



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Berretta, M. (1976). Linguistica ed insegnamento della lingua materna : ricerche ed esperienze in Ticino. *Bulletin CILA*, 23, 7-17. <https://doi.org/10.5169/seals-977789>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Monica Berretta, 1976

Linguistica ed insegnamento della lingua materna: ricerche ed esperienze in Ticino

1. La riforma della scuola media e i problemi per l'italiano

Nel Cantone Ticino è prossima l'entrata in vigore di una importante riforma, già approvata in sede legislativa, della scuola secondaria inferiore: l'istituzione di una scuola media *unica* obbligatoria. Tale scuola, di durata quadriennale, sostituirà gli attuali Ginnasio e Scuola Maggiore, che oggi separano gli allievi all'uscita della scuola elementare, cioè, qui, già dal sesto anno di scolarità. La fase di preparazione di questa riforma è stata, ed è, incentrata fra l'altro su due attività: la formulazione di nuovi programmi d'insegnamento, delle diverse materie, e l'aggiornamento degli insegnanti.

Per quanto riguarda la materia di cui ci siamo occupati da vicino e che qui ci interessa, l'italiano, uno dei problemi più difficili, e insieme più interessanti, che è emerso sia nella preparazione del nuovo programma, sia nell'aggiornamento degli insegnanti, sia ancora nella sperimentazione didattica, è quello dei rapporti tra 'scienza' della lingua e insegnamento della medesima, cioè tra linguistica e insegnamento della lingua materna, nel nostro caso.

Questo anche perchè, aggiungiamo tra parentesi, per quanto riguarda l'italiano tali rapporti sono ancora quasi inesistenti a livello istituzionale: non vi sono ricerche, esperienze, materiali bibliografici relativi alle applicazioni della linguistica all'insegnamento dell'italiano abbondanti e di buon livello come ne esistono, per es., per il francese. Solo assai di recente si sono avviati in Italia movimenti, a cavallo fra il mondo accademico e la scuola, che promettono buoni risultati (pensiamo per es. al GISCEL, Gruppo d'Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, interno alla Società di Linguistica Italiana). Ma soprattutto quando, nel 1972, iniziò in Ticino il lavoro di cui qui riferiamo, il panorama degli studi era abbastanza desolante, per chi come noi sentiva il bisogno non più di principi teorici e di affermazioni generiche, ma di proposte innovative concrete e soluzioni valide.

I problemi che ci si presentavano erano di due ordini, e riguardavano da un lato specificatamente i rapporti tra linguistica e didattica, in particolare per quanto attiene all'ambito della grammatica, e dall'altro i rapporti tra linguisti, o più genericamente, tra 'esperti', ed insegnanti. Il primo era il problema 'interno', esprimibile nelle forse banali ma eterne domande: bisogna ancora 'fare grammatica', a scuola? E se sì, quale grammatica? E come? ; l'altro era il problema 'esterno' dell'organizzazione dell'aggiornamento degli insegnanti: autoformazione o corsi organizzati? lezioni cattedratiche o lavori seminariali? sistemi direttivi, o autogestione? Eccetera eccetera.

Ovviamente, questi due ordini di problemi sono strettamente collegati, ed hanno larghe intersezioni: li tratteremo qui separatamente, per quanto possibile, solo per renderci più facile il discorso.

2. L'aggiornamento degli insegnanti

Sin dall'inizio era stata chiara l'enorme importanza del *recyclage* dei docenti attualmente in carica nel settore medio inferiore, prima dell'inizio della nuova scuola. Si può ottenere, infatti, una scuola veramente nuova solo a patto che siano in qualche modo 'nuovi' anche gli insegnanti: pensiamo, per es., alla riforma italiana del 1963 (istituzione della Scuola Media Unica), sostanzialmente fallita fra l'altro, o forse soprattutto, perché lasciò intatte la precedente mentalità e preparazione, scientifica e didattica, degli insegnanti. Riforme di questo genere, se vogliono essere vere riforme, devono toccare anche e soprattutto l'attività didattica che si svolge nella scuola, non solo istituzioni e orari e programmi e tutto quanto vi è di 'esterno'.

Per l'aggiornamento e l' 'abilitazione' degli insegnanti alla nuova scuola media unica dunque si sarebbe potuto pensare a corsi intensivi di tipo — più o meno — 'accademico', basati su lezioni di esperti e relativamente staccati dall'attività didattica. In questo modo la sperimentazione dei nuovi programmi sarebbe stata rimandata ad un secondo momento, in cui gli insegnanti, una volta seguito il corso — o i corsi — avrebbero potuto portare nella pratica didattica le loro nuove conoscenze, applicando i nuovi programmi.

Ma una tale separazione della teoria dalla prassi, della 'conoscenza' dall' 'azione', non parve in alcun modo operativa: si preferì invece lavorare nella prospettiva di un'autoformazione permanente degli insegnanti, unendo insieme per quanto possibile aggiornamento scientifico e pratica didattica. Anzitutto già i progetti dei nuovi programmi non furono elaborati da esperti staccati dal mondo della scuola, ma da commissioni di cui facevano parte molti insegnanti; ad uno stadio intermedio di elaborazione, essi furono anche sottoposti all'attenzione e alla critica, mediante consultazione, di tutto il mondo insegnante interessato del cantone.

Tale operazione capillare di sensibilizzazione di tutti i docenti fu poi portata avanti con la pubblicazione e distribuzione, a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del Dipartimento della Pubblica Educazione, di " *monografie* su problemi dell'insegnamento nella scuola media", fascicoli in cui si fornivano esemplificazioni e completamenti delle proposte contenute nei nuovi programmi. Queste pubblicazioni, che fra l'altro informavano i docenti sulle esperienze didattiche nuove in corso o realizzate, sono state e sono molto utili

per favorire l'autoaggiornamento del corpo insegnante. Infine, sono stati organizzati, veri e propri 'corsi di aggiornamento', articolati in modo da unire il *recyclage* scientifico al lavoro didattico, in particolare alla sperimentazione dei nuovi programmi.

Per quanto riguarda l'italiano, il primo corso è stato organizzato sull'arco dei due anni scolastici 1974-75 e 1975-76; siamo dunque, nel momento in cui scriviamo, all'inizio del secondo anno, ed è ancora presto per tirare le somme, certamente: ma vorremmo qui semplicemente riferire i punti salienti del lavoro fatto e i maggiori problemi affrontati.

Dal punto di vista organizzativo, nel primo anno — e così sarà anche nel secondo — il corso fu articolato in una prima parte intensiva, due settimane estive ad orario pieno, ed una seconda parte estesa a tutto l'anno scolastico, con riunioni pomeridiane quindicinali. A questa ripartizione corrisponde una suddivisione anche interna, essendo state dedicate le prime due settimane ad aspetti più teorici della materia, ed il resto dell'anno alla traduzione didattica dei medesimi (abbiamo così un poco recuperato, ed era forse inevitabile, quella separazione fra 'teoria' e 'prassi' cui accennavamo sopra).

Ancora per l'aspetto esterno, c'è da riferire un particolare, non privo di importanza: i docenti che partecipavano al corso, tutti volontari, non hanno avuto alcuno sgravio di orario d'insegnamento nello scorso anno scolastico, né l'avranno nel prossimo. Ciò ha reso indubbiamente assai più faticoso e problematico il lavoro; c'è da sperare che almeno per i prossimi corsi si possa ottenere quel minimo di sgravio, due ore settimanali, che è stato proposto dall'Ufficio Studi e Ricerche nel nuovo "progetto di regolamento sui corsi di aggiornamento permanente e di abilitazione all'insegnamento".

Il problema principale del corso, dal punto di vista interno, era stato ovviamente quello dei contenuti. In particolare, per quanto riguarda la parte di linguistica, che qui ci interessa mettere a fuoco, non fu facile decidere quale spazio lasciarle (e naturalmente, *quale* linguistica insegnare, e *come*). Nelle due settimane estive ben otto giorni su dieci furono dedicati alla linguistica o a problemi ad essa connessi: semiologia, modelli grammaticali, sociolinguistica; "parte del leone", quindi, ma giustificabile in riferimento agli obiettivi dell'insegnamento proposti dal nuovo programma di italiano, cui accenneremo più avanti. Alla messa a punto del programma parteciparono anche gli insegnanti che seguivano il corso, e il loro intervento fu assai importante per ridimensionare un piano di lavoro iniziale, troppo ambizioso.

L'obiettivo principale che ci si era proposto, infatti, era quello di sviluppare nei partecipanti uno spirito critico nei confronti della linguistica moderna e delle sue applicazioni alla didattica, perché ciascuno di loro potesse, in seguito, orientarsi sia a livello teorico, nella prospettiva di una autoformazione permanente, sia a livello didattico, sapendo, per es., valutare

e utilizzare nuovi libri di testo, creare esercizi, ecc. Doveva essere, insomma, una preparazione molto aperta, l'esatto contrario di una lista chiusa di nozioni, ma nel medesimo tempo implicava necessariamente quale solida base alcune nozioni istituzionali: un piano abbastanza ambizioso, appunto.

Argomento principale in gioco, all'interno della linguistica, era la grammatica (intesa in senso lato, ovviamente, e con tutti i problemi ad essa collegati). Per essa il nostro piano di lavoro prevedeva, in ragione di scelte già anteriori, legate al nuovo programma, di evitare la semplice sostituzione di un modello, quello tradizionale, con un altro più moderno — fosse questo di tipo martinetiano o chomskyano o altro —, e di dare quindi non le nozioni di un unico modello teorico, di una sola grammatica appunto, ma piuttosto una panoramica critica di alcuni fra i più importanti modelli linguistici: i più importanti, ovviamente, non in assoluto, ma in prospettiva didattica.

È chiaro che è molto più difficile, in un periodo di tempo limitato, presentare e confrontare tra loro diverse grammatiche, che non presentarne ed esaminarne una sola; tuttavia, dal punto di vista dell'utilità a lunga scadenza, ed anche della capacità critica, pensiamo che tale soluzione sia di molto superiore. Anzitutto è molto importante, per un insegnante, tenere sempre presente che non esiste *la* grammatica, una sola e quella sola giusta, ma *molte* grammatiche diverse possibili, e, se tocca ai linguisti giudicare quale sia la migliore, o quali siano le migliori, per *descrivere* la lingua, tocca all'insegnante giudicare quale sia la migliore per *insegnare* la lingua: quindi è per lui più importante possedere dei validi criteri di valutazione delle grammatiche, che le nozioni di 'una' grammatica. In secondo luogo sappiamo bene ormai che i modelli teorici, le grammatiche appunto, non sono assoluti, ma nascono e muoiono e mutano nel tempo, anzi sempre più rapidamente: occorre quindi da un lato relativizzare ogni soluzione, dall'altro mettersi nella prospettiva di un aggiornamento permanente.

Una preparazione assai impegnativa, quindi, se non si vuole studiare solo una grammatica, da applicare poi pari pari nella scuola, ma passarne in rassegna più d'una, e criticarle e paragonarle tra loro, cercando di ricavare dei criteri di validità che possano essere utili anche in futuro, per valutare — sempre a fini applicativi — altre, nuove teorie. Impegnativa, ed anche frustrante, in qualche modo, in quanto non fa che proporre soluzioni, e scartarle, rivoluzionando così radicalmente l'atteggiamento tradizionale dell'insegnante, secondo cui esiste *una* Verità e una sola. Uno dei rischi impliciti in questo nostro piano di lavoro era quello di rimanere nella superficialità, nella mera informazione nozionistica, l'esatto opposto nel nostro obiettivo. Ha contribuito qui molto, ad evitare nella misura del possibile questo pericolo, il metodo di lavoro adottato, che lasciava il più ampio spazio ai seminari e alla discussione. Per stimolare l'intervento

personale di ciascuno dei partecipanti, condizione *sine qua non* del raggiungimento del nostro obiettivo, sono stati tra l'altro organizzati, in quelle due prime settimane estive a cui qui facciamo riferimento, piccoli gruppi, che lavoravano prima separatamente sulla base di schede di lavoro appositamente preparate, contenenti domande ed esercizi, e poi si riunivano in seminario collettivo portando alla discussione e al confronto i risultati del precedente lavoro. Pertanto gli argomenti delle 'lezioni', che in genere aprivano ciascuna giornata, trovavano approfondimento e più ampia discussione non solo nel dibattito successivo, ma anche in questi gruppi di lavoro e nei seminari. I gruppi di lavoro in cui i partecipanti al corso si sono divisi sono stati formati, per decisione collettiva, non a caso, ma tentando, nella misura del possibile, di riunire in ciascuno preparazioni, competenze ed esperienze diverse, in base alla formazione (universitaria o non), alla scuola (Ginnasio o Scuola Maggiore) e classi di insegnamento, alle conoscenze e letture precedenti di ciascuno. Alla prova dei fatti, ciò si è rivelato assai positivo. Positivo anche, cioè funzionale, si è rivelato il numero totale dei partecipanti, venticinque circa, e il numero medio, quattro-cinque persone, dei piccoli gruppi di lavoro.

Vorremmo qui mettere nella maggior evidenza possibile l'importanza che ha avuto, nell'economia del corso, il fatto che i lavori dei gruppi, e i seminari, non procedessero 'a briglia sciolta', ma fossero accuratamente strutturati per mezzo di quelle schede (una trentina) cui s'è accennato. Le domande e gli esercizi in esse contenuti permettevano anzitutto, ovviamente, di verificare che i concetti prima esposti nelle lezioni fossero stati recepiti, in modo da poter procedere con sicurezza o, viceversa, soffermarsi su eventuali punti oscuri; poi, soprattutto, stimolavano la verifica operativa di tali concetti su materiali concreti, e quindi il ragionamento. L'aver o meno la risposta esatta alle domande ed agli esercizi aveva scarsa importanza: fondamentale era lo stimolo alla riflessione e alla discussione. Abbiamo detto del rischio della superficialità; dato il 'taglio' del nostro discorso, e gli obiettivi che ci si proponeva, ve n'era però un secondo, quello di una eccessiva relativizzazione di ogni possibile soluzione, soprattutto del problema della grammatica, che, come si diceva, era per noi centrale. Se ogni possibile modello teorico esaminato veniva per qualche motivo accantonato, si rischiava di giungere poi di fronte ai concreti problemi didattici totalmente disarmati, o meglio armati di principi teorici, ma non di soluzioni immediate. Abbandonare ogni tipo di grammatica, o all'opposto ritornare alla pur criticatissima grammatica tradizionale, potevano essere — e lo sono, spesso, infatti — lo sbocco finale della nostra impostazione piuttosto critica del 'modernismo'.

Per evitare questi rischi si è dovuto, in pratica, scendere ad un compromesso, ed elaborare un modello didattico di grammatica, che, approfondito e discusso al corso, è stato proposto come soluzione transitoria.

Si è detto cioè: non abbiamo un modello teorico assoluto che si possa trasferire pari pari nella didattica, una descrizione scientifica dell'italiano sufficientemente potente, semplice e coerente, da cui ricavare una descrizione didattica; tuttavia, non vogliamo rinunciare del tutto alla grammatica: elaboriamo dunque noi, sulla base di alcuni principi teorici già accettati dal nuovo programma di italiano, una grammatica che possa servirci *hic et nunc*, senza pretendere che abbia un valore assoluto. Di questo modello, che è stato oggetto della sperimentazione didattica condotta dai partecipanti al corso nell'anno scolastico 1974-75, diremo qualcosa più avanti.

3. Tra linguistica e insegnamento della lingua materna: il programma di italiano

Si legge spesso che due sono i maggiori problemi per una applicazione della linguistica moderna all'insegnamento dell'italiano come lingua materna: anzitutto — e questo è valido per tutte le lingue — il livello di estrema astrattezza e formalizzazione raggiunto dalla linguistica contemporanea, che impedisce un trasferimento *tout court* dei suoi concetti e metodi alla scuola, e alla scuola dell'obbligo in particolare; in secondo luogo — e questo è valido soprattutto per l'italiano — il fatto che gli studi linguistici non abbiano per ora fornito una descrizione soddisfacente della nostra lingua, una grammatica scientifica cioè, da cui ricavare una grammatica didattica.

Di qui, si dice, la crisi dell'insegnamento linguistico, che, una volta messe in discussione le soluzioni tradizionali, non riesce a trovare valide alternative ad esse (e di qui, se si vuole, quel doppio rischio sopra citato, di ricadere nella grammatica tradizionale, o di abolire del tutto la grammatica).

Ora, questi sono indubbiamente dei problemi, ma, a nostro avviso, non sono i problemi fondamentali. La crisi dell'insegnamento linguistico sta non nel rinnovamento di teorie e metodi grammaticali, ma nel rinnovamento degli *obiettivi*. Nuovi manuali, libri di testo, schedari di esercizi ecc. sono insoddisfacenti non tanto o non soprattutto dal punto di vista teorico, quanto perché conservano, più o meno nascostamente, gli obiettivi dell'insegnamento più tradizionale.

Tali obiettivi tradizionali sono, sintetizzando molto, l'insegnamento di un tipo unico di lingua (italiano scritto letterario), e la preminenza data all'analisi della lingua (analisi grammaticale, analisi 'logica') sull'uso della medesima. E' chiaro che si possono perseguire tali obiettivi anche attraverso metodi non tradizionali: per es., si possono esercitare le regole del 'corretto' italiano per mezzo di esercizi strutturali, o analizzare sistematicamente frasi per mezzo di alberi (invece che con le categorie tradizionali dei 'complementi'); questo è

appunto quanto propongono molti testi di grammatica 'non-tradizionali' italiani.

Su un capovolgimento di questi obiettivi insiste particolarmente il nuovo programma di italiano per la scuola media, pubblicato su "Scuola Ticinese" 27 (giugno 1974). Anzitutto, come già s'era accennato, tale programma propone di *non* 'abolire la grammatica', ma di continuare a fare nella scuola media una qualche 'riflessione sulla lingua', con due motivazioni e scopi fondamentali: la terapia delle specifiche difficoltà linguistiche degli allievi, e lo sviluppo della competenza linguistica, a livello soprattutto sintattico e semantico. Dice testualmente il programma:

"Per quanto riguarda più strettamente la riflessione nel senso di grammatica 'esplicita', sarà da ricordare che le definizioni, la terminologia e in generale tutto l'apparato teorico grammaticale-linguistico non servono, in quanto tali, agli allievi, ma solo in quanto necessari a una riflessione il cui scopo ultimo è ancora quello di migliorare l'uso che gli allievi fanno della lingua.

Occorrerà pertanto dare la prevalenza all'aspetto produttivo su quello analitico-ricognitivo, sia nel momento della riflessione che nel momento degli esercizi" (p. 10, corsivi nostri)

"Come tipo di italiano da insegnare . . . fondamentale sarà l'abbandono del criterio del modello unico a favore di una pluralità di livelli e registri fra i quali si insegna all'allievo a operare una scelta in base a esigenze espressive e situazionali" (p. 8, corsivo originale).

Questi sono, secondo noi, i punti chiave del nuovo programma, che derivano dal considerare la linguistica moderna come fonte non puramente di modelli e tecniche d'analisi sostitutivi di quelli tradizionali, ma di principi generali. Infatti la scelta di dare la preminenza alla *produzione* linguistica sull'analisi deriva dalla linguistica generativa, in opposizione ai modelli tassonomici come quello della grammatica tradizionale o anche dello strutturalismo bloomfieldiano; l'importanza data alle diverse varietà e funzioni della lingua deriva dalla sociolinguistica e dalla pragmatica. I concetti di competenza linguistica e di competenza comunicativa entrano così nell'insegnamento della lingua materna come nuovi obiettivi, in sostituzione di quelli tradizionali (conoscenza delle regole della lingua 'corretta', capacità analitica e definitoria).

Altri due importanti principi collegati con questi, su cui il programma si sofferma, sono in primo luogo l'esigenza di non procedere, nella riflessione sulla lingua, per settori isolati, in modo atomistico (come si faceva tradizionalmente: prima si studiava l'articolo, poi il nome, e così via), ma di tenere sempre presente la globalità del funzionamento della lingua; in secondo luogo, la preminenza — a cui abbiamo già accennato — data ai livelli sintattico

e semantico della lingua, rispetto a quelli, morfologico e fonologico-ortografico, tradizionalmente privilegiati.

A livello metodologico infine ci pare non trascurabile la proposta di far partire la riflessione sulla lingua da materiali prodotti dagli allievi medesimi, contro il procedimento tradizionale in cui si sottoponevano all'attenzione dei ragazzi sempre e solo materiali prodotti da altri (i 'buoni' autori, di solito). Questa scelta può avere positive conseguenze per la motivazione del lavoro.

Molto sinteticamente, queste erano le proposte del nuovo programma di italiano: ad esse si è cercato di dare applicazione con la sperimentazione didattica dello scorso anno scolastico.

4. La sperimentazione e il 'modello' didattico di grammatica

Le proposte del programma, nel campo della grammatica, si situavano ancora ad un certo livello di generalità e di astrattezza, reso necessario dai motivi che abbiamo sopra esposto: rapida obsolescenza delle 'grammatiche', e prioritaria importanza degli obiettivi. Per una sperimentazione del programma è stato quindi indispensabile scendere più in concreto, dando a quei principi generali dei contenuti applicativi.

La sperimentazione cui accenniamo è stata incentrata, in verità, non solo sul problema della grammatica, ma anche sull'approccio al testo letterario, e sull'insegnamento tematico (cioè per centri di interesse): ma qui ci interessa riferire solo del primo argomento, che d'altra parte è stato il più importante, nell'economia dei lavori.

Di 'grammatica', intesa in senso lato, il gruppo di docenti che seguivano il corso, assieme ai suoi animatori, ha elaborato e utilizzato ben 160 schede di lavoro: un eserciziario quasi completo, dalla mole non indifferente. Tali schede possono essere suddivise in: (a) esercizi-test, che furono utilizzati all'inizio dell'anno, assieme ad un questionario socio-linguistico, per avere un quadro complessivo e individualizzato delle competenze linguistiche e del retroterra socioculturale degli allievi interessati alla sperimentazione; (b) esercizi di produzione, di morfologia e di sintassi, per il recupero delle difficoltà linguistiche degli allievi, e lo sviluppo della loro competenza; (c) esercizi di lessico e in generale di semantica; (d) esercizi di riflessione sulla sintassi della frase semplice e complessa; (e) esercizi sulle varietà — sottocodici e registri — e funzioni della lingua.

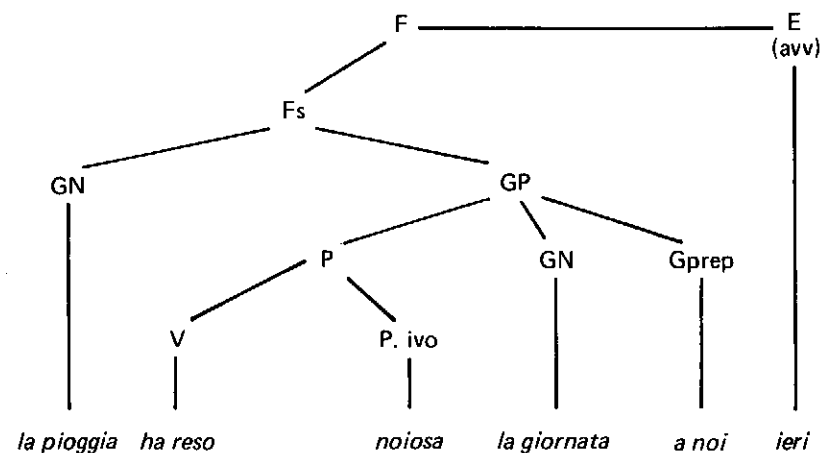
Qualche parola, per quanto lo spazio ce lo consente, sul gruppo (d), gli esercizi-schede di riflessione sintattica, gli unici che, richiedendo una qualche esplicitazione teorica, necessitavano di un 'modello' coerente retrostante (gli altri gruppi si basavano piuttosto su una grammatica 'implicita').

Il modello sintattico a cui tali esercizi facevano riferimento è assai semplice, ma insieme coerente e abbastanza potente, nel senso che riesce a spiegare bene le frasi dell'italiano (moltissime, se non tutte). Esso è composto da una componente che potremmo chiamare generativa, che spiega le frasi semplici di partenza, e da una seconda componente trasformazionale, che spiega le frasi semplici trasformate e le frasi complesse; è un modello sintattico, non semantico, se non in alcuni spunti di partenza per l'analisi della frase semplice (definita come formata da un predicato e dai suoi argomenti); come tale, è 'di superficie', non profondo (e infatti recupera almeno in parte le tradizionali 'parti del discorso'), e 'frasale', non 'testuale' (unità base è la frase predicativa).

I maggiori vantaggi di questo modello sono la semplicità e la 'potenza' soprattutto nell'analisi delle frasi complesse; i difetti sono quelli, ormai ben noti, di qualsiasi modello di superficie, e frasale (incapacità di rendere conto di certi fenomeni linguistici, da cui prendono spunto invece i modelli — grammatiche — 'profondi' e 'testuali').

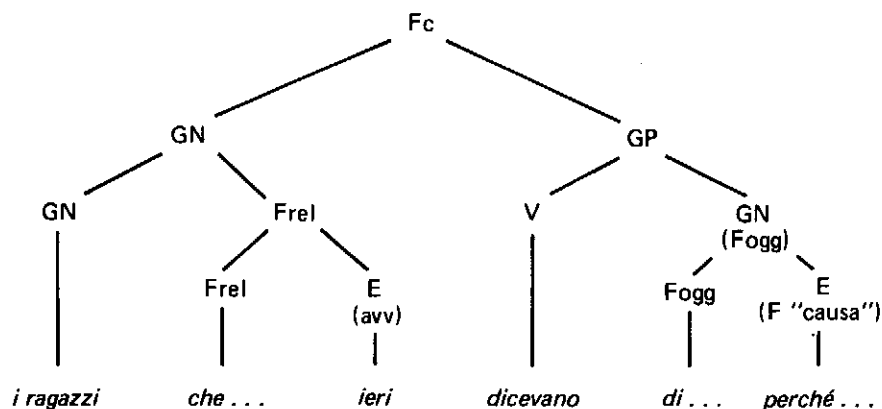
Riportiamo, a titolo di esempio, le analisi di due frasi secondo questo nostro modello.

Una frase come: *È la pioggia, che ieri ci ha reso noiosa la giornata?* è considerata come la trasformazione (doppia: interrogativa, e di 'messa in rilievo' di *la pioggia*) della frase semplice *La pioggia ci ha reso noiosa la giornata*, espansa da *ieri*. L'albero relativo sarà quindi



dove F = frase, Fs = frase semplice, E = espansione, avv = avverbio, GN = gruppo nominale, GP = gruppo del predicato, P = predicato, P.ivo = predicativo, Gprep = gruppo preposizionale.

La frase *I ragazzi che abbiamo incontrato ieri dicevano di non andare a vedere questo film, perché non è bello*, avrà la seguente rappresentazione (qui semplificata molto):



dove Frel = frase relativa, Fogg = frase oggettiva, F "causa" = frase causale.

In questo secondo esempio si vede bene il passaggio dalla sintassi della frase semplice a quella della frase complessa (Fc): sia le espansioni che i gruppi nominali possono essere sostituiti da intere frasi, le quali a loro volta possono essere ancora espansive da altre frasi. La ricorsività permette così di semplificare l'analisi delle frasi.

Aggiungiamo che anche le frasi inserite in altre frasi possono subire trasformazioni del tipo visto prima: qui l'oggettiva e la causale hanno subito la trasformazione negativa.

Come si vede, gli alberi tendono ad essere piuttosto complicati, quando si tratta di rappresentare frasi complesse; dal punto di vista didattico questa è senza dubbio una difficoltà. Ma il mezzo grafico di rappresentazione non è mai per noi altro che, appunto, un mezzo per rendere più chiari certi concetti: non diventa mai il fine del lavoro di riflessione. Non sarà chiesta certamente quindi al ragazzo la costruzione di alberi complicati come prestazione individuale: eventualmente, essa sarà frutto di lavoro e riflessione di gruppo, guidato dall'insegnante.

Sull'utilizzazione di questo materiale e sul resto delle schede, che la limitatezza dello spazio ci impedisce di presentare, non c'è molto da dire; il dato più

ma dagli insegnanti, i medesimi partecipanti al corso, che tendevano talvolta a rifiutare l'utilizzazione di un materiale sulle cui basi teoriche non si sentivano ancora sufficientemente sicuri.

Una validazione generale della nostra esperienza, poi, è stata affidata solo al giudizio, molto positivo per ora, dei suoi partecipanti, e non a dati statistici, che non potevamo avere per difficoltà e intrinseche alla materia, e organizzative; per avere gli elementi per una valutazione definitiva occorrerà comunque attendere la fine del secondo anno di corso e di sperimentazione.

Ufficio Studi e Ricerche
Dipartimento della Pubblica Educazione
CH-6500 Bellinzona

Monica Berretta