

Giornate di studio

Linguistica *e* Didattica



"La Primavera", particolare, Sandro Botticelli, 1482

5-6 APRILE 2016
Palazzo Maldura, Aula Calfura 2
Piazzetta G. Folena, 1

Giornate di studio

Linguistica
e
Didattica

5-6 APRILE 2016

Palazzo Maldura, Aula Calfura 2

Piazzetta Gianfranco Folena 1

MARTEDÌ 5 APRILE

- Leggere le parti del discorso in prospettiva sintattica: le parole nelle frasi*
DANIELA NOTARBARTOLO (Esperto INVALSI) 1
- Esiste davvero un pronome misto? Un esempio di didattica comparativa*
SABRINA BERTOLLO (Università di Padova – ITS “G. Girardi” di Cittadella)
GUIDO CAVALLO (Università di Padova – IIS “A. Einstein” di Piove di Sacco) 3
- Proposte della Logogenia per stimolare l'autonomia dell'alunno sordo nella comprensione del testo scritto*
DEBORA MUSOLA (Cooperativa Logogenia Onlus) 5
- Orientare al latino nella scuola secondaria di I grado: una proposta di didattica laboratoriale*
VINCENZO DEL CORE (Università di Torino) 7
- The Introduction of Linguistics in the School Curriculum Through Latin*
MICHAEL DESALVO, RICHARD LARSON, LORI REPETTI (Stony Brook University of New York) 9
- Insegnare le lingue oggi: tra consapevolezza del noto e scoperta del nuovo*
CRISTINA BOSISIO (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano) 11

MERCOLEDÌ 6 APRILE

- La riflessione linguistica nella classe plurilingue*
MARIA CECILIA LUISE (Università di Firenze) 12
- Quanto complesse sono le costruzioni causative in italiano L2?*
IVANA FRATTER (Università di Padova – CLA) 14
- Co-costruzione del lessico bilingue con il wiki*
GENEVIEVE HENROT SOSTERO (Università di Padova) 15
- La strutturazione del dominio spaziale nell'ungherese e nell'italiano. Proposte per la didattica*
EDIT RÓZSAVÖLGYI (Università di Padova) 17
- Il setting retorico del cum historicum nel De bello Gallico*
MARIELLA TIXI (Università di Genova – L.C.S. “C. Colombo” di Genova) 19
- Scrivere testi belli e ben fatti: è difficile, ma si può imparare*
LERIDA CISOTTO (Università di Padova) 21
- Ebook per un approccio ludico alla didattica del latino*
GIORGIA TOTOLA (IC “Dante Alighieri” di Cologna Veneta – VR) 23

Leggere le parti del discorso in prospettiva sintattica: le parole nelle frasi

Daniela Notarbartolo (Esperto INVALSI)

Come identificare a quale classe lessicale appartiene la parola *vicino* in frasi come:

Il mio vicino è gentile, Il parco è molto vicino, Mettiti qui vicino, Siediti vicino a me

se si prescinde da un criterio sintattico? Il confine tuttora mantenuto a scuola fra studio delle parti del discorso e sintassi, e l'assenza di un vero approccio alla "struttura" della frase, non aiuta a superare la difficoltà. L'Invalsi, che propone quesiti su parole polifunzionali in tutti i livelli scolastici, ha classificato a volte questo ambito come "morfosintassi".

Il presente contributo intende da un lato illustrare i presupposti teorici, dall'altro proporre una via praticabile, anzi già ampiamente praticata, per fare grammatica in una nuova direzione, già indicata da Laura Vanelli (2010): «In generale gli aspetti formali (morfologici) non sono sufficienti a descrivere le parti del discorso, se non intervengono criteri combinatori-distribuzionali (sintattici), mentre i criteri semantici ("indica") non generano chiarezza. Nessuno di noi insegnanti sbaglia a distinguere un aggettivo da un pronome possessivo, e lo fa ricorrendo non alla definizione ma alla presenza o assenza di un nome che fa da testa del sintagma». L'autrice osserva che nei fatti l'adulto utilizza proprio i criteri distribuzionali e combinatori, ma non se ne serve per spiegare agli allievi, perché il riferimento alla sintassi per trattare le parti del discorso non fa parte del bagaglio teorico dell'insegnante.

Il metodo proposto si basa sulla visione attraverso la rappresentazione grafica della struttura di frase e della posizione specifica degli elementi nell'insieme: questa scelta risulta particolarmente efficace con studenti con DSA e BES, che spesso sono in difficoltà con uno stile di apprendimento analitico e verbale, in quanto sollecita uno stile di apprendimento intuitivo, globale, visuale, senza per questo perdere in sistematicità.

Bibliografia e sitografia

Ferreri Silvana - Notarbartolo Daniela (2016), *Insegnare e apprendere italiano con le Indicazioni Nazionali - Lessico e Grammatica*, Giunti (e-book) (v. glossario grammaticale interattivo in www.insegnaregrammatica.it)

Notarbartolo Daniela (2011), *La padronanza linguistica*, Academia Universa Press

Notarbartolo Daniela (2011-2016), materiali in .ppt in www.diesse.org (Diesse forma / Botteghe dell'insegnare / Italiano Lingua)

Notarbartolo Daniela - Graffigna Daniela (2010), *Grammatica Nuova*, Bulgarini, 2° edizione prevista per febbraio 2017

Salvi Giampaolo, Vanelli Laura (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino

Schwarze Christopher W. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, trad. italiana di A. Colombo, Carocci

Vanelli Laura (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress Padova

Vanelli Laura (2012), "Riflessioni sulla grammatica e sulle grammatiche". *Grammatica e didattica*, 3 (<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/3-2012/02Vanelli-3.pdf>)

Esiste davvero un *pronome misto*? **Un esempio di didattica comparativa**

Sabrina Bertollo (Università di Padova – ITS “G. Girardi” di Cittadella)

Guido Cavallo (Università di Padova – IIS “A. Einstein” di Piove di Sacco)

La nostra presentazione ha lo scopo di indagare un “capitolo” della grammatica tra i meno approfonditi dalle trattazioni scolastiche tradizionali, e cioè quello dei c.d. “pronomi misti”, una classe di elementi funzionali non nota agli studi di linguistica formale con questa etichetta, ma radicata nelle definizioni grammaticali scolastiche.

I pronomi misti si trovano in frasi come:

(1) Ammiro chi si alza sempre presto il mattino

e sono generalmente considerati come l'accorpamento di un elemento dimostrativo e di un pronome relativo. Nel caso in (1), ad esempio, “chi” sostituisce un ipotetico “colui che”, e costituirebbe, quindi, il risultato della fusione dei due elementi in uno solo (da cui la definizione di “misto”). Questo punto di vista sulle strutture come quelle in (1) mostra vari punti di debolezza, e non è pienamente accettabile dal punto di vista scientifico. Come viene interpretato *chi* a livello formale? E' il soggetto della frase subordinata, l'oggetto della principale o tutti e due? In Grammatica Generativa i pronomi come *chi* non sono considerati il risultato della fusione di un dimostrativo e di un relativo, ma piuttosto come relativi privi di una testa che funga da antecedente, come illustrato dal modello seguente per la frase in (1):

(2) Ø_{OGG} chi_{SOGG}

Principi indipendenti della Grammatica Universale supportano questa idea, in quanto nessun sintagma può assolvere contemporaneamente alla funzione di soggetto e di oggetto. *Chi* viene inteso come una forma di pronome relativo tipicamente adoperata quando la testa è silente. Che si tratti di un pronome relativo può essere efficacemente dimostrato operando il confronto con altre lingue, come ad esempio l'inglese o il latino, in cui al pronome misto italiano corrisponde proprio il relativo adoperato quando la testa è espressa:

(3) *Who comes too late, loses

(4) *Qui hoc dicit errat

Le relative di questo tipo sono dette, in Grammatica Generativa, “relative libere” o “relative senza testa”, in quanto prive di antecedente espresso. La definizione coglie molto bene il tipo di operazione che la mente fa nel formare frasi di questo tipo: non vi è alcun tipo di “fusione” di elementi distinti tra loro, bensì l'impiego di una regola che è in tutto e per tutto simile a quella che permette di formare le relative con antecedente. L'interesse specifico di questo costrutto è nella possibilità di indagare, a partire da esso, altre particolarità della lingua. In italiano, infatti, le relative libere prevedono una serie di vincoli di formazione, che agiscono in presenza di casi obliqui e rendono agrammaticali frasi come:

(5) Anna ama a chi dà i suoi libri

(6) Anna si fida di a chi dà i suoi libri

Il nostro intento è quello di mostrare come l'argomento delle relative libere possa offrire un interessante e complesso esempio di didattica comparata: le lingue, infatti, non sembrano prevedere uguali vincoli nel gestire questo tipo di costrutto e seguono regole che appaiono diversamente parametrizzate. D'altro canto, il parlante è perfettamente in grado di riconoscere relative libere ben formate e di scartare le opzioni che la propria lingua non permette: questo indica che la "coscienza" grammaticale è un fattore determinante nella conoscenza della lingua. La relativa libera permette dunque di ragionare su operazioni astratte della lingua che sono basilari e inconsapevoli: l'assegnazione del Caso, la formazione di frasi con tema sospeso, la gestione del sintagma relativo.

A partire da questo costrutto, e lavorando sul confronto con lingue diverse, mostreremo come sia possibile produrre un percorso didattico teoricamente fondato e coerente, e quali argomenti correlati possano essere trattati e messi in luce a partire dallo studio della relativa libera.

Bibliografia:

- Bertollo Sabrina, Cavallo Guido. (2012) "The Syntax of Italian Free Relative Clauses: An analysis" in *Generative Grammar in Geneva*, 8: 59-76
- Benincà Paola. (2010) "Headless relatives in some Old Italian varieties", in R. D'Alessandro, A. Ledgeway, I. Roberts, *Syntactic variation. The dialects of Italy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Groos, Alexander Van Riemsdijk, Henk (1981) "Matching Effects in Free Relatives", in: A. Belletti, L. Brandi & L. Rizzi (eds.), *Theory of Markedness in Generative Grammar*. Pisa: Scuola Normale Superiore, 171-215.
- Grosu, Alexander (1996) "The Proper Analysis of Missing P Free Relative Constructions", *Linguistic Inquiry* 27, 257-93.
- Larson Richard (1987) "Missing Prepositions and the Analysis of English Free Relative Clauses", *Linguistic Inquiry* 18, 239-66.
- Pittner Karin (1991) „Freie Relativsätze und die Kasus-hierarchie“, in: E. Feldbusch, R. Pogarell & C. Weiß (eds.), *Neue Fragen der Linguistik. Akten des 25. Linguistischen Kolloquiums, Paderborn*. Tübinga: Max Niemeyer, 341-347.
- Sensini Marcello (2009) *La grammatica della lingua italiana*, Milano: Mondadori Editore.
- Serianni Luca (1989) *Grammatica italiana; italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.

Proposte della Logogenia per stimolare l'autonomia dell'alunno sordo nella comprensione del testo scritto

Debora Musola (Cooperativa Logogenia Onlus)

In questo lavoro presentiamo un'analisi delle difficoltà di comprensione del testo dei soggetti non udenti in età scolare. I dati sono ricavati da sedute di Logogenia, un metodo di stimolazione morfo-sintattica con basi di Grammatica Generativa elaborato all'inizio degli anni '90 da Bruna Radelli (1934-2009), linguista dell'Istituto Nazionale di Antropologia e Storia di Città del Messico. L'attività di Logogenia mette i soggetti sordi nelle condizioni di accedere alle informazioni veicolate dagli elementi funzionali e dalla struttura della frase grazie alla percezione dei possibili modi in cui una struttura sintattica può entrare in opposizione con altre strutture, come nei seguenti esempi di coppie minime di forma, ordine, presenza/assenza e sostituzione:

- (1) L'ho comprato ieri./L'ha comprato ieri.
- (2) A Gianni dà un libro Paolo./Gianni dà un libro a Paolo.
- (3) È caduta la sedia./È caduta dalla sedia.
- (4) Ne parla Maria. /Le parla Maria.

Nelle attività di Logogenia, il bambino sordo approda alla comprensione del testo dopo essersi esercitato nella comprensione di coppie minime di frasi per un periodo di tempo congruo rispetto alle sue capacità linguistiche. Di fronte al brano scritto, viene quindi guidato a mantenere attenzione rispetto a tutti i tre livelli informativi del testo: (Livello 1) informazioni lessicali; (Livello 2) informazioni implicite grammaticali; (Livello 3) informazioni implicite legate a inferenze e a conoscenze enciclopediche. Dalle nostre analisi emerge che molti soggetti sordi in età scolare accedono per lo più alle informazioni del Livello 1, recuperabili affidandosi alla conoscenza delle parole di cui si compone il brano, e che vengono frequentemente trascurate e non considerate le informazioni del Livello 2 e del Livello 3. Conseguentemente, ad una verifica della comprensione che indaghi questi livelli informativi, emerge la perdita o il fraintendimento di informazioni (es. 5) e la mancata attivazione di conoscenze enciclopediche necessarie per supplire quanto il testo lascia non esplicitato (es. 6):

- (5) *“Sì, io ho conosciuto Iqbal. Penso spesso a lui, specie di notte, quando mi sveglio perché ho freddo e sono troppo stanca per riuscire a riprendere sonno”* (F.D'Adamo, Storia di Iqbal, El, 2001).

Operatore: Chi sta raccontando la storia?

Bambino: Iqbal

Operatore: Chi racconta è maschio o femmina?

Bambino: maschio.

(6) “Mara era una bambina piena di paure. Per il suo compleanno la sua madrina le aveva regalato uno scialle rosso ricamato con fili d’oro, dicendole – È uno scialle magico, chi lo indossa perde ogni paura” (I.Mylo, Lo scialle magico, Arka Edizioni, 2013).

Logogenista: Che magie fa lo scialle?

Bambino: Fa i fili d’oro.

Una prima analisi collega questa situazione alle lacune dell’acquisizione dell’italiano in caso di sordità: il deficit uditivo limita soprattutto l’esperienza degli elementi funzionali, fonologicamente deboli e privi di informazione semantica, che si strutturano in modo fragile nella grammatica mentale dell’alunno sordo. Una seconda analisi introduce un ulteriore quadro di problematicità, connesso ai limiti della mediazione linguistica in ambito scolastico, che consente all’alunno sordo di accedere ai contenuti didattici grazie alla semplificazione del testo scritto, ma non sempre lo aiuta nel costruire la capacità di comprendere tutte le informazioni testuali e in maniera autonoma. Questo lavoro illustra gli strumenti che il logogenista utilizza per migliorare il rendimento dell’alunno sordo nel compito di comprensione del testo. Gli strumenti sono principalmente due: domande Sì/No e domande a costituenti. Con le prime è possibile costruire la comprensione, perché la domanda guida il bambino a reperire il luogo del testo in cui è collocata l’informazione richiesta; con le seconde è possibile verificare tutte le informazioni testuali, avendo sempre la consapevolezza dei tre Livelli di informazioni e della necessità di verificarne l’accesso da parte dell’alunno sordo. La pratica lavorativa ci conferma che questo approccio migliora sensibilmente le abilità di lettura dell’alunno sordo e aumenta la gratificazione dell’esperienza di lettura, elemento determinante per costruire nel tempo il piacere di leggere.

Bibliografia

Chomsky, Noam (1981) *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.

Chomsky, Noam (1991) *Linguaggio e Problemi della conoscenza*, Bologna: il Mulino.

Ferrari, Angela (2014) *Linguistica del testo*, Roma: Carocci.

Franchi, Elisa e Musola, Debora (2012), *Percorsi di Logogenia/1. Strumenti per l’arricchimento del lessico con il bambino sordo*, Venezia: Cafoscarina.

Franchi, Elisa e Musola, Debora (2015), *Percorsi di Logogenia/2. Strumenti per guidare la comprensione del testo*, Venezia: Cafoscarina.

Graffi, Giorgio e Scalise, Sergio (2003) *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna: il Mulino.

Guasti, Maria Teresa (2007) *L’acquisizione del Linguaggio*, Milano: Cortina.

Radelli, Bruna (1998) *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con sordi: introduzione alla Logogenia®*. Bologna: Decibel-Zanichelli.

Orientare al latino nella scuola secondaria di I grado: una proposta di didattica laboratoriale

Vincenzo Del Core (Università di Torino)

Le gravi e persistenti difficoltà manifestate in ambito grammaticale e linguistico dagli studenti italiani delle scuole di ogni ordine e grado, così come certificato da indagini di diversa provenienza, impongono una riflessione che non può limitarsi alla semplice messa in discussione dei programmi nazionali di grammatica e alla conseguente proposta di nuovi approcci metodologici. Sul piano squisitamente contenutistico, infatti, l'ipotesi di riproporre il latino come materia di studio nella scuola secondaria di I grado non appare più anacronistica o destinata ad essere considerata come inutilmente provocatoria. Al contrario, la possibilità di servirsi dello studio del latino come elemento centrale per l'acquisizione di una sicura competenza linguistica (e non solo), appare negli ultimi anni sempre più degna di considerazione. A tal proposito, senza immaginare una "semplice" reintroduzione di una o più ore di lezione attraverso l'elaborazione di un programma nazionale, rispetto alla quale, tra l'altro, è necessario un *iter* parlamentare evidentemente non disconnesso da una complessiva riforma dell'ordinamento della scuola secondaria di I grado, grazie agli strumenti offerti dall'autonomia scolastica è comunque possibile pensare a una proposta di didattica laboratoriale che abbia una valenza orientativa e che, di conseguenza, non si configuri (se non in parte) come una lezione di stampo tradizionale e dal carattere frontale.

In ambo i casi, lo studio del latino va strettamente affiancato a quello della grammatica italiana, che, come spesso accade, risulta problematica, anche per gli studenti che presentano basi solide, proprio nel momento in cui è necessario attivare determinati processi di astrazione (si pensi alla morfologia delle parti variabili del discorso, all'analisi logica e a quella del periodo) che la mera conoscenza della regola grammaticale non è in grado di garantire. Inoltre, la proposta di lavorare, ad esempio, su frasi elementari e brevi testi, rappresenta l'opportunità di stabilire una comparazione con le altre lingue studiate nella secondaria di I grado (inglese e francese), a partire dalle evidenze etimologiche che una normale rassegna di lemmi può offrire, per poi giungere, eventualmente, a livelli più complessi di analisi e riflessione. Da questo punto di vista, si può comprendere come un altro obiettivo virtuoso raggiungibile sia il raggiungimento di una padronanza lessicale tale da favorire ed accelerare la capacità di comprendere il testo, un altro dei problemi più delicati manifestati dagli alunni della secondaria di I grado, così come dimostrano i test INVALSI - al di là della valutazione soggettiva che di essi ognuno può dare - periodicamente somministrati e costituenti prova di esame. Inoltre, un'impostazione non rigidamente prescrittiva, oltre a stimolare la curiosità nei confronti dello studio del latino, orientando di conseguenza l'alunno ad approfondirne la conoscenza nei licei e negli istituti superiori che lo hanno conservato nella programmazione, può anche aiutare ad acquisire maggiore consapevolezza dei processi storici, contribuendo a chiarire, ad esempio i passaggi fondamentali del passaggio dall'Antichità al Medioevo e colmando la lacuna creatasi con l'esclusione della storia greca e romana dalla programmazione scuola media, di cui gli insegnanti

possono offrire solo una breve sintesi, richiamandosi in modo inevitabilmente affrettato alle pochissime nozioni studiate dall'alunno nella scuola primaria.

Passando alla messa in pratica della proposta, dopo un inevitabile inizio caratterizzato da un approccio alla lezione inevitabilmente frontale, è possibile iniziare a proporre frasi minime in latino (con termini della I e della II declinazione e verbi al presente) e in traduzione, accostando ai testi brevi quesiti che promuovano la riflessione su determinate costanti del latino e che permettano all'alunno di recepire i minimi elementi necessari ad orientarsi in un sistema completamente nuovo (la relativa poca importanza della posizione delle parole, la ricorrenza di alcune desinenze in coincidenza con alcuni costrutti, la maggiore somiglianza, per quanto riguarda il confronto con l'italiano, con il sistema verbale rispetto a quello nominale, la tendenza del verbo ad essere collocato verso la fine etc., specificando sempre il carattere non rigidamente prescrittivo di queste indicazioni). Dopo una fase di questo genere, durante la quale talvolta sarà necessario ricorrere ad alcuni momenti frontali, si potrà avviare la classe alla deduzione di alcuni aspetti più specifici, a partire dall'irrinunciabile concetto di declinazione, che dovrebbe risultare leggermente più accessibile rispetto a una proposta *ex novo*. Sarà possibile, di conseguenza, avviare gli alunni alla traduzione, attraverso l'uso di un breve glossario che prelude, nei casi migliori, all'utilizzo del dizionario. Ogni testo proposto deve contenere, a quel punto, un richiamo ad elementi della cultura e della civiltà latina, da approfondire a casa attraverso ricerche da esporre in classe, preferibilmente a gruppi e per ambiti tematici (la famiglia, la casa, il mito etc.).

Bibliografia

- AA. VV. (1987b) *La didattica del latino. Prospettive, modelli ed indicazioni metodologiche per lo studio e l'insegnamento della lingua e della cultura latina*. Foggia: Atlantica
- AA. VV. (1992) *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*. Perugia: IRSSAE Umbria.
- Balbo, Andrea (2007) *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Torino: Utet.
- Calia Domitilla (1998) *Proposta per una didattica breve del latino*, *Aufidus* 34: 123-140.
- Cipriani Giovanni - Cignarella Anna (2003) *Per un latino non di grammatica*, *Silvae di Latina Didaxis* IV, 10: 23-86.

The Introduction of Linguistics in the School Curriculum Through Latin

Michael DeSalvo, Richard Larson, Lori Repetti (Stony Brook University of New York)

Most research on Linguistics and pedagogy nowadays focuses on the use of linguistic concepts as a pedagogical tool for other subjects, in particular language instruction (see for example, the journal *Grammatica e Didattica*). We take a slightly different approach, and address how the foreign language curriculum, in particular the teaching of Latin, can be used to introduce concepts and principles of linguistic theory (DeSalvo 2015).

Previous attempts to introduce linguistic principles into the school curriculum have been largely unsuccessful. Starting in 1962, the New English Project began training English teachers to lecture about Chomskyan generative syntax (O’Neil and Kitzhaber 1965). However, these attempts ultimately failed because their success required specialized teacher education, and when the funding for the training ran out, the programs collapsed. Critics also described the initiatives as “too rigid” and unengaging for students (Stordahl 1969). More recently, there have only been small-scale attempts to introduce linguistic theory in secondary schools (Honda 1994; Loosen 2014). The experiment has had limited success in the English classroom, less so in the STEM classroom because STEM departments exclude linguistics (and the social sciences) from the science curriculum (2007). There have been no coordinated efforts to introduce linguistic theory in the modern foreign language classroom, since foreign language teachers have shifted their focus away from grammatical analysis.

This is particularly unfortunate, because the language classroom is the right venue for training students in the scientific method. Linguistics is one science which is readily accessible to everyone. School-aged children are already masters of Language, and thus have an intuition for the subject, unlike Astronomy, for example. While a child might naturally be curious about the workings of language, she is not likely to ask whether or not a black hole could exist. When using data and results the students are already familiar with, focus can be put on learning the scientific method, and not on a new subject and its more abstract theories (Honda 1994; O’Neil 1998).

We propose introducing linguistic concepts to students through Latin classes (see also Oniga 2009). Of all the commonly taught languages at the secondary school level, Latin stands apart. The modern languages curricula focus on vocabulary acquisition and conversational competency, while Latin classrooms place more of an emphasis on grammar, patterns, and translation. By introducing Linguistics in the Latin curriculum, instructors can teach their students how to analyze the language scientifically, rather than relying on the centuries-old methods of rote memorization. We predict that this shift in emphasis will result in an improvement of language learning.

To this end, we developed five lesson plans (Verbal Morphology, Nominal Morphology, Syntax, Prosody, and Historical Linguistics) which teach concepts of Linguistics using data from Latin. For example, the Nominal Morphology lesson presents students with various forms of the noun *anima*, all labeled with their inflected cases. Students then have to separate the words into morphemes, and generate new forms of similar words based on their analysis. The Verbal Morphology

lesson works similarly, giving students forms of the verb *amare* along with glosses for person and number. They must then analyze verbs from different conjugation classes, like *agere*. In the Prosody lesson, the concept of moraic weight is introduced, along with stress assignment patterns of Latin, which the students must use to analyze syllable structure and weigh in different Latin words. The Historical Romance Linguistics lesson covers basic patterns of linguistic change, and students analyze Romance forms in an attempt to reconstruct the original Latin or Proto-Romance etymon. Lastly, the Syntax lesson reviews parts of speech, while introducing the idea of constituency in syntactic structure, and students analyze the constituent parts of Latin sentences.

The lessons were offered to 5 different classes of students aged 11-15 from two different schools who were studying Latin. A pre-test was administered with each lesson testing students' knowledge of the structure of Latin as it pertained to the topic. The students then participated in the experimental lesson, and a post-test followed to determine their ability to use the linguistic analysis discussed, as well as their knowledge of Latin. The results were as expected: all of the students showed significant improvement. The students who were exposed to the Morphology and Historical Linguistics lessons were able to accurately generate Latin forms based on the patterns they analyzed; those taking the Syntax lesson correctly grouped constituents into phrases; those who studied Latin Prosody allocated proper word stress to novel forms.

Through collaboration, linguists and Latin instructors can create new lessons which inject linguistic theory into the classroom. The lessons will teach students principles of linguistic theory, train them in the scientific method, and most relevant for today's talk, will help them better learn the Latin language.

References

- DeSalvo Michael (2015) *On the Introduction of Linguistics to the Secondary School Curriculum through Latin Classrooms*. MA thesis, Stony Brook University.
- Honda Maya (1994) "Linguistic Inquiry in the Science Classroom: It is science, but it's not like a science problem in a book". *MIT Occasional Papers in Linguistics No. 6*. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics.
- Loosen Suzanne (2014) "High school linguistics: a secondary school elective course". *Language* 4.
- O'Neil Wayne (1998) *Linguistics for Everyone*. Australian Linguistics Society. Retrieved from <http://www.als.asn.au/proceedings/als1998/oneil.html>.
- O'Neil Wayne (2007) "Project English: Lessons from Curriculum Reform Past". *Language and Linguistics Compass* 1/6: 612-623.
- O'Neil Wayne, Kitzhaber Albert (1965) *Kernels and transformations: A modern grammar of English*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Oniga Renato. (2009) "Grammatica latina e linguistica contemporanea". *Grammatica e Didattica*, 2.
- Stordahl Louis. (1969) "Review of The Oregon Curriculum: A sequential program in English. Language/rhetoric, Volumes I and II, ed. by Albert R. Kitzhaber". *The English Journal* 58: 461-63.

Insegnare le lingue oggi: tra consapevolezza del noto e scoperta del nuovo

Cristina Bosisio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

In questo contributo intendiamo riflettere sulle tendenze attuali della glottodidattica, scienza interdisciplinare dell'educazione linguistica. Partendo dai concetti di competenza linguistica e di bisogno comunicativo, fili conduttori, ora intrecciati, ora disgiunti, dell'evoluzione degli approcci e dei metodi per l'insegnamento delle lingue straniere e seconde (Chini, Bosisio 2014), ci soffermeremo sui temi della consapevolezza (meta)linguistica e della scoperta autonoma dei contenuti da apprendere, imprescindibili nella formazione glottodidattica degli ultimi anni (Bosisio, Cambiaghi 2015). Gli approcci plurali (Candelier et alii 2012) e la didattica integrata di lingue e contenuto (Marsh 2002; Marsh et alii 2011) costituiranno il punto di arrivo delle nostre riflessioni, in quanto ambiti privilegiati, da cui ripartire, per sviluppare, nella didassi quotidiana, "consapevolezza del noto" e "scoperta del nuovo" (Bailini, Bosisio 2014; Bosisio in stampa).

Bibliografia

- Bailini, Sonia, Bosisio, Cristina (2014) "Dall'interlingua alla competenza plurilingue in apprendenti di lingue affini", in Landolfi, Liliana (ed.), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, Photo City Edizioni - University Press, pp. 63-84.
- Bosisio Cristina (in stampa), "Lo spazio didattico plurale: la complessità come risorsa", in Id. (a cura di), *La pluralità nell'apprendimento linguistico: caratteristiche e potenzialità*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3/2015.
- Bosisio Cristina, Cambiaghi, Bona (2015), "Enseigner et apprendre les langues: un regard épistémologique". *Repères DoRiF*, n. 7/July 2015: http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=216.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., Molinié, M. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures. CARAP – Compétences et ressources*, Strasbourg-Graz, Conseil de l'Europe: <http://carap.ecml.at/>.
- Chini, Marina, Bosisio Cristina, a cura di, (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Marsh, David (2002), *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, Bruxelles, The European Union.
- Marsh, David, Frigols Martín, M.J., Mehisto, P., Wolff, D. (2011), *European framework for CLIL teacher education*, Strasbourg-Graz, Council of Europe-European Centre for Modern Languages: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>.

La riflessione linguistica nella classe plurilingue

Maria Cecilia Luise (Università di Firenze)

La classe plurilingue, caratterizzata da forte asimmetria nelle competenze comunicative ed enorme diversità nei bisogni linguistici tra nativi e non nativi ma anche all'interno dello stesso gruppo dei non nativi, è causa di problemi rilevati dai docenti, messi nella condizione di dover differenziare obiettivi e percorsi didattici spesso senza avere competenze, strumenti, condizioni organizzative. Rispetto al focus del nostro discorso: la grammatica e la riflessione metalinguistica, la classe plurilingue ha messo di fatto l'insegnante nell'impossibilità di proporre spiegazioni sulle regole linguistiche e comunicative uguali per tutti e di tenere contemporaneamente sotto controllo le esigenze di comprensione e spiegazione necessarie agli allievi stranieri per portare a termine compiti grammaticali.

Oggi la presenza nelle classi plurilingui nella scuola italiana di una percentuale sempre più alta di stranieri di seconda generazione e le ricerche sui vantaggi comunicativi, linguistici, cognitivi e metacognitivi che i bilingui sviluppano rispetto ai monolingui ci portano a proporre all'intera classe plurilingue percorsi comuni di riflessione metalinguistica espliciti, in grado di potenziare le conoscenze grammaticali e le abilità riflessive e comparative di tutti gli allievi, nativi e non nativi.

Questo è possibile con la trasformazione della classe plurilingue in un ambiente didattico situato e costruttivista, plurale e comparativo, nel quale le occasioni di *focus on form* esplicito diventano il punto di partenza per l'esplorazione della regola, la comparazione con altre lingue, il confronto con i compagni ai fini di condividere la regola fino alla sua formalizzazione utilizzando una meta-lingua comune. Gli esempi che vengono proposti provengono dall'osservazione di una classe plurilingue di scuola primaria.

Bibliografia

- Bialystok Ellen (2006) *Bilingualism in development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonifacci Paola, Cappello Giovanni, Bellocchi Stephanie (2012) "Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo", *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 5, pp. 7-21.
- Candelier Michel et al. (2012) "Il CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", in *Italiano LinguaDue*, Vol 4, N° 2/2012, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>.
- Ciliberti Anna (2013) "La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2", *Italiano LinguaDue*, n. 1.
- Ciliberti Anna (2015) *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Roma: Carocci.
- Doughty Catherine, Williams Jessica (a cura di) (1998) *Focus on Form in classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Duso Elena Maria (2007) *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Roma: Aracne.

- Grassi Roberta, Piantoni Monica, Ghezzi Chiara (a cura di) (2010) *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia: Guerra.
- Lightbown Patsy Spada Nina (2013) *How Languages are learned*, 4th edition, Oxford: Oxford University Press.
- Luise Maria Cecilia (2008) “Interazioni comunicative in classi plurilingui della scuola primaria”, in C. M. Coonan (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia: Cafoscarina, pp. 153-166;
- MIUR (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- Wenger Etienne (2006) *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina (ed. or. 1998).
- Whittle Anna, Nuzzo Elena (2015) *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue*, Studi AItLA, 3 http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/07/StudiAItLA3_2015.pdf.

Quanto complesse sono le costruzioni causative in italiano L2?

Ivana Fratter (Università di Padova – CLA)

Le costruzioni causative sono costruzioni che compaiono piuttosto tardivamente nell'interlingua di apprendenti l'italiano come L2. Si tratta di particolari costruzioni che in italiano sono formate da un verbo complesso, composto da un verbo operatore come *fare* e *lasciare* e da un verbo lessicale (Schwarze 2009; Simone 2010), e sono inoltre caratterizzate da fenomeni di fusione degli argomenti del predicato verbale (Falk 2001), secondo cui Paziente del verbo operatore viene fuso nell'argomento del verbo lessicale:

<i>la mamma</i>	<i>fa uscire</i>	<i>il bambino</i>
Agente		Agente & Paziente

I fenomeni di fusione cui è sottoposta la costruzione causativa implicano un'assegnazione non lineare delle funzioni grammaticali agli argomenti del verbo complesso. Dal punto di vista acquisizionale si tratta di costruzioni che sembrano comparire piuttosto tardi nell'interlingua di stranieri apprendenti l'italiano L2.

Quanto frequente è l'uso delle causative in parlanti l'italiano L1? Quali complessità presentano le costruzioni causative in italiano L2? A quale livello di analisi della frase?

A queste e ad altre domande si cercherà di dare una risposta con il presente contributo in cui si presenteranno i dati relativi all'interlingua di 24 apprendenti l'italiano come L2 - di diverse L1 e di diversi livelli di competenza linguistica - e successivamente verranno messi a confronto con i dati di un corpus di 7 parlanti l'italiano come L1.

Dal confronto dei corpora si evidenzia come tale tipo di costruzioni non sia in realtà molto frequente nemmeno nelle scelte linguistiche dei parlanti nativi i quali, quando possibile, optano per altre strutture linguistiche similmente agli apprendenti l'italiano L2. Le complessità delle costruzioni causative per apprendenti l'italiano L2 sembrano risiedere non tanto nell'assegnazione delle funzioni grammaticali agli argomenti del verbo complesso quanto piuttosto nell'attribuzione degli ordini degli elementi nella frase.

Bibliografia

- Falk Yehuda N. (2001) *Lexical-Functional Grammar. An Introduction to Parallel Constraint-Based Syntax*, Stanford: CSLI Publication.
- Schwarze Christoph (2009) *Grammatica della lingua italiana*. Edizione interamente riveduta dall'autore a cura di A. Colombo, Roma: Carocci.
- Simone Raffaele (2010) *Le costruzioni causative*, Enciclopedia Treccani.

Co-costruzione del lessico bilingue con il wiki

Geneviève Henrot Sostero (Università di Padova)

L'apprendimento graduale del lessico in lingua straniera richiede una partecipazione il più possibile attiva da parte degli studenti, volta alla costruzione o meglio alla co-costruzione dei campi lessicali legati ad un determinato livello di lingua. L'intervento intende illustrare un'esperienza didattica universitaria in corso, con studenti di lingua francese (livello B2+), sul lessico base della vita professionale. L'esperimento si avvale di un'impostazione di classe inversa, lavora su corpora tematici autentici, mette in atto un'attività di gruppo che progredisce dal semplice scandaglio di corpora verso fasi sempre più creative, passando per l'elaborazione ragionata di alberi lessico-concettuali del dominio, la creazione di esercitazioni interattive e la "messa in scena" del discorso tematico professionale. Affiancato da tutor madrelingua (studenti Erasmus francesi), il processo di apprendimento mira non solo ad una salda padronanza dei domini indagati, con un'attenzione volta alla pertinenza d'uso dei termini reperiti e ad una loro corretta pronuncia, ma anche e soprattutto all'esperimento di un metodo di indagine e apprendimento autonome del lessico, in vista di attività professionali future nel settore delle lingue. Il tutto viene convogliato verso un documento condiviso e collaborativo (un wiki), nel più puro spirito del We 2.0.

Bibliografia

- Amador Solano, Maria Gabriela, (2010) "Actividades que motivan el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como segunda lengua", Revista *Comunicación*, volumen 19, enero-julio 2010, pp. 34-42.
- Bogaards Paul, Batia Laufer, (2004) *Vocabulary in a second language : selection, acquisition and testing*, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Calaque Elizabeth, David Jacques, (2004) *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports*, Bruxelles: De Boeck
- Carter Ronald, MacCarthy Michael, (2013) *Vocabulary and language teaching*, London, New York: Routledge.
- Cruz-Palacios Yaquelín, (2013) "El aprendizaje léxico desde una perspectiva cognitivo-discursiva". *Ciencias Holguin*, vol. XIX, julio-septiembre 2013, pp. 1-11.
- Gardner, Dee, (2013) *Exploring Vocabulary: language in action*, London, New York: Routledge.
- Grossmann Francis, Paveau Marie-Anne, Petit Gérard, (2005) *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Khan, Salman (2012) *The One World School House. Education reimaged*, New York: Grand Central Publishing, Twelve.

Le Français aujourd'hui (2000) – «Construire les compétences lexicales», n° 131, AFEF.
Septembre 2000.

Prat-Zagreblesky Maria Teresa (1998) *Lessico e apprendimento linguistico: nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, Scandocci: La Nuova Italia.

Singleton, Dee (éd.) (1994) *L'Acquisition du lexique d'une langue étrangère. AILE (Acquisition et interaction en langues étrangères*, n°3 Saint-Denis, Encrages Université paris VIII.

Enseignement/apprentissage du lexique, (2003) Actes du colloque de Grenoble, Université Stendhal.

La strutturazione del dominio spaziale nell'ungherese e nell'italiano. Proposte per la didattica

Edit Rózsavölgyi (Università di Padova)

Nel mio contributo propongo di illustrare l'applicabilità nella glottodidattica di una disciplina scientifica, la tipologia semantica, sviluppatasi essenzialmente negli ultimi vent'anni dal connubio della linguistica tipologica e quella cognitiva. Vorrei illustrare a grandi linee un percorso didattico rispetto alla trattazione delle relazioni spaziali confrontando due lingue, l'italiano e l'ungherese. I risultati potranno dunque essere prontamente utilizzati nella didattica dell'ungherese come L2 a madrelingua italiani e dell'italiano come L2 a madrelingua ungheresi, ma possono essere facilmente estesi ad altre aree linguistiche nonché ad altre lingue.

Poiché la corrente di pensiero cognitiva – che rappresenta la teoria di riferimento al percorso didattico suggerito – ha una base empirica e poiché essa aspira a una descrizione naturale avvicinandosi alla lingua dal lato delle funzioni e non partendo da nozioni aprioristiche, essa risulta essere più vicina all'esperienza diretta, quotidiana degli studenti come parlanti perché si parte dall'uso linguistico, ovvero dall'esigenza di comunicare qualcosa, invece che da forme linguistiche astratte. L'analisi contrastiva su basi tipologiche di L1 e L2, oltre ad influenzare positivamente la scoperta da parte degli studenti del funzionamento di L2, favorisce una maggiore consapevolezza della propria lingua madre attraverso un esercizio di riflessione metacognitiva.

La problematicità della questione della codifica delle relazioni spaziali può risultare palese a un primo sguardo. La complessità del fenomeno deriva dal fatto che l'elaborazione linguistica dell'informazione spaziale non si sviluppa tramite una forma grammaticale isolata e nemmeno da una classe morfologica specifica, ma piuttosto si distribuisce in sintagmi di varia provenienza morfologica all'interno di tutta la frase. Devono essere prese in considerazione anche categorie, come quelle verbali, che tradizionalmente venivano trascurate a favore delle sole adposizioni (e avverbi). La descrizione di una relazione spaziale può essere paragonata alla creazione di un puzzle dove ogni tassello deve tornare al suo posto in modo da rendere il quadro completo e chiaramente visibile. Le grammatiche nello stesso tempo non forniscono un panorama adeguato della questione. Vi si trovano dei riferimenti in diversi punti della trattazione ma l'argomento non viene illustrato nella sua interezza, le indicazioni spesso peccano di incompletezza. Il linguaggio spaziale come categoria unica e indivisibile non esiste nei testi sebbene dal punto di vista funzionale tale trattamento sia giustificato e perfino auspicabile in quanto rende possibile illustrare nel suo insieme la strutturazione complessa di un dominio semantico organizzato in sottodomini.

Quello che alla fine si evince dall'analisi da me proposta è che l'ungherese ha un linguaggio spaziale molto ricco, dispone cioè di numerosi mezzi specializzati per la descrizione dello spazio. In questo modo la codifica del dominio semantico in questione avviene direttamente con forme linguistiche univoche. Di fronte a una strutturazione precisa e reticolare eseguita con molti strumenti dedicati

troviamo un sistema più schematico e dai contorni meno definiti dell'italiano.

Tutto ciò significa che gli studenti devono sapere che non ci si può aspettare che la lingua straniera corrisponda alla propria (o ad altre lingue conosciute) né in riferimento alla forma linguistica né in quello della concettualizzazione che si cela dietro alla configurazione strutturale. Gli apprendenti devono accettare di adattarsi al diverso ed essere in grado di confrontare gli schemi culturali oltre che linguistici di L1 e L2 per poter comprendere le differenze di concettualizzazione e di adeguare la propria prestazione alle esigenze di L2 non soltanto dal punto vista della forma ma anche da quello della congruenza pragmatica.

Bibliografia

Evans Nicholas, Levinson Stephen C., (2009) "The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science". *Behavioral and Brain Sciences* 32: 429–492.

Kövecses, Zoltán – Benczes, Réka (2010) *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Levinson, Stephen C. 2004. *Space in Language and Cognition. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Il setting retorico del *cum historicum* nel *De bello Gallico*

Mariella Tixi (Università di Genova – L.C.S. “C. Colombo” di Genova)

Il cosiddetto ‘*cum historicum*’ presenta nella prosa del *De bello Gallico* elementi di ampia regolarità sintattica ed espressiva, tanto da configurarsi come tratto caratterizzante dello stile cesariano e strumento fortemente connotativo delle modalità espressive dello scrittore. Sul piano interpretativo, tuttavia, mentre le soluzioni adottate nelle traduzioni del testo in italiano si presentano solitamente piuttosto deboli nell’identificazione del portato semantico e della funzione pragmatico-comunicativa che il costrutto veicola, la riflessione sulle scelte traduttive da applicare a questo costrutto si rivela di primaria importanza tanto nella fase della decodifica del testo quanto in quella della sua ricodifica. Il contributo propone l’utilizzazione di una serie di strumenti a carattere linguistico-testuale e pragmatico-retorico, selezionati nell’ambito della vasta messe di studi derivati dallo sviluppo degli apporti forniti dalla linguistica testuale, già indicativa nelle sue fasi iniziali di nuove aperture nell’analisi transfrastica e oggi ancor meglio attrezzata grazie alla prospettiva dell’analisi informazionale, e dalla linguistica pragmatica, con le sue aperture verso la dimensione argomentativa degli oggetti testuali. Si intende portare alla luce il fecondo intreccio tra analisi delle forme linguistiche e individuazione delle funzioni comunicative, che consente di studiare le modalità di articolazione dell’informazione nei testi in dipendenza dai ruoli che le strutture testuali rivestono nel contesto comunicativo in cui vengono prodotte e in riferimento al co-testo in cui si collocano. E’ ormai ampiamente condiviso l’assunto che anche le forme della sintassi si mostrino in qualche misura dipendenti dalla funzione informativa loro assegnata dal produttore del testo: laddove le ‘regole’ lasciano il passo alle ‘scelte’, le porzioni informative di esso possono essere presentate come preminenti o secondarie, come presupposte o asserite, in un gioco linguistico che sollecita da parte dell’interprete la ricomposizione, se necessario anche inferenziale, di un significato che è frutto dell’interazione tra il significato codificato tramite la lingua (e la sua sintassi virtuale) e i dati contestuali (comunicativi e intenzionali) associati al testo (e alla sua sintassi in situazione). Nell’ambito di quella che Perrot definì ‘grammatica dell’enunciazione’ è possibile fare ricorso a concetti come quello di ‘punto di partenza’ e ‘meta del discorso’, di ‘informazione di primo piano’ e ‘informazione di sfondo’ e rinnovare in questa prospettiva l’analisi delle strutture sintattiche utilizzate da Cesare nella composizione degli enunciati ove *cum* svolge le funzioni di ‘protasi assertiva’. Sulla base dell’analisi dell’interdipendenza tra forma sintattica e funzione comunicativa del *cum historicum*, la proposta intende individuarne un valore semantico ‘standard’, abilmente variato da Cesare attraverso il ricorso a tre distinte modalità di *setting* retorico, in corrispondenza di scelte espressive governate dalle strategie discorsive di una specifica pragmatica argomentativa, che impegna lo scrittore in una sorta di *querelle* preventiva a distanza con i destinatari del suo resoconto militare. Sulla scorta delle indagini condotte da Perelman nell’ambito degli assetti argomentativi del discorso e di una analitica ricognizione operata sulle 189 occorrenze del *cum historicum* nei sette libri del *De bello Gallico* di sicura paternità cesariana, la proposta

presenta e discute in riferimento a una significativa campionatura tre distinti assetti argomentativi abbinati da Cesare al costrutto:

**rhetorical setting* 1: ‘con tali premesse tali fatti’. In tale disposizione è la sequenza temporale dei fatti interrelati a fondare un rapporto di causalità:

(1) *C. Valerius Procillus, cum a custodibus in fuga trinis catenis vincitus traheretur, in ipsum Caesarem hostis equitatu persequentem incidit* (1,53,5)

**rhetorical setting* 2: preminenza gerarchica delle premesse espresse dalla protasi assertiva in *cum*. L’effetto ricercato è quello di minimizzare la portata delle conseguenze:

(2) *cum diversis legionibus aliae alia in parte hostibus resisterent, saepibusque densissimis, ut ante demonstravimus, interiectis prospectus impediretur, neque certa subsidia conlocari neque quid in quaque parte opus esset provideri neque ab uno omnia imperia administrari poterant* (2,22,1)

**rhetorical setting* 3: andamento in crescendo, orientamento al ‘risultato’ espresso dal segmento reggente. In tale disposizione la relazione tra i segmenti enunciativi è presentata come rapporto tra un mezzo e un fine:

(3) *Diu cum esset pugnatum, impedimentis castrisque nostri potiti sunt* (1,26,4)

Bibliografia

- Benincà Paola, Peca Conti Rita (2003) “Didattica delle lingue classiche e linguistica teorica”. *Università e Scuola* VIII(2): 38 – 53.
- Calboli Gualtiero (1972) *La linguistica moderna e il latino*, Bologna: Patron
- Cattani Adelino (1990) *Forme dell’argomentare. Il ragionamento tra logica e retorica*, Padova: GB edizioni
- Cipriani Giovanni (2013) “La *dispositio homerica* fra tecnica della comunicazione e tecnica della composizione”. *Quaderni dell’“Orazio Flacco”* 3(2): 7 - 25
- de Beaugrande, Robert-Alain – Dressler, Wolfgang U. (1984) *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna: Il Mulino
- Lavency Marius (1975) “Les valeurs de la «conjonction» cum en latin classique”. *Les études class.* 43 : 367 – 386
- Lavency Marius (1976) “Les valeurs de la «conjonction» cum en latin classique (suite)”. *Les études class.* 44: 45 - 59
- Lavency Marius (1985) “Problèmes du classement des propositions en *cum*”, in Touratier, Christian (éd.), *Syntaxe et Latin*, Aix-en-Provence: 279 – 285
- Lombardi Vallauri Edoardo (1996) *La sintassi dell’informazione. Uno studio sulle frasi complesse tra latino e italiano*, Roma: Feltrinelli
- Mazzoleni Marco (1991) “Prospettiva funzionale di frase e rilievo informativo nei costrutti ipotattici: due diversi livelli di analisi”. *Lingua e stile* XXVI (2): 151 – 165
- Venier Federica (2008) *Il potere del discorso. Retorica e pragmatica linguistica*, Roma: Carocci

Scrivere testi belli e ben fatti: è difficile, ma si può imparare

Lerida Cisotto (Università di Padova)

La concezione tradizionale dell'imparare a scrivere è stata dominata a lungo dalla fisicità del testo, che si impone all'attenzione di chi lo fruisce nella sua dimensione linguistica e grafica, con le scelte lessicali e sintattiche compiute, gli errori, le sfasature e le imperfezioni. Perciò è quasi naturale identificare la composizione scritta con il prodotto che la rappresenta: in realtà, essa è il risultato di complesse operazioni di pensiero, le sole a consentire la costruzione di un testo che possa dirsi tale. Sono stati gli studi del cognitivismo a dare rilievo per primi alla processualità del comporre, al suo carattere strategico e di problem-solving (Hayes e Flower, 1980). L'elevato costo cognitivo implicato dalla gestione coordinata di molti processi, rende lo scrivere assai impegnativo per principianti e inesperti, i quali intendono il testo come insieme di "cose" da dire. La scrittura dell'esperto si caratterizza invece come attività riflessiva, in cui piani e idee sono manipolati più volte prima della versione finale. L'idea di insegnare a scrivere sostenendo i processi ha ispirato il concetto di *facilitazione procedurale*. L'espressione indica la riduzione del carico cognitivo di un compito, per mettere l'allievo nella condizione di dirigere l'attività di pensiero e le scelte strategiche (Bereiter e Scardamalia, 1987). La regolazione cognitiva, prima sostenuta dall'insegnante, diventa poi una forma di autoregolazione con cui l'alunno impara a farsi carico del proprio funzionamento cognitivo. Le facilitazioni procedurali sono state al centro del rinnovamento della didattica della scrittura, tramite proposte accomunate dall'enfasi sul "farsi del testo" e sull'idea del "testo in gioco" (Cisotto e Gruppo RDL, 2015).

Pur riconoscendone i meriti indiscussi, il socio-costruttivismo rimprovera alla ricerca cognitiva sulla scrittura la priorità accordata agli aspetti cognitivi e individuali dello scrivere e vi oppone la concezione di *testo come spazio transazionale*, frutto di negoziazioni ricorsive basate sulla reciprocità, e quella dello *scrivere come atto conversazionale e collaborativo* (Nystrand, 2002). Ne conseguono la rivalutazione dei rapporti di implicazione tra oralità, lettura e scrittura e la rivisitazione del costruito scolastico di genere testuale alla luce di quello di *genere di discorso*. Attento agli usi reali della lingua, questo è definito come l'insieme organizzato di modi con cui una comunità linguistica risponde a situazioni socialmente ricorrenti e costruite culturalmente. I generi di discorso sono perciò strumenti di socializzazione delle esperienze: una forma di cognizione situata che si sviluppa con la partecipazione a una comunità culturale, che è anche comunità di discorso. Di qui la concezione dello *scrivere come fatto culturale*, da cui deriva il suo carattere situato, autentico e interattivo. Questi temi stanno alla base del concetto di *intertestualità* (Bazerman, 2004) ossia della dinamica dialogica all'origine della costruzione di un testo, da intendersi non come prodotto chiuso e autonomo, ma come punto di incontro di molti discorsi, letture e scritture (Fitzgerald e Shanahan, 2000).

La nuova prospettiva teorica è densa di sviluppi innovativi sul piano didattico. In virtù della *continuità comunicativa con l'oralità e la lettura*, la scrittura acquista centralità nel curriculum

per la sua potenzialità di raccordo tra le varie attività alfabetizzate e come *strumento insostituibile* per organizzare le idee e articolare ragionamenti *nell'apprendimento* delle discipline. In rapporto alla lettura, lo scrivere è visto soprattutto come occasione per entrare in relazione dialogica con gli autori, apprezzarne il pensiero, mutuarne stilemi e artifici retorici, con cui trasformare prospettive anguste e stereotipie linguistiche del quotidiano: E' per questa via che la fisicità del testo riacquista valore: oltre alla referenza semantica, le parole si caricano di "voce" proiettando in superficie tonalità emozionali e modulazioni espressive (Bachtin, 1981). Da questo punto di vista, ogni testo racconta la mente e l'affettività degli autori. Ma questo vale anche per gli studenti: fare in modo che essi comprendano la rispettosa reciprocità contenuto-forma e coltivino la capacità di far aderire la dimensione retorica agli aspetti tematici è forse l'approccio con cui avviarli alla bellezza dello scrivere, che non esclude di certo la fatica, ma che ne rappresenta, in qualche modo, la gratificazione.

Bibliografia

- Bazerman Charles (2004) "Intertextuality: How texts rely on other texts". In Bazerman, Charles e Prior, Paul (eds), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*: 83-96. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bakhtin Mikhail (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*, a cura di Holquist, Michael, Austin: University of Texas Press.
- Bereiter, Carl, Scardamalia, Marlene (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cisotto Lerida (2006) *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma: Carocci
- Cisotto, Lerida e Gruppo RDL, (2015), *Scrivere testi in nove mosse*, Trento, Erickson,
- Fitzgerald Jill, Shanahan T. (2000) "Reading and writing relations and their development", *Educational Psychologist*, 35(1): 39-50.
- Hayes John, Flower Linda (1980) Identifying the organization of writing processes. In Gregg, Lee W. e Steinberg, Erwin R. (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 3-30.
- Nystrand Martin (2002) Dialogic Discourse Analysis of Revision in Response Group. In Barton, Ellen e Stigall, Gail (Eds), *Discourse Studies in Composition*. Hampton Press: 377-392

Ebook per un approccio ludico alla didattica del latino

Giorgia Totola (IC “Dante Alighieri” di Cologna Veneta – VR)

L’idea di costruire un *Ebook* nasce dall’esigenza di offrire un supporto per lo studio del latino sia agli studenti, sia ai docenti.

In questi anni si è tanto parlato di didattica informatizzata del mondo antico soprattutto a scuola; tuttavia, essa si è risolta in un’estensione *online* del libro cartaceo o, in molti casi, in un pdf del libro stesso. Non c’è dubbio che il computer sia stato sopravvalutato come strumento didattico, anche se non bisogna trascurare il fatto che gli attuali studenti ritengono i mezzi informatici più divertenti e motivanti dei libri. Pertanto, qualunque lavoro didattico sul latino o sul greco avvicini il discente e ne migliori la conoscenza dovrebbe essere sperimentato.

Per questo si è pensato di presentare nelle giornate di “Linguistica e Didattica” (05-06 aprile 2016) il laboratorio che si sta sperimentando in una seconda liceo scientifico per il progetto *DLC, Didattica delle lingue e delle letterature classiche*, e di proporre il modulo sulle interrogative indirette secondo un approccio ludico alla didattica del latino.

Prima di tutto in tale laboratorio è stato fruttuoso eliminare la centralità del docente attraverso un apprendimento informale ed è stato utile creare una pagina di lavoro con *Padlet*, cui possono accedere solo gli studenti della classe. Nella sezione *online* i discenti trovano tutto il materiale necessario per iniziare autonomamente lo studio e possono intervenire con i loro contributi: la pagina è in continua evoluzione durante tutto il processo cognitivo.

In classe il tempo è dedicato a laboratori ermeneutici, nei quali si risolvono gli eventuali dubbi emersi durante lo studio individuale, ci si esercita sul modulo e si prepara il materiale per l’ebook. Alla fine, gli studenti si sfideranno in un gioco a squadre.

Bibliografia e sitografia essenziale:

Boschetti Federico (2007) “Methods to extend Greek and Latin corpora with variants and conjectures: Mapping critical apparatuses onto reference text”, *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*, (Birmingham, 27-30),
<http://www.corpus.bham.ac.uk/corplingproceedings07>

Canfora Luciano (2008) *Filologia e libertà*, Milano: Mondadori.

Massimo Manca (2009) “Come usare (e non usare) i computer nella didattica dell’antico”, *Atti del convegno di Arcavacata di Rende*.

Massimo Manca “Database and corpora of ancient texts toward the “second dimension”: theory and practice of MQDQ project”, in:
http://www.cdslettere.campusnet.unito.it/do/didattica.pl/ShowFile?_id=r915

Mastrandea Paolo, Tessarolo Luigi (1999), [CD-ROM] *Poesis 2.0. CD-ROM dei testi della poesia latina*, a cura di Mastrandea Paolo - Tessarolo Luigi, Milano: Zanichelli.

Robinson Peter “Current issues in making digital editions of medieval texts—or, do electronic scholarly editions have a future?, Digital Medievalist 1.1”, in <http://www.digitalmedievalist.org/journal/1.1/robinson/>

