

# Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni

Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana –  
Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019

a cura di

ANDREA SANSÒ



**S L I | Società di Linguistica Italiana**

# **Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni**

Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana –  
Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019

a cura di  
ANDREA SANSÒ

Milano 2020

La Società di Linguistica Italiana (SLI), costituitasi a Roma nel 1967, ha lo scopo di promuovere studi e ricerche nel campo della linguistica attraverso la creazione di una comunità di studiosi nel cui ambito trovi pieno riconoscimento e appoggio ogni prospettiva di ricerca linguistica teorica e applicata. La Società pubblica volumi relativi a momenti importanti nella vita della Società e alla storia delle discipline linguistiche in Italia nonché volumi che raccolgono contributi selezionati tra quelli presentati ai congressi annuali e interannuali. La pubblicazione è sempre subordinata a un processo di revisione tra pari. Dal 2018 l'accesso ai volumi in formato elettronico è libero.

© 2020 SLI | Società di Linguistica Italiana  
Roma  
sito: [www.societadilinguisticaitaliana.net](http://www.societadilinguisticaitaliana.net)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via F.lli Bazzaro, 18  
20128 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-41-5  
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-42-2

# Indice

Presentazione	7
---------------	---

## PARTE PRIMA

### *Relazioni su invito*

GAETANO BERRUTO	
Riflessioni sull'insegnamento della linguistica oggi	13
EMILIA CALARESU	
Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?	31

## PARTE SECONDA

### *Comunicazioni*

MIRIAM VOGHERA, ALFONSINA BUONICONTA, CARMELA SAMMARCO	
Modelli di insegnamento della linguistica generale: riflessioni e proposte	51
IGNAZIO MAURO MIRTO	
Motivare (al)la grammatica: valenza e didattica	67
CRISTINA LAVINIO	
Didattica della linguistica e testualità	83
PAOLA PIETRANDREA	
L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online	97
CARLO GERACI	
La finestra sul cortile: la linguistica delle lingue dei segni	115
CHIARA FEDRIANI, MARIA NAPOLI	
Se insegnare la legge di Grimm ti fa sentire un brontosauo. Un esperimento per una didattica partecipata	131

LAURA BARANZINI, MATTEO CASONI Per una sociolinguistica APP-licata: il progetto <i>lidatè</i> . <i>L'italiano dal territorio</i>	147
GIOVANNA BRIANTI Come insegnare la linguistica ai futuri traduttori? Questioni di contenuti e di metodo	165
FRANCESCA GATTA, MARCO MAZZOLENI Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante"	181
GABRIELE PALLOTTI La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti	193
YAHIS MARTARI Linguistica per la scrittura. Istruzioni linguistiche e revisione in classi ad abilità miste L1 e L2	207
FEDERICO GOBBO, CHIARA BONAZZOLI Analisi sintattico-simbolica: un laboratorio linguistico Montessori alla scuola primaria	223
MIRKO GRIMALDI Fonetica e fonologia della L2 in classe: problematiche e prospettive didattiche dal versante delle neuroscienze cognitive (e oltre)	243
GIULIO SCIVOLETTO La linguistica per la scuola: il valore pedagogico dell'educazione fonetica	261
MIRIAM VOGHERA, FABIANA ROSI, CARMELA SAMMARCO La linguistica nella formazione degli insegnanti tra teoria e prassi	277
DIEGO PESCARINI Le prove INVALSI per la classe V: considerazioni sintattiche (e qualche suggerimento)	295
LUCA ANGELONE, ANNA BOARIO Equità e leggibilità nelle prove di valutazione	317

SILVIA NATALE, ALINE KUNZ, ETNA KRAKENBERGER

I seminari di ricerca: approccio  
ad una linguistica empirica e partecipativa 335

GIULIO FACCHETTI, PAOLO NITTI

“Il linguista non è chi sa le lingue?”  
Un’indagine percezionale sulla linguistica  
e sulla professione del linguista 349

Autrici e autori 363



## Presentazione

Il volume raccoglie gli Atti del LIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, che si è tenuto a Como dal 19 al 21 settembre 2019 e che è stato organizzato dall'Università degli Studi dell'Insubria.

La scelta del tema del Congresso (“Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni”) ha rappresentato, sin dalla prima proposta, una sfida, condivisa appassionatamente con la Presidente della SLI nel quadriennio 2016-2019, Anna M. Thornton, e con il Comitato Organizzatore (Massimo Cerruti, Francesca Masini, Caterina Mauri, Paola Pietrandrea, Miriam Voghera). Insieme, sin dal 2014, abbiamo coltivato l'idea di un congresso dedicato alla riflessione sulle basi epistemologiche, i metodi e gli obiettivi dell'insegnamento della linguistica, prima informalmente, attraverso scambi di e-mail, poi formalizzando la proposta durante l'assemblea della Società nel settembre 2016, all'Università di Milano. L'idea nasceva in primo luogo dalla consapevolezza di non avere un “luogo” in cui raccontare e confrontare le nostre esperienze: come scriveva Paola Pietrandrea in una e-mail del marzo 2014 che ha dato inizio ai nostri scambi e alle nostre riflessioni, “noi linguisti non abbiamo sedi di discussione e presentazione delle nostre esperienze didattiche [...] Io ogni tanto, parlando qua e là, vedo che la gente si scervella tantissimo e ha idee meravigliose, perché non facciamo qualcosa?”. Avvertivamo, inoltre, le sempre maggiori potenzialità didattiche delle nuove tecnologie e, insieme, la difficoltà di gestire un panorama di risorse linguistiche in continua crescita. Avevamo ben chiaro, infine, che, a fronte delle divisioni di scuola che spesso ci vedono frequentare comunità scientifiche che non sempre parlano tra loro, l'esperienza didattica è ciò che ci accomuna tutti, e in cui uno scambio di esperienze può essere più immediato e efficace.

Il temario del Congresso sollecitava relazioni che rispondessero a interrogativi di diverso tipo, in linea con la tripartizione già presente nel titolo stesso del Congresso:

- Basi epistemologiche e questioni generali: qual è la specificità dell'insegnamento della linguistica nel panorama delle scienze umane, nei vari livelli della formazione universitaria (laurea triennale, laurea magistrale, master, dottorato), nelle diverse articolazioni della disciplina (linguistica teorica, applicata, storica, tipologica, ecc.), nei vari livelli di analisi (fonetica/fonologia, morfologia, sintassi, semantica, pragmatica) e nei diversi corsi di studio; qual è il ruolo dell'insegnamento della linguistica nella formazione dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio; qual è la percezione della linguistica tra gli studenti e al di fuori dell'accademia; quali strategie si possono mettere in campo per far capire agli studenti l'importanza e l'utilità della linguistica.
- Metodi: come si fa a coinvolgere gli studenti nella didattica; qual è la specificità della tradizione di insegnamento italiana nel confronto con gli altri paesi; quali risorse informatiche e computazionali possono essere utilizzate; quanto sono validi i manuali esistenti, i test, gli esercizi, e le metodologie di valutazione.
- Applicazioni: quali risorse mancano ancora; come si fa a costruire *syllabi* efficaci per l'insegnamento della linguistica; quali sono le strategie migliori per condividere e disseminare le buone pratiche.

Le relazioni raccolte rispecchiano questa tripartizione. Accanto a contributi di carattere generale (Berruto, Calaresu, Voghera, Buoniconto & Sammarco, Mirto, Lavinio, Pietrandrea), sono diversi i contributi che prendono in esame le diverse articolazioni della disciplina (Baranzini & Casoni su sociolinguistica e dialettologia; Fedriani & Napoli sulla linguistica storica; Geraci sulla linguistica delle lingue dei segni; Brianti e Gatta & Mazzoleni sulla traduttologia), e ancora più numerosi, in una convergenza tra università e scuola che era pienamente negli auspici del Comitato Organizzatore, quelli sul ruolo della linguistica nella formazione degli insegnanti, declinato nei suoi vari aspetti (Rosi, Voghera & Sammarco; Pallotti; Martari, Gobbo & Bonazzoli; Pescarini; Scivoletto; Grimaldi; Angelone & Boario). Non mancano, infine, contributi che raccontano esperienze di didattica della ricerca (Natale, Kunz & Krakenberger) o che affrontano il tema della percezione del lavoro del linguista presso i non addetti ai lavori (Facchetti & Nitti).

Nel congedare il volume per la stampa, vorrei ringraziare i compagni di strada del Comitato Organizzatore, il Comitato Scientifico che ha contribuito alla riuscita scientifica del Congresso (Cecilia Andorno, Giorgio Arcodia, Emanuele Banfi, Isabella Chiari, Giuliana Fiorentino, Mara Frascarelli, Nicola Grandi, Elisabetta Jezek, Nicola Lampitelli, Alessandro Lenci, Edoardo Lombardi Vallauri, Silvia Luraghi, Michele Prandi, Sergio Scalise e Mario Squartini) e i revisori anonimi che hanno rivisto i contributi di questo volume. Il Congresso, infine, non sarebbe stato possibile senza il fondamentale contributo del Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio (DiSUIT) e dell'Università dell'Insubria. A Paolo Bernardini (Direttore del Dipartimento) e Stefano Serra Capizzano (Prorettore Vicario per la sede di Como), che hanno sostenuto finanziariamente e logisticamente l'organizzazione del Congresso, va un ringraziamento speciale.

*Andrea Sansò*



PARTE PRIMA

RELAZIONI SU INVITO



GAETANO BERRUTO

## Riflessioni sull'insegnamento della linguistica oggi

Nel contributo viene svolta una serie di considerazioni e riflessioni generali sull'insegnamento della linguistica all'Università, basate sulla lunga esperienza dell'autore in Italia e all'estero. Dopo una caratterizzazione introduttiva dell'argomento, si illustrano criticamente alcune fra le questioni più rilevanti per la didattica della linguistica, quali: le difficoltà (per i discenti) della linguistica come materia di studio; la percezione della linguistica presso i non linguisti e la relativa motivazione al suo studio; la scelta dei contenuti da presentare nell'insegnamento; le conoscenze degli studenti alla conclusione di un corso di linguistica generale. Nelle osservazioni finali si cerca di fare il punto della situazione tenendo conto delle idee e proposte emerse nei contributi presentati durante il congresso.

*Parole chiave:* linguistica generale, didattica, eterogeneità del linguaggio, settori della lingua, discenti.

### 1. Introduzione

Il compito che mi si presenta in questa occasione è assai improbo, soprattutto perché io sono sempre stato sì molto sensibile alle questioni dell'insegnamento della linguistica all'Università, ma lo sono stato in maniera ingenua e autodidattica, senza alcuna competenza specifica – e devo aggiungere senza soverchio interesse, né fiducia... – in materia di tecniche e strategie didattiche; e soprattutto senza padroneggiare per nulla le modalità di insegnamento appoggiate all'informatica e alle tecnologie della multimedialità elettronica diventate consuete, e sempre più importanti, nell'ultimo ventennio. Nei miei tanti anni di insegnamento universitario in Italia e all'estero mi sono sempre lasciato guidare dal *feeling* spontaneo, ingenuo, con gli studenti, e dall'interesse per i contenuti della materia, senza mai o quasi mai riflettere sulle modalità e i metodi dell'insegnare linguistica né preoccuparmi di adottare o sperimentare questa o quella particolare tecnica didatti-

ca. Cercherò comunque di proporre una serie di considerazioni che, senza alcuna pretesa sistematica ed appoggiate solo su impressioni non più che rapsodiche, emergono da quarantatré anni di tentativo di insegnamento in prima persona dei rudimenti della linguistica generale a principianti.

Le questioni dell'insegnamento della linguistica costituiscono certamente un tema di gran peso anche per il linguista di formazione novecentesca che non voglia rimanere arroccato nelle sue torri d'avorio a contemplare invidiosi veri, e sono state a torto trascurate sino ad anni recenti. Fino ad una quindicina di anni fa se ne è parlato piuttosto poco, e se ne è discusso ancora meno, fra gli operatori, diciamo così, della linguistica. La SIG dedicò nel 1991 il suo convegno annuale (a Pavia) a "Linguistica e insegnamenti linguistici nell'università italiana", ma il discorso era concentrato soprattutto sulla posizione della linguistica nell'istituzione universitaria. Nel 1999 si tenne all'Università del Piemonte Orientale un incontro SLI-SIG sul tema organizzato da Monica Berretta, a cui fece seguito due anni dopo una giornata torinese su iniziativa di Tullio Telmon. Nel maggio 2013 la casa editrice Il Mulino organizzò a Napoli una tavola rotonda su "Insegnare la linguistica oggi". Ma, almeno dalla mia specola di Nord-Ovest un po' defilata, non ricordo altro.

Il tema è diventato sempre più rilevante col progressivo trasformarsi della linguistica, in certi corsi di laurea, da un insegnamento di nicchia, un settore disciplinare appartato e specialistico destinato a piccoli manipoli di studenti interessati e motivati, in un insegnamento di massa, rivolto a coorti molto numerose di studenti di diversi indirizzi di studio, spesso senza alcuna motivazione né interesse per la materia. Sono nel contempo radicalmente mutati gli orizzonti di riferimento e i bisogni e le richieste della società, ed è cambiata l'influenza che questi possono avere sulla didattica stessa, sulle cose che è necessario sapere e sulla diciamo 'spendibilità pratica' della linguistica.

## 2. *La linguistica è difficile?*

Comincio con alcune constatazioni ovvie ma necessarie (del resto, una parte non indifferente degli umani casi è fatta di ovvietà, non per questo non importanti). In un intervento al Congresso SILFI di Genova del maggio 2018, ripreso poi al convegno interannuale SLI

di Bologna sulla divulgazione, avevo confrontato carotaggi testuali di 500 parole ciascuno da opere di diversi settori disciplinari e settoriali (astronomia, botanica, chimica, diritto, economia, fisica, filosofia, medicina, e linguistica), calcolandone quella che chiamavo 'densità lessicale specialistica', cioè semplicemente la percentuale di tecnicismi sul totale delle parole. Avevo così avuto modo di notare (Berruto 2020) che la linguistica sembra poter essere sia la più amichevole che la più ostica delle discipline.

Verrebbe subito da chiedersi: quale linguistica? Qui c'è una grossa questione di fondo, quella delle tante anime della linguistica (Berruto 2010), e delle molteplici branche, e rivoli e rivoletti in cui la linguistica già in pieno Novecento si è, diciamo così, sparpagliata, perdendo presto di vista – certo in maniera corrispondente all'ammontare esponenzialmente crescente di nuove conoscenze e nuove ricerche – un'unitarietà complessiva della disciplina, e anzi contrapponendo a volte polemicamente questa o quella visuale a questa o quell'altra. È un luogo comune, e come molti luoghi comuni perfettamente vero, e di basilare importanza, il carattere eminentemente eteròclito del linguaggio, da cui discende che anche la linguistica, la disciplina che studia il linguaggio, è necessariamente eteròclita, come più di vent'anni fa puntualizzava bene Simone (1995: 8-9), riprendendo passi di Saussure.

La linguistica dell'ultimo cinquantennio ha infatti vissuto una sindrome di frammentazione e moltiplicazione dei campi, delle impostazioni di ricerca, dei metodi, degli obiettivi, dei modelli teorici, al punto che esagerando e motteggiando un po' si potrebbe anche dire che esistono tante linguistiche quanti sono i linguisti, *tot capita tot modi* di fare linguistica. Da un lato, la lingua è eterogenea, molteplice e complicata al suo interno, dall'altro la linguistica, che deve trattare un oggetto così complesso anche se ingannevolmente semplice per il parlante comune, moltiplica e parcellizza i suoi approcci e le sue direzioni proprio sfruttando l'intrinseca complessità e multifattorialità della lingua.

Come controparte di ciò, un linguista non è in grado di avere familiarità che con un raggio ridotto della vasta gamma di settori, di approcci e di modelli teorici praticati dai suoi colleghi. Avere una visione d'insieme complessiva su ciò che succede in linguistica, in tutta la linguistica, o almeno in una sua ampia porzione, è impossibile: ogni linguista lavora ed è competente nel suo territorio, nel caso migliore in un paio di territori contermini.

La constatazione aneddotica che ho fatto prima circa la densità lessicale specialistica porta in primo piano un'altra domanda banale, ma foriera di implicazioni per l'insegnamento: la linguistica è difficile? Non pochi addetti ai lavori direbbero, almeno a prima vista, di sì, che la linguistica è una materia difficile. Altri potrebbero dire di no, che la linguistica non è poi così difficile. (Discorrere di facilità/difficoltà della linguistica mi sembra una questione analoga, con le stesse contrapposizioni ambivalenti, al discorrere di semplicità/complessità delle lingue).

Ma qui conta anzitutto il giudizio degli utenti, i discenti. Nella percezione comune di molti studenti universitari di discipline umanistiche che si trovano a doverla, o volerla, affrontare, la linguistica è una disciplina intrinsecamente molto difficile, ostica, che si presenta astrusa, arida, tecnicistica nel senso peggiore. Vagando in Google, per esempio, saltano subito fuori affermazioni molto esplicite come quelle che riporto sotto:

- (1) Linguistica generale, o la si ama o la si odia. Generalmente la si odia, ma si narra dell'esistenza di creature mitologiche che conseguono *specialistiche e dottorati* in questa disciplina. Indubbiamente ostica, Linguistica è una materia molto mnemonica ma *imparare a pappagallo* non basta se non si comprendono a fondo i contenuti. (Dal sito <https://www.docsity.com/it/notizie/consigli-per-lo-studio/5-esami-da-incubo-della-facolta-di-lingue/> (consultato: 1.09.2019).
- (2) Come sopravvivere all'esame di Linguistica Generale. Linguistica generale: croce e delizia (più croce che delizia) di chiunque affronti un percorso accademico di stampo umanistico. Sopravviverle è difficile, ma non impossibile. [...] se hai intrapreso la carriera dell'umanista l'esame di Linguistica Generale sarà quello per il quale avrai versato più sudore, lacrime e sangue. Docsity ti spiegherà in 5 semplici punti come affrontare con successo le insidie della più umana fra le scienze, la più scientifica fra le arti. [...] la LG sarà il primo corso della tua carriera ad introdurre nel tuo vocabolario un numero inverocondo di parole nuove. Parole che ti verrà richiesto di imparare [...]. (Dal sito <https://www.docsity.com/it/notizie/consigli-per-lo-studio/come-sopravvivere-allesame-di-linguistica-generale/> (consultato: 1.09.2019).

Perché la linguistica è difficile, o comunque viene percepita come tale? Le difficoltà principali della disciplina sono dovute non solo, e forse non tanto, alla quantità (e qualità) della terminologia e delle nozioni e categorie specialistiche da acquisire e padroneggiare, ma anche, e forse più, al fatto che la linguistica richiede una *forma mentis* e comunque una disposizione particolari, diverse da quelle che guidano l'accostamento agli altri ambiti disciplinari umanistici e culturali, un'attitudine per certi aspetti più da scienziato duro che da ermeneuta molle; ma nemmeno del tutto coincidenti con quelle tipiche delle scienze esatte e delle scienze della natura. Si tratta quindi anche di imparare un metodo nuovo, non solo contenuti ignoti e magari inaspettati. Simone (1995: XIV-XV) e De Mauro (2003: VIII), fra gli altri, hanno ben sottolineato l'importanza del fatto che la linguistica sia per gli studenti materia nuova, che generalmente non è stata affrontata nel percorso di scuola secondaria superiore e che si viene a conoscere per la prima volta nelle aule universitarie; una materia per introdursi nella quale non si dispone né di strumenti concettuali né di terminologia elementare preliminare. E questa non sembra essere caratteristica solo italiana: analogo *refrain* troviamo per esempio nella prefazione di un manuale francese tradotto in italiano alla fine del secolo scorso (Soutet 1998: 7).

Occorre poi tener conto del persistere, o aggravarsi, del relativo isolamento della linguistica nell'area delle discipline umanistiche, che da un lato rende non sempre facile, o addirittura impossibile, e comunque in molti casi conflittuale, una effettiva interazione e sinergia tra la linguistica ed ambiti disciplinari apparentemente contigui: e questo non solo in termini, ovvi, dell'attività di ricerca, ma anche per gli aspetti che ci interessano qui, vale a dire in termini della condivisione di un metodo basilare unitario di guardare alle realtà da comprendere, di un approccio latamente comune, di una base terminologico-concettuale minimale. Spesso, non ci si capisce, o ci si capisce poco, fra linguisti, letterati, storici, filosofi: figurarsi che cosa succede per gli studenti.

Una difficoltà aggiuntiva per l'insegnamento della linguistica è poi che in linguistica le stesse cose, o cose ampiamente equivalenti, possono essere fatte in molti modi diversi, nessuno dei quali in linea di principio sbagliato. Ci vuol quindi anche molto relativismo, nell'affrontare studi di linguistica.

Ci sono dunque più ragioni convergenti, nel determinare la *communis opinio* circa la linguistica materia difficile. È una materia che richiede astrazione, conoscenze teoriche, un preciso apparato nozionale e allo stesso tempo capacità di analisi di materiali empirici; una materia dove non ce la si può cavare con chiacchiere e improvvisazione (come saggiamente ammonisce il sito sopra citato). Ha una terminologia specialistica molto complessa, intricata, spesso ricca di dopponi o triplete, con molteplicità, sovrapposizioni, e indulgenze in dettagli in sé per lo più benvenuti e utili per il ricercatore smagato e per l'avanzamento della ricerca, ma spiazzanti e allontananti per chi vi si accosta per le prime volte.

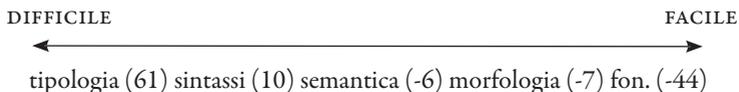
Ma la difficoltà, reale o attribuita o percepita, non è la stessa in tutti i campi e settori della linguistica. Su questo punto, posso a mero titolo di curiosità riportare alcuni dati da una tesi di laurea specialistica di una mia allieva torinese, Chiara Cauda, un'indagine probabilmente non più attuale ma che rappresenta, a mio scarso sapere, uno dei pochi rilevamenti disponibili sul tema. Cauda (2004) si era anche avvalsa di un questionario inviato a 112 docenti titolari di Linguistica generale nelle Università italiane (ritorno: 56).

Alla domanda "Quale argomento ritiene sia più difficile spiegare agli studenti in un corso di Linguistica generale?" (N = 40; possibili tre menzioni), i colleghi così rispondevano: sintassi 27, fonetica e fonologia 20, proprietà della lingua 7, semantica 5, morfologia 4, tipologia linguistica 3, altro 8. E alla domanda "In quale settore riscontra il maggior numero di errori da parte degli studenti?": fonetica e fonologia 22, sintassi 19, morfologia 8, proprietà della lingua 7, semantica 6, altro 12.

Se i docenti consideravano come ambito più difficile da presentare la sintassi (e si badi che peraltro la sintassi è presumibilmente il settore che più può appoggiarsi a conoscenze previe, la cosiddetta analisi logica dei programmi scolastici), seguita dalla fonologia, nelle prestazioni degli esaminandi il maggior numero di errori veniva riscontrato in effetti nella fonetica/fonologia e nella sintassi. La posizione della fonetica e fonologia risulta però per più di un verso contraddittoria: mentre i docenti trovano che la fonetica venga subito dopo la sintassi in quanto settore della linguistica difficile da spiegare, e dicono di riscontrare proprio nella fonetica e fonologia il maggior numero di errori commessi da parte degli studenti, gli studenti stessi, almeno

in due rilevamenti campione alle Università di Torino e di Bergamo compiuti sempre nell'indagine di Cauda, ritengono invece la parte del test relativa alla fonetica e fonologia la più facile. Alla domanda (questionario distribuito a 191 studenti, a.a. 2002-2003; ritorno: 169) "Quali tra le domande del compito hai ritenuto più difficili?" le risposte erano: tipologia linguistica 7, sintassi 35, morfologia 28, fonetica e fonologia 18, semantica 5, linguistica storica 2, tutte 2, nessuna 2. E alla domanda "Quali tra le domande del compito hai ritenuto più facili?": fonetica e fonologia 62, morfologia 35, sintassi 25, proprietà della lingua 17, tipologia linguistica 16, semantica 11, altro 7, nessuna 3.

Possiamo quindi costruire la seguente graduatoria della difficoltà dei settori percepita dagli esaminandi, ricavata sottraendo le cifre della risposta circa quale fosse il settore ritenuto più facile dalle cifre della risposta su quale fosse il settore ritenuto più difficile.



Balza all'occhio qui anche la contraddizione fra percezione dei docenti, che ritengono la parte sulla tipologia la meno difficile da spiegare, e percezione degli studenti, per i quali la tipologia appare invece di gran lunga il settore più difficile da padroneggiare.

Da questo intreccio di aspetti, e sullo sfondo del fatto generale che i criteri di valutazione della validità e dell'efficacia della presentazione didattica di una disciplina sono necessariamente diversi dai criteri della validità scientifica della ricerca che vi viene condotta, anche in termini di sistemazione del sapere, a me è derivata la conseguenza che uno dei presupposti essenziali per la didattica della linguistica, per lo meno della didattica istituzionale e per i corsi introduttivi, sia la 'plausibilità intuitiva' di quello che viene presentato e di come viene presentato. Plausibilità intuitiva implica da un lato un certo grado, a volte alto in ragione della complessità del tema trattato, di semplificazione; e, dall'altro, un aggancio alle conoscenze previe e alle percezioni spontanee, nonché un continuo rimando alla concretezza del dato empirico. Implica infine anche una rinuncia agli approfondimenti. La realtà dei fatti linguistici, appena li si guardi più da vicino, è sempre molto più complessa, sfaccettata, multiforme e molteplice di quanto si possa pretendere di illustrare in un corso di base. Come giustamen-

te sottolinea Lombardi Vallauri in un bel saggio in corso di stampa sull'importanza, e il modo, di interessare alla linguistica – su cui non ho qui lo spazio per soffermarmi –, occorre inoltre privilegiare l'uso di una terminologia trasparente, e sfruttarne la trasparenza.

### 3. *La linguistica nella percezione comune*

Se la linguistica è difficile, è però anche utile? Serve a qualcosa, e se sì a che cosa? Qui occorre fare i conti in primo luogo con i numerosi equivoci insiti nell'immagine comune di che cosa sia la linguistica e che cosa faccia il linguista. Venti anni fa, Monica Berretta, in uno dei suoi ultimi interventi come Presidente della SLI, notava come fosse imbarazzante per un linguista rispondere alla domanda ingenua 'che cos'è la linguistica e a che cosa serve':

Linguisti. Talvolta qualcuno, sentito che cosa faccio di bello nella vita e che cosa insegno, mi chiede con ingenuità e franchezza che cos'è la linguistica, e soprattutto 'a che cosa serve'. [...] Domanda difficile: un medico, o un falegname, o una ricamatrice, si capisce bene a che cosa servono, ma un/una linguista? La nostra esistenza non ha né una tradizione culturale che la giustifichi a priori, come avviene per l'ambito letterario, né quella spendibilità immediata che caratterizza molte scienze applicate: insomma, di fronte a queste domande, ci si ritrova, o almeno mi ritrovo, ad annaspare e a sentirmi vagamente in colpa (Berretta 1999a: 3).

Non pare che le cose siano sensibilmente cambiate nell'era della comunicazione elettronica, se in un volumetto di divulgazione della linguistica recentemente uscito si può ancora a ragione scrivere che poche professioni danno adito a tanti fraintendimenti quanto quella del linguista (Grandi & Masini 2017: 11; e si veda il contributo di Nitti e Facchetti in questo volume). Ancor peggio, un altro ostacolo che occorre spesso superare, o di cui occorre comunque tenere conto, quando si insegna linguistica, è la convinzione, o comunque l'impressione largamente diffusa, che non serva a niente, sia un sapere gratuito e astratto, privo di qualunque incidenza sulla pratica quotidiana, come ben nota Lombardi Vallauri (2010: 9):

In altre epoche, non molto lontane, chi impartiva un insegnamento poteva contare sulla certezza che il sapere godesse di prestigio *in quanto tale*. [...] Oggi non è più del tutto così: spesso i ricchi e i po-

tenti sono degli ignoranti, e ancor più spesso i sapienti sono poveri e maltrattati. Dunque a molti il sapere non fa più gola. E comunque i diversi saperi godono di prestigii differenziati a seconda della loro utilità. O meglio, della loro *utilità riconosciuta* [...]. Provenendo dalla scuola, i ragazzi non sanno che cosa sia la linguistica, e incominciano a capire a cosa essa può servire nella vita soltanto quando la preparazione dell'esame è quasi finita. Il risultato è che parecchi di loro la studiano svogliatamente, come un compito imposto e senza riconoscere l'utilità.

Con questo, entriamo anche nel discorso relativo alla motivazione. Spesso, la scarsa o nulla motivazione è un altro ostacolo, e a volte l'ostacolo principale. Più in generale, ci si trova di fronte a una platea di utenti molto diversificata e con richieste, esigenze e obiettivi grandemente difformi, dalle coorti molto numerose di studenti in maggioranza privi di interessi verso la linguistica in corsi di laurea nei quali l'obbligo della disciplina previsto dai percorsi formativi rappresenta l'unica occasione di incontro con la materia in tutto il *curriculum* di studi, alle piccole cerchie di (aspiranti) dottorandi molto specializzati.

#### 4. *Una lista di questioni per la didattica*

Venendo ora ai contenuti della didattica, mi pare utile riassumere come vedo io i problemi e le scelte, non indifferenti e a volte non facili, che comporta il costruire quello che potremmo chiamare un sillabo per tenere un corso istituzionale di linguistica.

- a) Anzitutto, ovviamente, la selezione dei contenuti da presentare: c'è un corpo fondamentale di dottrine, concetti, terminologia che si possa ritenere trasversale e preliminare a tutti i tipi di approccio alla linguistica? E che cosa è prioritario a che cosa, in linguistica? Come si deve proiettare nella didattica la speciale molteplicità di approcci, metodi, modelli, concetti, categorie di analisi che contrassegna la linguistica contemporanea? Se vi sono buone ragioni per ritenere che, come è mia convinzione, un tale corpo esista e sia grosso modo riconducibile a una *koinè* di impianto strutturalista e neo-strutturalista, diciamo così, revisionato, integrato da elementi inerenti all'uso e all'azione dei parlanti, non è affatto chiaro né condiviso da tutti, o almeno da molti, quale ne debba essere l'estensione, al di là di un ovvio nucleo comprendente nozioni qua-

- li fonema, morfema, sintagma (ma la trasversalità e generalità di quest'ultima nozione è già meno pacifica...), e quali le gerarchie.
- b) Il livello di approfondimento e di dettaglio: scelte le nozioni da presentare, c'è il problema di quanto scendere nei particolari, che cosa sacrificare e che cosa privilegiare, che cosa dire per es. del fonema e sul fonema.
- c) Il taglio della presentazione: occorre scegliere un'impostazione più teorica e nozionale (definire le nozioni ed esemplificarle) o una più empirica ed esemplificativa (dai materiali trarre le nozioni)? Detto in modo un po' diverso: procedere per deduzione o per induzione? E quale è auspicabile che sia il grado di tecnicità? Sono meglio uno stile espositivo e un discorso molto divulgativi e magari brillanti, o più specialistici, asciutti e tecnici? Uno stile divulgativo e leggero, se pure è accattivante, può facilmente banalizzare una materia che non è banale, mentre uno stile più tecnico può rendere immediatamente non digeribile la materia, e risultare ulteriormente demotivante. Se occorre essere il più possibile plausibili, chiari e convincenti nell'esposizione, ritengo tuttavia che non si debba essere troppo facilitanti: si darebbe una visione distorta della disciplina, della cui difficoltà è bene che chi si accosta abbia consapevolezza. La linguistica esige la sua fatica!
- d) Le prospettive di riferimento: ci si deve basare sull'adesione a un particolare modello/una particolare impostazione, una specifica prospettiva teorica propria di una determinata corrente nel vasto panorama della linguistica, o è meglio affidarsi ad un oculato eclettismo, che cerchi di prendere, evitando per il possibile le contraddizioni e cercando il massimo di compatibilità, il meglio e l'indispensabile da più impostazioni teoriche, fra quelle più significative e influenti?

E se invece si ritiene di dover aderire a un modello determinato: quale? Qui viene alla luce un problema specifico che credo molti abbiano sperimentato come assai rilevante nella didattica della linguistica: che cosa bisogna presentare, e quanto risulta digeribile, in un corso di linguistica, della linguistica generativa? E come agganciarlo al resto (se non si sia tarato tutto il contenuto del corso sul modello generativo)? La didattica della linguistica si incrocia qui ovviamente con il dibattito sulle grandi impostazioni teoriche che si fronteggiano in linguistica, *in primis* funzionalismo *vs.* for-

malismo. La linguistica generativa, con la sua altissima specificità teorica e raffinatezza formale, che può apparire esoterica agli occhi dei non addetti, rappresenta certo una *crux* nella *crux*, in un corso di linguistica, e impone scelte anche amputative molto rilevanti, quando lo scopo fondamentale sia non di introdurre a un preciso modello teorico, a scapito di tutti gli altri, ma di dare, in maniera didatticamente plausibile a principianti, e a studenti che, magari, o per lo più, non incontreranno mai più nella loro vita la linguistica (e che molte volte non sono per niente interessati alla materia) una sufficiente consapevolezza dell'articolazione interna delle frasi e degli elementi che le costituiscono.

- e) Come comportarsi con la terminologia (che, come abbiamo visto, rappresenta certo una delle maggiori *crucis* per il principiante, o per lo meno l'ostacolo di cui il principiante ha più consapevolezza in superficie)? Quanto concedere alla tecnicità del lessico specialistico della linguistica e delle sue branche? E che scelte operare quando non vi sia un sufficiente accordo fra le varie correnti della linguistica sui termini per designare nozioni fondamentali? Questo è tipicamente un campo dove a mio avviso si impone un ragionevole compromesso, che non esageri con la quantità di termini tecnici ma nemmeno rinunci a dar conto del fatto che la linguistica è un territorio che non può essere percorso senza possedere adeguata terminologia; e che la terminologia nasce dai concetti e dalle impostazioni che si seguono.
- f) Chi si deve o si vuole formare, che cosa si vuole ottenere come risultato di uscita dell'insegnamento? (piccoli) linguisti (in erba)? persone colte che sappiano analizzare la lingua? persone colte che posseggano, teoricamente, la linguistica? operatori e mediatori culturali? insegnanti? ricercatori? Eccetera. Ciascuno di questi obiettivi esigerebbe programmi e tecniche didattiche mirate, quando invece per lo più ci muoviamo di fronte a una platea indifferenziata il cui unico scopo è quello di superare un esame universitario con il minimo dei danni.
- g) Quale livello d'analisi o settore della linguistica eventualmente privilegiare?
- h) Assunto che nella linguistica ci siano e cose più facili e cose più difficili da insegnare, esiste un catalogo di cose facili e cose difficili della linguistica? e sarebbe utile allestirlo?

Mi fermo, perché il discorso diverrebbe troppo lungo e complesso per poterlo affrontare sia pure solo preliminarmente in questa sede. E tralascio qui del tutto restrizioni esterne, quali la cattiva influenza della burovalutazione sulla didattica.

### 5. *L'output nei discenti*

Qualche parola, ora, sul terzo elemento (dopo la materia e i docenti; ma prima di questi, per ordine di importanza!) del problema: i discenti. Nell'ultima dozzina d'anni del mio insegnamento universitario, mi sono trovato spesso a rimuginare con disagio e frustrazione sui prodotti del nostro insegnamento, quali risulta(va)no dalle chiamiamole prestazioni dei nostri studenti in sede di esame.

Dò di seguito qualche esempio significativo di ciò che della linguistica può rimanere agli studenti. In un esame scritto torinese, scelto a caso, su 116 studenti che avevano consegnato il test ben 46 non erano arrivati al diciotto. In una delle domande del test venivano date, assieme alla loro traduzione in italiano, alcune frasi in una lingua X, con evidenti marcature morfologiche di caso, e si chiedeva: "Nella lingua X c'è morfologia di caso? [...] Da che cosa si deduce se sì o se no?". Un esaminando (1) risponde: *No. [...] Perché non si nota in questi esempi una morfologia di caso.* Un altro (2): *No. [...] Dal fatto che ad ogni parola ne corrisponde un'altra nella traduzione.* Un altro (3): *Sì [...] Perché sia al singolare che al plurale le parole sono diverse.* Come si vede, si va dall'assoluta tautologia, (1), alla spiegazione priva di senso congruente, (2), all'equivoco nozionale (per di più mal formulato), (3). Il mazzetto di risposte mi pare attesti anche la preoccupante confusione argomentativa, a monte del sapere o non sapere le nozioni della linguistica, che contrassegna fasce non indifferenti della recente popolazione universitaria.

Analoghe riflessioni sollecita un'esemplificazione di variopinte affermazioni che si possono trovare nelle prove d'esame torinesi (una parte delle quali segnalatemi da Massimo Cerruti, che ringrazio):

*Adorabile bugiardo* è una dislocazione a sinistra/ *Trasferire* è un verbo tetragonale/ Il cinese è una lingua tropic-prominent/ Inglese, spagnolo, tedesco, polacco costituiscono una famiglia lessicale/ La diatesi è una relazione possibile a livello sociale e temporale/ Nel rapporto semantico di iponimia, un lessema ha un'estensione meno

intenzionale dell'altro lessema/ *Letto pieghevole* è una parola alterata/ L'ungherese è una lingua rigettiva/ Russo, ungherese, francese, tedesco fanno parte delle lingue indoeuropeo [*sic*] della famiglia romanza/ *È tardi* è una dislocazione a sinistra/ *Quattro gatti* è un sintagma avverbiale/ *Molto presto* è un sintagma nominale/ Le parole vuote sono quelle parole che non sono riconducibili ad un etimo di alcuna lingua/ La morfologia consente a tutte le lingue di avere una forma orale e una scritta/ La scomposizione di *assemblearismo* in morfemi è *ass-emb-le-arism-o/* fra *ora* e *minuto* c'è un rapporto di metronimia/ fra *copertina* e *libro* c'è un rapporto di meritonimia/ *là* è un clitico/ *là* è un affisso/ [ŋ] e [ɲ] sono affricate palatali.

Ancora: alla domanda (con lacune da riempire appropriatamente): “Il ... (A) di una frase è la ... (B) sintattica ricoperta dalla prima ... (C) di un verbo”, un esaminando risponde: (A) *soggetto*, (B) *proprietà*, (C) *persona*. Alla domanda: “*Verrò, vedrò, siederò*. Quale fenomeno esemplificano queste parole? ... (A) Tale fenomeno è molto comune nel tipo morfologico [completare] ... (B)”, vengono date risposte come: (1) (A) *Si possono dividere in fonemi e morfemi* (B) *Flessibile*; (2) (A) *Ellissi* (B) —; (3) (A) *Sono verbi performativi* (B) *Isolante*; (4) (A) *Distanziamento* (B) —; (5) (A) *Sono performativi* (B) —; (6) (A) *Il fenomeno delle coppie minime* (B) —; (7) (A) — (B) *SVO*.

Il campioncino proposto non è che un minuscolo frammento di un universo molto esteso, e si commenta da sé. Rientra peraltro in una tematica applicativa che adesso si è cominciato meritoriamente a studiare appieno, per esempio nel bell'*e-book* dell'AIItLa Calaresu & Dal Negro (2018). Da un lato, come ben nota Andorno (2018) occorre tuttora fare i conti con una certa vischiosità nella preparazione degli insegnanti (che forniscono l'*input* su cui lavora l'Università), la cui formazione linguistica continua a basarsi sulla manualistica scolastica stessa usata per insegnare; l'immagine che emerge dalle risposte dei corsisti di un Percorso Abilitante Speciale di fronte all'analisi delle grammatiche è indicativa

della forza della tradizione grammaticale scolastica, pur con tutte le sue aporie, nel tramandarsi con scarsi tratti di rinnovamento da una generazione all'altra di studenti e insegnanti. Alla terminologia scolastica e all'apparato definitorio connesso i corsisti si sono dimostrati tenacemente legati (Andorno 2018: 38).

Dall'altro lato rimane preoccupante che su 105 studenti universitari solo 19 rispondano correttamente al problema dell'individuazione del soggetto nella frase *piove sempre sul bagnato, insomma!*; ancor più preoccupante che solo 6 riconoscano come soggetto la frase complessiva in un caso come (...) *a lui dispiace che sia la ragazza a fare tutto*; e abbastanza preoccupante che una trentina non individuino (*questa scopa* come soggetto della frase *ma questa scopa reggeva una parte del tetto* (Calaresu 2018: 59, 60, 62)

E si tratta, come giustamente nota Calaresu (*ibidem*: 42) di “un problema diffuso [...] di natura, per così dire, carsica”: dai dati presentati vent'anni fa da Monica Berretta in occasione dell'incontro SLI-SIG a cui ho fatto cenno, risultava per es. che solo 53 discenti su un campione di 100 studenti universitari di corsi di Linguistica generale alle Università del Piemonte Orientale, di Torino e di Bergamo erano in grado di individuare correttamente il soggetto grammaticale di una frase con il verbo *piacere* come *a Debora piacerebbe andare all'estero* (per 29, il soggetto è *Debora*; Berretta 1999b: 5).

## 6. *Qualche conclusione*

Nel complesso, nei miei ultimi lustri di attività didattica mi sembrava di aver a che fare con studenti della triennale per lo più molto poco interessati o del tutto disinteressati alla linguistica; con una preparazione generale molto eterogenea e spesso scadente; nella massa, con un'attitudine a percepire le cose basata sulla logica lineare tipica della comunicazione digitale e della multimedialità di Internet, priva di profondità razionale, culturale e storica; e che sovente non possiedono ohimè più la basilare logica sillogistica, impalcatura fondante di tutta la cultura occidentale. Una delle conseguenze del vivere nell'ambiente sempre 'connesso' così efficacemente descritto in questa sede da Paola Pietrandrea. Il congresso SLI mi pare tuttavia un buon antidoto alle preoccupazioni.

Su tutta la serie di problemi che ho cercato sin qui di commentare, e su molti altri, le giornate congressuali hanno infatti fornito una rigogliosa gemmazione di analisi, di proposte, e anche di soluzioni; con *foci* diversi e molteplici: su contenuti e modelli, su metodi, esperimenti e tecniche didattiche, sui destinatari, sulla formazione degli insegnanti. Una tematica molto trattata e dibattuta riguarda l'ade-

guamento della didattica ai destinatari e mette dunque in primo piano, del trittico che abbiamo prima delineato (la materia, i docenti, i discenti), il terzo elemento, i discenti. Sono anche emersi i problemi specifici del bisogno di linguistica per i traduttori; e in generale è venuta in primo piano con chiarezza l'importanza della didattica partecipata, dell'interazione con i destinatari o diciamo utenti, i modi di lavorare con loro, di coinvolgerli, di stimolarne gli interessi e di farne parte attiva nella didattica; problema amplificato dal cambiamento decisivo della platea dei discenti nel nuovo secolo.

Sono poi state trattate questioni cruciali relative alla materia da insegnare: i contenuti della disciplina, anche con un'opportuna discussione critica del canone prevalente nella didattica istituzionale (un 'palinsesto da ripensare', certamente, come suggerisce Emilia Calaresu); e con sostanziose proposte di innovazione: invertire l'ordine di presentazione, dalla pragmatica alla fonetica invece che la consuetudinaria direzione inversa, introdurre più testualità e fenomeni della lingua come uso (e in generale gli elementi gradienti della lingua); come insegnarli, come sperimentare nuove tecniche, come valutare e convalidare l'*output* della didattica, la competenza in uscita. E, per quel che riguarda specificamente i docenti, si sono delineati i problemi del rapporto fra ricerca e didattica, di che cosa dell'attività scientifica personale debba o possa essere trasferito/travasato nella didattica, e come. E non è mancata – tutt'altro – l'attenzione all'utilizzo e alle dimensioni della linguistica nell'insegnamento preuniversitario, con una rivalutazione del ruolo della fonetica e fonologia.

Sono stati infine illustrati metodi, esperienze e tecniche didattiche di vario genere e con diversi obiettivi specifici, tutti interessanti, ben motivati e motivanti, e tarati sul criterio di sollecitare quanto più possibile la partecipazione e l'intervento attivo dei discenti (al limite con la co-gestione da parte loro); e soprattutto, a quanto pare, molto efficaci (come abbiamo imparato per esempio dalla comunicazione di Chiara Fedriani e Maria Napoli).

Di fronte a questa tavolozza così ricca, ci sarà da meditare. Non mancheranno certo le occasioni per approfondire, sviluppare, validare le varie idee e proposte che sono state avanzate in queste giornate. E mi sembra un notevole titolo di merito innovativo per la SLI aver voluto infine dedicare un congresso annuale a una tematica squisitamente applicativa, di solito trascurata nelle varie occasioni di incontro

e dibattito fra addetti ai lavori; e forse non proprio al centro degli interessi dei linguisti; ma di grande importanza sociale e civile. Vorrei allora terminare sottoscrivendo il positivo invito all'umiltà che Monica Berretta esprimeva in occasione dell'intervento già citato sopra (§ 3):

Insegnando sotto varie etichette linguistica da decenni, ho sviluppato la convinzione che – se lo studente frequenta e studia – lacune vistose constatate all'esame dipendano da mie scelte didattiche sbagliate. O, detto in altri termini: che il modo in cui insegno sia una componente cruciale di quanto i miei uditori capiscono e ricordano nel tempo (anche dopo l'esame, augurabilmente). Si tratta, mi rendo ben conto, di un atteggiamento personale, condivisibile come no. Ma credo che molti possano convenire sulla sua versione minimale, l'utilità di ottimizzare il nostro sforzo didattico, *imparando ad insegnare anche da ciò che i nostri allievi risultano non sapere* (Berretta 1999b: 1; corsivo mio).

### *Riferimenti bibliografici*

- Andorno, Cecilia. 2018. *La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti*. In Calaresu & Dal Negro (2018), 23-38.
- Berretta, Monica. 1999 (a). Circolare presidenziale. *Bollettino della Società di Linguistica Italiana (SLI) XVII*. 3.
- Berretta, Monica. 1999 (b). *Che cosa (non) fanno i nostri studenti [... e qualche idea su come insegnarglielo]*. (Dattiloscritto non pubblicato presentato all'Incontro SLI-SIG sulla "Didattica della linguistica", Vercelli, 6-7 maggio 1999).
- Berruto, Gaetano. 2010. *Le molte anime della linguistica*. In *I mercoledì dell'Accademia XIV* (= *Quaderni* 18). Torino: Accademia delle Scienze, 47-63.
- Berruto, Gaetano. 2020. *Su qualche aspetto sociolinguistico della divulgazione*. In Grandi, Nicola & Masini, Francesca (a cura di), *La linguistica della divulgazione, la divulgazione della linguistica* (Atti del IV Convegno Interannuale SLI n. s., Bologna, 14-15 giugno 2018), 57-77. Milano: Officina Ventuno. ( Pubblicazioni della SLI 3, n.s.).
- Calaresu, Emilia. 2018. *Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto*. In Calaresu & Dal Negro (2018), 39-64.
- Calaresu, Emilia & Dal Negro, Silvia (a cura di). 2018. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Milano: AItLA.

- Cauda, Chiara. 2004. *L'insegnamento della linguistica generale nelle università italiane: un'indagine all'inizio del terzo millennio*. Torino: Università. (Tesi di laurea specialistica).
- De Mauro, Tullio. 2003. *Linguistica elementare*. Roma-Bari: Laterza.
- Grandi, Nicola & Masini, Francesca. 2017. La linguistica, questa sconosciuta!. In Masini, Francesca & Grandi, Nicola (a cura di), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*, 11-16. Cesena-Bologna: Caissa Italia.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2010. *La linguistica. In pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Simone, Raffaele. 1995. *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Soutet, Olivier. 1998. *Manuale di linguistica*. Bologna: Il Mulino.



EMILIA CALARESU

## Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?

In this work I argue that the canonical set up of General Linguistics (GL) courses needs some rethinking. Given the semiotic nature of language and the primacy of living speech, two interrelated problems inside the canon can be pointed out: 1) the marginal role and status of meaning, and a usually stereotyped account of its working, 2) the under track persistence of different forms of written language bias, especially as far as syntax and terminology are concerned. After a short framing of the issues, I will discuss how, as a GL teacher, I am currently trying to solve these two disturbing contradictions.

*Parole chiave:* Dinamicity of meaning, pragmatics and grammar, discourse grammar, verbless predications, Linguistics syllabus.

### 1. Introduzione

Per ‘canone’ si intende di solito regola, schema fisso, modello, insieme di opere e autori di riferimento, e, infine, parte fissa di una “liturgia”. Anche nell’insegnamento della linguistica generale (d’ora in poi LG), pur a fronte di importanti differenze di orientamento teorico (più o meno formalista o funzionalista) e di interessi specifici di autori e docenti, è possibile riconoscere un canone che si manifesta nelle premesse generali (priorità del parlato, distinzione tra sistema astratto e uso, ecc.), nell’individuazione degli ambiti e dei contenuti prioritari (il sistema rispetto all’uso, ma anche rispetto al concetto, peraltro trascuratissimo, di *grammatica*<sup>1</sup>; la morfossintassi rispetto alla semantica,

---

<sup>1</sup> Pur richiamandola di continuo con termini come (*a*)*grammaticale*, *grammaticalizzazione*, ecc., solo due manuali italiani (Simone 2013; Gobber & Morani 2014) trattano per esteso del concetto di *grammatica* (e sue specifiche accezioni); per quasi tutti gli autori essa pare corrispondere solo a *morfossintassi* (*contra* Saussure 2003: 162-165; v. anche Jespersen 1951; Lyons 1971: 171-176; Coseriu 1987; Halliday 2002; Ariel 2008). I manuali di LG considerati sono tredici, di cui otto di autori italiani (v. bibliografia).

ecc.), e nella loro tipica organizzazione interna, ossia nel palinsesto canonico in cui si affrontano i diversi livelli di analisi. Intendo con ‘palinsesto’ sia un elenco di items o di argomenti in ordine di apparizione, sia, nell’espressione *effetto palinsesto*, con un senso più vicino a quello originario, sovrapposizioni e stratificazioni successive e ancora parzialmente visibili di scritture/testi diversi che creano effetti disturbanti, dando però anche informazioni preziose sulla storia stessa delle diverse concettualizzazioni (così, per es., nel trattamento del triangolo semiotico e del segno in generale<sup>2</sup>, e della sintassi in genere).

Il canone di LG mostra alcune contraddizioni irrisolte, la più grave delle quali è, a mio avviso, la messa ai margini del significato pur a fronte del riconoscimento della natura segnica del linguaggio. In genere, è da aporie come questa che discendono poi criticità più specifiche.

Le soluzioni e le ipotesi che discuterò in questo lavoro sono quelle su cui lavoro tuttora, impostando i miei corsi secondo un orientamento che, pur senza aver niente di rivoluzionario, non è tuttavia del tutto conforme al canone. Come in altri casi discussi in questo volume<sup>3</sup>, si proporranno strade alternative in buona parte sperimentali, frutto e sintesi tuttora in progress delle riflessioni mie e di altri che si pongono, o si sono posti nel tempo, gli stessi problemi.

Pur ritenendo di aver raggiunto alcuni punti fermi nella rivisitazione e riorganizzazione degli argomenti (ad es., centralità dei processi di significazione, ripensamento della sintassi alla luce della priorità del parlato), considero tutt’altro che conclusa la ricerca di soluzioni condivisibili che siano coerenti dal punto di vista teorico e didatticamente sostenibili in un corso introduttivo per principianti (con un numero di ore a disposizione quasi sempre inferiore al bisogno). Molti problemi restano insomma aperti e non a tutti potrò far diretto riferimento in questo lavoro.

---

<sup>2</sup> Ho discusso di questo più in dettaglio nella relazione (non pubblicata negli atti e in prep.) “Qualche riflessione a partire da una vecchia metafora sviante: ‘pieno’ e ‘vuoto’ in riferimento alle parole,” presentata al convegno *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, I Convegno Internazionale per giovani ricercatori, Università per Stranieri di Siena (21-23 novembre 2018).

<sup>3</sup> V. per es. il contributo di Voghera, Buoniconto e Sammarco, che per presupposti e soluzioni è molto vicino a quanto pratico io stessa (con però un palinsesto diverso, v. 2.1.1).

## 2. Aree problematiche

Le zone o gli ambiti più problematici riguardano presupposti fondamentali per le successive generalizzazioni sul linguaggio e sulle specifiche lingue storico-naturali che la LG è preposta a fare e a motivare. Si tratta di questioni non nuove e il cuore del problema è stato riassunto dieci anni fa con molta chiarezza da Albano Leoni (2009: 17-27) in termini di *asimmetrie concettuali* o *dicotomie sbilanciate* nella linguistica *main stream* del Novecento e ancor oggi persistenti nella LG canonica:

Tabella 1 - *Le dicotomie sbilanciate* (Albano Leoni 2009)

<i>i «termini vincenti»:</i>	<i>i «termini perdenti»:</i>
<i>langue</i>	<i>parole</i>
significante	significato
parlante	ascoltatore

I tre «termini perdenti» sono logicamente interrelati fra loro: i processi di significazione, infatti, non avvengono in un vacuum ma nell'interazione concreta tra parlanti, cioè nella *parole*, e il significato è un concetto incentrato in primis sull'ascoltatore/ destinatario<sup>4</sup>. In una sorta di circolo vizioso, la disattenzione a ciascuno dei tre «termini perdenti» è inevitabilmente causa ed effetto della disattenzione agli altri due. Il nodo riappare di continuo in avvertimenti e auspici di molti grandi della linguistica del Novecento. Si rileggano due osservazioni di Jakobson risalenti al 1953 e al 1961 e, di vari decenni precedente, l'incipit di *The Philosophy of Grammar* di Jespersen (1951), del 1924:

I linguisti (...) hanno fatto l'impossibile per escludere dalla linguistica il significato e ogni ricorso al significato. E così il significato rimane una terra di nessuno. Questo gioco deve finire; per anni e decenni abbiamo lottato per annettere i suoni del linguaggio alla linguistica, fondando in tal modo la fonematica. Ora dobbiamo affrontare un

<sup>4</sup> Cf. Marrone (2018: 6-9): «il primo motore del linguaggio, di tutti i linguaggi umani e sociali, o per meglio dire della *significazione*, non è l'emittente ma il destinatario». V. anche il bel gioco di parole nell'introduzione italiana a Kress (2015): il parlante (*sign-maker*) 'segnifica', l'ascoltatore/ interlocutore (*meaning-maker*) 'significa'.

altro compito: quello di inserire i significati linguistici nella scienza del linguaggio. (Jakobson 1994a: 21)

I tentativi di costruire un modello di linguaggio senza relazione alcuna col parlante o con l'ascoltatore, ipostatizzando un codice isolato dalla comunicazione effettiva, rischiano di ridurre il linguaggio ad una finzione scolastica. (Jakobson 1994b: 72)

The essence of language is human activity – activity on the part of one individual *to make himself understood by another*, and activity on the part of that other *to understand what was in the mind of the first*. These two individuals, the producer and the recipient of language, or as we may more conveniently call them, *the speaker and the hearer, and their relations to one another, should never be lost sight of if we want to understand the nature of language and of that part of language which is dealt with in grammar*. But in former times this was often overlooked, and words and forms were often treated as if they were things or natural objects with an existence of their own – a conception which may have been to a great extent fostered through a too exclusive preoccupation with written or printed words, but which is fundamentally false, as will easily be seen with a little reflection. (Jespersen 1951: 17)<sup>5</sup>

Andando dritto al punto, Jespersen chiarisce le ragioni non solo dell'interrelazione dei tre termini perdenti, ma anche della loro frequente emarginazione negli studi sul linguaggio. Già nella Prefazione (1951: 9) l'autore si dichiarava fermamente convinto che all'origine di molti problemi della teoria linguistica e grammaticale di allora vi fosse la tradizionale consuetudine più con i testi scritti (inevitabile per lo studio delle lingue antiche) che con la «direct observation of living speech».

Nella linguistica odierna vi è, senza alcun dubbio, crescente consapevolezza e apertura alla modalità parlata. Le dichiarazioni di principio sulla priorità del parlato, che sempre aprono o accompagnano i corsi e i manuali di LG, ormai costituiscono anzi una sorta di corrispettivo disciplinare del giuramento di Ippocrate. Tuttavia proprio l'esistenza e la persistenza delle asimmetrie concettuali denunciate da Albano Leoni dimostra che la LG canonica non ha fatto ancora tutti i conti con il modello di uso e di lingua che ci fornisce il parlato, e

---

<sup>5</sup> Se non altrimenti segnalato, i corsivi nelle citazioni sono miei.

il parlato *dialogico* in particolare (formato base dell'umano parlare). Un'osservazione di Linell è, in proposito, illuminante:

Indeed, it is possible to claim that, by and large, spoken language, as well as *language in general*, has been taken to include only those features of speech which have regular counterparts in conventional writing! (2005: 21)

In breve, il cosiddetto *written language bias* o WLB (Linell 2005; Albano Leoni 2009; Voghera 2017) persiste tuttora nella LG in forme più o meno evidenti.

## 2.1 La fuga dal significato

È spesso frettoloso e stereotipato il modo in cui nella LG si disbrigliano di solito significato e referenza (v. anche nota 16), ossia il rapporto tra lingua e mondo e tra le diverse unità linguistiche all'interno del discorso (per es. le differenze tra significati concettuali e procedurali/relazionali, v. Carston 2016; Wilson 2016).

L'indubbia complessità di tali rapporti non può che apparire sovrachiarante per un corso di LG che non preveda particolare attenzione al complesso andirivieni tra *lingua* e *discorso*, e trascuri così le ricadute sulla teoria del fatto che la lingua sia anche e soprattutto strumento d'interazione, e quindi di discorso e di pensiero, tra agenti umani<sup>6</sup>. Il discorso (e il testo)<sup>7</sup>, che è il *luogo* specifico dell'attività linguistica in cui si compie il processo di significazione, tende infatti a restare del tutto in secondo piano, o a non apparire affatto, rispetto alla lingua intesa come sistema "oggettificabile" e scomponibile in più parti e livelli. È sui pezzi isolabili infatti che si concentra di solito tutta l'attenzione della LG (cf. la discussione sulle *entità concrete* in Saussure 2003: 125-126). Nonostante gli avvertimenti dello stesso Saussure (*ib.*: 126) e di altri ancora<sup>8</sup>, si rischia sempre di sottovalutare o dimenticare sia

<sup>6</sup> È spesso sviante l'opposizione di modelli comunicativi e cognitivi della lingua: cognizione e comunicazione si implicano e si necessitano a vicenda nell'interazione, come, da Paul Grice in poi, mostrano gli studi sul significato in quanto processo interazionalmente dinamico (v. ad es. Wilson & Sperber 2012).

<sup>7</sup> Per le differenze tra *discorso* e *testo* v. Calaresu & Palermo (i.c.p.) e Calaresu (i.c.p.).

<sup>8</sup> Cf. ancora Jakobson: «noi non possiamo isolare realmente gli elementi, ma solo distinguerli. Se li trattiamo separatamente nel processo dell'analisi linguistica, non dobbiamo mai dimenticare il carattere artificioso di una tale separazione» (1994a: 6).

l'artificiosità di tali procedure di 'estrazione', sia il fatto che non tutte le entità linguistiche sono fatte di materiale fonico e/o grafico. Si pensi alle cosiddette ellissi<sup>10</sup>, alle forme e anafore zero, alle inferenze (e comunicazione implicita in genere), i cui tratti *sistematici* emergono non da frasi isolate ma attraverso il discorso.

I discorsi reali, in primis parlati, sono anche convenzionalmente il materiale empirico d'elezione, i dati primari a partire da cui la LG è legittimata a trarre e trattare la sua prima ragion d'essere, cioè l'esistenza stessa di un'entità chiamata *lingua*, e, da questa, di un'entità ancor più astratta e generale chiamata *linguaggio*:

Per quanto astratta o "formale" possa essere, la teoria linguistica moderna si è sviluppata *per rendere conto di come la gente usa realmente la lingua*. Essa deriva, e ne può essere convalidata o confutata, dalla prova empirica dei fatti. Sotto questo aspetto la linguistica non differisce da ogni altra scienza (Lyons 1971: 64).

È quindi pertinente e necessario, anche dal punto di vista didattico, non dare per scontati né i procedimenti *induttivi* (dai dati alla teoria) attraverso cui un linguista può legittimamente estrarre ed astrarre il sistema dall'uso (essendo l'uso l'insieme dei discorsi reali di una certa comunità linguistica), né le differenze tra il sistema ricostruito dal linguista, il cui fine è la descrizione e la comprensione del sistema stesso, e quello sempre dinamicamente in atto del comune parlante, il cui fine è, appunto, la significazione.

Le dinamiche discorsive del significato e del riferimento, così come del senso e delle funzioni, non sono insomma, né potrebbero essere considerate, esterne o collaterali al sistema (delle specifiche lingue storico-naturali, e del linguaggio in generale) che la LG ambisce a descrivere scientificamente. Tantomeno andrebbero considerate intrattabili o troppo complesse per un corso di LG giacché sono continuamente maneggiate in qualsiasi discorso reale dai parlanti, bambini compresi, e la significazione è anzi la ragione stessa di qualunque discorso parlato o scritto.

Per dirla un po' alla Bertoldo, insomma, se il modello adottato dalla LG non consente di affrontare in modo soddisfacente una com-

<sup>9</sup> Peraltro possibili solo attraverso il ricorso alla significazione (Saussure 2003: 126).

<sup>10</sup> Sulla problematica questione dell'ellissi v. in part. Bühler (1983: 218-219); Kempson (2012, in part. 532-538); Venier (2017) e rispettive bibliografie.

ponente fondamentale come il significato, è il modello che non va, non la componente, ed è quindi necessario cercare e sperimentare altre strade.

### 2.1.1 Un palinsesto diverso

Un corso di LG si articola tipicamente per livelli e sottolivelli (sottosistemi, piani o anche “reparti” in Gobber & Morani 2014)<sup>11</sup>. Il palinsesto tipico dei “fondamentali”<sup>12</sup> è dal piccolo al grande (dal fono alla frase), quindi nell’ordine: Fonetica, Fonologia, Morfologia, Sintassi, e, per ultima, la Semantica, con o senza la Pragmatica. Il ruolo di retrovia un po’ spaesata le viene risparmiato solo nel caso sia trattata nella sezione dedicata al Lessico – nel qual caso può trovarsi più spesso prima o dopo la Morfologia.

Si tratta di un palinsesto curioso ai fini della descrizione di un sistema asseritamente semiotico, fondato cioè su processi di significazione e relazioni funzionali non solo tra segni e mondo e tra segni e insiemi di segni, ma anche, come ci ricorda Benveniste, tra i materiali stessi che costituiscono i segni:

Il *sens* [*sens*] è in effetti la condizione fondamentale che ogni unità di ogni livello deve assolvere per ottenere uno *status* linguistico. Diciamo proprio ogni livello: il fonema ha valore solo in quanto discriminatore di segni linguistici, e il tratto distintivo, a sua volta, in quanto discriminatore dei fonemi. La lingua non potrebbe funzionare in altro modo (...) Invece che eludere il problema del «senso» e immaginare complicati – e infruttuosi- procedimenti per metterlo fuori causa prendendo in considerazione solo i tratti formali, è meglio riconoscere francamente che il senso è una condizione indispensabile dell’analisi linguistica. (Benveniste 1994 [1962]: 145-146)

Nonostante sporadici distinguo nelle parti introduttive dei manuali, la dimensione del significato non appare però mai come il “super-livello” qual è (v. anche Calaresu 2013: 804-806), ma come un livello tra gli

<sup>11</sup> Non sempre è però chiara la differenza tra livelli di lingua (ciò di cui è fatta la *lingua*) e livelli di analisi (campi o discipline della *linguistica*).

<sup>12</sup> A seconda dell’orientamento, degli interessi e del tempo a disposizione sono infatti sempre presenti altre parti/ capitoli “jolly” per presenza e posizione (Semiotica, Sociolinguistica, Linguistica storica, ecc.).

altri – seppur spesso meno accuratamente trattato, o addirittura come una sorta di sottolivello che riguarda solo le singole unità lessicali<sup>13</sup>.

Anche le esemplificazioni del significato in quanto componente fondamentale del segno sono sempre, non a caso, limitate alla categoria lessicale dei nomi comuni<sup>14</sup>. Essendo però sempre acontestualmente considerati, il significato non può che venir rappresentato sotto forma di *definizioni* statiche e puramente *denotative* da dizionario<sup>15</sup>, giacché al di fuori del discorso non è neanche possibile instaurare alcun referente<sup>16</sup>. Si opera così un salto non piccolo rispetto all'uso reale: di norma i parlanti (linguisti compresi) non cercano sul vocabolario ogni nuova parola o combinazione che incontrano. La maggior parte dei nostri abbinamenti significante-significato, e dunque delle nostre conoscenze semantiche, nasce infatti da inferenze co(n)testuali via via confermate, sconfirmate o variamente modulate dalle successive esperienze d'uso di quella certa parola o combinazione di parole:

(...) quite commonly, all words behave *as if* they encoded pro-concepts: that is, whether or not a word encodes a full concept, the concept it is used to convey in a given utterance has to be contextually worked out. (Wilson & Sperber 2012: 32; cors. loro)

When two people *do* use the same term, more likely than not they don't mean the same thing by the term (Ludlow 2014: 75; cors. suo)

È, anzi, proprio la natura dinamica, sottospecificata e solo indiziaria del significato (codificato dal parlante e interpretato dall'interlocutore) che permette di comprendere le ragioni di una proprietà fonda-

<sup>13</sup> Fa parziale eccezione Lombardi Vallauri (2013) che apre con Pragmatica e comunicazione, ma nella parte dedicata ai livelli segue però il palinsesto canonico.

<sup>14</sup> Agisce qui anche lo stereotipo: dal noto esempio di Saussure (*cavallo*) sono quasi sempre nomi di animali come *gatto* o *cane*.

<sup>15</sup> Si osservi, en passant, che anche tale pratica è segno di WLB.

<sup>16</sup> Questo punto, importantissimo e già ampiamente discusso in Lyons (1977), è ben riassunto in Cruse: «to avoid confusion, we shall follow Lyons and say that the class of cats constitutes the **denotation** of the word *cat*. So, in the case of *The cat's hungry*, the word *cat* **denotes** the class of cats, but *the cat* **refers** to a particular cat» (2011: 46, cors. e grass. suoi). Il riferimento, o instaurazione di un referente nel discorso, è un *atto del parlante* e un «utterance- dependent notion», e dunque, grammaticalmente parlando, riguarda unità corrispondenti a *sintagmi* e non, in astratto, la categoria lessicale dei *nomi* (*nouns*) (Anderson 2015:602-603, 606-608; Lyons 1977: 177-181).

mentale del linguaggio, la vaghezza o indeterminatezza semantica<sup>17</sup>, risorsa potentissima – e non difetto – delle lingue naturali:

Se l'ipospecificazione non è una scelta cui si ricorre in casi estremi o in particolari condizioni comunicative, ma è la condizione segnica più diffusa, se ne deduce che essa è la condizione funzionale normale di efficienza d'uso del codice. (Voghera 2017: 204)

(...) we can imagine lots of reasons why aspects of word meaning might remain open as a kind of natural default state – it may simply be too costly to determine everything (even for an expert) or it may be that crucial aspects of word meaning depend upon the discourse situation and/or facts about the world that remain open. (Ludlow 2014: 77)

Tirando finalmente le somme, mi pare che di ragioni per una revisione del palinsesto ce ne siano parecchie. Significato, funzione e riferimento – e dunque Semantica e Pragmatica – dovrebbero essere affrontati *prima* di Fonetica, Fonologia, Morfologia e Sintassi non solo perché la significazione è il cuore del sistema, ma perché saranno continuamente necessari per comprendere il funzionamento di tutti gli altri livelli di lingua<sup>18</sup>.

Introdurre da subito il ruolo delle dinamiche informative nel discorso e i modi in cui vengono *codificate* nella lingua (pragmatica dentro la grammatica)<sup>19</sup>, per esempio, rappresenta un sicuro vantaggio ai fini di argomenti che saranno successivamente trattati in Morfologia e in Sintassi. Non si tratta di nozioni astruse se esemplificate attraverso discorsi, anche brevi, anziché su frasi isolate e acontestuali. Attraverso prove di commutazione, all'interno di uno stesso discorso, sia di determinanti che di riprese anaforiche diverse, infatti, anche lo studente più ingenuo è in grado di cogliere subito le differenze informative codificate all'interno di una certa categoria e fra categorie diverse (ad es., espressioni nominali -definite e non- vs. pronominali vs. forme

<sup>17</sup> V. in part. Voghera (2017: 173-187); Voghera & Collu (forth); Ludlow (2014) e rispettive bibliografie.

<sup>18</sup> Come mostra, en passant, anche il nesso necessario tra atti di riferimento e sintagmi di cui in nota 16 (v. anche Calaresu 2016, 2019).

<sup>19</sup> V. per es. le gerarchie di datità (Gundel et al. 1993; Andorno 2003: 69-103; Ariel 2008) implicate nella selezione di determinanti nel discorso e nei diversi tipi di ripresa di uno stesso referente (nominali, pronominali, forme zero), nonché i diversi tipi di marcatezza frasale.

zero/ “sottintesi”). Attività di questo tipo rappresentano una concreta introduzione al senso (e alla “filosofia”) della grammatica nonché alle differenze tra grammatica implicita ed esplicita.

Provo a schematizzare in tab. 2 il palinsesto rivisto:

Tabella 2 - *Un diverso palinsesto*

<i>Intro</i>	Lingua(ggio): <i>sistema di segni, parlato, scritto, segnato (multicanalità)</i> Unità e relazioni nel discorso: <i>grammatica</i> (implicita ed esplicita)		
1	“forma”	VS.	significato – funzione – riferimento SEMANTICA e PRAGMATICA
2	Veicolo: <i>suoni</i> (forma fonica e prosodica) FONETICA FONOLOGIA (Morfofonologia)		
<i>Rapporti dentro e tra le parole: Morfosintassi e Testualità</i>			
3		MORFOLOGIA	SINTASSI (micro e macro)

Un corso così concepito comporta un andamento circolare che comincia e finisce col discorso; gli esempi usati (parlati e scritti) privilegiano discorsi ed enunciati tratti dall’uso reale oppure realisticamente ricostruiti con un minimo di contesto (microdialoghi di almeno due battute, come domanda-risposta, asserzione-commento, ecc.). Ciò che più specificamente concerne la prosodia e il lessico è distribuito su più sezioni; le diverse nozioni di *grammatica* sono introdotte all’inizio insieme alla distinzione tra grammatica implicita e esplicita (cf. Hopper 1987, 2011; Halliday 2002), che riassumo in tab. 3:

Tabella 3 - *Grammatica implicita ed esplicita*

<i>uso reale</i>	<i>→ grammatica implicita</i>	<i>→ grammatica esplicita</i>
interazioni, dialogo naturale	elaborazione individuale « <i>organizzazione cognitiva dell’esperienza linguistica dei parlanti</i> » (Bybee 2006: 711, trad. mia)	– consapevolezza esplicita, condivisione inter-individuale – generalizzazione e <i>codificazione</i> di usi linguistici normali e frequenti → istituzionalizzazione

## 2.2 Il written language bias in terminologia e sintassi

L'effettiva assunzione del principio di priorità del parlato imporrebbe revisioni più o meno profonde su diversi aspetti del canone, terminologia compresa.

L'inadeguatezza terminologica, da più parti lamentata, è legata a ragioni non tutte imputabili al WLB, ma basterà ricordarne due che lo sono:

1. tradizionalmente (retorica antica a parte), la grammatica e lo studio dei testi si sono prioritariamente occupati di lingua e testo *scritti*, di conseguenza i termini disponibili per individuare e descrivere fenomeni e strutture specificamente parlati sono spesso in vario grado svianti o imprecisi, oppure mancano del tutto;
2. di norma anche il parlato viene *trascritto* per studiarlo meglio, arma a doppio taglio che non aiuta a liberarsi dall'abitudine di osservare ogni fenomeno linguistico in primis attraverso la lente della sua rappresentazione grafico-scrittoria. Le ricadute terminologiche di questa *forma mentis* si riflettono, ad es., nell'uso di metafore spaziali come *dislocazione*, *destra* e *sinistra* (*dislocazioni a d.* o *a s.*, *periferia d./s.*, ecc.), usate in tempi più recenti per dare un nome, o darne uno nuovo, a fenomeni, strutture, concetti non necessariamente "nuovi" ma oggetto magari di nuovo interesse<sup>20</sup>.

Al di là della terminologia, il problema del WLB mi sembra porsi soprattutto in sintassi (micro e macro), dove, per es., continua a restare sottorappresentato il ruolo della prosodia e delle dinamiche informative (solo accennate per alcuni tipi di marcatezza frasale) che, ancor più della prosodia, mettono subito in gioco le relazioni parlante-ascoltatore, ossia la natura sempre dialogicamente orientata, e non neutro-monologica, delle unità e delle strutture in esame.

Considerando invece il trattamento delle principali unità sintattiche, si può aver l'impressione che tutto ciò che concerne i sintagmi appaia spesso solo finalizzato o solo propedeutico allo stadio successivo della *frase completa con verbo* (perlopiù dichiarativa), tuttora considerata culmine e argomento centrale di tutta la sintassi. Può trapelare

<sup>20</sup> Ho ceduto io stessa alla tentazione di chiamare "verticali" (per via della tipica disposizione sulla pagina dei turni di dialogo trascritto) certe grammaticalizzazioni inter-turno (per es. costruzioni marcate dialogicamente emergenti) che oggi preferisco chiamare 'polifoniche' (Calaresu 2015, 2018b).

così una diffusa sottostima dell'importanza e della frequenza nel normale discorso parlato delle predicazioni *senza verbo* costituite da due sintagmi maggiori in funzione di *Topic + Comment* (o viceversa) o da uno soltanto (solo *Comment*)<sup>21</sup>, dette anche, rispettivamente, 'clausole senza verbo dirematiche' e 'clausole senza verbo *non* dirematiche' in Voghera (2017:108; Sammarco 2019 e i.c.p.)<sup>22</sup>. Viene così sottostimata anche la portata di questo tipo di costruzioni sulla teoria generale e sul concetto di *predicazione* in particolare (cf. Lambrecht 1994: 118; Voghera 2017: 98-99).

Proprio la maggiore "elementarità" apparente delle frasi senza verbo e la loro maggiore affiliazione al parlato suggerirebbero infatti di provare a rovesciare la prospettiva tradizionale, di considerare cioè le strutture frasali costituite da *Soggetto sintattico + Predicato verbale* non più come una sorta di prius o di antecedente logico da cui nel parlato si va poi a togliere (evocando discutibili passaggi dal "sintattico" al pragmatico), ma, più semplicemente (v. tab. 4), come *uno* dei modi della predicazione, benché certamente il più complesso ed elaborato (e anche per questo il più studiato da sempre):

---

<sup>21</sup> Sulle costruzioni senza verbo (predicative e non) nel parlato sono di particolare interesse i lavori di Sammarco (2019 e i.c.p.), a cui rimando anche per la bibliografia sulle frasi nominali (su cui anche Ferrari 2002, in part. 185-188 e Venier 2017).

<sup>22</sup> V. l'intera discussione di Voghera sui correlati sintattici della modalità parlata (2017: 95-138), dove si prova anche a fornire (116-117) una stima provvisoria della presenza di clausole senza verbo in alcuni corpora, rilevando un range che va dal 38% fino al 45% del parlato dialogico informale, di contro a un 10% ca. nello scritto. Ho però l'impressione che potendo disporre di corpora più ampi di conversazioni informali libere (non elicitate o pre-strutturate) le percentuali potrebbero dimostrarsi più alte.

Tabella 4 - *Schema elementare della predicazione*

PREDICAZIONE			
TOPIC = SOGGETTO (S) ( <i>sintattico SS, o anche solo tematico ST</i> ) <sup>23</sup>		COMMENT = PREDICATO (P) ( <i>con o senza verbo</i> ):	
<i>Le costruzioni possibili</i>			
(1) <i>senza verbo</i>		(2) <i>con verbo</i>	
(1a) <i>con entrambe le componenti:</i>	(1b) <i>con una sola componente:</i>	(2a) <i>verbo in forma finita:</i>	(2b) <i>verbo in forma non finita:</i>
due sintagmi con funzione ST + P (anche in ordine inverso)	un solo sintagma in funzione di P	– <i>SS e ST coincidono:</i> frasi perlopiù non marcate <sup>24</sup>	– <i>indipendenti o subordinate implicite (marcate e non<sup>25</sup>)</i>
		– <i>SS e ST non coincidono:</i> frasi marcate	– <i>indipendenti (v. costruzioni con infinito esclamativo<sup>26</sup>)</i>

La nomenclatura tradizionale prevede, ma solo per il caso delle diematiche, due diverse etichette per attestare lo statuto *frasale* delle costruzioni senza verbo: ‘frasi nominali’ e ‘frasi ellittiche’, ma la prima etichetta è sviante se il predicato è costituito da un sintagma preposizionale o avverbiale e non nominale (v. per es. «Tu in cucina, noi qui a tavola... mah»), la seconda è ugualmente problematica se, come spesso accade, mancano nel cotesto antecedenti verbali espliciti della supposta ellissi ed è in gioco piuttosto l’azione congiunta di indicali-

<sup>23</sup> Sull’uso polisemico di ‘soggetto’ (s. *logico, psicologico*, ecc.) v. Calaresu (2018a: 54-56).

<sup>24</sup> Non è detto che coincidenza di SS e ST comporti sempre assenza di marcatezza sintattica *tout court*. Cf. ad es. costruzioni a doppio topic come «E poi *io le donne*, mi dispiace dirlo, *non le vedo bene nel mondo del calcio*» (da intervista radiofonica a Rino Gattuso del 4/12/2013), in cui sono in vario grado topicali sia il SS *io* che l’oggetto diretto *le donne* (coincidente anche col topic di discorso, cioè il ruolo di Barbara Berlusconi nel Milan). Sul concetto di topic v. Lambrecht (1994: 119: «as there are degrees of relevance, there are degrees to which elements of propositions qualify as topics»); Sornicola (2006); Cresti & Moneglia (2018); LaPolla (*forth.*).

<sup>25</sup> La marcatezza sintattica è infatti possibile anche in subordinate implicite (cf. «Dico così solo *per darla, una soluzione*»).

<sup>26</sup> Costruzioni tipicamente *responsive*, con o senza ST esplicito («Io far la corte!», «Andare con quelle scarpe lì io»), v. Calaresu (2018b: 509-512).

tà e multicanalità del tipico discorso parlato, o, più in generale, delle molte forme possibili del comunicato ma non detto (v. nota 10).

In breve, anche alla luce del più ampio e antico concetto di predicazione, tuttora irrinunciabile per l'analisi sia del parlato che dello scritto, la canonica contrapposizione di modalità o ordini "sintattici" vs. "tematici / pragmatici" come ordini che possono escludersi a vicenda non sembrerebbe, a mio avviso, aver molto senso. Al di là dell'effettiva presenza o assenza di un verbo, cioè, la presenza e la posizione di un Topic rispetto a un Comment andrebbe *sempre* considerata un fatto pienamente sintattico, non – per così dire – collaterale o solo *parzialmente* sovrapponibile alla sintassi. D'altro canto, anche l'ordine sintagmatico SVO è a pieno titolo un ordine *anche* pragmatico (Topic + Comment) che, in base al valore informativo nel contesto e alla sua forma prosodica, potrà essere considerato più o meno informativamente marcato (Dato + Nuovo vs. Nuovo + Dato).

Si tratta di aspetti importanti già molto ben evidenziati in Voghera (2017: 98-100), benché, a mio parere, sia necessaria una precisazione sui rapporti tra sintassi e pragmatica: solo la prima (in quanto *sintagmatica*) è, tecnicamente, un *livello* (di organizzazione lineare dei segni), mentre la seconda è la dimensione (o il *superlivello*) che, a tale organizzazione lineare e prosodica, permette di attribuire senso e funzione nel discorso.

Per concludere, anche sul fronte della sintassi vi sono molte ragioni per considerare la dimensione pragmatica, e del significato in genere (dunque sia Pragmatica che Semantica), parte integrante del sistema e della grammatica di una lingua. Si tratta di argomenti chiave della LG che richiedono un trattamento tutt'altro che ancillare e periferico, ripensandone i contenuti alla luce del loro effettivo funzionamento nel discorso. Ciò significa maggior attenzione agli sviluppi della ricerca su pragmatica, parlato e grammatica, ma anche, a mio parere, la rilettura con occhio nuovo di molti classici.

### *Riferimenti bibliografici*<sup>27</sup>

Albano Leoni, Federico. 2009. *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*. Bologna: il Mulino.

<sup>27</sup> Uso l'asterisco per i manuali di LG.

- Anderson, John M. 2015. *Names*. In Taylor, John R. (ed.). *The Oxford Handbook of the Word*. Oxford: Oxford University Press, 599-615.
- Andorno, Cecilia. 2003. *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Ariel, Mira. 2008. *Pragmatics and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Baldi, Benedetta & Savoia, Leonardo M. 2017. *Linguaggio & Comunicazione. Introduzione alla linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- \*Basile, Grazia & Casadei, Federica & Lorenzetti, Luca & Schirru, Giancarlo & Thornton, Anna M. 2010. *Linguistica generale*. Roma: Carocci.
- Benveniste, Émile. 1994. I livelli dell'analisi linguistica [1962]. In *Problemi di linguistica generale*. Milano: il Saggiatore, 142-155.
- \*Berruto, Gaetano & Cerruti, Massimo. 2011. *La linguistica. Un corso introduttivo*. Torino: UTET.
- Bühler, Karl. 1983 [1965]. *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, Traduzione e presentazione di Serena Cattaruzza Derossi. Armando: Roma.
- Bybee, Joan. 2006. From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language* 82/ 4, 711-33.
- Calaresu, Emilia. 2013. Pragmatica linguistica. In Iannàccaro, Gabriele (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, 2 voll. Roma: Bulzoni, vol. II, 795-830.
- Calaresu, Emilia. 2015. Grammatica del testo e del discorso: dinamicità informativa e origini dialogiche di diverse strutture sintattiche. In Ferrari, Angela & Lala, Letizia & Stojmenova, Roska (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*. Firenze: Cesati, 43-59.
- Calaresu, Emilia. 2016. Dialogicità e grammatica. In Andorno, Cecilia & Grassi, Roberta (a cura di) *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*. Studi AIeLA, V. 5. Milano: Officina 21, 13-27.
- Calaresu Emilia. 2018a. Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto. In Calaresu, Emilia & Dal Negro, Silvia (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Studi AIeLA, Milano: Officina 21, 39-64.
- Calaresu, Emilia. 2018b. Grammaticalizzazioni polifoniche o "verticali" e sintassi dialogica. Dagli enunciati-eco ai temi sospesi: l'infinito anteposto in strutture del tipo "mangiare, mangio". In Greco, Paolo & Vecchia, Cesarina & Sornicola, Rosanna (a cura di), *Strutture e dinamismi della variazione e del cambiamento linguistico. Atti del Convegno DIA III*,

- Napoli, 24-27 novembre 2014*. Memorie dell'Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti in Napoli, Napoli: Editore Giannini, 505-521.
- Calaresu, Emilia. 2019. Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti. In Nuzzo, Elena & Vedder, Ineke (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*. Studi AItLA 9, Milano: Officina 21, 29-45.
- Calaresu, Emilia. i.c.p. Dialogicità. In Antonelli, Giuseppe & Motolese, Matteo & Tomasin Lorenzo (a cura di) *Storia dell'italiano scritto VI. Testualità*. Roma: Carocci.
- Calaresu, Emilia & Palermo, Massimo. i.c.p. Iper testi o iperdiscorsi? Proposte di aggiornamento del modello di Koch e Oesterreicher alla luce della natura aperta e processuale dei testi nativi digitali. In Gruber, Teresa & Grübl, Klaus & Jakob, Katharina & Scharinger, Thomas (a cura di): *Was bleibt von Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte von Diskurstaditionen und sprachlichem Wandel* (ScriptOralia). Tübingen: Narr.
- Carston, Robin. 2016. The heterogeneity of procedural meaning. *Lingua* 175-176, 154-166.
- Coseriu, Eugenio. 1987. Semántica y grámatica. In *Grámatica, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional. Segunda edición revisada*. Madrid: Gredos, 128-147.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo. 2018. The definition of the TOPIC within Language into Act Theory and its identification in spontaneous speech corpora. *Revue Romane* 53/1, 30-62.
- Cruse, Alan. 2011. *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Third edition, Oxford: Oxford University Press.
- \*De Mauro, Tullio. 2001 [1998]. *Linguistica elementare*. Roma-Bari: Laterza.
- \*English, Fiona & Marr, Tim. 2015. *Why do Linguistics? Reflective Linguistics and the Study of Language*. London: Bloomsbury.
- Ferrari, Angela. 2002. Valore intrinseco e funzioni testuali della frase nominale. In Jansen, Hanne & Polito, Paola & Schøsler, Lene & Strudsholm, Erling (a cura di) *L'infinito & oltre. Omaggio a Gunver Skytte*. Odense: Odense University Press, 171-189.
- \*Genetti, Carol (ed.). 2014. *How Languages Work: An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Gobber, Giovanni & Morani, Moreno. 2014. *Linguistica generale*, II edizione. Milano: McGraw-Hill.

- \*Graffi, Giorgio & Scalise, Sergio. 2013. *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: il Mulino.
- Gundel, Jeanette K. & Hedberg, Nancy & Zacharski, Ron. 1993. Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language* 69/2, 274-307.
- Halliday, M.A.K. 2002. On Grammar and Grammaticals [1996]. In *On Grammar*. Vol. 1 in the Collected Works of M.A.K. Halliday, edited by J.J. Webster. London: Continuum, 384-417.
- Hopper, Paul J. 1987. Emergent Grammar. In *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society 1987*, 139-157.
- Hopper, Paul J. 2011. Emergent grammar and temporality in interactional linguistics. In Auer, Peter & Pfänder, Stefan (eds.), *Constructions: emerging and emergent*. Berlin-Boston: De Gruyter, 22-44.
- Jakobson, Roman. 1994a. Antropologi e linguisti [1953]. In *Saggi di linguistica generale*. A cura di Luigi Heilman. Milano: Feltrinelli, 5-21.
- Jakobson, Roman. 1994b. Linguistica e teoria della comunicazione [1961]. In *Saggi di linguistica generale*. A cura di Luigi Heilman. Milano: Feltrinelli, 65-76.
- Jespersen, Otto. 1951 [1924]. *The Philosophy of Grammar*, London: George Allen & Unwin LTD.
- Kempson, Ruth. 2012. The syntax/ pragmatic interface. In Allan, Keith & Jaszczolt, Kasia M. (eds.) *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 529-548.
- Kress, Gunther. 2015 [2010]. *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, a cura di Elisabetta Adami. Presentazione di Pierpaolo Limone. Bari: Progedit.
- Lambrecht, Knud. 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LaPolla, Randy J. Forth. Arguments for Seeing Theme-Rheme and Topic-Comment as Separate Functional Structures. In Martin, J.R. & Doran, Y.J. & Figueiredo, Giacomo (eds.) *Systemic Functional Language Description: Making Meaning Matter*. London: Routledge.
- Linell, Per. 2005. *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- \*Lombardi Vallauri, Edoardo. 2013. *La linguistica. In pratica*, terza edizione. Bologna: il Mulino.

- Ludlow, Peter. 2014. *Living Words. Meaning Undetermination and the Dynamic Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- \*Lyons, John. 1971 [1968]. *Introduzione alla linguistica teorica*. Bari: Laterza.
- Lyons, John. 1977. *Semantics*, 2 voll. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marrone, Gianfranco. 2018. *Prima lezione di semiotica*, Roma-Bari, Laterza.
- Sammarco, Carmela. 2019. L'espressione delle relazioni grammaticali nelle costruzioni senza verbo dell'italiano e del francese parlati. In Buoniconto, Alfonsina & Cesaro, Raffaele & Salvati, Gerardo (a cura di) *Spazi bianchi. Le espressioni letterarie, linguistiche e visive dell'assenza*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore, 273-282.
- Sammarco, Carmela. *forth*. Online text mapping: the contribution of verbless constructions in spoken Italian and French. In Mauri, Caterina & Gorla, Eugenio & Fiorentini, Ilaria (eds) *Building categories in interaction: linguistic resources at work*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- \*Saussure, Ferdinand de. 2003 [1916/1922]. *Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro. Roma-Bari: Laterza.
- \*Simone, Raffaele. 2013. *Nuovi fondamenti di linguistica*. Esercizi e problemi a cura di Francesca Masini. Milano: McGraw-Hill.
- Sornicola, Rosanna. 2006. Topic and Comment. In Brown, K. (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition*. Oxford: Elsevier, 12, 766-773.
- Venier, Federica. 2017. *Hic Rhodus, hic saltus*. Sulla "cosiddetta ellissi". In *Appunti di viaggio. Percorsi linguistici fra storia, filologia e retorica*. Milano: Franco Angeli, 73-98.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci.
- Voghera, Miriam & Collu, Laura. 2017. Intentional vagueness. A corpus-based analysis of Italian and German. In Napoli, Maria & Ravetto, Miriam (eds) *Exploring Intensification. Synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives*. Amsterdam: Benjamins, 371-389.
- Wilson, Deirdre. 2016. Reassessing the conceptual-procedural distinction. *Lingua* 175-176, 5-19.
- Wilson, Deirdre & Sperber, Dan. 2012. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Yule, George. 2017. *Introduzione alla linguistica*. IV edizione. Ediz. it. a cura di Pietro Maturi. Bologna: il Mulino.

PARTE SECONDA

COMUNICAZIONI



MIRIAM VOGHERA, ALFONSINA BUONICONTO,  
CARMELA SAMMARCO

## Modelli di insegnamento della linguistica generale: riflessioni e proposte<sup>1</sup>

In questo contributo presentiamo una proposta didattica per l'insegnamento della Linguistica generale a studenti principianti, capovolgendo il tradizionale modello atomistico di stampo strutturalista. Il nostro approccio, già parzialmente sperimentato, adotta una prospettiva *top-down* orientata al ricevente, partendo dalla sfera semantico-pragmatica dell'atto linguistico, per arrivare gradualmente a identificare i vari tipi di grammaticalità espressi dal sistema e successivamente alla formalizzazione del modello metalinguistico per spiegarne il funzionamento e l'articolazione interna sulla base di categorie metalinguistiche motivate scientificamente. L'integrazione funzionale dei vari livelli di analisi consente di trattare i numerosi fenomeni gradienti, polifunzionali e/o di interfaccia, includendo gli aspetti relativi al rapporto tra gli atti di *parole* e la *langue*.

*Parole chiave:* didattica della linguistica, modello *top-down*, ricevente, approccio olistico, gradienza, *parole*, *langue*.

### 1. Introduzione

Lo scopo di questo contributo è quello di presentare una proposta didattica per l'insegnamento della Linguistica Generale a studenti principianti, basata su alcune riflessioni di natura teorica.

Già Ferdinand de Saussure nel *Cours de Linguistique générale* metteva in evidenza che l'identità delle entità linguistiche sia di natura costruita, non data, e che la lingua, intesa come sistema-codice-*langue*, sebbene permetta la produzione e l'identificazione delle unità linguistiche, rappresenta solo un modello (*modèle*) cui i locutori ten-

---

<sup>1</sup> L'articolo è frutto del lavoro comune delle tre autrici. La stesura materiale dei paragrafi è la seguente: Miriam Voghera è autrice dei paragrafi 1, 2, 4, 3.8; Alfonsina Buoniconto è autrice dei paragrafi 3, 3.1, 3.6, 3.7; Carmela Sammarco è autrice dei paragrafi 3.2, 3.3, 3.4, 3.5.

dono negli atti di *parole*. Tale modello è ricostruibile come traguardo tendenziale, statistico, di comportamenti nella comunicazione e non rappresenta una realtà cogente *in re* (De Mauro & Voghera 2012).

Le osservazioni di Saussure sono oggi corroborate da numerosi studi anche sperimentali che mostrano come gli elementi del codice linguistico non sono dotati di proprietà sincronicamente stabili e inerentemente determinate, date una volta per tutte (tra gli altri, De Mauro 1982; Nusbaun & Henly 1992; Aarts et al. 2004; Hawkins 2004). Infatti, l'identificazione delle unità tanto nella produzione e ricezione orale quanto in quella scritta avviene non attraverso la somma delle parti ma attraverso fenomeni di micro- e macrolivello, spesso non discreti, che si condizionano a vicenda e che quindi non possono essere considerati isolatamente. Ciò mette in crisi una visione rigidamente discreta dei costituenti linguistici e la separazione tra i vari livelli di codificazione, mentre appaiono più efficienti e coerenti definizioni gradienti e spiegazioni multilivello dei fenomeni linguistici (Bolinger 1961, Aarts et al. 2004; Bybee 2010; Traugott & Trausdale 2010).

Ciò nonostante nella maggior parte dei manuali di linguistica generale (cfr. Basile *et al.* 2010; Graffi & Scalise 2013; Gobber & Morani 2014; Berruto & Cerruti 2017), la lingua è presentata come una costruzione ordinata in livelli chiaramente separabili, che si può studiare partendo dal livello più basso, aggiungendo via via i vari livelli uno all'altro. Si tratta di un approccio:

- a) *bottom-up*, che va dai costituenti minori a quelli maggiori, normalmente le frasi<sup>2</sup>;
- b) compositazionale, in cui i costituenti più piccoli servono a comporre costituenti più grandi;
- c) categoriale, poiché si tende a presentare i costituenti di ogni livello con tratti stabili e inerentemente determinati, marginalizzando i fenomeni di interfaccia o inerentemente gradienti come la prosodia, la pragmatica e i fenomeni derivanti dalla relazione tra di esse e con altri livelli di grammaticalità;
- d) e, infine, logocentrico (Goodwin 2007), che adotta cioè sempre il punto di vista del produttore e mai, o quasi mai, quello del riceven-

---

<sup>2</sup> Esistono in alcuni manuali (Berruto & Cerruti 2017) paragrafi dedicati alla testualità, ma ancora una volta essa è presentata come un ulteriore livello di analisi linguistica oltre la frase.

- te, e ancora più raramente accenna alla relazione tra produttore e ricevente;
- e) e, infine, amodale, poiché benché gli esempi dei testi di linguistica abbiano come riferimento implicito la lingua scritta (si veda Calaresu in questo volume), non sono veramente né parlati né scritti, non hanno emittenti e destinatari specificati e ancora più raramente viene indicato il contesto di enunciazione.

Questo approccio di stampo ancora fortemente strutturalista presenta una lingua che mal si presta a cogliere ampie parti del sistema che sono centrali per la codifica e decodifica di testi tanto parlati quanto scritti, che non sono meno sistemiche, ma sfuggono a descrizioni categoriali del tipo tutto-o-niente e/o presuppongono la considerazione del ruolo attivo dei partecipanti alla comunicazione.

Partendo da queste osservazioni, abbiamo sperimentato un modello didattico che capovolge la prospettiva della manualistica tradizionale poiché adotta un approccio *top-down* (dal testo ai costituenti), e mette al centro il ricevente per arrivare in maniera induttiva alla descrizione e modellizzazione dei vari tipi di analisi linguistica, partendo olisticamente da situazioni comunicative varie.

Nella prossima sezione, descriveremo la nostra proposta metodologica, proponendo un sillabo utile per la sua applicazione. Nella sezione 3, forniremo qualche esemplificazione operativa che abbiamo sperimentato in questi anni. Infine, nella sezione conclusiva presenteremo alcune riflessioni riassuntive.

## *2. Una proposta di sillabo: un percorso top-down dalla parte del ricevente*

In questo paragrafo presentiamo brevemente il percorso, ancora sperimentale, che costituisce la nostra proposta.

Dopo un'introduzione generale sulle lingue del mondo e la variazione linguistica, il punto di partenza per ogni attività didattica è la scelta di un testo del quale vengono dati le informazioni contestuali e, se parlato, l'audio. A tale scopo, è utile che gli esempi proposti agli studenti corrispondano quanto più possibile a testi autentici, eventual-

mente estratti da corpora<sup>3</sup>. Uno dei limiti principali della didattica della linguistica è infatti il ricorso a esempi decontestualizzati, creati *ad hoc* per spiegare un determinato fenomeno esposto isolatamente, senza rendere conto dei problemi relativi al rapporto tra lingua e uso, tra *langue* e *parole*, tra sostanza del piano del contenuto e dell'espressione. Ciò, come abbiamo detto in altre sedi (Voghera 2017), penalizza sia il parlato sia lo scritto poiché impedisce di cogliere la specificità delle due modalità di comunicazione<sup>4</sup>. È a nostro avviso stupefacente che nei manuali di linguistica non si trovino di norma dialoghi spontanei, neanche nei capitoli di fonetica o di pragmatica.

Si incomincia quindi l'osservazione della situazione comunicativa complessiva e si mette in primo piano la funzione comunicativa dei testi: aspetti, che, come evidenzia Emilia Calaresu in questo volume, sono stati lungamente trascurati sia nella riflessione teorica che nella pratica didattica. Questo approccio *top-down* abbandona il modello atomistico compositivo e focalizza la dimensione semantico-pragmatica complessiva dell'atto linguistico per poi arrivare gradualmente a identificare i vari tipi, non necessariamente livelli, di grammaticalità espressi dal sistema, che cooperano nella maniera più efficiente possibile alla costruzione globale del significato dei testi scritti e/o orali<sup>5</sup>.

In questo processo di osservazione e identificazione della grammaticalità, gli studenti si pongono come riceventi del testo e partono da domande pre-teoriche guidate via via sempre più complesse sugli elementi extralinguistici e linguistici che contribuiscono alla significazione e quindi permettono la comprensione. In tal modo la spiegazione va idealmente dall'osservazione dei fenomeni di *parole* alla loro sistematizzazione nella dimensione della *langue*. Parallelamente, naturalmente, avviene l'acquisizione di nozioni teoriche e categorie di analisi.

---

<sup>3</sup> Non vogliamo assumere una posizione manichea di tipo "naturalista" che esclude l'uso di esempi costruiti, che non solo a volte sono necessari, ma che, come si vedrà nei prossimi paragrafi, vengono da noi stesse usati nel lavoro di manipolazione dei testi di partenza.

<sup>4</sup> Una parziale eccezione è Lombardi Vallauri (2007).

<sup>5</sup> L'uso del termine *livello* per indicare i vari ambiti di analisi di un prodotto linguistico è talmente corrente, che si fa fatica a rinunciarvi; esso induce tuttavia a concepire l'atto linguistico come il prodotto di stadi successivi più o meno indipendenti di operazioni linguistiche, che non prevedono né cooperazione né tanto meno interdipendenza.

La sperimentazione condotta in questi anni ha prodotto il sillabo seguente:

1. Le lingue del mondo, la variazione linguistica, le varietà
2. Il contesto
3. L'atto linguistico e il rapporto tra gli interlocutori
4. La prosodia
5. Il lessico e la semantica lessicale
6. La sintassi
7. La prima articolazione: morfi e morfemi
8. La seconda articolazione: foni e fonemi
9. Il segno e l'arbitrarietà
10. Le proprietà delle lingue storico-naturale

Il punto 1 del sillabo serve da inquadramento generale, mentre i punti 2-8 del sillabo seguono un percorso che mette progressivamente in evidenza gli elementi che contribuiscono alla costruzione del significato globale di un testo. I punti 9-10, infine, rielaborano i dati acquisiti sul piano della *parole*, riportandoli a un livello sistemico generale.

### 3. *Una proposta operativa*

In questa sezione proponiamo alcuni esempi di attività didattica, tra le tante possibili, per dare un'idea più precisa del tipo di lavoro che si può svolgere seguendo l'approccio descritto nel § 2.

Di seguito riportiamo due enunciati estratti dal VoLIP (Voghera *et al.* 2014), che utilizzeremo per illustrare le attività svolte durante un corso di 45 ore rivolto a studenti del Corso di Laurea in Lingue e Culture Straniere del primo anno, alla prima esperienza con lo studio della linguistica<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Per una migliore leggibilità abbiamo separato la trascrizione fonetica da un'indicazione larga della separazione in unità tonali, segnalate da // e dall'indicazione dell'andamento del movimento del pitch sulla tonica del gruppo: ascendente↑, discendente↓, ascendente-discendente↑↓; il # indica una pausa lunga. Gli esempi si possono ascoltare sul sito all'indirizzo <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/volip>. Ricordiamo che il VoLIP è la versione digitale del corpus LIP (De Mauro *et al.* 1993), che essendo stato registrato in buona parte in contesti spontanei anche all'aperto contiene materiali dalla qualità audio molto varia.

- (1) *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*  
 (VoLIP\_FE1)  
 ['kwattrohar' tʃɔ:fi, dwɛ' mi:la<sup>h</sup>(...) 'kwattrodue' mi:la' li:rel,  
 kartʃ' fi:no:]  
 //quattro carciofi duemila↑↓// # quattro duemila lire il  
 carciofino↑↓//
- (2) C: *un caffè per favore* (VoLIP\_NA7)  
 [uŋkaf' fɛ:peffa' vø]  
 //un caffè↑//per favore↓//  
 D: *un caffè # al banco?*  
 [uŋkaf' fɛ(...)'alb' bā]  
 //un caffè↑//al banco↑//

Al fine di rendere più chiara l'esposizione, usiamo i vari punti del sillabo per rubricare le varie fasi del percorso, ben sapendo che nella realtà didattica queste divisioni sono molte più sfumate.

### 3.1 Variazione e contesto

Partendo dall'ascolto degli enunciati, è possibile guidare gli studenti verso alcune considerazioni ricorrendo a domande pre-teoriche che stimolano all'osservazione della variazione sincronica. Infatti, come comprovato dalle trascrizioni fonetiche, gli esempi ci permettono di evidenziare differenze tra i due parlanti, a partire dalla gorgia del parlante toscano in (1) e dalla realizzazione con *schwa* finale di *per favore* del parlante campano in (2), e di metterle in relazione a fattori di natura diatopica. A questo punto la riflessione può seguire strade diverse, motivate in base allo scopo e alle caratteristiche del corso.

Noi, dopo aver spiegato le varie dimensioni di variazione, abbiamo attirato l'attenzione degli studenti sul contesto per evidenziare l'importanza che ricopre nella codifica e decodifica dei testi. Ricorrendo ancora una volta allo stimolo di domande pre-teoriche, gli studenti hanno messo a fuoco gli elementi che consentono di comporre l'intera cornice situazionale. I rumori di fondo e le voci indistinte che fanno da sottofondo al testo (1), la produzione di un unico turno comunicativo, inframezzato da una pausa lunga enfatica, con un alto volume della voce per attirare l'attenzione di destinatari non definiti permettono di capire che la situazione comunicativa è quella di un venditore al mercato. Il testo (2) è invece un mini-dialogo costituito da due turni comunicativi in cui esiste un'asimmetria di rapporto tra i

due interlocutori: C chiede un servizio a D, che è nella condizione di doverlo offrire. Naturalmente in entrambi i casi entra immediatamente in gioco l'importanza degli elementi lessicali, nel testo (1) *carciofi*, nel testo (2) *caffè*, e di marche tipiche di atti linguistici come *per favore* (vd. § 3.2).

Una volta identificato il ruolo di tutti gli elementi extralinguistici e contestuali che contribuiscono all'interpretazione del senso, si può procedere con la sistematizzazione teorica, proponendo una modellizzazione delle funzioni comunicative in rapporto agli elementi del contesto, per esempio introducendo il modello teorico di Jakobson (1960). In tal modo è possibile riflettere in maniera più organica sull'atto comunicativo, sui suoi elementi costitutivi (contesto, emittente, destinatario, messaggio, codice, canale) e sulle sue possibili funzioni (referenziale, emotiva, conativa, poetica, metalinguistica, fatica).

### 3.2 L'atto linguistico e il rapporto tra gli interlocutori

Partendo dalle varie funzioni comunicative, e in particolare dalle diverse funzioni espresse dai nostri due esempi, siamo risalite alle implicazioni pragmatiche di ciascuna funzione, cioè a come può variare un testo in ragione del diverso rapporto tra i partecipanti all'atto comunicativo. Sono state introdotte la nozione austiniiana di atto linguistico (Austin 1962) e i suoi elementi costitutivi. In tal modo è stato possibile comparare i nostri due testi in modo più articolato e organico, rilevando il tipo di illocuzione e le sue marche. Ciò ha portato inevitabilmente a cogliere il valore determinante del segnale discorsivo nell'esempio (2) e della prosodia in entrambi gli esempi. È stata introdotta, quindi, la nozione di segnale discorsivo, per lo più assente dai manuali, nonostante la ormai strabordante letteratura, come elemento di interfaccia tra fenomeni pragmatici e testuali (cfr. Sansò 2020 e bibliografia ivi indicata).

### 3.3 La prosodia

L'approfondimento del versante pragmatico della significazione non può che condurre alla considerazione della prosodia. Agli studenti è stato fatto ascoltare il testo (1) con due andamenti prosodici sintetizzati, diversi dall'originale ma possibili in italiano, e ne hanno ricavato che la funzione conativa-esortativa e persino il contesto non erano più riconoscibili, nonostante la sequenza verbale fosse invariata.

Questo ha dato loro la possibilità di toccare con mano il valore significante della prosodia, di cui sono state spiegate le funzioni principali e introdotti i correlati fonetici articolatori e acustici. Per far ciò è stato necessario introdurre anche la fonetica segmentale.

Nuovamente si è rovesciata la prospettiva tradizionale inserendo l'insegnamento della fonetica segmentale all'interno della cornice prosodica per evidenziare come tutti i fenomeni tipici della sequenza fonica (coarticolazione, bassa specificazione del segnale ecc.) siano riequilibrati grazie al ruolo regolatore della scansione ritmica e melodica.

### 3.4 Lessico e relazioni semantiche

Una volta analizzato il ruolo della prosodia e della pragmatica, si passa ad analizzare gli elementi di contenuto: le parole. Come abbiamo già detto, nei nostri due testi le parole *carciofi* e *caffè* sono determinanti nel delimitare non solo il significato, ma anche il contesto. Nell'affrontare il concetto di parola gli studenti sono introdotti alla problematicità della sua definizione, particolarmente sensibile alle diverse prospettive che ogni livello linguistico offre. Successivamente, la spiegazione verte su come le parole si organizzano in classi o parti del discorso e sulle distinzioni terminologiche che spesso ricorrono nei manuali di linguistica (parole grammaticali e parole lessicali, *vs.* parole "vuote" e parole piene). Al concetto di parola è immediatamente collegato quello di lessema, una parola cioè considerata dal punto di vista del suo significato. Si affrontano, quindi, gli argomenti che a questa nozione sono associati: prima di tutto la distinzione tra senso e significato. È qui che si incomincia a introdurre la doppia prospettiva della *parole* e della *langue*. Abbiamo oramai sperimentato che la chiave per far capire l'esistenza dei due livelli è quello del piano del contenuto.

Si è quindi proseguito introducendo le varie nozioni di significato enciclopedico, i concetti di intensione ed estensione fino ad arrivare alla spiegazione dei rapporti di significato fra lessemi (omonimia, polisemia, sinonimia, iponimia, meronimia, solidarietà semantica, antonimia).

### 3.5 La sintassi

Alla descrizione del lessico e della parola, segue la riflessione sulla sequenza sintagmatica e successivamente sulla frase. Siamo dunque

partite dalla manipolazione dei nostri testi iniziali per mostrare come sarebbe stato possibile realizzare diversamente la forma della frase per poi arrivare allo studio delle relazioni grammaticali e dei costituenti che la compongono. L'uso delle manipolazioni sintattiche ha reso immediatamente necessario la riflessione sulle nozioni di rapporti sintagmatici e paradigmatici, che gli studenti hanno potuto sperimentare nei vari cambiamenti sintattici proposti.

Il nostro primo obiettivo è stato quello di introdurre l'esistenza di frasi non verbali e verbali (Sammarco 2019).

I due testi di partenza e che qui ripetiamo in (3a) e (3b) permettono di introdurre la distinzione tra frasi non verbali predicative e frasi non verbali non predicative.

- (3) a. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*  
 b. C: *un caffè per favore*  
 D: *un caffè # al banco?*

In (3a) si hanno infatti due frasi non verbali (*quattro carciofini duemila* e *quattro duemila lire*), ciascuna formata da due nuclei informativi diversi ma connessi da una relazione predicativa (De Mauro & Thornton 1985); mentre in (3b), le tre costruzioni senza verbo sono non predicative (*un caffè per favore* del turno di C e *un caffè e al banco?* nel turno di D).

Un secondo punto interessante da far osservare è il rapporto tra costruzioni sintattiche e forza illocutiva dell'enunciato: tanto le costruzioni non predicative in (4a) quanto le eventuali costruzioni verbali in (4b) e (4c), con appropriati cambi di prosodia, possono esprimere la stessa forza illocutiva:

- (4) a. *carciofi # carciofi*  
 b. *quattro carciofi (vengono) duemila # quattro (costano) duemila lire il carciofino*  
 c. C: *(vorrei) un caffè per favore*  
 D: *(prende) un caffè al banco*

In (4a) e (4b) ci sono due diverse realizzazioni dell'atto comunicativo di (3a): una costruzione non predicativa e una costruzione verbale, rispettivamente. Allo stesso modo, in (4c) si hanno frasi verbali per realizzare lo stesso atto illocutivo del parlante C e la stessa risposta del turno D dello scambio comunicativo di (3b). In (4a) il parlante per richiamare l'attenzione dei clienti può ripetere più volte il SN *carcio-*

*f*, con un profilo intonativo ascendente e con innalzamento del tono sulla sillaba tonica. In (4b) la stessa forza illocutiva può essere resa attraverso l'inserimento delle forme verbali *vengono* e *costano*. Infine, in (4c) la richiesta del parlante C e la risposta di D possono essere realizzate attraverso strutture con forme verbali, senza alterare il senso globale degli enunciati.

Le manipolazioni degli enunciati di partenza da frasi non verbali a frasi verbali portano gli studenti a ragionare sulle funzioni dei singoli costituenti. L'inserimento delle forme verbali permette di arrivare alla descrizione delle relazioni grammaticali e di vedere come lo stesso costituente possa instaurare diverse relazioni sintattiche con gli altri elementi della frase, a seconda della reggenza del verbo. Ad esempio, il SN *quattro carciofi* può essere soggetto come in (4b), ma può essere anche oggetto come in (5c).

- (5) a. *carciofi # carciofi*  
 b. *quattro carciofi (vengono) duemila # quattro (costano) duemila lire il carciofino*  
 c. *(comprate) quattro carciofi (a) duemila # quattro duemila lire il carciofino*

In (5c) l'inserimento della forma verbale *comprate* rende diversa la funzione sintattica del SN *quattro carciofi*, rispetto a quanto avviene in (4b), e richiede anche eventuali cambiamenti sintattici, come l'inserimento della preposizione *a*, prosodici e, ovviamente, di senso.

A questo punto si possono introdurre i criteri di individuazione dei costituenti frasali (il movimento, l'isolabilità, la coordinabilità, la sostituibilità e l'ellissi (Basile *et al.* 2010).

Secondo il sillabo adottato, dall'analisi delle possibili posizioni di S e O all'interno della frase, si prosegue verso le nozioni di ordine marcato e non marcato. Questo argomento è strettamente connesso con le nozioni di tipologia sintattica che illustrano come si suddividono le lingue sulla base dell'ordine delle parole e a sua volta richiama l'attenzione sulle questioni relative alla distribuzione dell'informazione già parzialmente affrontate con lo studio della prosodia (ad esempio, le opposizioni Tema/Rema e Dato/Nuovo, e i fenomeni di topicalizzazione e dislocazione). Ritornando ai nostri due testi, gli studenti possono riflettere sull'ordine dei costituenti che presentano i due enunciati e, attraverso la manipolazione del loro ordine, possono essere guidati verso la loro definizione. Inoltre, si possono aprire di-

scussioni e riflessioni sulla distribuzione dell'informazione partendo da domande come: *quali sono le informazioni nuove nel turno del parlante D?* facendo riferimento al testo (3b).

Dagli aspetti più propriamente strutturali, si passa, quindi, al piano che riguarda il contenuto e che tocca la sfera della semantica frasale. A questo punto, rimanendo sempre sui nostri testi, gli studenti sono invitati all'analisi della rappresentazione semantica delle frasi che si sono ottenute dalle varie manipolazioni sintattiche. Dai concetti di relazioni grammaticali si guidano gli studenti verso lo studio dei ruoli semantici e si affrontano le questioni relative al rapporto non biunivoco fra relazione grammaticale e ruolo semantico. In questo modo essi verificano concretamente come, ad esempio, alla relazione grammaticale di Soggetto possono essere assegnati diversi ruoli semantici sulla base del differente significato lessicale del verbo.

### 3.6 Prima articolazione

Il nostro percorso è proseguito con la trattazione della prima articolazione. Ancora una volta è stato proposto il doppio livello di *parole* e *langue* partendo dal piano del contenuto e introducendo però in questo caso anche gli aspetti del piano dell'espressione per spiegare l'allomorfia. Si è quindi qui introdotto *in nuce* il concetto di segno linguistico. Ancora una volta, affrontate le nozioni di base (rapporto tra morfi come elementi della *parole* e morfemi come elementi della *langue*, allomorfia, tipi di morfemi, tipi di significato espresso dai morfemi ecc.), il corso può seguire spunti di riflessione diversi. Facendo ricorso alle manipolazioni degli esempi (1) e (2), infatti, è possibile intraprendere un'analisi multidirezionale degli elementi morfologici identificati nei testi.

La riscrittura di (1) e (2), riproposta in (6b) e (7b), consente di introdurre gli affissi valutativi, considerandoli non solo da un punto di vista strettamente morfologico, ma facendo anche emergere fenomeni di interfaccia tra pragmatica e morfologia. In (6a) l'uso di *carciofino* non ha infatti un significato diminutivo, ma piuttosto quello di richiamare l'attenzione dei destinatari attraverso una forma che può meglio invogliarli ad avvicinarsi e che di fatto intensifica la funzione esortativa dell'atto linguistico. In questa funzione potrebbe essere sostituito da *forza*, *venite* ecc. Anche la sostituzione di *caffè* con *caffettino* in (7b) ha un effetto sul piano pragmatico perché rende la

richiesta meno formale e attenuata, in qualche modo avvicinando i due interlocutori.

- (6) a. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*  
 b. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire forza, venite...*
- (7) a. C: *un caffè per favore*  
 b. C: *(mi farebbe) un caffettino?*

Similmente, altre manipolazioni di (1) e (2) potranno essere usate come spunto per evidenziare i fenomeni che legano il piano morfologico a quello semantico-cognitivo.

- (8) a. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*  
 b. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire carciofi deliziosi*
- (9) a. C: *un caffè per favore*  
 b. C: *un (bel) caffettino per favore*

I casi riportati in (8b) e (9b), ad esempio, illustrano come la semantica del suffisso *-ino* associato alle basi *carciofo* e *caffè*, oltre a esprimere valori dimensionali, possa anche essere associata all'ambito semantico della bontà. Per questo motivo, le due manipolazioni possono essere usate per introdurre fenomeni come lo slittamento semantico e le metafore concettuali.

### 3.7 Seconda articolazione

Dopo la spiegazione delle unità di prima articolazione possono essere introdotte le unità di seconda articolazione. Gli studenti a questo punto sono già stati introdotti alla nozione di variazione e variabilità e al doppio livello di *parole* e *langue*; l'esperienza ci ha insegnato che questo facilita la comprensione del rapporto tra fonemi, che spesso è acquisita solo meccanicamente. Anche in questo caso si possono utilizzare i due testi iniziali, utilizzandoli come base per prove commutative.

Abbiamo infine trovato utile l'inserimento della fonologia a questo punto del sillabo per spiegare i fenomeni di interfaccia tra morfologia e fonologia.

### 3.8 Il segno, l'arbitrarietà e le proprietà delle lingue storico-naturali

La spiegazione delle unità di prima e seconda articolazione introducono molto chiaramente il rapporto tra variazione e invarianza e i limiti dell'invarianza, e introducono la nozione di segno come unità astratta

in senso saussuriano. Arrivare alla spiegazione del segno, dei vari livelli di arbitrarietà e del livello sistemico nella sua globalità alla fine di un percorso di osservazione di dati ne fa cogliere in modo molto più chiaro agli studenti la loro intrinseca “necessità” per il funzionamento delle lingue-storico-naturali.

Vengono dunque sistematizzate le varie proprietà della lingua (doppia articolazione, onnipotenza semantica, distanziamento, ricorsività, trasponibilità ecc.), che completano il quadro sistemico e rappresentano il punto di arrivo della riflessione metalinguistica attorno alla quale si svolge il nostro sillabo.

#### 4. Conclusioni

L'esemplificazione che qui abbiamo presentato non copre, e tanto meno esaurisce, tutti i temi di un possibile corso di Linguistica Generale. Abbiamo voluto solamente dare un'idea dei percorsi che si possono seguire partendo da testi e dalla loro manipolazioni, che qui abbiamo presentato solo in italiano, ma che naturalmente debbono utilizzare varie lingue. I percorsi possibili sono ovviamente infiniti e possono svolgersi in molteplici direzioni a seconda del tipo di corso, dei suoi obiettivi e della sua durata.

Ogni manipolazione è funzionale all'introduzione della nozione o dell'argomento che si vuole affrontare e può dunque essere diversa a seconda delle direzioni che si vogliono intraprendere. La comparazione tra dati linguistici è del resto la base della linguistica scientifica e non è quindi certo originale partire da essa per evidenziare i vari fenomeni.

Per far questo riteniamo sia più funzionale mettersi dalla parte del ricevente piuttosto che da quella del produttore perché è la posizione “naturale” in cui si trovano gli studenti rispetto ai dati proposti, e ciò incoraggia il processo di riconoscimento della grammaticalità e il passaggio al metalinguaggio. Il metodo che, infatti, abbiamo trovato efficace è quello di guidare gli studenti attraverso domande inizialmente pre-teoriche, che mettono a fuoco di volta in volta aspetti diversi della comprensione di un testo (il contesto, la testualità, la sequenza verbale ecc.) per costruire un quadro generale del funzionamento della *parole* e poi arrivare a una sistematizzazione in termini di *langue*.

Questa strada consente di sviluppare l'idea, per noi centrale, del codice linguistico *modèle*. In quanto rappresentazione astratta delle

scelte probabili dei parlanti, esso non può essere assunto come oggetto di indagine o punto di partenza dello studio scientifico perché nella realtà linguistica il modello riflette solo in maniera parziale le scelte possibili dei parlanti che non possono tenere conto della complessità dei rapporti sistemici e si affidano a un probabilistico *jeu des signes* (De Mauro & Voghera 2012). Solo un'attenta considerazione del continuo complesso rapporto tra *parole* e lingua può formare un quadro chiaro delle diverse prospettive di analisi della lingua e dell'appartenenza dei fenomeni di ciascun livello.

Nello stesso tempo, il complicato viaggio all'interno dei meccanismi della *parole* permette di includere a livello sistemico porzioni che sono solitamente tenute ai margini, quali la prosodia e la pragmatica, che a nostro parere vanno inserite nel canone dell'insegnamento linguistico a pieno titolo. In tal modo è possibile capire che è il sistema stesso a prevedere meccanismi di significazione che passano attraverso la codifica di tratti soprasegmentali e che il rapporto tra gli interlocutori non è esterno alla comunicazione ma interno al processo di significazione (De Mauro 1991; Voghera 2017). Ciò si evidenzia quanto più si procede in un andamento *top-down* che permette di cogliere il significato globale di un testo parlato o scritto.

Per concludere, la sperimentazione di questa impostazione e l'armonizzazione dei contenuti è un lavoro *in fieri*, e naturalmente siamo ben lontane dal corso ideale. I risultati delle verifiche, la partecipazione degli studenti ci incoraggiano, tuttavia, ad andare avanti per questa strada, che speriamo ci permetta di coniugare in modo proficuo esigenze scientifiche e didattiche.

### *Riferimenti bibliografici*

- Aarts, Bas & Denison, David & Keizer, Evelien & Popova, Gargana (a cura di). 2004. *Fuzzy Grammar. A reader*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Basile, Grazia & Casadei, Federica & Lorenzetti, Luca & Schirru, Giancarlo & Thornton, Anna M. 2010. *Linguistica generale*. Roma: Carocci.
- Berruto, Gaetano & Cerruti, Massimo. 2017. *La linguistica. Un corso introduttivo*, 2<sup>a</sup> ed. Torino: UTET.

- Biber, Douglas & Johansson, Stig & Leech, Geoffrey & Conrad, Susan & Finegan, Edward. 1999. *The Longman grammar of spoken and written English*, Londra/New York: Longman.
- Bolinger, Dwight. 1961. *Generality, gradience and the all-or-none*. L'Aia: Mouton.
- Bybee, Joan L. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calaresu, Emilia. in questo volume. *Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?*.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (a cura di). 2005. *C-Oral-Rom. Integrated reference corpora for spoken languages*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- De Mauro, Tullio. 1982. *Minisemantica*. Roma/Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 1991. Ancora Saussure e la semantica. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 45. 101-9.
- De Mauro, Tullio & Mancini, Federico & Vedovelli, Massimo & Voghera, Miriam. 1993. *Lessico dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- De Mauro, Tullio & Thornton, Anna M. 1985. La predicazione: Teoria e applicazioni all'italiano. In Franchi De Bellis, Annalisa & Savoia, Leonardo M. (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso, Atti del XVII Congresso internazionale di studi della SLI*, 407-419. Roma: Bulzoni.
- De Mauro, Tullio & Voghera, Miriam. 2012. Il parlante probabilista. In Dovetto, Francesca M. & Micillo, Valeria & Morlicchio, Elda (a cura di), *Traguardi e prospettive nelle scienze del linguaggio. Riflessioni con Federico Albano Leoni*, 13-22. Roma: Aracne.
- Giacalone Ramat, Anna & Mauri, Caterina & Molinelli, Piera (a cura di). 2013. *Synchrony and diachrony. A dynamic interface*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gobber, Giovanni & Morani, Moreno. 2014. *Linguistica generale*. 2ª ed. Milano: McGraw-Hill.
- Goodwin, Charles. 2007. Interactive Footing. In Holt, Elisabeth & Clift, Rebecca (a cura di), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*, 16-46. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graffi, Giorgio & Scalise, Sergio. 2013. *Le lingue e il linguaggio*. 3ª ed. Bologna: il Mulino.
- Hawkins, Sarah. 2004. Puzzles and patterns in 50 years of research on speech perception. In Slifka, Janet & Manuel, Sharon & Matthies, Melanie (a

- cura di), *From sound to sense: 50+ years of discoveries in speech communication, Conference Proceedings (11-13 June 2004)*. (<https://www.rle.mit.edu/soundtosense/conference/pdfs/invitedspeakers/Hawkins%20PAPER.pdf>). (Consultato il 27.01.2020)
- Jacobson, Roman. 1960. Linguistics and Poetics. In Sebeok, Thomas A. (a cura di), *Style in Language*, 350-377. Cambridge (MA): MIT Press.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2007. *La linguistica. In pratica*. Bologna: il Mulino.
- Nusbaum, Howard C. & Henly Anne S. 1992. Listening to Speech Through an Adaptive Window of Analysis. In Schouten, Marten E.H. (a cura di.), *The Auditory Processing of Speech: From Sounds to Words*, 339-48. Berlin: De Gruyter.
- Sammarco, Carmela, 2019. L'espressione delle relazioni grammaticali nelle costruzioni senza verbo dell'italiano e del francese parlati. In Buoniconto, Alfonsina & Cesaro, Raffaele & Salvati, Gerardo (a cura di), *Spazi Bianchi. Le espressioni letterarie, linguistiche e visive dell'assenza*. 273-22. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sansò, Andrea. 2020. *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Traugott, Elisabeth Closs & König, Ekkehard. 1991. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In Traugott, Elisabeth Closs & Heine, Bernd (a cura di), *Approaches to grammaticalization*, vol. I, 189-218. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Traugott, Elisabeth Closs & Trousdale, Graeme. 2010. *Gradience, Gradualness and Grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Voghera, Miriam & Iacobini, Claudio & Savy, Renata & Cutugno, Francesco & De Rosa, Aurelio & Alfano, Iolanda. 2014. VoLIP: a searchable Italian spoken corpus. In Veselovská, Ludmila & Janebová, Markéta (a cura di), *Complex Visibles Out There. Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium: Language Use and Linguistic Structure*, 628-640. Olomouc: Palacký University.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica*. Roma: Carocci.

IGNAZIO MAURO MIRTO

## Motivare (al)la grammatica: valenza e didattica

La disaffezione dei nostri studenti per la grammatica è fatto noto ai più. Al contempo, negli insegnanti è alta la consapevolezza dell'utilità che lo studio della logica che a essa soggiace potrebbe avere per lo studente. I benefici si estenderebbero ben oltre il periodo di studi. Questa distanza, tra ciò che gli studenti prediligono e ciò che a loro effettivamente servirebbe, richiede la ricerca di strumenti atti a invertire la rotta. Il presente contributo ne propone alcuni riguardanti l'insegnamento della sintassi e delle interfacce con morfologia e semantica. Tratto comune a ognuno degli strumenti suggeriti è un metodo concepito per destare la curiosità del discente e stimolare il suo desiderio di cercare soluzioni personali a problemi pratici che la lingua solleva. Gli esercizi proposti pongono al centro la teoria della valenza per mostrare i vantaggi, anche didattici, di un accostamento non verbocentrico.

*Parole chiave:* grammatica tradizionale, motivazione, verbocentrismo, Tesnière, animazione.

### 1. Iniziare

Queste pagine intendono contribuire all'individuazione di metodi e strumenti destinati a stimolare, e auspicabilmente accrescere, l'interesse per lo studio della linguistica e della grammatica in studenti universitari e della scuola secondaria. La disaffezione di questi giovani per tali discipline è nota. Come superarla? O almeno, come mitigarla? A quali mezzi dovrebbero ricorrere i docenti?

Fino a non molti anni fa, i metodi d'insegnamento tradizionali hanno svolto un ruolo forse non marginale nel determinare, come tendenza di lungo periodo, l'avversione o persino il rifiuto di molti discenti per la grammatica *tout court*, come documenta la sintesi di Lo Duca (2013: 155-194). E, nel tentare di ricostruire le ragioni dello *status quo*, non andrebbero forse trascurate le influenze che le passate generazioni di studenti hanno riversato, da adulti, in quelle future.

Non sono certo mancate le iniziative di validi studiosi, si pensi all'opera di Altieri Biagi (v. 1978) o di tenaci organizzazioni come il Giscel, destinate a imprimere un cambiamento di direzione nell'atteggiamento con cui i più giovani si pongono di fronte a intrichi e incertezze di natura linguistica. Ed è sufficiente scorrere i recenti cataloghi delle case editrici per osservare l'ampliamento dell'offerta nella manualistica linguistica, tanto generale quanto italiana. Con quali risultati, rimane questione da appurare. Ancora oggi l'impressione è che, nonostante gli sforzi compiuti, la disaffezione rimanga e che il problema sia irrisolto.

Il nocciolo della questione è, ci sembra, la motivazione. Il nostro lavoro mira a fornire un contributo in relazione all'individuazione di stratagemmi che, proposti come attività laboratoriali, riescano a incuriosire gli studenti, a destare in loro interesse per questioni inerenti alla lingua.

Pensando all'espressione *ludendo docere*, a fini didattici vengono individuati e utilizzati frammenti di lingua che si presentano inizialmente come enigmi. Ecco un esempio, contrastivo tra L1 e L2, nell'ambito fonetico-lessicale: un dizionario della lingua italiana contiene non poche parole inizianti con i nessi 'sb' (*sbarco*, *sbruffone*), 'sd' (*sdraio*, *sdentato*) e 'sg' (*sgarro*, *sgorbio*). Per gli stessi nessi iniziali, il numero delle parole inglesi è zero (Mirto & Trabona 2016: 9). Sottoposti dati siffatti all'attenzione degli studenti, con la guida del docente si cercherà, tutti insieme e con metodo induttivo, una spiegazione del "rompicapo" che il dato empirico inizialmente presenta, spiegazione che coinvolgerà le nozioni di sillaba e di fonotassi. Quanto all'ambito della morfosintassi, al centro degli interessi di chi scrive, ci si potrebbe interrogare, salendo di poco nel livello di difficoltà, sulle ragioni che consentono la forma reciproca *Noi ci parliamo spesso* (*Io parlo spesso con te*, *Tu parli spesso con me*) e la impediscono con *\*Noi ci chiacchieriamo spesso* (*Io chiacchiero spesso con te*, *Tu chiacchieri spesso con me*).

Sono dati scelti tra apparenti bizzarrie della lingua, che costituiscono talvolta coppie minime o varianti libere, presentati come rebus e proposti agli studenti nella forma di esca intellettuale. Gli effetti desiderati sono, da un lato, quel senso di straniamento in grado di creare 'distanza psichica' dalla lingua madre (v. Corder 1983), distanza di norma assente nel parlante; dall'altro lato, l'auspicio è che il metodo

contribuisca a far percepire sfaccettature della complessità della lingua, a restituirne il fascino ed il mistero che cela, in modo da innalzarla ad ammissibile, o persino desiderabile, oggetto di studio, volto, a ben guardare, a meglio conoscere se stessi.

## 2. *Il verbo mettere*

Stabilita la cornice metodologica, si passi adesso al primo caso di studio, prendendo in considerazione la seguente coppia di frasi:

(1) *Leo mise il bambino sul tappeto*

(2) *Leo mise il bambino al tappeto*

In superficie, le frasi differiscono perché in (1) il sintagma preposizionale è introdotto dalla preposizione *su*, mentre in (2) la preposizione è *a*. Sul piano delle forme la differenza riguarda un singolo elemento, mentre su quello del significato si osservano numerose differenze. Nella terminologia di La Fauci (2011: 81), si tratta di una variazione locale con effetti globali. Si vedrà a breve come, a differenza della scena evocata da (1), in (2) gli effetti sul bambino possono essere anche solo psicologici (*Con le tue parole, hai messo il bambino al tappeto*) e che nessuno spostamento del bambino è necessario. Le differenze sembrerebbero dipendere dal cambio di preposizione, ma in che modo? È la preposizione a determinarle? Anche nella frase *Il suo pranzo consisteva di una semplice insalata* è possibile sostituire la preposizione *di* con *in*. La commutazione non produce però differenze di significato, che invece hanno luogo in (1) e (2). Deve dunque esserci dell'altro.

Si supponga di presentare la coppia di frasi ad una classe nelle ore di linguistica o di lingua italiana e, ancora, si supponga di iniziare con le seguenti asserzioni. La prima: il sintagma nominale *il bambino* in (1) è linguisticamente diverso da *il bambino* in (2). La seconda: il *Leo* di (1) è linguisticamente diverso dal *Leo* di (2). La terza: il verbo *mettere* di (1) non è linguisticamente identico al *mettere* che ricorre in (2). Sono affermazioni che hanno lo scopo di sorprendere gli studenti e conseguentemente di fare da stimolo, di incuriosirli, proprio perché negano ciò che pare evidente. Con l'avverbio *linguisticamente*, ci si riferisce alla nota dicotomia per la quale non è il solo significante a determinare un ente linguistico. Oltre alla forma *c'* è dell'altro, che può essere induttivamente scoperto con un'analisi comparativa. Per esem-

pio, in *Leo fece rumore*, il sostantivo *rumore* può ricorrere anche con un articolo o al plurale (*Leo fece un rumore*, *Leo fece dei rumori*), diversamente da quanto accade con *La notizia fece rumore* (\**La notizia fece un rumore*<sup>1</sup>, \**La notizia fece dei rumori*). Si può quindi affermare che in italiano *rumore* dà luogo ad almeno due oggetti linguistici diversi (anche per la morfologia e indipendentemente da differenze di significato), dato che il sostantivo del primo esempio e quello del secondo presentano valori opposti del tratto [ $\pm$  Numerabile] (Mirto 2015: 53-60). Anche nella frase (2) il sostantivo *tappeto* non può prendere un articolo e non è pluralizzabile, ma solo perché è parte di una locuzione (v. Mirto 2013, Mirto & Trabona 2016: 57-59).

Per l'analisi delle frasi è opportuno che gli studenti abbiano già familiarità con le nozioni di (testa di) sintagma e di costituente. Avrà inoltre un ruolo la nozione di tratto binario dell'analisi componenziale. Si rivela infatti utile l'opposizione (ingannevolmente intuitiva<sup>2</sup>) tra i due valori del tratto [ $\pm$  Animato], di cui in genere si legge nel capitolo sulla semantica dei manuali di linguistica. Della rilevanza dell'animatezza si può dire nei modi già noti, per esempio utilizzando la forma *giurare*, un verbo che può essere transitivo, come dimostra il clitico (maschile e singolare, l'elemento non marcato per una completiva oggettiva) nella seconda delle frasi seguenti: *Ha giurato che verrà*, *Lo ha giurato*. Tuttavia, *giurare* non permette un oggetto diretto [+ Animato] (un tempo esisteva *giurare una donna*) e, più in generale, difficilmente si combina con un argomento la cui testa sia un sostantivo (i più comuni sono *verità*, *falso*, *fedeltà*, *vendetta*, *amore*, *odio*). Con *credere*, ecco un altro esempio, un sintagma la cui testa rechi il tratto [+ Animato] e [+ Umano] può fungere da oggetto indiretto ma non diretto: *Credo a Leo* (come con *giurare*: *Te lo giuro*)<sup>3</sup>. L'animatezza risulta determinante anche nel contrasto tra *Io conosco Piero*, ben formata, e \**Io so Piero* (l'asterisco in questo caso segnala un distacco dalla norma, v. *infra*). Nonostante la vicinanza di significato tra *conoscere* e *sapere*, il primo verbo legittima un oggetto diretto [+ Animato], il

<sup>1</sup> A parere di chi scrive, il fatto che l'articolo possa ricorrere, per esempio, in *La vicenda fece un gran rumore* non è sufficiente per sostenere la numerabilità del sostantivo.

<sup>2</sup> A tale riguardo, Maurice Gross scrive: "Le phénomène [cooccurrence ou sélection] est relativement banale au premier examen" (1981: 9).

<sup>3</sup> Rimane il problema sollevato da passivi come *Leo non fu creduto*, paralleli a quelli di altri intransitivi bivalenti come *obbedire*, *abusare*, (*usu*)*fruire*.

secondo normalmente<sup>4</sup> lo rifiuta (sulla costruzione di *Sapevo Marco a casa*, v. Mirto & Trabona 2016: 41-44). Esperimenti di questa natura sono replicabili per un'infinità di predicati, verbali *e non*. Con *sapere* si è osservato un fatto comune: una singola forma verbale cela spesso valenze distinte (come per il verbo *motivare* nel titolo) e dunque oggetti linguistici distinti.

Tornando con questo bagaglio alle frasi (1) e (2), ci si ponga nell'ottica della grammatica tradizionale, ma anche in quella di Tesnière, dunque con *mettere* trivalente (a nostra conoscenza è la sola valenza attribuitagli in letteratura; v. Mirto 2013 per alcuni riferimenti bibliografici). Per iniziare, si opponga la frase (1) alla (3), che illustra una commutazione dell'oggetto diretto:

(3) *Leo mise il vaso sul tappeto*

In questo caso, entrambi i valori del tratto [Animato] sono consentiti: vanno bene sia *il bambino* che *il vaso*. Se ne dovrebbe desumere che *mettere* non condiziona il suo oggetto diretto per ciò che riguarda l'animatezza.

Si operi però la medesima commutazione iniziando dalla frase (2). L'esito è:

(4)\* *Leo mise il vaso al tappeto*

Questa volta la commutazione fa pensare che *mettere* imponga all'oggetto diretto il tratto [+ Animato].

Risultati analoghi si ottengono quando la commutazione riguarda il soggetto, sebbene a parti invertite. Sostituendo il soggetto *Leo* di (1) con *l'iniezione* (o con l'infinitiva *correre a perdifiato*), si otterrà infatti una frase mal formata:

(5)\* *L'iniezione mise il bambino sul tappeto*

Sembra allora che *mettere* si combini con un soggetto con tratto obbligatoriamente [+ Animato]. Tuttavia, con (2) la stessa sostituzione produce una frase ben fatta:

(6) *L'iniezione mise il bambino al tappeto*

<sup>4</sup> Gli scostamenti dalla norma sono possibili e spesso frequenti. Ecco come Italo Calvino impiega *sapere* ne *Il barone rampante*: "Si conobbero. Lui conobbe lei e se stesso, perché in verità non s'era mai saputo. E lei conobbe lui e se stessa, perché pur essendosi saputa sempre, mai s'era potuta riconoscere così".

Si arriva così alla medesima *impasse* raggiunta prima. Delle due, l'una: o *mettere* vincola il soggetto, e questo renderebbe conto di (5) ma non di (6), oppure no, e questo spiegherebbe (6) ma non (5). Come prima per l'oggetto diretto, gli esiti delle commutazioni non possono quindi provenire da *mettere*, che è comune a entrambe le frasi. Pare allora probabile che il *mettere* in (1) differisca linguisticamente dal *mettere* in (2). Queste operazioni mostrano che le identità di superficie non sono di per sé garanzia di identità funzionali. Una visione verbocentrica o tesnièriana, con *mettere* come unico predicato, non consente di rendere conto del frammento di lingua preso in considerazione.

Da cosa dipendono gli esiti delle commutazioni quando queste mettono in gioco l'animatezza? Il valore del tratto pare influenzare l'interpretazione nel modo seguente:

- (7) L'interazione tra un predicato e un suo argomento produce interpretazioni la cui conformità alla norma è condizionata dal valore del tratto [ $\pm$  Animato] (o [ $\pm$  Umano]) che l'argomento esprime.

Il contenuto di (7), già osservato con *mettere*, *conoscere*, *sapere* e altri verbi, non è pertinente se il sintagma è una proposizione, la cui testa non è un sostantivo. In alcuni quadri teorici, ci si riferisce ai tratti semantici con l'etichetta 'restrizioni di selezione' (di origine chomskiana, v. Bussmann 1996: 419). In altri si è fatto uso della denominazione 'contesto restrittivo', non equivalente alla precedente (v. Gross 1981, La Fauci & Mirto 2003: 24-25).

Un predicato che legittima un argomento assegna a questo almeno un ruolo semantico. Tale legittimazione fa transitare informazioni tra predicato e argomento, in tratti binari, che condizionano e limitano le possibilità combinatorie. Quanto al tratto [Animato] (o [Umano]), il valore che l'argomento reca entra in rapporto con il predicato legittimatore e con il valore del tratto che esso nell'uso privilegia. Tale rapporto è in grado di condizionare sia l'esito semantico della combinazione che la rispondenza alla norma (v. gli effetti di stile nella nota 4). Il verbo *esultare*, per esempio, si combina tipicamente con un soggetto [+ Umano]. Gli scostamenti determinano effetti interpretativi di deviazione (?*Il cacciavite ha esultato*, con senso figurato), certamente ammissibili nell'infinità di mondi linguisticamente pro-

ducibili e paralleli a quello cosiddetto reale<sup>5</sup>. Il verbo di *Mi diverto* (intransitivo) è di norma associato a un argomento [+ Animato] (*Il gattino si diverte, ?Il gomitolo si diverte*), mentre l'argomento aggiuntivo di *Mi diverte* (transitivo) è associabile a qualsiasi tipo di soggetto (*La cosa mi diverte, Il gomitolo diverte il gattino*), anche una soggettiva implicita (*Dirlo mi diverte*) o esplicita (*Mi diverte che abbia letto così bene nei miei sentimenti*). Regolarmente, con quest'ultima valenza un referente [+ Umano] o [+ Animato] del soggetto non ha un ruolo necessariamente intenzionale (*Leo/Il gattino mi diverte*).

Se si accetta la generalizzazione in (7), da collocare all'interno del dispositivo di assegnazione di uno o più ruoli semantici da parte del predicato legittimatore, i contrasti in accettabilità emersi grazie alle commutazioni hanno conseguenze di grande momento sulla grammatica tradizionale, ma anche su quella valenziale di Tesnière. Entrambe sono verbocentriche: sia nella frase (1) che nella (2) ricorre un solo verbo e dunque un solo predicato che legittima argomenti. Se sia in (3) che in (4) *il vaso* è argomento legittimato da *mettere*, perché solo la prima frase è impeccabile? Se in (5) e (6) *l'iniezione* è sempre argomento di *mettere*, perché soltanto (6) è ineccepibile?

### 3. *Il verbo andare*

Un problema superficialmente simile a quello posto nel paragrafo precedente si osserva nella coppia seguente:

(8) *Leo va fiero al lavoro*

(9) *Leo va fiero del lavoro*

Come in (1) e (2), l'unica differenza tra le frasi sembrerebbe riguardare la preposizione: *a* in (8), *di* in (9). Sempre parallelamente a (1) e (2), la commutazione della preposizione non avviene a parità semantica.

Alcune manipolazioni producono risultati utili a individuare le differenze. Sottraendo l'aggettivo, per esempio, si ottengono esiti diversi:

(10) *Leo va al lavoro*

(11)\* *Leo va del lavoro*

<sup>5</sup> Le valenze sono anch'esse soggette a scostamenti dalla norma: *They [clouds] rain and they snow on everyone* (*Both sides now*, Joni Mitchell).

La ragione è semplice: in (10), il sintagma preposizionale *al lavoro* è legittimato dal verbo, dal quale riceve il valore di locativo, mentre in (11) *del lavoro* è un complemento retto dall'aggettivo *fiero*, privo di valore locativo<sup>6</sup>. Sottraendo *fiero*, *del lavoro* non è più autorizzato a ricorrere nella frase, che quindi collassa.

L'aggettivo *fiero* desta però interesse per almeno un altro motivo: in (8), ha il valore di un circostanziale, un avverbio di modo, come in *Leo parla chiaro/chiaramente*, un caso di enallage:

(12) *Leo va al lavoro (fieramente + in modo fiero + fiero + con fierrezza)*

Gli avverbi di modo sono quasi sempre dei circostanziali e questo rende conto della possibile sottrazione di *fiero* in (10).

La differenza più evidente tra le due ricorrenze di *andare* è semantica. Nella prima frase *andare* ha il valore di un verbo di movimento. La seconda non rimanda invece ad uno spostamento da un luogo ad un altro. In *Leo va fiero al lavoro* il verbo *andare* legittima due ruoli sintattici e altrettanti ruoli semantici, uno dei quali è esprimibile come >chi va<, assegnato a *Leo*. È facile constatare, tuttavia, che *Leo va fiero del lavoro* non esprime affatto questo ruolo semantico, una differenza che nessuna teoria sintattica può permettersi di trascurare. La spiegazione dovrebbe pure rendere comprensibili le ragioni per cui in (9) *andare* assume un valore comparabile, e questo non dovrebbe sorprendere, a quello del verbo *essere* (come nell'inglese *He runs late*): *Leo va fiero del lavoro* = *Leo è fiero del lavoro* (*Va/è ghiotto delle cotolette alla milanese*). La commutazione tra *andare* ed *essere* non è però praticabile con *Leo va fiero al lavoro* (*Leo è fiero al lavoro* ha un altro significato). La differenza tra (8) e (9) non può quindi essere ricondotta a una semplice sostituzione tra preposizioni, anche se questo è ciò che appare in superficie. Come sopra con *mettere*, si tratta di due usi diversi di *andare* (ce ne sono altri, v. Rosen 2012: 85).

<sup>6</sup> Le due occorrenze di *lavoro* in (8) e (9) rimandano ad accezioni diverse. Ne è prova il fatto che solo in (9) è possibile modificare il sostantivo con l'aggettivo *svolto*.

#### 4. *Il verbo vedere*

Una puntata su Enrico Mattei di *Passato e presente*<sup>7</sup>, programma trasmesso su Rai Storia, viene conclusa dal conduttore, Paolo Mieli, con le seguenti parole:

Mattei ebbe uno scontro molto vivace con Fanfani, il quale gli diceva: “Guarda che il Presidente americano Kennedy fa delle rimostranze contro di te. Sii più cauto nei tuoi rapporti con l’Unione Sovietica.” **Mattei lo guardò gelido**, secondo la testimonianza di suo fratello, e lo minacciò: “Guarda che smetto di appoggiarti e da questo momento in poi appoggio Aldo Moro.”

Di rilievo è la parte in grassetto, riformulabile come in (13). Nel significato inteso da Mieli, *gelido* va riferito a *Mattei*, il soggetto:

(13) *Mattei guardò Fanfani gelido*

La frase invita ad un paragone con (14), esito della commutazione di *guardare* con *vedere*<sup>8</sup>:

(14) *Mattei vide Fanfani gelido*

Questa volta *gelido* può solo riferirsi a *Fanfani*, l’oggetto diretto. La modificazione dell’oggetto diretto da parte dell’aggettivo è improbabile ma possibile anche in (13), che quindi può risultare ambigua. In (14), invece, non riesce facile collegare *gelido* al soggetto *Mattei* (cfr. *Sandro vide Anna gelida* con ?*Sandro vide Anna gelido*).

La frase (13) fornisce un nuovo esempio di enallage (come con *fiero* nella sezione precedente). Infatti *gelido* può commutare senza variazione semantica con l’avverbio corradicale *gelidamente*. In (14), invece, la commutazione di *gelido* con *gelidamente* non avviene a parità di significato (cfr. *Mattei guardò Fanfani gelidamente* vs. *Mattei vide Fanfani gelidamente*).

Riepiloghiamo. L’aggettivo *gelido* di (13) svolge la funzione di un avverbio orientato sul soggetto. Il confronto con (14) solleva questioni di natura sintattica: perché l’aggettivo di (14) non ha valore

<sup>7</sup> Disponibile al seguente indirizzo web: <https://www.raiplay.it/video/2019/01/Passato-e-Presente-Enrico-Mattei-la-sfida-del-petrolio-d8deedbe-76d4-4cb6-baea-623a1dcf3ab4.html>.

<sup>8</sup> Non sono importanti in questa sede le note differenze, nonostante il comune campo semantico, tra *guardare* e *vedere* (solo *guardare la TV*, per esempio, richiede che il televisore sia acceso e funzionante).

avverbiale? Perché in (14) la predicazione aggettivale prende come argomento non il soggetto ma l'oggetto diretto?

Nella ricerca di una risposta ai due quesiti, l'apparente piatezza delle frasi può sulle prime indurre scoramento. Ma la sede di variazione è il verbo, ed è probabile che lì risieda anche la causa delle differenze. In effetti, un esame delle valenze verbali, che è esame delle loro proprietà combinatorie, contribuisce a trovare una chiave per la soluzione.

Le frasi (15) e (16) mostrano che il verbo *vedere* può o ricorrere come semplice transitivo oppure combinarsi con un cosiddetto "complemento predicativo dell'oggetto", una possibilità che è preclusa a *guardare*:

(15) *Io lo vedo*

(16) *Io lo vedo sciupato*

L'oggetto diretto di (16), che si manifesta nella forma di clitico, è legittimato da *sciupato*, come dimostrano i fenomeni di accordo tra predicato ed argomento: *Io la vedo sciupata* ecc.

Questa proprietà combinatoria di *vedere*, che tipicamente utilizza o un aggettivo (come in (14)) o un participio passato (aggettivale, come in (16)), risulta sufficiente per differenziare (13) da (14). Infatti, il verbo *guardare*, lo si è accennato, non la possiede. Ciò consente le seguenti risposte ai quesiti sopra formulati:

- in (13), *Mattei guardò Fanfani gelido*, l'oggetto diretto *Fanfani* è legittimato dal predicato verbale *guardare*. In (14), *Mattei vide Fanfani gelido*, *Fanfani* è legittimato dal predicato aggettivale *gelido*;
- in (13), *gelido* non svolge la funzione di complemento predicativo e l'enallage è quindi un'opzione. In (14), *gelido* è un complemento predicativo, predicazione che, imponendo come argomento un sintagma nominale, non può manifestarsi con un avverbio, e l'enallage è esclusa.

Non tutto è chiaro. Rimangono da capire, per esempio, le condizioni che consentono e regolano l'enallage, cioè, nel caso specifico, la possibilità di manifestare una funzione avverbiale con un aggettivo (o con altra categoria, v. Mirto 2018). Vanno inoltre precisati i modi sintattici con cui un predicato nella forma di aggettivo o di participio passato

si integra con *vedere*. Si tratta di un unico complesso predicativo (v. Rosen 2012: 83-111) o vi è una subordinata?

Un'indicazione che fa pendere l'ago della bilancia a favore di una delle due ipotesi<sup>9</sup> proviene da frasi che ripropongono rispettivamente (15) e (16), ma a polarità negativa e con l'oggetto diretto non pronominale:

(17) *Io non vedo Sandro*

(18) *Io non vedo Sandro sciupato*

Ognuna delle frasi produce due referenti, uno in relazione al soggetto, l'altro in relazione all'oggetto diretto. Nella scena evocata da (17), il referente dell'oggetto diretto risulta visivamente non percepito. In quella di (18), invece, questo referente deve essere visivamente percepito perché il referente del soggetto è in grado di valutarne una caratteristica fisica. La percepibilità o non percepibilità potrebbe essere interpretata come una differenza nella portata della negazione. In (17), il non-vedere si estende all'oggetto diretto *Sandro*. In (18), invece, il non-vedere comprende sia *sciupato* che *Sandro*. Ma *sciupato* è predicato che legittima *Sandro*. I due formano un nesso proposizionale e si può supporre che in (18) la negazione operi su tale nesso, che in questo modo risulta subordinato al verbo *vedere* della principale. Sia in (17) che in (18), cioè, il dominio della negazione è l'oggetto diretto, che però solo in (18) è proposizionale. La collocazione dell'argomento *Sandro* nella principale (per ascensione dell'oggetto diretto o *object raising*, v. Perlmutter & Postal 1983) lo rende oggetto diretto di *vedere*, ma solo *superficialmente*.

## 5. Terminare

I casi di studio trattati nelle sezioni precedenti fanno emergere almeno due questioni di rilievo. La prima inerisce ai doppi valori di *mettere*, *andare* e *vedere* emersi con l'esame delle coppie presentate. La seconda riguarda l'enallage nel caso in cui la funzione avverbiale si manifesti con un aggettivo. Il primo fenomeno coinvolge le strutture

<sup>9</sup> Un'altra, legata alla collocazione delle particelle pronominali atone (sulla quale v. La Fauci & Mirto 2003: 21-22), è meglio osservabile con aggettivi che legittimano un oggetto indiretto.

argomentali dei verbi e dunque la grammatica valenziale introdotta da Tesnière, che ha di recente conosciuto un significativo aumento del numero di pubblicazioni (spesso appiattite sulle posizioni ortodosse), anche da parte di volenterosi insegnanti-ricercatori, riguardanti il suo impiego didattico (v. Baratter 2018). Il secondo, tanto complesso quanto scarsamente indagato, non ha suscitato particolare interesse né nei manuali né nelle grammatiche e non verrà approfondito.

La crescente attenzione al modello valenziale è un fatto positivo per gli studenti, che ne trarranno maggiore chiarezza, e c'è da sperare che negli anni a venire il modello guadagni ulteriore terreno. Tuttavia, se ci si ferma all'approccio, ancora verbocentrico, come lo ha delineato il suo ideatore e come esso viene normalmente utilizzato, emerge una serie di aspetti problematici che vale la pena di esplicitare, non con l'intento di demolire la teoria, ma con la speranza di pervenire a una nuova formulazione in grado di coprire anche i casi analizzati.

Per individuare un'altra delle carenze della teoria di Tesnière, ci si chieda come verrebbero analizzate le frasi seguenti se dovessimo di nuovo utilizzare gli strumenti della grammatica come normalmente la si apprende ancora oggi a scuola:

(19) *Leo fece un sorriso a Pia*

(20) *Leo strappò un sorriso a Pia*

Seguendo i dettami dell'analisi logica, così come quelli di Tesnière, in entrambe si dovrà individuare la medesima successione di relazioni grammaticali: *Leo* è il soggetto, *fare* e *strappare* sono i predicati verbali, *un sorriso* è l'oggetto diretto e, infine, *a Pia* è l'oggetto indiretto. In una visione verbocentrica, *Leo*, *un sorriso* e *a Pia* sono tre nessi aggregati in (19) da *fare*, in (20) da *strappare*, i predicati verbali che vengono ritenuti nucleo delle frasi. Dietro all'identica successione di funzioni sintattiche, però, si cela una non trascurabile differenza: nella frase (19) a sorridere è *Leo*, soggetto, mentre nella (20) è *Pia*, oggetto indiretto. Detto diversamente, la frase (19) presenta un abbinamento tra funzioni sintattiche e ruoli semantici in parte differente da quello in (20). Come si spiega? Dai due distinti abbinamenti si traggano altrettante osservazioni: la prima è che, nonostante le identiche successioni, i rapporti sintattici che si stabiliscono tra i nessi di (19) devono essere distinti da quelli di (20); la seconda riguarda i verbi: la valenza di *fare* non può essere identica a quella di *strappare* (v. Mirto

2014). In altre parole, attribuendo ai soli predicati verbali, entrambi nella diatesi attiva, la capacità di decidere gli abbinamenti tra funzioni sintattiche e ruoli semantici, la visione verbocentrica non aiuta a capire la macroscopica differenza tra (19) e (20).

Ognuna delle coppie esaminate nelle sezioni precedenti mostra altri punti critici della teoria di Tesnière. Per una serie di motivi, la forma *mettere* in (1) e (2) non è da ritenere responsabile delle distinte proprietà di selezione. Sottraendola, infatti, alcune di esse permangono: *Il vaso è sul tappeto*, \**Il vaso è al tappeto*. Il fatto che in *Leo ne va orgoglioso* il verbo non esprima movimento e risulti equivalente a *essere* non è una trascurabile idiosincrasia: *Ciò torna/è utile*, *Cadde/fu vittima di un'imboscata*, *Il filo elettrico corre/è parallelo a quello telefonico*. L'oggetto diretto di *Io lo vedo* è certamente legittimato da *vedere*, mentre c'è ragione di credere che non lo sia quello di *Io lo vedo sciupato*. Questi esempi dicono, in un modo o in un altro, dell'insufficienza di una visione verbocentrica della sintassi, inclusa quella di Tesnière 1959, che di quella visione è forse il picco più alto ma ancora ortodosso.

Negli anni Cinquanta operava anche Zellig S. Harris e nel decennio successivo prendeva forma il *Lexique Grammaire* del suo allievo Maurice Gross, che poneva le basi per una visione non più verbocentrica. Le ricerche compiute nell'ambito di questo quadro teorico consentono da tempo di osservare con sguardo nuovo coppie come quella seguente:

(21) *Il tenente ha apprezzato l'ispezione*

(22) *Il tenente ha eseguito l'ispezione*

Ancora una volta, dal punto di osservazione della grammatica tradizionale la coppia non rivela granché. Si susseguono infatti le stesse parti del discorso, gli stessi tipi di costituenti, le stesse relazioni grammaticali. Come in (19) e (20), però, dalla coppia emerge una differenza semantica di cui è difficile rendere conto con un'impostazione verbocentrica. Chi legge (22) sa *con certezza* (è un *entailment*) che *il tenente è colui che ispeziona*, a differenza di (21), che nulla dice in relazione a chi ispeziona. È la visione verbocentrica, in Italia spesso accolta acriticamente negli studi di lessicografia e nelle applicazioni didattiche, che ha fatto da *stumbling block*, non permettendo di individuare e comprendere le differenze tra frasi a verbo ordinario come (21) e a verbo supporto come (22). Una direzione d'analisi quale "È

il verbo che determina quanti e quali elementi nucleari ha una costruzione.” (Salvi 1988: 31) non consente di vedere che in (22), e in almeno una della frasi di tutte le coppie esaminate, il ruolo di predicato che legittima una o più funzioni sintattiche e assegna i relativi ruoli semantici è svolto da un elemento non verbale, come mostra la prova di sottrazione dell’oggetto diretto, che in (21) lascia invariato il ruolo semantico >chi apprezza< associato al soggetto, mentre in (22) toglie a questo il ruolo >chi ispeziona<.

Le spiegazioni del docente sono normalmente guidate da un modello già costituito, solitamente il libro di testo, di cui si presentano gradualmente e frontalmente le parti. Nel modello alternativo (non sostitutivo, v. Mirto & Trabona 2016: 8) proposto in queste pagine, è preconstituita solo una serie di esercizi di complessità crescente che consenta soluzioni *di tipo binario*. In questo modello non c’è spazio per spiegazioni frontali. Gli esempi contrastivi parlano al posto del docente e modello e metalingua emergono, esercizio dopo esercizio, dal dato sperimentale sottoposto allo studente come sfida giocosa, lanciata nella speranza che la raccolga, che accetti di misurarsi con essa, che formuli le sue ipotesi, che proponga sue personali soluzioni. I suggerimenti del docente verranno solo se le idee presentate non dovessero rivelarsi utili a prendere la giusta direzione.

### *Riferimenti bibliografici*

- Altieri Biagi, M.L. 1978. *Didattica dell’italiano*. Milano: Edizioni Scolastiche Mondadori.
- Baratter, P. 2018. Quanto vale il verbo? In *Scuola italiana moderna*, 6, 77-81. Brescia: Editrice La Scuola.
- Bussmann, H. 1996. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London/New York: Routledge.
- Corder, P. 1983. *Introduzione alla linguistica applicata*. Bologna: il Mulino.
- Gross, M. 1981. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 63, 7-52.
- La Fauci, N. 2011. *Relazioni e differenze. Questioni di linguistica razionale*. Palermo: Sellerio.
- La Fauci, N. & Mirto I.M. 2003. *Fare. Elementi di sintassi*. Pisa, ETS.
- Lo Duca, M.G. 2013. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.

- Mirto, I.M. 2018. The hidden side of adverbs. *Linguistik Online* 92, 5/18, 173-191.
- Mirto, I.M. 2015. *Maniere di fare. Lessico e sintassi*. Pisa: ETS.
- Mirto, I.M. 2014. Italian *strappare*: Unwilling vs struggling agents. In Kakoyianni-Doa F. (a cura di), *Penser le Lexique-Grammaire. Perspectives actuelles*, Parigi: Honoré Champion, 335-348.
- Mirto, I.M. 2013. Costrutti locativi e non-locativi con *mettere*. In *Les langues romanes à la lumière des corpus linguistiques*, AUC Philologica 2, Romanistica Pragensia XIX, 71-90.
- Mirto, I.M. & Trabona S. 2016. *Grammatica a coppie. Proposta per una didattica della sintassi*. Pisa: ETS.
- Perlmutter, D.M. & Postal P.M. 1983. The relational succession law. In Perlmutter, D.M. (a cura di), *Studies in Relational Grammar 1*, The University of Chicago Press: Chicago, 30-80.
- Rosen, C. 2012. *Dal giardino della sintassi. Florilegio grammaticale italiano*. Pisa: ETS.
- Salvi, G. 1988. La frase semplice. In Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*. Vol. I. Bologna: il Mulino, 29-113.



CRISTINA LAVINIO

## Didattica della linguistica e testualità

L'analisi di manuali e programmi di linguistica generale nei corsi universitari italiani rivela un'attenzione alla testualità molto scarsa: sembra che la si consideri oggetto della sola pragmatica, trascurando sia l'importanza linguistico-generale degli studi contrastivi sui caratteri dei testi, sia il fatto che nella scuola l'attenzione al testo e ai testi è invece centrale da anni, ma senza che i docenti ricevano all'Università una formazione linguistica adeguata per trattarli in modo teoricamente ben fondato e lontano dalla confusione che regna al riguardo nei manuali scolastici.

*Parole chiave:* linguistica generale, linguistica del testo, testo e discorso, manuali universitari e scolastici, formazione docenti.

### 1. Premessa

La linguistica del testo (d'ora in poi LT) può e deve rientrare tra le attenzioni della linguistica che diciamo generale; ma, avendo insegnato per molti anni *Linguistica educativa* (disciplina tesa a consolidare le conoscenze linguistico-generalistiche di base utili per poter poi insegnare una qualunque lingua<sup>1</sup> e preliminari a qualunque glottodidattica), ho avuto modo di constatare sistematicamente che la stessa nozione linguistica di *testo* era ignota alla maggior parte dei miei allievi del biennio magistrale di Lettere (classiche e moderne)<sup>2</sup>, benché avessero già

---

<sup>1</sup> Inoltre, la linguistica educativa non è utile solo ai futuri insegnanti di lingua (italiana, straniera o classica), dato che l'educazione linguistica dovrebbe essere curata a scuola in modo trasversale da tutti i docenti. Sicuramente, ai docenti di lingua serve una formazione ben più ampia e approfondita, ma per i saperi linguistici che, comunque, sarebbero indispensabili ai docenti di qualunque disciplina, cfr. l'intervento da me presentato nel seminario SLI-SIG organizzato a Vercelli nel 1999 da Monica Berretta sulla didattica linguistica all'Università (Lavinio 1999, con una sorta di canone sviluppato poi in Lavinio 2004). Sulla formazione degli insegnanti, cfr. anche Russo 2006, che raccoglie gli atti del convegno Giscel di Pescara, e Ferreri 2019.

<sup>2</sup> Cfr. le definizioni di *testo*, generiche e riduttive, emerse da un questionario somministrato loro all'inizio dell'a.a. 2011-12 (Lavinio 2011).

conseguito nel corso di laurea triennale 12 crediti di Linguistica e glottologia. Non si trattava però di un fatto locale, della mia Università, né casuale, come dimostra l'esame dei programmi e dei manuali di linguistica generale (d'ora in poi LG) più adottati nelle varie sedi universitarie italiane e nei diversi corsi di studio.

## 2. *Una prima ricognizione*

Per inventariare programmi e manuali adottati ho visitato i siti di ogni Ateneo e guardato agli insegnamenti di LG e/o di Glottologia, imparati prevalentemente nei corsi triennali delle classi di laurea in Lettere, Lingue e Mediazione linguistica nell'a.a. 2019-20 (oppure nel 2018-19 se i programmi non erano ancora stati pubblicati al momento di tale ricognizione, fatta nel mese di agosto 2019). Però non sempre ho trovato le informazioni che cercavo, dato che i siti delle varie sedi sono organizzati nei modi più vari e macchinosi, mentre i programmi degli insegnamenti talvolta sono accessibili con password solo agli studenti iscritti. Inoltre, da un Ateneo all'altro, si naviga nella difformità non solo delle denominazioni dei corsi di studio e degli insegnamenti, ma anche della struttura delle singole discipline, con pacchetti di crediti di numero variabile (da 3 a 12) assegnati al medesimo insegnamento (LG o simili, collocato prevalentemente nel primo semestre del primo anno), pur all'interno di corsi di studio della medesima classe di laurea<sup>3</sup>.

Per di più, benché molto raramente, si può scoprire persino la totale assenza della LG in interi corsi di laurea (triennale più specialistica) in Lettere (L10) o in Lingue (L11), in una scelta paradossale alla luce della normativa vigente che, dal 2002, continua a prescrivere la necessità di aver conseguito i crediti di LG (convenzionalmente 12, corrispondenti a un vecchio esame annuale) per accedere alle classi

---

<sup>3</sup> Gli insegnamenti di LG o simili (es: Linguistica, Fondamenti di linguistica, Istituzioni di linguistica) e di Glottologia o simili (es. Linguistica storica), se da più di sei crediti, sono in genere suddivisi in due moduli di cui solo il primo obbligatorio, distribuiti in semestri diversi quando non in «semestrini» (così denominati a Verona, senza che si capisca bene cosa siano). In alcuni casi la dicitura dell'insegnamento resta quella del settore scientifico disciplinare (Glottologia e linguistica) e dal programma si evince che in questi casi linguistica storica e LG si fanno insieme, ma con una tendenziale attenzione prevalente per la prima.

di concorso per l'insegnamento, cioè per lo sbocco lavorativo ancora oggi più 'naturale' per i laureati delle classi di Lettere e Lingue<sup>4</sup>.

Comunque, benché in modo approssimato per difetto (senza coprire la totalità degli Atenei o dei corsi di studio a causa delle difficoltà suddette), ho inventariato un totale di 168 insegnamenti: 113 di LG (variamente denominati), 35 di glottologia (o linguistica storica), 20 di glottologia e linguistica insieme<sup>5</sup>. Sono insegnamenti validi spesso, almeno nelle sedi più piccole, per più corsi di studio oppure, nelle sedi più grandi, sdoppiati tra più docenti. E in questo caso manuali e programmi possono anche differenziarsi. Inoltre, nel caso di Glottologia, il manuale di linguistica generale è adottato in genere assieme a uno di linguistica storica (ma talvolta viene indicato solo quest'ultimo)<sup>6</sup>.

I manuali di LG adottati sono ovviamente spesso associati a testi più specifici che permettono di approfondire ora la sintassi, ora la morfologia, ora questioni di tipologia linguistica ecc.; aspetti che comunque non ho considerato se non isolando i pochi casi in cui – tra gli obiettivi o i contenuti dei corsi dichiarati – si parlasse anche di testo.

La tab. 1 riassume i risultati dell'indagine, elencando i manuali per i quali risultino almeno due adozioni, ma si deve tenere presente che in alcuni casi sono indicati, da preparare per l'esame, solo alcuni capitoli; in altri casi vengono indicati, in modo integrato, alcuni capitoli di manuali diversi (una delle abbinate di questo tipo più frequenti riguarda Berruto & Cerruti e Graffi & Scalise). Nella tabella risulta inventariato anche il *Corso di linguistica generale* di de Saussure, che in 4 sedi era in programma senza essere accompagnato da altri manuali.

<sup>4</sup> Per esempio, non ne ho trovato traccia nel corso di laurea in Lettere a Cassino. Forse si pensa che qualunque altra disciplina del Settore scientifico-disciplinare L/LIN01 vada bene o che Linguistica italiana e Sociolinguistica dell'italiano siano sufficienti e possano sostituire bellamente la LG. E così la LG, nella pratica, spesso sembra essere soffocata/sostituita da Glottologia (che sappiamo bene quanto nella nostra tradizione accademica si identifichi con Linguistica storica) da una parte, Linguistica italiana dall'altra.

<sup>5</sup> Complessivamente, si può calcolare trattarsi dell'85% almeno di tutti gli insegnamenti di tali discipline attivati nelle varie sedi.

<sup>6</sup> Tra i manuali di Linguistica storica i più adottati sono Magni 2014 (con 12 adozioni), Fanciullo 1987 (10 adozioni), Luraghi 2006 (5 adozioni).

Tabella 1 - *I manuali di LG più adottati in Italia*<sup>7</sup>

<i>Manuali adottati nei corsi</i>	<i>Linguistica generale (Lettere/Lingue)</i>	<i>Glottologia (e LG) (Lettere/Lingue)</i>	<i>Linguistica in corsi di altre classi di laurea</i>	<i>TOT</i>
Berruto & Cerruti 2017	59	12	7 <sup>8</sup>	78
Graffi & Scalise 2002	30	9	7	46
Basile <i>et alii</i> 2010	?	?	?	9
Simone 2013	7	2	-	9
Baldi & Savoia 2017	5	-	-	5
De Saussure	4	-	-	4
Lyons 1971	1	1	-	2
Yule 1987	1	-	1	2

Quelli adottati sono manuali ben noti. Sappiamo che la LT è completamente assente in Graffi & Scalise 2002 e manca, se non altro perché uscito prima che la LT si diffondesse, in Lyons 1971, dove però si parla già di deissi come strumento di ancoraggio del parlato al contesto situazionale. La dimensione testuale (collocata in sezioni differenti nei manuali che ne parlano) è poi considerata in modo minimale in Berruto & Cerruti 2017, il manuale più adottato in assoluto, che le dedica tre sole pagine<sup>9</sup>, a conclusione del capitolo sulla sintassi. In modo denso, vi si parla di testo e contesto, di anafore (esemplificate con i soli pronomi) e catafore, dei vari tipi di deissi, di ellissi e segnali discorsivi, per definire infine la coesione, ma nella grande assenza di qualunque accenno a ciò che dalla coesione è presupposta, cioè alla coerenza. “Cenni di linguistica testuale” occupano invece un paragrafo finale del capitolo sulla pragmatica in Basile *et alii* (2010: 391-395), dove si accenna anche a schemi testuali e cognitivi come *scripts* e

<sup>7</sup> Nelle prime due colonne è indicato il numero degli insegnamenti impartiti in corsi di studi (prevalentemente triennali) di ex-Lettere e filosofia (L10) e di ex-Lingue (L11-Lingue e culture moderne, L12-Mediazione linguistica), in pochissimi casi in L05 – Filosofia e in L01 – Beni culturali; nella terza colonna invece ci si riferisce alla LG insegnata talvolta in Scienze della comunicazione (L20) e Scienze dell’educazione e della formazione (L19) o, molto sporadicamente, in altri corsi (ad esempio di Scienze del turismo-L15).

<sup>8</sup> In un caso si tratta in realtà di Berruto 2006.

<sup>9</sup> Sono le pp. 190-191 (con esercizi al riguardo alle pp. 193-194), identiche a quelle (180-182 e 184-186) dell’edizione del 2011, in una trattazione solo leggermente più ampia rispetto a quella di Berruto 2006.

*frames*, mentre qualche anticipazione di nozioni testuali (accordi anaforici e relazioni tra costituenti) è in due paragrafi del capitolo sulla sintassi (pp. 298-300). Al “Testo” è dedicato un intero capitolo solo in Simone (2013: 229-246), che in ben 27 pagine, anche se in misura ridotta, mantiene i contenuti del capitolo sul testo, che si estendeva per 54 pagine, di Simone 1990. In Baldi & Savoia 2017 la voce *testo* non compare invece neanche nell’indice analitico del volume, benché qua e là affiorino questioni riconducibili ora alla varietà dei testi e dei discorsi, ora alla specificità dei discorsi politici o dei testi letterari, mentre le nozioni fondamentali, a partire dalla coesione, sembrano essere date per già note.

Questa assenza o scarsità di attenzione verso la LT nella maggior parte dei manuali italiani di LG ha un riscontro nei programmi: nelle schede che li illustrano, in cui ogni docente dichiara contenuti, obiettivi e testi di studio, quasi mai sono citati temi riconducibili alla LT. Né essi compaiono nei molti ‘appunti’ per gli esami di LG e/o Glottologia reperibili in rete e stilati da studenti volenterosi che (talvolta a pagamento) li mettono a disposizione dei loro colleghi, registrando persino le domande fatte più frequentemente dai docenti in sede d’esame: è generale l’assenza di riferimenti alla testualità, anche quando se ne tratti invece nei manuali adottati.

Un rapidissimo confronto con manuali e autori stranieri fa inoltre sospettare che l’assenza o la riduzione ai minimi termini della LT (o analisi del discorso) non sia altrettanto usuale altrove: per esempio, l’analisi del discorso occupa un intero capitolo in Braber *et alii* (2015: 219-244) o in Yule (1987: 143-156) e sono dedicati al discorso e al testo due capitoli del manuale francese di Soutet (1998: 147-173 e 311-333).

### 3. *Testo e discorso*

Devo precisare a questo punto di non condividere affatto la distinzione che spesso si continua a fare tra *testo* e *discorso*, che risale fondamentalmente (Bruti & Merlini Barbaresi 2008) a due diverse tradizioni di studi (europea da una parte, americana dall’altra), ma ancora oggi spesso fortemente intrecciate e in sovrapposizione. In realtà con testo o discorso si designa in realtà il medesimo oggetto, e quanto la distinzione sia labile è dimostrato anche da Dressler 2004. Peraltro,

mentre alcuni sembrano considerare *testo* solo ciò che è monologicamente prodotto da un solo parlante, secondo altri con *discorso* ci si riferirebbe alla processualità della produzione linguistica (più evidente nel suo farsi nel parlato) mentre con *testo* ci si riferirebbe al prodotto linguistico (e inevitabilmente a questo punto, data la sua permanenza, testo finisce per identificarsi con un qualcosa di scritto: come per es. in Calaresu 2015). Ma così rischia di essere in fondo ribadita, benché involontariamente, la posizione tradizionale dei filologi, per i quali ha fatto a lungo ‘scandalo’ la nozione di testo ascritta anche all’oralità. Si può considerare invece la testualità come pervasivamente presente in tutti i prodotti dei nostri atti di *parole*, parlati o scritti che siano e ben formati o meno che siano, sempre soggetti peraltro ad essere interpretati sulla base di una «presupposizione di coerenza» (Brown & Yule 1986: 90)<sup>10</sup>, parzialmente accostabile alla testualità *a parte subjecti* di Conte 1988. E, benché intitolato *Analisi del discorso*, proprio Brown & Yule 1986 è un ottimo manuale di linguistica del testo, così come *Il filo del discorso* (Mortara Garavelli 1979) è un classico degli studi italiani di linguistica del testo.

#### 4. *Linguistica del testo e pragmatica*

La disattenzione italiana per la LT da parte di manuali e docenti di LG fa sospettare che la si consideri del tutto assorbita nella pragmatica (che peraltro molto spesso manca come insegnamento a sé e cui non sempre si presta attenzione). Sembra che si dimentichi che la LT si è sviluppata inizialmente come linguistica transfrastica e che solo nel testo si spiega il funzionamento di molte parti del discorso (articoli, verbi, pronomi...). Ma il fatto che siano poi subentrate altre attenzioni nell’ambito degli studi linguistico-testuali non dovrebbe

---

<sup>10</sup> «Lo sforzo naturale sia di ascoltatori che di lettori è di attribuire rilevanza e coerenza al testo cui si trovano di fronte finché non siano costretti a non farlo [...] gli esseri umani non richiedono marche testuali formali per essere pronti a interpretare un testo, bensì presuppongono la coerenza e interpretano il testo alla luce di questo assunto» (Brown & Yule 1986: 89-90). E come «reagiamo di fronte a produzioni linguistiche che contengono forme non grammaticali [ ? ]. Invece di rifiutare il testo in quantoagrammaticale, cerchiamo di interpretarlo, il che vuol dire che tentiamo di arrivare a un’interpretazione ragionevole di quello che lo scrivente intendeva comunicare» (Yule 1987: 144).

significare che le acquisizioni iniziali debbano essere accantonate. Inoltre, proprio nell'ambito della linguistica generale si dovrebbero, con rigore, presentare questioni attente alla stessa individuazione di ciò che fa di un testo un testo, definendone la *coerenza* (che mobilita in particolare gli aspetti legati alla semantica, oltre che quelli dell'adeguatezza rispetto al contesto pragmatico) e i mezzi linguistici, parzialmente differenti da una lingua all'altra, per tradurla in *coesione*. Non a caso Halliday & Hasan 1976 intitolarono il loro lavoro *Cohesion in English*, sottintendendo così che i mezzi coesivi possono essere differenti in altre lingue. A parte un brevissimo cenno in Yule (1987: 145, «Le convenzioni per una struttura coesa differiscono da lingua a lingua e possono costituire una delle fonti di difficoltà nella traduzione»), tra i manuali di LG adottati l'unico a parlare di tipi coesivi cui le diverse lingue aderiscono privilegiando uno dei tipi di coesione possibili è Simone (2013: 240-241), che cita il latino e il giapponese per l'alta frequenza dell'ellissi.

Insomma, a ulteriore sostegno della opportunità di reinserire la LT entro la LG, sarebbe opportuno ricordare l'importanza di quella linguistica testuale contrastiva che, almeno in Italia, sembra essersi arenata dopo il momento felice di un convegno interannuale SLI svoltosi a Copenaghen nel 1998 (Skytte & Sabatini 1999) o dopo il convegno SILFI di Roma (D'Achille 2004), con una sezione dedicatale<sup>11</sup>.

Negli studi italiani (per i quali si rinvia alle rassegne di Ferrari & Manzotti 2002, Ferrari 2013, Palermo 2016), la parabola della LT e la sua quasi totale dissoluzione nella pragmatica «ha avuto conseguenze non sempre felici per la disciplina» (Ferrari 2009: 244), con l'abbandono della linguistica del testo *a parte objecti*, cioè dell'attenzione per la lingua e per le 'condizioni di coerenza' reperibili prioritariamente entro il testo. In altre parole, «trascinati nell'ambito della pragmatica, gli studi sulla testualità hanno finito per mettere in secondo piano, o addirittura ignorare, gli aspetti più propriamente linguistici del te-

---

<sup>11</sup> Si può però segnalare il lavoro del gruppo internazionale GeLiTec (Groupe d'Études en Linguistique Textuelle Constrastive), impegnato da tempo al confronto tra lingue romanze e slave (Inkova *et al.* 2014; Inkova & Mancheva 2019). Qualche altro titolo si trova sporadicamente qua e là (come Jansen 2003 sulla differente densità informativa in italiano e danese o Korzen 2007, su testi descrittivi in italiano e danese; mentre un tentativo di fare emergere comparativamente le caratteristiche diverse da un paese a una lingua all'altra delle rispettive Costituzioni è stato Korzen & Lavinio 2009).

sto» (Ferrari 2009: 244), che risiedono nelle sue proprietà strutturali e semantiche. Ciò nel quadro, peraltro, di una relativa stagnazione in Italia degli studi linguistico-testuali, correlato da una parte a una certa ritrosia della linguistica italiana «ad affrontare di petto questioni teoriche» (Ferrari 2013: 608), e dall'altra allo sviluppo degli studi sul parlato che, spostandosi sull'analisi della conversazione, avrebbero fatto perdere di vista l'opportunità di analizzare il carattere testuale dei singoli contributi monologici alla conversazione stessa. In realtà, a questa visione della conversazione come somma di contributi monologici si può obiettare che persino nel parlato conversazionale il concatenarsi l'uno all'altro dei diversi turni di parola permette un'analisi testuale che esamini la progressione tematica o i legami di vario tipo (anche sintattici oltre che semantici) che li uniscono in un testo unitario, per quanto costruito con il contributo di due o più parlanti.

### 5. *Linguistica del testo nel curriculum universitario*

Tornando all'assenza o carenza di attenzione per la testualità nei corsi di LG, ci si può chiedere se si confidi che essa venga ripresa nelle linguistiche delle singole lingue, cui la si deleghi. Si può pensare, per esempio, nei corsi di laurea in Lettere, che ciò avvenga nell'ambito della Linguistica italiana, con l'adozione di qualche manualetto che di testo parli. Ma, come risulta dall'esame dei programmi degli insegnamenti linguistici compresenti in uno stesso corso di studi, questa sorta di 'compensazione' può non essere sistematica (anche perché non sempre gli storici della lingua, spesso filologi, si sono convertiti davvero alla linguistica, pur insegnando *Linguistica* italiana, così come non sempre i glottologi curano debitamente la LG). Né, a colmare le lacune, subentrano gli insegnamenti linguistici eventualmente presenti a livello di Lauree Magistrali, molti dei quali peraltro opzionali o in alternativa tra loro<sup>12</sup>: ci si può laureare restando del tutto digiuni di nozioni di LT, forse persino nelle sedi universitarie più ricche di insegnamenti linguistici. Perciò si può auspicare che, tra colleghi lin-

<sup>12</sup> Uno sguardo, pur parziale e sommario al riguardo, permette di trovare tra le lauree magistrali solo un insegnamento di Linguistica testuale (a Napoli Orientale), uno di Linguistica del testo (a Modena-Reggio Emilia) e uno di Pragmatica e linguistica del testo (a Pavia); sicuramente qualcuno in più (ma tre o quattro) di Linguistica e Pragmatica della comunicazione in sedi diverse.

guisti (generali, italiani ecc.) del medesimo corso di studi, ci si accordi sulle nozioni linguistiche irrinunciabili da insegnare (e tra queste ci dovrebbe pur essere la generale nozione di *testo*, a prescindere dalla disciplina specifica cui affidarne la gestione) e le si distribuisca tra i vari insegnamenti obbligatori, oppure, meglio e più semplicemente, che si riporti e tratti la testualità primariamente nell'alveo di quella linguistica generale che, con le sue partizioni fondamentali relative ai vari livelli d'analisi, dovrebbe costituire la base ineliminabile di qualunque altra linguistica o scienza del linguaggio più specifica.

### 6. *Linguistica del testo, scuola e manuali scolastici*

Dare una sistematica formazione di base anche di LT all'Università è importante non solo per ragioni teoriche<sup>13</sup>, ma perché proprio l'attenzione al testo e alle tipologie testuali è diventata da decenni centrale nella scuola e nell'insegnamento della lingua italiana e di altre lingue, arrivando persino a toccare in qualche caso le stesse lingue classiche. Ma, con docenti sprovvisti della formazione adeguata, che l'università per prima non abbia dato loro, ciò si traduce in modi troppo spesso confusi e imprecisi. Sfogliando i manuali scolastici, si scopre quanto spesso si sottovaluti l'importanza di soffermarsi primariamente sui 'filì del testo' e si passi invece rapidamente alle tipologie testuali. Inoltre, si confondono anafore e deissi, si introduce tra i criteri fondanti della testualità quello della correttezza<sup>14</sup>, si usa il termine *tipologia* come sinonimo di *tipo testuale*<sup>15</sup> (è uno degli errori più frequenti e comuni anche tra gli studenti), oppure si parla di tipi di testo come se questi siano altra cosa rispetto ai generi (Sensini 2010: 613-614) e si elencano alla rinfusa tipi testuali individuati attivando parametri

<sup>13</sup> Né è questa la sede per insistere sul versante relativo al contributo che la LT può dare a una risistemazione teorica della visione linguistica e grammaticale tradizionale (cfr. ad es. Calaresu 2015).

<sup>14</sup> Aggiunge tale criterio Sensini (2010: 605), che si cita qui in modo privilegiato in quanto è tuttora uno dei manuali scolastici più adottati, al di là dei vari restyling annuali che esso subisce, cambiando titolo e veste grafica.

<sup>15</sup> In Franzini & Leonzino (2016: 91) si parla di cinque *tipologie* testuali per i testi narrativi, descrittivi, argomentativi, espositivi e regolativi, cui vengono arbitrariamente aggiunti i testi *espressivi*, che inoltre – contrariamente a quanto si potrebbe sospettare – sono considerati a parte rispetto ai testi letterari (e questi ultimi sono suddivisi in narrativi, poetici e teatrali).

differenti, e dunque riconducibili a tipologie differenti, come quando – altro errore molto comune – si distingue il testo informativo da quelli narrativo, argomentativo, ecc. (come se in realtà, per es., non fossero narrativi molti dei testi etichettabili come informativi: si pensi alla notizia di cronaca). Oppure si considerano i testi letterari come appartenenti a una tipologia completamente a sé stante, sottraendoli così a) alla possibilità di essere considerati provvisti dei caratteri comuni a ogni testo, b) alla possibilità di essere distribuiti entro tipologie inclusive di altri tipi di testo rispetto ai quali, comparativamente, fare emergere la loro specificità.

Non si dà poi molta importanza né al funzionamento dei tempi verbali in un testo, «segni ostinati» (Weinrich 1978) che, tra l'altro, hanno la capacità di distinguere informazioni di primo piano e di sfondo o di svelare l'atteggiamento del parlante rispetto a quanto va dicendo, né alla individuazione delle catene anaforiche e dei modi per realizzare la coreferenza, importanti da imparare a gestire pena arrivare a quella 'destrutturazione della testualità' (nell'incapacità di produrre testi ben organizzati) cui oggi si assiste anche a causa delle cattive abitudini indotte da usi sciatti e approssimativi della lingua in rete e sui social. E tanto meno si bada ai modi del citare la parola altrui introducendo nei testi quella polifonia che è ben lontana dall'essere presente solo nei testi narrativi e che, nell'era del copia e incolla, dovrebbe invece essere accuratamente gestita aprendo le debite virgolette nel citare scritti altrui (Lavinio 2016).

Si dirà che non sempre è così e che ci sono anche buoni manuali scolastici. Ma si tratta di poche eccezioni e, in genere, quelli buoni sono tra i manuali meno adottati, data la persistente mancanza di una formazione di base adeguata nei docenti, spinti così a rifugiarsi nelle grammatiche tradizionali, per loro più 'rassicuranti'.

### *7. Linguistica del testo e formazione (non solo) di insegnanti*

Non si può poi dimenticare che la linguistica continua a mancare nei corsi di laurea per la formazione primaria, mentre LG e LT sarebbero fondamentali invece nella formazione di tutti i docenti che peraltro, in tutti i livelli scolastici, si trovano e si troveranno a fare i conti anche

con la testualità letteraria<sup>16</sup>. Meglio di quanto accada, occorrerebbe attrezzarli a trovare proprio nell'analisi, prima di tutto linguistica, dei testi il punto di sutura tra i due poli del continuum degli usi linguistici che vanno da quelli più quotidiani e irreflessi a quelli meglio curati per consapevoli fini estetici. Due poli che non possono che arricchirsi a vicenda, rendendo così un buon servizio all'educazione linguistica complessiva e al suo poter inglobare o interagire (andando avanti nel curriculum scolastico) con un'educazione letteraria fondata su uno sguardo più consapevole agli usi creativi della lingua, permessi e sfruttabili al massimo grado nei testi letterari grazie a quella ambiguità e indeterminatezza semantica insita per definizione in ogni sistema linguistico.

Proprio mediante una linguistica più attenta alla testualità sarebbe possibile istituire quei 'ponti' che ancora oggi ci si cura poco di costruire tra insegnamenti linguistici da una parte e altre discipline percepite invece come concorrenziali dall'altra (si pensi ad esempio alla sorda lotta accademica e di lunga data, nell'Università italiana, tra discipline linguistiche e discipline letterarie, come se anche queste ultime non avessero a che fare con testi, utilmente analizzabili guardandone primariamente la veste linguistica e l'architettura).

Tali ponti mostrerebbero meglio, invece, l'utilità della linguistica (inclusa quella testuale) anche in ambiti, terreni e corsi di studio apparentemente piuttosto lontani (da quelli giuridici a quelli della medicina e di altre scienze). Si pensi per esempio all'importanza della linguistica giudiziaria, che potrebbe essere introdotta in corsi di laurea di giurisprudenza, tesa – per esempio – a dare strumenti per la gestione responsabile dei tanti testi di origine diversa, orali, scritti o trascritti (testimonianze, trascrizioni di intercettazioni, verbali, atti processuali ecc.) su cui i giudici si basano per emettere le loro sentenze. Oppure si pensi all'utilità della LT nei corsi di laurea di scienze della comunicazione, dove spesso manca la stessa LG. Sono, queste mie, considerazioni che potrebbero essere ampliate in un'ottica di politica espansiva delle nostre discipline, riprendendo decisamente lo spirito che ha caratterizzato la Società di Linguistica Italiana fin dai suoi esordi: da allora si sono fatti molti passi avanti quanto alla presenza delle discipline linguistiche all'Università, ma moltissimo resterebbe ancora da fare.

---

<sup>16</sup> A partire da quella della letteratura per l'infanzia, che invece è spesso presente come disciplina a sé nei corsi di laurea per maestri.

### *Riferimenti bibliografici*

- Baldi, Benedetta & Savoia, Leonardo M. 2017. *Linguaggio e comunicazione*. Bologna: Zanichelli.
- Basile, Grazia & Casadei, Federica & Lorenzetti, Luca & Schirru, Giancarlo & Thornton, Anna M. 2010. *Linguistica generale*. Roma: Carocci.
- Berruto, Gaetano. 2006. *Corso elementare di linguistica generale*. Torino: Utet.
- Berruto, Gaetano & Cerruti, Massimo. 2017<sup>2</sup>. *La linguistica. Un corso introduttivo*. Torino, Utet (prima ed. 2011).
- Braber, Natalie & Cummings, Louise & Morrish, Liz. 2015. *Exploring Language and Linguistics*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brown, Gillian & Yule, George. 1986. *Analisi del discorso*. Bologna, il Mulino.
- Bruti, Silvia & Merlini Barbaresi, Lavinia. 2008. Linguistica del testo e analisi del discorso. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*. XXXVII (1). 125-143.
- Calaresu, Emilia. 2015. Grammatica del testo e del discorso: dinamicità informativa e origini dialogiche di diverse strutture sintattiche. In Ferrari, Angela & Lala, Letizia & Stojmenova, Roska (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni / Textualité. Fondements, unités, relations / Textualidad. Fundamentos, unidades, relaciones*, 43-59. Firenze: Cesati.
- Conte, Maria-Elisabeth. 1988. *Condizioni di coerenza*. Firenze: La Nuova Italia; riedito nel 1999, Alessandria: Dell'Orso.
- D'Achille, Paolo (a cura di). 2004. *Generi, architetture e forme testuali. Atti del VII convegno Silfi (Roma, 1-5 ottobre 2002)*. Firenze: Cesati.
- Dressler, Wolfgang. 2004. Testo vs. discorso: aspetti teorici, macro- e micro-testuali. In D'Achille, Paolo (a cura di), 33-44.
- Fanciullo, Franco. 1987. *Introduzione alla linguistica storica*. Bologna: il Mulino.
- Ferrari, Angela & Manzotti, Emilio. 2002. Linguistica del testo. In Lavinio, Cristina (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, 413-451. Roma: Bulzoni.
- Ferrari, Angela. 2009. Maria-Elisabeth Conte e la linguistica del testo. Note introduttive. In Venier, Federica (a cura di), *Tra pragmatica e linguistica testuale. Ricordando Maria-Elisabeth Conte*, 239-250. Alessandria: Dell'Orso.
- Ferrari, Angela. 2013. Linguistica del testo. In Iannàcaro, Gabriele (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, vol. II, 599-633. Roma: Bulzoni.

- Ferreri, Silvana. 2019. Tesi IX. Per un nuovo curriculum degli insegnanti. In Loiero, Silvana & Grandi, Nicola (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, 157-172. Firenze: Cesati.
- Franzini, Maurizia & Leonzino, Carlo. 2016. *Comunicare chiaramente* (Saggio docente con incluse le soluzioni degli esercizi). Milano: Fabbri editori.
- Graffi, Giorgio & Scalise, Sergio. 2002. *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: il Mulino.
- Halliday Michael A.K. & Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London: Longmans.
- Inkova, Olga & Di Filippo, Marina & Esvan, François (a cura di). 2014. *L'architettura del testo*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Inkova, Olga & Mancheva, Dora (a cura di). 2019. *Contrastes. Études de linguistique slavo-romane*. Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- Jansen, Hanne. 2003. *Densità informativa*. Copenhagen: Museum Tusulanum Presse.
- Korzen, Iørn. 2007. Mr. Bean e la lingua testuale. Considerazioni tipologico-comparative sulle lingue romanze e germaniche. In Barbera, Manuel & Corino, Elisa & Onesti, Cristina (a cura di), *Corpora e linguistica in rete*, 209-224. Perugia: Guerra Edizione.
- Korzen, Iørn & Lavinio, Cristina (a cura di). 2009. *Lingue, culture e testi istituzionali*. Firenze: Cesati.
- Lavinio, Cristina. 1999. Perché gli insegnanti hanno bisogno della linguistica. *Italiano&oltre*. XIV (3). 173-177.
- Lavinio, Cristina. 2004. *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma: Carocci.
- Lavinio, Cristina. 2011. (In)competenze metalinguistiche di base in laureati in Lettere. *Italiano LinguaDue*, vol. 3 (2). 302-335.
- Lavinio, Cristina. 2016. Citazione e testi. In D'Achille, Paolo (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, 297-304. Franco Cesati: Firenze.
- Luraghi, Silvia. 2006. *Introduzione alla linguistica storica*. Roma: Carocci.
- Lyons, John. 1971. *Introduzione alla linguistica teorica*. Bari: Laterza.
- Magni, Elisabetta. 2014. *Linguistica storica*. Bologna: Pàtron.
- Mortara Garavelli, Bice. 1979. *Il filo del discorso*. Torino: Giappichelli.
- Palermo, Massimo. 2016. La dimensione testuale. In Lubello, Sergio (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, 222-241. Berlin: de Gruyter.

- Russo, Domenico (a cura di). 2006. *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Sensini, Marcello. 2010. *Le forme della lingua. Parole, regole e testi, 1. La grammatica e la scrittura*. Milano: Mondadori.
- Simone, Raffaele. 1990. *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, Raffaele. 2013. *Nuovi fondamenti di linguistica*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Skytte, Gunver & Sabatini, Francesco (a cura di). 1999. *Linguistica Testuale Comparativa. Atti del Convegno Interannuale della SLI (Copenhagen 1998)*. Copenhagen: Museum Tusculanum Presse.
- Soutet, Olivier. 1998. *Manuale di linguistica*. Bologna: il Mulino.
- Yule, George. 1987. *Introduzione alla linguistica*. Bologna: il Mulino.
- Weinrich, Harald. 1978. *Tempus. La funzione dei tempi nel testo*. Bologna: il Mulino.

PAOLA PIETRANDREA

# L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online

La rivoluzione digitale ha cambiato l'assetto strutturale, sociale, psicologico, semiotico e linguistico del dibattito pubblico, creando un terreno particolarmente propizio alla manipolazione discorsiva. Questo articolo descrive le motivazioni, il contesto, il programma, i contenuti, le modalità di valutazione, i risultati di un corso di analisi del discorso digitale che si propone di dare agli studenti universitari strumenti per proteggersi dalla manipolazione discorsiva dilagante nel dibattito online.

*Parole chiave:* web 2.0, rivoluzione digitale, dibattito pubblico, analisi del discorso, manipolazione.

## 1. *Introduzione*

In questo articolo descrivo un corso di analisi del discorso digitale che ho proposto agli studenti di scienze del linguaggio dell'Università di Tours dal 2016 al 2018 e di Lille dal 2018 al 2019. Nella prima parte dell'articolo, descrivo le motivazioni che mi hanno portata a elaborare questo corso, sottolineando quanto sia urgente che il linguista metta il proprio sapere al servizio della democratizzazione del dibattito online, che si sta facendo sempre più intenso, sempre più confuso, sempre più manipolato. Nella seconda parte dell'articolo presento il contesto, il programma, i contenuti, le modalità di valutazione, i risultati di questo corso.

## 2. *Perché insegnare l'analisi del discorso digitale*

Indagini internazionali recenti ci dicono che l'87% degli europei, il 92% degli italiani è su Internet; che su Internet gli italiani passano

in media 6 ore e 4 minuti ogni giorno, e di queste 1 ora e 51 sui social media (Newman et al 2019). Dalle stesse indagini sappiamo anche che il 72% degli italiani si informa online (Newman et al 2019). Sappiamo anche dai rapporti PIAAC che il 35 % della popolazione adulta in Europa, il 70% in Italia, non ha le competenze considerate necessarie per interagire in modo efficace nella società del XXI secolo; è in altre parole, almeno in parte, analfabeta funzionale. Questo vuol dire che il 70% degli italiani adulti, la gran parte dei quali si informa e dibatte nella cornice estremamente complessa del dibattito online, non sa orientarsi “in testi fitti o lunghi che includano pagine multiple di testo continuo, discontinuo o misto”; non capisce “testi complessi o strutture retoriche”; non sa navigare in testi digitali complessi: identificare, interpretare o valutare “una o più parti di informazioni, fare inferenze”, “costruire significati basandosi su ampie porzioni di testo o eseguire operazioni in più fasi per identificare e formulare risposte”; soprattutto, il 70% degli italiani non sa ignorare contenuti non pertinenti (Di Francesco 2013).

Esiste quindi in Italia, come del resto altrove in Europa, una fetta molto larga della popolazione che usufruisce dell’informazione e degli spazi di dibattito offerti online senza avere la preparazione linguistica necessaria ad orientarsi e gestire la complessità del dibattito tradizionale e men che mai la complessità comunicativa, semiotica e sociale inedita dell’universo digitale.

### *3. La natura socio-semiotica inedita del dibattito digitale*

La natura socio-semiotica del dibattito online è perfettamente inedita: per renderci conto della novità introdotta dalle piattaforme digitali e in particolare dei *social network* che usiamo per informarci, comunicare e spesso dibattere, fermiamoci ad esaminare rapidamente alcune loro caratteristiche.

- i. Gli scambi avvengono in un ambiente intrinsecamente multimodale, nel quale si affiancano e si integrano testi, ipertesti, immagini, audio e video. In questo ambiente dobbiamo essere pronti a sorvegliare, gestire (talvolta ad ignorare) più codici simultaneamente tenendo sempre presente l’interazione che in ogni situazione di comunicazione i vari codici hanno fra loro.

- ii. Gli scambi hanno una natura ibrida tra scritto e parlato: gli emittenti percepiscono la loro produzione linguistica come una forma di interazione spontanea conversazionale, mentre i destinatari la ricevono come una forma di produzione scritta; le produzioni non sono né pianificate, né evanescenti.
- iii. Gli scambi rimettono in discussione la distinzione tra processi semiotici sincroni e processi semiotici asincroni. Se i partecipanti ad una discussione sui social percepiscono lo scambio come sincrono, l'utente che leggerà lo scambio una volta che questo si è concluso, percepirà quello scambio come asincrono.  
Tuttavia l'utente che si troverà a leggere lo scambio una volta che questo sia finito potrà sempre riavviarlo, perché
- iv. il numero di partecipanti a uno scambio sui social non è conosciuto in partenza e può variare nel corso del tempo per tutta la durata di vita di un dato *thread*.  
Va aggiunto poi che, da un punto di vista più strettamente discorsivo:
- v. I cambi di topic, estremamente frequenti nella conversazione digitale, non sono regolati, né segnalati testualmente, rendendo estremamente complesso l'orientamento nel testo.

Nessuno di noi è educato a navigare in questa complessità semiotica; i codici sono tutti da stabilire e la difficoltà a orientarsi, estrarre informazioni, eludere informazioni non pertinenti e false è ancor più evidente per chi ha difficoltà a leggere e interpretare anche un testo tradizionale.

#### *4. La compressione della sfera pubblica e la privatizzazione del dibattito pubblico*

C'è un secondo elemento che contribuisce alla complessità e al disordine del dibattito pubblico in era digitale: con l'avvento del web 2.0<sup>1</sup>, tutta l'architettura della sfera pubblica tradizionale, decisori, media, gruppi di interesse, gruppi di formazione dell'opinione, singoli cittadini, è collassata in gran parte su un'unica piattaforma digitale com-

---

<sup>1</sup> Per web 2.0 s'intende l'insieme di tecnologie che, permettendo di alimentare siti web senza doversi preoccupare della loro manutenzione, hanno permesso la diffusione di forum, blog e social network.

merciale. Questa mutazione profonda e repentina del contesto del dibattito pubblico è stata salutata al momento dell'avvento del web 2.0, intorno al 2005-2006, come una grande promessa di democratizzazione, come la restituzione del diritto di parola ai «senza voce», come la caduta dei *gatekeepers*. Purtroppo a 15 anni di distanza ci si rende conto che quella promessa è stata, almeno per ora, non mantenuta.

Il collasso della sfera pubblica su una piattaforma digitale ha provocato un deterioramento del dibattito pubblico non tanto perché tutti parlano senza i filtri dei *gatekeepers* tradizionali – e cioè i media, e le istituzioni che decidevano quali informazione lasciar passare e quali no – ma, a mio avviso, per due elementi che sono centrali nella struttura del dibattito pubblico contemporaneo, e cioè: (i) la compressione dei tempi e delle procedure del dibattito pubblico e (ii) l'obbedienza delle piattaforme a logiche commerciali.

#### 4.1 La compressione dei tempi

Fermiamoci brevemente a considerare le conseguenze della compressione dei tempi e delle procedure del dibattito pubblico. Nell'epoca precedente alla rivoluzione digitale, il dibattito avveniva in arene distinte: riunioni nelle sedi di partito o di associazioni, dibattiti televisivi o giornalistici, dibattiti istituzionali, nelle sedi di presa di decisione. Queste arene comunicavano fra loro attraverso procedure di comunicazione istituzionalizzate: mozioni, domande, lettere aperte, delibere, ordinanze, leggi, ecc. che venivano rese pubbliche dai media. Il dibattito si propagava per via essenzialmente verticale: nei sistemi più inclusivi, il consenso si propagava dai cittadini verso i decisori attraverso le strutture di intermediazione; nei sistemi più elitisti, le decisioni venivano comunicate dai decisori ai cittadini, i quali si limitavano ad approvare (o meno) le decisioni prese. In ogni caso decisori e cittadini erano ben separati nella sfera pubblica. Il dibattito avveniva in tempi molto lunghi: quelli necessari a comunicare tra arene diverse e a sottostare alle procedure spesso molto rigide presenti in ogni arena.

Senza voler troppo idealizzare il tempo che fu, resta vero che questi tempi e queste procedure costituivano essi stessi un filtro che permetteva ai diversi argomenti circolanti di affinarsi, formalizzarsi e quindi di ridursi agli elementi pertinenti lasciando cadere ridondanze, personalizzazioni e strumentalizzazioni via via che essi attraversavano le diverse sedi del dibattito pubblico.

Questo processo non esiste più, e in una confusione perenne tra quanto è privato e quanto è istituzionale, quanto è immediato e quanto è ufficiale, il dibattito pubblico si fa nell'immediatezza e nella spontaneità, e quindi nella confusione, per tutti. Questa situazione ha una conseguenza ulteriore e cioè quella di creare un'illusione di partecipazione politica a chiunque interagisca nel dibattito online. Gli utenti del web non distinguono tra interazione spontanea e partecipazione capace di determinare cambiamenti nella sfera pubblica. Le piattaforme che vengono usate nel dibattito non hanno né il ruolo, né l'architettura utile a trasformare le discussioni che ospitano in strumenti di pressione o di vera influenza sulla decisione. Gli strumenti di pressione e influenza restano nelle mani dei pochi che partecipano al dibattito istituzionale oltre che a quello digitale. La frustrazione che nasce dalla consapevolezza che ogni contributo lasciato su un social rimarrà lettera morta è una delle cause della sfiducia che i cittadini abituati a discutere unicamente sui social nutrono nelle capacità trasformative del dibattito pubblico.

#### 4.2 L'obbedienza delle piattaforme a logiche commerciali

Focalizziamoci ora sugli effetti dell'obbedienza delle piattaforme a logiche commerciali. La gestione della rivoluzione digitale è stata lasciata nelle mani di grandi gruppi di potere privati. Le piattaforme che, come *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, ospitano la gran parte del dibattito pubblico, o che, come *Google* e *Yahoo*, garantiscono l'accesso all'informazione, sono di fatto grandi agenzie di pubblicità che sono diventate snodi essenziali della sfera pubblica. In quanto snodi essenziali della sfera pubblica, queste piattaforme dovrebbero rispondere a logiche istituzionali, ma in quanto agenzie pubblicitarie rispondono in realtà a logiche commerciali. Ne discende quella potremmo definire una "privatizzazione del dibattito pubblico", la cui manifestazione più importante per il nostro discorso è la cosiddetta *economia dell'attenzione*. Le piattaforme digitali hanno bisogno di catturare la nostra attenzione e mantenerci connessi per poterci esporre ai contenuti pubblicitari che potrebbero interessarci. Per catturare la nostra attenzione, queste piattaforme ci espongono a contenuti adattati al nostro profilo: che siano i contenuti che appaiono nel *newsfeed* dei nostri account *social*, oppure i risultati delle nostre ricerche sui motori di ricerca. Questi contenuti sono determinati da complessi processi algoritmici, chia-

mati “algoritmi di personalizzazione”, in grado di prendere decisioni completamente automatizzate su quali contenuti privilegiare o penalizzare per ciascun utente. L’uso di questi algoritmi da parte delle piattaforme digitali ha per risultato di esporre ogni utente esclusivamente ad un ecosistema personalizzato di informazioni determinate algoritmicamente, che tecnicamente viene definito “bolla di filtraggio”. Le bolle di filtraggio finiscono di fatto per segregare ogni utente in quelle che vengono chiamate “*echo chambers*” cioè spazi informativi in cui l’utente è esposto unicamente a contenuti che confermeranno le sue opinioni e la sua visione del mondo. Eli Pariser (2011), fornisce nel suo importante libro *The Filter Bubble*, un chiaro esempio di come funzioni questa segregazione: Pariser racconta di due suoi amici che cercando entrambi “BP” su *Google* trovano, l’uno, una serie di collegamenti a opportunità di investimento in British Petroleum e, l’altro, informazioni sullo sversamento degli idrocarburi. I risultati delle ricerche in quel caso, come nel caso di ogni ricerca, non fanno che confermare per ciascuno dei due utenti un sistema di valori e una percezione della realtà. Il processo di personalizzazione dei contenuti è incrementale: più un utente utilizzerà un motore di ricerca, più gli algoritmi alla base di quel motore di ricerca acquisiranno informazioni dettagliate sulle sue preferenze e più gli proporranno contenuti in linea con quelle preferenze, rinchiudendolo così nella sua gabbia cognitiva. Nel caso dei due amici di Pariser i due risultati non erano soltanto diversi, erano antitetici: l’uno da inquadrarsi in una politica di incoraggiamento all’investimento nelle energie fossili, l’altro in una politica sensibile alle conseguenze ecologiche di queste energie. Come hanno mostrato Sunstein (2009) e Levendusky (2013), trovandosi in *echo chambers* antitetiche, gli utenti possono arrivare ad estremizzare le proprie posizioni anziché smussarle, correggerle come potrebbe accadere se ricevessero un’informazione pluralista. Segregazione e estremizzazione portano inoltre con sé faziosità e animosità. I risultati di un sondaggio del *Pew Research Center* del 2016 sulla percezione degli elettori democratici da parte degli elettori repubblicani e viceversa, riportato in Kakutani (2018: 114), hanno mostrato che chiusi nelle nostre *echo-chambers*, non solo approfondiamo le differenze tra noi e chi non è come noi, ma tendiamo anche a considerare l’altro come un pericolo e ad attribuirgli caratteristiche negative.

### 5. *Viralità e visibilità*

L'economia dell'attenzione non solo produce segregazione, estremizzazione e faziosità, ma ha anche un impatto importante sul tipo di contenuti che circolano in rete. L'obiettivo commerciale delle piattaforme non è semplicemente quello di intrattenerci in rete, ma anche e soprattutto quello di "coinvolgerci" cioè di farci "likare", cliccare e condividere contenuti in modo tale da ottenere dati utili a perfezionare la nostra profilazione e di conseguenza la personalizzazione dei contenuti pubblicitari a cui esporci. Quest'obiettivo determina una selezione del tipo di contenuti che circolano sui social media. Questi contenuti per essere coinvolgenti per gli utenti devono essere non accurati e completi, ma sensazionalistici, controversi e divisivi (Ziegele, Breiner, & Quiring, 2014), e più in generale ad alto tasso emotivo (Wu, 2016, McNamee, 2018).

È chiaro in questo contesto che *fake-news*, tesi complottistiche, discorsi d'odio, che costituiscono forme discorsive di grande impatto avranno più probabilità di diventare virali e quindi di rispondere alle esigenze imposte dal modello economico dei media e dei social media. Un dato per le *fake-news*: queste sono di media condivise milioni di volte a fronte delle 50-100 condivisioni di un articolo postato da un giornalista professionista (Badouard, 2017).

Il fenomeno della viralità, che ha motivazioni strutturalmente economiche, finisce per diventare valore in sé: nella cultura dei social, la viralità è ricercata a tutti i costi dall'utente indipendentemente da ogni interesse economico, per dirla con Marino e Thibault (2016), la viralità è "totemizzata".

Questa totemizzazione della viralità può essere facilmente usata a fini manipolatori. Essa è sfruttata, di fatto, dai portatori di contenuti nel dibattito pubblico – gli uomini politici, gli influencers – per ottenere visibilità, ma anche per sfruttare il ritmo accelerato della comunicazione online al fine di scavalcare la vigilanza epistemica dei cittadini e riorientare il dibattito senza doversi confrontare con una vera e propria resistenza collettiva.

### 6. *Un ambiente propizio alla manipolazione*

La descrizione delle novità introdotte nel dibattito pubblico dall'avvento delle piattaforme digitali dovrebbe dare la misura della confu-

sione che regna ormai nella sfera pubblica. Questa confusione crea un ambiente decisamente propizio alla manipolazione.

Distingueri due tipi di manipolazione che occupano la scena del dibattito pubblico sui social media:

- una manipolazione di tipo tradizionale che ha fini persuasivi;
- una manipolazione che ha fini disruptivi.

Sfruttando la ridotta vigilanza epistemica dell'utente e usando strumenti manipolatori già noti all'analisi del discorso come l'abbondanza di impliciti, la vaghezza semantica, l'abuso di slittamenti semantici, l'abuso di metafore evocative, le predicazioni prive di evidenza, le contestualizzazioni e l'arsenale offerto dalle fallacie argomentative, la manipolazione persuasiva arriva a convincere il pubblico ad aderire al punto di vista del manipolatore.

La cyberguerra tra grandi potenze, molto ben descritta dagli esperti di geopolitica (tra gli altri il numero tematico della rivista *Limes*, 10/2018) ha tra gli obiettivi dichiarati quello di distruggere la fiducia dei cittadini nel dibattito pubblico democratico e di spezzare i legami che formano il tessuto sociale. Questo processo manipolatorio, che si giova dell'accelerazione discorsiva del dibattito pubblico, è promosso da alcuni uomini e donne politici, media e influencers, ma si serve anche e soprattutto massicciamente di bot, di haters prezzolati, nonché dei riflessi emulativi degli internauti. L'obiettivo è quello di introdurre nel discorso pubblico elementi d'odio, demonizzazioni dei rivali politici, dirottamenti del dibattito al fine non tanto di convincere ma di allontanare dal dibattito pubblico i cittadini in buona fede.

Il risultato di questi due processi manipolatori è una sfiducia generalizzata da parte dei cittadini nella possibilità di conoscere la verità, o addirittura nell'esistenza stessa di una verità. Come ha osservato la commentatrice conservatrice Scottie Nell Hughes a proposito della campagna di Donald Trump, solo la percezione conta in epoca di post-verità e "quelli che una volta chiamavamo fatti, non esistono semplicemente più" (D'Ancona 2017: 13). La sfiducia generalizzata nella possibilità di conoscere la verità e di immaginare insieme, attraverso il dibattito, una costruzione di una verità futura, porta ad un'auto-emarginazione massiccia, specie dei più giovani (Royal Society for Public Health, 2017), dal dibattito pubblico che sia digitale o non digitale e, di conseguenza, a un impoverimento del dibattito pubblico democratico.

### 7. *Cosa può fare un insegnante di linguistica?*

Il dibattito pubblico è fatto di istituzioni, rapporti di forze, controllo delle informazioni, ma è fatto anche e soprattutto di parole. E in questo senso, utilizzando gli strumenti offerti dalla linguistica, gli insegnanti di linguistica possono fare tanto per aiutare gli studenti ad orientarsi. Ma questo a tre condizioni:

- trovare lo spazio per un insegnamento di sintesi negli ordinamenti didattici che tendono a parcellizzare il sapere;
- accettare l'eterociclicità intrinseca della linguistica, e quindi essere disposti ad integrare nel proprio insegnamento temi tipici di altre discipline come la filosofia, la storia, la politologia, le scienze della comunicazione, la massmediologia, l'informatica, la sociologia, la psicologia;
- accettare di pensare alla linguistica non solo come a una (proto)-scienza ma anche come a una disciplina filosofica nella quale si presentino non solo risultati consolidati ma, vista l'urgenza della questione, anche ipotesi e questioni aperte.

Nei paragrafi che seguono indicherò come ho tentato di adattare il mio corso di analisi del discorso all'obiettivo di preparare gli studenti ad affrontare le insidie del dibattito online, rispettando queste tre condizioni.

### 8. *Lo spazio didattico*

Come accennavo in introduzione, ho proposto questo corso nel 2018 e nel 2019 agli studenti del terzo anno del corso di laurea triennale in scienze del linguaggio dell'Università di Lille e, tra il 2016 e il 2017, agli studenti del terzo anno del corso di laurea triennale in scienze del linguaggio, nonché agli studenti del primo anno di specialistica in linguistica, dell'Università di Tours.

Nelle quattro esperienze il pubblico è stato piuttosto omogeneo: si trattava di studenti che avevano già basi di linguistica generale, di morfologia, di sintassi, di semantica e di pragmatica. Le conoscenze degli studenti in questi tre ambiti sono paragonabili alle conoscenze che possono essere acquisite dagli studenti italiani in un corso di laurea in linguistica: al terzo anno di corso triennale (o al primo anno della laurea specialistica) i miei studenti hanno non una conoscenza solida, non necessariamente una padronanza di tutte le questioni già

affrontate, ma una sensibilità generale alle questioni di cui la linguistica si occupa e un'incipiente attitudine all'analisi linguistica dei testi.

Il corso è organizzato in dodici lezioni di due ore ciascuna, proposte con cadenza settimanale; è destinato a gruppi di 30 o 60 studenti per la triennale; era destinato a un gruppo di 20 studenti nel corso di specialistica.

A voler immaginare un corso simile nel quadro attuale dell'ordinamento italiano, possiamo immaginarlo come un corso di secondo o terzo anno in un corso di laurea triennale in linguistica, o meglio ancora in scienze della comunicazione. Il corso si adatta molto bene anche ai corsi di laurea specialistica in linguistica, e, con qualche aggiustamento, gli stessi contenuti possono essere presentati in corsi di filosofia del linguaggio, o meglio di filosofia della comunicazione.

### 9. *Gli obiettivi del corso*

Il corso ha due obiettivi essenziali:

- capire cosa sia un dibattito pubblico e come questo funzioni in epoca di rivoluzione digitale;
- saper identificare i meccanismi linguistici in gioco nella manipolazione della parola pubblica.

Saper identificare i meccanismi linguistici in gioco nella manipolazione è chiaramente cosa diversa dal saperli descrivere con il rigore formale necessario ad un'analisi linguistica corretta. Questo obiettivo più avanzato non fa parte del corso che non può quindi considerarsi un corso di analisi linguistica, ma semplicemente un corso di sensibilizzazione linguistica proposta nel contesto di una descrizione globale della struttura e del funzionamento del dibattito pubblico.

### 10. *Il programma del corso*

Il programma è organizzato in quattro unità didattiche:

- Una riflessione sul dibattito pubblico come luogo di costruzione condivisa di un *common ground* (10.1).
- Una presentazione dei diversi tipi di discorso e i diversi tipi di persuasione presenti nel dibattito pubblico: dimostrazione, argomentazione e manipolazione (10.2).

- Un'illustrazione dei meccanismi linguistici che sono in gioco nella manipolazione del dibattito pubblico (10.3).
- Una presentazione delle specificità del dibattito pubblico digitale e delle sue manipolazioni (10.4).

### 10.1 Unità didattica 1 – Cos'è un dibattito?

*Cos'è un dibattito?* La prima parte del corso è tutta indirizzata a suscitare questo interrogativo presso gli studenti e a dare qualche punto di riferimento. Nel corso esplicito le mie posizioni filosofiche circa il dibattito, presentando le nozioni di pluralismo, prospettivismo e socio-costruttivismo. Con questi studenti non entro, data la complessità della questione filosofica, nel dibattito sul post-modernismo, che pure costituisce un terreno importante al quale spesso chi ha voglia di relativizzare l'importanza del dibattito pubblico si riferisce impropriamente; una presentazione del post-modernismo avrebbe però a mio avviso tutto il suo spazio in un corso di filosofia del linguaggio. Dopo aver introdotto questi elementi passo ad illustrare in maniera necessariamente cursoria:

- la caratterizzazione che Habermas (1983: [1985]) dà della discussione pubblica come luogo potenzialmente garante della razionalità della decisione collettiva.

Rispetto alla posizione ottimistica di Habermas circa la razionalità potenziale del dibattito pubblico, tuttavia, preferisco introdurre anche:

- i *caveat* che si possono dedurre dalla lettura di Bourdieu (1973), e in altri termini da Lakoff & Johnson (1980: 454), che segnalano, anche se in modi diversi, i rapporti di forza e la violenza che caratterizzano la discussione pubblica, considerata come la prosecuzione della guerra con altri mezzi, e della dominazione in altro contesto.

La discussione pubblica è quindi presentata come un terreno in tensione costante tra cooperazione e competizione. Una volta chiarito lo sfondo filosofico sul quale costruiremo nel corso la nozione di discussione pubblica, invito gli studenti a reinterpretare

- la costruzione del dibattito pubblico in termini di costruzione di un *core common ground*.

Per *core common ground* intendo, con Kecskes e Zhang (2009), l'insieme di rappresentazioni della realtà condivise da una cultura e una comunità. Con questo strumento teorico, che estende la nozione dell'

*emergent common ground* di Stalnaker (1978) e la concezione del dialogo come *grounding* di Clark & Brennan (1991), l'intero dibattito pubblico viene concepito come un insieme dinamico, evolutivo e interazionale (Ginzburg 2012) di proposizioni condivise da una comunità.

## 10.2 Unità didattica 2 – Diversi tipi di discorso, diversi tipi di persuasione

Costruendo sulla tradizione aristotelica che distingue diversi tipi di discorso ciascuno dei quali ha un rapporto specifico con la realtà e si traduce in pratiche discorsive diverse introduco:

- una distinzione tra *common ground* epistemico, *common ground* assiologico, *common ground* pratico, *common ground* estetico.

La costruzione di questi diversi tipi di *common ground* si fa attraverso tipi diversi di discorso, che introduco nelle loro caratteristiche generali:

- il discorso scientifico, il discorso morale, il discorso politico, il discorso estetico.

Restando sempre nella tradizione aristotelica sottolineo come non esista per i diversi tipi di discorso la stessa necessità di trovare un *common ground*, distinguo quindi tra:

- i discorsi che possono essere interpretati in termini di verità o falsità, come il discorso epistemico della scienza, e i discorsi che invece devono ricorrere alle nozioni di plausibilità e non plausibilità come il discorso pratico della politica.

Questa distinzione mi permette di indicare agli studenti come eludere i due scogli della post-verità da un lato, dello scientismo tecnocratico dall'altro; e mi permette anche di introdurre i diversi tipi di processi persuasivi che sono alla base dei meccanismi di costruzione dei diversi tipi di *common ground*:

- la dimostrazione in senso stretto (per le scienze logiche e matematiche),
- la dimostrazione scientifica utile nelle altre scienze,
- l'argomentazione necessaria nel dibattito etico, filosofico e politico.

Una volta introdotti i principi che guidano questi diversi processi persuasivi, introduco:

- la manipolazione, cioè il processo di persuasione che a differenza della dimostrazione e dell'argomentazione non si manifesta all'interlocutore in quanto tale (Van Dijk 20016, Breton 1998).

### 10.3 Unità didattica 3 – Meccanismi linguistici manipolatori

In questa unità linguistica passo in rassegna le costruzioni manipolatorie che la ricerca linguistica più o meno recente ha identificato:

- le referenze vaghe (Lombardi Vallauri 2019),
- la costruzione di categorie ad hoc manipolatorie attraverso le liste sintattiche (Barotto & Mauri, 2018, Battaglia & Pietrandrea, in preparazione),
- gli slittamenti nelle catene di co-referenza che portano a quelli che vengono definiti amalgami discorsivi (Battaglia, in preparazione, Battaglia & Pietrandrea, in preparazione),
- le predicazioni senza evidenza,
- le presupposizioni, le implicature, le topicalizzazioni (Lombardi Vallauri 2019),
- le contraddizioni,
- le fallacie argomentative.

E anche le costruzioni usate nella manipolazione disruptiva:

- le decontestualizzazioni,
- il lessico a alto tasso emotivo,
- le metafore manipolatorie (Charteris-Black 2006),
- i dirottamenti delle conversazioni
- l'irruzione dello *hate-speech*.

### 10.4 Unità didattica 4 – Peculiarità del dibattito pubblico online

Solo dopo aver dato agli studenti alcune indicazioni generali sul senso del dibattito pubblico, sul valore e i limiti dell'argomentazione e solo dopo aver dato loro la possibilità di riconoscere gli strumenti linguistici usati nella manipolazione, presento la complessità ulteriore introdotta dal trasferimento del dibattito pubblico online. La scelta di introdurre le specificità della discussione digitale solo dopo aver presentato la complessità delle questioni legate alla discussione pubblica in generale è motivata dal fatto che negli anni che ho dedicato a questo studio, mi sono fatta via via più convinta che la crisi attuale del dibattito pubblico è da attribuire molto di più all'assenza della consapevolezza democratica e linguistica necessarie a dibattere che non ai mezzi che usiamo.

Per presentare le peculiarità e le complicazioni introdotte dal dibattito pubblico digitale, mostro:

- le diverse configurazioni dello schema di processo semiologico di Jakobson che si realizzano nelle diverse circostanze del dibattito digitale,

cosa che mi permette sia di mettere in evidenza il carattere semioticamente inedito dei processi comunicativi digitali che ho descritto in §3 sia di dare alcune indicazioni sulle questioni che possono creare semioticamente un problema all'interno di questo nuovo universo comunicativo.

Inoltre presento:

- qualche lezione di cultura digitale nella quale affronto i temi della trasformazione psico-sociale e semiotica della sfera pubblica, l'economia dell'attenzione, la viralità, la disruzione dolosa del dibattito democratico (vedi §4-6).

## 11. *I metodi*

I corsi che ho tenuto sono stati incentrati ogni anno su un tema diverso; abbiamo analizzato con gli studenti:

- il dibattito sulla migrazione,
- il dibattito sull'Europa,
- il dibattito sulla catastrofe climatica.

La scelta di incentrare il corso su un solo tema permette agli studenti di conoscere meglio le questioni di cui si dibatte, di appassionarsi al dibattito e quindi di poterlo valutare in maniera più globale.

Oltre alla presentazione teorica, propongo agli studenti:

- analisi di video,
- analisi di testi di giornale.

La proiezione di un video o la lettura di un articolo in classe è seguita da una discussione collettiva orale che ha per obiettivo l'identificazione delle strutture manipolatorie. A casa, gli studenti sintetizzano la discussione e propongono i loro riassunti su una piattaforma collaborativa di tipo *wiki*, che mi permette via via di monitorare il livello di comprensione dei contenuti proposti. I lavori a casa sono poi presi in considerazione nella valutazione finale.

Ai video e ai testi proposti nelle prime lezioni faccio seguire non una valutazione critica dello stimolo proposto, per la quale, in quella fase, gli studenti non sono ancora pronti, ma la:

- simulazione di una discussione *online*.

Gli studenti sono invitati a collegarsi a uno strumento di edizione collaborativa e a simulare in classe una discussione *online* a proposito dei contenuti del video o del testo analizzato, a comportarsi in altre parole come se fossero utenti impegnati a discutere online un determinato contributo. Questo approccio permette agli studenti di sviluppare la riflessività necessaria a identificare nelle loro stesse produzioni, al netto di qualunque intenzione manipolatoria, le strutture che, per effetto di *priming* linguistico<sup>2</sup> finiscono per essere manipolatorie, vaghe, non pertinenti. Questo elemento mi permette da una parte di mostrare come la manipolazione non sia sempre intenzionale e dolosa, dall'altra di acuire la sensibilità degli studenti verso i meccanismi che innescano la manipolazione e quindi verso la possibilità di disinnescarli.

## 12. *La valutazione e i risultati*

La prova finale di questo corso si è sempre articolata in due esercizi: un riassunto scritto dell'intero corso (di circa 5-7 pagine) e un esercizio di identificazione e commento delle strutture manipolatorie in vari testi.

I risultati delle prove sono generalmente buoni: gli studenti hanno ottenuto sistematicamente una media di 14/20 quando la sufficienza si ottiene con 10/20 e la media generale degli studenti negli altri corsi (compresi i miei) è di 12/20.

I riassunti sono pertinenti, anche se quasi sempre parziali: ciascuno degli studenti sembra prediligere uno o più aspetti del corso molto eterogeneo, e solo pochi riescono a sintetizzare la totalità degli argomenti trattati.

Anche se non sollecitati ad esprimersi su questo punto, gli studenti approfittano dell'esercizio di sintesi per dimostrare il loro apprezzamento per il corso che, a loro dire, ha il merito di fornire strumenti che li rendono più sicuri e pronti a lanciarsi nel dibattito.

L'esercizio di identificazione delle manipolazioni ha rivelato qualche sorpresa: alcuni studenti si dimostrano capaci di identificare strutture di manipolazione diverse da quelle viste in corso: senza che avessimo avuto modo di parlarne, gli studenti hanno, ad esempio,

---

<sup>2</sup> Il *priming* linguistico è la tendenza inconscia dei partecipanti ad uno scambio linguistico a ripetere o a processare in maniera più rapida strutture linguistiche già introdotte nello scambio.

identificato e discusso il portato ideologico del morfema *-iste* (-ista) in parole come *immigrationniste* o anche il blending tra metafore usate nel dibattito pubblico. Questo lascia pensare che un'azione di sensibilizzazione tutto sommato contenuta possa avere l'effetto di risvegliare una capacità critica capace di andare ben oltre un'applicazione meccanica degli insegnamenti ricevuti.

Tuttavia, va sottolineato che i risultati mostrano un limite delle scelte pedagogiche fatte. Nonostante gli studenti abbiano ricevuto in altri corsi gli strumenti per rappresentare rigorosamente le strutture linguistiche analizzate, questi strumenti non vengono usati se non raramente: il risultato è che quindi nell'esercizio di identificazione, così come anche nei riassunti, gli studenti mostrano di capire dove c'è una manipolazione e anche a quale livello linguistico questa si situi; quello che non sanno fare, però, è dare una descrizione rigorosa, se non formale, di queste strutture. Per ovviare a queste difficoltà sto valutando di distribuire i contenuti di questo corso su più corsi connessi fra loro.

### *Ringraziamenti*

L'idea di questo corso è nata nell'ambito della preparazione del progetto Galileo, Euro.Discourse (<https://eurodisc.huma-num.fr/>), finanziato dall'Università Italo-Francese tra il 2018 e il 2019 e coordinato da Andrea Sansò (per la parte italiana) e da me per la parte francese. Ad Andrea Sansò, i miei più sentiti ringraziamenti per le discussioni che abbiamo avuto in quel contesto. I miei studenti di master e dottorato, Adelina Stoian, Cécile Martin, Elena Battaglia, Jeon Sangwan dell'Università di Lille e Tours, mi hanno molto aiutata nella ricerca dei dati linguistici pertinenti per l'analisi della manipolazione. Con la mia collega Giuditta Caliendo, dell'Università di Lille, e con la giornalista Géraldine Delacroix della rivista francese *Mediapart* ho creato una rubrica di educazione popolare sul tema della manipolazione discorsiva *online* (<https://blogs.mediapart.fr/edition/europeennes-des-elections-sous-surveillance>), la cui preparazione ha molto arricchito la mia riflessione. Il più grande ringraziamento va ovviamente ai miei studenti, che hanno seguito negli anni questi corsi con la sincerità, la dedizione e il coraggio di chi si lascia guidare per terre ignote, sapendo benissimo che quelle terre erano e restano, anche per la loro guida, tutte da esplorare.

*Riferimenti bibliografici*

- Badouard, Romain. 2017. *Le désenchantement de l'internet. Désinformation, rumeur et propagande*, Limoges: FYP éditions.
- Barotto Alessandra & Mauri, Caterina. 2018. Constructing lists to construct categories. *Italian Journal of Linguistics* 30(1). 95-134.
- Battaglia Elena. In preparazione. *Référence et construction de l'espace du discours*. (Manoscritto, Université de Lille).
- Battaglia Elena & Pietrandrea, Paola. In preparazione. *The implicit construction of ad hoc categories in the discourse about migrants and Europe*.
- Bourdieu, Pierre. 1973. L'opinion publique n'existe pas. *Les temps modernes* 318. 1292-1309.
- Breton, Philippe. 1998. *La parole manipulée*. Paris: La Découverte.
- Brocca, Nicola, Garassino, Davide, Masia. 2016. Politici nella rete o nella rete dei politici? L'implicito nella comunicazione politica italiana su Twitter. *Philogie im Netz. COMIN & Partners*. 11. 66-79.
- Charteris-Black, Jonathan. 2006. *Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Clark, Herbert H. & Brennan, Susan E. 1991. Grounding in Communication. In Resnick, Lauren, Levine, B., M., John, Teasley Stephanie (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, 127-149. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- D'Ancona, Matthew. 2017. *Post-Truth. The new war on truth and how to fight back*. London: Ebury Press.
- Di Francesco, Gabriella. 2013. *Le competenze per vivere e lavorare oggi – Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*. Roma: Isfol.
- Ginzburg, Jonathan. 2012. *The interactive stance*. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, Junger. 1983. *Moralbewußtsein und kommunikatives* [Etica del discorso]. Frankfurt: Handeln.
- Kakutani, Michiko. 2018. *The Death of Truth, Notes on Falsehood in the Age of Trump* [La morte della verità]. New York: Tim Duggan Books.
- Kecskes, Istvan & Zhang, Fenghui. 2009. Activating, seeking, and creating common ground: A socio-cognitive approach. *Pragmatics & Cognition*. 17. 331-355.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. Conceptual Metaphor in Everyday Language. *The Journal of Philosophy*. 77(8). 453-486.

- Levendusky, Matthew. 2013. *How Partisan Media Polarize America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Limes. 2018. 10 La rete a stelle e strisce. *Limes rivista italiana di geopolitica* 10/2018.
- Lombardi Vallauri, Edoardo 2019. *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*. Bologna: Il Mulino.
- Marino, Gabriele & Thibault, Matthia. 2017. Oh, You Just Semioticized Memes? You Must Know Everything. Un punto (e accapo) sulla semiotica della viralità. *LEXIA*. 25-26. 11-42.
- McNamee, Roger. 2018. How to Fix Facebook Before It Fixes Us. An early investor explains why the social media platform's business model is such a threat and what to do about it. *Washington Monthly*. January February March 2018. (<https://washingtonmonthly.com/magazine/january-february-march-2018/how-to-fix-facebook-before-it-fixes-us/>) (Consultato il 09.02.2020).
- Newman, Nic, Richard Fletcher, Kalogeropoulos, Antonis, Kleis Nielsen, Rasmus. 2019. *Reuters Institute Digital News Report 2019*. ([https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR\\_2019\\_FINAL.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf)). (Consultato il 09.02.2020).
- Pariser, Eli. 2011. *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. London: The Penguin Press.
- Royal Society for Public Health. 2017. *Status of Mind: Social media and young people's mental health*. (<https://www.rsph.org.uk/asset/AAFB7DC1-35CE-4097-B26321C1667B5333.2D2662B7-A714-4ACB-A94A63BA544A8267/>). (Consultato il 09.02.2020).
- Stalnaker, Robert C. 1978. Assertion. *Syntax and Semantics*. 9. 78-95.
- Sunstein, Cass R. 2009. *Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide*. Oxford: Oxford University Press.
- Wu, Tim. 2016. *The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads*. New York: Knopf.
- Van Dik Teun A. 2006. Discourse and Manipulation. *Discourse & Society*. 17(2). 359-383.
- Ziegele Marc, Breiner, Timo, Quiring, Oliver. 2014. What Creates Interactivity in Online News Discussions? An Exploratory Analysis of Discussion Factors in User Comments on News Items. *Journal of Communication*. 64. 1111-1138.

CARLO GERACI

# La finestra sul cortile: la linguistica delle lingue dei segni

Le scienze del linguaggio si caratterizzano sia come una disciplina estremamente tecnica e settoriale sia come una disciplina dai molteplici risvolti pratici e applicati. All'interno di questo quadro le lingue dei segni e la linguistica delle lingue dei segni sono uno strumento di insegnamento privilegiato perché offrono spunti di riflessione, elementi di analisi e possibilità di espandere le aree di rilevanza della linguistica come disciplina scientifica. In questa comunicazione mostrerò attraverso una serie di casi di studio come la linguistica delle lingue dei segni sia perfettamente integrabile all'interno di corsi di linguistica generale tanto di livello introduttivo, quanto di livello avanzato.

*Parole chiave:* lingue dei segni, domini della linguistica, multidisciplinarietà.

## 1. Introduzione

Mentre lo *status* delle lingue dei segni come lingue naturali dal punto di vista strettamente linguistico può essere considerato, almeno a livello accademico, come un punto assodato e non più oggetto di discussione (Sandler & Lillo-Martin 2006; De Mauro 2016; Quer *et al.* 2017), il riconoscimento ufficiale delle varie lingue dei segni come lingue delle comunità Sorde rimane o un lontano miraggio come nel caso dell'Italia (Geraci 2012; Geraci & Insolera 2019) o, quando viene raggiunto, uno strumento inefficace a causa della mancanza di un'adeguata politica linguistica (de Meulder *et al.* 2019)<sup>1</sup>. Le lingue

---

<sup>1</sup> Un'eccezione va fatta per il Brasile, dove al riconoscimento ufficiale della lingua dei segni brasiliana, LIBRAS, è seguita una politica linguistica strutturata e costantemente aggiornata da decreti attuativi (Müller de Quadros & Rossi Stumpf 2019). Ciò ha permesso una larga diffusione della LIBRAS non solo tra la comunità Sorda ma anche tra la popolazione udente, grazie alle scuole bilingui portoghese-LIBRAS.

dei segni in generale e la lingua dei segni italiana (LIS) in particolare sono spesso lingue contestate nel senso di Craith (2006)<sup>2</sup>.

Questo breve quadro lascia intuire quanto sottovalutato sia il ruolo che le lingue dei segni possono e devono svolgere non solo per la scolarizzazione dei bambini sordi, ma anche per il pieno accesso alla vita comunitaria di tutte le persone sorde (per un quadro completo dei vantaggi derivanti dall'uso delle lingue dei segni si veda Humphries *et al.* 2019). Emerge inoltre molto chiaramente quanto sia necessaria una più diffusa informazione su cosa siano le lingue dei segni a tutti i livelli, incluso quello accademico, dove le lingue dei segni sono nel migliore dei casi solo marginalmente trattate nei corsi di linguistica.

Infatti, il dibattito relativo alle lingue dei segni, alla loro struttura e al loro utilizzo non si esaurisce all'interno delle comunità Sorde. In questa comunicazione intendo portare dei casi di studio per sostenere la tesi che le lingue dei segni sono una risorsa preziosa per la linguistica generale e che l'inclusione sistematica di un percorso di linguistica delle lingue dei segni completa e amplia gli orizzonti della disciplina. Per concretezza mi limiterò alla formazione universitaria, ma *mutatis mutandis*, argomenti ed esperienze analoghe possono essere pensate anche per livelli di formazione inferiori. In particolare, mostrerò che la linguistica delle lingue dei segni si integra perfettamente da un lato con i temi normalmente trattati nei corsi di introduzione alla linguistica e dall'altro mostrerò che fornisce spunti di analisi per corsi avanzati di linguistica. La tesi di fondo è che l'architettura del linguaggio umano sia sostanzialmente amodale e che le stesse unità linguistiche su cui si basano le lingue vocali sono egualmente presenti e attive nelle lingue dei segni a tutti i livelli. Nei corsi introduttivi di linguistica generale, questo aspetto lo si può cogliere a livello fonologico attraverso il potere contrastivo delle unità articolatorie dei segni, a livello morfosintattico con l'organizzazione dei segni nelle frasi e a livello psicolinguistico confrontando le proprietà dell'apparato percettivo e produttivo del linguaggio nelle due modalità con altri aspetti della cognizione umana. Questi aspetti saranno trattati nella sezione 2 del presente contributo.

Un secondo obiettivo di questo contributo è quello mostrare come le lingue dei segni possano aprire nuovi orizzonti per compren-

---

<sup>2</sup> Sono infinitamente grato a Federico Gobbo per avermi suggerito questa particolare visione dello *status* delle lingue dei segni.

dere meglio l'unicità del linguaggio umano e la sua resilienza. Da un canto, la muticanalità delle lingue dei segni consente di massimizzare al massimo l'informazione linguistica attraverso la simultaneità, in alcuni tipi di composti a livello della morfo-fonologia e negli enunciati mistilingue dei parlanti bilingui a livello della morfo sintassi. D'altro canto, le lingue dei segni utilizzate nella modalità unicamente tattile dalle persone sordocieche costituiscono un caso emblematico di come il linguaggio umano sia in grado di strutturarsi e ristrutturarsi sfruttando al massimo le possibilità articolatorie e percettive della propria comunità linguistica. Questi aspetti saranno trattati nella sezione 3 del presente articolo.

## *2. Lingue dei segni & introduzione alla linguistica*

Lo scopo di questa sezione è quello di mostrare come integrare le lingue dei segni all'interno di corsi di introduzione alla linguistica. L'argomento è affrontato discutendo il caso delle coppie minime in fonologia, l'ordine delle parole nella morfosintassi e la modalità di produzione e percezione del messaggio linguistico.

### 2.1 Elementi contrastivi

Uno degli aspetti fondamentali del linguaggio umano è quello di essere composto di unità discrete che si combinano tra loro. Questo accade essenzialmente ad ogni livello: subfonemico, fonemico, morfologico, sintattico, semantico e prosodico. All'interno dei moduli di fonologia, questo aspetto viene insegnato intuitivamente attraverso la proprietà contrastiva dei fonemi (es. /'pol.lo/ vs. /'bol.lo/, etc.), in prima battuta e dei tratti distintivi che li compongono, ad un livello di analisi più approfondito (es. [ $\pm$  sonoro], etc.).

Nonostante le lingue dei segni abbiano una forte componente iconica all'interno del loro lessico (es. il segno per *casa* in LIS viene prodotto accostando la punta delle dita delle due mani a formare un tetto), i segni, ovvero il corrispondente linguistico delle parole, non sono dei gesti olistici, ma sono analizzati attraverso le loro proprietà articolatorie e percettive, senza cioè riferirsi ad unità morfologiche o lessico-semantiche. Tradizionalmente, i segni sono analizzati come composti da cinque macro componenti articolatorie: forma della mano o configurazione, luogo di articolazione, movimento della mano,

orientamento della mano rispetto al piano di articolazione e componenti non manuali, ovvero le espressioni facciali e postura del corpo (Stokoe 1960[2005]; Battison 1978; Sandler 2012; Brentari *et al.* 2018). Ciascuna di queste componenti ha valore contrastivo, ovvero è possibile costruire coppie minime di segni che si differenziano per uno solo di questi componenti. Nell'esempio in (1) tratto dalla LIS, i segni PARLARE e CONOSCERE hanno la stessa configurazione, movimento e orientamento, ma differiscono solamente per il luogo di articolazione (tempia vs. bocca)<sup>3</sup>:

(1) a. PARLARE



b. CONOSCERE



Coppie minime basate sulle altre componenti in LIS sono: LAMENTARSI-SPIEGARE (configurazione), VENEZIA-BICICLETTA (movimento), NEBBIA-ERRORE (orientamento). In altre parole, configurazione, luogo di articolazione, movimento della mano, orientamento e componenti non manuali sono delle classi contrastive esattamente come lo sono le classi fonemiche nelle lingue vocali. Infatti nella linguistica delle lingue dei segni si utilizzano in maniera amodale i termini di fonema, coppia minima fonologica e classe fonemica.

Tuttavia, il parallelo tra la struttura fonetica e fonologica non si limita al potere contrastivo dei fonemi. Esattamente come i fonemi delle lingue vocali sono organizzati in unità inferiori, i tratti binari, e in unità prosodiche di livello superiore, la sillaba e la parola fonologica, così i fonemi delle lingue dei segni sono organizzati in geometrie di tratti binari e unità sillabiche che hanno come nucleo il movimento

<sup>3</sup> Le immagini sono tratte dalla versione video del *Dizionario bilingue elementare della lingua dei segni italiana*, basato su Radutzky (1992).

della mano (Perlmutter 1992; Sandler 1996; Brentari 1998). Questa caratterizzazione delle proprietà articolatorie dei segni in termini di rappresentazioni mentali dotate di proprietà contrastive e struttura prosodica impone una ridefinizione amodale dei concetti di fonetica e fonologia, con buona pace del significato etimologico dei termini.

## 2.2 La sintassi come strumento per una tipologia amodale

La sintassi, intesa come organizzazione strutturale della frase, è forse il dominio della linguistica che più avvicina il linguaggio nelle due modalità. Infatti, le categorie di riferimento della sintassi, i sintagmi, sono sufficientemente astratti da consentire un paragone praticamente diretto. Un esempio concreto lo si può mostrare mettendo a confronto la sintassi frasale della LIS con quella dell'italiano, come nell'esempio in (2):

- (2) a. GIANNI CONTRATTO FIRMARE POTERE NEG.  
 b. *Gianni non può firmare il contratto.*

Mentre in LIS il complemento oggetto è preverbale, il modale (deontico) è postverbale e la negazione è collocata dopo il modale; nell'italiano, il complemento oggetto è postverbale, il modale è preverbale e la negazione è collocata prima del modale. In altre parole, la struttura della LIS rispecchia abbastanza fedelmente la sintassi delle lingue a testa finale (Geraci 2006; Cecchetto et al. 2006, Cecchetto et al. 2009, Geraci & Aristodemo 2016), mentre l'italiano ha la tipica struttura delle lingue a testa iniziale (Rizzi 1982).

Ovviamente, il parallelo tra la sintassi delle lingue vocali e quelle dei segni non si limita all'ordine dei costituenti nella frase semplice ma apre un vero e proprio dominio di ricerca. Proprio per il carattere squisitamente astratto delle relazioni sintattiche, l'assunto di base è che gli universali tipologici relativi alla struttura sintattica siano amodali. Ovvero, non ci sono ragioni per credere che gli universali proposti per le lingue vocali non debbano valere anche per le lingue dei segni. Questa ipotesi di lavoro è stata testata ampiamente in Mantovan (2015) e Mantovan & Geraci (2017). In questi studi di corpus si mostra la tenuta dell'universale 20 di Greenberg (l'universale che regola

l'ordine dei costituenti all'interno del sintagma nominale) nelle lingue dei segni<sup>4</sup>.

Un altro aspetto caratterizzante delle lingue dei segni è quello della considerevole variabilità dell'ordine delle parole, sia a livello del sintagma nominale che frasale. Una delle cause che spesso viene citata per giustificare questa variabilità è quella del contatto tra lingue (Lucas *et al.* 2001; Branchini & Geraci 2011; Mantovan & Geraci 2017)<sup>5</sup>. Infatti pur essendo lingue di minoranza, le lingue dei segni non sono localizzate territorialmente ma sono diffuse in tutto il territorio nazionale e in alcuni casi anche a livello sovranazionale, come per l'ASL con il Canada e la LIS per il Canton Ticino. Questo, unitamente al fatto che le persone Sorde sono generalmente bilingui lingua parlata-lingua dei segni, consente un considerevole transfer tra le due modalità. In questo senso, la sintassi delle lingue dei segni può essere utilizzata per mostrare che la dipendenza dalla struttura è un fenomeno caratterizzante del linguaggio umano, la validità degli universali linguistici tipologici e il fatto che il contatto linguistico avviene anche attraverso diverse modalità.

### 2.3 Modalità, comunicazione e cognizione

Mentre i casi di studio illustrati nelle sezioni precedenti miravano a mostrare che l'architettura sottostante al linguaggio umano è sostanzialmente amodale, in questa sezione mostrerò brevemente come pure l'interfaccia tra linguaggio e altri sistemi cognitivi sia molto simile.

Tanto le lingue parlate quanto quelle dei segni utilizzano due modalità distinte per l'interazione con l'esterno: le lingue vocali usano l'apparato vocale in produzione e quello acustico in percezione, mentre le lingue dei segni usano l'apparato gestuale in produzione e quello visivo in percezione.

---

<sup>4</sup> La versione dell'Universale 20 utilizzata in Mantovan & Geraci (2017) è quella indicata in Hawkins (1983: 119-120).

<sup>5</sup> Un uso non marcato delle componenti non manuali caratterizza l'ordine "canonico" in un enunciato. Ordini non canonici sono pure possibili all'interno di una varietà di LIS. Tali ordini, spesso legati a fenomeni di topicalizzazione e focalizzazione, sono marcati da particolari componenti non manuali quali sollevamento o aggrottamento delle sopracciglia, ampia o ristretta apertura degli occhi, ecc. Si veda Quer *et al.* 2017 per una discussione approfondita.

Naturalmente questa macroscopica differenza tra le due modalità ha delle conseguenze su come le lingue strutturano il loro messaggio e interagiscono con l'architettura generale del linguaggio umano. Questo tema sarà affrontato nella prossima sezione. Qui vorrei invece soffermarmi sul fatto che nonostante gli apparati produttivi e percettivi siano diversi la loro interazione con il sistema di memoria a breve termine di tipo fonologico sia sostanzialmente identico. Questo fatto non è banale in quanto la memoria a breve termine fonologica ha una precisa base linguistica che la differenzia dalla memoria di tipo visuo-spaziale (Baddeley 2007; Baddeley *et al.* 2015). Tuttavia, i lavori sperimentali fatti in varie lingue dei segni mostrano che la memoria a breve termine per i segni delle lingue dei segni ha la stessa struttura della memoria a breve termine per le parole delle lingue parlate, anche se la quantità di item ritenuti nella modalità a breve termine è inferiore nella modalità visiva rispetto a quella vocale. Si vedano: Emmorey & Wilson (2004) e riferimenti ivi citati per l'ASL, Geraci *et al.* (2008) per la LIS e Marshall *et al.* (2011) per una possibile analisi delle differenze di quantità nelle due modalità.

### 3. *Lingue dei segni & linguistica avanzata*

Nella sezione precedente sono stati illustrati dei casi di studio che mostrano quanto vicine siano lingue vocali e lingue parlate in termini di architettura generale e quanto queste ultime possano essere facilmente integrate all'interno di corsi introduttivi di linguistica generale. In questa sezione mi soffermerò invece su alcune proprietà che rendono uniche le lingue dei segni. Tali proprietà possono essere utilizzate come casi di studio in corsi avanzati di linguistica per mostrare le sfide che le lingue dei segni pongono alle varie teorie sull'organizzazione del linguaggio umano. Fermo restando una simile architettura sottostante al linguaggio umano, queste proprietà dipendono dalla modalità visiva e gestuale utilizzata dalle lingue dei segni. In particolare discuterò il caso della morfologia dei composti, della sintassi degli enunciati bimodali e, infine, accennerò alle lingue dei segni tattili.

#### 3.1 La morfologia dei composti simultanei

Vercellotti & Mortensen (2012) hanno mostrato che la tipologia dei composti nelle lingue vocali riassunta in Scalise & Bisetto (2009)

si può tranquillamente utilizzare per descrivere le lingue dei segni. Composti endocentrici e exocentrici si possono trovare nel caso di composti subordinati, come in (3a) e (3b), nel caso di composti attributivi, come in (4a) e (4b) e nei composti coordinati, come in (5a) e (5b).

- |     |                                       |  |
|-----|---------------------------------------|--|
| (3) | a. MAN <sup>^</sup> MARRY<br>'marito' | b. EAT <sup>^</sup> MORNING (ASL)<br>'colazione' |
| (4) | a. BOY <sup>^</sup> BABY<br>'figlio'  | b. EAR <sup>^</sup> YELLOW (ASL)<br>'oro'        |
| (5) | a. GIRL <sup>^</sup> FISH<br>'sirena' | b. NORTH <sup>^</sup> EAST (ASL)<br>'nordest'    |

La modalità di espressione visivo-gestuale consente di sfruttare appieno le proprietà combinatorie del meccanismo di generazione dei composti consentendo la formazione di forme che superficialmente le lingue dei vocali non ammettono. Infatti, nelle lingue vocali i composti sono caratterizzati dall'unione di due unità morfologiche con contenuto lessicale che si realizzano sequenzialmente. Questo è anche il caso degli esempi ASL riportati sopra. Tuttavia, pur non essendo gli articolatori primari delle lingue dei segni perfettamente simmetrici, questi possono essere utilizzati per combinare in maniera simultanea i composti (Santoro 2018). Un esempio in LIS è il segno per *temperamatite*, riportato in (6). Il segno è composto da due classificatori, la mano dominante realizza un classificatore di entità piccole e sottili (ad es. penna), mentre la mano non dominante realizza un classificatore di afferramento per oggetti piccoli. Il movimento iconico di affilare la punta nel temperamatite completa il segno.

- |     |  |   |
|-----|--|---|
| (6) | Class-entità <sub>lungo e sottile</sub> <sup>^</sup><br>penna<br>'temperamatite' | Class-afferramento <sub>piccolo</sub> (LIS)<br>scatoletta |
|-----|--|---|

La presenza in sé di composti di tipo simultaneo è stata documentata già in Brennan (1990) ma era sempre stata trattata come una possibilità raramente utilizzata nelle lingue dei segni. Santoro (2018) mostra come in realtà i composti simultanei siano altamente produttivi in LIS e nella lingua dei segni francese (LSF) con interessanti differenze crosslinguistiche.



Mentre negli enunciati mistilingue unimodali vi è una pressione per utilizzare lo stesso canale di produzione (sia acustico che gestuale), negli enunciati mistilingue bimodali non vi è pressione su quale lingua debba effettivamente essere articolata perché le due modalità consentono la sovrapposizione, ovvero la produzione simultanea.

La sfida teorica ed empirica sta nel capire cosa accade quando gli enunciati bimodali prodotti simultaneamente provengono da due lingue le cui grammatiche sono molto distanti. Studi preliminari sulla bimodalità italiano-LIS mostrano che la potenza generativa del linguaggio umano è tale da ben tollerare la produzione simultanea di strutture che sono superficialmente assai distinte. Questo è mostrato dalla frase interrogativa bilingue in (8), tratta da Branchini & Donati (2017:11).

(8) Cosa ha mangiato la rana?

RANA MANGIARE COSA

In questo enunciato, sono rispettate le regole della costruzione interrogativa in ciascuna lingua. Nella parte in italiano, il pronome interrogativo si trova a inizio frase, mentre il soggetto è postverbale; nella parte in LIS il pronome interrogativo oggetto si trova a fine frase come nelle canoniche domande contenuto<sup>6</sup>, mentre il soggetto rimane preverbale.

### 3.3 Le lingue dei segni tattili

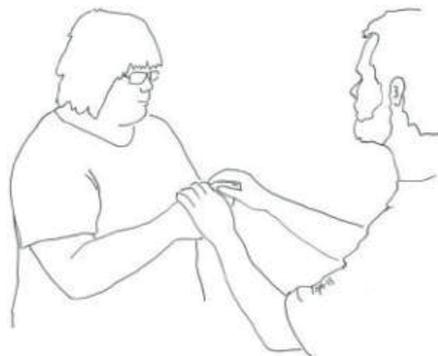
In quest'ultima parte vorrei porre l'attenzione sulla resilienza del linguaggio umano e come questo riesca a trovare una via di espressione nelle condizioni più difficili. Nella Sezione 2.3 abbiamo visto che lingue dei segni e lingue vocali condividono il fatto di utilizzare canali distinti per la produzione e la percezione. Tuttavia, esiste una popolazione di segnanti la cui lingua dei segni utilizza un solo canale. Si tratta delle lingue dei segni tattili. Queste sono utilizzate dalle persone Sordocieche, tipicamente Sordi segnanti che durante l'adolescenza perdono l'uso della vista (spesso a causa della sindrome di Usher).

Come nelle lingue dei segni visive il canale gestuale viene usato per la produzione, ma per la percezione viene usato quello tattile. Nella figura 1 si mostra come avvenga la comunicazione tattile. La mano

<sup>6</sup> Occorre notare che la LIS è una lingua SOV, quindi il pronome interrogativo non si trova nella posizione canonica del complemento oggetto.

dominante del segnante trasmette il messaggio linguistico, mentre la mano non dominante dell'interlocutore riceve il messaggio (si veda Mesch 2013 per una descrizione completa).

Figura 1 - *Comunicazione in lingua dei segni tattile*



Le lingue dei segni tattili non sono semplicemente una trasposizione in forma tattile delle lingue dei segni visive. Infatti, l'impossibilità di accedere all'informazione non manuale, soprattutto quella relativa alle espressioni facciali, impone una riorganizzazione delle principali strutture frasali (Checchetto *et al.* 2018). Un caso emblematico è rappresentato dalle domande polari che nella LIS visiva sono indicate solamente attraverso le marche non manuali (sollevamento delle sopracciglia e posizionamento in avanti del viso). Non potendo accedere a questa informazione di tipo prosodico, i segnanti di LIS tattile hanno grammaticalizzato l'utilizzo del pronome interrogativo *COSA* della LIS visiva a marca interrogativa generalizzata, come illustrato nell'esempio (9) adattato da Checchetto *et al.* (2018).

- (9) A: MAMMA SEGNARE COSA  
 'Tua mamma segnava con te?'  
 B: [...] SEGNI POCO BREVE  
 '[...] segnava poco con me, brevemente.'

Tre sono gli aspetti interessanti di questo processo spontaneo di grammaticalizzazione: il primo è che propone una situazione documentata in letteratura (es. in Bengali e Kannada l'equivalente del pronome interrogativo *cosa* è usato come marca interrogativa generica, König & Siemund 2007); il secondo è che si tratta di un processo avvenuto e sviluppato da segnanti adulti; il terzo è che il processo stesso è avven-

nuto in un arco di tempo relativamente ristretto (circa in un paio di decine di anni) e in una comunità di segnanti estremamente piccola (poche decine di unità). La combinazione di questi tre fattori apre domini completamente nuovi relativi alla questione del periodo critico e di cosa significhi innovazione e cambiamento linguistico.

#### *4. Conclusioni e prospettive future*

La linguistica è una disciplina estremamente versatile, inserita in numerosi corsi di laurea. Tradizionalmente troviamo moduli di linguistica all'interno di corsi di laurea in lettere, filologia, lingue, ma anche in corsi di laurea in scienze dell'educazione, scienze cognitive, psicologia e mediazione culturale. I casi di studio documentati in questa comunicazione mostrano chiaramente come la linguistica delle lingue dei segni sia una risorsa preziosa da inserire all'interno dei corsi di linguista sia tipo introduttivo che di tipo avanzato e in ogni dominio della linguistica, inclusa la sociolinguistica e la psicolinguistica. L'utilità della linguistica delle lingue dei segni non è limitata ai moduli di insegnamento tradizionali, anzi consente di espandere gli attuali domini di insegnamento alle scienze dure e nelle scienze della vita. Nel primo caso, possiamo immaginare una proficua interazione all'interno di corsi di trattamento automatico del linguaggio, ma anche di realtà virtuale e realtà aumentata. Nel secondo caso, moduli di linguistica delle lingue dei segni sono essenziali nei corsi di audiologia e logopedia, per insegnare le proprietà di una lingua che i bambini sordi possono apprendere naturalmente ed infine nei corsi di biologia animale per quei rami di studio che si occupano di comunicazione nei primati non umani.

#### *Appendice*

Utili risorse on-line per integrare le lingue dei segni in corsi curricolari di linguistica generale sono il volume SignGram scaricabile gratuitamente, dove sono contenuti tutti gli aspetti grammaticali delle lingue dei segni e una estesa descrizione (Quer *et al.* 2017) e la piattaforma SignHub (<https://www.sign-hub.eu>) dove sarà contenuta una grammatica descrittiva della LIS (Branchini & Mantovan 2020).

### *Ringraziamenti*

Questo contributo è reso possibile grazie al progetto SIGN-HUB, che ha ricevuto fondi dal programma di ricerca europeo Horizon 2020 research and innovation program (grant agreement N. 693349, coproponente Carlo Geraci) e dal progetto FrontCog, ANR-10-IDEX-001-02 PSL, finanziato dal Governo Francese.

### *Riferimenti bibliografici*

- Baddeley, Alan. 2007. *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, Alan & Eysenck, Michael W. & Anderson, Michael C. 2015. *Incidental Forgetting. Memory*. New York: Psychology Press.
- Battison, Robert. 1978. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring: Linstock Press.
- Branchini, Chiara & Donati, Caterina. 2016. Assessing lexicalism through bimodal eyes. *Glossa: a journal of general linguistics* 1(1). 1-30.
- Branchini, Chiara & Geraci, Carlo. 2011. L'ordine dei costituenti in LIS: risultati preliminari. In Cardinaletti, Anna & Cecchetto, Carlo & Donati, Caterina. *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. 113-126. Milano: Franco Angeli.
- Branchini, Chiara & Mantovan, Lara. 2020. *A grammar of Italian Sign Language*. SIGN-HUB Sign Language Grammars [SHSLG].
- Brennan, Mary. (1990). *Word formation in BSL*. Stockholm: Stockholm University. (Tesi di dottorato.)
- Brentari, Diane. 1998. *A prosodic model of sign language phonology*. Cambridge: MIT Press.
- Fenlon, Jordan & Brentari, Diane & Cormier, Kearsy. 2018. The phonology of sign languages. In S.J. Hannahs & Anna Bosch (a cura di), *The Routledge Handbook of Phonological Theory*, 453–475. New York: Routledge.
- Cecchetto, Carlo, & Geraci, Carlo & Zucchi, Sandro. 2006. Strategies of relativization in Italian Sign Language. *Natural Language and Linguistics*. 945-975.
- Cecchetto, Carlo, & Geraci, Carlo & Zucchi, Sandro. 2009. Another way to mark syntactic dependencies The case for right peripheral specifiers in sign languages. *Language* 85(2). 278-320.

- Cecchetto, Alessandra & Geraci, Carlo, & Cecchetto, Carlo & Zucchi, Sandro. 2018. The language instinct in extreme circumstances: The transition to tactile Italian Sign Language (LIST) by Deafblind signers. *Glossa* 3(1)(66). 1-28.
- Craith, Nic M. 2006. *Europe and the politics of language: Citizens, migrants and outsiders*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- De Mauro, Tullio. 2016. Democrazia linguistica: sette tesi e un obiettivo Tullio De Mauro. In Gobbo, Federico (a cura di), *Lingua, Politica, Cultura. Serta Gratulatoria in Honorem Renato Corsetti*, 3-14. New York: Mondial.
- De Meulder, Maartje & Murray, Joseph J. & McKee, Rachel (a cura di). 2019. *The Legal Recognition of Sign Languages*. *Sign Language Studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Emmorey, Karen & Borinstein, Helsa B. & Thompson, Robin & Gollan, Tamar H. 2008. Bimodal bilingualism. *Bilingualism* 11(1). 43-61.
- Emmorey, Karen & Wilson, Margaret. 2004. The puzzle of working memory for sign language. *Trends in Cognitive Sciences* 8(12). 519-521.
- Geraci, Carlo. 2006. LIS (lingua dei segni italiana) tra ricerca e divulgazione. Milano: Università degli Studi di Milano-Bicocca. (Tesi di dottorato.)
- Geraci, Carlo. 2012. Language Policy and Planning: The Case of Italian Sign Language. *Sign Language Studies* 12(4). 494-518.
- Geraci, Carlo & Gozzi, Marta & Papagno, Costanza & Cecchetto, Carlo. 2008. How grammar can cope with limited short-term memory: Simultaneity and seriality in sign languages. *Cognition* 106. 780-804.
- Geraci, Carlo & Aristodemo, Valentina. 2016. An in-depth tour into sentential complementation in Italian Sign Language. In Pfau, Roland & Steinbach, Markus & Herrmann, Annika (a cura di). *A matter of complexity*, 95-150. Mouton de Gruyter.
- Geraci, Carlo & Insolera, Humberto. 2019. The 'Language Issue': The struggle and path to the recognition of LIS. In De Meulder, Maartje & Murray, Joseph J. & McKee, Rachel (a cura di). *The Legal Recognition of Sign Languages*, 176-190. Bristol: Multilingual Matters.
- Humphries, Tom & Kushalnagar, Poorna & Mathur, Gaurav & Napoli, Donna Jo & Rathmann Christian & Smith, Scott. 2019. Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 118. Elsevier. 134-142.

- Konig, Ekkehard & Siemund, Peter. 2007. Speech act distinctions in grammar. In Timothy Shopen (a cura di). *Language typology and syntactic description*, 276-324. Cambridge: Cambridge University Press
- Lillo-Martin, Diane & Müller de Quadros, Ronice & Chen Pichler, Deborah. 2016. The development of bimodal bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 6(6). 719-755.
- Lucas, Ceil, Robert Bayley & Clayton Valli. 2001. *Sociolinguistic Variation in American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press.
- Mantovan, Lara. 2015. *Nominal modification in Italian Sign Language (LIS)*. Venezia: Ca' Foscari University. (Tesi di dottorato.)
- Mantovan, Lara & Carlo Geraci. 2017. The syntax of nominal modification in Italian Sign Language (LIS). *Sign Language & Linguistics* 20(2). 183-220.
- Marshall, Chloe R., Wolfgang Mann & Gary Morgan. 2011. Short-term memory in signed languages: not just a disadvantage for serial recall. *Frontiers in psychology* 2(May). 6-7.
- Mesch, Johanna. 2013. Tactile Signing with One-Handed Perception. *Sign Language Studies* 13. 238-263.
- Müller de Quadros, Ronice & Rossi Stumpf, Marianne. 2019. Recognizing Brazilian Sign Language: Legislation and Outcomes. In De Meulder, Maartje & Murray, Joseph J. & McKee, Rachel (a cura di), *The Legal Recognition of Sign Languages*, 254-267. Bristol: Multilingual Matters.
- Perlmutter, David M. 1992. Sonority and Syllable Structure in American Sign Language. *Linguistic Inquiry* 23(3). 407-442.
- Quer, Josep & Cecchetto, Carlo & Donati, Caterina & Geraci, Carlo & Kelepir, Meltem & Pfau, Roland & Steinbach, Markus (a cura di). 2017. *SignGram Blueprint: A Guide to Sign Language Grammar Writing*. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Rizzi, Luigi. 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris Publications.
- Sandler, Wendy. 1996. Phonological features and feature classes: The case of movements in sign language. *Lingua*. 197-220.
- Sandler, Wendy. 2012. The Phonological Organization of Sign Languages. *Linguistics and Language Compass* 6(3). 162-182.
- Sandler, Wendy & Diane Lillo-Martin. 2006. *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santoro, Mirko. 2018. *Compounds in sign languages: The case of Italian and French Sign Language*. Parigi: EHESS. (Tesi di dottorato.)
- Schlenker, Philippe. 2018. Visible Meaning: Sign Language and the Foundations of Semantics. *Theoretical Linguistics* 44(3-4). 123-207.

- Scalise, Sergio & Bisetto, Antonietta. 2009. The classification of compounds. In Lieber, Rochelle & Štekauer Pavol (a cura di). *The Oxford handbook of compounding*, 34-53. Oxford: Oxford University Press.
- Stokoe, William C. 1960 [2005]. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10(1). 3-37.
- Trovato, Sara & Folchi, Anna. 2020. *Story of a Woman and a Hearing Society*. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Vercellotti, Mary Lou & Mortensen, David R. 2012. A classification of compounds in American Sign Language: an evaluation of the Bisetto and Scalise framework. *Morphology* 22(4). 545-579.

CHIARA FEDRIANI, MARIA NAPOLI

## Se insegnare la legge di Grimm ti fa sentire un brontosauo. Un esperimento per una didattica partecipata

L'idea alla base del nostro studio è emersa a partire da una serie di riflessioni sulla necessità di una didattica capace di motivare maggiormente gli studenti alla linguistica storica e di favorire processi di acquisizione e comprensione più partecipati. In questo contributo illustriamo modalità e risultati di un esperimento didattico progettato per questo scopo e volto a testare l'utilità di due possibili strategie di didattica partecipata, la tecnica dello *storytelling*, che serve a trasformare il trasferimento di informazioni in una vera e propria storia, e il metodo induttivo-guidato, che ha alla base l'idea di stimolare il ragionamento negli studenti tramite l'osservazione di casi empirici. L'esperimento ha avuto come cornice una lezione di un corso di Glottologia per la Laurea Triennale, il cui tema era la legge di Grimm.

*Parole chiave:* didattica partecipata, metodo induttivo-guidato, *problem-based learning*, *storytelling*, modalità *student-centered*.

### 1. Introduzione<sup>1</sup>

In un'intervista del 2016 Tullio De Mauro, parlando di istruzione a livello scolastico, osservava come nell'insegnamento sia necessario "puntare molto anche sull'emoività", intendendo non solo l'emoività degli studenti, ma quella degli stessi docenti: per citare ancora le parole di De Mauro, "i primi emozionati, diciamo, dobbiamo essere un po' noi, dinanzi al processo di acquisizione di conoscenze e di nuovi orizzonti".<sup>2</sup> In linea con questo spunto, l'idea alla base del nostro

<sup>1</sup> Questo lavoro è stato pensato e realizzato attraverso una stretta collaborazione tra le Autrici. Ai fini dell'attribuzione delle parti, Chiara Fedriani è responsabile delle sezioni 1, 2.1, 3.1, Maria Napoli delle sezioni 2.2, 3.2, 4.

<sup>2</sup> L'intervista è disponibile al link <http://www.raiscuola.rai.it/speciale/tullio-de-mauro/1624/35838/Rai%20Scuola>.

studio è emersa a partire da diversi stimoli, tra cui una serie di riflessioni sulla necessità di una didattica più partecipata – e in tal senso più ‘emotiva’ –, in grado di interessare maggiormente gli studenti alla linguistica storica sin dalla fase iniziale del processo di apprendimento, ossia la lezione in aula. Questo approccio partecipativo è in linea con la modalità didattica che Biggs & Tang (2011) definiscono *student-centered*, secondo la quale il docente deve innanzitutto focalizzarsi su ciò che lo studente comprende, sulla rielaborazione dei contenuti e sull’applicazione autonoma di ciò che sta imparando, trasformando le conoscenze in competenze (Bonaiuti 2019). In quest’ottica, chi insegna deve certamente interrogarsi su nuove strategie di partecipazione attiva dei discenti.

A partire da questi presupposti, nel nostro contributo ci proponiamo di illustrare modalità e risultati di un esperimento didattico che abbiamo condotto il 15 febbraio 2019 per testare potenzialità e limiti di due possibili strategie di didattica partecipata, la tecnica dello *storytelling* e il metodo che definiamo in questa sede *induttivo-guidato*. Abbiamo svolto l’esperimento durante una lezione del corso di Glottologia per la Laurea Triennale in Lettere dell’Università del Piemonte Orientale, di cui era titolare M. Napoli, e a cui erano presenti 37 studenti prevalentemente del secondo anno di corso. Quello che abbiamo scelto per il nostro esperimento è un tema classico della glottologia, ossia la legge di Grimm, che, oltre a rappresentare un capitolo di grande rilevanza nello sviluppo della linguistica storico-comparata, è vissuto dagli studenti come un argomento ‘da brontosauri’, particolarmente ostico e di fatto affrontato come un insieme di mere corrispondenze fonetiche difficili da assimilare, specie se introiettate senza l’individuazione critica di un principio organizzativo soggiacente.

Per provare ad affrontare i limiti dell’approccio espositivo tradizionale e del conseguente apprendimento mnemonico e più ‘passivo’ della legge di Grimm, abbiamo dunque progettato due lezioni alternative, erogate in due aule diverse. La prima lezione, tenuta da C. Fedriani tramite la tecnica dello *storytelling*, serviva a trasformare il trasferimento di informazioni in una vera e propria storia, mentre la seconda, basata sul metodo induttivo-guidato e condotta da M. Napoli, mirava a stimolare il ragionamento attivo negli studenti, inducendoli a ricavare la legge a partire dall’osservazione dei dati

linguistici. Abbiamo dunque diviso la classe in due gruppi, A e B: il gruppo A ha assistito prima alla presentazione mediante la tecnica dello *storytelling* e successivamente a quella basata sul metodo induttivo-guidato, e viceversa, in contemporanea, il gruppo B. La scelta di non servirci di un gruppo di controllo durante l'esperimento è dipesa dal fatto che, per gli scopi del nostro studio, intendevamo sottoporre a confronto i due metodi senza però contrapporli ad una possibile 'lezione tradizionale' (da intendere, in questo caso, come un'esposizione né narrata né applicata della legge di Grimm). Di fronte ai risultati ottenuti in questo studio-pilota, siamo convinte che l'esperimento potrà essere ripetuto con la presenza di un gruppo di controllo per provare l'eventuale efficacia di metodi innovativi (anche combinati insieme: si veda § 4) rispetto all'approccio espositivo tradizionale.

Per raccogliere i dati su cui basare l'osservazione e la valutazione dell'esperimento abbiamo costruito due questionari distinti. Il primo, distribuito a ciascun gruppo alla fine della prima lezione, era volto a comparare il livello di comprensione della legge di Grimm registrata in seguito all'esposizione ai due diversi metodi. Il secondo, somministrato dopo che la classe intera si era riunita, è stato invece concepito come uno strumento di valutazione dell'efficacia e del gradimento accordati dagli studenti alle esperienze didattiche.

In § 2 illustriamo le caratteristiche delle due strategie didattiche adottate, per poi passare all'analisi dei dati rilevati tramite i due questionari, offerta in § 3. Infine, in § 4 tracciamo alcune riflessioni conclusive alla luce del nostro esperimento.

## 2. Le strategie di didattica partecipata utilizzate nell'esperimento

### 2.1 La tecnica dello storytelling

La tecnica dello *storytelling* serve a trasformare il trasferimento di contenuti informativi nella narrazione di una storia, basata su alcuni ingredienti fondamentali: una sequenza di eventi collocati nel passato e concatenati da relazioni causali, che nel loro dipanarsi implicano un qualche cambiamento da uno stato iniziale a uno stato finale; un narratore capace di suscitare quello che Norris *et al.* (2005: 541) definiscono "narrative appetite", ossia "wanting to know what happened"; e un pubblico che si configura come insieme di "interpreting agents". Il risultato atteso è che la curiosità tipicamente suscitata dalla narrazio-

ne favorisca l'acquisizione di nuova informazione e innalzi il grado di concentrazione in chi ascolta. Nella ricerca sulla didattica accademica si è da più parti insistito, infatti, sull'esistenza di un 'effetto narrativo' capace di accrescere l'interesse, migliorare la comprensione e rafforzare la memoria negli studenti (cfr. Zabel & Gropengiesser 2015).

Più specificamente, la narrazione di una storia funziona come un vero e proprio 'motore esplicativo': il focus è proiettato su una sequenza di eventi saliente, tramite i quali una situazione precedente si è trasformata in uno scenario nuovo. La trasposizione dei contenuti all'interno di una griglia narrativa permette a chi racconta di organizzare il flusso informativo in una serie di azioni tra loro concatenate e saldamente ancorate alla realtà della cornice espositiva: come osservano Norris *et al.* (2005: 533), "events in narrative are interpreted by readers as more concrete and more easily and closely organized by causal relationships". Il carattere plausibile e concreto ("true-to-life", nelle parole di Zabel & Gropengiesser 2015: 137) che tipicamente contraddistingue una storia gioca poi un ruolo cruciale nella ricezione efficace della narrazione da parte del pubblico, accrescendone il coefficiente persuasivo.

Partendo dal presupposto secondo cui "[s]imple narratives usually center around a main character who has a complicated problem to solve, and the story describes his or her actions in overcoming obstacles to the solution" (Bower & Rinck 1999: 113), nel nostro esperimento abbiamo imperniato la narrazione attorno alla figura di Jacob Grimm, tratteggiando sia le tappe centrali della sua vita, contestualizzate all'interno del quadro storico-culturale nel quale ha operato, sia il suo percorso di formazione intellettuale, che gli ha permesso infine di approdare alla formulazione della nota legge fonetica. Nella trasposizione narrativa di questi contenuti abbiamo innanzitutto delineato il punto di partenza, ossia il *mistero* nella mancata corrispondenza degli esiti del germanico con il sistema delle occlusive ricostruite per l'indoeuropeo, e successivamente introdotto l'*eroe*, un solutore di problemi che, attraverso una serie di *peripezie* (gli studi che hanno costellato la sua biografia linguistica, e poi, in dettaglio, le puntuali osservazioni sulle corrispondenze fonetiche riscontrate nelle lingue coinvolte) riesce a risolvere l'enigma e a uscire vittorioso dall'intera vicenda.

Durante il nostro esperimento didattico, lo *storytelling* della legge di Grimm è stato accompagnato da alcune slide che illustravano i

dati linguistici principali e alcune immagini relative al personaggio di Jacob Grimm e alle copertine delle sue principali pubblicazioni, per incentivare un approccio multisensoriale alla narrazione e coinvolgere ulteriormente gli studenti.

## 2.2 Il metodo induttivo-guidato

Il metodo induttivo-guidato prevede la presentazione da parte del docente di casi (o, a seconda delle discipline, di situazioni stimolo) da sottoporre all'attenzione degli studenti, che sono chiamati in prima persona ad interrogarsi su possibili cause, spiegazioni o soluzioni, e quindi a formulare autonomamente delle ipotesi o, ove necessario, delle generalizzazioni teoriche. In altre parole, "students are presented with a problem in order to activate their prior knowledge. This prior knowledge is then built upon further as the learners collaborate in small groups to construct a theory or proposed mental model to explain the problem in terms of its underlying causal structure" (Schmidt, Rotgans & Yew 2011: 793).

Tale metodo si caratterizza dunque per due tratti definitori principali: l'essere fondato sulla pratica del *problem-based learning*, secondo quanto appena osservato, e il porre lo studente al centro del processo conoscitivo, coerentemente con quella modalità didattica *student-centered* già citata in § 1. I due elementi sono strettamente collegati: se il docente trasforma i contenuti dell'insegnamento in problemi da risolvere, lo studente diventa potenzialmente il 'solutore' di quei problemi, e quindi il protagonista assoluto del percorso di conoscenza, mentre al docente viene lasciato, per così dire, il ruolo di regista. Specialmente nell'ottica cognitivista secondo cui "learning is an active, constructive, and goal-oriented process that is dependent upon the mental activities of the learner" (Shuell 1986: 415), le tecniche fondate sul *problem-based learning*, come, più in generale, varie strategie autonome di apprendimento basate sulla *pratica* (specie se prolungata nel tempo) sarebbero in grado di coinvolgere efficacemente gli studenti e di migliorare i risultati di acquisizione delle conoscenze, confermando che, per dirla di nuovo con Shuell (1986: 429), pur senza voler sminuire l'importante ruolo del docente "what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does". L'essere posto di fronte ad un problema da risolvere, soprattutto nel caso di successo, rafforza il senso individuale di autoefficacia (o di

*self-efficacy*, nei termini di Hattie 2009: 41), e può fungere da stimolo non certo secondario, anche rispetto alla interiorizzazione dei contenuti da acquisire (cfr. Hattie 2015: 85-86).

Il metodo induttivo-guidato si presta benissimo ad essere applicato all'interno della lezione di linguistica, della quale, del resto, l'esercizio pratico costituisce parte integrante (Luraghi & Thornton 2004: 7-8). L'osservazione di dati linguistici reali può essere infatti il punto di partenza per indurre gli studenti a ricavare autonomamente l'eventuale regola generale, stimolandone il ragionamento e la capacità di astrazione. Nel nostro caso, la conoscenza pregressa da attivare riguardava la consapevolezza del fatto che le lingue mutino nel tempo e che possano esistere corrispondenze fonetiche sistematiche nel passaggio da un sistema fonologico ad un altro. Per l'esperimento didattico qui condotto abbiamo quindi preparato un esercizio capace di attivare quel tipo di conoscenza, ossia costruito in modo tale che, partendo dalla osservazione di una serie di parole da sanscrito, greco, latino e alcune lingue germaniche (gotico, inglese, tedesco) gli studenti potessero ricavare le corrispondenze fonetiche rispetto alle tre serie di occlusive della lingua madre e quindi i principi che regolano la prima rotazione consonantica in germanico.

L'ipotesi che ci ha guidato, secondo le premesse tracciate sopra, è che trasformare lo studente nel diretto 'scopritore' della regola potesse essere uno strumento per stimolare la sua capacità di comprendere e interiorizzare i contenuti, oltre che di acquisire un metodo (aspetto non secondario), anche grazie al rafforzamento del suo personale senso di autoefficacia. Perché ogni singolo studente potesse essere protagonista attivo del percorso conoscitivo attraverso le fasi di osservazione dei dati, individuazione di regolarità e formulazione di ipotesi, abbiamo deciso di far svolgere l'esercizio individualmente, senza creare dei gruppi – benché questo sistema sia spesso utilizzato in associazione al metodo induttivo-guidato, e possa essere in effetti preferito dagli studenti (si veda § 3.2).

Ai partecipanti sono stati assegnati 15 minuti per svolgere l'esercizio, quindi è seguita una fase di correzione, discussione e condivisione collettiva delle ipotesi, che ha portato ad una progressiva formalizzazione della legge rispetto alle tre serie di occlusive (seguito l'ordine della lista di parole da analizzare). In questa prima fase ci si è serviti della lavagna, mentre solo a conclusione della lezione è stata proiettata

una slide che riassumeva tutte le corrispondenze dall'indoeuropeo al germanico descritte dalla legge di Grimm.

### 3. *Analisi dei dati*

In questo paragrafo discutiamo i dati raccolti tramite la somministrazione dei due questionari illustrati in § 1: dapprima ci concentriamo sui risultati emersi dal questionario progettato per testare il livello di comprensione (§ 3.1), e in seguito riassumiamo la valutazione meta-didattica sulla percezione delle due strategie adottate (§ 3.2).

#### 3.1 Risultati di apprendimento: la comprensione della legge di Grimm

Per verificare il livello di comprensione acquisito dagli studenti subito dopo l'esposizione alla prima spiegazione, basata, lo ricordiamo, sulla tecnica dello *storytelling* per il gruppo A e sul metodo induttivo-guidato per il gruppo B, abbiamo costruito un questionario costituito da 5 domande a scelta multipla (1-5) e da due quesiti del tipo 'Vero o Falso' (6-7), che riportiamo di seguito:

1. Quale fenomeno è descritto dalla legge di Grimm?
2. Qual è l'esito delle occlusive sonore aspirate indoeuropee in germanico?
3. Alla fine del mutamento descritto nella legge di Grimm, il numero di occlusive nelle lingue germaniche, rispetto all'indoeuropeo, aumenta, diminuisce o rimane costante?
4. Al posto di un'originaria \**d* dell'indoeuropeo, cosa ci aspettiamo in germanico?
5. In che epoca Grimm elabora la "sua" legge, e in quale contesto?
6. Se confrontati con il greco ἀστὴρ (*astér*) e latino *stella* 'stella', gli esiti dell'inglese *star* e del tedesco *Stern* si possono spiegare come effetto della legge di Grimm.
7. Se confrontati con il greco πῦρ (*pýr*) 'fuoco', gli esiti dell'inglese *fire* e del tedesco *Feuer* si possono spiegare come effetto della legge di Grimm.

Va precisato che all'interno del questionario si richiedeva preliminarmente allo studente di indicare a quale lezione avesse appena assistito, per individuare eventuali relazioni tra il livello di competenza raggiunta dai due gruppi e le due metodologie didattiche sperimentate, e di dichiarare il possesso di conoscenze pregresse sull'argomento.

Come si evince dai dati illustrati nella Tabella 1, quest'ultimo parametro non sembra aver giocato un ruolo significativo.

Tabella 1 - *Risposte corrette per domanda*

<i>Precedente conoscenza</i>	<i>A. Storytelling (18 studenti)</i>			<i>B. Induttivo-guidato (19 studenti)</i>		
	<i>No</i>	<i>Sì</i>	<i>Totale risposte corrette</i>	<i>No</i>	<i>Sì</i>	<i>Totale risposte corrette</i>
La legge di G.	9	9	18	9	10	19
Esito occlusive sonore aspirate	7	7	14	7	10	17
N° occlusive germanico	4	4	<b>8</b>	6	8	14
Corrispondenza *d in germanico	9	9	18	7	10	17
Epoca, contesto	8	9	17	6	5	<b>11</b>
Primo V o F	9	8	17	6	10	16
Secondo V o F	9	7	16	7	10	17

Ciò che emerge dai dati è che in generale gli studenti hanno mostrato un ottimo livello di comprensione della legge di Grimm. Il 100% degli studenti ha capito in che cosa consista questo mutamento fonetico, l'84% ha ricordato l'esito delle occlusive sonore aspirate indoeuropee in germanico, e il 95% ha saputo indicare la corretta corrispondenza di \*d in questo ramo linguistico, senza discrepanze rilevanti tra i due gruppi A e B. Entrambi i quesiti 'Vero o Falso' hanno totalizzato 33 risposte corrette su 37, realizzando nuovamente una distribuzione omogenea all'interno del campione. Le uniche difformità degne di nota riguardano la domanda sull'epoca e il contesto culturale in cui è stata formulata la legge e quella relativa alla riorganizzazione generale del sistema. In entrambi i casi si tratta di dati interessanti, perché permettono di cogliere punti di forza e limiti dei due approcci didattici sperimentati. Vediamo dunque questi aspetti in maggior dettaglio.

Nel primo caso, si chiedeva allo studente in che epoca Grimm avesse elaborato la 'sua' legge e in quale contesto, segnalando che più risposte vere erano ammesse. Ora, mentre quasi tutti gli studenti che hanno assistito alla lezione 'narrata' (17 su 18) hanno individuato correttamente epoca e contesto, ossia lo scenario entro il quale si è mosso l'eroe Jacob Grimm, tra coloro che hanno seguito invece la spiegazione di tipo induttivo solo 11 su 19 hanno trattenuto questo tipo di informazione. Viceversa, questi ultimi hanno compreso molto meglio

la generale riorganizzazione del sistema delle occlusive realizzatosi nelle lingue germaniche (14 risposte esatte su 19), mentre meno della metà degli studenti appartenenti al primo gruppo (solo 8 su 18) è stata in grado di rispondere correttamente a questa domanda, indicando che alla fine del mutamento descritto il numero delle occlusive è diminuito. Evidentemente, il racconto tramite la tecnica dello *storytelling* si è rivelato un metodo meno efficace per trasmettere in modo incisivo l'aspetto centrale della rfonologizzazione sostanziata dalla legge di Grimm. Per converso, il ragionamento attivo e *goal-oriented* promosso durante la lezione basata sul metodo induttivo, nella quale gli studenti erano chiamati a 'scoprire' il principio organizzativo soggiacente al mutamento, ha lasciato molto più impresso il sistema di corrispondenze fonetiche realizzatesi nel passaggio tra l'indoeuropeo e il germanico.

### 3.2 I due metodi didattici a confronto: la valutazione degli studenti

Come già accennato, il secondo questionario è stato pensato per raccogliere una valutazione meta-didattica da parte degli studenti ed è stato somministrato loro al termine delle due lezioni, quando entrambi i gruppi avevano assistito alla presentazione della legge di Grimm secondo le due diverse modalità, in modo che queste potessero essere messe a confronto. Anche in questo caso abbiamo previsto un quesito preliminare che chiedeva agli studenti di dichiarare a quale lezione avessero assistito per prima, per discernere un eventuale effetto di gradimento imputabile alla sequenzialità dell'esposizione. Com'era in parte atteso, abbiamo riscontrato che questo fattore ha in effetti giocato un ruolo in tal senso. Esaminiamo dunque i punti su cui abbiamo sollecitato la valutazione e la reazione degli studenti.

La prima domanda chiedeva ai partecipanti quale lezione avesse permesso loro di capire meglio il funzionamento della legge di Grimm. I risultati dei questionari restituiscono una schiacciante preferenza accordata al metodo induttivo-guidato: 21 studenti hanno dichiarato di averlo trovato più efficace ai fini della comprensione, mentre solo la metà (10 studenti) ha indicato la tecnica dello *storytelling*. Invece, 5 studenti hanno trovato le due metodologie parimenti efficaci e hanno

risposto ‘entrambe’.<sup>3</sup> Appare dunque evidente che l’approccio induttivo, strutturalmente improntato alla ricerca della soluzione di un problema pratico, pone lo studente a confronto con il dato linguistico, ed è stato dunque percepito come il più valido nel garantire una proficua assimilazione del contenuto. A questo punto val la pena approfondire un dato a nostro parere interessante, relativo alla sequenza di esposizione delle due metodologie didattiche. Coloro che hanno assistito prima alla spiegazione basata sul metodo induttivo-guidato lo hanno gradito molto di più: ben 13 studenti lo hanno eletto come più efficace (4 hanno invece indicato lo *storytelling* e due hanno valutato le due esperienze a pari merito). Evidentemente, chi ha avuto la possibilità di ragionare subito sui dati ha capito sin dall’inizio il funzionamento della legge e ha accordato una valutazione molto più positiva alla prima lezione, percepita come risolutiva per l’apprendimento dei contenuti fondamentali. All’interno del gruppo che ha partecipato prima alla ‘narrazione’ della legge di Grimm, per converso, abbiamo riscontrato una valutazione più equilibrata: anche in questo gruppo la strategia basata sul ragionamento induttivo è stata votata come la più chiara, ma la distanza in termini di numero di preferenze si è accorciata (8 *vs.* 6, e 3 persone che hanno risposto ‘entrambe’).

Se passiamo ad analizzare l’indice di gradimento generale accordato alle metodologie didattiche in questione (“quale lezione ti è piaciuta di più?”), la forbice tra le due si assottiglia: il metodo induttivo-guidato è sempre preferito (16 voti), ma lo *storytelling* non si distacca molto (11). È da sottolineare il fatto che ben 9 persone abbiano attribuito pari gradimento a entrambe le modalità, senza sceglierne una in particolare. Anche in questo caso, il dettaglio emerso dall’analisi delle risposte in relazione al parametro che considera la sequenzialità nell’esposizione alle due lezioni permette di far emergere un dato interessante. Mentre coloro che hanno frequentato prima la lezione narrata attribuiscono il 50% di preferenze a un metodo e il restante 50% all’altro, coloro che hanno assistito prima alla lezione basata sul ragionamento induttivo la hanno apprezzata di più: 10 studenti contro 5. Secondo noi, questa tendenza si spiega alla luce di un generale senso di autoefficacia esperita da quest’ultimo gruppo: gli

---

<sup>3</sup> Il lettore avrà notato che la somma delle risposte dà 36, e non 37, ossia il numero totale dei partecipanti alle lezioni. Uno studente, infatti, ha lasciato il secondo questionario in bianco.

studenti che hanno lavorato subito sui dati e derivato da soli il principio generale che costituisce la nota legge fonetica hanno presumibilmente riconosciuto di averla compresa in autonomia, con la forza del proprio ragionamento, ed evidentemente hanno acquisito una certa consapevolezza dei propri strumenti. La soddisfazione intellettuale derivata dalla ‘scoperta’ della legge ha probabilmente influito sulla valutazione positiva dell’esperienza didattica. D’altronde, se integriamo queste osservazioni con i giudizi attribuiti dagli studenti al metodo induttivo-guidato, in risposta al punto del questionario che chiedeva di elencare aspetti positivi e negativi delle due lezioni, ciò che se ne ricava è un generale apprezzamento per questo approccio giudicato interattivo, pratico, coinvolgente, e, appunto, capace di rendere l’apprendimento della legge molto più immediato.

Il metodo induttivo-guidato non è stato però esente da critiche. Sebbene molti abbiano gradito la possibilità di mettersi in gioco offerta dalla lezione ‘ragionata’, altri non hanno accolto favorevolmente l’obbligo di cimentarsi in una prova; uno studente ha segnalato la sua difficoltà nello svolgimento individuale, suggerendo che “sarebbe stato meglio fare l’esercizio in coppia”.

Passando ora ai punti di forza e di debolezza accordati alla tecnica dello *storytelling*, val la pena sottolineare l’alto gradimento per l’aspetto di affabulazione espositiva: la narrazione “appassionante” (citiamo le parole di uno studente) della legge è stata coinvolgente, capace non solo di suscitare, ma anche di mantenere vivo l’interesse nell’uditorio grazie alla “suggerzione data dal racconto”, che ha reso la lezione più leggera e più facile da seguire. Gli studenti ci hanno però messo in guardia: si tratta di un tipo di lezione “frontale” che se troppo lunga può essere pesante (si badi quindi alla ben nota curva dell’attenzione!), e che, benché arricchente sul piano della contestualizzazione storico-culturale, non permette di fissare bene le nozioni veicolate perché troppo astratta e lontana dal dato linguistico. In sintesi, gli studenti hanno osservato che è molto interessante inserire piccoli capitoli di storia della linguistica all’interno della lezione, ma senza sacrificare l’esemplificazione: secondo loro è mancato proprio l’aspetto della descrizione pratica.

A margine di queste considerazioni, un suggerimento ricorrente che gli studenti hanno desiderato lasciare nei loro questionari riguarda la complementarità dei due approcci. Molti partecipanti hanno

anche sottolineato la sequenza didattica a loro parere ottimale: idealmente, la lezione narrata deve precedere quella basata sull'esercizio pratico, e una lezione riuscita non può prescindere da nessuno dei due aspetti, ma contemplarne la fruttuosa integrazione.

Un'ultima considerazione per noi inaspettata, ma metodologicamente interessante per ripensare la nostra prassi didattica, è la seguente: gli studenti hanno espresso grande apprezzamento per l'uso dei questionari come strumento valutativo *in itinere*, in grado di offrire un *feedback* immediato per accertare il proprio livello di comprensione senza l'usuale pressione vissuta nel momento dell'esame. In altre parole, anche se noi abbiamo progettato il questionario di valutazione della comprensione per gli scopi di ricerca legati allo sviluppo di questo lavoro, gli studenti hanno esplicitamente valorizzato questo momento di verifica formativa. L'apprezzamento nei confronti del questionario usato a lezione come strumento di auto-posizionamento è d'altronde in linea con le riflessioni della letteratura pedagogica sul tema, che ha evidenziato come l'uso di quello che Mayer *et al.* (2009: 52) definiscono *questioning method* promuova la processazione attiva dell'informazione, l'organizzazione strutturata di nuove conoscenze e l'organica integrazione di tale materiale con le nozioni già in possesso dello studente.

#### 4. Conclusioni

Alla luce dell'analisi dei dati e delle considerazioni fatte sino ad ora, desideriamo trarre qualche riflessione conclusiva su potenzialità e limiti delle strategie di didattica partecipata investigate all'interno della lezione di linguistica storica. Innanzitutto, dal punto di vista dell'efficacia didattica possiamo concludere che il nostro studio ha messo in luce come entrambi i metodi si siano rivelati validi per l'insegnamento di un argomento complesso di un tipico corso di glottologia: in tutti e due i casi la percentuale delle risposte corrette corrisponde allo 86% delle risposte totali, con le differenze tematiche illustrate nel § 3.1. Resterà da verificare, attraverso uno studio futuro, in che rapporto si pongano le due strategie rispetto ad una più tradizionale lezione frontale sullo stesso tema, che non preveda né un momento di applicazione pratica né una fase di narrazione.

Gli studenti stessi hanno colto l'efficacia, ma anche i limiti, di entrambi i metodi, e ne hanno sottolineato l'alto grado di complementarità, apprezzando aspetti costitutivi dell'uno come dell'altro. La scelta del metodo da parte del docente dipenderà chiaramente anche dal contenuto specifico della lezione, nel senso che non ogni argomento può o deve tradursi necessariamente in esercizio pratico o in racconto avvincente: ci sono lezioni di linguistica che si adattano perfettamente alla narrazione, altre al ragionamento induttivo; alcune ancora possono contemplare l'alternanza delle due tecniche, o escluderle entrambe. A nostro parere, i due metodi possono integrarsi in modo efficace nella lezione frontale e trovare il proprio spazio in diversi momenti al suo interno: il metodo induttivo-guidato ben si attaglia a fasi focalizzate, che prevedono un impegno intenso ed elaborazione cognitiva; la tecnica dello *storytelling* serve invece a creare momenti di allentamento e digressione.

Di fatto, il trasferimento di contenuti in forma narrativa – ciò che abbiamo definito qui *la storia* – sembra funzionare spesso come un ottimo preambolo all'osservazione dei dati e a momenti di maggior concentrazione – o, per usare le parole di Hattie (2015), come un primo inquadramento di nozioni di 'superficie' (*surface learning*) che serve a introdurre il cuore dell'argomento (*deep learning*). Tuttavia, nel caso specifico qui affrontato, e sulla base dei risultati dell'esperienza descritta in questo articolo, ci siamo convinte del fatto che, al contrario, la combinazione più efficace delle due tecniche sperimentate si concretizzi in una lezione sulla legge di Grimm che parta dall'applicazione del metodo induttivo-guidato, conducendo gli studenti innanzitutto a ragionare sui dati e quindi a 'scoprire' autonomamente le corrispondenze previste dalla legge stessa e i principi ad essa soggiacenti, proseguendo poi, attraverso lo *storytelling*, con quei dettagli narrativi che descrivano lo scenario e completino così l'illustrazione dell'argomento. In questo modo, il racconto funge al tempo stesso da riepilogo, anche a vantaggio di coloro che, avendo maggiore difficoltà nel confrontarsi con i dati in un esercizio individuale, fossero rimasti indietro nella comprensione dell'argomento. Dunque, non una storia-preambolo, ma, al contrario, una storia-conclusione, capace di consolidare le conoscenze appena scoperte e, auspicabilmente, di trasformarle in sapere acquisito, anche grazie all'emotività suscitata dalla narrazione.

Ci piace concludere questo lavoro richiamando i punti di forza di una didattica partecipata: anche se non è vero che si apprende solo se c'è un coinvolgimento emotivo, infatti, crediamo che il rapporto tra cognizione 'appassionata' e 'raziocinante' possa essere fruttuoso nell'apprendimento.

### *Ringraziamenti*

Le Autrici ringraziano il pubblico presente al LIII Congresso della SLI per gli utili commenti a questo lavoro. Si ringraziano anche gli studenti che, se pur non consapevoli di partecipare ad un esperimento didattico, lo hanno reso possibile.

### *Riferimenti bibliografici*

- Biggs, John B. & Tang, Catherine S. 2011. *Theaching for Quality Learning at University*. New York: Open University Press McGraw-Hill.
- Bonaiuti, Giovanni. 2019. *La didattica universitaria. Modelli didattici e strategie di intervento*. Seminario tenuto presso l'Università di Genova, 1 marzo 2019.
- Bower, Gordon & Rinck, Mike. 1999. Goals as Generators of Activation in Narrative Understanding. In Goldman, Susan R., Graesser, Arthur C. & van den Broeck, Paul (eds.), *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence*, 111-134. Mahwah: Erlbaum.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hattie, John. 2015. The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 1(1). 79-91.
- Luraghi, Silvia & Thornton, Anna. 2004. *Linguistica generale: esercitazioni e autoverifica*. Roma: Carocci.
- Mayer, Richard E., Stull, Andrew, DeLeeuw, Krista, Almeroth, Kevin, Bimber, Bruce, Chun, Dorothy, Bulger, Monica, Campbell, Julie, Knight, Allan & Zhang, Hangjin. 2009. Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes. *Contemporary Educational Psychology* 34(1). 51-57.
- Norris, Stephen P., Guilbert, Sandra M., Smith, Martha L., Hakimelahi, Shahram & Phillips, Linda M. 2005. A Theoretical Framework for Narrative Explanation in Science. *Science Education* 89(4). 535-563.

- Schmidt, Henk G., Rotgans, Jerome I. & Yew, Elaine H. 2011. The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education* 45. 792-806. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- Shuell, Thomas J. 1986. Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research* 56. 411-436.
- Zabel, Jörg & Gropengiesser, Harald. 2015. What can Narrative contribute to Students' Understanding of Scientific Concepts, e.g. Evolution Theory?. *Journal of the European Teacher Education Network* 10. 136-146.



LAURA BARANZINI, MATTEO CASONI

## Per una sociolinguistica APP-licata: il progetto *lidatè. L'italiano dal territorio*

In questo articolo presentiamo un progetto di sviluppo di un'applicazione web dedicata alla sociolinguistica dell'italiano. L'*app* è finalizzata alla raccolta di dati sulla diffusione delle varianti geografiche delle varietà di italiano attraverso delle inchieste e dei quiz divulgativi in un'ottica di scambio di informazioni e competenze tra ricercatori e utenti. Un focus particolare sarà messo sulla frontiera linguistica tra la varietà svizzera di italiano e quelle limitrofe italiane.

*Parole chiave:* app, italiano regionale, sociolinguistica, divulgazione, Svizzera.

### 1. Introduzione

Il contributo presenta l'applicazione web *lidatè. L'italiano dal territorio* dedicata alla sociolinguistica dell'italiano e al plurilinguismo nelle sue fasi preliminari di sviluppo. Prendendo spunto da dispositivi analoghi (§§4.1-4.6), l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana si propone di mettere a punto uno strumento di scambio di informazioni tra utenti e ricercatori su aspetti di sociolinguistica e di abitudini e percezioni linguistiche degli utenti<sup>1</sup>. Da un lato l'obiettivo è quello di raccogliere e analizzare dati inerenti alla variazione e dall'altro è quello di divulgare e sensibilizzare gli utenti (attraverso attività ludiche) ai temi della linguistica.

### 2. Un laboratorio per lo studio delle varietà di italiano

La differenziazione diatopica è uno dei tratti che più caratterizza l'italofonia, al punto che la realtà linguistica dell'italiano non è ricondu-

---

<sup>1</sup> Il progetto si è nel frattempo realizzato nella piattaforma web *lidate.ch*, disponibile online da novembre 2020.

cibile a un modello unico ma alla somma delle varietà regionali (Poggi Salani 2010).

Il ‘laboratorio elvetico’ (Moretti 2005; Berruto 2012) e in particolare la Svizzera italiana (Canton Ticino e Grigionitaliano) presenta alcune condizioni ideali per lo studio della variazione linguistica dell’italiano, sia rispetto alle circostanze storiche e sociolinguistiche che ne sono all’origine, sia rispetto al ruolo imputabile alla differenziazione regionale nella costruzione dell’identità comunitaria e individuale.

In primo luogo si tratta di una realtà piccola, quindi ‘facilmente’ monitorabile e variegata al suo interno. Inoltre si tratta di una realtà politica e sociolinguistica diversa dall’Italia, ma anche in costante contatto con essa e con le varietà italiane dell’italiano (in particolare attraverso i media e gli immigrati): ciò offre possibilità di comparazione non solo sul piano delle varietà regionali, ma anche su quello delle varietà nazionali. Da questo punto di vista “il cantone Ticino, con la sua situazione particolare di condivisione della lingua, ma non della nazionalità, con la maggior parte dell’italofonia, si presta molto bene a studi sulla regionalità linguistica e sulla sua valenza identitaria particolare” (Antonini & Moretti 2000: 12).

La densità di ricerche condotte nel ‘laboratorio elvetico’ ha fatto più volte dire che “la situazione dell’italiano in Svizzera (così come la situazione linguistica della Svizzera italiana) è una delle meglio studiate al mondo” (Moretti 2017: 8). È quindi interessante considerare i mutamenti di prospettiva della ricerca scientifica sulla realtà linguistica della Svizzera italiana, e come tali mutamenti si riflettono nella percezione e sugli atteggiamenti dei parlanti nei confronti della loro realtà linguistica.

In una prima fase, nel discorso scientifico (emblematicamente le analisi della lingua dei giornali del Seminario di Friburgo 1965 e 1968) le caratteristiche peculiari dell’italiano ticinese erano in sostanza considerate fenomeni devianti rispetto alla norma italiana.

Dal punto di vista degli atteggiamenti, l’italiano era ‘lingua matri-gna’, come ha efficacemente sintetizzato Bianconi (1980). La metafora di Bianconi coglieva gli atteggiamenti di una comunità ancora fortemente dialettale ma soggetta a profondi mutamenti socioeconomici (boom e immigrazione) in cui emergeva una tensione tra valori e atteggiamenti tradizionali e spinte innovatrici: il dialetto lingua materna e identitaria (anche in chiave anti-italiana) contrapposto all’italiano,

lingua stigmatizzata che andava però man mano acquisendo presenza in ambiti e gruppi prima appannaggio del dialetto (sui mutamenti del rapporto italiano-dialetto si veda anche Bianconi 1994; Moretti 1999).

Gli anni '70/'80 segnano un cambio di prospettiva importante. Nella ricerca essi si riflettono in una 'promozione' della lingua nel novero delle varietà regionali, attraverso l'introduzione di concetti quali 'italiano regionale ticinese' e 'italiano elvetico'. Fondamentali sono stati gli studi di Lurati (1976, 1992), Bianconi (1980), Berruto (1980, 1984), Petralli (1990), e, più recentemente, Pandolfi (2006, 2009). Gli studi individuano le peculiarità dell'italiano regionale ticinese nel contatto con altre lingue nazionali (tedesco e francese) e nell'essere l'unica varietà di italiano regionale con uno statuto di lingua ufficiale (aspetti da cui deriva la presenza di una terminologia istituzionale propria dell'italiano di Svizzera), nonché in altri fenomeni invece condivisi con le altre varietà diatopiche dell'italiano, come gli influssi del dialetto (ancora importanti pur in una situazione di progressiva riduzione della dialettologia) e la normale deriva delle varietà regionali di lingua rispetto allo standard. Gli studi citati si inseriscono in un contesto sociale in cui si è di molto attenuato l'atteggiamento anti-italiano e in cui la lingua italiana, soprattutto presso le generazioni giovani e attraverso il contatto con i coetanei immigrati italiani, è almeno una (se non la) lingua del gruppo (Moretti 1999: 66-67).

In anni più recenti negli studi è emersa la proposta (Pandolfi 2009, 2010, 2011, 2017; Berruto 2011; Hajek 2012) di considerare l'italiano di Svizzera la 'varietà standard non dominante' di una lingua plurinazionale, inserendo quindi anche l'italiano nel novero delle lingue pluricentriche (Clyne 1992), pur restando, quello svizzero, un 'centro rudimentale' (Ammon 1989: 90-91). L'autonomia e le peculiarità della norma dell'italiano della Svizzera italiana (*ISI*; Baranzini & Casoni 2020), sono senz'altro parziali e ridotte, e si manifestano soprattutto (ma non solo) nel lessico (Pandolfi 2016: 442).

Nella definizione della varietà regionale svizzera di italiano è centrale il concetto di frontiera, non solo nelle sue dimensioni geografica e linguistica, ma anche nella dimensione politico-culturale (Bianconi (1989, 2001). Soprattutto va riconosciuto un ruolo forte alla dimensione politica della frontiera, che si sovrappone a quella geografica sia nella definizione degli aspetti identitari (individuali e comunitari) sia nelle dinamiche della variazione (socio)linguistica.

La presenza di una frontiera politica è, peraltro, condizione preliminare essenziale nella definizione delle lingue pluricentriche, che sono “languages with several interacting centers, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms” (Clyne 2004: 358). La frontiera nazionale tra Italia e Svizzera delimita “due realtà politicamente e socialmente diverse” (Pandolfi 2016: 440) e assegna all’italiano lo status di lingua ufficiale plurinazionale.

Un’operazione di codificazione e di promozione a norma di alcune peculiarità lessicali dell’italiano svizzero è l’inserimento di 34 elvetismi (Petralli 1990; Pandolfi 2006, 2009, 2010, 2017) nel dizionario Zingarelli (2006, 2012). Lo Zingarelli pubblicizza l’operazione anche nel retro di copertina, ma attualmente è l’unico dizionario italiano a registrare gli elvetismi (Marello & Sgroi 2015)<sup>2</sup>. Per quanto riguarda l’italiano ufficiale la cancelleria federale ha sviluppato la banca dati plurilingue TERMDAT, liberamente consultabile online, che raccoglie la terminologia giuridico-amministrativa e di altri ambiti del settore pubblico svizzero<sup>3</sup>.

L’*ISIt* risponde a una norma condivisa dalla comunità dei parlanti, che manifesta un atteggiamento positivo considerando la propria varietà bella e adeguata a fungere da modello d’insegnamento, come evidenziano Antonini & Moretti (2000: 60).

I due autori rilevano anche un alto grado di diffusione e accettabilità dei regionalismi lessicali (in particolare di due elvetismi ‘di successo’ come ‘azione’ e ‘riservazione’), notando però anche una ridotta consapevolezza nella popolazione dei caratteri peculiari della propria varietà: “ciò che per certi versi sorprende considerando soprattutto la forte presenza di operazioni di divulgazione linguistica nella Svizzera italiana” (Antonini & Moretti (2000: 126-127)<sup>4</sup>. Sempre a proposito di atteggiamenti, non sembra emergere un uso consapevole dell’italiano elveti-

<sup>2</sup> Al di là di questa operazione, sulla diffusione e percezione degli elvetismi oltre frontiera è (ancora) difficile esprimersi. Da segnali estemporanei captati nei massmedia, in internet e nei social media emerge un’immagine di varietà ‘strana’, ‘particolare’: un atteggiamento, per altro, genericamente diffuso nei confronti della diversità (linguistica).

<sup>3</sup> [www.termdat.bk.admin.ch](http://www.termdat.bk.admin.ch)

<sup>4</sup> Più recentemente due repertori divulgativi (e di taglio in parte ludico) di elvetismi hanno trovato grande riscontro presso il pubblico: lo ‘Svizzionario’ (Savoia/Vitale 2008) e il sito <http://filipponi.net/tabasio/elvetismi>, sempre gestito da Vitale, che si definisce ‘appassionato di lingua’, ed è anche l’informatore per gli elvetismi dello Zingarelli.

co in chiave identitaria, cioè con la stessa funzione di differenziazione attribuita tradizionalmente al dialetto (cfr. Casoni & Moretti 2019).

### *3. Verso lidatè: motivazioni*

Nelle azioni di divulgazione dei risultati delle ricerche, i linguisti si pongono “dalla parte del ricevente” (Masini & Grandi 2017: 10), richiamando, nel solco di De Mauro, il diritto (del pubblico) a capire la linguistica e i suoi risultati. Nella stessa prospettiva, Moretti (2010: 14-15) con la formula del ‘paradosso dell’Osservatorio’ evidenzia come l’interesse della ricerca abbia un effetto positivo su quello dei parlanti per la loro lingua e la sua tutela.

Nel particolare caso della Svizzera, la diffusione dei risultati della ricerca sulla realtà linguistica risponde anche a un mandato politico: la promozione del plurilinguismo, la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche e la salvaguardia e promozione delle lingue nazionali minoritarie (italiano e romancio) sono obiettivi della Costituzione e delle Leggi federali sulle lingue (che prevedono anche un mandato esplicito per la ricerca sull’italiano).

In questa prospettiva, uno strumento di indagine scientifica e di restituzione alla comunità dei risultati potrebbe costituire un mezzo di diffusione delle conoscenze sulla situazione sociolinguistica dell’italiano in Svizzera, nonché di promozione e consolidamento dello status della terza lingua nazionale. Inoltre potrebbe supportare, nella comunità dei parlanti, un cambiamento (auspicato) della consapevolezza e del loro atteggiamento verso la lingua.

### *4. Alcuni strumenti esistenti*

In questo paragrafo passeremo brevemente in rassegna alcuni strumenti online esistenti per la descrizione della variazione linguistica, mostrandone, laddove pertinente, aspetti particolarmente utili o limitati. È necessario precisare che la rassegna non pretende in alcun modo di avvicinarsi all’esaustività: si tratta piuttosto di mostrare come dispositivi informatici anche molto diversi fra loro siano già stati sviluppati per studiare lingue diverse, tra cui l’italiano.

#### 4.1 NavigAIS

Un'opera storica di riferimento per le inchieste geolinguistiche e l'attenzione alla variazione, e che comprende anche l'area svizzera dell'italofonia, è certamente l' AIS (*Atlante linguistico ed etnografico dell'Italia e della Svizzera meridionale*, Jaberg & Jud, 1987 [1928-1940]), oggi disponibile e consultabile online<sup>5</sup>. Lo strumento non offre però, per ovvi motivi, uno sguardo attuale sulla variazione dell'italiano né permette di raggiungere un ampio numero di persone in un'ottica più divulgativa. Una parte rilevante del progetto *lidatè* è tuttavia chiaramente ispirata alla tipologia 'classica' dell'indagine sociolinguistica (cfr. anche Rüegg 1956-2016).

#### 4.2 Dialäktäpp

Passando a strumenti più recenti, troviamo l'app *Dialäkt Äpp* sviluppata per i dialetti della Svizzera di lingua tedesca da A. Leemann e M.-J. Kolly<sup>6</sup>. Si tratta di un'applicazione che chiede all'utente di scegliere la forma da lui usata all'interno di un gruppo di varianti (lessicali o fonetiche) di una serie di parole, trascritte e lette. Sulla base di queste scelte propone poi una localizzazione geo-linguistica (più precisamente cinque proposte in ordine di probabilità) all'interno dell'area tedescofona svizzera. All'utente viene chiesto di confermare o smentire il risultato; nel secondo caso è possibile indicare esplicitamente la propria provenienza per arricchire la base di dati del sistema. È poi possibile registrare la propria lettura o ascoltare quelle degli altri, associando ogni pronuncia ad una precisa località.

#### 4.3 EDA

Basata sullo stesso principio e sviluppata in parte dallo stesso gruppo di lavoro è l'*EDA* (English Dialects App; ideata da D. Britain, A. Leemann, M.-J. Kolly, S. Grossenbacher e M. Calame)<sup>7</sup>, che si concentra sulle varianti dell'inglese britannico (Leemann, Kolly & Britain 2018). Anche in questo caso l'applicazione prevede tre sezioni diverse: una prima parte sotto forma di quiz chiede all'utente di scegliere alcune varianti lessicali e fonetiche (con audio corrispondente) appartenenti alla

<sup>5</sup> <http://www3.pd.istc.cnr.it/navigais/>

<sup>6</sup> <http://www.dialaektaepp.ch/>

<sup>7</sup> <http://englishdialectapp.com/>

sua varietà di inglese: sulla base delle sue risposte, il sistema localizza la sua provenienza linguistica proponendo tre località del Regno Unito all'interno di un'area identificata su una cartina colorata a seconda del grado di probabilità di provenienza; in una seconda sezione è possibile cercare sulla cartina una singola variante, oppure scegliere una località ed ascoltare le varianti ad essa associate; infine, è possibile registrare la propria lettura di un breve testo o ascoltare le letture degli altri utenti.

#### 4.4 *Stimmen fan Fryslân*

L'app *Stimmen*<sup>8</sup> (ideata da N.H. Hilton, C. Goosken, A. Leemann, H. Loerts, G. Jensma, W. Visser, M. Berends, A. Uneken), dedicata alle varietà di frisone, presenta uno schema simile (e A. Leemann compare di nuovo fra gli autori): ad una sezione di identificazione geografica dell'utente sulla base delle varianti selezionate segue una sezione di registrazione attiva o di ascolto.

Gli strumenti citati in §§4.2-4.4 condividono l'impostazione di base, che comporta una lista di tratti tendenzialmente chiusa, e un'associazione stabilita a priori tra questi tratti linguistici e delle varietà diatopiche geograficamente determinate; tuttavia, la possibilità di confermare (o smentire, fornendo ulteriori indicazioni personali al sistema) il risultato permette al sistema di integrare nuovi dati migliorando la precisione della localizzazione.

La seconda sezione permette inoltre di contribuire attivamente alla creazione di una banca dati potenzialmente di considerevole ampiezza.

Dal punto di vista della *gamification*, poi, il gioco di riconoscimento della propria varietà dialettale/regionale, così come la messa alla prova del sistema in una sorta di sfida utente-macchina, rappresenta uno dei punti di maggiore appeal di questi strumenti.

#### 4.5 *Français de nos régions*

Per il francese è disponibile online (con diffusione sui principali social network) il blog *Français de nos régions* (gestito da M. Avanzi, A. Thibault, C. Barbet e J. Glikman)<sup>9</sup>. Le inchieste sul francese (i cui risultati sono confluiti a due riprese nelle pubblicazioni divulgative cartacee degli Atlas, Avanzi 2017 e 2019) si concentrano su un'ampia

<sup>8</sup> <http://stimmen.nl/>

<sup>9</sup> <https://francaisdenosregions.com/>

parte della francofonia, al di là dei confini nazionali, e interroga l'uso degli utenti su espressioni e abitudini linguistiche (e non): il risultato sono delle cartine linguistiche facilmente leggibili che mostrano, molto spesso, una bipartizione della zona considerata. Se per l'italiano è legittimo aspettarsi più spesso una frammentazione del panorama linguistico, l'intento e le modalità di funzionamento della seconda sezione di *l'adate* (cfr. §5.2.3) rispecchiano in modo molto fedele questi lavori sul francese. Per l'attenzione alla profilazione, l'esplicitazione del tipo di approccio richiesto all'utente, la chiarezza dei quesiti e delle immagini associate, così come per la facilità di visualizzazione dei risultati, il lavoro sul francese servirà da modello per l'impostazione di base di questa sezione. È inoltre da valorizzare e da riprendere l'attenzione per fenomeni non strettamente fonetici, che spaziano dal più prevedibile lessico, passando per le costruzioni morfosintattiche fino alla pragmatica e alle abitudini sociali.

#### 4.6 Aliquot

Concludiamo la breve rassegna degli strumenti di indagine sociolinguistica disponibili online con il sito dedicato alla variazione dell'italiano Aliquot (*Atlante della lingua italiana quotidiana*, ideato da F. Tosques e M. Castellarin)<sup>10</sup>, che attraverso inchieste progressive su diverse espressioni raccoglie dati sulla diffusione delle varianti, poi illustrata con cartine geografiche dell'intera area italoфона.

Di questi ultimi due progetti (§§4.5 e 4.6) abbiamo ritenuto particolarmente appropriati, in sede di elaborazione del nostro strumento:

- i. lo schema di inchiesta, potenzialmente aperto all'interrogazione di qualsiasi fenomeno linguistico,
- ii. la possibilità sistematica di inserire nuovi dati non previsti dal quesito,
- iii. l'esplicitazione delle istruzioni per capire il tipo di atteggiamento da tenere in fase di risposta (in particolare nel caso del blog sul francese), e
- iv. l'attenzione nella profilazione.

<sup>10</sup> <https://www.atlante-aliquot.de/>

## 5. *Il progetto lidatè. L'italiano dal territorio*

Gli strumenti esistenti illustrati nei paragrafi precedenti ci hanno offerto idee e spunti di riflessione per elaborare un progetto diverso, con modalità di funzionamento in parte analoghe ma che presenta un'articolazione delle sue varie sezioni e un intento complessivo in buona parte originali.

Partendo quindi da uno stesso intento di prospettiva di 'citizen science' (Bonney *et al.* 2009), si è cercato di espandere il versante di *gamification* (già presente nei progetti sullo svizzero tedesco, l'inglese e il frisone), in modo che l'esperienza – per natura poco ripetibile – di sfida alla macchina diventasse invece uno stimolo alla fruizione regolare e prolungata dello strumento, creando un pubblico “fedele”, invogliato a rispondere ai quesiti a scadenze regolari.

In particolare, *lidatè* riunisce due grandi prospettive distinte, ovvero quella divulgativo-didattica e quella più prettamente di ricerca (e, in particolare, di raccolta di dati ai fini della descrizione scientifica).

### 5.1 Supporto

*lidatè* verrà sviluppato come PWA (Progressive Web Application), e sarà quindi un sistema accessibile e utilizzabile tanto da computer quanto da dispositivi mobili.

L'infrastruttura generale dell'applicazione sarà costruita tramite l'utilizzo di *Firebase*, piattaforma di sviluppo web e mobile che rende disponibili una molteplicità di servizi quali, per esempio, l'autenticazione degli utenti, l'hosting e l'archiviazione dei dati, la gestione e la replicazione dei dati ecc. La piattaforma, inoltre, ha un'infrastruttura predisposta per sviluppare, in un prossimo futuro, le versioni Android e iOS dell'applicazione web.

### 5.2 La struttura

Schematicamente, lo strumento sarà strutturato attorno a una prima fase di profilazione degli utenti, a cui seguono le due sezioni principali – la sezione “quiz” (§5.2.2) e la sezione “inchieste” (§5.2.3); l'output della seconda sezione (§5.2.4), inoltre, per la sua estensione e il suo impatto anche visivo all'interno del progetto, si presenterà come una sorta di terzo livello di consultazione.

### 5.2.1 La profilazione

Dal punto di vista della profilazione, abbiamo identificato come elemento centrale di discussione il suo carattere obbligatorio vs. facoltativo: se nella maggior parte dei casi presi in esame i metadati sociolinguistici vengono richiesti all'utente soltanto a posteriori, quando ha già fruito del possibile ritorno personale in termini di curiosità e di partecipazione ludica, a noi interessa rendere la profilazione una tappa a priori (allineandoci, da questo punto di vista, al funzionamento delle inchieste sul francese). Pur consapevoli del potenziale effetto dissuasivo di questa scelta, pensiamo che la possibilità di mantenere l'anonimato e la necessità palese di avere delle coordinate da associare all'utente che partecipa a un gioco reale con premi fisici (§5.2.2) renda la compilazione della propria scheda dati un costo sostenibile in termini di tempo e di condivisione di informazioni personali da parte dell'utente.

All'utente verrà da subito richiesto di registrarsi e di compilare una scheda con i suoi dati sociolinguistici; l'utente non è tenuto a fornire i suoi dati anagrafici precisi quali nome, cognome o indirizzo, che potranno essere forniti anche solamente in occasione di vincita. Saranno invece campi obbligatori quelli relativi alla fascia d'età, al titolo di studio, ai luoghi di residenza e alle lingue parlate (dialetti compresi) dagli utenti e dai loro familiari, così come sarà necessario indicare uno username ai fini dell'identificazione univoca.

### 5.2.2 La sezione quiz

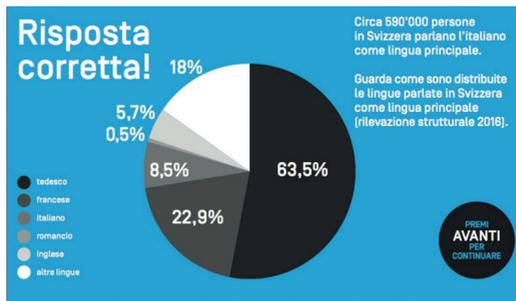
La prima sezione contenutistica consiste in una serie di quiz a premi che hanno come argomenti di elezione alcune nozioni di base della sociolinguistica, così come dati e curiosità sulla situazione dell'italiano e sul plurilinguismo in Svizzera e in Italia. Le domande, classificate per categoria, saranno pubblicate con cadenza mensile, e l'utente che fornirà più rapidamente la risposta esatta riceverà un premio fisico; il punteggio ottenuto sommando le risposte corrette fornite di volta in volta figurerà inoltre, associato allo username dell'utente, in una classifica generale di gioco, visualizzabile da tutti gli utenti e condivisibile attraverso i principali social media. Una volta scelta una delle risposte proposte, l'utente visualizzerà una breve schedina informativa con la risposta corretta, le sue motivazioni, e un mini-approfondimento sul tema affrontato, o qualche dato supplementare, a seconda del tipo di domanda.

Alcuni macro-ambiti su cui verteranno le domande sono i seguenti:

- Italiano in Svizzera/in Italia/nel mondo
- Plurilinguismo in Svizzera/in Italia/nel mondo
- I dialetti italiani
- Concetti di sociolinguistica (la norma, la variazione linguistica, la percezione della lingua, le politiche linguistiche, ...)

Proponiamo in (1) e in (2) due esempi, puramente illustrativi (nei contenuti e nella grafica) appartenenti rispettivamente alla categoria Italiano in Svizzera e alla categoria Plurilinguismo:

- (1) *Quante persone parlano italiano in Svizzera?*  
 a) circa 350'000  
 b) circa 590'000  
 c) circa 2'200'000



- (2) “Crescere parlando più di una lingua comporta svantaggi nello sviluppo cognitivo.” *Questa affermazione è vera o falsa?*  
 a) vera  
 b) falsa



Questa prima sezione svolge quindi una duplice funzione: da una parte rappresenta il versante di *gamification* del progetto, volto a fidelizzare gli utenti e a creare una sorta di *community* che si sfidi e discuta attorno a temi di interesse sociolinguistico, mentre dall'altra opera in modo leggero un'azione a lungo termine di divulgazione di informazioni e riflessioni di interesse generale quali la realtà linguistica circostante, la variazione linguistica, il concetto di norma, ecc., aumentando la competenza e la consapevolezza linguistica degli utenti.

### 5.2.3 Le inchieste

La seconda sezione presenta invece – sempre a scadenze regolari – delle mini-inchieste linguistiche dedicate a specifiche espressioni lessicali, costruzioni morfosintattiche, o usi socio-pragmatici<sup>11</sup> dell'italiano che sono – potenzialmente – un segnale di differenziazione diatopica delle varietà. Lo scopo è quello di raccogliere un numero consistente di dati linguistici correlati ai metadati forniti dagli utenti sulla loro provenienza e le loro abitudini linguistiche, in modo da localizzare le varie forme dell'italiano regionale. Il focus sarà inizialmente orientato sulle forme che la letteratura considera caratterizzanti della varietà svizzera dell'italiano, ma l'indagine non si limiterà a queste; anche tutti i parlanti italiani sono potenzialmente coinvolti dalle inchieste, non solo in veste di 'segnalatori di diversità', ma proprio nell'intento di rendere conto della variazione diatopica dell'intera italofoonia. Un esempio di quesito è presentato in (3):

(3) *Come chiami solitamente l'oggetto raffigurato nell'immagine?*



- a) *Tipp-ex*
- b) *Bianchetto*
- c) *Cancellino*
- d) *Altro: [campo libero]*

<sup>11</sup> Un tipo di fenomeno morfosintattico che verrà indagato potrebbe essere ad esempio quello della reggenza verbale ('avere bisogno' trans. vs intr.) oppure quello della posizione della negazione in alcuni costrutti specifici (cfr. Cerutti / Pandolfi 2015). Per quanto riguarda invece gli usi socio-pragmatici si potranno interrogare gli utenti sulla diffusione dei femminili di professione, sulla diffusione delle diverse forme di cortesia, ecc.

È possibile prevedere una formulazione doppia per ogni espressione indagata, che preveda una domanda sull'uso spontaneo e più frequente da parte dell'utente e una sulla competenza – anche passiva – delle altre forme (nella maggior parte dei casi la variante standard dei termini e delle espressioni soggetti a variazione diatopica fa parte delle informazioni enciclopediche 'silenti' dei locutori). Negli altri strumenti di inchiesta osservati, infatti, sembra mancare l'interesse per una caratterizzazione dei vari livelli d'uso delle varianti, distinguendo le forme che non emergono dalle risposte per assenza da quelle che lo fanno per minore frequenza o per specificità di contesto d'uso. Per ogni domanda sarà inoltre offerta la possibilità di aggiungere un commento più esplicito con eventuali precisazioni sulla suddivisione degli ambiti d'uso, sulle motivazioni personali della risposta, ecc.

#### 5.2.4 Le cartine linguistiche

Della seconda sezione appena illustrata, sarà fondamentale l'output, che consisterà in una serie di cartine linguistiche che raffigurano la distribuzione delle varie forme all'interno dell'italofonia. I colori e la loro intensità permetteranno di illustrare in modo immediato la presenza delle forme linguistiche sul territorio e la frammentazione dell'uso dei parlanti. Sarà interessante, dal nostro punto di vista, l'analisi delle forme nell'area del confine nazionale tra Italia e Svizzera, in modo da fornire un supporto in termini di dati reali alla classificazione degli elvetismi, di cui spesso si ignorano i margini geografici e la profondità di diffusione reali, confondendo facilmente area svizzera italiana, sotto-aree della stessa, area lombarda, ecc. così come espressione folcloristica, espressione in uso, espressione in via di scomparsa, ecc.

### 6. Conclusioni

Inserendolo nel panorama specifico della Svizzera di lingua italiana, abbiamo presentato uno strumento digitale in via di sviluppo che intende coniugare l'intento divulgativo e quello scientifico di ricerca nel campo della sociolinguistica, nonché testare il potenziale di questi nuovi mezzi come strumenti di indagine scientifica. Gli aspetti più innovativi sono rappresentati dal versante di *gamification*, che si prevede possa creare un nucleo di informatori linguistici più fedeli rispetto a quelli volontari di altri progetti, e da quello divulgativo (in

senso stretto – con le schede informative della sezione quiz – e in senso ampio – con l’esposizione continua del lavoro di ricerca linguistica); entrambi offrono un ritorno ampio verso l’utente, offrendogli, ‘in cambio’ delle informazioni fornite, non soltanto la visualizzazione dei dati ma anche informazioni accurate, puntuali e precise su un aspetto importante della sua identità.

Lo schema previsto non si concentra su un livello linguistico particolare, ma esplora fenomeni molto diversi, ed è abbastanza agile da essere esportabile ed espandibile, sia a regioni di italoфония sempre più vaste (come previsto dal progetto), sia a altre lingue. Si pensi per es. all’utilità che potrebbe avere nell’ambito dello studio dei dialetti italiani. A lungo termine le carte linguistiche potrebbero permettere di allestire un abbozzo di atlante linguistico online dell’italiano regionale e nazionale (con focus sull’italofonia della zona settentrionale), nonché diventare strumento didattico a più livelli.

Attualmente i limiti principali del progetto consistono nell’assenza di una sezione audio, e nella conseguente minore attenzione, rispetto alla rilevanza che essi rivestono, a fenomeni prettamente fonetici, sia a livello di esemplificazione che di raccolta dati; si tratta inoltre di un’operazione che si muoverà inizialmente all’interno di un territorio piuttosto ristretto, la cui promozione su scala più ampia non è affatto scontata. Non è poi da sottovalutare la mancanza di controllo sull’autenticità dei dati, di cui bisognerà tenere conto introducendo le dovute cautele metodologiche in sede di analisi del materiale raccolto.

### *Riferimenti bibliografici*

- Ammon, Ulrich (ed.). 1989. *Status and function of languages and language varieties*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Antonini, Francesca & Moretti, Bruno. 2000. *Le immagini dell’italiano regionale. La variazione linguistica nelle valutazioni dei giovani ticinesi*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Avanzi, Mathieu. 2017. *Atlas du français de nos régions*. Paris: Colin.
- Avanzi, Mathieu. 2019. *Parlez-vous (les) français? Atlas des expressions de nos régions*. Paris: Colin.
- Baranzini, Laura & Casoni, Matteo. 2020. *L’italiano della Svizzera di lingua italiana*. [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/Europa4.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Europa4.html)

- Berruto, Gaetano. 1980. *Alcune considerazioni sull'italiano regionale ticinese*. Bellinzona: Dipartimento della Pubblica Educazione.
- Berruto, Gaetano. 1984. Appunti sull'italiano elvetico. *Studi linguistici italiani* 10 (1). 76-108.
- Berruto, Gaetano. 2011. Italiano lingua pluricentrica?. In Overbeck, Anja. & Schweickard, Wolfgang. & Volker, Harald. (eds.), *Lexikon, Varietät, Philologie. Günter Holtuszum65. Geburtstag*, 15-26. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Berruto, Gaetano. 2012. *L'italiano degli svizzeri*, testo della conferenza per la "Nuit des langues", Berna (Bernherhof), 8.11.2012. <http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/BERRUTO-2012-Italiano-degli-svizzeri-Berna-conferenza.pdf>
- Bianconi, Sandro. 1980. *Lingua matrigna. Italiano e dialetto nella Svizzera italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Bianconi, Sandro. 1989. *I due linguaggi. Storia linguistica della Lombardia svizzera dal '400 ai giorni nostri*. Bellinzona: Casagrande.
- Bianconi, Sandro (a cura di). 1994. *Lingue nel Ticino. Un'indagine qualitativa e statistica*. Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Bianconi, Sandro. 2001. *Lingue di frontiera. Una storia linguistica della Svizzera italiana dal Medioevo al 2000*. Bellinzona: Casagrande.
- Bonney, Rick & Cooper, Caren B. & Dickinson, Janis & Kelling, Steve & Phillips, Tina & Rosenberg, Kenneth & Shirk, Jennifer. 2009. Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Science Knowledge and Scientific Literacy. *BioScience* 59, 11. 977-984.
- Casoni, Matteo & Moretti, Bruno. 2019. *Dall'osteria a facebook. Pluricentrismi, cambiamenti di lingua e cambiamenti negli atteggiamenti*. In Morinini, Arielle & Tomasin, Lorenzo (a cura di), *Svizzera italiana. Per la storia linguistica di un'espressione geografica*, 109-123. Pisa: Edizioni ETS.
- Cerruti, Massimo & Pandolfi, Elena Maria. 2015. Standard coesistenti nell'italiano contemporaneo: i casi di solo più e non più+infinito. In Kragh, Kirsten Jeppesen & Lindschouw Jan (éds). *Les variations diasysthématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes*. 465-478. Strasbourg: Eliphi.
- Clyne, Michael (ed.). 1992. *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin/NewYork: Mouton de Gruyter.
- Clyne, Michael. 2004. Pluricentric languages. In Ammon, Ulrich & Mattheier, Klaus J. & Trudgill Peter (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. 2. compl. Rev. and extend ed., Vol. 1. 296-300. Berlin: De Gruyter.

- Hajek, John. 2012. *(Non-)dominant varieties of a (non-) pluricentric language? Italian in Italy and Switzerland*. In Muhr, Rudolf (ed.), *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture. In memory of Michael Clyne*, 155-166, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jaberg, Karl & Jud, Jakob. 1987 [1928-1940]. *AIS. Atlante linguistico ed etnografico dell'Italia e della Svizzera meridionale*. Milano: Unicopli.
- Leemann, Adrian & Kolly, Marie-José & Britain, David. 2018. The English Dialects App: the creation of a crowdsourced dialect corpus. *Ampersand* 5. 1-17.
- Lurati, Ottavio. 1976. *Dialetto e italiano regionale nella Svizzera italiana*. Lugano: Banca Solari e Blum.
- Lurati, Ottavio. 1992. *Il Canton Ticino*. In Bruni Francesco (ed.), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, 143-177. Torino: UTET.
- Marello, Carla & Sgroi, Salvatore Claudio. 2015. *La regionalità nella lessicografia italiana*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/la-regionalita-nella-lessicografia-italiana\\_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/la-regionalita-nella-lessicografia-italiana_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/)
- Masini, Francesca & Grandi, Nicola (a cura di). 2017. *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*. Cesena: CaissaItalia Editore.
- Moretti, Bruno. 1999. *Ai margini del dialetto. Varietà in sviluppo e varietà in via di riduzione in una situazione di 'inizio di decadimento'*, Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Moretti, Bruno. 2005. Il laboratorio elvetico. In Moretti, Bruno (a cura di), *La terza lingua. Aspetti dell'italiano in Svizzera agli inizi del terzo millennio. Volume secondo: Dati statistici e "varietà dinamiche"*, 17-79. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Moretti, Bruno. 2010. Applicare la linguistica nella società plurilingue in mutamento, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 1. 13-25.
- Moretti, Bruno. 2017. Prefazione. In Moretti, Bruno & Pandolfi, Elena Maria & Christopher, Sabine & Casoni Matteo (a cura di), *Linguisti in contatto 2. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera*. Atti del Convegno di Bellinzona, 19 -21 novembre 2015, 7-9. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pandolfi, Elena Maria. 2006. *Misurare la regionalità. Uno studio quantitativo sui regionalismi forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pandolfi, Elena Maria. 2009. *LIPSI. Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

- Pandolfi, Elena Maria. 2010. Considerazioni sull'italiano L2 in Svizzera italiana. Possibili utilizzazioni di un lessico di frequenza del parlato nella didattica dell'italiano L2. In Rocci, Andrea & Duchêne, Alexandre & Gnach, Aleksandra. & Stotz Daniel (eds.), *Sociétés en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée*, 111-125. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, numéro spécial, 2010/1.
- Pandolfi, Elena Maria. 2011. Contatto o mancanza di contatto nell'italiano della Svizzera italiana. Considerazioni quantitative. In Bombi, Raffaella & D'Agostino, Mari & Dal Negro, Silvia & Franceschini, Rita (eds.), *Lingue e culture in contatto*, 235-258. Perugia: Guerra.
- Pandolfi, Elena Maria. 2016. L'italiano in Svizzera: aspetti del pluricentrismo. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 3. 439-452.
- Pandolfi, Elena Maria. 2017. Italianin Switzerland: the dynamics of polycentrism. In Cerruti, Massimo & Crocco, Claudia & Marzo Stefania (eds.), *Towards A New Standard: Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, 321-362. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Petralli, Alessio. 1990. *L'italiano in un cantone. Le parole dell'italiano regionale ticinese in prospettiva sociolinguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Poggi Salani, Teresa. 2010. *Italiano regionale*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-regionale\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-regionale_(Enciclopedia-dell'Italiano))
- Rüegg, Robert. 2016 [1956]. *Sulla geografia linguistica dell'italiano parlato*. A cura e traduzione di Sandro Bianconi, [https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Rueegg\\_Geografia-linguistica-italiano-parlato-E-BOOK-OLSI.pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Rueegg_Geografia-linguistica-italiano-parlato-E-BOOK-OLSI.pdf)
- Savoia, Sergio & Vitale Ettore. 2008. *Lo svizzionario: splendori, miserie e segreti della lingua italiana in Svizzera*. Bellinzona: Tipografia Torriani.
- Seminario di Friburgo. 1965. L'Italiano nei giornali ticinesi: saggio di analisi linguistica. *Archivio storico ticinese* VI, 21.41-60).
- Seminario di Friburgo. 1968. Nuova inchiesta sulla lingua dei giornali ticinesi: saggio di analisi linguistica. *Archivio storico ticinese* IX, 36. 289-308).



GIOVANNA BRIANTI

## Come insegnare la linguistica ai futuri traduttori? Questioni di contenuti e di metodo

L'insegnamento della linguistica a futuri mediatori linguistici e/o traduttori richiede un'impostazione specifica, basata su un approccio contrastivo e un metodo induttivo che permetta di creare ponti espliciti tra teoria linguistica e pratica della traduzione. Questo contributo intende esplorare il tema dell'educazione alla consapevolezza linguistica, proponendo alcune linee guida per una didattica della linguistica destinata a promuovere la competenza interlinguistica nei discenti. Le riflessioni teoriche saranno corredate dell'analisi di esempi di traduzioni dal francese all'italiano da parte di matricole italofone relativamente all'ordine dei costituenti in strutture marcate sintatticamente (posposizione del soggetto con i verbi inaccusativi) e in strutture marcate pragmaticamente (frasi scisse). Si dimostrerà infine come una solida consapevolezza linguistica permetta di limitare i casi di attrito linguistico tra due lingue gemelle quali il francese e l'italiano.

*Parole chiave:* approccio contrastivo, attrito linguistico, competenza interlinguistica, didattica della linguistica, traduzione

### 1. Introduzione

L'insegnamento della linguistica, entrato ormai a pieno titolo nei piani di studio dei principali Dipartimenti di Traduzione e Interpretazione in Italia e all'estero, rappresenta una componente fondamentale della formazione di base dei traduttori. La traduzione è un'attività molto complessa che richiede *in primis* non solo una buona conoscenza di due o più lingue straniere come pensano spesso i candidati all'esame di ingresso, ma anche e soprattutto una solidissima competenza linguistica e metalinguistica della lingua materna (Prandi 2011).

Basandomi sulla mia esperienza di insegnamento della linguistica a studenti di sei madrelingue diverse, dell'italiano come lingua straniera e della traduzione francese-italiano presso la Facoltà di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Ginevra, vorrei proporre alcune

riflessioni in chiave interdisciplinare sui contenuti da privilegiare e sui metodi di insegnamento che permettano di creare ponti espliciti tra la teoria linguistica e la pratica della traduzione.

In primo luogo conviene tentare di delineare il profilo dell'esperto in "comunicazione multilingue" (cioè del mediatore linguistico) e/o futuro traduttore e/o interprete. Gli sbocchi professionali sono molto vari (dal traduttore specializzato in testi giuridici e legislativi all'esperto in marketing e pubblicità, dal localizzatore al responsabile di un servizio linguistico in un'organizzazione internazionale), il che comporta non poche sfide sul piano didattico. Nel contesto di un percorso professionalizzante ad ampio raggio, l'insegnamento della linguistica non può a mio parere rimanere un modulo isolato con l'obiettivo di fornire conoscenze puramente teoriche. È quindi necessario promuovere un approccio integrato che favorisca l'arricchimento reciproco tra teoria e pratica.

In quest'ottica, risulta particolarmente interessante esplorare la problematica dell'"educazione alla consapevolezza linguistica" (Prandi 2011)<sup>1</sup>, focalizzando l'attenzione sulla formazione di una competenza interlinguistica nei discenti, attuabile attraverso un approccio contrastivo<sup>2</sup> che permetta di porre l'enfasi sul procedimento più che sul risultato (Wardle 2016: 214)<sup>3</sup>. Ed è proprio in questa fase di riflessione metalinguistica che si innestano in modo mirato gli insegnamenti di linguistica. Inoltre, con lo sviluppo degli studi teorici di traduttologia degli ultimi decenni, la competenza traduttiva è ormai considerata come un "processo consapevolmente 'controllato' da chi

---

<sup>1</sup> "La consapevolezza linguistica è un'abilità di secondo ordine che non si acquisisce con la pratica, ma con una formazione mirata: non la capacità di fare, ma di capire che cosa si fa, e che cosa accade nell'oggetto del proprio fare, nel caso particolare dell'espressione linguistica. L'attività di tradurre presuppone questa consapevolezza, e gli unici che possono formarla sono i docenti di linguistica". (Prandi 2011: 713)

<sup>2</sup> Visto che la linguistica contrastiva non può essere definita in modo univoco per via della varietà delle sue impostazioni teoriche ed applicazioni (Puato 2016), preferisco parlare di approccio contrastivo in quanto metodo di indagine interlinguistica destinato a confrontare due o più lingue secondo un *tertium comparationis* di tipo strutturale o funzionale.

<sup>3</sup> "La didattica linguistica universitaria si trova, da tempi relativamente recenti, a dover sviluppare una metodologia di insegnamento che venga incontro anche alle necessità dei discenti che si avviano a tale attività [traduzione]. In questo contesto, l'elemento contrastivo rappresenta una chiave di analisi utile, a prescindere dal livello di competenza linguistica dello studente". (Wardle 2016: 221)

lo effettua” (Pierini 2001: 19), ragione per cui “è del tutto insufficiente una didattica che si realizzi *soltanto* attraverso una intensa pratica traduttiva” (Pierini 2001: 20)<sup>4</sup>.

In quanto segue, si tenterà di approfondire la problematica dell’educazione alla consapevolezza linguistica tenendo presente il nesso tra didattica della linguistica e pratica della traduzione. Verranno presentate innanzitutto alcune linee guida per la didattica della linguistica a futuri mediatori linguistici nell’ottica della preparazione alla traduzione (§2). Si dimostrerà poi l’utilità dell’analisi contrastiva applicandola al problema dell’ordine dei costituenti in francese e in italiano secondo una prospettiva strutturale (posposizione del soggetto con i verbi inaccusativi) e testuale (traduzione della frase scissa), che verrà illustrato a partire da un campione di traduzioni dal francese ad opera di matricole italofone (§3). Nelle conclusioni si ribadirà l’importanza della formazione linguistica dei futuri traduttori, che è destinata a promuovere una riflessione di tipo descrittivo e contrastivo, questo per evitare i freni di un approccio troppo normativo o troppo intuitivo (§4).

## *2. Linee guida per l’insegnamento della linguistica ai mediatori linguistici*

In quanto segue, non descriverò nei particolari i contenuti dei vari corsi ma illustrerò piuttosto alcuni principi (presentati sinteticamente nella Tabella 1) che sono a mio avviso importanti nel contesto particolare di una laurea in mediazione linguistica.

---

<sup>4</sup> Si veda anche Malmkjaer (2018: 25), secondo la quale: “studying translations and their source texts can enhance cross-linguistic awareness not only among language learners and trainee translators but more generally”.

Tabella 1 - *Linee guida per la didattica della linguistica a futuri traduttori*

- 
1. Stabilire una gerarchia tra i vari livelli di analisi (fonologico, morfologico, sintattico...), presentando nozioni, strumenti e metodi per poi concentrare l'attenzione sulla dimensione testuale (pragmatica e sociolinguistica);
  2. Selezionare per ogni livello di analisi le nozioni più pertinenti per la riflessione interlinguistica e più immediatamente applicabili alla traduzione;
  3. Esplicitare in modo concreto il nesso con la traduzione portando esempi desunti da testi tradotti;
  4. Favorire nella misura del possibile il metodo induttivo, partendo da esempi in varie lingue per risalire alla teoria.
- 

## 2.1 Gerarchia tra i livelli di analisi

Innanzitutto, poiché non si traducono frasi isolate bensì testi, è necessario dedicare la massima attenzione alla dimensione testuale, partendo dall'analisi dei vari tipi di testi le cui caratteristiche specifiche condizionano fortemente la traduzione, ed esaminando man mano i fattori di coerenza e di coesione, la struttura informativa del testo, così come le variazioni sociolinguistiche che sono indissociabili dai vari contesti culturali.

In secondo luogo, conviene ricordare che il punto di incontro tra la traduttologia in quanto disciplina scientifica e la linguistica nasce appunto dal funzionalismo della Scuola di Praga e dalla "prospettiva funzionale della frase" (Daneš)<sup>5</sup>. Gli insegnamenti di linguistica alla triennale serviranno quindi come base per lo studio della traduttologia a livello di specialistica.

## 2.2 Selezione delle nozioni applicabili alla traduzione

La selezione, all'interno di ogni livello di analisi, delle nozioni più pertinenti per la riflessione interlinguistica e più immediatamente applicabili alla traduzione non è un'operazione scontata né evidente. Per motivi di spazio presenterò un solo esempio.

Nel modulo dedicato alla fonologia, propongo una riflessione contrastiva sulla posizione dell'accento nelle varie lingue. È in effetti importante distinguere lingue come il francese, che possiedono un accento sintattico con funzione demarcativa, e lingue come l'italiano,

---

<sup>5</sup> "The most fruitful interaction between linguistics and translation theory came with the pragmatic reorientation of the 1970s [including] sociolinguistics". (Snell-Hornby 1995: 68)

l'inglese e il tedesco che hanno un accento mobile con funzione distintiva. Nel primo caso, l'accento ha la funzione di delimitare i sintagmi, mentre nel secondo delimita i confini delle singole parole. Le conseguenze sull'interpretazione sono varie ed importanti.

Ad esempio, in francese l'aggettivo in posizione postnominale riceve l'accento tonico, mentre in posizione preominale forma un blocco intonativo con il sostantivo (Bidaud 2015: 30). In questa posizione l'interpretazione dell'aggettivo sarà associata più facilmente ad un valore impressivo o connotativo (Gardes Tamine 2004: 222). Pensiamo ad un interprete che debba tradurre una frase come *He had serious problems* in francese. Dovrà decidere molto rapidamente tra un'interpretazione connotativa dell'aggettivo in posizione preominale (*Il a eu de sérieux problèmes*) e un'interpretazione oggettiva dell'aggettivo in posizione postnominale nella quale riceverà l'accento tonico (*Il a eu des problèmes sérieux*).

### 2.3 Analisi di esempi di traduzioni

Nell'illustrare i principi fondamentali della sintassi e in particolare dell'analisi sintagmatica, sarà opportuno menzionare il problema dell'ambiguità sintattica dovuta alla premodificazione della testa nominale in inglese, che pone non pochi problemi di traduzione in lingue come il francese o l'italiano.

“In inglese la premodificazione della testa nominale è affidata ad aggettivi, sostantivi e forme participiali in funzione aggettivale, talvolta intere frasi, che si collocano tipicamente a sinistra della testa” (Bertuccelli Papi 2016: 124). Ad esempio, in un rapporto del 2017 che elenca le opinioni dei britannici nei confronti di una “soft” Brexit<sup>6</sup>, troviamo sintagmi come *flight-delay compensation* e *joint university research funding*. Nella traduzione sarà necessario esplicitare i rapporti sintattici tra i vari costituenti tramite sintagmi preposizionali che si distribuiscono per lo più a destra del nome testa. Il primo esempio sarà tradotto con *indennizzo per volo in ritardo*. Nel secondo esempio rimane un'ambiguità interpretativa che potrà essere risolta solo tramite l'analisi contestuale. La traduzione sarà quindi *cofinanziamento*

---

<sup>6</sup> Report by Britain's National Centre for Social Research (NatCen), February-March 2017, cit. in <https://www.economist.com/graphic-detail/2017/03/22/brexit-not-so-hard-but-not-so-easy> (consultato il 9.12.2019)

*di progetti di ricerca universitari oppure finanziamento di progetti di ricerca interuniversitari.*

#### 2.4 Metodo induttivo

Nel contesto di un percorso professionalizzante è opportuno privilegiare il metodo induttivo, che è generalmente accolto positivamente dagli studenti che sono sensibili al dosaggio tra teoria e pratica. Il problema per il docente è quello di reperire e selezionare manuali che corrispondano a questa impostazione sia per quanto riguarda il livello di approfondimento teorico che l'applicazione ad esempi concreti tramite analisi testuali ed esercizi<sup>7</sup>.

Dopo queste considerazioni generali, si proporranno alcune riflessioni sull'ordine dei costituenti in francese e in italiano con l'obiettivo di illustrare l'importanza dell'analisi linguistica in vista della traduzione.

### *3. Riflessioni sull'ordine dei costituenti nelle traduzioni dal francese in italiano*

La problematica dell'ordine dei costituenti in due lingue gemelle come il francese e l'italiano è molto più complessa di quanto si possa evincere da un primo confronto globale e approssimativo veicolato dalle grammatiche, secondo le quali l'ordine delle parole sarebbe più "logico" e "codificato" in francese (Bidaud 2014: 175) e più flessibile in italiano<sup>8</sup>. Essendo entrambe lingue SVO, la traduzione interlineare

---

<sup>7</sup> Senza pretendere all'esaustività, ci limitiamo a citare il *Manuale di linguistica e di grammatica italiana* di Prandi & De Santis (2019), destinato anche "allo studente di traduzione e interpretazione" (XXVI) e *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria* a cura di Rossi & Ruggiano (2013), un volume basato su un metodo induttivo: "Piuttosto che partire da teorie generali, poi applicate a frasi inventate, abbiamo preferito partire dagli usi reali della lingua [...] per tentare di risalire a spiegazioni più generali (se non proprio a teorie)". (2013: 14)

<sup>8</sup> "Una lunga tradizione afferma (senza fondamento) che il francese, particolarmente, segue un ordine logico nella predicazione: soggetto, predicato, oggetto. Se così fosse, anche la lingua italiana sarebbe "logica" [...]. In realtà l'italiano differisce notevolmente dal francese anche sul piano della struttura della frase di base o canonica. Occorre – per dimostrarlo – studiare la diversa collocazione ammissibile a livello dei costituenti". (Arcaini 2000: 88-89)

è teoricamente possibile ma dà spesso adito a fenomeni di attrito linguistico (Cardinaletti 2005; 2012).

Innanzitutto, occorre sottolineare che la lingua delle traduzioni è parzialmente diversa dalla lingua nativa poiché presenta più opzioni, alcune delle quali possono essere il risultato di calchi dalla lingua straniera. La traduzione rappresenta quindi un caso particolare di contatto linguistico che può dare adito ad interferenze<sup>9</sup>. Tenendo a mente la prospettiva didattica, cercherò di dimostrare come un'analisi linguistica mirata possa permettere di operare scelte più consapevoli a monte e a valle del processo traduttivo, con lo scopo di evitare i casi di attrito linguistico e di fornire agli studenti gli strumenti utili per un confronto interlinguistico fondato in chiave descrittiva.

Prima di iniziare l'analisi va detto che nella manualistica recente scarseggiano volumi dedicati sia al confronto tra francese e italiano sia alla traduzione tra queste due lingue<sup>10</sup>, mentre abbondano i manuali e studi sulla coppia di lingue inglese-italiano. Di conseguenza, il docente deve spesso costruire il confronto a partire da studi linguistici specialistici, adattandone i contenuti al livello degli studenti.

La maggiore rigidità dell'ordine dei costituenti in francese è data dal fatto che la posizione soggetto preverbale deve essere sempre riempita, questo per via dell'assenza di desinenze distintive in molte forme verbali (Gardes Tamine 2004: 208-209; Bidaud 2014: 175). In italiano il soggetto può essere separato dal verbo poiché la desinenza del verbo indica più chiaramente la persona. Inoltre, essendo l'italiano una lingua Pro-Drop, la posizione soggetto è riempita solo facoltativamente nelle frasi semplici<sup>11</sup> e l'ordine dei costituenti è più libero. In

---

<sup>9</sup> "L'interferenza si può rappresentare come un caso di "attrito" della prima lingua, cioè una modificazione parziale della grammatica nativa del traduttore". (Cardinaletti 2012: 79)

<sup>10</sup> Si veda l'analisi comparativa italiano-francese di Arcaini (2000), l'analisi contrastiva italiano-francese e francese-italiano applicata alla traduzione letteraria nel campo della morfologia e del sistema verbale di Barone (1997 e 2005). Tra i manuali di traduzione, citiamo ad esempio Podeur (2002), Merger & Sini (2013) e Bidaud (2014), che è incentrato sulla traduzione attiva italiano-francese per italofofoni.

<sup>11</sup> "In italiano l'espressione del soggetto è facoltativa. Dal punto di vista funzionale la sua presenza è ridondante in quanto la morfologia del verbo consente di recuperare senza ambiguità (con poche eccezioni: le prime tre persone del congiuntivo presente, le prime due dell'imperfetto) le informazioni su numero e persona del soggetto". (Palermo 2010)

francese, l'ordine canonico dei costituenti può essere modificato solo in certi contesti, specialmente in presenza di una dislocazione o di una frase scissa.

I problemi con cui spesso si confrontano gli studenti riguardano due strutture nelle quali viene modificato l'ordine canonico dei costituenti e che analizzeremo in dettaglio: la posposizione del soggetto con i verbi inaccusativi e la traduzione della frase scissa dal francese.

### 3.1 Posposizione del soggetto con i verbi inaccusativi

Nella lezione dedicata all'ordine dei costituenti in italiano risulta particolarmente utile introdurre la distinzione tra frase accusativa, che comprende verbi transitivi e intransitivi con l'ausiliare *avere*, il cui soggetto occupa una posizione esterna al SV, e la frase inaccusativa che comprende i verbi inaccusativi con l'ausiliare *essere*, il cui soggetto possiede proprietà tipiche dell'oggetto e nasce all'interno del SV (Prandi 2019: 402; Jezek 2010). Si tratta di “una costruzione marcata sintatticamente e non pragmaticamente” (Palermo 2010) in cui la posizione postverbale del soggetto è più naturale della posizione preverbale.

La categoria dei verbi inaccusativi non è contemplata dalle grammatiche ed è menzionata in modo vago nei manuali contrastivi come quello di Arcaini (2000: 91). In francese l'ordine V-S non è possibile e il soggetto in posizione rematica può essere reso solo attraverso una *phrase clivée*, come ad esempio *Parte l'aereo (a quell'ora)/ C'est l'avion qui part (à telle heure)* (Arcaini 2000: 91, es. 21).

Vediamo ora alcuni esempi di traduzioni dal francese ad opera degli studenti:

- (1a) *En 2005, la demande américaine de personnel pour le secteur paramilitaire et la sécurité explose, raconte le journaliste et blogueur ougandais Angelo Izama. (Alain Vicky, “Mercenaires africains pour guerres américaines”, Monde Diplomatique, 05.2012)*
- (1b) *Nel 2005 la richiesta americana di personale nel settore paramilitare e della sicurezza esplose, racconta il giornalista e blogger ugandese Angelo Izama.*
- (1c) *Nel 2005, aumentano vertiginosamente le richieste americane di personale per il settore paramilitare e per la sicurezza, afferma il giornalista e blogger ugandese Angelo Izama.*

La traduzione interlineare (1b), dal punto di vista lessicale e sintattico, mantiene l'ordine S-V del francese, mentre una traduzione più idiomatica come (1c) opera scelte lessicali diverse (*aumenta* anziché *explode*) e riproduce l'ordine canonico V-S in presenza del verbo inacusativo *aumentare*.

La stessa constatazione è applicabile alle traduzioni dell'esempio (2a), in cui l'inversione V-S in (2c) risulta più naturale che non in (2b), caso in cui lo studente ha mantenuto l'ordine dei costituenti del francese, soluzione per altro grammaticale:

- (2a) *L'un des éléments de cette insatisfaction est que plus le niveau de vie et la consommation augmentent, moins il y a de temps disponible pour le plaisir.* (Cottraux Jean, (2012), *Psychologie positive et bien-être au travail*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, p. 16)
- (2b) *Uno degli elementi di questa insoddisfazione è che più il livello della vita e del consumo aumentano, meno tempo disponibile c'è per il piacere.*
- (2c) *Uno degli elementi di questa insoddisfazione è il fatto che più aumenta il livello di vita e di consumo, meno si ha tempo a disposizione per il piacere.*

Invece, per quanto riguarda la traduzione dell'esempio (3a), abbiamo osservato che tutti gli studenti ricorrono all'inversione V-S, probabilmente perché il soggetto è separato dal predicato verbale da una lunga parentesi:

- (3a) *Les santons (du provençal santoùn ou de l'italien santoni, abrégé de santibelli beaux saints) étaient nés – petits personnages en argile crue, séchée et peinte, aux formes naïves, aux frais coloris.* (Guide Michelin Provence, 1990, p. 40)
- (3b) *Così nacquero i santons (dal provenzale santoùn o dall'italiano santoni, abbreviazione di santibelli), piccoli personaggi in argilla cruda, seccata e dipinta dalle forme naïves e dai colori freschi.*
- (3c) *È così che sono nati i santons (dal provenzale santoùn o dall'italiano santoni, forma abbreviata di santibelli), i piccoli personaggi in argilla cruda, seccata e dipinta, in pose spontanee e con colori vivaci.*

Vediamo quindi che gli studenti tendono a ricalcare l'ordine dei costituenti del francese. Nella fase di commento alle traduzioni sarà

compito del docente ricordare la struttura particolare delle frasi inacusative, sottolineando il contrasto tra francese e italiano per quanto riguarda l'inversione – pur sempre facoltativa – tra soggetto e verbo, che è motivata sintatticamente e non pragmaticamente.

### 3.2 Traduzione delle frasi scisse dal francese

Per quanto riguarda la frase scissa, in apparenza la traduzione dal francese non pone particolari problemi poiché questa costruzione è focalizzante in entrambe le lingue. In realtà, come dimostreremo, la *phrase clivée* del francese è una frase marcata sintatticamente (il che giustifica il suo carattere obbligatorio e la sua frequenza), mentre la scissa italiana, molto meno frequente nei testi, è una frase marcata pragmaticamente. Le conseguenze sulla traduzione non sono irrilevanti poiché gli studenti potranno scegliere, in funzione del contesto, tra la frase scissa e altre strutture marcate.

I manuali e le grammatiche contrastive dedicano poco spazio a questo costrutto e si limitano ad affermare che si tratta di “un procedimento di focalizzazione” (Arcaini 2000: 130). Più interessanti sono le grammatiche impostate in prospettiva linguistica come quella di Riegel *et al.* (2009: 725-30) per il francese e Prandi & De Santis (2019) per l'italiano, che precisano che ad essere focalizzato non è il Tema ma il Rema. Nella prospettiva della redazione, Rossi & Ruggiano (2013: 190-91) sottolineano l'elevata frequenza della frase scissa nell'italiano scritto e parlato, si rifanno all'influsso del francese per il quale questa struttura è risultata molto più comune a partire dal XVIII secolo e danno indicazioni stilistiche circa il suo uso, dicendo che può appesantire il discorso se il contesto è comunque dirimente.

A monte del processo traduttivo sarà opportuno focalizzare l'attenzione degli studenti su un certo numero di osservazioni utili per l'analisi contrastiva che riassumo brevemente. A differenza dell'italiano, il francese moderno ha conservato solo l'ordine SVO, ragione per cui la *phrase clivée* rappresenta l'unica possibilità per rendere l'ordine VOS con soggetto rematico in italiano: *Ha mangiato la torta un gatto/ C'est un chat qui a mangé le gâteau* (Lahousse & Lamiroy 2012: 396)<sup>12</sup>. Inoltre

<sup>12</sup> “La mise en relief par *c'est...qui* ou, pour le complément d'objet, *c'est...que* peut être considérée comme une forme grammaticalisée de focalisation en français [...]”.

il francese possiede solo la scissa esplicita, mentre l'italiano ricorre alla scissa implicita quando il costituente focalizzato è un soggetto (*C'est le chat qui a mangé le gâteau/È stato il gatto a mangiare la torta*). Le implicazioni per la traduzione sono importanti, specie per quanto riguarda la frequenza relativa della *clivée* rispetto alla scissa (Brianti 2014).

Seguono alcuni esempi di traduzioni dal francese effettuate dagli studenti:

- (4a) *C'est ainsi la condition humaine elle-même qui me semble intrinsèquement vouer l'idée de bonheur à une extrême fragilité.* (Luc Ferry (2016), *Sept façons d'être heureux ou les paradoxes du bonheur*, XO, Paris, Préface)
- (4b) *È quindi la condizione umana stessa che sembra condannare per natura l'idea di felicità ad un'estrema fragilità.*
- (4c) *Mi sembra dunque che sia la condizione umana stessa a consacrare [sic] intrinsecamente l'idea di felicità ad un'estrema fragilità.*

Lasciando da parte i calchi lessicali, osserviamo come la traduzione (4c), che contiene una scissa implicita, sia da preferire a (4b) che ricalca la struttura sintattica della *clivée* francese mantenendo la scissa esplicita.

In (5a) osserviamo come in francese sia necessario incapsulare anche un SP in una *clivée* per poterlo anteporre al SV, mentre in italiano basta una semplice inversione:

- (5a) *C'est dans cette ville qu'il obtiendra son bachelors en 1956 avant de revenir dans sa ville natale pour obtenir le doctorat.* (François Walter, « Du temps d'Erasmus », *L'Echo*, 17.04.2014)
- (5b) *Sarà in questa città che otterrà la sua laurea nel 1956 prima di ritornare nella sua città natale per conseguire il dottorato.*
- (5c) *In questa città otterrà la laurea nel 1956 prima di tornare nella sua città natale per prendere il dottorato.*

In (5a), la *clivée* contiene un sintagma preposizionale *dans cette ville* che si può semplicemente anteporre al sintagma verbale, come in (5c), invece di mantenere la scissa esplicita (5b) che ricalca la struttura francese.

---

En italien, cette construction est tout à fait naturelle, mais très marquée". (Hassler 2016: 225)

Uno dei casi in cui la traduzione della *clivée* con una scissa risulta meno frequente o opportuno è quello in cui il costituente focalizzato è una locuzione avverbiale, come *tout naturellement* in (6a):

- (6a) *Comme le Pentagone cherche de la main-d'œuvre anglophone, efficace et ayant l'expérience de la guerre, c'est tout naturellement qu'il se tourne vers l'Ouganda.* (Alain Vicky, "Mercenaires africains pour guerres américaines", *Monde Diplomatique*, 05.2012)
- (6b) *Siccome il Pentagono cerca una manodopera anglofona che sia efficace e abbia già esperienza della guerra, è naturale che si rivolga all'Uganda.*
- (6c) *Poiché il Pentagono cerca mano d'opera anglofona, efficiente e con esperienza di guerra, si rivolge ovviamente all'Uganda.*

La traduzione (6b) trasforma la *clivée* in proposizione argomentale soggettiva esplicita introdotta da *è naturale che...*, mentre in (6c) l'avverbio *ovviamente* non è incapsulato in una scissa, il che corrisponde alla traduzione più frequente e naturale in italiano (Brianti 2014: 300-301).

#### 4. Conclusioni

Se l'importanza dell'insegnamento della linguistica in un curriculum per mediatori linguistici non è più da dimostrare, rimangono sfide non indifferenti per quanto riguarda la sua impostazione dal punto di vista dei contenuti da privilegiare e dei metodi da applicare (approccio induttivo e contrastivo). Più forniremo agli studenti strumenti concreti per affinare la loro consapevolezza linguistica a monte del processo traduttivo e più agevole sarà per loro evitare fenomeni di attrito linguistico provocati da una traduzione interlineare calcata sul testo fonte.

Per motivi di spazio ci siamo limitati ad esplorare il tema dell'educazione alla consapevolezza linguistica in quanto abilità da promuovere per la pratica della traduzione. Naturalmente, per essere efficace la didattica della linguistica va accompagnata da un lavoro di fondo incentrato non solo sulle lingue straniere ma anche e soprattutto sulla lingua madre (L1). Si può pensare ad esempio allo sviluppo di capacità di comprensione e redazione dei futuri mediatori linguistici (Gatta 2016) oppure all'elaborazione di criteri specifici per l'insegnamento

avanzato di una lingua straniera (LS) in cui dare spazio alla traduzione didattica o attiva, supporto privilegiato per il confronto interlinguistico (i.e. Brianti in stampa; D'Angelo 2012; Di Sabato 2011).

### *Riferimenti bibliografici*

- Arcaini, Enrico. 2000. *Italiano e francese: un'analisi comparativa*. Torino: Paravia Scriptorium.
- Barone, Charles. 1997 e 2005. *Viceversa: la grammatica francese e il tradurre. Morfologia; Intorno al verbo*. Firenze: Le Lettere.
- Bertuccelli Papi, Marcella. 2016. *Prima di tradurre: note sui vincoli strutturali, concettuali e culturali nella traduzione dall'inglese in italiano*. Pisa: Pisa University Press.
- Bidaud, Françoise. 2014. *Traduire le français d'aujourd'hui*. Torino: UTET Università.
- Bidaud, Françoise. 2015. *Grammaire du français pour italophones* (3a ed.). Torino: UTET.
- Brianti, Giovanna. 2014. Cleft sentences. A translation perspective on Italian and French. In De Cesare, Anna-Maria (ed.), *Frequency, Forms and Functions of Cleft Constructions in Romance and Germanic: Contrastive, corpus-based studies*, 277-321. Berlin/Munich/Boston: De Gruyter Mouton.
- Brianti, Giovanna (in stampa). 'Traduzione didattica' L1-L2 nel percorso formativo del traduttore: analisi di fenomeni di *transfer* sintattico come stimolo della competenza interlinguistica. In Borreguero Zuloaga, Margarita (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*. Frankfurt/Bern/Bruxelles/New York: Peter Lang.
- Cardinaletti, Anna. 2005. La traduzione: un caso di attrito linguistico. In Cardinaletti, Anna & Garzone, Giuliana (a cura di), *L'italiano delle traduzioni*. 59-83. Milano: Franco Angeli.
- Cardinaletti, Anna. 2012. Ancora sull'italiano delle traduzioni. *Altre modernità* 11. 78-86.
- D'Angelo, Mariapia. 2012. *Traduzione didattica e didattica della traduzione: percorsi teorici, modelli operativi*. Urbino: QuattroVenti.
- Di Sabato, Bruna. 2011. La traduzione in contesti di apprendimento a livello accademico: come costruire una competenza grammaticale sulla consapevolezza delle diversità interlinguistiche e interculturali. In Desideri,

- Paola & Tessuto, Girolamo (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, 215-248. Urbino: QuattroVenti.
- Gardes Tamine, Joëlle. 2004. *Pour une grammaire de l'écrit*. Paris: Belin.
- Gatta, Francesca. 2016. Scrittura e riflessione linguistica. Appunti per un percorso di formazione per mediatori linguistici. *Italiano LinguaDue* 8 (2). 261-269.
- Hassler, Gerda. 2016. Morphologie et syntaxe de la phrase simple: le traducteur face aux pièges de la grammaire. In Albrecht, Jörn & Métrich, René (eds.), *Manuel de traductologie* (Vol. 5), 208-230. Berlin: De Gruyter.
- Jezeq Elisabetta. 2010. Inaccusativi, verbi. In Simone, Raffaele (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-inaccusativi\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-inaccusativi_(Enciclopedia-dell'Italiano))
- Lahousse, Karen, & Lamiroy, Béatrice. 2012. Word order in French, Spanish and Italian: A grammaticalization account. *Folia Linguistica*, 46(2). 387-415.
- Malmkjaer, Karen. 2018. Theories of Linguistics and of Translation and Interpreting. In Malmkjaer, Karen (ed.) *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*, 15-30. Abingdon/New York: Routledge.
- Merger Leandri, Marie-France & Sini, Lorella. 2013. *Le nouveau côté à côté: préparation à la traduction de l'italien au français avec exercices auto-correctifs*. Amon.
- Palermo, Massimo. 2010. Soggetto. In Simone, Raffaele (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/soggetto/\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/soggetto/(Enciclopedia-dell'Italiano))
- Pierini, Patrizia. 2001. *Lo sviluppo della competenza traduttiva: orientamenti, problemi e proposte*. Roma: Bulzoni.
- Podeur, Josiane. 2002. *La pratica della traduzione: dal francese in italiano e dall'italiano in francese* (2a ed.). Napoli: Liguori.
- Prandi, Michele. 2011. Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori. In Massariello Merzagora, Giovanna (a cura di), *I luoghi della traduzione: le interfacce. Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI). Verona, 24-26 settembre 2009*, 713-735. Roma: Bulzoni.
- Prandi, Michele & De Santis, Cristiana. 2019. *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET Università.
- Puato, Daniela. 2016. "Linguistica contrastiva" o "linguistiche contrastive"? Alcune riflessioni su una disciplina multiforme per teorie e metodi. In

- Puato, Daniela (a cura di), *Lingue europee a confronto. La linguistica contrastiva, tra teoria, traduzione e didattica*, 1-17. Roma: La Sapienza Università Editrice.
- Riegel, Martin & Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René. 2009. *Grammaire méthodique du français* (4e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rossi, Fabio & Ruggiano, Fabio. 2013. *Scrivere in italiano: dalla pratica alla teoria*. Roma: Carocci.
- Snell-Hornby, Mary. 1995. *Translation studies, an integrated approach*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Wardle, Mary Louise. 2016. Traduzione allo specchio: elementi contrastivi nell'aula universitaria di lingua inglese. In Puato, Daniela (a cura di), *Lingue europee a confronto. La linguistica contrastiva, tra teoria, traduzione e didattica*, 207-224. Roma: La Sapienza Università Editrice.



FRANCESCA GATTA, MARCO MAZZOLENI

## Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio “professionalizzante”

Scopo del contributo è descrivere le attività formative di carattere linguistico di una Laurea triennale per mediatori/trici linguistici/che (e poi interpreti o traduttori/trici), illustrando l’architettura del CdS ed i quattro moduli (due del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana e due del SSD L-LIN/01 – Glottologia e linguistica) che costituiscono i due insegnamenti integrati di *Linguistica* dei primi due anni di corso. Per le figure professionali obiettivo del nostro percorso formativo è necessaria la competenza non solo delle lingue straniere ma anche e soprattutto della lingua materna, quella in linea di principio meglio conosciuta e poi principale futuro strumento di lavoro, e nella quale è più agevole sviluppare la consapevolezza del funzionamento di una lingua naturale, cruciale per il controllo dei processi comunicativi complessi della mediazione linguistica e poi dell’interpretazione e della traduzione.

*Parole chiave:* mediazione linguistica, traduzione, didattica della lingua materna, regole e scelte, consapevolezza linguistica.

### 1. Introduzione

Scopo di questo nostro contributo è descrivere gli insegnamenti/moduli di carattere linguistico all’interno di un percorso formativo di primo livello per futuri/e mediatori/trici linguistici/che (e poi, nelle nostre due Lauree magistrali, interpreti di conferenza o traduttori/trici specializzati/e): in quanto segue verranno presentati prima sinteticamente l’architettura generale di questa Laurea triennale, che costituisce il contesto delle nostre attività formative (§ 2), poi in modo più approfondito il senso ed i contenuti del modulo del SDD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana del primo anno di corso (§ 3), ed infine

– sia pure in modo più cursorio – i moduli / insegnamenti che costituiscono il resto del nostro syllabo linguistico (§ 4)<sup>1</sup>.

## 2. *Il contesto*

Il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'*Alma Mater Studiorum* – Università di Bologna (*Campus* di Forlì), al quale affettiamo, eroga 3 Corsi di Studio, tutti con numero programmato a livello locale e frequenza obbligatoria almeno al 70% delle lezioni: una Laurea triennale in Mediazione linguistica interculturale (della Classe di Scienze della mediazione linguistica), e due Lauree magistrali, una internazionale in *Specialised Translation* e l'altra in Interpretazione (entrambe della Classe di Traduzione ed Interpretazione).

Al CdS di primo livello vengono ammessi/e ogni anno accademico poco più di 180 tra studentesse (la grande maggioranza) e studenti (piuttosto pochi, perché le professioni di mediatore/trice, interprete e traduttore/trice sono ancora percepite e considerate come prettamente femminili...), su un 'pacchetto' di candidati/e che si aggira con qualche fluttuazione intorno al migliaio: il test di ammissione avviene verificando le competenze di una lingua straniera tra francese, inglese, spagnolo e tedesco (quella scelta dai/le candidati/e vincitori/trici diverrà la loro prima lingua straniera di studio – e di futuro lavoro).

L'attuale piano di studi prevede poi una seconda lingua straniera da scegliere tra cinese, francese, inglese, russo, spagnolo e tedesco, ed una terza lingua straniera da scegliere tra arabo, bulgaro, giapponese, inglese, portoghese e slovacco (sia per la seconda che per la terza lingua straniera almeno in linea di principio studentesse e studenti potrebbero essere *absolute beginners*): per la prima e la seconda lingua straniera nei tre anni di corso ci sono insegnamenti e moduli di Lingua, di Interpretazione dialogica e di Traduzione tra l'italiano e

---

<sup>1</sup> Gli autori condividono il senso e lo scopo dell'articolo, ma Francesca Gatta è specificamente responsabile del § 3 e Marco Mazzoleni dei §§ 2 e 4 (e della nota 3 nel § 3). Oltre alle Colleghe ed ai Colleghi intervenuti durante il Congresso di Como – ed in modo particolare Giovanna Brianti –, vogliamo subito ringraziare per i loro preziosi commenti e le loro indicazioni anche i/le due *blind referees* che hanno partecipato al processo di *Quality Assurance* che ha preceduto e consentito la pubblicazione di questo volume di Atti, ricordando però come d'uso che gli eventuali difetti residui vanno ascritti agli autori.

ciascuna delle due lingue, per la terza lingua straniera insegnamenti e moduli di Lingua e di Interpretazione dialogica tra l'italiano e la terza lingua straniera (anche se non è impossibile qualche percorso almeno di base di Traduzione).

Oltre alle altre attività formative previste ed obbligate dalla struttura ministeriale della Classe di Laurea (ad es. tirocinio curriculare ed insegnamenti opzionali, a libera scelta di studenti/esse), il *curriculum* viene completato con tre percorsi a scelta di insegnamenti affini e integrativi: un percorso con tre insegnamenti di carattere letterario (le letterature della prima e della seconda lingua straniera), un percorso con tre insegnamenti riconducibili ai *Gender Studies*, ed un percorso di carattere storico-economico-giuridico.

All'interno di questo quadro generale trovano posto un insegnamento di *Letteratura italiana* di 6 CFU e 40 ore di lezione al primo anno di corso, e due insegnamenti integrati di *Linguistica* da 10 CFU ed 80 ore di lezione ciascuno distribuite in due semestri sia al primo che al secondo anno di corso: ciascun insegnamento integrato di *Linguistica* è composto da due moduli semestrali da 5 CFU e 40 ore di lezione, uno del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana e l'altro del SSD L-LIN/01 – Glottologia e linguistica. Noi siamo titolari dei moduli del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana, Francesca Gatta di quello del primo anno di corso e Marco Mazzoleni di quello del secondo.

### 3. *Il modulo di Linguistica italiana del primo anno di corso*

I Corsi di Studio volti a formare mediatori/trici linguistici/che ed, in séguito, le figure dell'interprete di conferenza e del/la traduttore/trice specializzato/a, si distinguono dalla maggioranza dei Corsi di Studio di area umanistica perché sono mirati alla formazione di figure professionali. In questi profili la competenza linguistica è essenziale non solo nelle seconde lingue, ma anche e, soprattutto, nella lingua materna: oltre alla necessità di conoscere a fondo la propria lingua (saperla modellare come una cera, per usare la metafora di Alessandro Piccolomini, traduttore della *Poetica* di Aristotele nel 1575), la riflessione metalinguistica può avvenire partendo solo dalla lingua materna, della quale si ha in quanto *native speakers* una competenza nativa. Inoltre solo attraverso la lingua materna si può sviluppare quella

abilità di secondo grado che è la consapevolezza linguistica, “non la capacità di fare, ma la capacità di capire che cosa si fa, e che cosa accade nell’oggetto del proprio fare, nel caso particolare nell’espressione linguistica” (Prandi 2011: 714)<sup>2</sup>.

Di qui l’importanza della linguistica intesa però come percorso verso un uso consapevole delle risorse della propria lingua materna, sulla quale costruire ed innestare anche l’apprendimento delle lingue “secondo”.

Benché le figure dell’interprete e del/la traduttore/trice siano state distinte, almeno fino a qualche anno fa, cioè fino a quando l’evoluzione tecnologica ha imposto un inevitabile ridefinizione delle figura e soprattutto delle competenze di chi traduce professionalmente, queste due figure hanno in comune il processo: al/la mediatore/trice linguistico/a si chiede essenzialmente di capire il testo scritto o il discorso orale di qualcuno/a per farlo passare a qualcun altro/a. Si chiede cioè di trasferire in una lingua (la lingua “d’arrivo”) le reti concettuali espresse da un testo-discorso in un’altra lingua (la lingua “di partenza”).

Questo processo è il punto nevralgico dell’attività di un/a mediatore/trice linguistico/a, e su questo processo si deve innestare la specificità del percorso formativo di tale figura professionale, una specificità che deve avere come ambito privilegiato il testo. Lavorare sul “testo” significa soprattutto ragionare su come questo complesso sistema di significazione si struttura e su come si inserisce all’interno di una specifica cultura.

Gli insegnamenti di *Linguistica* articolati sui due anni affrontano questo argomento da più prospettive e con una diversa “intensità” teorica. L’assunto principale del modulo del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana del primo anno della laurea triennale è quello di ricondurre la descrizione della lingua alla realtà comunicativa: è ben noto, infatti, come l’educazione linguistica a scuola, nonostante l’azione del GISCEL e le raccomandazioni dei programmi ministeriali, continui a coincidere con una descrizione statica della lingua, nel peg-

---

<sup>2</sup> Sulla rilevanza della lingua materna (che per la quasi totalità delle nostre studentesse e dei nostri studenti è ovviamente l’italiano, visto che il nostro CdS è erogato da un’università che si trova sul nostro territorio nazionale) all’interno dei percorsi formativi per l’interpretazione, la mediazione e la traduzione ci permettiamo di rimandare anche a Mazzoleni (2011; 2019).

giore dei casi coincidente con una serie di regole astratte. Per questo si è pensato di proporre due percorsi, il primo dedicato ad una descrizione dell'italiano contemporaneo mirata ad introdurre il concetto di norma linguistica e quello di variazione, ed il secondo finalizzato invece ad introdurre concetti fondamentali della linguistica testuale.

La riflessione sulla norma e sulla variazione linguistica è funzionale ad intaccare le granitiche certezze interiorizzate dalle studentesse e dagli studenti nel loro precedente percorso scolastico, confluite in un concetto di norma rigidissimo che legittima sempre le scelte più lontane dalla lingua d'uso (siamo di fronte a potenziali grammar-nazi: la reazione scandalizzata della stampa e dei social di fronte alla risposta della Crusca riguardo all'accettabilità della forma regionale "uscire il cane" in contesti familiari e colloquiali è significativa). Questa riflessione, inoltre, è funzionale a erodere la convinzione – condivisa da qualsiasi parlante nativo/a 'ingenuo/a' – che l'italiano coincida con quello che parlano loro: l'illustrazione della variazione linguistica e delle sue diverse dimensioni (soprattutto ma non solo quella diatopica), e dei diversi registri dell'italiano contemporaneo serve ad introdurre una maggiore consapevolezza delle proprie scelte linguistiche ed a riconoscere i tratti che appartengono all'italiano regionale o colloquiale per riuscire ad eliminarli quando il contesto lo richiede<sup>3</sup>.

L'introduzione di concetti chiave della linguistica testuale si propone di focalizzare l'attenzione di studentesse e studenti sul testo,

---

<sup>3</sup> Per quanto riguarda la dimensione diatopica di variazione all'interno del repertorio dell'italiano contemporaneo, va sottolineato che le nostre classi sono composte da persone provenienti sostanzialmente da tutte le regioni italiane (sono ovviamente un po' meno numerose quelle che provengono dalle regioni più geograficamente lontane dall'Emilia-Romagna), e la loro 'convivenza' tra le lezioni – a frequenza obbligatoria (tranne che per gli insegnamenti opzionali) per circa 40 ore settimanali – e la residenza in studentati ed appartamenti, che quasi sempre condividono, permette loro di scoprire almeno intuitivamente la complessità e la stratificazione del repertorio dell'italiano contemporaneo, cioè che quello che credevano fosse "l'italiano" è il 'loro' italiano – i diversi italiani regionali. La cosa è abbastanza buffa, perché al primo incontro delle nostre studentesse e dei nostri studenti con i geo-sinonimi altrui la reazione è ovviamente di sorpresa e straniamento – "Ma come parlano strano queste persone!" –, cui però fortunatamente segue di solito una presa di coscienza 'simmetrica' – "Ma allora forse anche il modo in cui parlo io può suonare strano a qualcun altro...": questa esperienza diretta è secondo noi anche un ottimo modo per aprire le porte ad almeno un pochino di sensibilità sociolinguistica, e crediamo possa costituire anche una bella lezione di interculturalità!

partendo dal cuore del problema, cioè da che cosa significa capire un testo, interrogativo che porta evidentemente a ragionare su come i testi strutturano i loro significati. Precisiamo che si lavora prevalentemente su testi scritti, non letterari, di taglio argomentativo.

E che la comprensione sia uno dei problemi più importanti riscontrati non solo a livello scolastico, ma anche a livello universitario, è una constatazione da tempo ampiamente condivisa: lo documentano le indagini di enti internazionali (ci si riferisce alle indagini OCSE 2014 e 2015); lo documentano i sondaggi svolti a più riprese da Colleghi/e delle diverse università sparse sul territorio (per esempio, Desideri *et al.* 2010; Bozzone Costa & Piantoni 2000); lo sottolineano ripetutamente autorevoli linguisti come Sabatini (2007) e Seriani (2010). Ben prima dei drammatici esiti dei test INVALSI del 2019, rimbalzati sulle prime pagine dei giornali, la comprensione di un testo era già emersa come scoglio principale per le nostre matricole, seppur matricole “eccellenti”. Difficile infatti costruire una riflessione autentica sul testo in assenza di comprensione. E stiamo parlando di articoli di giornali, spesso redatti da collaboratori esterni (saggisti e studiosi) non da giornalisti, articoli che trattano temi di attualità, spesso di taglio prevalentemente informativo o anche argomentativo. Ma le difficoltà degli studenti emergono vistose di fronte ai testi appartenenti al cosiddetto giornalismo brillante, brevi commenti ironici e leggeri, affidati a penne note come Gramellini, Serra o Severgnini: in questi casi, l'intenzione ironica non viene quasi mai percepita per molte ragioni, prima fra tutti l'incapacità di decodificare gli impliciti che pervadono il testo, in questo genere di articoli vistosi e, soprattutto, affidati ad inusuali e ingegnose scelte lessicali.

A queste manchevolezze, rilevabili da qualsiasi docente, si aggiunge forse la difficoltà maggiore, cioè la mancanza di consapevolezza da parte dello/a studente/essa delle proprie difficoltà, e l'incapacità di esprimere i propri bisogni linguistici. E questo è forse l'ostacolo più importante da rimuovere per riuscire a costruire un percorso didattico efficace: al di là dei contenuti, uno degli obiettivi più importanti del modulo del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana del primo anno del CdS triennale è quello di rendere le studentesse e gli studenti capaci di individuare e descrivere i loro bisogni linguistici (cfr. De Santis & Gatta 2013).

Questo aspetto è cruciale nei percorsi formativi per mediatori/trici linguistici/che, in cui proprio la specificità del Corso di Studi richiede che la riflessione sulla lingua abbia ricadute “concrete”, operative, sulla competenza linguistica attiva delle studentesse e degli studenti. E qui sta uno dei punti essenziali degli insegnamenti linguistici in questi Corsi di Studio ed, ovviamente, la sfida più difficile per i/le docenti: se i contenuti posso essere selezionati in base a quello che può servire ad un/a mediatore/trice linguistico/a (e sono contenuti che appartengono principalmente alla linguistica testuale), il problema, o meglio la sfida, più difficile, è “come” trasmetterli in modo tale che diventino strumenti anche di controllo della produzione linguistica, scritta e orale, delle studentesse e degli studenti. Strumenti, cioè, per “sapere vedere” con maggiore consapevolezza la lingua nei testi e dunque sapere controllare meglio anche la propria produzione linguistica.

Ora un piccolo esempio che illustra quanto detto. Si prenda il concetto di coesione testuale: può essere spiegato teoricamente con una ricca esemplificazione sui testi reali, che illustra le catene anaforiche che il testo crea per costruire i suoi referenti testuali, gli elementi linguistici (deissi testuale, articoli, interpunzione e così via) attraverso i quali si articolano i rinvii, e gli elementi lessicali che contribuiscono alla coesione del testo (dunque l’attenzione alla sinonimia, applicata dagli studenti in modo automatico, agli incapsulatori, alla classificazione del lessico – iponimi e iperonimi – funzionale alla coesione testuale e così via). Queste nozioni, tuttavia, alle volte rischiano di diventare inerti, cioè di non trasformarsi come dovrebbero in strumenti operativi di controllo da parte delle studentesse e degli studenti, per esempio nella rilettura dei propri testi. Ed allora può succedere (purtroppo con molta frequenza) che le nostre classi continuino a produrre testi come quelli che seguono, senza accorgersi della problematica assenza di coesione (e non solo). Si tratta di alcuni esempi presi da esercizi di sintesi e riformulazione di studenti del primo anno – (1), (2) e (3) – e di un brano che proviene dall’elaborato finale del percorso triennale, la “tesina” (4):

- (1) *A mio parere l’opinione dell’autore è contraria all’uso dei social e che la loro influenza sulle persone sia negativa e che lui stesso si è scollegato in modo da non dovere subire inutili giudizi da persone che non lo conoscono di conseguenza è d’accordo con le azioni della persona su cui l’articolo si basa.*

- (2) *L'autore vede i social e la rete come qualcosa di pericoloso, soprattutto per i giovani ragazzi sotto i riflettori, come i membri della sua squadra.*
- (3) *Essendo Lagioia un giornalista e facendo parte di coloro che creano contenuti per vivere, non trova giusto permettere ai colossi del web di appropriarsi e sfruttare la creatività altrui per arricchirsi a discapito di chi il prodotto lo crea. Questa realtà spiacevole ha spinto negli anni molte industrie, che lavorano da anni nel settore creativo, a temere la rete, e di conseguenza anche il futuro. Questo timore ha a sua volta impedito un dialogo sano col web.*

Nei primi tre esempi, i testi delle matricole, oltre al problema specifico dell'assenza di coesione e soprattutto di coerenza, emerge la difficoltà delle studentesse e degli studenti nella comprensione di un testo; la scrittura e l'espressione approssimativa e confusa, inoltre, fanno sembrare l'italiano – in particolare l'italiano scritto colto – sempre di più una lingua straniera per gli/le stessi/e parlanti nativi/e, ed è per questo che la didattica della lingua materna sta guardando alla didattica delle lingue straniere, assumendone metodi e contenuti. Lo auspica anche Luca Serianni e lo suggerisce espressamente nel suo volume *Leggere, scrivere, argomentare* (Serianni 2013). L1 e L2 hanno dunque maggiore vicinanza di quanto si potesse pensare.

Il problema del controllo consapevole dei meccanismi della coesione e della coerenza, come si vede, si ripropone poi anche e ancora nella redazione dell'elaborato finale – es. (4):

- (4) *Il Dipartimento dell'Università di M. non è solo nel panorama accademico tedesco a manifestare interesse per la *Leichte Sprache*. Quest'ultima potrebbe infatti offrire interessanti opportunità di lavoro per i traduttori. La traduzione in "linguaggio facile" però non si ferma qui. Gli sviluppi in Germania lasciano intendere che la pubblicazione di libri scritti in *Leichte Sprache* aumenteranno nei prossimi anni. Ciò significa che alcuni di questi testi potrebbero essere tradotti direttamente nelle versioni semplificate di altre lingue.*

Per fare fronte alle complesse esigenze emerse ormai da tempo, l'esperienza fatta in questi anni ha suggerito di introdurre i contenuti della linguistica testuale nel primo anno attraverso esercizi di riformulazione e sintesi prodotti dalle studentesse e dagli studenti, per aiutarli a tradurre nella prassi quanto viene in seguito sistematizzato a livello teorico (cfr. ad es. Gatta 2018). Così facendo, inoltre, i contenuti teo-

rici vengono negoziati e condivisi: la speranza è che quando si parla di coesione si sappia con maggiore approssimazione e in modo maggiormente concreto di che cosa si stia parlando.

Se, come si è anticipato, il problema è di ricondurre la lingua alla realtà comunicativa, uno dei primi argomenti sui quali riflettere è proprio come funziona la comunicazione e qual è il ruolo della lingua all'interno della comunicazione. Di seguito una rapida illustrazione di come può essere affrontato il tema in un modo il più possibile coerente con quanto precedentemente esposto. Il punto di partenza può essere un semplice esercizio di trascrizione di un testo orale, che in un secondo momento viene rielaborato come testo scritto. Questo semplice esercizio è funzionale a:

1. introdurre il complesso processo della comunicazione e soprattutto gli elementi che consentono che avvenga la comunicazione;
2. mostrare la differenza fra l'orale e lo scritto (il rapporto con il contesto; co-testo e contesto; la diversa funzione della deissi; il controllo dell'implicito; la coesione nel testo orale e nel testo scritto; i caratteri propri della lingua orale – ripetizioni, sintassi paratattica e cambiamenti di progetto, indicatori di riformulazione e così via – inaccettabili nello scritto; naturalmente la variazione diamesica è essenziale anche per il percorso “sociolinguistico”, per le note ricadute che ha sulla realtà linguistica italiana);
3. evidenziare l'importanza del destinatario della comunicazione, evidente in una conversazione orale, meno evidente nel testo scritto (sembra banale, ma questo sta diventando uno degli scogli più difficili da superare anche nella didattica della scrittura: la difficoltà a pensare ad un lettore, all'altro, magari diverso da me – E dunque che cosa saprà? E dunque come selezionare le informazioni per un altro che non riesco a pensare? Quanto parte del testo può rimanere implicita? e così via).

Inserire la descrizione della lingua all'interno della realtà comunicativa e partire da testi prodotti dalle studentesse e dagli studenti aiuta a dare una dimensione concreta a concetti teorici che saranno poi ripresi e sviluppati in modo più fine nel percorso del secondo anno.

#### 4. *Alcuni cenni sul resto del nostro sillabo linguistico*

Come anticipato alla fine del § 2, i due insegnamenti integrati annuali di *Linguistica* del primo e del secondo anno di corso della nostra Laurea triennale sono composti ciascuno da due moduli semestrali, uno del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana e l'altro del SSD L-LIN/01 – Glottologia e linguistica. Nel § 3 è stato illustrato il senso ed il contenuto del modulo del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana del primo anno, tenuto da Francesca Gatta: ora vorremmo illustrare sinteticamente il resto del nostro sillabo linguistico all'interno del percorso formativo per futuri/e mediatori/trici linguistici/che (e poi, nelle nostre due Lauree magistrali, interpreti e traduttori/trici specializzati/e).

Il modulo del SSD L-LIN/01 – Glottologia e linguistica del primo anno di corso, tenuto da Matteo Pascoli, è costituito da un percorso di linguistica generale, che ha lo scopo di fornire almeno a livello elementare le basi concettuali e terminologiche dei diversi livelli di analisi linguistica e dei loro elementi fondamentali: fonetica, fonologia, morfologia, sintassi, almeno qualche cenno di semantica, pragmatica e *Functional Sentence Perspective*, e poi alcune nozioni base di tipologia e di linguistica storica.

Nel secondo anno di corso Marco Mazzoleni eroga il modulo del SSD L-FIL-LET/12 – Linguistica italiana, il cui contenuto è un percorso di sintassi del periodo centrato sulle relazioni transfrazistiche, ed in particolare sulla subordinazione non-completiva, cioè su quella zona linguistica che – riprendendo concetti e termini di Michele Prandi, la cui *Grammatica Filosofica* è il nostro riferimento teorico-metodologico non certo unico ma principale (cfr. Prandi 2004; 2007; Prandi & De Santis 2011; 2019 – nonché il contributo di Giovanna Brianti in questo volume) – costituisce la zona di transizione tra frase e testo, quella forse più fertile per condurre studenti e studentesse dalla grammatica delle “regole” – quelle da rispettare se si vuole parlare e scrivere in una qualsiasi lingua naturale – alla grammatica delle “scelte”, quelle che devono orientare discorso e scrittura alla consapevolezza che “se scrivo / dico così creo questo effetto stilistico – magari di registro... – e/o raggiungo questa finalità comunicativa, se invece scrivo / dico così creo quest'altro effetto stilistico e/o raggiungo quest'altra finalità comunicativa”...

E – *last but not least!* – oltre ad un insegnamento opzionale di *Semantica*, Gabriele Bersani Berselli eroga il modulo del SSD L-LIN/01 – Glottologia e linguistica del secondo anno della nostra Laurea triennale, costituito da un percorso di introduzione alla pragmatica (più orientato all’oralità rispetto a quello del modulo brevemente illustrato prima, maggiormente incentrato invece sull’analisi di testi scritti), con i contenuti ‘classici’: performativi, atti linguistici diretti ed indiretti, impliciti discorsivi, presupposizioni, massime conversazionali, diversi tipi e sottotipi di implicature etc.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bozzone Costa, Rosella & Piantoni, Monica. 2000. Testare l’italiano degli studenti universitari: una sperimentazione. In Csillaghy, Andra & Gotti, Maurizio (a cura di), *Le lingue nell’università del Duemila*, 257-269. Udine: Forum.
- De Santis, Cristiana & Gatta, Francesca. 2013. Notizie della scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all’uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un’indagine. *Studi di Grammatica Italiana XXXI-XXXII*. 411-441.
- Desideri, Paola & Di Battista, Tono & Di Nisio, Riccardo. 2010. Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. In Lugarini, Edoardo (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche* (GISCEL), 353-368. Milano: Franco Angeli.
- Gatta, Francesca. 2018. La scrittura al centro del percorso di formazione di un mediatore linguistico e di un traduttore. In Anderson, Laurie & Gavioli, Laura & Zanettin, Federico (a cura di), *Translation and Interpreting for Language learners (TAIL)* [special issue of *Intralinea. Online Translation Journal*]. 1-7 ([www.intralinea.org/specials/article/2307](http://www.intralinea.org/specials/article/2307)) (Consultato il 3 dicembre 2019.)
- Mazzoleni, Marco. 2011. L’importanza della L1 nella formazione dei traduttori. In Massariello Merzagora, Giovanna & Dal Maso, Serena (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce. Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Verona, 24-26 settembre 2009*, 731-735. Roma: Bulzoni.
- Mazzoleni, Marco. 2019. Sul ruolo della lingua materna nei percorsi formativi per traduttrici e traduttori. In Minniti Gònias, Domenica (a cura di), *Italoellenica. Συναντήσεις για τη γλώσσα και τη μετάφραση. Πρακτικά*

- Ημερίδας, Αθήνα, Εργαστήριο Γλώσσας, Μετάφρασης και Μελέτης των σχέσεων μεταξύ Ιταλικής και Ελληνικής Γλώσσας, 21 Νοεμβρίου 2017 / Italoellenica. Incontri sulla lingua e la traduzione. Atti del Convegno, Atene, Laboratorio di Lingua, Traduzione e Studio del contatto linguistico italogreco, 21 novembre 2017, 66-81. Atene: Edizioni dell'Università Nazionale e Kapodistrias di Atene / LabItEL.*
- OCSE. 2014. Uno sguardo sull'istruzione 2014 in Italia. ([http://www.istruzione.it/allegati/2014/Italy\\_EAG2014-country-Note-Italian](http://www.istruzione.it/allegati/2014/Italy_EAG2014-country-Note-Italian)) (Consultato il 25 novembre 2019.)
- OCSE. 2015. Uno sguardo sull'istruzione 2015 in Italia. ([http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015\\_CN\\_ITA\\_TRANS.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf)) (Consultato il 25 novembre 2019.)
- Prandi, Michele. 2004. *The Building Blocks of Meaning: Ideas for a Philosophical Grammar*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Prandi, Michele. 2007. Works preliminary to translation, *Rassegna italiana di linguistica applicata* XXXIX(1-2). 33-59.
- Prandi, Michele. 2011. Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori. In Massariello Merzagora, Giovanna & Dal Maso, Serena (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce. Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Verona, 24-26 settembre 2009*, 713-719. Roma: Bulzoni.
- Prandi, Michele & De Santis, Cristiana. 2011. *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET Università.
- Prandi, Michele & De Santis, Cristiana. 2019. *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET Università.
- Sabatini, Francesco. 2007. Bisogno di italiano nelle università. Lettera aperta ai Ministri dell'Università e dell'Istruzione. *La Crusca per voi* 35. 1-3.
- Serianni, Luca. 2010. *L'ora di italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, Luca. 2013. *Leggere scrivere argomentare*. Roma-Bari: Laterza.

GABRIELE PALLOTTI

## La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti

La nozione di interlingua (Selinker 1972) ha un'importanza fondamentale negli studi acquisizionali. Tuttavia, non sempre si traggono tutte le implicazioni che questo costrutto può avere, sia per la ricerca che per l'insegnamento. In questo saggio si discute come l'interlingua non sia solo un termine descrittivo, ma un vero e proprio approccio allo studio dei sistemi linguistico-comunicativi in evoluzione. Proporre questo approccio nella formazione degli insegnanti può avere numerose conseguenze sul piano della valutazione e della didattica. A titolo di esempio si condidererà un brano prodotto da una bambina di scuola primaria, che verrà analizzato prima secondo la modalità tradizionale di classificare gli errori, poi secondo l'approccio dell'interlingua, che cerca di ricostruire, usando i metodi e le categorie della linguistica tipologico-descrittiva, le regolarità dei sistemi (inter)linguistici.

*Parole chiave:* interlingua, linguistica acquisizionale, didattica delle lingue, valutazione linguistica, educazione linguistica.

### 1. Introduzione

In questo contributo si discuterà come sia possibile sensibilizzare gli insegnanti, in formazione e in servizio, rispetto a una nozione-chiave della linguistica acquisizionale: l'interlingua. Si definirà dapprima il costrutto, per poi esaminare due principali modi di intenderlo: da un lato, come un semplice termine descrittivo per un oggetto da studiare; dall'altro, come vero e proprio approccio agli studi dei fenomeni di acquisizione e uso dei sistemi linguistico-comunicativi. Si vedranno poi le implicazioni che questo secondo senso può avere per la formazione degli insegnanti, in particolare per quanto riguarda la valutazione e la didattica. Saranno infine presentate due analisi dello stesso estratto testuale: una tradizionale, basata sulla individuazione e catalogazione degli errori, un'altra fondata invece sull'approccio dell'interlingua,

che ricerca le regolarità e le strategie per ricostruire la logica e funzionalità del sistema interlinguistico dell'alunno.

Il termine interlingua viene usato per la prima volta negli studi acquisizionali da Selinker (1969), quando scrive "it seems to me that the recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors (1969, nota 5). Nel 1972 lo stesso autore pubblicherà un intero articolo intitolato "Interlanguage" (Selinker 1972), dove viene data la definizione ormai classica: "a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of TL [target language] norms" (p. 214). Negli stessi anni altri studiosi parlavano di "idiosyncratic dialect" (Corder 1971) e "approximative system" (Nemser 1971), ma il termine di Selinker è quello che ormai si è affermato nell'uso comune (per rassegne e bilanci si vedano Han & Tarone 2014 e il numero monografico di *International Review of Applied Linguistics – IRAL*, 2017).

Tutte queste definizioni condividono l'idea che le produzioni degli apprendenti di una seconda lingua abbiano una sistematicità, seguano cioè regole o perlomeno presentino regolarità che esprimono delle strategie di costruzione degli enunciati, delle ipotesi su come funziona la L2. Esse dunque vengono viste in positivo, in base a ciò che c'è, e non in negativo, in base a ciò che manca per riprodurre le regole dalla lingua di arrivo.

Anche se può sembrare una differenza marginale, in realtà si tratta di un cambiamento di prospettiva radicale, con profonde implicazioni per la ricerca e la didattica. Infatti, questo modo di trattare le produzioni degli apprendenti promuove i sistemi di regole che ne sono alla base al livello di vere e proprie lingue, che devono essere studiate in quanto tali secondo i principi della linguistica moderna.

Tali principi implicano, in primo luogo, che ogni sistema linguistico debba essere descritto in modo autonomo, come sistema in cui "tout se tient", per riprendere la famosa espressione di De Saussure (1916), il quale sottolinea anche la possibilità e necessità che questa descrizione sincronica non faccia riferimento ad altri sistemi, che siano gli antenati della lingua in oggetto o altre lingue più o meno ad essa imparentate. Certo, si può tentare di sviluppare un insieme di categorie descrittive il più possibile generali e neutre, che consentano il confronto tra lingue diverse (anche se l'impresa è tutt'altro che scontata,

Haspelmath 2007), ma ciascuna lingua dovrà essere rappresentata nei suoi propri termini, guardando alle distinzioni che sono pertinenti per essa, senza fare riferimento a un'altra.

Da ciò deriva che i sistemi linguistici devono essere caratterizzati in termini rigorosamente positivi, in base a ciò che c'è in essi e non a ciò che gli manca. A rigore, così come non avrebbe senso descrivere l'italiano dicendo che non marca il caso dativo sugli aggettivi o che non ha classificatori nominali, non dovrebbe essere nemmeno legittimo descrivere un'interlingua dell'italiano dicendo che 'non ha articoli' o 'non flette il verbo per esprimere valori modali'. Per dirla con Sorace (1996: 386), nella ricostruzione delle grammatiche degli apprendenti, 'the evaluation of the distance between native and nonnative grammars becomes an irrelevant criterion'.

Risulta dunque chiaro che seguire in modo coerente e rigoroso l'approccio della linguistica moderna nella descrizione delle interlingue comporta una serie di scelte metodologiche assai diverse dalla prassi corrente in molti ambiti, sia didattici che di ricerca. Il riferimento agli errori, alle mancanze, alle inapproprietezze è infatti una costante del discorso meta-didattico. Nella valutazione degli alunni, ad esempio, il conteggio degli errori è da molti considerato un criterio oggettivo per l'attribuzione dei voti; la descrizione dei livelli raggiunti e dei progressi compiuti è spesso formulata in termini di errori; anche la scala di descrittori sulla grammatica del QCER (nella versione aggiornata, Council of Europe 2018: 133), usa ripetutamente termini come "error", "slips", "accurate" e "correct", che poi si ritrovano nelle scale di valutazione di molti test linguistici.

Similmente, nella ricerca sulla L2, numerosi autori e approcci disciplinari presentano i loro risultati nei termini di un confronto tra ciò che gli apprendenti hanno prodotto e ciò che avrebbero dovuto produrre secondo le norme della lingua d'arrivo. Già i primi lavori degli anni '70 sull'acquisizione dei morfemi in inglese descrivevano l'ordine di acquisizione in base al raggiungimento di una certa soglia di presenza nei contesti obbligatori ("suppliance in obligatory context" (Dulay et al. 1982), una nozione successivamente messa a punto col costrutto di "target-like use" (TLU, Pica 1984). Continuano questa tradizione in tempi più recenti le ricerche che misurano, da sola o associata a 'complessità' e 'fluenza', la variabile 'accuratezza' (Polio & Shea 2014). Anche la "contrastive interlanguage analysis" (Granger et

al. 2002), che caratterizza molte ricerche sui corpora di apprendenti, si basa sul confronto sistematico tra ciò che essi producono e ciò che avrebbero dovuto produrre in base alle regole della L2, e i corpora vengono annotati in base agli 'errori' prodotti (per una discussione su come i corpora di interlingua possano essere annotati senza far riferimento agli errori, ma con categorie descrittive neutre, si veda Andorno & Rastelli 2009). Più in generale, tutte le volte che si descrive un fenomeno interlinguistico in termini di "semplificazione", "omissione" o "sovrageneralizzazione" si sta facendo riferimento a un altro sistema e si commette dunque la "comparative fallacy" (Bley-Vroman 1983).

Risulta così evidente che se, da un lato, il termine *interlingua* è abbastanza diffuso per riferirsi a un oggetto di valutazione e ricerca, ovvero le produzioni degli apprendenti, d'altro lato, è molto meno frequente che la nozione di interlingua sia usata come approccio osservativo, che consiste nel prendere sul serio l'idea che le varietà di apprendimento siano davvero dei sistemi linguistici che possono e devono essere descritti in sé e per sé, secondo le categorie neutre della linguistica tipologico-comparativa (Pallotti 2017; per l'italiano, Giacalone Ramat 2003 costituisce una rassegna degli studi che seguono, in tutto o in parte, questa impostazione).

In questo saggio proveremo a dimostrare come sia possibile sensibilizzare gli insegnanti verso questo approccio. Useremo il termine *interlingua* in senso ampio, per riferirci a tutti i sistemi linguistico-comunicativi in evoluzione: esso varrà dunque per le varietà di italiano parlate da chi ha come L1 un'altra lingua, ma anche per quelle di chi si accosta all'italiano standard partendo da varietà di italiano non standard; possono essere osservati con l'approccio interlinguistico anche i sistemi di scrittura che evolvono dai primi approcci alla rappresentazione grafica fino all'acquisizione dei registri appropriati e alle strategie compositive adeguate per questa modalità di produzione testuale. Questa impostazione all'educazione linguistica si è tradotta in un progetto pluriennale di sperimentazione educativa e formazione degli insegnanti, svolto in collaborazione tra il Comune di Reggio Emilia e l'Università di Modena e Reggio Emilia, denominato *Osservare l'interlingua* ([interlingua.comune.re.it](http://interlingua.comune.re.it)). Il nome vuole sottolineare come l'osservazione dei sistemi linguistico-comunicativi in evoluzione sia alla base di ogni intervento didattico: il progetto si occupa infatti di osservazione e valutazione formativa, ma anche di didattica della scrittura e, seppur in

misura minore, di sviluppo dell'oralità e riflessione metacomunicativa, includendo tra i destinatari alunni italiani monolingui e alunni con altre cittadinanze e repertori linguistici diversificati.

## *2. La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti*

L'approccio di analisi dell'interlingua può diventare una nozione-chiave nella formazione degli insegnanti. Perché ciò accada, occorre in primo luogo premettere che ogni intervento didattico deve partire da un'osservazione degli apprendenti. Un invito ricorrente formulato nei testi di didattica, generale e delle lingue, è quello di mettere l'apprendente al centro del processo di insegnamento. Espresso in termini così astratti rischia di essere una formula vaga e generica, di cui tutti riconoscono la validità teorica ma che non si capisce quali ricadute didattiche concrete possa avere. Per dare concretezza a questa idea, occorre formare gli insegnanti a osservare le produzioni dei loro alunni in modo scientifico e rigoroso, andando oltre l'impressionismo dei 'giudizi' di qualità, che spesso poi si traducono in voti, uno dei costrutti più problematici e meno validi di tutta la prassi scolastica (Allen 2005).

Dare voti è infatti l'esatta antitesi di un'osservazione sistematica e rigorosa dell'interlingua. Il voto esprime un giudizio globale, che mescola aspetti tanto diversi quanto l'ortografia, la grammatica, le scelte lessicali o l'appropriatezza di registro, ma anche la selezione e organizzazione dei contenuti (che implica le conoscenze enciclopediche), la coesione testuale e talvolta persino la buona volontà dell'alunno (Colombo 2011). Il primo passo da compiere è dunque decondizionare gli insegnanti dall'ossessione per i voti, dall'illusione che valutare gli alunni consista essenzialmente nel collocarli in una scala su dieci livelli gerarchicamente ordinati (da questo punto di vista, la traduzione di '6' con 'sufficiente', '7' con discreto, '8' con 'buono' ecc non cambia assolutamente nulla).

L'alternativa da proporre consiste nello svolgere un'analisi approfondita, quale viene praticata in diversi ambiti della linguistica. Se si prende sul serio l'idea di interlingua come sistema linguistico vero e proprio, occorre applicare a essa i metodi della linguistica sul campo, a partire dalla necessità di condurre l'analisi in modo sistematico se-

condo i diversi livelli tradizionalmente riconosciuti, quali pragmatica, sintassi, lessico, morfologia, fonologia (e ortografia, per i sistemi scritti). Dato che “people create interlanguages when attempting to express meanings in a second language” (Selinker 2014: 223), è importante che l’analisi parta sempre dal piano della comunicazione. Le prime considerazioni da fare saranno quindi relative all’efficacia pragmatica del testo, se riesce a veicolare i significati intesi e ottenere gli effetti pragmatici desiderati. Su questo piano sarà importante anche riflettere sulla fluenza, particolarmente rilevante per le interazioni orali ma non da trascurare anche per i testi scritti, ad esempio per quanto riguarda la loro lunghezza o la velocità di stesura.

Seguiranno poi analisi sistematiche per tutti gli altri livelli descrittivi, partendo da quelli di portata più ampia, che si legano più direttamente alla dimensione pragmatico-comunicativa, come la testualità, la sintassi o il lessico, per finire con quelli di ambito più ristretto, come la morfologia e la fonologia/ortografia. Per fare ciò, è stata prodotta una griglia che assiste gli insegnanti nel compito, per loro relativamente nuovo, di condurre un’analisi approfondita e sistematica delle produzioni linguistiche (la griglia è disponibile sul sito del progetto *Osservare l’interlingua*, nella sezione ‘La valutazione dell’interlingua’). Per ciascuno dei livelli da considerare (efficacia comunicativa, fluenza, testualità, sintassi, lessico ecc) viene fornito un breve promemoria degli aspetti da esaminare, con una semplice spiegazione dei fenomeni pertinenti, con particolare riguardo alla loro acquisizione. Nel fornire queste spiegazioni si cerca di usare il più possibile la terminologia linguistica contemporanea, o quella tradizionale scolastica, quando non sia del tutto inadeguata o conduca a fraintendimenti (nello spirito di Colombo & Graffi 2017), cercando di promuovere uno sguardo tipologico-comparativo per mostrare come certi fenomeni varino tra diverse lingue e come realizzazioni interlinguistiche che possono essere viste come ‘errori’ rispetto alle norme dell’italiano siano invece perfettamente accettabili in altri sistemi (si possono citare come esempi l’arbitrarietà del genere grammaticale, le costruzioni predicative con o senza copula, i pronomi di ripresa nelle frasi relative e così via). Per ciascun livello, l’invito è a condurre un’analisi in positivo, che delinei il repertorio di ciò che è presente, delle logiche di quel sistema linguistico, e non parta da ciò che manca, cioè dagli errori. In particolare, gli esempi forniti hanno il compito di condurre

lo sguardo su ciò che, pur apparendo a prima vista come errore, mostra in realtà il possesso di competenze e l'uso di strategie funzionali. Si veda ad esempio quanto riporta la griglia a proposito di "Tempi, aspetti e modi del verbo":

Come esprime le nozioni di tempo, modo e aspetto? Quali tempi, aspetti e modi del sistema verbale italiano usa (se richieste dalla situazione comunicativa)?

Usa forme creative, idiosincratiche per la coniugazione del verbo? Ad es. perifrasi come *ero mangia*, *avevo credo* o flessioni come *ho spegnuto*, *lui mettè*.

Coniuga in modo regolare basi verbali irregolari o inventate? Ad es. *loro leggiono*, *lei anda*, *io speranzo*.

Si tratta naturalmente di un ausilio didattico per la formazione degli insegnanti: la griglia/promemoria, che occupa in tutto tre pagine, non sostituisce certamente un percorso di sensibilizzazione alle categorie e ai metodi della linguistica (acquisizionale) contemporanea. Lo strumento infatti viene di solito presentato in contesti più ampi, quali corsi di formazione o sussidi di programmazione didattica. Tutti questi interventi, nel loro insieme, mirano a cambiare lo sguardo degli insegnanti, facendo assumere loro la prospettiva dell'interlingua nella valutazione degli alunni.

### 3. Un esempio di analisi secondo l'approccio dell'interlingua

Presentiamo ora un esempio di analisi di un testo prodotto da una bambina di sette anni figlia di genitori ghanesi, inserita da due anni nella scuola primaria e frequentante la classe seconda al momento della rilevazione. Daremo prima una lettura di tipo tradizionale, focalizzata sugli errori e le lacune, che sarà seguita da un'interpretazione conforme all'approccio dell'interlingua. Dove opportuno, le espressioni citate saranno seguite dal numero di riga in cui appaiono, per consentirne una più agevole identificazione.

1. **Il viaggio in treno**
2. Oggi siamo andati ha vedere come si fa funzionare il treno. E
3. siamo andati vedere l'aboratorio e una signora ci ha detto che si
4. chiama, Elisa poi ci a detto che il stazioni è costruito dal 1934.
5. E siamo andati in quelalta parte e ciadetto, vedete il treno passa

6. alle rotaie e adetto non a vete, notato che non ci sia i sassi grandi
7. e se ce la terra il treno dondolava poteva cadere.
8. Ufficio del capo stazione Elisa ci anche detto che ce un telefono
9. che ha 30 numeri che telefona una persona e ci a fatto vedere il
10. chiave del treno e a 3 chiavi che ci a fatto fare un bambino alla volta
11. nela macchina per condivarlo e siamo sul treno ano fischiato e il treno
12. parte.

### 3.1 Una lettura tradizionale

Il modo tradizionale di valutare i testi scritti parte quasi sempre rilevando i problemi ortografici, che qui sono numerosi e di vario tipo: per fare solo alcuni esempi, si possono citare *ha vedere, l'aboratorio, a detto, quelalta, ciadetto, adetto, a vete, uficio, ce, a fatto, condivarlo*.

Si rimarcherà anche la mancanza o l'uso errato di preposizioni, come in *andati vedere* (2), *costruito dal 1934* (4), *[nell'] Ufficio del capo stazione* (8), *il treno passa alle rotaie* (5).

Si possono rilevare errori di accordo nel sintagma nominale, come in *il stazioni* (4) o *il chiave* (9), nelle costruzioni predicative, come in *il stazioni è costruito* (4) o nella coniugazione del verbo (*notato che non ci sia*, 6).

A livello sintattico si segnalano le relative non standard *c'è un telefono ... che telefona una persona* (9) e *... che ci ha fatto fare un bambino alla volta* (10), oltre all'uso costante di strutture coordinate, spesso unite dalla congiunzione *e*. La presenza di ripetizioni è spesso evidenziata nella valutazione tradizionale dei testi scritti: qui si potrebbe rilevare l'uso reiterato della parola *treno*. Infine, si noteranno gli impieghi scorretti della virgola, come in *si chiama, Elisa* (4) o *a vete, notato* (6).

### 3.2 Un'analisi nella prospettiva dell'interlingua

Vediamo ora come potrebbe essere condotta l'analisi dello stesso testo secondo l'approccio dell'interlingua, e in particolare seguendo la scansione proposta nella griglia di analisi presentata in precedenza.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Già Banfi (1993) aveva correato il suo capitolo sull'italiano L2 di un'antologia di testi in interlingua analizzati nei minimi particolari, con un'impostazione non molto diversa dal presente lavoro.

### Competenza comunicativa

Il messaggio in linea di massima è comprensibile: il lettore riesce a farsi un'idea abbastanza completa, dettagliata e direi anche vivace, dello svolgersi dell'evento. Si evidenziano solo alcune difficoltà interpretative marginali dovute all'uso di espressioni vaghe (*quelalta parte*, 5; *Ø ano fischiato*, 11) e di un termine non chiaro come *condivarlo* (11). La costruzione sintattico-testuale delle righe 6-7 risulta interpretabile solo facendo riferimento al contesto e alle conoscenze enciclopediche del lettore: il senso dovrebbe essere che se ci fosse la terra il treno dondolerebbe, ma non ci sono nemmeno i sassi grandi, con l'implicita conclusione che occorre usare sassi medio-piccoli. D'altra parte, tutto il ragionamento risulta molto complesso per una bambina di sette anni e i problemi potrebbero risiedere più nella comprensione delle dinamiche ingegneristiche che nelle capacità linguistiche. In ogni caso è ammirevole come la bambina, pur davanti a contenuti difficili da comprendere ed esporre, non si sia persa d'animo e abbia tentato di riportare anche questa parte della visita.

### Testualità

Il testo è efficacemente scandito in capoversi che riguardano diversi ambienti/fasi della visita; ciascuno inizia con il setting dove si svolge la scena (il laboratorio, 'quell'altra parte', l'ufficio del capo stazione). Il punto scandisce i capoversi e la frase iniziale con il topic del racconto. Sono presenti tre virgole, che paiono servire soprattutto a introdurre elementi di particolare importanza all'interno di discorsi riportati: *si chiama, Elisa* (4), *ciadetto, vedete il treno passa* (5), *adetto non a vete, notato* (6). Da segnalare anche un altro caso di discorso riportato indiretto: *ci ha anche detto che ce un telefono* (8).

La connessione interfrasale è realizzata perlopiù con la congiunzione *e* (*e siamo andati a vedere*, 2; *e una signora ci ha detto*, 3; *e ci ha fatto vedere*, 9; *e il treno parte*, 11 ecc), ma si trovano anche *poi* (*poi ci ha detto*, 4) e *anche* (*ci ha anche detto*, 8).

I nuovi referenti vengono introdotti di norma con un determinante indefinito (*una signora*, 3; *un telefono*, 8; *una persona*, 9), ma troviamo anche qualche determinate definito (*il treno*, 2; *l'aboratorio*, 3), come accade di frequente a questa età (Giuliano 2006).

### Lessico

Nella sua essenzialità, risulta appropriato per descrivere l'esperienza in modo chiaro ed esauriente. Dato che in contesti scolastici non è facile svolgere analisi lessicali sofisticate, basate ad esempio sul rapporto type / token o sull'appartenenza del lessico a diverse fasce di frequenza, si invitano gli insegnanti a notare i termini che gli paiono più avanzati, ricercati, nella logica di dire che il lessico del bambino 'può arrivare fino a lì'. Nel nostro caso saranno da notare ad esempio lessemi come *funzionare* (2), *l'aboratorio* (3), *fischiato* (11) e *condivarlo* (11; forse approssimazione di *condividerlo*), e locuzioni complesse non scontate come *quelalta parte* (5) o *un bambino alla volta* (10).

### Sistema nominale

Sono presenti numerosi nomi in forma singolare e alcuni flessi al plurale, come ad esempio *rotaie* (6), *sassi* (6), *numeri* (9), *chiavi* (10).

I nomi sono preceduti da determinanti definiti e indefiniti, anche in preposizioni articolate (*dal*, 4; *alle*, 6; *del*, 8; *sul*, 11 ecc). L'accordo tra nome e articolo, e in certi casi con l'aggettivo, è realizzato perlopiù secondo lo standard: si vedano esempi quali *il treno*, *i sassi grandi*, *la terra*, *nella macchina*, *un bambino* e così via. Le rare eccezioni sono probabilmente dovute ad assegnazione idiosincratca del genere ai nomi terminanti in -e, come in *il stazioni* (4) o *il chiave* (10).

Non si trovano pronomi tonici, ma sono ben rappresentati i clitici: un frequente uso di *ci* in vari passi, ma anche *-lo* (11) e *si* (3).

### Sistema verbale

I verbi sono flessi per esprimere valori tempo-aspettuali, con numerose forme del presente e del perfetto composto, quest'ultimo sistematicamente realizzato nella forma ausiliare + participio passato (*siamo andati*, 2; *ha detto*, 3 ecc). Il verbo viene regolarmente accordato con il soggetto per persona-numero (*siamo andati*, 2; *passa*, 5; *vedete*, 5; *avete notato*, 6; *ha*, 9; *telefona*, 9; *parte*, 12; ecc). Sono presenti anche forme per realizzare modalità ipotetiche (*se ce la terra il treno dondolava poteva cadere*, 7), con un congiuntivo per esprimere un senso epistemico (*non avete notato che non ci sia*, 6).

### Sintassi

L'ordine sintattico prevalente è SVO, con numerose frasi a soggetto nullo (ad es.  $\emptyset$  siamo andati, 2;  $\emptyset$  ci a detto, 3;  $\emptyset$  a detto, 6;  $\emptyset$  ci a fatto vedere, 9 ecc).

Sono presenti diversi tipi di frasi subordinate, come le relative (*un telefono che ha 30 numeri*, 9), relative deboli (*un telefono... che telefona una persona*, 9; *che ci ha fatto fare un bambino alla volta*, 10), complete (i)ve (*ci ha detto che si chiama*, 3; *notato che non ci sia*, 6) condizionali (*se ce la terra il treno dondolava*, 7), finali (*nella macchina per condividerlo*, 11). Da notare anche costruzioni causative come *ci ha fatto vedere* (9) e *ci ha fatto fare* (10), e una formula particolarmente complessa che aggrega diversi predicati in una struttura coerente: *siamo andati a vedere come si fa funzionare il treno* (2).

### Ortografia

La segmentazione delle parole è in linea con quanto ci si attende a questa età. Risulta sistematica per le unità lessicali e diverse unità grammaticali (*ha detto*, 3; *a detto*, 4; *ci sia*, 6; *ci a fatto*, 9; *il treno*, 2, 11; ecc). Troviamo alcuni casi di iposegmentazione con morfemi grammaticali liberi o espressioni stereotipate (*ciadetto*, 5; *adetto*, 6; *quelalta*, 5; *ce*, 8). Più rare le forme di ipersegmentazione (*non a vete*, 6) e segmentazione creativa (*l'aboratorio*, 3), che denotano però una consapevolezza avanzata della necessità di separare le unità ortografiche 'breve', ovvero la consapevolezza di iposegmentare talvolta.

In tutti i casi in cui la corrispondenza grafema-fonema in italiano è univoca essa è resa secondo l'ortografia standard. Le consonanti intense sono rese quasi sempre col raddoppiamento grafemico, come in *detto*, *passa*, *sassi*, *terra*, *fatto*, *macchina*; le eccezioni sono piuttosto rare, ad es. *quelalta*, *uficio*, *nela*, *ano*. I fonemi che in italiano sono rappresentati mediante nessi di più grafemi sono resi sempre secondo le convenzioni dello standard, come in *che*, *uficio*, *chiave*, *chiavi*, *macchina*, *fischiato*, il che costituisce un risultato considerevole per questa età e livello di scolarizzazione (Ferreiro et al. 1996).

Un altro indice di una competenza ortografica abbastanza progredita e aperta alle sperimentazioni è l'uso di *h* in contesti omofoni (*ha vedere*, 2; *ha detto*, 3; *a detto*, 34 *ha 30 numeri*, 9; *ano fischiato*, 11).

#### 4. Conclusioni

Questo contributo intendeva mostrare come sia possibile sensibilizzare gli insegnanti, in formazione e in servizio, al concetto di interlingua e soprattutto alle sue implicazioni metodologiche. Gli insegnanti partecipanti al progetto *Osservare l'interlingua*, così come gli studenti dei miei corsi a Scienze della Formazione primaria, imparano a condurre analisi sistematiche delle produzioni degli alunni, nell'ottica che si è esposta nelle pagine precedenti. Non è un lavoro facile, e occorre molto tempo per cambiare lo sguardo da una semplice ricerca di errori e imperfezioni a una constatazione di come un testo, anche quando prodotto da bambini piccoli e/o relativamente principianti nell'acquisizione dell'italiano L2 o delle strategie compositive scritte, evidenzia la presenza di un sistema linguistico-comunicativo ricco e sofisticato, che deve essere descritto in sé e per sé, su tutti i suoi livelli.

Questa valutazione basata sull'approccio dell'interlingua espone gli insegnanti ai metodi della linguistica contemporanea, tipologico-descrittiva e acquisizionale. Non si tratta solo di un aggiornamento teorico, ma di una trasformazione con significative ricadute pratiche. Si tratta infatti di una valutazione formativa che serve a condurre interventi didattici più efficaci e mirati. Infatti, una conoscenza dettagliata delle competenze e strategie degli alunni consente all'insegnante di programmare attività adeguate a stimolare lo sviluppo linguistico, che si tratti dell'acquisizione dell'italiano da parte di parlanti non nativi, dell'italiano standard da parte dei nativi o delle competenze legate alla scrittura da parte di tutti. Come è stato più volte sostenuto, la didattica delle forme linguistiche risulta particolarmente efficace quando queste ultime sono poco più avanzate del livello corrente raggiunto dall'apprendente (Ortega 2009).

Ma questa è solo una delle ricadute didattiche dell'approccio dell'interlingua. Se gli insegnanti imparano a vedere i loro alunni come artefici di sistemi di ipotesi sulla lingua e i suoi usi, e non solo come esecutori più o meno imperfetti di un ideale esterno, cambiano diversi atteggiamenti fondamentali. L'autonomia dei discenti viene promossa, perché si incoraggia la sperimentazione, la formulazione di ipotesi, la crescita graduale del sistema, piuttosto che insistere sull'evitamento dell'errore. L'attenzione si sposta dalla richiesta di fornire prodotti impeccabili all'invito a mettere in atto processi sempre più avanzati e complessi, anche con la collaborazione dei compagni.

Insomma, la prospettiva dell'interlingua può contribuire a realizzare concretamente quell'ideale di 'mettere al centro gli apprendenti' che sta alla base dell'approccio comunicativo alla didattica delle lingue e più in generale di tutta la pedagogia dell'ultimo secolo.

### *Riferimenti bibliografici*

- Allen, James D. 2005. Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 78(5). 218-223.
- Andorno, Cecilia & Rastelli, Stefano. 2009. *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra.
- Banfi, Emanuele. 1993. Italiano come L2. In Banfi, Emanuele (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, 35-102. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Bley-Vroman, Robert. 1983. The comparative fallacy in interlanguage studies. *Language Learning* 33(1). 1-17.
- Colombo, Adriano. 2011. *A me mi: dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Colombo, Adriano & Graffi, Giorgio. 2017. *Capire la grammatica: il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.
- Corder, S. Pit. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9. 149-159.
- Council of Europe. 2018. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- de Saussure, Ferdinand. 1916. *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bailly et Albert Sécheyay, avec la collaboration de Albert Riedinger. Paris, Payot (Ed. it.: *Corso di linguistica generale*, a cura di Tullio De Mauro, Roma – Bari, Laterza, 1967).
- Dulay, Heidi & Burt, Marina & Krashen, Stephen. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ferreiro, Emilia & Pontecorvo, Clotilde & Moreira, Nadja Ribeiro. 1996. *Cappuccetto rosso impara a scrivere studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Scandicci: Nuova Italia.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giuliano, Patrizia. 2006. *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*. Napoli: Liguori.

- Granger, Sylviane & Hung, Joseph & Petch-Tyson, Stephanie (eds.). 2002. *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (eds.). 2014. *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haspelmath, Martin. 2007. Pre-established categories don't exist: Consequences for language description and typology. *Linguistic Typology* 11(1). 119-132.
- Nemser, William. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2). 115-123.
- Ortega, Lourdes. 2009. Sequences and processes in language learning. In Doughty, Catherine & Long, Michael (eds.), *The handbook of language teaching*, 81-105. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pallotti, Gabriele. 2017. Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 55(4). 393-412.
- Pica, Teresa. 1983. Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition* 6(1). 69-78.
- Polio, Charlene & Shea, Mark C. 2014. An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing* 26. 10-27.
- Selinker, Larry. 1969. Language transfer. *General Linguistics* 9. 67-92.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 10(1-4). 209-232.
- Selinker, Larry. 2014. Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (eds.), *Interlanguage: Forty years later*, 221-246. Amsterdam: John Benjamins.
- Sorace, Antonella. 1996. The use of acceptability judgments in second language acquisition research. In Ritchie, William & Bhatia, Tej K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 375-409. San Diego: Academic Press.

YAHIS MARTARI

## Linguistica per la scrittura. Istruzioni linguistiche e revisione in classi ad abilità miste L1 e L2

Un insegnamento esplicitamente linguistico può avere un effetto positivo sulle capacità di scrittura degli apprendenti? Per rispondere a questa domanda di ricerca proponiamo un *case study* (sezione 2) preceduto da un inquadramento teorico (sezione 1). Il campione è rappresentato dagli scritti di 156 studenti universitari italofoeni nativi e non-nativi (31% di scriventi L2). Gli studenti sono stati divisi in 3 gruppi sottoposti a un percorso didattico (14 ore) differenziato: I gruppo: un corso strutturato con istruzioni linguistiche e Protocollo di Revisione (RSP); II gruppo: un corso strutturato con istruzioni linguistiche; III gruppo: un corso senza istruzioni linguistiche. Osserviamo una significativa differenza nel numero di errori complessivi (tra il I e il III gruppo -38%, tra il II e il III gruppo -15%) che può essere interpretata come una risposta parzialmente positiva alla nostra domanda di ricerca e discutiamo della generalizzabilità di questi dati.

*Parole chiave:* scrittura accademica, italiano L2, revision strategy.

### 1. Introduzione

L'obiettivo principale di questo studio è *discutere dell'efficacia dell'analisi (meta)linguistica* come risorsa per la didattica della scrittura nel contesto universitario. Proporranno quindi la lettura dei dati di un *case study*, preceduta da un sintetico inquadramento teorico delle procedure di revisione, autorevisione e analisi linguistica per la didattica della scrittura.

Sottolineiamo immediatamente che tratteremo in modo congiunto di elaborati di studenti italofoeni nativi (L1) e non nativi (L2) prodotti in classi ad abilità miste (Prodromou 1992); questa scelta colloca il presente studio il quel filone sempre più frequentato dalla ricerca in ambito glottodidattico che vorrebbe trattare all'interno di un solo,

organico, modello teorico l'apprendimento L1 e L2, sia per ciò che riguarda i principi dell'acquisizione (MacWhinney 2005), sia per quello che concerne gli aspetti più avanzati dell'apprendimento, come le varietà diafasicamente più sorvegliate (Martari 2019a, Pugliese & Della Putta 2017, Della Putta in stampa).

### 1.1 La revisione

In un saggio significativamente intitolato “More Than Just Error Correction” (Myhill & Jones 2007: 325) le autrici definiscono la revisione del testo scritto come una “difficult skill to acquire”, cognitivamente complessa e “conscious, not automatised”. Sotto all'apparente ovvietà di questa affermazione si cela tuttavia un doppio ordine di questioni maggiori che influiscono sul problema della revisione: la difficoltà di acquisirne l'abilità per l'apprendente – sia nel contesto della revisione di un testo scritto da altri, sia nel contesto dell'auto-revisione – e la necessità di considerare la revisione come una pratica linguistica consapevole. In proposito vale la pena di rileggere, qui di seguito, anche una definizione classica come quella di Fitzgerald's (1987: 484).

Revision means making any change at *any point in the writing process*.  
[...] Changes may or may not affect meaning of text and they may be *major or minor* (corsivo nostro).

Se è dunque vero che la revisione riguarda ogni altezza del processo di scrittura e ogni livello di complessità testuale (“major or minor”), occorre porsi due domande. La prima, alla quale rispondiamo subito, è: la revisione è una pratica che davvero migliora le performance di scrittura? La seconda, cui è invece dedicato il prossimo sotto-paragrafo di questo lavoro è: le conoscenze linguistiche rappresentano uno strumento efficace per la revisione?

Riportando i dati messi a disposizione da uno studio su un corpus ampio di testi scritti (NAEP – *National Assessment of Educational Progress*), Butler & Britt (2011: 71) rilevano una significativa differenza tra i punteggi nelle prove di produzione di studenti abituati ad applicare sempre processi di revisione al loro testo ( $M = 159$ ), rispetto alle prove di studenti con un addestramento alla revisione occasionale ( $M = 140$ ) e a quelle di studenti per nulla abituati a revisionare ( $M = 129$ ). Ci pare che questi dati possano essere interpretati come una pro-

va sufficientemente solida del fatto che l'abitudine alla revisione rappresenta per uno scrivente, se non altro, un'opportunità di migliorare la propria produzione testuale. E, se questo è vero, pare importante chiedersi quale ruolo possa avere, in questo senso, un addestramento basato su istruzioni esplicitamente linguistiche.

## 1.2 Linguistica per la revisione

In passato alcuni studiosi hanno sostenuto, a partire da rassegne anche molto ampie, che la linguistica non potesse fornire una strumentazione realmente utile per una dimensione produttiva superiore a quella frasale (Crowley 1989; Parker & Campbell 1993). Vale a dire che le istruzioni esplicite dell'analisi linguistica pareva non potessero ritenersi didatticamente efficaci se non per ciò che riguarda la costruzione ortografica, morfologica, morfosintattica e sintattica del testo scritto. Nella letteratura internazionale più recente, tuttavia, sono state proposte diverse metodologie glottodidattiche di scrittura orientate a istruzioni esplicite, di revisione, autorevisione, revisione tra pari del testo scritto per migliorarne l'efficacia (Allal *et al.* 2004; Butler & Britt 2011; Truscott & Yi-ping Hsu 2008; Sato & Ballinger 2016; Philp *et al.* 2013). E si può facilmente osservare come tale esplicitezza si realizzi spesso attraverso la riflessione linguistica, metalinguistica e metacognitiva sia particolare sia globale (Donnelly 1994). Molto recentemente, inoltre, alcuni studiosi (Boggs 2019; Bitchener & Storch 2016) – a partire da una pur limitata rassegna di lavori sull'argomento – hanno comparato forme esplicite di insegnamento per la scrittura in L2, osservando quale tipologia di feedback metalinguistici correttivi (diretti/indiretti, *classroom-based* o no etc.) può essere più vantaggiosa, e hanno sottolineato una certa contraddittorietà nell'uso dei feedback da parte degli apprendenti più che nell'efficacia delle indicazioni metalinguistiche in sé: “while metalinguistic explanations provide *opportunity* for deeper analysis, they cannot compel learners to take up this opportunity” (Boggs 2019: s.p.). Questo orizzonte di studi converge verso l'appropriatezza e l'efficacia delle strumentazioni metalinguistiche, e in particolare lo *scaffolding* (un'istruzione esplicita che segue l'apprendente passo a passo nel processo produttivo) e il complesso di attività esplicitamente dirette all'espressione linguistica che prende il nome di *languageing* (Knouzi *et al.* 2010).

Sulla base di queste poche riflessioni possiamo dire che l'istruzione metalinguistica 'serve' per apprendere una lingua, per conoscerla, per giudicarla e per collocarla in un contesto formativo (Hartley 1982). Cosicché si può affermare che il sapere linguistico rappresenta spesso lo sfondo/orizzonte delle attività glottodidattiche non solo metalinguistiche ma anche produttive. E ciò è vero tantopiù per l'addestramento alla revisione, in cui la padronanza di un metalinguaggio e di una metodologia di analisi rappresentano gli strumenti che consentono la definizione delle forme e delle strutture e permettono l'identificazione degli errori, intesi come forme non congruenti con una varietà target talora lontana dalle realizzazioni dello scritto sia di nativi sia di non nativi.

## 2. *Case Study*

La domanda di ricerca che indirizza lo studio di caso qui presentato è la seguente: un insegnamento esplicitamente linguistico può avere un effetto positivo sulle capacità di scrittura degli apprendenti? In altre parole, imparare a osservare, rileggere e revisionare il proprio testo con gli strumenti dell'analisi linguistica può migliorare le performance dello scrivente?

### 2.1 Presentazione del campione

Il campione che analizzeremo è composto dagli elaborati scritti di 156 studenti universitari del primo anno di laurea triennale (le cui capacità di scrittura sono talora predittive del successo accademico, come suggerisce l'ampia ricerca di Aull 2015), immatricolati a corsi di studio afferenti alla Scuola di Lettere e Beni Culturali (Università di Bologna) con Obbligo Formativo Aggiuntivo (OFA)<sup>1</sup>. Si tratta quindi di apprendenti con lacune accertate, in fase di ingresso, rispetto a conoscenze e competenze elementari di vario genere: soprattutto in campo linguistico-espressivo e grammaticale. Tutti gli studenti del campione hanno realizzato un punteggio tra 21 e 25/50 al test di immatricolazione a risposta chiusa, presentandosi perciò con un livello piuttosto simile di competenza. Il campione è stato diviso in tre gruppi (I, II e III) composti dallo stesso numero di studenti (52). Ogni grup-

---

<sup>1</sup> I dati sono stati raccolti durante l'A.A. 2018/2019.

po era costituito da due classi di un corso di lingua italiana della durata complessiva di 18 ore, destinato specificamente a studenti con OFA.

Complessivamente il campione era costituito da circa 1/3 (31%) di studenti italofoeni non nativi (di lingua madre turca, araba, cinese, polacca o francese) con un livello intermedio di conoscenza della lingua italiana (= o > B1) così distribuiti: nel I gruppo 14/52, nel II gruppo 18/52 e nel III gruppo 19/52.

## 2.2 Il metodo di ricerca

Per ognuno dei tre gruppi il percorso è stato articolato in un pre-test (2 ore) e un post-test (2 ore) identici per i tre gruppi, somministrati prima e al termine di un corso di scrittura di 14 ore (identico per i primi due gruppi e differente per il terzo). I corsi, di natura laboratoriale, sono stati tenuti da tre tutor di supporto all'attività didattica non informati dell'obiettivo anche sperimentale – o, se si preferisce, del contesto quasi-sperimentale (Campbell & Stanley 1963) – del laboratorio.

Il pre-test consisteva in un'autopresentazione scritta strutturata in tre paragrafi – in base alle consegne del tutor – in cui ciascuno studente doveva descrivere il proprio percorso scolastico, le motivazioni della scelta del percorso universitario e i punti di forza e di debolezza della propria preparazione in ingresso (2 ore). Il post-test consisteva invece nella stesura di un testo argomentativo sulla base della seguente consegna: “a partire dalla lettura e dall'analisi in aula del saggio *Italiani, vi esorto ai classici* di Italo Calvino, produrre un testo argomentativo non schematico di 200 parole rivolto a un tuo pari in cui argomenti le tue idee intorno alla lettura dei classici della letteratura” (2 ore).

Il percorso didattico è stato differenziato in questo modo:

- *I gruppo*: un corso strutturato con istruzioni esplicitamente linguistiche, attraverso l'impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica e con l'uso, durante il post-test, di un Protocollo di Revisione (*Revision Strategy Protocol* – RSP) attraverso cui autorevisionare il proprio testo;
- *II gruppo*: un corso strutturato con istruzioni esplicitamente linguistiche, attraverso l'impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica (quindi *senza* RSP);
- *III gruppo*: un corso senza istruzioni esplicitamente linguistiche, senza riflessione metalinguistica strutturata e senza RSP.

I due tutor del I e del II gruppo (30 e 32 anni, maschi con cinque anni di esperienza) avevano una formazione comunicativo-linguistica mentre la tutor del III gruppo (35 anni, femmina) aveva una formazione prevalentemente critico-letteraria. Per limitare l'eventuale influenza dello stile didattico dei tutor, nel I e nel II gruppo i due tutor si sono alternati: ciascuno di loro ha seguito cioè sia una classe con RSP (gruppo I) sia una classe senza protocollo (gruppo II). Inoltre, a tutti e tre i tutor sono stati forniti i materiali e il relativo sillabo per le lezioni (identici per i gruppi I e II e differenziati per il gruppo III).

Con queste premesse, i due laboratori con istruzioni esplicitamente linguistiche e con l'impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica sono stati realizzati attraverso esercizi di scrittura e correzione dei testi con focalizzazioni linguistiche suddivise in Ortografia, Lessico, Morfosintassi, Sintassi (e punteggiatura), Testualità e Pragmatica attraverso l'impiego di un semplice ma specifico metalinguaggio delle relative aree di studio linguistico.

A solo scopo esemplificativo, riportiamo alcuni degli argomenti trattati in modo esplicito durante il percorso con il I e il II gruppo. Per l'ortografia: una rassegna dei dubbi più frequenti (corretta collocazione dell'apostrofo, dell'accento etc.). Per il lessico: un criterio ragionato di scelta delle parole in base all'adeguatezza stilistica al contesto (con esempi di corretto impiego di parole preferibilmente di registro medio). Per la sintassi (e la punteggiatura), la trattazione dei concetti di valenza/argomento e di frase nucleare e complessa e una rassegna dei dubbi interpuntivi più frequenti. Per la morfo(sintassi): le nozioni di accordo morfologico e di reggenza (anche in questo caso con l'illustrazione di casi critici), reggenza (esempi e dubbi più frequenti) e indicazioni per la lunghezza della frase. Per la testualità: la nozione di tipologia testuale, la costruzione del paragrafo e del capoverso come unità riconoscibili di senso, le nozioni di coerenza e coesione (con esemplificazioni). Per la pragmatica, infine: la disposizione delle informazioni nel testo e nel paragrafo in base al criterio di salienza (cioè di importanza relativa al contesto e al lettore) e la nozione di tema/soggetto e rema/predicato.

Solo il I gruppo ha infine ricevuto e utilizzato il RSP, uno strumento di autodiagnosi (discusso in Martari 2019b) strutturato come una *Check list* suddivisa in Ortografia, Morfologia e Morfosintassi, Lessico, Sintassi e Punteggiatura, Testualità e Pragmatica. Il RSP è

stato realizzato attraverso il minimo impiego di tecnicismi linguistici, per facilitare l'immediatezza d'uso da parte di tutti gli studenti e aveva la principale funzione di *indirizzare l'attenzione dello scrivente* verso i problemi ricorrenti di scrittura trattati durante il percorso didattico e sopra esemplificati.

Riportiamo qui uno stralcio di RSP, anche in questo caso a titolo esemplificativo:

#### Ortografia

- Le parole del testo sono state scritte correttamente?
- Gli accenti sono stati posti correttamente (attenzione alle parole con due significati)? [Etc.]

#### Morfologia e morfosintassi

- Gli accordi morfologici (maschile, femminile, singolare, plurale) sono sempre rispettati?
- I tempi e i modi verbali sono stati scelti bene? [Etc.]

#### Sintassi

- Le frasi hanno una lunghezza giusta (max. 20 parole)?
- La costruzione delle subordinate (la scelta delle preposizioni e dei tempi) è giusta? [Etc.]

Il laboratorio senza istruzioni esplicitamente linguistiche e senza impiego del metalinguaggio dell'analisi linguistica è stato realizzato in 15 ore di scrittura e correzione dei testi con l'impiego di un metalinguaggio tradizionalmente "grammaticale". Non sono perciò stati trattati in modo sistematico né esplicito i livelli di analisi sopra elencati né sono state fornite esplicite indicazioni rispetto a tali livelli: il corso del gruppo III si è quindi svolto integralmente come un laboratorio di correzione di testi sulla base di categorie tradizionali e perlopiù impressionistiche: corretto/sbagliato, troppo lungo, confuso, chiaro/non-chiaro etc.

L'intero corpus di testi del pre-test e del post-test è stato corretto e annotato manualmente in due fasi: prima dai tutor e poi da noi per colmare eventuali lacune, imprecisioni o dissimmetrie nel processo di annotazione degli errori. In nessun caso i testi del pre-test e del post-test sono stati restituiti corretti agli studenti.<sup>2</sup> Viceversa, la modalità di lavoro del laboratorio ha previsto per tutti i gruppi il feedback

<sup>2</sup> Il post-test è stato somministrato nella fase finale del laboratorio di scrittura, ma l'idoneità è stata attribuita in base a un ulteriore breve test a risposta chiusa sui contenuti dei corsi, come si è detto differenziati.

esplicito sugli esercizi di scrittura corretti e quindi la restituzione dei testi agli apprendenti.

### 2.3 Risultati

Il pre-test è stato somministrato al solo fine di verificare che la situazione di partenza dei gruppi di studenti si presentasse in modo omogeneo e congruente con l'esito del test ufficiale della prova di ingresso al corso di studio.

Nei testi del pre-test in tutti e tre i gruppi la quasi totalità degli studenti commette errori che possono essere riportati ai piani linguistici indagati, cioè morfosintattici, sintattici, lessicali e testuali. In particolare, dall'analisi delle auto-presentazioni emerge il seguente quadro:

- I gruppo: 46/52 elaborati con errori;
- II gruppo: 43/52 elaborati con errori;
- III gruppo: 46/52 elaborati con errori;

Questo dato mostra una situazione se non omogenea, comunque piuttosto organica e ai fini di questo studio è sufficiente a identificare una condizione simile nei tre gruppi, per competenze linguistiche iniziali, oltre che per composizione. Discuteremo poi più dettagliatamente nella sezione dei commenti del rapporto tra il pre-test e il gruppo-classe per il contesto glottodidattico.

Ci soffermiamo invece subito sull'analisi dettagliata dei risultati del post-test (tabella 1).

Tabella 1 - Numero di errori negli elaborati del post-test, suddivisi per gruppi, sottogruppi (L1 e L2) e livello di analisi linguistica

	Gruppo I Linguistica con RSP (52)			Gruppo II Linguistica (52)			Gruppo III Non linguistica (52)		
	TOT	L1	L2	TOT	L1	L2	TOT	L1	L2
<b>ERRORI RILEVATI</b>									
Ortografia	23	5	18	38	8	30	44	13	31
Morfo(sintassi)	35	10	25	63	10	53	77	18	59
Sintassi/Punteggiatura	29	12	17	44	29	15	53	39	14
Lessico	41	26	15	39	24	15	45	21	24
Testualità	19	8	11	21	12	9	24	15	9
Pragmatica	19	8	11	22	11	11	23	14	9
Complessivi	166	69	97	227	94	133	266	120	146

Nella prima colonna di ogni gruppo riportiamo il numero di errori complessivi (TOT) presenti negli elaborati del rispettivo gruppo, e nelle due colonne successive il numero di errori scorporati per sottogruppo di scriventi L1 e sottogruppo L2.

Le righe riportano gli errori per livello di analisi linguistica. L'ultima riga restituisce il numero complessivo di errori, dato dalla somma degli errori per singolo livello linguistico. Si è qui scelto di considerare in modo congiunto gli errori di sintassi e di punteggiatura, così come gli errori di morfologia e morfosintassi. La seconda scelta potrebbe fare sorgere qualche obiezione dal momento che, in lingua italiana, gli errori di tipo strettamente morfologico come la marcatura di numero sono più tipici e quindi più attesi in testi di scriventi non nativi; tuttavia, presentando anche i risultati scorporati per L1 e L2, ci pare che questa scelta non costituisca motivo di opacità nel trattamento dei dati.

Dai risultati complessivi emerge una differenza molto significativa in termini assoluti tra il numero di errori rilevati negli elaborati dei post-test del gruppo I (166) e del gruppo (266) III. Prendendo in considerazione il numero medio di errori per elaborato, osserviamo che tra il primo gruppo ( $M\ 166/52=3,19$ ) e il terzo ( $M\ 266/52=5,11$ ) la differenza si attesta a -38% (il gruppo II si situa in una posizione intermedia:  $M\ 227/52=4,36$ , con una differenza del 15% rispetto al gruppo III).

La differenza più importante nella produzione di errori è concentrata, come si vede nella Tabella 1, sui primi livelli linguistici: Ortografia (I gruppo -48% e II gruppo -14%), morfo(sintassi) (I -55% e II -18%), sintassi e punteggiatura (I -45% e II -17%). Viceversa, rispetto a Lessico, Testualità e Pragmatica la situazione non è per nulla definita. Per quello che concerne il lessico, addirittura, sembra che vi sia una situazione invertita rispetto alla tendenza generale: sono infatti leggermente di più gli errori riscontrati nei testi del Gruppo I rispetto al Gruppo II. Il Gruppo III invece resta quello con il maggior numero di errori. E anche per i livelli di Testualità e Pragmatica, la differenza tra i gruppi non pare essere in alcun modo significativa. Complessivamente possiamo quindi rilevare da subito una certa discrepanza tra il livello frasale e quello lessicale e transfrastico.

Prendiamo ora in considerazione in modo disgiunto gli elaborati scritti in L1 e quelli in L2. Ricalcoliamo il numero medio di errori

per elaborato, al solo scopo di ponderare la differenza tra i tre gruppi tenendo conto della differente distribuzione di studenti L1 ed L2.

Negli elaborati in L1 osserviamo: per il gruppo I,  $M\ 69/38=1,81$  (-50%); per il gruppo II,  $M\ 94/34=2,76$  (-34%); per il gruppo III,  $M\ 120/33=3,63$ . Per gli scriventi L2 osserviamo invece: per il gruppo I,  $M\ 97/14=6,92$  (-10%); per il gruppo II,  $M\ 133/18=7,38$  (-4%); per il gruppo III,  $M\ 146/19=7,68$ . Troviamo quindi sia per L1 che per L2 un numero crescente di errori tra gruppo I, II e III, con differenze significative tra i tre gruppi decisamente più per gli scriventi in L1 che per quelli in L2. La differenza più consistente per L1 è certamente presente sul livello di Sintassi/Punteggiatura: 12 errori [gruppo I], 29 [II], 39 [III] errori. Viceversa, per il lessico la situazione appare capovolta: 26 [I], 24 [II], 21 [III] errori. Più in generale possiamo osservare una netta differenziazione tra il numero di errori presenti sui primi tre livelli di analisi e quelli presenti sugli ultimi tre.

Per gli elaborati in L2, sui livelli di sintassi e di lessico la situazione sembra praticamente speculare rispetto a quella degli elaborati in L1: per la sintassi, infatti, l'istruzione esplicitamente linguistica con protocollo sembra avere avuto l'impatto minore (17 errori [gruppo I], 15 [II], 14 [III]), mentre per il lessico gli errori presenti negli elaborati del gruppo III sono considerevolmente di più – sebbene siano invece presenti in ugual misura tra gruppo I e II (15 [I], 15 [II], 24 [III] errori). In generale, anche per L2 i livelli di analisi transfrastica (testualità e pragmatica) sono quelli in cui non si osserva un risultato positivo, mentre ortografia e morfo(sintassi) mostrano una differenza importante tra i tre gruppi. Per la morfo(sintassi) osserviamo il risultato più importante nella differenza tra gruppo I e gruppo II, con una differenza meno accentuata invece tra gruppo II e gruppo III.

#### 2.4 Commento

Occorre qui innanzitutto – e preliminarmente a ogni altra considerazione e valutazione – osservare che, nell'ampio ventaglio metodologico della ricerca riconducibile alla linguistica applicata (Dean Brown 2004), la prospettiva sperimentale della glottodidattica è diversa da quella della linguistica acquisizionale in senso stretto. Infatti, più che il processo di acquisizione del singolo soggetto (o di una specifica categoria di soggetti) è presa in esame la situazione di insegnamento/apprendimento del gruppo-classe, il quale resta il riferimento dell'in-

tero processo, per sua natura orientato alla formazione di ipotesi più che alla loro validazione – dato il contesto naturale e una pratica non pienamente sperimentale ed emica – in cui la selettività dei soggetti presi in esame non può essere controllata pienamente. E proprio in tale prospettiva i dati sono stati raccolti e analizzati: cercando cioè di preservare la naturalità dei gruppi classe “misti”, benché, come si è detto, con situazioni di partenza non troppo differenziate.

Venendo ora al commento dei dati qui presentati, benché si possano certamente proporre ipotesi sulla relazione tra il tipo di errore<sup>3</sup> e il percorso didattico dei tre gruppi, occorre sottolineare che gli elaborati presentano errori di ogni tipo in tutti i gruppi e che quindi non ci sono tipologie di errori che ‘scompaiono’ con le istruzioni esplicite o con l’uso di un protocollo di revisione del testo. Ad esempio, osserviamo (in corsivo qui e in tutti gli esempi successivamente riportati) questo errore di scelta lessicale nell’elaborato di uno scrivente non nativo del gruppo con indicazioni linguistiche e protocollo (oltretutto più efficace per L2 che per L1, si è visto, per quello che riguarda il lessico):

- (1) *diamo dei pregiudizi* per il quantitativo di pagine (P\_NONIT9)

Negli scritti L1 poi, l’impressione è che, prevedibilmente, la complessità del testo aumenti la probabilità di commettere errori: come quello di punteggiatura qui riportato (in corsivo) di uno scrivente madrelingua con protocollo e tipicamente riportabile alla punteggiatura intonativa in luogo di quella sintattica:

- (2) Quando parliamo di letteratura è come se la conversazione diventasse una gara a chi ha letto il libro più recente uscito in libreria, partendo dai nuovi romanzi fino ai libri scritti da qualche personaggio del web di dubbio gusto, *ma difficilmente, qualcuno* vi dirà mai che sta leggendo un classico. (P\_IT9)

Proseguiamo ora con il commento dell’ultimo dato rilevato in 2.3. Le differenze tra il numero complessivo di errori per i tre gruppi di L1 e quelli di L2 sembrerebbero permetterci di dedurre che il protocollo di revisione del testo sia più utile per gli scriventi nativi: infat-

---

<sup>3</sup> Non vi è qui lo spazio per discutere la catalogazione degli errori per quello che riguarda la collocazione dei fenomeni all’interno dei diversi livelli linguistici, tuttavia è opportuno sottolineare che per alcuni fenomeni ortografici, morfologici e lessicali, in alcuni casi, sarebbe corretto parlare di un *continuum*, più che di categorie nettamente separate.

ti, osservando il numero assoluto di errori, la differenza tra gruppo I con protocollo e gruppo II con indicazioni esplicitamente linguistiche per L2 non è significativa come quella per L1. Tuttavia, è anche vero che percentualmente per i testi in L2 il RSP sembra amplificare molto l'effetto delle istruzioni linguistiche esplicite (10% [Gruppo I] contro 4% [II]).

Un'altra osservazione indispensabile è che, prendendo in considerazione il contesto L2 e L1, risulta evidente che gli errori sono perlopiù differenti e alcuni sono riconducibili in modo esclusivo a processi di acquisizione o, in alcuni casi, di interferenza, che nulla hanno a che vedere con uno scrivente nativo all'inizio della formazione universitaria. Ad esempio, la costruzione sintattica e le scelte morfosintattiche riportate in (3) sono tipicamente frutto di interferenza, per uno scrivente sinofono:

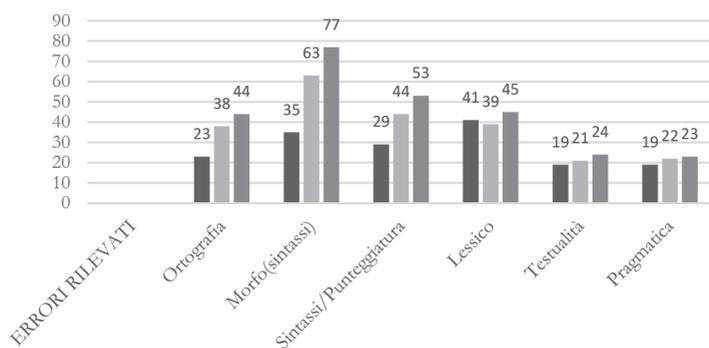
- (3) Studiare l'altra lingua o la matematica è importante. Ma sapere come vivere la vita di adesso o di futuro, la scuola *non insegna a noi*. Siamo *nel mondo passa veloce*, con i classici possiamo avere una pausa. (SI\_NONIT\_6)
- (4) Calvino con il suo breve testo "Perché leggere i classici" ci dà *un importante impronta su* quello che un altro testo qualsiasi potrebbe mai offrirci. (SI\_IT\_13)

Come si può osservare in (4), tuttavia, ci sono problemi lessicali e morfosintattici in testi di nativi che sono idealmente collocabili sullo stesso livello di (3). Il piano linguistico di interesse parrebbe quindi per certi versi sovrapponibile e la resa di un modello glottodattico orientato in modo esplicito dalla linguistica potrebbe, dunque, essere efficace su tutto il *continuum* di problemi linguistici (pur differenziati) di L1 e di L2 in gruppi ad abilità miste come quelli del nostro campione.

### 3. Conclusioni

In conclusione, possiamo osservare innanzitutto nuovamente i dati in un quadro complessivo, che ci fornisca un colpo d'occhio sulla distribuzione degli errori (Grafico 1).

Grafico 1 - *Distribuzione complessiva degli errori per livello linguistico e per Gruppo (in ordine, I, II e III)*



A partire da questo sguardo di insieme possiamo ribadire che sembra esserci un rapporto positivo tra l'esplicitezza delle istruzioni linguistiche come quelle qui impiegate (e per le quali si rimanda a Martari 2019b: 458-459) e la correttezza dei testi (il gruppo III ha fatto sempre meglio del gruppo I). Ma ciò vale soprattutto per i primi tre livelli linguistici: sembra dunque qui confermata la conclusione di Crowley (1989) sul limite della dimensione frasale per l'efficacia immediata dell'insegnamento esplicitamente linguistico, poiché, come abbiamo visto, nel nostro *case study* per pragmatica, testualità e lessico non si osservano risultati significativi.

Sembra inoltre che il RSP renda più significativo il rapporto tra insegnamento esplicitamente linguistico e capacità di scrittura, probabilmente perché compensa il fatto che gli studenti del campione hanno una scarsa abitudine a utilizzare modelli di revisione del testo in tutte le sue parti (Butler & Britt 2011: 86 parlano in proposito di «poorly developed global revision task schema»). Rispetto all'efficacia di un RSP, i risultati qui ottenuti sono oltretutto corrispondenti in buona parte a quelli di Martari (2019b), acquisiti a partire da testi di studenti di tipologia differente ma ugualmente distribuiti in un contesto misto L1 e L2.

Occorrerebbe certamente una base di dati assai più ampia per potere affermare in modo sicuro la validità di tali relazioni. Sebbene soltanto a livello di formulazione di ipotesi, comunque, la risposta alla domanda di ricerca che ci siamo posti parrebbe essere parzialmente

positiva e incoraggerebbe ulteriori studi e approfondimenti: non solo sull'efficacia di un insegnamento esplicitamente linguistico per aumentare le capacità di scrittura, ma anche sull'utilità e sulle caratteristiche di uno strumento di auto-revisione del testo che indirizzi l'attenzione degli apprendenti verso alcuni problemi testuali più tipici e ricorrenti.

### *Riferimenti bibliografici*

- Allal, Linda & Chanquoy, Lucile & Largy, Pierre (Eds.), 2004. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Boston: MA: Kluwer Academic.
- Aull, Laura. 2015. *First-Year University Writing: A Corpus-Based Study with Implications for Pedagogy*. New York: Springer.
- Bitchener, John & Storch, Neomy. 2016. *Written Corrective Feedback for L2 Development*. (Kindle ed.) Bristol: Multilingual Matters.
- Boggs, A. Jill. 2019. Effects of teacher-scaffolded and self-scaffolded corrective feedback compared to direct corrective feedback on grammatical accuracy in English L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 46.
- Butler, A. Jodie & Britt, M. Anne. 2011. Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication* 28 (1). 70-96.
- Cacchione, Annamaria & Rossi, Luca. 2016. La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie. In Ruffino, Giovanni & Castiglione, Marina (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione, Atti del XIII Congresso SILFI* (Palermo, 22-24 settembre 2014), 457-489. Firenze: Cesati.
- Campbell, T. Donald & Stanley, C. Julian. 1963. *Experimental and quasi-experimental design for Reserch*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Crowley, Sharon. 1989. Linguistics and composition instructions: 1950-1980. *Written communication* 6. 480-505.
- Dean Brown, James. 2004. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In Davies, Alan & Elder, Catherine, *The handbook of applied linguistics*, 476-500. Malden (MA): Blackwell.
- Della Putta, Paolo. In stampa. Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2. In

- Grassi, Roberta (a cura di), *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Cesati.
- Donnelly, Colleen. 1994. *Linguistics for writers*. New York: State University of New York Press.
- Gualdo, Riccardo & Raffaelli, Lucia & Telve, Stefano. 2014. *Scrivere all'università: pianificare e realizzare testi efficaci*. Roma: Carocci.
- Hartley, F. Antony. 1982. *Linguistics for language learners*. London: Macmillan.
- Knouzi, Ibtissem & Swain, Merrill & Lapkin Sharon & Brooks, Lindsay. 2010. Self-scaffolding mediated by languaging: Microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics* 20 (1). 2-49.
- MacWhinney, Brian. 2005. A unified model of language acquisition. In Kroll, Judith & DeGroot, M.B. Annette (eds), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 49-67. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Manchòn, M. Rosa & Paul Key Matsuda (eds). 2016. *Handbook of second and foreign language writing*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Martari, Yahis. 2019a. Interferenza e variabilità diafasica nelle varietà di apprendimento dell'italiano scritto in lingua madre e in lingua seconda. Gianollo, Chiara & Mauri, Caterina, *CLUB Working Papers in Linguistics* 3. 133-145.
- Martari Yahis. 2019b. Revision Strategy and Self-Diagnosis in Italian L1 and L2 Argumentative Essays. *EL.LE* 2. 437-464.
- Myhill, Debra & Susan, Jones, 2007. More Than Just Error Correction. Students' Perspectives on Their Revision Processes During Writing. *Written communication* 24,4. 323-343.
- Parker, Frank & Campbell, Kim Sydow. 1993. Linguistics and writing: a re-assessment. *College and Composition Communication* 44/3. 295-314.
- Philp, Jenefer & Adams, Rebecca & Iwashita, Noriko. 2013. *Peer Interaction and Second Language Learning*. Routledge: New York.
- Prodromou, Luke. 1992. *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- Pugliese, Rosa & Della Putta, Paolo. 2017. 'Il mio ragazzo è italiano B1'. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari. *LEND* 4. 83-110.
- Sato, Masatoshi & Ballinger, Susan. 2016. *Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam: Benjamin.
- Truscott, John & Yi-ping Hsu, Angela. 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17, 4. 292-305.



FEDERICO GOBBO, CHIARA BONAZZOLI

## Analisi sintattico-simbolica: un laboratorio linguistico Montessori alla scuola primaria<sup>1</sup>

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 disordini 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

---

<sup>1</sup> 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).

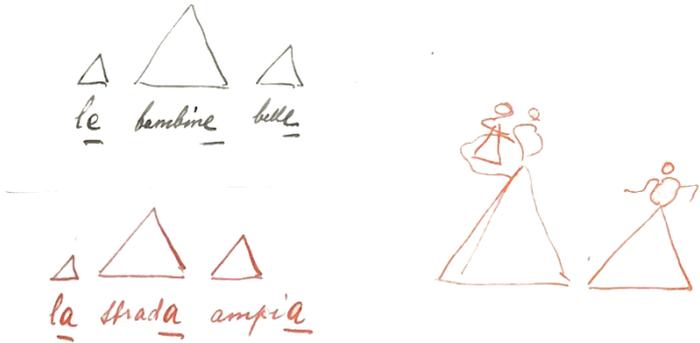
In quel periodo viene introdotta una griglia tassonomica che consente agli alunni di classificare i *token* delle frasi proposte da insegnanti e dagli stessi bambini, effettuando una sorta di parsing, analoga alla tradizionale ‘analisi grammaticale’. Tale griglia, definita da Maria Montessori sulla grammatica tradizionale della lingua italiana, è composta da nove elementi, detti ‘simboli’.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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).<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> La forma dell’interiezione viene di solito paragonata a una serratura o un punto esclamativo rovesciato. Non esiste, si conosca 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:

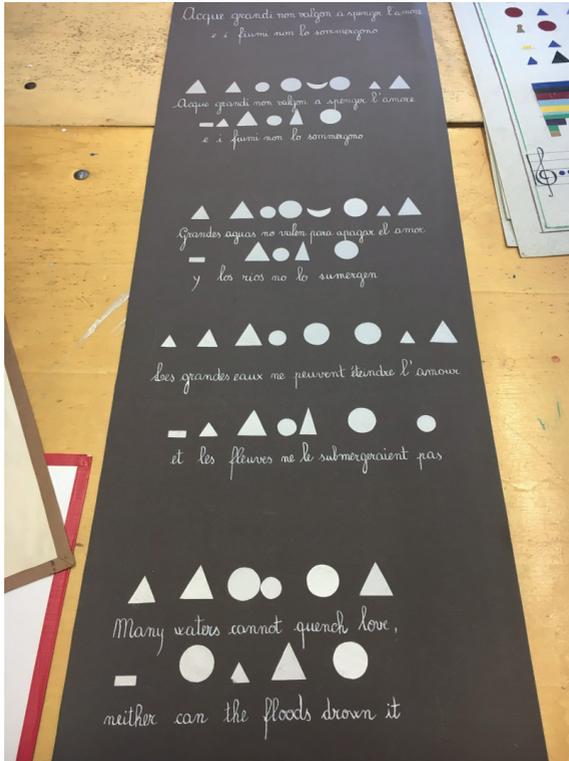
Il nome è ben simboleggiato da quel triangolo equilatero nero fermamente piantato e immobile [mentre il verbo] è ben rappresentato dal cerchio rosso che, come il sole, non si ferma mai e irradia la sua forza animando la materia. (Montessori 2017: 127)

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.<sup>5</sup> 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*.<sup>6</sup>

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

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

<sup>6</sup> Si veda l'URL: [sketchengine.eu/italian-treetagger-part-of-speech-tagset/](http://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>I</i>	<i>fiore</i>	<i>bianchi</i>	<i>crescono</i>	<i>nel</i>	<i>prato</i>
	ART	NOUN	ADJ	VER:fin	PRE.ART	NOUN

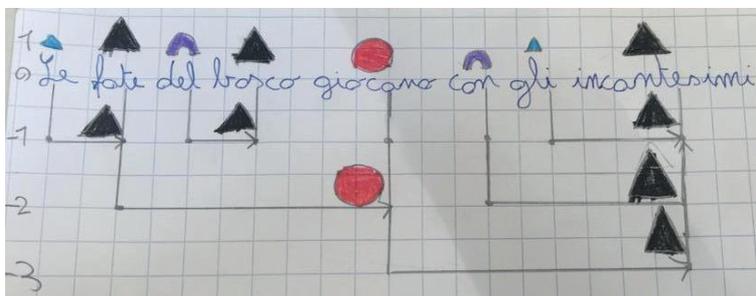
Il ricercatore sposta i post-it sulla lavagna formando la frase (1b) *fiore prato i nel bianchi crescono*. Alla domanda 'perché non sta in piedi' le risposte più frequenti sono: 'non si capisce', 'alcune parti del discorso non devono stare vicine'. I due rilievi sono importanti, perché il primo è di natura semantica, il secondo di natura sintattica. Continuando la sessione, si sostituiscono le parole 'fiore' 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*

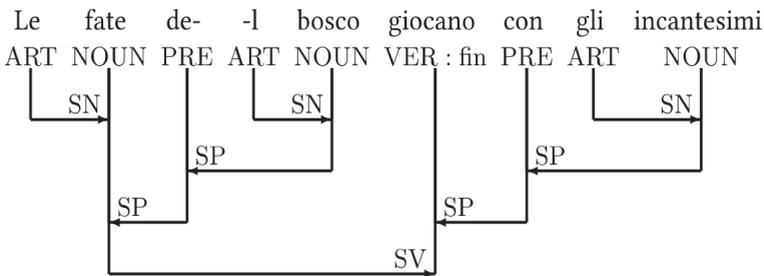


La frase (2) *Le fate del bosco giocano con gli incantesimi* in Figura 3 mostra un albero adposizionale rappresentato a percorsi – per una proposta d’uso in ambito di fraseologia computazionale di costruzioni parzialmente grammaticalizzate, si veda Gobbo (2019). La rappresentazione procede per livelli 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.

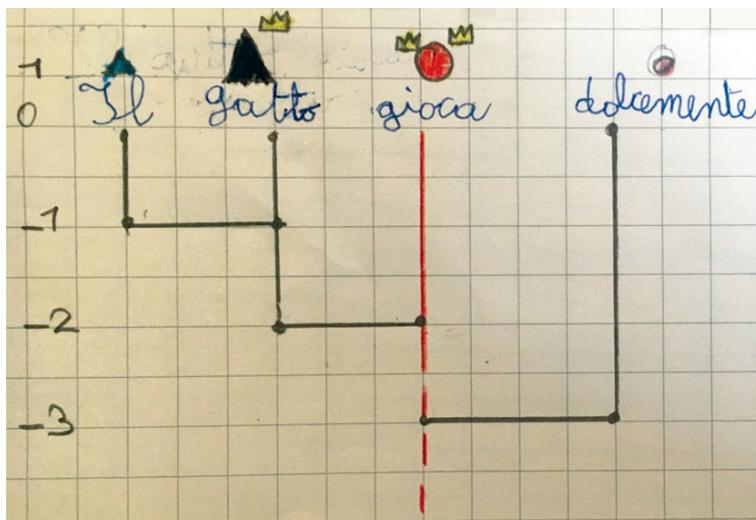
Sui sintagmi preposizionali va fatto un discorso a parte: durante i due anni di laboratorio sono stati fatti esercizi specifici sulle preposizioni articolate, perché spesso vengono etichettate con un solo simbolo, di solito il ponticello viola per la preposizione – come il nome stesso suggerisce, altrimenti 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.

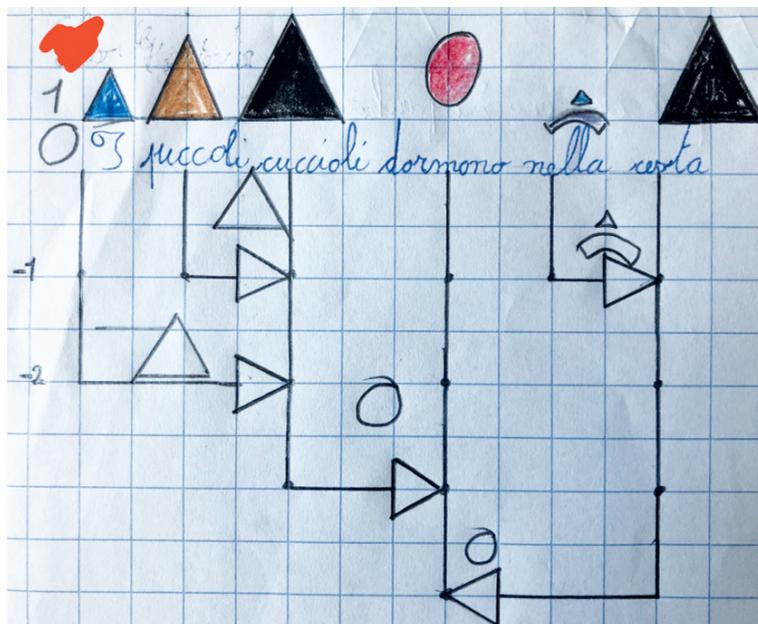
Si notino infine le coroncine sopra al cerchio rosso del verbo e al triangolo nero del sostantivo: esse servono ad indicare che, se è vero che “il nome comanda” (come la mamma, nella metafora della Montessori), e possiamo dire che è una regina o un re, allora il verbo

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.

Figura 7 - *Analisi sintattico-simbolica di (5) di E. (8 anni), 20 Maggio 2019*

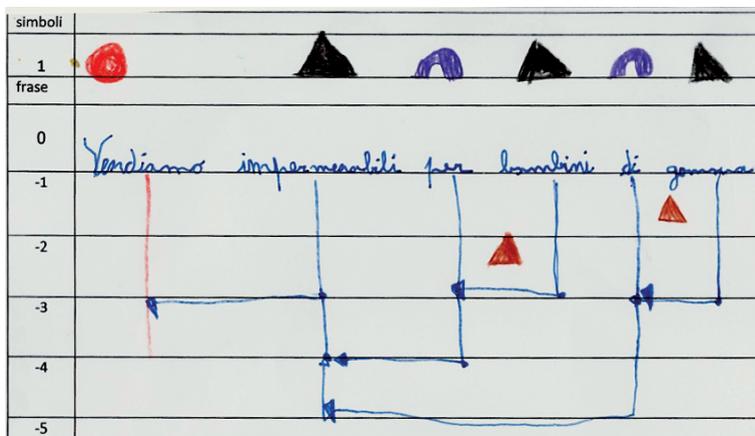
L'albero a percorsi di (5) *I piccoli cuccioli dormono nella cesta* (Figura 7) mostra un altro tentativo di esplicitare la struttura sintagmatica mediante simboli vuoti, cioè senza colore: il triangolo indicherebbe i sintagmi nominali, il cerchio quelli verbali e infine il ponticello la testa dei sintagmi preposizionali. Nonostante l'indubbia eleganza della proposta, nella pratica si è rivelata confusiva, pertanto nel corso del secondo anno scolastico di sperimentazione (2019-2020) è stata abbandonata, a favore di una soluzione che non inserisse nuovi simboli. In caso di dubbi e perplessità, difatti, i bambini procedono per esclusione: aumentare la gamma di possibilità rende l'analisi più difficile da gestire.

#### 4. *L'ambiguità sintattiche come gioco glottodidattico*

Nel corso del secondo anno scolastico di sperimentazione del laboratorio, si è deciso di mettere alla prova i bambini con frasi volutamente ambigue per motivi squisitamente sintattici. Per introdurre il concetto, con l'aiuto del ricercatore in aula in una delle 'grandi lezioni', è stata analizzata insieme la frase (6) ormai classica *Ho visto un uomo sulla*

*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*



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*

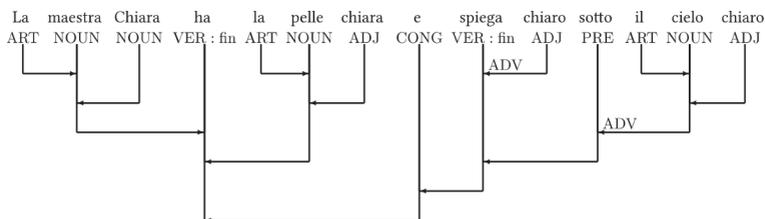


L'analisi in Figura 10 mostra che in realtà la disambiguazione di *rapina* come sostantivo o voce verbale non può prescindere da considerazioni se non di sintassi perlomeno di collocazione: in questo caso *rapina* è un sostantivo perché immediatamente preceduto dall'articolo indeterminativo *una* – scelta 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.



MIRKO GRIMALDI

## Fonetica e fonologia della L2 in classe: problematiche e prospettive didattiche dal versante delle neuroscienze cognitive (e oltre)

Questo contributo vuole stimolare la riflessione sull'insegnamento della fonetica e della fonologia della L2. È paradossale che un bambino acceda alla grammatica della lingua nativa partendo dal livello fonetico-fonologico, mentre lo studio in classe di una L2 pretenda di partire dai livelli lessicale e morfo-sintattico. Questa pratica deriva dall'idea estrema di un *periodo critico* oltre il quale l'apprendimento in modo naturale di un sistema linguistico è impedito. In realtà, l'impedimento a raggiungere abilità in percezione e produzione dei suoni L2 dipende dalla quantità e qualità degli stimoli ricevuti in classe. Lo dimostrano una serie di studi comportamentali e neurofisiologici. Altri studi neurofisiologici e di fonetica articolatoria dimostrano anche come un addestramento mirato può riattivare capacità uditive e articolatorie sopite. Sulla base dei software multimediali a disposizione, la parte finale del contributo propone spunti di riflessione per una didattica da implementare in classe.

*Parole chiave:* fonetica/fonologia della L2, plasticità cerebrale, training in classe, didattica innovativa della L2.

### 1. *Introduzione*

La pubblicità online straripa di corsi e metodi che promettono di rivelarci i segreti ultimi per apprendere una seconda lingua. Esagerando, ma non troppo, se c'è un segreto per diventare poliglotti è quello di ritornare bambini.

A poche settimane dalla nascita un bambino è in grado di discriminare tutti i suoni delle lingue naturali. A partire però dai 12 mesi di età la sensibilità per i suoni non nativi si riduce gradualmente mentre aumenta la sintonizzazione sui fonemi nativi e la progressiva perdita di sensibilità per i suoni non nativi (Kuhl *et al.* 2006). Il risultato è

sotto gli occhi di tutti: discriminare e produrre da adulti i suoni di una L2 risulta un compito davvero arduo. Acquisire da adulti un sistema fonetico-fonologico non nativo è una sfida per il nostro cervello.

Si tratta di una perdita totale che impedisce del tutto l'apprendimento di una seconda lingua? O siamo di fronte a una sorta di riorganizzazione (sintonizzazione) intorno ad alcuni tratti peculiari della L1 che porta ad escludere progressivamente tutte le altre opzioni possibili? Nel secondo caso, è possibile riattivare le abilità percettive originarie? Se sì: come? Lo studio formale di una seconda lingua in contesto scolastico è in grado di riattivare l'abilità a percepire e produrre un sistema di suoni non nativo?

Proverò a rispondere a queste domande sulla base dei risultati ottenuti dalle ricerche nel campo delle neuroscienze cognitive e della fonetica articolatoria. Concluderà il lavoro una breve riflessione sul modello didattico necessario per affrontare le problematiche emerse.

## 2. *Motivazione, quantità e qualità degli stimoli L2*

Rispetto all'idea del *periodo critico* di Lenneberg (1967), la ricerca cross-linguistica ha evidenziato che la variabile *età* non ha una correlazione diretta con i progressi nell'apprendimento di una L2 (Piske et al. 2001). Le variabili che maggiormente influiscono sui processi di percezione e produzione sono, invece, la *motivazione* insieme alla *quantità* e alla *qualità* degli stimoli L2. A giocare un ruolo cruciale è, quindi, il contesto di apprendimento/acquisizione.

Quando gli apprendenti sono immersi nel contesto naturale della L2 – Second Language Acquisition (SLA) – quantità e qualità degli stimoli L2 formano un mix ideale per riattivare le funzionalità delle aree uditive. Infatti, apprendenti adulti motivati a raggiungere abilità comunicative funzionali, interagendo continuamente con parlanti stranieri, riescono a raggiungere livelli di conoscenza della L2 molto vicini a quelli dei nativi (Flege 2018). Quando però l'acquisizione di una L2 avviene in un contesto in cui si usa prevalentemente la L1 (Foreign Language Acquisition, FLA) – come avviene in classe, con una esposizione ridotta alla L2, con poca e non sistematica esperienza conversazionale con parlanti della L2 –, l'apprendimento fonetico-fonologico della L2 diventa un compito quasi impossibile. In questi parlanti, la percezione/produzione dei suoni della L2 può

standardizzarsi a livello di quella di parlanti naïve e non progredire (Best & Tylor 2007).

Rispetto a questi due contesti di acquisizione, sono stati sviluppati due modelli teorici di riferimento: lo *Speech Learning Model* (SLM, Flege 1995) e il *Perceptual Assimilation Model* (PAM, Best 1995). Entrambi i modelli assumono che gli adulti apprendenti una L2 hanno difficoltà sia nel percepire sia nel produrre vocali e consonanti che non sono presenti nel loro inventario fonologico nativo o che presentano realizzazioni fonetiche differenti. All'interno di questo quadro generale, i modelli predicono che quando apprendenti della L2 si trovano esposti ai suoni non nativi e percepiscono questi ultimi come simili ai suoni della L1 avranno difficoltà discriminative. Al contrario, suoni della L2 percepiti come diversi da quelli della L1 produrranno una facilitazione discriminativa. Nell'ultimo caso il processo di acquisizione di categorie fonetico-fonologiche della L2 sarà più agevolato.

Da questa prospettiva, il classico modello della *Contrastive Analysis*, utilizzato ampiamente nella didattica, mostra dei limiti. L'idea del *transfer*, ovvero che strutture della L1 simili alla L2 facilitino l'apprendimento, mentre strutture della L1 differenti dalla L2 lo rendano difficoltoso non risulta valido per il livello fonetico-fonologico. Inoltre, la *Contrastive Analysis* non è in grado di predire quali fonemi della L2 sono più difficili di altri da apprendere e per quali ragioni, limitando così la possibilità di interventi didattici mirati sia a livello di percezione che di produzione.

### 3. *In classe il cervello uditivo dorme*

L'ipotesi che l'apprendimento fonetico-fonologico di una L2 all'interno del contesto scolastico sia del tutto fallimentare è forte, e richiede dati solidi a supporto. Ricerche di tipo comportamentale hanno già dimostrato che l'istruzione scolastica non contribuisce al miglioramento delle abilità di discriminazione e di pronuncia (Simon & D'Hulster 2012). Con questo problema si sono cimentati una serie di studi neurocognitivi, utilizzando tecniche elettroencefalografiche che permettono di monitorare direttamente le aree uditive degli apprendenti durante compiti di discriminazione di suoni della L2 in diverse fasi di apprendimento.

Per quanto riguarda l'apprendimento in contesto naturale (SLA), è stato dimostrato che parlanti adulti ungheresi, immersi per alcuni anni nel contesto della L2, sono in grado di discriminare i fonemi non nativi (finlandesi) alla stessa stregua dei parlanti nativi (Winkler et al. 1999). Anche i bambini bilingui (turco-tedesco) delle scuole elementari (cresciuti in Germania) mostrano tracce mnemoniche dei fonemi tedeschi paragonabili a quelli dei parlanti madrelingua, anche se tali tracce si rivelano meno robuste (Rinker et al. 2010).

Questi risultati non sono stato replicati in finlandesi adulti apprendenti dell'inglese a livello avanzato in contesto scolastico (FLA): ciò suggerisce che l'acquisizione della L2 in contesto formale non porta alla formazione di tracce mnemoniche a lungo termine dei fonemi non nativi (Peltola et al. 2003). Studi seguenti hanno invece evidenziato che anche il contesto scolastico può produrre sostanziali miglioramenti percettivi, ma questa volta in bambini finlandesi che seguivano corsi intensivi di francese L2 da tre mesi almeno (Cheour et al. 2002; Shestakova et al. 2003; Peltola et al. 2005). Questi risultati sembrerebbero in contrasto con quanto abbiamo affermato nel precedente paragrafo circa l'irrelevanza della variabile *età*. Tuttavia, bisogna tenere conto che in questi tre casi il francese L2 era utilizzato per il 50-90% durante l'orario scolastico e con insegnanti madrelingua (quindi con *quantità* e *qualità* degli stimoli L2 molto elevati). Lavori successivi, infatti, non hanno confermato questi risultati in bambini finlandesi e giapponesi che acquisivano l'inglese L2 e che erano esposti a input scolastici di tipo tradizionale (Peltola et al., 2007; Bomba et al., 2011).

Per cercare di dirimere la questione, Grimaldi et al. (2014) hanno studiato un gruppo di studenti del I anno e un gruppo di studenti del V anno frequentanti il Corso di Laurea in Lingue, Culture e Letterature Straniere dell'Università del Salento comparandoli fra di loro e con un gruppo di controllo composto da soggetti che avevano terminato il loro percorso di studi in III Media. Gli studenti sono stati scelti con opportuni questionari in modo da avere gruppi comparabili: tutti provenivano dal liceo linguistico, non avevano soggiornato nel paese della L2 per oltre un mese, non avevano genitori madrelingua L2, la prima lingua studiata era l'inglese, ecc. I due gruppi di studenti erano stati esposti alla L2 in classe per 6 e 10 anni rispettivamente. Un test preliminare di identificazione e discriminazione ha evidenziato diffi-

coltà oggettive da parte dei due gruppi di apprendenti a discriminare la maggior parte dei fonemi dell'Inglese (in particolare /ɪ, ʊ, æ, ʌ, ɒ/). I risultati neurofisiologici hanno dimostrato che non c'è nessuna differenza nelle capacità di discriminazione fra il gruppo del I e il gruppo del V anno rispetto ad alcuni contrasti fonologici dell'inglese. Il dato ancora più critico è che le performance percettive dei due gruppi di studenti non si differenziano da quelle del gruppo di controllo che aveva interrotto il percorso di studi in III Media.

Questi risultati sono stati confermati un anno dopo da uno studio di un gruppo di ricerca svizzero che ha utilizzato la stessa metodica d'indagine. Jost et al. (2015) hanno monitorato 38 bambini (età media 8,9 anni) delle scuole elementari di un cantone svizzero-tedesco durante un anno di studio dell'inglese L2 sulla base di metodologie didattiche tradizionali. I dati neurali dimostrano ancora una volta che nella corteccia uditiva degli apprendenti (comparati con i parlanti nativi dell'inglese) non ci sono evidenze di un aumento delle capacità di discriminazione. Successivamente, sempre con lo stesso approccio neurofisiologico, Hisagi et al. (2016) hanno studiato l'apprendimento in contesto scolastico dei contrasti di lunghezza del Giapponese da parte di due gruppi di studenti madrelingua dell'inglese con differenti livelli di esperienza della L2. Anche in questo caso i due gruppi di studenti analizzati non hanno mostrato differenze significative delle risposte neurali nei processi di discriminazione. I risultati non cambiano neanche aggiungendo un terzo gruppo di studenti che aveva frequentato per 4 semestri un corso di giapponese.

Complessivamente, i dati discussi ci suggeriscono che: (i) la quantità e la qualità degli stimoli ricevuti dagli apprendenti L2 in contesto scolastico non sono sufficienti per formare tracce mnemoniche nella corteccia uditiva tali da riattivare capacità di discriminazione dei suoni L2; (ii) per sviluppare competenze fonetico-fonologiche nella L2 sono necessari training mirati a rimodulare la plasticità uditiva. Ciò, è bene evidenziarlo, ha ripercussioni a livello della produzione e quindi sul raggiungimento di abilità comunicative funzionali nella L2 (pensiamo, per esempio, a chi si prepara a svolgere il ruolo di mediatore culturale).

Bisogna prendere atto che nell'attuale sistema scolastico l'acquisizione di una lingua straniera avviene in un contesto dominato dalla L1, dove la didattica a livello fonetico-fonologico riceve pochissima o nessuna attenzione. Inoltre, in tutti i livelli scolastici l'uso della L2, nel mi-

gliore dei casi, viene confinato a poche ore settimanali (e questo è grave soprattutto per l'istruzione universitaria). La pratica didattica è in genere basata su istruzioni formali inerenti ai livelli lessicale e morfo-sintattico (e nel migliore dei casi anche pragmatico) ma non contempla training intensivi per sviluppare abilità di percezione e produzione.

Il problema non pare interessare, invece, le abilità lessicali e sintattiche. Lo studio scolastico di questi livelli produce una immediata riorganizzazione cerebrale sin dalle prime fasi di apprendimento (a titolo esemplificativo si veda Soskey, Holcomb and Midgley, 2016 e la letteratura ivi discussa). Non si hanno invece evidenze sul livello morfo-sintattico dove sono implicate anche competenze di tipo fonologico, per cui si possono ipotizzare problemi simili a quelli sino ad ora discussi.

#### *4. Percezione e produzione: metodologie sperimentali per l'addestramento*

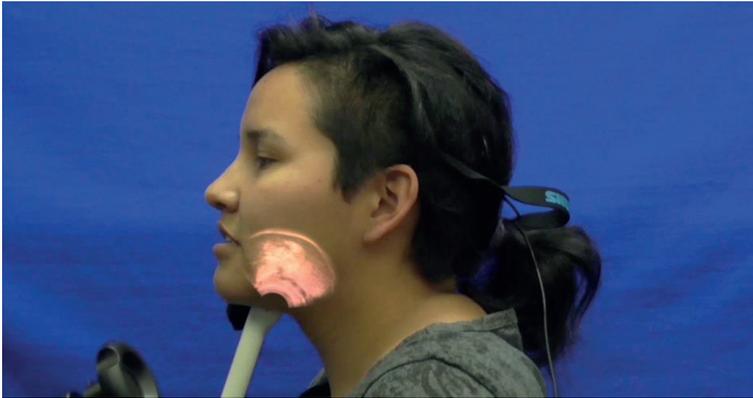
Nel complesso, i dati a disposizione ci portano a pensare che la graduale riduzione di sensibilità percettiva nel bambino (vedi Par. 1) non va vista come una perdita totale delle capacità percettive, ma è piuttosto il risultato di una riorganizzazione, ovvero di una sintonizzazione intorno ad alcuni tratti peculiari della L1 che porta ad escludere progressivamente tutte le altre opzioni possibili (Flege 2018). La classica idea del *periodo critico* (Lenneberg 1967) va dunque inquadrata all'interno di questa prospettiva: superata la pubertà, le aree uditive del cervello in parlanti che durante l'infanzia non sono stati esposti a più lingue hanno difficoltà a generare rappresentazioni categoriali di suoni non nativi, e le aree senso-motorie non riescono a controllare i movimenti articolatori per una adeguata realizzazione. Ciò che il processo di apprendimento non modifica è la rappresentazione acustica, che rimane intatta nel corso della vita. Tuttavia questo tipo di rappresentazione non permette di accedere alle proprietà fonetico-fonologiche, quindi alle rappresentazioni categoriali dei suoni, e in ultima analisi al lessico. Pertanto, l'apprendente che da bambino non è stato esposto a più lingue ha bisogno di riattivare il processo che porta l'elaborazione acustica del segnale a generare nuove rappresentazioni fonetico-fonologiche.

Questo riattivazione sembra possibile, come dimostrano alcuni studi comportamentali e neurofisiologici. Uno dei contrasti fonologici della L2 più difficili da discriminare è quello dell'inglese /ɪ-/I/ da parte di apprendenti adulti giapponesi. Utilizzando un continuum acustico che a un certo punto della transizione presenta categorie fonologiche separate per /ɪ/ e /I/, agli apprendenti sono state somministrate coppie minime dell'inglese come, ad esempio, /rock-lock/, ecc. (cfr. Bradlow, 2008 e la letteratura ivi discussa). La tipologia di coppie minime era caratterizzata da un'alta variabilità e gli stimoli erano prodotti da parlanti differenti. Il training poteva includere dalle 10 alle 20 sessioni per una durata 2-4 settimane. Un addestramento di laboratorio di questo tipo permette di raggiungere un miglioramento significativo delle capacità di discriminazione che non decade nel tempo, e che, soprattutto, si riflette positivamente a livello della produzione (si noti che una metodologia didattica ispirata a questo modello, sia pure a livello basilare, era già suggerita in Danesi 2001).

Studi di tipo neurofisiologico hanno testato gli effetti di training mirati (10-12 giorni per 1,5 ore al giorno) nella riorganizzazione della corteccia uditiva in apprendenti adulti giapponesi dell'inglese L2 (Zhang et al., 2000), tedeschi dell'inglese L2 (Menning et al., 2002) e finlandesi dell'inglese L2 (Ylinen et al., 2009). Questi lavori dimostrano che il sistema percettivo di un adulto non perde di plasticità e che la sua riattivazione gli consente di acquisire nuove categorie fonetico-fonologiche.

Risultati simili si ritrovano a livello della produzione grazie a ricerche che ricorrono a metodiche in grado di monitorare i movimenti della lingua in tempo reale. Una di queste è rappresentata dalla classica ecografia che si basa sugli ultrasuoni (ampiamente utilizzata in clinica). Una sonda ecografica convessa, collocata in posizione sagittale sotto il mento, permette di ottenere in tempo reale filmati o immagini della lingua durante la produzione di suoni, parole o frasi. È stato osservato che gli apprendenti L2 (ma anche in soggetti patologici che necessitano di una rieducazione articolatoria) ottengono immediati miglioramenti rispetto al target articolatorio da raggiungere quando possono comparare in tempo reale il contorno della propria lingua che tenta di raggiungere il target fonetico-fonologico L2 con quello di un parlante nativo (Gick et al. 2008; Abel et al. 2015): vedi Figura 1.

Figura 1 - *Contorno sagittale della lingua rilevato con una sonda ecografica in tempo reale durante la produzione di suoni linguistici.*  
 Adattata da <https://enunciate.arts.ubc.ca/linguistics/introductory-videos/>

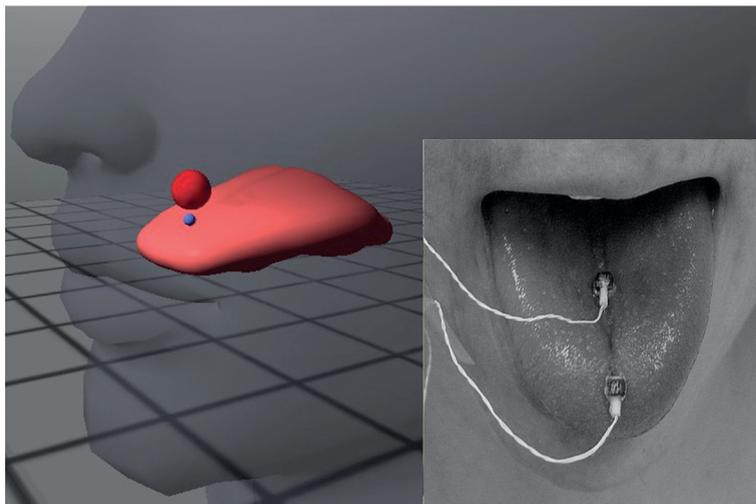


Un progetto di ricerca presso l'Università della Columbia, *eNunciate*, sta cercando di utilizzare questo tipo di dati per sviluppare una applicazione hardware-software che supporti i docenti di lingua straniera nell'insegnamento della pronuncia. L'idea è di sovrapporre i movimenti della lingua registrati tramite ultrasuoni sul volto (visto in prospettiva sagittale) del parlante nativo della L2 che li realizza (Figura 1). L'apprendente può osservare in dettaglio il goal articolatorio da raggiungere, interiorizzarlo, e addestrarsi alla sua realizzazione (ulteriori materiali si possono vedere al seguente link: <https://enunciate.arts.ubc.ca/linguistics/introductory-videos/>). Un metodo simile si trova già implementato nel sistema ad ultrasuoni sviluppato da Alan Wrench presso la Queen Margaret University: l'Ultrasound Tongue Imaging e il software correlato (Articulate Assistant Advanced, AAA).

Sulla stessa linea, un'altra metodica come l'Articolografia Elettromagnetica (EMA) permette di monitorare in tempo reale i movimenti della lingua (ma anche delle labbra) grazie all'applicazione di alcuni sensori. All'interno di un ambiente 3D interattivo in cui è rappresentata la lingua, un elemento di riferimento, poniamo una sfera rossa, rappresenta il target articolatorio che la lingua deve raggiungere per realizzare un determinato suono: per esempio, portare la punta della lingue verso gli alveoli, il dorso, verso il palato, ecc. Quando l'apprendente riesce a raggiungere il target articolatorio, la sfera da rossa diventa verde (Katz & Metha 2015): vedi Figura 2.

Figura 2 - *Rappresentazione 3D della lingua con una sfera rossa (il target da raggiungere collocato negli alveoli). La sfera blu più piccola indica il sensore collocato fra la punta e il corpo della lingua.*

*Adattata da Katz & Metha 2015*



Anche in questo caso sono stati osservati netti miglioramenti nella capacità di realizzare i suoni non nativi da parte di apprendenti adulti.

In breve, i dati a disposizione suggeriscono che un addestramento mirato può rimodulare le abilità di percezione e produzione degli apprendenti L2 in un breve periodo di tempo (ulteriori studi sono necessari per comprendere quanto stabile rimane nel tempo la riorganizzazione percettiva).

Il problema, quindi, è come riattivare modelli fonetico-fonologici ‘dormienti’ attraverso un addestramento mirato e come farlo in classe da parte degli insegnanti L2.

### *5. Percezione e produzione: software e applicativi per l'addestramento*

Le ricerche discusse nel paragrafo precedente sono di tipo sperimentale, al momento di difficile applicazione in classe sulla base dei programmi ministeriali. Bisogna prendere atto che c'è stato uno scollamento fra la ricerca sperimentale e lo sviluppo di pratiche didattiche per l'insegnamento della fonetica-fonologia L2 in classe, e, a monte,

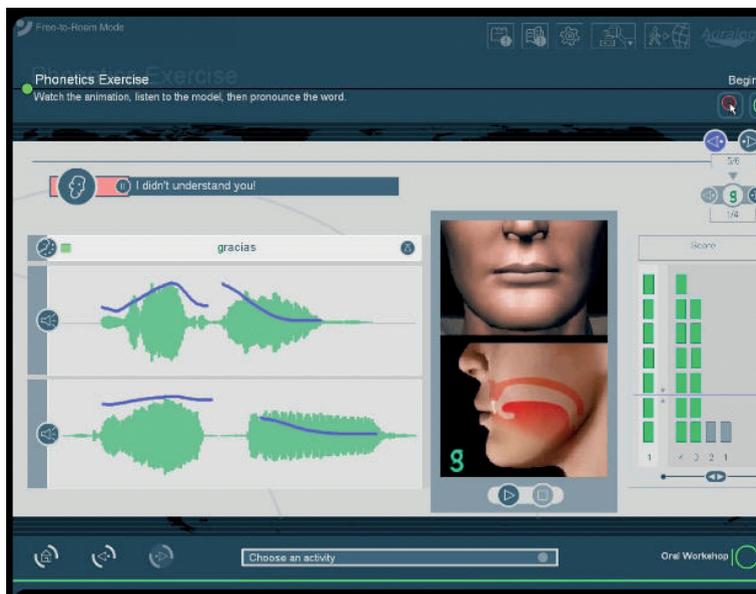
un modello formativo degli insegnanti carente. Alla immobilità didattica sul versante fonetico-fonologico ha forse influito una ipotesi dominante a cui abbiamo accennato all'inizio: replicare da adulti quel processo naturale che porta un bambino a percepire e produrre i suoni della lingua nativa in tempi brevi e senza nessuna istruzione esplicita è una impresa impossibile. E va infine sottolineato che rispetto ad altri livelli della L2 ci sono pochi manuali dedicati agli insegnanti per lo studio fonetico-fonologico della L2, incluso il livello soprasegmentale, e fra questi pochissimi fanno riferimento alle recenti ricerche del settore (Chun 2002).

A colmare in parte queste lacune sono stati di recente pubblicati alcuni volumi che discutono i più importanti problemi connessi con la teoria e la pratica dell'insegnamento della pronuncia: fra tutti si veda almeno Derwing & Munro (2015), Kang et al. (2018). Al problema è stata anche dedicata una rivista ad hoc, *Journal of Second Language Pronunciation*, dove è possibile trovare molte risorse e stimoli didattici. Esistono anche una serie di software dedicati all'auto-addestramento che un insegnante, opportunamente formato, potrebbe utilizzare per sessioni di laboratorio. Per esempio, *Sona-Match*, *Protrain*, *Dr. Speech*, *Video Voice* and *Accent Lab* sono tutti software che, con varie modalità e diversi livelli di difficoltà d'uso, offrono la possibilità di monitorare i progressi nella pronuncia di vocali e consonanti non native sulla base di input nativi. Tuttavia, il monitoraggio delle performance richiede delle competenze di fonetica acustica che non tutti hanno; inoltre, non è ancora ben chiaro l'impatto effettivo che possono avere sugli apprendenti. Esistono anche software finalizzati al training del livello soprasegmentale come *Better Accent Tutor* e *Connected Speech*. Entrambi mostrano dei grafici dove vengono enfatizzati i contorni intonativi, l'accento e il ritmo (ma anche la lunghezza vocalica o consonantica), e danno feedback sui progressi raggiunti dagli apprendenti rispetto a diversi livelli di conoscenza. Tuttavia, in soccorso degli insegnanti possono venire i risultati di una ricerca condotta da Mitterer & McQueen (2009): la visione di film in lingua L2 con sottotitoli L2 (25 minuti in tutto) produce un miglioramento netto a livello soprasegmentale. Al contrario, l'utilizzo di sottotitoli nella L1 non produce nessun beneficio. I sottotitoli L1 sembrano, invece, creare interferenze lessicali che bloccano l'assimilazione dei tratti di accento e intonazione della L2.

Ci sono anche software pensati per i bambini come *English for Kids*, *Tell me more* e *Talk to me*. Gli ultimi due permettono di avere una conversazione interattiva mirata ad aumentare le competenze grammaticali così come a migliorare percezione e produzione, il vocabolario e la scrittura. *Talk to me* prevede anche un sistema di valutazione gestito da un sistema automatico di riconoscimento del parlato. Come si può vedere in Figura 3, un oscillogramma della produzione vocale dell'apprendente è comparato con l'oscillogramma di una produzione nativa associata alle informazioni sui movimenti di lingua e labbra. *Tell me more* include un pacchetto multimediale dedicato agli insegnanti che consente di adattare il percorso di apprendimento modulandolo alle esigenze degli studenti.

Figura 3 - Sistema di comparazione delle produzioni non native con quelle native, insieme alle informazioni sui gesti articolatori da eseguire presente nel software *Talk to me*.

Adattato da <http://talk-to-me.software.informer.com/>



Derivati dalla ricerca nel campo del riconoscimento automatico del parlato, sistemi come *Baldi* (Massaro et al. 2006), sorta di Avatar umani, offrono un addestramento audiovisivo, utilizzando facce par-

lanti in ambienti 3D. Alcuni di questi sistemi consentono di rendere le facce parlanti trasparenti così da far vedere il tratto vocale e i movimenti della lingua.

Continua purtroppo a permanere il gap applicativo sul versante della percezione: per quanto è a mia conoscenza, non ci sono software che hanno implementato training finalizzati alla percezione di suoni non nativi. Fa eccezione *English Accent Coach* (Thomson 2018): non si tratta di un software ma di un applicativo in ambiente web (utilizzabile dopo una semplice registrazione) con una interfaccia utente facile da utilizzare e con la possibilità di applicativi per iPhone e iPad. Il sistema permette all'utente di addestrarsi alla percezione di vocali e consonanti di diverse varietà dell'inglese ottenendo un punteggio delle performance raggiunte. L'idea su cui si fonda il sistema è che le abilità percettive acquisite abbiano una ricaduta anche sulla pronuncia.

Sul versante dell'apprendimento della pronuncia grazie a training somministrati via computer è da segnalare un filone di ricerca promettente. Si tratta della possibilità di modellare la voce dell'apprendente sulla base dei parametri della L2 permettendogli di risentire se stesso con la pronuncia corretta. L'apprendente è portato quindi a focalizzarsi sullo scarto fra la propria pronuncia e la pronuncia target (cfr. Daniel et al. 2009). Potenzialmente, questo metodo offre benefici globali sia in percezione che in produzione, in quanto l'apprendente dovrà controllare non solo il livello segmentale ma anche quello sovrasegmentale (vedi più avanti Paragrafo 5).

Al di là degli applicativi che ci può fornire l'informatica, è degno di nota che la sola riflessione metalinguistica sulle proprietà articolatorie dei suoni della L2 unita a uno spelling mirato fornito da parlanti madrelingua produce miglioramenti apprezzabili sia in percezione che in produzione (si veda Sisinni 2016 e la letteratura ivi discussa). Miglioramenti che sarebbe poi più agevole rafforzare con attività di laboratorio continua utilizzando i software prima descritti.

## 6. *Ipotesi conclusive: quale didattica per la fonetica e la fonologia della L2?*

Per spezzare una lancia (forse più di una) in favore degli insegnanti, c'è da considerare che i programmi ministeriali non sembrano per niente stimolarli rispetto alle questioni sinora sollevate. Le linee guida

MIUR per il I e II Ciclo di istruzione chiedono agli insegnanti un obiettivo un po' vago: 'riflettere sul sistema fonologico'. In una recente pubblicazione sul *Curricolo Verticale di Lingua Straniera* (Langè 2013), l'idea di competenza fonologica nell'apprendimento di una L2 risulta ancora più vaga. La competenza fonologica consisterebbe: (i) nell'abilità a riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi; (ii) nel riprodurre correttamente le parole e l'intonazione; (iii) nel pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato; (iv) nell'usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo; (v) nel dedurre un sentimento a partire dall'intonazione. Questo mentre il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* dimostra piena consapevolezza delle questioni complesse implicate nel raggiungimento della competenza fonetico-fonologica della L2, sia per la percezione che per la produzione.

Il primo e cruciale ripensamento, dunque, è quello che deve avvenire a livello dei programmi ministeriali (a quanto pare non solo in Italia): c'è bisogno urgente di 'ristrutturare' i percorsi didattici in funzione dei problemi connessi con l'acquisizione fonetico-fonologica della L2.

Negli ultimi decenni i ricercatori in questo campo hanno evidenziato che ha ormai poco senso pensare che un apprendente adulto della L2 possa raggiungere un accento nativo, ma che bisogna piuttosto puntare a raggiungere un livello di comprensibilità (in percezione e produzione) accettabile (Levis 2005): e i dati a disposizione dimostrano che è un obiettivo raggiungibile. Parlare una L2 con un *accento straniero* può, in determinati contesti, produrre una serie di conseguenze come la stigmatizzazione, una ridotta accettabilità, una ridotta comprensibilità (il non raggiungimento di goal comunicativi funzionali) e una valutazione negativa. Da questo punto di vista, aver acquisito una enorme quantità di lessico e tutte le regole morfo-sintattiche della L2 è un lavoro vano se poi non si riesce a comprendere e comunicare in modo funzionale con i propri interlocutori. Pertanto, un ruolo cruciale è giocato anche dall'apprendimento del livello soprasegmentale (struttura sillabica, accento e domini prosodici come ritmo e intonazione). L'insegnamento dei tratti soprasegmentali della L2 dovrebbe prevedere un micro-livello (la struttura sillabica e la dinamica degli accenti tonici e atoni insieme ai fenomeni di elisione,

assimilazione, riduzione e contrazione) e un macro-livello (strutture prosodiche a livello frasale, accento contrastivo, scambi conversazionali e relative implicazioni pragmatiche); sebbene molta ricerca ci sia ancora da fare in questa direzione (si veda Dupoux, Peperkamp, Sebastián-Gallés 2001; Chun et al. 2008).

I percorsi universitari che mirano alla formazione dei futuri insegnanti di lingue o dei mediatori linguistici non possono esimersi dall'affrontare il problema. I corsi dovrebbero prevedere un addestramento mirato all'utilizzo consapevole dell'apparato fonatorio, introducendo, per esempio, corsi di dizione (fra i crediti formativi a scelta); a cui affiancare nozioni mirate di fonetica (soprattutto articolatoria) e di fonologia della L2, associate a un training percettivo tramite attività di laboratorio continue. Come abbiamo evidenziato nel secondo paragrafo, la quantità di utilizzo della L2 in classe (con il coinvolgimento attivo dei lettori madrelingua) dovrebbe progressivamente aumentare sino a diventare esclusiva.

A ritroso, l'esposizione, anche passiva, a stimoli L2 di alta qualità dovrebbe iniziare nelle scuole dell'infanzia (visione di cartoni animati in lingua originale, utilizzo della serie *Magic English* della Disney) e proseguire sino alle elementari. L'insegnamento a questo stadio si potrebbe giovare di programmi didattici innovativi basati su un approccio ludico e interattivo (si veda Ramirez & Kuhl 2020 e i risultati già positivi ottenuti). Sulla base di questo lavoro progressivo, a partire dalle scuole medie un lavoro graduale di riflessione metalinguistica sulla fonetica e fonologia della seconda lingua sarebbe più che sufficiente per irrobustire le informazioni mnemoniche sul sistema di suoni della L2 che gli apprendenti hanno già sviluppato in modo implicito (ricordiamo che non tutti i suoni della L2 risultano difficili da acquisire: vedi Par. 2). Quindi, a livello universitario, l'ideale sarebbe testare in ingresso le difficoltà discriminative degli apprendenti e su quelle lavorare in modo mirato (i test di discriminazione sono di facile somministrazione e richiedono in media 15 minuti davanti a un PC).

Rispetto a questo quadro appena abbozzato, la ricerca applicativa sulla L2 ha ancora molto da fare e nuovi modelli didattici (da testare con urgenza nelle università) sono necessari per risolvere i problemi qui individuati (si veda Grimaldi 2017). In sostanza, anche da adulti si può replicare il processo che porta i bambini ad accendere alla grammatica di una lingua partendo dal segnale acustico a cui sono esposti:

il problema, allo stato attuale, è trovare un metodo didattico valido per replicare questo processo originario.

### *Riferimenti bibliografici*

- Abel, Jennifer, Allen, Blake, Burton, Strang, Kazama, Misuzu, Kim, Bosung, ... & Bryan Gick. 2015. Ultrasound-Enhanced Multimodal Approaches to Pronunciation Teaching and Learning. *Canadian Acoustics* 43. 1-2.
- Best, Catherine T. & Tyler, Michael D. 2007. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In Bohn Ocke S. & Munro Muray J. (a cura di), *Second Language Speech Learning: The Role of Language Experience in Speech Perception and Production*, 13-34, Amsterdam: Benjamins.
- Best, Catherine T. 1995. A direct realist view of cross-language speech perception. In Strange Winifred (a cura di), *Speech Perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 171-204, Timonium, MD: York Press.
- Bomba, Marie D., Choly, David, & Pang, Elizabeth W. (2011). Phoneme discrimination and mismatch negativity in English and Japanese speakers. *Neuroreport*, 13, 22 (10). 479-483.
- Bradlow, Ann R. 2008. Training non-native language sound patterns: Lessons from training Japanese adults on the English /p/-/l/ contrast, in Hansen Edwards Jette G. & Zampini Mary L. (a cura di), *Phonology and Second Language Acquisition*, 287-308, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Cheour, Marie, Shestakova, Anna, Alku, Paavo, Čeponienė, Rita & Näätänen, Risto. 2002. Mismatch negativity (MMN) shows that 3-6-years-old children can learn to discriminate nonnative speech sounds within two months. *Neuroscience Letters*, 325. 187-190.
- Chun, Dorothy M. 2002. Discourse intonation in L2: From theory and research to practice. Amsterdam: Benjamins.
- Danesi, Marcel 2001. *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma: Armando Editore.
- Derwing, Tracey M. & Munro Murray J. 2015. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: Benjamins.
- Doupox, Emmanuel, Sharon Peperkamp, Sebastián-Gallés, Nuria. 2001. A robust method to study stress “deafness”. *Journal of Acoustical Society of America*, 110 (3). 1606-1618.

- Daniel, Felps, Heather, Bortfeld, Ricardo, Gutierrez-Osuna. 2009. Foreign accent conversion in computer assisted pronunciation training. *Speech Communication*, 51. 920-932
- Flege, James 2018. A non-critical period... In AA.VV. (a cura di), *A sound approach to language matters: In Honor of Ocke-Schwen Bohn*, 501-541, Aarhus University: Department of English Open Access e-book <https://ebooks.au.dk/index.php/aul/catalog/book/322>.
- Flege, James E. 1995. Second-Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems. In Strange Winifred (a cura di), *Speech Perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 233-273, Timonium, MD: York Press.
- Gick, Brian, Bernhardt, Barbara M., Bacsfalvi, Penelope & Wilson, Ian. 2008. Ultrasound imaging applications in second language acquisition, in Hansen Edwards Jette G. & Zampini Mary L. (a cura di), *Phonology and Second Language Acquisition*, 309-322, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Grimaldi, Mirko. 2017. L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2: prospettive d'indagine e applicazioni didattiche. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (SILTA), XLVI (1). 109-126.
- Grimaldi Mirko, Sisinni, Bianca, Gili Fivela, Barbara, Invitto, Sara, Resta Donatella, Alku Paavo & Brattico Elvira. 2014. Assimilation of L2 vowels to L1 phonemes governs L2 learning in adulthood – A behavioral and ERP study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. 1-21.
- Hisagi, Miwako, Shafer, Valerie L., Miyagawa, Shigeru, Kotek, Hadas, Sugawara, Ayaka & Pantazis, Dimitrios. 2016. Second-language learning effects on automaticity of speech processing of Japanese phonetic contrasts: An MEG study. *Brain Research*, 1652. 111-118.
- Jost, Lea B., Eberhard-Moscicka, Aleksandra K., Pleisch, Georgette, Heusser, Veronica, Brandeis, Daniel, Zevin, Jason & Maurer, Urs. 2015. Native and non-native speech sound processing and the neural mismatch responses: A longitudinal study on classroom-based foreign language learning. *Neuropsychologia*, 72. 94-104.
- Kang, Okim, Thomson, Ron I. & Murphy, John M. (a cura di). *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. London: Routledge.
- Katz, William F. & Mehta, Sonya 2015. Visual Feedback of Tongue Movement for Novel Speech Sound Learning. *Frontier in Human Neuroscience*. 9:612.
- Kuhl, Patricia K., Stevens, Erica, Hayashi, Akiko, Deguchi, Toshisada, Kiritani, Shigeru & Iverson, Paul. 2006. Infants show a facilitation effect for native

- language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science*, 9(2). 13-21.
- Langè, G. (a cura di). 2013. *Il curricolo verticale di lingua straniera*, Torino, Loescher.
- Lenneberg, Erik H. *Biological Foundations of Language*. London: Wiley.
- Massaro, D.W., Liu, Y., Chen, T.H., and Perfetti, C. 2006. A multilingual embodied conversational agent for tutoring speech and language learning. *Proceedings of the Ninth International Conference on Spoken Language Processing (Interspeech)*, 825-828.
- Menning, Hans, Imaizumi, Satoshi, Zwitserlood, Piennie & Pantev, Christo. 2002. Plasticity of the human auditory cortex induced by discrimination learning of non-native, mora-timed contrasts of the Japanese language. *Learning & Memory*, 9(5). 253-267.
- Mitterer, Holger & McQueen, James M. 2009. Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PlosOne*, 4(11). e7785.
- Peltola, Maja S., Kujala, Tiina, Tuomainen, Jyrki, M., Aaltonen, Olli & Näätänen, Risto. 2003. Native and foreign vowel discrimination as indexed by the mismatch negativity (MMN) response. *Neuroscience Letter*, 352. 25-28.
- Peltola, Maja S., Kuntola, Minna, Tamminen, Henna, Hämäläinen, Heikki & Aaltonen, Olli. 2005. Early exposure to a nonnative language alters preattentive vowel discrimination. *Neuroscience Letter*, 388. 121-125.
- Peltola, Maja S., Tuomainen, Outi, Mira Koskinen & Aaltonen, Olli 2007. The effect of language immersion education on the preattentive perception of native and nonnative vowel contrasts. *Journal of Psycholinguist Research*, 36. 15-23.
- Rinker, Tanja, Alku, Paavu, Brosch, Sibylle & Kiefer, Markus. 2010. Discrimination of native and nonnative vowel contrasts in bilingual Turkish–German and monolingual German children: insight from the Mismatch Negativity ERP component. *Brain and Language*, 113. 90-95.
- Shestakova, Anna, Huotilainen, Minna, Čeponienė, Rita & Cheour, Marie. 2003. Event-related potentials associated with second language learning in children. *Clinical Neurophysiology*, 114(8). 1507-1512.
- Simon, Ellen & D’Hulster, Tijs 2012, The effect of experience on the acquisition of a non-native vowel contrast. *Language Sciences*, 34(3). 269-283.
- Sisinni, Bianca. 2016. *Fonetica e Fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*. Roma: Carocci.

- Soskey, Laura, Holcomb, Phillip J. & Midgley, Katherine J. 2016. Language effects in second-language learners: A longitudinal electrophysiological study of Spanish classroom learning. *Brain Research*, 1646. 44-52.
- Thomson, Ron I. 2018. English Accent Coach [Computer program]. Version 2.3.
- Winkler, Istvan, Kujala, Tiina, Tiitinen, Hannu, Sivonen, Paivi, Alku, Paavo, Lehtokoski, Anne, ... & Näätänen, Risto. 1999. Brain responses reveal the learning of foreign language phonemes. *Psychophysiology*, 36. 638-642.
- Ylien, Sari, Uther, Maria, Latvala, Antti, Vepsäläinen, Sara, Iverson, Paul, Akahane-Yamada, Reiko & Näätänen Risto. 2009. Training the brain to weight speech cues differently: a study of Finnish second-language users of English. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(6). 1319-1332.
- Zhang, Yang, Kuhl, Patricia K., Imada, Toshiaki, Iverson, Paul, Pruitt, John, Kotani, Makoto & Stevens, Erika. 2000. Neural plasticity revealed in perceptual training of a Japanese adult listener to learn American /l-r/ contrast: a whole-head MEG study. *6th International Conference on Spoken Language Processing, ICSLP 2000 –ISCA*.

GIULIO SCIVOLETTO

## La linguistica per la scuola: il valore pedagogico dell'educazione fonetica

L'educazione fonetica viene presentata in questo contributo come approccio pedagogico e metodo didattico per l'insegnamento e apprendimento della competenza fonetico-fonologica nella classe di lingua straniera a scuola. Per lo sviluppo di tale competenza, superando la prassi scolastica che ancora oggi non pare scostarsi dal metodo *listen and repeat*, si propone la didattizzazione della fonetica articolatoria come metodo e strumento per l'apprendimento. Scoprendo la dimensione sonora della lingua e la realtà corporea tramite cui essa si realizza, lo studente compie un'esperienza educativa fondata sulla percezione. Il valore formativo dell'educazione fonetica può essere inquadrato in una duplice prospettiva di pedagogia del corpo e di educazione linguistica democratica.

*Parole chiave:* educazione linguistica democratica, glottodidattica, fonetica, percezione, pedagogia del corpo.

### 1. Introduzione

Questo contributo riflette sull'opportunità di un'educazione fonetica a scuola, ovvero sul senso formativo dell'apprendimento della competenza fonetico-fonologica nella classe di lingua straniera (LS) tramite l'esperienza della percezione<sup>1</sup>.

Rispetto al tema del Congresso – “Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni” – viene trattato il piano delle

---

<sup>1</sup> Sono necessarie due precisazioni terminologiche preliminari. In primo luogo, con 'educazione fonetica' si intende un approccio pedagogico che riconosca un ruolo primario alla didattica della fonetica nell'apprendimento delle lingue straniere. L'espressione 'didattica della fonetica' indica invece l'effettiva pratica di insegnamento a prescindere dall'orientamento pedagogico. In secondo luogo, con 'competenza' non si fa riferimento ai valori che l'etichetta può recare nell'ambito della linguistica, quanto piuttosto all'uso diffuso nel campo dell'educazione sia nella ricerca (Castoldi 2011) sia nella normativa di riferimento (n. 2, n. 3).

applicazioni dell'insegnamento della linguistica, e della fonetica articolatoria in particolare, al contesto scolastico. Scopo del contributo, in una prospettiva obliqua tra scuola e comunità scientifica della linguistica, è suggerire l'educazione fonetica come applicazione su due piani: rivolgendosi alla scuola, per ripensare l'insegnamento e apprendimento della dimensione sonora della lingua didattizzando i meccanismi fondamentali della fonetica articolatoria; rivolgendosi alla comunità accademica, per indicare un'applicazione dell'insegnamento della linguistica alla formazione degli insegnanti (corsi d'aggiornamento per quelli in servizio e percorsi di accesso all'insegnamento per quelli futuri), se non già nella didattica nei corsi di laurea. Nel complesso, l'intento è contribuire alla riflessione generale sul ruolo educativo della linguistica.

Nella tradizione di studi sul rapporto tra linguistica ed educazione protagonista in Italia è stata la SLI, con il Gisel e con vari Congressi (da ultimo Ferreri 2012) di cui quello di Como è erede. In una prospettiva ispirata ai principi della democrazia (De Mauro 2018), questo rapporto si è indagato rispetto a "temi caldi" (Vedovelli & Casini 2016), come diritti linguistici, alfabetizzazione e plurilinguismo. In approcci più strettamente epistemologici e meno orientati a una riflessione civica e sociale (Daloiso 2015), si sono valutati temi di ampia generalità e portata teorica, come quale modello di grammatica o quale ruolo della variazione sociolinguistica riportare nella didattica della lingua. Particolare attenzione hanno poi ricevuto alcuni rami della linguistica, come quella acquisizionale o quella testuale, e livelli d'analisi, come la semantica o la pragmatica. Come in Italia anche nel panorama internazionale, la riflessione sul ruolo della fonetica nel rapporto tra linguistica ed educazione appare dunque piuttosto marginale, persino nelle sintesi epistemologiche della linguistica educativa (Catford 1999); i contributi in varie enciclopedie e manuali (Ashby 2005; Ashby & Ashby 2013) sono per lo più orientati all'insegnamento della fonetica *per se*, mancando di una visione pedagogica. È invece sulla scorta di studi diretti alla realtà della scuola (Gregory 2005) che questo contributo propone l'educazione fonetica come intervento pedagogico.

L'educazione fonetica viene introdotta in primo luogo come necessità formativa per l'apprendimento della LS nella scuola superiore (§2); è quindi presentata come metodo di didattizzazione della

fonetica articolatoria fondato sull'esperienza della percezione (§3); viene infine inquadrata in una prospettiva di pedagogia del corpo e di educazione linguistica democratica (§4).

## 2. *L'educazione fonetica come necessità*

Pur ammettendo visioni divergenti sulla didattica delle lingue, si deve riconoscere il ruolo della competenza fonetico-fonologica nella didattica della LS, come indicato dalla normativa scolastica nazionale e dalle politiche europee di riferimento. Considerando le scuole superiori di secondo grado, vediamo come nelle *Linee guida* per il biennio degli Istituti Professionali e Tecnici le conoscenze di lingua straniera includano “strutture grammaticali di base della lingua, sistema fonologico, ritmo e intonazione della frase, ortografia e punteggiatura”<sup>2</sup>; e tra gli obiettivi specifici d'apprendimento nelle *Indicazioni nazionali* per i Licei, lo studente “riflette sul sistema (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, ecc.)”<sup>3</sup>. Il riferimento al livello fonetico-fonologico, vago nella normativa ministeriale, è invece meticoloso nel modello europeo a cui questa si rifà: la competenza fonologica comporta la conoscenza e l'abilità di recepire e produrre le unità sonore, anche nelle loro realizzazioni contestuali, e i tratti fonetici che le compongono e distinguono, oltre che i fenomeni soprasegmentali (QCER: § 5.2.1.4). L'idea di didattizzare la fonetica articolatoria prende dunque le mosse dalle politiche linguistiche europee e si inserisce in un quadro normativo nazionale coerente. Ma quali sono le consuetudini didattiche della fonetica della LS a scuola, e in che rapporto vi si pone l'idea di un'educazione fonetica?

La dimensione sonora della lingua è stata trascurata nell'insegnamento tradizionale di impostazione grammaticale-traduttiva, incentrato su un apprendimento formale della lingua come sistema. Questa negligenza, d'altra parte, si potrebbe giustificare con la mancanza di strumenti tecnologici. Ma oggi, nonostante siano ormai diffusi supporti multimediali nelle aule e nei libri di testo e siano stati acquisiti strumenti teorici precipui come l'alfabeto fonetico internazionale, la

---

<sup>2</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, rispettivamente n. 87 articolo 8, comma 6 e n. 88, articolo 8, comma 3.

<sup>3</sup> D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89, art. 10, comma 3.

didattica scolastica della LS non pare ancora assolvere pienamente al compito di formare la competenza fonetico-fonologica degli studenti. L'effettiva prassi didattica odierna appare simile a una glottodidattica *ancien régime*, ancora legata alla tecnica *listen and repeat*. In reazione al metodo grammaticale-traduttivo, l'approccio comunicativo oggi dominante propone una concezione della lingua come uso e insiste su metodi funzionali, finendo però per escludere la pronuncia dalla riflessione e dalla pratica didattica: "techniques and materials for teaching pronunciation at the segmental level were flatly rejected on theoretical and practical grounds as being incompatible with teaching language as communication" (Celce-Murcia *et al.* 1996: 10). Si crea cioè un conflitto tra la didattica della fonetica articolatoria, che per definizione richiede un *focus on form*, e l'approccio comunicativo, orientato al *focus on function*. Da ciò non risulta tanto un'esclusione della pronuncia dagli obiettivi di apprendimento, ma piuttosto la mancata elaborazione di una metodologia didattica.

Considerando i libri di testo, traiamo qualche esempio da un testo di inglese LS per il biennio delle superiori: *Cult [smart] essential* (Greenwood *et al.* 2016). L'esercizio di ascolto "Pronunciation > /h/" ha per consegna "Listen and repeat", e presenta frasi in cui occorre /h/; lo svolgimento prevede che gli studenti ascoltino le frasi dalla traccia audio e notino il suono oggetto d'apprendimento. Ma ammeso che l'apprendente noti l'elemento, in che cosa consiste il percorso di apprendimento? Come si interviene per insegnare tale pronuncia? Soprattutto, non è affatto detto che l'elemento venga notato: gli apprendenti tendono infatti a non discriminare i suoni non nativi, riconducendoli piuttosto ai fonemi nativi (Grimaldi 2017). Per esempio, nell'esercizio "Pronunciation > -ing", l'ascolto non assicura che lo studente noti il fonema /ŋ/ nel suffisso *-ing*; accade invece che l'apprendente, sul modello della forma grafica, realizzi in finale di parola l'occlusiva [g]. Il riconoscimento dei suoni è facilitato invece da attività che si agganciano a opposizioni lessicali, come in "Pronunciation > /i:/ or /ɪ/": si ascoltano coppie minime e si colloca ogni parola in una tabella a due colonne in base al suono distintivo.

Queste modalità didattiche trascurano il passaggio dalla ricezione (*listen*) alla produzione (*repeat*), che è il punto critico della didattica della fonetica: non basta fornire le tracce audio per l'ascolto o tutt'al più agganciare l'analisi dei suoni al dominio lessicale; è ne-

cessario far sì che l'*input* si trasformi in *intake* e che dia origine a un *output*. Questo processo è ignorato dai libri di testo, implicitamente delegato alla professionalità dell'insegnante. Ma è ragionevole credere che anche i docenti "non dedichino attenzione sufficiente (o non la dedichino affatto) alla costruzione della competenza fonologica, poiché la ritengono frutto di un'acquisizione inconscia" (Torresan 2010: 69). L'educazione fonetica mira a colmare il vuoto di metodo nella didattica della fonetica nella classe di LS.

### 3. L'educazione fonetica come metodo

L'insegnamento/apprendimento implicito della fonetica corrisponde a un vuoto di metodo che grava sulle possibilità formative degli studenti, ed è quindi necessaria una riflessione sulle possibilità della didattica della fonetica<sup>4</sup>. Nella prassi del *listen and repeat* si fa appello a presunte competenze spontanee degli apprendenti, i quali sarebbero in grado non solo di discriminare suoni non nativi, ma anche di tramutare la comprensione in produzione. L'apprendimento fonetico è affidato a un'imitazione per così dire selvaggia, a uno sforzo imitativo inefficace perché privo di tecniche e strumenti. E una produzione orale immediata della LS – cioè senza la mediazione di un metodo – è causa di forte ansia linguistica. Ulteriore effetto di un non-metodo basato sulle capacità spontanee è poi l'aumento della forbice tra livelli; è vero, infatti, che alcuni studenti intraprendono un simile apprendimento spontaneo, soprattutto se dotati di una spiccata attitudine all'apprendimento di una LS e in particolare di buone capacità di discriminazione fonetico-fonologica (Pallotti 1998: 224-231). Ma può la scuola affidarsi alle capacità autonome e pregresse dei singoli? Certamente no. Con l'obiettivo di un'educazione linguistica democratica, l'educazione fonetica può fornire un metodo che metta tutti gli studenti in condizione di apprendere, pur con livelli di partenza e risultati finali diversi.

Un'educazione fonetica mira dunque a rinnovare la didattica tradizionale della pronuncia, rendendola efficace e formativa: per

---

<sup>4</sup> Sulla didattica della fonetica nel panorama internazionale cfr. Cerce-Murcia *et al.* (1996) e Underhill (2005). In ambito italiano si vedano Costamagna (2000), Canepari (2003), Malta & Mirto (2006), Torresan (2010) e Sisinni (2016); Costenaro *et al.* (2014) e Gronchi (2018) per i disturbi specifici dell'apprendimento.

risolvere lo iato tra *listen* e *repeat*, occorre agire su una fase intermedia del processo di apprendimento, vale a dire fornire agli studenti un appoggio nel salto dall'ascolto alla produzione. Questo metodo consiste appunto della didattizzazione dei tratti e dei meccanismi della fonetica articolatoria come strumenti per comprendere la dimensione sonora della LS: oggetto d'apprendimento non è la mera pronuncia ('X si dice così') ma la concreta articolazione del suono ('per dire X si fa così').

I meccanismi della fonetica articolatoria diventano gli strumenti per un processo imitativo non più scriteriato, come nel *listen and repeat*, ma basato su un'esperienza corporea consapevole e intersoggettiva: una imitazione specchio. Con 'imitazione specchio' si fa riferimento all'osservazione del sistema dei neuroni specchio (cfr. Rizzolatti & Sinigaglia 2006). Sulla base delle connessioni visuo-motorie che legano l'osservazione di un atto motorio alla comprensione e produzione dell'atto stesso, le neuroscienze hanno dimostrato l'interdipendenza tra l'agire dell'individuo e la comprensione dell'agire altrui, ovvero, in estrema sintesi, il legame tra percezione e azione. Gli stessi circuiti neuronali deputati al compimento di una determinata azione, infatti, si attivano all'osservazione di tale azione nel comportamento – anche linguistico<sup>5</sup> – degli altri. Comprendendo dunque il valore del processo imitativo, anche in virtù di queste acquisizioni in ambito neuroscientifico, si può ripensare il ruolo dell'imitazione nell'apprendimento linguistico. Il modello di educazione fonetica presentato di seguito suggerisce l'imitazione come momento centrale nell'esperienza della percezione, rinnovando l'approccio pedagogico all'insegnamento della LS e riconoscendo alla dimensione sonora e articolatoria della lingua un valore formativo finora trascurato.

### 3.1 Un modello fondato sulla percezione

Sulla base dell'esperienza di insegnamento scolastico di chi scrive, si presenta un modello per l'educazione fonetica dell'inglese LS nella scuola superiore di primo o secondo grado. Fondato sull'esperienza

---

<sup>5</sup> Rispetto al comportamento linguistico, sono stati scoperti i "neuroni specchio eco", capaci "di garantire la trasformazione dei suoni verbali nella rappresentazione motoria dei gesti articolatori corrispondenti" (Rizzolatti & Sinigaglia 2006: 161).

della percezione, esso va inteso come un modello aperto, ovvero che sia:

- flessibile, offrendosi alla progettazione didattica come intervento che può inserirsi in tempi e modi diversi nel curriculum;
- *bottom-up*, perché deve svilupparsi a partire dalle esperienze e dalle esigenze formative che emergono nel contesto della classe;
- ludico, perché la dimensione emotiva rafforza l'apprendimento, non solo alleggerendo il *focus on form*, ma anche restituendo l'idea che si tratti di un'esperienza nuova che rompe le aspettative degli studenti sull'apprendimento della LS;
- inclusivo, da un lato valorizzando la diversità linguistica che contrassegna le classi multiculturali di oggi, e dall'altro riducendo il peso di operazioni di letto-scrittura per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Lo schema in Fig. 1 sintetizza il modello, cui sono indicati l'oggetto d'apprendimento e le fasi dell'attività. All'interno del primo (ovvero nella prima colonna da sinistra in Fig. 1) sono distinti l'obiettivo, cioè gli elementi della pronuncia della LS come norma cui sapersi attenere come risultato finale, e lo strumento, cioè i meccanismi e tratti fonetici che permettono la comprensione e la produzione dei suoni. Gli elementi della pronuncia *target* dell'apprendimento sono alcune vocali e consonanti dell'inglese assenti nell'italiano; per raggiungere questi obiettivi occorre acquisire gli strumenti, il cuore dell'educazione fonetica, ovvero il timbro delle vocali e l'articolazione delle consonanti.

Figura 1 - Un modello didattico per l'educazione fonetica

Oggetto di apprendimento	Fase 1 (presentazione)	Fase 2 (analisi)	Fase 3 (sintesi)
elemento della pronuncia nella I.S (obiettivo)	meccanismo o tratto fonetico articolatorio (strumento)	presentazione dell'oggetto di apprendimento	riflessione e sistematizzazione
vocali: [i], [ɔ], [ə], [ɜ], [ʌ], [æ], [ɑ], [ɒ]	timbro vocalico: apertura; anteriorità; labializzazione; lunghezza	dal lessico: presunte omofonie e coppie minime (es: disfemismi)	espansione lessicale; rappresentazione grafica del trapezio vocalico e della cavità orale
consonanti: [h], [ʃ], [θ], [ð]	modo e punto d'articolazione; sonorità	dalla grafia: sequenze grafemiche peculiari della I.S	gli studenti esperiscono la propriocezione: esplorano i meccanismi fonetici (timbro vocalico, modi e luoghi d'articolazione, ecc.), in modo ludico e intersoggettivo
		l'insegnante stimola la ricezione: esegue e mostra i tratti e i meccanismi articolatori	

La prima fase dell'attività (seconda colonna da sinistra in Fig. 1) è la presentazione dell'oggetto d'apprendimento che emerge dal contesto didattico. Gli obiettivi vocalici emergono dal lessico, vale a dire a partire da presunte omofonie (come si è visto nel secondo esercizio esemplificato sopra, § 2). Assai utile è il caso dei disfemismi<sup>6</sup>: molte *bad words* inglesi formano coppie minime con parole d'uso comune, ad esempio *shit/sheet*, *bitch/beach*, *piss/peace* ([a]/[i:]); *cock/coke* ([a]/[əʊ]); *cunt/can't* ([ʌ]/[a]). Il caso dei disfemismi aumenta la componente ludica ed emotiva: le parolacce creano ilarità, quando non imbarazzo, e la rottura del tabù linguistico viene ad accompagnare una rottura più generale delle aspettative sull'apprendimento scolastico della LS; si oltrepassano i confini della 'buona' lingua, avvicinandosi all'uso linguistico immediatamente rilevante nell'esperienza degli adolescenti. Gli obiettivi consonantici emergono invece per lo più dalla grafia, essendo connessi a peculiari grafemi o sequenze grafemiche come <h> e <th><sup>7</sup>; inoltre, la diversa realizzazione di <th> permette non solo di distinguere i foni [θ] e [ð] ma di presentare il criterio generale della sonorità, utile per ulteriori distinzioni fonologiche (ad es. [s] e [z] in *ice/eyes*).

La fase di presentazione è breve, e si trasforma senza soluzione di continuità nella fase d'analisi (terza colonna da sinistra in Fig. 1), che consiste nel momento esperienziale della percezione corporea tramite cui si può riconoscere prima e riprodurre poi l'articolazione dei suoni. Emersi nel parlato, da presunte omofonie, o nello scritto, da particolari sequenze grafemiche, gli oggetti d'apprendimento vengono illustrati dall'insegnante come articolazioni fonetiche che lo studente comincia a osservare e riconoscere. La pronuncia viene svelata nella sua realtà concreta: realtà innanzitutto sonora, da ascoltare (*listen*), ma che prima di tramutarsi in produzione (*repeat*) deve essere percepita col proprio corpo. In altre parole, prima di raggiungere l'obiettivo della pronuncia come norma, l'attività didattica si concentra sulla scoperta della consistenza corporea della realizzazione di un suono. I meccanismi articolatori, lo strumento per raggiungere l'obiettivo di pronuncia, sono la chiave per sviluppare una competenza fonetica.

<sup>6</sup> I disfemismi, va da sé, si prestano alla didattica proporzionalmente alla maturità degli studenti.

<sup>7</sup> Il caso della nasale velare necessita invece, come accennato sopra (§ 2), un intervento dall'alto da parte dell'insegnante.

Nella fase d'analisi l'insegnante esibisce queste funzioni dell'apparato fonatorio, indicandone le 'tracce' corporee. Ad esempio, per comprendere il tratto della nasalità si chiederà agli studenti di pronunciare un fono nasale tappandosi il naso: ne risulterà un suono diverso (come quando, raffreddati, pronunciamo qualcosa come *babba* anziché *mamma!*), e si sentirà il naso riempirsi d'aria. Oppure ancora, per comprendere la sonorità si chiederà di pronunciare il sibilo del serpente ([s]) e della zanzara ([z]) toccandosi il collo, sotto il mento: solo nel secondo dei casi si sentirà la gola vibrare. Per l'apprendimento dei timbri vocalici sarà utile non solo indicare il ruolo della posizione della lingua ma anche far scoprire (cioè far percepire) la possibilità di una modulazione non discreta; scoprire cioè come modulando il timbro (apertura e anteriorità) si ottenga un unico 'filo' sonoro, lungo il quale riconoscere i fonemi pertinenti: ad esempio, aprendo e arretrando [i] si giunge a [ɪ], come aprendo e arretrando [a] si giunge ad [ɑ]<sup>8</sup>. Piuttosto che ascoltare il suono non nativo e imitarlo senza criterio, lo studente può rintracciare l'elemento tramite il nuovo strumento acquisito. Per l'apprendimento delle consonanti, l'insegnante stimola la percezione dei modi e luoghi d'articolazione e, come accennato, della sonorità. Insegnando ad esempio le fricative interdentali possiamo dire, umoristicamente, che l'insegnante mostra davvero la lingua: non solo spiega il funzionamento sonoro del sistema linguistico ma fa concretamente vedere la lingua come organo dell'apparato fonatorio.

La conclusione della fase d'analisi consiste nella propriocezione: percepiti i suoni, cioè non solo ascoltati dalla voce e guardati nell'articolazione dell'insegnante ma anche toccati nella propria (come quando ci si è toccati la gola o ci si è tappati il naso), gli studenti si lanciano nei propri tentativi e ipotesi articolatorie, con lo scopo non già di riprodurre l'obiettivo di pronuncia bensì di far proprio lo strumento, cioè i meccanismi e i tratti articolatori. Si dà vita a un momento esperienziale ludico e liberatorio tra gli studenti. Per fare qualche esempio, la realizzazione di [θ] verrà colta come occasione per tirare fuori la lingua e fare pernacchie, la realizzazione di [h] darà modo di fingere quel gesto che si fa con la gola per raccogliere uno sputo, e l'esplorazione del timbro vocalico sarà un gioco di voci, mugugni, urla

<sup>8</sup> Una certa approssimazione nel trattare l'articolazione fonetica si ritiene necessaria per un'effettiva didattizzazione scolastica.

e canto<sup>9</sup>. L'oggetto d'apprendimento si esplora col corpo e in modo intersoggettivo<sup>10</sup>: l'esperienza propriocettiva viene condivisa col resto della classe, creando quel misto di imbarazzo e ilarità – già accennato rispetto ai disfemismi per la rottura dei tabù – che caratterizza l'attività che svela il corpo.

La fase finale di sintesi (quarta e ultima colonna da sinistra in Fig. 1) prevede infine la riflessione sull'esperienza e sull'oggetto d'apprendimento. La competenza fonetica può essere sistematizzata da un lato tramite un lavoro di espansione lessicale, presentando cioè ulteriori elementi lessicali che rinforzano l'apprendimento degli elementi fonetici (sia oralmente, tramite *brainstorming*, che per iscritto, tramite schede d'approfondimento), e dall'altro sintetizzando le conoscenze acquisite con la rappresentazione grafica della cavità orale e del trapezio vocalico.

#### 4. *L'educazione fonetica come intervento pedagogico*

Un'educazione fonetica fondata sulla percezione corporea della lingua si configura innanzitutto come esperienza educativa, nel senso classico di Dewey (2014), in riferimento ai due criteri di continuità e di interazione con le condizioni oggettive. Quanto al primo, la scoperta dei meccanismi articolatori non esaurisce la propria portata formativa con l'apprendimento di alcune norme di pronuncia, ma informa l'esperienza linguistica pregressa e futura, permettendo allo studente di guardare in una prospettiva inedita lo sviluppo della propria competenza nella lingua materna e nelle lingue straniere. Riguardo poi al secondo criterio, possiamo intendere la comprensione dell'articolazione fonetica come interazione con le condizioni oggettive: scoprire il funzionamento del proprio apparato fonatorio significa trasformare la realtà corporea – condizione oggettiva – in uno strumento consapevole per l'apprendimento linguistico.

Mezzo e fine dell'educazione fonetica, per citare ancora Dewey (2014: 83), è dunque l'esperienza propriocettiva: si tratta cioè di ri-

<sup>9</sup> Il valore formativo della "accettazione dell'esplosione vocale" (Gemelli 2011: 66) è da intendersi nella prospettiva della pedagogia del corpo (§ 4).

<sup>10</sup> Sulla centralità del concetto di intersoggettività è interessante confrontare la prospettiva neuroscientifica propria della ricerca sui neuroni specchio (Rizzolatti & Sinigaglia 2006) e quella pedagogica che ricalifica la dimensione corporea nell'educazione (Contini *et al.* 2006).

conoscere nell'educazione linguistica il ruolo della percezione, sulla scorta di una tradizione non solo pedagogica che prende le mosse dalla riflessione fenomenologica di Merleau-Ponty (1945). Percezione non è ricezione passiva (come ancora l'ascolto nel metodo *listen and repeat*) bensì dominio conoscitivo, in virtù della sua funzione di "dis-coprimento" della realtà (Oliverio 2008). Percepire le proprie capacità di articolazione fonetica significa infatti comprendere la lingua in una prospettiva inedita, cioè non più attraverso il solo ragionamento ma anche attraverso il corpo. Muta radicalmente l'approccio all'apprendimento linguistico, tipicamente inteso come processo del tutto intellettuale. Si ammette la presenza e l'azione del *Leib* husserliano: il corpo vissuto come soggetto dell'esperienza percettiva e conoscitiva.

L'apprendimento corporeo ha inoltre un duplice effetto positivo per una didattica democratica e inclusiva. Da un lato, un approccio talmente diverso dalla consueta glottodidattica offre l'opportunità di sottrarsi all'eventuale status di cattivi studenti e di rivalutare il proprio "schema di sé" di insuccesso (Carugati 2011: 43-46) nell'apprendimento della LS. Come a dire: anche i meno spigliati, o i meno cervelloni, possono scoprirsi eccellenti realizzatori di sibili sonori, di vocali lunghe, e così via. Dall'altro lato, un'attività basata sul corpo – elemento che accomuna – permette di minimizzare la minaccia del sé insita nel confronto interindividuale, tanto con l'insegnante quanto con i compagni (cfr. Carugati 2011: 50-60).

L'educazione fonetica colloca dunque la glottodidattica e l'educazione linguistica nella prospettiva dell'*embodiment*, adottando cioè una visione della cognizione come mente incarnata (Varela *et al.* 1991) che superi la dicotomia cartesiana di *res cogitans* e *res extensa* come anche quella tra sistema cognitivo e sistema motorio (Rizzolatti & Sinigaglia 2006). La dimensione del corpo e della percezione assume quindi il ruolo di esperienza educativa e formativa (Contini *et al.* 2006; Oliverio 2008).

Da un punto di vista più strettamente pedagogico, tale insegnamento/apprendimento della competenza fonetico-fonologica si inserisce nella cornice di una "pedagogia del corpo" (Gemelli 2011), o "dal corpo":

Assumere il corpo come categoria del pensiero significa delineare una pedagogia in grado di incarnarsi nell'esperienza sensibile, consapevole delle radici corporee del sapere. Significa tracciare percorsi formativi

che fanno del corpo vissuto lo snodo soggettivo, intersoggettivo [...] sul quale pesano sia un secolare interdetto educativo sia [...] una profonda e improrogabile domanda di ascolto. (Contini *et al.* 2006: 65)

Con l'educazione fonetica, la didattica della LS può non soltanto riconoscere e reagire all'interdetto educativo e alla domanda di ascolto del corpo, ma anche rispondere a un'altra istanza ineludibile della scuola oggi: l'inclusione. Lavorare sulla fonetica è un'attività assai inclusiva rispetto al tema dei disturbi specifici dell'apprendimento (Costenaro *et al.* 2014; Gronchi 2018) e anche a quello della multiculturalità: la complessità dei repertori individuali degli alunni è una risorsa preziosa, nella misura in cui il confronto con i suoni delle altre lingue offre appigli e riprove a sostegno della comprensione generale dell'articolazione fonetica.

Nel complesso l'educazione fonetica ha un valore di inclusione, e ad attestarla sono gli studenti stessi. Riportiamo a questo proposito un dialogo avvenuto in una classe terza dell'Istituto Professionale di Stato "Salvo D'Acquisto" di Bagheria, alle porte di Palermo, nel febbraio del 2019; dopo che l'insegnante ha mostrato l'articolazione di [h], gli studenti commentano:

- |     |             |   |
|-----|-------------|---|
| (1) | Francesco:  | mondiale questa cosa!   |
|     | Insegnante: | come hai detto?   |
|     | Francesco:  | mondiale questa cosa, bella!  |
|     | Filippo:    | mondiale perché riguarda tutto il mondo,<br>perché siamo tutti uguali |

L'interpretazione per così dire universalista di Filippo, con le parole acerbe dell'adolescenza, mette a fuoco il valore formativo dell'educazione fonetica: mettendo in relazione l'ascolto e la produzione, il corpo e il ragionamento, l'insegnante con gli studenti e più in generale l'io con l'altro, emerge un'uguaglianza formativa che si fonda sulla condivisione della realtà corporea come risorsa concreta comune e come metodo nel processo d'apprendimento.

Una simile esperienza formativa si compie dunque nel rispetto del primo principio dell'ottava delle *Dieci tesi* del Gisel (Loiero & Lugarini 2019), secondo cui l'apprendimento linguistico "va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche". Concludendo, è dunque in questa cornice che vuole inquadrarsi l'approccio pedagogico e il me-

todo didattico presentati in questo contributo: l'educazione fonetica come pedagogia del corpo e come educazione linguistica democratica.

### *Riferimenti bibliografici*

- Ashby, Patricia. 2005. Phonetic pedagogy. In Brown, Keith E. (edited by), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 372-378. Oxford: Elsevier.
- Ashby, Patricia & Ashby, Michael. 2013. In Jones, Mark J. & Knight, Rachael-Anne (edited by), *The Bloomsbury Companion to Phonetics*, 198-207. London: Bloomsbury.
- Canepari, Luciano. 2003. La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano. *Itals* 1/1. 21-45.
- Carugati, Felice. 2011. *Prima lezione di psicologia dell'educazione*. Roma/Bari: Laterza.
- Castoldi, Mario. 2011. *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Catford, John C. 1999. Phonetic pedagogy. In Spolsky, Bernard (edited by), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, 644-647. Oxford: Elsevier.
- Contini, Mariagrazia & Fabbri, Maurizio & Manuzzi, Paola. 2006. *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Cortina.
- Costamagna, Lidia. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia.
- Costenaro, Verusca & Daloi, Michele & Favaro, Luciana. 2014. Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness through The Sound Pathways. *EL.LE* 3/2. 209-230.
- Daloi, Michele (a cura di). 2015. *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Roma/Bari: Laterza.
- Dewey, John. 2014 [1938]. *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina.
- Ferreri, Silvana (a cura di). 2012. *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Viterbo 27-29 settembre 2010*. Roma: Bulzoni.
- Gemelli, Ivano. 2011. *Pedagogia del corpo*. Milano: Cortina.
- Greenwood, Alison & Zanella, Anna & Tracogna, Luisa & Mabbott, Nicola & Cochrane, Stuart & Brodey, Kenneth. 2016. *Cult [smart] essential*. Novara: De Agostino Scuola.

- Gregory, Amy E. 2005. What's phonetics got to do with language teaching? Investigating future teachers' use of knowledge about phonetics and phonology. In Bartels, Nat (edited by), *Applied linguistics and language teacher education*, 201-220. Boston: Springer.
- Grimaldi, Mirko. 2017. L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2. *SILTA XLV*/1.
- Gronchi, Michela. 2018. La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS. Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale. *EL.LE* 7/2. 269-288.
- Loiero, Silvana & Lugarini, Edoardo (a cura di). 2019. *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Cesati.
- QCER = *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano/Oxford: RCS Scuola, La Nuova Italia/Oxford University Press. 2002.
- Malta, Laura & Mirto, Ignazio. 2006. La lingua straniera nella Scuola Primaria: il ruolo della fonetica e della fonologia. In Tempesta, Immacolata & Maggio, Maria (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, 114-121. Milano: Franco Angeli.
- Merleau-Ponty, Marcel. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Oliverio, Stefano. 2008. *Esperienza percettiva e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pallotti, Gabriele. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Rizzolatti, Giacomo & Sinigaglia, Corrado. 2006. *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.
- Sisinni, Bianca. 2016. *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*. Roma: Carocci.
- Torresan, Paolo. 2010. Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera. *Entre Lenguas* 15. 59-73.
- Underhill, Adrian. (2005). *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*. Oxford: Macmillan.
- Varela, Francisco J. & Rosch, Eleanor & Thompson, Evan. 1991. *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vedovelli, Massimo & Casini, Simone. 2016. *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.



MIRIAM VOGHERA, FABIANA ROSI, CARMELA SAMMARCO

## La linguistica nella formazione degli insegnanti tra teoria e prassi<sup>1</sup>

L'integrazione tra linguistica teorica, glottodidattica e prassi didattica nella formazione degli insegnanti è una carta vincente per offrire percorsi che portino i docenti ad operare in modo consapevole ed autonomo nella scuola. Com'è noto, da un lato, non esiste scienza applicata senza una solida base teorica alle spalle, dall'altro, dall'applicazione dei modelli teorici emergono spunti di nuova riflessione teorica. L'integrazione tra questi due livelli è tanto più necessaria quando si affrontano temi meno tradizionali, come i correlati linguistici funzionali del parlato e dello scritto. Per questo motivo nel progetto di educazione linguistica Modokit si è posta l'esigenza di formulare nuovi costrutti teorici, aprendo prospettive di ricerca inattese su fenomeni linguistici nuovi e tradizionali, quali per esempio la deissi dimostrativa, la frase e le strategie sinonimiche per costruire la referenza.

*Parole chiave:* parlato, scritto, glottodidattica, linguistica educativa, deissi dimostrativa, frase, sinonimia.

### 1. *Grammaticalità, modalità e didattica*

L'integrazione tra glottodidattica, pratica didattica e linguistica teorica nella formazione dei futuri insegnanti, ma anche di quelli in servizio, non solo è utile, ma è una carta vincente per garantire interventi maturi ed autonomi. Come è ovvio, da un lato, non esiste scienza applicata senza una solida base teorica alle spalle, dall'altro, per insegnare bene non basta applicare metodi preconfezionati, ma bisogna saper adattare nozioni e metodi a studenti e situazioni sempre diverse. Ciò richiede continui affinamenti non solo della pratica didattica, ma anche delle conoscenze teoriche per la costruzione di nuovi percorsi,

---

<sup>1</sup> La ricerca è frutto della stretta collaborazione fra le autrici. A fini accademici si dichiara che Miriam Voghera è autrice dei §§1 e 3, Fabiana Rosi dei §§2, 5 e 6, Carmela Sammarco del §4.

metodi e strumenti. È quindi necessario che nell'ipotetica filiera formativa *linguistica teorica* > *glottodidattica* > *didattica* lo spazio dedicato alla linguistica teorica non sia vissuto come un debito da pagare frettolosamente e frettolosamente dimenticare per dedicarsi a ciò "che veramente serve".

La forte interrelazione tra vari ambiti della linguistica è tanto più necessaria quando si affrontano temi meno tradizionali e ci si avventura in terreni poco esplorati anche dalla glottodidattica, come è avvenuto nel progetto di educazione linguistica Modokit svolto dall'Università di Salerno e dal Giscel Campania (Voghera *et al.* 2020). L'obiettivo primario del progetto, infatti, è stato costruire uno strumento per riconoscere i punti di massima differenziazione nelle produzioni parlate e scritte di studenti di diverse età: il Modokit (cfr. §2).

È oramai noto che la grammaticalità<sup>2</sup> delle lingue storico-naturali si manifesta in modo parzialmente diverso anche a seconda delle modalità di comunicazione (Voghera 2017). Le varie modalità di comunicazione possono comportare l'uso di canali diversi, ma anche cambiamenti nei rapporti tra gli interlocutori e nei processi, nei tempi e nelle strategie di produzione e ricezione. Ciò fa sì che i parlanti scelgano, più o meno consapevolmente, le costruzioni linguistiche più adatte alla modalità in uso sulla base di principi funzionali all'efficienza comunicativa e alla migliore ricezione e comprensione dei testi. Chiamiamo questi principi *correlati funzionali* del parlato e dello scritto. A ciò si aggiungono naturalmente convenzioni di tipo stilistico legate all'uso delle varie modalità che si sono consolidate all'interno delle varie tradizioni culturali, che chiamiamo *correlati stilistici* delle modalità.

In poche parole, l'uso di modalità diverse, per esempio del parlato o dello scritto, non comporta solo il cambio del canale di trasmissione, ma una riorganizzazione dell'intera testualità o, ancor meglio, una resemiotizzazione del contenuto da trasmettere (Kress 2009). Ciò è molto evidente quando si insegna a scrivere e quando si passa all'insegnamento di testi via via più complessi e mirati ad obiettivi specifici. Lo stesso accade nel parlato quando si deve passare dagli usi naturali spontanei nativi alla gestione di situazioni più articolate con più partecipanti o, ancora, a monologhi formali. In questi casi non basta

---

<sup>2</sup> Assumiamo qui la distinzione tra grammaticalità come meccanismo di funzionalità sistemica delle lingue storico-naturali e grammatica come costruzione metalinguistica (De Mauro 2011).

guardare, infatti, alla correttezza delle strutture, ma bisogna insegnare agli studenti a riformulare i contenuti in relazione a tutte le componenti della situazione comunicativa e, quindi, anche di quella modale. Conoscerne i correlati funzionali è dunque utile per evitare di imporre alle varie situazioni modelli a priori inadeguati, come spesso accade quando il modello implicito è comunque lo scritto formale.

## *2. Dai correlati funzionali della modalità alla pratica didattica: il Modokit*

Il progetto di educazione linguistica Modokit è un esempio di come la linguistica teorica possa farsi linguistica educativa (De Mauro & Ferreri 2005; De Mauro 2012), mettendosi al servizio di finalità formative e didattiche senza perdere la sua peculiare funzione di punto di riferimento per la descrizione dei fenomeni linguistici, specialmente quando trascurati dalla didattica tradizionale. L'obiettivo del progetto è costruire uno strumento per individuare se e come le scelte linguistiche degli studenti sono condizionate dalla diversa modalità di comunicazione. Ciò permette di mettere a fuoco gli usi linguistici determinati da esigenze di funzionalità comunicativa legati alla modalità, che, in quanto tali, non vanno considerati usi devianti, anche se non previsti dalla grammatica scolastica, e quindi errori da correggere. Per far ciò si è lavorato sul segmento della scuola secondaria di I e II grado per osservare in che misura le differenze riscontrate nei testi parlati e scritti potessero dipendere da differenti gradi di competenza linguistica e/o da un'implicita consapevolezza degli studenti della distinzione tra usi linguistici adatti al parlato e usi linguistici adatti allo scritto. Tali obiettivi, ambiziosi sul piano linguistico, glottodidattico e didattico, hanno posto questioni teoriche di fondo sul rapporto tra grammaticalità e grammatica, scelte linguistiche e modalità di comunicazione.

A partire dall'inizio del progetto nel 2014 e durante tutte le sue fasi, il costante dialogo fra ricercatrici e docenti ha permesso di selezionare via via il sottoinsieme linguistico che meglio si prestava alle esigenze operative degli insegnanti. Tutto ciò in un quadro coerente internamente, e giustificato sul piano teorico.

Nella prima fase del progetto, è stato necessario operazionalizzare nozioni e procedimenti che hanno poco spazio nelle trattazioni teoriche correnti, chiarendo la nozione stessa di modalità comunicativa,

di come essa si differenzi da quella di canale e quale complessità di elementi verbali e non verbali metta in gioco (Voghera 2017).

Nella seconda fase, si è definito in maniera condivisa fra ricercatrici e docenti il protocollo di elicitazione dei dati (cfr. Voghera *et al.* 2020), per raccogliere narrazioni parlate e scritte prodotte in sequenza dallo stesso alunno nelle due modalità con lo stesso contenuto (un episodio del film “Tempi moderni” di Charlie Chaplin), lo stesso destinatario (un compagno di classe), lo stesso scopo comunicativo (il racconto di una storia non conosciuta dall’ascoltatore) e la stessa forma testuale (il monologo). Gli insegnanti si sono dedicati alla raccolta nelle proprie classi, alla trascrizione dei dati parlati secondo le convenzioni CLIPS (Savy 2006) e alla digitalizzazione dei dati scritti. Per la validazione del Modokit si sono selezionati fra i dati elicitati in sei classi i 120 testi parlati e scritti raccolti in una terza della scuola secondaria di I grado, una prima e una seconda della scuola secondaria di II grado.

Nella fase successiva, si è riflettuto per individuare i descrittori specifici dei correlati funzionali, in modo da etichettare solo i fenomeni più chiaramente distintivi delle due modalità. Fondamentale è stato partire dagli studi sul parlato che hanno messo in evidenza i tratti linguistici più sensibili alla variazione di modalità a prescindere dalle caratteristiche più tipicamente sociolinguistiche del testo (Sornicola 1981; Halliday 1985; Voghera 1992; 2017; Berretta 1994). Di particolare complessità teorica e applicativa sono risultate la segmentazione in unità frasali dei testi parlati e l’attribuzione dei fenomeni ai vari livelli di analisi linguistica: testualità, sintassi, lessico ecc. Tali processi hanno reso necessario approfondire le categorie linguistiche che, per quanto teoricamente definite e consolidate, hanno presentato da subito problemi di classificazione una volta applicate alle produzioni, sia parlate sia scritte, di studenti dai tredici ai quindici anni, in quanto lontane dai modelli grammaticali assunti come norma di riferimento.

Al termine di numerosi incontri fra ricercatrici e docenti, come descrittori testuali si sono selezionati: tratti specifici delle sequenze dello stimolo (la presenza o omissione di sequenze; l’accorpamento fra più sequenze; la riproduzione iconica o meno dell’ordine delle sequenze dello stimolo), i segnali discorsivi, i connettivi, le anafore lessicali e pronominali, i deittici, le ripetizioni. I descrittori sintattici selezionati, inevitabilmente intrecciati con quelli testuali, sono stati: la coesione dei modi e tempi verbali e il numero di frasi semplici (uni-

clausali) e di frasi complesse (pluriclausali). Come descrittore lessicale si è selezionato l'uso di "coppie sinonimiche", composte da due riferimenti allo stesso referente distinti per grado di definitezza semantica o di formalità, nel parlato e nello scritto.

Nella fase successiva del progetto, i testi raccolti sono stati etichettati secondo i descrittori del Modokit con un lavoro suddiviso fra ricercatrici e docenti.

Infine, il confronto fra le etichettature dei dati parlati e scritti ha fatto emergere i descrittori più sensibili alla variazione della modalità. L'etichettatura testuale, sintattica e lessicale ha così aperto prospettive di ricerca inattese, soprattutto in fase di applicazione glottodidattica su fenomeni noti e meno noti: l'uso della deissi dimostrativa (Voghera 2018) (§3), la frase (Sammarco 2020) (§4), le "coppie sinonimiche" (Rosi 2019) (§5).

### 3. *La deissi dimostrativa*

Uno dei descrittori del Modokit è l'uso di elementi deittici, che nel caso delle narrazioni raccolte si sono manifestati soprattutto attraverso l'uso dei dimostrativi. L'uso più frequente dei deittici, e quindi anche dei dimostrativi, nel parlato era un dato del tutto atteso (Sornicola 1981, Berretta 1992; Gaudino-Fallegger 1992), tuttavia l'analisi dei testi ha presentato alcune sorprese interessanti.

In primo luogo, contrariamente a ciò che erano abituati a pensare gli insegnanti, non c'è un'equa distribuzione tra *quest-* e *quell-*, ma *quest-* è di fatto l'unico dimostrativo usato, mentre *quell-* è quasi assente e, anche se con frequenza relativa diversa, il fenomeno è presente in tutte e tre le classi di scuola. I dati convergono dunque verso l'idea che *quest-* sia la forma non marcata di dimostrativo in italiano (Lepschy & Lepschy 1984; Gaudino-Fallegger 1992; per una posizione diversa cfr. Zanchi in stampa). In secondo luogo, l'uso di *quest-* interno a un SN (SN [*quest-* N]) è due volte più numeroso nelle narrazioni parlate rispetto alle narrazioni scritte, a prescindere dall'ordine di produzione delle due narrazioni.

Abbiamo cercato di trovare una spiegazione a questi dati, approfondendo la funzione svolta dai dimostrativi nei testi nelle due modalità. Il punto di partenza è stata la definizione di Halliday & Hasan (1976: 57):

Demonstrative reference is essentially a form of verbal pointing. The speaker identifies the referent by locating it on a scale of proximity.

La nozione di *scala di prossimità* è stata in prima battuta usata come nozione operativa per analizzare quale era il punto di riferimento rispetto al quale gli studenti volevano segnalare una vicinanza. Più l'analisi andava avanti e più era evidente che nei nostri testi i dimostrativi non indicavano una prossimità fisica, ma piuttosto qualitativa (Lyons 1977). A questo punto è stato naturale introdurre la distinzione tra usi esoforici, cioè propriamente deittici, che dispongono un referente all'interno di uno spazio esterno fisico; endoforici o anaforici, che dispongono un referente all'interno dello spazio testuale; endoforici discorsivi, che dispongono un referente all'interno dello spazio inter-soggettivo: la *Deixis am Phantasma* di Bühler (1934).

L'uso di categorie metalinguistiche, ancorché non sempre facili da distinguere, ha permesso un'analisi operativa dei testi e quindi di capire da cosa dipendesse il maggior uso di *quest-* rispetto a *quell-* e la sua maggiore frequenza nelle narrazioni parlate. Si è dunque arrivati a raggruppare l'uso dei SN [*quest-* N] in tre gruppi funzionali diversi.

Il primo include SN [*quest-* N] che appaiono nella frase introduttiva della narrazione o per la prima menzione di un referente:

- (1) a. Parlato<sup>3</sup>

**1P04** *Questo video ho visto che una<a> signora passeggiando per una cittadina <ehh> vede in un+ una vetrinetta dei dolci <sp>*

- b. Scritto

**1P04** *In una cittadina una donna passeggiava da sola.*

- (2) a. Parlato

**3P08** *C'è questo ragazzo che viene dimesso dall'ospedale*

- b. Scritto

**3P08** *Un medico saluta con una pacca sulla spalla Charlot che subito dopo esce dall'ospedale*

<sup>3</sup>Tutti gli esempi riportano produzioni parlate e scritte dello stesso parlante secondo l'ordine in cui sono state prodotte. I parlanti sono identificati con un codice composto da un numero che indica la classe (3 = terza classe della scuola secondaria di I grado; 1 = prima liceo, 2 = seconda liceo), l'iniziale della parola *parlante* e un numero progressivo (P01, P02, ...).

In (1) un alunno di prima liceo introduce la sua narrazione orale con *questo video*, mentre nella narrazione scritta non si trova né il SN [*quest- N*] né alcuna altra introduzione. In (2) il SN [*quest- N*] viene usato nella prima menzione del protagonista, che nello scritto viene invece menzionato con il nome del personaggio cinematografico *Charlot*. L'uso del dimostrativo dei SN [*quest- N*] per la prima menzione di un referente è, secondo Lyons (1977), comune nelle narrazioni orali delle fiabe per enfatizzare il *common ground* e la condivisione delle esperienze tra i parlanti. Alle stesse ragioni si possono ricondurre gli usi introduttivi che indicano una prossimità temporale ed esperienziale, che il locutore sa di poter dar per scontata per il destinatario: *questo video* può essere parafrasato da "il video di cui io e te sappiamo di dover parlare". Non si tratta quindi di usi indessicali né esoforici né endoforici, ma di casi di *Deixis am Phantasma*, la cui funzione primaria è marcare la prossimità tra i locutori. Questo spiega la loro minore frequenza nello scritto, per definizione una modalità caratterizzata da distanza comunicativa (Koch & Osterreicher 1990).

Il secondo gruppo include SN [*quest- N*] con funzione endoforica:

- (3) a. Parlato  
**3P01** *nel mio video c'è un personaggio che parte da un ospedale e si sta in questo ospedale che sta uscendo poi... ehm ehm esce appunto da questo ospedale [...]*  
 b. Scritto  
**3P01** *All'inizio del video c'è un uomo che si trova in un ospedale ed è in procinto di andarsene [...]*
- (4) a. Parlato  
**2P03** *lui esce <ee> vede vede una bandierina che cade da un camion <eeh> cerca di comunicare a chi guida che questa bandierina è caduta [...]*  
 b. Scritto  
**2P03** *Mentre sta per strada vede un camion che perde una bandiera, e quando la prende e cerca di farlo notare al camionista, si ritrova una folla dietro di lui, [...].*

Sia in (3) sia in (4) il dimostrativo si riferisce ad una precedente menzione del referente, rispettivamente *ospedale* e *bandierina*, all'interno del testo. Ancora una volta questi usi sono più frequenti nel parlato che nello scritto, in cui possiamo trovare, soprattutto con l'aumenta-

re dell'età degli studenti, riprese anaforiche pronominali più leggere come in (4b) *bandierina...la prende*.

Un'ultima macro-classe, meno numerosa delle altre, è quella dei SN [*quest-*] usati come proforme, che nell'esempio (5) troviamo nello scritto:

(5) a. Scritto

**2P03** *Nel filmato che ho visto c'è un uomo che è appena uscito da un ospedale e il dottore gli dice di prendersela con calma e poi questo esce.*

b. Parlato

**2P03** *Nella scena c'è un uomo che esce dall'ospedale e il dottore gli dice <ee> prima di uscire che deve prendersela comoda*

Dopo aver riconosciuto le varie classi d'uso, i docenti hanno potuto osservare che mentre gli usi introduttivi e di prima menzione tendono a diminuire con l'età degli studenti (sono molto rari dopo la terza classe della scuola secondaria di I grado), gli altri persistono, come abbiamo notato anche in un corpus di narrazioni di studenti universitari (Voghera 2018). Questo rafforza l'idea che i primi siano effettivamente molto legati allo stile del racconto e delle fiabe e che quindi la loro frequenza diminuisca nelle classi più avanzate. L'uso endoforico è invece un tratto della comunicazione parlata *tout court*, confermato da Gaudino-Fallegger (1992), che afferma che nel parlato vi è una prevalenza generale di usi non esoforici dei dimostrativi.

L'alta numerosità della referenza tramite SN [*quest-* N] mostra il ruolo determinante della posizione prossimale al soggetto locutore come punto di riferimento centrale per la costruzione della narrazione e ciò si manifesta in numerosi altri modi: inserzioni di commenti personali, *hedgers*... In tipi di testi, come quelli parlati, in cui si predilige l'uso di elementi a bassa intensione semantica, che hanno un alto rendimento funzionale e possono essere usati e riusati in numerosi contesti diversi, i dimostrativi vengono usati come elementi di riequilibrio che limitano la vaghezza e l'estensione del significato, ancorando i referenti in un punto definito del discorso (Koch & Osterreicher 1990; Vanelli & Renzi 1995; Voghera 2017).

Concludendo, l'analisi delle occorrenze dei dimostrativi ha permesso di sondare e scoprire una porzione di grammaticalità che emerge con parziali differenze nella modalità parlata e scritta, mettendo in luce categorie e aspetti linguistici poco praticati nella didattica e

poco descritti nelle grammatiche scolastiche. Inoltre, attraverso l'uso dei dimostrativi si è messo in luce che la gestione delle diverse modalità è condizionata anche dai tipi testuali a cui si è più frequentemente esposti nelle varie età.

#### *4. Dalla segmentazione del parlato alla frase*

Gli insegnanti si sono confrontati per la prima volta con i problemi di segmentazione del parlato e hanno rilevato l'inadeguatezza della tradizionale nozione di frase che in ambito didattico si rifa a modelli grammaticali fortemente scrittocentrici. Si è lavorato, quindi, su una nozione di frase che fosse compatibile sia con i testi parlati sia con quelli scritti. La definizione si è basata sui seguenti criteri (Voghera 1992; Giordano & Voghera 2009):

- i. autonomia prosodica o segnalata dalla punteggiatura;
- ii. autonomia sintattica;
- iii. autonomia tematica.

L'autonomia prosodica, nel parlato, e la punteggiatura, nello scritto, hanno permesso ai docenti di individuare frasi sulla base di un'analisi percettiva (nel parlato) e sulle occorrenze dei segni di interpunzione (nei testi scritti). Nel parlato, i docenti hanno individuato i confini prosodici in concomitanza di pause più lunghe, esitazioni o cambiamenti della curva melodica (Giordano & Voghera 2009).

Il secondo criterio, l'autonomia sintattica, ha consentito di riconoscere come frasi strutture che non dipendono sintatticamente da altre unità e di selezionare porzioni di eloquio che possono occorrere da sole, ovvero possono essere enunciate anche in isolamento (Jespersen 1924; Bloomfield 1936).

Il terzo criterio che ha permesso di individuare unità frasali è l'autonomia tematica. Sono state considerate frasi le porzioni di testo che trattano di un tema unico. In termini concreti, ciò spesso si è tradotto nel definire frase una porzione di parlato o di scritto che è costruita intorno a un unico soggetto semantico.

Qui di seguito riportiamo un esempio di segmentazione frasale nelle narrazioni parlata (6a) e scritta (6b) di una stessa sequenza dello stimolo prodotte da un alunno di I liceo scientifico.

(6) a. Parlato<sup>4</sup>

**IP06** 1. ora ho appena visto un video in cui parla che+ si vede subito<oo> si nota subito una ragazza <sp> che <sp> passeggiando per la via della città <sp> nota una vetrina <sp> dove all'interno della vetrina ci sono<oo> <eh> <sp> delle<ee> <lp> delle pagnotte <sp> //

2. e proprio in quel momento <ride> <si schiarisce la voce> <lp> il titolare del+ di quella panetteria <sp> stava scaricando il pane <sp> stava importando il pane <sp> e mentre<ee> stava importando il pane però ha rimasto la porta<aa> del furgone aperto <sp> <ehm> <sp> // 3. questa ragazza <sp> <eh> ne approfittò e ne prese un pezzo e se ne scappò <sp>.

## b. Scritto

**IP06** 1. Nel video che abbiamo visto, si notava subito una signora che stava passeggiando in una via, 2. la signora vide una vetrina e si affacciò, 3. all'interno della vetrina vi erano pagnotte di pane, 4. proprio in quel momento il titolare del negozio stava importando il pane dal furgone e la signora vide il furgone aperto e si prese un pezzo di pane e se ne scappò.

Nel parlato la narrazione si sviluppa in tre frasi, mentre nello scritto in quattro frasi. Nonostante il minor numero di frasi rispetto allo scritto, il parlato presenta una maggiore gerarchizzazione sintattica. Infatti, le frasi dei testi orali sono molto più lunghe rispetto a quelle prodotte nello scritto, che invece sono più brevi e con meno subordinate.

La prima difficoltà con cui i docenti si sono dovuti confrontare è stata la non compresenza dei tre criteri nell'individuazione delle frasi e dell'occasionale mancanza di isomorfismo tra le unità che ciascuno dei tre criteri individuava nel parlato e, sorprendentemente, anche nello scritto. In questi casi a prevalere è stato il criterio dell'autonomia sintattica. I docenti da soli hanno potuto verificare come i confini prosodici e quelli segnalati dalla punteggiatura non fossero sempre allineati con quelli sintattici, e che all'interno di strutture sintatticamente autonome fosse possibile individuare cesure intonative. Spesso, infatti, pause lunghe occorrono all'interno di unità autonome sintatticamente e non in corrispondenza di un confine sintattico. Un esempio di questo genere si trova nella prima frase della narrazione orale (6a), dove tra il predicato e il soggetto occorrono prima un'esitazione e successivamen-

<sup>4</sup> Negli esempi (6a) e (6b) i numeri all'inizio di ogni sequenza indicano la divisione in frasi.

te due pause, una breve (<sp>) e una lunga (<lp>): *dove all'interno della vetrina ci sono <oo> <eh> <sp> delle <ee> <lp> delle pagnotte.*

Lo stesso discorso vale per quanto riguarda l'applicazione del criterio dell'autonomia tematica. Nel parlato i continui cambiamenti di progettazione sintattica hanno portato gli alunni a produrre sequenze in cui ci sono diversi cambiamenti del soggetto. Come si vede già in (6a), la prima frase inizia con un soggetto di prima persona e continua con soggetti di terza persona, rappresentati prima dal SN *la ragazza* e successivamente dal SN *delle pagnotte*. In questo caso, i docenti hanno individuato, sia nella produzione orale sia in quella scritta, tre nuclei tematici che contraddistinguono tre porzioni di testo: l'arrivo della ragazza, l'arrivo del panettiere, il furto del pane. Di conseguenza, hanno segmentato le frasi sulla base della continuità tematica che le porzioni di testo presentano con ciascuno di questi temi.

Un altro aspetto di novità che i docenti hanno dovuto tenere in considerazione nell'individuazione delle frasi nel parlato è la discontinuità sintattica dovuta alla presenza di fenomeni tipici della modalità orale, come le riformulazioni (*stava scaricando* e *stava importando*), le ripetizioni o i segnali discorsivi che solitamente sono assenti nello scritto. Gli insegnanti, con una certa sorpresa iniziale, hanno potuto verificare come tali fenomeni, pur rendendo il testo meno lineare, non inficiano la coesione logico-sintattica degli elementi che costituiscono il testo parlato.

Anche l'individuazione delle frasi nello scritto ha presentato sfide nuove per gli insegnanti. Nonostante in questa modalità non siano presenti gli stessi fenomeni che nel parlato rendono la sintassi più frammentata e discontinua, la segmentazione del testo in unità frasali non è stata così ovvia. Nei testi scritti prodotti dagli alunni sono emersi, infatti, caratteri divergenti rispetto ai modelli di scrittura su cui solitamente si basano le analisi logico-sintattiche. Innanzitutto, trattandosi di testi molto brevi essi spesso hanno la forma di appunti, dove sembra molto povera, se non assente, la punteggiatura. Come si evince dalla narrazione scritta (6b), non ci sono segni di interpunzione forti, come il punto fermo o il punto e virgola, bensì l'unico segno di interpunzione utilizzato è la virgola. In questi casi, l'individuazione delle frasi, quindi, non si è basata sulla presenza del punto fermo, come solitamente avviene per lo scritto, ma sui criteri di autonomia sintattica e di cambio tematico. Nel testo in (6b), le quattro frasi sono

sintatticamente indipendenti e ciascuna presenta un tema nuovo rispetto alla precedente.

Concludendo, il lavoro di segmentazione frasale di testi parlati e scritti, lontani dai modelli tradizionalmente utilizzati nella didattica, ha rappresentato una sfida stimolante per i docenti. Gli insegnanti hanno potuto constatare da vicino quanto una nozione tradizionale, come quella di frase, possa essere di difficile applicazione nelle realizzazioni concrete della lingua. In particolare, l'individuazione delle frasi nei testi orali ha portato i docenti a riflettere sulla complessità sintattica del parlato e sulla varietà di fenomeni legati alla modalità orale del tutto assenti nel testo scritto, anche quando è informale.

### 5. *Le coppie sinonimiche*

L'etichettatura del descrittore lessicale scelto per il Modokit ha portato all'attenzione dei docenti coinvolti nel progetto di educazione linguistica come la referenza possa essere costruita diversamente nella comunicazione parlata e in quella scritta. Si sono condivise riflessioni sulla natura dell'elaborazione online del testo parlato e offline del testo scritto, che non può che determinare diversità nell'accesso al lessico mentale, con la conseguente tendenza a selezionare nel parlato parole dalla bassa definizione semantica e alta polisemia, in quanto di più rapida accessibilità nel lessico mentale, e nello scritto parole più definite e meno polisemiche (Voghera 2017). Tale tendenza emerge nei riferimenti costruiti con diverse parti del discorso: gli studenti hanno prodotto coppie sinonimiche di nomi, verbi, aggettivi, avverbi. Gli esempi seguenti mostrano coppie sinonimiche prodotte da studenti di terza classe della scuola secondaria di I grado (7) e prima liceo (8) per indicare, nel primo caso, un personaggio dello stimolo (*testimone* vs. *donna*), nell'altro, eventi della storia, riferiti con verbi differenti (*narra* vs. *avvisa*) o con nomi differenti (*accaduto* vs. *furto*).

(7) a. Scritto

**3P16** *Il panettiere e la **testimone** raggiunsero i due, che erano precedentemente caduti sull'asfalto, in quel momento appare anche un poliziotto*

b. Parlato

**3P16** *il panettiere e la **donna** hanno raggiunto questa ladra di pane e hanno chiamato i poliziotti*

## (8) a. Parlato

**IP01** *però come testimone <eh> cioè però come testimone c'è una signora che ha visto l'accaduto <sp> nel frattempo la testimone ra+ narra dell'accaduto al panettiere*

## b. Scritto

**IP01** *Solo una altra signora la vede. Nel frattempo la testimone avvisa il panettiere del furto*

È interessante notare come la tendenza alla maggior definizione delle parole dello scritto si ritrovi a prescindere dall'ordine di produzione delle due narrazioni, sia quando la narrazione scritta precede quella parlata (7) sia quando la segue (8), a riprova di quanto la selezione delle parole possa essere influenzata dalla modalità e non da altri fattori.

L'elaborazione online del parlato porta, inoltre, a produrre strategie referenziali diluite nel discorso, articolate in sintagmi composti da parole generiche che vengono definite via via da modificatori o da sintagmi dipendenti nel corso di una costruzione progressiva e incrementale del significato. Nel precedente esempio di narrazione orale (8a), il parlante sente l'esigenza di accompagnare la parola *testimone* con la riformulazione *una signora che ha visto l'accaduto* anche quando il primo riferimento di per sé è sufficiente a chiarire il referente. Le strategie referenziali costruite in maniera diluita si ritrovano invece poco nello scritto, come mostrato dall'esempio seguente (9) in cui un alunno di prima liceo riferisce l'evento "arrestare" con il verbo specifico (*arresta*) nello scritto (9b) e con due verbi generici, il secondo dei quali perifrastico, (*se lo prendono e lo portano* <oo> in *prigione*) nel parlato (9a).

## (9) a. Parlato

**IP13** *però lui si cerca di nascondere dentro a un tombino <sp> però <òò> lo vedono se lo prendono e lo portano <oo> in prigione*

## b. Scritto

**IP13** *Lui fugge e cerca di nascondersi in un tombino ma la polizia lo vede e lo arresta.*

Dal confronto fra le due narrazioni emerge anche che la selezione di due forme verbali più frequenti e meno definite (*se lo prendono e lo portano* <oo> in *prigione*), peraltro con la prima forma pronominale tipica della varietà colloquiale (Voghera 2010), conferisce minor formalità al testo. Nello scritto, invece, l'elaborazione offline permette

tempi più distesi di accesso al lessico mentale e la selezione di parole meno frequenti e più alte diafasicamente. Nonostante le condizioni comunicativamente informali di produzione di entrambi i testi, gli alunni alternano elementi di diverso status diafasico per costruire la referenza nel parlato o nello scrivere. Tale tendenza è esemplificata dalle diverse strategie referenziali adottate da un alunno di terza classe della scuola secondaria di I grado, pur in assenza di differenze sociolinguistiche fra la narrazione parlata e scritta, per il referente “ospedale”, che viene indicato nel parlato con la parola più frequente e comune *ospedale* (10a) e nello scritto con la variante burocratica *struttura ospedaliera*, evidentemente percepita come più appropriata nel momento in cui si passa alla modalità scritta (10b).

(10) a. Parlato

**3P02** *allora egli esce dall'ospedale e si trova in strada... <mm> // quando un camion passa e da questo camion cade una bandiera*

b. Scritto

**3P02** *Uscito dalla struttura ospedaliera, Charlie passeggia tranquillamente in strada, finché un camion non perde una bandiera.*

La constatazione della presenza di coppie sinonimiche in testi parlati e scritti, prodotti nelle stesse condizioni comunicative dallo stesso parlante a breve distanza di tempo, ha generato negli insegnanti dubbi sulla validità di una valutazione della ricchezza ed appropriatezza lessicale dei testi orali basata sui parametri valutativi dello scritto e li ha portati a notare la necessità di formulare criteri di valutazione del lessico autonomi per il parlato.

## 6. Osservazioni conclusive

La panoramica qui fornita su alcune delle questioni teoriche affrontate dal progetto Modokit e sulle soluzioni operative proposte per identificare le scelte linguistiche funzionali condizionate dalla diversa modalità (Voghera 2017) conferma che l'integrazione fra linguistica, teoria e prassi didattica è essenziale quando ci si avventura in terreni poco esplorati, come sempre più spesso avviene nei programmi di formazione docenti attuali, chiamati a far fronte a nuove sfide glottodidattiche, fra cui la multimodalità. Tanto le ricercatrici quanto gli insegnanti nel progetto hanno potuto toccare con mano come la grammaticalità della lingua possa emergere diversamente nelle speci-

fiche modalità, determinando diverse funzioni dello stesso elemento linguistico, come nel caso dei dimostrativi, diverse manifestazioni di un costituente, come nel caso delle frasi, o diverse realizzazioni lessicali e discorsive dello stesso referente, come nel caso delle coppie sinonimiche. Per lavorare su nozioni pur apparentemente note e ovvie, quali quelle di dimostrativo, frase e sinonimia, nella realtà linguistica della scuola occorre addentrarsi in problemi teorici complessi e poco presenti nei curricula educativi.

Le consapevolezze teoriche maturate nell'applicazione del Modokit possono essere tradotte in attività didattiche concrete, che siano innovative ed efficaci. Innovative per la scelta dei fenomeni linguistici da trattare, delle competenze di produzione da potenziare negli studenti e dei parametri di valutazione che i docenti devono impiegare per le diverse modalità. Efficaci in quanto fondate non solo sull'individuazione dei correlati funzionali della modalità, ma anche sulla loro evoluzione da una classe all'altra, così da intervenire didatticamente al momento giusto. La sperimentazione delle prassi didattiche in classe, a sua volta, permette di raccogliere evidenze empiriche utili per perfezionare i percorsi di formazione docenti e i costrutti di linguistica teorica delineati dai docenti e ricercatrici nelle prime fasi del progetto, alimentando il circolo virtuoso *linguistica teorica* > *glottodidattica* > *didattica* > *glottodidattica* > *linguistica teorica* nel suo complesso.

### *Ringraziamenti*

Le autrici desiderano ringraziare i componenti del GISCEL Campania che hanno partecipato al Progetto Modokit, in particolare Valentina Mayrhofer e Mario Ricci. Per i confronti iniziali e la raccolta dati si ringraziano, inoltre, Irene La Manna, Michelina Nappi, Annalisa Piantadosi e Giovanna Sentenza.

### *Riferimenti bibliografici*

Berretta, Monica. 1992. Deissi e anafora nella conversazione. In Brasca, Luciana & Zambelli, Maria Luisa (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, 13-29. Firenze: La Nuova Italia.

- Berretta, Monica. 1994. Il parlato italiano contemporaneo. In Serianni, Luca & Trifone, Pietro (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. 2, 239-270. Torino: Einaudi.
- Bloomfield, Leonard. 1936. Language or Ideas. *Language* XII(2). 89-95.
- Buhler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- De Mauro, Tullio. 2011. Due grammatiche per la scuola (e non solo). In Corrà, Loredana & Paschetto, Walter (a cura di), *Grammatica a scuola*, 17-22. Milano: Angeli.
- De Mauro, Tullio. 2012. Linguistica educativa: ragioni e prospettive. In Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica educativa*, 3-22. Roma: Bulzoni.
- De Mauro, Tullio & Ferreri, Silvana. 2005. Glottodidattica come linguistica educativa. In Voghera, Miriam & Basile, Grazia & Guerriero, Anna Rosa (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, 17-27. Perugia: Guerra.
- Gaudio-Fallegger, Livia. 1992. *I dimostrativi nell'italiano parlato* (Vol. 16). Wilhelmsfeld: Egert.
- Giordano, Rosa & Voghera Miriam. 2009. Frasi senza verbo: Il contributo della prosodia. In Ferrari, Angela (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, 1005-1024. Firenze: Cesati.
- Halliday, Michel A.K. 1985. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michel A.K. & Hasan, Ruqia. 1974. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Jespersen, Otto. 1924. *The philosophy of grammar*. London: Allen & Unwin.
- Koch, Peter & Osterreicher, Wulf. 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Lepschy, Giulio C. & Lepschy, Anna L. 1984. *Lingua italiana d'oggi*. Milano: Bompiani.
- Lyons, John. 1977. *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther. 2009. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Rosi, Fabiana. 2019. La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza. *Testi e Linguaggi* 13. 149-164.
- Sammarco, Carmela. 2020. Le costruzioni senza verbo nell'organizzazione dei testi dialogici e monologici dell'italiano e del francese parlati. In Anna-Maria De Cesare & Mervi Helkkula (éds.). Per una prospettiva

- funzionale sulle costruzioni sintatticamente marcate / Pour une perspective fonctionnelle sur les constructions syntaxiquement marquées, *Neuphilologische Mitteilungen* 120, 449-472.
- Savy, Renata. 2006. Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In Albano Leoni, Federico & Giordano, Rosa (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, 1-37. Napoli: Liguori.
- Sornicola, Rosanna. 1981. *Sul parlato*, Bologna: Il Mulino.
- Vanelli, Laura, & Renzi, Lorenzo. 1995. La deissi. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, 261-350. Bologna: Il Mulino.
- Voghera, Miriam. 1992. *Sintassi e intonazione dell'italiano parlato*. Bologna: Il Mulino.
- Voghera, Miriam. 2010. Lingua colloquiale. In Simone, Raffaele (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 857-862. Roma: Treccani.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica: costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci.
- Voghera, Miriam. 2018. Deissi dimostrativa e anafore in narrazioni parlate e scritte. Presentazione al Congresso Internazionale GSCP *La comunicazione parlata*, Napoli, 12-14 dicembre 2018.
- Voghera, Miriam & Mayrhofer, Valentina & Ricci, Mario & Rosi, Fabiana & Sammarco, Carmela. 2020. Il Modokit: un identikit modale delle produzioni parlate e scritte dalle medie al biennio. In Voghera, Miriam & Maturi, Pietro & Rosi, Fabiana (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. 227-246. Firenze: Cesati.
- Zanchi, Chiara. 2018. On the italian demonstratives with attitude: a cognitive intersubjective account. *Archivio glottologico italiano*, 103.1: 98-128.



DIEGO PESCARINI

## Le prove INVALSI per la classe V: considerazioni sintattiche (e qualche suggerimento)

Questo contributo analizza le prove INVALSI del grado 5 fino all'anno 2019. L'obiettivo del lavoro è discutere alcuni aspetti sintattici relativi alla formulazione delle prove.

*Parole chiave:* sintassi, morfologia, INVALSI, scuola, valutazione.

### 1. Introduzione

Questo contributo discute alcuni aspetti sintattici relativi alla formulazione delle prove INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione). Perché proprio le prove INVALSI? La valutazione nazionale è uno strumento molto potente di omogeneizzazione delle pratiche didattiche e, se bene utilizzato, può fungere anche da motore di innovazione pedagogica secondo le linee tracciate, pur fra qualche ambiguità, nelle *Indicazioni nazionali* (Pescarini 2017). Le Indicazioni, dato il carattere volutamente ampio e programmatico, non hanno la forza di incidere sulle pratiche didattiche, che spesso – specialmente in ambito grammaticale – sono una ripetizione di modelli educativi che già da decenni sono ritenuti superati (De Mauro 1975). Mi pare quindi che le prove INVALSI possano essere un luogo ideale per orientare lo studio della grammatica (mi riferisco qui soprattutto agli aspetti morfo-sintattici) verso un paradigma più rigoroso e meno arbitrario.

La struttura del contributo è la seguente: il §2 contiene qualche breve considerazione sulla natura delle prove INVALSI, mentre i paragrafi successivi si concentrano su aspetti specifici quali l'accordo (§3), la nozione di sintagma (§4), il soggetto (§5), i pronomi e le anafore (§6). Il §7 contiene qualche considerazione conclusiva.

## 2. *La sintassi nelle prove INVALSI*

Le prove INVALSI sono pensate all'interno di un *Quadro di riferimento* che fissa gli obiettivi e delinea gli ambiti disciplinari da verificare. Pensare le prove implica una difficile mediazione fra aspetti pratici, metodologici e teorici. Per quanto concerne l'impostazione generale, il Quadro di riferimento delle prove di italiano (p. 23) specifica che "si è scelto nella formulazione delle domande di fare riferimento, in linea di massima, ai contenuti più condivisi e alla terminologia nota alla maggior parte degli insegnanti e degli studenti."

In assenza di un sillabo preciso, gli estensori dei quesiti INVALSI non possono dare per scontato l'impiego di una terminologia comune sufficientemente tecnica e devono quindi ricorrere a qualche perifrasi, ma ciò non sembrerebbe un problema insormontabile. Lo Duca 2013 nota che in sede di prove si possono usare locuzioni al posto di termini specifici. Si veda ad esempio il quesito seguente, dove la terminologia tecnica è espressa fra parentesi, mentre nella consegna si usa una locuzione del linguaggio comune:

Figura 1 - Anno 2016/2017

### **C5. Osserva la frase:**

"La zia / regalerà / una bicicletta / a Sara".

**Indica la frase che ha la stessa struttura della frase data sopra, cioè è formata da "pezzi" (sintagmi) che hanno la stessa funzione sintattica.**

Per quanto concerne i contenuti, mi pare che questa sia l'area un po' più critica perché diverse sono le concezioni riguardo al *perimetro* della riflessione grammaticale e riguardo al tipo di competenze necessarie a tale riflessione. Idealmente, le prove dovrebbero infatti mirare a 'far osservare i dati (ai ragazzi) e indurre su di essi confronti, ricerca di somiglianze/differenze e di relazioni, ragionamenti che riguardano, a seconda dei casi, la forma degli elementi, o la loro funzione, o entrambe.' (Lo Duca 2012). Nei fatti, tuttavia, non tutte le prove proposte negli ultimi anni sembrano mirare con precisione a questo obiettivo.

Nei prossimi sotto-paragrafi cercherò di analizzare alcuni quesiti sulla sintassi, che a mio avviso è il dominio di studio che presenta le criticità più evidenti. I paragrafi seguenti sono organizzati per fenomeni o concetti sintattici: accordo, sintagma, soggetto, anafora.

### 3. *Accordo*

L'accordo è una diagnostica necessaria per isolare i costituenti sintattici e, in particolare, per individuare il soggetto (su questo, si veda il §5). Le prove INVALSI presentano spesso esercizi in cui si chiede di individuare i tratti flessivi delle parti variabili del discorso. Più raramente, invece, gli studenti ragionano sulle relazioni di accordo *fra* le parti variabili, ovvero sulla condivisione di tali tratti fra elementi della frase. Si osservi ad esempio l'esercizio in Fig. 2. La successiva tabella 1 mostra le percentuali delle risposte al quesito (in grigio quelle corrette). Per comodità, ho aggiunto a destra l'elenco delle parole 'bersaglio' della relazione di accordo. Il quadro rappresentato nella tabella è piuttosto sconcertante, con percentuali che in alcuni casi sono al livello della casualità (*chance level*; in questo caso, ho evidenziato in grassetto le parole 'bersaglio'). Gli studenti escludono correttamente le parole invariabili, ma tendono a sovraestendere il dominio qualora il bersaglio sia una qualsiasi parte variabile del discorso.

Figura 2 - Anno 2008-2009

**C12.** «Le amiche più care di mia sorella sono venute a trovarci». Indica quali parole di questa frase concordano in genere o numero, o in entrambi, con il soggetto "amiche". Metti una crocetta per ogni riga.

	Concorda	Non concorda
Le	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
amiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
più	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
care	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
di	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sorella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
venute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trovarci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabella 1 - Fonte: Rapporto INVALSI 2009

Domanda	Mancata risposta	OPZIONI		
		Concorda	Non concorda	
C12a	5,8	82,0	12,1	<i>le</i>
C12b	6,4	31,0	62,6	<i>più</i>
C12c	5,8	79,0	15,3	<i>care</i>
C12d	6,5	22,0	71,5	<i>di</i>
C12e	6,5	43,6	49,9	<i>mia</i>
C12f	6,8	48,0	45,2	<i>sorella</i>
C12g	6,8	55,1	38,1	<i>sono</i>
C12h	6,5	60,9	32,6	<i>venute</i>
C12i	6,9	21,1	72,0	<i>a</i>
C12j	6,8	44,7	48,5	<i>trovarci</i>

Nel caso dell'accordo verbale, sembra che buona parte degli studenti ignori che le forme verbali ad esclusione del participio non presentino mai accordo di genere e numero. Nel caso del verbo finito, qualche studente ha probabilmente interpretato male la consegna e ha quindi segnalato anche i casi di accordo di persona. Tuttavia, come si vede dalle percentuali delle risposte al quesito in Fig. 3, sembra che uno studente su due ignori che le forme non finite del verbo non hanno mai l'accordo di persona.

Figura 3 - Anno 2016/2017

**C3. Individua il gruppo in cui tutte le forme verbali indicano, oltre al modo e al tempo, anche la persona.**

- A.  uscirono – parti – cantare – ha pianto 11,9%
- B.  saliva – aveva visto – parlate – aver mangiato 14,7%
- C.  andammo – avrà visto – amavate – scrivono **51,1%**
- D.  avrebbe letto – ridendo – andrai – giocano 12,1%

Tornando all'esempio C12, sorprende in particolare il dato relativo all'accordo del sintagma genitivo [*le più care amiche [di mia sorella]*]. Secondo la metà degli studenti interessati dalla rilevazione, il genitivo concorda con il nome testa. Ho il sospetto che questo possa essere

dovuto anche ad un'interpretazione sbagliata del concetto di *concordanza*. Se *concordare* vuol dire 'avere gli stessi tratti', allora è in fondo corretto concludere che *amiche* e *sorella* 'concordano' perché sono entrambe di genere femminile. Più in generale, se la flessione viene studiata unicamente come proprietà di parole, credo sia difficile per gli studenti utilizzare quelle stesse proprietà per stabilire un legame sintattico *fra* parole.

Più in generale, credo che esercizi come quelli qui commentati mettano bene in risalto una lacuna oggettiva di cui ci si può ben rendere conto sfogliando un qualsiasi testo per la scuola primaria: l'attenzione per la dimensione morfologica della flessione è raramente accompagnata da una riflessione sulla dimensione sintattica della flessione, ovvero l'accordo. Per comprendere quest'ultima, gli studenti dovrebbero saper individuare una *relazione* di accordo che si instaura all'interno di un *dominio* sintattico fra un *controllore* e uno o più *bersagli*.

Metodologicamente, gli studenti avrebbero dovuto procedere con delle prove di commutazione: modificando le proprietà della parola controllore, cambieranno anche le proprietà dei bersagli dell'accordo. In teoria, questa strategia dovrebbe già essere parte del bagaglio di conoscenze dello studente, ma – evidentemente – i dati ci dicono il contrario.

Quindi, per 'far osservare i dati (ai ragazzi)' e stimolare la 'ricerca di somiglianze/differenze' (Lo Duca 2012), sarebbe opportuno modificare la consegna dell'esercizio C12 nel modo seguente (modifiche e aggiunte sono in corsivo):

“Le amiche più care di mia sorella sono venute a trovarci”. Indica quali parole di questa frase concordano in genere o numero, o entrambi, con il nome “amiche”. *Per scoprirlo, prova a modificare l'informazione di genere e numero del nome e osserva quali altre parti del discorso variano di conseguenza.*

Nella consegna modificata compare l'istruzione pratica per identificare in modo corretto le relazioni di accordo. In questo modo abbiamo reso il test accessibile anche agli studenti che non hanno un'efficace definizione di *concordanza/acordo* e possiamo quindi valutare l'effettiva capacità di ragionare sui fenomeni linguistici 'ad armi pari'.

Si noti infine che, rispetto alla consegna originale, ho operato un secondo cambiamento: l'originale chiedeva di indicare quali parole

concordano con il *soggetto* “amiche”, mentre la consegna secondo la mia riformulazione richiede di individuare le parole che concordano con il *nome* “amiche”. Da un punto di vista sintattico, il soggetto della frase è infatti l’intero sintagma ‘le amiche più care di mia sorella’. Se accettassimo la definizione di soggetto data nella consegna originale, arriveremmo alla conclusione paradossale che l’articolo definito si accorda con il soggetto della frase, che è una ‘regola’ falsa poiché l’articolo si accorda con la testa del sintagma di cui è parte, a prescindere dalla funzione sintattica. Come vedremo nei prossimi paragrafi, le prove INVALSI presentano diverse disattenzioni simili.

#### 4. Sintagma

Il concetto di sintagma è di essenziale importanza per l’analisi della sintassi. Non si possono attribuire correttamente le funzioni grammaticali (soggetto, oggetto, ecc.) senza una chiara idea di cosa sia un sintagma. Per identificare con sicurezza i sintagmi lo studente – ed il docente – dovrebbe avere una certa familiarità con i basilari test di costituenza sintattica, ma, a giudicare dai dati, su questo terreno emergono delle lacune piuttosto importanti. Ad esempio, sembra siano emerse parecchie perplessità, anche fra gli insegnanti, in merito al quesito C5 dell’anno 2018/2019. Non conosco il dato sulla percentuale di risposte al quesito, ma mi risulta che nei giorni successivi alle prove alcuni docenti abbiano espresso anche sui social network delle perplessità in merito all’analisi della sequenza ‘la gara di sci’.

Figura 4 - Anno 2018/2019

- C5. In quale delle seguenti frasi la divisione in gruppi sintattici (sintagmi) è corretta?**
- A.  Quest’anno / mia cugina Rachele / ha / vinto / la gara di sci.
  - B.  Quest’anno / mia cugina Rachele / ha vinto la gara / di sci.
  - C.  Quest’anno mia cugina / Rachele / ha vinto / la gara di sci.
  - D.  Quest’anno / mia cugina Rachele / ha vinto / la gara di sci.

Se ho ben compreso l’obiezione, per alcuni docenti ‘la gara di sci’ andrebbe segmentata in due sintagmi: il complemento oggetto ‘la gara’

e il complemento di specificazione ‘di sci’. Questa interpretazione dei fatti è vera, ma solo in parte poiché, se è incontrovertibile che ‘di sci’ sia una specificazione, è altrettanto vero che questa specificazione sia essa stessa parte del sintagma oggetto, che quindi ha la seguente struttura gerarchica:

- (1) [<sub>SN</sub> *la gara* [<sub>SP</sub> *di sci*]].

A riprova di quanto detto, si osservi il comportamento del sintagma [la gara di sci] nei vari test di costituenza: in nessun caso [di sci] può essere ‘scorporato’ dal sintagma oggetto:

- (2) a. Test di sostituzione (pronomi oggetto):  
 → *Quest’anno mia cugina Rachele l’ha vinta* [*la gara di sci*]  
 → \**Quest’anno mia cugina Rachele l’ha vinta* [*la gara*] *di sci*
- b. Test di sostituzione (pronomi interrogativo):  
 → *Quest’anno, cosa ha vinto mia cugina Rachele* [*la gara di sci*?]  
 → \**Quest’anno, cosa ha vinto mia cugina Rachele* [*la gara*] *di sci?*
- c. Test di movimento (focalizzazione):  
 → *Quest’anno, la gara di sci ha vinto mia cugina Rachele* [*la gara di sci*]  
 → \**Quest’anno, la gara ha vinto mia cugina Rachele* [*la gara*] *di sci*
- d. Test di movimento (frase scissa):  
 → *è la gara di sci che ha vinto mia cugina Rachele* [*la gara di sci*]  
 → \**è la gara che ha vinto mia cugina Rachele* [*la gara*] *di sci*
- e. Passivizzazione:  
 → *la gara di sci è stata vinta da mia cugina Rachele* [*la gara di sci*]  
 → \**la gara è stata vinta da mia cugina Rachele* [*la gara*] *di sci*

I test di costituenza mostrano quindi che [<sub>SN</sub> *la gara di sci*] si comporta come un singolo sintagma nominale oggetto, che a sua volta contiene un sintagma preposizionale. Credo che una rappresentazione con parentesi, anziché barre oblique, avrebbe evitato alcuni dei fraintendimenti generati dall’esercizio C5. In effetti, data una struttura gerarchica come [X [Y]], sia /XY/ che /X/Y/ sono segmentazioni possibili poiché ad ogni barra obliqua corrisponde un confine di sintagma. Tuttavia, nessuna delle rappresentazioni /XY/, /X/Y/ coglie la reale

dimensione della costituenza sintattica, che può essere rappresentata esclusivamente attraverso una struttura gerarchica.

Un ulteriore possibile problema dell'esercizio C5 riguarda l'analisi di *ha vinto* come un sintagma separato. Per gli stessi motivi discussi sopra (e sulla base dei medesimi test) avrei optato anche in questo caso per una rappresentazione gerarchica in cui l'oggetto è parte del sintagma verbale ( $[_{SV} \text{ ha vinto } [_{SN} \text{ la gara } [_{SP} \text{ di sci}]]]$ ) visto che, sulla base dei normali test di costituenza, è impossibile isolare il costituente [ha vinto] dal resto della frase. Questa conclusione, tuttavia, non si concilia con le quattro possibili risposte fornite nel quesito.

Più in generale, mi pare che questo tipo di test abbia messo in luce delle carenze relative alla metodologia euristica e alla rappresentazione delle strutture sintagmatiche. Tuttavia, a posteriori non saprei dire se (e quanto) queste carenze riguardino la competenza degli studenti o derivino da una formulazione fuorviante del quesito.

Il concetto di sintagma è una chiave per diversi altri esercizi INVALSI, come mostrato nell'esempio in Fig. 5 (come sopra, riportato per completezza le percentuali delle risposte nel caso il Rapporto INVALSI fornisca i dati disaggregati).

I risultati mostrano che circa due studenti su tre non hanno problemi ad identificare la struttura dei sintagmi, sebbene i manuali discutano raramente il concetto di sintagma e, quando lo introducono, lo definiscono solitamente come un'entità semantica e informativa, piuttosto che in termini strutturali.

L'unico campo di applicazione del concetto di sintagma riguarda la partizione della frase in sintagma/gruppo nominale e verbale all'interno di semplici frasi dichiarative. Si tratta di un tipo di compito con cui gli studenti hanno di sicuro maggiore familiarità perché solitamente introdotto dai manuali. Infatti, la percentuale di risposte corrette all'esercizio C9 (Fig. 6) è sensibilmente più alta rispetto alle percentuali ottenute nell'esercizio precedente (i risultati dell'esercizio C9 sono riportati in Tab. 2; la tabella originale è stata tagliata per ragioni di spazio):

Figura 5 - Anno 2009-2010

**C8. Leggi la frase seguente:**

«Il nonno intagliava giocattoli con un coltellino.»

La frase è formata da varie parti, ognuna con una propria funzione sintattica (soggetto, predicato, ecc.), come vedi nella tabella che segue:

SOGGETTO	PREDICATO VERBALE	COMPLEMENTO OGGETTO	COMPLEMENTO DI MEZZO
Il nonno	intagliava	giocattoli	con un coltellino

Indica tra le frasi seguenti quella che è formata dalle stesse parti della frase qui sopra (che ha cioè la stessa struttura sintattica).

- A. Giorgio incontrò un amico con un giubbotto rosso 9,3%
- B. Marco andò a scuola con il motorino 13,2%
- C. L'uomo spaccava la legna con un'accetta **64,1%**
- D. A Chiara piaceva chiacchierare con le amiche 4,7%

Figura 6 - Anno 2012/2013

**C9. Per ogni frase riscrivi nelle due colonne le parole che fanno parte del gruppo del soggetto e quelle che fanno parte del gruppo del predicato. Attenzione: devi utilizzare tutte le parole presenti in ogni frase, come nell'esempio.**

Frase	Gruppo del soggetto	Gruppo del predicato
Es. <i>Il chiarore della luna illuminava le case del paese</i>	<i>Il chiarore della luna</i>	<i>illuminava le case del paese</i>
a) Sta arrivando il mio amico Alessandro!	..... .....	..... .....
b) Due ragazzi di terza hanno vinto la gara di nuoto	..... .....	..... .....
c) C'era una volta uno gnomo blu	..... .....	..... .....

Tabella 2 - Risultati dell'esercizio precedente

Parte della prova	ITALIA				OPZIONI	
	Macro processo	Item	Mancata risposta			
				Errata	Corretta	
Grammatica	Riflettere sulla lingua	C9_a	7,5	22,7	69,8	
Grammatica	Riflettere sulla lingua	C9_b	7,7	8,0	84,3	
Grammatica	Riflettere sulla lingua	C9_c	8,1	19,0	72,9	

In conclusione, sebbene gli studenti non abbiano familiarità con la nozione esplicita/strutturale di sintagma, si può chiaramente vedere dai dati come tale costruito sia pienamente alla loro portata, anche se ad un livello intuitivo. Tale dimensione intuitiva tuttavia non è sufficiente per poter affrontare esercizi un po' più complessi e dai dati emerge chiaramente che, se tale abilità venisse portata ad un livello minimamente esplicito, si creerebbero le basi per ragionare in modo corretto su molti altri fenomeni (si vedano i test di costituenza riportati sopra). Contrariamente a questa impostazione, invece, si registra anche nei test INVALSI la fastidiosa tendenza ad aggirare la nozione di sintagma, ad esempio confondendo sistematicamente la testa del sintagma soggetto con il soggetto *tout court*. Si veda ad esempio l'esercizio C6 dell'anno 2016: si tratta di un esercizio in cui lo studente deve sottolineare il soggetto (ne riparlo nel paragrafo seguente). Si osservi come nella griglia di correzione (riportata qui di seguito) non si considera errore il fatto che lo studente sottolinei solamente la testa del sintagma soggetto (ad esempio, *navi*) anziché l'intero SN (*delle navi da crociera*):

Figura 7 - Griglia di correzione della prova di italiano 2016

1. (le) stelle
2. cantare
3. quanti
4. loro
5. vincere
6. (delle) navi (da crociera)
7. Voi

Certo un po' di tolleranza è necessaria nella correzione dell'esercizio. Tuttavia, il vero problema è che anche questa griglia di correzione

conferma l'idea che il sintagma non sia l'unità di analisi minima della sintassi e che confondere il sintagma con la sua testa non sia poi un errore così grave. Sarebbe invece opportuno che, almeno a livello di correzione, vi fosse un'indicazione chiara per gli insegnanti del tipo 'ai fini della valutazione *quest'anno* si considera corretta la risposta corretta anche se lo studente ha *erroneamente* sottolineato solamente la testa del sintagma che funge da soggetto'. Questo tipo di indicazioni sarebbero utili per orientare gli insegnanti verso una riflessione su questo genere di problemi, indicando quindi una priorità su cui lavorare negli anni futuri.

Si noti infine che il problema della definizione di sintagma non riguarda unicamente la definizione del soggetto frasale. Si prenda ad esempio questo esercizio sul riferimento dei pronomi (le relazioni anaforiche verranno discusse diffusamente nel §5):

Figura 8 - Anno 2017/2018

**C4. Nelle frasi che seguono indica a quale parola si riferisce il pronome personale sottolineato.**

Frase	Il pronome si riferisce a
a) Il gelato di questo bar è gustosissimo! <u>Lo</u> vuoi provare?	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> gelato <input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> bar
b) Frutta e verdura sono buone e ricche di vitamine: io <u>le</u> mangio volentieri.	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> vitamine <input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> frutta e verdura
c) Samuele e Manuel incontrarono dei compagni e <u>li</u> invitarono a una festa.	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> Samuele e Manuel <input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> compagni
d) Nel libro di lettura c'era un bel racconto ma non me <u>lo</u> ricordo.	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> racconto <input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> libro di lettura

L'esercizio si basa sull'idea che il pronome sia coreferente con un nome (ad esempio, *bar*) poiché entrambi – il nome ed il pronome – 'puntano' verso il medesimo referente extralinguistico. Nuovamente, questa visione del problema ci porta a pensare la grammatica in termini di teoria del riferimento, invece che in termini di rapporti strutturali fra costituenti. Eppure, anche ponendo la questione in termini di referenza, è chiaro che il riferimento non è dato quasi mai da un nome

nudo, ma dall'intero sintagma: tecnicamente il riferimento non è alla classe di elementi che hanno la proprietà di essere 'gelato' o 'bar', ma ad un individuo definito mediante una restrizione semantica che è codificata nella sintassi attraverso l'uso di modificatori nominali (articoli, aggettivi, frasi relative, ecc.).

Questo aspetto è particolarmente chiaro se si riflette in termini di costituenza sintattica. Bisognerebbe sempre tenere presente che i pro-nomi non sostituiscono mai solo la testa nominale, ma l'intero costituente, inclusi articoli, aggettivi, frasi relative, ecc. Essi sono quindi dei pro-SN (Vanelli 2010) e come tali andrebbero introdotti nella trattazione scolastica. Avrei quindi trovato più 'educativo' se l'esercizio precedente fosse stato proposto come segue (le modifiche/integrazioni sono in corsivo):

Nelle frasi che seguono indica a *quale gruppo di parole (sintagma)* si riferisce il pronome personale sottolineato.

a) Il gelato di questo bar è gustosissimo! <u>Lo</u> vuoi provare?	<input type="checkbox"/> <i>il gelato di questo bar</i> <input type="checkbox"/> <i>questo bar</i>
d) Nel libro di lettura c'era un bel racconto ma non me <u>lo</u> ricordo.	<input type="checkbox"/> <i>il libro di lettura</i> <input type="checkbox"/> <i>mi bel racconto</i>

Tornerò su alcuni di questi punti nel §5.

### 5. Soggetto

Uno dei domini in cui i limiti della grammatica tradizionale sono particolarmente visibili è l'individuazione del soggetto, che è un tema di difficile definizione anche per chi si occupa di linguistica in modo professionale. Il concetto di soggetto è centrale nella trattazione grammaticale della scuola primaria ed è centrale nelle prove INVALSI per la classe V. Su questo tema sono già state prodotte numerose riflessioni, in particolare rimando qui alle considerazioni di Dal Negro, Calaresu, *et al.* (2016).

Per quanto concerne i dati INVALSI, i risultati ci mostrano che gli studenti non hanno grossi problemi nell'individuare il soggetto preverbale anche in presenza di materiale tematico ad inizio di frase (si noti che in entrambi gli esercizi riportati qui sotto il soggetto è individuato correttamente come un sintagma, non come un nome):

Figura 9 - Anno 2014/2015

- C4. Nella frase "La sera, al tramonto, il cielo assume spesso un colore rosso" il soggetto è:**
- |    |                          |             |              |
|----|--------------------------|-------------|--------------|
| A. | <input type="checkbox"/> | la sera     | 12,9%        |
| B. | <input type="checkbox"/> | al tramonto | 6,5%         |
| C. | <input type="checkbox"/> | il cielo    | <b>72,8%</b> |
| D. | <input type="checkbox"/> | un colore   | 3.2%         |

Figura 10 - Anno 2011/2012

- C2. Nella frase "Questa estate ogni settimana la televisione ha ridato lo stesso film." il soggetto è**
- |    |                          |                |
|----|--------------------------|----------------|
| A. | <input type="checkbox"/> | questa estate  |
| B. | <input type="checkbox"/> | ogni settimana |
| C. | <input type="checkbox"/> | la televisione |
| D. | <input type="checkbox"/> | lo stesso film |

Le percentuali calano leggermente quando il soggetto non è un agente ed è postverbale, segno che l'ordine delle parole e la semantica sono due fattori molto importanti nella definizione intuitiva di soggetto:

Figura 11 - Anno 2008/2009

- C2. Qual è il soggetto della frase:  
«Manca ancora una settimana alla fine dell'anno scolastico»?**
- |                          |    |                |              |
|--------------------------|----|----------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | A. | Ancora.        | 5,6%         |
| <input type="checkbox"/> | B. | Una settimana. | <b>66,3%</b> |
| <input type="checkbox"/> | C. | Fine.          | 4,1%         |
| <input type="checkbox"/> | D. | Anno.          | 22,5%        |

Figura 12 - Anno 2013/2014

**C7. In quale delle seguenti frasi “fragole” ha funzione di soggetto?**

- |    |                          |  |              |
|----|--------------------------|--|--------------|
| A. | <input type="checkbox"/> | Maria ha raccolto le fragole nel bosco   | 8,0%         |
| B. | <input type="checkbox"/> | Nel bosco sono nate le fragole           | <b>64,0%</b> |
| C. | <input type="checkbox"/> | Abbiamo mangiato le fragole con la panna | 14,6%        |
| D. | <input type="checkbox"/> | Mi piace la marmellata di fragole        | 8,3%         |

La situazione si fa ancora più complicata nel momento in cui viene presa in esame una tipologia più ampia di contesti e costituenti, come fatto nella prova 2015/2016:

Figura 13 - Anno 2015/2016

**C6. Leggi le frasi che seguono e sottolinea il soggetto di ogni frase.**

1. Brillavano in alto le stelle.
2. Cantare è piacevole.
3. Quanti vengono in gita?
4. Al cinema andranno solo loro.
5. Nella prossima gara vincere sarà difficile.
6. Ieri sono arrivate delle navi da crociera.
7. Voi avete capito la spiegazione?

L'esercizio C6 si ritiene corretto quando lo studente risponde correttamente a sei risposte su sette. Purtroppo non dispongo di un dato disaggregato per singole risposte, ma in media i dati mostrano che poco più di uno studente su tre è in grado di eseguire l'esercizio con un livello accettabile di correttezza:

Tabella 3 - Fonte: *Rapporto INVALSI 2016*

<i>mancante o non valida</i>	<i>errata</i>	<i>corretta</i>
4,7%	57%	38,3%

Una percentuale così esigua si spiega in due modi. In primo luogo, l'esercizio C6 contiene diversi contesti 'difficili' (infiniti, un soggetto wh, alcuni soggetti postverbal). In secondo luogo, l'esercizio non può essere risolto per esclusione (come quello precedente) e, cumulando diversi contesti, minimizza la possibilità che gli studenti possano riuscire a completarlo correttamente scegliendo a caso. Tale esercizio mostra dunque che, appena i contesti ed il compito sono un po' più complessi, due studenti su tre falliscono.

Evidentemente gli studenti non hanno una strategia di risoluzione dell'esercizio che, per l'italiano, dovrebbe basarsi prima di tutto sull'identificazione dei meccanismi di accordo (§3). Come sopra, si potrebbe quindi suggerire nella consegna come procedere per poter svolgere correttamente l'esercizio:

*Leggi le frasi che seguono e sottolinea il soggetto di ogni frase. Ricordati che il soggetto si accorda sempre con il verbo. Quindi, prima di sottolineare, verifica che, modificando le proprietà del soggetto, cambino anche quelle del verbo.*

Credo che sarebbe importante inserire questo tipo di istruzioni perché aiuterebbero gli insegnanti degli anni successivi a comprendere il reale meccanismo di soluzione, concentrandosi quindi sull'accordo (che in italiano è una disgnostica fondamentale per la definizione del soggetto) e tralasciando invece (o mettendo in secondo piano) altri tipi di informazione, come l'agentività o la posizione nella frase dichiarativa, che, come già accennato, non offrono una strategia di identificazione certa.

Infine, riporto qui i dati dell'esercizio C7 del 2009. Come vedremo, lo scoglio di questo esercizio è principalmente l'individuazione del soggetto della frase relativa. Tralasciando però l'analisi della subordinata (su cui tornerò in separata sede), i dati ci mostrano che solo il 50% degli studenti ha correttamente individuato il soggetto sottinteso della frase principale.

Figura 14 - Anno 2008/2009

**C7. Quali sono i soggetti delle due frasi che compongono il periodo: «Ho comprato una rivista che si intitola *Cani e gatti*»?**

- A. una rivista - che. 12,4%
- B. io - che. 20,4%
- C. io - *Cani e gatti*. 30,2%
- D. una rivista - *Cani e gatti*. 32,2%

Anche altri esercizi confermano una certa difficoltà nell'esplicitare tramite un pronome il soggetto di una frase a soggetto nullo. L'esercizio successivo, che non contiene alcuna complicazione agiuntiva, è stato infatti completato correttamente (5/5) solamente dal 58,6% dei partecipanti.<sup>1</sup>

Figura 15 - Anno 2016/2017

**C6. Nelle frasi che seguono tutti i soggetti sono sottintesi. Scrivi accanto a ciascuna frase il pronome personale che fa da soggetto sottinteso.**

Fraasi	Pronome soggetto
a) Andiamo al cinema.	.....
b) Vieni con me in palestra?	.....
c) Avete portato la torta?	.....
d) Mi sono molto simpatici.	.....
e) Sono stato promosso con ottimi voti.	.....

Anche in questo caso, la formulazione della consegna non è particolarmente felice: il pronome personale non *fa* da soggetto sottinteso. Una formulazione forse più chiara è la seguente:

<sup>1</sup> In alcuni casi, come (a) sono state accettate diverse risposte: noi, tu ed io, ecc.

Nelle frasi che seguono tutti i soggetti sono sottintesi. *Esprimi, usando dei pronomi personali, il soggetto sottinteso di ogni frase.*

## 6. Anafore

Un aspetto centrale della sintassi dei pronomi è la loro capacità di riferirsi ad elementi salienti nel discorso. Sintatticamente, abbiamo già visto che un pronome funge molto spesso da pro-SN. Inoltre, come vedremo in questo paragrafo, il riferimento anaforico è soggetto sia a vincoli sintattici che a vincoli interpretativi; di solito, i primi non sono presi in considerazione dalla grammatica tradizionale.

Alcuni esercizi delle prove INVALSI propongono semplici test di disambiguazione come quello in Fig. 16. A dispetto delle apparenze, in tale esercizio si registra solo il 36,9% di risposte corrette, ma sarebbe interessante poter fare un'analisi degli errori visto che – ipotizzo – solo una minoranza degli errori potrebbe essere dovuta ad una non corretta ricostruzione della catena anaforica. Più in generale, temo che gli studenti abbiano delle difficoltà nel riconoscere i pronomi clittici e a distinguerli dagli articoli.

Figura 16 - Anno 2015/2016

**C2. Nel brano che segue sottolinea tutti i pronomi che si riferiscono a Maria.**

Maria è la mia amica del cuore. Lei è più grande di me ed è molto brava a scuola. Tutti i giorni, quando la vedo, le chiedo di aiutarmi a fare i compiti.

Altri quesiti chiamano in causa operazioni più complesse e, a mio modo di vedere, in modo non sempre corretto. Le relazioni anaforiche sono ad esempio centrali negli esercizi di trasformazione dal discorso diretto a quello indiretto (o viceversa). Tuttavia, mi pare che nel caso delle terze persone tali trasformazioni non siano esenti da ambiguità che potrebbero pregiudicare la corretta valutazione delle risposte. Si consideri ad esempio il seguente esercizio:

## Figura 17 - Anno 2017/2018

**C8. Indica la trasformazione corretta dal discorso indiretto al discorso diretto della seguente frase:**

“Giovanni disse al suo amico che la sua squadra del cuore aveva vinto il campionato”.

- A.  Giovanni disse al suo amico: “La sua squadra del cuore ha vinto il campionato”.
- B.  Giovanni disse al suo amico: “La mia squadra del cuore ha vinto il campionato”.
- C.  Giovanni disse al suo amico: “La mia squadra del cuore aveva vinto il campionato”.
- D.  Giovanni disse al suo amico: “La sua squadra del cuore aveva vinto il campionato”.

Secondo la griglia di correzione, l'unica risposta corretta è la B. Presumo che C e D siano state escluse a causa della concordanza dei tempi, ma non riesco a trovare indicazioni nella documentazione delle prove. Vorrei però concentrarmi sulla coppia minima A vs B. Credo che A sia stata esclusa alla luce di una regola meccanica di trasformazione del discorso diretto in discorso indiretto, qualche cosa del tipo ‘i pronomi personali e i possessivi di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona diventano di 3<sup>a</sup> persona.’ Regole simili si trovano in tutti i manuali per la classe V e, applicando tale regola, l'unica risposta ‘corretta’ al quesito è quindi la B.

Tuttavia, l'applicazione di tali regole non può avvenire in modo meccanico e, soprattutto, il passaggio dal discorso diretto a quello indiretto non è sempre speculare all'operazione inversa, dal discorso indiretto a quello diretto. In particolare, è necessario porre molta attenzione all'interpretazione delle terze persone, che, quando non sono delle forme riflessive, sono libere di riferirsi a qualsiasi antecedente. Ad esempio, a differenza del latino *suus* (e dell'italiano *proprio*), in italiano il possessivo *suo* è libero di riferirsi ad un altro antecedente presente o meno nel contesto frasale. Ad esempio:

- (3) *Giovanni disse al suo amico che la sua squadra del cuore (= la squadra di Giovanni/la squadra del suo amico/la squadra di qualcun altro) aveva vinto il campionato.*

Con la seconda interpretazione, la trasformazione in A è quindi perfettamente possibile poiché, presa fuori contesto, la frase di partenza è

ambigua. La griglia di correzione INVALSI ha quindi arbitrariamente escluso alcune delle opzioni possibili. Credo quindi che in questo caso l'obiettivo delle prove INVALSI di favorire l'osservazione, il confronto e la riflessione sui dati non sia stato centrato.

Considerazioni simili valgono anche per l'esercizio seguente, che verte sull'interpretazione dei pronomi clitici.

Figura 18 - Anno 2017/2018

**C4. Nelle frasi che seguono indica a quale parola si riferisce il pronome personale sottolineato.**

Fraasi	Il pronome si riferisce a
a) Il gelato di questo bar è gustosissimo! <u>Lo</u> vuoi provare?	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> gelato
	<input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> bar
b) Frutta e verdura sono buone e ricche di vitamine: io <u>le</u> mangio volentieri.	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> vitamine
	<input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> frutta e verdura
c) Samuele e Manuel incontrarono dei compagni e <u>li</u> invitarono a una festa.	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> Samuele e Manuel
	<input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> compagni
d) Nel libro di lettura c'era un bel racconto ma non me <u>lo</u> ricordo.	<input type="checkbox"/> <sup>(1)</sup> racconto
	<input type="checkbox"/> <sup>(2)</sup> libro di lettura

Il riferimento pronominale è vincolato da diversi fattori: alcuni sono dei vincoli invariabili, imposti da precise condizioni sintattiche/strutturali, altri invece sono fattori contestuali, condizionati solitamente da fattori semantici e informativi.

Queste sono le risposte corrette riportate nella griglia di correzione:

Figura 19 - Griglia di correzione 2018

<b>c4.</b>	a) gelato b) frutta e verdura c) compagni d) racconto
------------	--

Prendiamo in considerazione per primi gli esempi (a), (b) e (d). A mio avviso, nessuna delle opzioni fornite era sbagliata poiché è sempre possibile forzare l'interpretazione in modo da accettare entrambe le letture. Sicuramente in tutti i casi c'è un antecedente preferito per ragioni di coerenza testuale, ma modificando leggermente il contenu-

to è possibile creare degli esempi in cui le relazioni anaforiche sono l'opposto di quanto stabilito nella griglia di correzione.

- (4) a. *Il gelato di questo bar<sub>i</sub> è gustosissimo! Lo<sub>i</sub> vuoi gestire tu?*  
 b. *Fruita e verdura sono buone e ricche di vitamine<sub>i</sub>; io le<sub>i</sub> ho studiate a scuola.*  
 d. *Ne[l libro di lettura]<sub>i</sub> c'era un bel racconto ma non l'<sub>i</sub>ho portato*

In altre parole, le risposte non sono ritenute giuste (o sbagliate) sulla base di un ragionamento grammaticale, ma solamente sulla base della plausibilità, che è legata alla conoscenza del mondo.

L'esempio (c), invece, è diverso perché non è mai possibile creare le condizioni per cui un pronome non-riflessivo possa riferirsi al soggetto della medesima frase:

- (5) c. *\*Samuele e Manuel incontrano dei compagni e (Samuele e Manuel)<sub>i</sub> li<sub>i</sub> invitano a una festa.*

L'unica interpretazione possibile per poter accettare la lettura secondo cui Samuele e Manuel sono gli antecedenti del pronome *li* è ipotizzare che il soggetto sottinteso della seconda frase sia coreferente con l'oggetto della prima:

- (6) c'. *\*[Samuele e Manuel]<sub>i</sub> incontrano dei compagni e (i compagni) li<sub>i</sub> invitano a una festa.*

In effetti questa seconda lettura appare piuttosto marginale perché il pronome nullo è di solito controllato dal soggetto della predicazione della frase precedente. Questo vuol dire che in (a), (b) e (d) scegliamo un'interpretazione preferita fra due opzioni sulla base del contenuto proposizionale. In (c), invece, l'interpretazione è ristretta da vincoli di natura sintattica. Riflettere sulla lingua significa, a mio avviso, riflettere proprio su questi aspetti che, invece, nelle pratiche didattiche e, di riflesso, nelle prove INVALSI vengono spesso messi in secondo piano.

## 7. Conclusioni

Nei paragrafi precedenti ho cercato di mostrare come sotto il profilo sintattico le prove INVALSI mostrino qualche incongruenza. Formulazioni più precise e una maggiore attenzione agli aspetti strutturali della lingua consentirebbero di indirizzare gli studenti verso un

apparato di analisi più solido e “appuntito”, incrementando così la loro naturale capacità di analisi introspettiva.

Dove possibile, ho cercato di formulare qualche consiglio, specialmente per la parte sintattica, visto che il percorso verso una didattica più efficace passa anche attraverso un miglioramento degli strumenti di valutazione. Se è vero che l’insegnamento della grammatica richiede un cambio di paradigma, è altrettanto vero che non è necessario rivoluzionare completamente l’assetto della disciplina. Si tratta semplicemente di assumere un atteggiamento più critico nei confronti delle idee che abbiamo ereditato.

In questo processo di innovazione l’INVALSI può svolgere un ruolo di attore principale perché un programma di valutazione di tale entità è destinato, bene o male, ad influenzare la didattica più di quanto possano fare le generali Indicazioni. Per questo motivo, è indispensabile che tali prove aiutino il processo di rinnovamento dell’insegnamento grammaticale e non siano l’ennesimo fattore di conservazione.

### *Bibliografia*

- Dal Negro, S., Calaresu, E., Favilla, M.E., Provenzano, C., & Rosi, F. 2016. Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto. *Cuadernos De Filología Italiana*, 23. 83-117. <https://doi.org/10.5209/CFIT.54005>
- INVALSI 2011. *Quadro di riferimento della prova di italiano*.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca 2012. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione (Numero speciale). Firenze: Le Monnier.
- Lo Duca, Maria Giuseppa 2012. La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell’obbligo, dall’Unità ad oggi. In Schiavon, C., Cecchinato, A. (a cura di), «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni*, 443-455. Padova: CLEUP.
- Lo Duca, Maria Giuseppa 2013. La grammatica nelle prove Invalsi. *La vita scolastica*.
- Pescarini, Diego 2017. Universi paralleli. Indicazioni e materiali per la riflessione grammaticale nella scuola primaria. *Lingue Antiche e Moderne* 6. 151-173.
- Vanelli, Laura 2010. *Grammatiche dell’italiano e linguistica moderna*. Padova: Unipress.



LUCA ANGELONE, ANNA BOARIO

## Equità e leggibilità nelle prove di valutazione

Questo articolo affronta il tema dell'equità nella valutazione degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado attraverso la lente dell'educazione linguistica e delle risorse che l'osservazione della norma descrittiva può offrire agli insegnanti sul piano didattico. Si parte dal fatto che il linguaggio dei quesiti non rispecchia il linguaggio utilizzato durante le fasi di apprendimento, si cerca di giungere, in maniera empirica, a dimostrare la necessità di coerenza tra queste due fasi dell'insegnamento.

*Parole chiave:* educazione linguistica, equità, domande di verifica, varietà linguistiche, parlanti non-nativi (PNN).

### 1. Introduzione

Nell'anno 2018, presso l'IIS Giulio di Torino, è stata compiuta una ricerca-azione che ha avuto come oggetto la valutazione scolastica nelle prove scritte in relazione alle difficoltà linguistiche degli studenti parlanti italiano lingua seconda (L2)<sup>1</sup>. A seguito della somministrazione di un'intervista semistrutturata, con bassa direttività, a docenti e studenti (parlanti nativi, PN, e parlanti non nativi, PNN) per rilevare gli ostacoli, sul piano linguistico, presenti nei quesiti scritti delle prove dell'Esame di Stato, è emerso che questi riguardano una pluralità di aspetti relativi al lessico (formule fisse, parole proprie del registro alto/burocratico, 'parole-comando'<sup>2</sup>), alla morfologia e alla sintassi (uso dei

<sup>1</sup> Il resoconto di queste attività è presentato in Angelone 2018.

<sup>2</sup> "Tutte le domande proposte nei contesti di valutazione didattica contengono tre elementi: un'espressione di comando, un argomento e una specificazione dell'argomento [...]. Gli alunni non italofoni da poco arrivati in Italia fraintendono anche le parole comando. [Mentre] gli errori commessi dagli studenti italofoni non riguardano le parole comando, ma la microlingua disciplinare o le espressioni dell'italiano letterario [...]. Gli studenti [L2] hanno indicato alcuni verbi di comando frequenti nei quesiti che non fanno parte né del vocabolario fondamentale né del vocabolario di alto uso né del vocabolario di alta disponibilità. Esempi di questo tipo sono 'delineare', 'ri-

modi e dei tempi verbali, distribuzione dell'informazione) e più in generale alla varietà di lingua adottata in questo specifico contesto. La ricerca-azione ha preso in esame anche le prove scritte di verifica svolte a scuola, al di fuori dell'Esame di Stato e la maggior parte degli studenti intervistati ha confermato che si presentano le medesime difficoltà. A questa prima ricognizione è seguita una seconda ricerca-azione, nell'anno 2019, che presentiamo in quest'articolo.

Interpretando contemporaneamente il ruolo di docenti e di ricercatori abbiamo quindi scelto di svolgere una osservazione partecipante (con punto di vista interno) nel nostro Istituto per motivare i docenti a considerare la linguistica come uno strumento utile a cogliere non soltanto le varietà dell'italiano della 'norma prescrittiva' ma anche quelle della norma 'descrittiva'.

Le varietà dell'italiano contemporaneo che rappresentano la norma prescrittiva sono quelle più formali come l'italiano standard (e ovviamente l'italiano standard letterario). La norma descrittiva è invece collegata all'italiano neo-standard anche detto italiano dell'uso medio. Riflettendo sui dati della ricerca-azione del 2018, abbiamo rilevato scarso interesse da parte dei docenti rispetto all'esistenza di un italiano legato all'uso dei parlanti, portatore di una propria efficacia comunicativa<sup>3</sup>, e ancora più raramente è considerato un ambito di osservazione da cui trarre informazioni utili per la didattica<sup>4</sup>. Riteniamo che l'invito di Silvana Loiero sulla necessità di prendere in considerazione lo studio e la conoscenza delle varietà dell'italiano, soprattutto nella direzione diastratica, sia quanto mai urgente e probabilmente non soltanto nella nostra realtà scolastica: "Occorre che gli insegnanti

---

flettere', 'illustrare'. Alcuni verbi che causano difficoltà sono presenti nel vocabolario ad alta disponibilità, ma sono generalmente utilizzati nelle domande con accezioni meno comuni. Esempi di questo tipo sono 'approfondire' e 'arricchire'" (Angelone 2018: 24-25). Nella tradizione di studi sulla distribuzione dell'informazione nell'enunciato (Lombardi Vallauri 2002), è consuetudine distinguere tra topic, comment e componenti aggiuntive. Le parole-comando sono avverbi, locuzioni o forme verbali riconducibili alle componenti aggiuntive delle frasi interrogative dirette e indirette. la loro funzione è quella di indicare l'azione da compiere per rispondere alla domanda.

<sup>3</sup> Nonostante siano ormai trascorsi più di quarant'anni dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*.

<sup>4</sup> Abbiamo provato a chiedere agli studenti di cinque classi dell'IIS Giulio di Torino, se fosse mai stata loro proposta la stesura di una 'autobiografia linguistica' (Sofia e Favero, 2018) durante il precedente percorso di studi, è risultato che nessuno di loro aveva mai avuto esperienza di questa attività.

imparino a valorizzare l'immane diversità dei loro alunni per lingua, estrazione sociale, culturale, livello economico: un pubblico apparentemente identico magari nelle forme del vestire o negli oggetti di culto nasconde una variabilità estrema su cui occorre lavorare per volgere la diversità in risorsa positiva” (Loiero 2019: 399). Ad oggi, sulla base della nostra esperienza, i passi che la didattica dell'italiano ha compiuto verso le *Dieci tesi* riguardano principalmente la distinzione tra varietà di italiano a seconda della dimensione diafasica, si insiste cioè sul linguaggio appropriato in base al contesto d'uso ma difficilmente si usano strumenti che la linguistica offre per rendere più efficace, sul piano del linguaggio, l'attività didattica stessa.

Attraverso l'esperienza diretta dell'insegnamento della lingua italiana, in ore di compresenza o durante le riunioni di dipartimento, ci siamo resi conto che solo di rado i docenti attingono alle risorse della linguistica per formulare quesiti scritti di verifica leggibili ed accessibili a tutti gli studenti<sup>5</sup>. In maniera più o meno meccanica, nel formulare le domande delle prove di verifica si attinge alla norma prescrittiva, soprattutto in contesti identificati come molto formali (come quello dell'Esame di Stato di istruzione secondaria di secondo grado) senza porsi il problema della leggibilità degli stessi. Il contesto d'uso formale sembra non ammettere diversi livelli di competenza linguistica e tanto meno la presenza di parlanti italiano L2. A questo si aggiunge il fatto che osservando quanto avviene nella scuola secondaria di primo e secondo grado, se da un lato, sarebbe utile per i docenti l'osservazione della norma descrittiva e la capacità di accomodare il proprio uso della lingua scritta alle competenze diversificate dei propri studenti, dall'altro sarebbe importante che questi ultimi acquisiscano agilità rispetto alle varietà di italiano che non gli sono familiari come il testo di una legge, le istruzioni per l'uso di uno strumento elettronico, e ovviamente le domande scritte che vengono loro poste in situazioni formali come le verifiche a scuola o l'Esame di Stato.

---

<sup>5</sup> In linea con quanto osservato da Gabriele Pallotti, in questa ricerca ci occuperemo soprattutto della comprensibilità dei testi scolastici scritti “da un lato perché è un settore su cui sono state svolte più ricerche e sperimentazioni didattiche, dall'altro perché è più facile analizzare un testo scritto che uno orale. Tuttavia, sarebbe utile iniziare al più presto un lavoro sistematico sulle strategie che consentono di produrre testi orali altamente comprensibili da parte di chi sta a scuola con una madrelingua diversa dall'italiano [o con una limitata competenza linguistica]” (Pallotti 2000: 28).

- Lo scopo di questa ricerca-azione è quindi duplice:
- motivare gli insegnanti a realizzare quesiti formulati in un linguaggio che garantisca in maniera democratica un adeguato processo di percezione/decodifica da parte degli studenti e una valutazione equa da parte dei docenti;
  - invitare gli studenti a riflettere sul concetto di varietà linguistica e riconoscere l'utilità della didattica della lingua come strumento per ampliare il più possibile il proprio repertorio linguistico.

## 2. *Il contesto di indagine*

I partecipanti alla ricerca-azione sono docenti e studenti dell'IIS Giulio, un istituto di istruzione superiore con indirizzi tecnici e professionali collocato nel centro di Torino, nel quartiere di San Salvario. I nostri studenti hanno un'età compresa tra i 14 e i 21 anni e sono in maggioranza di genere femminile. In alcuni casi si iscrivono all'IIS Giulio studenti, *low performing*<sup>6</sup>, che alla fine del primo ciclo hanno raggiunto livelli di competenza soltanto parziali nelle diverse abilità scolastiche, comprese le competenze linguistiche. Forse a causa di ciò hanno accumulato ritardi nel percorso scolastico precedente all'ingresso nell'istruzione di secondo grado oppure sono incorsi in bocciature nei percorsi liceali e dell'istruzione tecnica.

Dal *Rapporto di Autovalutazione* della nostra scuola abbiamo rilevato che circa il 24% dei nostri studenti non ha la cittadinanza italiana ed ha una storia di recente immigrazione. Come rilevato dall'OECD tanto più è tardivo l'arrivo nel paese ospite tanto maggiori saranno le difficoltà scolastiche che gli studenti incontreranno<sup>7</sup>. Le difficoltà saranno particolarmente accentuate per gli apprendenti arrivati dopo il compimento del dodicesimo anno d'età (*late arrival*) che sono una presenza numericamente ridotta, ma comunque significativa all'interno dell'IIS Giulio. In sintesi gli studenti sono parlanti italiano L1 e L2 (di prima e seconda generazione) con livelli di competenza molto diversi rilevati con test d'ingresso e prove standardizzate.

---

<sup>6</sup> Per una definizione di *low performing student*, si rimanda all'ampia trattazione svolta in OECD 2016.

<sup>7</sup> Si veda OECD 2013.

Dal punto di vista sociolinguistico quindi, nel contesto scolastico della nostra indagine, è necessario un adeguamento dell'uso del linguaggio da parte degli insegnanti durante le lezioni e nella stesura delle verifiche che tenga conto della biografia linguistica degli studenti e che offra loro la possibilità di aumentare competenza e varietà del proprio repertorio linguistico. In particolare negli ultimi anni, nella nostra scuola e più in generale nel territorio torinese, si è osservata una maggiore presenza di varietà d'interlingua che riguardano non solo i parlanti italiano L2, ma anche i nativi di seconda e terza generazione e i nativi con varietà di italiano che si collocano verso la parte bassa dell'asse diastratico<sup>8</sup>. Nella nostra scuola, per gli alunni con lingua madre diversa dall'italiano sono previste attività didattiche dedicate alla rimozione degli ostacoli linguistici. Tali attività sono realizzate con gruppi di livello che intervengono sulla prima alfabetizzazione, il potenziamento delle competenze linguistiche raggiunte e momenti dedicati alla costruzione di abilità finalizzate all'italiano per lo studio. Nonostante questa attenzione alla didattica dell'italiano L2, molti studenti sia L1 (di seconda e terza generazione) che L2 manifestano difficoltà nella comprensione dei testi scritti.

### 3. *La raccolta dei dati*

Per verificare in maniera empirica quanto emerso dalle interviste della ricerca-azione condotta nel 2018, abbiamo scelto di osservare la formulazione delle domande delle prove di verifica proposte da venti docenti della scuola in materie differenti, e di osservarne il linguaggio utilizzato durante le ore di docenza. È risultato che per i quesiti i docenti selezionano una varietà di linguaggio formale sul modello di quello usato nella formulazione degli Esami di Stato mentre durante le lezioni si esprimono in italiano neo-standard e colloquiale. Ci siamo chiesti se questo tipo di scelta potesse condizionare le risposte che gli studenti elaborano nelle prove scritte. Questo aspetto era già emerso nella ricerca-azione del 2018 sotto forma di ipotesi a seguito delle interviste: “La formulazione dei quesiti deve essere strettamente collegata alle attività svolte in aula anche con riferimento alle scelte lessicali. Per questa ragione, è importante formulare le domande con

---

<sup>8</sup> Berruto G., Cerruti M., 2014.

un linguaggio che sia il più vicino possibile a quello utilizzato durante le lezioni. In breve se un termine ‘comando’ non è mai stato utilizzato a lezione non deve essere inserito in una verifica” (Angelone 2018). Per questa ragione, abbiamo ipotizzato di creare una prova di verifica in cui oltre alle domande poste in maniera formale, vi fossero, sul medesimo argomento, domande poste in una varietà di italiano simile a quella utilizzata durante le lezioni<sup>9</sup>. Il nostro intento era quello di capire quanto le scelte lessicali e morfo-sintattiche impiegate nelle domande potessero creare degli ostacoli nella formulazione delle risposte da parte degli studenti. Abbiamo anche provato a inserire delle “parole-comando” soggette a polisemia per capire se rappresentassero realmente degli ostacoli. Abbiamo scelto di coinvolgere quattro classi quarte della nostra scuola (per un totale di 33 studenti PN e PNN) cui abbiamo somministrato quesiti scritti a risposta aperta di Storia, sulla Rivoluzione Industriale. I criteri adottati per la selezione delle classi sono stati essenzialmente due: abbiamo individuato quelle classi la cui programmazione prevedeva la realizzazione dell’unità didattica scelta per la ricerca (la prima rivoluzione industriale) e ci siamo affidati alla disponibilità dei colleghi a collaborare con noi. In questo modo abbiamo individuato quattro classi quarte, che erano in grado di svolgere una prova sul medesimo argomento con tre diversi insegnanti di Storia.

Successivamente si è deciso di suddividere ciascuna classe in tre gruppi in maniera tale che ciascun gruppo fosse eterogeneo al proprio interno ed omogeneo con gli altri nel rendimento scolastico. Il rendimento è stato collegato alla media dei voti ottenuta da ciascuno studente alla fine del primo trimestre.

Abbiamo utilizzato il punteggio così ottenuto per due scopi. In primo luogo, abbiamo individuato una fascia di rendimento normale stabilita a partire dallo scarto quadratico medio tra i punteggi dei diversi alunni nella classe<sup>10</sup>. La seconda finalità con cui abbiamo utilizza-

---

<sup>9</sup> Questo per verificare empiricamente se la supposizione sopra citata fosse vera. Non è stato invece ancora possibile simulare la situazione opposta cioè chiedere ai docenti di esprimersi durante le lezioni con un linguaggio più formale e tecnico.

<sup>10</sup> Abbiamo considerato normali tutti quei punteggi compresi nell’intervallo compreso tra due valori. Il limite inferiore è rappresentato come punteggio medio meno scarto quadratico medio moltiplicato per 1,5, mentre il limite superiore è rappresentato dal punteggio medio sommato allo scarto quadratico medio moltiplicato per 1,5.

to il punteggio sintetico collegato alle performance scolastiche è stata quella di costruire, in ciascuna classe, gruppi omogenei per rendimento. Infatti, la media dei punteggi attribuiti agli studenti appartenenti a ciascuno dei tre gruppi doveva essere simile. In questo modo abbiamo potuto avere la certezza che in ciascun gruppo ci fossero studenti con rendimento di livello alto, livello medio e livello basso.

La valutazione delle prove è stata affidata ai docenti di storia di ciascuna classe sulla base di un modello unico di riferimento per l'assegnazione dei punteggi. Abbiamo identificato come criteri di valutazione principali la completezza dell'informazione e la pertinenza al quesito (attribuendo un punteggio da 1 a 3). Come elemento accessorio, abbiamo chiesto ai docenti che si sono occupati della valutazione delle prove di tenere in conto anche coerenza e coesione testuale.

Le domande sono state formulate su un registro che va da molto formale a poco formale, riducendo progressivamente gli ostacoli sul piano lessicale, morfologico e sintattico. Ne sono risultate tre tipologie di domande sul medesimo argomento secondo una gradualità di uso della lingua che noi abbiamo classificato come molto difficile, mediamente difficile, facile.

Si è cominciata a definire per prima la tipologia di domanda “difficile” e si è assunto come modello il linguaggio dei quesiti dell'esame di Stato. A titolo di esempio:

- (1) *La nozione di diritti culturali è correlata all'idea di relativismo culturale. Cosa si intende con questo concetto antropologico? (Esame di Stato, Seconda prova per Liceo delle Scienze umane, 2018)*

Imitandone gli elementi ricorrenti, abbiamo ottenuto domande formulate con registro molto formale che si collocano ai confini con l'italiano settoriale e burocratico sul piano lessicale e morfosintattico. Nel contesto comunicativo – sia orale che scritto – degli esami di Stato, abbiamo infatti osservato un consistente utilizzo delle forme verbali impersonali, di un lessico prevalentemente estraneo al vocabolario di base e ricco di tecnicismi. Di seguito un esempio di domanda che abbiamo formulato seguendo questi criteri:

- (2) *Si rifletta sui fattori che indussero le famiglie contadine a migrare dal contesto rurale a uno urbano.*

Per elaborare la seconda tipologia di domande, abbiamo agito una semplificazione parziale<sup>11</sup>, abbiamo scelto di mantenere quasi identico l'ordine dei costituenti semplificando maggiormente gli aspetti lessicali. Abbiamo selezionato parole più brevi, di uso comune, nella maggior parte dei casi abbiamo scelto parole appartenenti al lessico di base; abbiamo evitato l'uso del linguaggio figurato e dei tecnicismi, le locuzioni verbali e i verbi aggettivali (Andorno *et al.* 2017). Abbiamo quindi scelto di utilizzare, come ulteriore strumento di valutazione del livello di semplificazione raggiunta, l'indice Gulpease e la percentuale di parole del vocabolario di base. Ne sono risultate domande formulate con registro moderatamente formale, riconducibili, sul piano lessicale ad un italiano neo-standard moderatamente semplificato.

Per elaborare la terza tipologia di domande abbiamo poi cercato di mantenere la semplificazione lessicale precedentemente realizzata per la seconda tipologia di domande e provato a semplificare aspetti morfologici, sintattici e testuali senza sacrificare ciò che è essenziale per la trasmissione dell'informazione fondamentale. Riportiamo di seguito a titolo di esempio le tre formulazioni di uno stesso quesito:

1. Si rifletta sui fattori che indussero le famiglie contadine a migrare dal contesto rurale a uno urbano.
2. Si spieghino i motivi che portarono le famiglie contadine a lasciare le campagne per le città.
3. Perché le famiglie di contadini si spostarono dalle campagne alle città?<sup>12</sup>

#### 4. *Analisi e interpretazione dei dati*

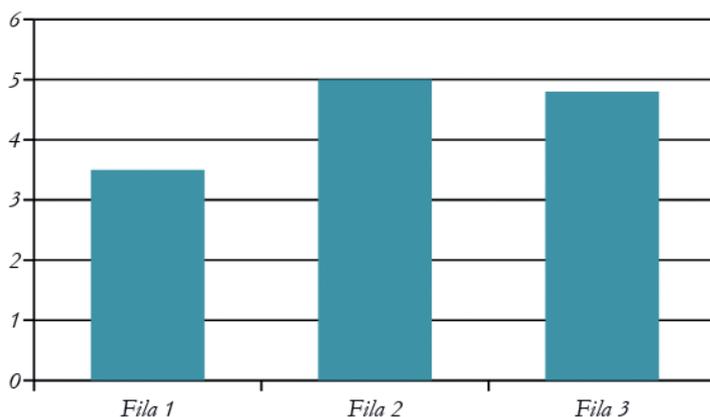
I dati raccolti ci hanno permesso di osservare che gli studenti inseriti nel secondo e terzo gruppo hanno risposto ad essi in maniera più efficace se confrontati con quelli del primo gruppo. Tuttavia, è necessario

<sup>11</sup> I testi ad "elevata comprensibilità" sono quelli che "per scelte lessicali, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti, risultino facilmente comprensibili" (Pallotti 2000: 29).

<sup>12</sup> Qui ad esempio abbiamo cercato di semplificare aspetti morfosintattici e testuali che ci parevano ostacolare l'immediata comprensione, per la morfologia verbale abbiamo preferito le forme personali a quelle impersonali, abbiamo scelto una frase interrogativa diretta e dal punto di vista testuale abbiamo realizzato un'unica proposizione principale evitando la subordinazione.

precisare che la differenza di accuratezza nelle risposte tra gli studenti appartenenti al secondo e quelli appartenenti al terzo gruppo è estremamente ridotta. In particolare, a un esame complessivo, gli studenti del secondo gruppo hanno un rendimento leggermente migliore di quelli del terzo. Questi dati ci suggeriscono che gli interventi di semplificazione hanno un effetto positivo sul rendimento degli studenti, ma gli effetti positivi di tali processi non si cumulano tra loro.

Tabella 1 - *Punteggio medio ottenuto in ciascuna fila*



Un'interpretazione dei dati raccolti è sviluppabile con riferimento a nozioni strettamente linguistiche. Siccome i quesiti proposti al gruppo 2 sono oggetto di una semplificazione prevalentemente lessicale e quelli proposti al gruppo 3 di una semplificazione che somma a quella lessicale quella morfo-sintattica, siamo incoraggiati a concludere che la semplificazione lessicale (o la facilitazione con glosse) potrebbe avere un impatto maggiormente significativo di quella morfo-sintattica sul rendimento scolastico degli allievi (dato già ampiamente dimostrato da altri studi sulla semplificazione linguistica<sup>13</sup>). Ci proponiamo di indagare ulteriormente questo aspetto in futuro realizzando un gruppo di controllo in cui la semplificazione morfo-sintattica preceda quella lessicale.

<sup>13</sup> Si veda Borghi, 2018.

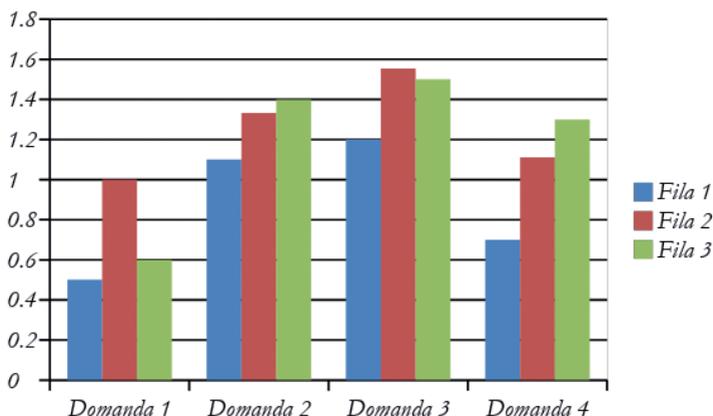
Ci sembra anche di poter osservare che gli elementi di decodifica sul piano linguistico da noi rilevati si intreccino con la descrizione del funzionamento dei processi di soluzione di problemi elaborata all'interno della teoria del carico cognitivo (Sweller 1988). La teoria del carico cognitivo mette al centro della riflessione l'impegno di elaborazione richiesta da un compito alla memoria di lavoro considerando di fatto limitate le risorse di quest'ultima. Stando alla teoria, il carico cognitivo collegato a ciascun compito può essere distinto in intrinseco, pertinente ed estrinseco<sup>14</sup>. Nel nostro caso, se consideriamo intrinseche le risorse necessarie per elaborare la risposta, le risorse per la decodifica linguistica del quesito sono da considerarsi estrinseche. Alla luce di quanto appena detto, i migliori risultati del gruppo 2 e del gruppo 3 sono spiegabili nei termini di una riduzione del carico cognitivo estrinseco rendendo disponibile una maggiore quantità di risorse per il recupero delle informazioni, la loro organizzazione e l'elaborazione della risposta. In sintesi, il rendimento pressoché analogo del gruppo 2 e del gruppo 3 potrebbe suggerire che la semplificazione ha un impatto positivo sul rendimento scolastico degli studenti fino a quando rende disponibili risorse – utilizzabili per l'elaborazione della risposta – che in altre condizioni sono impiegate per portare a compimento il processo di decodifica. Quando le risorse necessarie per elaborare la risposta sono sufficienti, la disponibilità di ulteriori risorse liberate da una semplificazione ancora più profonda cessa di avere ripercussioni positive sul rendimento.

Osservando nel dettaglio i punteggi ottenuti in ciascuna delle quattro domande, si riscontra quasi sempre una distribuzione analoga dei dati. Un'importante eccezione è rappresentata dalle risposte alla domanda 1, dove gli studenti del gruppo 1 ottengono in media lo stesso punteggio di quelli inseriti nel gruppo 3 e soltanto gli studenti appartenenti al gruppo 2 ottengono un miglior punteggio.

---

<sup>14</sup> Per una chiara presentazione delle tre nozioni rinviamo a Calvani 2014: 170-171.

Tabella 2 - *Punteggio medio ottenuto da ciascuna fila in ciascuna delle quattro domande*



Tuttavia possiamo osservare che escludendo i punteggi ottenuti con le risposte al primo quesito si ristabilisce un leggero vantaggio per gli studenti del terzo gruppo. Sembra utile escludere le risposte alla prima domanda dal momento che gli studenti sono stati guidati nella decodifica del quesito più dalle attese collegate alla verifica che non dal testo stesso del quesito. Anzi l'eccessiva semplificazione morfo-sintattica ha indotto in alcuni casi una perdita di focalizzazione (Cfr. domanda 1).

Nella fase di educazione linguistica sarebbe utile fornire un glossario che potrebbe riguardare sia il lessico tecnico scientifico contestuale alla prova, sia le "parole comando" che si ripresentano in prove differenti. Questo al fine rendere più autonomi gli studenti e, allo stesso tempo, arricchirne la competenza lessicale.

La formazione linguistica degli studenti dovrebbe quindi essere anche orientata in funzione delle specifiche prove di verifica. Si potrebbero fornire, in un primo tempo, agli studenti gli strumenti per la comprensione dei quesiti e poi solo in un secondo tempo potrebbero essere messi alla prova.

Spesso dalle interviste svolte con gli studenti durante la prima ricerca-azione (2018) risulta che le prove di verifica non corrispondono alla loro reale competenza lessicale. Allo stesso tempo, nelle interviste con gli insegnanti emergono difficoltà nel progettare, anche dal pun-

to di vista linguistico, il processo di insegnamento-apprendimento in maniera tale che il linguaggio delle lezioni sia coerente con il linguaggio delle verifiche. È come se sul piano sociolinguistico le componenti proprie del linguaggio formale tecnico-scientifico e burocratico venissero riservate alle prove di verifica limitandone l'utilizzo e la competenza durante le attività in classe. Durante le lezioni tendono a prevalere varietà di italiano regionale neostandard, a volte persino colloquiale, con l'illusione che questo aiuti gli studenti nel processo di comprensione. Alla luce di ciò possiamo concludere che il processo di valutazione rischia di essere compromesso.

### 5. Conclusioni

In un contesto variegato dal punto di vista linguistico e che presenta elementi di fragilità nel rendimento scolastico, la lingua e il linguaggio usati nella formulazione dei quesiti possono ostacolare i processi di comprensione e la formulazione di risposte adeguate nelle prove di verifica. Per questa ragione, abbiamo scelto di valorizzare la nostra conoscenza diretta del contesto scolastico e di rendere conto della sua complessità con una ricerca svolta sul campo. Ci siamo orientati verso un'osservazione partecipante con punto di vista interno perché abbiamo interpretato contemporaneamente il ruolo di ricercatori e di docenti. L'impostazione che abbiamo dato alla ricerca-azione si qualifica come una attività ideologicamente impegnata e finalizzata al miglioramento delle prassi correnti. Ci siamo chiesti se fosse possibile in qualche modo accrescere l'accessibilità dei contenuti culturali destinati ai docenti e ai nostri studenti ed espandere ulteriormente l'approccio democratico all'istruzione. Per giungere ad assumere una identità coerente con il nostro punto di vista a "più dimensioni", ci è sembrato efficace ricorrere a un termine sempre più diffuso nelle scienze sociali contemporanee che parlano di *engaged research*<sup>15</sup>. In primo luogo, con l'osservazione diretta ci siamo resi conto che il lin-

---

<sup>15</sup> Nell'efficace formulazione sintetica proposta da Valentina Porcellana e Silvia Stefani, con l'*engaged research*, "la tradizione di ricerca precedente è stata messa in questione mettendo in primo piano il posizionamento del ricercatore nelle questioni studiate e restituendo centralità agli scopi etici della ricerca scientifica, vista come strumento per migliorare le condizioni di vita dell'umanità" (Porcellana e Stefani 2016: 12).

guaggio dei quesiti non rispecchia il linguaggio utilizzato durante le fasi di apprendimento. Questo ostacola i processi di comprensione e la formulazione di risposte adeguate nelle prove di verifica.

Durante le interviste del 2018 era poi emerso che una delle maggiori preoccupazioni dei docenti e degli studenti riguardava la capacità di affrontare i quesiti elaborati dal Ministero. E proprio per questa ragione, soprattutto da parte degli insegnanti avevamo percepito una forte resistenza nei confronti dei processi di semplificazione delle domande delle prove abitualmente somministrate agli studenti.

Nel riflettere sulle scelte linguistiche che vengono compiute nelle stesure dei quesiti dell'Esame di Stato, ci siamo chiesti se l'abitudine a utilizzare tale varietà formale, affine al linguaggio burocratico, discenda dal presupposto che il linguaggio utilizzato deve necessariamente corrispondere ad una norma prescrittiva e se esiste una sorta di comunità linguistica ideale cui appartengono tutti coloro che sono coinvolti – a prescindere dai ruoli – negli Esami di Stato, come se il raggiungimento delle competenze linguistiche richieste da tale comunità fosse considerato un prerequisito per il superamento dell'Esame. Ovviamente, le realtà cui appartengono i nostri studenti non rientrano affatto in tale presunta e ipotetica comunità linguistica. Al contrario, la maggior parte degli studenti non ha le competenze per intendere quella “norma sommersa” che non trova corrispondenze nell'uso reale ma viene utilizzata soltanto nei contesti scolastici (Serianni & Antonelli 2017).

Eppure Lo Duca (2013) insiste sul fatto che è sicuramente utile “che la scuola insegni come padroneggiare un codice più elaborato, ricco di esplicitezza, lessico e variabilità sintattica, ma non si può dare per scontato che la complessità sintattica e la variabilità lessicale risultino in un linguaggio più chiaro ed efficace [per tutti gli studenti, ndr] sul piano comunicativo”. Così ad esempio, e questo vale soprattutto per le domande scritte formulate negli Esami di Stato, “il contenuto di un quesito scritto con un codice più elaborato può apparire più colto ma in realtà risulta soltanto più verboso, intasato di parole incomprensibili e nessi sintattici difficili da sciogliere, in sostanza poco leggibile”<sup>16</sup>. Va da sé che il significato stesso di un atto linguistico che ha

---

<sup>16</sup> Silverio Novelli in un articolo pubblicato sul sito dell'Istituto Treccani e intitolato “Le parole della maturità” definisce e disambigua alcune parole e locuzioni che “caratterizzano la scuola e gli studenti al tempo degli esami del 2019” come ad esem-

come scopo la formulazione di una risposta, perda tutta la sua efficacia nel momento in cui non è adeguatamente decifrabile. Dalla nostra ricerca empirica è emerso che se il linguaggio utilizzato per le lezioni orali e per le domande scritte appartiene alla medesima varietà (nel nostro caso a una versione dell'italiano neo-standard semplificata nel lessico) permette il raggiungimento di risultati migliori. Ipotizziamo che anche il linguaggio più formale, se utilizzato durante le lezioni in classe, con l'aggiunta di un glossario fornito agli studenti, possa essere efficace anche nelle domande di verifica. Questo ultimo aspetto è ancora da verificare ma sarebbe auspicabile perché permetterebbe di esporre gli studenti a una più ricca varietà di linguaggio. Ci sembra di poter affermare che sia fondamentale la coerenza tra la lingua usata in classe e quella delle domande, anche se avviene un passaggio dal parlato alla scritto, questo passaggio non necessita di un sostanziale cambiamento di registro e soprattutto di lessico. Riteniamo quindi che se da un lato gli insegnanti hanno il dovere di formulare domande leggibili da tutti gli studenti, dall'altro è altrettanto importante motivare gli studenti alla linguistica come strumento per comprendere le domande contenute nelle prove di verifica poiché non sempre è possibile la suddetta corrispondenza di varietà.

### Le domande poste nella verifica

#### FILA 3

1. Perché in Inghilterra agricoltura e allevamento migliorarono più che in altri Paesi?
2. Perché in un primo tempo si produceva in modo tradizionale e dopo in un modo nuovo? Elenca i motivi dal più al meno importante.
3. Perché le famiglie di contadini si spostarono dalle campagne alle città?
4. Le nuove macchine a vapore producevano di più e in meno tempo. In che modo favorirono chi era più ricco?

---

pio, colloquio, certificazione delle competenze, compito di realtà, credito, eccellenze (Novelli 2019). Tuttavia non sono questi i tecnicismi di cui ci occuperemo in questo articolo. Queste sono etichette, si presume, spiegate ed esemplificate dai docenti durante le lezioni, si tratta di un glossario che contiene "le istruzioni del gioco" ma non riguarda il linguaggio usato nella formulazione dei quesiti stessi.

## FILA 2

1. Si spieghi brevemente in base a quali motivi sociali ed economici in Inghilterra, più che in altri Paesi, l'agricoltura e l'allevamento diedero migliori risultati.
2. Si spieghino, dal più al meno importante, i motivi che portarono all'abbandono del sistema tradizionale di produzione a favore di un sistema più innovativo.
3. Si spieghino i motivi che portarono le famiglie contadine a lasciare le campagne per le città.
4. Il fatto che nuove macchine, azionate dall'energia del vapore, permettessero di produrre di più e in meno tempo, in che modo aiutò chi era più ricco?

## FILA 1

1. Si illustri sinteticamente in base a quali fattori socio-economici in Inghilterra, più che altrove, l'agricoltura e l'allevamento produssero esiti migliori.
2. Si enuncino, in una scala decrescente in base alla loro valenza, le ragioni che resero necessario l'abbandono del sistema tradizionale di produzione a vantaggio di un altro maggiormente aggiornato.
3. Si rifletta sui fattori che indussero le famiglie contadine a migrare dal un contesto rurale a uno urbano.
4. Il fatto che macchinari all'avanguardia, alimentati dall'energia del vapore, permettessero l'incremento della produzione in tempi straordinariamente brevi, in che modo avvantaggiò coloro che disponevano di maggiori risorse finanziarie?

*Ringraziamenti*

Ringraziamo gli studenti e gli insegnanti che hanno partecipato e arricchito la ricerca-azione; coloro che al convegno SLI 2019 a Como ci hanno dato ulteriori spunti di approfondimento e suggerimenti; i partecipanti della giornata di formazione presso il Giscel Piemonte del novembre 2019. Un grazie particolare va a Cecilia Andorno e a tutto il gruppo del Giscel Piemonte.

### *Riferimenti bibliografici*

- Andorno, Cecilia & Valentini Ada & Grassi, Roberta. 2017. *Verso un'altra lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Angelone, Luca. 2018. *Equità e leggibilità dei quesiti. Un'esperienza di ricerca-azione con gli alunni di madrelingua diversa dall'italiano*, Torino: Università di Torino. (Tesi di master.)
- Berruto, Gaetano & Cerruti, Massimo. 2014. *Manuale di sociolinguistica*. Torino: UTET.
- Borghi, Margherita. 2018. Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri. *Italiano Lingua* 2 10 (2). 373-394.
- Calvani, Antonio. 2014. *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Corelli, Sarah & Montella, Mara. Narrare la lingua: esperienze di autobiografia linguistica in classi LS/L2. *Bollettino Itals* 17 (78). 142-155.
- Corrà, Loredana (a cura di). 2017. *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne.
- De Mauro, Tullio. 1970. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. 2<sup>a</sup> ed. Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 1982. *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- GISCEL. 1975. Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica. (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>) (Consultato il 12.01.2020.)
- Lo Duca, Maria. *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. 2<sup>a</sup> ed. Roma: Carocci.
- Loiero, Silvana. 2019. De Mauro, la variazione e la scuola. In Moretti, Bruno & Kunz, Aline & Natale, Silvia & Krakenberger, Etna (a cura di). *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso SLI (Berna 2018)*, 385-400. Milano: Officinaventuno.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2002, *La struttura informativa dell'enunciato*. Milano: La Nuova Italia.
- Novelli, Silverio. 2019. Le parole della maturità. *Lingua italiana*. ([http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/parole/maturita.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/maturita.html)) (Consultato il 12.01.2020.)

- OECD. 2012, *Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrant Students*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD. 2016, *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Parigi: OECD Publishing.
- Pallotti, Gabriele. 2000. Favorire la comprensione dei testi scritti. *LEND* 3. 28-35.
- Porcellana Valentina & Stefani Silvia. 2016. Processi partecipativi e pratiche collaborative per progettare il futuro. In Porcellana, Valentina & Stefani, Silvia (a cura di). *Processi partecipativi ed etnografia collaborativa nelle Alpi e altrove*, 7-22. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Serianni, Luca & Antonelli, Giuseppe. 2017. *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. 2<sup>a</sup> ed. Milano: Pearson.
- Sofia, Vittoria & Favero, Elisa. 2018. *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- Sweller, John. 1988. Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science* 22. 257-285.



SILVIA NATALE, ALINE KUNZ, ETNA KRAKENBERGER

## I seminari di ricerca: approccio ad una linguistica empirica e partecipativa

Questo contributo descrive il formato del “seminario di ricerca” come metodo didattico per avvicinare gli studenti della triennale alla ricerca empirica. Dopo un approfondimento delle riflessioni alla base di questa forma didattica, ci soffermeremo sulla struttura prototipica di un seminario di ricerca esplicitando in particolare le diverse fasi della ricerca empirica. Intendiamo presentare con questo contributo una possibilità per conciliare l’acquisizione di metodi e strumenti della linguistica con lo sviluppo di competenze chiave e interdisciplinari (organizzazione autonoma del lavoro, tecniche di presentazione ecc.).

*Parole chiave:* didattica in contesto universitario, ricerca partecipativa, sviluppo di competenze chiave, *constructive alignment*.

### 1. Introduzione

È consuetudine dal 2014 nell’Istituto di Lingua e Letteratura italiana dell’Università di Berna proporre agli studenti, almeno una volta all’anno, un cosiddetto “seminario di ricerca”. Questi seminari hanno come scopo la simulazione di un piccolo progetto di ricerca in cui gli studenti percorrono le varie fasi della ricerca scientifica. Partendo da una domanda di ricerca, attraversando le fasi della raccolta, dell’analisi e dell’interpretazione dei dati, gli studenti giungono ad una pubblicazione dei loro risultati. La tipologia del seminario di ricerca si è rivelata, in passato, adatta ai più svariati campi di ricerca linguistica (sociolinguistica, linguistica testuale, psicolinguistica, geografia linguistica ecc.). Oltre a sviluppare competenze teoriche e metodologiche, i seminari di ricerca stimolano l’acquisizione di competenze interdisciplinari come la gestione del lavoro di gruppo, l’impostazione autonoma della ricerca empirica o le diverse tecniche di presentazione.

La nostra continuità nel voler offrire questa tipologia di seminario si allaccia a quanto postulato da psicologi e scienziati dell’educa-

zione ovvero che la partecipazione attiva degli studenti al processo di apprendimento abbia un effetto positivo su quest'ultimo (cfr. ad esempio Freeman *et al.* 2014; Duffy *et al.* 1993). È per questo motivo che confrontiamo i nostri studenti sin dal secondo anno con una linguistica empirica e partecipativa.

Il nostro contributo mira a mettere in luce i seguenti aspetti attingendo alla nostra esperienza come docenti di diversi seminari di ricerca:

- La formulazione di obiettivi didattici adeguati e raggiungibili;
- La pianificazione coerente dei contenuti e dei metodi del seminario (cfr. *constructive alignment*, Biggs 1996);
- Il ruolo del docente in funzione di *coach* (cfr. Pasternack 2017);
- Il punto di vista degli studenti e dei docenti: sfide, problemi e benefici.

Sulla base delle nostre esperienze pregresse, ci proponiamo di fornire una guida per l'impostazione di un seminario di ricerca nell'ambito dell'insegnamento della linguistica.

## 2. Le motivazioni didattiche per la proposta dei seminari di ricerca

Al centro del concetto dell'"apprendimento attraverso la ricerca" (*Forschendes Lernen*), al quale si rifanno i seminari qui presentati, sta lo studente. Non si parte, quindi, da una visione centrata su chi insegna, o dal presupposto che il sapere possa trasferirsi direttamente dal docente allo studente, ma dall'idea che lo studente, attraverso le proprie strategie di apprendimento, giunga attivamente al sapere. Si parla in tal caso anche dello "Shift from Teaching to Learning" (Barr & Tagg 1995). Assieme a questo cambio verso una prospettiva incentrata su chi studia, si osserva anche un cambiamento degli obiettivi didattici, che si spostano da un mero apprendimento di sapere teorico a un'acquisizione di competenze chiave come l'apprendimento autonomo, il lavoro in gruppo, le strategie metacognitive come anche il pensiero critico (Wulf 2017).

Le motivazioni per l'applicazione di tali metodi di insegnamento sono quindi due: da un lato ci si aspetta un apprendimento migliore, più efficiente, e dall'altro si possono sviluppare delle competenze che saranno molto importanti per il futuro dei nostri studenti.

## 2.1 L'apprendimento più efficiente

Vari studi nell'ambito della psicologia e delle scienze dell'apprendimento hanno mostrato che un insegnamento, caratterizzato da un alto grado di coinvolgimento attivo da parte degli studenti, porta a un'acquisizione di competenze migliore (cfr. per esempio Freeman *et al.* 2014; Hattie 2013). Importante per il successo è però anche un giusto accompagnamento da parte del docente durante il processo di apprendimento. Il ruolo del docente cambia da istruttore a *coach*. Ciò significa che bisogna trovare il giusto equilibrio tra libertà dello studente e guida del docente, per non interferire troppo nell'apprendimento e poterne garantire il successo (Lazonder & Harmsen 2016). Nel ruolo di *coach*, il docente accompagna gli studenti nella formazione dei gruppi, li guida in modo tale che possano percorrere la strada dell'apprendimento aiutandosi a vicenda con un'istruzione 'peer to peer', ed è anche responsabile della creazione di un ambiente in cui gli studenti sono motivati e hanno tutto il necessario per poter lavorare autonomamente (Spies 2017; Saeed & Zyngier 2012; DiDonato 2013). Infine, il docente deve valutare i risultati della ricerca e dare un feedback costruttivo, non soltanto alla fine del semestre, ma durante tutto il percorso (Landwehr & Müller 2008).

C'è da tener conto del fatto che per lo studente un'impostazione didattica del genere può risultare inizialmente più frustrante e impegnativa rispetto alle lezioni frontali in cui assume un ruolo più passivo. Ma, come abbiamo potuto notare nel corso del nostro insegnamento, e come confermano anche altri studiosi come Litmanen *et al.* (2011), alla fine del semestre il seminario viene di solito valutato dagli studenti come un'esperienza più arricchente rispetto a un corso frontale.

## 2.2 L'acquisizione di competenze chiave

In un'impostazione come sopra descritta, lo studente non acquisisce soltanto la teoria che sta alla base della tematica della ricerca, o meglio le competenze professionali, ma può acquisire altre competenze chiave. Dovendo attraversare da solo il percorso della ricerca, lo studente impara a gestire autonomamente il tempo e a porsi delle domande per trovare, in un secondo passo, le soluzioni adatte ai problemi che gli si presentano. Impara inoltre a lavorare in squadra, a trovare le proprie strategie di apprendimento e acquisisce in generale delle strategie metacognitive (Gess *et al.* 2017). L'acquisizione di queste competenze

sarà importante per gli studenti, perché con un'alta probabilità si troveranno in futuro in un ambiente in cui molti aspetti cambiano rapidamente (pensiamo ad esempio alla digitalizzazione) e dovranno quindi essere in grado di distinguere l'importante dal meno importante, capire il rapporto di causa-effetto, trovare soluzioni a nuovi problemi e poter collaborare e comunicare in modo efficiente. Tutti questi elementi, che sono anche richiesti nell'ambito della ricerca, possono pure essere acquisiti frequentando un seminario di ricerca in cui si attraversano autonomamente le varie tappe della ricerca empirica.

### 3. *La struttura dei seminari di ricerca*

Dopo aver presentato i principi e le riflessioni didattici su cui si basano i seminari di ricerca, il presente capitolo illustrerà, in maniera esemplare, la struttura che per noi si è rivelata proficua per la loro programmazione.

I nostri seminari di ricerca presentano una struttura tripartita, lasciandosi suddividere in una parte introduttiva, una parte pratica e una parte conclusiva ed espositiva. Ci soffermeremo sulle singole parti illustrandone i contenuti principali e i compiti per il docente e gli studenti. Per rendere meno astratta la nostra descrizione presenteremo, per ogni parte, esempi concreti che si riferiscono al seminario di ricerca svoltosi nel semestre autunnale 2018 e intitolato “Frugare nell'Archivio AIS”. Lo scopo principale del seminario era quello di avviare gli studenti alla ricerca d'archivio: avevano infatti il compito di cercare e analizzare documenti inediti relativi all'*Atlante linguistico ed etnografico dell'Italia e della Svizzera meridionale* (AIS), conservati presso l'Archivio AIS dell'Università di Berna e di proporre, in una seconda fase, soluzioni concrete per valorizzarli rendendoli accessibili per un pubblico più vasto.

#### 3.1 Parte introduttiva

Vista la natura “inconsueta” di questa forma didattica, caratterizzata da un alto tasso di lavoro autonomo da parte degli studenti, ancora abituati a un insegnamento di tipo frontale, fornire informazioni dettagliate sull'impostazione del seminario è di fondamentale importanza per garantire uno svolgimento scorrevole e fruttuoso del percorso. Infatti, la prima lezione del seminario “Frugare nell'Archivio AIS” è

stata interamente dedicata alla comunicazione di aspetti organizzativi: una particolarità del seminario risiedeva ad esempio nel fatto che dopo alcune lezioni introduttive in aula, in cui venivano fornite le basi teoriche della geografia linguistica, gli incontri avvenivano direttamente in archivio. È stato necessario fornire ai partecipanti, perlopiù digiuni di esperienze in archivio, un vero e proprio “codice di comportamento”, contenente avvisi sul trattamento corretto nei confronti dei materiali d’archivio.

Particolare attenzione va poi dedicata alla discussione dei cosiddetti *learning outcomes*. Si tratta di obiettivi didattici, formulati dal docente in modo che consentano di verificare il percorso di apprendimento<sup>1</sup>. Oltre a dover essere realistici e fattibili, tali obiettivi si riferiscono sia a competenze teoriche/disciplinari e metodologiche, sia alle già citate competenze chiave (cfr. § 2.2). Per quanto riguarda il nostro seminario, sono stati formulati i seguenti quattro *learning outcomes*:

- (1) *Le studentesse e gli studenti sono in grado di...*
  - (a) *collocare i materiali d’archivio relativi all’AIS nel loro contesto storico e scientifico*
  - (b) *svolgere in piccoli gruppi una ricerca su materiali d’archivio*
  - (c) *esporre in gruppi i risultati della propria ricerca in archivio in una relazione orale*
  - (d) *redigere autonomamente un lavoro di seminario secondo criteri scientifici*

Si può notare come in questo caso concreto prevalgano gli obiettivi che mirano allo sviluppo di competenze chiave (obiettivi (b)-(d)), applicabili anche fuori dal contesto specifico del seminario.

Naturalmente è necessario misurare, a percorso completato, il grado di raggiungimento dei *learning outcomes*. A questo scopo, gli studenti sono stati informati sin dall’inizio della modalità di verifica

---

<sup>1</sup> La formulazione dei *learning outcomes* deve, formalmente, avvenire secondo determinati criteri; infatti è obbligatorio “l’utilizzo di un verbo (preceduto dalla locuzione “essere in grado di”) che indica cosa ci si attende che lo studente sappia fare alla fine del periodo di apprendimento, un termine che indica su cosa o con cosa lo studente sta agendo e un termine che indica la natura della performance richiesta come evidenza che l’apprendimento è stato raggiunto” (Serbati & Zaggia 2012: 18). All’Università di Berna, ateneo nel quale sono attive le autrici del presente contributo, la formulazione e la registrazione dei *learning outcomes* nel programma dei corsi online è obbligatoria.

e dei criteri secondo i quali sarebbero stati valutati. Nel seminario in questione, era prevista una relazione orale (in gruppo) e la redazione individuale di una tesina. Secondo la nostra esperienza, discutere insieme agli studenti delle griglie di valutazione usate per lavori scritti o relazioni orali – oltre a garantire maggiore trasparenza nel processo della valutazione – ha un effetto positivo sul loro impegno e rende l'apprendimento più mirato e efficace.

Chiariti gli aspetti di natura pratica, nell'ultima sequenza della parte introduttiva gli studenti acquisiscono le nozioni teoriche e metodologiche che sono indispensabili per affrontare e portare a termine con successo la seconda parte del percorso, ovvero il lavoro di ricerca sul campo. Nel nostro caso, le nozioni teoriche e metodologiche si sono concentrate in tre lezioni frontali che vertevano sulla geografia linguistica, gli aspetti metodologici e la storia dell' AIS, nozioni necessarie per poter mettere nel loro contesto storico e scientifico i materiali d'archivio.

### 3.2 Parte pratica

Nella fase di ricerca sul campo, agli studenti viene chiesto di cercare, analizzare e interpretare dei dati (cfr. § 4), applicando le nozioni teoriche e metodologiche acquisite nella parte introduttiva. Nel seminario sull' AIS, i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, hanno dapprima dovuto orientarsi nei meandri dell'archivio, individuando materiali di interesse storico e scientifico. Dopo un'analisi approfondita dei documenti scelti, hanno elaborato delle proposte per la loro pubblicazione e valorizzazione. Se nella parte introduttiva il docente rivestiva il suo ruolo abituale di istruttore e fornitore di nozioni teoriche e metodologiche, nella parte pratica assume invece il ruolo di *coach*; offre sostegno e consiglio agli studenti, lasciandoli però agire in autonomia. Un controllo regolare dello stato e dell'avanzamento dei lavori, ad esempio mediante la stesura di brevi rendiconti alla fine di ogni lezione o la redazione di un diario di ricerca, è tuttavia consigliato. In questo modo, eventuali problemi possono essere individuati fin dall'inizio e lavori che si stanno allontanando dagli obiettivi possono essere reindirizzati.

### 3.3 Parte conclusiva ed espositiva

Nella parte conclusiva del seminario vengono presentati i risultati ottenuti durante la ricerca sul campo e individuato il grado di rag-

giungimento degli obiettivi prefissati. Nel nostro seminario sull’AIS, gli studenti hanno presentato, in una relazione orale di 20 minuti, i loro progetti di pubblicazione. Mediante questa attività, le docenti<sup>2</sup> hanno potuto verificare il conseguimento di ben due *learning outcomes* ovvero (a) “collocare i materiali d’archivio relativi all’AIS nel loro contesto storico e scientifico” e (c) “esporre in gruppi i risultati della propria ricerca in archivio in una relazione orale” (cfr. § 3.1). Anche la redazione individuale della tesina, oggetto del *learning outcome* d), solitamente affrontata nelle settimane che seguono la conclusione delle lezioni, fa parte della fase espositiva.

Questa fase deve anche rappresentare un momento di riflessione sul percorso svolto e offrire agli studenti la possibilità di dare un feedback: come giudicano, complessivamente, questa esperienza di ricerca sul campo autonoma? Quali sono stati eventuali difficoltà? Come si è svolto il lavoro in gruppo? In che misura hanno sviluppato le competenze formulate negli obiettivi?, e via dicendo. Va da sé che il feedback ricevuto dagli studenti è una risorsa preziosa per il docente, anche in vista di future programmazioni di seminari di ricerca.

### 3.4 La centralità dei *learning outcomes* – il principio del “Constructive Alignment”

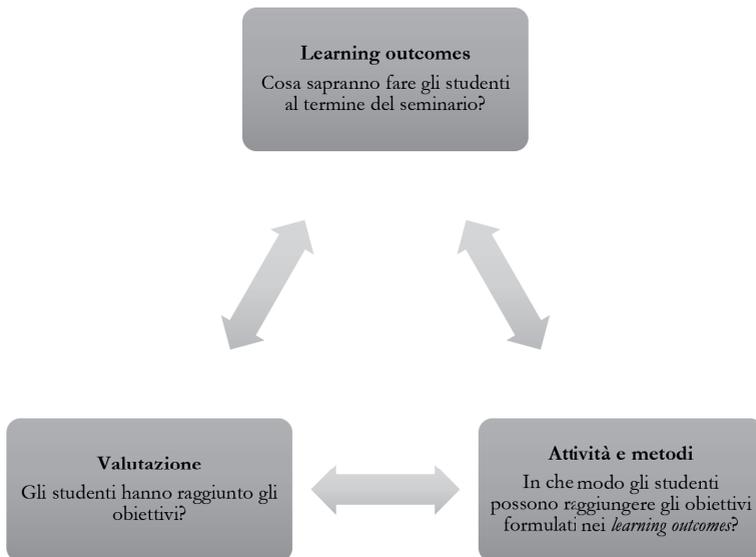
Vogliamo concludere questo capitolo sottolineando l’importanza e la centralità dei *learning outcomes* nella progettazione di un seminario di ricerca. Abbiamo scelto di impostare i nostri percorsi secondo i principi del “Constructive alignment” (cfr. Biggs 1996, 2003) che ha lo scopo di perfezionare “le condizioni per la qualità dell’apprendimento costruendo un ambiente di insegnamento coerente in cui modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate agli scopi dell’insegnamento” (Serbati & Zaggia 2012: 18). Il metodo didattico scelto e le attività di apprendimento proposte devono dunque riferirsi direttamente ai *learning outcomes* prefissati e mirare al loro raggiungimento (cfr. figura 1). Per fare un esempio concreto di “allineamento costruttivo”, nel caso del nostro seminario sull’AIS, per raggiungere l’obiettivo relativo alla presentazione orale dei risultati, gli studenti

---

<sup>2</sup> Il plurale si spiega con il fatto che i seminari di ricerca, offerti dal nostro Istituto, vengono sempre tenuti e organizzati da due docenti, permettendo di seguire e monitorare da vicino le attività degli studenti.

sono dovuto cimentarsi in vari esercizi per migliorare la loro tecnica di presentazione.

Figura 1 - *Constructive Alignment: la centralità dei learning outcomes*



#### 4. *Le fasi della ricerca empirica da percorrere*

Come specificato nei paragrafi precedenti, il formato dei seminari di ricerca offre un ricco laboratorio per conciliare due obiettivi didattici differenti: da un lato lo sviluppo e l'estensione di competenze chiave, risorse indispensabili per qualsiasi contesto professionale anche al di fuori del mondo accademico, da l'altro lato la creazione di consapevolezza per quanto concerne le diverse fasi di una ricerca scientifica in linguistica. Nel momento in cui gli studenti passano da "consumatori", che leggono e approfondiscono, mediante lo studio, risultati di ricerca a "produttori" di essi, è essenziale discriminare innanzitutto le diverse fasi della ricerca sottolineando i risultati intermedi a cui ogni fase ambisce.

Nei seminari di ricerca offerti nella nostra sede suddividiamo il progetto di ricerca in quattro fasi: una fase *concettuale*, una fase *empirica*, una fase *analitica* e una fase *espositiva*. La prima fase, ovvero quella concettuale, è dedicata alla definizione e alla formulazione di una do-

manda di ricerca appropriata. Distinguendo diversi tipi di domande di ricerca, vengono proposte agli studenti domande di tipo descrittivo (quali sono le caratteristiche di  $x$ ?), comparativo (in cosa consiste la differenza tra  $x$  e  $y$ ?), valutativo (quali sono le caratteristiche positive di  $x$ ?) o sperimentale (quali effetti produce  $x$  su  $y$ ?). Con il supporto dei docenti, durante la fase concettuale si verifica se la domanda di ricerca formulata obbedisce ai criteri della *precisione* (la domanda di ricerca è posta con chiarezza?), della *pertinenza* (la domanda di ricerca è pertinente alla tematica prescelta?) e della *fattibilità* (è realistica?). Definita la domanda di ricerca, si elabora nella conclusione della fase concettuale il *design* della ricerca valutando quali metodologie si prestano per la specifica domanda di ricerca.

La seconda fase, ovvero la fase *empirica*, è centrata sulla costruzione della documentazione empirica. A seconda della metodologia scelta, gli studenti, attraverso interviste, questionari, esperimenti o altro, si confrontano con la ricerca sul campo raccogliendo dati di diversa natura. Questa fase contiene oltre alla raccolta dei dati anche l'organizzazione dei materiali, che può comprendere, a seconda della metodologia adottata, la pulizia dei dati (per esempio nel caso di dati ottenuti mediante inchieste online) come anche la trascrizione di dati linguistici ottenuti mediante esperimenti o interviste.

Durante la terza fase, la fase *analitica*, dedicata all'analisi dei dati, gli studenti ricorrono agli strumenti interpretativi forniti in precedenza (vedi capitolo 4) per poter esaminare in maniera approfondita i dati raccolti.

L'ultima fase, ovvero la fase *espositiva*, prevede, come nei progetti di ricerca "reali", una sorta di pubblicazione dei risultati che può avvenire sotto diverse forme. Una forma che corrisponde alla *routine* del ricercatore è senz'altro la conferenza che solitamente simuliamo realizzando una presentazione pubblica all'interno dell'istituto coinvolgendo anche studenti che non hanno partecipato al seminario di ricerca. Imparare a esporre in maniera chiara e coerente un progetto di ricerca preparandosi a eventuali domande critiche del pubblico, rappresenta senz'altro una competenza chiave non solo per futuri linguisti. Oltre alla presentazione, anche la redazione di una tesina scritta, che non è altro che un articolo scientifico non pubblicato, appartiene alla fase espositiva di un progetto di ricerca.

I nostri seminari di ricerca si svolgono con due ore settimanali entro un unico semestre che presso l'università di Berna ha una durata di 15 settimane. Non è difficile immaginare che non è possibile accordare entro 30 ore di attività insieme agli studenti a ognuna delle quattro fasi indicate sopra la stessa importanza. Per questo motivo ogni edizione dei nostri seminari di ricerca si concentra su *una* specifica fase approfondendola in termini di intensità e trattando, conseguentemente, in maniera più rapida le fasi restanti.

Per esplicitare come questa focalizzazione su una determinata fase può avvenire, presentiamo nei paragrafi a seguire brevemente quattro seminari di ricerca offerti in passato presso il nostro istituto. Nel seminario del 2015 dal titolo “Reti sociali, usi linguistici e migrazione”, centrato sulla fase *concettuale*, gli studenti erano tenuti a formulare liberamente una domanda di ricerca atta a servire da filo conduttore per un progetto di ricerca dedicato all'ampia area tematica dell'emigrazione italiana nella Svizzera tedesca. Dopo una serie di proposte respinte soprattutto per motivi di fattibilità, l'attività studentesca si è concentrata sull'indagine di competenze dell'italiano presso la terza generazione di immigrati italiani mettendole in relazione con la presenza dell'italiano all'interno delle loro reti sociali. La competenza linguistica dei ragazzi di terza generazione è stata indagata mediante analisi qualitative di riassunti del ben noto libro illustrato *Frog, where are you?* (Meyer 1969) raccolti da due studentesse del corso attive in un liceo bernese come tirocinanti. Avendo concesso molto tempo alle discussioni e alle riflessioni in plenum per giungere alla formulazione di una domanda di ricerca precisa e concisa, la fase empirica e la fase analitica sono state trattate conseguentemente in maniera più rapida pagando, consapevolmente, qui e là il prezzo della superficialità di cui gli studenti erano coscienti. Tuttavia l'obiettivo del seminario di avviare, attraverso un cosiddetto “trial and error”, monitorato dalle docenti, una riflessione approfondita su come impostare una domanda di ricerca, è stato raggiunto.

Il seminario di ricerca del 2016, dedicato al plurilinguismo in Italia trattando in maniera specifica la francofonia in Valle d'Aosta, era invece focalizzato sulla fase *empirica*. L'obiettivo del seminario consisteva nel fare sviluppare agli studenti un questionario da utilizzare per interviste semi strutturate che avrebbero condotto personalmente in Valle d'Aosta. Dopo un approfondimento riguardante la metodolo-

gia del questionario e dopo aver ricevuto le basi teoriche concernenti la situazione sociolinguistica della Valle d'Aosta, gli studenti hanno incontrato presso l'università della Valle d'Aosta giovani valdostani che si sono resi disponibili per un'intervista. In questo caso, la fase concettuale, gestita dalle docenti, e la fase analitica, hanno giocato un ruolo subordinato rispetto alla fase empirica.

L'edizione del seminario di ricerca del 2019 ha visto invece come protagonista la fase *analitica*. L'argomento principale, ovvero le varietà di prestigio italiane, è stato indagato in collaborazione con l'Università della Valle d'Aosta (insieme a Luisa Revelli). Un'inchiesta *verbal guise*, realizzata precedentemente dalle docenti ed eseguita online, è stata analizzata in maniera dettagliata, con obiettivi tematici diversi, sia dall'unità bernese sia da quella valdostana in termini quantitativi e qualitativi.

Tutti i seminari di ricerca hanno in comune l'importanza accreditata alla fase espositiva in quanto rappresenta, nella maggior parte dei casi, il "prodotto" che, attraverso specifiche griglie di valutazione, viene valutato dalle docenti. Le presentazioni orali e i lavori scritti individuali sotto forma di lavoro seminariale, completano sempre il "viaggio" attraverso le fasi di un progetto simulato mediante il formato del seminario di ricerca.

### 5. Note conclusive: benefici e sfide dei seminari di ricerca

La struttura dei seminari di ricerca, descritta nei paragrafi precedenti, ha dato, nel corso degli anni, risultati prevalentemente positivi. Attraverso una valutazione del corso a fine semestre e attraverso un'autovalutazione delle docenti stesse, possiamo determinare quali elementi si sono rilevati proficui e quali sono invece soggetti a eventuali critiche.

Per quanto riguarda il punto di vista degli studenti, è emersa una valutazione molto positiva dell'avvicinamento alla ricerca sul campo che per molti studenti rappresenta la prima esperienza di vera e propria ricerca autonoma. In quest'ottica è stato apprezzato particolarmente il metodo interattivo che ha innescato un'atmosfera di collaborazione tra gli studenti caratterizzata spesso da solidarietà e di sostegno reciproco. Siccome il focus sulla parte empirica ha comportato una riduzione dell'input teorico fornito in classe, come punto critico è invece emersa la necessità di aver dovuto approfondire il quadro te-

orico autonomamente e spesso individualmente. Come d'abitudine nei progetti di ricerca, anche nei progetti "simulati" come i nostri, la gestione del tempo è una parte difficilmente controllabile. Anche se la tempistica prevedeva, per la fase conclusiva, dei margini di tempo generosi per colmare eventuali lacune, il ritmo della fase finale è stato spesso percepito come elevato e, di conseguenza, stressante.

Rimanendo nell'ambito delle sfide, dal punto di vista delle docenti va segnalata la preparazione meticolosa delle singole attività didattiche (come ad esempio la definizione precisa degli obiettivi didattici per ogni seduta, la loro pertinenza rispetto alle attività di apprendimento scelte, la selezione di materiale adatto ecc.) che deve avvenire con largo anticipo rispetto all'inizio del semestre. Anche la gestione delle dinamiche di gruppo può rappresentare una sfida, specie nella fase conclusiva, quando facilmente possono nascere tensioni all'interno dei gruppi.

Tuttavia, anche dal punto di vista di chi insegna prevalgono nettamente le valutazioni positive: sperimentare una nuova forma didattica, la soddisfazione di favorire lo sviluppo di competenze chiave, utili e applicabili anche in altre discipline e, più tardi, in contesti professionali. È per questo che i seminari di ricerca, nonostante l'intensità nella preparazione e nello svolgimento, rappresentano e continueranno a rappresentare un metodo d'insegnamento utile per conciliare l'acquisizione di metodi e strumenti della linguistica con lo sviluppo di competenze chiave e interdisciplinari.

### *Riferimenti bibliografici*

- Barr, R.B. & Tagg, J. 1995. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, Nov./Dec., 13-25.
- Biggs, John. 1996. 'Enhancing teaching through constructive alignment', *Higher Education* 32: 1-18.
- Biggs, John. 2003. *Teaching for Quality Learning at University* (2nd edition). Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.
- DiDonato, Nicole C. 2013. Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. In: *Instructional Science*, 41(1), 25-47.
- Duffy, Thomas M. & Lowyck, Joost & Jonassen, David J. (eds.). 1993. *Designing environments for constructive learning*. London: Springer-Verlag.

- Freeman, Scott & Eddy, Sarah & McDonough, Miles & Smith, Michelle & Okoroafor, Nnadozie & Joardt, Hannah & Wenderoth, Mary. 2014. 'Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics', *Proceedings for the National Academy of Sciences of the United States of America* 111: 8410-8415.
- Gess, Christopher & Deicke, Wolfgang & Wessels, Insa. 2017. Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen, in: Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (edt.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus: 79-90.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren u. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Landwehr, Norbert & Müller, Elisabeth. 2008. *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen* (2., korrigierte Aufl.). Bern: hep verlag: 58-73.
- Lazonder, Ard W. & Harmsen, Ruth. 2016. Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
- Litmanen, Topi & Lonka, Kirsti & Inkinen, Mikko & Lipponen, Lasse & Hakkarainen, Kai. 2011. Capturing teacher students' emotional experiences in context: does inquiry based learning make a difference? In: *Instructional Science*, 40(6), 1083-1101.
- Pasternack, Peer. 2017. Konzepte und Fallstudien: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiss. In Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (eds.). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus: 37-44.
- Saeed, Sitwat & Zyngier, David. 2012. "How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study". *Journal of Education and Learning*, vol. 1, no. 2, 252-267.
- Serbati, Anna & Zaggia, Cristina. 2012. Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes*: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 9. 11-26.
- Spies, Anke. 2017. Das Peer-to-Peer-Prinzip des Forschenden Lernens, in: Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (eds.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus: 129-137.
- Wulf, Carmen. 2017. '«From Teaching to Learning» – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur' in: Mieg,



GIULIO FACCHETTI, PAOLO NITTI

# “Il linguista non è chi sa le lingue?” Un’indagine percezionale sulla linguistica e sulla professione del linguista<sup>1</sup>

La divulgazione dei risultati delle ricerche universitarie al di fuori del mondo accademico rappresenta un aspetto sul quale le università si stanno interrogando in misura significativa, soprattutto riguardo all’inserimento della “terza missione” nelle attività del personale accademico (Schwarze 2017). Per quanto concerne la linguistica, il confine fra l’università e gli altri settori della società sembra netto e talvolta invalicabile (Facchetti 2009), limitando in modo errato il ruolo del linguista a detentore della correttezza espressiva della lingua o a filosofo del linguaggio che si occupa di questioni lontane e poco attuali (Houdebine 2002).

Il dibattito scaturito nel corso degli ultimi anni riguardo all’attività divulgativa e scientifica dell’Accademia della Crusca, all’interno dei *social media*, è solamente uno degli esempi di come la linguistica faticchi a penetrare nella società, al di fuori degli ambiti accademici.

Sulla base di queste premesse, è parso opportuno interrogarsi sulla collocazione della linguistica, a seconda delle dimensioni denotative e connotative, e del significato sociale (Berruto 1981) che il termine evoca rispetto a un campione rappresentativo dell’immaginario collettivo.

*Parole chiave:* linguistica, linguistica educativa, percezione, psicolinguistica, lessico.

## 1. Introduzione

Il raccordo fra l’attività di ricerca scientifica e la realtà extrauniversitaria è una questione di interesse crescente da parte delle accademie italiane e, più in generale, di quelle europee (Schwarze 2017). In effetti, la divulgazione dei dati è un compito complesso e richiede uno sforzo

---

<sup>1</sup> Seppur concepito in forma unitaria, a Giulio Facchetti devono essere attribuiti i paragrafi 1, 2, 5 e a Paolo Nitti i paragrafi 3 e 4.

da parte degli enti di ricerca per quanto concerne sia il piano comunicativo che, più squisitamente, la dimensione culturale (Paveau 2005).

In merito alla disseminazione dei risultati delle ricerche rispetto al campo delle scienze del linguaggio si assiste a un divario molto netto fra la società extrauniversitaria e l'accademia. In particolare, il ruolo del/la linguista sembra essere, all'interno del senso comune, riconducibile alla mera prescrizione degli usi corretti della lingua o allo studio di questioni linguistiche marginali, esotiche, lontane in termini spaziali e temporali. Intuitivamente si rileva come nell'immaginario collettivo la linguistica corrisponda a livelli di astrazione molto elevati, coincidendo in buona misura con le speculazioni di carattere filosofico. Il ruolo dell'Accademia della Crusca, secondo la *communis opinio*, rappresenta uno dei moltissimi esempi di come siano percepite le scienze del linguaggio all'interno della società: essenzialmente questioni marginali, di poco conto e, se maggiormente spendibili, relative agli aspetti normativi. La questione, dunque, più che riguardare la divulgazione degli esiti delle ricerche scientifiche, concerne prettamente la percezione della disciplina, di chi se ne occupa e la sua collocazione all'interno della realtà al di fuori dell'università.

## 2. *La ricerca*

Sulla base delle premesse individuate all'interno del paragrafo precedente, si è deciso di avviare una ricerca in merito alla percezione della linguistica e del ruolo del/la linguista da parte di un campione rappresentativo dell'immaginario collettivo. Al fine di rispondere all'interrogativo che ha costituito il perno dell'attività di ricerca, si sono predisposte cinque fasi operative: un confronto pressoché costante con la letteratura scientifica di riferimento (tra gli altri Schwarze 2017; Machado 2016; Facchetti 2009; Houdebine 2002; Altieri Biagi 1984), l'individuazione del campione, la progettazione di un questionario linguistico di carattere esplorativo (Nitti 2019), la raccolta e l'analisi dei dati; difatti, “un lavoro di analisi proficuo deve [...] basarsi sull'osservazione e sulla descrizione [...] dei dati linguistici, per poi passare ad ipotesi esplicative che consentano [...] di riportare i diversi fenomeni ad un numero finito (e limitato) di principi” (Frascarelli & Puglielli 2008: 13).

Per realizzare l'indagine, condotta nella prima parte del 2019, è stato strutturato un questionario sociolinguistico (Nitti 2018), proposto a un campione di 1000 informanti, in parte estranei alla linguistica e alle discipline affini, suddivisi a seconda dell'età, della professione, del titolo di studio e di altri indicatori socio-anagrafici, al fine di valutare alcune correlazioni significative. In aggiunta al primo campione se ne sono individuati altri due, composti da studenti di linguistica e da docenti di lingue moderne, con l'obiettivo di confrontare le risposte, durante la fase di analisi dei dati.

La natura della ricerca è chiaramente di carattere qualitativo e presenta alcuni limiti, dal momento che il campione, seppur rappresentativo, risulta circoscritto territorialmente e l'analisi attraverso i questionari, come si vedrà nel corso del prossimo paragrafo, non è scevra di criticità.

Infatti, quando si elicitano i dati linguistici per mezzo di questionari, operando direttamente con gli informanti, è necessario considerare alcune defezioni tipiche delle ricerche di carattere sociale e antropologico, come l'inserimento di risposte parziali o fuorvianti, la mancanza di risposte, la difficoltà di comprensione delle domande o, più semplicemente, la paura di sentirsi valutati (Berruto 2004). Per questa ragione un'indagine di questo tipo, dunque, non può avere la pretesa di inquadrare la totalità delle sfumature relative al significato sociale della linguistica e valutare appieno il ruolo di chi se ne occupa professionalmente, ma risulta valida nel tentativo di descrivere una tendenza e di analizzare un aspetto poco trattato nella ricerca nelle scienze del linguaggio.

### 3. *Il questionario*

Al fine di riuscire a rispondere agli interrogativi che hanno caratterizzato la ricerca, come si è visto, è stato progettato un questionario in forma elettronica attraverso l'applicativo *Google Moduli*. Si è privilegiata una modalità di compilazione a distanza rispetto alla proposta di un questionario che coinvolgesse un intervistatore per limitare la dispersione dei dati, infatti, “un momento particolarmente delicato, riguardo alla proposta di questionari, è relativo all'eventualità della presenza dell'intervistatore; in molti casi è possibile che si verifichi

una distorsione dei dati e che l'intervistato menta per paura del giudizio dell'intervistatore o perché si vergogna" (Nitti 2018: 35).

Il questionario conteneva all'interno dell'instestazione le modalità di svolgimento, la richiesta di autorizzazione al trattamento dei dati in forma anonima, l'indicazione della responsabilità scientifica della ricerca, la definizione della sede di divulgazione scientifica dei risultati<sup>2</sup>, i tempi necessari alla compilazione e l'accettazione dell'informativa riguardo alla Legge sulla *privacy*.

In merito ai quesiti, le prime 5 domande riguardavano i dati generali e anagrafici del campione (titolo di studio, sesso, età, professione, ambito di studio), le successive 3 domande di carattere percettuale si riferivano al ruolo del/la linguista, mentre le ultime 2 domande erano relative alla definizione della linguistica e del suo ambito di studio.

Il questionario è stato proposto a 1143 informanti, di cui 1000 hanno risposto. Ogni sezione del questionario prevedeva la possibilità di scrivere in uno spazio dedicato alle note libere, per permettere di approfondire concetti espressi in precedenza o per indicare, più generalmente, il proprio parere riguardo ai quesiti.

La scelta di inserire le note all'interno del questionario è stata concepita come soluzione parziale rispetto al problema relativo alla rigidità di risposta tipica dei questionari a scelta multipla e a risposta breve (Santipolo 2006), nonostante ogni quesito presentasse nella serie delle risposte le opzioni "non rispondo", "non so" o "altro". Tuttavia, la libertà di risposta, "se ovviamente può rivelarsi utile in molti casi, consentendoci una visione più articolata dei fenomeni sotto esame, necessita di un lavoro aggiuntivo in fase di analisi" (D'Agostino, 2012: 253).

Come si è visto precedentemente, la predilezione del questionario sociolinguistico ai fini dell'indagine non è esente da criticità (Frascarelli & Puglielli 2008). Se la scelta di un *set* di domande molto breve non inficia la riflessione, che può scaturire in merito alla fase successiva di analisi dei dati, si osserva, però, che i fenomeni linguistici "in quanto tali non possono essere considerati oggetto della ricerca; il compito del ricercatore è quello di far emergere alcuni frammenti del-

---

<sup>2</sup> Ovvero il LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana "Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni", tenuto a Como dal 19 al 21 settembre del 2019.

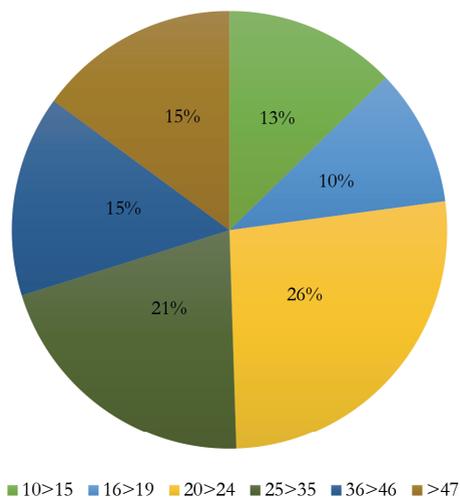
la realtà, quindi dei dati linguistici per porre ad essi le sue domande” (D’Agostino, 2012: 242).

La questione della complessità di raccolta dei dati linguistici, in effetti, è ben testimoniata all’interno della letteratura scientifica: “dati di questo genere, ottenuti con sondaggi e rilevamenti in cui si chiede ai parlanti di riferire come si comportano linguisticamente in determinate situazioni [...] richiedono una certa cautela, in quanto appunto riguardano autodichiarazioni” (Berruto, 2004: 23).

#### 4. *L’analisi dei dati*

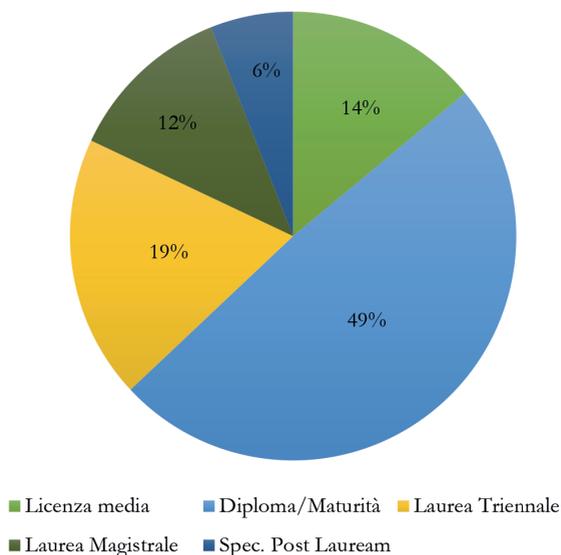
L’analisi dei dati ha costituito la fase successiva alla proposta e alla ricezione dei questionari compilati da parte del campione.

Grafico 1 - *L’età del campione*



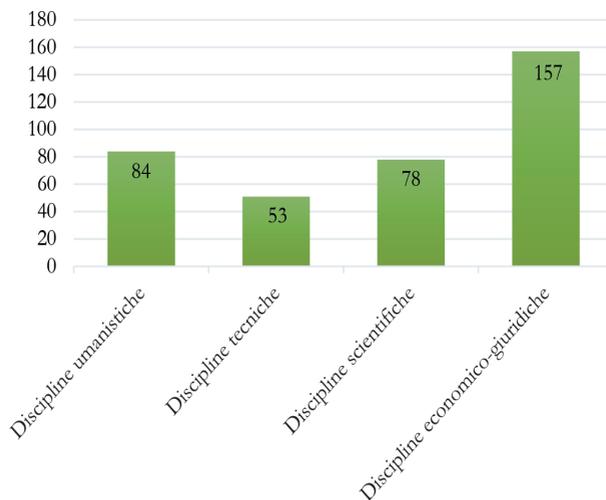
Il grafico 1 mostra l'età del campione e permette di evidenziare come non vi siano grandi difformità rispetto alle varie fasce di età, sebbene la maggior parte degli informanti abbia fra i 20 e i 35 anni di età.

Grafico 2 - *Il titolo di studio del campione*



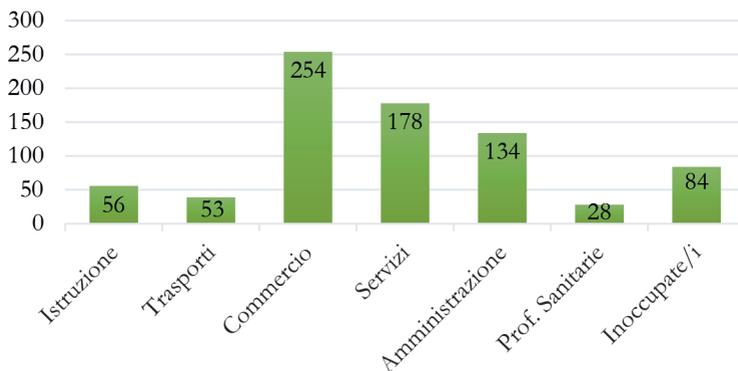
Il grafico 2 si riferisce al titolo di studio del campione ed è possibile osservare che la maggior parte degli informanti è in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado. Il secondo titolo di studio in ordine di importanza è la laurea triennale, seguito dalla licenza media, dalla laurea magistrale e dalle specializzazioni *post lauream*.

Grafico 3 - *L'ambito di specializzazione accademica del campione*



Il terzo grafico mostra la specializzazione accademica relativa ai 391 informanti in possesso di un titolo di studio universitario. Le discipline economico-giuridiche risultano prevalenti e seguono quelle umanistiche, scientifiche e tecniche. Si è deciso in questa sede di adottare le macrocategorie di indirizzo disciplinare per evitare di appesantire l'analisi dei dati, dal momento che non si sono rilevate correlazioni significative fra il tipo specifico di specializzazione e le risposte fornite.

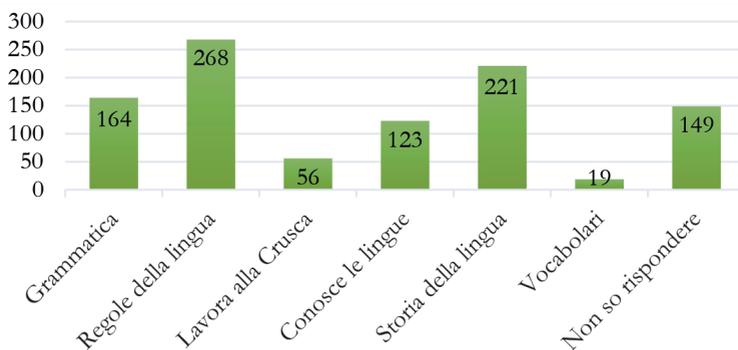
Grafico 4 - *L'ambito professionale del campione*



Gli informanti occupati sono 742 e il grafico 4 mostra come la maggior parte si occupi di commercio, servizi e amministrazione.

I dati relativi alle specificità socio-anagrafiche del campione hanno permesso di stabilire delle correlazioni significative fra alcune variabili di carattere sociale e le risposte fornite, confermando solamente in parte l'ipotesi di partenza che la linguistica fosse una disciplina per lo più ignota. In effetti, in merito alle risposte relative alle mansioni riguardo alla professione del/la linguista, gli informanti rispondono come segue:

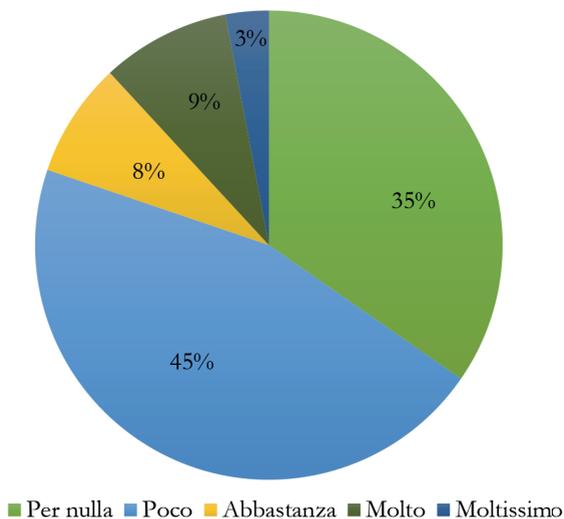
Grafico 5 - *Di che cosa si occupa il/la linguista?*



Come emerge dal grafico 5, il numero di informanti che non sa rispondere è pari al 15%, mentre le risposte prevalenti sono relative al ruolo normativo, storico e allo studio e alla redazione di grammatiche e di vocabolari. Il 12% degli informanti ritiene che un/a linguista conosca le lingue, confondendo i percorsi di studio dell'apprendimento delle lingue *stricto sensu* e delle scienze del linguaggio. Una quota significativa degli informanti che non sanno rispondere o che hanno risposto che il/la linguista conosce le lingue possiede un titolo di studio non superiore al diploma (94%). Un'altra correlazione è relativa alla risposta della produzione di vocabolari, in quanto la prevalenza di indicazioni di questo tipo (84%) proviene da coloro che si sono specializzati per quanto concerne l'ambito accademico in percorsi di carattere economico-giuridico. La risposta relativa allo studio della storia della lingua è stata prevalente rispetto agli informanti che si sono spe-

cializzati nelle discipline umanistiche. Una spiegazione probabile di questo orientamento è che all’interno di molti percorsi accademici di carattere umanistico sono inseriti insegnamenti di storia della lingua, sebbene questa speculazione necessiti di basi maggiormente solide sul piano quantitativo e occorra effettivamente valutare numericamente la questione. Riguardo alla relazione fra la professione e le risposte fornite, si nota che la totalità di coloro che lavorano nel settore commerciale ha risposto che il/la linguista si occupa di aspetti normativi della lingua.

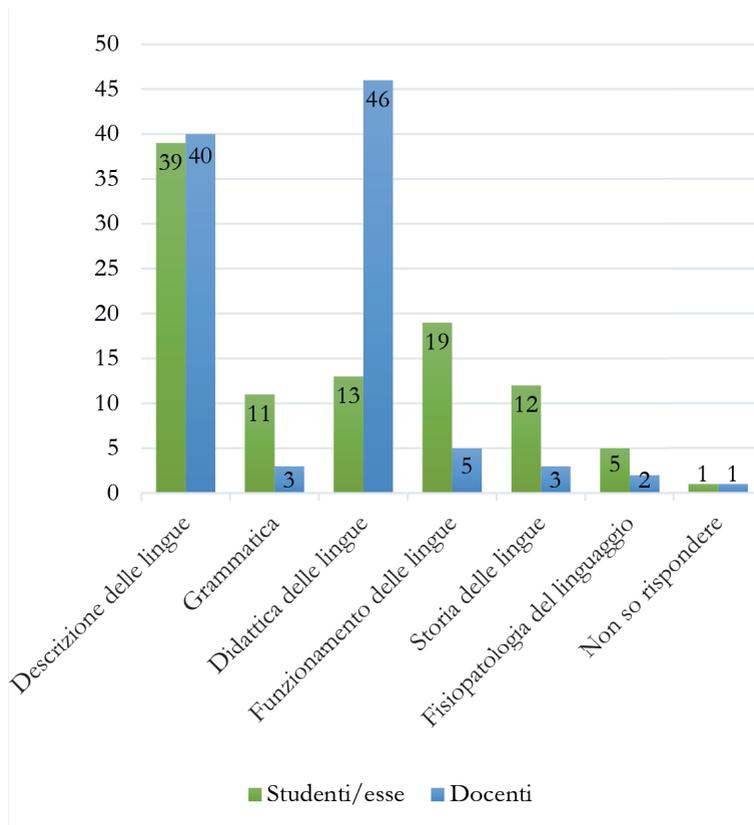
Grafico 6 - *Quanto ritiene utile il lavoro di un/a linguista rispetto al progresso sociale?*



Il grafico 6 mostra l’opinione del campione rispetto all’utilità della professione del/la linguista. Le risposte che oscillano da “molto” a “moltissimo” sono in buona parte provenienti dagli informanti in possesso di una laurea (99%) e che lavorano nei settori dell’istruzione e dei servizi, nonostante una quota significativa di queste porzioni di campione abbia espresso preferenze più basse in termini di giudizio dell’utilità rispetto al progresso sociale.

Come si è accennato nei paragrafi precedenti, le risposte del campione di 1000 informanti estranei alla linguistica sono state confrontate con altri due campioni, uno composto da 200 studenti di linguistica dell'Università degli Studi dell'Insubria e dell'Università degli Studi di Verona e l'altro di 400 insegnanti di lingue moderne e di italiano come L1 e come L2.

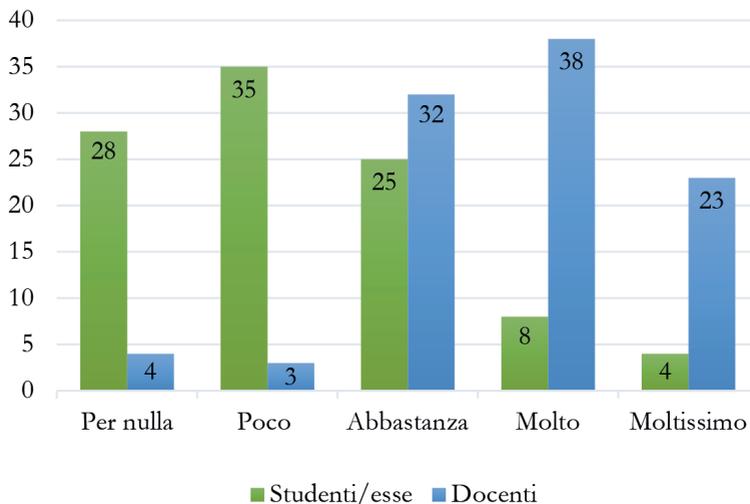
Grafico 7 - *Di che cosa si occupa il/la linguista?* (Dati in %)



Il grafico 7 mostra la relazione fra le risposte fornite dal campione di studenti/esse e quello composto da docenti. Si rilevano risposte certamente più accurate rispetto a quelle fornite dal campione di informanti estranei alla linguistica ed è possibile notare che non vi siano di risposta difformità statisticamente rilevanti al di fuori della

preferenza rispetto alla didattica delle lingue, accordata dal campione di insegnanti.

Grafico 8 - *Quanto ritiene utile il lavoro di un/a linguista rispetto al progresso sociale? (Dati in %)*



Il Grafico 8 permette di evidenziare un andamento inversamente proporzionale delle risposte in merito all’utilità della linguistica rispetto al progresso sociale, secondo il campione di studenti/esse e quello costituito da insegnanti. I giudizi alti forniti dai docenti in relazione con quelli bassi, assegnati dagli studenti/esse possono essere spiegati in parte sulla base della dimensione applicativa degli studi di linguistica rispetto al percorso professionale nell’ambito dell’insegnamento e in parte considerando il fatto che tutti gli studenti, a distanza di poche settimane dalla compilazione del questionario, avrebbero dovuto sostenere l’esame di linguistica, fattore certamente deterrente rispetto all’espressione di un giudizio positivo, soprattutto alla luce delle conoscenze linguistiche scarse che la scuola contemporanea offre rispetto alle scienze del linguaggio (Lo Duca 2013).

In conclusione, se i due campioni di informanti, costituiti da studenti di linguistica e da insegnanti di lingue forniscono una rappresentazione più realistica della linguistica e del ruolo della professione

del/la linguista, il campione costituito da estranei al settore e quello composto da studenti forniscono un giudizio negativo sull'utilità della linguistica rispetto al progresso sociale.

### 5. Conclusioni

All'interno di questo contributo si sono descritti i risultati di un'indagine esplorativa in merito alla percezione del ruolo della linguistica e della professione del/la linguista rispetto al senso comune. L'analisi dei dati ha permesso di dimostrare che il mondo accademico, almeno per quanto concerne la dimensione delle scienze del linguaggio, è distante rispetto a molti contesti di vita extrauniversitaria. Le discipline applicative della linguistica non rivestono alcuno spazio, secondo le definizioni (De Mauro 2005) proposte dagli informanti estranei alla linguistica, al di fuori dell'aspetto normativo e della produzione di *corpora* di carattere lessicografico (Zgusta 1971). L'indagine di carattere definitorio ha chiarito quale sia la sfera d'azione, secondo l'immaginario collettivo, della linguistica e "chiedersi quale sia la natura del significato significa interrogarsi sul modo in cui l'individuo e il suo pensiero, la realtà esterna e la lingua sono in relazione" (Ježek 2011: 71).

Si fotografa, pertanto, un orientamento generale che ignora l'ambito di studio delle scienze del linguaggio, relegandolo a una mera funzione prescrittiva o di natura conservativa e museale rispetto ai fatti di lingua. In aggiunta a quanto precedentemente riportato, è possibile notare una confusione fra gli statuti disciplinari della filologia, della filosofia e della linguistica. Attraverso l'analisi dei dati, inoltre, si evince che l'innalzamento del titolo di studio non è correlato con una maggiore tendenza a inquadrare correttamente la disciplina, così come non paiono significative le variabili della professione e dell'ambito di specializzazione, al di fuori delle correlazioni significative di cui si è discusso in precedenza.

In conclusione, attraverso questo contributo si auspica un atteggiamento accademico che prenda in considerazione criticamente – e seriamente – i dati esposti e proceda a migliorare significativamente la comunicazione della scienza.

*Riferimenti bibliografici*

- Berruto, Gaetano. 1981. Significato delle parole e comprensione: dalla parte del ricevente. In Albano Leoni, Federico & De Blasi, Nicola (a cura di), *Lessico e semantica. Atti del XII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (SLI), Sorrento, 19-21 maggio 1978*, 223-242. Roma: Bulzoni.
- Berruto, Gaetano. 2004. *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- D’Agostino, Mari. 2012. *Sociolinguistica dell’Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- De Mauro, Tullio. 2005. *La fabbrica delle parole: il lessico e problemi di lessicologia*. Torino: UTET.
- Facchetti, Giulio. 2009. *Scrittura e falsità*. Roma: Bretschneider.
- Frascarelli, Mara & Puglielli, Annarita. 2008. *L’analisi linguistica. Dai dati alla teoria*. Cesena-Roma: Cassa Italia Linguistica.
- Houdebine, Anne-Marie. 2002. *L’imaginaire linguistique*. Paris: le Harmattan.
- Ježek, Elisabetta. 2011[2005]. *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Lo Duca, Maria Giuseppa. 2013[2003]. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci editore.
- Machado, Flávia Silvia. 2016. Scientific Divulagation and Digital Utterances. *Bakhtiniana* 11(2). 101-118.
- Marconi, Diego. 1999. *La competenza lessicale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Nitti, Paolo. 2018. La costruzione di un questionario sociolinguistico. *Scuola e Didattica* 4. 34-36.
- Nitti, Paolo. 2019. Il questionario sociolinguistico come strumento per l’innovazione nella didattica della lingua italiana. Un progetto di ricerca-azione. In Nitti, Paolo (a cura di.), *L’innovazione nella didattica all’interno della scuola secondaria di primo grado. Pratiche e proposte*, 17-21. Brescia: Editrice La Scuola.
- Notarbartolo, Daniela. 2014. *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci editore.
- Paveau, Anne-Marie. 2005. Linguistique populaire et enseignement de la langue: des catégories communes?. *Le français aujourd’hui* 151. 95-107.
- Santipolo, Matteo. 2006. *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Novara: UTET.

- Schwarze, Sabine. 2017. '«Come siamo a lingua?... Risponde il linguista». La divulgazione del sapere linguistico nelle cronache linguistiche fra gli anni 1950 e il Duemila'. *Circula: revue d'idéologies linguistiques* 5. 108-131.
- Zgusta, Ladislav. 1971. *Manual of Lexicography*. Prague-The Hague-Paris: Academia/Mouton.

## Autrici e autori

Luca Angelone – Giscel Piemonte, Torino,  
luca.angelone@didalabgiulio.it

Laura Baranzini – Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana,  
Bellinzona e Università della Svizzera Italiana, Lugano,  
Laura.Baranzini@ti.ch

Gaetano Berruto – Emerito, Università degli Studi di Torino,  
gaetano.berruto@unito.it

Anna Boario – Giscel Piemonte, Torino, anna.boario@didalabgiulio.it

Chiara Bonazzoli – Opera Nazionale Montessori (ONM), via di S.  
Gallicano 7, IT-00153 Roma, chiarabonazzolimilazzo@gmail.com

Giovanna Brianti – Facoltà di Traduzione e Interpretazione, Università  
di Ginevra, Giovanna.Titus-Brianti@unige.ch

Alfonsina Buoniconto – Dipartimento di Studi Umanistici, Università  
di Salerno, Fisciano, abuoniconto@unisa.it

Emilia Calaresu – Dipartimento di Educazione e scienze umane,  
Università di Modena e Reggio Emilia, emilia.calaresu@unimore.it

Matteo Casoni – Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana,  
Bellinzona, Matteo.Casoni@ti.ch

Giulio Facchetti – Dipartimento di Scienze Umane e dell’Innova-  
zione per il Territorio, Università degli Studi dell’Insubria, Varese,  
giulio.facchetti@uninsubria.it

Chiara Fedriani – Dipartimento di Lingue e Culture Moderne,  
Università di Genova, chiara.fedriani@unige.it

Francesca Gatta – Dipartimento di Interpretazione e Traduzione,  
*Alma Mater Studiorum* – Università di Bologna, Forlì,  
francesca.gatta@unibo.it

Carlo Geraci – Institut Jean-Nicod, Department of Cognitive Science,  
CNRS & École Normale Supérieure, Paris, carlo.geraci76@gmail.com

Federico Gobbo – Amsterdam Center in Language and Communication  
(ACLIC), Università di Amsterdam, Spuistraat 134, NL-1012VB Paesi  
Bassi, f.gobbo@uva.nl

Mirko Grimaldi – Dipartimento di Studi Umanistici, Università del  
Salento, Lecce, mirko.grimaldi@unisalento.it

Etna Krakenberger – Istituto di Lingua e Letteratura italiana, Università  
di Berna, Berna, etna.krakenberger@rom.unibe.ch

Aline Kunz – Istituto di Lingua e Letteratura italiana, Università di  
Berna, Berna, aline.kunz@rom.unibe.ch

Cristina Lavinio – Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia,  
Università di Cagliari, lavinio@unica.it

Yahis Martari – FICLIT, Alma Mater Studiorum – Università di  
Bologna, yahis.martari@unibo.it

Marco Mazzoleni – Dipartimento di Interpretazione e Traduzione,  
*Alma Mater Studiorum* – Università di Bologna, Forlì,  
marco.mazzoleni@unibo.it

Ignazio Mauro Mirto – Dipartimento Culture e Società, Università  
di Palermo, Palermo, ignaziomauro.mirto@unipa.it

Maria Napoli – Dipartimento di Studi Umanistici, Università del  
Piemonte Orientale, Vercelli, maria.napoli@uniupo.it

Silvia Natale – Istituto di Lingua e Letteratura Italiana, Università di Berna, Berna, [silvia.natale@rom.unibe.ch](mailto:silvia.natale@rom.unibe.ch)

Paolo Nitti – Dipartimento di Scienze Umane e dell’Innovazione per il Territorio, Università degli Studi dell’Insubria, Varese, [pnitti@uninsubria.it](mailto:pnitti@uninsubria.it)

Gabriele Pallotti – Dipartimento di Educazione e Scienze umane, Università di Modena e Reggio Emilia, Reggio Emilia, [gabriele.pallotti@unimore.it](mailto:gabriele.pallotti@unimore.it)

Diego Pescarini – BCL, CNRS, Université Côte d’Azur, Nizza, Francia, [diego.pescarini@univ-cotedazur.fr](mailto:diego.pescarini@univ-cotedazur.fr)

Paola Pietrandrea – STL UMR 8163, Université de Lille & CNRS, Lille, Francia, [paola.pietrandrea@univ-lille.fr](mailto:paola.pietrandrea@univ-lille.fr)

Fabiana Rosi – Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Salerno, Fisciano, [rosi@unisa.it](mailto:rosi@unisa.it)

Carmela Sammarco – Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Salerno, Fisciano, [csammarco@unisa.it](mailto:csammarco@unisa.it)

Giulio Scivoletto – Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università degli Studi di Catania, [giulio.scivoletto@unict.it](mailto:giulio.scivoletto@unict.it)

Miriam Voghera – Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Salerno, Fisciano, [voghera@unisa.it](mailto:voghera@unisa.it)

Questo volume raccoglie una selezione delle relazioni presentate al LIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, svoltosi a Como (Università dell'Insubria) dal 19 al 21 settembre 2019. Il Congresso è stato dedicato alla riflessione sulle basi epistemologiche, i metodi e gli obiettivi dell'insegnamento della linguistica. Tutti i contributi sono stati sottoposti a revisione anonima.

ANDREA SANSÒ è Professore Associato di Linguistica all'Università dell'Insubria (Como). I suoi interessi di ricerca comprendono la tipologia linguistica, la linguistica storica e la pragmatica.

