione paterna». La legge Casati, a mio avviso, è importante anche perché per la prima volta sanziona e ufficializza quei corsi che già esistevano sotto forma di volontariato, di iniziativa spontanea, etc, delle scuole professionali di «arti e mestieri», come si diceva allora.

L'istruzione tecnica rappresentava quella che sarà poi la istruzione professionale vera e propria. La rivoluzione industriale aveva postulato la formazione e la riformazione continua di un ceto intermedio fino allora sconosciuto: quel ceto, per esempio, che nelle campagne era stato rappre-

sentato dal fattore, mentre nelle industrie e nelle occupazioni urbane non esisteva ancora. In realtà il fattore non aveva necessità di una preparazione tecnica diversa da quella del contadino; il suo stesso *status* sociale lo metteva in condizione di esercitare quelle funzioni di controllo e di stimolo sulla produzione contadina. Ma ben presto, per altre mansioni analoghe, sarebbe stata necessaria una certa preparazione: l'operaio specializzato, che in Italia nasce proprio nel '60 o nel '70, il tecnico intermedio o anche il cosiddetto perito, non potevano certamente formarsi per induzione naturale o per acculturazione spontanea; ci voleva un tipo speciale di informazione e di preparazione ideologico-comportamentale. Ed ecco la nascita della istruzione tecnica e professionale, la quale però, così come l'istruzione elementare appartenne ai comuni fino ai primi decenni del '900, appartenne fino alla fine del secolo al ministero del Lavoro e non a quello dalla Istruzione. E non a caso, perché solo incidentalmente si chiamava «istruzione»; la vera formazione scolastica era ancora quella fondata sulla teoria della disciplina formale dei ginnasi e dei licei.

Esistevano anche altre scuole, a cavallo fra il modello classico e quello tecnico, tipo la Scuola normale (l'istituto magistrale, come sarà poi chiamato dopo la riforma Gentile), ma erano forme di preparazione a compiti specifici, praticamente limitate alle signorine di buona famiglia che ancora non si affacciavano alle professioni superiori, come avverrà verso la fine del secolo (nel 1887 si ha la prima donna laureata in giurisprudenza, dopo la prima donna laureata in medi-

cina, Maria Montessori). Allora sembrava già molto se le donne potevano raggiungere i diplomi di maestra e se potevano poi iscriversi agli Istituti superiori femminili del magistero (fondati nel 1882), il primo dei quali nacque proprio a Firenze, in via del Parione, là dove esiste anche oggi, sia pure con nome leggermente variato. Tali istituti avevano in genere il compito di una promozione sociale e culturale di certi ruoli subalterni, quindi, inizialmente, queste istituzioni nacquero gerarchicamente divise.

La scuola elementare serviva per combattere il fenomeno più rozzo dell'analfabetismo popolare, ma non come forma di promozione sociale, anzi semmai per rendere disponibile una forza-lavoro, in seguito frequentatrice di corsi di formazione professionale e di scuole professionali e al massimo di scuola industriale o tecnica o agraria. Certamente la promozione delle classi subalterne era allora impensabile per le classi dirigenti. Perché in qualche forma e misura la mobilità sociale possa essere osservata, si deve arrivare agli anni '80, cioè al primo *boom* economico italiano, che segnò anche allora una esplosione scolastica piuttosto forte. Un fenomeno che tocca perfino le frequenze universitarie, così povere fino al '75-'80 che molte facoltà si reggevano addirittura su pochi iscritti. Si racconta che alla facoltà di Lettere di Torino fra il '59 e il '69, non si laureò nemmeno uno studente e si può ricordare l'aneddoto citato da Ruggiero Bonghi di un certo professore che dichiarava di avere mezzo studente, perché il solo frequentatore al suo corso si faceva vivo una volta sì e l'altra no. Ma dopo l'80 anche le università, come ho detto,

cominciarono a popolarsi. Perché questo? Probabilmente perché era sensibilmente cresciuto il livello di vita di quella che poi i sociologi americani chiameranno la classe media e che allora si chiamava la media borghesia. L'alto proletariato era divenuto rapidamente piccola borghesia e subito dopo media borghesia o, in alcuni casi, direttamente borghesia, così da fare in tempo nel giro di una generazione a compiere dei salti scolastici molto importanti. Tuttavia, lo sviluppo quantitativo della popolazione scolastica e l'istituzione di nuove forme e di nuovi tipi di scuola, non devono lasciar pensare che si volesse o si accettasse non dico un concetto di istruzione democratica, allora assolutamente impensabile, ma neanche quello che oggi non ci pare già più soddisfacente, ossia l'istruzione come strumento della mobilità sociale.

Gramsci ha scritto pagine molto importanti, in *Intellettuali e l'organizzazione della cultura*, proprio sulla prima istituzione della scuola in Italia, pagine che sono anche di estremo interesse. Da un altro punto di vista e in un'altra epoca, le aveva già scritte il Cattaneo, criticando a fondo la legge Casati e la sua logica, con argomenti certamente non marxisti, ma in qualche modo democratici, non moderati, come invece era l'anima di quella legge.

Troviamo in Gramsci una cosa che oggi può lasciarci delusi, ma che è storicamente spiegabile alludendo proprio ai primi del Novecento. Gramsci afferma che in fin dei conti quella che si doveva assicurare (e che è ancora lungi dall'essere assicurata) era una giustizia sociale nella scuola. Una giustizia che concedesse, almeno teoricamen-

TULLIO DE MAURO

Educazione linguistica e scienze
del linguaggio nella scuola contemporanea

1) Le scienze del linguaggio.

Prendiamo in esame da una parte lo stato generale della educazione linguistica nella scuola italiana, dall'altra la possibilità che lo sviluppo attuale delle scienze del linguaggio possa portare a qualche contributo positivo per la determinazione e il raggiungimento degli obiettivi di una *educazione linguistica democratica*.

Prima di entrare nel merito, soffermiamoci su qualche espressione di cui viene fatto uso. Anzitutto sull'espressione *scienze del linguaggio*. Come è noto, nella pratica dell'organizzazione universitaria italiana, la materia più vicina a ciò che intendiamo con scienze del linguaggio prende il nome di *glottologia*. Questo nome grecizzante fu coniato un po' più di un secolo fa; era l'epoca in cui la moda scientifica esigeva questo tipo di grecismi. L'epoca in cui i fisici scoprono la esistenza della energia libera che essi decido-

no di battezzare *entropia*, aprendo così la possibilità a tanti nostri critici letterari di fare dei discorsi sull'entropia di Gadda o di Tonino Guerra, che non si capisce bene cosa sia e quindi viene guardata con molto rispetto.

In questa epoca, quella che si era chiamata *linguistique* o *linguistics* in area francese e area inglese, oppure «scienza del linguaggio», *Sprachwissenschaft* in area tedesca, viene ribattezzata greccamente *glottologia*, *glottologie* etc. Il termine ebbe una certa fortuna verso il 1860-70, sia in ambiente parigino, sia in Italia: «*Archivio glottologico italiano*» si chiamò la prima grande rivista di studi linguistici del nostro paese. Poi il termine cadde in disuso in tutti i paesi, anche in Italia, e tutti preferivano parlare più semplicemente di *linguistica* o di *scienza del linguaggio*.

Nell'ordinamento accademico italiano i nomi erano i più vari e pittoreschi. Nelle facoltà di Lettere c'erano tante denominazioni e questa pluralità di denominazioni, in questo come in altri settori, sparisce nel periodo fascista. Ministro dell'Istruzione era il quadrumviro Cesare Maria De Vecchi di Valcimon, detto, anche dai suoi camerati, «quadrupede». Nel suo libro, *La bonifica fascista della cultura* (Milano 1937) il «quadrupede» spiegava che bisognava eliminare dalla scuola «lo spirito individualistico e decentratore», che urtava contro «la morale superiore dell'Unità e della Gerarchia». De Vecchi aveva un terribile fastidio per tutto ciò che fosse plurimo e vario. Non tollerando la varietà di denominazioni di materie affini, chiese ai linguisti italiani di scegliere una denominazione unitaria. Successe quello che si può immaginare: ogni pro-

fessore voleva che la denominazione della materia nella sua facoltà fosse quella imposta a tutti. Fu allora che un linguista padovano, il Tavaglini, allora molto giovane, ebbe una idea geniale: ripescare un termine che nessuno più usava e sostituirlo a quelli realmente in uso. Così fu riassumato il termine di *glottologia*. Da quel momento, questo nome archeologico è stato fissato nell'ordinamento italiano.

Glottologia, così come *linguistica*, così come *scienza del linguaggio* è singolare. Oggi, da varie parti, si preferisce cominciare a parlare di *scienze del linguaggio* al plurale. E non per fare dispetto al De Vecchi di Valcimon, alla sua memoria, ma perché effettivamente intorno ai problemi del linguaggio si sono costruiti, attraverso i secoli, e specie negli ultimi trecento anni, una pluralità di campi di studio distinti dal punto di vista della teoria della scienza, del metodo dello studio scientifico.

Vi sono scienze del linguaggio che, come la fonetica o la neurolinguistica, procedono col metodo delle scienze naturali; ve ne sono altre, come la storia delle lingue e la storia linguistica della società, che procedono con i metodi delle scienze filologiche e/o della storiografia; la psicolinguistica ha un taglio largamente sperimentale; si è sviluppata una teoria matematica del linguaggio, con due branche ben distinte: una di tipo statistico, con modelli probabilistici di interpretazione, ed una di tipo logico e matematico, con modelli generativi di interpretazione. Queste scienze sono eterogenee dal punto di vista della loro forma epistemologica. Ecco perché parleremo, al plurale, di scienze del linguaggio.

Alle scienze del linguaggio è riconosciuta spesso una posizione di centralità culturale. Nella tradizione italiana non è così. In generale tutto ciò che sa di *dubbio preciso*, tutto ciò che sa di *discorso falsificabile*, nella tradizione italiana degli studi umanistici è relegato ai margini. Anche le scienze del linguaggio hanno sofferto di questa posizione marginale. Ma in un panorama più ampio, mondiale, al quale anche dobbiamo guardare, alle scienze del linguaggio è stata riconosciuta una posizione di centralità culturale, una posizione di scienza pilota. E, naturalmente, valgono come testimonianze non le affermazioni dei linguisti, che potrebbero (e spesso sono) dettate da quella che Vico chiamava «boria dei dotti», degli specialisti, ma valgono le testimonianze di studiosi d'altre scienze, dal nostro Cattaneo, un emarginato cronico della cultura italiana, alle testimonianze di antropologi come Mauss, o Lévy-Bruhl, Lévi-Strauss o il nostro Cirese, psicologi come Vygotskij o Piaget, i quali additano nelle scienze del linguaggio delle scienze pilota, in una posizione di centralità culturale.

In realtà bisogna intendersi: non c'è dubbio che le scienze del linguaggio occupino una posizione centrale, ma questo, sia chiaro, non per merito dei membri della corporazione, ma per merito dell'oggetto di studio. Vogliamo cioè dire questo: non è che i linguisti siano in grado di pilotare nulla o di assumere posizioni centrali, generalmente parlando, tranne alcune grandi personalità di studiosi. È il linguaggio, sono i fatti verbali che hanno una posizione centrale nel costituirsi dell'esperienza individuale dell'uomo e nel costituirsi delle società umane. La posizione

centrale, la posizione pilota della linguistica è, come il magnetismo lo è dall'elettricità, è «indotta»: è riflessa sui soggetti che studiano dalla materia del loro studio.

La centralità del linguaggio nella vita psicologica e individuale e nella vita sociale e storica collettiva fa sì che le scienze del linguaggio siano, nel generale panorama delle scienze, un terreno fecondo di continui scambi interdisciplinari tra scienze diverse. Proprio perché i fatti linguistici sono un crocevia dell'esperienza psicologica e sociale dell'individuo e delle collettività storiche, lo studio di questa materia obbliga a tenere conto delle sollecitazioni provenienti da direzioni scientifiche anche molto distanti tra loro. Il mestiere del linguista diventa, non c'è dubbio, sempre più difficile, proprio perché richiede la presenza contemporanea di un armamentario istituzionale molto vasto, che va dalla conoscenza dell'archeologia alla conoscenza di certi rami della matematica, dalla fisiologia alla sociologia. Nessuno, è ovvio, individualmente riesce ad avere tutte queste competenze mostruosamente varie. Ma, in complesso, il campo si presenta percorso da sollecitazioni provenienti dai settori più svariati. Tra le molte fonti di sollecitazioni una ve n'è che ha un'importanza primaria, rappresentata dalla organizzazione sociale dell'istruzione, dalla scuola. Non c'è nessun settore da cui le scienze del linguaggio abbiano tratto più sollecitazioni nella loro storia che dalla scuola, e non c'è nessun settore cui probabilmente le scienze del linguaggio, bene o male che ciò sia stato, abbiano contribuito di più.

Dal sorgere della grammatica aristotelica allo

sviluppo della fonologia, che è stato il primo avvio al sorgere di teorie strutturalistiche, dal sorgere della stilistica allo sviluppo attuale di studi sociolinguistici, al sorgere ed allo sviluppo di una complessa teoria dell'apprendimento linguistico, momenti molto vari e complessi, direzioni molto varie e importanti degli studi linguistici, sono state aperte da sollecitazioni che avevano la loro radice proprio nei problemi dell'insegnamento scolastico.

Per delucidare i testi tradizionali su cui si formava la classe dirigente nelle *póleis* greche e per garantire l'apprendimento sistematico e omogeneo di una certa tradizione di lingua scritta sorse la grammatica normativa tra il V e il IV secolo avanti Cristo. Ventidue secoli dopo, per fare ancora un esempio, non nei laboratori separati dei linguisti, ma dall'esigenza dell'insegnamento di massa delle lingue straniere, delle «secondo» lingue, nasce il bisogno di una ricognizione più attenta della realtà fonetica, della pronuncia, del «sistema di suoni» di ciascuna lingua. Dalle risposte a questo bisogno, attraverso Sweet, Winteler, Saussure, sorge la fonologia e prendono corpo le prime teorie della lingua come sistema.

Le scienze del linguaggio sono sempre state in collegamento stretto con i problemi che di volta in volta la scuola ha posto. Dinanzi alle impetuose richieste di ripensamento dei metodi e dei contenuti dell'insegnamento, che risuonano in molti paesi, ma in particolare in Italia, che cosa possono rispondere le scienze del linguaggio?

È possibile tentare qualche ipotesi su ciò che

le scienze del linguaggio possono dare alla scuola italiana contemporanea. I contributi molteplici si collocano a molti livelli e richiederebbero ciascuno discorsi molto più lunghi e analitici; ci limitiamo solo ad accennarli.

Per avere un'idea del tipo dei contributi che le scienze del linguaggio possono dare all'insegnamento scolastico, sarà utile distinguere i contributi di tipo generale e teorico, da una parte, e i contributi di tipo storico, più specificamente relativi alla situazione italiana, dall'altra.

Per quanto riguarda i contributi di tipo più generale e teorico, tra i molti, ci pare che possa risultare interessante ai fini di un ripensamento delle metodologie tradizionali abituali dell'insegnamento, fermare l'attenzione su quel che andiamo costruendo a livello di scienze linguistiche teoriche a proposito della nozione di creatività linguistica.

2) Diverse forme di creatività e varietà linguistiche.

Il termine *creatività* è un termine già in uso nella tradizione di studi linguistici del nostro secolo. Di creatività ha parlato in Italia, nella prima metà del secolo, l'idealismo crociano. La creatività linguistica nella prospettiva idealistica era ed è la inventiva non regolata e non regolabile che costituisce o costituirebbe l'essenza stessa del linguaggio inteso come manifestazione estetica, libero da vincoli di comunicazione. Nella visione di Croce l'errore era l'errore di estremizzazione e di generalizzazione ideologica di alcuni fatti.

Vi è un secondo uso di *creatività* nella linguistica contemporanea, legato alle teorie di Noam Chomsky. Per creatività linguistica Chomsky intende la capacità, a suo avviso specifica ed esclusiva degli esseri umani, di costruire, partendo da un insieme finito di elementi, un insieme infinito di frasi. Nella lingua, come in qualsiasi combinatoria, con un numero limitato di elementi (nel caso della rifrazione araba con le prime dieci cifre) noi siamo in grado, mediante opportune regole di combinazione, di produrre e capire un numero infinito di cifre diverse.

Vi è un terzo uso del termine *creatività*, quello dei logici. In logica si chiamano *creativi* quei sistemi in cui l'inventario degli elementi di base della combinatoria è ampliabile o restringibile di momento in momento, sicché si possono togliere o aggiungere di continuo unità all'inventario di base. Le lingue storico-naturali sono creative anche in questo senso, nel senso che l'inventario di base, cioè l'elenco delle parole, è un elenco non chiuso, in quanto ammette neologismi così come conosce la decadenza e la morte di molte parole.

L'esistenza di questi tre usi del termine *creatività* deve metterci in guardia dal parlare di creatività senza cautele critiche. Tanto più che, dopo l'esperienza di lavoro teorico e scientifico degli anni Sessanta, noi siamo giunti ad avere un quadro molto più complicato e articolato di aspetti della realtà linguistica che meritano tutti il titolo di creativi. Ciò che noi possiamo chiamare *creatività linguistica* si determina in forme diverse.

SERGIO MORAVIA

Strutturalismo e scienze umane nel pensiero contemporaneo

È nostro proposito, essenzialmente, esaminare alcuni aspetti fondamentali di quella che può definirsi «la filosofia», o se si preferisce, il nucleo teorico dello strutturalismo, con una particolare attenzione allo strutturalismo francese. Qui, subito, una premessa è d'obbligo. Appare sempre più difficile, e perfino scorretto o fuorviante, parlare *dello* strutturalismo, come se tale 'ismo' designasse una scuola filosofica-scientifica in sé omogenea. In realtà non ha torto Gilles-Gaston Granger - uno dei più sottili, anche se misconosciuti, teorici di ispirazione strutturalista - a sottolineare la necessità che si parli ormai di *più strutturalismi*.

. Si deve aggiungere che, di fatto, taluni dei principali esponenti dello strutturalismo degli anni Sessanta non solo hanno modificato in misura più o meno sostanziale le loro posizioni teoriche di partenza, ma amano oggi rifiutare quell'etichetta strutturalistica che ieri parevano invece gradire.

È bene premettere che non ci proponiamo di designare una mappa o una tipologia degli strutturalismi contemporanei. Vorremmo invece mettere in luce il contesto storico-teorico nel quale si sono sviluppate quelle istanze e quelle procedure che hanno assunto a un certo punto il nome complessivo di strutturalismo. Cercheremo poi, soffermandoci sullo strutturalismo francese «classico» (quello appunto degli anni Sessanta), di evidenziare le sue tesi più generali e impegnative di carattere filosofico, e in particolare le tesi concernenti la natura dell'uomo, la nozione della storia e la concezione del sapere scientifico.

Come è ben noto, lo strutturalismo ha un'origine in primo luogo linguistica. Suo padre, o meglio suo precursore, è considerato il grande studioso ginevrino Ferdinand de Saussure, il cui *Corso di linguistica generale*, pubblicato postumo nel 1916, gettava alcune fondamentali premesse di quello che sarà lo strutturalismo linguistico. Con de Saussure debbono essere menzionati due studiosi russi, Jakobson e Trubetzkoy, i quali, insieme a S. Karcewski, elaborarono nel 1929, in occasione di un Congresso internazionale, quella sorta di manifesto teorico della linguistica strutturale noto col nome di *Tesi di Praga*.

Non è certo il caso di illustrare analiticamente i principi formulati dagli studiosi che abbiamo menzionato. Ciò che interessa mettere in luce è il tipo di scelte teoriche, epistemologiche, compiute da tali studiosi. Procederemo in modo assai schematico.

Nel suo indirizzo più generale (e fatte salve

varie importanti eccezioni), la linguistica tradizionale di solito privilegiava, del linguaggio, il momento della creazione individuale, l'intima connessione esistente fra lingua e società, la priorità in ogni senso dell'incessante divenire storico-temporale del linguaggio. Sul piano metodologico essa tendeva poi a privilegiare modelli di approccio empirico-positivo e schemi interpretativi di tipo storicistico. Si trattava insomma, per quella linguistica, di raccogliere e classificare i fenomeni linguistici considerati soprattutto (anche se non solo) nella loro dimensione, fattuale, individuale e storico-sociale.

Reagendo a questo orientamento (e collegandosi a ricerche diverse e precorritrici sulle quali non possiamo soffermarci), la linguistica strutturale verrà fissando i seguenti principi teorico-epistemologici:

1) il linguaggio non è un fatto esclusivamente creativo-individuale; esso è anche un fatto generale-istituzionale; per usare una delle celebri distinzioni di de Saussure, oltre alla *parole* c'è anche la *langue*;

– 2) una attenta analisi della *langue* permette di scoprire che essa, ben lungi dal risultare composta di una somma irrelata di fenomeni atomici-individuali indipendenti, appare articolata in nessi o strutture fuori delle quali i fatti linguistici sono, alla lettera, in-significanti;

3) le strutture linguistiche risultano inoltre governate da una serie di leggi formali relativamente invarianti e relativamente indipendenti dal contesto storico sociale;

4) correlativamente a questi principi viene elaborata una nuova metodologia di analisi e

di interpretazione dei fenomeni linguistici, non più fondata su un approccio empirico-fattuale, ma avvalentesi invece di complessi strumenti logici e logico-matematici, i soli capaci di cogliere e di analizzare correttamente le strutture e le leggi linguistiche.

Tale riassunto è davvero assai sommario. Ma esso non sembra inutile o fuorviante, se si riesce a mettere in luce la prospettiva antifattualistica, anti-atomistica, anti-empiristica ed antistoricistica dalla quale è nata la linguistica strutturale. Questa caratterizzazione ci sta tanto più a cuore in quanto un motivo che colpisce particolarmente lo storico della cultura novecentesca è l'analogia accertabile tra il cammino e le istanze teoriche dello strutturalismo linguistico e il cammino e le istanze di altre scienze umane.

Si prenda ad esempio il caso della psicologia. Anche nel campo delle indagini psicologiche lo indirizzo dominante tra '800 e '900 pareva quello di tipo positivistico, secondo il quale i fenomeni psichici sono nessi di fatti elementari ed irrelati che lo studioso deve esaminare in modo empirico, aggregandoli e disaggregandoli secondo procedure fisico-quantitative. Orbene, proprio negli anni nei quali de Saussure ha elaborato le proprie teorie, Kafka e Wertheimer conducono quelle ricerche teorico-pratiche che sboccheranno nella dottrina nota sotto il nome di psicologia della forma. Benché notevoli differenze separino tale indirizzo psicologico dalla linguistica strutturale, è innegabile la presenza nella psicologia della forma non solo di un orientamento anti-empiristico ed anti-evoluzionistico, ma anche della persuasione che il significato dei fenomeni psi-

chici è ricavabile essenzialmente da una analisi formale delle strutture colleganti in modo irriducibile i vari elementi psichici tra di loro.

Una vicenda per certi versi analoga caratterizza anche lo sviluppo novecentesco dell'antropologia culturale. Anche in questo campo (basta pensare all'opera di Franz Boas), gli esordi erano stati di tipo positivistico, empiristico ed evolucionistico. Successivamente è invece accertabile nell'antropologia anglo-americana la tendenza a non ridurre l'analisi antropologica a mera raccolta e classificazione di dati, a cercare il senso dei fenomeni etno-antropologici non già nei fatti singolarmente (ed atomisticamente) considerati, bensì nella posizione assunta entro determinate strutture, secondo leggi che appaiono agli studiosi più attenti sostanzialmente autonome dal divenire storico-sociale e suscettibili di una notevole formalizzazione scientifica. Certo, l'itinerario che dal funzionalismo di Malinowski (uno dei più geniali critici dell'antropologia fattualistica tradizionale) porta alle concezioni ormai strutturalistiche di un Radcliffe Brown è assai lungo e complesso. Tuttavia, quel certo stupore con cui vari storici delle scienze umane guardano alla convergenza, entro lo strutturalismo di Lévi-Strauss, di antropologia, linguistica e psicologia pare immotivato. In realtà queste tre discipline si sono sviluppate nel corso del '900 secondo un asse teorico in larga misura simile. In tali discipline l'approdo a una teoria strutturalistica esprime per un verso il definitivo distacco da impostazioni di tipo empiristico-fattualistico (il sapere come accumulazione di fatti) e per un altro la scoperta delle complesse relazioni che

collegano più o meno sotterraneamente dati in apparenza atomistici e in realtà dotati di senso solo quando se ne scopra la funzione all'interno di un determinato sistema o struttura.

Nel dopoguerra, l'orientamento strutturalistico in antropologia, linguistica e psicologia (e naturalmente anche nelle altre scienze umane), assumerà sul piano scientifico sviluppi estremamente complessi e non convergenti. L'impiego di sempre più raffinate procedure logico-formali conferirà a talune indagini ispirate dallo strutturalismo uno spessore non sempre facilmente decifrabile. Non è possibile compiere qui una analisi specifica di questi sviluppi. D'altronde non tutto lo strutturalismo contemporaneo si è risolto in ricerche tecniche rigorose. Al contrario, a partire da un certo momento, numerosi esponenti del movimento strutturalistico hanno sviluppato un discorso sempre più marcatamente filosofico, o se si preferisce un discorso concernente non solo e non tanto questioni particolari, quanto problemi generali, coinvolgenti in qualche modo i massimi principi, le domande estreme e radicali: la natura del pensiero dell'uomo, il senso della storia, i modi e le procedure del sapere realmente scientifico. È attraverso una pur sommaria illustrazione delle posizioni strutturalistiche intorno a questi massimi problemi, che riteniamo possibile fornire una prima introduzione alla filosofia dello strutturalismo, o almeno di quel tipo di strutturalismo che è conosciuto e ha particolare successo a partire dagli anni Sessanta.

Per comprendere questa «filosofia» strutturalistica converrà ripensare preliminarmente a

quella che era la situazione filosofico-ideologica predominante nella Francia post-resistenziale. Le categorie o le scelte intellettuali che caratterizzavano tale situazione possono essere riassunte nel modo seguente:

1) vige una concezione fortemente umanistica e coscienzialistica della realtà: l'uomo è considerato un essere diverso dalle cose, e privilegiato rispetto ad esse; la prerogativa specifica dell'uomo è la sua coscienza, che ne fa un essere consapevole e libero; *l'engagement* (spesso interpretato - si pensi a Sartre - in modo individualistico, immediatistico, volontaristico) è il modo di essere peculiare dell'uomo in rapporto alla realtà politico-sociale;

2) la storia è un divenire continuo e progressivo;

3) quanto al sapere umano, si tende a distinguere le scienze dalla filosofia: solo questa ultima, con le sue categorie proprie, ha la possibilità di conoscere adeguatamente l'uomo.

È contro questa situazione, questo clima spirituale, che si è sviluppata l'offensiva strutturale. La tesi di fondo degli strutturalisti è che la cultura tradizionale umanistica, storicistica e filosofante, non ha capito niente dei mutamenti intellettuali verificatisi nel mondo contemporaneo. Tale cultura, ha scritto una volta Foucault, può ancora cullarsi nelle proprie illusioni solo per la sua abissale ignoranza delle acquisizioni del sapere scientifico odierno. Militare nella «rivoluzione strutturalistica» significa, in prima approssimazione, avere compreso il senso complessivo delle indagini svolte dallo strutturalismo linguistico, antropologico e psicologico, le quali

rappresentano il più alto punto di approdo della cultura contemporanea.

Orbene quale è questo senso complessivo? Lo si può forse sintetizzare in questi termini.

Le indagini strutturalistiche hanno mostrato che i fenomeni umani appartengono assai meno di quanto non si creda all'ordine della libertà della coscienza, della autonoma volontà deliberante o creativa dell'uomo. Tali indagini rivelano che il linguaggio, le funzioni psichiche, gli usi e i sistemi sociali, obbediscono in misura rilevante a strutture e leggi ben determinate, ancorché generalmente inconscie. A questo punto, continuare a interpretare i fenomeni e i comportamenti umani nella maniera tradizionale è vano e fuorviante. Bisogna, invece, cercare di individuare con rigore i modi e le norme a cui quei fenomeni e quei comportamenti soggiacciono. In questa prospettiva lo strutturalismo fornisce strumenti e categorie di ricerca di inestimabile portata.

Le ricerche strutturalistiche inducono a modificare radicalmente, in particolare, la nozione tradizionale dell'uomo: «agito» secondo leggi strutturali profonde, l'uomo non appare più un essere caratterizzato come eminentemente libero. Abitato da strutture inconscie che ne guidano sotterraneamente il comportamento, l'essere umano non è più nemmeno caratterizzato dal possesso di una coscienza.

Oggetto di un sapere che, attraverso procedure *scientifiche* (non già attraverso la riflessione *filosofica*), riesce a scoprire aspetti decisivi del suo essere, l'uomo non può più aspirare ad uno stato ontologico *sui generis*. L'uomo è solo uno dei