

Introduzione: teoria, sperimentazione e didattica in linguistica

Sabrina Bertollo e Guido Cavallo

(Università degli Studi di Padova)

Dopo meno di due mesi dall'ultimo numero di "Grammatica e Didattica", pubblichiamo il quarto volume della nostra rivista *on line*, che contiene tre nuovi contributi di cui diamo in sintesi il contenuto; nella seconda parte di questa introduzione tenteremo di illustrare, attraverso un esempio concreto, una possibile semplificazione della teoria a fini didattici.

L'articolo di Adriano Colombo è parte di una più ampia rassegna sul problema dell'insegnamento della grammatica nei diversi cicli scolastici. Il primo problema sollevato dall'autore è quello della "ricorsività" degli argomenti affrontati nei diversi curricula di grammatica, ricorsività che comporta l'appiattimento dei contenuti e che ha ricadute sull'interesse degli alunni. L'autore propone, invece, il ripensamento della progettazione dei contenuti su base graduale, con adeguamento alle capacità cognitive degli allievi; lo stimolo necessario deve essere fornito da un'analisi problematica della lingua, che mal si adatta alla somministrazione di liste prescrittive o di tabelle di funzioni predefinite. In questo articolo l'autore affronta la questione della formulazione del curriculum di riflessione sulla lingua per la scuola primaria, partendo dall'indagine del rapporto tra *forma* e *significato*. L'idea è che, per la fascia d'età interessata, sia necessario giungere ad un punto di convergenza tra i due termini e che questo possa essere ottenuto analizzando soprattutto la forma, in quanto oggetto "visibile" di studio, concretamente presente nel linguaggio; l'analisi delle regolarità nella flessione nominale e verbale consente di sistematizzare quelle che ad un livello ingenuo sono, per il bambino, solo relazioni intuitive. L'accentramento della didattica della lingua sul solo significato comporterebbe, infatti, la mancanza di un'analisi realmente "linguistica", e si limiterebbe a cogliere le relazioni tra referenti e parole. La sequenza di apprendimenti tracciata dall'autore prevede una riflessione sistematica sui concetti di accordo e flessione, sulla base della quale è possibile pensare ad una nuova scansione delle problematiche da affrontare; in tal senso alcune categorie grammaticali possono essere accorpate o semplificate *ad hoc*, mentre altre possono essere già maggiormente approfondite. L'introduzione del

concetto di sintagma (in particolare di quello verbale) viene destinata ad una fase matura dell'apprendimento, in cui gli allievi possono già affrontare sequenze linguistiche più complesse ed hanno gli strumenti cognitivi per indagarle in modo adeguato.

Nel loro contributo, Runić e Runić analizzano il problema dell'apprendimento dell'articolo per parlanti che hanno come lingua madre il serbo-croato, il cinese o il coreano, in cui l'articolo non è presente. A partire da un campionario di errori diffusi negli apprendenti l'italiano o l'inglese come L2 o LS, le autrici – a seguito di una ricerca congiunta condotta dall'Università di Belgrado e dall'Università del Connecticut – propongono una serie di strategie didattiche desunte dallo studio e dal confronto di recenti proposte teoriche riguardanti la struttura del sintagma del determinante. L'analisi degli errori e le relative strategie elaborate dimostrano che le difficoltà nell'uso dell'articolo sono dovute a fattori semantici, come l'interpretazione scorretta del contesto; o a fattori di tipo sintattico, come l'interferenza di un modificatore in posizione preominale. In questo secondo caso, l'ipotesi è, ad esempio, che l'omissione dell'articolo sia dovuta al fatto che l'aggettivo (o altro modificatore in posizione preominale) compete con esso per la stessa posizione sintattica, in quanto l'articolo viene analizzato dai parlanti come aggettivo. L'analisi linguistica della struttura del sintagma del determinante consente di elaborare modi di insegnamento dell'uso dell'articolo che fanno ampio ricorso a sussidi di tipo visuale e ricorrono a strategie di interazione tra gli apprendenti nel contesto classe. La proposta didattica elaborata dalle autrici si basa sull'individuazione di tappe, che prevedono l'elicitazione delle regole di inserimento dell'articolo, a partire dall'analisi di errori forniti da parte degli studenti nelle loro produzioni scritte.

Conclude il numero l'articolo di Lena Dal Pozzo, che propone una riflessione sulla didattica del soggetto nullo in finlandese, con particolare attenzione all'interfaccia sintassi-discorso. Il quadro teorico di riferimento è il modello generativo cartografico, che consente di formalizzare la presenza di posizioni salienti a livello informativo all'interno della struttura della frase. L'articolo prende origine dalla proposta di una riduzione didattica del concetto di *soggetto nullo (pro drop)*, che consiste nella possibilità, caratteristica di lingue come l'italiano, di non lessicalizzare il soggetto sintattico pronominale. Il finlandese è, a questo riguardo, differente dall'italiano, in quanto è una *lingua a soggetto parzialmente nullo*, che può, cioè, non lessicalizzare il soggetto pronominale solo alla 1° ed alla 2° persona. Proprio come avviene in italiano, se il soggetto pronominale viene opzionalmente lessicalizzato assume un peculiare valore pragmatico, di tipo contrastivo. L'autrice presenta l'analisi di alcuni manuali di finlandese adoperati per la didattica della lingua come L2,

rilevando in essi la mancanza di una trattazione esplicita del parametro del soggetto nullo e, soprattutto, un'assoluta carenza per quel che riguarda la pragmatica, che non è soggetta, perciò, ad alcun percorso didattico specifico. Sulla base delle richieste del Quadro Europeo di Riferimento, l'autrice propone un percorso didattico finalizzato alla riflessione metalinguistica sulle caratteristiche del finlandese e alla corretta acquisizione dell'uso pragmatico del soggetto. L'attività prevede l'uso di materiale iconico (con associazione di enunciati a vignette) e di materiale visivo (con l'obiettivo di calare l'apprendimento in un contesto di interazione "reale"). L'obiettivo finale è quello di migliorare la *competenza discorsiva*, relativa alla padronanza nell'uso dell'ordine dei costituenti associato a particolari valori pragmatici.

La diversità di impostazione dei tre contributi pubblicati in questo numero ci consente di affrontare un tema di grande importanza per l'indirizzo che intendiamo dare a "Grammatica e Didattica", che è quello della formulazione delle proposte didattiche in rapporto alla ricerca in linguistica; ad esso si accompagna un ulteriore campo di indagine che riguarda il binomio teoria/sperimentazione.

Partiremo da quest'ultimo, che è un problema più volte sollevato nell'ambito della ricerca didattica e che oppone spesso punti di vista che non sono, a nostro parere, necessariamente inconciliabili. Alcuni degli articoli che sono stati pubblicati nella nostra rivista sono relazioni di attività svolte in classe ed offrono dati concreti che riguardano l'applicabilità di idee di insegnamento della grammatica: in quest'ottica, essi prevedono un destinatario ben individuabile, presentano dati preliminari, espongono nel dettaglio un percorso effettivamente svolto, e si concludono con dati relativi ai risultati ottenuti. La concretezza di questo tipo di lavori ha l'indubbio vantaggio di proporre applicazioni didattiche e di testarle allo stesso tempo, verificandone immediatamente la validità.

Nella scuola di oggi, tuttavia, è altrettanto necessario che la ricerca linguistica si proponga come guida e stimolo per la formulazione di idee nuove: il ricercatore, che conosce la teoria e l'ha approfondita nei suoi studi, ha il compito di riformularla e di renderla comprensibile e utilizzabile per gli insegnanti della scuola che non conoscono la teoria a livelli accademici. L'insegnante, infatti, non è tenuto ad una conoscenza approfondita della teoria; il suo compito è quello di aggiornarsi costantemente sulle novità che la ricerca produce, ma spesso questo compito è ostacolato dall'indisponibilità del mondo accademico ad un dialogo davvero proficuo.

E' per questo motivo che, nella nostra rivista, abbiamo chiesto a linguisti e ricercatori di "spiegare" la teoria, di renderla chiara e di metterne in luce gli aspetti intuitivi e ragionevoli. Molti dei lavori che trovano posto in "Grammatica e Didattica" sono strutturati proprio in questo modo: scelgono un modello teorico padroneggiato dall'autore e lo semplificano (non rinunciando al rigore e all'atteggiamento critico che la scienza richiede) perché tutti gli interessati possano comprenderlo e valutarlo; sulla base del modello prescelto propongono un aggiornamento dei metodi, tentando di mettere in luce i benefici che esso potrebbe portare alla pratica didattica. Ogni contributo, perciò, nonostante sia limitato ad un "capitolo" specifico della grammatica, intende offrire soprattutto degli strumenti di ragionamento e riflessione sulla lingua, che si spera possano essere riutilizzati dagli insegnanti autonomamente, in modo creativo e con la concretezza che solo l'esperienza sul campo può dare. Per questo, i lavori che pubblichiamo non sono necessariamente sperimentali nel senso che abbiamo esplicitato sopra. L'idea è che l'applicazione sia una questione che l'insegnante deve poter valutare in base ai bisogni concreti della propria classe; per questo, però, ha bisogno di una chiara spiegazione dei presupposti teorici.

Questo modo di concepire il rapporto tra linguistica e didattica non è ovviamente a senso unico. Il linguista conosce molto bene le difficoltà che sono connesse alla semplificazione della teoria: l'unico modo per semplificare è conoscere in modo adeguato; il ricercatore deve necessariamente operare delle scelte. E' per questo che abbiamo chiesto ai nostri autori di selezionare pochi ma chiari argomenti, di proporre in veste didattica questioni che si possano ritenere sufficientemente consolidate. L'obiettivo non è quello di rivelare o di spiegare a tutti i costi quello che non è possibile allo stato attuale della ricerca; è piuttosto quello di proporre analisi fondate e non ambigue, che aiutino a rivedere schemi ormai inadeguati che si protraggono, a volte, per pura convenzione scolastica.

Dedichiamo la seconda parte di questa introduzione a illustrare con un esempio quello che intendiamo quando parliamo del processo di semplificazione necessario per applicare la teoria alla didattica.

La teoria linguistica ha elaborato un modello di formalizzazione della pragmatica ed è stato proposto che essa abbia una propria sintassi. E' coerente, infatti, pensare che ogni sintagma debba avere una propria posizione dedicata all'interno della struttura frasale: elementi che compaiono nella frase in posizioni diverse rispetto agli ordini canonici in cui normalmente li troviamo, devono avere subito uno "spostamento". Le ragioni e le modalità secondo le quali questi meccanismi operano sono da tempo oggetto di studio della teoria

linguistica; allo stato attuale delle cose, è possibile rendere conto con rigore scientifico di alcuni fenomeni ben noti, quali la tematizzazione o la focalizzazione di un elemento all'interno della frase. Si può dimostrare che una delle proprietà che distingue il linguaggio umano da qualsiasi altro linguaggio è la presenza di rapporti gerarchici - e non lineari - fra gli elementi che compongono la frase, che sono quindi collegati da una struttura precisa. In questa struttura si individuano diverse aree, che contribuiscono in modo progressivo alla formazione dell'enunciato, sia dal punto di vista sintattico che pragmatico; tali aree sono dette *campi sintattici*.

Anche semplicemente a livello intuitivo e pre-teorico, è possibile riconoscere in ogni sintagma una parte semantica (significato e funzione all'interno della frase) e una parte funzionale (per esempio la flessione verbale o la marca di caso). La linguistica formale è concorde nel sostenere che l'attribuzione di questi valori, presenti simultaneamente all'interno del sintagma che enunciamo, avvenga in passaggi successivi, in campi sintattici diversi. Data quindi una frase come:

(1) Temo che Andrea disturbi i compagni.

possiamo dire, semplificando, che la frase subordinata nascerà come un insieme di Agente (*Andrea*) + Verbo DISTURB- + Paziente (i compagni); solo nella fase immediatamente successiva, il verbo prenderà la sua desinenza *-i*, e, per accordo col verbo, l'Agente (*Andrea*) riceverà caso nominativo, mentre il sintagma *i compagni* riceverà il caso accusativo.

E' però evidente che ha un valore diverso pronunciare (1) senza nessuna particolare intonazione, o voler porre enfasi su *Andrea*. In (1) sto semplicemente affermando che penso che Andrea dia fastidio ai compagni, mentre in (2):

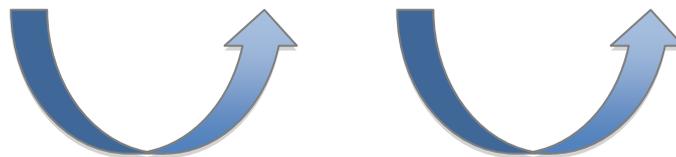
(2) ANDREA temo che disturbi i compagni (non Luca)

voglio formulare un contrasto, voglio cioè dire che è Andrea il ragazzo che ho paura che disturbi i compagni, non Luca. I messaggi che (1) e (2) intendono trasmettere sono diversi. Tale diversità si riflette anche nella struttura sintattica, che deve codificare la diversità di valore, il fatto che in (2) *Andrea* sia *marcato*, mentre in (1) non lo sia.

Nel quadro della Grammatica Generativa è stato ipotizzato che esista un ulteriore campo sintattico, oltre a quello semantico e a quello funzionale, un campo alla periferia sinistra della frase, deputato ad ospitare, tra le altre cose, elementi marcati, dotati di valori

pragmatici. In (2) *ANDREA* continuerà ad essere l'Agente, a nascere come tale, a passare alla fase successiva in cui viene dotato di caso nominativo, ma dovrà assumere un valore ulteriore rispetto a (1): quello di *focus contrastivo*. Questo avviene per l'appunto in una porzione diversa della struttura frasale, che viene chiamata CP (*Complementizer Phrase*). Per giungere alla posizione finale all'interno dell'area di CP, il sintagma dovrà obbligatoriamente essere già dotato di un ruolo tematico (nel nostro caso l'Agente), ovvero di una funzione all'interno della frase, e di un caso (nel nostro esempio il nominativo, che in italiano non è espresso attraverso marche morfologiche, ma risulta dall'accordo tra soggetto e verbo). Un'esemplificazione di quanto si è detto è fornita dalla seguente tabella:

AREA DELLA PRAGMATICA (CP)	CAMPO FUNZIONALE (IP)	CAMPO SEMANTICO (VP)
Andrea (+ Agente) (+ nominativo) (+ focus contrastivo)	Andrea (+ Agente) (+ nominativo)	Andrea (+ Agente)



L'analisi che abbiamo applicato per (2) è facilmente ripetibile anche per altri elementi dotati di valore pragmatico, quali per esempio il *topic* in (3) o il tema sospeso in (4):

- (3) *Di tentativi* ne ho fatti fin troppi.
- (4) *Verifiche* i ragazzi non vogliono mai farne

Così come è avvenuto in (2), anche i sintagmi in corsivo di (3) e (4) sono collocati nell'area di CP poiché assumono un particolare valore pragmatico.

Ad ulteriore dimostrazione del fatto che il linguaggio si fonda su rapporti gerarchici, è possibile essere ancora più precisi rispetto alla posizione degli elementi marcati all'interno della struttura frasale. E' ben noto che, in italiano, possono co-occorrere all'interno della stessa frase più elementi marcati, dotati di valore pragmatico. Data una frase come (5)

(5) *Col tuo atteggiamento ipocrita, niente ci guadagni*

sia *Col tuo atteggiamento ipocrita* che *niente* sono elementi marcati, che ricevono una particolare intonazione. Il costituente *Col tuo atteggiamento ipocrita* è un *topic*: si trova in principio di frase ed è ripreso da un pronome clitico (*ci*). La ripresa pronominale segnala che il sintagma *Col tuo atteggiamento ipocrita* è stato tematizzato. In (5), tuttavia, *Col tuo atteggiamento ipocrita* non è l'unico costituente marcato; anche *niente* (il “quantificatore negativo”) ha una particolare connotazione pragmatica, e infatti è un *focus*: se non fosse marcato, dovrebbe infatti trovarsi alla destra del verbo. Il fatto che si sia spostato alla sua sinistra indica la volontà di attribuire un particolare valore pragmatico. A differenza di *Col tuo atteggiamento ipocrita*, il quantificatore *niente* non viene ripreso da alcun elemento pronominale. La ripresa pronominale è infatti impossibile con il *focus* ed è incompatibile con i quantificatori negativi, che possono essere solamente focalizzati e non tematizzati.

Osservando (5) e provando, attraverso test empirici, a mutare l'ordine dei costituenti, ci accorgiamo che il risultato è agrammaticale. Si veda per esempio (6):

(6) **Niente col tuo atteggiamento ipocrita ci guadagni*

Anteporre il quantificatore *niente* al nostro *topic* è impossibile.

Appare dunque evidente che tutti gli elementi dotati di valore pragmatico devono comparire nella frase in un ordine ben preciso. Tale ordine riflette la gerarchia degli elementi all'interno della struttura sintattica soggiacente. Possiamo dunque formulare la seguente generalizzazione: Il *topic* compare sempre alla sinistra di *focus*. Il dato interessante è che questa generalizzazione non è valida esclusivamente per l'italiano, ma può essere estesa a tutte le lingue del mondo. L'ordine reciproco degli elementi infatti è stabilito dalla Grammatica Universale, una dotazione presente in ciascuna persona, a prescindere dalla lingua che parla. Qualora una lingua consenta di far co-occorrere più elementi marcati all'interno della stessa frase, possiamo predire in che ordine essi compariranno.

Da vari anni, a partire da Rizzi (1997), si sta elaborando la mappa della struttura della periferia sinistra, cioè la porzione di frase che ospita gli elementi marcati. Essendo la lingua fondata su rapporti gerarchici, è chiaro che la presenza di posizioni strutturali ordinate, deputate ad ospitare elementi dotati di specifiche caratteristiche funzionali, non è una prerogativa dell'area CP, ma coinvolge tutti i campi sintattici, non solo della frase, ma anche

all'interno del sintagma nominale e avverbiale. La comparazione di molte lingue ha consentito alla teoria linguistica di ricostruire finemente la struttura sintattica: in particolare, la parte che nello schema sopra abbiamo indicato come funzionale, che coinvolge anche la disposizione degli avverbi, è stata esplorata in grande dettaglio (si veda Cinque 1999). Naturalmente si tratta di un lavoro *in fieri*, che va continuamente perfezionato sulla base di nuovi dati empirici e di nuove acquisizioni teoriche. Non si tratta però di una ricerca di nicchia, da tenere rinchiusa all'interno del mondo accademico. La conoscenza, pur molto semplificata, della struttura soggiacente alla frase e la possibilità di collocare in modo motivato anche elementi marcati, consente all'insegnante di avere un valido ausilio teorico quando, sia in prosa sia in poesia, si trovi ad affrontare ordini marcati delle parole e a renderne conto. Spesso, nella prassi scolastica, strutture sintattiche assolutamente possibili, riconosciute e prodotte da tutti i parlanti, come la tematizzazione in (3), vengono considerate scorrette, da evitare, forse proprio perché sfuggono alle sistematizzazioni e alle categorizzazioni tradizionali. Sapere riconoscere un preciso *status* linguistico a queste strutture, consente di non negare la loro esistenza, ma anzi di offrire uno spunto per una riflessione più approfondita sulla lingua, in questo caso, sul loro uso più appropriato in relazione allo stile. Una maggiore consapevolezza dei meccanismi di funzionamento del linguaggio mette l'insegnante nelle condizioni di sviluppare strategie didattiche più efficaci, che siano più vicine alle reali modalità attraverso cui viene appresa la lingua. Di riflesso lo studente ne avrà un sicuro beneficio.

L'esempio che abbiamo scelto per questa introduzione mostra che cosa intendiamo per "semplificazione a fini didattici". Il dibattito sulla complessa struttura del CP non è di diretto interesse per l'insegnante: difficilmente, infatti, si potrà portare in classe la teoria linguistica senza una mediazione specifica. Il linguista che fa ricerca in ambito didattico ha appunto questo compito: tentare di definire in modo chiaro che cosa si intenda – per esempio - per “periferia sinistra” e dare una descrizione accurata dell'interfaccia tra pragmatica e sintassi. Ne dovrebbe risultare una spiegazione chiara e motivata del concetto di tematizzazione e focalizzazione e della loro natura linguistica, accompagnata da dati scelti con cura che possano illustrare efficacemente i concetti. Se l'operazione riesce bene, il compito dell'insegnante sarà quello di rielaborare gli stimoli della ricerca e progettarne un'applicazione didattica. Nel caso che abbiamo illustrato, la scelta potrebbe essere quella di predisporre una realizzazione grafica del movimento sintattico che porta alla frase marcata, consentendo all'allievo di visualizzare le regole in atto.

Ci auguriamo che il lavoro svolto dagli autori dei nostri articoli sia un sussidio valido per l'aggiornamento degli insegnanti e che possa stimolare il loro interesse e la loro creatività e che la ricerca che viene svolta in sede accademica possa essere affiancata da un pari lavoro di ricerca e progettazione in classe, che, anche se avviene quotidianamente, troppo raramente trova spazio ed opportuna diffusione.

Bibliografia

- Benincà, Paola & Cecilia Poletto (2004). 'Topic, Focus and V2: Defining the CP sublayers' in: L. Rizzi (Ed), *The structure of CP and IP: the Cartography of Syntax Structures*, Oxford: Oxford University Press, pp. 52-75.
- Benincà, Paola (2006). 'A Detailed Map of the Left Periphery of Medieval Romance' in: R. Zanuttini, H. Campos, E. Herburger e P. Portner (Eds.), *Crosslinguistic Research in Syntax and Semantics. Negation, Tense and Clausal Architecture*. Washington: Georgetown University Press, pp. 53-86.
- Cinque, Guglielmo (1999). *Adverbs and Functional Heads: A Cross-linguistic Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Rizzi, Luigi (1997). 'The Fine Structure of the Left Periphery' in: L. Haegeman, (Ed.), *Elements of Grammar*. Dordrecht: Kluwer, pp. 281-337.