

# **Introduzione: la linguistica moderna e l'insegnamento delle lingue a scuola**

*Sabrina Bertollo e Guido Cavallo*

(Università degli Studi di Padova)

Con questo numero riprende la pubblicazione di “Grammatica e Didattica”, la rivista *on line* nata nel 2007 con lo scopo di creare un collegamento tra la ricerca in linguistica e l'insegnamento delle lingue naturali.

L'idea di fondo – che anima da sempre la rivista – è che, nell'insegnamento di qualsiasi lingua naturale, il miglior metodo sia quello “esplicito”, ossia quello che si basa sulla descrizione accurata dei fatti linguistici; la *grammatica*, in quest'ottica, non è un insieme prefissato di *regole* da imparare, ma il risultato di un'osservazione sistematica della lingua. Un'osservazione corretta conduce, in primo luogo, ad una classificazione motivata dei fenomeni linguistici, che possono divenire, in tal modo, argomenti dell'insegnamento scolastico.

Direttamente incentrato su questo problema fondamentale è l'articolo di Laura Vanelli, che analizza un *corpus* di grammatiche italiane pubblicate a partire dalla fine degli anni '80, esaminando la classificazione dei fenomeni linguistici e la scansione degli argomenti che esse propongono. Le grammatiche analizzate non sono ad uso scolastico, ma costituiscono la base per la scrittura dei manuali più diffusi: la loro organizzazione interna, dunque, si riflette in modo diretto sulla maniera in cui gli studenti apprendono la grammatica. Laura Vanelli mostra come, nei manuali scolastici, la trattazione di molti argomenti trascuri le riflessioni della moderna analisi linguistica e tenda così, da una parte, a produrre classificazioni incoerenti, sovrapponendo criteri non omogenei, dall'altra, a trascurare analogie tra fenomeni che presentano caratteristiche comuni. Le classificazioni che gli alunni apprendono seguendo le proposte dei manuali scolastici finiscono per non essere effettivamente messe in pratica; a causa della loro incoerenza, sono imparate in astratto e non vengono usate come strumenti concreti di analisi della lingua. L'autrice propone dunque una riflessione sistematica sulle categorie strutturali, sulle categorie relazionali e sul rapporto tra forma e funzione. L'articolo procede affrontando singoli argomenti di interesse, che toccano questioni cruciali: quali sono i criteri che permettono di distinguere le categorie della

grammatica? è sempre corretto definire una proposizione principale come semanticamente autonoma? il pronome è il sostituito di una testa o di un intero sintagma?

Nell'articolo, ampio spazio è dedicato alla discussione sul *soggetto*: l'autrice mostra la contraddittorietà intrinseca tra le definizioni che ne sono proposte e la procedura empirica che porta alla sua effettiva individuazione. Al centro della riflessione su questi temi c'è un'osservazione fondamentale: le partizioni tradizionali propongono una visione esclusivamente lineare della lingua, basata sull'osservazione degli elementi lessicali e sulle caratteristiche morfologiche; non sono invece in grado di rendere conto dei rapporti fra elementi all'interno dei sintagmi e fra sintagmi.

Non saper individuare efficacemente i diversi livelli di analisi della lingua porta a molte delle aporie presenti nelle grammatiche tradizionali e, di conseguenza, in quelle scolastiche. Questo lavoro di riorganizzazione della materia da insegnare a scuola è senz'altro complesso e richiede un aggiornamento costante. E' tuttavia indispensabile che le nuove consapevolezze sui meccanismi di funzionamento della lingua penetrino anche il tessuto scolastico e non restino una mera conquista accademica, riconosciuta e discussa all'interno di ristrette comunità di linguisti. Non si tratta infatti solamente di descrivere la lingua in modo epistemologicamente corretto: una spiegazione che tiene conto della struttura profonda del costruito linguistico risulterà sicuramente più efficace anche a livello didattico; consentirà di mettere in risalto analogie e differenze tra le diverse lingue e di ricreare un'unitarietà tra fenomeni che, diversamente, apparirebbero idiosincratici. E' evidente che non si intende in alcun modo rigettare la tradizione, semplicemente la si sottopone al vaglio di una riflessione rigorosa che tenga conto delle acquisizioni della linguistica contemporanea.

I percorsi di insegnamento delle lingue naturali rinunciano molto spesso all'analisi comparativa/contrastiva, e tale rinuncia comporta l'impossibilità di osservare i fatti linguistici nella loro universalità. Le strutture e i meccanismi alla base della processazione del linguaggio umano costituiscono, infatti, una base universale comune a tutte le lingue. E' proprio sulla base di *principi* comuni che si innestano le variazioni specifiche di ciascuna lingua, i cosiddetti *parametri*. La lingua materna influisce senz'altro in modo determinante sull'apprendimento della L2 e costituisce un punto di partenza e una pietra di paragone indispensabile per l'analisi delle sue caratteristiche: la conoscenza della lingua madre, anche nelle sue strutture più complesse, è perciò un importante e indispensabile strumento di riflessione linguistica. Ecco perché, a partire dai primi anni della formazione scolastica, è bene stimolare un'attitudine al ragionamento sulla lingua. La lingua madre ha un potenziale inesauribile, che non può essere acquisito per nessuna lingua seconda, anche se conosciuta a

livello ottimale: consente di esprimere *giudizi di grammaticalità*. Si tratta di un'abilità fondamentale del parlante madrelingua, che può essere sfruttata con successo sul piano del rafforzamento della consapevolezza linguistica. Una volta espresso un giudizio di grammaticalità, il parlante può essere condotto a comprenderne le ragioni e a renderle esplicite; questo consente, grazie ad un'operazione di *transfert*, di cimentarsi nello stesso compito anche in relazione ad altre lingue naturali.

Un esempio dell'applicazione didattica di questa modalità di apprendimento è fornito nell'articolo di Sabrina Bertollo e Guido Cavallo (autori di questa introduzione), che mostrano come i giudizi di grammaticalità sulla frase relativa libera - in particolare quella con antecedente [+umano] su cui il lavoro si concentra - possano costituire un'ottima base di partenza per l'analisi della stessa struttura in tedesco e in latino: la riflessione sulla grammaticalità può agire sia per analogia che per contrasto, e consentire un'interessante riflessione sui parametri delle diverse lingue naturali. I risultati della ricerca mostrano come, a partire da una solida conoscenza dei domini della grammatica della lingua madre e delle lingue straniere, lo studente possa essere messo nelle condizioni di padroneggiare strutture sintattiche anche molto complesse – come è appunto la frase relativa libera - sia nella lingua madre che nelle lingue straniere. Il parlante infatti produce frasi corrette nella propria lingua nativa in modo quasi del tutto inconsapevole, e sa giudicarne altre come impossibili, pur non conoscendo le ragioni profonde dei suoi stessi giudizi. La riflessione esplicita sui vincoli e le regole di formazione del costrutto nelle diverse lingue pone lo studente nelle condizioni di comprendere pienamente frasi grammaticali nella lingua straniera, anche quando queste, nella stessa forma, non sarebbero possibili nella lingua nativa. Si pensi ad esempio a frasi del latino o del tedesco come (1) e (2):

- (1) Cui permittit necessitas sua circumspiciat exitum mollem  
La persona a cui la sua situazione lo consente cerchi una facile via d'uscita
- (2) Ich liebe, wem du das Buch gegeben hast  
Amo la persona a cui hai dato il libro

In assenza di un percorso di riflessione esplicita, queste frasi possono risultare di difficili da interpretare e da tradurre per lo studente. L'italiano infatti, in alcuni contesti sintattici, ha bisogno di integrare l'antecedente del pronome relativo, inserendo una testa lessicale come *colui, la persona*; latino e tedesco, al contrario, non hanno bisogno di questa integrazione e possono omettere di lessicalizzare la testa. La mancata conoscenza di questi diversi vincoli

pone difficoltà non solo a livello di comprensione, ma, almeno per il tedesco, anche a livello di produzione. L'esposizione ai soli metodi naturali, all'ascolto della lingua parlata, non è sufficiente per riuscire a padroneggiare in modo completo costrutti di elevata complessità come la frase relativa libera. Partendo dal dato concreto della lingua, attraverso il metodo induttivo, si arriva, invece, a rendere esplicita la regola di formazione e si pone lo studente nelle condizioni di arricchire la sua produzione, che altrimenti rimarrebbe povera per l'indebita estensione dei vincoli della lingua madre sulla lingua d'arrivo. La proposta didattica vuole mostrare, innanzitutto, come la comparazione con la lingua materna, a volte osteggiata da alcuni metodi di insegnamento delle lingue straniere, sia invece uno strumento naturale e estremamente produttivo nella riflessione linguistica per l'apprendimento di una lingua straniera; d'altra parte, la comparazione tra lingue non è necessariamente limitata al confronto tra la lingua straniera e la lingua madre, ma può estendersi anche ad altre lingue non native a cui lo studente sia esposto.

Pensiamo, ad esempio, al modo in cui lo studente di tedesco può trovare riscontro nel latino anche per quel che riguarda la frase relativa con antecedente. L'italiano, che non flette per caso morfologico il pronome relativo né, ovviamente, il complementatore *che*, è un punto di partenza imperfetto per comprendere il funzionamento della frase relativa in tedesco; il latino, invece – che non si avvale di alcun complementatore, ma adopera il pronome relativo flesso – costituisce un'ottima pietra di paragone. Si vedano gli esempi seguenti:

- (3) Ho dimenticato a casa il cappello che mi hai regalato
- (4) Ho telefonato alla persona che ha cercato di contattarmi
- (5) Venit homo quem ad me misisti  
E' venuto l'uomo che mi hai mandato
- (6) Ich esse ein Stück von der Torte, die du gebacken hast  
Mangio una fetta della torta che hai preparato

In (5) e in (6) l'uso del pronome relativo flesso rende perfettamente trasparenti i meccanismi di selezione del caso operati dal verbo della frase subordinata. Il confronto isolato tra l'italiano e il tedesco dà l'impressione che quest'ultimo agisca secondo regole idiosincratiche, senza riscontro in altre lingue naturali: il confronto col latino mostra invece che non è così. Come si vede, la riflessione contrastiva permette di ragionare in termini globali, ma induce domande di interesse anche sulle singole lingue. In italiano agiscono esattamente gli stessi meccanismi che sono all'opera altrove, ma vi sono parametri diversi: il

soggetto e l'oggetto diretto possono essere relativizzati con il complementatore *che* e il pronome relativo vero e proprio viene mantenuto silente.

Nella pratica scolastica, l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue hanno spesso uno scopo essenzialmente pratico: si mira, in genere, a sviluppare soprattutto le abilità di comprensione e produzione scritta e orale, soprattutto in relazione a contesti di uso concreti. La riduzione della didattica delle lingue moderne ad obiettivi di questo tipo è chiaramente segnalata dalla struttura dei manuali in adozione nelle scuole, che non sono concentrati, se non in parte esigua, sulla riflessione linguistica. L'indirizzo scolastico influenza in modo determinante le scelte curriculari: gli istituti professionali e quelli tecnici comportano un'enfatizzazione degli obiettivi di produzione e mirano, in buona sostanza, ad un arricchimento principalmente lessicale, in un ambito applicativo specifico. Tuttavia, anche nei licei, l'apprendimento linguistico non sembra avere altre finalità preminenti; anche qui resta centrale l'apprendimento in funzione pratica, a scopi strettamente comunicativi; a questo si aggiunge soltanto l'uso della lingua straniera come veicolo di comprensione e studio della relativa produzione letteraria.

Questo modo di vedere l'insegnamento linguistico ha ricadute molto serie sulla didattica delle lingue antiche: il greco e il latino non possono essere studiati per raggiungere obiettivi di produzione, né possono essere calati in contesti di comunicazione reale. L'orientamento prevalente riconosce l'obiettivo principale dello studio delle lingue classiche nella traduzione, un compito complesso e di alto livello cognitivo che coniuga comprensione, comparazione linguistica, e produzione controllata nella lingua madre. Inoltre, come avviene per le lingue vive, si ritiene un obiettivo centrale della didattica del latino e del greco la possibilità di leggere testi letterari in lingua originale, così da coglierne appieno i meriti artistici. Non è certamente in discussione l'importanza di questi obiettivi (nonostante essi siano, in parte, molto ambiziosi); vi sono, tuttavia, ragioni importanti per credere che la didattica delle lingue (sia classiche che moderne) debba essere rivolta anche ad altre finalità.

Prima di ogni cosa, occorre pensare alla didattica delle lingue nei termini dell'*educazione linguistica*: non dobbiamo solamente imparare ad usare una lingua, dobbiamo imparare, prima di tutto, a ragionare sui meccanismi del linguaggio umano; questa attività – è bene ribadirlo - deve radicarsi nella lingua che conosciamo meglio, cioè la lingua materna. Si tratta di una competenza che ha un alto livello culturale: al di là dello scopo pratico, dunque, vi sono degli importanti obiettivi formativi da raggiungere.

Questo legittima lo studio di qualsiasi lingua naturale e giustifica, ad esempio, l'insegnamento del latino nel solo biennio, come avviene oramai per il liceo linguistico. Lo

studio del latino nel biennio ha lo scopo di arricchire le competenze linguistiche generali ed ha, in questo senso, un enorme potenziale educativo. L'elaborazione di percorsi sul lessico è preziosa e funzionale, ma non può essere esclusiva: i vantaggi dello studio del latino appaiono anche nell'ambito della sintassi. Non è necessario, a questo proposito, insegnare *tutto* della lingua, quanto piuttosto selezionare dati argomenti che possano risultare funzionali al ragionamento linguistico.

In questa direzione è stato pensato l'articolo di Guido Cavallo (coautore della presente introduzione), che propone una riflessione sulla struttura dei verbi psicologici del latino. L'articolo discute, in primo luogo, una modalità di rivisitazione della sintassi dei casi - organizzata in genere, nei manuali tradizionali, su base morfologica - e sottolinea la necessità di ristrutturare la materia per aree coerenti, che facciano riferimento a problemi di natura sintattica. Discute ed illustra, quindi, il problema del rapporto tra semantica e sintassi all'interno del sintagma verbale e si concentra sul concetto di transitività, tentandone una definizione descrittiva che tenga separato il piano del significato da quello della forma e ne consideri, in un secondo momento, la possibile interazione. A tale scopo, vengono introdotti concetti basilari della linguistica moderna, come quello di *ruolo tematico*, che rappresenta un sussidio didattico fondamentale per ragionare sulla struttura della frase a partire dal verbo e dall'organizzazione dei suoi argomenti. Il cuore della proposta didattica riguarda i verbi psicologici, che sono appunto descritti seguendo questo approccio, con ampio ricorso all'analisi della loro struttura in italiano. L'autore mette in luce, infine, la necessità di proporre agli studenti lo studio dei fenomeni linguistici in prospettiva diacronica, l'unica che consente la lettura approfondita di certi fenomeni della sintassi dei casi del latino.

Questo esempio chiarisce, peraltro, l'importanza dello studio delle lingue classiche in quanto lingue naturali: la proposta didattica effettuata per i verbi psicologici del latino può essere certamente rimodulata ed estesa anche alle lingue moderne.

Le lingue classiche sono certamente una buona base di partenza per la riflessione sulla lingua, in quanto aiutano a sviluppare le capacità di astrazione e a riflettere più a fondo su una serie di meccanismi complessi del linguaggio umano: pensiamo alla morfologia ed alla fonologia del greco antico, che sono una risorsa inesauribile di riflessioni sulla lingua ad un livello molto spesso trascurato nelle aule scolastiche. Quello della fonologia è un capitolo complesso, che meriterebbe una trattazione specifica: la scuola, di solito, attinge a questo dominio della linguistica solo per quanto necessario alla comprensione della morfologia nominale e verbale, ma non propone una riflessione specifica sull'argomento. Se si pensa all'incidenza delle regole fonologiche sulla flessione verbale e nominale del greco antico, si

comprende immediatamente come uno studio dedicato possa essere funzionale all'economia generale della didattica di una lingua di questo tipo. Ogni insegnante di greco conosce la resistenza dell'allievo medio all'apprendimento della morfologia nominale secondo gli schemi tradizionali della grammatica, che la articolano trascurando le relazioni tra quest'ultima e la flessione verbale. Eppure le regole fonologiche sono costanti, e la loro comprensione potrebbe risultare utile anche alla luce del fatto che molte di queste regole agiscono allo stesso modo in latino; la flessione dei nomi della terza declinazione latina, però, viene tuttora imparata facendo ricorso a regole imprecise, che non hanno basi scientifiche, ma si inseriscono in una prassi didattica che, nell'intento di semplificare, trascura il rapporto tra fonologia e morfologia.

L'importanza dello studio della fonologia, nella sua interfaccia con la morfologia e la sintassi è posta in evidenza dall'articolo di Vania Masutti, che propone uno studio sperimentale sulla *liaison* in apprendenti il francese come L2. L'autrice sottolinea, in primo luogo, che questo non è un aspetto cruciale della conoscenza del francese, in quanto un parlante che non produca la *liaison* (anche in un contesto in cui sarebbe richiesta) riesce comunque a soddisfare l'intento comunicativo. Inoltre, in alcuni contesti, questa regola, o insieme di regole, appartiene al registro sorvegliato o alto, che un parlante straniero può anche trascurare. Questo fenomeno apparentemente secondario della lingua, tuttavia, può essere funzionale anche in chiave didattica a disvelare la struttura profonda della frase francese. Si tratta del fatto che una consonante in posizione finale di parola, che viene scritta ma non viene pronunciata se la parola è isolata o è seguita da parola che inizia per consonante, emerge – ma non sempre - se la parola è seguita da un'altra che inizia per vocale. La pronuncia della consonante finale in alcuni precisi casi è obbligatoria, in altri è facoltativa (e soggetta al criterio stilistico), in altri casi, infine, è impossibile. Una *liaison* obbligatoria è per esempio quella che si realizza tra l'articolo e il nome nel sintagma nominale (*les oranges*), o tra il pronome clitico e il verbo nel sintagma verbale (*ils achètent*), *Liaison* frequenti, ma meno forti, sono quelle che legano l'aggettivo prenominali al nome. *Liaison* impossibili sono, invece, quelle tra il soggetto nominale e il verbo. Il fenomeno - che a prima vista sembrerebbe regolato solo dalla fonologia e eventualmente dalla stilistica - è in realtà determinato dai rapporti sintattici tra gli elementi; e quindi l'adiacenza, che è un elemento cruciale per la realizzazione della *liaison* va valutata sulla base della struttura profonda e non della struttura lineare che emerge in superficie. L'articolo testa diversi contesti d'uso della *liaison* e riporta il risultato di sperimentazioni in cui è stato chiesto ad apprendenti con madrelingue diverse (sia avanzati che principianti) di usarla correttamente in alcune frasi stimolo. Dallo studio emerge

l'efficacia del confronto con la lingua materna, e quindi l'adozione di una prospettiva comparatistica, utile ad evidenziare i rapporti sintattici tra gli elementi e a fare una buona riflessione esplicita sulla grammatica della lingua.

A prescindere da quale sia il metodo adottato per giungere ad una riattivazione della consapevolezza grammaticale, la necessità di riflettere sulla lingua, quale unica modalità per giungere ad una buona padronanza della stessa e ad un miglioramento delle competenze globali, è acclarata. Spesso, quando si ragiona in termini di proposte didattiche che tengano conto della teoria linguistica, si manifesta la tendenza a partire da zero, rinnegando tutta la metodologia passata e, di conseguenza, distruggendo tutto ciò che quotidianamente si produce nelle aule scolastiche. Consideriamo indispensabile invece che il rapporto tra vecchio e nuovo non sia distruttivo; le nuove prospettive aperte dalla grammatica formale vanno innestate nella "grammatica tradizionale", che comprende intuizioni e soprattutto generalizzazioni di fondamentale importanza, che per certi aspetti fanno anche parte di un bagaglio inconsapevole della cultura occidentale. Una rivoluzione didattica che partisse completamente da zero sarebbe probabilmente impossibile da applicare. e infruttuosa. Tutto ciò che rientra nella tradizione è lavoro prezioso, che va "semplicemente" rinnovato, ripensato, reinterpretato, e molto spesso semplificato, sulla base di generalizzazioni costruite su livelli di astrazione più alti. Risulterebbe di conseguenza immotivata la resistenza al contributo stimolante della teoria linguistica, che deve prima di tutto fungere da guida per la riorganizzazione della materia che si insegna a scuola. Come sottolineato da Laura Vanelli nel suo articolo, trasporre le nuove conoscenze acquisite dai linguisti nella pratica didattica quotidiana è un compito arduo: richiede una stretta collaborazione di ricercatori e insegnanti che consenta di poter coniugare le conquiste teoriche e la necessaria correttezza epistemologica con l'accessibilità delle stesse anche per un pubblico di non specialisti o che si accosti per la prima volta alla disciplina. "Grammatica e Didattica" spera di poter contribuire a questa ambiziosa e complessa impresa.