

Jana Kenda

Facoltà di Lettere e Filosofia

Università di Lubiana

Slovenia

jana.kenda@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'243'36:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.13.519-536



IL MODELLO VALENZIALE: UNA RISORSA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2¹

1 INTRODUZIONE

Nella riflessione sull'argomento da trattare in occasione del numero speciale di Vestnik dedicato alla memoria del carissimo collega Gregor Perko, per il quale ho sempre provato massimo rispetto umano e professionale, mi è tornato in mente il ricordo dei nostri frequenti scambi di opinioni su un problema che negli ultimi anni avevamo individuato entrambi durante la nostra attività di insegnamento del francese e italiano ai nostri studenti. Si tratta di un progressivo deterioramento della competenza metalinguistica, soprattutto nelle matricole, accompagnato da una frequente e sorprendente resistenza a accettarne la necessità e l'inevitabilità per un buon apprendimento linguistico e confronto interlinguistico.

Nonostante questo inconveniente bagaglio di insicurezze legate alla riflessione linguistica riscontrate in alcuni nostri studenti, si è comunque riusciti, nella maggior parte dei casi, a colmare molte lacune e a far recuperare in molti di loro il prestigio e il fascino dello «studio della grammatica», proprio attraverso l'insegnamento di lingue straniere.

Questo piccolo contributo ambisce a ribadire quanto una riflessione sui meccanismi formali della lingua sia uno degli imprescindibili obiettivi non solo di una buona educazione linguistica sul campo della lingua materna, ma anche e soprattutto di un buon apprendimento di lingue straniere. Perché due cose sono certe: in primo luogo, è impossibile usare in modo consapevole una lingua, soprattutto nella sua variante scritta, senza conoscerne analiticamente la struttura interna; in secondo luogo, la riflessione sulla lingua equivale alla riflessione e alla consapevolezza dei processi mentali e dei rapporti sociali che intratteniamo.

¹ L'autrice del saggio riconosce il sostegno finanziario dell'Agenzia slovena per la ricerca (progetto n. BI-AT/20-21-027).

2 SULLA RIFLESSIVITÀ LINGUISTICA

La nostra esperienza ci insegna che le carenti abilità metalinguistiche individuate negli studenti (di lingue straniere) derivano dalle difficoltà riscontrate durante l'attività metalinguistica riflessiva sulla lingua materna nella scuola d'obbligo. Non si tratta affatto di un problema univoco e circoscritto a un solo stato e un solo sistema scolastico, ma del fatto che in molte realtà pare difficile trasportare nella scuola d'obbligo i modelli presi dalla linguistica contemporanea nonostante si stia cercando già da decenni di cambiare metodologie e approcci didattici con il fine di abbandonare un insegnamento della grammatica di stampo nozionistico-prescrittivo (cfr. Nitti 2016; Duso 2020). Per quanto riguarda in modo concreto l'insegnamento della lingua italiana, si è constatato che questo approccio basato sul riconoscimento delle categorie tramite criteri per lo più di tipo semantico-nozionale ha da una parte tralasciato la percezione del diverso grado di rilevanza tra elementi nucleari (e obbligatori) e periferici (non obbligatori) al livello di frase, dall'altra ha generato stesure di definizioni e liste di complementi che spesso addirittura non coincidono nelle grammatiche: trattandosi appunto di tassonomie semantiche, risulta quasi impossibile definire e dare un nome a ogni tipo di relazione esistente fra gli eventi e le entità del mondo e di conseguenza stenderne una lista esaustiva (cfr. Duso 2019; Lo Duca 2006).

Sul fronte italiano già dagli anni '80 ha fatto breccia l'idea che il modello valenziale possa rappresentare una buona ed efficiente alternativa, soprattutto rispetto al modello tradizionale (inteso come un connubio di analisi logica, grammaticale e del periodo) che, pur non godendo di grande appoggio del mondo accademico, è ancora il metodo prevalente nelle pratiche scolastiche italiane.

3 TRATTI SALIENTI DEL MODELLO VALENZIALE NELL'OTTICA DELL'INSEGNAMENTO / APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2

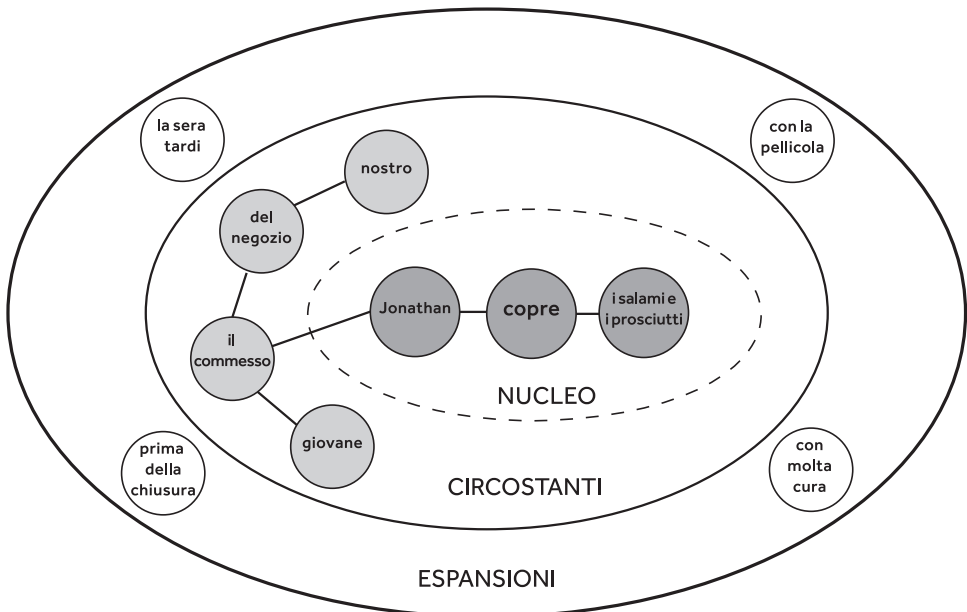
La teoria della grammatica valenziale, elaborata e concepita a scopi didattici dal linguista Lucien Tesnière (1959), propone un modello di analisi linguistica basato sul concetto di valenza. Mettendo in rilievo il ruolo attivo del parlante nella produzione e comprensione della lingua, Tesnière sottolinea come la costruzione di una frase significhi «immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro» (Tesnière 2008: 30), e come al contrario capire una frase significhi «cogliere l'insieme di connessioni che uniscono le varie parole» (*ibid.*).

Il modello valenziale² è definito verbo-centrico dato che considera il verbo, unità sintattica e semantica, come l'elemento centrale e generatore della frase. Ogni verbo ha

2 Il modello è stato elaborato per la lingua italiana da Francesco Sabatini in tre volumi, i primi due in due edizioni con il titolo *La comunicazione e gli usi della lingua* (1984 e 1990) e nella versione più recente curata da Sabatini, Camodeca e De Santis (2011) dal titolo *Sistema e testo*.

una valenza, ovvero la predisposizione a combinarsi con un certo numero di elementi con l'aiuto dei quali realizza un'espressione minima di senso compiuto. L'enunciato viene dunque considerato valido e accettabile qualora si saturino le valenze tramite l'inserimento di materiale linguistico nelle posizioni sintattiche richieste dal verbo. Ad esempio, il verbo *grandinare* ha la valenza zero perché anche senza altri elementi costituisce una frase a senso compiuto; il verbo *dormire* è monovalente, essendo la specificazione dell'identità di «chi dorme» (soggetto) sufficiente per rendere l'idea dell'azione, mentre il verbo *baciare* è un verbo bivalente dato che ha bisogno della specificazione sia di «chi bacia» (soggetto) sia di «chi viene baciato» (oggetto diretto). Nella frase *Paolo ha mandato un'email al direttore* il verbo *mandare* viene definito trivalente perché richiede tre attanti: «colui che manda» (soggetto), «ciò che viene mandato» (oggetto diretto) e «a chi si manda» (oggetto indiretto). L'esistenza di una classe di verbi tetravalenti, alquanto discussa, non è accettata in tutte le descrizioni, ma comprenderebbe verbi di movimento come *spostare* e una serie di verbi con il prefisso *tra-* come *trasferire* e *tradurre*, i quali, oltre al soggetto, richiedono necessariamente anche la specificazione dell'oggetto diretto e di due argomenti indiretti o preposizionali (*Pia traduce romanzi dallo sloveno all'italiano*).

Frase illustrativa: *La sera tardi, prima della chiusura, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, copre con molta cura i salami e i prosciutti con la pellicola.*



Rappresentazione grafica della frase semplice secondo il modello valenziale (modello grafico tratto da: F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, 2011: 315)

Figura 1

L'elaborazione del modello valenziale per la lingua italiana ad opera di Sabatini concerne sia la rivisitazione teorica del modello di Tesnière e la terminologia,³ sia la rappresentazione grafica della frase-modello (che a differenza di quella di Tesnière, rappresentata con schemi ad albero, nella versione italiana assume la raffigurazione di schemi radiali) (vedi fig. 1).

Come osserva Sabatini, la raffigurazione tramite schemi radiali risulta vantaggiosa in quanto permette di invertire la forma «lineare» della struttura della frase (come viene realizzata in sequenza fonica o scritta) in una costellazione da osservare sinotticamente (cfr. Sabatini 2004), nella quale gli elementi sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) a seconda delle loro funzioni nella struttura della frase. La rappresentazione della frase in forma grafica rappresenta un utilissimo mezzo che agevola gli apprendenti a intuire la struttura della frase, partendo dal suo nucleo verso gli elementi extranucleari o periferici, e soprattutto per visualizzare meglio i collegamenti che questi stabiliscono.

3.1 Dalla frase al testo

In questa interpretazione la frase è fondata sul nucleo verbale intorno al quale si posizionano gli elementi che, in modalità diverse, contribuiscono a costruire il significato. L'apporto di questi elementi avviene su tre livelli:

- al primo livello, quello centrale, si trovano i costituenti primari del nucleo – il verbo stesso e i suoi *argomenti* (ovvero gli attanti che permettono di saturare le valenze richieste dal verbo: nomi, pronomi, espressioni polirematiche, frasi complete) – affiancati dai soli elementi determinanti (articoli, aggettivi dimostrativi, possessivi o numerali);
- al secondo livello si trovano i *circostanti*,⁴ ovvero gli elementi che si legano a un costituente del nucleo (il verbo o i suoi *argomenti*) e lo specificano formando insieme i sintagmi (avverbi del verbo, attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative);
- al terzo livello, quello periferico, si trovano invece le cosiddette *espansioni*,⁵ elementi strutturalmente e sintatticamente autonomi rispetto al nucleo (avverbi frasali, espressioni preposizionali o avverbiali o frasi dipendenti che precisano le informazioni sul luogo, causa, modo, tempo, fine, ecc.), che nella rappresentazione linearizzata della frase possono occupare diverse posizioni, come dimostrano le varie linearizzazioni della frase illustrativa della fig. 1 (cfr. Sabatini 2019: 251-2; Camodeca 2013):

3 Alcune differenze terminologiche tra il modello di Tesnière e quello italiano sono specificate in seguito.

4 La grammaticografia italiana distingue tra i *circostanti del nucleo* e *espansioni* quello che Tesnière chiamava nel loro insieme *circostanziali*.

5 Gli elementi extranucleari facoltativi assumono nel contesto italiano quattro diverse denominazioni: *espansioni*, usata da Sabatini (in tutti i suoi contributi), Andorno (2003) e molti altri studiosi; *aggiunti* (Schwarze 2009); *circostanziali* (Salvi, Vanelli 2004); *margini* (Prandi 2019; Colombo, Graffi 2017).

La sera tardi, prima della chiusura, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, copre con molta cura i salami e i prosciutti con la pellicola.

Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, prima della chiusura, la sera tardi, copre con la pellicola i salami e i prosciutti con molta cura.

Con molta cura, la sera tardi, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, con la pellicola copre i salami e i prosciutti prima della chiusura.

Con la trasformazione di alcuni elementi in dipendenti (*con molta cura* → *prestando molta cura*; *prima della chiusura* → *prima di chiudere*; *con la pellicola* → *usando la pellicola*), la frase nucleare si evolve in una frase complessa, che a sua volta facilita nuove combinazioni aprendosi verso la dimensione testuale.

Prestando molta cura, la sera tardi, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, prima di chiudere, copre i salami e i prosciutti usando la pellicola.

Usando la pellicola, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, prima di chiudere, la sera tardi, copre i salami e i prosciutti, prestando molta cura.

Questo passaggio da elementi nominali a frasi dipendenti si presta a evidenziare un aspetto interessante del modello valenziale che ribadisce appunto la possibilità che i costituenti vengano realizzati in modalità diverse. Gli attanti obbligatori, ovvero gli *argomenti* del verbo, vengono espressi dai sintagmi (gruppi di parole che hanno come testa una categoria lessicale), soprattutto da sintagmi nominali (SN) (*Cristina si sposa domani*; *Lei mi capisce*), sintagmi preposizionali (SP) (*Sto tornando da Firenze*; *Ricordati del regalo!*) o a volte anche da sintagmi avverbiali (SA_v) (*Vivo qui*), al cui posto si trovano anche pronomi o particelle pronominali/avverbiali (*Vivo qui* → *Ci vivo*; *Ricordati del regalo!* → *Ricordatene!*). Gli attanti non obbligatori (o facoltativi), che segnalano informazioni sulla causa, sul tempo, fine, luogo, modo, condizioni, ecc., a loro volta vengono espressi da SP o SA_v (*Ricordati del regalo per il compleanno di Francesca*; *Ascoltami con attenzione/attentamente*) o in alcuni casi anche da SN (*L'altro giorno ho incontrato Stefano*). Ambo i gruppi di attanti possono essere realizzati anche da frasi: nel primo caso, quello degli attanti obbligatori, si tratta di frasi complete⁶ (*È interessante che Francesco si sia presentato da solo alla festa*; *Voglio sapere perché fai tante storie*), nel

6 Le frasi complete (soggettive, oggettive, interrogative indirette) costituiscono spesso il risultato di trasformazioni in frasi di argomenti nominali: *Il professore richiede la nostra presenza* → *Il professore richiede che siamo presenti*; *Mi hanno chiesto la disponibilità a fare attività di volontariato* → *Mi hanno chiesto se fossi disponibile a fare attività di volontariato*, ragion per cui sono separate dalle subordinate (cfr. Camodeca 2013: 28; Sabatini et al. 2015: 45)

secondo, quello degli attanti facoltativi, si tratta di frasi dipendenti⁷ (*Resta finché puoi; Lo aiuterò, sebbene non se lo meriti*).

L'esercitazione su questa abilità di passaggio da un elemento nominale a uno frasale nella stessa funzione sintattica costituisce una risorsa didattica anche per l'apprendimento dell'italiano come L2 in quanto «educa l'apprendente a scelte linguistiche complementari e differenziate, lo abitua cioè a esprimere lo stesso concetto con strutture linguistiche differenti» (Camodeca 2013: 28).

La trasposizione del modello valenziale da frase nucleare o semplice alla frase complessa semplifica l'analisi di quest'ultima in quanto le subordinate vengono distinte anch'esse in tre tipologie: argomentali (le complete), non argomentali (le subordinanti) e relative (che si trovano nell'area delle circostanti, con funzione di modificatori del nome). E seppure la valenziale operi per scelta sulla frase, il modello di individuazione delle componenti necessarie o facoltative può essere applicato anche al testo, sia alla sua produzione che all'interpretazione della sua struttura (cfr. Duso 2019: 237).

Si osservi che la rielaborazione di Sabatini si basa sulla distinzione tra il sistema generale della lingua e le diverse forme concrete che questo assume nel processo comunicativo, ovvero nei testi. Ai fini di descrizione grammaticale, questo modello considera fondamentale la distinzione tra «lo studio della frase-modello, costruita secondo le regole di funzionamento del 'sistema lingua' e che prescinde dalla realtà dei testi, e lo studio delle possibili realizzazioni delle frasi in enunciati» (Camodeca 2013: 25). Con enunciato si intende «l'unità minima costitutiva di un testo, una sequenza compresa tra due segni interpuntivi forti, che acquista senso solo se legata ad altri enunciati del testo e al contesto stesso» (*ibid.*). Infatti, secondo il metodo proposto da Sabatini, si impara a osservare la sintassi della frase attraverso le frasi-tipo che funzionano in rispetto delle regole generali della lingua, mentre, per converso, fare l'analisi logica e sintattica dei testi reali non soddisfa queste esigenze, ma crea insicurezze e dubbi dato che nei testi la struttura di base della lingua viene manipolata a fini comunicativi (si pensi soprattutto a strategie tipicamente testuali: ellissi, procedimenti anaforici e cataforici, sintassi marcata, congiunzioni testuali, ecc.).

La descrizione della frase secondo il modello valenziale risulta molto efficace per l'approccio all'analisi del testo anche in ottica della classificazione della tipologia testuale avanzata da Sabatini e fondata sul grado di rigidità/elasticità dei testi. Infatti lo studioso sostiene che:

il fattore dominante nella caratterizzazione dei tipi di testo è costituito dalla misura dello scarto tra la modalità di uso della lingua a livello di sistema

7 Anche le frasi dipendenti possono costituire il risultato di trasformazioni di espansioni preposizionali in frasi e sono classificate secondo criteri concettuali (temporale, concessiva, finale, causale, modale, ipotetica, limitativa, avversativa, eccettuativa, esclusiva): *Siamo usciti nonostante la pioggia* → *Siamo usciti nonostante piovesse*; *Non mangia per paura di ingrassare* → *Non mangia perché ha paura di ingrassare*.

(rappresentato dalla struttura della frase-tipo) e la modalità che appare negli enunciati dei testi reali, regolata appunto dal margine di libertà di interpretazione che di volta in volta l'emittente concede al ricevente. (Sabatini, Camodeca, De Santis 2015: 34)

Il riferimento al *vincolo interpretativo* che l'emittente pone al ricevente è dunque la chiave di lettura per la classificazione dei testi. Rifacendosi a questo criterio, Sabatini suggerisce un raggruppamento nelle seguenti tipologie: *i*) i testi con cui si precisano norme, leggi, regolamenti, istruzioni operative e definizioni scientifiche e che esigono dal ricevente un'interpretazione quanto più aderente alle intenzioni dell'emittente, sono testi i cui mezzi linguistici non possono e non devono lasciare spazio a letture plurime (testi *rigidi*); *ii*) i testi saggistici, informativi (articoli di giornali) e testi di divulgazione scientifica forniscono informazioni condivise, ma assicurano uno spazio aperto alla coesistenza di significati diversi, a estensioni semantiche, ellissi e contenuti impliciti che ogni ricevente deve saper cogliere (testi *semi-rigidi*); *iii*) i testi letterari (poetici e narrativi) con cui l'emittente racconta l'intimo, la propria esperienza e il proprio pensiero solitamente lasciano lo spazio più ampio al ricevente per l'interpretazione (testi *elastici*). In sostanza, il carattere rigido dei testi è dovuto alla massima aderenza alle forme del sistema, mentre l'elasticità è caratterizzata da tutti quegli elementi che richiedono un'attiva partecipazione del ricevente per raggiungere un significato condiviso (inferenze, imprecisioni, ellissi, strutture marcate, riferimenti anaforici e cataforici, segnali discorsivi, ecc.) (cfr. Sabatini 2019). Ed è proprio questo il punto in cui emerge l'utilità didattica e matematica del modello valenziale: per poter captare i tratti di rigidità e i tratti di elasticità nei testi e per poter distinguere poi tra gli effetti che producono i diversi mezzi linguistici e le varie strategie testuali, il discente deve prima conoscere la lingua come sistema e partire dall'impostazione più rigorosa della frase modello che rispecchia le regole di questo sistema. Questo richiamo all'aspetto linguistico induce l'apprendente a misurare lo scarto che gli elementi di un testo presentano rispetto alla frase tipo illustrando lo stretto nesso tra queste due dimensioni della lingua. Sarebbe difficile per un discente comprendere il contesto, la forza comunicativa, le caratteristiche del genere testuale e le intenzioni dell'emittente di un testo senza il confronto tra le regole del sistema e le strategie testuali impiegate dall'autore. Come illustrazione si veda lo spezzone di un testo letterario in cui dominano la strategia testuale dell'ellissi (dei nomi, congiunzioni, punteggiatura), la paratassi, le allusioni, e che richiede dal lettore un ingente impegno nel recupero di elementi mancanti e ricostruzione di inferenze:

D'inverno ogni giorno ti sembra strappato: sveglia tardi, pranzo in qualche bar con Ivan, casa sua, a volte amore a volte litigio, Ivan è geloso è sospettoso è diffidente e si accende per un nonnulla, uno di questi giorni lo devi mollare, lo devi fare, ce la puoi fare, non ce la fai, e così pomeriggio in autoscuola, tre ore

di pratiche con tuo padre del genere passaggi di proprietà patenti da rinnovare cambi di residenza, poi un altro paio d'ore di lezioni di teoria per decerebrarti di vario livello, cena a casa in genere da sola perché papà sta dalla nuova moglie e mamma ora vive in Francia (...)»⁸

Al polo opposto, ovviamente, il lettore incontrerà contesti in cui gli enunciati ricalcano la struttura della frase-tipo (esempi di testi rigidi), come nel seguente passo tratto dall'introduzione a un decreto legge:⁹

I dirigenti scolastici e i responsabili delle istituzioni scolastiche, educative e formative (...)»¹⁰ sono tenuti a verificare il rispetto delle prescrizioni (...).

Le verifiche delle certificazioni verdi COVID-19 sono effettuate con le modalità indicate dal decreto del Presidente del Consiglio dei ministri adottato ai sensi dell'articolo 9.

Con la circolare del Ministro dell'istruzione possono essere stabilite ulteriori modalità di verifica.

3.2 Sul legame tra sintassi e semantica

Una delle caratteristiche fondamentali del modello valenziale è il riconoscimento del legame tra la sintassi e la semantica, ovvero del rapporto tra il significato e la valenza del verbo: infatti, con la variazione del significato di un verbo, spesso varia anche la sua valenza. Osserviamo il verbo *parlare* a fini illustrativi: nelle sue accezioni di «pronunciare suoni articolati» (*gli animali non parlano*) e «fare dichiarazioni» (*il testimone ha parlato*) è un verbo monovalente, in quella di «esprimere i propri pensieri e sentimenti attraverso le parole» (*parlare di affari, di lavoro, d'arte, dei mutamenti politici; parliamo d'altro*) è bivalente e quando significa «comunicare qualcosa a qualcuno» (*ho parlato di te al direttore*) è trivalente.

Una situazione analoga vale per i verbi atmosferici: se considerati nel loro significato principale (*sta piovendo*), sono zerovalenti, ma forzandone in senso metaforico il significato, possiamo attribuire loro degli argomenti facendoli diventare bi- o trivalenti (nell'espressione *piove sul bagnato*, in cui viene usato per indicare che la fortuna arride

8 Passo tratto da: Enrico Remmert, *Strade bianche* (2010), Marsilio.

9 DECRETO-LEGGE 10 settembre 2021, n. 122. Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza da COVID-19 in ambito scolastico, della formazione superiore e socio sanitario-assistenziale. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2021-09-10;122!vig=>

10 Per agevolare la lettura mancano (solo) i riferimenti alle leggi e ai loro commi.

sempre a chi ne ha già abbastanza, il verbo *piovvere* non può essere usato senza il SP, così come non possono mancare gli argomenti presenti nei seguenti esempi: *piovono gocce sempre più rade, piovono bombe, era gente piovuta dai paesi più lontani*).

Un'ultima considerazione va fatta sul cosiddetto uso *assoluto* dei verbi in base al quale alcuni argomenti (ad esclusione del soggetto) possono essere omessi senza che il significato sia messo a repentaglio, come ad esempio in *Il soldato ha sparato (un colpo)*. D'altro canto, se lo stesso verbo viene usato in senso figurato, gli argomenti non possono essere omessi, come in *non sparare sciocchezze o ha sparato una cifra impossibile*.

Rendersi consapevoli del fatto che la costellazione argomentale del verbo può essere soggetta a cambiamenti in dipendenza dal significato che il verbo assume in un determinato contesto è un'operazione molto importante sul piano cognitivo, perché costringe l'apprendente a considerare sia la polisemia che il riflesso dei cambiamenti semantici sulla sintassi. E non solo, la questione della flessibilità delle valenze in dipendenza dal significato del verbo abitua l'apprendente a distinguere il funzionamento dei diversi tipi testuali: la riduzione delle valenze sarà riconosciuta come caratteristica dei testi *semi-rigidi* e *elastici*, mentre l'impossibilità di eliminare le valenze verrà associata ai testi *rigidi*.

4 PROPOSTA DI APPLICAZIONE DEL MODELLO VALENZIALE NELLA DIDATTICA DI ITALIANO L2 AL LIVELLO UNIVERSITARIO

Gli iscritti al corso di Italianistica presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Ljubljana sono slovenofoni (a volte anche bilingui di sloveno e croato/serbo/bosniaco o macedone), mentre un minore numero di iscritti proviene dai paesi balcanici (soprattutto dalla Croazia, Macedonia, Serbia e Montenegro). I nostri studenti hanno diversi livelli di conoscenza della lingua italiana prima dell'entrata in facoltà: alcuni di loro, sia sloveni che stranieri, accedono al corso senza alcuna conoscenza dell'italiano, altri invece lo studiano per pochi anni al liceo. Un numero minore di studenti sloveni sono originari del Litorale¹¹ e sono esposti sia all'acquisizione naturale dell'italiano (anche se limitata a determinati contesti e situazioni) che a quella guidata. La maggior parte degli studenti ha comunque completato l'istruzione nel quadro del sistema scolastico sloveno, il che garantisce una certa uniformità alla loro competenza metalinguistica generale (ovvero basata sulla conoscenza della lingua madre).

Per quanto riguarda il curriculum della lingua italiana nella nostra facoltà, lo sviluppo delle competenze metalinguistiche costituisce uno degli obiettivi più importanti a partire dal primo anno, durante il quale gli studenti vengono introdotti allo studio della grammatica descrittiva e comparativa, per proseguire al secondo, con l'inserimento dello studio della sintassi in una realtà in cui, nonostante le disuguaglianze nella conoscenza

11 In determinati comuni di questa regione (Isola, Pirano, Capodistria) l'italiano è considerato *lingua dell'ambiente* e fa parte del curriculum obbligatorio nelle scuole in lingua slovena.

dell'italiano al momento dell'iscrizione al corso, la maggior parte degli studenti inizia il II anno al livello A2/B1. In questa prospettiva il modello valenziale si presta come una risorsa didattica estremamente versatile in quanto le sue caratteristiche principali, il legame tra la sintassi e la semantica e la stretta correlazione tra la frase e il testo, sono perfettamente adattabili a livelli diversi di competenze linguistico-comunicative.

Nella sua applicazione didattica il modello valenziale include l'impiego degli schemi radiali vuoti per rappresentare graficamente la valenza dei verbi – le reggenze dei verbi predicativi, la struttura dei verbi copulativi, i circostanti che si riferiscono agli elementi nucleari e le espansioni, come proposto da Sabatini et al. (2015: 49):

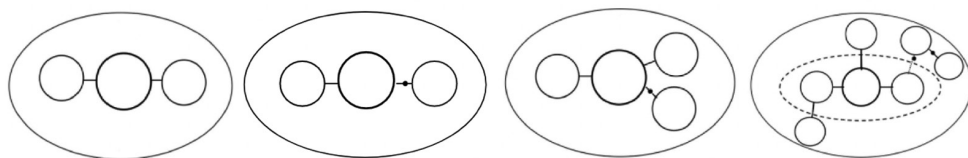


Figura 2 (da Sabatini et al. 2015: 49)

Questo strumento grafico ha il pregio di possedere una forte valenza cognitiva poiché induce gli apprendenti a scoprire, tramite il metodo induttivo, le strutture della lingua in modalità ludica e motivante (cfr. Gilardoni & Corzuol 2016: 83).

Una delle prime attività eseguibili già al livello di A2 consiste nell'individuazione della valenza diretta o indiretta di un verbo, in primo luogo per scoprire e ragionare sui diversi valori dei verbi polisemantici, in secondo luogo per riconoscere e riflettere sul legame tra i verbi e le preposizioni richieste. Per questa ed altri tipi di attività è di estrema utilità l'unico dizionario valenziale per la lingua italiana, il Sabatini Coletti (DISC)¹² che insieme al significato del verbo fornisce anche l'informazione sulle valenze (v. fig. 3 e segg., parte del testo in neretto).

Segue il procedimento di un esempio illustrativo dell'attività didattica 1 (livello A2):

- cercate sul vocabolario DISC i significati del verbo *mettere*¹³
- riflettete sulle diverse valenze del verbo, individuate gli schemi radiali corrispondenti e riempiteli tenendo conto degli elementi nucleari necessari per il completamento del significato del verbo

¹² Accessibile anche online: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/index.shtml.

¹³ Ho scelto apposta l'esempio di *mettere*, verbo molto comune e frequente, per illustrare come questa attività può essere svolta già nelle prime fasi di apprendimento (livello A2). In questa sede (fig. 3) riprendo intenzionalmente solo i significati illustrativi delle diverse valenze del verbo, tralasciando tutti gli altri per limiti di spazio.

[mét-te-re] v.
(métto ecc.)

v.tr.

[sogg-v-arg-prep.arg.]

1 Collocare qlco. in un posto; disporlo in un certo modo [...]: *Lucia ha messo in ordine la stanza.*

v.tr.

[sogg-v-arg]

1 Indossare un capo di vestiario [...]: *Lucia ha messo il cappotto.*

v.tr.

[sogg-v-arg-prep.arg.]

convincere qcuno d'un fatto, oppure insinuargli idee, fantasie, e sim. [...]: *Quel tizio gli ha messo in testa tante idee strane.*

Figura 3: Adattato da: DISC

Osserviamo la rappresentazione del risultato dell'attività con i grafici radiali:

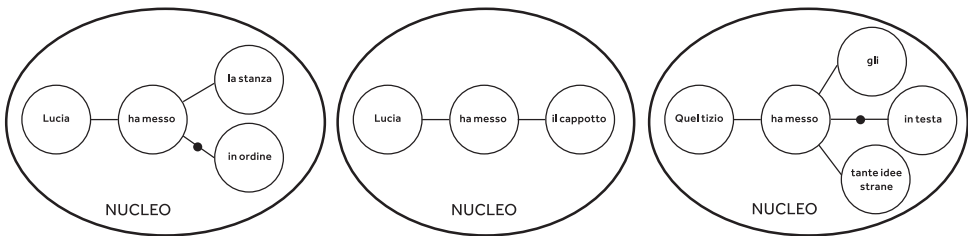


Figura 4

Attività didattica 2: A livelli più avanzati di apprendimento (B1), quest'attività didattica può essere corredata dalla riflessione sul tipo di reggenza, diretta o indiretta di un verbo, con la conseguente riflessione sul tipo di preposizione (in caso di reggenza indiretta) che un verbo richiede nel dato contesto. In questo caso si presta utile incentrare il lavoro su frasi sbagliate prodotte dagli stessi studenti, in quanto proprio la scelta tra la reggenza diretta o indiretta del verbo e la conseguente scelta della preposizione giusta rappresentano errori molto frequenti negli studenti stranieri. Si osservino due esempi di frasi prodotte dai nostri studenti:¹⁴

- a. *Monica esplica il problema legato con questa esperienza personale* cioè la molestia online.
- b. *Sandra vuole aiutare agli altri* che stanno vivendo anche questa umiliazione.

Nella frase a., lo studente commette l'errore di considerare che il contesto della sua frase richieda il valore bivalenziale del verbo *legare* [sogg-v-arg], ma facendo ciò comunica un messaggio sbagliato: infatti, scegliendo il sintagma introdotto dalla preposizione

¹⁴ Le due frasi citate sono state estrapolate dal contesto e fanno parte di lavori di composizione degli studenti di italiano al III anno.

con, introduce un'espansione, non un argomento, e trasmette l'idea che «l'esperienza personale sia *il mezzo* con cui è legato il problema», mentre il contesto presume che «il problema sia in un certo modo collegato all'esperienza». Lo studente autore della frase b., invece, commette l'errore di non rispettare la reggenza diretta del verbo. Durante l'attività didattica gli apprendenti si invitano a riflettere sul significato dei verbi *legare* e *aiutare* nei rispettivi contesti e a paragonare i diversi significati proposti nel DISC: analizzando la voce *legare*, si accorgeranno che, quando questo verbo è transitivo, come nella frase a., l'unica possibilità è quella di avere, accanto all'argomento diretto, un indiretto introdotto dalla preposizione *a* [**sogg-v-arg-prep.arg**] e, analizzando la voce *aiutare*, si renderanno conto dell'assenza di un argomento indiretto nel suo significato transitivo [**sogg-v-arg**]. È necessario attrarre l'attenzione degli apprendenti al fatto che la preposizione *a* usata in uno degli esempi del dizionario (*aiutami a risolvere questo problema*) ha la funzione di connettivo che introduce una dipendente finale e non un argomento indiretto (v. fig. 5).

legare¹

[le-gà-re] v. (*légo, léghi* ecc.)

v.tr.

• [**sogg-v-arg**]

1 Avvolgere strettamente qlcu. o qlco. con un elemento flessibile, per immobilizzarlo: *l. il prigioniero, il pacco; avvolgere più cose per tenerle unite, anche con specificazione del destinatario: l. i capelli alla bambina*

• [**sogg-v-arg-prep.arg**]

1 Attaccare, fissare: *l. il cane alla catena, la barca al molo, la bicicletta al cancello*

v.intr. (aus. *avere*)

• [**sogg-v**]

• [**sogg-v-prep.arg**]

1 Associarsi con qlco.; essere intonato a qlco.: *il tappeto lega bene con i divani*

2 Fare amicizia con qlcu.: *l. con i vicini*

[...]

aiutare

[a-iu-tà-re] v.

• v.tr. [**sogg-v-arg**]

1 Soccorrere qlcu. in difficoltà o per cose che non sarebbero capaci di fare da soli: *a. il figlio nella scelta della scuola, aiutami a risolvere questo problema*
[...]

• v.rifl. [**sogg-v**] [...]

Figura 5: Adattato da: DISC

Dopo la riflessione, gli apprendenti si invitano a riempire gli schemi grafici vuoti per entrambi i casi, come illustrano le seguenti figure:

- frase a. (si osservi l'utilità didattica della rappresentazione con schemi grafici anche della frase sbagliata, a sinistra, confrontata con la rappresentazione della variante corretta, a destra):

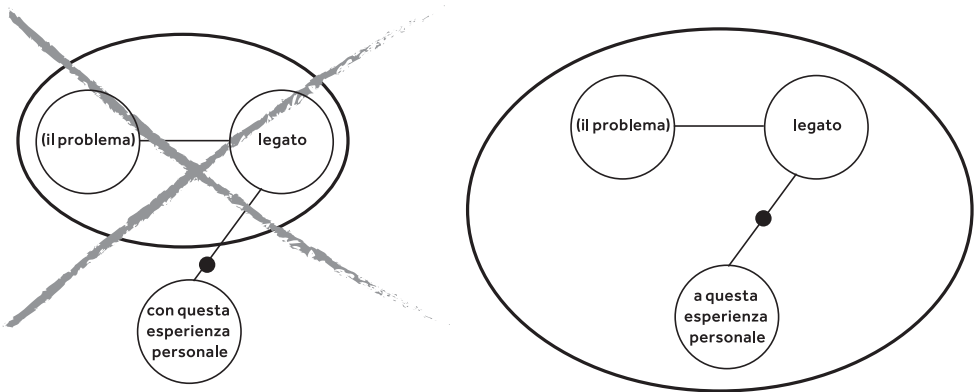


Figura 6

- frase b.:

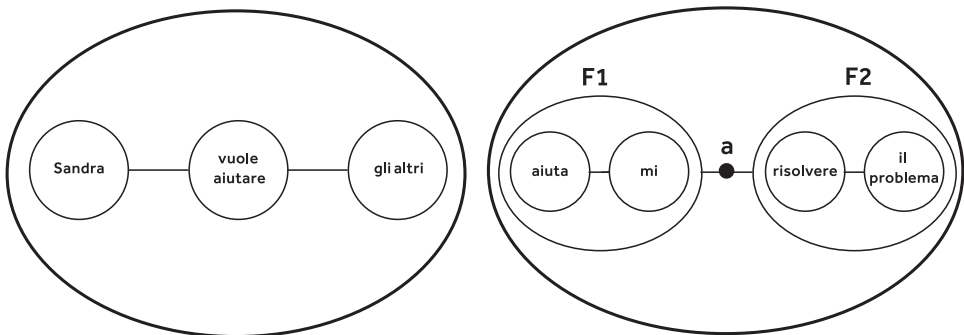


Figura 7

Si veda un'ultima proposta di attività didattica fondata sul metodo induttivo e utilizzabile a livelli più avanzati (B1-B2), anche se dovutamente differenziata in rispetto dei diversi livelli di difficoltà. L'attività richiede una riflessione sull'evoluzione della frase semplice in complessa e sulle tecniche di trasformazione, corredate anche in questo caso dagli schemi radiali.

Proposta di attività didattica tre:

- trasformate la frase semplice *All'inizio della primavera è necessario il cambio del guardaroba* in frase complessa e completate la mappa:

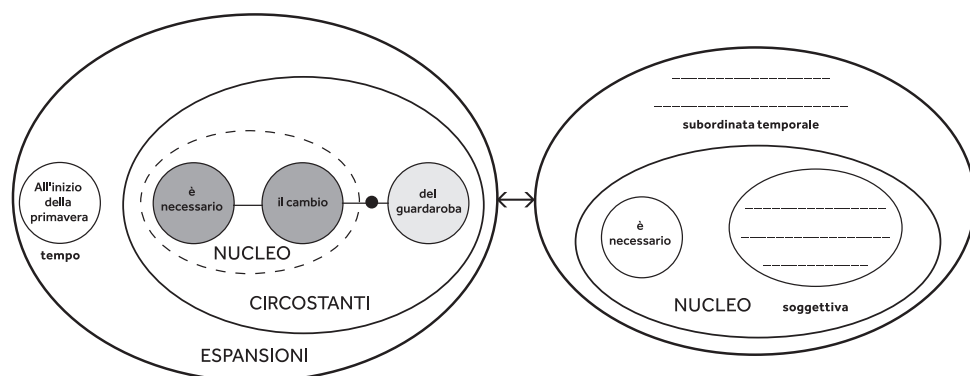


Figura 8

Attraverso le operazioni di trasformazione di strutture argomentali da sintagmi in frasi e viceversa, gli apprendenti acquisiscono competenze testuali che facilitano a incrementare anche la loro abilità di produzione scritta.

Le attività didattiche qui proposte mettono gli apprendenti in condizioni di fare scoperte cognitivamente rilevanti: *i*) un verbo può avere strutture argomentali diverse e di conseguenza coprire significati diversi, così come strutture argomentali diverse possono corrispondere a due o più significati dello stesso verbo (attività didattica 1); *ii*) la preposizione non è un elemento autonomo, ma la sua funzione principale è quella di collegamento tra gli elementi frasali (attività didattica 2); *iii*) lo stesso argomento può essere espresso da mezzi diversi (sintagmi o frasi) (attività didattica 3).

5 CONCLUSIONI

I vantaggi glottodidattici del modello valenziale per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 sono in primo luogo rappresentati dall'importanza attribuita alla correlazione tra la frase e il testo e all'imprescindibilità del nesso tra la semantica e la sintassi. Inoltre, ogni versione della teoria si serve sistematicamente della rappresentazione grafica della frase per mezzo dei cerchi radiali, il che facilita sia l'apprendimento dei postulati teorici che l'esercitazione sulle attività produttive dei discenti.

La flessibilità del metodo lo rende compatibile con i diversi livelli di conoscenza dell'italiano, diverse età e background culturali.

BIBLIOGRAFIA

- ANDORNO, Cecilia (2003) *La grammatica italiana*. Milano: Mondadori.
- BIANCO, Maria Teresa/Marina BRAMBILLA/Fabio MOLLICA (ed.) (2015) *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Collana List (Lavori Interculturali sul tedesco n.7). Roma: Aracne.
- BISANTI, Tatiana/Gabriella DONDOLINI SCHOLL/Elena CARRARA/Livia NOVI/Davide SCHENETTI (ed.) (2013) Aggiornamenti n. 03, München: ADI e.V.
- CAMODECA, Carmela (2013) La grammatica valenziale. Descrizione e proposte di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2. In: *Aggiornamenti* 03, 24–36.
- COLOMBO, Adriano/Giorgio GRAFFI (2019) *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.
- DUSO, Elena Maria/Walter PASCHETTO (2019) (ed.) *Riflessione sulla lingua e modello valenziale*, atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale (Università degli Studi di Padova ott/febb 2017/2018 - ott/giu 2018-2019). Italiano LinguaDue, 11/2-2019.
- DUSO, Elena Maria (2019) «C'è grammatica e grammatica...». Perché un corso sul modello valenziale? In: *DUSO, Elena Maria/Walter PASCHETTO* (2019), 222–248.
- GILARDONI, Silvia/Daniela CORZUOL (2016) Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico. In: *Nuova secondaria XXXIV* (2), 81-89.
- LO DUCA, Maria Grazia (2006) Si può salvare l'analisi logica?. In: *La Crusca per voi* 33. 29 agosto 2021. <https://www.iclipunti.edu.it>.
- NITTI, Paolo (2016) Modelli per l'insegnamento della grammatica dell'italiano. *Scuola e didattica n. 10*. Brescia: La Scuola Edizioni.
- PRANDI, Michele/Cristiana DE SANTIS (2019³ [2006¹, 2011²]) *Manuale di linguistica e grammatica italiana*. Torino: UTET.
- SABATINI, Francesco (1984; 1990) *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher.
- SABATINI, Francesco (2004) *Lettera sul ritorno alla grammatica*. <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>.
- SABATINI, Francesco/ Carmela CAMODECA/Cristiana DE SANTIS (2011) *Sistema e testo*. Torino: Loescher.
- SABATINI, Francesco/Carmela CAMODECA/Cristiana DE SANTIS (2015) Il modello valenziale. e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2. In: M. Bianco, M.T. Brambilla, F. Mollica, *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, 33–58.
- SABATINI, Francesco (2019) Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale. In: *DUSO, Elena Maria/Walter PASCHETTO* (2019), 249–254.

- SALVI, Giampaolo/Laura VANELLI (2004) *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- SCHWARZE, Christoph (2009) *Grammatica della lingua italiana*. Roma: Carocci.
- TESNIÈRE, Lucien (1959) *Eléments de Syntaxe Structurale*. Paris: Librairie C. Klincksieck., trad.it. *Elementi di sintassi strutturale*. (ed. italiana a cura di Proverbio G., Trocini Cerrina A.) (2008). Torino: Rosenberg&Sellier.
- VANELLI, Laura (2019) Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale. In: *DUSO*, Elena Maria/Walter PASCHETTO (2019), 364–378.

POVZETEK

VALENČNI MODEL: DIDAKTIČNO SREDSTVO ZA POUČEVANJE/UČENJE ITALIJANŠČINE L2

Valenčni model, ki obravnava glagol kot osrednjo in generativno prvino stavka, ki se mora združiti z določenim številom elementov zato da uresniči minimalni smiselni izraz, se uporablja tudi v okviru poučevanja/učenja italijanščine kot tujega jezika.

V članku so poudarjene glotodidaktične prednosti valenčnega modela. Te se kažejo predvsem v pomenu, ki se pripisuje nepogrešljivi povezavi med pomenom in skladnjo ter korelaciji med stavkom in besedilom. V zvezi s tem se učenec nauči (*i*) razmišljati o obveznih in neobveznih elementih stavka ter upoštevati parametre, s katerimi glagol določa in spreminja svojo argumentativno strukturo glede na svoj pomen, in (*ii*) preoblikovati posamezne stavčne elemente iz samostalniških izrazov v odvisne stavke. Urjenje sposobnosti preoblikovanja samostalniškega elementa v stavčnega v isti skladenjski funkciji je pomemben učni proces, saj učenca navaja na izražanje istega pojma z različnimi jezikovnimi strukturami. Članek poudarja didaktično uporabnost opisa stavka po valenčnem modelu tudi za pristop k analizi besedila z vidika klasifikacije besedilne tipologije na podlagi stopnje togosti/elastičnosti besedil: učenec se nauči izmeriti odstopanje med načinom uporabe jezika na sistemski ravni (ki ga predstavlja struktura standardnega stavka) in načinom, kako se ta pojavlja v dejanskih besedilih, kar ponazarja tesno povezavo med tema dvema dimenzijama jezika.

Valenčni model ponuja tudi dragoceno učno podporo v obliki grafične predstavitve stavka s pomočjo radialnih krogov, ki olajšajo tako učenje teoretičnih postulatov kot tudi produktivno dejavnost učenca. Zaradi svoje prilagodljivosti je ta metoda združljiva z različnimi stopnjami znanja italijanščine ter z različnimi starostmi in kulturnimi ozadji.

Ključne besede: metajezikovne sposobnosti, valenčni model, glagolska vezljivost, obvezni/neobvezni elementi stavka, togost/elastičnost besedil

ABSTRACT

DEPENDENCY GRAMMAR: AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR THE TEACHING/LEARNING OF ITALIAN L2

The elaboration of dependency grammar, which considers the verb as the central and generating element of a sentence, predisposed to be combined with a certain number of elements in order to realize a minimal meaningful expression, also finds application in the context of the teaching/learning of Italian as a foreign language.

The article highlights the glottodidactic advantages of the model which are firstly represented by the importance attributed to the unavoidable connection between semantics and syntax and to the correlation between sentence and text. In relation to this, the learner learns to *(i)* reflect on the obligatory and optional elements of the sentence and to consider the parameters by which the verb defines and modifies its argumentative structure according to its meaning, and *(ii)* transform individual phrasal elements from nominal into dependent sentences. The exercise on the ability to transform a nominal element to a phrasal one in the same syntactic function constitutes an important teaching resource as it accustoms the learner to express the same concept with different linguistic structures. The article highlights the didactic usefulness of the description of the sentence according to the dependency grammar model also for the approach to the analysis of the text in view of the classification of the textual typology based on the degree of rigidity/elasticity: the learner learns to measure the gap between the way the language is used at system level (represented by the structure of the standard sentence) and the way it appears in the utterances of real texts, illustrating the close link between these two dimensions of language.

The dependency grammar model also offers valuable learning support in the form of graphic representations of the sentence by means of radial circles, which facilitate both the learning of theoretical postulates and the students' productive activities. The flexibility of the method makes it compatible with different levels of knowledge of Italian, different age and cultural backgrounds.

Keywords: meta-linguistic skills, dependency grammar, verbal valence, mandatory/optional elements of a sentence, rigidity/elasticity of texts

ABSTRACT

IL MODELLO VALENZIALE: UNA RISORSA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2

L'elaborazione della grammatica valenziale, che considera il verbo come l'elemento centrale e generatore della frase, predisposto a combinarsi con un certo numero di elementi per realizzare

un'espressione minima di senso compiuto, trova applicazione anche nel contesto dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2.

L'articolo evidenzia i vantaggi glottodidattici del modello che sono rappresentati in primo luogo dall'importanza attribuita all'imprescindibile legame tra semantica e sintassi e alla correlazione tra frase e testo. In relazione a ciò, il discente impara a *i*) riflettere sugli elementi obbligatori e facoltativi della frase e a considerare i parametri con cui il verbo definisce e modifica la sua struttura argomentativa in funzione del suo significato e *ii*) trasformare i singoli elementi frasali da elementi nominali in frasi dipendenti. L'esercitazione sull'abilità di passaggio da un elemento nominale a uno frasale nella stessa funzione sintattica costituisce una importante risorsa didattica in quanto abitua l'apprendente a esprimere lo stesso concetto con strutture linguistiche differenti. L'articolo mette in evidenza l'utilità didattica e metetica della descrizione della frase secondo il modello valenziale anche per l'approccio all'analisi del testo in ottica della classificazione della tipologia testuale fondata sul grado di rigidità/elasticità dei testi: l'apprendente impara a misurare lo scarto tra la modalità di uso della lingua a livello di sistema (rappresentato dalla struttura della frase-tipo) e la modalità che appare negli enunciati dei testi reali illustrando lo stretto nesso tra queste due dimensioni della lingua.

Il modello valenziale offre anche un valido supporto all'apprendimento sotto forma di rappresentazioni grafiche della frase per mezzo di cerchi radiali, che facilitano sia l'apprendimento dei postulati teorici che la pratica delle attività produttive degli studenti. La flessibilità del metodo lo rende compatibile con diversi livelli di conoscenza dell'italiano, diverse età e background culturali.

Parole chiave: abilità metalinguistiche, modello valenziale, valenza dei verbi, elementi obbligatori/facoltativi della frase, rigidità/elasticità dei testi