

L'INNOVAZIONE SCIENTIFICA NELL'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA — PARTE I

Federico Ghegin

1. Introduzione

1.1. Gli obiettivi e l'esperienza

Il presente lavoro ha lo scopo di esporre lo svolgimento di una parte della programmazione di grammatica di II media¹, all'interno di un gruppo classe² problematico con un livello *medio-basso*, con molte lacune soprattutto nel riconoscimento delle parti del discorso. Tale programmazione è stata attuata con un'impostazione basata soprattutto sull'analisi puntuale e definita dei concetti di base delle più assodate teorie scientifiche formulate a proposito della facoltà del linguaggio.

1.2. Le teorie di base

Durante il lavoro si è tenuto presente che bisognava poter trasmettere agli allievi, come parte delle loro conoscenze metalinguistiche, alcuni concetti ben precisi, ciascuno sulla base di una esatta formulazione teorica. Il fatto che la maggior parte degli studi nella lista seguente sia particolarmente datata non deve stupire: quando in questa attività didattica si è deciso di far riferimento a formulazioni teoriche esplicite, si è preferito scegliere quelle che avrebbero potuto entrare più facilmente in 'dialogo' con la formazione degli insegnanti di altre materie attinenti il linguaggio (lingue straniere) o degli insegnanti di italiano (o latino e greco) che gli allievi stessi avranno in futuro. Una formazione linguistica rigorosamente descrittiva e teorica però non è, nella nostra tradizione scolastica ed ac-

¹ Si sono svolte due ore di grammatica alla settimana, per le 33 settimane previste dall'anno scolastico.

² Classe formata da 27 studenti italiani, di cui 3 ripetenti. Tutti gli studenti provenivano dalla stessa area, alcuni di loro erano dialettofoni primari, altri erano bilingui italiano/dialetto. Solo 3 di loro non avevano competenza attiva in dialetto, ed erano perciò da considerare italo-foni

cademica, un prerequisito di base del bagaglio di un insegnante di italiano, o di lingue antiche o moderne. Quindi la conseguenza di una scelta basata soprattutto su testi recenti sarebbe stata quella di ‘isolare’, nella competenza metalinguistica e nella memoria a lungo termine degli allievi, le nuove conoscenze apprese come qualcosa di bizzarro, completamente scollato dal tipo di metalinguaggio *tradizionale* che comunque essi vanno apprendendo a proposito degli altri insegnamenti che ricevono sulle lingue.

Dal momento che questo metalinguaggio tradizionale presenta comunque un suo grado di coesione terminologica nonostante la diversità tra scuole, l’aver scelto una linea troppo ‘dura’ nella direzione dell’astrattezza, per quanto apprendibile dagli allievi, non sarebbe stato per loro un vero strumento su come trasformare e rivedere le proprie conoscenze tradizionali sulla base di concetti di tipo scientifico, cioè falsificabili, ed applicabili in algoritmi di calcolo, cioè in procedimenti all’interno dei quali l’allievo può correggere autonomamente la propria deduzione sulla base degli errori compiuti (come succede con la notazione matematica).

Ecco la lista dei concetti e dei loro riferimenti:

- i. la facoltà del linguaggio è una caratteristica peculiare della mente umana (Saussure [1916] 1922); poiché qualsiasi essere umano è in grado di esprimere attraverso una lingua storico-naturale quello che ha in mente, è necessario dedurre che il cervello umano è messo biologicamente nelle condizioni di acquisire, durante l’età dello sviluppo, una qualsiasi lingua.
- ii. in qualsiasi produzione linguistica sono individuabili due facce, quella dell’Espressione e quella del Contenuto (Saussure 1922; Hjelmslev 1943), ed al loro interno si può distinguere ciò che è strettamente formale, e ciò che non lo è: questo è l’unico modo per insegnare in maniera non intuitiva la *prova di commutazione*.
- iii. il linguaggio si presenta in forma lineare, ma al suo interno vi sono delle dipendenze estremamente complesse, che fanno sì che la catena sintagmatica possa sempre essere analizzata secondo uno schema ad albero (Chomsky 1965; 1981).

Basando la programmazione di grammatica su quelle spiegazioni, fornite a proposito della grammatica dell’italiano o delle lingue romanze in generale, su cui la comunità scientifica internazionale (indipendentemente dalla diversità delle notazioni) ha raggiunto un accordo pressoché definitivo, ho preparato un percorso didattico che aveva come obiettivo proprio

l'apprendimento di quelle 'sicurezze' scientifiche sulla lingua, che possono mettere l'alunno nelle condizioni di:

- i. accorgersi quando sta usando una modalità di comunicazione linguistica che non è in accordo con le regole previste dalla situazione comunicativa in corso (questa istruzione è in ultima analisi di tipo retorico-stilistico: vedremo nella seconda parte come essa coinvolga la conoscenza del metalinguaggio della grammatica);
- ii. capire quali siano le regole che devono essere rispettate in una varietà linguistica che può non coincidere con la sua varietà nativa;
- iii. operare una correzione sul proprio uso della varietà standard, in modo da non ripetere più quello che da un punto di vista normativo è un errore, e da un punto di vista linguistico è una interferenza tra varietà distinte.

1.3. Fondamenti del lavoro

- i. la suddivisione tra piano dell'Espressione (la sequenza dei fonemi di una parola o frase) e piano del Contenuto (il suo significato) è stata presentata come nozione primaria, sulla base della sua semplicità strutturale (vedi Ghegin (in stampa) per una trattazione teorica approfondita):

(1)

<p>Espressione qui va riportata la "stringa da analizzare"</p>	<p>Contenuto qui va riportata una [lista di 'tratti distintivi' del referente]</p>
---	---

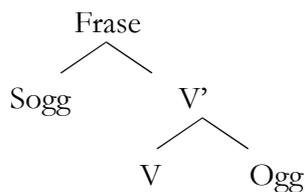
Questa nozione ha permesso di articolare in modo a sua volta più metodico anche l'insegnamento dei concetti di base dell'analisi dei testi letterari: la connotazione, le metafore, ecc.

- ii. L'esistenza, in tutte le lingue del mondo, dei rapporti di Selezione e Reggenza, e del Caso, è stata posta come dato di fatto, empiricamente osservabile per l'italiano e per i dialetti parlati dagli allievi, e non è stata fatta precedere da alcuna disamina teorica specifica. Questo ha

permesso di cominciare a parlare di struttura sintattica (nel caso di strutture molto semplici, come di un sintagma nominale formato da NOME + ARTICOLO) molto presto, cioè durante il terzo mese dell'anno scolastico.

- L'intuitività dei rapporti di Selezione sintagmatica e la direzionalità della determinazione della flessione all'interno della Reggenza, avendo, in italiano e nei dialetti italiani, delle marche morfologiche ben riconoscibili, ha permesso di poter far seguire a questa spiegazione una lunga lista di esercizi di consolidamento.
 - Ciò è valso in misura minore per il *caso*, dove era necessaria la trasformazione da una frase con un sintagma nominale pieno ad una frase con un clitico (pronome atono) che lo sostituisse, e quindi bisognava far precedere le istruzioni per l'analisi del sintagma da una concreta *lista delle forme del paradigma*. Questo ha spostato l'apprendimento della nozione di caso ed il suo uso nell'analisi dei sintagmi alla fine del primo quadrimestre.
- iii.** La generabilità, all'interno di ogni enunciato di una lingua storico-naturale, dell'*algoritmo X-barra*, cioè di uno schema secondo il quale ogni unità della frase e del discorso è articolabile in unità più piccole tutte formate, nello stesso modo, da un elemento centrale (*Testa*) e da due elementi periferici (*Specificatore* a sinistra, *Complemento* a destra), è stata proposta agli studenti durante l'ultimo terzo dell'anno, facendo presente che si tratta di una struttura che si ripete a molteplici livelli, ma che per gli scopi della loro istruzione era indispensabile poter padroneggiare la struttura della frase nucleare:

(2)



Come si nota, la struttura utilizzata nell'insegnamento è abbastanza datata, e non coincide con quella che è pure riscontrabile nella manualistica più divulgativa dedicata alla sintassi generativo-trasformativa. È stata fatta la scelta di rimanere ad un livello di astrattezza per così dire medio, per cui si considera l'idea di *frase* come *nodo* dell'albero, localmente determinabile, e si è presa la decisione di

non introdurre (nello studio dell'albero sintattico) concetti come quello di Complementatore, Sintagma della Flessione, ecc.

1.4. Nota epistemologica sull'insegnamento della grammatica

A questo punto bisogna fare una riflessione. I tre concetti sopra esposti non presentano lo stesso grado di complessità interna, non provengono tutti dallo stesso quadro teorico (quantomeno, non con *quella* struttura), non sono stati fatti apprendere per mezzo di dimostrazioni strutturate allo stesso modo. Si è, cioè, preferito procedere secondo una argomentazione parzialmente *assiomatica*, parzialmente *induttiva*, parzialmente *deduttiva*. Questa è una delle caratteristiche dell'insegnamento di tutte le discipline scientifiche nella scuola, ed è motivata dalle caratteristiche tipiche delle (ancora ridotte) capacità di astrazione tipiche degli allievi in età scolare.

Per esempio, la distinzione tra *piani* del segno linguistico e delle lingue, tipica dello strutturalismo, non è un primitivo teorico, però viene posta come tale, invece di farvi premettere la sua deduzione da principi più generali. Questo non vuol dire che si insegnano delle cose sbagliate; c'è però il rischio che si insegnino delle cose al posto sbagliato³. Come si evita questo rischio? Facendo attenzione a non far 'precipitare', sulla teoria che si sta usando, altri contenuti, magari di indubbia utilità didattica, ma che con la dimostrazione in corso non hanno nulla a che fare. Se ci si pensa bene, l'atteggiamento tipico della grammatica tradizionale, nel suo insegnamento scolastico, è stato proprio questo: mescolare ad informazioni descrittive sulla lingua materna (di una parte⁴) degli allievi altre informazioni descrittive su una lingua standard, ed inoltre prescrizioni normative su quale debba essere lo stile da usare in quella lingua standard. La conseguenza di questa prassi è che spesso l'allievo non può né *scoprire*, né *correggere* da solo i propri errori (nello stesso modo in cui farebbe in matematica), perché non c'è un *motivo* per il quale un'analisi debba essere più fondata di un'altra.

Questo rischio, invece, non lo si corre assolutamente se ci si astiene dal mescolare 'creativamente' prescrizione stilistica ed informazioni descrittive. A questo punto, l'assenza di una catena deduttiva stretta di infe-

³ Concependo una teoria come una rete di rimandi, in cui ogni termine è definito sulla base di altri termini, e gli 'indefinibili' sono in numero finito e ridotto.

⁴ Dobbiamo escludere i dialettofoni.

renze per arrivare all'assiomatizzazione di certi concetti non presenta più un problema per l'allievo (e lo stesso succede nell'insegnamento delle altre scienze). Se noi siamo sicuri che il 'rispetto' delle teorie da cui tali concetti provengono è totale, se cioè non interpoliamo tali concetti in favore di una supposta praticità didattica, il mettere a confronto l'allievo con idee anche molto complesse, di cui però non si fanno vedere le partizioni interne, non avrà mai la conseguenza di produrre nell'apprendimento delle zone grigie in cui chi impara non sia più capace di autocorreggersi.

A questo punto è anche giustificata la 'provenienza' di questi concetti da varie teorie linguistiche, non in accordo tra loro; siccome lo scopo della scuola non è di insegnare la linguistica generale, bensì di insegnare strumenti di analisi del linguaggio, allora bisogna astenersi, nell'insegnamento, dallo spiegare tutti quei punti di una teoria per i quali, allo stato attuale delle cose, è più importante il dibattito scientifico in corso, piuttosto che i risultati raggiunti. La didattica della grammatica invece, nella prospettiva che qui si propone, deve insegnare solo *strumenti*, non un dibattito.

2. Concetti generali

2.1. Differenza tra Espressione e Contenuto

Gli allievi sono stati invitati a notare come l'idea per cui ogni parola ha una sua Espressione (ciò che noi sentiamo) e un Contenuto (il suo significato) è fondamentalmente diversa da quella che dà a vari tipi di segnali, diversi dalle parole, un proprio Contenuto. Questo succede perché le lingue naturali hanno a disposizione una caratteristica che non è propria di tutti i sistemi di comunicazione. Ho invitato uno degli allievi a fare una smorfia di propria invenzione (l'Espressione) e ad attribuirvi un significato (il Contenuto):

(3)

<p>ESPRESSIONE mani aperte a ventaglio ai lati della testa, lingua in fuori</p>	<p>CONTENUTO [il cobra]</p>
---	---------------------------------

Nei confronti di questo atto di comunicazione, risulta evidente che una cosa non succede nello stesso modo in cui succederebbe all'interno di una parola: se io cambio qualche aspetto dell'Espressione, non si modifica in maniera prevedibile nessun aspetto del Contenuto. Per esempio, se le mani non sono più aperte a ventaglio, bensì chiuse a pugno, in nessun modo, se non c'è già un accordo previo tra emittente e destinatario del messaggio, si potrà capire che la smorfia rappresenta un altro tipo di serpente, come il 'boa'.

Se invece facciamo la stessa operazione con un qualsiasi nome, per esempio *gatto*, otteniamo un risultato diverso (tutte le caratteristiche dei Contenuti sono state fornite dagli allievi):

(4)

ESPRESSIONE: "g-a-t-t-o"	CONTENUTO: [QUADRUPEDE, MAMMIFERO, FELINO, MASCHIO, IN NUMERO DI UNO, ECC.]
---------------------------------	---

modificando in un modo qualsiasi l'Espressione, cambia per forza di cose in modo prevedibile anche il Contenuto:

(5)

ESPRESSIONE: "g-a-t-t-a"	CONTENUTO: [QUADRUPEDE, MAMMIFERO, FELINO, <u>FEMMINA</u> , IN NUMERO DI UNO, ECC.]
---------------------------------	---

si è fatto prendere coscienza agli allievi che questa è una caratteristica basilare di tutte e solo le lingue storico-naturali.

Questo è quindi il modo in cui è organizzato il significato letterale delle parole nelle lingue naturali. Risulta chiaro, ad un adulto allenato nella propria capacità di astrazione, che se nelle lingue esiste una caratteristi-

ca di questo genere, i suoi effetti devono essere pervasivi in tutti i fenomeni della commutazione linguistica. Di conseguenza, in ogni lingua, se cambio un elemento sul piano dell'Espressione, cambierà di sicuro qualcosa sul piano del Contenuto.

A questo punto è necessaria una batteria di esercizi di consolidamento per far acquisire all'allievo confidenza con questa modalità d'analisi. Gli esercizi si svolgeranno in due fasi: prima si farà analizzare alla classe una serie di stringhe (preparate in una lista) per le quali è possibile ripetere la 'scomposizione' sopra mostrata, poi si faranno rilevare a loro delle stringhe simili in un breve testo. Questo porta a possedere le nozioni (senza necessità, per ora, di etichettarle terminologicamente) di *parola variabile* e *parola invariabile*, nonché di *parola lessicale* e *parola funzionale*. L'ideale è ripetere il test (con poche frasi) per le lingue straniere studiate; e, in un gruppo più ristretto che comprenderà gli allievi stranieri e quelli con i quali si svolge lavoro di approfondimento, per le lingue straniere di provenienza.

Esercizi

A. *Individuare l'ESPRESSIONE ed il CONTENUTO delle seguenti parole:* casa, case, cane, pane, uscire, escono, uscita, martello, fardello, martelli, coltelli, buono, buona.

B. *Individuare l'ESPRESSIONE ed il CONTENUTO delle parole presenti in un testo breve, già presente nell'antologia in adozione.*

2.2. *Primi ostacoli*

Una delle difficoltà maggiori nell'insegnamento di questi concetti, e di conseguenza uno dei campi dove ciò si dimostra di maggiore utilità, è il riconoscimento delle parti del discorso. Tenendo conto del fatto che l'insegnamento tradizionale si sviluppa secondo le caratteristiche viste in §1.4, non ci deve meravigliare, occupandoci di una qualsiasi classe, che l'insegnamento che ci precede abbia privilegiato operazioni linguistiche che non avevano come obiettivo principale la capacità di riflessione sulle strutture del linguaggio. La conseguenza di questo sarà che la maggior parte degli allievi non sia in grado di differenziare *spontaneamente* un nome da un verbo, e soprattutto un *nuovo* nome da un *nuovo* verbo. Infatti la metodologia tradizionale offre solo definizioni di tipo vagamente semantico (ne possiamo rintracciare in ogni libro di testo) e non dà strumenti per operare sulle proprie inferenze in maniera correttiva. Mentre ripetere un'addizione o una equazione mi permette di vedere se sto facendo erro-

ri oppure no, il ripetere l'etichettatura di forme secondo la grammatica tradizionale non mi permette, in via di principio, di riscontrare errori nel mio operato, bensì solo di procedere per tentativi, *che hanno sempre bisogno di una correzione esterna, e soprattutto, per gli allievi più in difficoltà, mai motivabile, né motivata.*

Il criterio fondamentale che permette di distinguere le parti del discorso si chiama *prova di Commutazione*, e discende direttamente dalle caratteristiche dell'Espressione e del Contenuto brevemente riassunte sopra, e con le quali gli allievi devono essersi misurati, nel frattempo, per due lezioni, attraverso gli esercizi: la prima lezione contiene la spiegazione ad esercizi come (A), la seconda corregge gli esercizi, li sperimenta in un breve testo, assegna un altro breve testo per casa come nell'esercizio (B), unito ad un'altra lista di stringhe già predisposte come in (A). La terza lezione può correggere molto velocemente questi esercizi, e passare alla prova di Commutazione.

Ecco che si è fatto quindi (per una gran quantità di Espressioni, vedere gli esercizi seguenti) il seguente lavoro sui due piani del linguaggio umano:

(6)

ESPRESSIONE:	CONTENUTO:
“g-a-t-t-o n-e-r-o”	[QUADRUPEDE, MAMMIFERO, FELINO, MASCHIO, DI COLORE NERO, IN NUMERO DI UNO, ECC.]

se nell'enunciato *gatto nero* si produce un cambiamento, per esempio la parola *gatto* cambia in *gatti*, allora si è obbligati a cambiare anche la parola seguente, altrimenti si otterrebbe **gatti nero*, che non è un enunciato accettabile nella lingua italiana. Il cambiamento necessario è *gatti neri*: vediamo che cambiare una parte di una parola ha fatto cambiare la parte di un'altra parola.

Prima di procedere con gli esercizi, è necessario fare un avvertimento all'insegnante che vuole mettere in pratica questa metodologia. Nel periodo in cui si trattano questi argomenti è bene evitare l'uso, proposto da molti testi di grammatica, di esercizi da completare, come quelli che iniziano con le consegne: “Inserire la desinenza corretta per gli aggettivi

nelle seguenti frasi”; oppure: “Accoppiare ad ogni nome un aggettivo”; ecc. (con tutte le variazioni immaginabili). Tali esercizi hanno due caratteristiche: prima di tutto assomigliano non casualmente a molti esercizi che gli allievi svolgono nelle lingue straniere che studiano, e cioè sono esercizi pensati più per chi non è italofono, e non consentono all’insegnante di farsi un’idea corretta di come le nozioni *metalinguistiche* sono state apprese dagli allievi; inoltre essi sono per il momento fuorvianti, ed in generale lo sono spesso durante l’età evolutiva, perché la maggior parte degli allievi non ha ancora chiaro quale sia il livello della produzione linguistica e quale sia il livello dell’analisi metalinguistica. Proporre nella stessa fase del lavoro sia esercizi in cui si manipola il linguaggio, sia esercizi in cui lo si analizza, rischia di essere dannoso, anche per la pericolosa somiglianza che spesso gli esercizi da completare hanno con esercizi dedicati alla produzione scritta, sia dei testi antologici, sia dei capitoli o volumi di stilistica presenti nei libri di testo di grammatica.

Perché il linguaggio venga visto come un oggetto dell’analisi scientifica, il calcolo che vi si fa non può consistere nel manipolare il linguaggio stesso.

Quanto appena detto non vale per gli allievi stranieri giunti in Italia da meno di cinque anni: per loro la scuola organizzerà comunque dei corsi di italiano L2, e l’insegnante di italiano avrà l’attenzione di fornire esercizi da svolgere, appartenenti esattamente al tipo ‘sconsigliato’ sopra. Il lavoro di pura analisi, per l’allievo straniero, sarà da ridurre a poche frasi (una o due per ogni esercizio dato agli allievi italofoni). Meglio ancora sarebbe che si potesse fare un lavoro di pura analisi sulle lingue di provenienza degli allievi non italofoni, almeno di una o due ore al mese. Per lingue come francese, spagnolo, arabo, bosniaco-croato-serbo, albanese, romeno, si può reperire molto materiale a disposizione (oltre che dei colleghi di lingue straniere) dei mediatori culturali. Fare però attenzione che la lingua su cui si vuole esercitare lo studente non italofono sia effettivamente la sua lingua nativa, e non semplicemente la lingua dominante del paese da cui proviene.

Un’ultima annotazione a proposito della lingua nativa degli allievi riguarda la dialettologia. Le varie provenienze regionali degli allievi di scuola dell’obbligo in Italia pongono un problema derivante dal fatto che non in tutte le regioni c’è lo stesso rapporto tra lingua e dialetto: in alcune regioni c’è una sostanziale identità di rapporti tra lingua e dialetto sia in città, sia in campagna, in altre regioni tale rapporto si può rovesciare nel passaggio tra ambiente linguistico urbano e provinciale/rurale; senza poi contare la ‘direzione’ di prestigio di questo rapporto, che tra regione

e regione può a volte invertirsi. Come conseguenza di questo fenomeno sociolinguistico, verifichiamo spesso che in classe due allievi dialettografi *anche* dello stesso dialetto possono avere competenze diverse *sia* di dialetto, *sia* di italiano. Tale differenza aumenta se la classe è rappresentativa di un territorio la cui composizione è molto mista per classe sociale e per provenienza regionale (territori urbani, zone industriali, regioni di recente sviluppo tecnologico e infrastrutturale, zone densamente popolate in genere). In una classe di questo genere, alcuni allievi dialettografi (non tutti!) si trovano esattamente nella situazione di imparare l'italiano come una L2, anche se a causa dell'immersione nella lingua attraverso i mass media la loro conoscenza dell'italiano è molto avanzata; il che vuol dire che *parlano molto bene l'italiano come lingua straniera, ma non sono veramente italofofi*. Per capire all'inizio dell'anno scolastico chi dei propri allievi si trovi in questa situazione, basta fare le seguenti domande:

- Quando frequentavi l'asilo/le scuole elementari, ti rivolgevi agli insegnanti in italiano o in dialetto? Loro ti rispondevano sempre in italiano, oppure certe volte ti spiegavano in dialetto le cose più difficili?
- Quando hai incominciato ad andare a scuola (a sei anni), è stata la prima volta che i grandi ti chiedevano di parlare sempre in italiano, o ti era già capitato in famiglia che si parlasse in italiano?

Difficilmente gli allievi di 11-12 anni dimenticano queste caratteristiche della loro interazione linguistica, però altrettanto difficilmente penseranno di doverle comunicare espressamente all'insegnante, visto che la comunicazione linguistica tramite l'uso di svariati codici che interagiscono tra loro è un evento talmente ovvio, che di solito il parlante non ne è cosciente. Alcuni di loro comunque (e spesso a prescindere dalla provenienza sociale) si verificheranno, nonostante l'origine dialettografica pura, perfettamente bilingui tra italiano e dialetto (più spesso allieve che allievi). L'ultimo test da effettuare è, durante la correzione delle prove d'ingresso⁵, di vedere se allievi di provenienza esterna alla regione o all'area dialettale della scuola commettono, scrivendo in italiano o completando testi in italiano, errori che sono tipici dei parlanti del dialetto 'ospitante'. Se questo si verifica, la persona che commette tali errori è da considerare, nella sua competenza nativa, *dialettografica*, in quanto non riesce

⁵ Si consiglia, in generale, di somministrare le prove d'ingresso preparate (di solito nella *guida per l'insegnante*) dai libri di testo di grammatica, oppure *sia* queste ultime, *sia* quelle preparate dalle antologie. Secondo la visione della didattica delle lingue qui proposta, invece, bisogna evitare di somministrare *solo* le prove d'ingresso allegate alle antologie.

a distinguere tutti gli usi linguistici della comunità ospitante tra dialetto ed italiano. Tutti questi allievi dialettofoni (autoctoni e immigrati) vanno considerati come apprendenti italiano L2 (avanzato, nel senso spiegato prima), e quindi eseguiranno molti degli esercizi ('esercizi da completare') pensati per gli allievi stranieri, in sostituzione di circa metà degli esercizi puramente metalinguistici.⁶

Gli esercizi per questa unità didattica sono più complessi, ed è meglio che vengano protratti per almeno tre lezioni, sempre partendo da stringhe *ad hoc* prodotte per l'esercizio, e poi utilizzando liste di frasi, e brevi testi. A questo scopo sono molto facilmente utilizzabili, con le riserve appena viste, le liste di sintagmi, frasi e brani presenti nei capitoli di analisi grammaticale dedicati a NOMI ed AGGETTIVI QUALIFICATIVI dei consueti testi di grammatica. Ovviamente, *non* devono essere proposti esercizi in cui c'è *solo* l'aggettivo!

Esercizi

1. *Analizzare i seguenti gruppi di parole secondo l'ESPRESSIONE ed il CONTENUTO*: casa rossa, macchina verde, macchine veloci, gatti piccoli, cane arrabbiato, cani arrabbiati, ecc. (è bene proporre alcuni sintagmi identici, sia al singolare sia al plurale).
2. *Trovare nelle seguenti frasi i gruppi di parole come nell'esercizio precedente, ed analizzarli*. (A questo scopo va bene qualsiasi esercizio di analisi grammaticale tradizionale).
3. *Trovare nel seguente brano i gruppi di parole come nell'esercizio precedente, ed analizzarli*. (id. come sopra).

⁶ Ovviamente bisognerà dividere la classe in tre gruppi, dopo aver fatto le prove d'ingresso ed aver chiarito i casi dubbi tramite le domande viste sopra. Gli *italofoni* svolgeranno tutti gli esercizi metalinguistici, cioè di analisi, e solo quelli; gli apprendenti L2 *avanzati* (dialettofoni, stranieri in Italia da più di cinque anni) eseguiranno *tutti* gli esercizi dati agli stranieri, e *metà* degli esercizi dati agli italofofoni; gli apprendenti L2 *iniziali* (la maggior parte degli allievi stranieri in Italia da meno di cinque anni) eseguiranno per ogni tipo di esercizio di analisi metalinguistica per italofofoni solo *un item*, e poi si vedranno assegnare solo gli esercizi di completamento. In questo modo la correzione diventa semplice e veloce, anche in assenza di ore di compresenza. Le verifiche e le interrogazioni saranno differenziate solo in due gruppi: italofofoni e L2 avanzati svolgeranno in sede di verifica, orale o scritta, solo esercizi di analisi, da valutare però differentemente (italofoni: 5 errori 10 = non sufficienza; L2 avanzati : 5 errori su 10= sufficienza); L2 iniziali svolgeranno solo esercizi di completamento.

2.3. Scoperta del nome e delle categorie da esso governate

2.3.1. Nome ed aggettivo qualificativo: analisi morfologica e sintattica

La spiegazione fornita agli allievi del fenomeno visto negli esercizi è la seguente. La parola che è passata da singolare a plurale viene chiamata *nome*. Si dice che questa parola *governa* l'aggettivo, nel senso che *la variazione di alcune categorie dell'aggettivo dipende da come tali categorie sono rappresentate nel nome*. È stato quindi possibile fornire una prima definizione di *nome*, indipendentemente dal fatto che un allievo fosse già capace di distinguere i nomi oppure no:

“Dal momento che in italiano, ogni volta che un *nome* seleziona un *aggettivo*, l'*aggettivo* varia il suo *numero* ed il suo *genere* e li vede *determinati* dal *numero* e *genere* del *nome*, allora definiamo il *nome* come quella *parola che può determinare il numero ed il genere di un'altra parola variabile, chiamata aggettivo*”.

Da questo momento in poi l'allievo ha uno strumento per non confondere i nomi con i verbi, e per registrare tutte le categorie che possono variare nel nome: genere e numero. Di conseguenza, tutte le parole che sono governate direttamente da un nome possono variare in genere e numero. A questo punto si offre la possibilità di rendere la notazione più regolare e semplice:

- i. scrivere nello schema ESPRESSIONE/CONTENUTO visto sopra *solo* le categorie interessate: singolare/plurale, maschile/femminile;
- ii. rappresentare con un simbolo la relazione di *determinazione* del genere e numero dell'aggettivo da parte del genere e numero del nome; si usa il simbolo già proposto negli studi di Hjelmslev: $\gg\rightarrow$

L'ESPRESSIONE è sempre stata notata tra “virgolette doppie”, e tale rimane; il CONTENUTO viene notato tra [parentesi quadre]:

(7) “gatto nero” [NMS $\gg\rightarrow$ AQMS];

che si legge: ‘il nome maschile singolare (determina nel genere e nel numero, cioè:) *governa* un aggettivo qualificativo maschile singolare’. Le sigle per il genere sono M/F, per il numero sono S/P. Attenzione deve essere posta al fatto che la gerarchia tra determinante e determinato venga rispettata *quale che sia l'ordine lineare delle parole*:

(8) “grandi macchine rosse” [NFP $\gg\rightarrow$ AQFP; AQFP]

che si legge: ‘il nome femminile plurale (determina nel genere e nel numero, cioè:) *governa* un aggettivo qualificativo femminile plurale, ed un al-

tro aggettivo qualificativo femminile plurale': chi governa è sempre il nome, chi è governato è sempre l'aggettivo.

Si era promesso all'inizio di questo studio che si sarebbero fornite tecniche di notazione ed autocorrezione trasparenti e sempre ripetibili, come quelle tipiche della notazione matematica, pertanto vediamo subito i vantaggi della proposta di notazione dell'esempio qui sopra:

i. le sigle M/F e S/P *devono sempre essere identiche a destra e a sinistra del simbolo di determinazione* (se non sono identiche, non c'è determinazione); se lo studente analizza correttamente un nome e un aggettivo, ma li considera appartenenti ad uno stesso sintagma anche se essi non lo sono, ha subito modo di accorgersene; se invece sbaglia l'analisi di uno dei due costituenti, anche in questo caso può correggersi (ogni insegnante di italiano conosce gli errori più tipici che occorrono quando si fissano mnemonicamente le corrispondenze tra materiale morfologico e categorie astratte):

(9) "poeta straordinario" [NFS ~~→→→~~ AQMS] corretto in [NMS ~~→→→~~ AQMS], perché i simboli per il genere non si corrispondono a destra ed a sinistra del simbolo di determinazione

ii. non c'è bisogno di insegnare (per il sintagma nominale) la cosiddetta 'analisi grammaticale' tradizionale: tutte le categorie che in essa andavano apprese a memoria e non sempre erano verificabili dalla competenza linguistica dello studente (molte di esse di tipo semantico/lessicografico: che un nome sia concreto od astratto, che sia primitivo o derivato⁷, ecc.) sono eliminate, rimangono le categorie morfologiche indispensabili per la scoperta delle categorie sintattiche, cioè di reggenza, ma soprattutto si stanno insegnando *contemporaneamente la morfologia e la sintassi*, mostrando tra l'altro l'ambito del sintagma nominale, in cui la sintassi italiana dispiega il minimo di variazione parametrica (e quindi è più facile da imparare), perché il paradigma italiano del genere e quello del numero sono articolati solo in due membri: quest'attività supporrà un enorme risparmio di tempo ed energie all'ora di insegnare la sintassi della frase semplice;

iii. l'ultimo vantaggio, conseguenza del punto (ii), è che chi sta imparando la grammatica con questa notazione non vede le caratteristiche flessive delle parole come 'pezzi' di stringa discreti distribuiti a casac-

⁷ Risulta oltretutto abbastanza assurdo insegnare la morfologia derivativa della propria lingua ad un parlante di una lingua flessiva, che però non ha ancora coscienza della morfologia flessiva!

cio sulla struttura superficiale della frase, bensì come parti di una gerarchia di dipendenze, in cui è ben chiaro chi determina e chi è determinato.

La classe con cui è stato svolto questo esperimento, nonostante il livello di partenza, ha assimilato con prontezza la comodità di questo metodo; inoltre, nessuna perplessità ha destato il fatto che tra le parentesi quadre dovesse essere ri-ordinata la sequenza delle parole rispetto a come esse apparivano nella stringa. Questo vuol dire che nessuno studente ha chiesto come mai, p. es., nel caso di grandi macchine rosse si dovesse mettere “la seconda parola dell’Espressione come prima parola del Contenuto”, o cose simili. Questo dimostra che la struttura non lineare, bensì gerarchica, del linguaggio, è in qualche modo accessibile alla conoscenza nell’età evolutiva. Vista la naturalezza con cui gli allievi accettano questa notazione (che, si noti bene, è di tipo locale, cioè spaziale), è bene non fornire loro alcuna spiegazione sul rapporto tra linearità temporale e linguaggio, perché se la spiegazione fosse corretta sarebbe troppo complessa; se fosse incompleta sarebbe dannosa per il loro apprendimento.

Esercizi

In questo caso gli esercizi sono identici agli esercizi (2) e (3) visti sopra, e si possono fare utilizzando tutti gli elenchi di frasi e di brevi brani disponibili nei capitoli di grammatica dedicati all’analisi grammaticale del nome e dell’aggettivo qualificativo (attenzione: per ora, solo di questi due!). Particolare attenzione deve essere posta al fatto che gli alunni siano in grado di recuperare i ‘pezzi’ dei sintagmi nominali indipendentemente dal loro ordine e dalla loro eventuale discontinuità.

2.3.2. Le altre categorie governate dal nome

In dipendenza da questa definizione del nome, sono state insegnate agli allievi la morfologia e la semantica del nome, dell’aggettivo (di tutte le classi dell’aggettivo) e dell’articolo (compreso l’articolo zero, presente in italiano ma non in tutte le lingue⁸). I passi seguiti sono stati:

⁸ È immediatamente evidente l’utilità di questo modello per insegnare contrastivamente agli allievi stranieri le caratteristiche dell’italiano nei confronti della grammatica delle loro lingue native, anche senza organizzare, in classe, del lavoro sostitutivo per i non italofoni. L’insegnante ricordi che nelle lingue slave non ci sono gli articoli, nelle lingue romanze e germaniche ed in arabo hanno usi (e disposizione nei confronti del nome) spesso differenti dall’italiano.

- i. Introduzione degli *articoli*: essi sono naturalmente presenti in un buon numero di casi all'interno degli esercizi di tipo (2) e (3) visti sopra. Durante la correzione di tali esercizi si è proceduto ad elencare tutte le forme possibili di articolo espresso (determinativo, indeterminativo singolare, partitivo plurale, partitivo singolare di nome non numerabile), e quindi li si è introdotti nell'analisi:

(10) “le belle macchine rosse” [NFP \gg ART DET FP; AQFP; AQFP]

Poi si è proceduto ad analizzare un esempio abbastanza cruciale per la funzione degli articoli in italiano:

(11) Ho bevuto due lattine di aranciata che erano nel frigorifero.

In questa frase si comunica che nel frigorifero avrebbero potuto esserci anche altre lattine di aranciata, e quindi si dà un'interpretazione diversa da quella dell'esempio seguente:

(12) Ho bevuto le due lattine di aranciata che erano nel frigorifero.

Dalla seconda frase con l'articolo determinativo femminile singolare ogni italiano capirà che nel frigorifero c'erano *solo due* lattine di aranciata, e sono state bevute ambedue. Se proviamo a realizzare queste frasi con il nome che ci interessa al singolare, osserviamo un'ulteriore variazione; partiamo dall'uso dell'articolo determinativo:

(13) Ho bevuto la lattina di aranciata che era nel frigorifero.

qui si conferma l'interpretazione vista sopra: nel frigorifero c'era *solo una* lattina, ed è stata bevuta. Per ottenere un'interpretazione simile a quella dell'esempio con il nome al plurale e senza articolo determinativo, bisogna usare al singolare l'articolo indeterminativo:

(14) Ho bevuto una lattina di aranciata che era nel frigorifero.

Anche in questa frase si comunica che nel frigorifero avrebbero potuto esserci altre lattine di aranciata. Tutto questo vuol dire che l'assenza di articolo nell'esempio al plurale non è una vera assenza di articolo, ma un altro tipo di articolo, che non si pronuncia: lo si chiama *articolo zero*, e lo si nota con il simbolo ART Ø. Esso ha un significato ben preciso, viene interpretato correttamente, e non può essere *sempre* usato. Va quindi analizzato:

(15) “le belle macchine rosse” [NFP $\gg \rightarrow$ ART DET FP; AQFP; AQFP]

(16) “belle macchine rosse” [NFP $\gg \rightarrow$ ART \emptyset FP; AQFP; AQFP]

Una prova ulteriore dell'esistenza dell'articolo \emptyset in italiano ed in altre lingue, e del fatto che l'articolo non può scomparire ‘casualmente’, è che nelle varie lingue esso ha un uso diverso; la classe con cui si è svolto l'esperimento studiava come L2 inglese e tedesco, per cui si è usato il seguente esempio:

(17) L'amore è una cosa meravigliosa.

Questa è una frase che si può tradurre in inglese *solo* con l'articolo \emptyset :

(18) Love is a wonderful thing; MA NON: *The love is a wonderful thing.

Se la classe studia inglese e francese, non avrà difficoltà con qualsiasi esempio che mostri come in francese *non esiste l'articolo \emptyset* . Per completare il quadro degli articoli, è stato introdotto l'articolo *partitivo*, che in certi casi può comportarsi come l'articolo \emptyset , in altri casi come l'articolo indeterminativo:

(19) Ho bevuto delle lattine di aranciata che erano nel frigorifero (versione plurale di ‘...una lattina...’)

Ecco che si può realizzare lo schema finale di tutti gli articoli italiani, e quindi lo si può incollare sopra lo schema (errato) che di sicuro sarà presente nel libro di grammatica in adozione:

(20)

	ART DET		ART IND		ART P		ART Ø	
	S	P	S	P	S	P	S	P
davanti a parola ⁹ che inizia per consonante	il	i	un	Ø	del	dei	Ø	Ø
davanti a parola che inizia per vo- cale	l'	gli	un	Ø	dell'	degli	Ø	Ø
davanti a parola che inizia per: gn; pn; ps; sce; sci; x; z; s+cons.; i/j/y+vocale;	lo	gli	uno	Ø	dello	degli	Ø	Ø
davanti a parola che inizia per consonante	la	le	una	Ø	della	delle	Ø	Ø
davanti a parola che inizia per vo- cale	la/l'	le	una/un'	Ø	della/dell'	delle	Ø	Ø

Gli esercizi di analisi che presentano sintagmi nominali formati da

(21) [N >>> ART; AQ]

sono durati due lezioni (una settimana), sempre secondo la stessa modalità. Durante questa fase si stanno fondando i criteri di base di tutta la notazione grammaticale successiva, quindi è bene non avere fretta, e continuare a proporre ogni volta i tre tipi di esercizio: (1) sintagmi *ad hoc*; (2) frasi brevi; (3) un brano.

- ii. Introduzione delle varie categorie degli *aggettivi*: gli altri aggettivi sono classificati dai libri di testo di grammatica come *possessivi, dimostrativi, indefiniti, interrogativi ed esclamativi, numerali (ordinali e cardinali)*. Questi ultimi in certi libri di testo sono in un capitolo separato; è importante far capire agli allievi che (in italiano) si tratta sempre di *aggettivi* nel caso degli ordinali; e mostrare che invece i cardinali possono essere sia *nomi* (milione, miliardo, migliaio, ecc.) sia *aggettivi*, e che solo questi ultimi interessano per ora. Inoltre con la classe con cui si è svolto l'esperimento è stata usata una terminologia più semplificata, che si

⁹ Si fa presente che la scelta dell'articolo non è motivata solo dall'inizio del nome che lo governa: *uno psicologo*, ma *un bravo psicologo*; *un chirurgo*, ma *uno straordinario chirurgo*, e *un (nonostante tutto) straordinario chirurgo*; *un'erba velenosissima*, ma *una velenosissima erba*; ecc.

consiglia di impiegare sempre, riservandosi di complicarla solo durante la III media: si sono mantenuti i *possessivi* (è molto facile e veloce ripassarne lo schema), si sono riuniti dimostrativi, esclamativi, interrogativi ed indefiniti sotto l'etichetta di *determinativi*, si sono ovviamente mantenuti i *numerali*. Ecco la lista dei simboli, riassunti nella seguente regola:

(22) [N \gg AQ; A DET; A POSS; A NUM]

che si legge: “un nome può governare un aggettivo qualificativo, un aggettivo determinativo, un aggettivo possessivo, un aggettivo numerale”. Anche in questo caso si consiglia di protrarre gli esercizi per almeno due lezioni (una settimana), sempre con la stessa ripartizione tra tipologie di esercizio.

Nella classe con cui si è svolto l'esperimento, per circa un mese vari esercizi di rinforzo sono stati dedicati a scoprire come il nome governi aggettivi ed articoli, ed in quali categorie dell'Espressione e del Contenuto siano classificabili i vari tipi di nomi ed aggettivi, anche in funzione dell'uso dell'articolo (si è fatta una differenziazione tra nomi che indicano entità non numerabili, detti *nomi massa*, e *nomi numerabili*¹⁰). Questo ha avuto come conseguenza una maggiore confidenza da parte degli allievi nel riconoscimento di tutte le categorie grammaticali coinvolte all'interno del sintagma nominale. Tale competenza non era in nessun modo presente tra gli allievi all'inizio dell'anno, nonostante la morfologia nominale sia uno dei prerequisiti per la programmazione di italiano di II media. Ovviamente, se è possibile trattare i problemi qui visti ai §§ 1 e 2 durante la I media, questo è tranquillamente preferibile; sia perché i tempi si possono dilatare e gli allievi hanno maggiori possibilità di familiarizzare con la

¹⁰ Questo aspetto dei nomi è di immediata rilevanza interlinguistica, perché non in tutte le lingue i nomi massa e i nomi numerabili corrispondono allo stesso inventario. Ciò è riscontrabile anche dalla competenza dialettale degli allievi, in assenza di allievi stranieri; p.es. in italiano *riso* è un nome massa, per indicare l'entità singola devo usare quello che i linguisti chiamano *classificatore*, e cioè devo dire *un chicco di riso*; in molte varietà venete, invece, *riso* è un nome numerabile (pl. *risi*), ed indica, da solo, un 'chicco'. Ecco che se l'allievo veneto dialettologo dice in italiano **C'era qualche riso nel piatto* invece di *C'era del riso nel piatto* (impossibile in veneto: **Ghe iera del riso in tel piatto*, ma *Ghe iera dei risi in tel piatto*) può essere corretto facendo riferimento al fatto che in italiano quella parola non è un nome numerabile, ma un nome massa. Ancora più utile è questa tecnica nel caso di errato uso dei quantificatori e dell'aggettivo da parte di allievi stranieri di recente immigrazione. Gli allievi stranieri in Italia da alcuni anni, di solito, padroneggiano abbastanza bene questa caratteristica dei nomi italiani, e gli usi dell'articolo che ne derivano.

notazione e con i criteri ad essa sottesi, sia perché molti dei concetti che così si apprendono diventano parte di un ragionamento astratto comunque applicabile anche allo studio delle due lingue straniere¹¹.

3. Caso, pronomi, reggenza del verbo

3.1. La scoperta della reggenza del verbo in dialetto, italiano, inglese

Una volta chiarite le basi per l'analisi del sintagma nominale, con l'aiuto della competenza nativa di dialetto berico degli allievi si sono elencate (in dialetto) le sei persone dell'indicativo presente di alcuni verbi, facendo scoprire agli allievi che in certe forme del verbo (la II e III persona singolare, la III persona plurale) c'è una parola, che in italiano manca, e che non viene avvertita come parte del verbo, ma comunque non può essere omessa. Nel caso di una frase interrogativa, questa parola varia la propria forma, o compare se non era presente in forma affermativa, ed occorre non a sinistra del verbo, ma alla sua destra:

(23) *el vien* ("viene") → *vien-**lo**?* ("viene?")

(24) *gò* ("ho") → *gò-**nti**?* ("ho?"); ecc.

Questa parola appartiene alla categoria dei pronomi, e non può essere pronunciata isolatamente; infatti alla domanda

(25) *Chi xé che vien?* ("Chi è che viene?")

non si può rispondere: "**El*", è necessario dire: "*Elo/Lù*". Dopo aver fatto la lista completa di tutte le forme pronominali che possono occorrere isolatamente e di quelle che devono 'appoggiarsi' al verbo, si vede che alcune persone sono prive di queste ultime, anche se non risulta assolutamente difficile capirne la persona ed il numero. Quindi si è proceduto a tradurre la flessione verbale completa dal dialetto all'italiano, ve-

¹¹ Forse non è inutile precisare che si auspica una *stretta* collaborazione tra docente di italiano e docenti di lingue straniere, e soprattutto che questa collaborazione deve andare nella direzione di una spiegazione dei fenomeni contrastivi tra italiano e inglese, e tra italiano e spagnolo/francese/tedesco, fatta *dall'insegnante di italiano* anche per le lingue straniere, e non viceversa! Se questo suppone ritardare lo svolgimento del programma di grammatica, ciò non costituisce un problema, in quanto molte delle nozioni di sintassi (II e III media) saranno insegnate *più in fretta* proprio grazie al metodo che qui si propone.

dendo che l'italiano manca completamente dei pronomi che si appoggiano al verbo e determinano la sua persona e il suo numero: l'italiano dispone solo di quelli che possono occorrere anche isolatamente.

Disponendo, quindi, dell'analisi di come varia la forma del verbo nel presente indicativo in dialetto berico ed in italiano, ho spiegato agli allievi che le forme 'in più' che il dialetto possiede, e che non possono mai essere cancellate, si chiamano *atone*, perché prive di accento; questa è la ragione per cui non possono occorrere da sole. Queste forme atone, e così anche le corrispondenti accentate, cioè *toniche*, *determinano* la persona ed il numero del verbo; quindi a loro volta *governano* il verbo.

Ecco che agli allievi si è resa disponibile una prima definizione di verbo, della quale non disponevano, tenendo anche conto che non erano in grado di applicare coerentemente la definizione della grammatica tradizionale:

“È un verbo ogni parola che, se tradotta in dialetto, nella forma interrogativa, deve essere seguita da un pronome atono, che la governa.”

È evidente che per mettere in atto questa definizione è necessario effettuare la *prova di commutazione*, così come descritta prima. Molti esercizi sono stati dedicati a tale prova di commutazione: prendere un verbo italiano, tradurlo in dialetto, trasformarlo in forma interrogativa, vedere la persona ed il numero del pronome atono.

E in italiano? Gli allievi hanno scoperto, suggerendolo autonomamente, e giungendo così attraverso un percorso indipendente alla scoperta di una verità scientifica, che anche in italiano esistono i pronomi atoni che governano il verbo, solo che la loro pronuncia è uguale a 'zero'. Per raffigurare un pronome che governa il verbo, si può rappresentare così (in corsivo il dialetto) l'intero fenomeno:

(26)

io	vado
<i>mì</i>	<i>vo</i>

e questa è la forma tonica del pronome; se invece uso la forma atona:

(27)

<i>te</i>	<i>magni</i>
Ø	mangi

così è possibile vedere il parallelo tra italiano e dialetto. A questo punto la definizione di verbo può essere così riformulata:

“È un verbo ogni parola che è governata da un pronome, anche se questo pronome in certe lingue è zero; il pronome governa il verbo, cioè decide la sua persona ed il suo numero.”

È risultato quindi evidente agli stessi allievi, una volta richiesti di fornire l'esempio di una lingua che conoscevano e che presentava degli aspetti simili, che l'inglese, prima lingua straniera del loro percorso formativo, presenta un uso dei pronomi sostanzialmente analogo ai pronomi atoni del dialetto ed ai pronomi zero dell'italiano, anche se presenta solo *una* lista di pronomi, che sono, sì, tonici, ma devono sempre essere espressi.

3.2.1. *Le prime categorie per lo studio della sintassi della proposizione semplice*

Una volta scoperto che, per distinguere le categorie nominali da quelle verbali, è necessario capire *chi* governa una certa parola, ho spiegato agli allievi che quel pronome che governa il verbo ha la sua particolare forma, proprio perché senza tale forma non potrebbe espletare questa funzione; la forma è chiamata *caso nominativo*, e la funzione è quella di *soggetto*. Per esempio, in dialetto berico il pronome atono soggetto di III persona maschile singolare è *el*, come in *el riva* (“arriva-MASCH.”), mentre se la III persona maschile singolare non governa il verbo, cioè se ha una funzione diversa da quella del soggetto, tale pronome è, per esempio, *lo*, come in *lo digo* (“lo dico”), oppure *ghe*, come in *ghe piaxe* (“gli piace”). Si fa presto a vedere che cosa differenzia il caso nominativo dagli altri, se si sostituisce il pronome con un nome: è una prova di *commutazione* che permette di vedere che tutte le funzioni ricoperte dal nome sono ricoperte anche dal pronome.

L'elenco di tutte le forme possibili del pronome atono è stato fatto dai ragazzi, dietro la mia guida, con l'uso di verbi transitivi, intransitivi, ditransitivi, fino a scoprire che i pronomi atoni possono avere tre forme: una è chiamata *nominativo* (in tabella: N), ed è quella che governa il verbo, un'altra è chiamata *accusativo* (A), ed è quella governata direttamente dal verbo, la terza è chiamata *dativo* (D), ed è quella governata indirettamente dal verbo.

Una volta elencate tutte le forme atone del pronome in dialetto, e tradotte fino a trovarne il corrispettivo in italiano, gli allievi hanno provveduto a riassumerle in una tabella¹², che esplicitava tutte le loro partico-

¹² La tabella è stata tratta e modificata da Vanelli 1998: 122.

larità, e ad incollare tale tabella al posto di quella, errata, che si trova nel loro libro di testo di grammatica (o, per essere precisi, in *tutti* i libri di testo di grammatica che ho avuto l'occasione di esaminare).

(28)

dialetto								
	I S	II S	III M S	III F S	I PL	II PL	III M PL	III F PL
N	Ø	te	el	la	Ø	Ø	i	le
A	me	te	lo / o	la / a	ne	ve	i	le
D	me	te	ghe	ghe	ne	ve	ghe	ghe

italiano								
	I S	II S	III MS	III FS	I PL	II PL	III MPL	III FPL
N	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
A	mi	ti	lo	la	ci	vi	li	le
D	mi/me-	ti/te-	gli/glie-	le/glie-	ci/ce-	vi/ve-	gli/loro	

Ho spiegato loro che queste *tre* forme diverse che ogni pronome può avere in italiano sono chiamate *casi*, ed indicano una relazione astratta con il verbo, che noi possiamo analizzare attraverso il concetto di *governo*, o *reggenza*.

Quindi, per ognuna delle frasi italiane o in dialetto che era stato necessario produrre per elencare i tre casi presenti in queste lingue, ho fatto sostituire nelle posizioni dei vari pronomi dei sostantivi, facendo prendere coscienza alla classe che ciò è possibile solo con la III persona; di conseguenza, *un nome governerà sempre* un verbo di III persona. A questo punto sono stati gli stessi allievi a chiedermi se anche i nomi hanno i casi, giungendo quindi autonomamente ad un interrogativo di tipo scientifico: è necessario utilizzare le stesse categorie per nomi e pronomi? La risposta è sì, perché altrimenti dovremmo giustificare come mai due classi di parole che hanno ambedue la possibilità di governare il verbo debbano essere studiate secondo diverse categorie (l'insegnante ricordi a questo punto il §1.4). Di conseguenza, in italiano, così come in dialetto berico, i nomi ed i pronomi hanno i casi, e questi casi sono tre: *nominativo*, *accusativo*, *dativo*. Tenendo conto che nella classe in cui si è svolto l'esperimento si studiava il tedesco come seconda lingua straniera, e che nella tradizione grammaticale tedesca si tiene conto dell'esistenza dei casi, questa unità di apprendimento ha avuto come conseguenza di eliminare l'effetto disorientante che può avere l'apprendimento di una nuova categoria gram-

ticale in una lingua straniera, perché tale categoria era già stata conosciuta nelle due lingue native.

Esercizi

È bene dedicare a questo argomento una lezione teorica, eventualmente divisa in due parti (in due ore in due giornate diverse), e solo alla fine di questa lezione teorica cominciare gli esercizi su questo nuovo argomento. Avendo avuto cura di far scrivere agli allievi tutti gli esempi che si portano a lezione, ed assegnando come compito per casa la copiatura ordinata dello schema visto sopra, si può cominciare a fare esercizi dalla seconda (/terza) lezione. Gli esercizi proseguiranno poi per almeno tre settimane. Essi vanno presi dal libro di testo di grammatica, con la solita avvertenza di far fare agli stranieri esercizi di completamento ed *un solo esercizio schematico*; gli stranieri avanzati ed i dialettofoni faranno tutti gli esercizi di completamento e metà degli esercizi schematici; gli italo-foni *solo* esercizi schematici. A questo scopo si possono dedicare i paragrafi di esercizi (frasi e branetti) che i libri di testo mettono a disposizione per quanto riguarda: *analisi grammaticale del verbo; il pronome; analisi logica – il soggetto; analisi logica – il complemento oggetto*. Siccome a questo punto gli allievi hanno preso coscienza del fatto che alcune parole sono governate, ma possono anche governare, si comincerà la prima batteria di esercizi solo con la consegna di trovare la parola al *nominativo*, riportandola così:

- (29) “Le belle macchine rosse corrono”
 [NFP >>> ART DET FP; AQFP; AQFP] >>> V3P

Questo permette di prendere coscienza della struttura interna del sintagma nominale. Bisogna insistere particolarmente su questo punto, e farlo sempre usando criteri notazionali: siccome l’analisi del verbo *non riporta il genere*, allora non posso scriverla dentro alla parentesi (perché devo sempre riportare genere e numero da ambo i lati della freccia di determinazione dentro alla parentesi). È *tutto* il contenuto della parentesi, per così dire, che governa il verbo. Solo una volta chiarito questo punto (una volta che l’errore di posizionare il verbo *in mezzo alle altre parole governate dal nome* non viene più commesso dalla maggioranza degli alunni), solo allora si può passare a questa schematizzazione:

- (30) “Le belle macchine rosse corrono”


E poi (terza lezione di soli esercizi) alla seguente:

- (31)
$$\begin{array}{c} \text{N(nom.)} \diagdown \quad \diagup \text{V} \\ \text{"Le belle macchine rosse corrono"} = \text{macchine} \quad \text{corrono} \end{array}$$

Quindi si dedicano altre tre lezioni di soli esercizi a scoprire le parole che prendono il caso accusativo, cioè quelle che si possono sostituire con i pronomi *atoni* accusativi (vedere § seguente per i dettagli), che quindi sono governati dal verbo; si userà la notazione:

- (32) "Vedo il mio amico" = v1S $\gg \rightarrow$ [NMS $\gg \rightarrow$ ART DET MS; A.POSS MS]

Procedendo anche in questo caso come prima per il nominativo, e giungendo quindi (terza lezione) ad una notazione:

- (33)
$$\begin{array}{c} \text{V} \diagdown \quad \diagup \text{N(acc.)} \\ \text{vedo} \quad \text{amico} \end{array}$$

Si noti che fino ad ora non è stato introdotto nulla di simile alla cosiddetta 'analisi logica', però nonostante questo si è riusciti a far propri della competenza degli allievi i concetti di base della sintassi: la differenziazione tra livelli gerarchici (tramite l'uso delle parentesi) e la concordanza retta da un elemento (tramite il 'riordino' dei costituenti a destra ed a sinistra della freccia di determinazione).

3.2.2. Il dativo e l'accusativo: particolarità

In particolare, a proposito del caso dativo, la prova di commutazione permette di scoprire che la forma di dativo è quella di un *caso governato indirettamente*, perché c'è la presenza di una speciale preposizione 'a'. Gli allievi sono stati invitati ad osservare come si rendano in dialetto queste frasi¹³:

¹³ La varietà berica parlata dagli allievi di questa classe fornisce questa sostanziale differenza tra italiano e dialetto, che è stato molto utile poter usare a lezione. Ciò però non vale per tutte le varietà venete, ancor meno per tutte le varietà settentrionali. Comunque sia, le differenze tra dativo e accusativo e tra dativo e complementi locali con la preposizione *a* sono abbastanza evidenti nella maggioranza delle varietà italiane a tre casi, e sarà cura dell'insegnante il sottolinearle, dopo essersi informato sulle varietà parlate nella zona di provenienza della maggioranza degli allievi. In mancanza di dati evidenti su tale differenza può sempre risultare utile far confrontare la lingua madre di eventuali allievi slavi con l'italiano. Un'ultima annotazione a proposito dei dialetti italiani che

(34) Vado a casa → *Vo a casa / Vo casa*

(35) Lo dico a Mario → *Gbe-o digo a Mario*, ma non **Gbe-o digo Mario*

Questo dimostra che la preposizione ‘propria’ *a* è una categoria diversa dal dativo, il dativo è un caso, non una preposizione, e questo è dimostrato da due fatti: che il pronome ha una forma apposta, sia in dialetto sia in italiano, e che la *a* in dialetto non può essere mai cancellata.

Con l’aiuto della stessa prova gli allievi hanno scoperto che l’accusativo è a tutti gli effetti *determinato*, quindi *governato* dal verbo: quali sono i segni, sul verbo, della presenza dell’accusativo?

(36) Ho comprato la casa

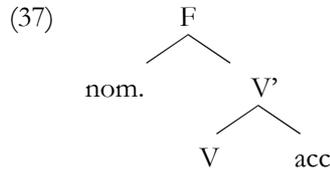
L’ho comprata

Le ho comprate

Avevamo una frase al passato prossimo, che è un tempo composto, il cui *participio accorda in genere e numero con il nome all’accusativo*. Per essere sicuri che questo nome sia all’accusativo, lo si cancella e lo si sostituisce con il pronome, e si vede che la forma del pronome è quella del caso accusativo. Poi si prova a cambiare il pronome da singolare a plurale (o viceversa), e si scopre che anche nel verbo cambia qualcosa: come mai? Questo succede perché il verbo deve *governare direttamente* il nome o il pronome al caso accusativo. Quel nome o pronome ha la funzione di *complemento oggetto diretto*.

Tutto ciò può essere rappresentato con il seguente ampliamento dello schema ad albero; questo ampliamento tiene conto sia del fatto che il nominativo governa il verbo, sia del fatto che il verbo governa l’accusativo, quindi dispone *verso l’alto* le dipendenze gerarchiche:

ammettono frasi come *Gianni ha sposato a Maria*; si tratta di varietà in cui: (i) o non esiste la differenza tra accusativo e dativo (come in inglese), per cui si può dire l’equivalente di *Sono stato mandato una lettera*, come *I was sent a letter*; (ii) oppure sono varietà in cui la *forma* del dativo (con prep. *a*) è obbligatoria per alcune classi di nomi: nomi propri, persone, ecc. In ambedue questi casi l’insegnante terrà conto che gli allievi dialettofoni, come gli allievi L2 avanzati, devono *apprendere* una differenziazione tra categorie che è diversa da quella della loro grammatica nativa, e perciò si utilizzeranno gli esercizi di completamento.



Che cosa succede in questo schema ad albero? Al di sopra di tutto c'è il simbolo *F* che sta per *frase*; l'unità sintattica della frase è per forza di cose un anticipo del programma di sintassi. Al di sotto dell'unità di frase vengono il caso nominativo, ed il gruppo del verbo, per ora non analizzato; a simboleggiare questo, si appone un segno vicino alla *V*. Quindi, più *in basso*, e cioè in una posizione *governata* dal nome o pronome al caso nominativo, anche il verbo ha la possibilità di governare un elemento, e cioè il nome o pronome al caso accusativo.

Anche gli allievi che presentavano le maggiori difficoltà di astrazione sono stati in grado, anche se più lentamente di altri, di apprezzare la comodità di questa schematizzazione, perché la posizione più in alto o più in basso viene interpretata come collegata alla capacità di *governare* un elemento (cioè *determinarne* alcune categorie; quindi decidere in che modo esso possa variare), e la posizione lungo l'asse destra/sinistra viene interpretata come la direzione assunta dalla catena del parlato, o dalla scrittura. A questo punto, anche chi faceva più difficoltà a capire concetti come concordanza, coniugazione, ecc., ha avuto più chiaro, da un punto di vista *grafico*, a che cosa si facesse riferimento.

È stato quindi spiegato agli allievi che questa è la struttura fondamentale dei verbi in tutte le lingue del mondo; il parallelo è risultato subito immediato con il tedesco e con l'inglese, dei cui pronomi erano in parte già in grado di analizzare la forma.

Come norma di analisi dedotta dall'apprendimento di questi concetti, gli allievi hanno sistematizzato la *prova di commutazione* anche per i verbi e gli oggetti:

- i. trasforma la frase al passato prossimo (se non lo è già);
- ii. prova a cancellare il nome del quale vuoi scoprire la funzione, e a sostituirlo con un pronome accusativo; viene fuori una frase che ha lo stesso significato?
- iii. se sì, prova a cambiare il numero o il genere del pronome all'accusativo: cambiano il numero ed il genere del participio del passato prossimo?

Se la risposta è di nuovo sì, allora ho scoperto qual è l'oggetto del verbo, e nel caso di ambiguità ho evidenziato qual è il verbo che lo governa; se la risposta è no, allora ripeto le operazioni (ii) e (iii).

Queste regole operative sono state messe in pratica in tutte le verifiche di grammatica, portando gradualmente ad una comprensione organica dei fenomeni grammaticali soprattutto in quegli allievi che dimostravano difficoltà nell'uso corretto dell'italiano scritto, perché da allora in poi è stato possibile correggere gli errori di interferenza con il dialetto facendo riferimento a competenze metalinguistiche stabilizzate.

Esercizi

Adesso è il momento di svolgere esercizi di analisi su pressoché tutte le frasi pensate per l'analisi logica del complemento oggetto; separatamente, si continueranno ad applicare le categorie interne al sintagma nominale (nomi, aggettivi, articoli, genere e numero). Se si effettua la programmazione illustrata in questo articolo in una classe prima (cosa auspicabile), si 'dilateranno' le esperienze qui proposte per una durata doppia (l'intero anno scolastico), intervallandole ai dovuti approfondimenti morfologici, riguardanti soprattutto il verbo: diatesi attiva e passiva, verbi forti ed irregolari, ecc. Questo permette di dare il tempo agli allievi di comprendere quanto svolto a livello più astratto, e così facendo possono essere inclusi in tutte le verifiche sulla morfologia verbale anche esercizi sulle frasi, per l'analisi dei nomi e del loro caso secondo lo schema ad albero. Gli esercizi conterranno frasi da analizzare con i verbi irregolari oggetto di studio, e la loro struttura dovrà essere analizzata con lo schema ad albero.

4. Prospettive

Gli allievi sono giunti alla fine dell'anno con un'idea molto più chiara di quali siano gli errori più ricorrenti nel loro italiano scritto. Le correzioni, a questo punto, sortiscono abbastanza regolarmente l'effetto di non veder più comparire lo stesso errore (o, negli allievi più capaci, la stessa tipologia di errore), una volta che ne siano state esplicitate le cause.

La seconda parte del resoconto di questo esperimento mostrerà come le innovazioni scientifiche più stabilizzate nella ricerca grammaticale abbiano fornito degli algoritmi di analisi del linguaggio che possono essere utilizzati per chiarire agli alunni in età evolutiva i problemi apparentemente più difficili nell'apprendimento delle lingue straniere e nella padronanza dell'italiano scritto.

Per chi mettesse in pratica l'esperienza qui riferita si consiglia di porre particolare attenzione al fatto che ogni singola tipologia di esercizio venga compresa integralmente dalla quasi totalità degli allievi, senza preoccuparsi di affrettare inutilmente lo svolgimento del programma: si vedrà nella seconda parte di questo studio come lo studio di molti problemi di sintassi risulti effettivamente abbreviato dal metodo che qui si propone. Piuttosto, all'accorgersi che la classe ha bisogno di un paio di settimane di esercizi di rinforzo, si può sempre approfittare di proseguire con i problemi di morfologia verbale, che in italiano necessitano di un'ampia trattazione, continuando, in parallelo, con gli esercizi di grammatica qui proposti.

5. Conclusione

Questa esperienza, condotta all'interno della programmazione di grammatica italiana ed educazione linguistica per un gruppo classe altamente problematico e di livello medio-basso, ha evidenziato come il ricorso a nozioni scientifiche già sottoposte a verifica e affinamento dalla attività di ricerca possa facilitare l'apprendimento di concetti astratti quando questi ultimi sono necessari per l'analisi del proprio comportamento (in questi casi, il comportamento linguistico). Questo conferma una visione peraltro sempre più condivisa nel dibattito scientifico attuale, secondo cui le regole di una disciplina deve sottostare per poter essere considerata 'scienza' coincidono sempre di più con le regole della conoscenza usate dalla mente umana (cfr. Ghegin (in stampa)).

L'utilità immediata dell'assunzione di questo metodo non è solo che vengono potenziate le capacità di analisi per una maggiore riuscita delle proprie produzioni comunicative. Tali capacità di analisi infatti vengono anche percepite sempre più, dagli allievi, come ineludibili, cioè come non escludibili dal contesto delle proprie esperienze, proprio in virtù del fatto che il modello teorico scelto propone un'evidenza *visibile* (nella fattispecie: bidimensionale) dei concetti astratti che vuole mostrare. L'immediata potenza di questo modello rispetto a quello della grammatica tradizionale, infatti, sta proprio nel rendere immediatamente evidenti le relazioni astratte che intercorrono tra oggetti difficilmente osservabili, come sono gli oggetti offerti all'analisi linguistica.

FEDERICO GHEGIN
federico.ghegin@istruzione.it
Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Discipline Linguistiche, Comunicative e dello Spettacolo
Palazzo Maldura
via Beato Pellegrino 1, 35137 – PADOVA

Bibliografia essenziale

- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass., MIT Press.
Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
Cook V. J. & Newson M. (1996) *La Grammatica Universale. Introduzione a Chomsky*. (tr. it.) Bologna, Il Mulino, 1996.
Ghegin, F. (in stampa). “Teoria della scienza *vs* teoria della conoscenza: un esperimento”. In: *Janus. Quaderni del Circolo Glossematico*, 8.
Hjelmslev, L. (1943) 1961. *Prolegomena to a Theory of Language*. Wisconsin U.P.
Hjelmslev, L. (1968) *I fondamenti della teoria del linguaggio*. (tr. it.) Torino, Einaudi.
Saussure, F. de. [1916] 1922. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
Saussure, F. de. (1967) *Corso di linguistica generale. Introduzione, traduzione e commento di Tullio de Mauro*. Bari, Laterza.
Vanelli, L. (1998a) *I dialetti italiani settentrionali nel panorama romanzo. Studi di sintassi e morfologia*. Roma, Bulzoni.
Vanelli, L. (1998b) “Il sistema dei pronomi clitici complemento in italiano, veneto e friulano: suggestioni per l’insegnamento della lingua.” In: Vanelli 1998a: 121-137.