

La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore

in LEND, *Quale grammatica?*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1982, pp. 12-70

a Franca Albertazzi, Anna Maria Baroni, e Sascia Willenik;
al nostro tenace tedioso lavoro

Una premessa

Questo è un tentativo di fare un bilancio di una quindicina d'anni di dibattito sull'educazione linguistica, sotto il profilo particolare della questione della grammatica, e di ricavarne indicazioni per il futuro della riflessione grammaticale nella scuola.

L'assunto ambizioso e la complessità della materia potranno dare al discorso un carattere un po' "sparso" (come dicono adesso gli adolescenti). Per questo è opportuno dichiarare almeno preliminarmente la tesi centrale.

«Riflessioni di un conservatore»: perché qui si cercherà di argomentare a favore di un insegnamento della grammatica non solo esplicito, ma teorico, astratto, formale; orientato in prevalenza sulla lingua scritta nei suoi usi intellettuali; con la morfosintassi come nucleo portante; iniziato in età precoce (compatibilmente con certe condizioni).

Che tutto questo possa essere «conservatore» e non ottusamente reazionario, è quel che cercherò di mostrare; che cioè possa essere un lavoro intelligente, motivato e produttivo, come non è quasi mai stato nella scuola.

1. Lo stato dell'arte

1.1. «Ma voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione»; questa battuta di *Lettera a una professoressa* (1967) può essere presa come punto di partenza (non soltanto simbolico) della critica che ha investito l'insegnamento grammaticale tradizionale, in uno dei due filoni in cui, molto schematicamente, la possiamo distinguere: quello che chiamerei pedagogico-politico, che ha i suoi momenti culminanti nell'attività di Tullio De Mauro e nelle *Dieci Tesi* del Gisel (1975).

In quella frase il termine «grammatica» stava a significare (secondo l'uso corrente o livello di senso comune) la capacità di adeguarsi a un modello rigido (socialmente condizionato) di "lingua corretta", e insieme l'insegnamento sistematico e normativo della teoria di quel modello: il tutto usato come strumento di selezione scolastica e di conseguente discriminazione sociale, in funzione della perpetuazione del dominio di classe.

In sintesi schematica, da questo primo punto di vista l'insegnamento grammaticale tradizionale è stato criticato¹:

- perché normativo piuttosto che descrittivo;
- perché "monolinguitico", cioè basato sull'imposizione come modello di un'unica varietà di italiano (di derivazione letteraria, retorica e burocratica), inadatta alle varie necessità comunicative della società attuale e presentata come assoluta rispetto alla storia e alla società;
- perché "astratto", separato dall'esperienza comunicativa reale dei ragazzi;
- infine, e soprattutto, perché inutile allo stesso scopo che si propone, cioè l'apprendimento dell'uso definito "corretto".

Questi motivi critici sono strettamente intrecciati, perché aggrediscono le diverse facce di un unico blocco di teoria e pratica educativa; ma sarà bene tenerli distinti, perché i problemi che pongono e le soluzioni che richiedono sono diversi; altrimenti si può cadere nell'equivoco di credere che la soluzione di uno degli aspetti comporti automaticamente quella degli altri; mentre in realtà una grammatica descrittiva non è necessariamente plurilinguistica, una grammatica meno "astratta" (per esempio, perché parte dalle produzioni dei ragazzi) non è di per sé utile allo sviluppo delle abilità linguistiche eccetera².

1.2. Alle critiche di ordine pedagogico-politico si sono sommate le critiche alla grammatica tradizionale di ordine linguistico-teorico e didattico; non so se sia stata una fortuna che gli anni della più radicale contestazione al ruolo sociale della scuola siano stati anche gli anni della divulgazione della linguistica strutturale in Italia, perché il rischio di una confusione tra i due approcci al problema dell'educazione linguistica c'è stato³.

Comunque sia, le critiche di questo secondo tipo (per tentare di nuovo uno schema riassuntivo) hanno colpito la grammatica tradizionale⁴:

- per il suo ambito di applicazione, cioè per il fatto di limitarsi alla morfologia e sintassi, trascurando la semantica, gli aspetti pragmatici (funzioni comunicative) ecc.;
- per il fatto di assumere come unico oggetto di analisi un certo tipo di uso scritto formale, ignorando il parlato, le varietà substandard, e il fenomeno stesso della variabilità storica geografica sociale funzionale;

- per le strutture concettuali impiegate, di cui è stata ampiamente denunciata l'approssimatività e l'incoerenza (fino a comporre veri e propri "stupidari" delle grammatiche), e insieme i forti assunti filosofici (aristotelici e portorealisti) che implicano;
- per l'atomismo di un modello di analisi "parola per parola", che impedisce di cogliere le articolazioni strutturali della frase;
- su un piano più specificamente didattico, è stato criticato il procedimento astratto e deduttivo che va dalla definizione all'uso.

Tutte critiche sacrosante e troppo scontate, ormai, per soffermarsi ancora. Piuttosto sarà bene, anche in questo caso, sottolineare l'opportunità di tenere distinti i diversi aspetti, che hanno implicazioni diverse, e segnalare gli equivoci che il nostro zelo critico, profuso in innumerevoli scritti e sedute di "aggiornamento", ha ingenerato a volte nei colleghi destinatari. Dico gli equivoci:

- che proprio tutto, nella tradizione grammaticale, fosse infondato e sbagliato; per esempio, che là dove le definizioni erano inconsistenti, fossero egualmente inconsistenti le categorie definite;
- che esistesse da qualche parte una teoria linguistica "moderna" o "strutturale" capace di fornire le risposte corrette e definitive ai problemi sollevati;
- che, infine, la sostituzione di un modello teorico moderno a quello tradizionale avrebbe comportato la soluzione dei problemi didattici.

Queste sono banalità che probabilmente nessun linguista o "aggiornatore" ha detto, né tanto meno scritto; anzi, molti si sono presto preoccupati di mettere in guardia da questi equivoci⁵; resta tuttavia il fatto che alcuni insegnanti, almeno in certi momenti, pare che abbiano capito proprio questo; e altrettanto pare che abbiano capito interessatamente molti autori ed editori di libri di testo "nuovi", ben presto colpiti, d'altra parte, da critiche altrettanto severe da parte degli specialisti⁶.

1.3. È purtroppo impossibile scrivere in modo attendibile la storia parallela degli atteggiamenti degli insegnanti verso la grammatica, dato che non disponiamo di dati e inchieste, e una sola cosa sappiamo con certezza: che nelle nostre scuole, in questo più ancora che in altri campi, può succedere tutto e il contrario di tutto, le esperienze più disparate possono convivere porta a porta (e questo può essere positivo), spesso anche ignorandosi a vicenda (e questo è senz'altro un male).

A proposito del «ritorno» all'insegnamento grammaticale di cui si parla, De Mauro si chiede: «ma perché; fu mai abolito?» (RdS, 9-10/81, p. 25). Si tratta di intendersi. Non c'è dubbio che su una porzione imprecisabile di insegnanti questi anni di discussioni sono passati come l'acqua sulle cose unte, e che legioni di ragazzini continuano a riempire quaderni di analisi grammaticale e logica identici a quelli che hanno compilato i loro babbi e nonni. Ma le grammatiche "nuove", se si sono vendute, saranno pure state usate. E soprattutto dobbiamo considerare che in una fetta di insegnanti, non sappiamo quanto consistente in termini statistici, ma certo non irrilevante, le critiche alla grammatica hanno creato uno stato di disagio, che si è tradotto in una svalutazione del ruolo e dello spazio attribuito a questo insegnamento, e in non pochi casi nella sua pura e semplice abolizione. Si tratta per lo più degli insegnanti più avvertiti pedagogicamente, più sensibili alla dimensione sociale del loro lavoro, il cui impegno si è concentrato per anni nella direzione di un'apertura della scuola alla realtà sociale circostante, del recupero degli svantaggiati, iella rottura dei formalismi scolastici ecc.: tutte cose che imponevano a priorità di contenuti ben diversi dall'astrazione grammaticale.

Tra questi insegnanti, che costituiscono un gruppo importante, perché sono i più impegnati e spesso hanno assunto una posizione di leadership rispetto a una parte degli altri, tra questi un "ritorno alla grammatica" si sta verificando; legato a un mutamento generale di orientamenti del (diciamo) "discorso pedagogico di sinistra", che da qualche anno insiste sui temi della formazione intellettuale, dell'importanza dei contenuti e delle specificità disciplinari, della programmazione didattica, almeno tanto quanto in precedenza aveva sottolineato la priorità dell'esperienza, il valore delle culture d'origine dei bambini, l'apertura al sociale, l'interdisciplinarietà, il recupero del corpo ecc.

Non ultimo tra i fattori del "ritorno alla grammatica" sono i Nuovi Programmi per la scuola media del 1979, resi più autorevoli dal fatto di riflettere un dibattito pedagogico avanzato, specialmente nel campo dell'educazione linguistica; dove uno spazio specifico è dato alla «riflessione sul linguaggio», per quanto questa appaia la parte più sbrigativa e meno motivata del programma d'italiano.

Gli accennati motivi del "ritorno" mi sembrano rispettabili e da condividere; e del resto è impressione diffusa che una svolta in questo senso si sia verificata anche tra gli esperti dell'educazione linguistica, tra i quali un discorso criticamente propositivo sembra oggi prevalere sulla pura demolizione della grammatica. Ma poiché di "ritorno" si tratta, credo che ancora una volta dovremmo stare molto attenti a come le nostre parole possono essere interpretate dai destinatari: c'è il pericolo che il "ritorno" venga inteso come pura e semplice restaurazione delle buone vecchie abitudini; che chi non si era mai mosso dal complemento di specificazione creda di aver avuto ragione; che qualcuno ritenga comodamente «superato» qualcosa che non ha mai sperimentato, e nemmeno conosciuto. Un'occhiata ad alcuni libri di testo usciti di recente può confermare queste preoccupazioni.

Insomma, chi (come me) è convinto dell'opportunità di conservare o ristabilire un insegnamento grammaticale, dovrebbe ricordarsi di condurre una battaglia su due fronti: contro le tentazioni dello spontaneismo, la mancanza di specificità e di contenuto intellettuale dell'insegnamento di lingua da una parte; ma dall'altra parte contro il pericolo che vada disperso un patrimonio di esperienze e indicazioni importanti (quelle delle *Dieci tesi*, per intenderci), e che l'analisi grammaticale e logica più cretina e rincretinente torni a trionfare.

1.4. Ho accennato che la parte del programma per la scuola media dedicata alla riflessione sulla lingua appare in complesso la più debole; e in questo si riflette, credo, una carenza generale del dibattito sull'educazione linguistica, che in questa parte ha raggiunto il grado più basso di omogeneità e chiarezza propositiva. Anche il recente dossier-inchiesta sull'argomento apparso su "Riforma della scuola" (RdS, 9-10/81) non solo ripropone una plausibile varietà di posizioni tra i linguisti che intervengono, ma dà anche l'impressione che molte posizioni siano ancora allo stadio delle dichiarazioni di principio e di intenzioni, che le idee non siano in generale molto chiare e didatticamente elaborate; che insomma in questo campo siamo molto più indietro, molto meno in grado di fornire indicazioni precise e convincenti, rispetto ai campi dello sviluppo pratico delle abilità linguistiche. Di conseguenza è difficile fornire un panorama delle tendenze che oggi si confrontano; ma è opportuno istituire un simile punto di riferimento al presente discorso, anche a rischio di prendere qualche granchio.

(a) Si è parlato spesso di una tendenza «antigrammaticalista» (Berruto, 1977a), che propugnasse cioè la pura e semplice abolizione di ogni insegnamento grammaticale al livello della attuale scuola dell'obbligo; ma non saprei a chi attribuire con certezza, oggi, questa posizione. Il primo nome che viene alla mente è De Mauro, il cui *slogan* «Via dai banchi grammatiche e sintassi» risale al 1969; ma in dichiarazioni più recenti, in una frase come «Sia chi vuole la grammatica a uso dei fanciulletti sia chi di noi la ritiene superflua o dannosa...» (RdS, 9-10/81, p. 25), è lasciata al lettore la decisione se includere o meno l'autore in quel «chi di noi». È esplicito, e da condividere, il richiamo di De Mauro all'insufficienza dei dati di analisi fattuale dei fenomeni grammaticali dell'italiano di cui disponiamo, per poterci fondare sopra grammatiche didattiche attendibili (De Mauro, Policarpi e Rombi, 1979), e l'invito a lavorare quindi alla grammatica «di riferimento» prima che a quelle didattiche; ma non mi è altrettanto chiaro se il bando alle grammatiche scolastiche (a una delle quali De Mauro ha pure apposto di recente una sua prefazione) sia da intendere come legato a questa situazione contingente, per quanto perdurante, o valido in assoluto. È anche importante che De Mauro sottolinei lo sviluppo di attività e abilità metalinguistiche che non coincidono con l'insegnamento di grammatica comunemente inteso; ma questo è un altro discorso, che affronteremo più avanti.

(b) Forse ai confini di una linea «antigrammaticalista» si può collocare la proposta di una grammatica «implicita», sostenuta da Raffaele Simone da più di dieci anni: «un procedimento che, pur essendo dotato di una base teorica consapevole, evita di presentarla all'allievo, limitandosi ad offrirgli i risultati dell'applicazione di quella base ai fenomeni linguistici» (1973b, pp. 6-7). Si legano a questa, come è noto, le tesi della superiorità didattica di una grammatica «sintetico-generativa» rispetto a un modello «analitico-ricognitivo» (1970-71), la contrapposizione delle «didattiche di linguaggio» a quelle «di lingua» (1976), e la più recente preferenza per una grammatica «nozionale» rispetto a una «formale» (1979). La proposta della grammatica implicita si potrebbe forse ricondurre alla formula di De Mauro, nello stesso vecchio articolo citato (1969): «Niente teoria della lingua per gli allievi, ma moltissima per gli insegnanti»; se non fosse per l'insistenza più netta, in Simone, su una scelta e ordinamento accurati delle attività linguistiche su basi teoriche precise.

(c) A un polo opposto nettamente «grammaticalista» sta la proposta della «grammatica razionale» elaborata da Domenico Parisi e dal gruppo del C.N.R. di Roma: qui la grammatica è intesa come studio esplicitamente teorico del linguaggio, da condurre «a carte scoperte», sulla base di un modello scientifico rigoroso, a fini conoscitivi prima che pratici, come «un elemento all'interno di un curriculum di scienze sociali» (Parisi 1974a, p. 352; e cfr. Castelfranchi e altri, 1975; Castelfranchi, 1979; e ancora Parisi in RdS, 9-10/81, pp. 27 sgg., dove appare una posizione più sfumata e problematica a proposito del carattere più o meno esplicito dell'insegnamento grammaticale).

(d) È aperta la polemica tra la posizione suddetta e la proposta che Lorenzo Renzi ha definito «una grammatica ragionevole»; qui il centro del discorso è il riconoscimento della sostanziale validità (e stabilità, attraverso il rinnovarsi delle teorie linguistiche) del nucleo essenziale della grammatica tradizionale, che avrebbe solo bisogno di essere «riversitata», ripulita da incrostazioni ed errori, e integrata con alcune importanti acquisizioni degli studi recenti. La critica fondamentale da rivolgere all'insegnamento tradizionale riguarderebbe quindi più la sua impostazione didattica che non il patrimonio concettuale (Renzi, 1975 e 1977). Si possono accostare a questa proposta le posizioni che insistono sull'opportunità di una scelta teoricamente eclettica dei contenuti di una grammatica didattica, come quelle sostenute da Monica Berretta (1979a) e da Gaetano Berruto (RdS, 9.10/81, p. 22). Si tratta in ogni caso di posizioni «grammaticaliste», favorevoli cioè a un insegnamento esplicito, con fini direttamente conoscitivi e indirettamente anche di

miglioramento della competenza.

(e) La lista delle ipotesi “grammaticaliste” è aperta, nel senso che una rassegna esauriente dovrebbe addentrarsi in tutta la varietà dei modelli che possono essere proposti come base della didattica, e delle loro possibili contaminazioni. Ho indicato le tendenze che conosco meglio e che trovo più interessanti. È però necessario accennare a una tendenza che si può ricondurre all’etichetta di «grammatica funzionale» (in uno, o in alcuni, dei sensi possibili per questa espressione), o forse di grammatica «psicologica» (nel senso di certe ricerche francesi). I caratteri comuni a questo insieme di proposte sarebbero: l’idea che la riflessione grammaticale (anche esplicita) debba essere ben dentro al complesso delle attività di educazione linguistica, nascere dalla pratica della lingua e ad essa ricondursi, riducendo al minimo lo spessore della mediazione teorica; l’idea che alcuni modelli di analisi grammaticale (e spesso ci si riferisce al funzionalismo martinetiano) siano più vicini di altri all’esperienza viva della comunicazione, e quindi più accessibili alla mente dei ragazzi e più utili alla loro maturazione linguistica.⁷

Dei limiti di questa rassegna (che è solo un abbozzo), due conviene ammettere subito, perché pongono i temi essenziali del discorso che segue:

- ho trascurato la questione dell’ambito di interesse di una grammatica didattica: l’enfasi che più o meno tutti pongono sulla necessità di considerare, al di là del tradizionale nucleo morfosintattico, gli aspetti della semantica, della variabilità linguistica, delle funzioni comunicative, di una semiotica più vasta che metta la lingua verbale in relazione con altri linguaggi;
- ho solo accennato alle diverse visioni dei fini di un insegnamento grammaticale, che ovviamente orientano la diversità delle proposte; anche se è già evidente che in (b) ed (e), per non parlare di (a), è posto in primo piano lo sviluppo della competenza comunicativa, in (c) gli scopi sono prima di tutto di conoscenza teorica, in (d) c’è una posizione in qualche modo intermedia.

2. Quale riflessione?

2.1. Da qualche tempo, il termine “riflessione sul linguaggio”, o “sulla lingua”, o “grammaticale”, ha preso il posto del termine “grammatica” nei nostri discorsi, e poi nei programmi. Il mutamento terminologico ha indubbi riflessi positivi, se serve a ricordare che riflessione ha da essere, e cioè un’operazione intelligente, e che il suo ambito va al di là di quello tradizionalmente considerato dalla grammatica (morfologia e sintassi). Ma è anche imbarazzante perché, se è relativamente facile mettersi d’accordo su che cosa sia una grammatica, non è altrettanto facile decidere dove comincia e dove finisce la “riflessione”.

Vorrei proporre un tentativo di chiarificazione, che articola la nozione su quattro livelli.

(a) In prima approssimazione, “riflessione” sembra voler dire “vedersi (come in uno specchio)”, dunque essere consapevoli di quello che si fa. In un senso così generale, la “riflessione-consapevolezza” è una caratteristica generale del linguaggio umano, e probabilmente non solo umano, in quanto in esso il significato può essere definito in termini di «intenzione» (Parisi, 1974b; e cfr. Talenti, 1978, pp. 100, 119). Se anche, operando una prima restrizione, limitiamo la nozione di “riflessione” ai casi in cui l’utente controlla la propria attività linguistica facendo uso della lingua, possiamo ugualmente ritrovarla in ogni situazione comunicativa, anche la più informale: basterà che l’utente dica a se stesso «Adesso tocca a me rispondere», «Non ho capito che cosa ha detto», «Leggerò da qui a qui» ecc.

Da questo punto di vista, “sviluppare la riflessione” verrebbe a voler dire lo stesso che “sviluppare la competenza”, e l’uso della prima espressione avrebbe semplicemente il valore di metterci in guardia dal considerare lo sviluppo in termini di pura spontaneità o di automatismo.

(b) A un secondo livello, potremmo parlare di riflessione come consapevolezza *tecnica* nell’uso della lingua (Talenti, 1978, p. 119), riscontrabile nel momento in cui, oltre a sapere di comunicare, ci rendiamo conto di farlo utilizzando uno specifico mezzo prodotto allo scopo. In questo senso possiamo interpretare l’affermazione corrente che l’insegnare a leggere e scrivere è il primo e fondamentale momento di riflessione sulla lingua; affermazione che, se va al di là del puro truismo, può avere conseguenze non indifferenti sulla questione dei metodi, sottolineando l’importanza del leggere e scrivere come tecnica consapevole, più che la “naturalità” dell’apprendimento⁸.

Ma qui importa più un altro aspetto: parlo di una riflessione sulla lingua pragmatica e retorica: scelta, o riconoscimento, dei mezzi più adatti a raggiungere gli scopi comunicativi di un messaggio, o caratterizzazione di un messaggio in relazione al contesto in cui si situa. Rientrano in questa categoria tutte le attività, istituzionali in qualsiasi insegnamento di lingua, volte a insegnare a produrre o analizzare un testo come risultato di un progetto e di circostanze specifiche: l’insegnamento della lettura e scrittura oltre il livello puramente strumentale (tecniche del comporre, del riassumere, del prendere appunti; analisi letteraria, o delle comunicazioni di massa ecc. ecc.) e anche l’educazione al parlare e ascoltare in quanto si riferisca al discorso pubblico, progettato (comizio, predica, lezione...).

Due caratteristiche distinguono questo livello della riflessione da quella propriamente grammaticale:

- è una riflessione che investe i testi nella loro globalità, inclusi gli aspetti con-testuali;
- le istruzioni, le «regole» che possono essere formulate in questo campo sono sistematizzabili solo fino a un certo punto, perché la variabilità delle situazioni e degli scopi non è prevedibile (cfr. più oltre, par. 6.3).

(c) A un gradino ulteriore di astrazione potremmo collocare il livello della riflessione sistematica e teorica sulle cose enumerate in (b): la storia linguistica (più che la storia della lingua), lo studio della variabilità geografica sociale funzionale, la tipologia dei testi, la riflessione : semiotica sui caratteri generali della lingua verbale e sulle distinzioni e relazioni coi linguaggi non verbali. Insomma, quell'insieme di conoscenze che da un po' di tempo in qua hanno allargato l'ambito della didattica della lingua e si sono insediate nei manuali di grammatica; anche se poi alle volte hanno l'aria di trovarcisi un po' a disagio e stentano a definire il loro ruolo e rapporto con le tradizionali nozioni di morfosintassi (Berruto, 1979, p. 122).

(d) Se le distinzioni delineate tengono, almeno approssimativamente, il livello della riflessione grammaticale vera e propria sarebbe quello di una riflessione sistematica su elementi sistematici della lingua; elementi cioè che possono ricorrere con relativa costanza in contesti e co-testi diversi, che possono essere utilizzati a scopi comunicativi diversi rimanendo gli stessi; uno studio di possibilità astratte più che di realizzazioni effettive, mirante a identificare paradigmi di elementi infratestuali: la grammatica insomma, quella che abbiamo sempre chiamato la grammatica, e (con alcune specificazioni) la semantica lessicale.

È il caso di precisare che tra le quattro accezioni di "riflessione" non esiste una gradazione continua (dal concreto all'astratto), ma è opportuno tracciare un confine a mezza strada. Nei primi due sensi, la riflessione è in qualche modo interna, o almeno riferita, all'attività linguistica in situazione; può forse essere definita, almeno nel senso (b), come l'insieme di quei momenti in cui l'utente si ferma a riflettere su ciò che sta facendo, o sta per fare, o ha fatto. Non si tratta ancora di riflessione propriamente metalinguistica, se almeno il termine "metalinguistico" va riferito solo al parlare della lingua come sistema, come codice, senza includere l'assunzione a oggetto del discorso di un messaggio nella sua singolarità; parlerei piuttosto di un livello "metatestuale".⁹ Negli altri due sensi (c) e (d), la riflessione è staccata dall'uso in situazione, in quanto assume a suo oggetto degli insiemi di usi possibili; a questi livelli riserverei la qualifica di "metalinguistici".

Dato che servono delle etichette, mi riferirò in seguito ai quattro livelli così distinti parlando di

- (a) "riflessione-consapevolezza"
- (b) "riflessione metatestuale" (o "retorico-pragmatica")
- (c) "riflessione metalinguistica generale"
- (d) "riflessione grammaticale" (ed eventualmente "lessicale").

Mi rendo conto che questo non è un innocente catalogo definitorio, perché nasconde delle assunzioni teoriche piuttosto forti, a cominciare da quella che riguarda la possibilità stessa di isolare (teoricamente e/o didatticamente) un livello descrittivo come quello indicato in (d). Sia chiaro che la distinzione non vuole essere intesa in senso assoluto, che la grammatica a cui sto pensando non è una monade senza porte e finestre, ma è anzi piena di buchi attraverso i quali passano i suoi rapporti con gli scopi, i contesti, le situazioni. Spero tuttavia di portare in seguito qualche ragione a sostegno dell'opportunità di attribuire a questo livello una relativa autonomia.

2.2. Ma il problema qui non è tanto l'autonomia e dignità teorica di una grammatica così intesa, quanto l'utilità o meno di insegnarla. Affrontarlo significa tradurre i quattro livelli di riflessione in obiettivi educativi, e vagliarli. A questo scopo immaginiamo una situazione concreta: supponiamo un lettore alle prese con un testo per esempio burocratico, una circolare, e domandiamoci quali comportamenti auspicheremmo da parte di un buon utente della lingua, formato da una buona educazione linguistica.

- (a) Al primo livello, l'obiettivo è semplicemente che il lettore capisca il contenuto della circolare;
- (b) il lettore percepisce il tipo di rapporto comunicativo che la circolare instaura, relativo al tipo di rapporto sociale che presuppone: dipendenza gerarchica tra un ufficio centrale e una periferia anonima e indifferenziata, e i relativi caratteri stilistici: impersonalità, stereotipia, tendenza all'astrazione ecc.;
- (c) il lettore riconosce quei caratteri come propri di un determinato tipo di testo, che è in grado di mettere a confronto e contrasto con altri tipi di testo;
- (d) il lettore è in grado non solo di percepire i caratteri del testo, ma di identificarli in precise scelte di mezzi espressivi: nel nostro caso porrebbe trattarsi della preferenza per i costrutti impersonali e passivi che permettono di cancellare l'agente), per le nominalizzazioni, per le parole meno usuali ecc.

Dato che tutti probabilmente concordiamo sul valore di obiettivi dei tipi (a), (b) e (c), la "questione della grammatica" potrebbe ridursi alla domanda se obiettivi del tipo (d) siano auspicabili.

È diffusa l'accusa all'insegnamento tradizionale di limitarsi a presentare dei meccanismi grammaticali e di trascurare la funzionalità comunicativa, la variabilità degli usi e, come dicono le *Dieci tesi* (7, D, a). «tutta la complessa materia di studio e riflessione delle varie scienze del linguaggio». La critica è senz'altro da condividere, a meno che non si traduca più o meno implicitamente nell'invito a occuparsi, *piuttosto o prima* che di grammatica, di questo ambito più vasto.

È possibile l'una cosa senza l'altra? Una collega che negli anni scorsi si è spinta molto vicino all'abolizione integrale della grammatica mi raccontava le sue difficoltà al momento di affrontare in classe l'analisi della lingua dei giornali: come far notare la prevalenza delle frasi nominali nei titoli, se non si è mai parlato di frase, di nome e di verbo? Come analizzare un fatto linguistico senza chiamare le cose col loro nome? Gli esempi si possono facilmente moltiplicare: dal confronto tra lingua e dialetto (o lingua straniera), ai consigli sulla costruzione di vari tipi di testo funzionalmente orientati, fino all'analisi letteraria anche

elementare, la grammatica (nell'accezione ristretta di morfologia e sintassi) fornisce terminologia e categorie di analisi praticamente indispensabili a tutte le attività più raccomandate dall'educazione linguistica; se almeno queste devono superare il livello della banalità, e soprattutto se vogliono essere condotte "a carte scoperte", con una comunanza di strumenti concettuali tra insegnante e allievi. Dunque la didattica della riflessione metalinguistica dovrà occuparsi di molte più cose di quelle che ha tradizionalmente considerato la grammatica, ma avrà pur sempre un nocciolo di nozioni morfosintattiche; parliamo pure di «allargamento della nozione di "grammatica"», a patto di non dimenticare che «per esercitare una lettura critica dei testi occorre anche un minimo di terminologia grammaticale» (Berretta 1979a, p. 73); e che sia un minimo, non comporta che non sia un problema didattico serio e difficile.

3. Quali obiettivi?

3.1. Il paragrafo precedente ha voluto fornire tra l'altro una prima "giustificazione" della grammatica, che la riferisce a scopi di natura essenzialmente pratica, di sviluppo della competenza a livelli avanzati. In realtà, in questa prospettiva obiettivi di tipo pratico (competenza linguistica e comunicativa) e di tipo cognitivo (competenza metalinguistica) sono strettamente connessi.

La connessione appare chiaramente nella formulazione di Monica Berretta (1979a, pp. 72-73), che condivido integralmente: «direi che obiettivo dell'insegnamento della grammatica [...] è, oltre all'allargamento delle capacità dell'allievo quale produttore e ascoltatore/lettore critico di testi, il fornire una specie di chiave di lettura, attraverso il filtro linguistico, della realtà umana e sociale che lo circonda». Impostazione che ha tra gli altri il merito di rispettare in pieno l'avvertenza, spesso e da molte parti ribadita, che la definizione degli obiettivi educativi (nel campo linguistico come negli altri) non può essere fatta in termini scientifici neutrali, ma va ricondotta a motivazioni di ordine generalmente pedagogico e quindi, in ultima analisi, sociale e politico: «Saper usare la lingua è, come molti sottolineano, prima condizione del potere nella nostra società; ma lo stesso comprendere questo rapporto è a sua volta strumento di potere; e, allo stesso modo, lo è la capacità di riflettere sui diversi usi della lingua, e "smontarli" nei loro aspetti di significato e di scopo, di azione sul ricevente. La scuola può educare a tutt'e tre queste cose: in particolare, la grammatica deve esercitare il terzo aspetto» (*ibid.*).

3.2. Vediamo allora di formulare questi obiettivi in modo più analitico.

(A) Obiettivi pratici

(A.1) Ricettivi: capacità di controllo critico dei messaggi che si ricevono, in funzione degli emittenti, dei loro scopi, delle situazioni ecc.; questo implica la possibilità di difendersi dalle trappole che possono nascondersi soprattutto nei messaggi di tipo persuasivo, dagli usi della lingua che possono ingannare o confondere; implica anche (e ammettiamo pure che sia *last and least* per importanza) la capacità di fruizione estetica consapevole dei testi, l'analisi letteraria.

(A.2) Produttivi: capacità di controllo critico delle proprie produzioni linguistiche, in funzione di scopi, destinatari, situazioni.

(B) Obiettivi cognitivi

È essenziale, al perseguimento degli obiettivi indicati sopra, l'acquisire una qualche coscienza della lingua come prodotto umano, delle lingue come prodotti storici e sociali, dei singoli messaggi come dotati di un loro spessore linguistico, che non è mai perfettamente neutrale e trasparente, ma dipende da un lato dai condizionamenti che una lingua, come istituzione sociale, impone in qualche modo e fino a un certo punto agli utenti, dall'altro dalle scelte che essi operano tra le possibilità alternative che la lingua gli offre.

Si tratta in sostanza di affrontare e contrastare quel realismo linguistico ingenuo che porta a identificare le cose i pensieri e le parole, a credere che dietro ogni espressione linguistica stia una realtà (mentale, sociale o "cosale") definita ed esattamente corrispondente; si tratta cioè di contrastare «l'aristotelismo del senso comune» (De Mauro 1965, p. 93), e quindi «il potere delle parole».¹⁰

Una conseguenza importante è che la riflessione sulla lingua dovrebbe preoccuparsi di sviluppare una capacità di percezione e attenzione ai fenomeni linguistici *in quanto linguistici*, oltre che come momenti dell'agire sociale e del funzionamento della mente; e questa asserzione include di nuovo un assunto teorico probabilmente non pacifico, sul quale si tornerà.

3.3. Restano da discutere alcuni obiettivi di carattere più particolare che possono essere associati alla riflessione grammaticale.

(C) Correttezza e correzione

Che lo studio della grammatica non comporta automaticamente un'acquisizione della correttezza grammaticale, è stato detto abbastanza volte per esimersi dall'entrare in particolari. Quasi altrettante volte, però, si è espressa la fiducia ipotetica che la riflessione grammaticale possa contribuire, in modo indiretto, a un livello avanzato, a migliorare le capacità espressive, anche nel senso della correttezza. Vediamo sotto quali aspetti questo potrebbe essere vero.

(C. 1) Se la riflessione grammaticale dovrebbe stimolare una generale attenzione e sensibilità ai fenomeni

linguistici, come accennato sopra in (B), è presumibile che questa sensibilità favorisca una maggiore capacità di autocontrollo e di autocorrezione. Si tratta dell'ipotesi più importante, ma insieme più generica e meno verificabile.

(C.2) Simone (1976, p. 50) insiste sull'importanza di una didattica «di lingua» ai livelli del lessico e della sintassi superiore, perché in questi settori la competenza non si fissa a una certa età, è sempre aperta all'evoluzione (cfr. anche Berretta 1979a, p. 69); in altri termini in questi settori una riflessione (anche esplicita, a giudicare dall'applicazione data in Simone 1973a) può contribuire allo sviluppo di abilità pratiche. Il richiamo è importante, ma non implica, credo, che in questi campi la presentazione di schemi (o anche l'uso di didattiche grammaticali implicite, come i *drills*) si traduca automaticamente in aumento di capacità e correttezza. Come è noto, una larga parte degli allievi sbagliano regolarmente l'uso delle relative nei casi indiretti, prima e dopo aver avuto spiegazioni e aver fatto esercizi in proposito.

(C.3) C'è un momento in cui la riflessione grammaticale si salda direttamente col problema della correttezza, ed è quello della correzione degli errori. Non voglio qui entrare nella complessa problematica di che cosa siano gli errori di lingua (se si ammette che esistano), di quanti tipi siano, quale sia la loro eziologia¹¹. Assumerò soltanto che espressioni come «ho andato» sono errori grammaticali, e che quando un allievo le usa è opportuno correggerlo. Non ho detto che questo sia un momento importante della didattica linguistica, né che la correzione risolva di per sé il problema dell'errore (non potrei dirlo, facendo l'insegnante di italiano); nemmeno ho detto che la correttezza (qualunque cosa si intenda per correttezza) sia un obiettivo prioritario. Dico solo che, di fronte a un errore come quello citato, sarebbe scorretto non informare l'allievo che esiste una norma (non *la* norma) in base alla quale si dice e scrive «sono andato». Un intervento di questo tipo (in ogni caso da graduare attentamente, tenendo conto di considerazioni psicologiche) sarà tanto meno autoritario quanto più sarà esplicito: se esisterà cioè una terminologia comune tra insegnante e allievo per definire la norma violata; insomma, anche in questo caso l'obiettivo è di "giocare a carte scoperte": poter sostituire a un brutale «si dice così» un discorso del tipo «esiste una norma (valida entro certi limiti, come tutte le norme) secondo la quale, tutte le volte che...». In questa prospettiva la correzione diventa essa stessa spunto di riflessione grammaticale, e la relazione di mezzo a fine si capovolge; a patto però che una qualche riflessione grammaticale sia già stata avviata.

(D) *Metodo scientifico*

Parisi e il gruppo del C.N.R. di Roma hanno insistito sulle finalità cognitive dell'insegnamento grammaticale, oltre che come «via di accesso privilegiata alla realtà mentale e sociale» (obiettivo riconducibile alla categoria (B), per quanto la prospettiva sia un po' diversa), perché «offre una possibilità eccezionale per mostrare al ragazzo il modo di operare del metodo scientifico e per fargli esercitare in concreto questo metodo. La ragione principale per cui facciamo questa affermazione è che nello studio del linguaggio una massa enorme di dati - e quelli più importanti - sono a diretta disposizione di chiunque e quindi anche del ragazzo a scuola» (Parisi 1974a, p. 256). Il carattere scientifico del procedimento dovrebbe essere garantito non solo dalla verifica empirica del modello teorico e di ogni sua parte, ma dal carattere esplicativo del modello, in termini di semplicità, coerenza, potere predittivo, possibilità di applicarlo ad ambiti via via più larghi.

La formazione di abiti mentali di tipo scientifico, se non è una giustificazione indipendente della grammatica, perché l'obiettivo dovrebbe essere presente in molti altri insegnamenti, è certo un effetto collaterale da perseguire, e anzi un requisito da imporre ad ogni progetto didattico, specialmente in questo campo della grammatica che è stato, ed è talvolta, il regno del dogmatismo e della stupidità più antieducativi. Per abiti mentali di tipo scientifico intendo l'abitudine a osservare, paragonare e generalizzare, il sottoporre a verifica le generalizzazioni, l'esplicitazione dei procedimenti e dei criteri, la consapevolezza che non esistono spiegazioni definitive e totalizzanti e quindi la disponibilità a mettere in discussione ciò che si afferma e a riconoscerne i limiti (cfr. più oltre il par. 9.3).

Sostituendo a «metodo scientifico» un'espressione più sfumata come «abiti mentali di tipo scientifico» (forse non esente da un certo scetticismo epistemologico), ho però cominciato a marcare una distinzione dall'ipotesi parisiense. Il punto del dissenso riguarda la necessità di adottare un modello esplicativo unitario e coerente, e sarà discusso analiticamente nel par. 8.2. Fin da ora mi preme comunque sottolineare che, se per Castelfranchi (1979, p. 439) «una riflessione in senso pieno... non può che essere riflessione su meccanismi mentali e sociali, e impone quindi un superamento della grammatica e della linguistica», gli obiettivi indicati sopra in (A) e (B) danno invece la priorità alla descrizione dei fatti linguistici in quanto linguistici.

(E) *Lingue straniere*

Tra i fini della vecchia didattica grammaticale ormai desueti si cita spesso la sua presunta necessità preliminare per l'apprendimento di una lingua straniera; di solito la questione è sbrigata con un accenno all'esistenza di metodi nuovi e diversi da quello grammaticale (cfr. Cinque e Vigolo, 1975; Parisi, 1974a, p. 247; Berretta, 1978, p. 64).

Non vorrei che qui ci fosse una confusione: una cosa è dare per scontato il superamento (almeno nella teoria) del metodo grammaticale-traduttivo; un'altra è dedurre la totale superfluità di qualsiasi nozione grammaticale esplicita in qualunque fase dell'apprendimento di una L2.

Non ho la competenza per entrare nella *querelle* dei metodi glottodidattici. Sembra effettivamente che l'attuale entusiasmo per un approccio comunicativo (situazionale, nozionale, funzionale, e relative combinazioni) svaluti il ruolo della grammatica più ancora della precedente voga dei metodi audio-oralì a base comportamentistica. Un qualche tipo di analisi grammaticale avrebbe un ruolo importante nella fase di preparazione di un corso (selezione e graduazione dei materiali linguistici da presentare), ma resterebbe del tutto implicito per gli studenti; in questo senso mi pare di capire l'ipotesi di grammatica «pedagogica» avanzata dalla D'Addio (in RdS, 9.10/81, p. 24), sebbene l'autrice parli anche di «riflessione»; del resto già D'Addio (1974) parlava di grammatica solo per criticare i metodi grammaticali, e in libri recenti come Wilkins (1976) e Ciliberti (a cura di, 1980) la questione non è degnata di attenzione.

Eppure, il richiamo venuto dalla linguistica generativa all'importanza degli aspetti cognitivi nel linguaggio, e alla differenza che c'è tra imparare la lingua madre nella prima infanzia e imparare una lingua seconda in età più avanzata e in contesti artificiali (R. Lakoff, 1969), potrebbe aver suggerito che un momento di generalizzazione sui dati presentati, di formulazione esplicita di regole, non è da scartare. In effetti, una fase didattica di questo tipo, purché sia successiva a una prima presentazione o acquisizione di elementi della L2 e abbia carattere euristico e induttivo, è prevista da alcuni autori {Di Giuliomaria, 1974 e 1978, p. 20; Arcami, 1974, p. 161; Titone, 1977, p. 150}; altri ammettono la spiegazione grammaticale se non altro come ripiego, in alcuni casi: insufficienza di metodi audio-oralì a far acquisire una regola (Alexander, 1972, che conclude: «talvolta persino nei corsi più moderni l'insegnamento della grammatica può svolgere un ruolo vitale»), o limiti di abilità didattica dell'insegnante (Wilkins, 1972, p. 204, a proposito dell'analisi contrastiva); sia Alexander che Wilkins insistono comunque che la questione è diversa a seconda dell'età e del grado di conoscenze grammaticali degli allievi.

Senza pretendere di concludere questa discussione, mi sembrano da sottolineare due dati di fatto:

- una grandissima parte dei nostri insegnanti di lingua straniera fanno tuttora uso di spiegazioni grammaticali, anche se in tempi e modi diversi;
- la «riflessione sulla lingua» è prevista dal nuovo programma di lingua straniera per la scuola media, che raccomanda intese in proposito tra l'insegnante di italiano e quello di lingua straniera, e che non pare avere un'impostazione biemente tradizionalista.

Queste considerazioni suggeriscono che nello studio scolastico delle lingue straniere possono essere utili o indispensabili conoscenze grammaticali acquisite nei corsi d'italiano, in precedenza o simultaneamente attraverso un coordinamento tra i due insegnamenti (Lugarini, 1981); considererei pertanto legittima l'inclusione di questo tra gli obiettivi della riflessione grammaticale.

Sono però opportune due precisazioni. La prima: non si tratta di stabilire una sudditanza dell'insegnamento di grammatica italiana, analoga a quella che vigeva un tempo nei confronti del latino. È abbastanza diffuso il lamento degli insegnanti di lingue straniere a proposito dell'impreparazione grammaticale degli allievi, di cui fanno carico ai loro colleghi di Lettere. Ora, la richiesta di questa preparazione preliminare è più o meno giustificata a seconda delle circostanze: sarebbe del tutto ingiustificata, ad esempio, a livello di prima media, dove da un lato indicherebbe una discutibile partenza del corso di L2, dall'altro esigerebbe una forzatura del naturale sviluppo dell'insegnamento d'italiano, dove la grammatica non ha certo il primo posto né logico né cronologico. Due o tre anni più tardi, l'aspettativa è certo più ragionevole, a patto che sia posta correttamente. Ricordo una collega insegnante d'inglese che lamentava l'ignoranza degli allievi (di istituto tecnico) incapaci «perfino» di distinguere un aggettivo da un pronome; il caso a cui la distinzione avrebbe dovuto essere applicata era l'alternanza del tipo *This is my book*, *This book is mine*; non vedo che cosa avrebbe dovuto insegnare in proposito il collega d'italiano, lingua in cui nelle due posizioni ricorre la stessa forma, che non abbiamo ragione di non chiamare aggettivo in entrambi i casi.

Quello che gli insegnanti di lingua straniera potrebbero aspettarsi, sempre relativamente al livello delle classi, non è l'acquisizione di specifiche regole e definizioni tagliate sulle loro esigenze, ma una generale abitudine e capacità di osservare i fatti grammaticali, quel tipo di sensibilità linguistica indicata sopra come obiettivo (B), e quel tanto di terminologia che ne è parte necessaria.

La seconda precisazione è che la finalizzazione non va intesa a senso unico. Il confronto con una lingua straniera può aiutare a capire meglio il funzionamento della propria, e quello che ha di specifico e arbitrario. Per esempio, il confronto con lingue che hanno sistemi diversi dal nostro per la categoria «genere» (inglese, tedesco), o che anche solo assegnano a un genere diverse parole di significato simile alle nostre (francese) aiuta a rendersi conto che il genere è un fenomeno grammaticale più che semantico-nozionale; il confronto tra i costrutti *mi piace* e *I like* fa toccare con mano il carattere «superficiale» della nozione di soggetto; e così via. Le analisi contrastive non hanno dunque solo lo scopo pratico di far padroneggiare meglio la L2, ma anche quello teorico di mettere in luce l'arbitrarietà dei sistemi linguistici, affrontando anche per questa via l'«aristotelismo del senso comune».

4. *Quale lingua? La creatività e la norma*

4.1. Ma su quali materiali linguistici esercitare la riflessione di cui si è cercato di definire gli ambiti e gli obiettivi? Una delle critiche correnti all'educazione linguistica tradizionale è di aver concentrato ogni

attenzione su un solo tipo di uso linguistico, scritto e formale, trascurando, o peggio reprimendo, il parlato e gli usi informali¹².

La critica è senz'altro valida, e ha almeno tre implicazioni pedagogiche importanti:

- che gli usi parlati e informali devono essere accettati e valorizzati da una scuola che non voglia perpetuare il suo ruolo di discriminazione sociale e che non sia chiusa alla varietà e complessità delle interazioni nella vita sociale;
- che deve essere sviluppata una pedagogia della lingua orale, sia a livello di produzione (Di Giuliomaria, 1975), sia a livello di comprensione (Lumbelli, 1976);
- che bisogna far acquisire la consapevolezza delle differenze sistematiche che intercorrono tra comunicazione orale e scritta (Burani, 1980).

Il punto che resta problematico è se quel settore limitato e specifico dell'educazione linguistica che è la riflessione grammaticale possa o debba continuare a privilegiare come proprio oggetto gli usi formali e scritti, o rivolgersi piuttosto al parlato, o porli su un piano di parità. La questione ha grosse implicazioni di ordine sia linguistico-teorico che pedagogico.

4.2. L'accusa di ignorare la lingua parlata è stata rivolta, prima che alla pedagogia linguistica, alla ricerca teorica. È noto che la rivendicazione della priorità del parlato risale a Saussure; eppure, a distanza di decenni, si può ancora rilevare che «le nostre grammatiche sono fondamentalmente teorie della lingua scritta» (Parisi e Castelfranchi, 1976, p. 323).

Il presupposto della posizione saussuriana era che lo scritto fosse essenzialmente un sistema di trascrizione del parlato («l'unica ragion d'essere del secondo è la rappresentazione del primo», 1916, p. 36). Questo presupposto, ancora radicato non solo nel senso comune, ma nel modo di lavorare di molti linguisti, è stato da tempo sottoposto a revisioni critiche (cfr. per es. Arcaini, 1967, pp. 345 sgg., che parla di «due sistemi autonomi»). Come scrive Lyons (1972, p. 90), «Ammessa la priorità del parlato, è importante riconoscere adeguatamente le differenze funzionali e strutturali tra parlato e scritto. Possono esserci importanti differenze grammaticali e lessicali». Ma non si tratta solo di questo: le differenze grammaticali e lessicali dipendono dalla diversità delle situazioni comunicative connesse ai due mezzi e ai diversi canali che li veicolano, per cui una descrizione adeguata dovrà essere condotta «nell'ambito di una etnografia della comunicazione, cioè di una descrizione e poi di una teoria sistematica delle diverse situazioni comunicative che si presentano in una società, e dei meccanismi cognitivi e sociali che stanno dietro a ciascuna di esse» (Parisi e Castelfranchi, 1976, p. 327).

Uno dei risultati di questa analisi sarà di dissolvere l'opposizione rigida scritto/parlato in un continuo di situazioni, caratterizzate non solo da diversi gradi di formalità, ma da combinazioni molteplici di diversi parametri. Il punto che qui interessa sottolineare, però, si può probabilmente ricondurre meglio a una dicotomia: parlo dei «rapporti tra scrittura da un lato, pensiero e operazioni cognitive dall'altro» (Cardona, 1981, p. 9).

La semplice formulazione del tema fa pensare a McLuhan, che in effetti ha scritto cose suggestive in proposito (1960). Ma le considerazioni più interessanti, e dotate di quella sistematicità che McLuhan sembra sistematicamente evitare, le ho trovate in un lavoro dello psicologo D.R. Olson (1979), anche lui canadese (e può non essere una coincidenza), che porta una serie impressionante di testimonianze a sostegno dell'assunto che lo sviluppo del pensiero occidentale è stato in larga parte il frutto dell'adozione della scrittura alfabetica prima, della stampa poi. Con la prima «il linguaggio scritto divenne uno strumento per formulare asserzioni originali - asserzioni che potessero contraddire il buon senso comune o le conoscenze precedenti» (p. 151), laddove la cultura orale (o tecniche più imperfette di scrittura) sarebbe legata alla trasmissione di un patrimonio collettivo e tradizionale. Lo sviluppo del pensiero greco sarebbe il primo risultato di questa vera mutazione antropologica. D'altra parte il sorgere della scienza moderna è riferito ai mutamenti nell'uso del linguaggio indotti dalla stampa, che permette un definitivo distacco del testo scritto dall'esecuzione orale. Olson insiste in particolare sulla «tecnica saggistica: la tecnica di esaminare e riesaminare un'asserzione per determinare tutte le sue implicazioni in un testo unico e coerente» (p. 155), che assimila al procedimento ipotetico-deduttivo della scienza.

Questi sviluppi vengono connessi alla maggiore indipendenza del testo scritto dal contesto di situazione; l'idea stessa che esista un significato *nel* testo è secondo Olson inconcepibile al di fuori del testo scritto. L'importanza di questa autonomia per lo sviluppo cognitivo è stata sottolineata da Bruner: «Lo scrivere è, dunque, un addestramento ad usare contesti linguistici indipendenti da riferimenti immediati... l'indipendenza linguistica dal contesto, realizzata mediante forme grammaticali, sembra favorire lo sviluppo delle strutture sovraordinate più indipendenti usate dagli scolarizzati» (Bruner e Greenfields, 1973, p. 538; cfr. anche Bruner, 1966, p. 173).

A conclusioni simili giunge il recente lavoro di Cardona (1981), che pure non utilizza nessuno degli autori appena citati: da un lato «il discorso detto è assai poco adatto all'argomentazione analitica, alla disquisizione, alla dimostrazione scientifica» (p. 135), dall'altro «l'attività mentale, speculativa, raziocinante, analitica è, in buona parte e per molti, riflessione in margine a un testo scritto, sia pure da noi stessi prodotto» (p. 141). È significativo che la possibilità di analisi, che offre il testo scritto, «estremamente analitica, svincolata dal tempo, indipendente dalla dimensione lineare» (p. 136), in cui sta la sua potenza euristica, è

associata da Cardona alle origini dell'analisi grammaticale (*ibid.*).

4.3. È già chiaro dove va a parare questo discorso. La lingua scritta, in quanto «prosa» (nel senso di Frye, 1963 - ancora un canadese), prosa saggistica, è stata un formidabile strumento di dominio cognitivo del mondo, e lo è ancora ad onta di qualsiasi rivoluzione post-gutenberghiana. Senza voler togliere importanza all'educazione ai linguaggi non verbali, alla comunicazione audiovisiva ecc., resta preciso dovere della scuola trasmettere questo patrimonio, in particolare a coloro che ne sono stati storicamente esclusi: coltivare la capacità di produrre e decodificare testi articolati, espliciti, confutabili. La riflessione grammaticale, se ha come obiettivo centrale la capacità di controllo critico dei messaggi propri e altrui, avrà come proprio oggetto principale gli usi linguistici di questo genere. Questi usi (la «prosa») sono stati nella storia, e restano, i più analizzati e analizzabili da un punto di vista grammaticale. Ma la loro centralità per la riflessione didattica è fondata anche su ragioni pedagogiche indipendenti, per cui si può pensare che sussisterebbe anche se e quando il progresso delle tecniche di registrazione e degli studi linguistici rendesse possibile un'analisi del parlato in grado di competere per raffinatezza e compiutezza con la grammatica della lingua scritta.

4.4. Una proposta così «conservatrice» potrebbe dare luogo a malintesi, che mi affretto a prevenire.

In primo luogo, l'espressione «lingua scritta», qui usata per comodità, è in parte fuorviante. La «prosa» di cui parlo include anche il discorso orale pianificato, come è di solito il discorso pubblico.

In secondo luogo, quel che si è detto non implica una subordinazione della grammatica alla logica, nel senso dell'aristotelismo medievale e portorealista: altra cosa è dare rilievo alla trama dei rapporti concettuali espressi o esprimibili linguisticamente, altra cosa è scambiare le frasi della lingua per «proposizioni» (nel senso dei logici), o considerare le realizzazioni linguistiche come approssimazioni imperfette a un ideale sillogistico (su questo cfr. sotto il par. 6.4.1).

In terzo luogo, la «prosa» qui definita non è monofunzionale, nel senso di Simone (1976). Non si limita alla funzione «rappresentativa», anzi nasce e si sviluppa in relazione a quella «euristica»; comprende anche testi di carattere persuasivo (non solo la dimostrazione logica, ma anche l'argomentazione retorica); e non esclude la funzione «personale» (una pagina di diario può servire a risolvere problemi di identità proprio in quanto condotta con tecnica «saggistica»).

Insomma, quello che sto cercando di definire è una specie di «campo medio» di usi linguistici, che ha come limiti da un lato il parlato informale della comunicazione quotidiana, dall'altro gli usi letterari più raffinati e spiccatamente creativi; è ovvio che l'esclusione dell'uno e degli altri non significa in alcun modo censura o svalutazione, ma semplicemente il riconoscere che gli strumenti di descrizione grammaticale di cui disponiamo sono meno adatti a descriverli; tanto è vero che l'approccio grammaticale a questi testi continua ad essere condotto, per lo più, per differenza, sia che si parli di «frasi incomplete» (Lyons, 1977, p. 30), sia che si definisca la lingua dei testi letterari in termini di «scarto dalla norma»: approcci entrambi discutibili, ma che comunque consentono di accostarsi in qualche modo a questi testi servendosi di modelli di analisi nati in funzione di testi di altro tipo.

4.5. *La creatività e la norma.* Altre obiezioni possono nascere dalla preoccupazione di veder risorgere lo spettro del normativismo.

In primo luogo: porre dei limiti all'ambito degli usi descritti non significa forse negare cittadinanza alla creatività linguistica? Penso ovviamente al richiamo insistente di De Mauro al concetto che «la verbalità, sia essa orale o scritta, ingloba un elemento di non ripetitività, un elemento di non calcolabilità, ossia una componente essenziale di inventività» (1977, p. 238). Certo nessuna grammatica può prevedere l'imprevedibile (la «creatività governata da regole» è un'altra cosa). D'altra parte l'innovazione è tale rispetto a ciò che non è innovativo, la non calcolabilità è una componente complementare rispetto agli aspetti di regolarità di una lingua (De Mauro, 1978, p. 98), senza i quali non esisterebbe nemmeno la possibilità di capire il nuovo e il creativo. Di questi aspetti si occupa una grammatica, o per meglio dire, ogni grammatica decide, con un'opzione di metodo (Lyons, 1977, p. 30), quali regolarità è in grado di descrivere e quali aspetti rinuncia a descrivere (se non per differenza, o come eccezioni), eventualmente in attesa di un affinamento metodico che permetta di includerli nella descrizione. Questa opzione non dovrebbe essere confusa con un atteggiamento prescrittivo.

In secondo luogo: scegliere un campo di usi non significa forse proporre un modello di lingua, una norma? È stato osservato come «le grammatiche scolastiche finiscano sempre per assumere un carattere prescrittivo, anche quando si impongono volutamente un atteggiamento descrittivo: infatti, la normatività è lo sbocco inevitabile di qualunque descrizione disancorata dalla reale complessità dei fatti linguistici» (Bertinetto, 1976, p. 126). Non c'è dubbio che l'opposizione tra grammatica descrittiva e normativa non è così netta come alle volte si crede. Una grammatica non può che descrivere una varietà di lingua, una *norma* nel senso di Coseriu (Rosiello, 1965, p. 56); questo almeno nei limiti di semplicità di una grammatica didattica, che non può essere appesantita da troppe regole variabili (cfr. Arcaini, 1967, p. 85). Certo è possibile segnalare la variabilità regionale e/o sociale dell'uso del congiuntivo, o del passato remoto, o dei pronomi personali ecc., ma una grammatica didattica resterà sempre molto al di sotto della varietà effettiva degli usi. E la cosa non mi sembra preoccupante, nonostante si sia tanto insistito sull'educazione linguistica come educazione alla variabilità.¹³ Dal punto di vista della riflessione grammaticale (che, lo ripeterò ancora, è un

settore limitato della riflessione sulla lingua), l'importante è acquisire strumenti di descrizione che servano a capire le varietà quando si presentano. In conclusione, credo che il problema non sia tanto quello di avere o non avere una norma, uno *standard* come oggetto della riflessione (il repertorio degli esempi, tanto per intenderci), quanto quello di avere o non avere un atteggiamento prescrittivo, che è un'altra cosa.

Il concreto e l'astratto

5.0. L'ipotesi "conservatrice" delineata fin qui si chiarirà meglio misurandosi con alcune delle proposte innovatrici avanzate in questi anni.

5.1. *La grammatica implicita*. Non sono sicuro di aver mai capito a fondo che cosa intende Raffaele Simone quando propugna una «grammatica implicita» e contrappone i modelli grammaticali «sintetico-generativi» (da preferire in sede didattica) a quelli «analitico-ricognitivi». Per questa seconda alternativa, è difficile sfuggire all'impressione di un indebito accostamento del concetto chomskyano di "generazione" (formalizzazione matematica di un procedimento ipotetico-deduttivo) a quello di "produzione linguistica": «*Dal punto di vista psicologico*, non pare dubbio che i procedimenti linguistici messi in opera dal parlante sono nella massima parte di tipo generativo... *nel parlare* noi applichiamo regole... e possediamo tanto meglio la nostra lingua quanto più numerose sono le entità semplici e le regole di cui disponiamo per produrre entità terminali, ossia frasi corrette» (Simone, 1970-71, p. 12, corsivo mio; cfr. anche 1976, pp. 30-31). Certo è impensabile attribuire a Simone un simile equivoco teorico; ma allora, dove sta la superiorità didattica dei modelli sintetico-generativi? Giustamente è stato osservato che «le grammatiche cosiddette generativo-trasformazionali sono altrettanto "analitiche" di quelle strutturaliste, per la semplice ragione che anch'esse - come tutte le grammatiche e anzi come tutte le procedure scientifiche - simulano scomposizioni-ricomposizioni dei fenomeni studiati» (Talenti, 1978, pp. 148 sgg.).

Quanto alle procedure didattiche: «Insegnare una lingua mediante tecniche "implicite" significa tentar di presentare al ragazzo non un *corpus* di materiale linguistico e un sistema di nozioni mediante cui ripartirlo in classi, ma presentare *soltanto* dei materiali linguistici rinunciando a tutto l'apparato nozionale e terminologico usuale» (Simone, 1970-71, p. 17; cfr. anche 1974a). Di questa definizione, in sé chiara, mi sembrano possibili diverse interpretazioni in termini di prassi didattica.

(a) In prima approssimazione, «presentare soltanto dei materiali linguistici» (e stimolarne la produzione) in vista di uno sviluppo del «potenziale del linguaggio» (Simone, 1976) pare essere un progetto per *tutta* l'educazione linguistica nella sua accezione più generale, che non vedrei il motivo di chiamare «grammatica».

(b) Si può pensare allora che la grammatica implicita si identifichi con una pratica didattica del tipo che altrove ho definito «implicito-interno» (Colombo, 1979a, p. 42): presentazione agli allievi di esercizi che li addestrino all'uso di strutture grammaticali via via più complesse, sulla base di un'analisi linguistica accurata che non viene presentata loro direttamente; una didattica esemplata sui metodi "strutturali" per le lingue straniere, insomma, in cui si è avuto qualche tentativo di applicazione alla lingua nazionale (e sia pure non sempre lingua madre) (cfr. De Angelis, 1976). Senza bisogno di ripercorrere la critica condotta in sede glottodidattica a questi metodi meccanicisti (D'Addio, 1974, p. 56), basterà qui osservare che, se è pensabile che attraverso esercizi ripetitivi si possa giungere a fissare in qualche modo una struttura di una lingua nuova per il discente e appresa in situazione artificiale, nel caso della lingua in cui il discente è immerso e che bene o male usa, l'esercitazione meccanica sarà sempre soccombente di fronte alla pratica quotidiana in situazione. Penso al suggerimento di Lo Cascio (1978, p. 258) di utilizzare il laboratorio linguistico per eliminare interferenze dialettali: il siciliano che abbia ripetuto qualche decina di volte in laboratorio «ora chiamo papà», appena fuori sentirà di nuovo chiamare «a papà», e continuerà anche lui a fare altrettanto (che non è poi un gran male). Ma certo Simone non intende neppure questo: si tratta di didattiche «di lingua», basate sull'alternativa giusto/sbagliato, che lui ammette solo in subordine alle didattiche «di linguaggio», «a stati indefiniti» (1976, pp. 51 sgg.).

(c) Si può allora cercare l'interpretazione autentica della grammatica implicita nei libri scolastici prodotti da Simone stesso. Il *Libro d'italiano* (1973a), presentato come applicazione di tecniche implicite (1973b, p. 6), è un'ottima guida a una riflessione sulla lingua, prevalentemente del tipo "generale" (cfr. sopra par. 2.1), ma è appunto riflessione *sulla* lingua, discorso metalinguistico. Il quale tra l'altro, come era da aspettarsi (cfr. par. 2.2), non può fare a meno di terminologia grammaticale (per es. fin da principio: «verbo al modo imperativo», p. 40, categorie di genere, numero, persona, p. 50), la cui conoscenza è evidentemente presupposta. Si potrebbe concludere, maliziosamente, che la grammatica implicita è il discorso sulla lingua fatto a chi conosce già la grammatica. Vorrei far notare che i termini grammaticali, per quanto usati con parsimonia, presuppongono un insegnamento sistematico (cfr. più oltre par. 9.1) non facile né breve; il fatto che da sempre siano stati acquisiti dai bambini in tenera età non deve trarci in inganno: oggi nella scuola si incontrano ragazzi che non hanno veramente mai avuto un insegnamento grammaticale, e i loro insegnanti sanno che l'uso di termini come "verbo" e "modo imperativo" non si improvvisa.

Il nuovo testo di Simone (1981) è comparso troppo di recente per poterne dare una valutazione non superficiale; esso è ispirato alla prospettiva "nozionale" raccomandata dall'autore (1979, p. 63), e a prima vista appare di nuovo una cosa eccezionalmente innovativa e stimolante: basta vedere l'accuratezza con cui è

presentata la categoria della persona e vengono date indicazioni (in parte anche prescrizioni) sull'uso dei pronomi personali; ma tutto potrei dire di questo libro, meno che la grammatica vi sia «implicita», nonostante l'autore sia tornato sul concetto ancora di recente (in RdS, 9.10/81, p. 31).

In conclusione: mentre considero eccezionale (come tutti, credo) il contributo di Simone allo sviluppo dell'educazione linguistica e della riflessione sulla lingua, ancora non capisco che relazione ci sia tra questo contributo e la teorizzazione della «grammatica implicita».

5.2. *Il "movimento per la vita"*. Al confine con la «grammatica implicita» mi pare si possa collocare una costellazione di proposte e prospettive che, pur non escludendo momenti di riflessione esplicita, hanno con quella in comune la preoccupazione di una didattica tutta centrata sull'acquisizione di abilità pratiche, con enfasi spostata su quelle produttive, e con la tendenza a minimizzare il ruolo dell'astrazione, la mediazione della riflessione rispetto all'uso.

Così Lo Cascio (1978, p. 261) lamenta che non si sia sviluppata una grammatica «pedagogica», «che si preoccupasse chiaramente di insegnare forme e costrutti ancor prima di descriverli».

Ma voglio riferirmi soprattutto a posizioni diffuse nei contributi all'educazione linguistica riconducibili a un'area culturale cattolica; anche se le etichette possono variare, può servire a caratterizzarle il frequente ricorso alla grande metafora della vita: didattica viva, lingua viva, scuola viva, tutta una retorica della vita e del concreto che ha avuto larga diffusione soprattutto nella scuola elementare.

Così, per Titone, «una più profonda comprensione della psicologia della grammatica dovrebbe condurre ad una grammatica più psicologica, ad un insegnamento più *vivo* ed efficace, con meno regole indigeribili, meno divieti puristici, meno definizioni, e invece molto maggior attenzione ai fatti *vivi* della lingua autentica. Dire "grammatica *viva*" equivale altresì ad accettare una prospettiva funzionale nell'analisi della lingua» (1971, p. 238, corsivo mio). Passo caratteristico per l'intreccio di esigenze connesse al tipo di metodo didattico, al carattere non prescrittivo della grammatica, al materiale linguistico da analizzare e al modello di analisi; esigenze che ora tenterò di districare per un commento analitico.

L'ipotesi di una grammatica «viva» può essere riferita:

(a) al *momento* in cui si deve inserire la riflessione grammaticale: la quale, si insiste giustamente, deve seguire, non precedere l'acquisizione di abilità di uso, inserendosi in un preciso itinerario didattico che abbia momenti iniziali di esperienza, osservazione e descrizione, lettura ecc. (cfr. Titone in RdS 9.10/81, p. 35; C.D.N.S.M., 1970, pp. 51 sgg.; Di Raimondo, 1974a);

(b) al *tipo di materiali linguistici* presi in considerazione. Si insiste in particolare, oltre che sulla priorità del parlato (di cui si è detto), sull'uso di materiali prodotti dai bambini stessi, perché la grammatica deve essere «il momento in cui il fanciullo analizza la sua stessa espressione per capirla meglio» (Danieli, 1975, p. 21); dove si affaccia il rischio dell'equivoco "competenza = produzione", e si dimentica che ogni parlante possiede una competenza ricettiva più estesa di quella produttiva, la quale può fornire alla sua riflessione un materiale non meno "vivo";

(c) al *tipo di modello grammaticale* impiegato, che dovrebbe essere «funzionale»; e qui è necessario distinguere ulteriormente nella selva dei significati associati a questo troppo comodo termine. Una grammatica può essere detta «funzionale»:

- (c1) in quanto è utile a migliorare l'uso linguistico degli allievi e in particolare è funzionalizzata alla correzione degli errori; in questo senso, ci informa Titone (1977, p. 143), si cominciò a usare il termine negli U.S.A. negli anni Venti; e così lo usava ancora Washburne (1960, pp. 88-91);
- in quanto è centrata sul concetto di "funzione", che a sua volta può essere inteso come "funzione intra-linguistica" e "funzione extra-linguistica":
 - (c2) nel primo caso l'attenzione è rivolta alle funzioni grammaticali (rapporti tra elementi nella frase), per lo più con riferimento alla sintassi funzionale di Martinet; così intendeva per esempio Esposito (1969, p. 19) quando scriveva: «mediante lo strutturalismo funzionale si cerca di realizzare lo studio e l'apprendimento grammaticali in maniera non dissociata dallo studio e dall'apprendimento di un uso efficace e corretto della lingua viva», con ciò riconducendo immediatamente l'accezione (c2) alla (c1);
 - (c3) nel secondo caso il riferimento è alle funzioni della lingua nel senso di «relazioni che l'enunciato o il discorso possono avere, e di fatto hanno, con il contesto situazionale» (Titone, 1977, p. 141), secondo la tradizione di studi che va da Bühler a Jakobson, a Halliday; l'esigenza di ancorare la riflessione grammaticale a una prospettiva funzionale in questo senso è oggi largamente diffusa, ben oltre l'area di cui sto parlando; rinvio la discussione in proposito al prossimo paragrafo, non senza rilevare però intanto che lo stesso Titone, che distingue così lucidamente le tre accezioni, tende in pratica ad usarle tutte e tre simultaneamente.

(d) L'esigenza di aggancio al contesto di situazione può essere riferita, oltre che al modello descrittivo, al *tipo di approccio didattico*, e con questo giungiamo all'accezione più pregnante della grammatica «viva»: una grammatica che non "uccida" la funzionalità comunicativa dei messaggi che prende in esame: «permettere agli alunni di analizzare e descrivere ogni produzione verbale come una realtà concreta, inserita in reali contesti linguistici ed extralinguistici, che ne condizionano, quando non ne determinano, significato e significante» (Pittella Gavanna, 1978, p. 85).

La stessa esigenza mi sembra traspaia da un'espressione del nuovo programma di italiano per la scuola media: «L'apprendimento linguistico comporta la riflessione sulla lingua *in atto*» (corsivo mio)¹⁴. Ora, che cosa significa riflettere sulla lingua «in atto»? Se vuol dire semplicemente riflettere su materiali linguistici autentici e non su esempi *ad hoc*, non c'è problema (almeno in linea di principio); ma se significa che la riflessione deve essere interna all'atto linguistico, allora l'indicazione mi pare oscura.

Certo possiamo dare a un allievo indicazioni sulla funzionalità comunicativa di un messaggio nel momento stesso in cui lo sta elaborando o ricevendo; avremo allora una riflessione del tipo definito sopra «metatestuale» (par. 2.1), ma attenzione: se solo ci soffermeremo a considerare con lui l'adeguatezza o meno di alcune parole, il loro rapporto con la situazione, quelle parole non saranno più in situazione, saranno “tra virgolette”; staremo parlando della comunicazione, non la staremo esercitando. E questo a maggior ragione se ci spingeremo a considerazioni più generali, di tipo propriamente metalinguistico.

La frase sottoposta ad analisi può essere in origine “viva” quanto vogliamo; ma nel momento in cui la scriviamo alla lavagna non è più «in atto», è diventata un esempio: è una farfalla spillata all'album dell'entomologo, non vola più. Poniamo che un bambino abbia parlato di casa sua; nel momento in cui gli proponiamo di riflettere sulla frase che ha enunciato, gli chiediamo una serie di astrazioni:

- di non pensare a casa sua, ma alle parole che ha usato; non all'esperienza comunicata, ma al segno in quanto unione di significante e significato;
- di considerare le parole che ha usato come occorrenze di determinati *tipi*: non la parola *casa* che ha pronunciato, ma la parola *casa* che si può trovare in un vocabolario;
- se poi useremo termini come “nome” o “soggetto”, inseriremo le sue parole in una rete di rapporti sintagmatici e paradigmatici, definibili solo in astratto, al di fuori della enunciazione reale. Quando *casa* è un nome, non ci si abita dentro.

Non diverso sarebbe il procedimento astrattivo, anche se l'oggetto della riflessione fosse più funzionale, riguardasse cioè il fatto che la frase “viva” è un'asserzione, o un ordine, o una preghiera.

Quello che ho voluto dire è che la grammatica è teoria, è astratta; possiamo volerla o non volerla a certi livelli scolastici; ma non possiamo pretendere che diventi una cosa diversa da quella che è.

6. *Il funzionale, il testuale, il nozionale*

6.1. La questione della concretezza o astrazione della riflessione grammaticale può essere affrontata anche da altri punti di vista, che si riferiscono non tanto al *come* (o al *se*) condurre la riflessione, quanto al tipo di modello di analisi da impiegare. I tre tipi di approccio citati nel titolo di questo paragrafo, che sono oggi al centro degli interessi della ricerca teorica come dell'educazione linguistica, hanno appunto implicazioni di questo genere.

Sono approcci accomunati dall'intento di superare il formalismo presente nella tradizione degli studi linguistici e di calare l'analisi nella concretezza della comunicazione, per cui gli interessi coperti dalle tre etichette si sovrappongono in gran parte. Anche in senso terminologico, ciascuno dei tre termini può ambire a coprire lo spazio degli altri due; per comodità di esposizione, senza pretendere di arrivare a distinzioni nette, adotterò qui la seguente convenzione terminologica (che modifica in parte la tripartizione proposta nel titolo):

- chiamo “funzionali” i tre approcci nel loro insieme, tenendo conto che essi corrispondono approssimativamente alle tre «macrofunzioni» individuate da Halliday (1970) nel linguaggio adulto;
- per approccio *pragmatico* intendo l'interesse centrato sugli atti comunicativi, sui partecipanti alla comunicazione e sui loro scopi, sulla rilevanza del contesto di situazione;
- con approccio *testuale* mi riferisco alla “grammatica del testo”, in quanto si possa distinguere da una “teoria del testo” comprensiva degli aspetti pragmatici (Conte, 1977); mi riferisco dunque alla rilevanza del *co-testo* più che a quella del *con-testo*;
- con approccio *nozionale* intendo l'interesse per le strutture categoriali incorporate nelle (o espresse dalle) lingue, e insieme l'ipotesi didattica che la riflessione grammaticale dovrebbe muovere dalle nozioni alle forme, piuttosto che viceversa (Wilkins, 1976; Simone, 1979); qui in particolare una certa sovrapposizione con gli aspetti pragmatici è inevitabile, data l'impossibilità di tracciare confini netti tra «categorie semantico-grammaticali» e «categorie della funzione comunicativa» (Wilkins, 1976).

L'importanza di questi approcci per l'educazione linguistica in generale è enorme; non c'è dubbio che i suoi stessi obiettivi non possono essere definiti che in termini di competenza comunicativa, testuale e logico-semantica (nozionale). Il punto da discutere è la collocazione di questi approcci in quel settore dell'educazione linguistica che chiamiamo “riflessione”, e nell'ambito ancora più specifico della riflessione grammaticale.

Le domande che mi pongo sono:

- gli approcci funzionali sono preliminari, o intrinseci, a qualunque descrizione linguistica? è in altri termini possibile una descrizione grammaticale più o meno indipendente da essi?
- e se è possibile, è opportuno introdurla nell'insegnamento?

La prima domanda mi costringe a fare i conti (non senza tema) con posizioni autorevoli nel campo della metateoria linguistica. Penso a Hymes, secondo il quale il riconoscimento di «significati sociali» non può

ridursi a una mera aggiunta a una grammatica di stampo convenzionale, ma deve essere «il riconoscimento di un nuovo principio di descrizione, di nuovi fondamenti per l'organizzazione dei mezzi linguistici» (1974, p. 147). Penso soprattutto alla tesi di Halliday che «La forma particolare assunta dal sistema grammaticale della lingua è strettamente correlata ai bisogni personali e sociali cui la lingua deve servire» (1970, p. 170).

6.2. *Approcci pragmatici.* È perfino banale la constatazione che ci sono aspetti di ogni sistema linguistico che possono essere descritti solo in termini pragmatici: per stare agli esempi più facili, il modo imperativo, le frasi interrogative, e insomma tutta quella materia che nella vecchia grammatica si chiamava “tipi di proposizioni indipendenti”. È però altrettanto ovvio che non ogni imperativo serve a ordinare (o esortare, consigliare ecc.), non ogni ordine è espresso da un imperativo. Allo stesso modo, la retorica ha sempre saputo che non ogni interrogativa serve a interrogare eccetera.

Da un lato dunque abbiamo delle strutture grammaticali che sembrano per loro natura destinate a manifestare certe intenzioni comunicative; dall'altro, le stesse intenzioni possono essere comunicate (sia pure a rischio di malintesi) in modo indipendente dai mezzi grammaticali usati. A decidere dell'interpretazione comunicativa di un enunciato è in ultima analisi un insieme di fattori contestuali: il tipo di rapporto esistente tra gli interlocutori, le conoscenze che hanno in comune (inclusi gli aspetti etnografici), la situazione spaziale e temporale in cui avviene la comunicazione. Non so se gli aspetti prosodici e paralinguistici (Lyons, 1977, p. 63), che pure hanno un peso rilevante, possano essere ricondotti in tutto o in parte alla stessa categoria della situazione. In ogni caso, la questione non riguarda solo l'interazione faccia a faccia: come ha messo in luce De Mauro (1965, p. 170), «Non in casi eccezionali, ma costantemente, l'informazione che ricaviamo dalle forme linguistiche dipende non soltanto da queste, ma da queste in relazione a tutto ciò che percepiamo e sappiamo di colui che le adopera».

Il problema allora diventa: gli enunciati che usiamo *hanno* un significato? sono cioè in qualche misura significativi indipendentemente dalle circostanze dell'enunciazione? La risposta è diversa a seconda che ci riferiamo agli *enunciati* (nel senso di atti di enunciazione, e loro prodotti), per definizione unici e irripetibili, indistinguibili dalla situazione che istituisce l'evento comunicativo, o alle *frasi* intese come “tipi” (Lyons, 1977, p. 29), entità non direttamente osservabili, la cui identificazione riposa sulla possibilità di identificare come equivalenti delle «classi di sensi» (De Mauro, 1970, p. 244, che definisce per questa via i *segnî*), facendo quindi astrazione dai contesti delle singole occorrenze. La linguistica si è sempre mossa dall'assunto, più o meno esplicito, che la sua analisi riguardava le frasi-tipo e non le enunciazioni; mentre la didattica della “lingua viva”, che rifiuta di prendere atto della distinzione, se portata alle estreme conseguenze rischia di perdersi nel magma dell'inalizzabile.

La conclusione a cui aderirei è che le frasi “tipo” hanno in sé, fuori contesto, un significato, che non rappresenta però tutta l'«interpretazione finale» che il destinatario assegna loro (Dik, 1968, pp. 252 sgg.) quando vengono realizzate come enunciati in contesto. In questo senso Ducrot propone di distinguere un «componente linguistico», che assegna alle frasi una «significazione» indipendente dal contesto, e un «componente retorico» che successivamente gli assegna un «senso effettivo» relativo alle «circostanze dell'elocuzione» (1972a, pp. 122 sgg.)-

L'ipotesi è dunque quella della possibilità di una descrizione grammaticale formale, dove “formale” si oppone a “pragmatica”, ma non a “semantica”, perché si tratta appunto di definire il contributo che le forme grammaticali, i loro sistemi e la loro sintagmatica, danno al costituirsi del significato, naturalmente insieme al lessico.

Questo non significa che una descrizione grammaticale sia priva di rimandi ai contesti comunicativi; in realtà, il significato di ogni messaggio è situato rispetto alle circostanze di enunciazione in termini di persona (sempre), di tempo (quasi sempre) e di luogo (spesso); la deissi è cioè sempre presente, e si realizza con strumenti predisposti dalla grammatica e dal lessico. Occorre però osservare che:

- la deissi è una specie di valenza aperta del significato che aspetta di essere riempita dal contesto (cfr. Benveniste, 1966, p. 304); è quindi possibile descrivere i significati deittici in termini non contestuali (“l'emittente”, “il momento dell'enunciazione” ecc.), rinviando al contesto la loro definizione in termini referenziali;
- gli elementi deittici non sono incorporati sistematicamente nella grammatica, ma sparsi in paradigmi diversi: il tempo è manifestato dai tempi verbali e dagli avverbiali di tempo; la persona è presente, oltre che nella coniugazione verbale e nei pronomi personali, in molti avverbi frasali di atto linguistico, modali e valutativi (Lonzi, 1981) (cfr. Simone, 1981, p. 104), che traduce didatticamente il concetto parlando di «persona nascosta»).

Per tornare al punto delle intenzioni comunicative, da cui ha preso le mosse questa discussione, una grammatica “formale” (nel senso chiarito) considera gli scopi o gli atti illocutivi, nella misura in cui sono manifestati linguisticamente, e quindi prevedibili indipendentemente dal contesto di situazione; rinvia invece la definizione dei «sovrascopi» (Castelfranchi e Parisi, 1980) o degli aspetti “perlocutori” a circostanze che sono fuori della sua portata. Per la grammatica una domanda è una domanda, un'asserzione è un'asserzione; che cosa ne facciano in concreto gli utenti della lingua, non è affar suo (cfr. in proposito Lyons, 1977, p. 31).

6.2.1. *Due equivoci «funzionali».* Ci sono due punti particolari, ma rilevanti nelle grammatiche didattiche

correnti, nei quali sarebbe importante tener presente la distinzione tra struttura comunicativa (“funzionale”) e struttura grammaticale delle frasi.

Il primo riguarda la definizione del cosiddetto “enunciato minimo”, o della “frase semplice”, rispetto alle “espansioni”. Nei modelli teorici di riferimento, si tratti di Martinet o della semantica generativa, la distinzione è basata su considerazioni semantiche sì, ma indipendenti dalla funzionalità comunicativa in situazione. Nelle volgarizzazioni didattiche, invece, accade quasi sempre che l’istruzione data all’allievo sia del tipo: “Data una frase, togliti tutto ciò che non è essenziale, e otterrai l’enunciato minimo”. Il resto sarebbe “espansione”, termine che di per sé suggerisce l’idea di un’aggiunta più o meno ornamentale. Ma da quale punto di vista definiamo il più o meno essenziale? Data una frase come: «Il terzino ha sgambettato volontariamente l’attaccante avversario in area di rigore», non c’è dubbio che le informazioni più rilevanti (a termini di regolamento) sono proprio quelle convogliate dalle “espansioni” «volontariamente» e «in area».¹⁵

Una distinzione tra elementi nucleari e non-nucleari delle frasi, per quanto problematica, è probabilmente opportuna anche in sede didattica; ma si dovrebbe appoggiare a una chiara distinzione tra ciò che è strutturalmente centrale e ciò che è più rilevante ai fini comunicativi.

Il secondo punto riguarda la definizione, ancora presente in alcuni manuali, della coppia soggetto/predicato in termini di “ciò di cui si parla” e “ciò che se ne dice”; è noto che a questa definizione corrisponde la coppia tema/rema, che riguarda la distribuzione dell’informazione all’interno delle frasi (Mortara Garavelli, 1979, p. 94); si tratta dunque di un concetto squisitamente funzionale, che però non corrisponde a ciò che si intende comunemente per soggetto e predicato. Con questa definizione, ha ragione il proverbiale ultimo della classe che segna sempre “soggetto” la prima parola “piena” della frase, dato che in italiano la frase comincia normalmente dal tema.

L’aspetto comune ai due esempi considerati è che il modello grammaticale a cui si richiamano vorrebbe essere “funzionale” nel senso di rispecchiare direttamente nell’analisi la dinamica comunicativa; e questo non può dar luogo che a confusioni basate sull’immortale equivoco aristotelico di una coincidenza tra grammatica e pensiero.

6.3. *Gli approcci testuali.* Quanto agli approcci testuali, il discorso sarà in parte simile.

Nell’analisi di ciò che costituisce la testualità di un testo si possono distinguere un livello “macro” e un livello “micro”. Il primo riguarda il tema testuale e la sua articolazione in temi dei vari segmenti, vorrei dire la “dispositio” (tanto per sottolineare la modernità del concetto). Il secondo riguarda i legami “fini” che tengono insieme le parti del testo: rinvii anaforici e cataforici (inclusi i connettivi: cfr. Colombo, in corso di stampa), riprese lessicali ecc., insomma la “testura” nel senso di Halliday e Hasan (1976), ripreso da Simone (1978). Chiamerò “coerenza” il primo livello, “coesione” il secondo.

Il livello della coerenza è estremamente importante nella competenza testuale, ed è quindi centrale per l’educazione linguistica, ma non rientra a mio parere nella riflessione grammaticale. Il tipo di discorso che possiamo condurre in proposito è metatestuale (“puoi articolare questo tuo testo così e così, puoi analizzare questo testo in questo modo”), ma difficilmente può raggiungere una generalizzazione metalinguistica (“un testo è, o deve essere, fatto così e così”), a rischio di scivolare in una precettistica di dubbia validità e utilità. Come ha scritto la Berretta (1979a, p. 69), «non si tratta di oggetti che si lascino facilmente codificare in regole e liste di forme (la retorica, tradizionale e “nuova”, e i modelli testuali in linguistica, ci provano, ma con risultati non del tutto soddisfacenti, e poco utilizzabili nella scuola)». Questo non vuol dire che non si possa, e anzi debba, fare una didattica della costruzione e decodificazione dei testi, progettazione e analisi di “piani di discorso”: Corti Manzotti e Ravazzoli (1979), Devescovi e Miceli (1979), Simone (*Fare italiano*, edizione ampliata (1979) di 1973a) ce ne hanno dato esempi interessanti, in prospettive diverse.

Il livello della coesione rientra invece a pieno titolo nella grammatica, e in parte nel lessico. Si tratta di una specifica funzione associata a liste di elementi più o meno chiuse o aperte, o a fenomeni sintattici come l’ellissi. Non credo che la descrizione di questi fenomeni richieda di sconvolgere la grammatica della frase: all’interno della frase gli elementi coesivi possono apparire come “valenze aperte”, allo stesso modo dei deittici, diverso sarà solo il modo, “endoforico” in questo caso, di riempire la valenza; del resto, spesso gli stessi elementi possono avere entrambe le funzioni.

È importante sottolineare l’analogia tra funzione coesiva e funzione deittica anche in questo, che entrambe sono assolte da elementi distribuiti in modo asistematico nella grammatica e nel lessico, e in parziale sovrapposizione: vi sono elementi sempre deittici (*io*) ed altri sempre coesivi (*cioè*), elementi disponibili ad entrambe le funzioni (*questo*), elementi fondamentalmente deittici utilizzabili anche in senso coesivo (*qui*); voci lessicali che possono avere una componente deittica (come *venire*) e voci lessicali particolarmente disponibili a un uso coesivo (come i “termini generali”, Mortara Garavelli, 1979, p. 65). Credo che questo anisomorfismo tra strutture linguistiche e funzioni abbia implicazioni importanti per la didattica della riflessione.

6.4. *Gli approcci nozionali.* Un approccio nozionale alla grammatica richiederebbe, a rigore, che prima si elaborasse un sistema di categorie concettuali indipendenti dalle singole lingue ma necessariamente presenti in tutte, un insieme di universali logico-semantici (ed eventualmente pragmatici), e poi si analizzassero i mezzi di cui dispongono le lingue per esprimerli. Questo programma solleva probabilmente obiezioni da un punto di

vista epistemologico (è possibile pensare le categorie al di fuori della lingua? cfr. Benveniste, 1966, pp. 79 sgg.), che non è necessario qui discutere. Di fatto, penso che le categorie non vengano poste a priori, ma ricavate da confronti tra lingue diverse e tra i sottosistemi di una lingua.

Il problema centrale, dal punto di vista pedagogico, mi pare ben colto da Wilkins (1976, p. 61): «La difficoltà principale nell'applicazione di un approccio nozionale sta nel fatto che non esiste relazione biunivoca tra forme grammaticali e significati grammaticali (significati concettuali) o funzioni linguistiche». Non si tratta solo di difficoltà nell'elaborazione di un *syllabus*; si tratta del rischio di lasciar credere che la corrispondenza biunivoca esista, rischio che è probabilmente maggiore quando oggetto della riflessione è la lingua madre. Come è noto, la tradizione grammaticale medievale e portorealista era nozionale proprio in questo senso, e ci ha lasciato una pesante eredità di "aristotelismo ingenuo"; sebbene abbia probabilmente ragione Simone quando ritiene che il vecchio approccio offrisse spunti didatticamente interessanti, perché «è fruttuoso il principio di offrire a chi apprende uno sfondo non-linguistico al quale collegare il fatto linguistico per trovargli una ragione, un fondamento e una giustificazione» (1976, p. 56). Il problema è di farlo senza dar luogo ad equivoci.

È ovvio che esistono categorie grammaticali che non possono non essere trattate in termini nozionali. Penso naturalmente alle categorie del numero, della persona, del tempo; ma può darsi che anche delle antiche definizioni nozionali delle "parti del discorso" non tutto sia da buttare. Alcuni fatti dovrebbero però essere messi nel dovuto rilievo:

- nelle definizioni dovrebbe essere sempre ben chiara la distinzione tra significante e significato: quando invitiamo un bambino a riflettere sulla differenza tra *casa* e *case*, dovremmo portarlo alla conclusione che tra le due forme c'è una differenza in terminazione (-a/-e), *più* una di significato ("uno"/"più d'uno"); dirgli solo e immediatamente che una forma è il singolare, l'altra il plurale, potrebbe impedire la comprensione del potere modellizzante della lingua, che garantisce contro il realismo linguistico;
- ci sono fenomeni grammaticali che non hanno portata semantica, in quanto sono fenomeni di ridondanza: è il caso delle concordanze, o dell'uso obbligatorio del congiuntivo dopo determinate congiunzioni o verbi: in questi casi, che coprono poi la grande maggioranza degli usi del congiuntivo in italiano, una definizione nozionale (come quella di "modo della soggettività") è fuorviante;
- ci sono casi in cui è particolarmente evidente che la lingua istituisce le nozioni, non le trova nella realtà o nel pensiero: l'uso dei nomi collettivi può essere un facile esempio (dipende dal parlante vedere *gli* alberi o *il* bosco; e potrebbero esserci lingue che prevedono solo una delle due alternative); la stessa categoria del genere per gli esseri non animati può essere vista in questa prospettiva: il bambino piccolo che dice che la casa è "femmina" e il tetto è "maschio" può non avere tutti i torti, a patto che possa capire un giorno che l'interpretazione "sessista" dipende dalla grammatica e non viceversa (pare lo avesse capito la femminista di uno *sketch* radiofonico, che protestava perché la macchina per lavare si chiama *lavatrice* e non *lavatore*). I confronti interlinguistici (cfr. sopra par. 3.3. E) sono molto adatti a chiarire questo aspetto dell'arbitrarietà dei segni.

Ma il punto in cui le spiegazioni nozionali, pur necessarie, possono diventare più insidiose riguarda le relazioni sintattiche; non sto pensando alle definizioni nozionali del soggetto (che "fa l'azione"), perché qui la polemica è scontata. Penso ad affermazioni e strategie didattiche che, nascendo dalla giusta preoccupazione per quello che chiamiamo l'"ordine logico" di un'esposizione, possono portare a credere che le relazioni sintattiche dovrebbero mimare in qualche modo le relazioni tra i concetti o le cose. Per esempio: «Nel ragazzo il linguaggio deve "essere allenato" come tale perché si trovi una sua organizzazione sintattica corrispondente all'organizzazione logica dell'esperienza che intende rappresentare» (Deva, 1976, p. 42, e cfr. Wittwer, 1964, a cui Deva si ispira). Se mettiamo questa posizione di tipo aristotelico alla prova della relazione di causalità, vediamo che la lingua ci permette di dire:

"Non ci vede perché è cieco."

"È cieco perché non ci vede."

(Esempi di Renzi, 1981, che contiene un'analisi accurata della molteplicità dei rapporti logici coperti da *perché*). Anche se l'analisi semantica della seconda frase è probabilmente più laboriosa, richiedendo un passaggio in più, non c'è la minima ragione per considerare la seconda frase meno "logica" della prima.

6.4.1. *Grammatica e logica*. L'accento precedente mi spinge a qualche chiarimento sui rapporti fra grammatica e logica. La spinta per un "aggiornamento" degli insegnanti di lingua in logica matematica, anche in vista di collaborazioni interdisciplinari, è in sé lodevole. Bisogna però chiarire bene a che cosa dovrebbe servire la logica nei confronti dell'educazione linguistica e della grammatica.

Un primo obiettivo potrebbe essere lo sviluppo della capacità di usare "logicamente" la lingua naturale. A questo proposito non basta precisare che l'uso logico è solo uno fra i possibili usi della lingua (Altieri Biagi, 1978, p. 154), e che le "proposizioni" dei logici corrispondono, nella più favorevole delle ipotesi, a solo una piccola parte delle «frasi» della lingua. Bisogna anche precisare che quella che chiamiamo la "logica" di un discorso, cioè il suo essere ben strutturato, esplicito nei suoi nessi ecc., ha per lo più poco a che fare con la logica formale.

Un secondo obiettivo è quello di creare esercitazioni che sviluppino le fondamentali operazioni logiche di classificazione, partizione, seriazione ecc., le quali utilizzino, fra l'altro, materiali linguistici; la Altieri Biagi

ha dato in proposito esempi convincenti (1978; e Altieri Biagi e Speranza, 1981), che però hanno poco a che fare con la lingua e la grammatica. Per esempio, le «frasi aperte» (1978, p. 156) non esistono nella lingua; e nella lingua i predicati di solito non servono a definire classi di oggetti.

Diverso è il discorso se consideriamo queste stesse operazioni logiche come interne all'operare metalinguistico, al metodo dell'indagine grammaticale (1978, p. 128). L'esplicitezza delle procedure è importante nella riflessione grammaticale come (e forse più) che in ogni altra disciplina, e se l'uso di concetti logici può aiutare, ben venga; ma ricordiamoci che in questo caso la logica ha come proprio oggetto non la lingua, ma la grammatica, si pone insomma a un livello "metameta".

Infine, gli strumenti della logica matematica possono essere usati, come sono usati talvolta dai linguisti, per descrivere il significato di alcuni elementi grammaticali. Si mettono così in relazione i connettivi logici con le congiunzioni della lingua, i quantificatori con i determinanti, il calcolo dei predicati con i predicati delle frasi ecc. L'accostamento può essere utile per mettere in luce le ambiguità di significato di quelli che Ducrot (1972b) ha chiamato una volta i «monemi logici»: è importante stabilire che la congiunzione *o* può avere i due significati esclusivo e (raramente) inclusivo, mettendola a confronto con il connettivo logico "V" (inclusivo). L'accostamento diventa però fuorviante se induce a un atteggiamento più o meno consapevolmente riduzionistico, cioè a pensare che gli elementi "logici" della lingua dovrebbero in qualche modo funzionare come gli operatori della logica, o possono essere adeguatamente spiegati solo nei termini di quelli. Dobbiamo a un atteggiamento del genere, per esempio, se per un pezzo si è preteso di derivare trasformativamente la coordinazione tra elementi subfrasali (sintagmi ecc.) dalla coordinazione tra frasi, ignorando i numerosi casi in cui la derivazione è impossibile (Dik, 1968); col risultato che, dati i normali scarti temporali tra ricerca e didattica, quando la derivazione era già stata ampiamente criticata tra i linguisti, è entrata trionfalmente in alcune nostre grammatiche scolastiche (cfr. Colombo, in corso di stampa).

In conclusione: una collaborazione interdisciplinare tra logica e grammatica è possibile e può essere fruttuosa, a patto che sia ben chiaro che si tratta di due cose profondamente diverse.

6.5. Le conclusioni di questo lungo discorso sono dunque che:

- aspetti pragmatici, testuali (coesivi) e nozionali sono necessariamente presenti nella grammatica;
- non esiste però corrispondenza biunivoca tra queste funzioni e gli elementi linguistici; come ammette lo stesso Hymes (1974, p. 6): «Le relazioni fra mezzi e fini sono molteplici in entrambe le direzioni, in quanto fini differenti possono a volte avvalersi di mezzi identici, e gli stessi fini possono a volte avvalersi di mezzi differenti»;
- non solo, ma la grammatica ha una propria sistematicità, che non coincide con le funzioni a cui deve adempiere; per esempio, una volta che abbiamo stabilito che sul piano nozionale la tripartizione della categoria della persona non è omogenea, e che *noi* non è semplicemente il plurale di *io*, né *voi* di *tu* (Benveniste, 1966, pp. 269 sgg.), resta un fatto che in italiano la flessione dei verbi e i pronomi personali sono organizzati secondo il sistema delle tre persone e due numeri;
- questo consente di fondare una relativa autonomia formale della grammatica.

Sul piano didattico, la conseguenza è che l'attenzione agli aspetti pragmatici, testuali, nozionali, in sé importantissima, non coincide con la riflessione grammaticale: in parte le è interna, in parte ha carattere metalinguistico-generale, in parte ha carattere metatestuale.

Si pone comunque il problema di istituire nella scuola, accanto alla riflessione grammaticale, qualcosa come una riflessione retorica, che si occupi di aspetti come la costruzione dei discorsi, l'adeguatezza agli scopi comunicativi, la distribuzione dell'informazione e la sua rilevanza; penso a cose come la progressione tematica, l'«implicito discorsivo» (Ducrot, 1972a), le «massime conversazionali» di Grice (1975), forse anche ad elementi di teoria dell'argomentazione: l'elenco è confuso, perché le mie idee in proposito sono ancora poco elaborate. Questa retorica potrebbe servirsi di termini e nozioni grammaticali, acquisiti indipendentemente, come di uno dei suoi strumenti.

7. La riflessione lessicale

7.0. Invano esorcizzato, uno spettro si è aggirato per il discorso condotto fin qui: lo spettro della semantica. Non c'è bisogno che dica, a questo punto, che sono meno preparato ad affrontare questo settore, al quale tuttavia riconosco un'importanza pari, e una stretta affinità, con quello della riflessione grammaticale. Aggiungerò, a parziale scusa, che mi sembra che il campo della riflessione semantico-lessicale sia stato esplorato e dibattuto molto meno di quello grammaticale; i pochi lavori che potrò citare a questo proposito mi sembrano lodevoli eccezioni. Le cose che dirò in questo paragrafo sono dunque da considerare come approssimazioni e tentativi, più ancora di tutto il resto.

7.1. Veramente, se consideriamo il termine *semantica* in tutta la sua estensione, una fetta notevole dell'argomento è inclusa nella riflessione grammaticale, anche nell'accezione "formale" che ho cercato di delineare: non c'è dubbio che parlando di grammatica si parla sempre (o quasi) di rapporti tra forme e significati. Resta fuori la semantica lessicale, oltre agli aspetti della semantica della frase che non possano essere ricondotti alla sintassi. Assumo qui che una qualche distinzione tra significati grammaticali e

significati lessicali sia ragionevole, anche se forse non può essere tracciata con nettezza.

A questo proposito può sorgere un problema di sequenza didattica: data l'omologia e la continuità tra semantica grammaticale e semantica lessicale, è ragionevole affrontarla in due campi di studio distinti? o non sarebbe meglio affrontare direttamente il problema del significato nella sua globalità? In una prospettiva di sequenza dal particolare al generale, la prima soluzione è preferibile.

L'area della riflessione lessicale potrebbe essere delimitata ricorrendo allo stesso processo di astrazioni successive usato al par. 2.1 per definire la riflessione grammaticale: una volta riconosciuto che aspetti semantici sono presenti ai primi tre livelli (della "riflessione-consapevolezza", della "riflessione metatestuale" e "metalinguistica generale"), al livello (d) avremmo la dicotomia tra "grammaticale" e "lessicale". La seconda sarebbe definita, come la prima, riflessione su elementi che possono ricorrere con relativa costanza in contesti e co-testi diversi, che possono essere utilizzati a scopi comunicativi diversi, rimanendo gli stessi; studio di possibilità astratte più che di realizzazioni effettive... restando naturalmente però molto più problematico l'aspetto sistematico degli elementi lessicali, e quindi l'identificazione di paradigmi.

L'assunto resta quello sostenuto al par. 6.2, che cioè esistono significati *nei* testi, nelle frasi e nelle parole che usiamo, che possono essere descritti indipendentemente dalle interpretazioni finali che ricevono nei contesti in cui sono usati. È però evidente (tanto evidente che lo notò anche un non linguista come Stalin) che il lessico, rispetto alla grammatica, è molto meno sistematico, molto più instabile e soggetto alla pressione degli usi; una riflessione lessicale non può quindi non essere molto più attenta agli aspetti della variabilità diacronica, geografica, sociale e funzionale; nei termini del par. 2.1, è molto più stretto l'intreccio tra riflessione lessicale e riflessione linguistica-generale e metatestuale. Tra le prime due (i livelli (c) e (d)) è forse perfino impossibile tracciare un confine, dato che la specificazione dei contesti funzionali in cui una parola può comparire è intrinseca alla descrizione del suo significato (la più fuori contesto che si possa immaginare), e in particolare alla distinzione delle diverse accezioni; e intrinseca al lessico è anche la descrizione delle connotazioni di registro, sulla cui importanza per la crescita della coscienza linguistica degli allievi non c'è bisogno di insistere. (Mi lascia invece più freddo la distinzione denotazione/connotazione nei termini vaghi in cui è stata anche troppo vulgata nella scuola, di oggettivo/soggettivo, definito/sfumato ecc.)

In ogni caso, un obiettivo centrale della riflessione lessicale sarà appunto quello di dare il senso della differenza tra il *significato* di una parola (nucleo semantico relativamente costante nel variare degli usi) e i *sensi* che acquista nei co-testi e contesti; tra «significato di *langue*» e «significato di *parole*», nel senso di De Mauro (1971b, p. 19); a mezza strada fra i due, il fenomeno della polisemia. Mi sembra che gli esercizi che spesso si fanno nella scuola, di addestramento all'uso del vocabolario e di formazione di schedari lessicali, siano a volte carenti sotto questo aspetto, con gravi conseguenze. (Solo così mi spiego che una mia studentessa abbia potuto scrivere in un tema, a commento dell'art. 8 della Costituzione, che «l'Italia pubblica la guerra», probabilmente credendo di parafrasare che «l'Italia bandisce la guerra»). Esercizi di identificazione del nucleo semantico comune alle varie occorrenze di una parola incontrata in contesti diversi potrebbero servire allo scopo.

Un altro obiettivo fondamentale, coerente con tutta l'impostazione antiaristotelica che qui si caldeggia per la riflessione sulla lingua, è di far capire che i significati non sono le cose, non sono nel mondo, ma nelle menti umane, con il concetto connesso di arbitrarietà semantica; è difficile indicare le strade per far acquisire questo concetto, che certo non può essere presentato in termini astratti al livello della scuola dell'obbligo; può darsi tuttavia che qualcosa di utile allo scopo si trovi tra le indicazioni che accennerò ora.

7.2. Anche se il lessico non è compiutamente sistematico, esistono in esso aspetti sistematici, che a mio parere potrebbero costituire uno degli oggetti privilegiati della riflessione lessicale; essi potrebbero essere divisi in due grandi categorie:

- la formazione delle parole: non penso certo a un elenco sistematico di tutti gli affissi usati nelle derivazioni, ma alla conoscenza che il processo di derivazione esiste e serve a costituire nuovi significati in modo più o meno sistematico (Berretta, 1977a, p. 67); un aspetto molto interessante, perché situato all'incrocio tra grammatica e lessico, è quello delle "traslazioni" di categoria ottenute mediante suffissi;
- le relazioni di significato: la sinonimia (che pone problemi interessanti proprio perché non è mai totale); quella sorta di sinonimia parziale che possiamo chiamare «intersezione semantica» (De Mauro, 1970, p. 265); l'iponimia; i rapporti di antonimia, complementarità e inversione (Berruto, 1976c, p. 65) ecc.

Lo studio delle relazioni di significato può offrire almeno due vantaggi:

- può contribuire allo sviluppo di capacità logiche (Simone, 1974c), dato che le relazioni di significato sono descrivibili in termini di logica (e in un campo per sua natura fluttuante e indefinito come il lessico le tentazioni riduzionistiche dovrebbero essere meno forti);
- con la definizione di campi semantici (nel senso «stretto»: Berruto, 1976c, p. 72) in termini di iponimia e complementarità, può contribuire a dare il senso dell'arbitrarietà del significato, tra l'altro chiarendo che una lingua non è mai compiutamente sistematica e razionale, ma ricca di "buchì", di asimmetrie (per esempio, *affittare*, confrontato a *comprare / vendere*, mostra di coprire due significati in rapporto inverso). Come nel caso delle categorie grammaticali, anche qui i confronti interlinguistici possono essere preziosi (per esempio, il

confronto con la coppia inversa I in francese, o con l'analogo coppia inglese, rivela che l'italiano non lessicalizza l'inverso di *prestare*).

A questo genere di approcci è stato obiettato (Berretta, 1977a, p. 66) che «con il loro legame essenzialmente con l'asse paradigmatico, con la *langue*, non siano in realtà particolarmente utili allo sviluppo della competenza semantica»; andrebbero perciò subordinati a «un lavoro più ampio focalizzato prima sullo sviluppo della competenza degli allievi». Una simile riserva vale, a mio parere, per qualunque attività di riflessione sulla lingua: la priorità dello sviluppo della competenza è fuori discussione, ma non si era d'accordo che esso vada cercato per strade diverse? Anche nel caso del lessico, non credo sia il caso di illudersi di ampliare direttamente la competenza attraverso analisi o esercizi "impliciti", che anche se presentano le parole in contesto, non sono per questo meno artificiali (si tratta pur sempre di contesti inventati per l'occasione). Piuttosto, anche qui, si può sperare in effetti positivi, sul piano della competenza, che derivino indirettamente da un generico incremento di sensibilità linguistica ottenuto attraverso uno studio in sé puramente teorico (cfr. la discussione sugli obiettivi al par. 3, in particolare 3.3, C).

7.3. Un altro campo importante di riflessione lessicale, che si colloca invece sul piano sintagmatico, è quello delle restrizioni selettive. Seguendo ancora in parte Simone (1974c), riterrei, in via ipotetica, di poterle distinguere in tre categorie:

- a) quelle che «dipendono dalle incompatibilità proprie del mondo reale extra-linguistico» (Simone, 1974c): sono i classici tratti selettivi studiati da Chomsky in *Aspects*, che impongono per esempio a determinati verbi un soggetto o un complemento "± animato", "± umano", e così via, o in modo più idiosincrasico impongono che a *nitrive* sia un cavallo, che *ricciuti* siano i capelli ecc.;
- b) quelle che possono essere trattate in termini di presupposizioni lessicali, come quelle che vincolano il complemento di verbi come *ottenere*, *concedere*, *infliggere*...;
- c) quelle che non si spiegano né nei termini di a), né nei termini di b), ma sembrano dipendere da puri fatti di norma, cristallizzazioni di usi: non altrimenti saprei spiegare perché non si *proclama*, ma si *bandisce* un concorso, perché si *corre* e non si *ha* un rischio ecc.¹⁶

Tutti i tre tipi di restrizioni selettive possono dar luogo ad errori, ma alcune precisazioni mi sembrano necessarie: le regole semantiche sono una cosa diversa dalle regole grammaticali, e il loro trattamento didattico richiede una particolare delicatezza.

Le restrizioni del tipo a) si riferiscono in realtà al mondo, più che alla lingua; quando parliamo di "criteri di accettabilità" delle frasi in questo senso, stiamo assumendo che esista un solo universo dicibile, che deve essere rispecchiato dalla lingua; in questo caso l'aristotelismo travalica la pura filosofia, e il rischio è di imporre una norma sociale camuffata da norma linguistica. Occorre ribadire con forza che «il proprio della lingua è di rendere rappresentabile ciò che per altra via è escluso dalla rappresentazione, per esempio... un gatto che abbaia, una maestra impiccata» (Muraro, 1973). In questo ambito non si dovrebbe parlare di correttezza, ma solo di adeguatezza in dati contesti, tenendo conto del "mondo possibile" creato da ogni contesto. Sto evidentemente criticando la teoria e la didattica dei "giudizi del parlante", per quanto riguarda i giudizi di accettabilità o comprensibilità, tenendo conto che, secondo i suoi autori, i giudizi potrebbero essere dati anche "in vacuo", cioè fuori contesto (Castelfranchi e altri, 1975, p. 391). C'è un'annosa polemica, che si trascina per seminari e incontri di aggiornamento, a proposito dell'accettabilità di frasi come «Il sasso sboccia». Non c'è bisogno di pensare a usi metaforici o poetici, o di notare che basta l'inserimento di una negazione per spostare il problema («I sassi non sbocciano»), per affermare che in ogni caso dipende dal parlante, e da lui solo, decidere se vuole istituire un mondo in cui i sassi sbocciano.

Il discorso è simile per le restrizioni del tipo b): se dico «Il maestro ci inflisse un elogio», sto semplicemente insinuando (con la tecnica della presupposizione) che in una data situazione l'elogio era sgradito; non spetta alla linguistica legiferare in proposito, mentre è naturalmente opportuno far rilevare il fenomeno in sé della presupposizione.¹⁷

Le norme del tipo c) sono probabilmente più sostenibili, proprio perché più arbitrarie, cioè più linguistiche; a patto di ricordare appunto che si tratta di fatti di norma e non di struttura (Rosiello, 1965), e quindi legati a mere e mutevoli convenzioni sociali.

In definitiva, pur evitando di addentrarmi nella difficile problematica dell'errore in generale, vorrei suggerire che gli "errori" semantici vanno per lo più considerati in termini di adeguatezza e non di correttezza, si riferiscono cioè al rapporto fra il testo e l'esperienza comunicata, che il giudice dell'errore presume (di solito a buon diritto) di conoscere indipendentemente dal testo stesso. Quando un ragazzo scrive: «Dopo la discussione, abbiamo *ottenuto* dalla professoressa un compito...», bisognerà fargli notare che *ottenuto* presuppone che il compito sia stato insistentemente richiesto, cosa altamente improbabile, ma non esclusa dalla norma linguistica. In altri casi l'inadeguatezza può essere connessa a fattori diversi dalla presupposizione: eccesso di generalizzazione o di specificità, incompatibilità o ridondanza ecc. (cfr. il contributo iniziale, ma prezioso, di Altichieri e altri, 1981); oppure può trattarsi di violazione di mere norme. In ogni caso, adeguatezza semantica e proprietà lessicale sono concetti estremamente sfumati e variabili, per cui la cura di evitare atteggiamenti prescrittivi dovrebbe essere massima in questo ambito; ho invece l'impressione che proprio qui, dove è minore la preoccupazione di liberarsi da eredità di normativismo

scolastico, insegnanti e linguisti abbiano la tendenza ad essere più recisi nei loro giudizi.

Resta da dire che il discorso sulle presupposizioni è molto più ampio di quello accennato qui: ci sono presupposizioni lessicali che non sembrano dar luogo a restrizioni selettive, come quelle di *cominciare, finire, aprire, chiudere*...; ci sono le presupposizioni esistenziali connesse all'uso dei determinati definiti, quelle delle interrogative parziali, quelle delle frasi scisse (Cinque, 1974)... è difficile delimitare in sede didattica una problematica ancora fluida in sede teorica. Vorrei solo proporre di limitare il discorso ai fenomeni propriamente linguistici e di escludere le "presupposizioni" di tipo referenziale, logico, pragmatico (Berruto, 1976c, p. 145), che potrebbero rientrare nella problematica retorico-pragmatica (meglio se sotto altro nome, per ragioni di pulizia terminologica).

8. Il modello di riferimento

8.1. Attraverso il discorso precedente, si sono venuti delineando quattro filoni, o blocchi, della riflessione sulla lingua:

- la riflessione grammaticale vera e propria;
- la riflessione semantico-lessicale (par. 7);
- la riflessione metalinguistica-generale (accennata al par. 2.1);
- la riflessione retorico-pragmatica (par. 6.5).

Il problema da porsi a questo punto è se sarebbe auspicabile che tutti questi aspetti fossero integrati in un unico modello descrittivo, per quanto articolato e parcellizzato poi in funzione della progressione didattica.

È abbastanza scontata la risposta che l'insieme dei fenomeni linguistici è un oggetto di studio troppo complesso per essere esaurito da un solo approccio descrittivo. Il modo stesso in cui storicamente si sono formati gli ambiti di ricerca, legati a una grande varietà di interessi disciplinari e orizzonti teorici, ce lo conferma. Certo si può progettare l'integrazione dei risultati di ricerche originariamente eterogenee in un modello esplicativo unico, che avrebbe il vantaggio, anche didattico in ipotesi, della riduzione del complesso al semplice. Ma la strada è poi didatticamente impraticabile, se l'integrazione giace a livelli troppo profondi e astratti, come potrebbero essere le «reti cognitive» del modello del C.N.R., o ipotesi del tipo della "TeSWeST" di Petöfi; per cui, quella «tendenza empiristica, fondamentalmente descrittiva e a mosaico di molta ricerca attuale sugli aspetti del linguaggio che sono al di fuori della grammatica», criticata da Castelfranchi e Parisi (1980, p. 7), mi pare difendibile *almeno* sul piano didattico.

L'ipotesi della molteplicità di approcci descrittivi diventa certo più ostica se viene riferita anche all'ambito più ristretto della riflessione grammaticale e lessicale, l'ambito tradizionale della ricerca linguistica da sempre attraversata da accese controversie teoriche e metodologiche. È possibile mettere insieme i risultati di approcci teorici diversi? A rigore, si potrebbe sostenere che i dati inseriti in, o ricavati da, modelli teorici diversi non sono mai gli stessi dati: ne dovrebbe derivare una sorta di incomunicabilità tra i modelli, e l'impossibilità per chi segue una linea di ricerca di utilizzare i risultati di un'altra. Nei fatti, sembra fortunatamente che le cose non vadano così: il rapido succedersi, o la concorrenza, di metodi e teorie diversi non ha impedito un sostanziale accumulo di conoscenze; nonostante le apparenze, non è vero che ogni nuova ipotesi teorica riparte da zero.

E se è vero che spetta alla scuola non di rincorrere ogni "ultimo grido" della ricerca, ma piuttosto utilizzare un patrimonio di conoscenze sufficientemente comune, consolidato e collaudato dal tempo, allora l'eclettismo teorico, la contaminazione dei modelli, non appare scandaloso.

8.2. *Ragionevole o razionale?* L'ipotesi dell'eclettismo, o di un'impostazione «scientificamente un poco agnostica», come non esita a scrivere la Berretta (1979a, p. 64), è stata severamente criticata da Parisi e da Castelfranchi in nome di un'impostazione «razionale» e scientifica, che esigerebbe l'adozione di un modello teorico il più possibile compatto e rigoroso; senza escludere il pluralismo, inteso però come confronto tra posizioni ben distinte, e non come contaminazione (Parisi, 1979, p. 19).

Nella definizione di Parisi (1974a, p. 257), «il modello (nel nostro caso la grammatica) è un insieme organico di concetti che viene introdotto perché ci aiuti a enucleare i meccanismi semplici che stanno sotto alla complessa e varia massa di dati empirici (nel nostro caso i giudizi del parlante)». È qui implicita una forte assunzione (o dichiarazione di fede?) sulla sostanziale semplicità e spiegabilità del reale. E se così non fosse? O almeno, se così non risulta a un dato livello delle nostre conoscenze? Nella pratica didattica, che cosa si fa davanti all'eventuale emergere di fatti non previsti e spiegati dal modello? C'è il rischio di scivolare nel dogmatismo, di sforzarsi di non vedere, o dichiarare irrilevanti i fenomeni che danno fastidio alla nostra spiegazione.

Parisi ha naturalmente previsto l'obiezione: «Il modello stesso (*scil.* il suo, in questo caso) non è definitivo, completo o inattaccabile... il modello può avere delle parti poco chiare, o vi possono essere dei fatti che per il momento non ricevono alcuna spiegazione nel modello o ne ricevono una non soddisfacente. Ora, tutti questi aspetti dovrebbero in qualche modo emergere nell'insegnamento grammaticale, graduando ovviamente il loro peso per non dare una visione troppo indeterminata e incerta al ragazzo» (*ibid.*, p. 259). Dare insieme alla teoria il senso dei suoi limiti è un obiettivo importante ma anche difficile da perseguire. Mi sembra che diventi tanto più difficile se la teoria che insegniamo è una e coerente, perché allora ogni crepa

minaccia tutto l'edificio. Una posizione teorica più aperta alle contaminazioni ha invece in sé una elasticità che le consente di prendere in considerazione i dati imprevisti, senza con questo pretendere di spiegare o «ridurre» ciò che non riesce a spiegare.

L'accusa di dogmatismo è però ritorta da Castelfranchi contro le ipotesi eclettiche, nella sua critica alla proposta di Renzi (1977) di una «grammatica ragionevole»: «il modo in cui richiede di essere appresa una grammatica non scientifica è agli antipodi della pedagogia moderna e progressiva. Si tratta di un apprendimento che punta sulla memorizzazione, sull'esercizio, sull'impossibilità di utilizzare per propri nuovi fini quanto appreso, sull'impossibilità di scoprire, anticipare, convincere, obiettare ecc.» (1979, p. 438). Che la grammatica sia stata e sia spesso insegnata in modo dogmatico e stupido, è fuori discussione. Che questo dipenda dal suo carattere non sufficientemente esplicativo, cioè dal non avere i caratteri di coerenza del modello C.N.R. di Roma, è un altro discorso. Sarebbe come dire che non è possibile un'osservazione e catalogazione di fatti linguistici che si fermi a un livello descrittivo e che insieme sia intelligente, cioè consenta di generalizzare, discutere, applicare, verificare.

Insieme all'antinomia dei livelli descrittivo ed esplicativo, è in questione l'estensione dei fenomeni da considerare. Castelfranchi non ha dubbi in proposito: «è molto più importante che le categorie utilizzate... facciano parte esplicitamente di una teoria, di un modello, che non il fatto che esse, e la teoria, riescano a coprire effettivamente un gran numero di fatti» (p. 441). E ancora: «La grammatica scolastica (per le sue vecchie finalità) presta grande attenzione a fatti superficiali di scarsissimo interesse, come la morfologia, e ben poca o nulla a fatti molto più importanti per quello che ci dicono sul linguaggio e sulla nostra mente» (p. 442). La mia opinione è invece che sarebbe didatticamente poco interessante una grammatica che, mentre formula ipotesi sul funzionamento della nostra mente, avesse poi poco da dire sul modo in cui effettivamente costruiamo le frasi e i discorsi, o che mantenesse separati i due ambiti della struttura mentale dei significati e della forma delle frasi, per la difficoltà di elaborare e tradurre didatticamente le «regole di proiezione».

Fenomeni «superficiali» come le flessioni, la concordanza, i generi grammaticali, sono interessanti proprio perché, scarsamente correlati a categorie mentali o a necessità comunicative, mettono in luce la specificità e la relativa autonomia dei meccanismi linguistici. Questo punto mi si è particolarmente chiarito nel corso di una discussione con un collega sostenitore del modello del C.N.R., il quale obiettava la scarsa utilità di introdurre la nozione «superficiale» di soggetto, dato che in due frasi come «Il bambino brucia la carta» e «La carta brucia» l'essenziale sarebbe che il rapporto fra la carta e il bruciare resta lo stesso; a me pare che insistere su questo punto, che cioè si tratta «della stessa cosa», non solo sarebbe banale, ma metterebbe sulla strada del realismo linguistico: l'importante è proprio far notare come «la stessa cosa» sia organizzata linguisticamente in due modi diversi.

8.3. Con questo credo di avere spiegato la mia adesione alla proposta di Renzi (1977) per una «grammatica ragionevole». Come è noto, i suoi caratteri essenziali sono:

- è fondata sulla grammatica tradizionale, «purché ripensata nei presupposti epistemologici, liberata dalle sue contraddizioni e dalle incrostazioni pedantesche, nonché aperta agli apporti della riflessione e del lavoro linguistico più recente»; (in questo senso si erano già espressi Cinque e Vigolo (1975), ma può essere interessante notare che qualcosa di simile aveva detto anche Parisi (1971), in una conferenza tenuta a Padova, dal titolo «La grammatica tradizionale: qualche proposta di modifica»);
- è piuttosto «superficiale» che «profonda»: «superficiale è il livello che registra le differenze, e che rinuncia a vedere se esse non possano ridursi a comune denominatore» (Renzi, 1977, p. 45; su questo punto cfr. anche Berretta, 1979c); anche se l'uso della tradizionale categoria del sottinteso introduce una certa prospettiva «profonda»;
- ha un approccio fondamentalmente distribuzionale nella definizione delle categorie, il quale non esclude però l'uso di criteri anche nozionali;
- è fondamentalmente grammatica di una sola lingua, non pretende all'universalità; anche se evidentemente la riflessione su una lingua è anche la via d'accesso alla comprensione di caratteristiche comuni a molte lingue, ed eventualmente a tutte; i confronti con altre lingue note agli allievi dovrebbero appunto mettere in luce aspetti comuni e differenze.

8.4. *Per una grammatica di riferimento.* L'ipotesi delineata è generica e aperta a molteplici interpretazioni: può variare molto la proporzione fra tradizione e apporti moderni, possono essere diversi i debiti a Martinet o a Hockett, a Chomsky o a Harris, alla semantica generativa o a Tesnière (se ci decideremo ad accorgerci di lui). Ma il problema centrale per la costruzione di una grammatica ragionevole non è questo; come ha scritto Lepschy (1970), «Il problema non è soltanto quello dei metodi, ma anche quello della raccolta dei dati».

L'ipotesi di una grammatica di riferimento come repertorio di dati attendibili, di cui Lepschy propugnava la necessità, è stata messa in dubbio dalla Berretta, che ci vede «una delega di responsabilità» e «la concezione, un poco ingenua e mitica, di una descrizione esaustiva della lingua cui rifarsi a cuor tranquillo per ogni problema didattico» (1978, p. 62). Non si tratta di questo, non penso proprio a delegare la didattica ai linguisti; si tratta soltanto di non insegnare ai ragazzini delle balle (o, se si preferisce: di non inserire nelle grammatiche didattiche affermazioni fattualmente infondate). E di balle sono piene le grammatiche scolastiche in circolazione, le tradizionali e le moderne, le peggiori e le migliori: basta metterle alla prova su

un punto specifico per accorgersene (cfr. Colombo, in corso di stampa). Anche se la critica alle grammatiche scolastiche sta diventando uno sport troppo facile, una specie di tiro al piccione, l'importante è continuare a denunciare la mancanza di raccolte sistematiche di dati sull'italiano, sulle sue regole e sui suoi usi, a cui rifarsi con affidamento.

In quel vecchio intervento, Lepschy constatava che «per questioni di elementare informazione sull'uso italiano moderno siamo spesso costretti a ricorrere ai dati che occasionalmente si ricavano dalla grammatica storica di Rohlfs, o da grammatiche ottocentesche come quella del Fornaciari». A dodici anni di distanza, mi sembra che le cose non siano cambiate molto: abbiamo una ristampa del Fornaciari (e non è poco), abbiamo la nuova grammatica storica di Tekavčić; abbiamo un numero crescente di contributi su problemi specifici, sparsi in riviste e miscellanee (ma bisognerebbe poi distinguere tra quelli che sono studi su fenomeni dell'italiano e quelli che prendono l'italiano a occasione di approfondimenti teorici e verifiche metodologiche); ma la Grammatica di consultazione diretta da Renzi e Antinucci tarda a venire alla luce.

Ancora oggi, chi voglia affrontare in sede didattica un problema di grammatica italiana, per non raccontare balle dovrebbe ogni volta (o quasi) ricominciare da uno spoglio di testi. Vale ancora, insomma, l'energico richiamo di De Mauro ai suoi colleghi accademici a un lavoro «fattuale, filologico, sperimentale» (1974, p. 562), l'invito a una vera e propria «guerra culturale» (in RdS, 9.10/81, p. 25) perché nell'università si faccia e si insegni analisi linguistica.

9. *Questioni di metodo didattico*

9.1. Dopo aver rivendicato alla riflessione grammaticale un carattere teorico e astratto (par. 5), formale (par. 6), e per di più con un ambito specificamente morfosintattico (par. 2), un riferimento prevalente a usi scritti e formali (par. 4), un modello teorico a base tradizionale (par. 8), è evidente il rischio che tutto il discorso sia inteso come una pura e semplice riproposizione di un insegnamento biecamente nozionistico, separato, "arido". E credo invece che possa essere, con tutti i caratteri sopra elencati, un insegnamento motivato, intelligente e significativo. Ma prima di dire come potrebbe esserlo, bisogna intanto vedere se abbia ragione di esistere come insegnamento specifico.

Si è molto criticata la separatezza dell' "ora di italiano" (*Dieci tesi*, VII, A), e non c'è dubbio che l'educazione linguistica debba essere (e di fatto è, nel bene o nel male) in ogni momento della vita scolastica, ed esiga il contributo di tutti gli insegnanti, la «coralità» di cui parla De Mauro (1978). Il punto è se, riconosciuto tutto questo, alla riflessione sulla lingua debba essere attribuito un suo spazio distinto.

Alcuni lo negano: «È innaturale disgiungere la riflessione grammaticale dalla globalità delle esperienze scolastiche; viene così superata l'ora riservata alla grammatica, in quanto la riflessione grammaticale nasce dall'interesse del ragazzo che può essere variamente motivato: una frase portatrice di contenuti validi, un'espressione stilisticamente felice, un'altra poco chiara nel lessico o nella struttura sintattica, possono costituire avvio alla riflessione grammaticale», si legge in un documento del Centro Didattico Nazionale Scuola Media (Di Raimondo, 1974b, p. 83). Se capisco, questo vuol dire in pratica che un giorno si noterà il diverso valore dell'aggettivo preposto o postposto al nome, un altro la differenza di aspetto tra l'imperfetto e il passato remoto (ma si sarà imparato prima a riconoscere i verbi e l'esistenza della coniugazione?), un'altra volta si osserverà che una prescrizione può avere varie forme oltre all'imperativo (ma quelle forme avranno un nome? l'imperativo lo avremo battezzato?), e così via.

Non credo che per questa via si possa giungere ad apprendimenti veramente utili, cioè durevoli e riutilizzabili. Come ci ha insegnato Bruner, una conoscenza, per poter essere ricordata e riusata, deve essere strutturata: «Riconoscere che qualcosa non è che un aspetto particolare di un caso più generale, il che significa appunto comprendere strutturalmente, non implica soltanto l'apprendimento di un particolare, ma implica anche la comprensione di un modello capace di portare alla comprensione di altre cose di natura ad esso analoga nelle quali ci si possa imbattere» (1961, p. 65).

Ogni progetto d'insegnamento dovrebbe prevedere la complementarità delle due prospettive curricolari dei «contesti» e dei «costrutti» (Grannis, 1964, p. 174): da un lato l'insegnamento ha bisogno di una rete di relazioni significative con situazioni motivanti e applicative, dall'altro necessita pure di uno spazio specifico in cui costruire le proprie strutture concettuali. Il reperto archeologico non parla, non ha interesse autentico, se non ha a monte o a valle un corso di storia. Ci si è richiamati all'impostazione delle «Osservazioni scientifiche» nei programmi per la scuola media del 1963, per sostenere un'analoga impostazione osservativa e informale dell'insegnamento linguistico al livello della scuola dell'obbligo (Simone, 1970-71, p. 19). L'analogia ha portato a parlare di «osservazioni linguistiche» (Sabatini, 1978, p. 87; Della Casa, 1979b, p. 217). Ma se nel frattempo la legge del 1977 ha mutato la vecchia denominazione in «Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali», è da presumere che anche in questo campo si sia riconosciuta l'opportunità di procedere oltre l'osservazione informale verso livelli di maggiore sistematicità e specificità disciplinare; il che non significa affatto rinnegare il valore dell'osservazione e dell'esperienza.

9.2. La sistematicità che qui sostengo non comporta necessariamente l'apriorismo (come mostra di credere Della Casa, 1979b, p. 15): si tratta di prevedere una circolarità continua tra contesti motivanti, riflessione sistematica e riutilizzazione in contesti nuovi di ciò che si è appreso. I modi di questo circolo non

possono essere previsti nei dettagli, perché dipendono da ogni singolo progetto didattico, dalle situazioni, dalla fantasia e sensibilità didattica degli insegnanti. Ma vorrei fosse chiaro che non sto pensando a una alternanza di momenti “vivi” e momenti “aridi”, anche il momento della sistematicità può e deve essere un momento di attività intelligente, perché non è il momento in cui si forniscono schemi classificatori a priori, ma in cui si costruiscono concetti a partire da dati, capendo ciò che si fa.

Alla base, dunque, il procedimento dovrebbe essere induttivo, un procedimento di scoperta (alcuni esempi stimolanti erano già in Post-man e Weingartner, 1966, pp. 100 sgg.). In una certa misura, i ragazzi dovrebbero rendersi conto di come la grammatica è stata costruita attraverso i secoli. Ciò che implica anche la possibilità di procedere per tentativi ed errori, di mettere alla prova ipotesi alternative; non però nel senso che qualsiasi soluzione trovata dai ragazzi debba essere presa per buona («fatevi la vostra grammatica»), o che si adottino terminologie improvvisate di volta in volta, o che sia necessario conservare tra le conoscenze acquisite descrizioni alternative degli stessi fenomeni; come ha scritto ancora Bruner, «è necessario che i vantaggi derivanti dall'esplorazione delle alternative ricompensino i rischi in cui si incorre» (1966, p. 78). L'insegnante dovrebbe avere in mente un itinerario abbastanza definito, e un insieme di obiettivi conoscitivi che siano validi anche socialmente, nel senso di essere trasferibili e condivisibili anche con chi non abbia seguito lo stesso percorso: e questa è una ragione in più, importantissima, perché termini e categorie essenziali siano il più possibile quelli della grammatica tradizionale, tenendo conto tra l'altro della capitale constatazione di Renzi che «il terreno d'intesa dei linguisti moderni è la grammatica tradizionale» (1977, p. 21).

C'è quindi un problema di dosaggio tra esplorazione libera e guidata, e un problema analogo si pone nella scelta dei materiali su cui esercitare l'osservazione: è bene che si tratti, nella misura maggiore possibile, di materiali autentici, meglio se già utilizzati per altri fini (anche se i due momenti, dell'uso realmente comunicativo dei testi e della loro analisi resteranno, si è già detto, necessariamente distinti); ma in più di un caso le esigenze della progressione didattica, la messa in rilievo di un particolare fenomeno, la semplificazione del compito, imporranno di lavorare su materiale selezionato appositamente, quando non addirittura su esempi finti.

9.3. In sintesi, alcune condizioni per una riflessione grammaticale che sia autenticamente «riflessione», intelligente e improntata a una mentalità “scientifica”, potrebbero essere:

- che sia esplicito come si costruiscono i concetti, e soprattutto *che* si costruiscono; in proposito possono essere importanti anche semplici cautele terminologiche, come per esempio non dire «L'aggettivo è una parola che...», ma «*Chiamiamo* aggettivo una parola che...» (i termini non sono conseguenza delle cose);
- che sia chiaro come, almeno in molti casi, le generalizzazioni non sono *in re*, sono comode piuttosto che vere; spesso decidere che cosa sia regola e che cosa eccezione può essere una pura questione di opportunità. Per esempio, De Mauro, Policarpi e Rombi (1979) criticano severamente la riduzione di tutte le frasi nominali a frasi verbali, col gioco del verbo sottinteso; ora, la scelta se ridurre tutte le frasi a un tipo o postulare due o più tipi di base potrebbe essere, almeno a livello didattico, una questione di opportunità, a patto che sia dichiarata esplicitamente come tale;
- che le generalizzazioni (categorie e regole) dovrebbero essere suscettibili di verifica e messa in discussione; con l'avvertenza che sono ben poche in una lingua (se pure ce ne sono) quelle che coprono tutti i casi possibili e non restano impotenti di fronte a usi che pure rientrano nelle norme più accettate; non solo, ma molte regole sono ancora sconosciute ai linguisti, e tanto più agli insegnanti; per cui la disponibilità ad ammettere «Questo non si sa», oppure «Questo non lo so» dovrebbe essere massima nell'insegnante di grammatica (come del resto in tutti gli insegnamenti);
- che non è utile la pretesa di descrivere o etichettare tutto ciò che può incontrarsi in una lingua; l'importante è mettere in luce i fenomeni più centrali e generali, che potranno essere in seguito strumenti per capire il fenomeno particolare non previsto, o almeno per riconoscerlo come imprevisto. Non sto pensando alle strutture più “profonde”, ma in primo luogo a fenomeni generali e insieme superficiali come la flessione, la concordanza, la ricorsività (che può essere spiegata anche senza ricorrere all'apparato generativo), la traslazione di categoria; in secondo luogo a concetti “nozionali” come deissi, anafora, quantificazione; in terzo luogo a concetti pragmatici, come quello di performativo.¹⁸

9.4. *Gli esercizi.* Quale sarebbe il ruolo degli esercizi in una riflessione grammaticale come quella che si è cercata di delineare? Esulano dai limiti del presente lavoro gli esercizi riferibili allo sviluppo di una competenza di tipo metatestuale, come gli esercizi di comprensione e produzione di testi, il riassunto ecc. Per gli altri, non conosco purtroppo una tipologia esauriente, riferita allo studio della lingua madre (il tema è notoriamente molto sviluppato nel campo dell'insegnamento di lingue seconde - cfr. per esempio D'Addio, 1974 - ma i problemi sono diversi).

Mi baserò pertanto sul discorso meno incompleto che conosco, quello di Berretta e Valsesia (1975). Per quanto riguarda le finalità degli esercizi, essi distinguono (p. 6) questi possibili usi:

- a) come *test* per valutare le capacità degli allievi;
- b) per la terapia di specifiche difficoltà di produzione;
- c) per lo sviluppo delle capacità di produzione;

d) come riflessione su materiali linguistici.

Il punto a) (su cui cfr. Berretta, 1979a, pp. 73 sgg.) non è qui pertinente. Sui punti b) e c) mi limiterò ad esprimere un certo scetticismo: è noto che le correzioni e le abilità acquisite in sede di esercizio stentano a trasferirsi nell'uso reale in situazione, e la cosa è comprensibile: l'esercizio è per sua natura un lavoro linguistico fuori contesto (l'esercizio di correzione tende poi ad essere particolarmente meccanico) ed è naturale che l'allievo, nel momento in cui usa la lingua in situazione, se ne dimentichi. Rinvio alle considerazioni accennate al par. 5.1., (b); ancora una volta, si tratta di non confondere il lavoro «astratto» sulla lingua con lo sviluppo della competenza, che va perseguito con metodi diversi e più informali (cfr. Colombo 1979a, pp. 28 sgg.)-

Resta il punto d), cioè l'uso di esercizi a fini sostanzialmente conoscitivi, coerenti con l'idea di riflessione grammaticale proposta fin qui. In tale prospettiva, gli scopi degli esercizi potrebbero essere:

- di verificare se gli allievi abbiano capito un concetto, una categoria, una regola ecc.;
- di fissare una conoscenza acquisita, attraverso l'analisi e la manipolazione di materiale linguistico;
- eventualmente, di preparare l'induzione di concetti, categorie e regole nuovi.

Quanto alla modellistica di questi esercizi, sempre sulla base di Berretta e Valsesia (1975, pp. 87 sgg.), la distinzione fondamentale sembra essere tra (a) esercizi di analisi e (b) esercizi di produzione.

(a) I primi sono ulteriormente distinti dagli autori in:

- reperimento di unità, o categorizzazione (ed eventualmente sottocategoriazione): del tipo «sottolineare (o trascrivere) tutti gli elementi x»; sono i più comuni e facili da progettare, tanto che possono ricordare i fasti nefasti dell'analisi grammaticale e logica; non solo per esorcizzare quel ricordo, ma per ragioni di funzionalità e chiarezza, credo che sarebbe opportuno chiedere di riconoscere una categoria per volta: tutti i nomi, o tutti i maschili, o tutti i soggetti... e *non* l'orrido rosario che impone di associare ad ogni elemento tutte le categorie possibili;
- reperimento di strutture, come ricavare gli «alberi» (o altri schemi strutturali) dalle frasi, o associare alberi dati a frasi date.

(b) Sugli esercizi di produzione, ripeterò ancora che il loro scopo non dovrebbe essere la produzione, ma la riflessione: se chiedo a un ragazzo di sostituire un avverbio con un sintagma preposizionale, spero di fargli capire l'equivalenza funzionale dei due costrutti, non di arricchire direttamente il repertorio di forme a sua disposizione: l'arricchimento verrà, se verrà, per altre strade, di cui la conoscenza acquisita sarà al massimo un aspetto non determinante. I tipi più interessanti potrebbero essere gli esercizi:

- di completamento: questo esercizio, quanto più sarà «aperto», tanto più inviterà al verbalismo, alla produzione a vuoto, dato che non esistono contesto e scopo; più ragionevole sarebbe probabilmente la scelta fra completamenti dati;
- di trasformazione: per esempio, passare dalle nominalizzazioni alle frasi verbali e viceversa; oppure, considerando le tradizionali «trasformazioni semplici», data una frase ci si potrebbe chiedere in quanti modi può essere interrogata, in quanti negata, come si possono portare a tema i suoi vari elementi («messa in rilievo»);
- di combinazione di frasi semplici in frasi composte o complesse.

Forse a mezza strada fra le due categorie, sta un esercizio molto interessante tra quelli usati dalla Berretta come *test* finali (nonostante l'autocritica sulla forma specifica dell'esercizio: 1979a, p. 121): quello che chiede di individuare l'antecedente delle forme pronominali in un testo; esso potrebbe essere una via d'accesso significativa alla competenza (metalinguistica!) testuale.¹⁹ Parlando di «via d'accesso» a un settore di competenza metalinguistica, mi riferisco alla terza categoria di usi possibili degli esercizi accennata sopra: lo scopo è di sottoporre inizialmente all'attenzione un fenomeno linguistico; l'esercizio precederebbe cioè, invece di seguire, l'induzione della generalizzazione (in questo caso l'anafora), la quale verrebbe allora presentata in modo implicito, ma per essere immediatamente esplicitata riflettendo sull'esercizio stesso.

Non so se sia mai stato proposto un altro tipo di esercizio, che avrebbe come oggetto la definizione stessa di una regola: ad allievi che fossero già esercitati nel lavoro di induzione grammaticale, si potrebbe presentare una lista di esempi (di cui eventualmente alcuni «asteriscati») e chiedere di ricavare la regola relativa, come usa nei lavori di grammatica generativa: questa attività non si discosterebbe molto dalla normale riflessione grammaticale induttiva, se non che qui l'induzione sarebbe meno guidata e l'enfasi sarebbe non tanto sul fenomeno da definire, quanto sulla procedura, sul provarsi a ragionare come un linguista.

9.5. *Il libro di grammatica.* Come dovrebbe essere fatto un libro di grammatica per la scuola? Non intendo certo addentrarmi nella selva dei manuali in circolazione, dei quali oltre tutto è difficile dare una valutazione (che sia di efficacia didattica, e non solo di validità scientifica) a freddo, senza provarli in classe.²⁰ Solo vorrei indicare alcuni problemi generali, in termini di alternative che si presentano a chi compila un libro del genere, il quale:

- può essere concepito come una guida per l'insegnante, o avere come destinatari primi gli allievi;
- può fornire una traccia di itinerario didattico, oppure presentare gli argomenti in forma sistematica, lasciando libertà di percorsi e prevedendo di essere usato soprattutto come testo di consultazione;
- può avere una struttura testuale coerente e coesa, oppure essere una raccolta di schede di ricerca e di

esercizio;

- può diversamente dosare e distribuire le parti dedicate alla morfo-sintassi, alla semantica, alla variabilità linguistica, alla retorica e pragmatica ecc.

Ciascuna delle scelte può avere valide ragioni dalla sua. Quella che mi sembra criticabile è la tendenza a fare tutte queste cose insieme, a fare libri che si rivolgono agli allievi e strizzano l'occhio agli insegnanti, che vogliono essere insieme tracce di lavoro e repertori di dati, che mescolano fantasiosamente i diversi ambiti di lavoro. Ne risultano testi sempre più ponderosi, oltre che illustrati, tipograficamente ricchi, accattivanti; e costosi. Questa mi pare la tendenza attuale dell'editoria scolastica, non solo nel campo delle grammatiche (Colombo, 1980), stimolata da ragioni di concorrenza; ma non dimentichiamo che si tratta di una concorrenza non sana, perché il libro di testo è una merce a corso forzoso, e quelli che decidono degli acquisti non sono quelli che pagano. Ma, lasciando stare le considerazioni economiche, dal punto di vista didattico mi preme rilevare che un libro di testo grosso e onnicomprensivo, oltre a essere poco maneggevole (nel senso fisico come in quello intellettuale), va criticato per la sua tendenza totalizzante, per la pretesa che ha di occupare il massimo dello spazio scolastico. Penso che un buon libro scolastico dovrebbe essere fatto di «costrutti» più che di «contesti»; dovrebbe continuamente invitare a uscire da sé, per un lavoro didattico vario e non fissato monomaniacalmente su un libro; dovrebbe anche tener conto che il tempo scolastico è scarso e prezioso. Nel nostro caso, per esempio, non dovrebbe aver la pretesa di fornire insieme le strutture concettuali e il materiale linguistico su cui lavorare.

Un altro aspetto criticabile di molti testi recenti (compresi alcuni dei migliori) è la tendenza a sostituirsi all'insegnante: l'autore si rivolge all'allievo proprio come se fosse lui in classe, lo tratta confidenzialmente (con un tono ammiccante che, scritto e stampato, è solo fastidioso), inventa paragoni e termini *ad hoc* per interessarlo e facilitarli la comprensione, lo segue passo passo nel lavoro. A questa tendenza vorrei obiettare che:

- un libro di testo non dovrebbe essere concepito come un libro da leggere, ma come strumento di lavoro; dovremmo cercare di suscitare nei ragazzi ben altri interessi di lettura;
- la sfiducia nell'insegnante, nel suo lavoro di mediazione, è sì motivata in molti casi, ma offensiva in altri; e comunque, nessun libro può supplire alle carenze dell'insegnante o redimerlo;
- questo tipo di approccio comporta una notevole rigidità di impiego del libro, lo rende poco adattabile a situazioni, esigenze e scelte diverse;
- infine, questo approccio comporta un tipo di presentazione diffusa e discorsiva, che appesantisce il libro e ne rende difficile la consultazione.

In conclusione, la mia preferenza va a quella che mi è accaduto di chiamare «una grammatica modesta» (Colombo, 1981, p. 33): piccola di dimensioni, semplice e stringata nell'esposizione (senza con questo rinunciare alla terminologia tecnica indispensabile), ordinata nella presentazione degli argomenti, sia che questa segua una sistematica interna alla disciplina, sia che sia ordinata secondo una progressione didattica.

10. Il problema della sequenza

10.1. Il problema di come articolare la riflessione grammaticale tra i livelli della scuola elementare, media e secondaria²¹ è dei più difficili e meno esplorati.

La situazione attuale sembra di completa indistinzione. Se chiediamo lumi ai programmi ministeriali, troviamo le seguenti indicazioni di contenuti:

- scuola elementare (1955) (secondo ciclo): «concreto e pratico riconoscimento delle parti del discorso e delle loro flessioni o funzioni (*sic*), fissando in modo più particolare l'attenzione sulla flessione dei verbi nell'ultimo anno»;
- scuola media (1979): «...arrivare successivamente alle conseguenti generalizzazioni delle strutture fondamentali dell'italiano sia per quanto attiene agli aspetti più propriamente grammaticali (piano semantico, sintattico, morfologico, fonologico), sia per quanto attiene alle funzioni comunicative della lingua»; segue il paragrafo sullo studio del lessico;
- istituti tecnici (1961) (biennio): è noto che nei trienni terminali si richiede lo studio della storia letteraria *senza* studio della lingua): «Studio della struttura morfologica e sintattica della lingua italiana. Studio ed esercizi lessicali»;
- ginnasio e liceo scientifico (1944: sottocommissione Alleata dell'Educazione): «L'insegnante curerà per l'Italiano e per il Latino indagini comparative sulla sintassi in proseguimento delle riflessioni sintattiche fatte nelle classi precedenti. Tali indagini e riflessioni saranno rivolte in particolare modo alla sintassi della proposizione e del periodo nelle sue linee fondamentali».

Commenti ironici su questo o quel particolare sarebbero troppo facili; del resto ci sono anche indicazioni sagge e ben formulate. Quella che manca completamente è l'idea di una progressione organica di questo campo di studi; o forse si intravedono tracce di un'antica progressione, dalla morfologia alla sintassi semplice a quella superiore (in funzione del latino), rese poco leggibili da successive ridipinture parziali e non coordinate. Non per niente le grammatiche per la scuola secondaria sono così poco diverse da quelle per la scuola media.

Nella pratica dell'insegnamento (che di solito ha poco a che fare con i programmi ufficiali), sappiamo che succede di tutto e il suo contrario: ci sono bambini che imparano a riconoscere la "frase minima" e altri che mandano a memoria le coniugazioni; in una classe si riflette sulla struttura predicato/argomenti, in quella accanto si impara la lista dei quaranta complementi; e ci può essere anche chi completa il ciclo dell'obbligo senza aver mai incontrato un termine o un concetto grammaticale. Una conseguenza è che, ogni volta che questa tematica viene affrontata in una classe, con allievi provenienti da esperienze così varie, bisogna ripartire da zero; l'insegnamento assume allora, per alcuni, un carattere ciclico (sul tipo dei tre grandi cicli dei corsi di storia), che è uno spreco di tempo ed energie, dato che i cicli non sono preordinati come approfondimenti successivi, ed è fortemente demotivante, perché il ragazzo si sente riproporre «sempre le stesse cose», che probabilmente non ha imparato, ma che non sopporta più.

Il compito più urgente è allora di arrivare a ridefinire un curriculum un po' più preciso, almeno nelle sue linee e tappe essenziali; e di ricostruire qualcosa come un senso comune dell'insegnamento grammaticale, che permetta di sapere che cosa è ragionevole aspettarsi da ogni livello di scuola, e di condividere le nozioni e le terminologie essenziali, in modo che ciò che si apprende in una scuola e con un insegnante sia utilizzabile in un'altra sede; e ho già detto che la base comune più utilizzabile sarebbe a mio parere quella tradizionale, nei limiti del possibile.

Non sto proponendo dei programmi ministeriali più particolareggiati e prescrittivi; non ho fiducia in una gestione centralizzata e burocratica della didattica, e credo che la tradizionale vaghezza dei nostri programmi sia tutto sommato positiva, perché lascia ampi margini alla libertà di innovare e sperimentare. Penso piuttosto a un lavoro comune in questa direzione tra esperti, "aggiornatori" e insegnanti, a una faticosa ricerca di accordi nelle scuole, tra le scuole, tra i diversi livelli di scuola, da compiersi alla base; i distretti e gli I.R.R.S.A.E. potrebbero avere un ruolo in questa battaglia culturale, se mai riusciranno ad avere un ruolo qualsiasi. So che in questa ipotesi c'è molto di utopico, ma l'esigenza che prospetta mi pare soltanto ragionevole.

10.2. Ma per entrare nello specifico, bisogna intanto di nuovo confrontarsi con le posizioni relativamente "antigrammaticaliste", che propugnano di rinviare l'inizio della riflessione grammaticale alla scuola secondaria, anzi, secondo alcuni, al suo triennio terminale: «Quando la capacità di capire e usare la propria e altre lingue sarà ben formata e sviluppata, ben venga, al termine del ciclo superiore di studi medi, anche lo studio della storia delle lingue e dei loro congegni funzionali» (De Mauro, 1973, p. 330); «Se nel biennio può essere ancora prematuro fare grammatica cosiddetta esplicita... nel triennio a mio parere non c'è dubbio che nozioni teoriche sulla struttura e sul funzionamento dei sistemi linguistici e sulla natura del linguaggio possano e/o debbano essere presentate anche attraverso procedimenti di tipo deduttivo e opportune formalizzazioni» (Berruto, 1977b, p. 9).

Le ultime parole sono indicative di un atteggiamento comune a queste posizioni: la concezione di una riflessione sulla lingua altamente formalizzata, di elevato contenuto teorico (e anche metateorico: «riflessione sulla pluralità di approcci che appaiono praticabili quando ci si pone a speculare sulla lingua e sui suoi fondamenti» (Bertinetto, 1976, p. 134); un'impressione simile danno i programmi per la secondaria abbozzati da De Mauro (1977, p. 186; 1978, p. 116).

C'è da chiedersi se una partenza di livello così elevato sarebbe facilitata dalla mancanza di qualsiasi precedente conoscenza e abitudine alla riflessione linguistica; o anche se, applicando lo stesso criterio ad altre discipline, non dovremmo rimandare qualsiasi insegnamento di fisica all'età in cui si è in grado di capire la teoria della relatività, o lo studio della Costituzione a dopo l'inizio dello studio teorico del diritto.

A sostegno di una riflessione grammaticale anche precoce (a partire dalle ultime classi della scuola elementare) stanno due considerazioni: la prima è la fiducia bruneriana «che qualunque materia possa essere fatta oggetto di un insegnamento efficace e corretto per tutti gli allievi e per tutte le fasi di sviluppo» (1961, p. 73); naturalmente, nelle forme e nella misura adatte, e qui sta il problema, che è comune a tutte le discipline. La seconda è la considerazione che una qualche forma di riflessione (nei vari gradi indicati al par. 2.1) è intrinseca a qualunque insegnamento di lingua; vale la pena allora di renderla quanto prima possibile e il più possibile esplicita e sistematica, a carte scoperte, se vogliamo insegnare non solo a fare, ma a capire ciò che si fa.

Ci si richiama talvolta al modello piagetiano dello sviluppo cognitivo per sostenere che fin verso i dodici anni un ragazzo «non può» avere la capacità di astrazione richiesta da uno studio grammaticale. La ricerca di Wittwer (1959) viene citata come conferma sperimentale. Nonostante la mia ignoranza di psicologia cognitiva, oserei credere che la questione non sia da porre in termini così perentori; il lavoro di Wittwer sembra dimostrare soprattutto gli effetti di un cattivo insegnamento della grammatica (Francescato, 1970, p. 187); tanto è vero che Mion (1971), ripetendo lo stesso esperimento con soggetti più piccoli (4^a e 5^a elementare), che non avevano ricevuto insegnamento grammaticale, ha ottenuto risultati più confortanti (70% di esiti positivi per un concetto difficile come il complemento predicativo).

La vera difficoltà è stabilire quali concetti metalinguistici siano più comprensibili ai diversi livelli di età, e non so se esistano ricerche empiriche in proposito; il buon senso però ci dice che esistono generalizzazioni più vicine al livello dell'osservazione, e altre più astratte. È ragionevole per esempio presumere che bambini di meno di dieci anni siano in grado di capire la distinzione singolare/plurale, e anche di distinguervi i due livelli

della forma e del significato; anche se probabilmente capirebbero poco di una definizione teorica generale del segno.

10.3. Ancora due questioni di ordine generale sono da discutere, prima di azzardare ipotesi di sequenza. La prima nasce dalla definizione degli scopi della riflessione grammaticale che si è data (parr. 2.2, 3.2); in essa il ruolo della grammatica è in larga misura strumentale alla riflessione linguistico-generale e retorico-pragmatica; ruolo strumentale vuol dire subordinazione, ma anche priorità cronologica; c'è dunque il rischio di proporre un lungo tirocinio di schemi e terminologia morfosintattica prima che queste conoscenze possano essere utilizzate e diventare significative. Un tentativo di soluzione, per quanto approssimativamente, è stato abbozzato sopra (par. 9.2): si tratta di prevedere un andirivieni continuo fra studio sistematico e applicazioni. L'ipotesi, o la speranza, è che nuclei anche ridotti di conoscenze grammaticali possano essere utilizzati per osservazioni significative sui testi letti o prodotti. In ogni caso, penso che la riflessione retorico-pragmatica e la lessicale (almeno) dovrebbero avere uno sviluppo parallelo, non successivo, alla morfosintassi.

La seconda questione nasce dal carattere sistematico che ho rivendicato alla riflessione grammaticale: nella grammatica, tendenzialmente, tutto si tiene; d'altra parte, le cose si imparano una per volta, e specialmente in una materia difficile come questa credo che sia opportuna una progressione analitica e per piccoli passi. E allora il problema potrebbe essere, per esempio: ha senso soffermarsi a lungo sul verbo (che non tutti imparano a riconoscere rapidamente), quando la nozione stessa non ha senso se non in opposizione alle altre classi di parole, e anzi, se l'approccio è distribuzionale, richiede il concetto di predicato, che a sua volta si definisce in opposizione alle altre categorie funzionali?

Una risposta si può cercare in un progetto di percorso "a spirale": cercare di coprire rapidamente un certo nucleo di concetti interrelati, per poi tornarci sopra (forse più di una volta) in modo più analitico e approfondito. Ma discutere questi problemi nei dettagli vorrebbe dire costruire un itinerario didattico pezzo per pezzo; cosa che non si può fare in questa sede anche se, personalmente, non rifiuto la sfida.

10.4. *La scuola elementare.* Ma dove cominciare? Quale sarebbe l'oggetto della prima lezione di grammatica? Probabilmente in questi termini la questione è mal posta, e qualunque maestro potrebbe spiegarmi che nella scuola elementare non deve esistere la "prima lezione" di una disciplina. Resta tuttavia il problema del punto d'attacco della riflessione grammaticale; e anche se non è necessaria una risposta univoca, resta sempre, nella prospettiva di razionalizzazione del curriculum accennata sopra, il problema di definire gli obiettivi minimi per la scuola elementare.

Mi pare che la tendenza attuale sia per un approccio sintattico: se chiedete a un maestro minimamente aggiornato che cosa insegna di grammatica, ci sono molte probabilità che vi parli di "frase minima" (o "nucleo") ed "espansioni"; o, nei termini di Danieli (1975, p. 20): «partire dalla frase, concepita come intuizione globale dell'espressione linguistica, per giungere agli elementi».

Questo approccio mi suscita qualche perplessità. Parlare di struttura di frase vuol dire parlare di gerarchie, e il rischio di una confusione tra gerarchia strutturale e rilevanza comunicativa (discusso sopra al par. 6.2.1) mi sembra inevitabile, a questo livello di età. La distinzione richiede un grado di astrazione probabilmente non raggiungibile prima di una certa età e, soprattutto, prima di un non breve addestramento all'osservazione linguistica. I sostenitori della grammatica "viva" naturalmente non si pongono il problema: come lo stesso Danieli, quando pretende di identificare la divisione del periodo in frasi semplici con pause «naturali» del parlato (1975, pp. 42 sgg.): il che è non solo aleatorio (insinuerei che la pausa è "naturale" solo per chi ha già in mente una certa analisi), ma senz'altro falso almeno nel caso delle frasi complete. Anche la Gozdek Bellomo, che pure nell'ambito del progetto IARD ha portato bambini di quinta elementare ad analisi del periodo molto complesse, propone a un certo punto di isolare le frasi principali dalle dipendenti eliminando «le frasi che non sono indispensabili per far capire il significato della storia» (1977, p. 155); siamo di nuovo all'idea di un nucleo che contiene le informazioni essenziali e di "espansioni" che costituiscono qualcosa di accessorio, di decorativo: il che è falso linguisticamente, e ha in sé il germe di una cattiva retorica dell'amplificazione esornativa (una buona ragione, credo, per riservare il termine "espansioni" alla sfera erotico-affettiva).

Ancora si può obiettare, all'approccio sintattico, che le strutture di frase sono spesso molto complicate e a volte quasi inafferrabili, non appena si esca dal comodo repertorio delle frasi-modello.

Personalmente, propenderei per una soluzione (ancora una volta) più tradizionale: le categorie morfologiche (intendo della flessione) si prestano meglio a un'osservazione diretta anche su materiali autentici, pongono un rapporto tra forme e contenuti nozionali molto più limpido, si prestano ad afferrare subito qualche aspetto dell'arbitrarietà linguistica (cfr. par. 6.4), e insomma possono mettere subito sulla giusta strada di una considerazione della lingua in quanto lingua. Insomma, permettono un approccio in cui la semplicità non sia una semplificazione mistificata.

Forse qualcuno penserà che in questo modo si scaricherebbe sulla scuola elementare la parte più "arida" della grammatica, la morfologia; ma le osservazioni sparse per questo lavoro dovrebbero garantire che non si tratta di questo, non si tratta di mandare a memoria delle tabelle di flessione.

Come obiettivi minimi per la scuola elementare indicherei pertanto il riconoscimento delle grandi categorie della flessione (numero, genere, tempo, persona), e quello delle maggiori classi di parole;²² il quale

ultimo, se ottenuto per via distribuzionale, esige di addentrarsi nell'analisi della struttura di frase; se questo passaggio risultasse prematuro, si potrebbe usare il criterio morfologico, lasciando ovviamente indistinte, di conseguenza, le parole invariabili.

10.5. *La scuola media.* L'analisi della struttura di frase è dunque il passo successivo, da sviluppare comunque nella scuola media. La progressione dovrebbe andare dal più semplice al più complesso, e da ciò che è più formale a ciò che è più funzionale; il primo punto è ovvio, il secondo contrasta con molte autorevoli opinioni, ma è già stato motivato sopra.

Per fatti sintattici più complessi intendo non solo la struttura del periodo, ma fatti come gli usi relativi dei tempi e dei modi, le nominalizzazioni e le altre traslazioni di categoria, connesse anche alla riflessione lessicale sulla formazione delle parole.

Quanto alla distinzione tra aspetti più formali e più funzionali, è evidente che ha un valore molto approssimativo, perché molti aspetti della morfosintassi esigono di per sé un trattamento funzionale: per esempio gli avverbiali vengono riferiti normalmente a categorie no-zionali (tempo, luogo, causa ecc.), l'imperativo vuole una spiegazione pragmatica, e così via. Parlando di progressione dal formale al funzionale, penso a collocare in fasi più avanzate la riflessione su fenomeni come l'anafora testuale, la deissi, la quantificazione, i performativi, o almeno la sistemazione concettuale di quanto di questi fenomeni sarà emerso in diversi punti della morfosintassi. Questo trattamento in due momenti dipende dall'anisomorfismo tra strutture grammaticali e funzioni discusso sopra (par. 6.5).

Con questo ho indicato, nella misura delle mie possibilità, gli obiettivi di contenuto che assegnerei alla scuola media. Si impone però una precisazione: resta sempre valido il principio che la riflessione segua, non preceda lo sviluppo della competenza. Nessuna indicazione di obiettivi grammaticali dovrebbe prevaricare sull'esigenza di curare prima di tutto lo sviluppo delle capacità comunicative, in particolare degli allievi svantaggiati. Ogni programma di grammatica dovrebbe essere relativizzato, ridimensionato, al limite anche annullato, in funzione della situazione degli allievi. Non mi spingerei fino all'ideale della scuola di Barbiana, dove non si andava avanti fino a che l'ultimo aveva capito: nella realtà della nostra scuola (che certo non è un dato imm modificabile, ma intanto è quella che è), insegnanti anche bravi non riescono a far fare progressi ad alcuni allievi, vittime di difficoltà (e ingiustizie) familiari, sociali e scolastiche, siano o non siano "certificati". Bisogna fare tutto il possibile per loro, ma non è pensabile di sospendere intanto qualsiasi insegnamento agli altri. Sfiore qui un problema angosciosamente vissuto giorno per giorno dai colleghi sensibili, e a cui non so dare risposta. Mi limiterei a dire, stando prudentemente alla grammatica, che considererei ragionevoli quegli obiettivi che possono essere raggiunti da almeno un 80-90% degli allievi.

10.6. *La scuola secondaria.* Sulla scuola secondaria, le indicazioni fornite dal dibattito sull'educazione linguistica sono in complesso ancora scarse e alquanto generiche; le discussioni in vista della eternamente imminente riforma hanno mosso un po' la situazione, ma non hanno prodotto, a mia conoscenza, prospettive didattiche molto precise (una lodevole eccezione è Parena, 1977). È un segno non felice della situazione della nostra cultura umanistica che si sia prodotto molto di più, in termini di dibattito, proposte, esperienze, nel campo dell'insegnamento letterario.

Due indicazioni sono comunque emerse in modo netto e condiviso:

- l'educazione e la riflessione linguistica dovrebbero attraversare l'intero arco della scuola secondaria, perché «una lingua non si finisce mai di impararla» (De Mauro, 1978, p. 103);
- la riflessione linguistica non deve essere subordinata allo studio letterario, qualunque ipotesi si faccia per quest'ultimo; la gerarchia di importanza va rovesciata (Berruto, 1977b, pp. 8-9; Rossi, 1980, p. 82; Colombo, 1979b; Altieri Biagi e Colombo, 1981).

Quanto ai contenuti della riflessione, è comune l'indicazione di un allargamento di prospettive, di una convergenza pluridisciplinare intorno all'oggetto lingua: prospettive semiotiche, sociolinguistiche, psicolinguistiche, logico-linguistiche, storico-linguistiche; si parla anche di una presentazione esplicita della molteplicità di approcci non solo in termini di campi disciplinari, ma di ipotesi teoriche.

Per parte mia, ho talvolta il dubbio che, dopo aver chiesto poco alla scuola dell'obbligo, ci si aspetti troppo dalla secondaria. La questione è diversa se le ipotesi si riferiscono ad alcuni degli indirizzi in cui si dovrebbe articolare la nuova scuola secondaria. Ma se ci limitiamo al biennio, a quella che auspichiamo diventi la fascia terminale della scuola dell'obbligo e unitaria, le ipotesi dovrebbero essere prudenti.

Direi che il compito di questa fascia dovrebbe essere una sistemazione delle conoscenze metalinguistiche precedentemente acquisite, in termini di generalizzazione più ampia e astratta; si parlerebbe, allora sì, di doppia articolazione, di arbitrarietà e di universali, di comunicazione umana e animale, di lingue storiche e lingue artificiali, insomma sarebbe il momento di uscire dalla morfosintassi, senza dimenticarla. Sarei comunque del parere, pur senza trascurare le ipotesi di approccio psicolinguistico (linguaggio e mente) e logico-linguistico (lingua e logica), di privilegiare un approccio in termini di teoria dell'agire comunicativo, probabilmente più vicino alle esigenze del cittadino in formazione. Un approccio che ha evidentemente risvolti semiotici, sociologici e storici e può istituire rapporti fecondi con altre discipline; ma che avrebbe al centro la prospettiva retorico-pragmatica portata, a questo punto, al massimo di esplicitezza e generalità possibile.

Perché l'obiettivo ultimo e finale di tutto il curriculum possa essere quello che indicavano gli autori della Grammatica di Port-Royal: «se la parola è uno dei più grandi vantaggi dell'uomo, non deve essere cosa spregevole possederla con tutta la perfezione che conviene all'uomo, e che consiste nel non averne solamente l'uso, ma nel penetrarne anche le ragioni, e nel fare per scienza quel che gli altri fanno soltanto per abitudine».

1. Cfr., tra gli altri, le *Dieci tesi* (1975); De Mauro (1977); Simone (1974b); Saronne (1976).
2. Ecco un tipico esempio di confusione: «... il passaggio dai procedimenti tradizionali (...) a quelli della linguistica descrittiva, che si limita invece a *descrivere* un sistema di segni al fine di dare a colui che studia la lingua il maggior numero possibile di elementi che gli permettano di impadronirsi dei meccanismi di funzionamento della lingua stessa» (Zancan, 1975, p. 16); dove «si limita a descrivere» e «al fine di ecc.» sono in perfetta contraddizione.
3. Per un bilancio critico dell'educazione linguistica democratica, che ha ben chiara la distinzione dei due approcci, cfr. Mattioli, 1980. Maxia, 1979 (divertente sillabo dei principali errori del pensiero moderno nel campo dell'educazione linguistica) è invece convinta che un grave disorientamento sia stato portato nella scuola dagli «orientamenti contemporanei della linguistica teorica (considerata da molti un preciso discorso politico)».
4. Cfr. Simone e Cardona (1971); Bertinetto (1974 e 1976); Berretta (1977b pp. 8-17, 1977c, 1978); Berruto (1979); Conte e Devescovi (1977); e la lista si potrebbe allungare a piacere.
5. Cfr. per esempio Berretta (1978 e 1979a); Berruto (1976a e 1976b); Russo (1980); e, *si licet*, Colombo (1973 e 1979a).
6. Cfr. Lepschy (1972); Berretta (1977b, *passim* e 1979b); Burani, Chiantera e Gnudi (1978); Bazzanella (1980); Angelini e altri (1981); Colombo (1981 e in corso di stampa); e i contributi di Vedovelli, Passaponti e Petrilli, in «RdS», 9.10/81, pp. 36 sgg.
7. Cfr. Esposito (1969); Titone (1971 e il contributo dello stesso in «RdS», 9.10/81, pp. 53 sgg.); Cipolla e Mosca (1974 pp. 119 sgg.); Tritto (1975); Deva (1976).
8. In questo senso mi sembra interessante la proposta di M.L. Altieri Biagi di un metodo «fonologico» nell'insegnamento della lettura e scrittura, fondata sull'impossibilità che i bambini capiscano quello che fanno leggendo e scrivendo, ripercorrendo in qualche modo l'analisi linguistica che sta dietro l'invenzione dell'alfabeto: «Non possiamo prescindere dal possesso di questi strumenti: il punto centrale, la “scommessa” è quella di riscattarli dalla loro “strumentalità” meccanica, di farne occasioni di riflessione, momenti di educazione formativa » (Altieri Biagi e Speranza, 1981, p. 374, e cfr. pp. 66, 101).
9. Nella classica definizione di Jakobson (1963, p. 189) la funzione metalinguistica si ha quando «il discorso è centrato sul codice»; ma i primi esempi («Non ti seguo - cosa vuoi dire?», «Capite quello che voglio dire?») mi sembrano centrati piuttosto sul significato del singolo messaggio. La distinzione è accennata da Talenti (1978, p. 119), che però definisce entrambi i casi «attività metalinguistica». Della Casa (1979a, p. 91) distingue «metatesto» e «metalingua» in modo simile a quello adottato qui.
10. Il riferimento è ovviamente a Chase (1953), e vuole suggerire che il contributo della «general semantics» non è da dimenticare, pur facendo più di una tara (in particolare all'ambizione di inventare un uso linguistico depurato dalla soggettività); cfr. anche Postman e Weingartner (1966, pp. 155-191).
11. Rinvio agli accenni e alla bibliografia forniti in Colombo (1979a, pp. 24-27, 253).
12. Cfr. De Mauro (1971a; 1977, specialmente, pp. 231 sgg.); e tra gli altri, Wilkins (1972, pp. 3-8), Zancan (1975, pp. 18-21), Berruto (1979, p. 129). Associa provvisoriamente “scritto” a “formale” e “parlato” a “informale”, senza ignorare che i termini non sono identificabili (cfr. De Mauro 1971b, “Tra Thamus e Theuth”, specialmente pp. 108-109).
13. Anche qui il riferimento è ovviamente in primo luogo a De Mauro (1971a; 1977 -pp. 124 sgg. “Il plurilinguismo nella scuola e nella società italiana”. Non credo però di discostarmi dallo stesso De Mauro, quando parla di «“norme” nel senso statistico... norme violabili da individui e da intere “coalizioni” di parlanti che si intendono benissimo... ricorrendo a norme diverse dalle predominanti» (1974, p. 568). Si tratta appunto di insegnare una norma senza condannare la sua violazione.
14. È da notare che l'espressione è tra quelle aggiunte nella redazione ministeriale definitiva del programma, e non figurava nel testo della commissione degli esperti, dal quale è stata invece cancellata la seguente frase: «Tale studio (*scil.* della grammatica), che in una certa misura è inevitabilmente astratto, dovrà perciò essere il più possibile attivo» (Il confronto tra le due stesure è in Simone, 1979, p. 80). Se ne deduce che la retorica della vita ha sedotto i funzionari ministeriali, non gli esperti, che avevano una visione più realistica della questione.
15. Una critica del genere è rivolta da Altieri Biagi (1978, p. 77) a un esercizio tratto da un eserciziaro per la scuola elementare. È pure rivolta da Berretta (1979b, p. 141) al modo di stabilire la distinzione tra «determinazioni» (nucleari) ed «espansioni» nella grammatica di Altieri Biagi e Heilmann per le scuole medie superiori. Si potrebbe poi rivolgere alla presentazione della «frase semplice» nella grammatica per la scuola media di Berruto, Berretta e altri.
16. Traggo gli esempi da Simone (1973a, p. 170), che chiama questi casi «presupposizioni», con una scelta terminologica che mi è incomprensibile.

17. Anche questo esempio da Simone (1973a, p. 163) il quale, in un libro tutto dedicato a combattere il normativismo, proprio in casi come questi parla seccamente di «errori». Il che non diminuisce, naturalmente, il merito di avere affrontato per primo questa problematica in un testo scolastico, con grande lucidità.
18. Questa lista informale di indicazioni è probabilmente insufficiente a dare un'idea abbastanza definita del tipo di approccio didattico che suggerisce; una maggiore precisione si può d'altra parte avere solo passando all'esempio concreto di un tentativo di realizzazione; per questo rinvio all'*Appendice*.
19. Si vedano ora ulteriori materiali e considerazioni in proposito in Berretta (1981).
20. Per una bibliografia di rassegne di grammatiche scolastiche, rinvio alle note 4 e 6. (Cfr. «Un modello di analisi per le grammatiche scolastiche», di G. Bonfadini, p. 124).
21. Qui e in seguito, userò «scuola secondaria» nel senso di «successiva alla media»; non sopporto il termine «superiore»; come insegnante di scuola secondaria, so che ai colleghi che lavorano nei livelli «inferiori» è richiesta una preparazione e capacità molto superiore.
22. Ossia le «parti del discorso», ma in questo caso non mi sento di rispettare la terminologia tradizionale: «parte» non si usa più in senso classificatorio, e «discorso» è per noi un fatto sintagmatico e transfrastico, non paradigmatico.

Bibliografia

(La data segnata accanto al nome dell'autore, per i testi stranieri tradotti è quella dell'edizione originale; per gli articoli italiani comparsi in miscelanee, è quella della prima pubblicazione a me nota; i rinvii alle pagine sono riferiti all'edizione qui citata per esteso).

- AA.VV., 1975, *L'educazione linguistica*, Atti della Giornata di studio Giscel, C.L.E.U.P., Padova.
- Alexander L.G., 1972, *L'insegnamento della grammatica*, in LEND, 1978, pp. 67-72.
- Altichieri L. e altri, 1981, *Per una classificazione degli "errori" di significato nella produzione linguistica di alunni di scuola media*, in Corrà L., Girardi A., Lo Duca M.G. (a cura di), pp. 38-66.
- Altieri Biagi M.L., 1978, *Didattica dell'italiano*, B. Mondadori, Verona.
- Altieri Biagi M.L. e Colombo A., 1981, *L'asse linguistico e la letteratura*, in Ariosi V., Frabboni F., Telmon V. (a cura di), *La scuola secondaria: riforma, curriculum, sperimentazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 111-133.
- Altieri Biagi M.L. e Speranza F., 1981, *Oggetto, parola, numero. Itinerario didattico per gli insegnanti del primo ciclo*, N. Milano, Bologna.
- Angelini P. e altri, 1981, *Temi e obiettivi di alcuni libri di testo per l'insegnamento dell'italiano*, in Corrà L., Girardi A., Lo Duca M.G. (a cura di), pp. 69-109.
- Arcaini E., 1967, *Principi di linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna.
- Arcaini E., 1974, *Dalla linguistica alla glottodidattica*, S.E.I., Torino.
- Bazzanella C., 1980, *Analisi di alcune grammatiche in uso nelle scuole medie di Pavia*, in "Educazione oggi", n. 9, gennaio 1980, pp. 51-72.
- Benveniste E., 1966, *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano, 1971.
- Berretta M., 1977a, *Semantica e educazione linguistica*, in Berruto (a cura di), 1977, pp. 57-78.
- Berretta M., 1977b, *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Torino.
- Berretta M., 1978, *La grammatica*, in AA.VV., *Libro di testo e didattica dell'italiano*, C.L.E.U.P., Padova, pp. 55-70.
- Berretta M., 1979a, *La grammatica negli obiettivi di educazione linguistica*, in Coveri L., Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'educazione linguistica nella scuola media*, Nuova Guaraldi, Firenze, pp. 63-127.
- Berretta M., 1979b, *Preposizioni, gruppi preposizionali e grammatiche didattiche*, in S.L.I., 1979, pp. 137-158.
- Berretta M., 1981, *Un aspetto della (in)competenza testuale degli adolescenti: la comprensione delle proforme*, in Berretta M. (a cura di), *Sviluppi della linguistica e problemi dell'insegnamento*, Giappichelli, Torino, pp. 97-133.
- Berretta M. e Valsesia R., 1975, *Schede di esercizi. Appendice al corso di aggiornamento di italiano 1974-75*, Dipartimento della pubblica istruzione, Bellinzona.
- Berruto G., 1976a, *Recenti pubblicazioni sulla didattica dell'italiano*, in "Orientamenti pedagogici", n. 6/1976, pp. 1040-1059.
- Berruto G., 1976b, *Linguistica e didattica: problemi e riflessioni*, in Ricciardi M. (a cura di), 1976, pp. 67-93.
- Berruto G., 1976c, *La semantica*, Zanichelli, Bologna.
- Berruto G., 1977a, "Introduzione", in Berruto (a cura di), 1977, pp. 7-11.
- Berruto G., 1977b, *Problemi dell'educazione linguistica*, in AA.VV., *Nuovi contenuti culturali negli insegnamenti della scuola secondaria superiore*, ISEDI, Milano, pp. 3-11.
- Berruto G., 1977 (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino.
- Berruto G., 1979, *Sociolinguistica e grammatiche scolastiche*, in S.L.I., 1979, pp. 119-136.
- Bertinetto P.M., 1974, *Scuola media: abolire la grammatica?*, in "Orientamenti pedagogici", n. 3/1974, pp. 505-540.
- Bertinetto P.M., 1976, *Sette considerazioni sui manuali di grammatica per le scuole italiane*, in Ricciardi M. (a cura di), 1976, pp. 123-139.

- Bruner J.S., 1961, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1964.
- Bruner J.S., 1966, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.
- Bruner J.S. e Greenfields P.M., 1973, *Cultura e sviluppo cognitivo*, in Bruner J.S., *Psicologia della conoscenza. 2. Momenti evolutivi*, Armando, Roma, 1976.
- Burani C., 1980, *Le differenze tra scrivere e parlare: un'esperienza di educazione linguistica nella scuola media*, in "Quaderni CIDI", n. 6/1980, pp. 26-43.
- Burani C., Chiantera A., Gnudi M.C., 1978, "Le nuove grammatiche dell'italiano: analisi comparata di alcuni manuali per la scuola media", ciclostilato, Bologna, gennaio 1978.
- Cardona G.R., 1981, *Antropologia della scrittura*, Loescher, Torino.
- Castelfranchi C., 1979, *La grammatica a scuola: ragionevole o razionale?*, in Parisi D. (a cura di), 1979, pp. 433-443.
- Castelfranchi C. e altri, 1975, *I giudizi del parlante nell'educazione linguistica*, in Parisi (a cura di), 1979, pp. 387-431.
- Castelfranchi C. e Parisi D., 1980, *Linguaggio, conoscenze e scopi*, Il Mulino, Bologna.
- C.D.N.S.M. (Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media), 1970, *L'insegnamento dell'italiano nella scuola media: linee per una didattica educativa*, in "La scuola media e i suoi problemi", n. 34 (n° speciale).
- Chase S., 1953, *Il potere delle parole*, Bompiani, Milano, 1966.
- Ciliberti A. (a cura di), 1980, *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Zanichelli, Bologna.
- Cinque G., 1974, *Presupposizioni di voci lessicali e di costrutti e loro rilevanza sintattica*, in S.L.I., 1974, pp. 47-69.
- Cinque G. e Vigolo M.T., 1975, *A che cosa può servire la grammatica*, in AA.VV., 1975, pp. 60-66.
- Cipolla F. e Mosca G., 1974, *La linguistica applicata all'insegnamento dell'italiano*, Bulzoni, Roma.
- Colombo A., 1973, "Linguistica teorica ed educazione linguistica", introduzione a Nivette J., *La grammatica generativa. Introduzione a Chomsky*, Zanichelli, Bologna, pp. IX-XIII.
- Colombo A., 1979a, "Introduzione", in Colombo A. (a cura di), 1979, pp. 1-48.
- Colombo A., 1979b, *Lingua e letteratura nella scuola secondaria*, in "Problemi", n. 56, pp. 358-374.
- Colombo A. (a cura di), 1979, *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A., 1980, *Il futuro del libro di testo*, in "La chimica nella scuola", n. 6/1980, pp. 3-6.
- Colombo A., 1981, "La riflessione sul linguaggio", in Comune di Lugo di Romagna, Comune di Torino, *Guida bibliografica. 2ª Mostra del libro scientifico educativo*, Cesenatico.
- Colombo A., in corso di stampa, *Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica*, comunicazione al XV Congresso internazionale della S.L.I. "Linguistica testuale", Bulzoni, Roma.
- Conte M.E., 1977, "Introduzione" a Conte M.E. (a cura di), *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano, 1977, pp. 9-50.
- Conte R. e Devescovi A., 1977, *Le due anime della grammatica tradizionale*, in "Documenti di lavoro di ricerca educativa", n. 8, pp. 43-54.
- Corrà L., Girardi A., Lo Duca M.G. (a cura di), 1981, *Strumenti per l'educazione linguistica*, C.L.E.U.P., Padova.
- Corti M., Manzotti E., Ravazzoli F., 1979, *Una lingua per tutti*, Le Monnier, Firenze.
- D'Addio W., 1975, *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Zanichelli, Bologna.
- Danieli S., 1975, *L'insegnamento della lingua. Orientamenti all'analisi strutturale nella Scuola Elementare*, Giunti Marzocco, Firenze.
- De Angelis F., 1976, *Verso una nuova didattica dell'italiano*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Della Casa M., 1979a, *Lingua, testo, significato*, La Scuola, Brescia.
- Della Casa M., 1979b, *Didattica dell'italiano*, La Scuola, Brescia.
- De Mauro T., 1965, *Introduzione alla semantica*, nuova edizione. Laterza, Bari, 1975.
- De Mauro T., 1969, *La lingua madre*, in "Fare scuola" (suppl. a "Scuola e città"), n. 4/1969, pp. 13-17.
- De Mauro T., 1970, *Saggio di una teoria formalizzata del noema lessicale*, in appendice a De Mauro T., 1965, pp. 235-282.
- De Mauro T., 1971a, *Pedagogia della creatività linguistica*, Guida, Napoli, rist. in Colombo A. (a cura di), 1979, pp. 50-58.
- De Mauro T., 1971b, *Senso e significato. Studi di semantica teorica e storica*, Adriatica, Bari.
- De Mauro T., 1973, "La pratica e la grammatica", in *Le parole e i fatti*, Editori Riuniti, Roma, 1977, pp. 327-330.
- De Mauro T., 1974, *Premesse a una raccolta di tipi sintattici*, in S.L.I., 1974, pp. 551-568.
- De Mauro T., 1977, *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., 1978, *L'educazione linguistica*, in AA.VV., *La scuola della riforma*, De Donato, Bari, pp. 95-117.
- De Mauro T., Policarpi G., Rombi M., 1979, *Grammatiche a confronto delle congiunzioni italiane*, in S.L.I., 1979, pp. 262-316.
- Deva F., 1976, *Grammatica funzionale e arricchimento del vocabolario. Didattica della lingua nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Devescovi A. e Miceli M., 1979, *Sul riassunto*, in Parisi D. (a cura di), 1979, pp. 229-277.
- Di Giuliomaria S., 1974, *L'insegnamento della grammatica in un corso per principianti*, in LEND, 1978, pp. 217-230.

- Di Giuliomaria S., 1975, *L'educazione linguistica a livello di lingua orale*, in "La ricerca", 1.10.1975, pp. 1-7.
- Di Giuliomaria S., 1978, *Scuola e lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dik S.C., 1968, *Coordination. Its Implications for the Theory of General Linguistics*, North Holland, Amsterdam.
- Di Raimondo G., 1974a, *Didattica linguistica nella scuola media. Sperimentazione - Metodologia - Esercizi*, Archivio Didattico, Roma.
- Di Raimondo G., 1974b, *Implicanze metodologiche*, in Centro Didattico Nazionale Scuola Media, *Il problema dell'apprendimento dell'italiano nella scuola media*, in "La scuola media e i suoi problemi", nn. 50-51, pp. 77-98.
- Ducrot O., 1972a, *Dire e non dire. Principi di semantica linguistica*, Officina, Roma, 1979.
- Ducrot O., 1972b, *Un cattivo uso della logica*, in Martinet J. (a cura di), *Linguistica e pedagogia*, Angeli, Milano, 1975, pp. 119-131. Esposito G., 1969, *Per un nuovo insegnamento della grammatica italiana*, S.E.I., Torino.
- Francescato G., 1970, *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*, Einaudi, Torino.
- Frye N., 1963, *Il critico ben temperato*, Longanesi, Milano, 1974.
- GISCEL, 1975, "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica", Roma, in Simone R. (a cura di), 1979.
- Gozdek Bellomo L., 1977, *Apprendimento e linguaggio nella scuola primaria. Modelli operativi di una esperienza didattica in quinta elementare*, Il Mulino, Bologna.
- Grannis J.C., 1964, *Il team teaching e il curricolo*, in Shaplin T., Olds T. (a cura di), *Team teaching. Una nuova organizzazione del processo educativo*, Loescher, Torino, 1973, pp. 155-211.
- Grice H.R., 1975, *Logica e conversazione*, in Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, 1978, pp. 199-219.
- Halliday M.A.K., 1970, *Struttura linguistica e funzione linguistica*, in Lyons J. (a cura di), *Nuovi orizzonti della linguistica*, Einaudi, Torino, 1975, pp. 165-198.
- Halliday M.A.K. e Hasan R., 1976, *Cohesion in English*, Longman, London.
- Hymes D., 1974, *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Zanichelli, Bologna, 1980.
- Jakobson R., 1963, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966.
- Lakoff R., 1969, *Transformational Grammar and Language Teaching*, in "Language Learning", vol. XIX, pp. 117-140.
- LEND, 1978, *Glottodidattica. Principi e realizzazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lepschy G.C., 1970, *La grammatica italiana: problemi e proposte*, in AA.VV., *Scritti e ricerche di grammatica italiana*, LINT, Trieste, 1972, pp. 1-13.
- Lepschy G.C., 1972, *Le nuove grammatiche dell'italiano*, in "Strumenti critici", n. 17, pp. 87-94.
- Lo Cascio V., 1978, *Per un rinnovamento della didattica della lingua madre*, in Lo Cascio V. (a cura di), *Prospettive sulla lingua madre*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 225-276.
- Lonzi C., 1981, *Avverbi frasali e strutture parentetiche*, in "Lingua e stile", n. 3/1981, pp. 393-431.
- Lugarini E., 1981, *Per una didattica interdisciplinare della lingua italiana e della lingua straniera*, in LEND, n. 3/1981, pp. 13-16.
- Lumbelli L., 1976, *Interazione verbale e linguaggio*, in Simone R. (a cura di), 1979, pp. 79-111.
- Lyons J., 1972, *Il linguaggio umano*, in Hinde R.A. (a cura di), *La comunicazione non-verbale*, Laterza, Bari, 1974, pp. 69-114.
- Lyons J., 1977, *Manuale di semantica. I. Sistemi semiotici*, Laterza, Bari, 1980.
- Mattioli A., 1980, *Glottodidattica e teorie linguistiche*, in "Educazione oggi", n. 11, pp. 6-41.
- Maxia A., 1979, *L'educazione linguistica nei nuovi programmi per la scuola media*, in "Ricerche didattiche", n. 228, pp. 237-250.
- Me Luhan M., 1960, *Gli effetti del libro stampato sulla lingua del XVI secolo*, in Carpenter E., Me Luhan M. (a cura di), *La comunicazione di massa*, La Nuova Italia, Firenze, 1966.
- Mion B., 1971, *Contributo allo studio del riconoscimento delle funzioni grammaticali in IV e V elementare*, in S.L.I., 1971, pp. 543-547.
- Mortara Garavelli B., 1979, *Il filo del discorso*, Giappichelli, Torino.
- Muraro L., 1973, *Norma grammaticale e norma sociale*, in Colombo A. (a cura di), 1979, pp. 179-186.
- Olson D.R., 1979, *Dall'enunciato al testo: le differenze tra linguaggio orale e linguaggio scritto*, in *Linguaggi, «media» e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979.
- Parena G., 1977, *Per una didattica dell'apprendimento linguistico nella scuola media superiore*, La Linea, Padova.
- Parisi D., 1971, *La grammatica tradizionale: qualche proposta di modifica*, C.N.R., Roma, ciclostilato.
- Parisi D., 1974a, *Implicazioni pedagogiche di un modello del linguaggio*, in Parisi D., Antinucci F., *Elementi di grammatica*, Boringhieri, Torino, 1975 (2ª ed.), pp. 245-267.
- Parisi D., 1974b, *Due modi di comunicare*, in "Lingua e stile", n. 2/1974, pp. 201-222.
- Parisi D., 1979, "Introduzione" a Parisi D. (a cura di), 1979, pp. 7-20.
- Parisi D. (a cura di), 1979, *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna.
- Parisi D. e Castelfranchi C., 1976, *Scritto e parlato*, in Parisi D. (a cura di), 1979, pp. 319-346.
- Pittella Gavanna G., 1978, *Il linguaggio verbale*, in Di Raimondo Giani G., *Comunicazione e linguaggi*, Le Monnier, Firenze, pp. 67-87.
- Postman N. e Weingartner C., 1966, *La linguistica. Una rivoluzione nell'insegnamento*, Armando, Roma, 1968.
- RdS, ("Riforma della scuola"), 1981, *La grammatica e le grammatiche*, dossier nn. 9.10, pp. 17-48.

- Renzi L., 1975, *Introduzione ai problemi dell' educazione linguistica*, in AA. VV., 1975, pp. 15-28.
- Renzi L., 1977, *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in Berruto G. (a cura di), 1979, pp. 13-56.
- Renzi L., 1981, *Perché*, in "Cultura neolatina", vol. XLI, pp. 571-582.
- Ricciardi M. (a cura di), 1976, *Didattica dell'italiano*, Stampatori, Torino.
- Rosiello L., 1965, *Struttura, uso e funzioni della lingua*, Vallecchi, Firenze.
- Rossi R., 1980, *Dalla lingua alla letteratura*, in Pontecorvo C. (a cura di), *Quale cultura per la nuova scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 71-107.
- Russo D., 1980, *Nuovi testi per l'educazione linguistica*, in "Riforma della scuola", n. 4/1980, pp. 60-63.
- Sabatini F., 1978, *Lineamenti di un programma di educazione linguistica*, in AA.VV., *Linee innovative per i programmi della scuola media*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Saronne E.T., 1976, *La paura di parlare per paura di sbagliare*, in "Il Contemporaneo", suppl. di "Rinascita", 24.12.1976, pp. 30-31.
- Saussure F., 1916, *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari, 1968.
- Simone R., 1970-71, *Modelli per la grammatica scolastica*, in AA.VV., *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici storico-geografici filosofici*, Loescher, Torino, 1974, pp. 9-33.
- Simone R., 1973a, *Libro d'italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone R., 1973b, *Guida didattica per l'insegnante. Libro d'italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone R., 1974a, *Lingua e metalingua nella comunicazione educativa*, in Titone R. (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, La Scuola, Brescia, pp. 113-132.
- Simone R., 1974b, *Gli insegnanti di lingua madre*, in "Scuola e città", nn. 11-12/1974, pp. 575-580.
- Simone R., 1974c, *Materiali logico-semantici per l'educazione linguistica*, in "La ricerca", 1.1.1974, pp. 1-6.
- Simone R., 1976, *L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, in Simone R. (a cura di), 1979, pp. 3-61.
- Simone R., 1978, *Scrivere, leggere e capire*, in "Lingua e nuova didattica", n. 4/1978, pp. 14-24.
- Simone R., 1979, *Italiano*, in AA.W., *Scuola media e nuovi programmi*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 35-91.
- Simone R. (a cura di), 1979, *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone R., 1981, *Trovare le parole. Manuale di grammatica e di educazione linguistica con antologia. I.*, Zanichelli, Bologna.
- Simone R. e Cardona G.R., 1971, *Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane*, in S.L.I., 1971, pp. 365-393.
- S.L.I. (Società di Linguistica Italiana), 1971, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Atti del IV Convegno internazionale di Studi, 1970, Bulzoni, Roma.
- S.L.I. (Società di Linguistica Italiana), 1974, *Fenomeni morfologici e sintattici dell'italiano contemporaneo*, Atti del VI Congresso Internazionale di Studi, 1972, Bulzoni, Roma.
- S.L.I. (Società di Linguistica Italiana), 1979, *La grammatica. Aspetti teorici e didattici*, Atti del IX Congresso Internazionale di Studi, 1975, Bulzoni, Roma.
- Talenti C., 1978, *Educazione linguistica: doppia lettura di un bilancio*, Musolini, Torino.
- Titone R., 1971, *Psicolinguistica applicata*, Armando, Roma.
- Titone R., 1977, *Insegnare oggi le lingue seconde*, S.E.I., Torino, 1979.
- Tritto F., 1975, *Grammatiche scolastiche e linguistica moderna*, in "Orientamenti pedagogici", n. 2/1975, pp. 274-287.
- Washburne C.W., 1960, *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Wilkins D. A., 1972, *Linguistica e insegnamento delle lingue*, Zanichelli, Bologna, 1973.
- Wilkins D.A., 1976, *Notional Syllabuses (I programmi nozionali)*, Zanichelli, Bologna, 1978.
- Wittwer J., 1959, *Les fonctions grammaticales chez l'enfant. Sujet - Object - Attribut*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Wittwer J., 1964, *Psicopedagogia dell'analisi grammaticale*, Armando, Roma, 1969.
- Zancan M., 1975, *Didattica dell'italiano*, Bulzoni, Roma.