

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 *Michele Sansò*

SLI, Officinaventuno, 2020, pp. 365.

Milano

<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liii-congresso-sli-como-2019/>

*Così discesi del cerchio primaio
giù nel secondo, che men loco cinghia
e tanto più dolor, che punge a guaio*

Mentre aspetto che il mio studente riconosca gli esiti dell'evoluzione di *r-jod* e l'anafonesi e che faccia qualche ipotesi sulla sorda intervocalica di *loco*, mi chiedo se, intanto, capisca qual è il senso di ciò che gli sto chiedendo: perché dovrebbe saper individuare questi fenomeni, perché ricordarli, perché dare loro un nome?

Il collega che lo aveva preceduto mi aveva parlato della variazione *diatonica* (un musicista?), ma aveva mostrato di capire il senso di un approccio varietistico alla lingua. Basterà? E chissà se in aula sarà passato il messaggio che dietro l'insistenza nel far trascrivere in IPA frasi e frasette sta una preoccupazione formativa, che mira a mettere gli studenti in possesso di uno strumento che un giorno potranno spendere altrimenti che in un esame? A volte, nonostante, presentando il corso, ci si soffermi sempre sulla sua organizzazione e sul senso di ciò che vi si insegna, i dubbi non mancano. Su un forum di qualche anno fa, uno studente chiosava una lezione con parole simili a queste: «ma poi fare tutti quegli alberi [sintagmatici, *nda*] a che cosa serve? Qui ti dicono che la GG è il meglio; l'anno prossimo che non serve a niente. Impara l'arte e mettila da parte, però...».

Si tratta di dubbi che non toccano solo il singolo studente o il singolo insegnante, ma che, nel mutare della società e della cultura, hanno un valore più generale e attingono all'epistemologia e persino all'etica di una professione. E si tratta evidentemente di domande non peregrine, se al tema dell'insegnamento della linguistica – alle sue basi epistemologiche, ai suoi metodi, alle sue applicazioni, come recita il suo titolo – la SLI ha dedicato nel 2019 un convegno, i cui atti sono stati pubblicati nel 2020.

1. IL VOLUME

Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni pubblica, come si è appena scritto, gli atti del LIII congresso della SLI. Il volume raccoglie 21 contributi – due relazioni su invito e 19 comunicazioni – tutte incentrate sulla didattica universitaria della linguistica, sia in termini generali (di teoria scientifica), sia in prospettiva applicativa, anche in alcuni studi di caso; vi si affrontano così temi quali la didattica della sintassi, della fonetica (anche storica) e della fonologia e della testualità; vi si discute delle lingue dei segni e di sociolinguistica; vi si analizzano alcuni aspetti della linguistica applicata

(traduttologia, glottodidattica di L1 ed L2), anche per ciò che attiene alla formazione degli insegnanti dei vari ordini di scuola.

Presentano le relazioni su invito Gaetano Berruto (*Riflessioni sull'insegnamento della linguistica oggi*) ed Emilia Calaresu (*Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?*); le comunicazioni, Miriam Voghera, Alfonsina Buoniconto, Carmela Sammarco (*Modelli di insegnamento della linguistica generale: riflessioni e proposte*); Ignazio Mauro Mirto (*Motivare (al)la grammatica: valenza e didattica*); Cristina Lavinio (*Didattica della linguistica e testualità*); Paola Pietrandrea (*L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online*); Carlo Geraci (*La finestra sul cortile: la linguistica delle lingue dei segni*); Chiara Fedriani e Maria Napoli (*Se insegnare la legge di Grimm ti fa sentire un brontosauo. Un esperimento per una didattica partecipata*); Laura Baranzini e Matteo Casoni (*Per una sociolinguistica APP-licata: il progetto lidatè. L'italiano dal territorio*); Giovanna Brianti (*Come insegnare la linguistica ai futuri traduttori? Questioni di contenuti e di metodo*); Francesca Gatta e Marco Mazzoleni (*Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante"*); Gabriele Pallotti (*La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti*); Yahis Martari (*Linguistica per la scrittura. Istruzioni linguistiche e revisione in classi ad abilità miste L1 e L2*); Federico Gobbo e Chiara Bonazzoli (*Analisi sintattico-simbolica: un laboratorio linguistico Montessori alla scuola primaria*); Mirko Grimaldi (*Fonetica e fonologia della L2 in classe: problematiche e prospettive didattiche dal versante delle neuroscienze cognitive (e oltre)*); Giulio Scivoletto (*La linguistica per la scuola: il valore pedagogico dell'educazione fonetica*); Miriam Voghera, Fabiana Rosi e Carmela Sammarco (*La linguistica nella formazione degli insegnanti tra teoria e prassi*); Diego Pescarini (*Le prove INVALSI per la classe V: considerazioni sintattiche (e qualche suggerimento)*); Luca Angelone e Anna Boario (*Equità e leggibilità nelle prove di valutazione*); Silvia Natale, Aline Kunz e ed Etna Krakenberger (*I seminari di ricerca: approccio ad una linguistica empirica e partecipativa*); Giulio Facchetti e Paolo Nitti (*"Il linguista non è chi sa le lingue?". Un'indagine percettiva sulla linguistica e sulla professione del linguista*).

La ricchezza dei materiali, delle prospettive e delle proposte rende impossibile (soprattutto per i limiti della competenza di chi scrive) prendere in considerazione tutti i contributi; si discuteranno dunque, nei paragrafi che seguono, alcune questioni che sono parse particolarmente significative, in sé o per le ricadute teoriche e didattiche.

2. ALCUNI PUNTI FOCALI

2.1. *Erotemata*

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 [...]¹.

Chi è il linguista? E che cosa fa? Nei loro contributi, Gaetano Berruto, Giulio Facchetti e Paolo Nitti (ma in realtà la domanda è sottesa a tutti gli articoli) rilanciano un interrogativo che ha un notevole interesse sociale e culturale (sono in gioco l'articolazione e la struttura dei saperi e la configurazione di una società di specializzazioni che si tende sempre più spesso, soprattutto in alcuni ambienti, a fingere non più tale). Si tratta di una domanda leggibile anche altrimenti, come suggerisce espressamente Berruto (*a che cosa servono il linguista e quello che fa?*), in modo da renderla ancora più interessante, perché tale

¹ Berruto, p. 20.

da far riflettere sullo statuto generale dell'università, sia luogo della ricerca specialistica e dell'elaborazione teoretica, sia – e sempre più – ambiente aperto alla società e struttura che alle sue istanze deve rispondere, in modi che si vanno definendo nel campo di tensione che si crea tra modelli piattamente organico-funzionalisti e paradigmi astratto-quintessenziali.

La domanda può assumere anche declinazioni più particolari, che passano dall'ontologia alla prassi: che cosa dovrebbe insegnare il linguista? Per quali fini? E in che modo? O, ancora più nello specifico: sono migliori (più efficaci, più qualificanti...) gli approcci *top-down* o *bottom-up*? È meglio partire dalla lingua in uso o dalle sue rappresentazioni modellistiche? Dal discorso o dai formanti? Meglio trasmettere più contenuti o più competenze? Si può fare al contempo l'una e l'altra cosa? È possibile in università una didattica *main à la pâte*? È stata provata? È utile progettarla e operarla?

A questi interrogativi i saggi raccolti nel volume cercano di dare una risposta, o almeno di definire un quadro concettuale per trovarla, come si vedrà nei paragrafi che seguono.

2.2. *Mittente/destinatario, significato/senso*

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/destinatario².

Emilia Calaresu, nel suo contributo dedicato alla riscrittura del *palinsesto* didattico della linguistica generale, affronta tra l'altro un coacervo di questioni fondamentali per la disciplina; temi che rinviano al rapporto tra *mittente* e *destinatario* nell'interazione comunicativa e, dunque, alle dinamiche della significazione e dell'interpretazione *attraverso* il testo. L'argomento, ben noto alla semiotica che lo ha inscritto ad esempio nei concetti di *opera aperta*, di diritti del testo e di strategia autoriale e che lo ha riflesso nel contrasto tra costruzionismo e decostruzionismo, acquista per la linguistica un rilievo particolare oggi, in un momento in cui il testo diviene radicalmente multimodale, interazionale, rielaborativo e aperto, sia perché ipertestuale, sia perché agito da istanze tecniche che ne fanno, anche al di là di ogni attesa autoriale e destinataria, un insieme di frammenti di forme e significati e moltiplicano a titolo esponenziale le possibilità di un'ermeneutica disincarnata. Sul limitare della selva del significato, alle sue spalle le argentee e ordinate città delle forme e dei segni linguistici, forse il linguista è colto dall'*horror* della *segnificazione*³ e gli pare di vedere sfocarsi, nella distanza, il *kósmos* glottologico, all'avanzare del *kháos* dell'indicibile polisimbolico e transazionale.

Si tratta, con certezza, di timori irragionevoli, forse alimentati da quelli che possono parere, almeno in alcuni interpreti del nuovo corso multimodale, atteggiamenti iconoclastici (o, peggio, glottoclastici); timori che tuttavia possono fungere da stimolo a riflettere ancora – utilmente, parrebbe, nel quadro di una ragionevolezza demauriana⁴ – sulla posizione delle lingue tra i molti codici e della parola scritta e parlata tra i molti modi in cui si può svolgere, in testi diversi, l'umano discorso; sull'eterna oscillazione tra senso e significato, che è inscritta nella prospettiva con cui si guarda all'atto comunicativo;

² Calaresu, p. 33.

³ «V. anche il bel gioco di parole nell'introduzione italiana a Kress (2015): il parlante (sign-maker) 'significa', l'ascoltatore/interlocutore (meaning-maker) 'significa'» (*ibidem*).

⁴ Quella, ad esempio, delle *Dieci tesi*, in cui si delinea un quadro di relazioni tra modi e sistemi diversi, tra i quali la lingua ha una riconosciuta primazia simbolica: Loiero, Lugarini (2010).

sull'*instabile equilibrio*⁵ tra il mondo e la sua rappresentazione che sempre soggiace alla semiosi.

2.3. *Modelli e rappresentazioni, grammatica e norma*

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 tendono 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)⁶

La descrizione formale della lingua è strettamente collegata con il problema della rappresentazione scientifica dei fatti; come nelle altre scienze, “mollì” e “dure”, anche in linguistica ogni descrizione del reale è almeno per certi versi modellistica; questo assunto epistemologico è più esplicito in alcuni paradigmi che in altri, ma è evidente in tutta la linguistica moderna. Ciò non ostante, particolarmente forte sembra, nel sentire comune, e talora anche nella scuola, la resistenza all'idea che quando si rappresentano fatti di lingua, come in altri casi, si implicano ipotesi, si lavora su fenomeni ridotti a classi e si creano costrutti intellettuali che non necessariamente rappresentano il reale in quanto tale, ma che ambiscono ad essere sempre più adeguati, descrittivamente e predittivamente, all'esperienza da cui si parte mediante verifiche continue. Resistenza ancora maggiore produce il pensiero che i modelli possano essere abbandonati in favore di altri migliori.

La ragione di tale riluttanza giace probabilmente in un insieme di fattori che cooperano all'offuscamento euristico. Uno di questi è collegato al fatto che – limitando l'analisi alla situazione italiana – per le note vicende che hanno portato al costituirsi della lingua nazionale sulla base del fiorentino dei grandi esempi letterari, descrizione e norma linguistica sono parsi, in alcuni influenti ambienti culturali e per molti secoli, coincidere. Detto certamente semplificando: se si riconosce, come si è storicamente riconosciuto, che l'italiano è in primo luogo la lingua dei classici (indipendentemente dal canone istituito), la loro descrizione in quanto espressione paradigmatica della lingua nel suo essere, diviene modello del suo dover essere e poi, anche attraverso la grammaticografia e la lessicografia, norma socialmente definita. Si tratta del resto di uno sviluppo ben radicato: fin dal suo costituirsi, nella nostra tradizione grammaticografica non solo ha prevalso un filone che G. A. Padley ha indicato come *observational*, ma l'abbrivo grammaticografico e linguistico è stato garantito a lungo da quello egli chiama *rhetorical impetus*⁷ ed è stato garantito poi da un forte tradizione puristica e classicistica.

Questo andamento fa rilevare una seconda specificità italiana: il fatto cioè che la descrizione-prescrizione (grammaticografica e lessicografica) ha esaurito per lungo tempo, in molti ambiti e segnatamente in quello scolastico (ma non solo, per quanto l'attenzione agli aspetti teorici del fare linguistico diventi sistematica nella ricerca a partire dalla metà del secolo scorso)⁸, lo studio della lingua. In un contesto simile la norma ha teso a ossificarsi, a divenire *verbum*, in modo che anche la sue superfetazioni sono state protette dallo scudo dell'autorità, che le ha perpetuate. Né si tratta sempre del risultato di scelte

⁵ Eco (1990).

⁶ Voghera, Buoniconto, Sammarco, pp. 52-53.

⁷ Padley (1988).

⁸ Graffi (2001: 6).

compiute con piena convinzione: molto hanno potuto l'abitudine e la mancanza di alternative.

Per superare una certa rigidità negli approcci alla didattica della linguistica (e al metodo e alle teorie che sottende), Miriam Voghera, Alfonsina Buoniconto e Carmela Sammarco propongono, uno scostamento dai consolidati paradigmi *bottom-up* e compositivi, categoriali, incentrati sul produttore e amodali (pp. 52-53) e suggeriscono un percorso formativo capovolto («dal testo ai costituenti») «che 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» (p. 53), nel quale sono affrontati anche i *fenomeni di interfaccia*, sicuramente meno presenti di quelli categoriali nella didattica corrente.

Si tratta di un approccio che va dalla *parole* alla *langue*, che è forse, per questo, più naturale, e che consente di rendere conto di alcuni aspetti di sfocatezza del fare linguistico (quelli che di norma non si affrontano nei corsi di linguistica): la sua applicazione estensiva potrà dire se è didatticamente più utile di quello normale.

2.4. *Multimodalità e testi nuovi*

Il riferimento contenuto nel contributo di Voghera, Buoniconto e Sammarco all'amodalità della didattica linguistica tradizionale consente di fare riferimento a un tema che può utilmente entrare nei *curricula* universitari e nella scuola: quello della variazione modale (*diamodalità?*).

Che la comunicazione naturale sia strutturalmente multimodale non è acquisizione recente, come non lo è il riconoscimento dell'importanza di un'educazione linguistica modalmente aperta e consapevole⁹; oggi però, in un momento in cui i testi multimodali costituiscono una parte sempre più significativa di quelli consumati e prodotti specie dai giovani, insegnare ad analizzare, usare e produrre testi modalmente complessi appare indispensabile, anche in considerazione del fatto che un certo livello di padronanza dei testi complessi digitali costituisce, insieme ad altre competenze e abilità, uno tra i requisiti di cittadinanza riconosciuti dal Consiglio d'Europa e da documenti ufficiali italiani¹⁰.

In effetti, la gran parte dei documenti che entrano nell'esperienza dell'utente dei nuovi media è costituita da testi brevi, spesso molto segmentati, non lineari, ricchi, assai diversi da quelli estesi, unitari, lineari, modalmente più poveri che rappresentano l'archetipo della testualità nella scuola¹¹ e che sono stati chiamati, per la loro configurazione prototipalmente tipografica, *gutenberghiani*¹². Né la differenza tra i testi tradizionali e quelli neomediali risiede solo nella diversa configurazione modale: gli ultimi sono il prodotto di un paradigma comunicativo e culturale diverso: non sono il risultato di un processo autoriale fortemente tecnicizzato, radiale, che muove dal centro alla periferia¹³,

⁹ Voghera, Maturi, Rosi (2020); mi sia permesso rinviare, per alcuni riferimenti bibliografici, anche a Prada (i.c.s).

¹⁰ Le *Competenze chiave di cittadinanza*, il cui possesso costituisce una «condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio», sono declinate in un documento del MIUR, all'indirizzo:

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf.

¹¹ E che continuano a costituire, giova dirlo a scanso di equivoci, una risorsa fondamentale per la formazione, la ricerca, le professioni intellettuali.

¹² Castells (1996-98, 2001).

¹³ Mc Luhan (1962, 1964).

ma di un operare diffuso, “molecolare”¹⁴, poliautoriale, cooperativo; e sono fruiti nell’ambito di una logica di disintermediazione¹⁵, di flusso e di diffrazione (lo stesso testo può essere consumato attraverso dispositivi diversi e, d’altra parte, il medesimo discorso può assumere forme molto diverse, sia per configurazione modale, sia per struttura testuale, in relazione al dispositivo o all’interfaccia usate).

Nei testi digitali, specie telematici, ciò che più conta, la lingua, scritta o parlata, non è che una tra le risorse mediazionali messe in gioco: una risorsa importante, che fa da collante tra tutte quelle che, in ogni specifico assetto mediale, sono indotte nei testi via via prodotti ma, ciò non ostante, una tra molte, in un contesto in cui il significato complessivo si definisce grazie all’interazione di tutte¹⁶.

L’uso di questi testi, la loro analisi e interpretazione, la loro produzione richiedono risorse e competenze specifiche, e l’università e la scuola possono fare molto per fare sì che essi divengano strumenti per la crescita dell’individuo e della società, fornendo l’insieme di conoscenze e facendo maturare le competenze necessarie al loro uso consapevole e critico¹⁷. Occorrono, per questo, progetti formativi e sillabi, sperimentazione e ricerca diffusa, anche verticale (università e istituti di formazione insieme, come auspicano, mostrando l’utilità della cooperazione, Voghera, Rosi e Sammarco in altro saggio della raccolta).

2.5. *Dietro i testi in rete*

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 (p. 104).

L’interazione telematica presenta, come ogni altra forma di contatto comunicativo, benefici e rischi. Dei secondi si è scritto e parlato molto spesso, anche a proposito di minacce più subdole dell’*backing* di un sito pubblico o dell’installazione di *software* criptanti a fini estorsivi: i giornali sono tornati spesso anche in questi mesi sull’attività di manipolazione condotta da gruppi telematici più o meno professionali e organizzati sui temi più vari (ad esempio, su quello della vaccinazione contro la malattia da Covid-19)¹⁸. Il compito di avvelenare i pozzi dell’informazione (e di intossicare, così, la società nel suo complesso) è del resto reso facile dalle grandi potenzialità della rete e dei servizi che offre¹⁹.

¹⁴ Lévy (1995), Ferri (2004).

¹⁵ Roncaglia (2010).

¹⁶ Sul tema, solo per citare alcuni titoli, Kress (2001), Kress, Van Leeuwen (2001), Jewitt (2014); altre indicazioni bibliografiche sono in Prada (i.c.s).

¹⁷ In questa direzione va anche l’intervento di Paola Pietrandrea, nel volume che si presenta.

¹⁸ Per smontare la disinformazione crescente sono stati creati addirittura siti di controllo delle notizie, come *Open Online*, accessibile all’indirizzo: <https://www.open.online/2020/04/10/speciale-coronavirus-come-difenderti-dalle-bufale-e-i-falsi-miti-sul-covid-19/>.

¹⁹ Si rimanda, per alcune indicazioni bibliografiche, a Prada (2018). In rete abbondano figure di delinquenti, gaglioiffi, malfattori, adulteratori dell’informazione, che si avvantaggiano per condurre il loro lavoro della pervasività di Internet e dei suoi strumenti, ma vi sono anche più innocui disturbatori seriali e semplici goliardi o burloni, e pure persone ben intenzionate che passano per molestatori: sulla complessa categoria dei *troll* si sofferma Pistolesi (2020).

Si potrebbe pensare che ciò abbia scarsa attinenza con la linguistica, ma il contributo di Paola Pietrandrea mostra che così non è (e risponde in parte, in questo modo, a una tra le domande da cui si è partiti: *a che cosa servono il linguista e quello che fa?*).

2.6. *Valenza*

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 lingua²⁰.

Il problema della motivazione degli studenti è ben presente nella riflessione sull'insegnamento della lingua; già nell'Ottocento, anzi, i sostenitori di quella che si potrebbe chiamare *grammatica naturale* (un esempio paradigmatico è quello di Ulisse Poggi, tra l'altro compilatore, nel 1875, di una nota e molto citata *Relazione (confidenziale) dell'esame delle Grammatiche più o meno adoperate finora nelle pubbliche Scuole elementari*)²¹ insistevano sulla necessità che la formazione linguistica, soprattutto nei primi gradi della scuola, si concentrasse prevalentemente sulla pratica della lingua. Il Poggi – letterato, insegnante, poi preside, scrittore per l'infanzia, autore di una grammatica innovativa nei principi e nella forma come *La grammatica del mio Felicino* – ad esempio, se riteneva che «eccessiva forse» fosse l'opinione di chi...²²

stima la miglior grammatica, pei fanciulli, esser quella che non si vede; cioè tener luogo di Grammatica, e con vantaggio smisurato, le veramente buone letture, gli esercizi, le correzioni, i precetti opportuni, sobri, ragionati, insomma la valentia e la diligenza del maestro.

... restava comunque convinto del fatto che le migliori grammatiche fossero quelle redatte da chi aveva pratica di insegnamento e operava sapendo...

che gli esercizi opportuni, ordinati, guidati e corretti senza minuziosità, senza rigorismo, e gli esempi vivi, agevoli, e le teoriche poche ma chiare e dedotte dalla osservazione e comparazione dei fatti, son seme tanto sano quanto fecondo; che le astruserie gonfiano ma non nutriscono; che le pedanterie fanno indigestione; sanno infine che l'annojare è il pessimo dei metodi; e che quando il fanciullo capisce dove è menato e perché, cammina senza che altri lo trascini²³.

Non proponeva dunque il Poggi che si rinunciassero alla descrizione grammaticale, che voleva anzi fosse solida e organica²⁴; auspicava però che, nella sua completezza e coerenza, l'insegnamento della grammatica fosse operativo e ragionevole.

Anche il contributo di Ignazio Mauro Mirto sottolinea, come mostra la citazione in esergo, l'importanza di una didattica motivante, suggerendo alcune «attività laboratoriali»

²⁰ Mirto, p. 68.

²¹ La si legge ora nell'edizione prodotta da Roberta Cella (2019).

²² Si trae il testo da Cella (2019: 39), semplificando la trascrizione.

²³ Cella (2019: 41-42).

²⁴ Osservava, bensì, a proposito degli autori dei migliori manuali – quelli che rientravano nel *drappello dei pratico-teorici* – che era un peccato che ci fosse tra loro chi, «per soverchia fiducia nella pratica», porgeva «da teorica un po' monca, e scucita assai».

che avrebbero il compito di «incuriosire gli studenti», destando in loro «interesse per questioni inerenti la lingua».

Il testo, al di là delle indicazioni metodologiche e pedagogiche, suggerisce qualche riflessione anche in ordine al modello o ai modelli che si possono adottare nell'insegnamento della grammatica (o almeno della sintassi), chiamando tra l'altro in causa la «visione verbocentrica o tesnièriana», che non gli appare in grado di *rendere conto* di alcuni fatti presentati nel contributo.

La grammatica valenziale è oggi abbastanza diffusa nell'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado grazie anche al meritorio lavoro di ricerca e di adattamento di Francesco Sabatini, Carmela Camodeca, Cristiana De Santis e di altri studiosi²⁵ che ne hanno individuato nella semplicità e nella potenza descrittiva²⁶ caratteristiche che ne consigliano l'adozione, specie nell'ambito di una didattica che, giusta le più recenti *Indicazioni nazionali*, dovrebbe costruirsi a partire dalle conoscenze ingenuie (dalla grammatica implicita) e in un quadro operativo.

Mirto, in particolare, suggerisce di offrire all'analisi degli studenti alcune «bizzarrie della lingua» che riguardano verbi come *mettere*, *andare*, *vedere/guardare*, *terminare*: si tratta di fenomeni interessanti o perché, secondo l'autore, i modelli stringentemente *verbocentrici* non riescono a spiegarli, o perché si collocano al discrimine tra sintassi e lessico, o per altre ragioni, costituendo comunque una sollecitazione (in qualche caso, forse, un po' complessa) a una didattica *main à la pâte*.

Stimoli simili potrebbero moltiplicarsi e potrebbero essere impiegati con profitto, come quelli, per verificare che, in alcuni casi, un modello risponde meglio di altri alle difficoltà descrittive e per relativizzare il valore dei paradigmi teorici e, a maggior ragione, delle rappresentazioni grammaticali: si pensi ai verbi causativi (*Giovanni fa riempire la piscina dal suo amico*) o a verbi come *sembrare* (*Mario sembra allegro / un burlone / essere un burlone / tornare a casa presto*) e a molti altri ancora.

2.7. *Soggetti, frasi e altri mysteria linguistici*

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 accordo²⁷.

I contributi di Voghera, Rosi e Sammarco e quello di Pescarini focalizzano altri temi di tutto interesse teorico e didattico: quello di frase e quello di soggetto, che possono essere senza dubbio impiegati, al pari di quelli citati nel paragrafo precedente, oltre che per saggiare i modelli linguistici, anche per fare esperienza di didattica attiva. Si tratta di temi troppo complessi perché se ne discorra qui. Una lettura senza dubbio utile agli insegnanti che vogliano entrare nel cimento è però Graffi (2012).

²⁵ De Santis (2016) ricostruisce, nella parte iniziale, gli sviluppi della teoria, oggi distante, in alcuni punti, da quella di Tesnière. L'analisi sintattica su modello valenziale è entrata nelle scuole, per l'italiano, soprattutto grazie ad alcune grammatiche (Sabatini, 1984; Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011 e 2014) e a numerosi contributi e volumi pensati per i docenti; il paradigma è poi stato ripreso, in forme varie, anche in altri manuali scolastici, a partire dagli anni '90.

²⁶ Incrementate, nella versione più diffusa nelle grammatiche per la scuola, dall'assunzione di rappresentazioni insiemistiche, familiari agli studenti, in luogo di quelle ad albero che erano nel modello del linguista francese.

²⁷ Pescarini, p. 309, scrivendo del riconoscimento del soggetto di una frase.

3. UNA RIFLESSIONE FINALE

Insegnare è un'attività complessa e impegnativa, non solo perché ha i suoi momenti di fatica fisica e soprattutto psicologica, ma soprattutto perché spinge, in tutti li livelli del sistema scolastico, a una costante e vigile attività di rinnovamento e adeguamento della propria formazione; al dubbio metodico su ciò in cui si crede e che si trasmette; alla verifica continua sui fatti della bontà delle teorie che si accolgono e al coraggio di riconoscerle inadeguate, quando occorre che lo siano. L'insegnamento, inoltre, non è attività che avvenga in vacuo, come risultato di ricerca platonicamente pura: ha ricadute sociali, positive o negative, anche per omissione. Ciò lo rende ancora più difficoltoso, perché gli insegnanti hanno la responsabilità socioculturale di formare le nuove generazioni. Dirlo suona forse un po' anacronistico o persino patetico, ma non dovrebbe; gli atti del convegno SLI ce lo hanno ricordato *sub specie linguistica*.

Massimo Prada

Università degli Studi di Milano

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Castells M. (1996-98), *The Information age*, 3 voll.; vol. I, *The Information Age: Economy, Society and Culture*; vol. II, *The Power of Identity*; vol. III, *End of Millennium*, Blackwell, Oxford.
- Castells M. (2001), *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Cella R. (2019), "La Relazione di Ulisse Poggi sulle grammatiche per le scuole elementari (1875)", in *Studi Linguistici Italiani*, XLV, pp. 23-87.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Ferri P. (2004), *La fine dei mass media. Le nuove tecnologie della comunicazione e le trasformazioni dell'industria culturale*, Guerini & Associati, Milano.
- Graffi G. (2001), *200 Years of Syntax: A critical survey*, Benjamins, Philadelphia.
- Graffi G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- Jewitt C. (2014), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, London-New York.
- Kress G. (2001), *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Routledge, London-New York.
- Kress G. (2015), *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Bari, Progedit [ed. or., *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London-New York, 2010].
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*, Hodder, London.
- Lévy P. (1994), *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*, la Découverte, Paris [trad. it., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, Milano, 1996].
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Mc Luhan M. (1962), *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Toronto.

- Mc Luhan M. (1964), *Understanding Media: The Extensions of Man*, Ginkgo Press, Berkeley [trad. it., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1976].
- Padley G. A. (1988), *Grammatical Theory in Western Europe 1500-1700. Trends in Vernacular Grammar*, 2 voll., Cambridge University Press, Cambridge.
- Pistolesi E. (2020), “La multiforme vita del *troll*: provocatore, flamer o dissidente?”, in *Quaderns d'Italia*, 25, pp. 83-102.
- Prada M. (2018), “Dalla disinformazione all’oltre-verità. Informazione e condivisione: cambiano i mezzi, cambiano le notizie?”, in Patota G., Rossi F. (a cura di), *L’italiano e la rete. Le reti per l’italiano*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze, pp. 100-113.
- Prada M. (i.c.s.), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura, dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Roncaglia G. (2010), *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Bari-Roma.
- Sabatini F. (1984), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell’ora di lezione*, (I quaderni del GISCEL, 2), Franco Cesati Editore, Firenze.