

GAETANO BERRUTO

Riflessioni sull'insegnamento della linguistica oggi

Nel contributo viene svolta una serie di considerazioni e riflessioni generali sull'insegnamento della linguistica all'Università, basate sulla lunga esperienza dell'autore in Italia e all'estero. Dopo una caratterizzazione introduttiva dell'argomento, si illustrano criticamente alcune fra le questioni più rilevanti per la didattica della linguistica, quali: le difficoltà (per i discenti) della linguistica come materia di studio; la percezione della linguistica presso i non linguisti e la relativa motivazione al suo studio; la scelta dei contenuti da presentare nell'insegnamento; le conoscenze degli studenti alla conclusione di un corso di linguistica generale. Nelle osservazioni finali si cerca di fare il punto della situazione tenendo conto delle idee e proposte emerse nei contributi presentati durante il congresso.

Parole chiave: linguistica generale, didattica, eterogeneità del linguaggio, settori della lingua, discenti.

1. Introduzione

Il compito che mi si presenta in questa occasione è assai improbo, soprattutto perché io sono sempre stato sì molto sensibile alle questioni dell'insegnamento della linguistica all'Università, ma lo sono stato in maniera ingenua e autodidattica, senza alcuna competenza specifica – e devo aggiungere senza soverchio interesse, né fiducia... – in materia di tecniche e strategie didattiche; e soprattutto senza padroneggiare per nulla le modalità di insegnamento appoggiate all'informatica e alle tecnologie della multimedialità elettronica diventate consuete, e sempre più importanti, nell'ultimo ventennio. Nei miei tanti anni di insegnamento universitario in Italia e all'estero mi sono sempre lasciato guidare dal *feeling* spontaneo, ingenuo, con gli studenti, e dall'interesse per i contenuti della materia, senza mai o quasi mai riflettere sulle modalità e i metodi dell'insegnare linguistica né preoccuparmi di adottare o sperimentare questa o quella particolare tecnica didatti-

ca. Cercherò comunque di proporre una serie di considerazioni che, senza alcuna pretesa sistematica ed appoggiate solo su impressioni non più che rapsodiche, emergono da quarantatré anni di tentativo di insegnamento in prima persona dei rudimenti della linguistica generale a principianti.

Le questioni dell'insegnamento della linguistica costituiscono certamente un tema di gran peso anche per il linguista di formazione novecentesca che non voglia rimanere arroccato nelle sue torri d'avorio a contemplare invidiosi veri, e sono state a torto trascurate sino ad anni recenti. Fino ad una quindicina di anni fa se ne è parlato piuttosto poco, e se ne è discusso ancora meno, fra gli operatori, diciamo così, della linguistica. La SIG dedicò nel 1991 il suo convegno annuale (a Pavia) a "Linguistica e insegnamenti linguistici nell'università italiana", ma il discorso era concentrato soprattutto sulla posizione della linguistica nell'istituzione universitaria. Nel 1999 si tenne all'Università del Piemonte Orientale un incontro SLI-SIG sul tema organizzato da Monica Berretta, a cui fece seguito due anni dopo una giornata torinese su iniziativa di Tullio Telmon. Nel maggio 2013 la casa editrice Il Mulino organizzò a Napoli una tavola rotonda su "Insegnare la linguistica oggi". Ma, almeno dalla mia specola di Nord-Ovest un po' defilata, non ricordo altro.

Il tema è diventato sempre più rilevante col progressivo trasformarsi della linguistica, in certi corsi di laurea, da un insegnamento di nicchia, un settore disciplinare appartato e specialistico destinato a piccoli manipoli di studenti interessati e motivati, in un insegnamento di massa, rivolto a coorti molto numerose di studenti di diversi indirizzi di studio, spesso senza alcuna motivazione né interesse per la materia. Sono nel contempo radicalmente mutati gli orizzonti di riferimento e i bisogni e le richieste della società, ed è cambiata l'influenza che questi possono avere sulla didattica stessa, sulle cose che è necessario sapere e sulla diciamo 'spendibilità pratica' della linguistica.

2. *La linguistica è difficile?*

Comincio con alcune constatazioni ovvie ma necessarie (del resto, una parte non indifferente degli umani casi è fatta di ovvietà, non per questo non importanti). In un intervento al Congresso SILFI di Genova del maggio 2018, ripreso poi al convegno interannuale SLI

di Bologna sulla divulgazione, avevo confrontato carotaggi testuali di 500 parole ciascuno da opere di diversi settori disciplinari e settoriali (astronomia, botanica, chimica, diritto, economia, fisica, filosofia, medicina, e linguistica), calcolandone quella che chiamavo 'densità lessicale specialistica', cioè semplicemente la percentuale di tecnicismi sul totale delle parole. Avevo così avuto modo di notare (Berruto 2020) che la linguistica sembra poter essere sia la più amichevole che la più ostica delle discipline.

Verrebbe subito da chiedersi: quale linguistica? Qui c'è una grossa questione di fondo, quella delle tante anime della linguistica (Berruto 2010), e delle molteplici branche, e rivoli e rivoletti in cui la linguistica già in pieno Novecento si è, diciamo così, sparpagliata, perdendo presto di vista – certo in maniera corrispondente all'ammontare esponenzialmente crescente di nuove conoscenze e nuove ricerche – un'unitarietà complessiva della disciplina, e anzi contrapponendo a volte polemicamente questa o quella visuale a questa o quell'altra. È un luogo comune, e come molti luoghi comuni perfettamente vero, e di basilare importanza, il carattere eminentemente eteròclito del linguaggio, da cui discende che anche la linguistica, la disciplina che studia il linguaggio, è necessariamente eteròclita, come più di vent'anni fa puntualizzava bene Simone (1995: 8-9), riprendendo passi di Saussure.

La linguistica dell'ultimo cinquantennio ha infatti vissuto una sindrome di frammentazione e moltiplicazione dei campi, delle impostazioni di ricerca, dei metodi, degli obiettivi, dei modelli teorici, al punto che esagerando e motteggiando un po' si potrebbe anche dire che esistono tante linguistiche quanti sono i linguisti, *tot capita tot modi* di fare linguistica. Da un lato, la lingua è eterogenea, molteplice e complicata al suo interno, dall'altro la linguistica, che deve trattare un oggetto così complesso anche se ingannevolmente semplice per il parlante comune, moltiplica e parcellizza i suoi approcci e le sue direzioni proprio sfruttando l'intrinseca complessità e multifattorialità della lingua.

Come controparte di ciò, un linguista non è in grado di avere familiarità che con un raggio ridotto della vasta gamma di settori, di approcci e di modelli teorici praticati dai suoi colleghi. Avere una visione d'insieme complessiva su ciò che succede in linguistica, in tutta la linguistica, o almeno in una sua ampia porzione, è impossibile: ogni linguista lavora ed è competente nel suo territorio, nel caso migliore in un paio di territori contermini.

La constatazione aneddotica che ho fatto prima circa la densità lessicale specialistica porta in primo piano un'altra domanda banale, ma foriera di implicazioni per l'insegnamento: la linguistica è difficile? Non pochi addetti ai lavori direbbero, almeno a prima vista, di sì, che la linguistica è una materia difficile. Altri potrebbero dire di no, che la linguistica non è poi così difficile. (Discorrere di facilità/difficoltà della linguistica mi sembra una questione analoga, con le stesse contrapposizioni ambivalenti, al discorrere di semplicità/complessità delle lingue).

Ma qui conta anzitutto il giudizio degli utenti, i discenti. Nella percezione comune di molti studenti universitari di discipline umanistiche che si trovano a doverla, o volerla, affrontare, la linguistica è una disciplina intrinsecamente molto difficile, ostica, che si presenta astrusa, arida, tecnicistica nel senso peggiore. Vagando in Google, per esempio, saltano subito fuori affermazioni molto esplicite come quelle che riporto sotto:

- (1) Linguistica generale, o la si ama o la si odia. Generalmente la si odia, ma si narra dell'esistenza di creature mitologiche che conseguono *specialistiche e dottorati* in questa disciplina. Indubbiamente ostica, Linguistica è una materia molto mnemonica ma *imparare a pappagallo* non basta se non si comprendono a fondo i contenuti. (Dal sito <https://www.docsity.com/it/notizie/consigli-per-lo-studio/5-esami-da-incubo-della-facolta-di-lingue/> (consultato: 1.09.2019).
- (2) Come sopravvivere all'esame di Linguistica Generale. Linguistica generale: croce e delizia (più croce che delizia) di chiunque affronti un percorso accademico di stampo umanistico. Sopravviverle è difficile, ma non impossibile. [...] se hai intrapreso la carriera dell'umanista l'esame di Linguistica Generale sarà quello per il quale avrai versato più sudore, lacrime e sangue. Docsity ti spiegherà in 5 semplici punti come affrontare con successo le insidie della più umana fra le scienze, la più scientifica fra le arti. [...] la LG sarà il primo corso della tua carriera ad introdurre nel tuo vocabolario un numero inverocondo di parole nuove. Parole che ti verrà richiesto di imparare [...]. (Dal sito <https://www.docsity.com/it/notizie/consigli-per-lo-studio/come-sopravvivere-allesame-di-linguistica-generale/> (consultato: 1.09.2019).

Perché la linguistica è difficile, o comunque viene percepita come tale? Le difficoltà principali della disciplina sono dovute non solo, e forse non tanto, alla quantità (e qualità) della terminologia e delle nozioni e categorie specialistiche da acquisire e padroneggiare, ma anche, e forse più, al fatto che la linguistica richiede una *forma mentis* e comunque una disposizione particolari, diverse da quelle che guidano l'accostamento agli altri ambiti disciplinari umanistici e culturali, un'attitudine per certi aspetti più da scienziato duro che da ermeneuta molle; ma nemmeno del tutto coincidenti con quelle tipiche delle scienze esatte e delle scienze della natura. Si tratta quindi anche di imparare un metodo nuovo, non solo contenuti ignoti e magari inaspettati. Simone (1995: XIV-XV) e De Mauro (2003: VIII), fra gli altri, hanno ben sottolineato l'importanza del fatto che la linguistica sia per gli studenti materia nuova, che generalmente non è stata affrontata nel percorso di scuola secondaria superiore e che si viene a conoscere per la prima volta nelle aule universitarie; una materia per introdursi nella quale non si dispone né di strumenti concettuali né di terminologia elementare preliminare. E questa non sembra essere caratteristica solo italiana: analogo *refrain* troviamo per esempio nella prefazione di un manuale francese tradotto in italiano alla fine del secolo scorso (Soutet 1998: 7).

Occorre poi tener conto del persistere, o aggravarsi, del relativo isolamento della linguistica nell'area delle discipline umanistiche, che da un lato rende non sempre facile, o addirittura impossibile, e comunque in molti casi conflittuale, una effettiva interazione e sinergia tra la linguistica ed ambiti disciplinari apparentemente contigui: e questo non solo in termini, ovvi, dell'attività di ricerca, ma anche per gli aspetti che ci interessano qui, vale a dire in termini della condivisione di un metodo basilare unitario di guardare alle realtà da comprendere, di un approccio latamente comune, di una base terminologico-concettuale minimale. Spesso, non ci si capisce, o ci si capisce poco, fra linguisti, letterati, storici, filosofi: figurarsi che cosa succede per gli studenti.

Una difficoltà aggiuntiva per l'insegnamento della linguistica è poi che in linguistica le stesse cose, o cose ampiamente equivalenti, possono essere fatte in molti modi diversi, nessuno dei quali in linea di principio sbagliato. Ci vuol quindi anche molto relativismo, nell'affrontare studi di linguistica.

Ci sono dunque più ragioni convergenti, nel determinare la *communis opinio* circa la linguistica materia difficile. È una materia che richiede astrazione, conoscenze teoriche, un preciso apparato nozionale e allo stesso tempo capacità di analisi di materiali empirici; una materia dove non ce la si può cavare con chiacchiere e improvvisazione (come saggiamente ammonisce il sito sopra citato). Ha una terminologia specialistica molto complessa, intricata, spesso ricca di dopponi o triplete, con molteplicità, sovrapposizioni, e indulgenze in dettagli in sé per lo più benvenuti e utili per il ricercatore smagato e per l'avanzamento della ricerca, ma spiazzanti e allontananti per chi vi si accosta per le prime volte.

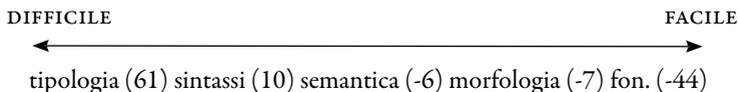
Ma la difficoltà, reale o attribuita o percepita, non è la stessa in tutti i campi e settori della linguistica. Su questo punto, posso a mero titolo di curiosità riportare alcuni dati da una tesi di laurea specialistica di una mia allieva torinese, Chiara Cauda, un'indagine probabilmente non più attuale ma che rappresenta, a mio scarso sapere, uno dei pochi rilevamenti disponibili sul tema. Cauda (2004) si era anche avvalsa di un questionario inviato a 112 docenti titolari di Linguistica generale nelle Università italiane (ritorno: 56).

Alla domanda "Quale argomento ritiene sia più difficile spiegare agli studenti in un corso di Linguistica generale?" (N = 40; possibili tre menzioni), i colleghi così rispondevano: sintassi 27, fonetica e fonologia 20, proprietà della lingua 7, semantica 5, morfologia 4, tipologia linguistica 3, altro 8. E alla domanda "In quale settore riscontra il maggior numero di errori da parte degli studenti?": fonetica e fonologia 22, sintassi 19, morfologia 8, proprietà della lingua 7, semantica 6, altro 12.

Se i docenti consideravano come ambito più difficile da presentare la sintassi (e si badi che peraltro la sintassi è presumibilmente il settore che più può appoggiarsi a conoscenze previe, la cosiddetta analisi logica dei programmi scolastici), seguita dalla fonologia, nelle prestazioni degli esaminandi il maggior numero di errori veniva riscontrato in effetti nella fonetica/fonologia e nella sintassi. La posizione della fonetica e fonologia risulta però per più di un verso contraddittoria: mentre i docenti trovano che la fonetica venga subito dopo la sintassi in quanto settore della linguistica difficile da spiegare, e dicono di riscontrare proprio nella fonetica e fonologia il maggior numero di errori commessi da parte degli studenti, gli studenti stessi, almeno

in due rilevamenti campione alle Università di Torino e di Bergamo compiuti sempre nell'indagine di Cauda, ritengono invece la parte del test relativa alla fonetica e fonologia la più facile. Alla domanda (questionario distribuito a 191 studenti, a.a. 2002-2003; ritorno: 169) "Quali tra le domande del compito hai ritenuto più difficili?" le risposte erano: tipologia linguistica 7, sintassi 35, morfologia 28, fonetica e fonologia 18, semantica 5, linguistica storica 2, tutte 2, nessuna 2. E alla domanda "Quali tra le domande del compito hai ritenuto più facili?": fonetica e fonologia 62, morfologia 35, sintassi 25, proprietà della lingua 17, tipologia linguistica 16, semantica 11, altro 7, nessuna 3.

Possiamo quindi costruire la seguente graduatoria della difficoltà dei settori percepita dagli esaminandi, ricavata sottraendo le cifre della risposta circa quale fosse il settore ritenuto più facile dalle cifre della risposta su quale fosse il settore ritenuto più difficile.



Balza all'occhio qui anche la contraddizione fra percezione dei docenti, che ritengono la parte sulla tipologia la meno difficile da spiegare, e percezione degli studenti, per i quali la tipologia appare invece di gran lunga il settore più difficile da padroneggiare.

Da questo intreccio di aspetti, e sullo sfondo del fatto generale che i criteri di valutazione della validità e dell'efficacia della presentazione didattica di una disciplina sono necessariamente diversi dai criteri della validità scientifica della ricerca che vi viene condotta, anche in termini di sistemazione del sapere, a me è derivata la conseguenza che uno dei presupposti essenziali per la didattica della linguistica, per lo meno della didattica istituzionale e per i corsi introduttivi, sia la 'plausibilità intuitiva' di quello che viene presentato e di come viene presentato. Plausibilità intuitiva implica da un lato un certo grado, a volte alto in ragione della complessità del tema trattato, di semplificazione; e, dall'altro, un aggancio alle conoscenze previe e alle percezioni spontanee, nonché un continuo rimando alla concretezza del dato empirico. Implica infine anche una rinuncia agli approfondimenti. La realtà dei fatti linguistici, appena li si guardi più da vicino, è sempre molto più complessa, sfaccettata, multiforme e molteplice di quanto si possa pretendere di illustrare in un corso di base. Come giustamen-

te sottolinea Lombardi Vallauri in un bel saggio in corso di stampa sull'importanza, e il modo, di interessare alla linguistica – su cui non ho qui lo spazio per soffermarmi –, occorre inoltre privilegiare l'uso di una terminologia trasparente, e sfruttarne la trasparenza.

3. *La linguistica nella percezione comune*

Se la linguistica è difficile, è però anche utile? Serve a qualcosa, e se sì a che cosa? Qui occorre fare i conti in primo luogo con i numerosi equivoci insiti nell'immagine comune di che cosa sia la linguistica e che cosa faccia il linguista. Venti anni fa, Monica Berretta, in uno dei suoi ultimi interventi come Presidente della SLI, notava come fosse imbarazzante per un linguista rispondere alla domanda ingenua 'che cos'è la linguistica e a che cosa serve':

Linguisti. Talvolta qualcuno, sentito che cosa faccio di bello nella vita e che cosa insegno, mi chiede con ingenuità e franchezza che cos'è la linguistica, e soprattutto 'a che cosa serve'. [...] Domanda difficile: un medico, o un falegname, o una ricamatrice, si capisce bene a che cosa servono, ma un/una linguista? La nostra esistenza non ha né una tradizione culturale che la giustifichi a priori, come avviene per l'ambito letterario, né quella spendibilità immediata che caratterizza molte scienze applicate: insomma, di fronte a queste domande, ci si ritrova, o almeno mi ritrovo, ad annaspere e a sentirmi vagamente in colpa (Berretta 1999a: 3).

Non pare che le cose siano sensibilmente cambiate nell'era della comunicazione elettronica, se in un volumetto di divulgazione della linguistica recentemente uscito si può ancora a ragione scrivere che poche professioni danno adito a tanti fraintendimenti quanto quella del linguista (Grandi & Masini 2017: 11; e si veda il contributo di Nitti e Facchetti in questo volume). Ancor peggio, un altro ostacolo che occorre spesso superare, o di cui occorre comunque tenere conto, quando si insegna linguistica, è la convinzione, o comunque l'impressione largamente diffusa, che non serva a niente, sia un sapere gratuito e astratto, privo di qualunque incidenza sulla pratica quotidiana, come ben nota Lombardi Vallauri (2010: 9):

In altre epoche, non molto lontane, chi impartiva un insegnamento poteva contare sulla certezza che il sapere godesse di prestigio *in quanto tale*. [...] Oggi non è più del tutto così: spesso i ricchi e i po-

tenti sono degli ignoranti, e ancor più spesso i sapienti sono poveri e maltrattati. Dunque a molti il sapere non fa più gola. E comunque i diversi saperi godono di prestigii differenziati a seconda della loro utilità. O meglio, della loro *utilità riconosciuta* [...]. Provenendo dalla scuola, i ragazzi non sanno che cosa sia la linguistica, e incominciano a capire a cosa essa può servire nella vita soltanto quando la preparazione dell'esame è quasi finita. Il risultato è che parecchi di loro la studiano svogliatamente, come un compito imposto e senza riconoscere l'utilità.

Con questo, entriamo anche nel discorso relativo alla motivazione. Spesso, la scarsa o nulla motivazione è un altro ostacolo, e a volte l'ostacolo principale. Più in generale, ci si trova di fronte a una platea di utenti molto diversificata e con richieste, esigenze e obiettivi grandemente difformi, dalle coorti molto numerose di studenti in maggioranza privi di interessi verso la linguistica in corsi di laurea nei quali l'obbligo della disciplina previsto dai percorsi formativi rappresenta l'unica occasione di incontro con la materia in tutto il *curriculum* di studi, alle piccole cerchie di (aspiranti) dottorandi molto specializzati.

4. *Una lista di questioni per la didattica*

Venendo ora ai contenuti della didattica, mi pare utile riassumere come vedo io i problemi e le scelte, non indifferenti e a volte non facili, che comporta il costruire quello che potremmo chiamare un sillabo per tenere un corso istituzionale di linguistica.

- a) Anzitutto, ovviamente, la selezione dei contenuti da presentare: c'è un corpo fondamentale di dottrine, concetti, terminologia che si possa ritenere trasversale e preliminare a tutti i tipi di approccio alla linguistica? E che cosa è prioritario a che cosa, in linguistica? Come si deve proiettare nella didattica la speciale molteplicità di approcci, metodi, modelli, concetti, categorie di analisi che contrassegna la linguistica contemporanea? Se vi sono buone ragioni per ritenere che, come è mia convinzione, un tale corpo esista e sia grosso modo riconducibile a una koinè di impianto strutturalista e neo-strutturalista, diciamo così, revisionato, integrato da elementi inerenti all'uso e all'azione dei parlanti, non è affatto chiaro né condiviso da tutti, o almeno da molti, quale ne debba essere l'estensione, al di là di un ovvio nucleo comprendente nozioni qua-

li fonema, morfema, sintagma (ma la trasversalità e generalità di quest'ultima nozione è già meno pacifica...), e quali le gerarchie.

- b) Il livello di approfondimento e di dettaglio: scelte le nozioni da presentare, c'è il problema di quanto scendere nei particolari, che cosa sacrificare e che cosa privilegiare, che cosa dire per es. del fonema e sul fonema.
- c) Il taglio della presentazione: occorre scegliere un'impostazione più teorica e nozionale (definire le nozioni ed esemplificarle) o una più empirica ed esemplificativa (dai materiali trarre le nozioni)? Detto in modo un po' diverso: procedere per deduzione o per induzione? E quale è auspicabile che sia il grado di tecnicità? Sono meglio uno stile espositivo e un discorso molto divulgativi e magari brillanti, o più specialistici, asciutti e tecnici? Uno stile divulgativo e leggero, se pure è accattivante, può facilmente banalizzare una materia che non è banale, mentre uno stile più tecnico può rendere immediatamente non digeribile la materia, e risultare ulteriormente demotivante. Se occorre essere il più possibile plausibili, chiari e convincenti nell'esposizione, ritengo tuttavia che non si debba essere troppo facilitanti: si darebbe una visione distorta della disciplina, della cui difficoltà è bene che chi si accosta abbia consapevolezza. La linguistica esige la sua fatica!
- d) Le prospettive di riferimento: ci si deve basare sull'adesione a un particolare modello/una particolare impostazione, una specifica prospettiva teorica propria di una determinata corrente nel vasto panorama della linguistica, o è meglio affidarsi ad un oculato eclettismo, che cerchi di prendere, evitando per il possibile le contraddizioni e cercando il massimo di compatibilità, il meglio e l'indispensabile da più impostazioni teoriche, fra quelle più significative e influenti?

E se invece si ritiene di dover aderire a un modello determinato: quale? Qui viene alla luce un problema specifico che credo molti abbiano sperimentato come assai rilevante nella didattica della linguistica: che cosa bisogna presentare, e quanto risulta digeribile, in un corso di linguistica, della linguistica generativa? E come agganciarlo al resto (se non si sia tarato tutto il contenuto del corso sul modello generativo)? La didattica della linguistica si incrocia qui ovviamente con il dibattito sulle grandi impostazioni teoriche che si fronteggiano in linguistica, *in primis* funzionalismo *vs.* for-

- malismo. La linguistica generativa, con la sua altissima specificità teorica e raffinatezza formale, che può apparire esoterica agli occhi dei non addetti, rappresenta certo una *crux* nella *crux*, in un corso di linguistica, e impone scelte anche amputative molto rilevanti, quando lo scopo fondamentale sia non di introdurre a un preciso modello teorico, a scapito di tutti gli altri, ma di dare, in maniera didatticamente plausibile a principianti, e a studenti che, magari, o per lo più, non incontreranno mai più nella loro vita la linguistica (e che molte volte non sono per niente interessati alla materia) una sufficiente consapevolezza dell'articolazione interna delle frasi e degli elementi che le costituiscono.
- e) Come comportarsi con la terminologia (che, come abbiamo visto, rappresenta certo una delle maggiori *crucis* per il principiante, o per lo meno l'ostacolo di cui il principiante ha più consapevolezza in superficie)? Quanto concedere alla tecnicità del lessico specialistico della linguistica e delle sue branche? E che scelte operare quando non vi sia un sufficiente accordo fra le varie correnti della linguistica sui termini per designare nozioni fondamentali? Questo è tipicamente un campo dove a mio avviso si impone un ragionevole compromesso, che non esageri con la quantità di termini tecnici ma nemmeno rinunci a dar conto del fatto che la linguistica è un territorio che non può essere percorso senza possedere adeguata terminologia; e che la terminologia nasce dai concetti e dalle impostazioni che si seguono.
- f) Chi si deve o si vuole formare, che cosa si vuole ottenere come risultato di uscita dell'insegnamento? (piccoli) linguisti (in erba)? persone colte che sappiano analizzare la lingua? persone colte che posseggano, teoricamente, la linguistica? operatori e mediatori culturali? insegnanti? ricercatori? Eccetera. Ciascuno di questi obiettivi esigerebbe programmi e tecniche didattiche mirate, quando invece per lo più ci muoviamo di fronte a una platea indifferenziata il cui unico scopo è quello di superare un esame universitario con il minimo dei danni.
- g) Quale livello d'analisi o settore della linguistica eventualmente privilegiare?
- h) Assunto che nella linguistica ci siano e cose più facili e cose più difficili da insegnare, esiste un catalogo di cose facili e cose difficili della linguistica? e sarebbe utile allestirlo?

Mi fermo, perché il discorso diverrebbe troppo lungo e complesso per poterlo affrontare sia pure solo preliminarmente in questa sede. E tralascio qui del tutto restrizioni esterne, quali la cattiva influenza della burovalutazione sulla didattica.

5. *L'output nei discenti*

Qualche parola, ora, sul terzo elemento (dopo la materia e i docenti; ma prima di questi, per ordine di importanza!) del problema: i discenti. Nell'ultima dozzina d'anni del mio insegnamento universitario, mi sono trovato spesso a rimuginare con disagio e frustrazione sui prodotti del nostro insegnamento, quali risulta(va)no dalle chiamiamole prestazioni dei nostri studenti in sede di esame.

Dò di seguito qualche esempio significativo di ciò che della linguistica può rimanere agli studenti. In un esame scritto torinese, scelto a caso, su 116 studenti che avevano consegnato il test ben 46 non erano arrivati al diciotto. In una delle domande del test venivano date, assieme alla loro traduzione in italiano, alcune frasi in una lingua X, con evidenti marcature morfologiche di caso, e si chiedeva: "Nella lingua X c'è morfologia di caso? [...] Da che cosa si deduce se sì o se no?". Un esaminando (1) risponde: *No. [...] Perché non si nota in questi esempi una morfologia di caso.* Un altro (2): *No. [...] Dal fatto che ad ogni parola ne corrisponde un'altra nella traduzione.* Un altro (3): *Sì [...] Perché sia al singolare che al plurale le parole sono diverse.* Come si vede, si va dall'assoluta tautologia, (1), alla spiegazione priva di senso congruente, (2), all'equivoco nozionale (per di più mal formulato), (3). Il mazzetto di risposte mi pare attesti anche la preoccupante confusione argomentativa, a monte del sapere o non sapere le nozioni della linguistica, che contrassegna fasce non indifferenti della recente popolazione universitaria.

Analoghe riflessioni sollecita un'esemplificazione di variopinte affermazioni che si possono trovare nelle prove d'esame torinesi (una parte delle quali segnalatemi da Massimo Cerruti, che ringrazio):

Adorabile bugiardo è una dislocazione a sinistra/ *Trasferire* è un verbo tetragonale/ Il cinese è una lingua tropic-prominent/ Inglese, spagnolo, tedesco, polacco costituiscono una famiglia lessicale/ La diatesi è una relazione possibile a livello sociale e temporale/ Nel rapporto semantico di iponimia, un lessema ha un'estensione meno

intenzionale dell'altro lessema/ *Letto pieghevole* è una parola alterata/ L'ungherese è una lingua rigettiva/ Russo, ungherese, francese, tedesco fanno parte delle lingue indoeuropeo [*sic*] della famiglia romanza/ *È tardi* è una dislocazione a sinistra/ *Quattro gatti* è un sintagma avverbiale/ *Molto presto* è un sintagma nominale/ Le parole vuote sono quelle parole che non sono riconducibili ad un etimo di alcuna lingua/ La morfologia consente a tutte le lingue di avere una forma orale e una scritta/ La scomposizione di *assemblearismo* in morfemi è *ass-emb-le-arism-o/* fra *ora* e *minuto* c'è un rapporto di metronimia/ fra *copertina* e *libro* c'è un rapporto di meritonimia/ *là* è un clitico/ *là* è un affisso/ [ŋ] e [ɲ] sono affricate palatali.

Ancora: alla domanda (con lacune da riempire appropriatamente): “Il ... (A) di una frase è la ... (B) sintattica ricoperta dalla prima ... (C) di un verbo”, un esaminando risponde: (A) *soggetto*, (B) *proprietà*, (C) *persona*. Alla domanda: “*Verrò, vedrò, siederò*. Quale fenomeno esemplificano queste parole? ... (A) Tale fenomeno è molto comune nel tipo morfologico [completare] ... (B)”, vengono date risposte come: (1) (A) *Si possono dividere in fonemi e morfemi* (B) *Flessibile*; (2) (A) *Ellissi* (B) —; (3) (A) *Sono verbi performativi* (B) *Isolante*; (4) (A) *Distanziamento* (B) —; (5) (A) *Sono performativi* (B) —; (6) (A) *Il fenomeno delle coppie minime* (B) —; (7) (A) — (B) *SVO*.

Il campioncino proposto non è che un minuscolo frammento di un universo molto esteso, e si commenta da sé. Rientra peraltro in una tematica applicativa che adesso si è cominciato meritoriamente a studiare appieno, per esempio nel bell'*e-book* dell'AIItLa Calaresu & Dal Negro (2018). Da un lato, come ben nota Andorno (2018) occorre tuttora fare i conti con una certa vischiosità nella preparazione degli insegnanti (che forniscono l'*input* su cui lavora l'Università), la cui formazione linguistica continua a basarsi sulla manualistica scolastica stessa usata per insegnare; l'immagine che emerge dalle risposte dei corsisti di un Percorso Abilitante Speciale di fronte all'analisi delle grammatiche è indicativa

della forza della tradizione grammaticale scolastica, pur con tutte le sue aporie, nel tramandarsi con scarsi tratti di rinnovamento da una generazione all'altra di studenti e insegnanti. Alla terminologia scolastica e all'apparato definitorio connesso i corsisti si sono dimostrati tenacemente legati (Andorno 2018: 38).

Dall'altro lato rimane preoccupante che su 105 studenti universitari solo 19 rispondano correttamente al problema dell'individuazione del soggetto nella frase *piove sempre sul bagnato, insomma!*; ancor più preoccupante che solo 6 riconoscano come soggetto la frase completa in un caso come (...) *a lui dispiace che sia la ragazza a fare tutto*; e abbastanza preoccupante che una trentina non individuino (*questa scopa* come soggetto della frase *ma questa scopa reggeva una parte del tetto*) (Calaresu 2018: 59, 60, 62)

E si tratta, come giustamente nota Calaresu (*ibidem*: 42) di “un problema diffuso [...] di natura, per così dire, carsica”: dai dati presentati vent'anni fa da Monica Berretta in occasione dell'incontro SLI-SIG a cui ho fatto cenno, risultava per es. che solo 53 discenti su un campione di 100 studenti universitari di corsi di Linguistica generale alle Università del Piemonte Orientale, di Torino e di Bergamo erano in grado di individuare correttamente il soggetto grammaticale di una frase con il verbo *piacere* come *a Debora piacerebbe andare all'estero* (per 29, il soggetto è *Debora*; Berretta 1999b: 5).

6. *Qualche conclusione*

Nel complesso, nei miei ultimi lustri di attività didattica mi sembrava di aver a che fare con studenti della triennale per lo più molto poco interessati o del tutto disinteressati alla linguistica; con una preparazione generale molto eterogenea e spesso scadente; nella massa, con un'attitudine a percepire le cose basata sulla logica lineare tipica della comunicazione digitale e della multimedialità di Internet, priva di profondità razionale, culturale e storica; e che sovente non possiedono ohimè più la basilare logica sillogistica, impalcatura fondante di tutta la cultura occidentale. Una delle conseguenze del vivere nell'ambiente sempre 'connesso' così efficacemente descritto in questa sede da Paola Pietrandrea. Il congresso SLI mi pare tuttavia un buon antidoto alle preoccupazioni.

Su tutta la serie di problemi che ho cercato sin qui di commentare, e su molti altri, le giornate congressuali hanno infatti ha fornito una rigogliosa gemmazione di analisi, di proposte, e anche di soluzioni; con *foci* diversi e molteplici: su contenuti e modelli, su metodi, esperimenti e tecniche didattiche, sui destinatari, sulla formazione degli insegnanti. Una tematica molto trattata e dibattuta riguarda l'ade-

guamento della didattica ai destinatari e mette dunque in primo piano, del trittico che abbiamo prima delineato (la materia, i docenti, i discenti), il terzo elemento, i discenti. Sono anche emersi i problemi specifici del bisogno di linguistica per i traduttori; e in generale è venuta in primo piano con chiarezza l'importanza della didattica partecipata, dell'interazione con i destinatari o diciamo utenti, i modi di lavorare con loro, di coinvolgerli, di stimolarne gli interessi e di farne parte attiva nella didattica; problema amplificato dal cambiamento decisivo della platea dei discenti nel nuovo secolo.

Sono poi state trattate questioni cruciali relative alla materia da insegnare: i contenuti della disciplina, anche con un'opportuna discussione critica del canone prevalente nella didattica istituzionale (un 'palinsesto da ripensare', certamente, come suggerisce Emilia Calaresu); e con sostanziose proposte di innovazione: invertire l'ordine di presentazione, dalla pragmatica alla fonetica invece che la consuetudinaria direzione inversa, introdurre più testualità e fenomeni della lingua come uso (e in generale gli elementi gradienti della lingua); come insegnarli, come sperimentare nuove tecniche, come valutare e convalidare l'*output* della didattica, la competenza in uscita. E, per quel che riguarda specificamente i docenti, si sono delineati i problemi del rapporto fra ricerca e didattica, di che cosa dell'attività scientifica personale debba o possa essere trasferito/travasato nella didattica, e come. E non è mancata – tutt'altro – l'attenzione all'utilizzo e alle dimensioni della linguistica nell'insegnamento preuniversitario, con una rivalutazione del ruolo della fonetica e fonologia.

Sono stati infine illustrati metodi, esperienze e tecniche didattiche di vario genere e con diversi obiettivi specifici, tutti interessanti, ben motivati e motivanti, e tarati sul criterio di sollecitare quanto più possibile la partecipazione e l'intervento attivo dei discenti (al limite con la co-gestione da parte loro); e soprattutto, a quanto pare, molto efficaci (come abbiamo imparato per esempio dalla comunicazione di Chiara Fedriani e Maria Napoli).

Di fronte a questa tavolozza così ricca, ci sarà da meditare. Non mancheranno certo le occasioni per approfondire, sviluppare, validare le varie idee e proposte che sono state avanzate in queste giornate. E mi sembra un notevole titolo di merito innovativo per la SLI aver voluto infine dedicare un congresso annuale a una tematica squisitamente applicativa, di solito trascurata nelle varie occasioni di incontro

e dibattito fra addetti ai lavori; e forse non proprio al centro degli interessi dei linguisti; ma di grande importanza sociale e civile. Vorrei allora terminare sottoscrivendo il positivo invito all'umiltà che Monica Berretta esprimeva in occasione dell'intervento già citato sopra (§ 3):

Insegnando sotto varie etichette linguistica da decenni, ho sviluppato la convinzione che – se lo studente frequenta e studia – lacune vistose constatate all'esame dipendano da mie scelte didattiche sbagliate. O, detto in altri termini: che il modo in cui insegno sia una componente cruciale di quanto i miei uditori capiscono e ricordano nel tempo (anche dopo l'esame, augurabilmente). Si tratta, mi rendo ben conto, di un atteggiamento personale, condivisibile come no. Ma credo che molti possano convenire sulla sua versione minimale, l'utilità di ottimizzare il nostro sforzo didattico, *imparando ad insegnare anche da ciò che i nostri allievi risultano non sapere* (Berretta 1999b: 1; corsivo mio).

Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia. 2018. *La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti*. In Calaresu & Dal Negro (2018), 23-38.
- Berretta, Monica. 1999 (a). Circolare presidenziale. *Bollettino della Società di Linguistica Italiana (SLI) XVII*. 3.
- Berretta, Monica. 1999 (b). *Che cosa (non) fanno i nostri studenti [... e qualche idea su come insegnarglielo]*. (Dattiloscritto non pubblicato presentato all'Incontro SLI-SIG sulla "Didattica della linguistica", Vercelli, 6-7 maggio 1999).
- Berruto, Gaetano. 2010. *Le molte anime della linguistica*. In *I mercoledì dell'Accademia XIV* (= *Quaderni* 18). Torino: Accademia delle Scienze, 47-63.
- Berruto, Gaetano. 2020. *Su qualche aspetto sociolinguistico della divulgazione*. In Grandi, Nicola & Masini, Francesca (a cura di), *La linguistica della divulgazione, la divulgazione della linguistica* (Atti del IV Convegno Interannuale SLI n. s., Bologna, 14-15 giugno 2018), 57-77. Milano: Officina Ventuno. (Pubblicazioni della SLI 3, n.s.).
- Calaresu, Emilia. 2018. *Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto*. In Calaresu & Dal Negro (2018), 39-64.
- Calaresu, Emilia & Dal Negro, Silvia (a cura di). 2018. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Milano: AItLA.

- Cauda, Chiara. 2004. *L'insegnamento della linguistica generale nelle università italiane: un'indagine all'inizio del terzo millennio*. Torino: Università. (Tesi di laurea specialistica).
- De Mauro, Tullio. 2003. *Linguistica elementare*. Roma-Bari: Laterza.
- Grandi, Nicola & Masini, Francesca. 2017. La linguistica, questa sconosciuta!. In Masini, Francesca & Grandi, Nicola (a cura di), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*, 11-16. Cesena-Bologna: Caissa Italia.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2010. *La linguistica. In pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Simone, Raffaele. 1995. *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Soutet, Olivier. 1998. *Manuale di linguistica*. Bologna: Il Mulino.

