

FEDERICO GOBBO, CHIARA BONAZZOLI

Analisi sintattico-simbolica: un laboratorio linguistico Montessori alla scuola primaria¹

In questo contributo viene presentata una estensione della cosiddetta ‘psicogrammatica’ montessoriana, denominata ‘analisi sintattico-simbolica’, allo scopo di introdurre l’insegnamento esplicito della sintassi, nelle classi terza-quinta (8-10 anni) del secondo ciclo della scuola primaria. Tale estensione è oggetto specifico di un laboratorio linguistico, svolto alla Scuola Montessori di Milano, via Milazzo. L’analisi sintattico-simbolica intende essere uno strumento di analisi, astratto e generale, delle strutture (morfo)sintattiche, sia della lingua d’istruzione (nel laboratorio: l’italiano), sia delle lingue seconde (nel laboratorio: l’inglese), adeguato ai bisogni degli alunni – anche con disturbi certificati. Nel corso di due anni scolastici, gli alunni sono in grado non solo di riconoscere con sicurezza le parti del discorso ma anche di analizzare i sintagmi (in particolare: verbali, nominali, preposizionali), senza immediatamente ricorrere a strategie di disambiguazione semantica, tipiche nella tradizionale ‘analisi logica’ dei complementi.

Parole chiave: acquisizione della sintassi, italiano L1, sintagma, Montessori, analisi sintattico-simbolica.

1. *Il contesto didattico del laboratorio linguistico*

In generale, nella scuola primaria italiana l’insegnamento della sintassi non è esplicito, ma viene invece trasmesso come parte della competenza grammaticale, la quale comprende non solo la sintassi ma anche la morfologia e la semantica, ed elementi di fonologia, rivolti in particolare all’ortografia, ai fini dell’acquisizione della letto-scrittura di base. Nella suddivisione delle ore di insegnamento in aula, gli alunni affrontano in momenti separati l’apprendimento della sintassi

¹ Questo contributo è stato ideato e discusso congiuntamente dall’autore di riferimento e dall’autrice in ogni sua parte. Ai fini concorsuali, le sezioni 3-4 vanno ascritte all’autore di riferimento e le sezioni 1-2 all’autrice.

della lingua d'istruzione (in Italia, di solito, l'italiano) e quello delle lingue seconde (nella maggior parte dei casi, l'inglese). Inoltre, viene spesso dato molto spazio all'insegnamento dei complementi, diretti e indiretti – anche nel contesto montessoriano – nel quadro della tradizionale 'analisi logica' (la cui logicità è perlomeno dubbia), le cui definizioni, principalmente di natura semantica, non sono esenti da ambiguità e contraddizioni, e creano molti grattacapi non solo negli alunni ma anche negli insegnanti. Ne è la riprova la furia tassonomica che ha portato alla proliferazione dei complementi indiretti nelle grammatiche scolastiche: un rapido sguardo diacronico a quelle in uso per le scuole medie è sufficiente per notare come si è passati dai venticinque tipi di complementi diversi in Greco & Guerri Cini (1986) ai cinquanta in Anzini (2002), esattamente il doppio.

L'esperienza del laboratorio linguistico che viene illustrata in questa sede – pur avendo solamente il valore di un progetto pilota, vale a dire senza alcuna pretesa di validità statistica – intende fornire una proposta concreta e operativa per uscire dall'*impasse* dell'insegnamento tradizionale dell'analisi logica. Si intende rinforzare gli aspetti astratti e strutturali, mediante un appropriato inserimento nel mondo della scuola, vale a dire senza richiedere stravolgimenti, ma al contrario inserendosi adeguatamente nel contesto scolastico di applicazione. Ciò significa che, con gli opportuni aggiustamenti – che verranno indicati in sede di conclusione – l'analisi sintattico-simbolica presentata qui di seguito può essere adottata in contesti didattici e metodologici diversi da quello specificamente montessoriano.

Hanno partecipato al laboratorio linguistico ventun alunni, otto bambine e tredici bambini, di cui tre bambini aventi disordini certificati (in particolare, DSA), e un solo bambino bilingue (italiano e giapponese) senza disordini. Il laboratorio si è svolto nel corso di due anni scolastici (2018-2020), nelle classi terza e quarta della Scuola Montessori di Milano, via Milazzo, a sezione unica. Purtroppo non è stato possibile avere un adeguato gruppo di controllo, e pertanto i risultati che verranno presentati nel proseguo sono meramente preliminari. Il laboratorio consiste in una serie di quattro incontri per ogni anno scolastico, di circa due ore l'uno, distribuiti adeguatamente nel calendario, tenendo conto del percorso di apprendimento della classe, che nel metodo Montessori non è calendarizzato a priori: l'insegnante ha cura di tenere informato il ricercatore sull'andamento

generale, per concordare il momento più opportuno per effettuare gli incontri, nei quali il ricercatore è presente in classe. Gli incontri si svolgono durante le ore curricolari, in cui vengono introdotti concetti nuovi all'intera classe, mediante esercizi collettivi alla lavagna – nella terminologia montessoriana, si tratta di 'grandi lezioni'. Tali incontri vengono seguiti da ore di lavoro mediante esercizi specifici forniti dall'insegnante, che resta in contatto costante con il ricercatore, condividendo i risultati di detti esercizi nei periodi che intercorrono tra un incontro e l'altro. Le analisi sintattico-simboliche prodotte dagli alunni in autonomia sono indicazioni preziose per orientare il lavoro degli incontri successivi, in particolare se si palesa il 'Signor Errore', per usare un'espressione tipica montessoriana. In altre parole, sono stati gli errori a indicare al ricercatore e all'insegnante la strada da percorrere per delineare l'analisi sintattico-simbolica.

2. *L'analisi simbolica nel metodo Montessori*

La presentazione più compiuta della prospettiva glottodidattica all'interno del metodo Montessori si trova nel dattiloscritto, rimasto inedito per decenni, intitolato *Psicogrammatica* (Montessori 2017). I primi passi di questo percorso nel metodo Montessori sono ben definiti. In particolare, nel corso di quello che viene chiamato 'periodo sensitivo' del linguaggio, il bambino piccolo incamera con la sua 'mente assorbente' ciò che capta dall'ambiente circostante. L'apprendimento consiste nel far portare alla coscienza, mettendo ordine a parole e frasi che il bambino riconosce come proprie perché attinenti alla sua esperienza di vita. Nei primi due anni della scuola primaria l'approccio all'analisi linguistica avviene principalmente mediante l'esperienza senso-motoria: per esempio, per capire la differenza tra azioni quali 'mescolare', 'emulsionare', 'stemperare', si chiede ai bambini di eseguire l'azione mediante esperimenti 'scientifici', vale a dire che ottengano un risultato atteso, avendo le variabili fondamentali, quali tempo e quantità, sotto controllo. Il piano dell'astrazione viene introdotto più avanti, mostrando esclusivamente la grammatica della L1, percorrendo il percorso inverso rispetto a quello che è stato l'apprendimento durante la socializzazione primaria – sul quale non ci dilungheremo, sia perché tale percorso è già ben dettagliato in letteratura, sia perché riguarda alunni nel primo ciclo della scuola primaria (6-8 anni),

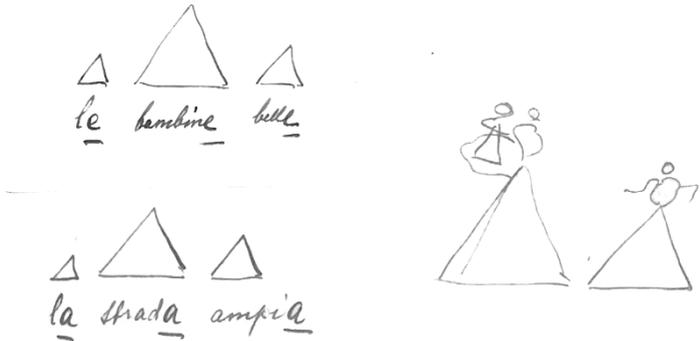
dove il materiale didattico montessoriano è in uso da decenni – per una presentazione delle ‘scatole grammaticali’, si veda per esempio Honegger Fresco (1992/1993).

In quel periodo viene introdotta una griglia tassonomica che consente agli alunni di classificare i *token* delle frasi proposte da insegnanti e dagli stessi bambini, effettuando una sorta di parsing, analoga alla tradizionale ‘analisi grammaticale’. Tale griglia, definita da Maria Montessori sulla grammatica tradizionale della lingua italiana, è composta da nove elementi, detti ‘simboli’.² L’azione di etichettare le parti del discorso viene chiamata, nel linguaggio montessoriano, ‘analisi simbolica’. Tali simboli vengono raggruppati in tre gruppi. Nel linguaggio montessoriano, ricco di metafore e orientato alla concretezza, esistono due gruppi principali, chiamati ‘famiglia del nome’ (formata da sostantivi, articoli, aggettivi e pronomi) e ‘famiglia del verbo’ (formata da verbi e avverbi). Le due famiglie sono coadiuvate dal terzo e ultimo gruppo, formato dai cosiddetti ‘aiutanti’, che corrispondono, nella terminologia grammaticale tradizionale, alle seguenti parti del discorso: congiunzioni, preposizioni, interiezioni.³ Gli elementi della famiglia del nome hanno forma triangolare, mentre quelli della famiglia del verbo hanno forma circolare, mentre gli aiutanti hanno ciascuno una forma propria, irregolare, che vengono spiegate in vari modi (Montessori 2017).⁴

² Da quando il metodo Montessori si è diffuso in contesti diversi da quello italiano, l’analisi simbolica è stata adattata ad altre lingue, quali lo spagnolo, l’inglese e il neerlandese, aggiungendo altre etichette, fino a giungere a griglie, piuttosto complicate, di ben quindici elementi – per esempio, viene aggiunto un cerchio grigio rappresentante il verbo ausiliare. Qui ci limitiamo al contesto italiano. Va inoltre precisato che l’analisi sintattico-simbolica illustrata nella prossima sezione prescinde da quale sia l’insieme definito a priori di etichette usate per il *POS-tagging*. In altre parole, la nostra proposta può essere adattata facilmente ad altre etichettature.

³ Si potrebbe argomentare che le interiezioni non siano tanto inclini ad aiutare le altre parti del discorso, e che al contrario si facciano più che altro gli affari propri, essendo parole-frase. Nei testi originali sulla psicogrammatica, lo spazio riservato a questa parte del discorso è piuttosto marginale, probabilmente perché pragmaticamente un’interiezione sovente corrisponde a un comando, e non presenta particolari problemi di comprensione, neanche per i bambini più piccoli.

⁴ La forma dell’interiezione viene di solito paragonata a una serratura o un punto esclamativo rovesciato. Non esiste, a conoscenza di chi scrive, una spiegazione della fondatrice del metodo, e pertanto si propone qui un’interpretazione diversa, compositiva: la forma dell’interiezione sarebbe la combinazione di un triangolo sovra-

Figura 1 - *La famiglia del nome* (disegno originale di Maria Montessori)

Le relazioni tra le parti del discorso – e dunque, implicitamente, l'informazione sintattica – vengono spiegate mediante narrazioni convenzionali. Nella famiglia del nome, la capofamiglia è la mamma (il nome), che tiene in braccio il figlioletto più piccolo, stretto a sé (l'articolo), alla propria sinistra, quindi che precede, mentre la figlia maggiore (l'aggettivo) la segue, come negli esempi di Fig. 1 *le bambine belle* e *la strada ampia*, dove l'autrice ha sottolineato gli elementi morfologici che indicano la concordanza, vale a dire le vocali finali per il singolare e plurale del genere femminile più diffuse nella lingua italiana, rispettivamente *-a* ed *-e*.

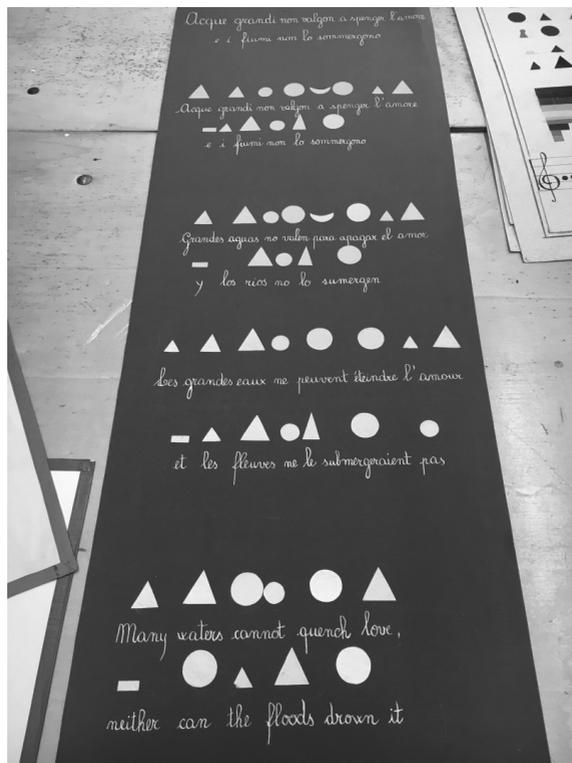
Se la famiglia del nome rappresenta la solidità, la sicurezza, la famiglia del verbo indica la dinamicità, il cambiamento:

Il nome è ben simboleggiato da quel triangolo equilatero nero fermamente piantato e immobile [mentre il verbo] è ben rappresentato dal cerchio rosso che, come il sole, non si ferma mai e irradia la sua forza animando la materia. (Montessori 2017: 127)

La forma scelta dalla Montessori per le parti del discorso non è casuale: i triangoli, equilateri o isoscele (mai scaleni!), danno un'idea di stabilità, e sono di diverse dimensioni, a seconda del 'carico' semantico, e difatti il più grande è il nome.

stato da un cerchio, in una sorta di rappresentazione iconica e sintetica dei poli della frase, nominale e verbale.

Figura 2 - *Esempio di analisi simbolica multilingue*
(Archivio Scuola Montessori)



La Figura 2 raffigura un esempio storico di analisi simbolica multilingue, probabilmente risalente agli anni Cinquanta, nel quale la frase è estratta dalle traduzioni in varie lingue europee del Cantico dei Cantici biblico.

Questo esempio storico mostra che forma e dimensioni dei simboli montessoriani sono in realtà già sufficienti per identificarli. In realtà, c'è un altro elemento che li contraddistingue: il colore. Tuttavia, con l'importante eccezione del nome (sempre nero) e del verbo (sempre rosso), i colori sono stati cambiati diverse volte nel corso della storia del metodo, e ancora oggi non sono usati in maniera uniforme nelle scuole Montessori in Italia e in Olanda, per esempio, almeno stando all'esperienza di prima mano di chi scrive.

Nella scelta dei colori non sembra esserci stata, da parte di Maria Montessori, alcuna considerazione consapevole di fenomeni oggi ben noti, quali la sinestesia tra numeri e colori.⁵ È possibile individuare una tendenza ad assegnare colori caldi al polo verbale, che rappresenta la dinamicità, in tutti i suoi aspetti, e colori freddi al polo nominale che rappresenta gli enti e le loro proprietà. In ogni caso, tale incertezza sui colori mostra come il suo apporto informativo sia minore rispetto alla forma e alla dimensione del simbolo in questione. La Tabella 1 mostra la convenzione che viene usata nelle Figure seguenti per rappresentare i simboli: i colori che adottiamo sono quelli in calce al volume *Psicogrammatica* (Montessori 2017), mentre le sigle delle etichette sono prese a prestito dal *tagset* per l'italiano sviluppato da Marco Baroni, compatibile con il framework *Universal Dependencies*.⁶

In sintesi, il *POS-tagging* effettuato a mano dai bambini mediante l'analisi simbolica mostra che la psicogrammatica possiede, *in nuce*, il concetto di sintagma, indicato intuitivamente da forme e dimensioni dei simboli, ma mai esplicitato con rigore. In altre parole, nel metodo Montessori manca ancora uno strumento *grafico* per rappresentarli adeguatamente. La nostra proposta intende colmare tale lacuna.

Tabella 1 - *Corrispondenza simboli montessoriani e sigle delle etichette*

<i>nome</i>	<i>simbolo</i>	<i>sigla</i>
aggettivo	triangolo equilatero marrone	ADJ
articolo	triangolino equilatero azzurro	ART
avverbio	cerchio rosa	ADV
congiunzione	rettangolo giallo	CONJ
interiezione	serratura (cerchio sopra triangolo)	INTJ
nome	grande triangolo equilatero nero	NOUN
preposizione	ponte o lunetta viola	PRE
pronome	triangolo isoscele verde	PRO:pers
verbo	grande cerchio rosso	VER:fin

⁵ Gli autori ringraziano Carlo Geraci per l'osservazione. Si vedano i lavori di Roi Cohen Kadosh, ad esempio Cohen Kadosh *et al.* (2005).

⁶ Si veda l'URL: sketchengine.eu/italian-treetagger-part-of-speech-tagset/

3. Sintassi, chi era costei?

All'inizio del laboratorio, vengono proposti ai bambini una serie di giochi in classe per capire cosa rende una frase grammaticale, o, per usare il loro linguaggio, 'perché una frase sta in piedi'. Mediante la lavagna e dei post-it, si procede all'analisi simbolica di frasi come la seguente, proposte dai bambini:

(1a) *I fiori bianchi crescono nel prato*
 ART NOUN ADJ VER:fin PRE.ART NOUN

Il ricercatore sposta i post-it sulla lavagna formando la frase (1b) *fiori prato i nel bianchi crescono*. Alla domanda 'perché non sta in piedi' le risposte più frequenti sono: 'non si capisce', 'alcune parti del discorso non devono stare vicine'. I due rilievi sono importanti, perché il primo è di natura semantica, il secondo di natura sintattica. Continuando la sessione, si sostituiscono le parole 'fiori' e 'prato' rispettivamente con *burboli* e *durgo* sulla falsariga delle fanfole, le poesie metasemantiche di Fosco Maraini (1994), già introdotte in classe in precedenza, ottenendo (1c) *I burboli bianchi crescono nel durgo*.

Anche (1c) 'non si capisce', ma per un motivo diverso rispetto a (1b): non rispetta la sintassi. I bambini sono molto curiosi quando incontrano parole nuove, misteriose, che introducono concetti inediti. Per spiegare questa parola, diamo sia l'etimologia del termine greco, *syntaksis*, 'disposizione', composto di 'sin-', 'con, insieme', e '-tassi'. Quest'ultimo componente corrisponde al latino 'classi' in 'classificazione' o a 'tasso-' in 'tassonomia' (evitiamo così facili e fuorivanti associazioni con le specie di carnivori appartenenti alle famiglie Mustelidi e Mefitidi). I ragionamenti fatti insieme in classe portano a questa definizione condivisa dell'analisi sintattico-simbolica: *analisi dell'ordine delle parole nella frase e del loro valore profondo*.

La spiegazione è volutamente semplificata, e viene recepita in questo modo: la sintassi serve a classificare le frasi in maniera "profonda", ossia ci dice cosa sta "sotto" le parole. A questo punto interviene l'insegnante, che chiede ai bambini cosa vuol dire per loro "profondo". Le risposte mostrano l'interesse dei bambini per il laboratorio: per raggiungere le cose in profondità bisogna fare "molta strada", dicono, ma ne "vale la pena", ci vuole sia "forza fisica" che "forza di volontà", e in profondità ci sono "cose preziose" e "importanti", "tesori nascosti", e che "se inizio a cercare devo anche finire".

A questo punto, si può passare all'introduzione dell'analisi sintattico-simbolica vera e propria. È importante sottolineare che la nostra proposta si innesta su quanto ai bambini è già noto, vale a dire l'analisi simbolica illustrata in precedenza, senza stravolgerla né metterla in discussione: in altre parole, l'analisi sintattico-simbolica aggiunge conoscenza sulla base già esistente. La base teorica è la linguistica costruttiva presentata nel volume sulle grammatiche adposizionali di Gobbo & Benini (2011). In particolare, gli alberi non vengono disegnati in forma standard ma nella rappresentazione a percorsi, che i bambini chiamano "tunnel frecce" (Figura 3).

Figura 3 - *Analisi sintattico-simbolica di (2) di B. (9 anni), 20 Marzo 2019*

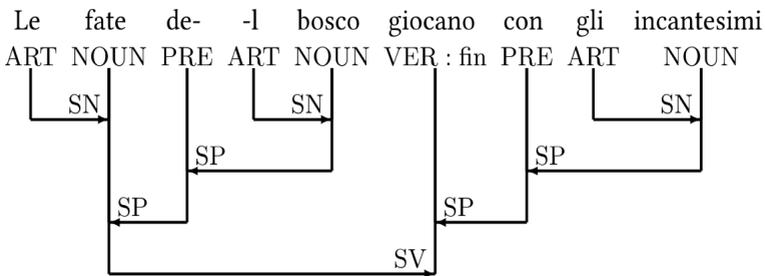


La frase (2) *Le fate del bosco giocano con gli incantesimi* in Figura 3 mostra un albero adposizionale rappresentato a percorsi – per una proposta d’uso in ambito di fraseologia computazionale di costruzioni parzialmente grammaticalizzate, si veda Gobbo (2019). La rappresentazione procede per livelli o “piani dell’ascensore”, per usare il linguaggio dei bambini. Al livello zero o “piano terra” si scrive la frase, con spaziatura adeguata tra le parole. Al primo piano viene effettuata l’analisi simbolica così come è stata illustrata in precedenza. I livelli con i numeri negativi indicano iconicamente la profondità e quindi “il Regno della Sintassi”. Da ogni parola (torneremo su questo punto) parte un tunnel e si scende di un livello per volta, tanto quanto serve. Il tratto orizzontale collega con una freccia una parola all’altra, a partire dal dipendente al reggente. I bambini ritrovano facilmente la relazione tra articolo e sostantivo – ben illustrata nella metafora della ‘famiglia del nome’ (Figura 1) – e quindi i percorsi dei sintagmi nominali (SN) *Le fate* e *gli incantesimi* vengono tracciati da tutti senza errori. È meno intuitivo, invece, collegare correttamente i sintagmi

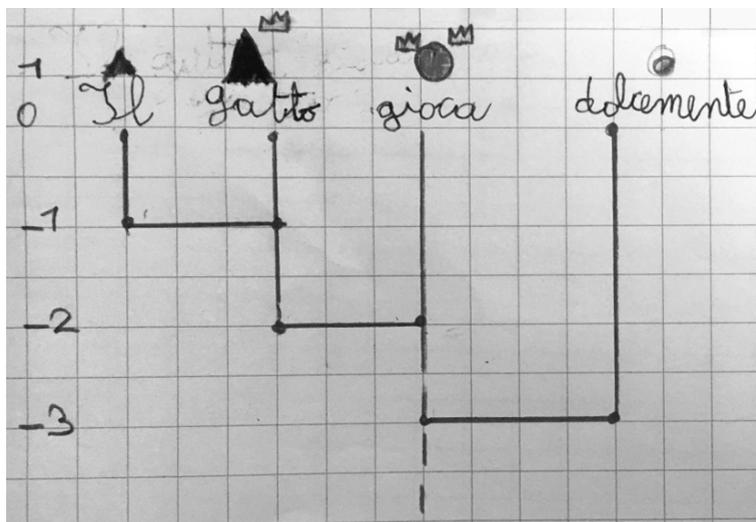
nominali (SN) e preposizionali (SP) al sintagma verbale (SV), qui rappresentato dal verbo reggente.

Sui sintagmi preposizionali va fatto un discorso a parte: durante i due anni di laboratorio sono stati fatti esercizi specifici sulle preposizioni articolate, perché spesso vengono etichettate con un solo simbolo, di solito il ponticello viola per la preposizione – come il nome stesso suggerisce, altrimenti si sarebbero chiamati “articoli preposizionali”, come è stato detto in classe. Poiché le preposizioni sono le teste dei sintagmi preposizionali, la struttura dei percorsi tra *del bosco* e *con gli incantesimi* dovrebbe essere analoga (Figura 4).

Figura 4 - *Analisi sintattico-simbolica di (2) con i sintagmi evidenziati*



Un altro punto importante è il tentativo di B. – naïf ma non per questo poco importante – di indicare la funzione profonda della relazione tra due elementi in quanto nuovo elemento di un’altra relazione più profonda, ricorsivamente. Questo indica il bisogno di indicare le relazioni sintattiche esplicitamente, andando oltre l’analisi simbolica. Nel proseguo, ci sono state altre proposte grafiche per rappresentare le relazioni sintattiche esplicitamente.

Figura 5 - *Analisi sintattico-simbolica di (3) di I. (9 anni), 11 Aprile 2019*

La frase (3) *Il gatto gioca dolcemente* nella rappresentazione di I. mostra una certa incertezza. Innanzitutto, mancano le punte delle frecce, che forse, vista la semplicità della frase, sono stati dati per scontati. Si noti la linea verticale sotto il nodo verbale *gioca*, chiamato “il pozzo del verbo”. Poiché, all’interno di una frase monoverbale, “tutti i percorsi portano al verbo” (un po’ come *omnes viae Romam ducunt*), il tunnel del verbo acquista un significato un po’ speciale, e per questo è stato proposto di tracciarlo di colore rosso. “Quanto è profondo?” viene chiesto a un certo punto. La risposta è: quanto basta. Con frasi molto lunghe il “pozzo del verbo” può essere profondissimo. Alcuni bambini si sono messi alla prova e hanno provato a scrivere una frase “lunghissimissima” in corridoio attaccando un foglio accanto all’altro per poi accorgersi che i percorsi diventavano un vero labirinto! Il fatto che non siano riusciti a fare l’analisi sintattico-simbolica in questo caso non è importante: ciò che conta è che hanno sperimentato creativamente una funzione fondamentale del linguaggio umano, vale a dire la produttività infinita.

Si notino infine le coroncine sopra al cerchio rosso del verbo e al triangolo nero del sostantivo: esse servono ad indicare che, se è vero che “il nome comanda” (come la mamma, nella metafora della Montessori), e possiamo dire che è una regina o un re, allora il verbo

sarà un'imperatrice o un imperatore, e quindi di corone ne avrà due. Quest'ultima innovazione grafica è stata transitoria, perché è risultata in ultima analisi ridondante; al contrario, il percorso sotto il verbo da Aprile 2019 è rimasto di colore rosso.

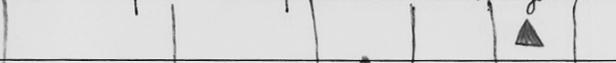
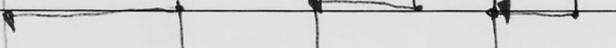
Figura 6 - *Analisi sintattico-simbolica di (4) di E. (8 anni), 20 Maggio 2019*



La frase (4) *Un lupo ulula rumorosamente vicino a un ghiacciaio*, sebbene strutturalmente simile a (3), ha evidenziato un problema ulteriore, di natura squisitamente glottodidattica. La parola *vicino* viene etichettata come aggettivo (come fanno fonti autorevole, per esempio Treccani) ma questo ha fuorviato la parte sintattica dell'analisi, perché *vicino a* non viene percepita come locuzione preposizionale e allora, un po' confusamente, la preposizione *a* è stata etichettata come congiunzione, e, soprattutto, l'alunno non sapeva più "come arrivare al pozzo del verbo". Il problema glottodidattico, a nostro modo di vedere, è nella distinzione tra le cosiddette preposizioni proprie (elencate nella filastrocca mnemonica: *di, a, da, in, con, su, per, tra, fra*) e quelle cosiddette improprie, che nell'uso quotidiano della lingua sono molto frequenti, dato che molte di queste hanno valore deittico (per esempio: sopra di, sotto a, a destra di, di fronte a, e così via). Dal nostro punto di vista, è perfettamente accettabile mettere queste locuzioni tra parentesi, considerandole un blocco unico fin dall'analisi simbolica, e così facendo etichettarle come preposizioni – eventualmente articolate, come per esempio in *davanti alla*. Diventa dunque necessario andare oltre alla rigida corrispondenza "parola – simbolo" perché a volte bisogna ricorrere all'analisi morfologica (come nel caso delle preposizioni articolate visto poc'anzi) mentre al contrario altre volte locuzioni grammaticalizzate come quelle suesposte vanno considerate un tutt'uno. Questo cambiamento glottodidattico auspichiamo venga messo in atto già a partire dal primo ciclo della scuola primaria, vale a dire nelle classi prime e seconde.

barca con un telescopio. L'ambiguità è stata resa visivamente con due disegni diversi, l'uno con il telescopio in mano al soggetto, l'altro con lo stesso in mano all'uomo sulla barca, e con due alberi corrispondenti, in un grande cartellone. Questa lezione ha aiutato molto i bambini a capire le potenzialità esplicative dell'alberatura (morfo)sintattica e quindi, nel nostro caso, dell'analisi sintattico-simbolica. Il gioco è poi continuato con altre due frasi, (7) e (8), date come compito a casa per le vacanze di Natale, poi discusse in classe alla ripresa delle attività. Entrambe le frasi non contengono preposizioni articolate per permettere agli alunni di concentrarsi sugli aspetti di ambiguità sintattica.

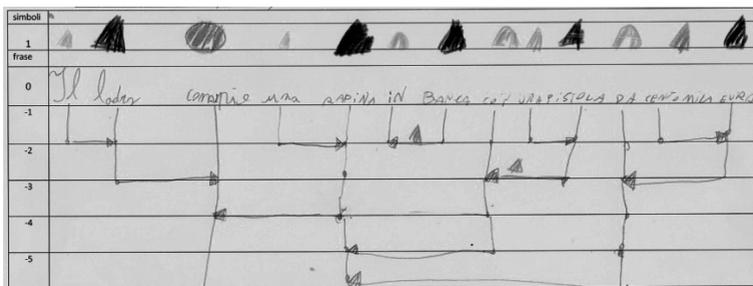
Figura 8 - *Analisi sintattico-simbolica di (7) di F. (9 anni), 13 Gennaio 2020*

simboli	
1	
frase	
0	Vendiamo impermeabili per bambini di gomma
-1	
-2	
-3	
-4	
-5	

Per facilitare l'organizzazione spaziale del lavoro, l'insegnante ha preparato una griglia con i livelli già prestampati (Figura 8), e con uno spazio per nome, data, ed eventuali commenti. Gli alunni hanno recepito il materiale in maniera molto seria, e si sono molto impegnati nel lavoro. L'albero a percorsi di F. della frase (7) *Vendiamo impermeabili per bambini di gomma* non solo è corretto ma anche consapevole: alla richiesta del ricercatore di spiegare perché *di gomma* si lega a *impermeabili* e non a *per bambini*, F. ha risposto di aver scelto l'interpretazione "normale", anche se sarebbe stato possibile dare l'interpretazione "buffa", per riportare l'aggettivo usato spontaneamente dal bambino. Si noti in particolare l'introduzione del simbolo che indica gli aggettivi in corrispondenza di entrambi i sintagmi preposizionali. L'idea è che un aggettivo "descrive una qualità di un nome", quindi entrambi i sin-

tagmi preposizionali *per bambini* e *di gomma* hanno funzione aggettivale. I simboli dell'analisi montessoriana tradizionale vengono dunque ripresi e riutilizzati nell'analisi della struttura sintattica più profonda.

Figura 9 - *Analisi sintattico-simbolica di (8) di S. (9 anni), Dicembre 2019*



Discorso analogo per la resa di S. della frase (8) *Il ladro compie una rapina in banca con una pistola da centomila euro*, in Figura 9. Tutti i percorsi sono corretti. Curiosamente, mancano il percorso tra *in banca* e *rapina* (che non pone problemi, perché *rapina in banca* è altamente lessicalizzato e privo di ambiguità) e il simbolo per l'aggettivo nel sintagma preposizionale *da centomila euro*. Ma si tratta di dettagli: l'impianto complessivo è solido. Per contrasti, la resa di C. della stessa frase mostra diversi problemi, a partire dalla trascrizione *Il ladro in all'argo* (sic!) per arrivare all'etichettatura verbale assegnata a *rapina*.

Figura 10 - *Analisi sintattico-simbolica di (8) di C. (9 anni), Dicembre 2019*

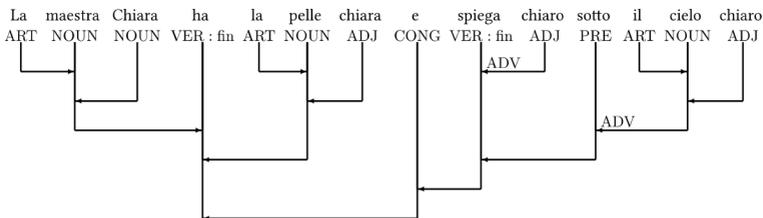


L'analisi in Figura 10 mostra che in realtà la disambiguazione di *rapina* come sostantivo o voce verbale non può prescindere da considerazioni se non di sintassi perlomeno di collocazione: in questo caso *rapina* è un sostantivo perché immediatamente preceduto dall'articolo indeterminativo *una* – scelta non casuale del ricercatore proponente la frase, perché a una lettura superficiale della frase l'articolo

determinativo *la* avrebbe potuto essere scambiato per un clitico nella collocazione *la rapina*.

La presenza di due verbi nell'analisi ha fatto sorgere la domanda se ci fosse una regola per cui ogni frase ha uno e un solo verbo. A questo punto il ricercatore ha introdotto la differenza ben nota tra frase semplice e complessa e ha proposto per l'ultimo incontro del ciclo dell'anno scolastico 2019-2020 la frase complessa (9) con due proposizioni sullo stesso livello, in cui compaiono quattro occorrenze dello stesso lessema: *La maestra Chiara ha la pelle chiara e spiega chiaro sotto il cielo chiaro* (Figura 10). L'ultima 'grande lezione' ha mostrato che la classe ha preso dimestichezza con l'analisi sintattico-simbolica, in quanto sia *chiara* che le due occorrenze di *chiaro*, la seconda aggettivale (*cielo chiaro*), la prima facente funzione di avverbio (*spiega chiaro*), sono state individuate rapidamente e con sicurezza. Più interesse ha destato il fatto che il percorso del verbo *spiega* non sia più un "pozzo" ma prenda la forma a freccia come tutti gli altri. Si è dunque deciso di comune accordo che si tratta di un "tunnel", perché presenta un angolo e termina sul percorso della congiunzione *e*, anche se mantiene come di consueto il suo speciale colore rosso. Questo permetterà, nello sperabile proseguo del laboratorio nell'anno scolastico 2020-2021, di affrontare frasi complesse.

Figura 11 - *Albero a percorsi di (9), 24 Gennaio 2020*



5. Conclusioni e prospettive dell'analisi sintattico-simbolica

Il fatto che una frase possa generare due alberi parzialmente diversi è stato molto utile per ragionare sui sintagmi preposizionali in maniera nuova. Sono proprio i sintagmi preposizionali quelli più ostici per i bambini, che loro giustamente riconducono alla selva – a volte fin troppo oscura – dei complementi indiretti, in quanto introdotti da una preposizione. Una proposta emersa in classe è quella di studiare

i complementi indiretti al contrario: invece di partire dalla semantica e dalle sue infinite ambiguità, si potrebbe procedere *ad excludendum* a partire dalla preposizione. In altre parole, sapendo la preposizione solo alcuni dei venticinque (o cinquanta!) complementi sono possibili. Ciò ridurrebbe lo spazio di ricerca mentale in maniera considerevole. Troppo spesso i nostri studenti (anche universitari) anziché osservare la struttura si affidano a euristiche grossolane che privilegiano i complementi più comuni, sperando in un tiro di dado fortunato.

Tra le prospettive di sviluppo dell'analisi sintattico-simbolica negli anni a venire si intende innanzitutto considerare la possibilità di introdurre il modello valenziale di Tesnière, come implementato nelle grammatiche adposizionali costruttive (Gobbo & Benini 2011), delle quali l'analisi sintattico-simbolica è fortemente debitrice, per evidenziare costruzioni e strutture atanziali.

Un secondo punto importante che si intende esplorare è la didattica delle relative e pseudorelative, in particolare quelle che presentano il 'che polivalente' (si veda almeno Fiorentino in Venier 2007). Infine, purtroppo nell'impostazione glottodidattica generale della scuola raramente si prendono in considerazione frasi senza verbo, pur molto comuni anche nell'esperienza dei bambini, come (10) *un gelato al pistacchio e cioccolato, per favore*. Nel contesto montessoriano, sono i bambini i protagonisti, e i materiali linguistici da analizzare vengono forniti da loro, a meno che non siano loro a richiedere frasi "buffe" o "strane" all'adulto. Si intende dunque guidare gli alunni a considerare validi e meritevoli materiali siano più aderenti all'uso reale della lingua fatto da loro, senza indulgere troppo in esempi costruiti artificialmente.

Un'ultima direzione tutta da esplorare è l'analisi comparativa in parallelo in italiano e in inglese di frasi o anche solo di costruzioni dallo stesso significato, a partire da esempi molto semplici quali "Il libro di Giovanni" e "John's book". Si auspica infine che il laboratorio possa essere il volano di un'esperienza di ricerca più ampia e strutturata che permetta un *setting* sperimentale più rigoroso, per esempio con la presenza di gruppi di controllo e l'introduzione di metodi quantitativi per misurare l'accresciuta consapevolezza linguistica e metalinguistica.

Ringraziamenti

L'autrice e l'autore desiderano ringraziare in primo luogo tutti gli alunni che hanno partecipato con entusiasmo agli incontri del laboratorio linguistico negli anni scolastici 2018-2019 e 2019-2020, senza i quali questa esperienza non sarebbe diventata realtà, e in secondo luogo tutto il personale della scuola che l'hanno reso possibile. Va inoltre menzionato il contributo, critico e costruttivo insieme, di diversi colleghi linguisti, nella sessione di domande e risposte a seguito della presentazione dei risultati preliminari nel corso del Congresso SLI 2019 da parte dell'autore. I loro ritorni hanno infatti permesso di mettere meglio a fuoco alcune questioni aperte, che sono state affrontate, almeno in parte, nel proseguo del laboratorio durante l'anno scolastico 2019-2020. Questo contributo di ricerca è parte integrante delle attività della cattedra speciale di Interlinguistica ed Esperanto dell'Università di Amsterdam, sponsorizzata dall'Associazione Universale Esperanto (UEA) di Rotterdam. Valgono i proviso consueti.

Riferimenti bibliografici

- Anzini, Manfredo. 2002. *La nostra lingua. Grammatica storico-normativa della lingua italiana*. Edizione riveduta e corretta. Torino: Il Capitello.
- Cohen Kadosh, Roi & Sagiv, Noam & Linden, David E.J. & Lynn, Roberson C. & Gali, Elinger & Henik, Avishai. 2005. When Blue is Larger than Red: Colors Influence Numerical Cognition in Synesthesia. *Journal of Cognitive Neuroscience* 17(11). 1766-1773.
- Fiorentino, Giuliana. 2007. *Relative 'pragmatiche' in italiano*. In: Venier, Federica. 53-77.
- Gobbo, Federico. 2019. Constructive Linguistics for Computational Phraseology: the Esperanto Case. *E-proceedings of EUOPHRAS2019*. DOI: 10.26615/978-2-9701095-6-3_010. 78-85.
- Gobbo, Federico & Benini, Marco. 2011. *Constructive Adpositional Grammars: Foundations of Constructive Linguistics*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Greco, Domenico & Guerri Cini, F. 1986. *Nuovissima grammatica italiana*. Novara: De Agostini.
- Honegger Fresco, Grazia. 1992/1993. Psicogrammatica o la padronanza del linguaggio. *Il Quaderno Montessori IX*(36). 6-11.

- Maraini, Fosco. 1994. *Gnòsi delle fànfole*. Milano: Dalai editore.
- Montessori, Maria. 2017. *Psicogrammatica. Dattiloscritto inedito*. Revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco. Milano: Franco Angeli.
- Venier, Federica. 2007. *Relative e pseudorelative tra grammatica e testo*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

