



La grammatica dell’italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti ‘liquidi’

Paolo E. Balboni

Università Ca’ Foscari Venezia, Italia

Abstract Edgar Morin and Zygmunt Baumann: two great sociologists who described modernity respectively as ‘complexity’, in the late twentieth century, and as ‘liquidity’ in our century – and linguistic education in a complex society is different from that in a ‘liquid’ society, with ‘liquid’ students using ‘liquid’ hypersimplified communication. Starting from this opposition, the essay studies the teaching of Italian L1, focusing on the teaching of grammar (in a broad sense) through inductive, active processes. The aim is to make adolescents discover that complexity exists and that it can be known and managed: an idea of linguistic education that, precisely because it operates on something already possessed, Italian, does not pose significant problems of content to be learned, allowing students to focus their attention on the procedures of discovery, analysis and synthesis – in other words, linguistic education that has communicative purposes but above all cognitive purposes, not *scholae sed vitae*.

Keywords Teaching grammar. Teaching the mother tongue. Educational Linguistics. Italian as the mother tongue. Teaching Italian.

Sommario 1 ‘Complessità’ vs. ‘liquidità’ nella società e nella comunicazione. – 2 La comunicazione ‘liquida’. – 3 L’educazione linguistica come salvagente cognitivo. – 4 Salvagente cognitivo.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2025-07-10
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Balboni | CC-BY 4.0



Citation Balboni, P.E. (2025). “La grammatica dell’italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti ‘liquidi’”. *EL.LE*, 14(2), 125-142.

Nel 1923 sono uscite le versioni rinnovate fin dal titolo di due volumi scritti vent'anni prima per Utet Università:

- a. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, del 2002, nel 2023 è diventato *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società 'liquide'*;
- b. *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, del 2006 (in realtà evoluzione di due volumi degli anni Novanta), è diventato *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società 'liquide'*.

In entrambi i nuovi titoli la parola caratterizzante è 'società liquide', quella in cui si muovono studenti liquidi la cui comunicazione è liquida.

Contemporaneamente a queste due rivisitazioni teoriche, destinate alla riflessione del mondo scientifico della linguistica educativa e alla formazione degli insegnanti, coerentemente con l'idea della linguistica educativa come ambito bifronte, teorico e operativo, ho realizzato quattro 'grammatiche', quattro manuali scolastici per l'insegnamento dell'italiano a studenti 'liquidi', e precisamente:

- a. *Parole per fare. Dalla lingua parlata a quella scritta*, del 2022, per studenti di istituti tecnici e professionali, dove ci sono molti studenti di origine straniera il cui livello di italiano L2 è tuttavia almeno B1-2, ma anche madrelingua italiani che, soprattutto negli istituti professionali, spesso soffrono di quella che Bernstein chiamava 'deprivazione verbale': quindi l'attenzione è focalizzata sulla scoperta e gestione della *complessità* (parola chiave, come vedremo) dei vari tipi testuali che useranno per comunicare nella vita professionale futura, oltre che nella quotidianità della comunicazione 'liquida' che li caratterizza;
- b. *Crocevia, l'italiano come punto di incontro*, del 2024, destinato a studenti dei licei, in cui accanto alla dimensione testuale preponderante in *Parole per fare* viene affrontata la *complessità* della morfologia e della sintassi, resa ancora più *complessa* della continua comparazione tra italiano, latino e inglese, le tre lingue presenti nella mente di tutti i liceali;
- c. *Grammatica Italiana Più*, del 2024, una grammatica di riferimento per studenti stranieri: ogni aspetto morfosintattico è diviso tra il livello A1-2 e quello B1-2: al primo livello la riflessione è mirata a studenti 'liquidi' che devono ricostruire la *complessità* della lingua che stanno apprendendo, mentre il livello successivo descrive la *complessità* dell'italiano sul piano non solo morfosintattico ma anche pragmatico, sociolinguistico, culturale e diacronico;
- d. un manuale con le stesse caratteristiche di *Parole per fare* e di *Crocevia*, destinato alle scuole medie, è in stampa: la scoperta della *complessità* della morfologia, della sintassi, delle varietà

è qui condotta legando questi aspetti alla tipologia testuale: la natura del verbo è elaborata all’interno della riflessione sui testi narrativi, quella dei qualificatori è legata alla riflessione sui testi descrittivi, e così via.

Sia nelle introduzioni degli studi teorici sia nelle guida didattiche dei manuali viene presentata la natura della comunicazione ‘liquida’ degli adolescenti e dei giovani ‘liquidi’, con la conseguente discussione delle conseguenze metodologiche necessarie per guidare gli adolescenti in una riflessione sulla lingua produttiva non solo per l’italiano, ma per la loro struttura cognitiva.

Lo scopo di questo saggio è condividere la riflessione integrando la dimensione sociologica ed edulingistica dei due volumi teorici e di alcuni saggi¹ con quella metodologico-didattica elaborata e sperimentata nei quattro manuali scolastici.

1 ‘Complessità’ vs. ‘liquidità’ nella società e nella comunicazione

1.1 I fondamenti: Edgar Morin e Zygmunt Baumann

I due termini, *complessità* e *liquidità*, rimandano a due giganti della sociologia a cavallo tra XX e XXI secolo, cioè Edgar Morin, il teorizzatore della *pensée complexe*, autore di una monumentale serie di volumi comparsi tra il 1977 e il 2004 dal titolo *La Méthode*, e Zygmunt Baumann, il teorizzatore della post-modernità ‘liquida’.

Edgar Morin, 104enne al momento in cui scriviamo, segna il culmine di tutto il movimento che dall’Illuminismo in poi ci ha portato a cercare da un lato di descrivere la complessità e dall’altro di governarla, di organizzarla: si pensi anche solo alla sfida dell’*Encyclopédie*, il progetto di organizzare e rendere disponibile l’intera conoscenza umana. Morin riprende questo progetto esplicitamente (2008, 40-1):

Le terme encyclopédie ne doit plus être pris dans le sens accumulatif et alphabébête où il s'est dégrédé. Il doit être pris dans son sens originaire *agkuklios paidea*, apprentissage mettant

1 Il tema dell’educazione linguistica di adolescenti e giovani ‘liquidi’ è trattato anche in Balboni 2024a; 2024b; 2024c; c.d.s., oltre che nei due volumi teorici del 2023, richiamati sopra. Una versione divulgativa di questa riflessione, rivolti agli insegnanti e strettamente orientata alla prassi didattica, è contenuta in una serie di 15 video che abbiamo realizzato per il *Portale Italiano Loescher* sito in <https://italiano.loescher.it/news/autoformazione-continua-dei-docenti-di-italiano-lingua-materna-33654>. Vi si accede cliccando le tre striscette in alto a sinistra nella homepage e poi selezionando *Autoformazione*.

le savoir en cycle ; effectivement, il s'agit d'*en-cyclo-péder*, c'est-à-dire d'apprendre à articuler les points de vue disjoints du savoir en un cycle actif.

Il nostro titolo del 2002, *Insegnare le lingue nelle società complesse*, era un riconoscimento di paternità intellettuale a Morin.

Baumann ha descritto invece il liquefarsi di questa complessità in *Liquid Modernity* (2000), *Liquid Love* (2003), *Liquid Life* (2005), *Liquid Fear* (2006), *44 Letters from the Liquid Modern World* (2010), *Culture in a Liquid Modern World* (2011, tutti editi da Polity a Cambridge), che disegna il contesto di questa nostra riflessione attuale (Baumann ha trattato specificamente il tema educativo in società liquide nel 2003, 2005, 2009 e in Bauman, Mazzeo, 2012; 2016), precisando proprio che nell'educazione può essere possibile arginare la liquefazione sociale, anche se moltissime sue dichiarazioni mostrano una sostanziale pessimismo sulla possibilità di tornare alla focalizzazione sulla complessità - dichiarazioni che spesso sembrano anticipare di vent'anni la descrizione di quel che sta avvenendo nella società e soprattutto nella politica mondiale.

Il cambiamento nei titoli, da 'complesse' a 'liquide' è una presa d'atto della realtà: il contenuto dei volumi teorici e scolastici, tuttavia, vuole cercare di smentire il pessimismo del Baumann sociologo, cogliendo spunti del Baumann *educationalist* dei testi citati nel capoverso precedente.

1.2 La sindrome del pendolo tra complessità e semplificazione

La realtà è complessa. Tutto è complesso, la natura, la vita, l'amore, le società, la comunicazione, la lingua. Di fronte alla complessità, esistono due reazioni possibili:

- a. l'*analisi della complessità* propria dei filosofi del mondo classico, dei monaci del Medioevo, degli umanisti del Rinascimento, degli scienziati Illuminati, dei socio-antropologi del Novecento e di oggi; le élites si qualificano per il fatto di analizzare e (cercare di) governare la complessità, di orientarla; oltre un secolo fa il fondatore della sociologia italiana, Vilfredo Pareto, definiva la storia come 'cimitero delle aristocrazie', che nascono di solito con la semplicità forza, 'con me o contro di me', poi scoprono la complessità, si 'civilizzano', nel senso etimologico di abitanti delle città, filosofeggiano, analizzano, puntano alla complessità delle idee anziché alla semplicità degli eserciti e vengono soppiantate da una nuova aristocrazia *in fieri*, che le scalza con la forza sostenuta dalla 'plebe';

- b. la *semplificazione*, il riduzionismo, il disinteresse, il rifiuto più o meno consapevoli della complessità, atteggiamento frequente tra gli strati meno colti e cognitivamente formati della popolazione, il tipico *everyman* di ogni secolo e paese: è la ‘plebe’ populista che semplifica i problemi e propone soluzioni semplici(stiche), che diffida delle élites culturali e politiche viste come parassitarie e dedita alla filosofia che non produce e blocca ogni iniziativa efficace. È di questo decennio la ribellione degli *everyman* che culmina, simbolicamente, con le due presidenze di Donald Trump, che in molti passi sembra profetizzata da Baumann, deceduto nel 2017, un anno dopo la prima elezione.

Ciò ha condotto, nella storia, a una ‘sindrome del pendolo’, per usare una metafora diffusa, tra complessità (la democrazia, ad esempio) e semplificazione (quello oggi chiamiamo populismo): Sparta a Atene avevano due re, Roma aveva due consoli, ma periodicamente il potere si semplificava attraverso un tiranno, un *dictator*, e poi un imperatore che realizzava uno stato troppo complesso (l’impero di Alessandro, quello romano nel mondo antico; poi quelli carolingio, asburgico, ottomano) che si sgretola riducendosi a regni semplici, locali, spesso monoetnici.

Gli dei del mondo antico erano l’apoteosi della complessità: ogni emozione aveva un dio eponimo, così come ogni fenomeno naturale, Adamo ed Eva mangiano la mela dell’albero ‘della conoscenza del bene e del male’, il massimo della complessità: ma il Dio unico, semplice, li caccia dal Paradiso e dall’Olimpo semplificando il tutto con una trascendenza monoteista.

La semplificazione politica e religiosa conduce il pensiero e i comportamenti verso una scelta semplice: ‘o con me o contro di me’. Nel secolo scorso essa ha dapprima i volti di Stalin e Hitler, Franco e Mussolini, Mao e Salazar; dopo il crollo del Muro prevale la complessità delle democrazie occidentali e della globalizzazione economica e scientifica, ma di fronte alla complessità dell’emigrazione mondiale è in corso una semplificazione, da Putin a Trump, a tutti i movimenti populisti che semplificano la soluzione a un problema universale con una farse semplice: ‘stai fuori, se entri sono guai’, mentre in Medio Oriente e nel Sud-est asiatico si combattono guerre di religione (o che, almeno per gli occhi della ‘plebe’, sono combattute in nome di Dio).

La globalizzazione ha liquefatto i confini linguistici e culturali portando a una complessità impossibile da gestire sul piano economico e sociale; le crisi economiche hanno liquefatto l’ascensore sociale, che era il cardine per motivare un adolescente e un giovane ad affrontare la complessità della conoscenza e dello studio; l’individualismo, il darwinismo economico-sociale, la secolarizzazione religiosa e la

de-ideologizzazione politica hanno liquefatto le strutture della ‘modernità’ illuminista e otto-novecentesca, lasciando spazio a partiti politici *liquidi*, a governi *liquidi*, ad alleanze *liquide*; a una concezione di genere sempre più *fluida*; ad amori *liquidi*, ‘mettiamoci insieme e speriamo che ci vada bene’; alla vita vissuta alla giornata, ‘come viene viene’, ‘speriamo che mi vada bene’.

Lo studente di oggi, 2025, è cresciuto in questo mondo e il suo modo di comunicare si è sviluppato e formato in questo mondo ‘liquido’.

2 La comunicazione ‘liquida’

La competenza comunicativa si basa su un *complesso* intreccio (*complesso* deriva da *cum plectus*, ‘intrecciato insieme’) di grammatiche mentali di natura linguistica (semantica, morfologica, sintattica, testuale), extralinguistica (cinesica, prossemica, gestemica), contestuale (socio- e pragmalinguistica, strategica), si realizza attraverso la *complessità* delle abilità linguistiche e si concretizza in eventi comunicativi governati da *complesse* grammatiche socioculturali.

Lo studente della società complessa sapeva che organizzando tale complessità, riflettendoci, imparando a gestirla avrebbe avuto uno strumento per autopromuoversi e autorealizzarsi nella società, avrebbe dato forma alla sua vita. Lo studente liquido, proprio perché ‘liquido’, non dà forma: l’acqua prende la forma del contenitore dove il caso la pone, e il giovane liquido prende la vita ‘come viene viene’, ha come prospettiva il di un libro degli anni Novanta sugli studenti di Napoli, ‘io speriamo che me la cavo’.

La comunicazione liquida, ‘come viene viene’, prende la forma del contenitore, che in superficie è uno schermo, ma in profondità è un sistema di connessioni:

- a. chi vuole *comunicare* esce e cerca un amico, gli telefona: agisce intenzionalmente sulla base di un *progetto*;
- b. chi è *connesso* entra in Facebook, Instagram, TikTok ecc. e interagisce con chi è connesso, affidandosi al caso; spesso fa commenti a post di persone che non conosce e scrive dei post indirizzati ‘al mondo connesso’, cioè a nessuno di specifico, senza un progetto. Lo studente *connesso* crede di *comunicare*, e ciò gli basta.

La scuola vorrebbe insegnare agli adolescenti a gestire la complessità del *comunicare* in L1 e LS: ma questi legittimamente si chiedono perché dovrebbero sforzarsi di cambiare la loro prassi visto che ogni giorno i mass media gli dicono che un lavoro (il nucleo di un *progetto* di vita) non glielo darà la competenza ma le raccomandazioni e le relazioni di amici e parenti? Secondo Eurostat, nel 2024 i *NEET*

(*neither employed, nor in education, nor in training*) sono il 23% dei giovani: sono il frutto del liquefarsi della prospettiva lavorativa, di una semplificazione ‘chi è nel giro sociale giusto vince, gli altri si arrangino con qualche lavogetto’, una semplificazione che ha sostituito la complessità del ‘io sono competente, so e so fare, e da qualche parte il mondo ha bisogno di me’.

I testi della comunicazione liquida assumono la forma del contenitore, come l’acqua: la forma dei messaggi di Whatsapp, dell’iconografia di Instagram, degli emoticon che hanno sostituito le parole. I ragazzi non leggono un testo lungo: Whatsapp lo sa e se è un testo è lungo mostra solo le prime righe, richiedendo un comando specifico per aprire tutto il messaggio; né scrivono testi lunghi: Whatsapp e simili non hanno un tasto ‘a capo’, per cui giunti alla fine di una frase o di un mini-periodo lo si spedisce: la comunicazione diventa una sequenza di mini-testi composti da una o due frasi quasi sempre coordinate: la sintassi (*syn tassein*, ‘intrecciare insieme’) non è più complessa (*cum plecta*, ‘intrecciata insieme’) ma diventa liquida, casuale, procede in modo destrutturato, messaggino dopo messaggino, procede per accumulo: ‘questo e poi quello e poi quell’altro e poi...’: un flusso continuo, come quello liquido di un fiume.

Questa struttura mentale paratattica, fatta di frasi minime (soggetto, verbo, uno o due complementi) messe in successione, è inefficiente quando si tratta di comprendere e produrre testi argomentativi e narrativi, che richiedono congiunzioni subordinanti e *consecutio temporum* complesse. Una composizione, un tema, diventano compiti cui gli studenti non sono preparati, non avendo esperienza viva di testi lunghi nella loro comunicazione, e ancor meno sono preparati alla funzione logica della punteggiatura, che è usata in maniera casuale e che ha decretato la morte di due punti, punto e virgola e parentesi mentre dilagano, per restare nelle metafore liquide, i puntini di sospensione, usati per cambiare argomento, per trascrivere un momento di esitazione.²

3 L’educazione linguistica come salvagente cognitivo

In un contesto di liquidità comunicativa come quello tratteggiato sopra, l’insegnamento dell’italiano L1 (che è in realtà un lavoro di

2 L’italiano è una varietà ormai ampiamente studiata, e altrettanto lo è la varietà giovanile dell’italiano – temi che non rientrano in questo saggio che ne studia i risvolti educativi; un approfondimento, utile per il nostro discorso, è possibile in Fiorentino 2009; 2011; 2018; Chiusaroli 2014; Prada 2015; Lubello 2016; 2019; Gheno 2017; Patota, Rossi 2018; Ferrini 2020; Pistolesi 2022; Restivo 2022 focalizza l’italiano dei giovani universitari; Nesi 2022 descrive l’italiano giovanile e in un saggio, opera di Daguanno, affronta anche il tema del suo insegnamento.

perfezionamento della competenza comunicativa già acquisita e praticata) incontra difficoltà per due ragioni contestuali:

- a. contesto micro: malgrado l’apparente vastità dei gruppi intercomunicanti nel mondo dei social network, l’interazione reale (cioè quella con un emittente e un destinatario voluti ed esplicativi, non casuali e randomizzati) si svolge in gruppi abbastanza ristretti: in questo contesto l’adolescente si muove (‘nuota’, dovremmo dire per restare nel tema metaforico) a suo agio, non sente alcun bisogno di miglioramenti linguistici e comunicativi: ‘io parlo così: se vi va bene, ok; se non vi va bene, cazzo vostri’ (fondamentale: il problema non è suo, è ‘cazzi vostri’);
- b. contesto macro: la scuola vuole insegnare a comunicare perché lo studente possa costruirsi un futuro, migliorare il proprio ruolo e il proprio spazio d’azione nella società; obiettivo irrilevante per chi si sente dire in famiglia (a meno che non sia una famiglia privilegiata), sui mass media, in piazza che il futuro lavorativo è incerto e che comunque la specie darwinianamente vincente non è quella che padroneggia il linguaggio verbale ma quella che sa usare il linguaggio informatico, l’intelligenza artificiale, le conoscenze e competenze STEM. Quindi: ‘il mio italiano è questo: se vi va bene, ok; se non vi va bene, non me ne frega un cazzo, perché per lavorare con l’intelligenza artificiale, e l’italiano non serve, e so già quel po’ di inglese che è necessario’.

In questo contesto la didattica tradizionale non trova spazio d’azione, per quanto la si aggiorni in superficie con metodologie a mediazione sociale, ludiche, progettuali, attive, supportate dalla rete, e così via. È necessario modificare l’impianto di base, i fondamenti, secondo alcune linee che abbiamo elaborato e poi applicato nei manuali citati in apertura e che condividiamo nei seguenti brevissimi paragrafi.

3.1 Comunicare l’oggetto in modo nuovo: non ‘l’italiano’, ma ‘la tua mente, i tuoi software mentali’

L’insegnamento dell’italiano va impostato – e soprattutto *comunicato* agli studenti – come riflessione su se stessi, su quello che possiedono nella mente e non sanno di possedere: ciò significa guidare (fin dai titoli dei capitoli, delle attività, delle spiegazioni, degli esercizi) alla scoperta della potenza della propria mente, della sua enorme banca dati di bit (parole) e del rapidissimo sistema di algoritmi (sintassi, strategie di comprensione e produzione, strategie comunicative e internazionali) che funzionano senza che lui o lei, l’adolescente, ne sia consapevole: «non ti sto insegnando italiano, sto guidandoti

alla scoperta dei tuoi software mentali - e lo faccio lavorando sull’italiano, che sai già, che usi già senza neppure pensarci: quindi non devi imparare cose nuove, ma solo scoprire come funziona tu e come funziona l’italiano che usi per restare in contatto con chi vuoi tu» (I termini della microlingua informatica visti sopra non sono un pedaggio all’interesse informatico degli studenti, sono la scelta di un campo metaforico comune che li aiuta a comprendere e a concettualizzare.

L’italiano difficilmente interessa allo studente liquido, ma ‘io, me stesso, la mia mente’ è il fulcro di ogni interesse adolescenziale, e quindi lo rende disponibile a provare la nuova esperienza. Questo porta disponibilità, non porta ancora motivazione proattiva che ha bisogno di un progetto di sé, elaborato dal *ego*, concretizzato in strategie, sottoposto alla verifica della pratica, e solo se tutte le fasi danno risultato positivo la disponibilità iniziale si trasforma in motivazione dinamica (è il modello classico della motivazione egodinamica di Renzo Titone, degli anni Settanta del secolo scorso).

3.2 *Guidare alla scoperta dei software linguistici, non delle regole grammaticali*

Nel titoletto di questo paragrafo ci sono alcune parole chiave in corsivo:

a. guidare

esistono molti modi di concepire la natura, il ruolo e la funzione dell’insegnante e il suo rapporto in relazione allo studente. Nella tradizione l’insegnante è colui che sa, l’allievo colui che non sa: nell’educazione linguistica, lo studente sa l’italiano a sufficienza per i suoi bisogni percepiti, anche se ignora le lacune rispetto ai bisogni che non percepisce. Quindi l’insegnante deve essere una guida in un processo che da un lato fa scoprire allo studente quanto italiano non sa ancora di ciò che gli serve per l’intera gamma dei suoi bisogni, dall’alto lo sostiene nella riflessione su quello che sa e nella costruzione di quel che gli manca: ma l’insegnante *guida, aiuta*, perché il soggetto che riflette e che costruisce competenza è lo studente - e non è, come si potrebbe pensare, una cosa motivante per molti studenti, che fanno difficoltà o addirittura rifiutano di assumersi la responsabilità di cercare di capire, di elaborare ipotesi e di verificarle: preferiscono spiegazioni dirette da imparare a memoria, usare nel test e poi dimenticare;

b. scoperta

se il soggetto è lo studente, il suo è un percorso di scoperta: siamo nel pieno del metodo induttivo, anziché di quello deduttivo della

tradizione che si può sintetizzare come ‘data una regola ne deduco i comportamenti per fare il test’: *scholae, non vitae*.

La didattica trasmittiva e deduttiva è poco produttiva in generale, ma non funziona assolutamente con uno studente sa già come usare l’italiano e che non sente alcun bisogno di analizzarlo – perché è l’italiano come oggetto di analisi formale e funzionale che costituisce l’oggetto percepito dell’insegnamento.

Seguire un percorso induttivo – non sempre agevole e non sempre possibile con tutte le componenti della competenza comunicativa – significa che alcuni meccanismi linguistici vanno presentati come schemi vuoti da completare insieme ai compagni osservando testi, figure, didascalie (una riflessione sull’insegnamento induttivo della grammatica è in Lo Duca, Duso 2018; *passim* in Marin 2021; Bonvino et al. 2022);

c. software o meccanismo vs. regola

usiamo la parola inglese che i ragazzi capiscono più facilmente e percepiscono come vicina alla loro esperienza, ma potremmo usare ‘meccanismo’ senza alcun problema: un *meccanismo* è una struttura cognitiva che gestisce la morfosintassi, il lessico e la pronuncia – mentre l’ortografia è governata da *regole* convenzionali e parzialmente arbitrarie e contraddittorie (basti pensare a *ce/cie* in *sufficiente* e *soddisfacente*, a *sce/scie* in *conoscenza* e *scienza*, ai plurali in *ca/ga* dopo una o due consonanti).

Gli studenti leggono il termine consueto, ‘regola’, come ‘norma’ e non come ‘regolarità’ nel funzionamento della lingua. Le *regole* sono proprie di una didattica in cui il padrone (della conoscenza), colui che è *magis*, più in alto e quindi *magister*, maestro, detta le regole di comportamento a chi non può fare altro che ubbidire, pena un voto negativo. Una relazione asimmetrica *magis versus minus* che qualunque mente libera ma soprattutto quella di un adolescente, sente come oppressiva. Per quanto date con esperienza e buone intenzioni, le regole dell’approccio deduttivo funzionano *scholae, non vitae*, laddove la scoperta dei meccanismi di funzionamento di uno strumento (la lingua, il computer, la chitarra) è vissuta *non scholae, sed vitae*; la metodologia induttiva insegna a imparare, quella trasmittiva insegna ad applicare;

d. grammatical

nella manualistica scolastica ‘grammatica’ significa ortografia, morfologia, sintassi, tracce di lavoro sul lessico, tocchi omeopatici di testualità. Il *core business* nei test, negli esami, nel lavoro quotidiano è l’analisi morfosintattica (grammaticale, logica, del periodo).

Le grammatiche sociolinguistiche sono sfiorate in alcuni temi (soprattutto in ordine ai registri formali e informali) ma le altre

varietà sono sostanzialmente ignorate, anche se sarebbe facile inserire riflessioni sulle loro caratteristiche morfosintattiche e fonetico fonologiche delle macroaree regionali dell’italiano, con le e relativi esercizi di presa di controllo.

Le grammatiche extralinguistiche (cinesiche, prossemiche, oggettemiche) non esistono, al pari di quelle pragmatiche e delle grammatiche relative agli eventi comunicativi, al discorso in atto. Non è solo un problema di incompiutezza del modello di competenza comunicativa che viene seguito, ma di demotivante lontananza dalla realtà della comunicazione in italiano, quella che gli studenti sono convinti di sapere già e che la scuola dice di voler migliorare confondendo analisi e uso.

Queste istanze non sono pie illusioni: sono linee guida realizzabili, che abbiamo realizzato nei manuali di italiano citati in apertura e che sono la base ormai consolidata dell’insegnamento comunicativo delle lingue seconde e straniere: ne consegue che l’educazione linguistica lavora con la mente del singolo studente in maniera contrastante: analisi e qualche lavoro sulle abilità in italiano, uso e molto lavoro sulle abilità nelle lingue straniere, analisi comparativa e un’unica abilità nelle lingue classiche.

3.3 Usare l’italiano, riflettere sull’italiano

Una lingua si usa in testi situati in contesti. La didattica tradizionale ignora la grammatica testuale e nei manuali la riporta in rapide appendici o addirittura in quaderni supplementari, quelli che lo studente non porta mai a scuola. L’unico tipo testuale su cui si lavora è quello argomentativo, ma non con il fine di ragionare su come si convincono gli interlocutori ad accettare le proprie tesi o come si comprendono le tesi altrui, ma come attività che serve per imparare a fare un tema, tipico esercizio scolastico che nella vita, dopo la maturità, solo gli accademici continueranno a fare.

Eppure, non è difficile organizzare attività di riflessione sui testi referenziali/esplicativi/descrittivi, su quelli regolativi/strumentali, su quelli narrativi e quelli espressivi/letterari per individuarne gli elementi costitutivi essenziali, quelli su cui puntare per una maggiore efficacia comunicativa.

È proprio lavorando sulla dimensione ampia del testo anziché di una frasetta decontestualizzata che uno studente scopre di non sapere tutto l’italiano, di avere molto da scoprire: se viene invitato a lavorare sui testi regolativi, scoprendo ad esempio le strategie di lettura del regolamento scolastico che detta le regole per le assemblee o di quello comunale che definisce come portare a passeggiò il cane, strategie di lettura attenta che gli consentiranno di *ligere et intelligere*

la Costituzione o i problemi geometrici; se viene guidato nella lettura analitica di un altro testo regolativo, come bando per una borsa all'estero, con la conseguente riflessione sugli elementi essenziali della domanda di partecipazione, che deve essere accompagnata da un CV, testo referenziale in cui bisogna decidere che cosa inserire sulla base degli scopi per cui lo si stende, lo studente percepisce sia che non sa tutto l'italiano che crede di sapere e che la 'grammatica' serve non solo per i test, ma per portare in giro il cane senza prendere una multa, organizzare un'assemblea di classe, chiedere una borsa di studio per andare in Inghilterra.

È lavorando su testi narrativi o su quelli referenziali che si apre l'opportunità di riflettere sulla *consecutio temporum* e poi sulla morfosintassi del verbo; è in un testo descrittivo che il lavoro sui qualificatori, aggettivi e avverbi, è giustificato; è in un testo espressivo (tutti gli studenti amano scrivere di sé, sono poeti e cantautori) che la riflessione sulla connotazione dei nomi, degli aggettivi e dei verbi è giustificata, spontanea, necessaria, mentre è in testi referenziali di tipo esplicativo, come le microlingue disciplinari, che un ragionamento sulla denotazione e sui nomi concreti vs. astratti è naturale, è giustificata.

3.4 Attività ed esercizi

La tradizione italiana (alla quale in questo campo abbiamo dovuto piegarci, pena l'esclusione dall'editoria scolastica) vede un terzo di pagine di 'teoria' e due terzi di 'esercizi'; molti manuali hanno quaderni di centinaia di pagine con test d'entrata, test in itinere, test conclusivi, prove Invalsi e prove Pisa, esercizi inclusivi (per ragazzi stranieri o con difficoltà d'apprendimento, senza distinzione tra i due casi), esercizi applicativi, esercizi di recupero. Dietro a questa enorme, eccessiva, inutile quantità manca, tuttavia, la consapevolezza della differenza tra esercizi e attività:

- a. l'esercizio applica le regole. La successione logica sarebbe questa:
- b. si *individuano* gli aggettivi indefiniti in un testo (in editoria si amano molto questi esercizi fatti su testi letterari, che vengono in tal modo ridotti a serbatoi di parole anziché a manufatto linguistico d'eccellenza),
- c. si *distinguono* gli indefiniti tra aggettivi e i pronomi,
- d. si *classificano* come indefiniti di tempo, quantità ecc.,
- e. si *inseriscono* gli indefiniti corretti in frasi separate, non legate da una trama, un filo conduttore,
- f. infine si *misura* la performance in una prova di sintesi che include tutte queste attività;

- g. l'attività non esercita qualcosa che è stato dato, la utilizza: a differenza dell'esercizio, l'attività costringe ad agire usando la lingua o scoprendone i meccanismi di funzionamento:
- c'è una prima attività di *scoperta*, di risposta a una domanda come 'che cosa hanno in comune queste parole?'; 'proviamo a dare una definizione di *indefinito*?';
 - ci sono attività di *riflessione*: 'la stessa parola può essere aggettivo o pronomi? e come faccio a distinguerle?', 'gli indefiniti sono tutti variabili o alcuni hanno dei limiti? e quali?';
 - di *sistematizzazione in uno schema riassuntivo da compilare*, la grammatica come punto di arrivo e non come attività iniziale della pagina sugli indefiniti.

Ma oltre alle attività di questo tipo, che guidano il percorso di scoperta attribuendo al soggetto, lo studente, il compito di scoprire la *ratio* di quello che sa già fare, ci sono attività di *uso*, i cosiddetti 'compiti di realtà' che talvolta compaiono nei manuali tradizionali: simulazioni, scenari, *problem solving*, e così via con le varie tecniche della didattica attiva, *task-based*.

Su un manuale di 1.200 pagine (tale è più o meno la dimensione assolutamente ipertrofica dei manuali per la scuola media), 6-700 pagine sono zeppe di *esercizi* e forse un centinaio, nei casi migliori, hanno delle *attività*.

Gli esercizi sono necessari, indispensabili, in palestra come nello studio della chitarra o nel lavoro sulla lingua: la *fissazione* è una delle quattro fasi della scoperta dei meccanismi di funzionamento del mondo (osservazione dell'input; formulazione di ipotesi; verifica delle stesse; fissazione) ma sono le attività quelle che fanno tornare ad allenarsi nel campo sportivo e a massacrarsi i polpastrelli sulla chitarra, sono le attività di uso riflessivo della lingua che motivano una mente che scopre quanto sa fare.

3.5 Il layout del testo linguistico e di quello visivo

Ci riferiamo all'integrazione *linguistico/visivo*, evitando l'opposizione *linguistico vs. visivo* nonché la giustapposizione *linguistico+visivo*, con il segno + che avvicina ma non integra.

La mente usa in maniera diversa ma integrata la memoria verbale e - molto più efficiente - la memoria visiva; la manualistica scolastica usa l'iconografia, ma in gran parte come riempitivo, come ornamento, come 'alleggerimento' del layout, come giustapposizione.

In realtà l'immagine può anche spiegare i concetti, aiutando a memorizzarli: se l'unità didattica sulle proposizioni principali e subordinate viene introdotta da una grande immagine di un/a dogsitter

che ha al guinzaglio sei cani, il parallelo con la frase principale che tiene al-guinzaglio subordinate di diverso tipo diventa autoesplicante. Se la differenza tra le descrizioni oggettive e soggettive viene mostrata con una persona che guarda un quadro da fuori e la stessa persona dentro il quadro, la comprensione del *conceitto* quando lo si discute poi a parole diventa immediata, naturale.

Nel titolo di questo paragrafo si richiama anche il layout, della disposizione dei contenuti linguistici e visivi (e anche di parole in neretto, in colore, ecc.) nella pagina. La comunicazione sul web ha completamente cambiato sia la natura del layout sia la relazione che questo stabilisce tra persona e pagina. È il problema del rapporto tra la lingua e i contenitori, cui abbiamo fatto cenno sopra.

Nella tradizione e fino alla fine del Novecento, il testo si impone sul contenitore: nel mondo antico chi scriveva aggiungeva papiro al suo *volumen* fin quando aveva concluso il suo testo; nei secoli il rotolo si è spezzato nelle pagine dei libri (e, oggi, nelle pagine un file in Word): testi lunghi, complessi, scorrono di pagina in pagina; il nostro occhio è abituato a leggere le pagine dall'alto verso il basso: è *naturale*, per gli over 25. Chi è nato nel secolo del web ha imparato a giocare e lavorare e informarsi su schermi prevalentemente orizzontali, con un testo centrale e approfondimenti laterali, di solito limitati a un'icona o poche parole su cui si clicca, aprendo nuove finestre: una lettura radiale, che parte dal centro e naviga in periferia - spesso, a dir il vero, i ragazzi iniziano *navigando* ma finiscono per *naufragare* nel *mare magno* (le metafore liquide sono necessarie...) di internet, di Wikipedia, di Google, dell'IA. L'unica cosa che spaventa il lettore giovane è un testo formato A4 da scorrere sistematicamente partendo dall'alto, voltando pagina, trovando e sottolineando di persona le parole chiave che invece in internet sono già in neretto e che spesso possono essere cliccate per aprire nuove prospettive già pronte, già previste: trovare le parole chiave e sottolinearle è un lavoro improbo per chi è abituato a cliccare sulla parola già evidenziata in blu e in *bold*.

Il layout di un manuale quindi diventa fondamentale per una comunicazione didattica efficiente: da un lato la distinzione tra area informativa fondamentale e i 'complementi' informativi, racchiusi in box, con fondini e caratteri che li distinguono dal nucleo centrale; dall'altro icone sistematiche che indicano il ruolo dei vari box, delle informazioni complementari; fondamentale è la trattazione degli argomenti in blocchi di due pagine affrontate, sinistra e destra, che hanno quindi un andamento orizzontale come quello della schermo di un computer e che, soprattutto, hanno un'unità concettuale, veicolata verbalmente ma anche iconograficamente.

4 Salvagente cognitivo

In un saggio costruito sul tema della liquidità intesa pericolo e impoverimento, la metafora del salvagente ha un significato ovvio; vogliamo però concludere aggiungendo al salvagente un attributo, *cognitivo*, inteso ad allargare il discorso dall’educazione linguistica alla maturazione di una *forma mentis* che scopra la complessità come caratteristica insita della realtà fisica e umana, che mostri all’adolescente che la complessità può essere affrontata con due scopi: *conoscerla* (è quel che volevano Adamo ed Eva nell’Eden, i filosofi sotto portici di Atene, e più umilmente le attività di analisi grammaticale e logica a scuola) e *gestirla* per i propri scopi personali, sociali e, più umilmente, comunicativi.

La metafora dice che l’educazione linguistica

- a. può avere uno scopo non solo linguistico,³ ma anche il rafforzamento dei processi cognitivi, lo sviluppo della capacità di scoprire e descrivere razionalmente i meccanismi altrimenti inconsapevoli e quindi incontrollati che sottostanno, come dei software invisibili, all’immane complessità della lingua, della significazione, della comunicazione che quotidianamente praticano in maniera istintiva, inconsapevole, ‘come viene viene’;
- b. affianca allo scopo di *conoscenza* quello di *competenza d’uso*, lavorando con attività e non solo con esercizi, lavorando su testi scritti e orali da comprendere, produrre, manipolare sulla base di strategie cognitive e internazionali consapevoli, calibrate sulla base dei propri scopi e del contesto d’uso.

Dal punto di vista metodologico uno scopo duplice come quello descritto sopra può essere perseguito solo con una didattica

- a. il più possibile *induttiva*, che insegni all’adolescente a tuffarsi nella realtà per *capire* anziché ad aspettare che gliela rivelino il manuale, testo sacro, e l’insegnante suo sacerdote;
- b. *attiva*, in cui lo studente agisca eseguendo compiti complessi e non si limiti a eseguire esercizi mirati;
- c. *collaborativa*, in cui ogni ipotesi che uno studente avanza va confrontata con quelle dei compagni, integrando tutti insieme l’ipotesi sul funzionamento di una ‘regola’, e solo a quel punto presentandola all’esperto, il *magister* che la valida,

3 Scopo dichiarato ma generalmente mancato, stando ai risultati delle indagini Pisa e Invalsi che presentano risultati assai poveri. I dati sono disponibili nei rispettivi siti, ma richiedono una riflessione critica come, ad esempio, quelle in Sobrero 2020 e Lo Duca, Toth 2021.

- la perfeziona se necessario, organizza le attività e gli esercizi per riutilizzarla e consolidarla nella mente.
- d. In questo senso, quindi, un’educazione linguistica che sia non solo comunicativa (e sarebbe già un successo) ma anche cognitiva.⁴

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2023a). *Insegnare l’italiano lingua materna nelle società ‘liquide’*. Torino: Utet Università.
- Balboni, P.E. (2023b). *Le ‘nuove’ sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società ‘liquide’*. Torino: Utet Università.
- Balboni, P.E. (2024a). «Insegnare a giovani ‘liquidi’ a osservare la comunicazione interculturale». Ruffino, R. (a cura di), *Abitare la diversità. Culture e complessità nuove*. Colle Val d’Elsa: Fondazione Intercultura, 465-90.
- Balboni, P.E. (2024b). «Un argomento su cui riflettere: gli studenti ‘liquidi’». *Scuola e Lingue Moderne, SeLM*, 4(6), 16-19.
- Balboni, P.E. (2024c). «Io non capisco le canzoni di Sanremo: Materiali autentici e insegnamento delle lingue». Bonda, M. (a cura di), *L’italiano dei giovani per i giovani. Glottodidattica dell’italiano LS*. Kaunas: Vytautas Magnus University Press.
- Balboni, P.E. (c.d.s.). «Educazione linguistica per giovani ‘liquidi’, che hanno una comunicazione ‘liquida’». Bedran, P.F.; Abdalla, S.M. (eds), *Ensino de Línguas e Formação de professores em perspectivas críticas*. São Paulo: Editora Dialética.
- Bauman, Z. (2003). «Educational Challenges of the Liquid-Modern Era». *Diogenes*, 50, 15-26.
- Bauman, Z. (2005). «Education in Liquid Modernity». *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 303-17.
- Bauman, Z. (2009). «Education in the Liquid-Modern Setting». *Power and Education*, 1, 157-66.
- Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2012). *On Education*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2016). *In Praise of Literature*. Cambridge: Polity.
- Bazzanella, C. (2014). *Linguistica cognitiva. Un’introduzione*. Bari-Roma: Laterza.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D.; Pippa, S. (2022). «EuRom5 e la scoperta della grammatica romanza intuitiva». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA*, 1-2, 25-44.
- Chiavaroli, F. (2014). «Scritture Brevi di Twitter: note di grammatica e di terminologia». Orioles, V.; Bombi, R.; Brazzo, M. (a cura di), *Metalinguaggio. Storia e statuto dei costrutti della linguistica*. Roma: Il Calamo, 435-48.

4 In molta riflessione edulinguistica degli ultimi 20 anni ci sono *passim* riflessioni sulla funzione della riflessione grammaticale come strumento cognitivo, non solo linguistico; tra questi, segnaliamo per il ruolo che hanno avuto nella riflessione che sottostà alle nostre idee (Ciliberti 2015; Peppoloni 2019; Sabatini 2019; Luise 2020; 2024). L’idea di educazione linguistica come parte fondante dell’educazione cognitiva non deriva dalla linguistica cognitiva di R.W. Langacker, ma indubbiamente questa teoria offre molti contributi alla nostra riflessione, anche se in campo glottodidattico se ne sono colte le implicazioni soprattutto per l’insegnamento delle lingue seconde e straniere. Un’introduzione alla linguistica cognitiva è Bazzanella 2014.

- Ciliberti, A. (2015). «Lo studio della grammatica ‘generale’ come stimolo alla riflessione sulla capacità di linguaggio». Gili Fivela, B.; Pistolesi, E.; Pugliese, R. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*. Roma: Aracne, 147-62.
- Ferrini, C. (2020). *La scrittura social*. Pisa: Pacini. <http://www.toscanaopenresearch.it/la-scrittura-social/>
- Fiorentino, G. (2009), «La scrittura elettronica giovanile e la cooperazione». Ponti effimeri ed evanescenti o vincoli cooperativi persistenti? Cardinale, U.; Corno, D. (a cura di), *Giovani oltre. Dal baby-boom al papy-krach*. Catanzaro: Rubbettino, 259-93.
- Fiorentino, G. (2018). «Scrittura liquida e norma linguistica. *Treccani Magazine*. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Scrittura_liquida.html
- Fiorentino, G. (2011). «Scrittura liquida e grammatica essenziale». Cardinale, U. (a cura di), *A scuola d’italiano a 150 anni dall’Unità*. Bologna: il Mulino, 219-41.
- Gheno, V. (2017). *Social-linguistica. Comunicazione, Ebook, Linguistica*. Firenze: Cesati.
- Lo Duca, M.G.; Duso, E.M. (2018). «Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l’approccio induttivo nell’italiano L2». Mazzotta P., Santipolo M. (a cura di), *L’educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: Utet Università.
- Lo Duca, M.G.; Toth, Z. (2021). «La grammatica nelle prove Invalsi: da dove siamo partiti, dove stiamo andando, dove vorremmo andare». Falzetti, P. (a cura di), *I dati Invalsi per l’innovazione e il miglioramento scolastico*. Milano: FrancoAngeli, 135-50. <http://bit.ly/francoangeli-0a>
- Lubello, S. (a cura di) (2019). *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*. Firenze: Cesati.
- Lubello, S. (a cura di) (2016). *L’E-taliano. Scriventi e scritture nell’era digitale*. Firenze: Cesati.
- Luise, M.C. (2020). «Dalla grammatica alla riflessione sulla lingua». Serragiotto, G. (a cura di), *CEDILS Certificazione in didattica dell’italiano a stranieri dell’Università Ca’ Foscari di Venezia*. Torino: Loescher, 98-108.
- Luise, M.C. (2024). «Insegnare l’italiano ai giovani: Può la grammatica essere ragionevole e divertente?». Bonda, M. (a cura di), *L’italiano dei giovani per i giovani. Glottodidattica dell’italiano LS*. Kaunas: Vytautas Magnus University Press, 125-40.
- Marin, T. (a cura di) (2021). *Insegnare la grammatica*. Roma: Edilingua. <https://www.edilingua.it/it/1005-collana-al-servizio-degli-insegnanti>
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Parigi: Seuil.
- Nesi, A. (a cura di) (2022). *L’italiano e i giovani Come scusa? Non ti followo*. Firenze: Accademia della Crusca – goWare. https://www.goware-apps.it/free/free_pub/italiano_giovani_crusca_2022.pdf
- Patota, G.; Rossi, F. (a cura di) (2018). *L’italiano e la rete, le reti per l’italiano*. Firenze: Accademia della Crusca – goWare.
- Peppoloni D. (2019). «Grammatica e riflessione metalinguistica». Coppola, D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: ETS.
- Pistolesi, E. (2022). *L’italiano del web: social network, blog & co*. Firenze: Cesati.
- Prada, M. (2015). *L’italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*. Milano: FrancoAngeli.
- Restivo, M.L. (2022). «L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita». *Italiano LinguaDue*, 2, 797-818.
- Sabatini, F. (2019). «Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale». *ItalianoLinguaDue*, 2, 249-54. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/12773>
- Sobrero, A. (2020). Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI’. *Italiano a scuola*, 2, 131-42. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/829>

