



HAL
open science

Quattro caratteristiche dell'analisi logica. Considerazioni a margine delle prove INVALSI del grado 8

Diego Pescarini

► To cite this version:

Diego Pescarini. Quattro caratteristiche dell'analisi logica. Considerazioni a margine delle prove INVALSI del grado 8. CLUB Working Papers in Linguistics, In press, 5. <hal-03338482>

HAL Id: hal-03338482

<https://hal.science/hal-03338482v1>

Submitted on 8 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Quattro caratteristiche dell'analisi logica. Considerazioni a margine delle prove INVALSI del grado 8

Diego Pescarini

CNRS, Université Côte d'Azur, BCL

diego.pescarini@univ-cotedazur.fr

Abstract

Questo contributo discute i quattro principî che, a mio avviso, dovrebbero guidare l'insegnamento dell'*analisi logica*. Intendo qui abbozzare alcune idee che spero possano risultare utili per valutare criticamente gli strumenti didattici in commercio, per riflettere su quanto richiesto dalle prove INVALSI e per aiutare gli insegnanti nella progettazione delle proprie attività didattiche.

1. Introduzione

L'analisi logica rimane un cardine della formazione linguistica, sebbene l'impianto della disciplina e gli strumenti adottati – a partire dai manuali – siano stati e continuano ad essere oggetto di critica da parte di esperti di varia estrazione.^{1,2} Questo contributo offre alcune brevi riflessioni sul ruolo e sull'*identità* dell'analisi logica nella scuola secondaria prendendo spunto da alcune prove INVALSI per il grado 8 (ovvero, il terzo anno della scuola media).

Ho scelto di illustrare le mie idee usando gli esercizi dell'INVALSI perché si tratta di strumenti per la valutazione molto più avanzati e ben calibrati di quanto si trovi mediamente nei manuali per la scuola. Tali esercizi sono inoltre un modello per la didattica della grammatica dei prossimi anni: data la natura e le proporzioni delle

¹ Ho cercato di includere in questo lavoro osservazioni e commenti ricevuti nel corso della giornata di studio *Leggere per comprendere a partire dai dati INVALSI* (Bologna, 6 Dicembre 2019) e del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (*Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*), Como, 19-21 settembre 2019). Ringrazio gli organizzatori ed i partecipanti ad entrambi gli eventi. Ringrazio inoltre due revisori anonimi che mi hanno fornito preziosi suggerimenti e correzioni per migliorare questo testo.

² Da qui in poi userò il termine “analisi logica” per riferirmi all'analisi sintattica in generale, inclusa quindi l'analisi della frase complessa, tradizionalmente indicata come “analisi del periodo”.

rilevazioni INVALSI, è inevitabile che il contenuto dei testi scolastici e, di conseguenza, delle lezioni di sintassi saranno condizionate dall'orientamento dell'INVALSI. Ciò pone un duplice fardello sulle spalle degli esperti INVALSI, che da un lato devono confezionare degli strumenti efficaci per la valutazione del presente, ma dall'altro devono anche riflettere su quali saranno gli effetti di lungo periodo. Realisticamente, non possiamo pensare che un tipo di rilevazione come l'INVALSI sia uno strumento di indagine neutrale rispetto al proprio oggetto di valutazione.

Riflettere *criticamente* sulle prove INVALSI diventa quindi un esercizio utile per cercare di capire la direzione verso cui stiamo andando. Studiare come sono strutturate le prove INVALSI dovrebbe inoltre essere un esercizio abituale fra gli insegnanti, per riflettere sulle ragioni, gli obiettivi, la “tecnica” delle prove, per comparare questi aspetti con le attività didattiche proposte quotidianamente in classe e per valutare la bontà di quanto si trova nei manuali adottati. Le prove INVALSI – o gli esempi delle prove – si trovano facilmente online³ e rappresentano un ottimo punto di partenza che gli insegnanti dovrebbero sfruttare per costruire i propri esercizi, senza ricorrere a strumenti didattici supplementari.

Ciò che segue è una serie di considerazioni condotte a margine della lettura di alcuni quesiti INVALSI. Si tratta di osservazioni che scaturiscono dalla mia formazione e dalla mia esperienza di ricerca quotidiana; quindi, non tutto quello che dirò sarà immediatamente valido o trasponibile nella prassi didattica. Spero però che questo breve scritto possa essere di aiuto a quanti, soprattutto fra i docenti, sono alla ricerca di qualche linea di indirizzo per navigare nel mare della riflessione grammaticale.

L'articolo è strutturato come segue: nel §2 cerco di individuare alcune motivazioni della “crisi d'identità” che sembra investire l'analisi logica nella scuola di oggi; nei §§3-6 cerco di discutere quattro idee-chiave attorno alle quali, a mio avviso, va ridefinita la disciplina. La prima idea è che l'analisi logica sia prima di tutto un'attività *metacognitiva* che mira a ricostruire l'insieme di istruzioni logiche che ci consentono di costruire il significato di una frase a partire dai significati delle parole e degli elementi funzionali che la compongono. La seconda idea è che l'analisi logica debba essere il più possibile *autonoma* rispetto ad altre attività di riflessione linguistica e comprensione testuale. La terza idea è che l'analisi logica debba essere *razionale*, debba cioè basarsi su principi logicamente consequenziali ed empiricamente verificabili. La quarta idea è che l'analisi logica debba essere il più possibile *generale* e *generalizzabile* a tutte le lingue studiate, compreso l'inglese o le lingue classiche.

2. Alla ricerca di una nuova identità?

L'insegnamento della grammatica poggiava in origine su un solido contrafforte: il latino. Attribuire un ruolo autonomo alla grammatica – ed in particolar modo alla pratica dell'analisi logica – è una questione su cui si dibatte sin dal periodo postunitario (Demuru 2018) ed è rimasto un nodo non del tutto risolto in seguito all'abbandono del latino nella scuola media (fine anni '70) e con il progressivo ridimensionamento del ruolo delle lingue classiche nel secondo grado della secondaria. L'impressione è che nel corso del tempo si sia elusa la domanda principale: perché continuare ad investire sforzi ed energie di insegnanti e studenti in una pratica – l'analisi sintattica – che non ha alcun fine pratico

³ Come nota un revisore anonimo, questo era vero prima dell'introduzione delle prove computerizzate.

immediato?

I tentativi di rispondere a questa domanda non mancano e le indicazioni – incluse quelle ministeriali – sono tutto sommato chiare. Tuttavia, osservando i libri di testo e gli esercizi proposti in classe, mi sembra che nel complesso si navighi ancora a vista. Alcuni fra insegnanti ed intellettuali sostengono che sarebbe meglio tornare al passato: ripristinare lo studio del latino come panacea di tutti i mali della grammatica o, almeno, riproporre strumenti didattici obsoleti e latino-centrici come l'*Analisi logica* di Vittorio Tantucci (1955), ancor oggi adottato data “la considerazione della immutata validità della parte teorica” (cito dall’introduzione all’edizione del 1982). L’adozione di un volume come quello di Tantucci è, a mio avviso, una spia, un indicatore dell’assenza di idee chiare su come valutare uno strumento didattico in relazione agli obiettivi della disciplina. Torniamo quindi al problema centrale da cui eravamo partiti: l’assenza di un’identità della disciplina e la necessità di fornirgliene una.

Nella tradizione italiana, il termine *analisi logica* si riferisce allo studio della sintassi della frase semplice che, per ragioni pedagogiche (ma non necessariamente linguistiche), è solitamente mantenuto distinto dallo studio della sintassi della frase complessa (o analisi del periodo). La scelta del termine “analisi logica” (anziché il più trasparente “sintassi”) ha radici molto lontane. Logica e grammatica si trovano spesso appaiate nella visione dei filosofi, ma non nella pedagogia delle lingue, dove l’imitazione, la ripetizione e la memorizzazione hanno tradizionalmente giocato un ruolo primario sin dall’antichità. Nel XVII secolo, tuttavia, si registra un vero e proprio cambio di paradigma, che gli storici della linguistica fanno solitamente coincidere con le innovazioni pedagogiche adottate dai monaci benedettini del monastero di Port-Royal. Il metodo di Port-Royal rappresentava un’innovazione rispetto alla didattica tradizionale, che, come accennato, si basava ancora ampiamente sulla memorizzazione e sullo studio della retorica. Questa prassi, a Port-Royal, venne scalzata da un metodo di apprendimento basato sul ragionamento, la comparazione fra strutture linguistiche affini, l’osservazione dei dati empirici. I principî ispiratori della pedagogia di Port-Royal furono poi condensati nella *Grammaire générale et raisonnée* (1660; il sottotitolo recita *contenant les fondements de l’art de parler, expliqués d’une manière claire et naturelle*). La grammatica contiene un solo capitolo sulla sintassi – il ventiquattresimo e ultimo – che consiste in poche note di sintassi minima tese ad illustrare alcuni principî *naturali*, ovvero generalissimi, seguiti da alcune annotazioni sulle figure di discorso, che sono quindi concepite come deviazioni dalla sintassi naturale. I monaci di Port-Royal produssero anche un manuale di logica (*La logique ou l’art de penser*, 1662). La logica e la grammatica di Port-Royal furono evidentemente concepite come due opere parallele, ma senza alcun nesso esplicito fra *l’art de parler* e *l’art de penser*. Solamente con la riflessione grammaticale degli enciclopedisti si afferma una concezione della sintassi come *analisi logica*, ovvero come trait d’union fra l’analisi del discorso (meglio: delle parti del discorso) e l’analisi del pensiero (Chevalier 1979). Ai primi dell’Ottocento il termine *analisi logica* si è già imposto come sinonimo di analisi sintattica (contrapposta all’analisi morfologica o grammaticale), ad esempio nel titolo dei due fascicoli pubblicati nel 1827 da Noël e Chapsal: *Leçons d’analyse grammaticale* e *Leçons d’analyse logique* (Chevalier 1979: 31).

Per quanto riguarda la ricezione del termine in Italia nel periodo preunitario, non sono a conoscenza di ricerche sul tema, ma il termine *analisi logica* è già dato come corrente nei primi documenti postunitari (Demuru 2018, De Roberto 2018), sebbene di “logico” non fosse rimasto che il nome. Pedagogisti, linguisti, letterati e politici erano più o meno

tutti concordi nel sostenere l'inutilità dell'analisi logica, ritenuta una prassi propedeutica all'insegnamento del latino, ma priva di alcun valore intrinseco. Questo ostracismo nei confronti dell'analisi rifletteva le reali pratiche d'insegnamento e le condizioni sociali dell'epoca. La maggior parte degli studenti aveva ben altri bisogni educativi⁴ e l'insegnamento era ancora ampiamente basato sull'apprendimento mnemonico.

Da allora, tuttavia, il contesto sociale e pedagogico è radicalmente mutato e, nel corso del Novecento, abbiamo assistito ad rinnovato interesse per la disciplina (almeno a parole...). Oggi gli apprendenti sono per lo più italofoeni (inclusi coloro che parlano italiano accanto a una lingua familiare straniera), il nozionismo è – almeno in linea di principio – del tutto superato, gli esercizi hanno un peso preponderante rispetto alla teoria, è scomparsa praticamente del tutto – almeno nella scuola primaria e nel primo ciclo della secondaria – una visione dell'analisi orientata verso il latino (sebbene un certo latino-centrismo si possa ancora intravedere in certe prassi didattiche più volte criticate come l'ipertrofica classificazione dei complementi). Ancora, la linguistica ha dato nuova linfa agli studi di grammatica, richiamandosi anche ai principi razionalistici della scuola Port-Royal. Dato questo contesto, credo sia quindi finalmente possibile ripensare l'insegnamento della sintassi e, a questo proposito, vorrei qui discutere quattro le linee guida che, a mio avviso, dovrebbero guidare la riflessione di insegnanti e studenti (ognuna sarà discussa più in dettaglio nei paragrafi successivi):

1. L'analisi logica è prima di tutto un'attività metacognitiva, ovvero un procedimento attraverso il quale gli studenti mettono a nudo dei meccanismi cognitivi. Sarebbe quindi riduttivo pensare che l'analisi logica serva ad 'esprimersi correttamente' o ad 'evitare di commettere errori nello scritto'.
2. L'analisi logica dovrebbe essere il più possibile indipendente da altri processi inferenziali che scaturiscono da conoscenze enciclopediche (ovvero da ragionamenti che dipendono dalla conoscenza del mondo).
3. L'analisi logica è un metodo scientifico, basato sulla verifica delle ipotesi, sulla replicabilità delle osservazioni, sulla generalizzabilità delle definizioni. La costruzione di un apparato teorico pienamente razionale è un obiettivo di lungo periodo, da raggiungere progressivamente mediante approssimazioni successive, in base alle capacità degli studenti e, possibilmente, in parallelo con l'acquisizione delle lingue straniere. Se quindi è accettabile un certo grado di approssimazione nei materiali per gli studenti, gli insegnanti non dovrebbero perdere però di vista l'obiettivo finale dell'analisi, quello appunto di costruire un procedimento logico basato su inferenze e deduzioni.
4. L'analisi logica non è l'analisi dell'italiano. Concetti come soggetto, predicato, complemento, valenza, accordo, frase, sintagma, ecc. non si applicano solo all'italiano, ma sono strumenti descrittivi per comprendere la struttura di tutte le lingue. La storia del nostro sistema educativo ha tradizionalmente assegnato al docente di italiano il compito di insegnare l'analisi logica, ma, in linea di principio, non si capisce perché questa incombenza non possa essere condivisa con gli insegnanti delle lingue straniere.

⁴ Ricordiamo che l'insegnamento della grammatica italiana si rivolgeva ad una platea di studenti in larga parte dialettofoni. A questo proposito, è interessante sottolineare la proposta di Ascoli, secondo cui "[l]'insegnamento grammaticale può essere lasciato alle classi per cui i programmi attualmente lo prescrivono, ma purché sia fatto proporzionalmente al dialetto locale" (Ascoli 1875, cit. in Demuru 2018: 340).

3. Un'analisi metacognitiva

L'analisi logica è lo studio delle inferenze logiche che hanno luogo quando più parole si combinano formando una frase. L'analisi logica è quindi un esercizio di metacognizione attraverso il quale i parlanti ricostruiscono alcuni dei processi, largamente impliciti, che ci consentono di dare un significato ad una frase. L'interpretazione di una frase non è la somma dei significati delle singole parole, ma è il risultato di una serie complessa di operazioni astratte che, a partire da una stringa di suoni (o caratteri), ricostruisce una *Forma Logica*, ovvero un insieme di condizioni che ci consentono di discriminare in quali contesti la frase è vera o falsa.

Tali inferenze logiche dipendono strettamente dalla costituenza sintattica: ad esempio, le condizioni di verità variano enormemente se, a parità di elementi, l'ordine dei costituenti è invertito senza alcun processo di dislocazione o focalizzazione:

- (1) a. *Un cane ha morso un bambino.*
b. *Un bambino ha morso un cane.*

Uno dei primi compiti dell'analisi logica è mostrare perché i due sintagmi nominali (SN) *un cane* e *un bambino* in (1), pur essendo entrambi argomenti dello stesso verbo, hanno interpretazioni diverse – indipendentemente dalle proprietà lessicali dell'individuo/entità cui il SN si riferisce – e soggiacciono a regole sintattiche diverse. Si dovrebbe quindi porre particolare attenzione alla correlazione sistematica fra aspetti interpretativi (chi è l'agente, chi è il paziente) e proprietà grammaticali: quale costituente controlla l'accordo del verbo flesso, quale può essere passivizzato come in (2), quale può essere sostituito da un pronome clitico come in (3), ecc.

- (2) a. *Un bambino è stato morso da un cane.* \approx (1a), \neq (1b)
b. *Un cane è stato morso da un bambino.* \approx (1b), \neq (1a)
- (3) a. *Un cane l'ha morso.* \approx (1a), \neq (1b)
b. *Un bambino l'ha morso.* \approx (1b), \neq (1a)

Osservare l'interpretazione dei costituenti senza tenere in considerazione le proprietà morfosintattiche (o viceversa) ci porta ad effettuare un ragionamento circolare, che non ci dice molto sulla struttura logico-sintattica della frase.

Per mostrare quanto forti siano le inferenze logiche attivate dalla struttura sintattica potrebbe essere utile anche lavorare su frasi prive di senso o su frasi costruite con pseudoparole, come (4a) e (4b):

- (4) a. *Un armadio ha inondato un rospo.*
b. *Un artiso ha perato un vammo.*

Pur non riuscendo a comprendere il senso di (4a) e ancor meno quello di (4b), tutti noi (ed i nostri studenti) siamo in grado di comprendere che qualcuno o qualcosa (*un armadio* o *un artiso*) ha compiuto un'azione (*inondare* o *perare*) che ha avuto delle conseguenze su un'altra entità (*un rospo* o *un vammo*). Allo stesso modo, sappiamo anche che i

costituenti *un rospo* e *un vammo* possono essere passivizzati o cliticizzati come in (2) e (3). Esercizi di questo tipo dovrebbero aiutare lo studente ad osservare la struttura sintattica facendo astrazione dalle parole che la compongono, arrivando quindi a cogliere come tutte le frasi transitive in (1) e (4) abbiano la medesima architettura, più o meno quella in (5).⁵

(5) [S [V O]]

Lavorando su frasi, comparandole, manipolandole, sostituendone dei pezzi, trasformandole, usando delle pseudoparole, l'analisi logica dovrebbe quindi consentire di isolare i passaggi fondamentali attraverso cui si costruisce la Forma Logica (significato) della frase. Individuare gli elementi nucleari della frase è un passaggio-chiave di un procedimento affascinante – ed in parte ancora misterioso – che ci consente di rappresentare nella nostra mente eventi, azioni, stati a partire da una sequenza di suoni. In quest'ottica, credo sia possibile cercare di dare una luce diversa ai vari compiti di identificazione del soggetto, che sono molto comuni anche nelle prove INVALSI come (6).

(6) es. C8, a.s. 2014-5:

Nelle seguenti frasi individua il soggetto e scrivilo nella riga sotto ciascuna frase.

- 1) Oggi finalmente è venuto fuori il perché del tuo nervosismo.
- 2) Il caffè oggi te lo offro io.
- 3) La settimana scorsa è arrivata la nuova professoressa di italiano.
- 4) Ogni giorno sui giornali si trovano le previsioni del tempo.

Un esercizio come (6), ad esempio, potrebbe essere riproposto in classe come se fosse un esercizio di *coding*, immaginando che l'obiettivo non sia individuare il soggetto (cui prodest? – potrebbe obiettare qualche studente particolarmente intraprendente), ma progettare un algoritmo che individui la struttura della frase e la traduca in una lingua straniera che presenta una sintassi completamente diversa dall'italiano. Per fare questo, il nostro algoritmo deve prima di tutto osservare alcune proprietà sintattiche, ad esempio:

1. Individuare i costituenti nucleari;
2. Assegnare ad ogni costituente nucleare un ruolo/attante (es. agente, paziente, esperiente, strumento, luogo, ecc.);
3. Individuare i costituenti nucleari che non sono introdotti da preposizioni;
4. Osservare il primo costituente nucleare privo di preposizione:
 - a. Controlla l'accordo del verbo flesso? Sì → è il soggetto; No → proseguire
 - b. Controllare se il costituente può essere passivizzato o sostituito da un pronome clitico come *lo, la, li, le*? Sì → è l'oggetto.
5. Procedere con il secondo costituente nucleare, ecc.

La struttura sintattica non gioca un ruolo evidente solamente nel caso dei costituenti nucleari (che sono il principale oggetto di analisi dei modelli *valenziali*), ma anche nella sintassi e nell'interpretazione degli elementi extranucleari, come illustrato dai ben noti

⁵ La struttura in (5) – od ogni sua possibile variante notazionale – indica che le funzioni di S(oggetto) e O(gggetto) non sono simmetriche e, quindi, non si possa modificare l'ordine di S e O (al netto di dislocazioni e/o focalizzazioni) senza modificare il senso della frase. Vari test di costituenza sintattica ci portano a pensare che, nella struttura della frase, S occupi una posizione strutturale più "esterna" rispetto al nucleo [V O], ma non è questa la sede per approfondire la questione.

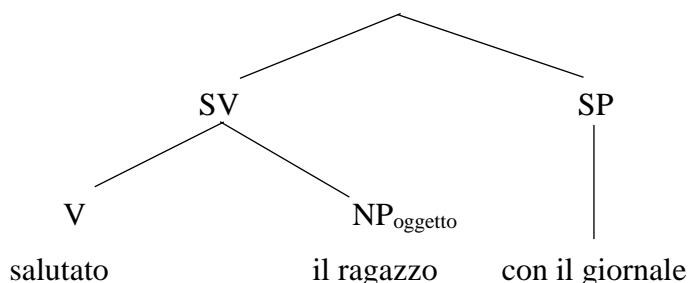
casi di ambiguità sintattica come (7) e (8):

- (7) a. *[[ho salutato il ragazzo] con il giornale]*
 ‘Ho salutato il ragazzo muovendo il giornale’
 b. *[ho salutato [il ragazzo con il giornale]]*
 ‘Ho salutato il ragazzo che aveva il giornale’
- (8) a. *[[mi sono sposato e abito] a Verona]*
 ‘Mi sono sposato a Verona e vivo nella stessa città.’
 b. *[mi sono sposato] e [abito a Verona]*
 ‘Dopo essermi sposato, sono andato a vivere a Verona’

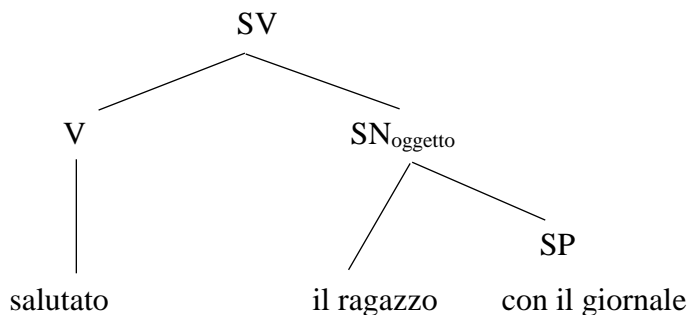
Casi come (7) e (8) illustrano come la nostra mente operi una segmentazione e una gerarchizzazione dei costituenti sintattici tale per cui, a parità di sequenza lineare, la frasi in (7) e (8) ottengono due interpretazioni possibili (e, quindi, due intonazioni differenti). In (7a) e (8a) il sintagma preposizionale (SP) *con il giornale* ha portata ampia (esso cioè modifica tutta la frase), mentre in (7b) e (8b) l’SP *a Verona* modifica solamente il costituente limitrofo.

Esempi come (7) e (8) sono forse la dimostrazione più chiara del significato del termine *analisi logica*. La struttura logica di queste frasi cambia infatti se la modificazione apportata dal SP extranucleare si applica all’intera struttura sintattica o ad un livello gerarchico inferiore. In questo senso, credo che imparare a rappresentare questo tipo di fenomeni mediante diagrammi ad albero come quelli in (9) offra agli studenti uno strumento importantissimo per visualizzare questo tipo di relazioni logiche.

- (9) a.



- b.



La pratica di rappresentare le frasi mediante diagrammi ad albero è molto utile per mettere alla prova le capacità analitiche degli studenti (accettando comunque una certa flessibilità

nel modo di rappresentare i costituenti sintattici, che deve essere commisurato al livello raggiunto dagli studenti). Lo scopo di un diagramma come (9), o di una sua possibile variante più o meno raffinata, è quello di mettere nero su bianco le relazioni gerarchiche fra costituenti, dando quindi una veste grafica all'ordine dei processi logico-interpretativi.

Questo tipo di esercizi orienta verso un tipo di analisi metacognitiva che si concentra sugli aspetti strutturali della lingua e su come questi diano forma al processo logico attraverso cui i parlanti attribuiscono un senso a espressioni complesse. Lavorando in questo modo, lo studente dovrebbe infine apprendere a ragionare in modo più astratto, comparando frasi che sono apparentemente diverse, ma strutturalmente identiche (come (1) e (4)) o, viceversa, comparando frasi che sono apparentemente identiche, ma strutturalmente diverse (come (7) e (8)). Questo tipo di esercizi dovrebbe quindi abituare gli studenti a vedere le frasi come oggetti a più strati, in cui la dimensione orizzontale – la sequenza di parole, ognuna con il proprio significato – si combina con la dimensione verticale/gerarchica che stabilisce l'ordine con cui tali significati interagiscono per dare luogo al senso complessivo della frase.

4. Un'analisi indipendente

L'analisi logica ha come oggetto di studio una minima sottoparte delle inferenze logiche necessarie alla costruzione del significato delle espressioni linguistiche. Molto di quello che capiamo di una frase non dipende infatti dalla nostra capacità di computare la struttura sintattica, ma da ragionamenti deduttivi o induttivi che sono legati a conoscenze *enciclopediche* più ampie o da principi di comunicazione più generali. Basta prendere come esempio una semplice frase interrogativa come *sai l'ora?* per rendersi conto che l'analisi logica rende conto di una piccola porzione del senso di una frase – una porzione significativa, ma non sempre sufficiente.

Il limite fra inferenze linguistiche ed inferenze enciclopediche è talvolta labile⁶ o difficile da definire, ma credo sia importante sottolineare questo punto perché, specialmente nel quadro delle verifiche, sono spesso assegnati compiti in cui la soluzione può essere data esclusivamente sulla base di conoscenze extralinguistiche. In pratica, in un test che misura la capacità di analizzare la grammatica si finisce con il misurare un altro tipo di abilità che con la grammatica (e talvolta con il linguaggio *tout court*) ha poco o nulla a che vedere. Per illustrare questo punto, prendiamo ad esempio l'interpretazione del pronome *lo* in una frase come (10):

(10) *Gianni stava giocando con il cane e per sbaglio l'ha morso.*

La teoria sintattica ci insegna che *lo* si comporta come un pronome *libero*, ovvero come un pronome che può prendere come antecedente qualsiasi referente attivo nel contesto discorsivo. Poiché (10) non ha un vero contesto, è lecito assumere che *lo* avrà solo due antecedenti possibili: *Gianni* o *il cane*. In italiano, però, il soggetto sottinteso della frase sceglie di solito come antecedente il topic che lo precede (Calabrese 1986), lasciando quindi come referente più probabile del clitico solo *il cane*. Eppure, l'interpretazione secondo cui *lo* = *Gianni* non sarà esclusa del tutto, in quanto si tratta di una lettura più

⁶ Come notato da un revisore anonimo, il confine è particolarmente sottile nel caso di inferenze legate alla pragmatica (implicature).

plausibile dell'altra: la nostra conoscenza del mondo ci dice che è più probabile che un cane morda un uomo che il contrario. Nell'analisi logica, tuttavia, dobbiamo abituarci (e dobbiamo abituare i nostri studenti) a fare astrazione da tali inferenze enciclopediche. Ad esempio, possiamo sostituire le parole in (10) con pseudoparole, come in (11), in modo che le nostre conoscenze enciclopediche diventino inutili ed i legami di coreferenza che si basano unicamente su fattori sintattici appaiano più chiari.

(11) *Il pocco stava giovendo con il marro e per sbaglio l'ha rudato.*

Come detto in precedenza, sarebbe opportuno riflettere maggiormente su esempi in cui la riflessione sulle strutture della lingua sia chiaramente scindibile da altre forme di ragionamento logico, come nel caso in (10), in cui sintassi e conoscenze del mondo portano attivando letture opposte. In questo modo, sarà possibile indicare agli studenti quali indizi linguistici seguire nella ricostruzione della struttura logico-grammaticale della frase e quali invece ignorare.

A questo proposito, vorrei fare qualche considerazione in merito ad alcuni quesiti INVALSI. Nelle attuali prove, la quantità di test inerenti la riflessione sulla grammatica è inferiore – giustamente, beninteso – rispetto allo spazio dedicato alla comprensione del testo. La comprensione del testo è il frutto di inferenze logiche di varia natura, mentre – idealmente – l'analisi logica dovrebbe essere il luogo in cui lo studente ha la possibilità di concentrarsi su un sottoinsieme di inferenze linguistiche. Come già accennato commentando (10)-(11), scindere questi due aspetti non è né intuitivo, né immediato.

Si prenda come illustrazione l'esercizio 42 della simulazione INVALSI 2017-8, riprodotto in (12):

(12) es. 42, a.s. 2017-8

Nella frase “Secondo una prima ricostruzione, il ladro sarebbe entrato da una finestra sul retro”, il verbo indica

- un'azione certa
- un'azione futura
- un'azione improbabile
- un'azione possibile

In tale esercizio si chiede di indicare quali inferenze logiche possiamo trarre a partire dal modo e dal tempo verbale. Si tratta di un esercizio di per sé utile, che consente allo studente di ricostruire i valori di verità dell'enunciato a partire dall'analisi grammaticale della forma verbale. Peccato però che, nella frase in (12), tale sforzo sia probabilmente annullato dalla presenza di un'informazione ridondante (“secondo una prima ricostruzione”), che di fatto restringe a prescindere il tipo di risposta possibile. In altre parole, penso che molti studenti abbiano potuto indicare la risposta (d) anche se il verbo fosse stato all'indicativo presente (“secondo una prima ricostruzione, il ladro è entrato da una finestra sul retro”).

Concludendo, l'autonomia della sintassi rispetto ad altre componenti cognitive è oggetto di dibattito fra gli studiosi da più di mezzo secolo. Non spetta a noi, in questa sede, intervenire o approfondire la questione, ma, da un punto di vista pedagogico, credo sia opportuno cercare di individuare per quanto possibile delle abilità specifiche, che vanno coltivate e monitorate per verificarne lo sviluppo. In quest'ottica, credo che gli insegnanti debbano porre particolare attenzione nel canalizzare l'attenzione degli studenti

verso gli aspetti strutturali delle frasi, escludendo per quanto possibile l'interferenza di altri indizi linguistici o extralinguistici che potrebbero aiutare (o in alcuni casi sviare) nella ricostruzione della forma logica delle frasi. Chiaramente, nella vita di tutti i giorni tutti gli aspetti linguistici ed extralinguistici sono fittamente intrecciati. Tuttavia, ridurre i fenomeni complessi in parti elementari credo sia un procedimento didattico assai comune, che la riflessione sulla grammatica dovrebbe adottare in maniera sempre più rigorosa.

5. Un'analisi (progressivamente) scientifica

Uno dei fondamenti della grammatica di Port-Royal, a cui ho brevemente accennato nel §2, è che l'analisi linguistica debba essere *ragionata*. Creare un impianto rigoroso e fornire delle regole chiare, facilmente applicabili, sono aspetti in parte coincidenti, in parte inconciliabili. O meglio: i due aspetti della grammatica – la teoria e la pratica – si combineranno in un quadro unitario nel corso del tempo, ma nell'insegnare i rudimenti dell'analisi sintattica sarà necessario procedere per approssimazioni successive, sacrificando in principio la coerenza teorica per favorire l'apprendimento delle nozioni più elementari. L'importante, però, è che nella mente del docente sia chiaro sin da subito il percorso da intraprendere.

Idealmente, quello che si vorrebbe insegnare attraverso l'analisi logica è l'applicazione di un metodo scientifico all'analisi delle frasi. Si tratta quindi di invitare gli studenti a (1) fare delle osservazioni generali e (2) controllare la veridicità delle proprie osservazioni mediante il confronto o la manipolazione di esempi per tornare, eventualmente, al punto (1) e riformulare le proprie osservazioni in modo più raffinato. Esiste un'ampia letteratura che illustra tale procedimento, ad esempio in merito all'analisi dei soggetti. Si parte da una prima definizione di tipo *semantico-nozionale* (Lo Duca 2010), che è quella solitamente proposta dai manuali (il soggetto è “colui che compie l'azione”). Come detto in precedenza, se tale tipo di definizione può essere accettata agli esordi della riflessione grammaticale, è inaccettabile che studenti del grado 8 arrivino ad affrontare le prove INVALSI senza che quell'apparato definitorio sia stato riformulato di pari passo con lo sviluppo intellettuale degli studenti. In questo senso, mi sembra molto sensato l'esercizio 39 nella prova INVALSI 2018-9, in cui, attraverso una risposta a scelta multipla, si richiede di individuare le proprietà di un soggetto non agentivo:

(13) es. 39, a.s. 2018-9

Leggi la seguente frase.

“Maria ha ricevuto assieme a me il premio dell'amicizia.”

Sono una delle seguenti affermazioni è vera. Quale?

- il soggetto si trova alla fine della frase
- il soggetto non compie l'azione
- il soggetto è sottinteso
- il soggetto è un pronome personale

Anziché proporre il classico esercizio in cui si chiede di individuare il soggetto di una lista di frasi (come richiesto in (6)), un esercizio come quello in (13) costringe gli studenti a concentrare la propria attenzione sulle proprietà. Combinando più esercizi di questo tipo, proprietà diverse (e applicandole alle diverse classi di verbi e a diversi tipi di frasi)

gli studenti dovrebbero essere in grado di costruire una matrice di proprietà, verificando ad esempio quali sono quelle più affidabili (l'accordo, tipicamente).

Insomma, non dovrebbero esistere, nella scuola secondaria, definizioni che non siano state accuratamente verificate mediante prove empiriche (un po' come in geometria non dovrebbero esistere teoremi lasciati indimostrati). In questa prospettiva, trovo che una delle più grandi lacune nell'insegnamento dell'analisi logica riguardi le cosiddette *prove di costituenza*, che sono invece essenziali per almeno due motivi: in primo luogo, le prove di costituenza consentono di portare alla luce i confini dei sintagmi e di individuare le loro relazioni gerarchiche, cfr. (9); in secondo luogo, le prove di costituenza aiutano gli studenti ad apprendere come *manipolare* le frasi per ottenere coppie minime. Riprendiamo ad esempio l'ambiguità sintattica delle frasi in (7) e (8). L'idea, di per sé intuitiva, che a diverse strutture di costituenti corrispondano diverse forme logiche può essere dimostrata attraverso un semplice test di sostituzione come in (14) o provando a trasformare la frase, ad esempio utilizzando una struttura scissa come in (15). La sostituzione in (14) mostra come solamente nel secondo caso il sintagma preposizionale sia un modificatore dell'oggetto, mentre (15) mostra che due frasi coordinate possano co-occorrere nella medesima frase scissa solo entrambe sono modificate dal costituente estratto (nel nostro caso il SP *a Verona*):

- (14) a. Chi [[hai salutato ~~il ragazzo~~] con il giornale]] ?
b. Chi [hai salutato [~~il ragazzo con il giornale~~]] ?

- (15) a. [[mi sono sposato e abito] a Verona]
= è a Verona che [[mi sono sposato e abito] ~~a Verona~~]]
b. [mi sono sposato] e [abito a Verona]
≠ è a Verona che [mi sono sposato] e [abito ~~a Verona~~]
= [mi sono sposato] ed è a Verona che [abito ~~a Verona~~]

Piccoli esercizi come quelli in (14) e (15), se dovutamente spiegati e illustrati, dovrebbero portare gli studenti ad individuare le relazioni strutturali fra costituenti e, da lì, a ricostruire quali sono i rapporti logici fra i significati di tali costituenti, da rappresentare infine attraverso schemi ad albero come quelli in (9).

Un altro esercizio interessante per portare alla luce le proprietà 'nascoste' delle strutture sintattiche seguendo il metodo scientifico è ragionare sugli aspetti distribuzionali, ovvero su come le varie categorie della frase si combinano fra loro. Di solito, l'analisi logica poggia sull'analisi grammaticale, intesa come abilità nel riconoscere le parti del discorso (N, V, P, ecc.). Anche per questo aspetto, le nozioni operative su cui gli studenti basano le proprie analisi sono soprattutto di tipo semantico-nozionale (V denota un'azione, N un individuo o una cosa, ecc.). Si presta invece poca attenzione alla definizione delle categorie sulla base delle relazioni sintagmatiche con gli altri elementi della frase (ad esempio, sul fatto che i nomi sono spesso introdotti da un determinante, che i verbi possono ospitare dei pronomi clitici, ecc.). Questo tipo di osservazioni si prestano ad essere verificate (o falsificate), discusse, riformulate, aggiustate secondo quel meccanismo circolare, cui si accennava all'inizio del paragrafo, che conduce dalla teoria alla pratica e viceversa. Quello è il tipo di meccanismo che occorre rafforzare.

Riporto qui un esempio di discussione particolarmente complesso, che mi è stato suggerito dall'osservazione del quesito 44 dell'esempio di prova 2017-8. L'esercizio, che

qui non riporterò nella sua interezza, riguarda l'identificazione di strutture passive. La mia attenzione, tuttavia, è stata attirata da un altro aspetto, che non è direttamente rilevante nella prova, ma che, volendo, potrebbe essere oggetto di approfondimento, discussione e confronto in classe. Mi riferisco alla distinzione fra il participio passato di una costruzione passiva (per es. *la porta viene chiusa alle 9*) e l'aggettivo di una costruzione predicativa (per es. *la porta è chiusa dalle 9*). Uno dei criteri per distinguere aggettivi e participi è di solito la presenza di un complemento di agente, però talvolta l'agente non è espresso oppure è molto difficile distinguere l'agente da altri tipi di complemento che indicano una causa/mezzo (per es. *la porta è chiusa dal chiavistello*). Le specificazioni di tempo ci danno ulteriori indicazioni utili per discriminare fra le due interpretazioni, visto che i passivi solitamente denotano azioni dotate di una propria struttura temporale, mentre le costruzioni predicative sono stative. Tuttavia, con verbi che denotano azioni durative, la distinzione non è affatto chiara. Ci sono però altri test a nostra disposizione, che ora proverò ad applicare a due delle frasi presenti nella batteria di esempi del quesito 44 (per questioni di spazio, mi concentro solamente sulle frasi (a) e (d) e tralascio gli altri due esempi riportati nell'esercizio, che non sono qui pertinenti).

(16) es. 44, a.s. 2017-8

- a) I nuovi arrivati furono ospitati nella casa di un amico
- d) Nelle ore di punta le vie della città sono intasate dal traffico

La domanda che io mi porrei, confrontando (a) e (d), è se entrambe queste frasi siano passive o se una delle due sia una frase predicativa che contiene un aggettivo predicativo. Proviamo allora ad applicare qualche ulteriore test per cercare di capire se *ospitati* in (a) e *intasate* in (d) siano entrambi participi o no.

In primo luogo, sappiamo che il passivo si può costruire anche con l'ausiliare *venire*, mentre una costruzione predicativa richiede sempre un verbo di tipo copulativo:

- (17) a. *I nuovi arrivati furono/vennero ospitati nella casa di un amico.*
- d. *Nelle ore di punta le vie della città sono/²vengono intasate dal traffico.*

Ragionando sul significato di (17d), credo che gli studenti possano avvertire una forzatura nel significato quando si impiega l'ausiliare *venire*. Non che la frase divenga agrammaticale (nel qual caso l'avrei segnata con un asterisco), ma è chiaro che l'ausiliare *venire* dona alla frase una sfumatura agentiva che è invece assente nella frase con *essere*. Ciò si collega con il fatto che le strutture passive in genere implicano un agente (magari implicito) e che quindi possono essere modificate da avverbi che presuppongono la presenza di un'agente. Come sopra, la presenza di tali avverbi in un contesto come (18d) appare invece piuttosto strana:

- (18) a. *I nuovi arrivati furono ospitati volutamente/di proposito nella casa di un amico.*
- d. *Nelle ore di punta le vie della città sono intasate ²volutamente/²di proposito dal traffico.*

Inoltre, sappiamo che gli aggettivi e participi possono combinarsi con modificatori di tipo diverso (degli aggettivi, inoltre, possono modificare il grado):

- (19) a. **I nuovi arrivati furono molto ospitati/ospitatissimi nella casa di un amico.*
d. *Nelle ore di punta le vie della città sono molto intasate/intasatissime dal traffico.*

Un'ultima proprietà che distingue i participi dagli aggettivi è che i primi, essendo verbi, si possono combinare con i pronomi clitici, mentre gli aggettivi non lo possono fare. Quindi, se si provasse a manipolare le due frasi in questione in modo da ottenere due subordinate implicite, ci si attende che la pronominalizzazione abbia luogo solamente nel contesto in cui il predicato corrisponde ad un participio passato:

- (20) a. *Ospitati i nuovi arrivati, il mio amico si dileguò nel nulla.*
→ *ospitati-li, il mio amico si dileguò nel nulla.*
d. *Intasate le strade della città, il traffico si spostò sulla tangenziale.*
→ *intasate-le, il traffico si spostò sulla tangenziale.*

Le prove in (17)-(20) mostrano che la frase (d) tenda ad avere un'interpretazione stativa, piuttosto che passiva. Questo piccolo esempio di analisi mostra come, attraverso il confronto e l'elaborazione, sia possibile pervenire ad una comprensione sempre più sottile e raffinata delle strutture linguistiche. Probabilmente il tipo di raffronto in (16)-(20) è troppo complesso per essere sottoposto all'analisi di studenti del grado 8, tuttavia ritengo che gli esercizi del grado 8 siano un buon punto di partenza per gli insegnanti del secondo ciclo. Inoltre, quanto discusso in (16)-(20) intende soprattutto illustrare un metodo per costruire un'argomentazione razionale che, attraverso la comparazione di coppie di esempi, discuta la natura di due categorie linguistiche: participi vs aggettivi.

Si obietterà che, oltre un certo livello di dettaglio, l'analisi logica può diventare un esercizio barocco, ma, in verità c'è un ulteriore fattore – il quarto – che merita di essere preso in considerazione: non è detto che ciò che può sembrare irrilevante o eccessivamente minuzioso per l'italiano lo sia anche per le altre lingue. In un'ottica di apprendimento multilingue, quindi, può valere la pena spingere verso l'analisi più approfondita di alcuni fenomeni linguistici laddove questo determini un effettivo vantaggio nell'acquisizione delle lingue straniere.

6. Un'analisi generalizzabile

Lo scopo di questo paragrafo è riflettere attorno al concetto di *generalizzabilità*. Le idee, le definizioni, i metodi, le prove impiegate nell'ambito dell'analisi logica non dovrebbero avere valore solamente per l'italiano, ma dovrebbero essere facilmente trasponibili nello studio e nell'analisi delle altre lingue, sia quelle classiche che quelle moderne.

Anche in questo caso, si tratta di un principio nato attorno alla grammatica di Port-Royal e poi sviluppato dalle grammatiche del periodo illuminista, come testimoniato dal seguente passo tratto dalla *Grammaire générale, ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage* di N. Beauzée (1767), che trovo particolarmente illuminante:

La grammatica generale è la scienza ragionata dei principi immutabili e generali del linguaggio parlato o scritto, in qualunque lingua. Una grammatica particolare è l'arte di applicare ai principi immutabili e generali del linguaggio parlato o scritto le istituzioni arbitrarie e usuali di una lingua particolare. [...] La scienza grammaticale

è anteriore a tutte le lingue, giacché i suoi principi non suppongono che la possibilità delle lingue e sono gli stessi di quelli che dirigono la ragione umana nelle sue operazioni intellettuali; in una parola, sono veri di una verità eterna. (cit. in Verga 1970: 8)

Questo aspetto della generalizzabilità dei principi dell'analisi logica lo si trova espresso, con parole più o meno simili, anche nelle grammatiche moderne, per esempio nella già citata (e criticata) *Analisi logica* di Tantucci (p. 6):

Si è detto in precedenza che i vari popoli parlano lingue diverse e che la grammatica, e quindi l'analisi grammaticale di ogni singola lingua, è lo strumento indispensabile per apprenderle. Gli uomini però, al di là delle differenze di evoluzione storica, di cultura o di razza [*sic*], pensano ovunque in modo analogo; se possedessero la facoltà di comunicare per telepatia, un cinese e un italiano potrebbero ad esempio comprendersi senza eccessiva difficoltà. Da ciò possiamo capire che anche l'analisi dell'organizzazione del pensiero è fondamentalmente la stessa, indipendentemente dalla lingua alla cui sintassi essa è applicata. Lo studio dell'analisi logica riveste pertanto un'importanza fondamentale per l'apprendimento del latino come del tedesco e di qualsiasi altra lingua, antica o moderna che sia.

Quindi, anche se le vicende storiche del sistema educativo italiano hanno fatto sì che l'analisi logica entrasse nel dominio dell'insegnamento etichettato come "italiano", l'analisi logica dovrebbe essere uno strumento trasversale all'acquisizione e allo studio di tutte le lingue.

Questo tema della generalizzabilità dell'analisi è molto delicato, anche perché tocca aspetti di organizzazione della didattica sui quali non interverrò, mancandomi lo spazio, ma soprattutto la competenza. L'unico aspetto cui mi premeva accennare qui è che un'analisi logica approfondita della lingua prima è il fulcro per l'insegnamento delle altre lingue, ammesso che gli insegnanti condividano un bagaglio disciplinare condiviso, di cui la sintassi dovrebbe essere parte.

In un'ottica contrastiva – l'ho già accennato – aspetti grammaticali apparentemente minuziosi possono rivelarsi utili nella traduzione da una lingua all'altra. Per esemplificare, torno per un momento alla distinzione sottile fra participi e aggettivi discussa alla fine del §5: nel caso della frase *le vie della città sono intasate dal traffico*, abbiamo visto che in italiano ci sono indizi, forse non conclusivi, per sostenere che *intasate* non sia un participio, ma piuttosto un aggettivo e che, di conseguenza, *dal traffico* non sia un complemento d'agente. Questo tipo di indicazioni, sicuramente di dettaglio, si rivelano però centrali nella traduzione verso la lingua straniera, che, proprio come l'italiano, negli stessi contesti sembra adottare la stessa struttura predicativa dell'italiano, per es. *jammed with/*by traffic*.

7. Conclusioni

In questa nota ho cercato di mettere in luce quattro principi-cardine che dovrebbero guidare gli insegnanti nel progettare le proprie attività didattiche relative alla cosiddetta *analisi logica*. Questi quattro principi – di cui non ripeto la definizione, si veda il §2 – sono la centralità degli aspetti metacognitivi, la specificità e, quindi, l'indipendenza dell'analisi sintattica rispetto ad altri processi di comprensione, la scientificità del

metodo, che si deve basare sulla verifica continua e replicabile di concetti chiari e non ambigui, e la generalizzabilità dell'analisi ad altre lingue e contesti.

Seguendo questi principi, spero che gli insegnanti possano orientare le proprie attività senza dover ricorrere a strumenti didattici spesso effimeri, ma costruire dei percorsi ragionati a partire dalla riflessione critica sugli strumenti già a disposizione. In questo senso, una rilettura critica delle prove INVALSI è un ottimo punto di partenza su cui costruire un modello didattico solido.

Bibliografia

- Ascoli, Graziadio Isaia. 1875. S.t. In *Atti del IX Congresso Pedagogico Italiano e della V esposizione scolastica*. Bologna: Regia Tipografica.
- Calabrese, Andrea. 1986. Some properties of the Italian pronominal system: An analysis based on the notion of thema as subject of predication. In H. Stammerjohann (a cura di), *Tema-Rema in Italiano*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 25–36.
- Chevalier, Jean-Claude. 1979. Analyse grammaticale et analyse logique : esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire. *Langue Française* 41. 20-34.
- De Roberto, Elisa. 2018. La frase semplice. In G. Antonelli, M. Motolese, L. Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV. Grammatiche*. Roma: Carocci, 357-399.
- Demuru, Cecilia. 2018. «Un guazzabuglio di cose diverse». La classificazione dei complementi nelle grammatiche postunitarie. *Italiano Lingua Due* 1. 337-354.
- Lo Duca, Maria Giuseppa. 2010. Analisi Logica. *Enciclopedia dell'Italiano* (https://www.treccani.it/enciclopedia/analisi-logica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)
- Tantucci, Vittorio. 1955. *Analisi Logica*. Bologna: Poseidonia.
- Verga, Leonardo. 1970. La teoria del linguaggio di Port-Royal. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica* 62(1/2). 1-100.