

Pallotti, G. (2009) Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace? In Progetto PON *Educazione Linguistica e Letteraria in un'Ottica Plurilingue* (MIUR/ANSAS). [http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/descrivere-le-lingue-quale-metalinguaggio-per-une-ducazione-linguistica-efficace/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/descrivere-le-lingue-quale-metalinguaggio-per-une-ducazione-linguistica-efficace/)

Gabriele Pallotti

## **Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?**

### **Cosa è il metalinguaggio?**

Metalinguaggio è l'insieme di termini, nozioni e discorsi che si fanno sul linguaggio. Appartengono al metalinguaggio parole d'uso comune come *parola, frase, discorso, discussione, domanda* o espressioni più tecniche come *aggettivo, verbo, coniugazione, periodo, testo, subordinata causale, complemento predicativo del soggetto*. Il metalinguaggio però non consiste solo di termini, ma anche di frasi e discorsi: affermazioni come *questa parola è più ricercata di quest'altra, questa frase è molto lunga, in questo periodo si trovano due subordinate, il tedesco è una lingua con una morfologia molto ricca, il plurale dei nomi in inglese si forma aggiungendo una -s* hanno tutte un carattere metalinguistico. Come si vede, i discorsi metalinguistici si trovano nella conversazione quotidiana, nella prassi scolastica e nella ricerca in linguistica: essi hanno dunque un ruolo importante nella nostra vita e risultano centrali in qualunque pratica di educazione linguistica.

Sebbene a scuola spesso 'fare grammatica' coincida sostanzialmente con dare descrizioni metalinguistiche, è importante tenere distinte le due nozioni. Si può insegnare la grammatica, di una lingua seconda o della lingua nativa, anche senza usare alcuna terminologia metalinguistica. Ad esempio, posso richiamare l'attenzione degli alunni su alcune forme grammaticali evidenziandole, o rendendole molto frequenti nel testo, senza denominarle esplicitamente. Allo stesso modo, posso far svolgere un esercizio di completamento in cui si debbano inserire gli articoli senza parlare mai di 'articoli'. Inoltre, i discorsi metalinguistici possono basarsi sulla terminologia del linguaggio ordinario, usando termini come *parola, frase, discorso* oppure sulla terminologia più tecnica che di solito si acquisisce a scuola, come *preposizione, coniugazione, anafora*. Occorre infine distinguere tra grammatiche scientifiche, che mirano a dare una descrizione rigorosa ed esaustiva dei fenomeni linguistici, e grammatiche pedagogiche, rivolte agli studenti, il cui obiettivo primario è facilitare lo sviluppo delle competenze, a volte anche a spesa dell'esaustività e del rigore, che possono anche fare ricorso a una terminologia metalinguistica semplice e appartenente perlopiù al linguaggio ordinario (Ciliberti 1991).

Nella seguente tabella si propongono diverse attività che portano a prestare attenzione alle forme linguistiche (ciò che in inglese si chiama *focus on form*): provate a distinguere quelle in cui si fa uso di terminologia metalinguistica e, tra queste, quelle che ricorrono a termini del linguaggio ordinario e quelle che si basano sui termini specialistici, insegnati a scuola (trovate alcune possibili risposte alla fine del testo).

Esempio	Usa terminologia metalinguistica?	Se sì, è specialistica o del linguaggio ordinario?
Metti le parole che mancano al posto dei puntini		
Correggi gli errori in queste frasi		
Scrivi cosa facevi ogni mattina quando andavi all'asilo		
Per ciascuno di questi verbi, indica se richiede l'ausiliare essere o avere nel passato prossimo.		
<i>Ogni mattina Mario si alza alle sette, si lava, fa colazione e prende l'autobus per andare a scuola.</i> Scrivi cosa ha fatto Mario ieri: <i>Ieri ...</i>		
Un operaio lavora in fabbrica --> Gli operai lavorano in fabbrica Il pesce è nella vasca --> I pesci sono nella vasca Ora continua tu: Il libro è sul tavolo --> E' entrato un ragazzo simpatico --> La tazza è più grande del bicchiere -->		
Trasforma le seguenti frasi dal presente al passato remoto		

## Descrivere la lingua: applicare etichette o spiegare i processi

Una seconda distinzione a cui si è accennato riguarda diversi tipi di discorsi sulla lingua. In alcuni casi, descrivere una lingua consiste nell'etichettare parole, frasi e segmenti di testo, ossia dare loro un nome, classificarle, assegnarle a una categoria. Ne sono esempi attività come 'sottolinea in blu tutti i pronomi relativi e in rosso tutti i pronomi personali' oppure 'conta tutti gli articoli determinativi di questa frase'. In generale, le tradizionali analisi grammaticale, logica e del periodo consistono essenzialmente di esercizi di questo tipo: chiedono di riconoscere in una frase o in un testo le parole o le frasi che appartengono a una certa categoria. Un tipo diverso di descrizione riguarda invece i processi, le regolarità di una lingua. Se dico *in italiano l'imperfetto si forma aggiungendo al tema verbale il suffisso -v- e la desinenza di persona* sto certo usando terminologia metalinguistica (*imperfetto, suffisso, desinenza di persona, tema verbale*), ma l'obiettivo è di spiegare il funzionamento della lingua italiana, non solo di individuare cosa è un imperfetto e cosa non lo è. Potrei anche dare una spiegazione di come funziona l'imperfetto senza usare terminologia metalinguistica tecnica, dicendo ad esempio *'se vuoi parlare di qualcosa che nel passato succedeva regolarmente, di solito, oppure che è durata per un certo tempo, devi aggiungere -v: ad esempio, io da piccolo abitavo a Roma, i Greci bevevano molto vino, quando ero piccolo tutte le mattine mi alzavo molto presto.'*

Un buon esempio di come si possa fare riflessione sulla lingua in quanto scoperta di regole e processi, e non come mera etichettatura di unità, sono gli *Esperimenti grammaticali* proposti da M. G. Lo Duca (2004), in cui gli studenti sono invitati a ricostruire induttivamente e mediante il ragionamento le regole di funzionamento dell'italiano.

@ 2

Esempio	Dare etichette o descrivere processi
Indica tutti i plurali in questo brano	
Sottolinea tutti i complementi di causa nelle seguenti frasi	
Come si forma il passato dei verbi regolari in inglese?	
Sottolinea tutti i congiuntivi passati	
Fai l'analisi logica della frase <i>I cerbiatti vivono nei boschi</i>	
Perché non si può dire <i>I cerbiatti vive nei boschi</i> ?	

## Quale spazio dedicare alla descrizione della lingua?

Proviamo ora a chiederci quanto tempo sia opportuno dedicare alla descrizione della lingua nella pratica scolastica e quanto ne viene effettivamente dedicato. Senza pretese di esattezza o rigore scientifico, ma unicamente al fine di stimolare una discussione, confrontatevi con i colleghi usando la seguente tabella. Compilate tutte le righe, anche se non insegnate le relative lingue: servirà a verificare quanto siete informati circa le pratiche e le opinioni dei vostri colleghi. Per ciascuno dei tipi di educazione linguistica, indicate quella che secondo voi è la percentuale del monte ore di educazione linguistica su base annua (nel vostro tipo di scuola) che viene effettivamente dedicata alla **descrizione** della lingua e dei fenomeni linguistici e quale percentuale sarebbe invece ottimale (potete anche indicare la stessa cifra, naturalmente, se ritenete che la ripartizione sia adeguata così come è). Come abbiamo appena detto, teniamo distinte le attività di etichettatura delle unità ('che cosa è questo', 'come si chiama questo') da quelle di descrizione dei processi ('come funziona questo', 'come si forma questo'). Naturalmente nel calcolo dobbiamo anche tenere distinte le attività in cui non si descrive la lingua, ma la si usa in modo sistematico.

@ 3

	Etichettare unità		Descrivere processi	
	Effettivo	Ottimale	Effettivo	Ottimale
Italiano L1				
Italiano L2				
Lingua straniera				
Lingua classica				

Alla fine del testo trovate una possibile risposta dell'autore di questo percorso, del tutto opinabile e aperta a critiche e discussioni. Leggetela solo dopo avere completato autonomamente la tabella e discutatene con i colleghi. Nelle prossime sezioni troverete le motivazioni per la risposta.

## A cosa serve descrivere la lingua?

Qualunque attività didattica dovrebbe essere utile, cioè servire a qualcosa. Con utile non si intende necessariamente 'utile subito' o 'utile per guadagnare denaro' (che comunque non sono forme di utilità da disprezzare a priori), ma utile anche in un senso formativo più ampio: utile per lo sviluppo dell'intelligenza, della capacità di ragionare, di riflettere, di apprendere nuove cose. Tutto ciò può apparire forse scontato, ma vale la pena ugualmente stimolare una discussione in merito: a volte a scuola si insegnano certi contenuti perché lo si è sempre fatto, perché tutti lo fanno, perché si trovano nei libri, perché se lo aspettano le famiglie (o l'INVALSI), ma senza porsi la domanda, a mente fresca e senza pregiudizi, sull'effettiva utilità di ciò che si insegna. Una riflessione sull'utilità e la funzionalità delle pratiche didattiche non può prescindere da una più ampia considerazione degli obiettivi di un corso. Cosa vogliamo che apprendano gli studenti? Dove devono arrivare? Di cosa hanno bisogno? Quali sono le lacune, le carenze, gli ostacoli *reali* al conseguimento degli obiettivi formativi?

La discussione sull'utilità deve anche essere realistica, deve cioè tenere conto dei vincoli di tempo che ha ogni disciplina. Certo, in qualche senso e in qualche modo, tutto può essere utile. Imparare a memoria i nomi di tutti i sovrani della dinastia degli Ottoni può servire per stabilire al volo e senza ricorrere all'enciclopedia a che periodo si riferisce un determinato manoscritto medievale: ma vale la pena dedicare un mese del programma di storia per sviluppare questa conoscenza? Quanto si guadagna e quanto si perde, in tempo e in motivazione degli studenti? Insomma, la domanda sull'utilità presuppone un'analisi costi-benefici: la domanda non sarà dunque 'questo è utile o no?', ma 'vale la pena?'. Vale la pena dedicare 10, 50, 200 ore di didattica per conseguire questo obiettivo? O forse non è il caso di tralasciarlo, per concentrarsi su altri più importanti e più urgenti?

Posto dunque che di utilità relativa si tratta, proviamo a riflettere sull'utilità della descrizione della lingua in un curriculum di educazione linguistica. Partendo dalle pratiche attualmente in uso nella scuola in cui insegnate, e definiti gli obiettivi e le priorità, provate a porvi le seguenti domande:

### @ Attività

- A cosa servono le attività di descrizione della lingua? In che modo facilitano il conseguimento delle abilità linguistiche e cognitive che figurano tra i vostri obiettivi educativi?
- Confrontandovi con i colleghi che insegnano altre materie di area linguistica, in che modo le attività di descrizione della lingua in una materia possono essere funzionali a un'altra?
- Ci sono aree del metalinguaggio che sono particolarmente deboli che meriterebbero di essere sviluppate di più? Se sì, in quale o quali aree del curriculum complessivo di educazione linguistica dovrebbero essere trattate?
- Ci sono aree che invece vi paiono troppo sviluppate, in cui si ha un dispendio di energie eccessivo rispetto agli obiettivi più importanti da conseguire?

## Una critica alle forme tradizionali di descrizione linguistica

Una gran parte delle attività di descrizione della lingua che si praticano a scuola vanno sotto i nomi di analisi grammaticale, logica e del periodo. Da decenni linguisti ed esperti di educazione linguistica hanno messo in luce i limiti di questi approcci (tra i primi, Simone e Cardona 1971; Giscler 1975; Berretta 1977; per una rassegna Lo Duca 2003), ma essi sembrano ancora ben radicati nella pratica scolastica. I libri di testo dedicano ampi spazi a queste pratiche, magari accanto ad attività più innovative, ma sembra ci sia un diffuso timore da parte degli editori a omettere o ridimensionare le pratiche tradizionali. Alcuni di loro ammettono che se non lasciano le tradizionali 'analisi' gli insegnanti non adottano il libro. Pensano che gli insegnanti siano dei reazionari e che l'unica funzione dell'editore sia vendere. Dunque, se un certo tipo di descrizione grammaticale si trova in tutti i libri scolastici, o persino se viene sostenuta dal Ministro dell'istruzione (che solitamente non ha alcuna competenza sull'educazione linguistica), ciò non costituisce automaticamente una ragione valida a suo sostegno.

Cosa non va nell'educazione linguistica tradizionale? In primo luogo, essa dedica uno spazio eccessivo

a quella che abbiamo chiamato etichettatura delle unità linguistiche. L'obiettivo principale è dare un nome alle parti del discorso, della frase o del periodo: una volta che esse sono classificate e assegnate alle categorie, l'esercizio finisce. Ora, l'etichettatura, l'uso di terminologia, può anche essere utile in certi casi, ma non deve essere mai un fine, bensì un mezzo per comprendere i processi, i fenomeni. Concentrarsi sull'etichetta invece che sul processo è come guardare il dito mentre uno indica la luna.

Da questo segue che l'uso della terminologia deve essere strettamente funzionale alla comprensione dei fenomeni linguistici, e di quelli che serve veramente comprendere e analizzare, non dovendo essere aprioristicamente esaustiva. Altrimenti si rischia di sprecare troppo tempo per dare un nome a ogni parte del testo, sottraendolo ad attività più proficue come quelle che sviluppano la capacità di usare le strutture linguistiche in modo corretto, efficace ed appropriato.

Un altro limite della pedagogia linguistica tradizionale è proprio l'ossessione di dover dare un nome a tutto, di incasellare ogni fenomeno linguistico in modo univoco e indiscutibile. La linguistica contemporanea ha invece compreso da tempo che le categorie linguistiche sono spesso sfumate e che l'appartenenza di una parola, un sintagma o una frase a una categoria o a un'altra molte volte è opinabile, una questione di grado (Comrie 1981; per un'esposizione più semplice e orientata alla scuola, Andorno 2003). Ad esempio, a scuola si insegna a separare nettamente le proposizioni coordinate da quelle subordinate. In realtà, gli studi tipologico-funzionali parlano di 'continuum di combinazione tra clausole' (Lehmann 1988), che va da quelle più integrate tra loro (come nelle costruzioni con verbo modale del tipo *Gianni vuole entrare*, che potrebbe essere considerata anche una frase singola con verbo complesso) a quelle più autonome (come le subordinate avverbiali del tipo *Gianni esce quando fuori c'è il sole*, in cui abbiamo a che fare chiaramente con due frasi, entrambe con verbo di forma finita) o a costruzione più autonome ancora come le tradizionali coordinate (*Gianni esce e fuori c'è un bel sole*). La classica dicotomia coordinata / subordinata dunque non mostra questa gradualità e non aiuta a spiegare spiegare la similitudine semantica e sintattica tra *Gianni è stanco perché ha studiato tutto il giorno* e *Gianni è stanco, infatti ha studiato tutto il giorno*. Le distinzioni tra poli opposti possono essere valide, ciò che occorre problematizzare è l'appartenenza di un esempio a un caso o all'altro, e il suo essere un rappresentante più o meno prototipico della categoria.

Insomma, l'assegnazione di un fatto linguistico a una categoria o un'altra deve essere il prodotto di un ragionamento su somiglianze e differenze, che può anche portare alla conclusione che esso si trova al confine tra due o più categorie, e non la meccanica applicazione di uno schema, con l'implicito assunto che debba esistere una e una sola risposta giusta.

La tradizionale analisi logica porta questo atteggiamento a livelli parossistici: dovendo a tutti i costi segmentare una frase in soggetto, predicato e complementi, si sono inventati i complementi più stravaganti per dare a tutti i costi un nome a una parte della frase, mischiando sintassi e semantica, scienza e senso comune, logica e illogicità.

@ Provate a definire i complementi del verbo in queste frasi.

1. Marcello va a Roma
2. Guido è stato condannato a tre anni
3. La casa andò a fuoco
4. I ragazzi giocano a carte

Ora che avete classificato i complementi, cosa sapete più di prima? 'A Roma' indica chiaramente un luogo: che ci si vada lo dice il verbo, non il 'complemento' in sé (cfr *abitare a Roma*). Cosa c'è da spiegare e da capire? Vale la pena fare un esercizio per chiarire che, andando a Roma, si va in qualche posto, mentre, abitandovi, ci si sta? 'A tre anni' è una pena, una punizione: anche questo è scontato, cosa c'è di tecnico, di specialistico da insegnare? Vi sarà venuto qualche dubbio sull'andare a fuoco. A questo proposito trovate su internet una brillante discussione di Maurizio Pistone ([http://www.mauriziopistone.it/testi/discussioni/scuola\\_analisi\\_logica.html](http://www.mauriziopistone.it/testi/discussioni/scuola_analisi_logica.html)). Che complemento è *a fuoco*? L'atteggiamento meccanico degli studenti li porta a classificarlo come una forma di moto a luogo: c'è il verbo *andare*, la preposizione *a*, proprio come in *andare a Roma*. Ma dove mai può andare una casa? Allora il furore classificatorio che porta a salvare le categorie, invece di metterle in discussione, si inventa il moto a luogo figurato, che salva le illogicità dell'analisi logica. Figurato, cioè per modo di dire. Ma dove va una casa, sia pure per modo di dire? Pistone suggerisce ironicamente di coniare per questa espressione il

complemento di incendio o, provocatoriamente, anche il complemento di sfiga (cfr *andare a scatafascio, andare a rotoli, andare in malora*). Fanno ridere? Ma allora provate a spiegare perché il complemento di pena (che si trova in tutti i manuali scolastici) è una cosa seria mentre il complemento di incendio (o di sfiga) sarebbe una boutade. E come classificare (*giocare*) a *carte*, che si allinea con *a pallone, a nascondino, ai dadi*? Complemento di gioco? E perché no? Ma anche questo non ci dice nulla che già non sappiamo: 'a carte' si gioca, 'a Roma' si va, muovendosi.

L'analisi logica istituisce un insieme di categorie pseudo-tecniche, dai nomi spesso poco trasparenti, per dire cose banalissime. In *apro la porta con la chiave* e *vado al cinema con Gianni* la chiave è uno strumento mentre Gianni è un compagno. C'è qualcosa su cui riflettere? A cosa serve un esercizio che faccia distinguere gli strumenti dagli amici? Lo studente si abitua che non bisogna porre queste domande, che tanto la scuola è il posto dove si risolvono falsi problemi, mentre i veri problemi rimangono all'esterno. Facciamo contento l'insegnante, mostriamoci docili, e aspettiamo che suoni la campanella.

Se proprio si vogliono usare etichette metalinguistiche, almeno che le si prenda dalla linguistica scientifica contemporanea, e non da un coacervo medievale-barocco come è l'analisi logica. Se si apre una qualsiasi grammatica scientifica seria (meglio se in una lingua diversa dall'italiano, perché in alcune grammatiche italiane si usa la terminologia scolastica per farsi capire dagli insegnanti), non si troverà traccia dei 'complementi', ma al massimo di 'ruoli semantici' o 'ruoli tematici' (Fillmore 1968), e comunque senza nessuna ossessione classificatoria, ma anzi con una continua problematizzazione delle categorie.

Le categorie dell'analisi del periodo sono ancora utilizzabili nelle discussioni linguistiche, ma bisogna chiedersi se vale la pena costringere gli alunni a classificare tutte le subordinate quando non le sanno usare, quando costruiscono frasi sbilenche, contorte e sconesse.

Forse la terminologia più recuperabile è quella dell'analisi grammaticale, una minima classificazione delle classi di parole ('parti del discorso' è un altro termine desueto e poco trasparente). Ma anche qui, occorre tenere presente che l'apparato terminologico tradizionale è difettoso sotto molti punti di vista. Mancano completamente categorie importantissime come quella di aspetto verbale, che viene confuso con il 'tempo': dire che imperfetto, passato remoto e passato prossimo sono 'tempi' diversi non ha molto senso, visto che si riferiscono tutti e tre al tempo passato (si distingue almeno tra 'tempo-significato', cioè diversi momenti rispetto a quello dell'enunciazione, e 'tempo-forma', cioè forma del verbo, oppure, ma in modo meno perspicuo, tra tempi (cronologici) e Tempi (grammaticali)). In realtà sono tre aspetti diversi, che indicano diversi modi di rappresentare gli eventi nel passato. Senza la nozione di aspetto non si può spiegare la differenza tra *present perfect* e *past simple* in inglese, o quella tra passato prossimo e passato remoto in italiano. Ma anche queste ultime etichette presentano problemi, generando la ben radicata illusione che il passato prossimo si usi per gli eventi vicini e il passato remoto per quelli lontani nel tempo. Lo studente intelligente potrà chiedere quanti giorni, mesi o anni debbano trascorrere perché sia appropriato usare il passato remoto invece del passato prossimo, ma la scuola lo avrà già abituato a non porre simili domande: l'unica cosa che gli è richiesta è di attaccare l'etichetta corretta su *andai* e *sono andato*, le considerazioni sull'uso sono secondarie. Un linguista come Bertinetto (2001) propone di abbandonare questi termini fuorvianti, sostituendoli con i più neutri 'perfetto semplice' e 'perfetto composto', (come nel francese *passé simple / passé composé*), che fanno riferimento solo alla forma del verbo, e non a una sua semantica che ha a che fare in primo luogo con l'aspettualità e solo marginalmente (e in modo derivato) con la distanza temporale. Inoltre, nell'analisi grammaticale tradizionale non si riconoscono le affinità tra classi di parole con proprietà molto simili, come sono i determinanti: *questo* è classificato tra gli aggettivi, mentre *il* è un articolo. Ma in fondo entrambi hanno la funzione di specificare il nome, di determinarne appunto il riferimento (vicino/lontano, noto/nuovo), proprio come i numerali o quantificatori come *alcuni* o *qualche*. Allo stesso modo, considerare nomi e pronomi due parti del discorso distinte porta a dimenticare che hanno lo stesso ruolo sintattico e che svolgono esattamente la stessa funzione nella frase: l'alunno che sostiene che un pronome è 'un tipo di nome' non ha poi tutti i torti (Colombo 1987).

## Ripensare le categorie per descrivere le lingue

Dopo avere criticato l'approccio tradizionale alla descrizione delle lingue, verranno avanzate alcune proposte alternative concrete. Si tratta del punto di vista di chi scrive e i lettori sono invitati a discutere criticamente le proposte, avanzando soluzioni alternative. Chi lo desidera, può anche interrompere la lettura a questo punto e formulare una sua proposta di apparato metalinguistico tenendo presenti alcune delle coordinate che abbiamo discusso: in seguito, potrà confrontarsi con il punto di vista dell'autore di questo percorso.

La proposta che segue tenta di elencare alcune categorie minime, essenziali, funzionali per raggiungere gli obiettivi fondamentali di una buona educazione linguistica, che sono un buon uso della lingua e la capacità di riflettere su di essa. Il principio di fondo è che non si debbano introdurre termini metalinguistici se non sono strettamente necessari, funzionali.

### *Fonologia*

Non inclusa solitamente nel programma di italiano L1 e delle lingue classiche, la terminologia metafonologica viene di solito accennata trattando di lingue straniere. Si teme che termini come *alveolare*, *fricativa*, *laterale* siano troppo difficili per gli alunni. Certo, non sono termini del linguaggio comune, ma se si guarda un disegno dell'apparato fonatorio non sono nemmeno troppo oscuri, e comunque possono essere sostituiti da perifrasi come 'metti la lingua tra i denti' o 'fai passare l'aria dal naso', dando dimostrazioni pratiche di ciò che si intende. I termini metafonologici hanno una grande utilità per apprendere le lingue diverse dalla propria (ivi compresa la pronuncia della varietà standard della lingua materna) e per capire le trascrizioni fonetiche: è dunque un investimento terminologico che vale la spesa, almeno a partire dalla scuola secondaria di secondo grado. Inoltre, l'applicazione di questi termini richiede di ragionare sui processi di articolazione dei suoni in modo sensato e intelligente.

@ 4

Quali termini possono essere utili per spiegare i seguenti punti? In che modo l'uso di una terminologia metafonologica precisa può essere di aiuto rispetto a spiegazioni basate sull'orecchio e l'imitazione di modelli?

- La pronuncia di parole come *Sonne, Sinn, suchen, Stern, spielen, Stadt, Liste, Gast* in tedesco?
- La pronuncia di parole come *Rad, Hund, Kind* in tedesco
- La differenza tra *le* e *les* in francese?
- La differenza tra *sing* e *sin* e tra *sin* e *seen* in inglese?
- La pronuncia non-standard, tipica di alcune regioni dell'Italia centro-meridionale, di parole come *aglio, figlio, maglia (aijo, fijo, maija)*.

Questa attività può essere seguita da una discussione su quale sia la terminologia minima e necessaria per descrivere i fenomeni fonologici nelle diverse lingue.

### *Lessico e classi di parole*

Una buona competenza lessicale è un obiettivo fondamentale di ogni tipo di educazione linguistica. Tuttavia, essa si può esercitare e sviluppare con attività che non richiedono una terminologia metalinguistica molto complicata: oltre a suddividere le parole in classi, di cui parleremo tra poco, potremo introdurre termini per le principali **relazioni semantiche** (sinonimia e omonimia; non è indispensabile parlare di antonimia e iperonimia, esistendo perifrasi più semplici come opposti, contrari, oppure termini

generali/specifici), per i **processi di costituzione del lessico** (parole semplici, derivate e composte) e poco più.

La suddivisione delle parole in classi può essere uno strumento utile per riferirsi ad esse. La maggior parte delle categorie della tradizionale analisi grammaticale possono essere salvate: esse sono ancora impiegate nella linguistica contemporanea, sono di uso relativamente comune anche tra i non specialisti, hanno un buon rapporto costi-benefici, essendo un numero abbastanza ristretto di termini che si rivela utile in molteplici occasioni. Si potranno dunque insegnare le seguenti categorie: nome, verbo, aggettivo, articolo, pronomi, preposizione, congiunzione, avverbio (va bene, se proprio volete metteteci le interiezioni così la tassonomia è completa, ma spiegare che *ohibò*, *ahimè* e *toh* si chiamano interiezioni è come spiegare che pino, abete e larice sono conifere: insegniamo una parola nuova, e la questione è chiusa. Inoltre si tratta di enunciati, più che di parti della frase).

Nell'assegnare le diverse parole di un testo a ciascuna di queste classi gli alunni dovranno ragionare, cercando di capire in che modo una parola condivide certe proprietà con altre e si differenzia da altre ancora. Questi ragionamenti porteranno a scoprire casi di confine, attribuzioni dubbie. L'atteggiamento corretto sarà quello di non occultare queste situazioni 'problematiche', ma al contrario evidenziarle per ribadire che ogni classificazione è uno strumento, un prodotto umano rivedibile, e non la scoperta di qualche realtà platonica oggettivamente delineata. Occorrerà in particolare far riflettere sui criteri di classificazione delle parole: mentre a scuola si privilegiano, a livello definitorio, quelli semantici, sostanzialistici ('il nome rappresenta una cosa', 'il verbo rappresenta un'azione'), in realtà la classificazione si fonda su criteri sintattico-grammaticali ('il nome si flette per numero, controlla l'accordo di determinanti e modificatori', 'il verbo si flette per persona, tempo, aspetto, diatesi, viene controllato dal soggetto') (Colombo 1987).

Se non ci sono dubbi sull'utilità di classificare le parole in poche macro-classi, per potersi riferire ad esse e alle loro proprietà, molto più discutibile è invece la pratica di creare decine di sotto-categorie su cui far svolgere tanti esercizi. Ad esempio, a cosa serve un esercizio che chiede di classificare nomi concreti e astratti? Che *libertà* sia una nozione astratta mentre *tavolo* sia un oggetto concreto è palese, e comunque ciò dovrà essere discusso quando si tratterà delle distinzioni concreto/astratto o oggetto/concetto in generale: una parte del curriculum di logica, di scienze sociali e non di quello di grammatica. E lo stesso con le sotto-categorie nomi primitivi / nomi derivati: le si affronterà parlando del *processo* della derivazione, e allora sarà tutto evidente, sia pure registrando le difficoltà a stabilire in certi casi cosa sia derivato e cosa non lo sia.

E' importante che gli alunni padroneggino le categorie fondamentali, e siano anche dotati degli strumenti per arrivare da soli, col ragionamento, a stabilire a quale classe appartiene una parola. Altrimenti, la ridda di termini metalinguistici ad hoc, di scarsa utilità, genera una tale confusione per cui alla fine non rimane nulla, nemmeno la capacità di identificare un aggettivo e distinguerlo da un verbo.

## *Processi morfologici*

In tutte le lingue europee la morfologia ricopre un ruolo molto importante. Per apprenderle è dunque utile avere un metalinguaggio minimo per descrivere i fatti morfologici. Si può usare il termine **derivazione**, che è abbastanza intuitivo; un po' meno trasparente è **flessione**, ma di uso molto comune nelle grammatiche e necessario a descrivere una gran quantità di fenomeni. **Prefisso** e **suffisso** sono parimenti termini molto utili e non troppo oscuri, da affiancare alla nozione di **base** o **radice**. Pare invece inutile introdurre a priori e sull'italiano la distinzione tra suffissi e desinenze, o tra coniugazione e declinazione: si tratta sempre di flessione, e basterà precisare quando si stanno flettendo nomi o verbi.

Sarà poi importante poter descrivere le categorie di significato sottostanti i processi morfologici flessivi, distinguendo le categorie pertinenti per il sistema dei nomi e quello dei verbi.

## **Morfologia del sintagma nominale**

Termini come **genere**, **numero** e **persona** sono abbastanza intuitivi e si spiegano facilmente; anche qui oltre a insegnare le etichette si dovrà portare l'attenzione sui processi, ad esempio sul fatto che la nozione di persona ha rilevanza sia per i pronomi (*io*, *tu*, *lui*), sia per i verbi (*mangio*, *mangi*, *mangia*) ma anche per i dimostrativi (*questo*, *codesto*, *quello*, dissipando così il fraintendimento secondo cui *codesto* è una variante



più ricercata di *questo*); essa si intreccia inoltre con quella di numero, per cui abbiamo seconde persone singolari e plurali ecc. Si farà riflettere anche su come in certe lingue i nomi possano avere un genere biologico o naturale, basato sul sesso, e uno puramente grammaticale, arbitrario, che deve essere appreso a memoria o ricostruito da indizi morfologici: tipicamente, ma non sempre, in italiano -a corrisponde a nomi di genere femminile; le parole terminanti in -zione o -tù sono invece invariabilmente femminili. Noteremo che in certe lingue come il latino o il tedesco esiste anche un terzo genere, mentre in inglese il genere si manifesta solo sui pronomi.

Il termine **caso** è utile solo per descrivere le lingue che lo hanno come categoria realizzata morfologicamente, come il latino e il tedesco. Per spiegare quale caso si debba utilizzare nelle diverse circostanze, non è affatto necessario usare tutto il coacervo di complementi dell'analisi logica, con il suo pseudo-tecnicismo che nasconde in realtà classificazioni semantiche di puro buon senso che possono essere spiegate in modo semplice e informale: dirò che quando si dà qualcosa a qualcuno si usa il dativo (ed è anche più trasparente etimologicamente), piuttosto che introdurre un fuorviante 'complemento di termine' (*termine* in italiano significa 'fine, conclusione' e non si capisce cosa c'entri con il dativo e il dare). Si dirà che in tedesco quando uno va in qualche posto il posto prende caso accusativo, mentre quando uno ci sta, ci rimane, si usa il dativo. Anche in italiano rimangono tracce di flessione di caso nel sistema pronominale: è la differenza tra *darlo* e *dargli*. Ma per spiegare questa distinzione non vale la pena introdurre la terminologia del caso e del dativo: basterà far fare tanti esercizi sull'uso, e spiegare che *darlo* significa 'dare qualcosa' mentre *dargli* significa 'dare a qualcuno (maschile)' e *darle* 'dare a qualcuno (femminile)'.  
Un'ultima categoria utile è quella di **accordo**, che descrive come diverse parti della frase 'vadano d'accordo' tra loro. In lingue come italiano, tedesco e latino l'accordo implica complessi processi morfologici, in inglese esso ha una manifestazione limitatissima (solo nella -s di terza persona singolare del presente).

## Morfologia del verbo

La terminologia relativa alla morfologia verbale è particolarmente utile perché consente di descrivere molti processi rilevanti per l'uso delle lingue. Oltre a numero e persona, potremo parlare di **tempo**, ma precisando che i tempi a rigore sono solo tre, passato, presente e futuro. Quelli che la grammatica tradizionale chiama 'tempi verbali' sono in realtà forme che contengono specificazioni temporali e aspettuali insieme. Il termine **aspetto** sarà dunque utile, perché consente di capire molti fatti relativi all'italiano e a qualunque altra lingua. Ma anche qui non introdurrei tutta la terminologia relativa agli aspetti (perfettivo, imperfettivo, incoativo, durativo, progressivo), visto che è comunque discutibile e basata su nozioni semantiche intuitive, che possono essere ugualmente spiegate con perifrasi più trasparenti. Insomma, non è necessario parlare di 'perfettivo' per spiegare quando si deve usare il : serviranno piuttosto molti esempi, controesempi, grafici e disegni. Potremo chiamarlo 'aspetto definitivo' o 'dei fatti conclusi', 'che hanno avuto un termine nel passato e ora non durano più', facendo riflettere gli alunni sui contesti d'uso, sulle differenze di significato che derivano dalla scelta di una forma, sulle incompatibilità

@ 5

Provate a riflettere su come si può spiegare l'agrammaticalità delle seguenti frasi.

*Da piccolo tutte le mattine mangiai biscotti per colazione*

*La mamma un giorno diceva a Cappuccetto Rosso 'prendi questo cestino'*

Anche un termine come **modo** serve per descrivere molti fatti grammaticali. Non è facile spiegare cosa significhino i diversi modi di un verbo, o quando si debbano usare, ma anche qui, piuttosto che accanirsi a far classificare le forme riconoscendo in quale modo sono flesse, servirà piuttosto riflettere sulle condizioni d'uso, le regole. Faremo osservare le relazioni tra modi verbali e il più generale concetto di modalità, cioè l'atteggiamento del parlante verso ciò che sta dicendo: c'è una parentela da scoprire tra il modo verbale

congiuntivo in *se Mario andasse al mare*, il modo condizionale di *Mario andrebbe al mare*, l'avverbio modalizzante *forse* in *forse Mario va al mare*, e i verbi modali *volere* e *potere* in *Mario vuole/può andare al mare* (ma non è certo che ci vada). Si noterà che in molti casi la scelta tra congiuntivo o indicativo non dipende da ragioni semantiche ma da pure dipendenze sintattiche: *ti amo nonostante tu sia povero* e *ti amo anche se sei povero* vogliono dire esattamente la stessa cosa, ma *nonostante* richiede il congiuntivo mentre *anche se* l'indicativo. Tutto questo è utile per imparare a usare i congiuntivi, non lo è attaccare l'etichetta 'congiuntivo' sui verbi flessi in questa forma.

La distinzione **attivo/passivo** è ugualmente produttiva, ma non introdurrei l'etichetta sovraordinata *diatesi*.

Senza usare termini come allomorfia o suppletivismo, o introducendoli solo in ordini più alti di scuola, si potrà far notare come i cosiddetti 'irregolari' spesso corrispondano a parole in cui oltre al suffisso cambia anche la base. Insomma, ciò che conta è che gli alunni capiscano che esistono 'diverse forme' della base (o del suffisso), non tanto che memorizzino il termine *allomorfia*.

## Sintassi

### Analisi della frase

Dell'analisi logica tradizionale salverei solo le nozioni di **soggetto** e **predicato**, chiarendo che il soggetto non è chi compie l'azione, ma il nome che controlla l'accordo del verbo (cfr *Gianni prende uno schiaffo*). Più produttive sono le nozioni della grammatica valenziale, secondo cui il centro di ogni frase è il verbo, che può richiedere un diverso numero di **argomenti** obbligatori. La distinzione tra **frase nucleare** (che potremmo chiamare anche minima, o essenziale) e **circostanziali** è utile se non altro per comprendere che la virgola non può staccare un predicato dai suoi argomenti, mentre può farlo con i circostanziali. Tuttavia, anche queste nozioni paiono abbastanza scontate e intuitive, e serviranno per riflettere su scelte sintattiche che hanno a che fare con lo stile, dato che non risultano frequenti gli errori di scelta del numero di valenze (chi ha mai dovuto correggere frasi come *Gianni dà un libro* oppure *I romani conquistarono*, e i loro corrispondenti in altre lingue?).<sup>1</sup> (Per una proposta di revisione del concetto di 'analisi logica' secondo queste linee si veda il contributo di Lo Duca 2007 (<http://www.giscel.org/MontLoDuca.htm>).

In molte lingue esistono regole precise sull'ordine delle parole, ma per spiegarle non serve altra terminologia se non quella già introdotta: soggetto, predicato e i nomi delle diverse classi di parole, specificando l'ordine in cui devono apparire una rispetto all'altra.

### Analisi del periodo

Anche qui mi pare essenziale distinguere solo tra frasi **principali** e **subordinate**. Dare un nome a ogni subordinata è un esercizio oltremodo faticoso, che impone l'apprendimento di una terminologia complicatissima senza che questa serva a risolvere uno solo dei molti problemi concreti che riscontriamo nella produzione dei nostri studenti. Con una terminologia assai più limitata, si potrà far notare che le subordinate si possono classificare come i diversi componenti di una frase. Avremo subordinate necessarie, richieste dalla struttura argomentale del verbo, che infatti si chiamano argomentali, come in *Ugo desidera andare in vacanza* (*desiderare* è bivalente e richiede un oggetto diretto) o *Andare in vacanza costa troppo*

---

<sup>1</sup> Nei sussidiari di scuola primaria si insegna la nozione di 'frase minima', che sarebbe il soggetto seguito dal verbo. Tutto ciò che segue il verbo è chiamato 'espansione'. Questo induce gravi fraintendimenti, perché con il termine 'espansione' si denominano sia dei circostanziali, che in effetti espandono la frase aggiungendo informazioni non indispensabili, sia degli argomenti obbligatori del verbo. In *Gianni guarda la televisione*, *la televisione* non è un'aggiunta facoltativa - come lo sono *in salotto* e *con Maria* in *Gianni guarda la televisione in salotto* o *Gianni guarda la televisione con Maria* - bensì un elemento costitutivo della frase. *Gianni guarda* non è affatto una frase minima, perché non è nemmeno una frase, ma un moncone di frase, una frase interrotta e abortita.

(più che insegnare a etichettarla come 'subordinata soggettiva' faremo notare che una frase qui ha il ruolo di soggetto). Altre subordinate, le relative, modificano direttamente un nome, come in *Ho incontrato la ragazza che vende i fiori* (cfr *Ho incontrato la ragazza simpatica / con il cappello rosso*). Altre ancora si comportano come avverbi o circostanziali, aggiungono cioè informazioni non indispensabili per lo schema argomentale del verbo: cfr *Ho incontrato Isa quando il sole era alto in cielo / Ho incontrato Isa a mezzogiorno*.

## Testualità

Molti problemi riscontrati nelle produzioni studentesche riguardano il piano della testualità. Anche in questo caso, servono più le pratiche esercitative guidate, il ragionamento, che non l'etichettatura dei fenomeni e delle strutture. L'apparato metalinguistico relativo a quest'area potrà includere i **connettivi**, come categoria più ampia che include le congiunzioni e varie altre locuzioni con funzione di congiungere le frasi. Un termine come **referente** può essere utile per discutere sulle catene dette appunto referenziali, ma termini come *anafora*, *catafora*, *deissi* ecc hanno un elevato costo di memorizzazione e non dicono molto di più di perifrasi con le parole *riferirsi*, *riferimento* e *referente*. **Coesione** e **coerenza** possono servire a far capire agli alunni che i loro testi possono essere insoddisfacenti per motivi ben diversi: da un lato la disorganizzazione delle idee, dall'altro la mancanza di corretti esponenti linguistici per mostrare l'organizzazione.

La proposta di apparato terminologico qui avanzata non pretende di essere definitiva o perentoria ma è, appunto, una proposta. Si tratta di poche decine di termini utili e funzionali per descrivere molti fatti linguistici. Forse se ne potranno aggiungere alcuni altri, ma ciò che conta è l'atteggiamento da tenere: l'obiettivo primario è descrivere e comprendere i processi, capire il funzionamento della lingua, riflettere su di essa. Ciò si può fare in gran parte con una terminologia minima come quella proposta: introdurne altra rischia di distogliere l'attenzione dalla comprensione dei processi alla memorizzazione e applicazione delle etichette. Molti libri di testo sembrano preoccupati anzitutto di presentare la terminologia metalinguistica completa, a cui segue, a mo' di esempio ed esercizio, l'applicazione a casi concreti. Il percorso suggerito qui è esattamente l'opposto: solo quando si avrà una buona comprensione del fenomeno, espresso magari con termini non specialistici del linguaggio ordinario, si potrà sentire l'esigenza di dargli un nome: la denominazione sarà dunque conseguenza della riflessione, e mostrerà come in tanti casi l'attività classificatoria sia opinabile e comunque strumentale.

Chi scrive insegna linguistica e didattica delle lingue all'università, avendo avuto esperienza in corsi di laurea di Scienze della comunicazione, Scienze della formazione e Lingue straniere. Se gli studenti di questi corsi possedessero con sicurezza queste poche nozioni, sarebbero ben attrezzati per sostenere gli esami. In realtà si nota una forte incertezza anche sulle categorie basilari, mentre sono state spese (sprecate?) centinaia di ore per proporre una terminologia smisurata di cui non è rimasto praticamente nulla. Anche Marengo (2002), in un corso universitario per traduttori, suggerisce di portare gli studenti a riflettere sull'efficacia delle loro traduzioni utilizzando una terminologia metalinguistica minima e funzionale allo scopo.

@ Attività: discutere criticamente la proposta delineata in questa sezione, proponendo modifiche e integrazioni.

@ Attività: proporre un lessico metalinguistico essenziale per la propria area di educazione linguistica, tenendo ben presenti gli obiettivi educativi che si desiderano conseguire.

## Si può insegnare una lingua con un apparato metalinguistico minimo?

Molti pensano che l'apparato metalinguistico insegnato solitamente nelle ore di italiano sia utile, se non indispensabile, per poter far apprendere la propria lingua e le altre. L'opinione di chi scrive è invece che la maggior parte di quell'apparato costituisca non solo una perdita di tempo, ma anche un intralcio: gli studenti, sommersi da queste liste ipertrofiche di termini perlopiù oscuri, si sentono in partenza demoralizzati e demotivati, perdendo ogni interesse per l'educazione linguistica. Il farraginoso apparato nomenclatorio diventa un pesantissimo fine, e non più un agile mezzo, per conseguire gli obiettivi di apprendimento. L'atteggiamento che richiede di attaccare etichette astruse in modo meccanico e ripetitivo deprime quello di scoperta e ragionamento, che è invece fondamentale per imparare bene una lingua, che sia quella materna o seconda.

Di questo si sono resi conto da tempo gli autori di manuali scolastici di tutto il mondo, dove la terminologia grammaticale è ridotta all'essenziale. Solo in Italia permane un attaccamento immotivato a un apparato terminologico ingombrante e spesso anche datato e inadeguato. Se si sfoglia un manuale di lingua prodotto e pubblicato all'estero si vedrà che la terminologia metalinguistica usata è sostanzialmente quella proposta nelle sezioni precedenti, talvolta qualcosa di più, talvolta anche qualcosa di meno. Si dice che l'analisi logica serve per imparare il latino. Ma in tutto il mondo si insegna il latino senza avere mai fatto analisi logica: le semplici spiegazioni sulla semantica della frase illustrate in precedenza sono più che sufficienti. E lo stesso vale per il tedesco, una lingua con i casi per molti versi simile al latino: le persone che imparano il tedesco negli Stati Uniti, in Corea o in Cina non hanno dovuto fare un estenuante percorso nella loro lingua materna in cui si devono classificare i complementi di modo, di strumento, di peso e misura.

### @ Attività

Osservate alcune pagine tratte da manuali per l'auto-apprendimento delle lingue. Come vengono spiegate le regole? Che metalinguaggio viene usato? Vi paiono scelte opportune, condivisibili, migliorabili da qualche punto di vista? Discutetene con i colleghi.

1. Un manuale per l'auto-apprendimento dell'olandese, *Beginner's Dutch*, della serie *Teach yourself*, che in oltre 60 anni ha venduto più di 40 milioni di copie.

## Dialogo 1

During a job interview:

**Meneer Vriesekoop** Woont u hier in de buurt?  
**Francesca** Ja, ik woon hier in de buurt.

Between friends:

**Anna** Kom je morgen?  
**Dienke** Nee, ik kom morgen **niet**.

Leaving a restaurant:

**Ober** Is dit uw jas?  
**Mevrouw Boon** Nee, dat is mijn jas **niet**.

At home:

**Edith** Heb jij de autosleutels? (car keys)  
**Arend** Nee, ik heb de autosleutels **niet**.

## Language structures

Let us look first at the questions. You will notice that the word order changes when you ask a yes/no question. As in questions with a question word, the verb now comes before the person or thing that the sentence is about. Look carefully at the sentences: **Kom je morgen?** and **Heb jij de autosleutels?** Remember that when you ask a question using *jij*, you need to drop the *-t* (unless it is part of the verb, e.g. **eten: jij eet → eet jij?**).

Answering a yes/no question with a yes is straightforward. You just make a simple statement and do not have to change the word order. When you want to respond to a question in the negative, you need to add **niet** (*not*) to the sentence.

In the earlier examples, **niet** came at the end of the sentence. This is often the case, although **niet** is a tricky word and there are various places that **niet** can go in the sentence depending on the sentence structure.

Look at these examples:

**Regina** Woon jij ook in Amsterdam?  
**Harry** Nee, ik woon **niet** in Amsterdam.  
**Ineke** Werk jij in Leeuwarden?  
**Frieda** Nee, ik werk **niet** in Leeuwarden.

**Larry** Hou je van tomaten?  
**Hans** Nee, ik hou **niet** van tomaten.  
**Hanna** Ben je hier op vakantie?  
**Anke** Nee, ik ben hier **niet** op vakantie.

In these examples **niet** comes before words which tell us about the way or direction something is done, where it is, etc. These words, such as **met**, **in** and **op**, are called *prepositions*.

Now look at these examples:

**Ans** Zijn jouw schoenen nieuw?  
**Katy** Nee, mijn schoenen zijn **niet** nieuw.  
**Desiree** Werkt de radio goed? (Is the radio working well?)  
**Lex** Nee, de radio werkt **niet** goed.

**Niet** also comes before descriptive words like **nieuw** and **goed** (or adjectives and adverbs, to get a little technical).

## Activiteit 1

You're going on holiday with a friend. There's a lot that still needs to be organized. Your friend is checking to see what you are doing, but because you are busy with work, you can't really do anything. Give negative answers and tell him/her that you're too busy (**Ik heb het te druk**). For example: **Bel jij het hotel?**, Answer: **Nee, ik bel het hotel niet. Ik heb het te druk.**

- Boek jij de tickets?
- Bestel jij de taxi? (bestellen *to order*)
- Organiseer jij de excursies? (*to organize the excursions*)
- Pak jij de koffers? (*to pack the suitcases*)
- Koop jij de malariapillen? (*malaria pills/tablets*)
- Wissel jij het geld? (*to change the money*)

## Activiteit 2

Answer the following questions from your own perspective. Answer with a whole sentence. In the key you will find both the positive and negative answer.

- Hou je van moderne kleren?
- Houdt u van grote tuinen?
- Werk je in Groningen?
- Woont u in Amersfoort?

2. Un sito per l'auto-apprendimento della grammatica inglese; la pagina sul past simple.

<http://www.edufind.com/english/grammar/Tenses9.cfm>

3. Un gioco online sull'identificazione delle parti del discorso: notate come vengono definite le classi di parole nel riquadro di aiuto.

<http://www.funbrain.com/grammar/index.html>

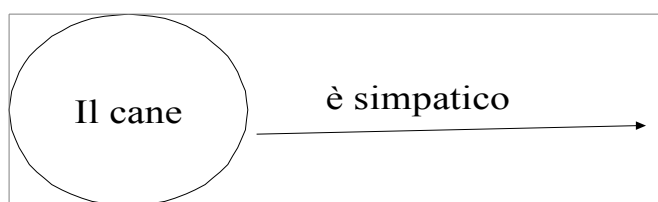
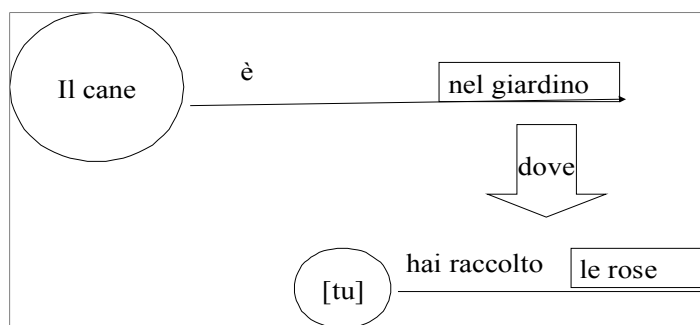
4. Ancora un sito sull'inglese. Spiegazione del metalinguaggio essenziale in termini di 'grammatica pedagogica' (non esaustiva, non rigorosa, a volte anche banalizzante, ma semplice e orientata a chi apprende).

<http://www.englishclub.com/grammar/grammar-glossary.htm>

## @ Attività

La Forgia e Sebastiani (2005) propongono una notazione grafica della sintassi della frase da utilizzare con i bambini della scuola primaria. Il verbo viene rappresentato da una freccia, perché è ciò che dà la direzione a tutta la frase. Il soggetto è racchiuso in un cerchio, gli argomenti necessari sono inseriti in rettangoli direttamente appoggiati sulla freccia, per mostrarne il loro legame inscindibile col predicato. I

circostanziali invece sono rappresentati da nuvolette che puntano alla frase nucleare, ma ne rimangono esterni. Le subordinate sono indicate mediante una freccia in basso, che indica proprio la natura di subordinate (o dipendenza) del rapporto che le lega con la principale. In questo modo si può riflettere sulla struttura delle frasi senza usare alcuna terminologia metalinguistica, se non forse 'frase', 'verbo' e 'soggetto'. Gli altri elementi possono essere chiamati 'espressioni necessarie', 'espressioni aggiuntive', 'frasi che stanno sotto (o dipendenti, o attaccate)'. Ecco alcuni esempi.



Provate ad applicare questo modello ad altre frasi, per verificarne la tenuta e proporre eventuali aggiustamenti. L'atteggiamento non sarà quello di determinare necessariamente quale è la forma 'corretta' di rappresentazione, ma quello di stabilire se il formato di rappresentazione può servire a suscitare una consapevolezza sulla struttura sintattica, ivi compresi i casi in cui più di una rappresentazione è possibile.

## Riferimenti bibliografici

- Andorno, C. (2003). *La grammatica italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Andorno, C., Bosc, F., Ribotta, P. (2000) *Grammatica Insegnarla e Impararla*. Perugia: Guerra.
- Berretta, M. (1977) *Linguistica ed educazione linguistica*. Torino: Einaudi.
- Bertinetto, P.M. (2001). Il verbo. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, Vol II. Bologna: Il Mulino.
- Ciliberti, A. (1991). *Grammatica, pedagogia, discorso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo, A. (1987) Casellario grammaticale. *Italiano & Oltre*, 5/1987, 209-11.
- Comrie, B. (1989), *Language universals and linguistic typology*, Oxford: Blackwell. Universali del linguaggio e tipologia linguistica. Bologna: Il Mulino.
- Fillmore, Charles. 1968. The Case for Case. In *Universals in Linguistic Theory*, eds. Emmon Bach and R.T. Harms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Giscel (1975) *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. [www.giscel.org](http://www.giscel.org)
- La Forgia, F. e Sebastiani, A. (2005). *La sintassi*. In F. Frasnedi et al (a cura di) *La lingua per un maestro..* Milano: Angeli.
- Lehmann, C. (1988) "Towards a typology of clause linkage". In Haiman, J., Thompson, S. A. (a cura di) *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam, Benjamins.
- Lo Duca, M. G. (2003) *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2006). Si può salvare l'analisi logica? *La crusca per voi*, 33, Ottobre 2006, pp. 4-8. Ora in [www.giscel.org/MontLoDuca.htm](http://www.giscel.org/MontLoDuca.htm)
- Marello, C. (2002) Oasi di siccità: traduzioni (in)consapevoli In G.L. Beccaria, C. Marello (a cura di) *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*. Alessandria: Edizioni dell'orso.
- Simone, R. e Cardona, G.R. (1971) Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane. In M. Medici e R. Simone (a cura di) *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*. Roma: Bulzoni.

## RISPOSTE

@ 1

Esempio	Usa terminologia metalinguistica?	Se sì, è specialistica o del linguaggio ordinario?
Mettille le parole che mancano al posto dei puntini	sì	LO
Correggi gli errori in queste frasi	sì	LO
Scrivi cosa facevi ogni mattina quando andavi all'asilo	no	
Per ciascuno di questi verbi, indica se richiede l'ausiliare essere o avere nel passato prossimo.	sì	SPE
<i>Ogni mattina Mario si alza alle sette, si lava, fa colazione e prende l'autobus per andare a scuola.</i> Scrivi cosa ha fatto Mario ieri: <i>Ieri ...</i>	no	
Un operaio lavora in fabbrica --> Gli operai lavorano in fabbrica Il pesce è nella vasca --> I pesci sono nella vasca Ora continua tu: Il libro è sul tavolo --> E' entrato un ragazzo simpatico --> La tazza è più grande del bicchiere -->	no	
Trasforma le seguenti frasi dal presente al passato remoto	sì	SPE

@ 2

Esempio	Dare etichette o descrivere processi
Indica tutti i plurali in questo brano	ET
Per ognuno di questi tempi, indica tempo, modo e persona	ET
Come si forma il passato dei verbi regolari in inglese?	PRO
Sottolinea tutti i congiuntivi passati	ET
Fai l'analisi logica della frase <i>I cerbiatti vivono nei boschi</i>	ET
Perché non si può dire <i>I cerbiatti vive nei boschi</i> ?	PRO



@ 3

	Etichettare unità		Descrivere processi	
	Effettivo	Ottimale	Effettivo	Ottimale
Italiano L1	50,00%	5,00%	10,00%	5,00%
Italiano L2	5,00%	1,00%	15,00%	15,00%
Lingua straniera	5,00%	1,00%	20,00%	15,00%
Lingua classica	10,00%	1,00%	20,00%	15,00%

@ 4

- La pronuncia di parole come *Sonne, Sinn, suchen, Stern, spielen, Stadt, Liste, Gast* in tedesco

Occorre far notare che in inizio di parola la fricativa alveolare seguita da vocale è sempre sonora, mentre in italiano, nella stessa posizione, è sempre sorda: /zonne/, /zinn/, /zuxen/. I nessi 'sp' e 'st' all'inizio di parola richiedono una fricativa palatale /ʃ/, mentre al centro e alla fine della parola la /s/ è alveolare.

- La pronuncia di parole come *Rad, Hund, Kind* in tedesco.

In tedesco le occlusive in finale di parola sono sempre pronunciate sorde: /ra:t/, /hunt/, /kint/.

- La differenza tra *le* e *les* in francese?

*Le* si pronuncia con la vocale centrale detta schwa /lɘ/, mentre *les* richiede una vocale più anteriore e chiusa /e/.

- La differenza tra *sing* e *sin* e tra *sin* e *seen* in inglese.

*Sing* termina con una nasale velare /sɪŋ/ mentre *sin* con una nasale alveolare /sɪn/; *seen* viene invece pronunciato con un /i:/ lunga /si:n/

- La pronuncia non-standard, tipica di alcune regioni dell'Italia centro-meridionale, di parole come *aglio, figlio, maglia (aijo, fijo, maija)*.

La laterale palatale viene pronunciata come semivocale palatale (far notare dove passa l'aria: in un caso ai lati della lingua, nell'altro sotto il palato).

@ 5

1. Il perfetto semplice (o passato remoto) proprio per essere 'perfetto' implica la rappresentazione di un fatto come un punto, come un accadimento. Una nozione abituale implica invece una durata non ben definita, in cui si sottolinea la ripetitività senza concentrarsi sui singoli eventi: è questo l'aspetto espresso dall'imperfetto.

2. Valgono le stesse considerazioni, ma al contrario. Il dire della mamma è un evento, che ha un carattere puntuale, di primo piano, mentre nelle narrazioni l'imperfetto si usa per esprimere nozioni di sfondo, stati, condizioni di durata indefinita (cfr *c'era una bambina che portava un cappuccio rosso*, cioè come abitudine, per un periodo di tempo di cui non ci interessa sapere la durata e i limiti).