

Casellario grammaticale

ADRIANO COLOMBO

In Emilia Romagna è stata condotta un'indagine su come i ragazzi classificano le parole secondo le tradizionali parti del discorso. Ancora una volta viene confermata la loro inadeguatezza educativa

1. Che cos'è un nome?

Un alunno: «Io intendo per nomi le cose, gli oggetti». *Insegnante:* «Che cos'è per voi un verbo?»
Alunni: «L'azione che si compie».

Un prezioso fascicolo stampato da una scuola media di Sassuolo (Modena) riporta una serie di esperienze didattiche nel campo dell'educazione linguistica condotte nell'anno scolastico 1982-83. Nel caso in questione, i ragazzi dovevano classificare secondo le parti del discorso le parole di due brani. Di grande interesse sono le registrazioni dei dialoghi svoltisi nelle classi nel corso della verifica dei lavori. Gli allievi vengono invitati a giustificare le loro scelte, a esplicitare i loro criteri. Emergono così con immediatezza le concezioni grammaticali che questi ragazzi hanno assimilato attraverso la loro personale rielaborazione degli insegnamenti ricevuti nella scuola elementare e media.

Questa grammatica ha un fondamento teorico preciso. Il mondo è fatto di cose, qualità e azioni, e i nomi, gli aggettivi, i verbi sono le etichette che rispecchiano fedelmente, senza mediazioni, queste categorie del reale. La funzione della lingua si esaurisce nel nominare una realtà in sé già data e definita. Insomma, questa grammatica è una metafisica. Basta osservare le definizioni che i ragazzi si sforzano di dare del nome: «È come chiamare una cosa». «È il nome proprio di quella cosa... fa capire bene il significato di quella cosa di cui si sta parlando,.. è il nome dell'oggetto,.. per esempio 'matita' è il nome della matita». Dalla metafisica, è poi facile il passaggio alla magia: perché nella mente del ragazzo, che sembra essere per natura un 'realista' spinto, può accadere che il rapporto di riferimento da parola a cosa sia superato di una identificazione completa: come nelle battute citate all'inizio, dove il nome non *indica* la cosa, ma è la cosa, il verbo non *indica*, è l'azione.

Chi cresca con una simile visione della lingua sarà probabilmente indifeso di fronte alle mille ambiguità, ai giochi, ai trucchi che la lingua consente, anzi incarna istituzionalmente nel dar corpo al pensiero. Probabilmente crederà all'importanza di dirsi «riformatori» piuttosto che «riformisti», o viceversa, perché se le parole sono due, due devono essere le cose; tratterà le «affezioni cutanee» con ben altro rispetto che le «malattie della pelle»; crederà all'eternità della «famiglia», dato che uno stesso termine si applica a situazioni lontane nel tempo, e non importa se le situazioni sono svariatissime; infine farà forse fatica a distinguere tra «imputato» e «colpevole», perché dal momento che un reato è stato nominato, deve esistere. (Tutti questi esempi, è evidente, sono puramente immaginari.)

2. Le analisi dei ragazzi

Anni fa, mentre svolgevo questo tipo di considerazioni davanti ai colleghi di una scuola elementare, mi fu obiettato: «Lei fa della filosofia; a noi interessa solo insegnare la grammatica». Il succo dell'argomento mi sembra questo: non importa se le nostre definizioni sono criticabili da un punto di vista teorico, e poco rigorose; l'importante è che funzionino, che servano ad analizzare i testi.

L'argomento ha una sua forza: non c'è dubbio che quanti di noi adulti sanno parlare di grammatica l'hanno imparata in modi "tradizionali", non dissimili da quelli adottati coi ragazzi che forniscono l'occasione di questo discorso. Attraverso quel genere di definizioni abbiamo pure imparato a distinguere nomi, verbi, aggettivi, e sentiamo che queste categorie corrispondono a fenomeni che nella lingua sono reali; il sentimento è confermato dalle ricerche dei linguisti, che non

hanno mai radicalmente contestato la validità delle “parti del discorso”.

Questo punto merita di essere sottolineato. Qui si mette in discussione la “grammatica tradizionale” non per la sostanza delle categorie di analisi che impiega, ma per le definizioni, semantiche e sostanzialiste, che ne vengono date, e per l’approccio didattico che ne consegue. La didattica tradizionale procede su due piani: da un lato ci viene insegnato che «il verbo indica l’azione», dall’altro ci vengono presentati, ostensivamente, come verbi *ricevere*, *nsplendere*, *sembrare*; applicata a questi casi la nozione di «azione» non significa assolutamente nulla, ma intanto, in modo del tutto implicito, ci si è suggerito ciò che si intendeva veramente: il verbo si riconosce in base a un criterio formale, morfologico, in base alla sua coniugazione. Lo stesso accade per la categoria del nome, di cui ci si dice che indica «persone, animali, cose» (ogni tanto mi domando che fine fanno i vegetali in questa lista), e poi «sentimenti, concetti, azioni...»; una lista così sterminata non può certo servire da criterio di riconoscimento; ma intanto, la massa degli esempi ci permette di arrivare intuitivamente, più o meno bene, a identificare i nomi.

Io credo che questa didattica contenga una lezione di disonestà intellettuale: il messaggio sottinteso è «non badare a quel che dico, ma a quel che faccio»; ti do una teoria, ma non prenderla troppo sul serio, l’importante è che ci mettiamo d’accordo sui risultati. Chi al contrario si ostina ad applicare davvero le definizioni che ha imparato, è condannato a sbagliare.

Le argomentazioni dei ragazzi di Sassuolo lo dimostrano in maniera esemplare. Era stato loro richiesto di classificare le parole in «nomi», «verbi», «articoli» e «altre parole» (il perché di questa classificazione monca non è spiegato nel fascicolo). Vediamoli dunque alle prese con alcuni casi concreti.

Di fronte alla forma *può*, un allievo dice: «L’ho messo in “altre parole” perché, oltre a non aver fatto il ragionamento del verbo, forse non mi dava la sensazione del movimento». In che cosa sarebbe consistito il giusto «ragionamento del verbo» non è detto; ma certo l’andare in cerca di una «sensazione» è un’applicazione adeguata di definizioni sostanzialiste, e l’associare l’idea di movimento a quella di “azione” mi sembra perfettamente lecito.

Un’espressione da analizzare era «un mazzo di asparagi novelli». Un gruppo di ragazzi classifica *novelli* come nome, con questa motivazione: «lo ho messo nome perché mi sembrava il nome degli asparagi, perché gli asparagi si chiamano novelli». Se la funzione del nome è quella di «chiamare le cose», rispecchiando una predeterminata gerarchia degli enti, il ragionamento ha una sua logica. Viceversa, c’è una qualche difficoltà a riconoscere un nome in *mazzo*: «Perché può essere sia un aggettivo che un nome, perché indica sia una quantità che una qualità».

In generale, molti ragazzi non riescono a separare l’idea del nome da quella di un oggetto materiale: «Il nome sarebbe una cosa che si tocca». Tutta una classe ha messo *difficoltà* in «altre parole» con questa motivazione: «non è un nome, non è un oggetto, non è un animale, una persona, è una cosa che non si può toccare, è astratta e quindi è un aggettivo». Manca, nel discorso, l’osservazione che la difficoltà è una proprietà di certi fatti, una “qualità”, ma è probabile che questo fosse il ragionamento implicito, e perfettamente rispondente all’insegnamento ricevuto. Similmente, in «barca da corsa» la parola *corsa* «È un aggettivo, perché definisce come è la barca».

I nomi deverbali sono regolarmente classificati come verbi da una parte degli alunni: accade per *scricchiolio*, *cigolio*, *saltelli* («fare i saltelli con la corda»), *salto* («ad ogni salto»: «L’ho messo nel verbo perché mi ha fatto venire in mente la persona che salta»). C’è infine una battuta esemplare a proposito della parola *azione*: «Io, verbo, perché lo dice anche la parola che fa l’azione, quindi è un verbo». Mi era capitato in passato di dire una cosa del genere, come argomento ironico contro la definizione tradizionale del verbo; credevo di inventare, e invece...

Accanto agli errori indotti dall’insegnamento, sono notevoli i luoghi in cui i ragazzi, applicando più o meno inconsapevolmente un’analisi di tipo formale, sintattico, piuttosto che sostanziale e semantica, e più flessibile di quella richiesta dalla scuola, si avvicinano a intuizioni felici sulla struttura della lingua, che non possono essere accolte dall’insegnante ancorato a schemi dogmatici. Un esempio significativo è offerto dal seguente dialogo: *Alunno*: «Lui li conta, lui nome». *Insegnante*: «Lui è un nome?». *Altri alunni*: «È un pronome». *Insegnante*: «Tu perché l’hai messo tra i nomi, cosa è per te un nome?». *Alunno*: «Quello che compie l’azione». *Insegnante*: «Allora è

giusto che *lui* sia tra i nomi?». *Alunni* in coro: «No». Applicando a modo suo una definizione sintattica (il nome si riconosce dalle posizioni che può occupare nella frase), il ragazzo è andato vicino a una generalizzazione importante: il pronome è un nome, per quanto di tipo particolare, di significato generico (questa sconvolgente “novità” si può, far risalire ad Apollonio Discolo, II sec. d.C); ma l’insegnante è legato a una classificazione rigida, e ha buon gioco nel fare appello al resto della classe, che ha imparato una “grammatica di liste”², e sa a priori in quale lista si incontra *lui*.

Ancora, a proposito dell’espressione «una marmitta contenente un bel mazzo di asparagi novelli», gli alunni si dividono sulla categorizzazione di *contenente*: «Per me è un nome, perché *contenente* è la pentola». «Secondo me è un aggettivo». «*Contenente* è un verbo perché fa l’azione di contenere». Quale migliore occasione per mostrare la doppia natura del participio che è verbo e insieme aggettivo, come ben videro gli antichi scopritori di questa categoria? Ma l’insegnante vuole che ad ogni parola sia attribuita una e una sola etichetta, e conclude: «*Contenente* è il participio presente del verbo contenere. Quindi, in questo caso non è un aggettivo, né un nome».

Un’altra occasione va sprecata quando qualche allievo propone di classificare *ogni e alcune* tra gli articoli: ha intuito la comune funzione sintattica degli articoli e degli aggettivi determinativi, che ha portato a istituire la categoria dei determinanti; ma l’intuizione non può essere accolta da una grammatica che procede per liste rigidamente separate.

3. Alla ricerca di altre vie

Credo che queste considerazioni siano d’attualità, nel momento in cui assistiamo non al “ritorno”, ma al trionfo della grammatica nella scuola media; e della grammatica tradizionale. I libri di testo che vanno per la maggiore sono i più tradizionali, o peggio, quelli che affiancano a un’impostazione tradizionale qualche riverniciatura terminologica (che crea solo confusione), o qualche marginale rubrica “moderna”. Ma mi sembra di aver notato che anche alcuni manuali seriamente innovativi lo sono nelle parti dedicate alla storicità e variabilità della lingua, o all’educazione testuale, con approfonditi capitoli dedicati allo sviluppo delle abilità linguistiche; ma quando si viene al “nocciolo” tradizionale degli studi grammaticali, alla morfosintassi, la trattazione tende a ripercorrere le vie consuete. Insomma, pare diffondersi l’idea che l’educazione linguistica ha sì una portata ben più vasta della grammatica tradizionale, ma che per quanto riguarda la parte che si è sempre insegnata, l’analisi della frase, c’è un solo modo di insegnarla, e bisogna rassegnarsi.

Gli esempi che ho portato dimostrano forse a sufficienza che l’approccio tradizionale alla grammatica non è soltanto teoricamente infondato, come tante volte è stato ribadito, ma è didatticamente dannoso, per tre principali ragioni:

(a) perché induce in errore (non è dunque, come qualcuno crede, “più facile” di altri approcci, perché ciò che fa sbagliare non è facile);

(b) perché mancando di coerenza, infonde atteggiamenti di disonestà intellettuale e una mentalità dogmatica e antiscientifica;

(c) perché si basa sul presupposto, di origine aristotelica³, di una coincidenza tra le categorie della lingua e le categorie della realtà, che impedisce di riconoscere il carattere arbitrario della lingua, il rapporto sempre problematico tra le parole e le cose, e dunque di porsi in atteggiamento critico verso i messaggi linguistici,

È possibile un approccio diverso alla grammatica (intesa qui nel senso più ristretto, come morfosintassi), che vada esente da queste pecche? Di un tale approccio si possono se non altro indicare alcuni requisiti generali:

(a) dovrebbe partire da un’analisi e definizione delle categorie di tipo formale e sintattico;

(b) in questo modo dovrebbe dare il senso della relativa autonomia dei meccanismi linguistici rispetto ai contenuti nozionali di cui sono veicolo e alle funzioni comunicative, che è un aspetto essenziale dell’arbitrarietà della lingua⁴; naturalmente gli aspetti nozionali e funzionali non dovrebbero essere ignorati, ma tenuti su un piano distinto e suscettibile di sfasature rispetto al piano delle forme;

(c) dovrebbe fare affermazioni verificabili e non contraddittorie; nei casi in cui non è possibile andare al di là di un'analisi approssimativa, dovrebbe dichiarare apertamente i propri limiti.

Tutto questo può dare ancora un'idea molto generica di come sarebbe fatta una tale grammatica; d'altra parte, per illustrarla nei dettagli, bisognerebbe scriverla. Chissà...

Indicazioni bibliografiche

Una rassegna piuttosto ampia del dibattito sull'insegnamento della grammatica si trova in

A. Colombo, *La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore*, in AA.VV., *Quale grammatica?*, Edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano 1982, pp. 12-70.

Tra gli interventi successivi più notevoli si possono ricordare:

D. Bertocchi, *La riflessione sulla lingua in LI e L2: alcune ipotesi per un curriculum comune nella scuola media*, in AA.VV., *Interdisciplinarietà L1-L2*, Edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano 1983, pp. 71-94.

R. Simone, *Può il ragazzo amare la grammatica?*, «CIDI quaderni», VII (1983), n. 15, pp. 76-87.

R. Simone, *Per una grammatica nozionale*, in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano 1984, vol. I, pp. 131-147.

M. Berretta, *La competenza metalinguistica nella scuola di base*, *ibid.*, vol. I, pp. 148-161.

S. Gensini, *Il verbo indica l'azione*, «Riforma della scuola», 9-10 (1984), pp. 58-63; 11 (1984) pp. 49-52; 12 (1984), pp. 48-49.

S. Gensini, *La grammatica dell'italiano. Appunti per la discussione*, «Lingua e nuova didattica», 3 (1985), pp. 3-13.

T. Scarduelli, *La riflessione sulla lingua*, in AA.VV., *La didattica dell'italiano nel biennio*, Marietti, Tonno 1986, pp. 50-104.

I. Poggi, *Introduzione*, in *Le parole nella testa*, Il Mulino, Bologna 1987, pp. 7-60.

¹ Scuola Media «G. Cavedoni» - Sassuolo: *Pensare le parole. La grammatica: contenuti cognitivi e norme linguistiche*, stampato con il patrocinio del Distretto Scolastico n. 19 di Sassuolo, s.d.

² Cfr. R. Simone, *Per una grammatica nozionale*, in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano 1984, vol. I, pp. 131-147.

³ Cfr. T. De Mauro, *Introduzione alla semantica*, Laterza, Bari 1965.

⁴ Su questo punto la mia tesi è in parziale contrasto con quanto sostenuto negli ultimi anni dai più autorevoli interventi sulla questione della grammatica (citati in bibliografia), che hanno insistito sull'opportunità di applicare la riflessione sulla lingua anzitutto ai concreti atti comunicativi.

Italiano & Oltre, n. 5/1987, pp. 209-211