

PROSPETTIVE E COMPITI DEL LAVORO TERMINOLOGICO: L'INSEGNAMENTO DEL METALINGUAGGIO TECNICO-SCIENTIFICO¹

Maria Aparecida Barbosa²

RIASSUNTO: Questo lavoro analizza gli aspetti della natura e delle funzioni dei metalinguaggi tecnico-scientifici, di somma importanza nello sviluppo delle competenze e delle performance in un'area del sapere, i modi di trasmissione di un linguaggio e la teoria coinvolta, le relazioni di equivalenza tra termini tecnico-scientifici e i termini banali o volgari, la banalizzazione come strumento per acquisire una competenza specifica.

PAROLE CHIAVE: Linguaggio tecnico-scientifico; Pedagogia del Lessico; Banalizzazione.

Introduzione

La complessa e multiforme problematica dell'insegnamento del lessico è diventata una forte preoccupazione dei ricercatori, nel contesto dei vari e urgenti compiti imposti alla Lessicologia, alla Lessicografia e alla Terminologia. Nel mondo contemporaneo, l'esame delle pratiche semi-linguistiche degli enunciatori e degli enunciatari del discorso pedagogico ha chiaramente dimostrato che la questione dell'insegnamento del lessico non è considerata importante, e che, spesso, è dimenticata o sconosciuta, per quello che riguarda i modelli e le applicazioni, da cui derivano, qualitativamente e quantitativamente, scarse prestazioni, non solo nel caso specifico della lingua madre, ma anche per tutte le altre, poiché, ovviamente, tutte si realizzano nel linguaggio.

Per questa ragione, abbiamo deciso di sviluppare ricerche che portassero all'elaborazione di un modello semiotico linguistico che tenesse conto dei processi di acquisizione e sviluppo delle competenze e delle performance lessicali, sia nella comunicazione utilitaristica, del linguaggio "banale", e sia in universi del discorso specifico. e altamente specifico che caratterizza società eterogenee, industriali e postindustriali.

¹ Traduzido por Maurizio Babini. Unesp, Campus de São José do Rio Preto.

² Università di San Paolo

In una prima fase, completata molto tempo fa, abbiamo presentato un modello basato su due parametri: quello della necessità di osservare, nel processo di insegnamento/apprendimento del lessico, la ricorrenza delle varietà di diverse norme linguistiche, convergenti e contrastanti nel proprio soggetto parlante-ascoltante; l'indispensabilità di prendere come punto di partenza e di riferimento l'universo linguistico e socioculturale dello studente (Barbosa, 1984).

In seguito, sono stati considerati, da una parte, il primo parametro menzionato e, dall'altra, le diverse funzioni semiotiche e metasemiotiche, ovvero, le varie relazioni tra il piano del contenuto e il piano dell'espressione, le loro trasformazioni e trasposizioni, la loro osservabile distribuzione nelle prospettive diatopica, diastratica, diafasica e persino diacronica della lingua e le relazioni intra e interuniverso del discorso (Barbosa, 1992, p. 258-264).

È stato quindi necessario articolare queste due fasi, al fine di ottenere meccanismi che rendessero possibile il processo proposto. Lo sviluppo di processi per l'automazione delle forme del vocabolario e della loro adeguata attualizzazione e sintagmatizzazione, nei discorsi, alle situazioni di enunciazione e discorso, al contesto socioculturale, hanno dimostrato di essere rilevanti, non solo in condizioni di sinfonia e sinstratia, ma anche in condizioni di diastratia e diafasia. Questi problemi, non semplici, hanno richiesto l'esame delle articolazioni e dell'interazione tra dialetti stricto sensu, socioletti, tecnoletti, idioletti, e della loro convergenza e del loro conflitto, come abbiamo detto, nel soggetto parlante-ascoltante.

Considerando questi criteri e variabili, sono state esaminate le relazioni strutturali-funzionali, morfo-semantiche-sintattiche e lessico-semantiche della parasonimia, dell'iperonimia, dell'iponimia, della co-iponimia e della paronimia. Questa analisi ha prodotto importanti sussidi, grazie alla sua ricchezza e complessità, per una migliore comprensione dei processi di sviluppo del vocabolario attivo e passivo, dei meccanismi di enunciazione di codificazione/decodificazione, che portano a formulare metodi in grado di contribuire sostanzialmente all'espansione della competenza lessicale e al miglioramento delle performance linguistiche, in una situazione di discorso, dei meccanismi di produzione di significazioni e informazione, determinanti per l'efficacia discorsiva.

In una fase successiva, utilizzando gli aspetti sopra considerati come basi per le nostre riflessioni sulla pedagogia del lessico, abbiamo indirizzato la nostra ricerca, in questa subarea, verso un tipo di vocabolario molto specifico: quello dei metalinguaggi tecnico-scientifici (Barbosa, 1993, p. 56-63), esaminato nel contesto della problematica dello sviluppo della competenza lessicale e delle performance lessicali. In questa tavola rotonda, abbiamo messo in evidenza, alcuni degli aspetti di questa ricerca più ampia, che ci sono sembrati più rilevanti per il tema proposto: natura e funzioni dei metalinguaggi tecnico-scientifici, dei corrispondenti dizionari e della loro importanza per lo sviluppo delle competenze e delle performance, nell'ambito del sapere e del saper fare di una scienza o di una tecnica; modi paradigmatici e sintagmatici di trasmissione di un metalinguaggio; la questione delle equivalenze tra termini tecnico-scientifici e i vocaboli banali/volgari/ popolari (varianti diastratiche e diafasiche); il processo di banalizzazione e/o volgarizzazione come strumento per l'acquisizione e lo sviluppo della competenza e della performance lessicali, in relazione al vocabolario di un universo del discorso specifico.

1. Natura e funzioni dei metalinguaggi tecnico-scientifici

Le scienze e le tecnologie costituiscono universi di discorso che costruiscono un metalinguaggio specifico e una seconda "visione del mondo". L'apprendimento di una scienza di base, di una scienza applicata o di una tecnologia corrisponde all'apprendimento (acquisizione di competenza e performance) nella lingua di specialità così costituita.

Pertanto, l'universo del discorso metalinguistico di una scienza - rappresentazione e sintesi delle sue scoperte e del sapere costruito -, se preciso e ben elaborato, porta al miglioramento della pratica professionale in tutta la sua ampiezza e, di conseguenza, questa stessa pratica può rialimentare questo discorso con nuovi "fatti" e nuove unità linguistiche, riaffermando il processo di alimentazione e rialimentazione della scienza di base e della scienza applicata e/o tecnologia.

In effetti, i modelli scientifici e tecnologici sono perfezionati, con il proprio cambiamento dei fatti che costituiscono il loro oggetto di studio, con i progressi della ricerca, in modo che evolvano, allo stesso tempo, i loro discorsi linguistici, con la conseguente necessità di una ridiscussione costante della scienza e della tecnologia,

della sua definizione e dei limiti, del suo oggetto, dei suoi metodi e tecniche, del suo metalinguaggio.

Come è noto, ogni scienza o tecnologia, sia dal punto di vista epistemologico, o metodologico, sia, anche da quello della costruzione del suo sapere metalinguistico, stabilisce strette relazioni di cooperazione – interdisciplinari, a livello delle scienze di base, o al livello delle scienze applicate, e di alimentazione e rialimentazione tra queste e quelle – con altre scienze di base, scienze applicate e/o tecnologie. Tuttavia, questo processo di contribuzione reciproca, tra tali discipline, non ritira loro, la specificità sia dell'oggetto di studio, del campo, dei metodi e delle tecniche, che dei modelli e del metalinguaggio. In effetti, per il fatto di appoggiarsi tutte su questo complesso e dinamico rapporto di interdisciplinarietà, multidisciplinarietà, alimentazione e rialimentazione, intra e inter-aree del sapere umano, procurano, effettivamente, degli obiettivi comuni: la ricerca della verità, l'analisi e la descrizione del loro oggetto, la riduzione dei fatti a modelli, la costruzione del sapere, il miglioramento della dovuta qualità, la costruzione di un discorso metalinguistico specifico.

Considerando solamente l'ultimo aspetto menzionato, quello del discorso metalinguistico, è opportuno dire che la pratica di una scienza di base o applicata, la sua produttività e la sua crescita dimostrano il bisogno imperativo di una costruzione e di una permanente ricostruzione di un vocabolario proprio, preciso e consensuale, strumento di analisi e descrizione, che non solo consente di definirle e di delimitarle, come discipline, ma che fornisce loro anche l'applicazione più rigorosa, produttiva ed efficace dei principi, dei metodi e delle tecniche. Una scienza che non riuscisse ad autodefinirsi non avrebbe identità, non potrebbe delimitare, né il suo oggetto di studio, né i suoi processi di azione. In questo modo, una scienza o una tecnologia si costituiscono e si delimitano come tali, nel processo storico di accumulazione e trasformazione del sapere, nella misura in cui, contemporaneamente, vengono definiti il loro oggetto formale, i loro metodi e le loro tecniche di analisi e di descrizione di quello stesso oggetto, e nella misura in cui, allo stesso modo, si consolida il loro metalinguaggio. In altre parole, con la definizione precisa dei loro termini, e solo allora, si determinano con chiarezza i fatti specifici del loro universo, i loro metodi e le loro tecniche. Quindi, è legittimo affermare, che la costruzione della scienza è inseparabile

dalla costruzione del suo metalinguaggio. La scienza e la sua identità epistemologica si consolidano, mano a mano che si costituiscono (Barbosa, 1989).

Per Sager (1993, p. 15), “conocer una materia equivale a tener un dominio de parte de los lenguajes de esa materia; dominar los lenguajes de una materia equivale a tener cierta comprensión de la materia”. Quest’autore osserva che le carenze nella formazione degli specialisti sono spesso dovute all’errata concezione che tratta separatamente del linguaggio e delle materie specialistiche o, più precisamente, che separa il “sapere” dalla sua forma di espressione appropriata. Questo fatto può portare lo specialista a non avere coscienza del linguaggio che ha acquisito, il che gli impedisce di anticipare i possibili ostacoli che possono sorgere nella comunicazione con specialisti della stessa materia, di altre materie, e persino con il pubblico in generale. Sempre secondo Sager (1993: 13),

Nella scuola secondaria abbiamo imparato a separare la fisica dalla chimica e dalla biologia e, in seguito, a suddividere le materie generali nelle loro parti specifiche. In questo modo, impariamo il linguaggio appropriato per parlare di fisica, chimica, ecc., che è un po' come imparare una seconda lingua, come se fosse una lingua straniera. Quando supereremo la visione unitaria del mondo e della lingua della nostra infanzia, e mentre avanza la nostra sofisticazione sociale e intellettuale, il mondo comincerà a dividersi in compartimenti, ognuno dei quali con il suo linguaggio corrispondente.

In questo stadio della vita e dell’educazione, la prima lingua funge da base per la seconda, ovvero funge da metalinguaggio. Mentre la prima lingua si impara per imitazione, la seconda viene appresa e insegnata attraverso la prima. Si spiegano, si descrivono, si parafrasano nuovi concetti nella prima lingua, per poi ricevere una definizione formale e la loro designazione terminologica nella seconda lingua (...) Ripetendo questo processo, viene costruito un intero sistema di designazioni speciali, una terminologia, che costituisce l’essenza del vocabolario della seconda lingua. Quest’ultima rimane sempre accessibile attraverso la prima lingua, in modo che le generazioni successive di specialisti possano impararla. Sfortunatamente, la maggior parte degli studenti e degli insegnanti non percepisce l’interazione tra queste due lingue e, di conseguenza, non presta sufficiente attenzione al delicato equilibrio che esiste tra la lingua generale e i linguaggi specialistici per la materia, responsabili per l’efficienza dell’apprendimento e dell’uso successivo della conoscenza acquisita nella comunicazione. Da queste osservazioni, dobbiamo concludere che la divisione tra lingua generale e linguaggi specifici, con le loro rispettive terminologie, è alla base della struttura che la nostra società ha dato al sapere e alle professioni che lo rappresentano (Sager, 1993: 13-14).

Gli aspetti finora evidenziati, mostrano, tra l'altro, l'importanza dei metalinguaggi terminologici nella società di oggi, per l'espansione del sapere e del saper fare dell'individuo, non solo su di una determinata scienza o tecnologia, ma anche sulla sua conoscenza del mondo. Da qui, viene l'importanza corrispondente dei modelli epistemologici e metodologici di trattamento, compilazione, recupero e trasmissione dei metalinguaggi.

In queste condizioni, il vocabolario tecnico-scientifico è, assieme alle altre opere lessicografiche, uno degli strumenti essenziali per la raccolta dei "fatti" scientifici, per la memorizzazione e il recupero di questi dati, per la comunicazione più intensa ed efficiente tra gli specialisti, all'interno di un'area scientifica e tra altre aree scientifiche. Inoltre, si distingue come un importante strumento di ricerca e di supporto del quadro teorico della scienza stessa (Barbosa, 1989, p. 107).

Nella moderna società industriale e postindustriale, i vocabolari tecnico-scientifici costituiscono uno strumento di lavoro indispensabile per gli specialisti, di riconosciuta validità per tutte le aree del sapere. Il ruolo che svolgono nella ricerca scientifica, sia fondamentale che applicata, li ha portati ad essere considerati come una delle condizioni per lo sviluppo scientifico e tecnologico (Barbosa, 1989, p. 105).

1. Le modalità paradigmatiche e sintagmatiche della trasmissione del metalinguaggio

Osservando il processo storico di produzione, accumulazione e trasformazione della conoscenza di una data scienza e/o tecnologia, si osserva che alla sua terminologia, come parte della sua teoria, soggiace una concezione teorica specifica e che caratterizza il pensiero di una scuola, di una corrente, di un'epoca. Pertanto, la sostituzione di un termine con un altro, nel trattamento di un concetto apparentemente uguale, non significa una sofisticazione non necessaria e inutile. Al contrario, il cambio di un termine per un altro riflette il cambiamento del concetto, che, a sua volta, deriva da una diversa posizione teorica ed epistemologica, in relazione a un "pre-concetto".

Per tutte le ragioni spiegate sopra, si percepisce l'importanza del metalinguaggio tecnico-scientifico, soprattutto come rappresentazione e sintesi delle scoperte, delle conoscenze e del saper fare costruiti da una scienza o da una tecnologia e, per questa ragione, il suo valore come oggetto di analisi, per la comprensione stessa della scienza o della tecnologia coinvolte. Da qui, deriva la necessità della sua assimilazione e

padronanza, a vari livelli, da parte di specialisti di un'area, da studenti di diversi livelli di istruzione, che hanno bisogno di avere accesso a "conoscenze specifiche", e persino da parte di profani, che nella loro attività sociale e linguistica, abbiamo bisogno di avere un certo controllo sulle lingue di specialità.

In questo contesto, un problema che non può essere trascurato è quello del "modo" di trasmettere un metalinguaggio, sia nel processo sistematico e istituzionale di insegnamento/apprendimento delle conoscenze scientifiche e tecnologiche, sia nell'accesso che qualsiasi soggetto parlante-ascoltante potrebbe avere, nel mezzo della vita sociale.

Secondo la formalizzazione presentata dagli autori del *Dizionario semiotico* (Greimas e Courtés, 1981, p. 2), ci sono due modi possibili per presentare una teoria, quello sintagmatico e quello paradigmatico. Riconoscono che, a prima vista, il discorso teorico sembra essere la forma abituale più appropriata, in quanto consente un maggiore rigore e coerenza nella ricostruzione della ricerca scientifica ed è più efficace a lungo termine. Dal punto di vista di questi autori,

La forma del dizionario riunisce i vantaggi e gli svantaggi dell'approccio paradigmatico e della presentazione discontinua. I vantaggi sono evidenti: consente l'accesso immediato all'insieme della terminologia in uso, facilita l'introduzione ulteriore di supplementi di informazioni che il progresso della ricerca non mancherà di portare e, soprattutto, legittima il posizionamento lato a lato di segmenti metalinguistici, il cui grado di elaborazione e di formulazione è abbastanza irregolare, giustapponendo definizioni rigorose, esposizioni incomplete e indicazioni di domini problematici, ancora inesplorati. Il più grande svantaggio è la dispersione alfabetica del corpo dei concetti, che rende difficile controllare la coerenza tassonomica che si suppone soggiacente a loro stessi. Speriamo, tuttavia, che il doppio sistema di riferimenti incrociati qui adottato (...) finisca per manifestare, in filigrana, quella che è la nostra principale preoccupazione: contribuire (...) all'elaborazione di un rigoroso metalinguaggio concettuale, condizione necessaria affinché qualsiasi teoria del linguaggio entri nella categoria del linguaggio formale.

Il sistema di riferimenti incrociati utilizzato da quegli autori consente di realizzare la ricostruzione sintagmatica di una teoria in modo paradigmatico. Tale sistema, invece di stabilire relazioni sinonimiche, parasinonimiche e co-iponimiche tra i termini che costituiscono la macrostruttura del dizionario, cerca di costruire una rete concettuale tra di loro. In questo modo, alla fine di ogni voce c'è un'indicazione di termini – formalizzazione linguistica di concetti – che, interconnessi, consentono la

ricostruzione di un modello teorico globale, dotato della necessaria coerenza. Si citi, per esempio, il termine *termine*, che nel campo della Terminologia, è definito come "unità significativa costituita da una parola (termine semplice) o più parole (termine complesso) e che designa una nozione in un modo unico all'interno di un dominio (Boutin-Quesnel, 1985, p. 20); nel Dizionario semiotico (Greimas e Courtés, 1989, p. 459), questo lemma è presentato con altri significati, tra i quali vale la pena menzionare:

Considerando che tutta la semiotica non è altro che una rete di relazioni (o che una lingua naturale, ad esempio, è fatta solo di differenze), i termini possono essere definiti solo come punti di intersezione di differenti relazioni. Pertanto, l'esame della struttura elementare della significazione mostra che ogni termine del quadrato semiotico è un punto di intersezione delle relazioni di contrarietà, di contraddizione e di complementarità.

Alla fine della microstruttura della voce, questo termine è rinviato a *relazione*, *quadrato semiotico*, *albero*, *lessicalizzazione*. Mettendo in relazione gli elementi presentati nella microstruttura di questa voce con i concetti soggiacenti ai termini indicati nei riferimenti incrociati, arriviamo non solo alla delimitazione del significato specifico che il termine *termine* ha in Semiotica, ma anche alla configurazione del micromodello teorico di cui è parte integrante e, da questo, all'insieme più completo, che è la stessa teoria semiotica. In un tale tipo di dizionario, quindi, questa configurazione è il prodotto semantico della definizione e del sistema di riferimenti incrociati, che attribuisce alle voci la seguente caratteristica semantico-concettuale:

[Lemma + Definizione + Riferimenti incrociati] = micromodello teorico

in modo che i micromodelli teorici (MCT) sono elementi dell'Insieme dei Modelli Teorici, o semplicemente, appartengono alla Teoria x:

$CMT\ x = \{MCT_1, MCT_2, \dots, MCT_n\}$

In questo maniera, ci sembra, il modo paradigmatico può fare – con un'altra struttura, natura e funzioni – una presentazione equivalente a quello sintagmatico di un'indagine o di un modello scientifico.

La scelta del trattamento paradigmatico o di quello sintagmatico di modelli tecnico-scientifici e/o teorie provoca una serie di conseguenze nel meccanismo di comunicazione. Tra queste, è importante mettere in evidenza il fatto che il discorso continuo e sequenziale della teoria scientifica – come avviene nel sistema semiotico linguistico e nei suoi codici, in contrapposizione ai codici non sequenziali – è più lento, sia dal punto di vista dell'enunciazione di codificazione, sia da quello dell'enunciazione di decodificazione; il discorso discontinuo del dizionario – prendendo in considerazione la macrostruttura, la microstruttura e il sistema di riferimenti incrociati, sopra menzionati – consente una maggiore velocità nella comprensione e nella ricostruzione del modello teorico scientifico.

Il modo paradigmatico è caratterizzato da una maggiore economia nell'asse sintagmatico, visto che consente l'accesso diretto a qualsiasi parte della teoria trattata; tuttavia, il suo costo paradigmatico è più elevato, da parte del soggetto dell'enunciazione di codificazione, poiché richiede una padronanza simultanea molto maggiore della teoria coinvolta, del saper fare e della pratica lessicografica.

3. Il percorso di trasmissione del metalinguaggio tecnico-scientifico, la questione delle equivalenze tra termini tecnico-scientifici e i vocaboli banali/volgari/popolari

Situando il problema dell'insegnamento del lessico nel contesto della teoria della comunicazione e formalizzandolo con l'aiuto della teoria degli insiemi, cerchiamo di definire diverse situazioni pedagogiche. Mettiamo in evidenza quello che rende l'intersezione dei due poli del dialogo pedagogico (insegnante/alunno) il punto di partenza per l'espansione dell'universo lessicale, attraverso il lessico, per quanto riguarda la visione del mondo e le sue conseguenze (Barbosa, 1984, p. 96- 103).

Consideriamo quindi alcune di queste situazioni. Esiste un discorso pedagogico, a livello di lessico, che opera con un falso diasistema, cioè suppone che parte degli elementi linguistici, sociali e culturali siano comuni all'emittente (insieme A, dell'insegnante) e al destinatario (insieme B, dell'alunno), quando, in realtà, si verifica solo, o soprattutto, nell'universo di A. Questo discorso provoca, tra l'altro, un aumento del costo di archiviazione e codificazione, e perdita della produzione sintagmatica. Il risultato di questo processo si traduce in uno schema di comunicazione in cui l'intersezione tra l'insieme discorsivo e di vocabolario di A e l'insieme discorsivo e di vocabolario di B è molto piccola o tende a zero, con conseguente mancanza di

comunicazione e con poco o nessun beneficio. L'intersezione minima si rivela insufficiente per garantire la comunicazione pedagogica. Questo discorso si configura come impositivo, che non rispetta il punto di partenza dell'alunno. Alle volte, può ottenere qualche risultato, anche se a costo di soffocare l'universo linguistico e socio-culturale dello studente.

D'altra parte, l'insegnamento che opera solo nella dia-norma (insegnante/alunno), reitera semplicemente i segmenti dell'universo linguistico e socio-culturale dello studente. Da questo, si produce la non espansione dell'insieme degli elementi disponibili nella sua competenza e l'annullamento della comunicazione pedagogica dialogica desiderabile. Il processo è così ripetitivo, che si ha una situazione paragonabile a quella della comunicazione monologica (dialogo interiore), in cui il sottosistema di A e il sottosistema di B tendono all'identità.

Tuttavia, l'insegnamento che parte dall'universo di B, o, se preferiamo, dal diasistema e dalla dia-norma dell'insieme A e dell'insieme B (insieme universo dell'alunno) e conduce, gradualmente, all'incorporazione in B degli elementi dell'insieme-differenza primitivo di A (insieme universo dell'insegnante), ha come conseguenza quella di ampliare l'intersezione tra i due. Tale soluzione è, senza dubbio, migliore. Quest'ultimo tipo di discorso pedagogico si basa sulla tensione dialettica tra universo conosciuto/ universo sconosciuto e minimizza la possibilità dell'effetto di rottura, sia nel processo di A che nel processo di B; consente una progressiva espansione della competenza linguistica e della visione del mondo, senza, tuttavia cancellare o soffocare il precedente universo linguistico e socio-culturale; consente anche una riorganizzazione dell'universo di partenza.

Pertanto, l'insegnante-destinatario, nella strategia del suo intervento cognitivo, conferisce allo studente-destinatario una doppia narrativa e competenza scientifica. Questa competenza narrativa è generale, poiché è inserita in una situazione in cui si passa da uno stato di non conoscenza a uno stato di conoscenza; è anche specifica, nel senso che ricostruisce la successione di azioni che costituiscono questa trasformazione.

Ma questo universo del "non-sapere" dello studente (B), che ha una delle parti incluse nell'universo del "sapere" dell'insegnante (A), è contenuto nell'insieme differenza di A – nella relazione di comunicazione tra i due –. Per essere inserito nella serie di intersezione di A e B, espandendola, la trasmissione del sapere dovrebbe

iniziare dal proprio insieme di intersezione tra di loro, oppure dall'insieme differenza di B. Il discorso del non sapere non deve mai, a nostro avviso, iniziare dall'insieme differenza di A e essere imposto all'insieme B.

La dinamica del passaggio dal "non sapere" al "sapere" deve, successivamente, fare un percorso che inizia nell'insieme differenza di B, o nell'intersezione tra A e B, va all'insieme differenza di A, ritorna nei due precedenti, espandendoli e riformandoli. L'universo dell'insegnante si arricchisce allo stesso tempo.

Per rendere possibile questo processo, specialmente nel caso del vocabolario tecnico o scientifico, sia che si opti per il modo paradigmatico o sintagmatico per trasmettere questo "sapere", sembra importante, da un lato, dotare lo studente di un numero espressivo di parasonimi lessicali diastratici e diafasici, nonché di meccanismi per l'attualizzazione e la dovuta contestualizzazione di queste forme equivalenti; dall'altro, cercare di fare in modo che i vocaboli banali, volgari o popolari ("sapere" dello studente) diventino il punto di partenza per l'accesso ai termini corrispondenti (integrati nel "sapere" dell'insegnante) e, di conseguenza, per l'accesso al modello teorico, tecnico o scientifico, che soggiace a questi stessi termini.

In questo processo, si sottolinea l'importanza non solo di padroneggiare il maggior numero possibile di parasonimi, ma anche dell'automatizzazione dei meccanismi di commutazione, in base al contesto discorsivo, di queste forme lessicali parasonime, quasi sinonime o "equivalenti". Qui, usiamo il termine "equivalente" in senso lato, secondo la concezione di Lyons (1979, p. 478), che definisce la sinonimia in funzione dell'implicazione reciproca o equivalenza, e non nel senso specifico che ha nell'area della Terminologia, in cui è definita come la relazione stabilita tra designazioni di lingue differenti che rappresentano la stessa nozione (Boutin-Quesnel, 1985, p. 20; Lino, sd, p. 124).

4. Il processo di banalizzazione o di volgarizzazione come strumenti per acquisire competenza/performance tecnico/ scientifiche

Tra i meccanismi di trasmissione, sviluppo ed espansione dell'inventario lessicale, mettiamo in evidenza quello che consente di stabilire relazioni tra i termini tecnico-scientifici o specialistici di domini e sottodomini di esperienza, i loro possibili equivalenti nell'universo del discorso banale. A questo punto delle nostre riflessioni, sarebbe interessante fare alcune considerazioni sul termine banalizzazione. Non di rado,

i termini banalizzazione, volgarizzazione e popolarizzazione sono considerati come sinonimi. Un'analisi semantica più accurata, tuttavia, mostra che i loro significati non sono identici, che si tratta di processi distinti, che portano a risultati differenti e rivela la loro specificità semantica, accanto agli elementi di intersezione.

In un precedente lavoro (Barbosa, 1993, pagg. 58-60), avevamo mostrato che tali processi comprendono determinate operazioni a loro comuni: la transcodificazione, l'intertestualità, la parafrasi, la creazione di equivalenze, tra strutture semantico-lessicali di differente universi del discorso –, dai quali deriva anche un metatesto esplicativo. Tuttavia, questi termini non hanno la stessa distribuzione, ovvero, non sono intercambiabili in tutti i contesti, in quanto presentano importanti differenze semantico-pragmatiche.

La banalizzazione è intesa qui nel senso dato da Galisson (1978, pagg. 8-12), ossia un processo da cui deriva un linguaggio banalizzato, un secondo linguaggio, innestato in un linguaggio tecnico, per garantire la diffusione [+ popolarizzazione], la comprensione [+ banalizzazione], senza diventare rozzo, grossolano [- volgarizzazione]. Ci sembra importante stabilire anche una chiara opposizione tra linguaggio banale e linguaggio banalizzato: la seconda espressione contraddistingue un processo, o il risultato di un processo, che contiene, successivamente, la categoria di aspetti; la prima può essere o meno il risultato di un processo, che la colloca in diversi microsistemi, o come equivalente di banalizzata, o come equivalente di linguaggio comune, generale, corrente, e in quest'ultima accezione, non è caratterizzata come intertestuale.

In questo contesto, il processo interdiscursivo propriamente detto si riferisce alla spiegazione di un primo linguaggio – quello tecnico-scientifico/specialistico – per un secondo linguaggio – quello banalizzato –, un testo ponte tra il metalinguaggio specialistico e il linguaggio colloquiale. In effetti, l'espressione “linguaggio banalizzato” presuppone sempre un testo di partenza, che consente l'intercomunicazione tra l'universo del discorso tecnico-scientifico/specialistico e la lingua comune, sia dal punto di vista dell'enunciazione di codifica, sia dell'enunciazione di decodificazione.

In altre parole, la banalizzazione è un processo di transcodificazione che, partendo da un linguaggio tecnico-scientifico, cerca di rendere comprensibili ai non specialisti in un'area, ma ad essa interessati, i significati e i valori specifici dell'universo del discorso in questione. È un metalinguaggio più accessibile, che fa ancora riferimento

all'universo dell'esperienza tecnico-scientifica. La volgarizzazione, d'altra parte, è il processo caratterizzato dal passaggio di un termine tecnico-scientifico alla lingua comune, con la perdita della sua specificità e il suo svincolo dall'universo del discorso di origine. Quindi, ad esempio, il termine *feedback* è stato introdotto dalla biologia, riferendosi ai meccanismi di retroalimentazione di una cellula, come sua risposta a uno stimolo chimico; si è banalizzato e ha cominciato ad essere usato in altre aree, come le discipline umanistiche, ad esempio, con il significato di retroalimentazione, in qualsiasi processo; alla fine, si è volgarizzato, essendo usato nel linguaggio comune, per esprimere qualcosa come catturare l'effetto prodotto, come l'attore che afferma di aver bisogno di sentire il feedback del pubblico.

D'altra parte, va ricordato che i metalinguaggi tecnico-scientifici sono costruiti a partire dalla lingua comune. Pertanto, per insegnare a un soggetto parlante-ascoltante una "lingua di specialità", come ci siamo proposti nell'item precedente, è necessario partire dalla lingua comune e passare gradualmente a una lingua specialistica; in questo processo, il linguaggio banalizzato funziona come un efficace strumento di intermediazione. Nel fare questa intermediazione, stabilisce una relazione funzione-dipendente tra gli elementi del discorso che transcodifica e che è transcodificato. L'importante, quindi, è l'instaurazione di una relazione di dipendenza tra il vocabolo e il termine e, d'altra parte, l'arricchimento del vocabolario del soggetto parlante-ascoltante e il guadagno di precisione nei meccanismi di sostituzione automatica dei vocaboli, nel passaggio da un universo di discorso ad un altro.

Per quanto riguarda le implicazioni didattico-pedagogiche, va notato che lo sviluppo della competenza lessicale del soggetto parlante-ascoltante richiede, tra gli altri aspetti, che lo stesso acquisisca un numero ragionevole di varianti diafasiche, vale a dire di parasonimi appartenenti a diversi universi del discorso. Da qui risultano: un aumento del numero di unità memorizzate e disponibili per l'attualizzazione; maggior rigore nelle opposizioni sememiche e, di conseguenza, maggiore precisione dell'approccio semantico; maggiore abilità nella selezione delle unità lessicali, davanti alla situazione di enunciazione e di discorso; maggiore abilità di manipolare relazioni di significazione; a causa degli elementi precedenti, maggiore abilità nella trasposizione di significati e nel transito tra universi del discorso (metalinguaggio e transcodificazione).

In questo senso, lo sviluppo di meccanismi che consentano di stabilire relazioni tra vocaboli del linguaggio banalizzato e termini tecnico-scientifici si rivela molto efficace per la comunicazione tra il profano e lo specialista e come strumento, per lo studente o il principiante, per l'accesso a un nuovo universo, senza che questo gli sembri un linguaggio artificiale e completamente svincolato dal suo sapere anteriore, si rivela uno strumento prezioso per espandere il suo vocabolario.

Un altro aspetto importante del processo è lo sviluppo di meccanismi per il passaggio di unità dal vocabolario passivo a quello attivo, indicando il grado della loro automazione, da parte dell'alunno/principiante, che non si limita più all'enunciazione di decodificazione, ma raggiunge anche quella della decodificazione. C'è qui un momento importante, che rivela l'accesso ad un sapere tecnico-scientifico e la sua crescita: il soggetto parlante è già in grado di discorrere e ridiscorrere la ricerca e i modelli di tecnico-scientifici.

Sappiamo che imparare una lingua, è imparare un modo di "pensare il mondo". Lo stesso si verifica con i metalinguaggi tecnico-scientifici, i loro segmenti, i loro sistemi di valori e le designazioni che a loro corrispondono. Pertanto, il metalinguaggio tecnico-scientifico di qualsiasi area del sapere e/o delle sue applicazioni costruisce la sua specifica "visione del mondo", in modo tale che sia possibile apprendere una scienza, solo quando si acquisisce la competenza semiotico-linguistica del suo universo di discorso.

C'è qui il grave problema del soggetto parlante-ascoltante non iniziato e che vuole imparare una nuova scienza o tecnologia. A volte questo compito si rivela più difficile dell'apprendimento di un'altra lingua naturale. In effetti, quando assimilano un metalinguaggio tecnico-scientifico, lo studente universitario o il ricercatore principiante, staranno assimilando e sviluppando il sapere e il saper fare specifici di quella scienza e/o tecnologia, che consentiranno loro di comprendere, ridiscorrere e rialimentare non solo i modelli scientifici o tecnologici, ma anche la loro propria "visione del mondo", in un processo di maturazione intellettuale e personale.

Riferimenti bibliografici

BARBOSA, M. A. (1984) Da constituição e transmissão do saber lexical: um modelo lingüístico pedagógico. In.: **Revista Brasileira de Lingüística**, 7 (São Paulo, Global), p. 83-106.

_____ (1989). Aspectos da produção dos vocabulários técnico-científicos. In.: **Estudos Lingüísticos XVII: Anais de Seminários do Gel**. (São Paulo, GEL/USP), p. 105-112.

_____ (1992). O percurso gerativo da enunciação, a relação de equivalência lexical e o ensino do léxico. In.: **Estudos Lingüísticos XXI. Anais de Seminários do GEL** (Jaú, GEL/Fundação Educacional “Raul Bauab”), p. 258-265.

_____ (1993) A banalização da terminologia técnico- científica: dialética intertextos. In. **Estudos lingüísticos XXII, Anais de Seminários do GEL** (Ribeirão Preto, GEL/Instituição Moura Lacerda), p. 56-63.

BOUTIN-QUESNEL, R. et al. (1985). **Vocabulaire svstématique de la terninologie** (Québec, Publications du Québec).

GALISSON, R. (1978). **Recherches de lexicologie descriptive, la banalisation lexicale** (Paris, Nathan).

GREIMAS, A. J. e COURTÉS, J. (1981). **Dicionário de Semiótica** (São Paulo, Cultrix).

LINO, M. T. da F. et al. (s/d). **Terminologia da 1. Lexicologia e lexicografia. 2. Terminologia e terminografia** (Lisboa, Universidade Nova de Lisboa).

LYONS, J. (1979). **Introdução à lingüística teórica** (São Paulo, Ed. Nacional/Edusp).

SAGER, J. C. (1993). Prólogo. La terminologia, puente entre varios mundos. In. CABRÉ, M.T. **La terminologia. Teoria, metodologia, aplicaciones** (Barcelona, Editorial Antartida).