

**PER L'INTRODUZIONE DELLA LINGUISTICA GENERALE
NEL CURRICULUM DELLE SCUOLE SUPERIORI¹**

DAVIDE ASTORI

ABSTRACT

General Linguistics can be successfully introduced in secondary school syllabuses within the framework of the most recent research on innovative education: not only basic notions of the discipline would not subtract time from teaching ancient or modern languages, but they would, to the contrary, promote learning by raising awareness about how languages work. Such a proposal is also in line with the current secondary school system and the increasing presence of students of different ethnic and cultural backgrounds as well as students with learning difficulties (both categories often experience the discomfort of a teaching approach which does not take into consideration the specificity of students' needs and backgrounds). Improving on logical-linguistic strategies would develop further metacognitive skills, improve on productive and expressive competences; this will help students achieve better accuracy in exposition and presentation, which is one of the methodological milestones of this disciplinary field.

¹ Ringrazio Donatella Vignola, e per suo tramite l'intero "Gioia" di Piacenza, prima ancora che per l'ospitalità nelle sue classi e la condivisione del progetto, per la lunga amicizia, il prezioso – per non dire determinante – contributo a queste pagine, e le numerose altre, piacevoli e fruttuose occasioni di collaborazione. Sono, poi, profondamente riconoscente e debitore ad uno dei Revisori anonimi di LAM per il generoso e puntale lavoro di rilettura e revisione, del quale le pagine prodotte si sono enormemente giovate per struttura, forma e contenuti: il suo prezioso contributo, che ha di molto sopravanzato i puri *reviewer duties*, si mostra – a lavoro licenziando – viepiù imprescindibile per un indubbio salto di qualità rispetto alla prima stesura; resta chiaro il fatto che qualsiasi altro limite e imperfezione, sicuramente ancora presenti, sono totalmente imputabili al solo scrivente.

1. NOTE METODOLOGICHE INTRODUTTIVE

Obiettivo del presente contributo è illustrare e discutere la produttività di un inserimento di fondamenti di base di linguistica generale all'interno di un curriculum di scuola secondaria di secondo grado, insieme argomentandola su un doppio binario: da un lato tramite un impianto di riflessione teorica più generale, dall'altro sulla scorta di esperienze dirette di didattica condotte dall'estensore di queste pagine in anni passati come collaboratore esterno presso il liceo "Gioia" di Piacenza, e più nello specifico: per l'"area dell'integrazione" del curricolare negli indirizzi sperimentali dell'"Autonomia" (triennio 2004-07 di 'lingua e cultura araba' – classi III-IV-V; a.s. 2008/2009: moduli di linguistica generale – classi III e IV, indirizzi linguistico, classico, scientifico); per i "percorsi integrati nel biennio ginnasiale" previsti da LR "Bastico" 30 giugno 2003, da DG 2634/2004 e da successive delibere dell'Assessorato alla cultura della Provincia di Piacenza (biennio 2005-07: progetto "Ebraismo" – classe IV poi V ginnasio B; biennio 2007-09: progetto "Competenza di cittadinanza europea e nuova licealità", con moduli di Linguistica generale e di Sanscrito – classe IV poi V ginnasio B); per attività di ricerca linguistica in stage di "Alternanza scuola-lavoro" (biennio 2007-09: progetto "Italiano L2 per lo studio: esperimento di peer education con studenti arabofoni" – classe III poi IV liceo B dell'indirizzo classico); per attività facoltativa "aggiuntiva" pomeridiana (in particolare l'alfabetizzazione alla lingua araba).

I moduli tenuti in quelle occasioni sono stati trattati a supporto della didattica delle lingue antiche, della riflessione sull'italiano, dell'attività di mediazione linguistica e a fianco di percorsi propedeutici per alcune lingue straniere (arabo, ebraico, romeno, sanscrito), sempre comunque calibrati nell'ottica della linguistica generale, dove il dato linguistico, sincronico e diacronico, era sempre presentato nella volontà di formazione metalinguistica più generale illustrata nelle pagine che

seguono².

E ancora, in parallelo, altre opportunità di riflessione sono emerse dall'attività, sempre nel suddetto istituto, di formazione per docenti di discipline di area linguistica nell'anno scolastico 2008-09 (vigenti le raccomandazioni europee per le "Key competences of active citizenship" e il sistema scolastico nazionale dell'"Autonomia"): "Approccio alla linguistica per la didattica in ottica plurilingue"³.

Tali attività sono state condotte, con la particolare collaborazione di Donatella Vignola, docente di latino e greco, in un approccio che, "coniugando positivamente – da dichiarazione della stessa Collega – lo stimolo per l'insegnante a un approfondimento in chiave di moderno approccio linguistico teorico con una soddisfacente possibilità di spiegare allo studente il fenomeno linguistico (da un punto di vista insieme sincronico e diacronico)", concretizza e giustifica, in ricaduta didattica, i vantaggi di un inserimento di competenze di base di linguistica generale nelle scuole, come cercheremo di delineare nelle pagine che seguono.

Da tali esperienze, nel prosieguo dell'articolo, si trarranno di volta in volta dati e informazioni che andranno a formare il contesto da cui emergerà la proposta oggetto del contributo.

² V. a riguardo Astori (2004; 2005; 2010). Sull'esperienza dei bienni integrati al liceo 'Gioia' v. Quaderni (2011: 31, 35-38); per le competenze di cittadinanza europea nella medesima scuola, v. Sacchi (2009: 17-20, 38, 42-43, 50-51, 54-55); e ancora: Regione E.-R. (2009) e Vignola (2008/09), esperienza citata in Torresan (2010).

³ Il corso si è svolto tra febbraio e marzo 2009 in 6 lezioni frontali di 2 ore ciascuna, con iscrizione di 52 docenti e frequenza completa di 39 (26 del 'Gioia' e 13 di scuola media/IC di Piacenza e provincia). Fra gli obiettivi conoscitivi primari erano l'informare e l'offrire consulenza scientifica in merito ai seguenti temi: concetto di 'lingua', microlingua della linguistica, concetto di 'competenza comunicativa', basi fisiologiche del linguaggio, apprendimento del lessico, rapporto tra lingue classiche e plurilinguismo, problemi legati alla traduzione; come obiettivo didattico-operativo fu evidenziato il sostegno alla ricerca disciplinare e all'azione didattica nella prospettiva dell'apprendimento/insegnamento plurilingue.

Quanto alle premesse teoriche, in un settore – quello del ripensamento della didattica, insieme delle lingue classiche e moderne, in profondo rinnovamento (e dunque abbondantemente produttivo anche di bibliografia specifica) – in cui la strumentazione di un linguista, soprattutto in un contesto scientifico in profonda evoluzione, certo è più ‘spuntata’ di quella di un glottodidatta, accanto a un più generale approccio, insieme di carattere comparativo e generativo⁴, le pagine che seguono mirano maggiormente a valorizzare un’esperienza diretta nella scuola superiore (e in parallelo di docente di Linguistica generale in ambito universitario) prima ancora che discutere un inquadramento metodologico di più ampio respiro, intendendo la proposta che segue *in primis* come il distillato dell’esperienza del suo autore.

⁴ Nella ricchezza dei possibili quadri teorici di riferimento (non solo didattici ma anche pedagogici), se la scelta – difficile, ribadisco, per un linguista puro – si è indirizzata (senza mai esplicitarla pienamente e direttamente) verso un uso più empirico di carattere comparativo (per dare un contesto di massima, citiamo, fra la principale letteratura, Cardinaletti 2007; 2008; Iovino – Cardinaletti – Giusti 2012; Oniga 2012) si è ampliato, dove possibile, a riflessioni insieme di carattere generativo, che – a mio avviso – rendono possibile favorire l’apprendimento facendo leva sull’intuito nativo dell’apprendente e mettendo in evidenza le somiglianze (profonde) e le differenze (superficiali) tra le lingue (ne è esempio la discussione relativa ai casi, che illustreremo successivamente al punto 3.2.), ma anche strutturalista o ancora valenziale (non in disuso nelle scuole, come a volte si potrebbe di primo acchito pensare); l’approccio non si è incentrato, dunque, su un solo binario teorico, ma ha cercato un carattere trasversale (“in quell’ottica neocomparatista intelligentemente espressa e pervicacemente auspicata e perseguita da Renato Oniga”, come già ebbi a esprimere in Astori 2011: 365), in un dialogo di modelli sempre alla ricerca, di volta in volta, in una voluta sinergia, di una ‘lingua comune’ con il docente ospitante, in un sistema scolastico in cui uno dei primi problemi riscontrabili è proprio l’assenza di una terminologia comune e la convergenza su approcci formali condivisi.

2. LA LINGUISTICA NEL CURRICULUM DELLE SCUOLE SUPERIORI

Illustriamo sinteticamente, in questa sezione, motivazioni e finalità della proposta.

2.1. *Motivazioni*

Anche nell'ottica della consapevolezza della necessità di una riflessione da parte dei docenti su una impostazione plurilingue della didattica sviluppatasi già all'interno del sistema scolastico⁵, l'introduzione, per almeno un anno, di due ore settimanali curricolari di linguistica generale (L-LIN/01) nel percorso formativo di una scuola superiore (come prima alfabetizzazione alle dinamiche linguistico-comunicative che sono alla base di un corretto approccio, in funzione chiaramente an-

⁵ Significativa a riguardo è la riflessione contenuta nel capitolo introduttivo "Motivazioni e finalità" del già citato corso di formazione per docenti di discipline di area linguistica "Approccio alla linguistica per la didattica" (a.s. 2008-09): "La convergenza dell'interesse sull'apprendimento bi-plurilingue recepita nelle indicazioni dell'UNESCO per il 2008 (anno internazionale delle lingue) e del Consiglio d'Europa (su competenze-chiave di cittadinanza europea) sollecita una riflessione specifica sulla didattica plurilingue, specie all'interno di quegli Istituti di diverso ordine e grado che, come il 'Gioia', attuano un'offerta variegata d'insegnamento – dalle lingue antiche alle moderne – potenziata dal CLIL e da docenti madrelingua, ardita negli approcci con arabo, ebraico, cinese, giapponese, russo, neoellenico in corsi aggiuntivi, o 'integrati', o curricolari, o, più semplicemente, nella quotidiana convivenza con lo studente straniero e con la sfida del suo bilinguismo. A fronte dello sforzo apprezzabile e ovunque apprezzato, non si è ancora avuto però un corrispondente incremento nelle competenze comunicative degli studenti. I dati statistici sul 'recupero', le difficoltà nella traduzione in italiano dalle lingue antiche e nella decodificazione delle microlingue nei testi di settore (cfr. anche gli esiti OCSE-PISA), l'insuccesso degli studenti stranieri, sono parsi quest'anno temi di riflessione prioritari nell'agenda dei Dipartimenti delle discipline linguistiche. La proposta di un corso di aggiornamento intende sostenere i docenti nella ricerca di ipotesi risolutive percorribili e didatticamente spendibili, attraverso l'approccio alla linguistica generale ed alla psicolinguistica".

cillare e propedeutica, a un moderno processo di acquisizione della competenza linguistica nel senso, appunto, generale) ben s’inserirebbe nel solco della più moderna ricerca di strategie innovative in campo educativo: qualunque sia – si è già accennato alla difficoltà di limitarne il quadro teorico – la teoria linguistica eletta in prospettiva didattica, qualunque sia la scelta di una lingua straniera all’interno dell’obiettivo 1+2⁶, nozioni di base di linguistica generale non solo non sottrarrebbero tempo alla didattica specifica delle lingue (antiche o moderne, a seconda del caso), ma ne potenzierebbero l’apprendimento, non ultimo supportando la consapevolizzazione alle dinamiche della propria lingua materna, sottolineando agli studenti gli aspetti ‘profondi’ comuni all’interno delle evidenti differenze, sul piano ‘superficiale’, delle singole lingue.

⁶ La Raccomandazione del Consiglio d’Europa agli Stati membri per l’insegnamento della lingua materna e di due lingue comunitarie la fin dalla prima infanzia è contenuto nell’obiettivo Barcellona, stilato nel 2002, all’ art. 44 (cfr. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf), riproposto nella formulazione “Mother tongue plus two other languages” nella COM (2003) 449 [Brussels, 24.07.2003] “Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006 (cfr. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>) e ribadito nelle “Conclusions on multilingualism and the development of language competences. Education, Youth, Culture and Sport”, Council meeting Brussels, 20 May 2014 (cfr. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf), è stato recepito in Italia, attraverso le “Recommendation 2006/962/EC on key competences for lifelong learning”, nel Decreto Fioroni del 22 agosto 2007 (che, elevando l’istruzione obbligatoria ad almeno 10 anni, indica le competenze che devono essere trasferite agli studenti per l’effettivo assolvimento di tale obbligo), nelle Indicazioni Nazionali del 2012 (infanzia + primo ciclo, cfr. http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), e nel nuovo ordinamento 2010 del liceo linguistico (cfr. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20linguistico.pdf).

2.2. Finalità

Finalità prima del presente contributo è – come già anticipato – proporre un possibile percorso didattico strutturato, che fornisca contenuti di linguistica generale in un curriculum di scuola superiore.

Tale ciclo di lezioni – che può essere presentato come introduttivo alle differenti materie di settore linguistico e che richiede un numero estremamente limitato di ore, anche solo due alla settimana per la durata di un anno scolastico – fornisce competenze di base fruibili in modo trasversale, non solo all'interno della singola disciplina, con un'attenzione in più alla formazione globale del discente. In tal senso, propriamente, un approccio linguistico (sviluppato all'interno dei diversi percorsi formativi) si mostra come strumento di riflessione privilegiato per meglio comprendere meccanismi e dinamiche più generali, contribuendo a una sensibilizzazione linguistica a tutto tondo.

La proposta di seguito delineata si rende interessante da molteplici punti di vista.

Nell'ambito delle lingue classiche, essa soccorre in questioni di taglio metodologico-contenutistico⁷, ma anche solo economicamente in termini di tempo, all'interno delle riduzioni dei quadri-orari ministeriali. A proposito di lingue classiche, ancora, anche se ingiustamente sacrificato a una breve nota (visto il taglio dell'articolo in essere), non

⁷ Se le "Linee guida" per i Licei del 2010, da un lato, consolidano la specificità dei diversi indirizzi, dall'altro espongono il peso del latino e del greco nei Licei Classici a mai risolte diatribe sull'efficacia di una didattica meramente grammaticale e traduttiva; comprimono nei Licei Linguistici, in un solo biennio, lo studio del latino per lo spazio dovuto alla terza lingua straniera; riducono sensibilmente nei Licei Scientifici e delle Scienze Umane le ore di latino, sempre più avvertite dai discenti come inutile appendice al loro curriculum). La proposta pagherebbe anche in vista del raggiungimento della Certificazione Linguistica della lingua latina (C.L.L.). Il dispositivo di certificazione, già collaudato con successo nel 2013 dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria e nel 2015 avviato anche a Milano e provincia, è stato promosso dalla Consulta Universitaria di Studi Latini (C.U.S.L.) allo scopo di incentivare lo studio liceale del latino e valorizzare gli esiti di apprendimento linguistico attraverso un sistema di riscontro esterno.

può non essere almeno sottolineata, consonante con la visione qui proposta, la sempre maggiore attenzione a utilizzare direttamente lo stesso latino come testa di ponte per introdurre la linguistica nelle scuole⁸: si ha presente, nello specifico, come *exemplum* particolarmente significativo, la sollecitazione di Michael DeSalvo (allievo di Richard Larson, che ne ha seguito la tesi magistrale: v. DeSalvo 2015), e di cui riportiamo l'*incipit* dell'eloquente *abstract* del recentissimo DeSalvo – Larson – Repetti (2016), prezioso anche per la bibliografia contenuta:

“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”⁹.

⁸ Relativamente a una questione, quella del rinnovamento della didattica delle lingue classiche, che non può essere risolta in poche battute, di una bibliografia specifica sempre in aumento sono da indicare almeno: Baños Baños (2009), Giusti – Iovino (2016), Hunt (2016), Iovino (2013; 2015), Iovino – Bellin (2016), Lister (2008), Morwood (2003).

⁹ L'*abstract* così prosegue (*per excerpta* più significativi) con spunti interessanti anche per il nostro percorso: “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 [...]. 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 [...]. 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. [...] We

Da un altro punto di vista, la sempre maggiore presenza di stranieri nelle classi¹⁰, nonché la giustamente emergente sensibilità per le difficoltà di studenti con problematiche di apprendimento (non ultima la dislessia)¹¹ – entrambe categorie che vivono spesso, per ragioni evidenti, il disagio di un approccio più classico all’analisi logica come tradizionalmente impartita nelle scuole, a oggi sono ulteriori stimoli a valutarne l’utilità d’uso.

E poi ancora, *last but not least*, per il potenziamento logico-linguistico, obiettivo ancora con forza rivendicato alla scuola, la linguistica si mostra come strumento privilegiato per fornire e ulteriormente sviluppare competenze metacognitive e colmare lacune in ambito produttivo-espressivo, aspetto rilevante nel conseguimento di un rigore espositivo che è metodologicamente fra i punti cardine di ogni

propose introducing linguistic concepts to students through Latin classes (see also Oniga 2007). [...] 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. [...] The lessons were offered to 5 different classes of students aged 11-15 from two different schools who were studying Latin. [...] The results were as expected: all of the students showed significant improvement. [...] 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”.

¹⁰ Quanto all’incidenza degli stranieri nella scuola italiana, basti quanto segue a riflettere sulla tendenza: 11.791 unità nell’a.s. 1988-89, quantità ottuplicata in un decennio (86.222 nell’a.s. 1998-99, raggiungendo l’1% del totale della popolazione studentesca italiana). Per dati più recenti, aggiornati al 31/07/2015, ossia 805.800 (il 9,2% del totale), cfr. il sito www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf.

¹¹ Rinunciando in questa sede a fornire una rassegna bibliografica estesa, nel *mare magnum* di una produzione, in crescita, sul tema del rapporto tra didattica del latino e DSA, ci limitiamo a segnalare l’imprescindibile riferimento che è Cardinaletti – Giusti – Iovino (2016), fondamentale anche per la bibliografia contenuta.

ambito disciplinare, contribuendo massimamente a una preparazione globale come già propugnata dal progetto ministeriale di “cittadinanza attiva” di un decennio fa¹².

3. DELINEARE UNA PROPOSTA

Il percorso può facilmente essere strutturato in ‘pacchetti didattici’ autonomi, in grado di portare lo studente a riflettere sui principali aspetti della lingua e del sistema comunicativo più vasto ad essa collegato. Ogni incontro, articolato in quattro sotto-unità contenibili mediamente in due ore complessive di lezione frontale (cui va aggiunto il tempo

¹² L’asse linguistico, declinato anche nella competenza comunicativa – già tra le “Key competences of active citizenship” definite dalla raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dic. 2006 (L 394/13 del 30.12.2006) e recepite in Italia dal decreto Fioroni sull’Obbligo dell’Istruzione (22 ago. 2007) – è primario in un apprendimento centrato sulle ‘operazioni’ mentali, che considerano il discente come ‘soggetto che apprende’, e proprio nella comunicazione, e nella capacità di trasferimento di informazioni e abilità, e nell’‘imparare a imparare’, valorizzando un’autentica pluralità di linguaggi, potenza, in una prospettiva di neo-umanesimo, relazioni – appunto – competenti in cui il nuovo ‘cittadino attivo’ emerge nella centralità di ‘persona’, come *zoon politikon*, ossia – per portare acqua al proprio mulino – proprio di comunicatore, per il quale l’aspetto linguistico è *focus* imprescindibile. Il ‘Gioia’ ha immediatamente accolto la proposta con Sacchi 2009 (dalla cui introduzione si è tratto qualche spunto per la prima parte di questa nota), progetto condotto nel biennio 2007-09, che proprio sul versante linguistico ha risolto l’esemplificazione degli aspetti teorici più generali, rendendo il modulo per la competenza “Collaborare in modo cooperativo, partecipare ed agire in modo autonomo” nel tema “Maschile e femminile nella lingua” (p. 39); per quella “Acquisire e interpretare l’informazione” in “L’applicazione del metodo comparativo nello studio delle lingue antiche e moderne” (pp. 42 ss.); per quella “Acquisire ed interpretare l’informazione – Individuare collegamenti e relazioni – Risolvere problemi” in “Il metodo scientifico applicato alla traduzione” (pp. 50 ss.) e “Linguaggi: musica e danza – confronti interculturali” (pp. 54 ss.), in cui si sono forniti rudimenti di lingua e cultura curda.

previsto per gli esercizi domestici) si articola secondo il modello seguente, in quattro *step*¹³:

1. prima riflessione più generale sul tema oggetto della lezione;
2. proposta di un modello logico-funzionale della struttura profonda;
3. esplicitazione e analisi, anche a livello contrastivo (in parallelo la lingua materna e quelle, antiche e moderne, possedute dai discenti), del dato linguistico;
4. conclusione con fissazione delle strutture generali del contenuto in questione.

3.1. Macro-ambiti per un possibile percorso

Veniamo ad accennare al possibile percorso della durata di un anno scolastico, tralasciando per ora di soffermarsi sul problema, certo non secondario, di quale sia il periodo più adeguato di somministrazione all'interno del ciclo quinquennale, e delinearne più nel dettaglio i contenuti. Considerando mediamente un incontro settimanale di due ore per l'intera durata dell'a.s. (ossia un totale fra le 60 e le 70 ore, decurtate da prove intermedie e diversi 'accidenti' *in itinere*, dagli scioperi, alle gite, alle assemblee), diamo un'indicazione essenziale di una serie di macro-ambiti didattici (svilupparli ciascuno in una UD contenibile fra le 6 e le 10 ore ciascuna) con minimi dettagli contenutistici¹⁴.

¹³ Un'esemplificazione dettagliata in ricaduta didattica (nello specifico sulla teoria del caso superficiale e profondo) è illustrata in Astori (2011), cui si rimanda direttamente per bibliografia e inquadramento scientifico-metodologico e di cui presentiamo un riassunto, nel successivo punto 3.2., con finalità dimostrativa.

¹⁴ Un percorso contenutistico e formativo è già delineato (per un diverso pubblico, chiaramente, quello universitario, ma facilmente adeguabile alle esigenze di una scuola superiore) in Astori (2015). Di seguito si riporta volutamente lo schema in forma di *handout* come realizzato in funzione di una prima presentazione introduttiva del percorso formativo ai docenti delle scuole superiori con cui di volta in volta ho collaborato.

3.1.1. Modulo “comunicazione” (modelli e dinamiche)

Attraverso l’analisi di diversi modelli (tra cui, almeno, i seguenti: Modello cibernetico della comunicazione, Modello olodinamico di Titone, Modello semiotico-transazionale B-A-B, con cenni alla psicologia della Gestalt e transazionale di Berne), si cerca di definire la lingua come strumento di comunicazione, e se ne approfondiscono funzioni e valenze (in particolare sulla scorta delle riflessioni di Jakobson e Halliday). Cuore del problema è il concetto di “competenza comunicativa”.

3.1.2. Modulo “lingua”

Si cerca di approfondire il concetto di ‘lingua’ (partendo dalla visione del ‘segno linguistico’), per enuclearne gli aspetti più significativi. In particolare si affronta l’analisi dei tre piani su cui una lingua si struttura: fonetico/fonologico (fonema, scuola di Praga, prova di commutazione), morfo-sintattico, lessicale (non ultima la scomposizione in primitivi).

3.1.3. Modulo “terminologia linguistica di base/Saussure”

Si affronta il lessico minimale della micro-lingua della disciplina (magari appoggiandosi a un dizionario specifico, uno fra tutti Zanichelli 1979, che nel suo indice già individua le parole imprescindibili), cercando di svilupparne alcuni concetti chiave: dai binomi saussuriani (*langue – parole*; linguistica interna – esterna; ecc.) ad aspetti di carattere strutturale (concetto di sintagma, grammatica senso-testo, rapporti sintagmatici – associativi).

3.1.4. Modulo “microlingue”

Di lì si può passare al concetto più generale di ‘microlingua’, e presentarne i tratti principali (passaggio dalla ‘parola’ al ‘termine’, ecc.).

3.1.5. Modulo “Socio-linguistica”

Dalla differenza lingua-dialetto e altri aspetti socio-linguistici, democrazia ed ecologia linguistica, politiche linguistiche, ‘pianificazione’. Ma ancora: lingue vive – lingue morte.

3.1.6. Modulo “Etimologia”

Disciplina pensata non secondariamente come chiave per l’apprendimento del lessico.

3.1.7. Modulo “Aspetti biologici del linguaggio”

Si mettono a fuoco inizialmente le tappe dello sviluppo della capacità del linguaggio nel bambino (lallazione – olofrase – frase dirematica), introducendo concetti quali: realismo nominale, periodo critico e ‘attivazione’, infinità discreta, principi operativi di Slobin (dal maternese al chirping). Un aspetto significativo è l’illustrazione di quanto si conosce a oggi delle basi fisiologiche del linguaggio, non disdegnando accenni alle neuroscienze (ed esempio, le aree cerebrali). Qui si può discutere il concetto di facoltà del linguaggio.

3.1.8-9. Modulo [doppio] “comportamentismo – innatismo”

Scorrendo velocemente i contenuti delle due scuole che – non solo nelle discipline linguistiche – si sono poste come binari paralleli del Novecento, si affrontano i concetti-chiave della visione di Bloomfield da un lato, e dall’altro si introduce l’approccio generativo/trasformativo di Chomsky. Di quest’ultimo si propongono almeno i seguenti concetti: grammatica universale – mentale, concetto di “mente/cervello” e LAD, competence – performance, teoria dei casi, piano superficiale – profondo.

3.1.10. Modulo “glottodidattica”

Apprendimento della L2: interlanguage, pidgin e creolo.

3.1.11. Modulo “traduzione”

Alcune riflessioni traduttologiche (con particolare attenzione alle ricadute pratiche sulle lingue in curriculum).

3.1.12. Modulo “Storia della disciplina”

Si fissano i principali concetti affrontati durante l’anno all’interno del loro contesto storico, ragionando – sull’asse temporale – della logica profonda che li lega all’interno del più generale sviluppo della storia della cultura umana.

3.2. *Un'esemplificazione: i 'casi'*

Per esemplificare (nei limiti dello spazio utilizzabile), attraverso un maggiore dettaglio, almeno uno dei pacchetti didattici proposti e già realmente sperimentato in aula (cfr. Astori 2011), a mostrare la fattibilità della proposta spendiamo qualche momento sull'argomento del 'caso superficiale/profondo'.

Base teorica: integrazione sinergica dell'approccio generativo-trasformativo di matrice chomskiana, della proposta tesnieriana della 'grammatica delle reggenze' (e delle riflessioni scaturite a seguito di Tesnière 1959) e ancora della riflessione sull'Ipotesi delle Relazioni Tematiche di Ray Jackendoff (cfr. almeno Jackendoff 1983).

Finalità: illustrazione di un modello di rilettura degli aspetti del 'caso', che dalla lingua classica produca una ricaduta didattica più generale (a cavallo fra lingue classiche, moderne e lingua materna).

Struttura: Il "pacchetto didattico" consiste in almeno otto ore così declinabili:

1. una prima riflessione (2 ore) sul concetto di caso superficiale ~ profondo, contestualizzato all'interno di un più generale contributo di riflessione derivante dalla moderna linguistica formale (estendendo l'analisi, dove possibile, alle lingue degli eventuali stranieri presenti);
2. la proposta di un modello logico-funzionale della struttura profonda della frase, in cui inserire la teoria dei casi (2 ore), per portare alla consapevolezza che tutte le lingue possiedono i casi (alcune li esprimono anche a livello superficiale), sottolineandone la 'funzione' e la valenza di 'relazione logica';
3. l'analisi, anche a livello contrastivo, della gestione dei casi nel latino e nel greco, non disdegnando il parallelo con l'antico indiano (che si rivela notevole occasione di potenziamento delle compe-

- tenze nelle due lingue classiche insegnate nei licei) e con le lingue moderne (2 ore) – meglio se anche di famiglia non i.e. (ad es., ebraico ed arabo), non sottovalutando il valore didattico della LIS, che straordinariamente mostra iconicamente gli aspetti più profondi – in questa fase primario è il valore delle esemplificazioni (si rimanda direttamente ad Astori 2011 per scelta, presentazione e discussione d’aula dei materiali linguistici);
4. un’analisi più dettagliata (2 ore) della sintassi dei casi latina, infine ricondotta in un’ottica linguistica generale.

4. RISULTATI ATTESI

Un primo *feedback* ci viene da un lato dai risultati riscontrati direttamente sulla formazione degli studenti di D. Vignola, dall’altro dalle riflessioni dei docenti che hanno preso parte ai corsi di formazione indicati in apertura all’articolo, in cui tale proposta è stata presentata e discussa.

4.1. *Il feedback degli studenti*

Quanto ai risultati attesi, torniamo alle sperimentazioni condotte al “Gioia”. Dalle conclusioni del progetto “Video educational. Studi per la realizzazione di un videocorso di Italiano L2 (la lingua per lo studio)”¹⁵, che si è incentrato, in forma di lezioni frontali, su “un corso di

¹⁵ Ricerca/*stage* di formazione linguistica definita tra le iniziative di Alternanza Scuola-Lavoro ai sensi dell’invito dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, prot. n. 14651 del 17 settembre 2008, progettata e realizzata dal ‘Gioia’ in collaborazione con l’Associazione “Mondo Aperto” (classi: II liceo classico B; IV linguistico C-E; IV classico A; IV scientifico A – area dell’“integrazione” del curriculum), si è articolata (come da rapporto) in: *stage* di formazione linguistica, con momenti di lezioni teoriche con un esperto di linguistica alternati a momenti di osservazione di pratiche d’insegnamento in aula con mediatori culturali e docenti di Italiano L2 di “Mondo Aperto”; *stage* in un Istituto Professionale di Pia-

formazione di linguistica generale, di psico- e sociolinguistica (due ore settimanali per tutto l'anno, con un linguista dell'UniParma [il sottoscritto, *n.d.a.*], per un totale di 62 ore)", estrapoliamo:

“[il percorso] ha condotto gli studenti del Gioia a: riflettere sulle loro competenze di nativi italofofoni (l'uso e le varianti nella lingua colta, nelle microlingue, nello standard della scuola, nel linguaggio giovanile, nell'interlingua degli immigrati); esplorare ambiti erroneamente ritenuti scontati, o addirittura superflui, solo in virtù della loro condizione di nativi; chiedersi in particolare: che cos'è una lingua, come funziona e come cambia nel tempo, come nasce in quanto prodotto della mente umana, come si apprende; affrontare ad ampio raggio gli aspetti linguistici dell'italiano che costituiscono problema per gli apprendenti stranieri iscritti nelle scuole superiori; valorizzare la linguistica testuale al fine della comprensione dei testi scritti; studiare i problemi collegati al bilinguismo e all'apprendimento plurilingue; confrontarsi con la storia di un'Italia monolingue e autoreferenziale, bilingue solo in quanto dialettologa; ragionare sul lessico; riflettere sui modelli della grammatica universale; agire sulle comparazioni interlinguistiche per comprendere le diversità culturali”.

enza a contatto con apprendenti comunitari ed extracomunitari non italofofoni, in particolare arabofoni; formazione nel campo delle lingue semitiche ricevuta nel biennio 2006-08 (percorso integrato con la formazione professionale finanziato dalla Regione Emilia-Romagna); frequenza di un gruppo della classe a un corso pomeridiano facoltativo di alfabetizzazione alla lingua araba organizzato dal Liceo 'Gioia'; competenze professionalizzanti già acquisite nella comunicazione multimediale; breve *stage* presso studi radio e televisivi e redazioni di giornali locali. Il progetto ha richiesto, prima della realizzazione pratica su campo e della successiva rielaborazione curricolare delle competenze ottenute, una prima, vasta parte introduttiva alle tematiche linguistiche, così riassunte nel documento conclusivo: “introduzione: il progetto e le sue motivazioni; elementi di linguistica generale; il processo di apprendimento di una lingua (comportamentismo e innatismo); il bilinguismo; interferenza, interlingua e gestione dell'errore; l'apprendimento del lessico; la lingua standard, la lingua d'uso e la grammatica; lingua orale e lingua scritta; l'Italiano come L2; la situazione comunicativa”.

4.2. *Il feedback dei docenti*

Quanto al riscontro sui formatori, la relazione conclusiva – a firma della responsabile, D. Vignola, in data 19/06/2009 – del corso “Linguistica per la didattica” già presentato illustra, a sottolineare ulteriormente l’ ‘attualità’¹⁶ della proposta:

Finalità raggiunte

- a) Sostenere la riflessione e l’azione didattica in un contesto che: accoglie apprendenti bi/plurilingui; offre insegnamento plurilingue (nei corsi sperimentali d’indirizzo europeo, con CLIL e con conversatori madrelingua, nei corsi d’indirizzo classico ‘integrati’ con le nuove lingue comunitarie, nei corsi pomeridiani aggiuntivi per lingue ‘altre’); promuove gli ‘scambi’ in Europa e candida studenti ai concorsi di ammissione ai Collegi del Mondo Unito.
- b) Informare e offrire consulenza scientifica in merito ai temi di linguistica generale, di socio- e di psicolinguistica d’interesse per la didattica e per il successo formativo alla luce dei risultati OCSE-PISA.
- c) Attivare all’interno dell’Istituto gruppi di ricerca didattica intorno a nodi problematici d’apprendimento, in particolare nella prospettiva del ‘recupero’/sviluppo di competenze comunicative.

¹⁶ Così è aggettivata nell’informativa diramata ai diversi Istituti di Piacenza dalla Dirigente, Gianna Arvedi, in data 12/01/2009, “cred[en]do opportuno estendere la sottoscrizione ai Dipartimenti di altri Istituti interessati al problema dell’apprendimento linguistico, specialmente in ottica plurilingue”, esplicitando come “[p]arallelamente allo svolgimento del corso saranno attivati gruppi di ricerca metodologica disciplinare per lo studio della ricaduta didattica dei temi proposti”.

Note sulla partecipazione

Tra i Docenti della scuola media la rappresentanza della Scuola media “Calvino” è stata la più interessata (l’Istituto è sede di un “Centro territoriale” per l’insegnamento dell’italiano L2). I docenti di LLSS del “Gioia” e della “Calvino” sono stati i più attivi in quanto particolarmente motivati alla revisione in chiave didattica di concetti appresi in precedenti studi teorici di linguistica generale. Hanno ricevuto molte conferme per le linee didattiche di Dipartimento. Più refrattari alle proposte della linguistica per la didattica sono stati alcuni ‘classicisti’, ancora molto legati al modello grammaticale-traduttivo.

Gruppi di ricerca

Come da progetto, al termine del corso, alcuni docenti di italiano, latino, greco, inglese, hanno attivato gruppi di ricerca disciplinare coordinati dalla scrivente, sui temi di riflessione emersi. Alla data odierna si sono già svolti n. 3 incontri in plenaria per la scelta dei temi, la formazione di piccoli sottogruppi su poli d’interesse, la selezione del materiale bibliografico, la divisione dei compiti e l’*editing* dei rapporti di ricerca.

Tralasciando la questione dell’ampliamento della proposta anche alle scuole medie (in quel frangente comunque sperimentato, con successo), dalle valutazioni conclusive anche in questo caso emerge la considerazione positiva della reale fattibilità e produttività di una formazione linguistica in ambito di secondaria di secondo grado.

5. CONCLUSIONI

Da quanto illustrato, si auspicava già otto anni fa, e si continua ad auspicare, la possibilità di testare la proposta avanzata in questa sede su scala più ampia, per validare la positività del metodo applicato e

dei risultati riscontrati nell'esperienza qui presentata e discussa. Il recentissimo dibattito seguito alla cosiddetta 'lettera dei seicento'¹⁷ sulle competenze linguistiche degli studenti italiani, che ha infuocato anche le pagine dei quotidiani, testimonia e conforta dell'importanza delle tematiche qui discusse, che risuonano anche sul piano della coscienza collettiva. Fra i tanti quesiti derivanti da una proposta di inserimento della linguistica nelle scuole superiori, due almeno sono da introdurre: a chi spetti tale insegnamento, e quali spazi siano più adeguati a ospitarlo all'interno del curricolare: quanto al primo aspetto, prima di dover valutare se al docente di lingue o di lettere, si potrebbe auspicare l'inserimento della linguistica e del profilo del linguista direttamente nelle classi di concorso e nelle graduatorie dei docenti delle superiori; quanto al secondo, non sembrando più praticabile il modello-cattedra storico nel biennio ginnasiale (18 ore settimanali di lettere nella stessa classe affidate ad un docente unico) quale era invece all'epoca della collega e amica Donatella Vignola, né più sussistendo un regime di autonomia scolastica, anche in questo caso, prima che studiare una soluzione di ripiego, si potrebbe sperare in una riforma strutturale, che inserisca la disciplina in forma autonoma all'interno dell'offerta formativa.

Università degli Studi di Parma
Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali
e delle Imprese Culturali
davide.astori@unipr.it

¹⁷ “Contro il declino dell'italiano a scuola – Lettera aperta di 600 docenti universitari (Al Presidente del Consiglio; Alla Ministra dell'Istruzione; Al Parlamento)”, sabato 4 febbraio 2017.

BIBLIOGRAFIA

Astori, D.

2004 *L'arabo al liceo*, in «Scuola e Lingue Moderne», XLII, 9, pp. 57-60.

2005 *L'etimologia fra oriente e occidente*, in «Scuola e Lingue Moderne», XLIII, 1-3, pp. 22-25.

2010 *Teaching Arabic in an Italian High School: Some Remarks between Theory and Practice*, in Rață, G. (ed.), *Teaching Foreign Languages: Languages for Special Purposes*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, pp. 128-138.

2011 *Sintassi dei casi e moderna riflessione linguistica. Note teoriche e didattiche*, in Oniga, R. – Iovino, R. – Giusti, G. (a cura di), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin. Theoretical and Applied Perspectives in Comparative Grammar*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, pp. 355-370.

2015 *Appunti di linguistica generale*, Parma, Bottega del libro Editore.

Baños Baños, J.M.

2009 *Como analizar un texto en latín: consideraciones sobre la didáctica de la Gramática Latina*, in «REDUCA (Filología). Series Classica», 1.1, pp. 50-68.

Cardinaletti, A.

2007 *L'approccio comparativo in linguistica e in didattica*, in «Quaderni Patavini di Linguistica», 23, pp. 3-18.

2008 *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*, in Cardinale, U. (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, UTET Università, pp. 267-289.

Cardinaletti, A. – Giusti, G. – Iovino, R.

2016 *Il latino per studenti con DSA. Nuovi strumenti didattici per la didattica inclusiva*, Venezia, Cafoscarina.

DeSalvo, M.

2015 *On the Introduction of Linguistics to the Secondary School Curriculum through Latin Classrooms*, MA thesis, New York, Stony Brook University.

DeSalvo, M. – Larson, R. – Repetti, L.

2016 *On the Introduction of Linguistics to the Secondary School Curriculum through Latin Classrooms*, abstract della comunicazione tenuta alle giornate di studio “Linguistica e didattica III”, Università di Padova, 5-6.06.2016.

<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/Materiali2016/book.pdf>

Dubois, J. – Mathe, G. – Guespin, L. – Marcellesi, C. – Marcellesi, J.B. – Mével, J.P.

1979 *Dizionario di linguistica*, Bologna, Zanichelli.

Giusti, G. – Iovino, R.

2016 *La didattica comparativa dei verbi psicologici all'interfaccia semantica/morfo-sintassi*, in Corrà, L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento*, Roma, Aracne, pp. 59-75.

Honda, M.

1994 *Linguistic Inquiry in the Science Classroom: It is science, but it's not like a science problem in a book*, in «MIT Occasional

Papers in Linguistics», No. 6, Cambridge MA, MIT Working Papers in Linguistics.

Hunt, S.

2016 *Starting to teach Latin*, London, Bloomsbury.

Iovino, R.

2013 *Come la linguistica moderna può contribuire a rinnovare l'insegnamento della sintassi nominale latina*, in «Lingue Antiche e Moderne», 2, pp. 5-33.

2015 *Il latino nella prospettiva dell'educazione linguistica comparativa e inclusiva*, in «I Quaderni di "Atene e Roma"», vol. 5, pp. 303-318.

Iovino, R. – Bellin, P.

2016 *Ripensare la didattica del latino nella scuola dell'inclusività: una proposta didattica*, in De Marco, A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 391-401.

Iovino, R. – Cardinaletti, A. – Giusti, G.

2012 *I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue*, in Canfora, L. – Cardinale, U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo*, Bologna, Il Mulino, pp. 443-452.

Jackendoff, R.

1983 *Semantics and Cognition*, Cambridge Mass., MIT Press; trad. it. 1989, *Semantica e cognizione*, Bologna, Il Mulino.

Lister, B.

2008 *International Perspectives on the Teaching of Latin*, Cambridge, CUP.

Loosen, S.

2014 *High School Linguistics: a Secondary School Elective Course.*

http://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/07e_90.4Loosen.pdf

Morwood, J.

2003 *The Teaching of Classics*, Cambridge, CUP.

O'Neil, W.

1998 *Linguistics for Everyone.*

<http://www.als.asn.au/proceedings/als1998/oneil.html>

2007 *Project English: Lessons from Curriculum Reform Past*, in «Language and Linguistics Compass», 1/6, pp. 612-623.

O'Neil, W. – Kitzhaber, A.

1965 *Kernels and Transformations: A Modern Grammar of English*, New York, McGraw-Hill.

Oniga, R.

2007 *Grammatica latina e linguistica contemporanea*, in «Quaderni Patavini di Linguistica», 23, pp. 67-83.

2012 *Insegnare il latino con il metodo neo-comparativo*, in Cardinale, U. – Oniga, R. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Bologna, Il Mulino, pp. 101-121.

Quaderni

2011 *Comunicazione multimediale e intercultura*, in *I Bienni integrati 2005-2007*, in *Gli anni dell'Autonomia, 1998-2010* [I quaderni del "Gioia" n. 9], Piacenza, Liceo Classico "Melchiorre Gioia".

Regione E.-R.

2009 *Cittadinanza e nuova licealità, competenze e saperi per il cittadino europeo*, DVD prodotto in più lingue dall'Assemblea Legislativa della Regione Emilia-Romagna.

Sacchi, G.C. (a cura di)

2009 *Competenze e saperi per il cittadino europeo: verso una certificazione comune*, Napoli, Tecnodit editrice.

Stordahl L.

1969 *Review of The Oregon Curriculum: A sequential program in English. Language/rhetoric, Volumes I and II*, ed. by Albert R. Kitzhaber, in «The English Journal», 58, pp. 461-463.

Tesnière, L.

1959 *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck; trad. it. 2001, *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier.

Torresan, P.

2010 *Dove sta andando la didattica dell'italiano? Metodologie ed esperienze di frontiera*, in «Mosaico Italiano», suppl. di «Comunità Italiana», 16, 140, pp. 13-16.

Vignola, D.

2008-09 *Italiano L2? Sì grazie, anche per studenti italiani (dalla peer education tra liceali di madre-lingua italiano e studenti immigrati non italofofoni, alla realizzazione del videocorso "Italiano L2 per lo studio")*, Report dell'attività d'Alternanza Scuola-Lavoro all'U.S.R. Emilia-Romagna, Direzione Generale, Ufficio II, Settore Politiche Formative, a.s. 2008/09.

