

MIRIAM VOGHERA, ALFONSINA BUONICONTA,
CARMELA SAMMARCO

Modelli di insegnamento della linguistica generale: riflessioni e proposte¹

In questo contributo presentiamo una proposta didattica per l'insegnamento della Linguistica generale a studenti principianti, capovolgendo il tradizionale modello atomistico di stampo strutturalista. Il nostro approccio, già parzialmente sperimentato, adotta una prospettiva *top-down* orientata al ricevente, partendo dalla sfera semantico-pragmatica dell'atto linguistico, per arrivare gradualmente a identificare i vari tipi di grammaticalità espressi dal sistema e successivamente alla formalizzazione del modello metalinguistico per spiegarne il funzionamento e l'articolazione interna sulla base di categorie metalinguistiche motivate scientificamente. L'integrazione funzionale dei vari livelli di analisi consente di trattare i numerosi fenomeni gradienti, polifunzionali e/o di interfaccia, includendo gli aspetti relativi al rapporto tra gli atti di *parole* e la *langue*.

Parole chiave: didattica della linguistica, modello *top-down*, ricevente, approccio olistico, gradienza, *parole*, *langue*.

1. Introduzione

Lo scopo di questo contributo è quello di presentare una proposta didattica per l'insegnamento della Linguistica Generale a studenti principianti, basata su alcune riflessioni di natura teorica.

Già Ferdinand de Saussure nel *Cours de Linguistique générale* metteva in evidenza che l'identità delle entità linguistiche sia di natura costruita, non data, e che la lingua, intesa come sistema-codice-*langue*, sebbene permetta la produzione e l'identificazione delle unità linguistiche, rappresenta solo un modello (*modèle*) cui i locutori ten-

¹ L'articolo è frutto del lavoro comune delle tre autrici. La stesura materiale dei paragrafi è la seguente: Miriam Voghera è autrice dei paragrafi 1, 2, 4, 3.8; Alfonsina Buoniconta è autrice dei paragrafi 3, 3.1, 3.6, 3.7; Carmela Sammarco è autrice dei paragrafi 3.2, 3.3, 3.4, 3.5.

dono negli atti di *parole*. Tale modello è ricostruibile come traguardo tendenziale, statistico, di comportamenti nella comunicazione e non rappresenta una realtà cogente *in re* (De Mauro & Voghera 2012).

Le osservazioni di Saussure sono oggi corroborate da numerosi studi anche sperimentali che mostrano come gli elementi del codice linguistico non sono dotati di proprietà sincronicamente stabili e inerentemente determinate, date una volta per tutte (tra gli altri, De Mauro 1982; Nusbaun & Henly 1992; Aarts et al. 2004; Hawkins 2004). Infatti, l'identificazione delle unità tanto nella produzione e ricezione orale quanto in quella scritta avviene non attraverso la somma delle parti ma attraverso fenomeni di micro- e macrolivello, spesso non discreti, che si condizionano a vicenda e che quindi non possono essere considerati isolatamente. Ciò mette in crisi una visione rigidamente discreta dei costituenti linguistici e la separazione tra i vari livelli di codificazione, mentre appaiono più efficienti e coerenti definizioni gradienti e spiegazioni multilivello dei fenomeni linguistici (Bolinger 1961, Aarts et al. 2004; Bybee 2010; Traugott & Trausdale 2010).

Ciò nonostante nella maggior parte dei manuali di linguistica generale (cfr. Basile *et al.* 2010; Graffi & Scalise 2013; Gobber & Morani 2014; Berruto & Cerruti 2017), la lingua è presentata come una costruzione ordinata in livelli chiaramente separabili, che si può studiare partendo dal livello più basso, aggiungendo via via i vari livelli uno all'altro. Si tratta di un approccio:

- a) *bottom-up*, che va dai costituenti minori a quelli maggiori, normalmente le frasi²;
- b) compositiva, in cui i costituenti più piccoli servono a comporre costituenti più grandi;
- c) categoriale, poiché si tende a presentare i costituenti di ogni livello con tratti stabili e inerentemente determinati, marginalizzando i fenomeni di interfaccia o inerentemente gradienti come la prosodia, la pragmatica e i fenomeni derivanti dalla relazione tra di esse e con altri livelli di grammaticalità;
- d) e, infine, logocentrico (Goodwin 2007), che adotta cioè sempre il punto di vista del produttore e mai, o quasi mai, quello del riceven-

² Esistono in alcuni manuali (Berruto & Cerruti 2017) paragrafi dedicati alla testualità, ma ancora una volta essa è presentata come un ulteriore livello di analisi linguistica oltre la frase.

- te, e ancora più raramente accenna alla relazione tra produttore e ricevente;
- e) e, infine, amodale, poiché benché gli esempi dei testi di linguistica abbiano come riferimento implicito la lingua scritta (si veda Calaresu in questo volume), non sono veramente né parlati né scritti, non hanno emittenti e destinatari specificati e ancora più raramente viene indicato il contesto di enunciazione.

Questo approccio di stampo ancora fortemente strutturalista presenta una lingua che mal si presta a cogliere ampie parti del sistema che sono centrali per la codifica e decodifica di testi tanto parlati quanto scritti, che non sono meno sistemiche, ma sfuggono a descrizioni categoriali del tipo tutto-o-niente e/o presuppongono la considerazione del ruolo attivo dei partecipanti alla comunicazione.

Partendo da queste osservazioni, abbiamo sperimentato un modello didattico che capovolge la prospettiva della manualistica tradizionale poiché adotta un approccio *top-down* (dal testo ai costituenti), e mette al centro il ricevente per arrivare in maniera induttiva alla descrizione e modellizzazione dei vari tipi di analisi linguistica, partendo olisticamente da situazioni comunicative varie.

Nella prossima sezione, descriveremo la nostra proposta metodologica, proponendo un sillabo utile per la sua applicazione. Nella sezione 3, forniremo qualche esemplificazione operativa che abbiamo sperimentato in questi anni. Infine, nella sezione conclusiva presenteremo alcune riflessioni riassuntive.

2. Una proposta di sillabo: un percorso top-down dalla parte del ricevente

In questo paragrafo presentiamo brevemente il percorso, ancora sperimentale, che costituisce la nostra proposta.

Dopo un'introduzione generale sulle lingue del mondo e la variazione linguistica, il punto di partenza per ogni attività didattica è la scelta di un testo del quale vengono dati le informazioni contestuali e, se parlato, l'audio. A tale scopo, è utile che gli esempi proposti agli studenti corrispondano quanto più possibile a testi autentici, eventual-

mente estratti da corpora³. Uno dei limiti principali della didattica della linguistica è infatti il ricorso a esempi decontestualizzati, creati *ad hoc* per spiegare un determinato fenomeno esposto isolatamente, senza rendere conto dei problemi relativi al rapporto tra lingua e uso, tra *langue* e *parole*, tra sostanza del piano del contenuto e dell'espressione. Ciò, come abbiamo detto in altre sedi (Voghera 2017), penalizza sia il parlato sia lo scritto poiché impedisce di cogliere la specificità delle due modalità di comunicazione⁴. È a nostro avviso stupefacente che nei manuali di linguistica non si trovino di norma dialoghi spontanei, neanche nei capitoli di fonetica o di pragmatica.

Si incomincia quindi l'osservazione della situazione comunicativa complessiva e si mette in primo piano la funzione comunicativa dei testi: aspetti, che, come evidenzia Emilia Calaresu in questo volume, sono stati lungamente trascurati sia nella riflessione teorica che nella pratica didattica. Questo approccio *top-down* abbandona il modello atomistico compositivo e focalizza la dimensione semantico-pragmatica complessiva dell'atto linguistico per poi arrivare gradualmente a identificare i vari tipi, non necessariamente livelli, di grammaticalità espressi dal sistema, che cooperano nella maniera più efficiente possibile alla costruzione globale del significato dei testi scritti e/o orali⁵.

In questo processo di osservazione e identificazione della grammaticalità, gli studenti si pongono come riceventi del testo e partono da domande pre-teoriche guidate via via sempre più complesse sugli elementi extralinguistici e linguistici che contribuiscono alla significazione e quindi permettono la comprensione. In tal modo la spiegazione va idealmente dall'osservazione dei fenomeni di *parole* alla loro sistematizzazione nella dimensione della *langue*. Parallelamente, naturalmente, avviene l'acquisizione di nozioni teoriche e categorie di analisi.

³ Non vogliamo assumere una posizione manichea di tipo "naturalista" che esclude l'uso di esempi costruiti, che non solo a volte sono necessari, ma che, come si vedrà nei prossimi paragrafi, vengono da noi stesse usati nel lavoro di manipolazione dei testi di partenza.

⁴ Una parziale eccezione è Lombadi Vallauri (2007).

⁵ L'uso del termine *livello* per indicare i vari ambiti di analisi di un prodotto linguistico è talmente corrente, che si fa fatica a rinunciarvi; esso induce tuttavia a concepire l'atto linguistico come il prodotto di stadi successivi più o meno indipendenti di operazioni linguistiche, che non prevedono né cooperazione né tanto meno interdipendenza.

La sperimentazione condotta in questi anni ha prodotto il sillabo seguente:

1. Le lingue del mondo, la variazione linguistica, le varietà
2. Il contesto
3. L'atto linguistico e il rapporto tra gli interlocutori
4. La prosodia
5. Il lessico e la semantica lessicale
6. La sintassi
7. La prima articolazione: morfi e morfemi
8. La seconda articolazione: foni e fonemi
9. Il segno e l'arbitrarietà
10. Le proprietà delle lingue storico-naturale

Il punto 1 del sillabo serve da inquadramento generale, mentre i punti 2-8 del sillabo seguono un percorso che mette progressivamente in evidenza gli elementi che contribuiscono alla costruzione del significato globale di un testo. I punti 9-10, infine, rielaborano i dati acquisiti sul piano della *parole*, riportandoli a un livello sistemico generale.

3. *Una proposta operativa*

In questa sezione proponiamo alcuni esempi di attività didattica, tra le tante possibili, per dare un'idea più precisa del tipo di lavoro che si può svolgere seguendo l'approccio descritto nel § 2.

Di seguito riportiamo due enunciati estratti dal VoLIP (Voghera *et al.* 2014), che utilizzeremo per illustrare le attività svolte durante un corso di 45 ore rivolto a studenti del Corso di Laurea in Lingue e Culture Straniere del primo anno, alla prima esperienza con lo studio della linguistica⁶.

⁶ Per una migliore leggibilità abbiamo separato la trascrizione fonetica da un'indicazione larga della separazione in unità tonali, segnalate da // e dall'indicazione dell'andamento del movimento del pitch sulla tonica del gruppo: ascendente↑, discendente↓, ascendente-discendente↑↓; il # indica una pausa lunga. Gli esempi si possono ascoltare sul sito all'indirizzo <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/volip>. Ricordiamo che il VoLIP è la versione digitale del corpus LIP (De Mauro *et al.* 1993), che essendo stato registrato in buona parte in contesti spontanei anche all'aperto contiene materiali dalla qualità audio molto varia.

- (1) *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*
 (VoLIP_FE1)
 ['kwattrohar' tʃɔ:fi, dwɛ' mi:la^h(...)'kwattrodue' mi:la' li:rel,
 kartʃ' fi:no:]
 //quattro carciofi duemila↑↓// # quattro duemila lire il
 carciofino↑↓//
- (2) C: *un caffè per favore* (VoLIP_NA7)
 [uŋkaf'fɛ:peffa'və]
 //un caffè↑//per favore↓//
 D: *un caffè # al banco?*
 [uŋkaf'fɛ(...)'alb'bā]
 //un caffè↑//al banco↑//

Al fine di rendere più chiara l'esposizione, usiamo i vari punti del sillabo per rubricare le varie fasi del percorso, ben sapendo che nella realtà didattica queste divisioni sono molte più sfumate.

3.1 Variazione e contesto

Partendo dall'ascolto degli enunciati, è possibile guidare gli studenti verso alcune considerazioni ricorrendo a domande pre-teoriche che stimolano all'osservazione della variazione sincronica. Infatti, come comprovato dalle trascrizioni fonetiche, gli esempi ci permettono di evidenziare differenze tra i due parlanti, a partire dalla gorgia del parlante toscano in (1) e dalla realizzazione con *schwa* finale di *per favore* del parlante campano in (2), e di metterle in relazione a fattori di natura diatopica. A questo punto la riflessione può seguire strade diverse, motivate in base allo scopo e alle caratteristiche del corso.

Noi, dopo aver spiegato le varie dimensioni di variazione, abbiamo attirato l'attenzione degli studenti sul contesto per evidenziare l'importanza che ricopre nella codifica e decodifica dei testi. Ricorrendo ancora una volta allo stimolo di domande pre-teoriche, gli studenti hanno messo a fuoco gli elementi che consentono di comporre l'intera cornice situazionale. I rumori di fondo e le voci indistinte che fanno da sottofondo al testo (1), la produzione di un unico turno comunicativo, inframezzato da una pausa lunga enfatica, con un alto volume della voce per attirare l'attenzione di destinatari non definiti permettono di capire che la situazione comunicativa è quella di un venditore al mercato. Il testo (2) è invece un mini-dialogo costituito da due turni comunicativi in cui esiste un'asimmetria di rapporto tra i

due interlocutori: C chiede un servizio a D, che è nella condizione di doverlo offrire. Naturalmente in entrambi i casi entra immediatamente in gioco l'importanza degli elementi lessicali, nel testo (1) *carciofi*, nel testo (2) *caffè*, e di marche tipiche di atti linguistici come *per favore* (vd. § 3.2).

Una volta identificato il ruolo di tutti gli elementi extralinguistici e contestuali che contribuiscono all'interpretazione del senso, si può procedere con la sistematizzazione teorica, proponendo una modellizzazione delle funzioni comunicative in rapporto agli elementi del contesto, per esempio introducendo il modello teorico di Jakobson (1960). In tal modo è possibile riflettere in maniera più organica sull'atto comunicativo, sui suoi elementi costitutivi (contesto, emittente, destinatario, messaggio, codice, canale) e sulle sue possibili funzioni (referenziale, emotiva, conativa, poetica, metalinguistica, fatica).

3.2 L'atto linguistico e il rapporto tra gli interlocutori

Partendo dalle varie funzioni comunicative, e in particolare dalle diverse funzioni espresse dai nostri due esempi, siamo risalite alle implicazioni pragmatiche di ciascuna funzione, cioè a come può variare un testo in ragione del diverso rapporto tra i partecipanti all'atto comunicativo. Sono state introdotte la nozione austiniana di atto linguistico (Austin 1962) e i suoi elementi costitutivi. In tal modo è stato possibile comparare i nostri due testi in modo più articolato e organico, rilevando il tipo di illocuzione e le sue marche. Ciò ha portato inevitabilmente a cogliere il valore determinante del segnale discorsivo nell'esempio (2) e della prosodia in entrambi gli esempi. È stata introdotta, quindi, la nozione di segnale discorsivo, per lo più assente dai manuali, nonostante la ormai strabordante letteratura, come elemento di interfaccia tra fenomeni pragmatici e testuali (cfr. Sansò 2020 e bibliografia ivi indicata).

3.3 La prosodia

L'approfondimento del versante pragmatico della significazione non può che condurre alla considerazione della prosodia. Agli studenti è stato fatto ascoltare il testo (1) con due andamenti prosodici sintetizzati, diversi dall'originale ma possibili in italiano, e ne hanno ricavato che la funzione conativa-esortativa e persino il contesto non erano più riconoscibili, nonostante la sequenza verbale fosse invariata.

Questo ha dato loro la possibilità di toccare con mano il valore significante della prosodia, di cui sono state spiegate le funzioni principali e introdotti i correlati fonetici articolatori e acustici. Per far ciò è stato necessario introdurre anche la fonetica segmentale.

Nuovamente si è rovesciata la prospettiva tradizionale inserendo l'insegnamento della fonetica segmentale all'interno della cornice prosodica per evidenziare come tutti i fenomeni tipici della sequenza fonica (coarticolazione, bassa specificazione del segnale ecc.) siano riequilibrati grazie al ruolo regolatore della scansione ritmica e melodica.

3.4 Lessico e relazioni semantiche

Una volta analizzato il ruolo della prosodia e della pragmatica, si passa ad analizzare gli elementi di contenuto: le parole. Come abbiamo già detto, nei nostri due testi le parole *carciofi* e *caffè* sono determinanti nel delimitare non solo il significato, ma anche il contesto. Nell'affrontare il concetto di parola gli studenti sono introdotti alla problematicità della sua definizione, particolarmente sensibile alle diverse prospettive che ogni livello linguistico offre. Successivamente, la spiegazione verte su come le parole si organizzano in classi o parti del discorso e sulle distinzioni terminologiche che spesso ricorrono nei manuali di linguistica (parole grammaticali e parole lessicali, *vs.* parole "vuote" e parole piene). Al concetto di parola è immediatamente collegato quello di lessema, una parola cioè considerata dal punto di vista del suo significato. Si affrontano, quindi, gli argomenti che a questa nozione sono associati: prima di tutto la distinzione tra senso e significato. È qui che si incomincia a introdurre la doppia prospettiva della *parole* e della *langue*. Abbiamo oramai sperimentato che la chiave per far capire l'esistenza dei due livelli è quello del piano del contenuto.

Si è quindi proseguito introducendo le varie nozioni di significato enciclopedico, i concetti di intensione ed estensione fino ad arrivare alla spiegazione dei rapporti di significato fra lessemi (omonimia, polisemia, sinonimia, iponimia, meronimia, solidarietà semantica, antonimia).

3.5 La sintassi

Alla descrizione del lessico e della parola, segue la riflessione sulla sequenza sintagmatica e successivamente sulla frase. Siamo dunque

partite dalla manipolazione dei nostri testi iniziali per mostrare come sarebbe stato possibile realizzare diversamente la forma della frase per poi arrivare allo studio delle relazioni grammaticali e dei costituenti che la compongono. L'uso delle manipolazioni sintattiche ha reso immediatamente necessario la riflessione sulle nozioni di rapporti sintagmatici e paradigmatici, che gli studenti hanno potuto sperimentare nei vari cambiamenti sintattici proposti.

Il nostro primo obiettivo è stato quello di introdurre l'esistenza di frasi non verbali e verbali (Sammarco 2019).

I due testi di partenza e che qui ripetiamo in (3a) e (3b) permettono di introdurre la distinzione tra frasi non verbali predicative e frasi non verbali non predicative.

- (3) a. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*
 b. C: *un caffè per favore*
 D: *un caffè # al banco?*

In (3a) si hanno infatti due frasi non verbali (*quattro carciofini duemila* e *quattro duemila lire*), ciascuna formata da due nuclei informativi diversi ma connessi da una relazione predicativa (De Mauro & Thornton 1985); mentre in (3b), le tre costruzioni senza verbo sono non predicative (*un caffè per favore* del turno di C e *un caffè e al banco?* nel turno di D).

Un secondo punto interessante da far osservare è il rapporto tra costruzioni sintattiche e forza illocutiva dell'enunciato: tanto le costruzioni non predicative in (4a) quanto le eventuali costruzioni verbali in (4b) e (4c), con appropriati cambi di prosodia, possono esprimere la stessa forza illocutiva:

- (4) a. *carciofi # carciofi*
 b. *quattro carciofi (vengono) duemila # quattro (costano) duemila lire il carciofino*
 c. C: *(vorrei) un caffè per favore*
 D: *(prende) un caffè al banco*

In (4a) e (4b) ci sono due diverse realizzazioni dell'atto comunicativo di (3a): una costruzione non predicativa e una costruzione verbale, rispettivamente. Allo stesso modo, in (4c) si hanno frasi verbali per realizzare lo stesso atto illocutivo del parlante C e la stessa risposta del turno D dello scambio comunicativo di (3b). In (4a) il parlante per richiamare l'attenzione dei clienti può ripetere più volte il SN *carcio-*

fi, con un profilo intonativo ascendente e con innalzamento del tono sulla sillaba tonica. In (4b) la stessa forza illocutiva può essere resa attraverso l'inserimento delle forme verbali *vengono* e *costano*. Infine, in (4c) la richiesta del parlante C e la risposta di D possono essere realizzate attraverso strutture con forme verbali, senza alterare il senso globale degli enunciati.

Le manipolazioni degli enunciati di partenza da frasi non verbali a frasi verbali portano gli studenti a ragionare sulle funzioni dei singoli costituenti. L'inserimento delle forme verbali permette di arrivare alla descrizione delle relazioni grammaticali e di vedere come lo stesso costituente possa instaurare diverse relazioni sintattiche con gli altri elementi della frase, a seconda della reggenza del verbo. Ad esempio, il SN *quattro carciofi* può essere soggetto come in (4b), ma può essere anche oggetto come in (5c).

- (5) a. *carciofi* # *carciofi*
 b. *quattro carciofi (vengono) duemila* # *quattro (costano) duemila lire il carciofino*
 c. (*comprate*) *quattro carciofi (a) duemila* # *quattro duemila lire il carciofino*

In (5c) l'inserimento della forma verbale *comprate* rende diversa la funzione sintattica del SN *quattro carciofi*, rispetto a quanto avviene in (4b), e richiede anche eventuali cambiamenti sintattici, come l'inserimento della preposizione *a*, prosodici e, ovviamente, di senso.

A questo punto si possono introdurre i criteri di individuazione dei costituenti frasali (il movimento, l'isolabilità, la coordinabilità, la sostituibilità e l'ellissi (Basile *et al.* 2010).

Secondo il sillabo adottato, dall'analisi delle possibili posizioni di S e O all'interno della frase, si prosegue verso le nozioni di ordine marcato e non marcato. Questo argomento è strettamente connesso con le nozioni di tipologia sintattica che illustrano come si suddividono le lingue sulla base dell'ordine delle parole e a sua volta richiama l'attenzione sulle questioni relative alla distribuzione dell'informazione già parzialmente affrontate con lo studio della prosodia (ad esempio, le opposizioni Tema/Rema e Dato/Nuovo, e i fenomeni di topicalizzazione e dislocazione). Ritornando ai nostri due testi, gli studenti possono riflettere sull'ordine dei costituenti che presentano i due enunciati e, attraverso la manipolazione del loro ordine, possono essere guidati verso la loro definizione. Inoltre, si possono aprire di-

scussioni e riflessioni sulla distribuzione dell'informazione partendo da domande come: *quali sono le informazioni nuove nel turno del parlante D?* facendo riferimento al testo (3b).

Dagli aspetti più propriamente strutturali, si passa, quindi, al piano che riguarda il contenuto e che tocca la sfera della semantica frasale. A questo punto, rimanendo sempre sui nostri testi, gli studenti sono invitati all'analisi della rappresentazione semantica delle frasi che si sono ottenute dalle varie manipolazioni sintattiche. Dai concetti di relazioni grammaticali si guidano gli studenti verso lo studio dei ruoli semantici e si affrontano le questioni relative al rapporto non biunivoco fra relazione grammaticale e ruolo semantico. In questo modo essi verificano concretamente come, ad esempio, alla relazione grammaticale di Soggetto possono essere assegnati diversi ruoli semantici sulla base del differente significato lessicale del verbo.

3.6 Prima articolazione

Il nostro percorso è proseguito con la trattazione della prima articolazione. Ancora una volta è stato proposto il doppio livello di *parole* e *langue* partendo dal piano del contenuto e introducendo però in questo caso anche gli aspetti del piano dell'espressione per spiegare l'allomorfia. Si è quindi qui introdotto *in nuce* il concetto di segno linguistico. Ancora una volta, affrontate le nozioni di base (rapporto tra morfi come elementi della *parole* e morfemi come elementi della *langue*, allomorfia, tipi di morfemi, tipi di significato espresso dai morfemi ecc.), il corso può seguire spunti di riflessione diversi. Facendo ricorso alle manipolazioni degli esempi (1) e (2), infatti, è possibile intraprendere un'analisi multidirezionale degli elementi morfologici identificati nei testi.

La riscrittura di (1) e (2), riproposta in (6b) e (7b), consente di introdurre gli affissi valutativi, considerandoli non solo da un punto di vista strettamente morfologico, ma facendo anche emergere fenomeni di interfaccia tra pragmatica e morfologia. In (6a) l'uso di *carciofino* non ha infatti un significato diminutivo, ma piuttosto quello di richiamare l'attenzione dei destinatari attraverso una forma che può meglio invogliarli ad avvicinarsi e che di fatto intensifica la funzione esortativa dell'atto linguistico. In questa funzione potrebbe essere sostituito da *forza, venite* ecc. Anche la sostituzione di *caffè* con *caffettino* in (7b) ha un effetto sul piano pragmatico perché rende la

richiesta meno formale e attenuata, in qualche modo avvicinando i due interlocutori.

- (6) a. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*
 b. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire forza, venite...*
- (7) a. C: *un caffè per favore*
 b. C: *(mi farebbe) un caffettino?*

Similmente, altre manipolazioni di (1) e (2) potranno essere usate come spunto per evidenziare i fenomeni che legano il piano morfologico a quello semantico-cognitivo.

- (8) a. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire il carciofino*
 b. *quattro carciofi duemila # quattro duemila lire carciofi deliziosi*
- (9) a. C: *un caffè per favore*
 b. C: *un (bel) caffettino per favore*

I casi riportati in (8b) e (9b), ad esempio, illustrano come la semantica del suffisso *-ino* associato alle basi *carciofo* e *caffè*, oltre a esprimere valori dimensionali, possa anche essere associata all'ambito semantico della bontà. Per questo motivo, le due manipolazioni possono essere usate per introdurre fenomeni come lo slittamento semantico e le metafore concettuali.

3.7 Seconda articolazione

Dopo la spiegazione delle unità di prima articolazione possono essere introdotte le unità di seconda articolazione. Gli studenti a questo punto sono già stati introdotti alla nozione di variazione e variabilità e al doppio livello di *parole* e *langue*; l'esperienza ci ha insegnato che questo facilita la comprensione del rapporto tra fonemi, che spesso è acquisita solo meccanicamente. Anche in questo caso si possono utilizzare i due testi iniziali, utilizzandoli come base per prove commutative.

Abbiamo infine trovato utile l'inserimento della fonologia a questo punto del sillabo per spiegare i fenomeni di interfaccia tra morfologia e fonologia.

3.8 Il segno, l'arbitrarietà e le proprietà delle lingue storico-naturali

La spiegazione delle unità di prima e seconda articolazione introducono molto chiaramente il rapporto tra variazione e invarianza e i limiti dell'invarianza, e introducono la nozione di segno come unità astratta

in senso saussuriano. Arrivare alla spiegazione del segno, dei vari livelli di arbitrarietà e del livello sistemico nella sua globalità alla fine di un percorso di osservazione di dati ne fa cogliere in modo molto più chiaro agli studenti la loro intrinseca “necessità” per il funzionamento delle lingue-storico-naturali.

Vengono dunque sistematizzate le varie proprietà della lingua (doppia articolazione, onnipotenza semantica, distanziamento, ricorsività, trasponibilità ecc.), che completano il quadro sistemico e rappresentano il punto di arrivo della riflessione metalinguistica attorno alla quale si svolge il nostro sillabo.

4. Conclusioni

L'esemplificazione che qui abbiamo presentato non copre, e tanto meno esaurisce, tutti i temi di un possibile corso di Linguistica Generale. Abbiamo voluto solamente dare un'idea dei percorsi che si possono seguire partendo da testi e dalla loro manipolazioni, che qui abbiamo presentato solo in italiano, ma che naturalmente debbono utilizzare varie lingue. I percorsi possibili sono ovviamente infiniti e possono svolgersi in molteplici direzioni a seconda del tipo di corso, dei suoi obiettivi e della sua durata.

Ogni manipolazione è funzionale all'introduzione della nozione o dell'argomento che si vuole affrontare e può dunque essere diversa a seconda delle direzioni che si vogliono intraprendere. La comparazione tra dati linguistici è del resto la base della linguistica scientifica e non è quindi certo originale partire da essa per evidenziare i vari fenomeni.

Per far questo riteniamo sia più funzionale mettersi dalla parte del ricevente piuttosto che da quella del produttore perché è la posizione “naturale” in cui si trovano gli studenti rispetto ai dati proposti, e ciò incoraggia il processo di riconoscimento della grammaticalità e il passaggio al metalinguaggio. Il metodo che, infatti, abbiamo trovato efficace è quello di guidare gli studenti attraverso domande inizialmente pre-teoriche, che mettono a fuoco di volta in volta aspetti diversi della comprensione di un testo (il contesto, la testualità, la sequenza verbale ecc.) per costruire un quadro generale del funzionamento della *parole* e poi arrivare a una sistematizzazione in termini di *langue*.

Questa strada consente di sviluppare l'idea, per noi centrale, del codice linguistico *modèle*. In quanto rappresentazione astratta delle

scelte probabili dei parlanti, esso non può essere assunto come oggetto di indagine o punto di partenza dello studio scientifico perché nella realtà linguistica il modello riflette solo in maniera parziale le scelte possibili dei parlanti che non possono tenere conto della complessità dei rapporti sistemici e si affidano a un probabilistico *jeu des signes* (De Mauro & Voghera 2012). Solo un'attenta considerazione del continuo complesso rapporto tra *parole* e lingua può formare un quadro chiaro delle diverse prospettive di analisi della lingua e dell'appartenenza dei fenomeni di ciascun livello.

Nello stesso tempo, il complicato viaggio all'interno dei meccanismi della *parole* permette di includere a livello sistemico porzioni che sono solitamente tenute ai margini, quali la prosodia e la pragmatica, che a nostro parere vanno inserite nel canone dell'insegnamento linguistico a pieno titolo. In tal modo è possibile capire che è il sistema stesso a prevedere meccanismi di significazione che passano attraverso la codifica di tratti soprasegmentali e che il rapporto tra gli interlocutori non è esterno alla comunicazione ma interno al processo di significazione (De Mauro 1991; Voghera 2017). Ciò si evidenzia quanto più si procede in un andamento *top-down* che permette di cogliere il significato globale di un testo parlato o scritto.

Per concludere, la sperimentazione di questa impostazione e l'armonizzazione dei contenuti è un lavoro *in fieri*, e naturalmente siamo ben lontani dal corso ideale. I risultati delle verifiche, la partecipazione degli studenti ci incoraggiano, tuttavia, ad andare avanti per questa strada, che speriamo ci permetta di coniugare in modo proficuo esigenze scientifiche e didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Aarts, Bas & Denison, David & Keizer, Evelien & Popova, Gargana (a cura di). 2004. *Fuzzy Grammar. A reader*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Basile, Grazia & Casadei, Federica & Lorenzetti, Luca & Schirru, Giancarlo & Thornton, Anna M. 2010. *Linguistica generale*. Roma: Carocci.
- Berruto, Gaetano & Cerruti, Massimo. 2017. *La linguistica. Un corso introduttivo*, 2ª ed. Torino: UTET.

- Biber, Douglas & Johansson, Stig & Leech, Geoffrey & Conrad, Susan & Finegan, Edward. 1999. *The Longman grammar of spoken and written English*, Londra/New York: Longman.
- Bolinger, Dwight. 1961. *Generality, gradience and the all-or-none*. L'Aia: Mouton.
- Bybee, Joan L. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calaresu, Emilia. in questo volume. *Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?*.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (a cura di). 2005. *C-Oral-Rom. Integrated reference corpora for spoken languages*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- De Mauro, Tullio. 1982. *Minisemantica*. Roma/Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 1991. Ancora Saussure e la semantica. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 45. 101-9.
- De Mauro, Tullio & Mancini, Federico & Vedovelli, Massimo & Voghera, Miriam. 1993. *Lessico dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- De Mauro, Tullio & Thornton, Anna M. 1985. La predicazione: Teoria e applicazioni all'italiano. In Franchi De Bellis, Annalisa & Savoia, Leonardo M. (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso, Atti del XVII Congresso internazionale di studi della SLI*, 407-419. Roma: Bulzoni.
- De Mauro, Tullio & Voghera, Miriam. 2012. Il parlante probabilista. In Dovetto, Francesca M. & Micillo, Valeria & Morlicchio, Elda (a cura di), *Traguardi e prospettive nelle scienze del linguaggio. Riflessioni con Federico Albano Leoni*, 13-22. Roma: Aracne.
- Giacalone Ramat, Anna & Mauri, Caterina & Molinelli, Piera (a cura di). 2013. *Synchrony and diachrony. A dynamic interface*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gobber, Giovanni & Morani, Moreno. 2014. *Linguistica generale*. 2ª ed. Milano: McGraw-Hill.
- Goodwin, Charles. 2007. Interactive Footing. In Holt, Elisabeth & Clift, Rebecca (a cura di), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*, 16-46. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graffi, Giorgio & Scalise, Sergio. 2013. *Le lingue e il linguaggio*. 3ª ed. Bologna: il Mulino.
- Hawkins, Sarah. 2004. Puzzles and patterns in 50 years of research on speech perception. In Slifka, Janet & Manuel, Sharon & Matthies, Melanie (a

- cura di), *From sound to sense: 50+ years of discoveries in speech communication, Conference Proceedings (11-13 June 2004)*. (<https://www.rle.mit.edu/soundtosense/conference/pdfs/invitedspeakers/Hawkins%20PAPER.pdf>). (Consultato il 27.01.2020)
- Jacobson, Roman. 1960. Linguistics and Poetics. In Sebeok, Thomas A. (a cura di), *Style in Language*, 350-377. Cambridge (MA): MIT Press.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2007. *La linguistica. In pratica*. Bologna: il Mulino.
- Nusbaum, Howard C. & Henly Anne S. 1992. Listening to Speech Through an Adaptive Window of Analysis. In Schouten, Marten E.H. (a cura di), *The Auditory Processing of Speech: From Sounds to Words*, 339-48. Berlin: De Gruyter.
- Sammarco, Carmela, 2019. L'espressione delle relazioni grammaticali nelle costruzioni senza verbo dell'italiano e del francese parlati. In Buoniconta, Alfonsina & Cesaro, Raffaele & Salvati, Gerardo (a cura di), *Spazi Bianchi. Le espressioni letterarie, linguistiche e visive dell'assenza*. 273-22. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sansò, Andrea. 2020. *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Traugott, Elisabeth Closs & König, Ekkehard. 1991. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In Traugott, Elisabeth Closs & Heine, Bernd (a cura di), *Approaches to grammaticalization*, vol. I, 189-218. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Traugott, Elisabeth Closs & Trousdale, Graeme. 2010. *Gradience, Gradualness and Grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Voghera, Miriam & Iacobini, Claudio & Savy, Renata & Cutugno, Francesco & De Rosa, Aurelio & Alfano, Iolanda. 2014. VoLIP: a searchable Italian spoken corpus. In Veselovská, Ludmila & Janebová, Markéta (a cura di), *Complex Visibles Out There. Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium: Language Use and Linguistic Structure*, 628-640. Olomouc: Palacký University.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica*. Roma: Carocci.