

RAFFAELLA SETTI

INSEGNARE LINGUISTICA ITALIANA AL CORSO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA. TRA PRIORITÀ E SOFFERTE RINUNCE

Se la cultura fosse stata una casa, la
lingua era la chiave che permetteva di
accedere a tutte le stanze

KHALED HOSSEINI

1. L'incontro con la linguistica nei corsi universitari

Molti di coloro che insegnano ormai da decenni ai corsi di Linguistica italiana per i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria¹ hanno avuto come riferimento il bel volume *La lingua per un maestro*² in cui i curatori erano riusciti a raccogliere in saggi contenuti, ma molto densi, gli argomenti e i concetti imprescindibili da proporre e far approfondire alle studentesse e agli studenti che ogni semestre affollavano (e continuano ad affollare) le loro aule. Nella sua *Introduzione* Fabrizio Frasnedi descriveva molto bene il senso di spaesamento avvertito nei primi tempi di insegnamento di fronte alla necessità di porgere con «consapevolezza serena» la complessità che lega «le cose della lingua al nostro vivere nel mondo» (FRASNEDI/MARTARI/PANZIERI 2005: 11) e concludeva che per superare la paura era necessaria un'intelligenza del sapere “tecnico” portata a un secondo livello di consapevolezza, fatta di metodo e saggezza, capace di indirizzare la pratica didattica e di mantenersi costantemente flessibile e aperta alle novità e ai cambiamenti che contraddistinguono la lingua.

Ciascuno di noi (io sicuramente), e ogni insegnante soprattutto alle prime espe-

¹ Dal 2017 il Ciclo unico quinquennale di Scienze della Formazione primaria è diventato obbligatorio per insegnare anche alla scuola dell'infanzia.

² FRASNEDI/MARTARI/PANZIERI 2005; per una rassegna più ampia sulla formazione linguistica degli insegnanti rimando al contributo di Cristiana De Santis presente in questo volume.

rienze, è caduto nella tentazione di ancorarsi alle presunte certezze delle proprie conoscenze facendone, di volta in volta, dei pilastri su cui fondare il difficilissimo compito della trasmissione del sapere, nel caso specifico non solo dei contenuti di una disciplina, ma delle strategie più efficaci per poterne insegnare le basi alle future generazioni.

A seconda dei diversi interessi e delle molte specializzazioni, ciascuno prova a porre in una posizione centrale le questioni sociolinguistiche, oppure la prospettiva storica³, o ancora la riflessione sulle strutture grammaticali, o le scoperte neurolinguistiche e i disturbi dell'apprendimento, ma qualunque sia la strada intrapresa, è necessaria la consapevolezza di trovarsi di fronte a un uditorio sostanzialmente digiuno di linguistica, quando per linguistica si intenda la scienza del linguaggio e, come tale, pervasiva di ogni azione comunicativa e metacomunicativa (nell'insegnamento e nell'apprendimento). In questa accezione dovremmo dare per scontato, nei prerequisiti dei nostri studenti, una base di competenza metalinguistica con padronanza della terminologia grammaticale, dimestichezza con le strutture dell'italiano, sicura competenza lessicale e testuale. Fin dalle prime lezioni ci accorgiamo però che tutto questo non è scontato e abbiamo i primi momenti di sconforto quando incrociamo sguardi persi nel vuoto al comparire di concetti come *morfologia*, *sintassi*, *categoria grammaticale*, *semantica*, e molti altri⁴; oppure quando alcune nozioni basilari, come il riconoscimento del soggetto o di una forma passiva, saltino solo perché i contesti proposti presentano una collocazione non del tutto aderente alle attese (anche semplicemente frasi che si aprono con un elemento che non abbia funzione di soggetto). Nei casi migliori si tratta di debolezza terminologica per la quale basta un intervento di "riordino" nella classificazione delle conoscenze. Ma quando ci si rende conto che la fragilità è più profonda, che quel piccolo bagaglio terminologico non è saldamente agganciato a contenuti acquisiti e quindi duraturi, che mancano i punti di riferimento per distinguere una subordinata temporale da una relativa, una congiunzione da una preposizione, per orientarsi tra i significati del lessico colto o per costruire un breve testo coerente e ben coeso, allora si riaffaccia la tentazione di trasformare il nostro corso in un "recupero", nell'ultima occasione per colmare almeno questi vuoti di contenuto. Il dilemma è sempre lo stesso: dobbiamo dare la priorità alle nozioni che assolutamente dovrebbero ormai possedere o invece preoccuparci di fornire loro strumenti e metodi di analisi diversi che li supportino a lungo termine nella professione alla quale si stanno preparando?

³ Alle nozioni di storia della lingua e di grammatica storica da selezionare per i futuri insegnanti di scuola primaria è dedicato il saggio di Roberta Cella presente in questo volume.

⁴ La mia esperienza riguarda studenti del primo anno, ma la situazione si presenta poco migliore anche tra laureati in Lettere iscritti a corsi magistrali, come aveva già verificato LAVINIO 2011 in una godibile quanto avvilente indagine sulle competenze dei suoi studenti di Linguistica italiana, seguita da molti altri colleghi in anni più recenti.

Un grande equivoco che può compromettere, almeno inizialmente, la soddisfazione delle aspettative dei nostri studenti, è la convinzione che per fare educazione linguistica a bambini dai 3 agli 11 anni sia sufficiente conoscere quello che gli allievi dovranno apprendere e che questo processo di apprendimento avvenga in modo quasi naturale, come iniziare a camminare o a parlare. Si tratta di una visione assolutamente priva di profondità che cancella decenni di studi e scoperte, che non tiene conto della novità introdotta dal concetto di educazione linguistica come azione che coinvolge e determina tutte le dimensioni della vita del bambino (e poi dell'adulto che sarà) e che appiattisce la lingua su una sola dimensione, quella meramente strumentale fatta di lettere, parole e regole grammaticali. È vero, i futuri insegnanti dovranno accompagnare gli allievi nell'apprendimento delle basi per portarli alla conquista della lettura e della scrittura, ma per raggiungere questo scopo non potranno prescindere dal conoscere in modo approfondito e sicuro il funzionamento della lingua. Solo a queste condizioni potranno applicare un metodo che consenta loro di proporre, in modo se non semplice almeno leggero, qualcosa che è profondamente complesso. Credo che non si debba mai dimenticare che i nostri destinatari sono i nostri studenti e non i bambini a cui andranno a insegnare, quindi dovremmo avere come primo obiettivo quello di consolidare le loro conoscenze linguistiche con l'apertura a prospettive che normalmente non hanno incontrato nel loro percorso scolastico.

La vastità e la varietà delle prospettive di analisi offerte dalla linguistica insegnata ai futuri maestri erano già magistralmente illustrate in una lezione di orientamento preuniversitario di Giovanni Nencioni che a più riprese nella sua lunghissima carriera si era domandato, da par suo, quali dovessero essere gli "attrezzi" che non sarebbero dovuti mancare nella "cassetta" di un insegnante (lui stesso negli anni Cinquanta aveva insegnato presso la Facoltà di Magistero di Firenze). La linguistica era presentata da Nencioni come una disciplina, non solo nuova per gli studenti universitari, ma composta di molti indirizzi, diversi ma necessariamente interrelati: la linguistica storica e comparata, la linguistica generale nelle diramazioni della tipologia linguistica e della linguistica teorica (nella contrapposizione ancora radicale tra strutturalismo e generativismo)⁵; e poi la sociolinguistica con l'apertura alla società dei parlanti e alle relazioni e la psicolinguistica a cui, oggi, dobbiamo affiancare le scoperte davvero straordinarie della neurolinguistica che hanno rivelato molto del funzionamento del cervello nelle sue dinamiche di acquisizione, apprendimento, comprensione ed elaborazione del linguaggio⁶. Con la sua

⁵ Molti corsi di studio in Scienze della Formazione primaria ancora oggi non prevedono corsi di Linguistica generale e questo impone a chi tiene i corsi di Linguistica italiana (o Lingua italiana o Didattica della lingua italiana) di inquadrare, almeno per sommi capi, alcune linee di pensiero, alcuni nomi (da Saussure a Chomsky) e nozioni fondamentali della disciplina.

⁶ Mi limito a considerare la scoperta dei cosiddetti neuroni specchio (grazie alle ricerche del gruppo di lavoro di Giacomo Rizzolatti) che molto ci dicono sulle relazioni tra movimento e svi-

limpidezza e perfetta capacità di sintesi, Nencioni notava come all'Università «Ci si accorge che il punto di vista è cambiato: la disciplina è diventata oggetto di se stessa, si è fatta *metodologia*» (NENCIONI 1981: 24).

La nozione di *interrelazione* tra i diversi indirizzi della disciplina insieme a quella di *collegamento* tra le molte dimensioni che entrano in campo nel funzionamento linguistico (fonologica, morfologica, sintattica, lessicale, testuale) sembrano le più adatte a proporre un metodo che superi la visione tradizionale dello studio per aggiunta delle singole parti. Un metodo che negli ultimi decenni ha trovato numerose sperimentazioni e largo consenso, sia tra gli studiosi sia tra gli insegnanti e che, dopo un percorso scolastico focalizzato sulle definizioni, sul riconoscimento degli elementi costituenti (comunque indispensabile almeno per la scuola e ancora ribadito anche nelle *Indicazioni nazionali*), sulla memorizzazione delle funzioni, può forse riaccendere negli studenti universitari un nuovo interesse verso la lingua, intesa come il nostro più potente strumento di conoscenza del mondo e di generazione del pensiero.

Il risultato che ogni docente di Linguistica italiana desidera (e talvolta raggiunge) è forse quello che Andrea Viviani ha definito “miracolo”, di fronte alla lettera scritta da una sua allieva a chiosa dell'esame⁷. Simona Bonanni, questo il nome della coraggiosa futura maestra, ha osato rielaborare e riproporre in forma «sensata e gradevole alla lettura una carrellata di tratti e fatti linguistici incarnati (*intestati* sarebbe meglio, ma è lessema già preso) in produzione creativa» (BONANNI/VIVIANI 2020: 6) e con la lettura di questo testo ha aperto (e concluso brillantemente) il suo esame. La sfida è dunque quella di trasmettere, insieme all'importanza di studiare e fare proprie le nozioni, il senso dell'unicità di ogni intervento didattico e delle straordinarie possibilità maieutiche e ludiche che ha a sua disposizione un docente di lingua, a qualsiasi livello.

2. Come “guardare” la disciplina

Maria Luisa Altieri Biagi, nel 1986 (potremmo dire nel *lontano* 1986, ma quello che sto per citare potrebbe essere stato scritto ieri), sul primo numero di «Italiano & Oltre», prendeva come spunto il termine *bootstrap* (letteralmente ‘anello per infilare più facilmente lo stivale’, in informatica ‘processo di inizializzazione che prevede l'accrescimento velocissimo e progressivo di dati a partire da un nucleo di base’) per offrire l'immagine di quello che si sarebbe dovuto intendere come educazione linguistica. Immaginava e suggeriva quindi di trasferire nella didattica

luppo cognitivo e sull'acquisizione del linguaggio. Molto illuminanti, ma ci torneremo, le ricerche di Maryanne Wolf sul “cervello che legge” (WOLF 2012 e 2018).

⁷ Cfr. BONANNI/VIVIANI 2020. Si è già accennato a questo libretto nell'*Introduzione*: 11.

il processo di *bootstrap*: a partire dal nucleo delle conoscenze fondamentali, suggeriva di innescare a scuola un analogo circolo virtuoso impiegando strategie che mirassero «a produrre nei ragazzi quel livello critico di padronanza della propria lingua, raggiunto il quale la competenza individuale cresce su se stessa, a ritmi accelerati, in quanto l'individuo può usare il linguaggio per acquisire altro linguaggio» (ALTIERI BIAGI 1986: 33). La proposta della stessa Altieri Biagi di applicare tale metodo all'arricchimento lessicale è certamente la più immediata, e la domanda a cui la studiosa cercava di dare risposta era: come ampliare la competenza lessicale delle giovani generazioni? Possiamo rivolgerci, oggi, la medesima domanda pensando ai nostri studenti, futuri maestre e maestri, estendendo il quesito all'intera competenza linguistica; e possiamo forse trovare una risposta nella scelta di un metodo che potranno impiegare, a loro volta, per formare nuove generazioni "ricche di parole" e abili nel comporle in testi chiari, efficaci e, perché no, piacevoli. Se per l'arricchimento della competenza lessicale è fondamentale, ormai lo sappiamo bene (anche se non è una pratica così ampiamente diffusa nella scuola), fare perno sul pilastro del lessico di base, sia per lavorare sui meccanismi di formazione delle parole sia per la riflessione sulla contestualizzazione semantica, è evidente che approcci simili sono replicabili per ogni ambito dello studio linguistico. Allora forse il nostro compito, ineludibile in un corso di Linguistica italiana a Scienze della Formazione primaria, dovrà essere quello di offrire occasioni di problematizzazione dei diversi argomenti, già affrontati dai nostri studenti durante gli anni di formazione scolastica, ma il più delle volte depositati nei cassetti della loro memoria come conoscenze statiche e imm modificabili.

Ripartire dunque da quello che conoscono e che danno per assodato e mostrare loro le "eccezioni", le possibilità ulteriori che la lingua mette a disposizione, le stratificazioni e le sovrapposizioni di varietà e di usi, le scelte che ogni parlante intraprende e che talvolta vanno a scalzare regole consolidate; tutte "anomalie" che, tra l'altro, i loro futuri alunni scoveranno e proporranno per saggiare la tenuta delle regole e l'"affidabilità" dei loro insegnanti. La scuola continua a esprimere e a trasmettere il bisogno di regole e, pur nella consapevolezza degli inevitabili cambiamenti, richiede "certificazioni" e conferme dalle grammatiche, dai vocabolari, dai manuali, dalle istituzioni tradizionalmente deputate alla tutela e valorizzazione della lingua come l'Accademia della Crusca, per fare l'esempio più immediato⁸.

⁸ Tralasciando i casi mediatici più famosi, da *petaloso a scendere il cane*, sono tantissime le domande che arrivano al servizio di consulenza linguistica dell'Accademia da parte di insegnanti alle prese con le innovazioni, vere o presunte, dell'italiano contemporaneo. Si tratta di un segnale di incoraggiante vivacità perché rivela la consapevolezza di moltissimi docenti rispetto alla necessità di trovare risposte documentate e argomentate a interrogativi che quotidianamente si ripresentano nella pratica didattica. Solo per citare alcuni esempi: la classificazione dei nomi e la difficoltà di spiegare e giustificare la differenza tra concreti e astratti; le questioni di genere per nomi e aggettivi; la "gestione" dell'infinita gamma di complementi nell'analisi logica tradizionale; le interferenze

L'abitudine all'indagine, alla ricerca di ragioni che spieghino i meccanismi e i cambiamenti della lingua è lo strumento più prezioso per lo sviluppo del senso critico e di quella specifica sensibilità che permette agli insegnanti di "sentire" le trasformazioni in atto (o la profondità di quelle avvenute e non più visibili in superficie) perché possano rielaborare e offrire occasioni di riflessione e di scoperta ai loro allievi.

In questa ottica ho maturato la convinzione che sia opportuno impostare il corso a partire dalle incongruenze, dalle "imperfezioni" di funzionamento della lingua che offrono spunti per affrontare argomenti consueti (la lettura e la scrittura, il lessico, la struttura e le dimensioni della lingua) con l'occhio di chi non si accontenta di ripercorrere «pratiche e attività preconfezionate» (TERUGGI 2019), ma cerca invece di applicare il metodo di analisi di dati e verifica delle ipotesi, replicabile per ciascuno degli innumerevoli dubbi che un insegnante incontrerà nel corso della sua esperienza.

2.1. *Leggere e scrivere*

L'insegnante di scuola primaria è nell'esperienza di tutti, in primo luogo, la persona che insegna a leggere e scrivere, che introduce i suoi allievi nella realtà sterminata della lingua scritta, del sapere sedimentato nei millenni e delle infinite potenzialità generative e creative che essa mette a disposizione di ogni nuovo cittadino della cultura scritta. I nostri studenti interverranno proprio nella fase di apprendimento di bambine/i dai 3 ai 10 anni, quella in cui si impara a leggere e a scrivere, ed è fondamentale che arrivino a svolgere questo compito con la consapevolezza della crucialità del loro ruolo. Il modo in cui avviene questo apprendimento, infatti, determina la maggiore o minore solidità delle basi su cui costruiranno le successive competenze di ciascun individuo. Perché un insegnante svolga questo delicatissimo compito nel migliore dei modi è necessario che conosca, almeno per grandi linee, come funziona il cervello che inizia a essere programmato per leggere e scrivere e che abbia incontrato, nella sua formazione universitaria, la storia dell'invenzione della scrittura e del salto evolutivo che ha significato per l'umanità (WOLF 2012). Questo parallelismo, tra l'evoluzione dell'umanità e l'esperienza di ciascun bambino che ne ripercorre le tappe, in tempi al confronto brevissimi, quando impara a leggere e a scrivere, è uno degli aspetti più sorprendenti e affascinanti su cui un futuro insegnante è opportuno che abbia avuto occasione di riflettere. Possiamo innanzitutto sollecitare i nostri studenti a ripartire dai loro ricordi, dalle prime storie ascoltate dagli adulti, dall'emozione della prima parola fino alle

degli usi regionali nella morfosintassi (dalla transitivizzazione di alcuni verbi intransitivi all'impiego dell'accusativo preposizionale); la modalità di formazione delle nuove parole e la "legittimità" dei prestiti (per questo e molto altro si può consultare il sito dell'Accademia, nella sezione dedicata alla Consulenza linguistica: accademiadellacrusca.it/it/contenuti/consulenza-linguistica/6945).

storielle, filastrocche, poesie, lette da soli, per arrivare a sistematizzare il processo di apprendimento della lingua scritta in fasi, peraltro ormai delineate dalla ricerca e recepite nella didattica più avanzata, e a indicare gli interventi didattico-educativi fondamentali perché questa conquista avvenga nel migliore dei modi.

Per iniziare il viaggio che porterà a imparare a leggere e a scrivere la prima esperienza fondamentale è l'immersione nella lingua scritta mediata affettivamente dagli adulti: la lettura ad alta voce da parte di genitori, familiari, educatori, collocata in momenti affettuosi ed empatici con il bambino, porta ad associare l'ascolto della lingua scritta alla sensazione di sentirsi amati. Oltre a imprimere all'atto della lettura il tratto della piacevolezza (condizione necessaria per formare nuove generazioni di "lettori forti"), è stato dimostrato che questo tipo di iniziazione produce effetti positivi rispetto alle abilità di lettura che verranno raggiunte in futuro. L'obiettivo ultimo, infatti, non è la conquista della lettura strumentale, necessaria certo ma strumentale appunto, al raggiungimento di un livello più avanzato e raffinato tale da garantire la comprensione piena e profonda dei più vari tipi testuali, a ogni possibile grado di complessità. L'ascolto della lingua, associato alla realtà e alle illustrazioni dei libri, favorisce nei bambini l'acquisizione del concetto della denominazione per cui ogni oggetto conosciuto ha un nome.

Si tratta del primo passo verso il processo di simbolizzazione, fondamentale poi per arrivare alla capacità, apparentemente banale, di nominare le lettere e quindi di associare i suoni della lingua parlata ai tratti grafici di quella scritta. Gli educatori della scuola dell'infanzia e primaria devono conoscere questi passaggi e avere anche nozioni neurolinguistiche e psicolinguistiche che li guidino nei loro interventi: è importante che sappiano, ad esempio, che già dai 3 anni i bambini iniziano a capire che nei libri ci sono le parole e che queste sono più o meno lunghe, ma che solo tra i 5 e i 6 anni arriva a sufficiente maturazione il processo di mielinizzazione delle zone cerebrali coinvolte nella lettura e che quindi, solo a partire da questa età, i bambini possono effettivamente cominciare a leggere. La fase dai 3 ai 5 anni resta comunque un periodo cruciale in cui è determinante intervenire con attività che renderanno più fluido l'apprendimento della lettura: ascolto di storie, ma anche di testi come poesie e filastrocche in cui la sonorità, i giochi di manipolazione fonologica delle parole (come la divisione naturale in sillabe e i giochi di rime) siano tratti primari; scrittura in forma iniziale di "scarabocchio" sempre più guidata attraverso giochi di grafomotricità per arrivare al riconoscimento delle forme delle singole lettere, inizialmente memorizzate come disegni alla stregua delle altre immagini e poi, progressivamente identificate come rappresentazioni simboliche dei suoni della lingua⁹. Dal riconoscimento delle caratteristiche visive delle

⁹ Negli ultimi anni questo metodo è uscito da ambiti esclusivamente rieducativi e terapeutici per essere impiegato anche come propedeutico all'attività di scrittura e preventivo rispetto a eventuali disturbi specifici del linguaggio (cfr. DELAINI/GIACOMAZZI 2018).

parole, come lunghezza e forma dei caratteri, si arriva alla consapevolezza fonetica, traguardo necessario ma anche effetto dell'imparare a leggere e a scrivere.

Così come è fondamentale la percezione uditiva e visiva della lingua letta, altrettanto necessaria è la percezione tattile e, più in generale, fisica dell'atto scritto. In una realtà in cui la scrittura digitale e digitata è divenuta sempre più pervasiva, molte sono state le voci che negli ultimi anni si sono sollevate per ribadire l'insostituibilità della manualità nella scrittura per lo sviluppo di funzioni cognitive, ideative e linguistiche del nostro cervello. La scrittura a mano favorisce «l'acquisizione di autonomia e di sicurezza derivante da tale pratica, la rapida crescita delle capacità di coordinamento tra pensiero e azione necessario per tracciare i segni alfabetici» (VERTECCHI 2016: 10), oltre a migliorare le abilità di lettura e comprensione. La questione è stata trattata a più riprese da Francesco Sabatini (in numerosi interventi sulla stampa e sui media e in SABATINI 2016) ed è di pochi mesi fa la petizione *Promuoviamo la bellezza della scrittura a mano* rivolta alla ministra dell'istruzione Lucia Azzolina al momento della riapertura delle scuole dopo mesi di esclusiva didattica a distanza e quindi di scrittura prevalentemente digitale. L'Accademia della Crusca, che aveva già dedicato al problema vari approfondimenti, tra cui un articolo uscito sulla sua rivista «La Crusca per voi»¹⁰, ha ritenuto opportuno offrire nuovamente il suo contributo al dibattito, dedicando la sezione *Tema* del suo sito a un bell'articolo di Rosario Coluccia (COLUCCIA 2020). Sono tutte iniziative volte a riaffermare l'importanza del gesto scritto di fronte all'emergere di difficoltà, crescenti e sempre più diffuse tra le nuove generazioni, a redigere testi ordinati e dal tratto grafico sicuro, in cui la confusione e disomogeneità formale corrispondono a contenuti fortemente compromessi dal punto di vista della coerenza.

Un allarme che deve arrivare ai docenti di oggi e a quelli che si stanno preparando ad esserlo attraverso i nostri, speriamo adeguati, insegnamenti.

2.2. *L'italiano si scrive davvero come si legge?*

Le lezioni di fonetica, a partire dalla fisiologia dell'apparato fonatorio, suscitano spesso una certa sorpresa negli studenti perché sfatano, almeno in parte, la convinzione che l'italiano sia una lingua a perfetta corrispondenza tra grafemi e fonemi. Già la trattazione del sistema vocalico tonico apre ampie possibilità di riflessione: un repertorio di grafemi quantitativamente inferiore rispetto ai suoni corrispondenti; la presenza di varianti nelle pronunce di parlanti provenienti da zone diverse dell'Italia (la diversa distribuzione di vocali aperte e chiuse è spesso verificabile direttamente in aula, tra gli studenti stessi) e quindi la necessità di un approfondimento storico, che sveli le trasformazioni avvenute nel passaggio dal

¹⁰ Cfr. l'articolo di GAINOTTI 2014.

sistema vocalico latino a quello italiano, oltre che di un'apertura sociolinguistica che dia ragione delle varietà geografiche (in questo caso, ma non solo). È solo un esempio per ribadire l'importanza di dare profondità e spessore alla preparazione professionale dei futuri insegnanti. Quando infatti si troveranno, ad esempio, a "giocare" in classe con i loro alunni alla ricerca di coppie minime (attività molto presente nella didattica della scuola primaria), avranno, almeno ce lo auguriamo, non solo la piena consapevolezza del fatto che la prova di commutazione dimostra il valore distintivo di ciascun fonema, ma anche di quanto questo lavoro di confronto, smontaggio e rimontaggio delle parole rappresenti per i bambini un esercizio altamente funzionale allo sviluppo del pensiero simbolico e, quindi, alla conquista di quelle connessioni arbitrarie e convenzionali che tengono uniti suoni, segni grafici e significati; «giocando con le parole si impara, si affina la percezione fonetica, si arricchisce il lessico, migliorano la competenza ortografica e quella sintattica, ci si avvicina alla funzione estetica e poetica della lingua fatta anche di ritmi, assonanze, immagini, metafore...» (MALFERMONI 2019: 17). In questa prospettiva saranno forse svelate anche le motivazioni di tanta attenzione e insistenza nella didattica di alcuni nessi e grafie, del perché a scuola si impieghi più tempo su <sc>, <gl>, <gn> rispetto ad esempio a <p> o , o del perché l'italiano usi ancora l', un grafema senza nessuna corrispondenza fonologica: una volta raggiunta la competenza fonologica, emergeranno con evidenza i punti "critici" di non corrispondenza tra grafia e fonema in italiano sui quali un insegnante interverrà più efficacemente se abituato a interrogarsi sulla storia e sull'evoluzione della lingua. Non si tratta certo di prevedere un percorso di grammatica storica¹¹, ma di offrire alcuni punti di riferimento che supportino l'insegnante nel rispondere o nel trovare in autonomia risposte fondate e documentate di fronte ai quesiti dei bambini che, sempre più competenti, saranno i primi a chiedere come è arrivata l' in italiano e perché si continua ad usarla anche se "muta".

Ancora più evidente, se vogliamo, l'impatto dell'analisi fonologica nell'individuazione dei fenomeni di variazione caratteristici degli italiani regionali, che non solo rappresentano la dimensione più immediatamente percepibile dell'italiano parlato (e quindi propria anche delle competenze spontanee dei bambini), ma riflettono tendenze innovative e in estensione all'italiano comune. A partire dalla fonologia possiamo offrire ai nostri studenti l'occasione di approfondire le motivazioni storiche e sociali che hanno generato le varietà geografiche dell'italiano e, ampliando l'orizzonte, introdurre il concetto di spazio linguistico, in tutte le sue dimensioni, sociale, mediale, di registro, come un'entità in continua

¹¹ Senza addentrarsi nell'analisi dettagliata dell'evoluzione interna dal latino volgare all'italiano, ritengo però importante che anche ai futuri maestri siano accennati i cambiamenti principali e soprattutto siano segnalati e descritti gli strumenti, grammatiche storiche, dizionari etimologici e storici attraverso cui recuperare le motivazioni di determinati fenomeni linguistici.

estensione dai contorni in costante ridefinizione, ma con cui qualsiasi tipo di intervento educativo deve confrontarsi perché «i limiti del linguaggio (del solo linguaggio che io comprendo) significano i limiti del mio mondo» (WITTGENSTEIN 1990: prop. 5.62); e l'obiettivo più alto che ogni insegnante dovrebbe perseguire, a qualsiasi livello intervenga, è quello di ampliare lo spazio linguistico entro il quale gli allievi si muoveranno, a garanzia di una sempre più attenta e profonda comprensione della realtà e di un'azione guidata da un senso critico sempre vigile. Un arricchimento che non coinvolge solo il lessico (su cui torneremo), ma sollecita l'attenzione alle tante varietà, nelle loro interferenze e sovrapposizioni per cui, ad esempio, non possono essere netti i confini tra scrittura e oralità, modalità al cui interno si intrecciano e alternano varietà di lingua molto diverse a seconda dei contesti comunicativi e del grado di pianificazione dei testi. Si tratta, anche in questo caso, di dare importanza al pensiero critico e di mantenere sempre vivo il collegamento tra lingua scritta, alta, formale e formalizzata e lingua parlata e diffusa ormai sempre più in forma scritta dai nostri velocissimi mezzi di comunicazione, tenendo conto della multimedialità e multimodalità che coinvolge ormai tanto pervasivamente anche l'esperienza quotidiana degli allievi fin dalla più tenera età¹²; tenendo inoltre nella giusta considerazione il ritorno all'oralità attraverso i messaggi vocali e, alla ribalta di questo triste periodo di distanza fisica forzata, la diffusione della didattica a distanza e delle interazioni per via telematica.

La descrizione del sistema fonologico dell'italiano, argomento imprescindibile in un corso di linguistica per futuri insegnanti, può essere così il catalizzatore di altri argomenti-cardine della disciplina e l'occasione per far affacciare i nostri allievi sulla pervasività e complessità dello strumento linguistico in ogni suo impiego.

2.3. *Le parole tra forma, significato e classificazioni*

Pensando alla professione di insegnante nella scuola dell'infanzia e primaria, ci sono, a mio avviso, almeno due questioni irrinunciabili nella trattazione del lessico all'interno dei nostri corsi: la definizione di *parola*, con tutte le ricadute formali e semantiche che comporta, e un'incursione significativa nelle modalità di formazione delle parole.

Ritengo propedeutico a questi argomenti l'introduzione del concetto saussuriano di *segno linguistico*, anch'esso nuovo per i nostri studenti, senz'altro utile ad abituarli, in primo luogo, a considerare gli "oggetti" linguistici da almeno due prospettive: la forma sonora e grafica, e il contenuto; in secondo luogo, risultato ancor più importante, a vedere la parola come segno convenzionale che individua una

¹² Di questo argomento, con un approfondimento specifico sui cartoni animati e sui prodotti audiovisivi per bambini, si occupa Rosaria Sardo nel saggio contenuto in questo volume.

categoria, superando così l'idea che le parole siano etichette applicate e applicabili meccanicamente alle cose.

Sappiamo quanto la nozione di *parola*, assolutamente intuitiva e centrale nella didattica della scuola dell'infanzia e primaria, sia invece complessa e per niente univoca sul piano teorico¹³: anche a prescindere dal confronto tra lingue diverse, in cui la definizione di parola come 'ciò che esprime un significato unitario' non è sempre valida, dobbiamo considerare poco convincente anche la definizione di 'sequenza grafica compresa tra due spazi bianchi (o uno spazio bianco e un segno interpuntivo)', già zoppicante se riferita alla sola lingua scritta, in quanto minata dalla consistente presenza e alta produttività delle unità lessicali superiori (o polirematiche), soprattutto se guardiamo all'italiano contemporaneo, e decisamente limitante se applicata al parlato nella formula di 'sequenza fonica prodotta da una singola emissione di fiato'. In questo caso, infatti, si trascura completamente il valore dei morfemi flessivi e derivativi, ma soprattutto di quelli che rivestono un ruolo sintattico come, ad esempio, i pronomi clitici (*parlami, ascoltalo, curali* sono ciascuna una sola parola? O piuttosto ciascuna è formata da due elementi?).

Sarà basilare quindi introdurre la nozione di *morfema* quale 'più piccolo elemento di una lingua dotato di significato' di modo che, una volta fatto proprio tale concetto, si possa procedere alla prima netta distinzione formale tra parole, in classi variabili e invariabili, per arrivare, sempre a partire da confronti puramente formali, a isolare i morfemi lessicali, flessivi, derivativi e a individuarne le proprietà comuni. Avremo così famiglie di parole¹⁴ generate dalla stessa base lessicale; desinenze che assumono il valore astratto di marche grammaticali (genere, numero, modo, tempo, persona) e portano alla suddivisione in classi; suffissi che selezionano basi (e viceversa) producendo derivati dai tratti largamente generalizzabili. Non si tratta certo di ripercorrere gli argomenti della morfologia seguendo le griglie grammaticali ben note (e probabilmente più volte incontrate e studiate dai nostri studenti), ma di entrare nei meccanismi di assemblaggio dei "pezzi", morfemi flessivi e derivazionali, che compongono le parole, in un gioco di montaggio e smontaggio analogo a quello sperimentato coi fonemi. È importante, anche in questo ambito, proporre serie di parole organizzate per analogie e differenze, facendo riflettere sul valore dei singoli tratti: si arriva così a trovare risposte, sempre problematiche e passibili di revisione, a domande, solo per fare qualche esempio, su che cosa produca una stessa terminazione (flessiva o derivazionale), su quale sia il segmento che veicola il significato delle parole, su che cosa ci rivelino le varianti fonomorfologiche (per spingersi anche sul piano diacronico). Ma è soprattutto

¹³ Su questo cfr. almeno DE MAURO 2005: 11-19, JEŽEK 2005: 32-46; per un piacevole viaggio nelle questioni linguistiche più attuali, tra definizioni e moltissimi esempi segnalano anche FALOPPA 2019 (sulla nozione di parola in particolare, pp. 68-73).

¹⁴ Molto utile per impostare attività di questo tipo il *Repertorio Italiano di Famiglie di parole* (COLOMBO/D'ACHILLE 2019).

mostrando ai nostri studenti come l'appartenenza a una determinata classe sia il risultato dell'interazione di più fattori, tra cui il comportamento morfologico¹⁵, che si può sollecitare l'interesse per una visione che tenga conto di tutta la complessità dell'oggetto *parola*.

Un lavoro sul lessico che ripercorra le proprietà delle parole (fonologiche, morfologiche, semantiche) permette forse di scardinare, nei futuri insegnanti, alcune rigidità e di restituire loro la possibilità di muoversi con una libertà consapevole che, ci si augura, li porterà a far sperimentare nelle classi la plasticità delle parole, oltre alle infinite potenzialità di accrescimento quantitativo e qualitativo del lessico.

Anche sul versante del significato, che è la prima immagine mentale che si apre di fronte a una parola, un approccio efficace può essere quello del recupero dei tratti semantici che, nel loro intreccio, determinano il significato/i significati di ogni singola parola: esercitarsi a scomporre in singoli tratti permette di applicare il metodo della ricerca dei "tratti distintivi" anche a livello semantico e di scoprire l'ambiguità (ad esempio tra significati primari e figurati) e la polisemia insite nel concetto di *parola*. E proprio dal confronto della serie dei tratti semantici riferibili a ciascuna parola si farà più chiara l'organizzazione concettuale del lessico, in primo luogo in parole "piene" e parole "grammaticali", in iperonimi e antonimi, in sinonimi e contrari, ma anche all'interno di ciascuna classe, in una classificazione che tiene conto della densità semantica (si pensi solo ai verbi) e delle tante e diverse dimensioni attraverso le quali si possono definire (per i nomi, ad esempio, come entità fisica, mentale, animata, non animata, ecc.).

3. Nessuna conclusione, solo ipotesi aperte

Questo contributo contiene solo alcuni spunti intorno cui è possibile progettare un corso di Linguistica italiana per i corsi di Scienze della Formazione primaria e non intende assolutamente, proprio per le ipotesi su cui si fonda, segnare alcun percorso preferenziale. Come abbiamo cercato di evidenziare, si tratta di operare scelte metodologiche che possano essere applicate agli argomenti a cui, di volta in volta, ciascun docente deciderà di dare la priorità con le conseguenti rinunce. Non nego che, da storica della lingua per formazione, mi costa ogni anno dover limitare le incursioni storico-linguistiche ai passaggi strettamente funzionali alla comprensione e all'approfondimento di singoli fenomeni, o dover sintetizzare al

¹⁵ Elisabetta Ježek inserisce il comportamento morfologico tra altre proprietà possedute da tutte le parole che ne determinano l'assegnazione a classi diverse: il significato, la struttura fonologica, la struttura morfologica appunto e quello che viene definito «comportamento sintattico minimo» (JEŽEK 2005: 54) che porta alla possibilità di collocare una stessa parola, a seconda dei contesti, anche a più di una classe.

massimo la storia dei processi di normalizzazione dell'italiano dalla questione della lingua cinquecentesca a oggi con tutte le sue conseguenze anche solo sulla storia dell'insegnamento scolastico dell'italiano. Ma ho sempre più conferme del fatto che, quando riusciamo a inserire tali incursioni nel giusto contesto e con gli opportuni stimoli, trasmettiamo ai nostri studenti quel pungolo di curiosità e di voglia di scoperta che fonda la professionalità di ogni bravo insegnante, sempre aperto alla problematizzazione e disponibile a un percorso di formazione continua.

Bibliografia

- ALTIERI BIAGI 1986 = MARIA LUISA ALTIERI BIAGI, *Il lessico col 'bootstrap'*, in «Italiano & Oltre», I, 1: 33.
- BONANNI/VIVIANI 2020 = SIMONA BONANNI / ANDREA VIVIANI, *Chiosa all'esame?*, Roma, Ensemble.
- COLOMBO/D'ACHILLE 2019 = MICHELE COLOMBO / PAOLO D'ACHILLE (a cura di), *Repertorio Italiano di Famiglie di parole*, Bologna, Zanichelli.
- COLUCCIA 2020 = ROSARIO COLUCCIA, *Scrivere a mano*, 25 novembre 2020, accademiadellacrusca.it/it/contenuti/scrivere-a-mano/8086.
- DELAINI/GIACOMAZZI 2018 = CRISTINA DELAINI / DINA GIACOMAZZI, *Dalla grafomotricità alla scrittura. Metodologia*, Verona, CISERPP.
- DE MAURO 2005 = TULLIO DE MAURO, *La fabbrica delle parole. Il lessico e i problemi di lessicologia*, Torino, UTET.
- FALOPPA 2019 = FEDERICO FALOPPA, *Brevi lezioni sul linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri.
- FRASNEDI/MARTARI/PANZIERI 2005 = FABRIZIO FRASNEDI, YAHIS MARTARI, CHIARA PANZIERI (a cura di), *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, FrancoAngeli.
- GAINOTTI 2014 = GUIDO GAINOTTI, *È utile che i bambini continuino a scrivere a mano?*, in «La Crusca per voi», II, 49: 4.
- JEŽEK 2005 = ELISABETTA JEŽEK, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, il Mulino.
- LAVINIO 2011 = CRISTINA LAVINIO, *(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in Lettere*, in «Italiano LinguaDue», 2: 258-291.
- MALFERMONI 2019 = BEPI MALFERMONI, *Dire fare inventare. Parole e grammatiche in gioco*, a cura di NERINA VRETENAR, Trieste, Asterios.
- NENCIONI 1981 = GIOVANNI NENCIONI, *Corso di orientamento preuniversitario della Scuola Normale Superiore di Pisa* (Cortona, 31 agosto-5 settembre 1980), Pisa, Scuola Normale Superiore, 1980: 9-22 [pubblicato inoltre in *Corso di orientamento preuniversitario della Scuola Normale Superiore di Pisa* (Cortona, 31 agosto-5 settembre 1980), Firenze, Regione Toscana, Dipartimento Istruzione e Cultura, 1981: 23-35].

- SABATINI 2016 = FRANCESCO SABATINI, *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori.
- TERUGGI 2019 = LILIA ANDREA TERUGGI, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci.
- VERTECCHI 2016 = BENEDETTO VERTECCHI, *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*, Milano, FrancoAngeli.
- WITTGENSTEIN 1990 = LUDWIG WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, trad. it. di AMEDEO G. CONTE, Torino, Einaudi (1^a ed. tedesca 1921).
- WOLF 2012 = MARYANNE WOLF, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero.
- WOLF 2018 = MARYANNE WOLF, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e Pensiero.