

Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)

Adriano Colombo

(Grammatica e didattica”, n.4, 2012 : http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/quaderni_grammatica_didattica.html)

1. Quale grammatica?

Le ragioni per cui è bene che la riflessione sulla lingua, e in particolare l’aspetto grammaticale di tale riflessione, continui ad avere uno spazio nelle nostre scuole sono state più volte discusse e non mi soffermerò a riprenderle. Mi limito a constatare che la tradizione dell’insegnamento grammaticale è fortemente radicata nelle nostre scuole a tutti i livelli escluso il triennio finale; che c’è un’opinione pubblica che crede nella grammatica, per quanto rozza possa essere l’idea che si fa della disciplina e della sua funzione; che dunque l’insegnamento grammaticale è destinato a durare nel tempo. È allora il caso di adottare il motto di cui si fregiano alcuni manuali erotici: se lo facciamo, facciamolo bene.

Questo mi impegna a specificare che cosa intendo per grammatica fatta “bene”. Se oggetto del presente intervento è una ragionevole distribuzione di approcci e contenuti grammaticali lungo gli anni del curriculum, è necessario preliminarmente precisare la sostanza didattica che dovrebbe pervaderli tutti, insomma il senso che dovrebbe avere, in ogni momento e contesto, il “fare grammatica”. La precisazione si può sintetizzare in tre punti, più una importante appendice.

1.1. Una grammatica descrittiva

Qui “descrittiva” si oppone in primo luogo a “normativa”. Non si tratta di prescrivere e proscrivere forme da usarsi o non usarsi, si tratta di comprendere alcuni meccanismi fondamentali delle lingue e di una lingua. Insegnare certe bizzarrie dell’ortografia e della morfologia è certo necessario, ma ha poco di grammaticale e nulla di “riflessione”. La grammatica dell’uomo della strada o del redattore editoriale; la grammatica del barbiere che appena impara che sono professore d’italiano mi chiede “*di fronte* si scrive attaccato o staccato?”, la grammatica di certi pedanti di un tempo che insegnavano che gli occhiali si portano “*in sul naso*” e non “*sul naso*” si sbriciola in un miscuglio di regolette immotivate e irrelate. È una grammatica delle eccezioni. La grammatica descrittiva punta a capire in primo luogo le regolarità della lingua, quelle in cui di solito non si sbaglia. quelle che si adottano senza nemmeno rendersene conto; a portare insomma alla luce della coscienza la grammatica implicita in ogni parlante.

1.2. Una grammatica per l’intelligenza

L’espressione, che risale a un lavoro di Deon (1995), potrebbe apparire ovvia: non è compito della scuola, in ogni momento, sviluppare l’intelligenza? Sappiamo che purtroppo questo spesso non accade; che troppo spesso l’imperativo implicito è “quando entri in classe, spegni il cervello”. Basta sfogliare molti manuali di grammatica (per non parlare di altri) per verificare che l’affermazione non è esagerata. Gran parte dell’insegnamento grammaticale richiede solo di memorizzare definizioni e liste (di una “grammatica di liste” parlava già Simone, 1984). L’esercizio della memoria è importante, ma certo ha poco a che fare con l’esercizio dell’intelligenza.

Un esempio. Una ricerca condotta dal Gisel Emilia-Romagna (2011) ha mostrato che tutti i bambini della scuola elementare hanno imparato che le preposizioni sono “di-a-da-in-con-su-per-tra-fra”, e molti alla scuola media si attengono ancora a questo aureo criterio, fino al punto di non riconoscere come preposizione un *d’* apostrofato. La lista è facile da memorizzare e tale da bloccare la possibilità di capire come funziona una preposizione. Che in queste tradizioni scolastiche possano insinuarsi elementi **più che** discutibili è confermato dal fatto che la lista (limitata alle preposizioni monosillabiche, forse nata in base a quelle che possono o potevano essere articolate) comprende *con* ma esclude *senza*, che è esattamente *con* più una negazione e nel *LIF* (1972) ha un rango d’uso

di tutto rispetto, 258, ma ha la colpa originale di essere un bisillabo; stessa sorte tocca alla preposizione *durante*, che ha pure una buona frequenza, ma al peccato di trisillabilità aggiunge quello di nascere dalla grammaticalizzazione di una forma verbale. Richiesto di riconoscere le preposizioni in un brano, il bambino non ha bisogno di pensare, gli basta applicare la sua *check list* mnemonica. Che poi questo lo induca a sbagliare pare sia secondario.

Una grammatica per l'intelligenza è una grammatica che impegna gli allievi a esplorare i testi, a scoprire regolarità e a formulare generalizzazioni; e se queste non hanno un valore assoluto, se comportano eccezioni, tanto meglio: sarà uno stimolo ad affinare l'analisi o a riconoscerne la parzialità. È una grammatica fatta di affermazioni non dogmatiche, ma soggette a verifica e controvertibili. È l'approccio di cui ha fornito ottimi esempi Lo Duca in *Esperimenti grammaticali* (1997); il titolo suggerisce che sia anche un avviamento a una mentalità scientifica, una volta che si sia capito che "scientifico" non implica accertato per sempre e indiscutibile, ma al contrario provvisorio e controvertibile.

La ricerca citata sopra ha mostrato la straordinaria mobilitazione di energie intellettuali che un semplice approccio esplorativo può scatenare. Dopo averlo sperimentato, alcuni insegnanti hanno parlato di ragazzi «eccezionalmente coinvolti», altri hanno annotato: «c'è molta soddisfazione quando riescono a fare esempi da soli dimostrando di aver colto quanto detto finora; noto che si fanno molte domande sul funzionamento della lingua»; «sono soddisfatti quando riescono a intuire o risolvere i *problemi* linguistici che via via affrontiamo» (Gisela Emilia-Romagna, 2011, p. 225). Così hanno detto alcuni insegnanti, non tutti, ma questo è comprensibile; più sconcertante è constatare che in quasi tutte le classi (ventotto tra scuola elementare e media) l'approccio "sperimentale" è stato vissuto come una novità.

1.3. Una grammatica che interagisca coi testi

Non intendo riferirmi alla proposta, che ha circolato per alcuni anni, di una "grammatica dal testo", basata sull'idea che un testo, compreso ed esplorato a fondo, potesse fornire tutti gli spunti necessari alla costruzione di una parte consistente della grammatica. Mi pare che l'idea traballi sul confine tra grammatica e stilistica: ogni testo ha le sue peculiarità linguistiche, ma compito della grammatica è di occuparsi di ciò che è comune a testi diversi, a situazioni comunicative diverse; questo nocciolo comune permette poi la diversificazione delle varietà, dei registri, degli stili.

Intendo piuttosto che la grammatica che si apprende dovrebbe essere in continua interazione coi testi che si leggono e si scrivono in classe. Non credo che sia possibile o produttivo disciogliere la lezione di grammatica nelle osservazioni occasionali che possono nascere dalle pratiche testuali. Ma la grammatica che si apprende dovrebbe nascere da esempi testuali concreti, in cui certe semplificazioni (inevitabili agli inizi) siano ridotte al minimo, e dovrebbe riusarsi di continuo sulle più diverse occasioni testuali: per capire meglio un passo, per spiegare la natura di un errore, per aiutare a scegliere in fase di produzione; nonché, infine, per affrontare lo studio delle lingue straniere con coscienza contrastiva. Solo attraverso il ri-uso in situazioni diverse una conoscenza si fissa e diventa competenza. Probabilmente una delle ragioni per cui tanti studenti arrivano all'università in condizioni di grave ignoranza grammaticale è che sono stati esposti a ripetuti insegnamenti grammaticali, ma non se ne sono mai fatti niente. Ho dovuto purtroppo constatare che per alcuni insegnanti (ma anche per alcuni linguisti) oggetto della grammatica sono esclusivamente certe frasette modello.

1.4. Lessico e grammatica

Una precisazione si impone. Quanto è stato detto fin qui e quanto sarà detto si riferisce alla morfosintassi e, in pari misura, allo studio del lessico. E come per "morfosintassi" si intende, è ovvio, non la padronanza dei meccanismi, ma la riflessione, l'acquisto di consapevolezza sui meccanismi, per "studio del lessico" non si intende l'incremento del patrimonio lessicale degli allievi, che va perseguito attraverso le pratiche testuali, ma la riflessione sull'organizzazione del

lessico, sugli elementi sistematici che vi sono presenti, anche se non hanno la coerenza dei sistemi morfologici e sintattici.

Sul piano delle forme, mi riferisco ovviamente alla formazione delle parole o morfologia lessicale; se consideriamo che nel *Grande dizionario italiano dell'uso* di Tullio De Mauro più di un terzo delle voci sono parole derivate, e coi composti si arriva quasi alla metà (De Mauro 2005, pp. 147, 153), ci rendiamo conto di quale potente strumento di organizzazione del patrimonio lessicale siano la derivazione e la composizione, di come la consapevolezza di questi meccanismi possa aiutare la mobilità mentale nel mare sterminato del lessico, stimolare la formulazione di ipotesi di fronte alle parole sconosciute, fornire un supporto alla memoria lessicale.

Sul piano dei significati, mi riferisco all'esplorazione delle relazioni semantiche che pure danno struttura a parti del lessico: sinonimia, contrarietà, rapporti di inclusione, polisemia. La polisemia ci porta a una fondamentale ragione a sostegno di una riflessione lessicale: essa è legata in buona parte alla differenziazione dei costrutti, verbi e aggettivi sono polisemici in primo luogo in relazione ai diversi "quadri funzionali" (Schwarze 2009, p. 107) in cui possono entrare; è quanto dire che il lessico contiene una buona fetta della sintassi, come molte correnti della linguistica contemporanea ci vanno insegnando. A un livello più avanzato, le presupposizioni lessicali potrebbero costituire un interessante spazio di riflessione.

Sulla distribuzione di questi oggetti di riflessione nel curriculum tornerò fra poco. Qui mi limito a osservare che la nostra scuola sembra ancora ben lontana dal comprendere l'importanza del lessico. Un primo indizio è costituito dalle grammatiche scolastiche: nel 1997 Salvatore C. Sgroi esaminò sei grammatiche per la scuola media e trovò che lo spazio dedicato al lessico oscillava tra lo 0,7% e il 10,8% (Sgroi 1997, p.134); nel 2011 Annarita Miglietta e Alberto Sobrero hanno esaminato sei manuali di educazione linguistica per la scuola elementare e hanno trovato che lo spazio del lessico sta in media ben al di sotto del 10% (Miglietta, Sobrero 2011, p. 101). L'idea che queste percentuali dovrebbero avvicinarsi al 50% è ancora lontanissima dall'editoria scolastica. Quanto alle pratiche correnti, mi risulta che ogni proposta di lavoro sulla formazione delle parole nelle scuole elementari viene considerata una novità (con diffidenza o con entusiasmo, poco importa). Nella scuola secondaria di primo e secondo grado impera il mito dell'importanza di addestrare all'uso del dizionario, ma resta da stabilire se questo rifletta una pratica corrente o un rimorso per una pratica poco praticata; in ogni caso il dizionario è concepito come lo strumento per la soluzione di problemi ortografici o di significato (come se non fosse noto che le definizioni dei dizionari sono di regola più difficili del definito), mai o quasi come uno strumento per l'esplorazione del lessico e delle relazioni che lo strutturano.

2. Quale gradualità?

Comincerò da una semplice constatazione: nella scuola italiana si studia molta grammatica, se ne impara pochissima. Le informazioni in proposito ci giungono non solo dalle impressioni dei docenti universitari di discipline linguistiche, ma dalle verifiche di ingresso che molti di loro hanno condotto negli ultimi anni. Il documento più completo a mia conoscenza è Lo Duca (2005), che ha sottoposto un questionario a 138 studenti del primo anno della facoltà di Lettere di Padova. A loro ha chiesto in primo luogo se avevano "fatto grammatica" a scuola: risponde sì alle elementari il 98%, alle medie il 96%, nel biennio superiore l'80%. Un crollo (9,4%) si ha solo per il triennio superiore: un dato prevedibile, che meriterà di ritornarci. Ma resta che quasi la totalità di questi studenti ha avuto otto anni di insegnamento grammaticale; poche discipline possono vantare una presenza altrettanto pervasiva nelle scuole. Quando poi si va alle domande sulle conoscenze grammaticali, si trova che il termine *coordinazione* è noto solo al 61%, per non parlare di altri termini appena meno tradizionali: sa che cosa vuol dire *sintagma* il 21%, *pronome atono* è noto all'11%. La funzione di oggetto del relativo *che* in una frase data è riconosciuta dal 25%. Si noti che questi studenti provengono da scuole di secondo grado diverse, ma si sono iscritti a Lettere, il che fa presumere che "andassero bene" in italiano. Lo Duca (2005) cita anche un certo numero di ricerche affini condotte in precedenza, con risultati non meno sconfortanti.

Alla constatazione segue un'ipotesi: una delle ragioni di questo enorme spreco di energie di insegnamento e di studio è la ripetizione ciclica degli stessi contenuti. Osserviamo i libri di testo di grammatica per le elementari, le medie, il biennio: contengono esattamente le stesse cose nello stesso ordine, aumenta solo il numero delle pagine. Ogni ciclo scolastico ricomincia da capo, perché nel ciclo precedente i ragazzi non hanno imparato niente, ma dato che si ripeteranno le stesse cose più o meno con lo stesso approccio, non impareranno niente nemmeno nel nuovo ciclo. Un fattore secondario, ma importante, di questa ripetitività è il mimetismo: i libri per la scuola media non possono contenere niente di meno di quelli del biennio, i libri per la scuola elementare devono a loro volta contenere il tutto; in pillole, dato che fortunatamente il numero delle pagine è contingentato, essendo i libri forniti dallo stato. Così in questi libri si verifica un affollamento di contenuti incredibile: un testo per la quarta e quinta elementare contiene in 128 pagine non meno di cinquanta argomenti diversi: c'è giustamente una parte di ortografia, c'è molta morfologia (cosiddetta: che c'è di morfologico nel dire che l'aggettivo indica qualità?), ma c'è anche la sintassi della frase semplice e del periodo, e infine non mancano mai le inutili funzioni della lingua di Jakobson. Ovvio poi che se andiamo a cercare un paragrafo sull'avverbio (una nozione non facile, in sé complessa) lo troviamo in due pagine (occupate per un terzo da illustrazioni), mai più riprese in seguito.

A volte gli insegnanti e gli studiosi si raccontano che questi ritorni ripetuti sugli stessi argomenti rappresentano approfondimenti successivi, in un ideale percorso a spirale: a ogni giro della spirale la visuale si allarga. Nei fatti constatiamo che certe conoscenze troppo anticipate, banalizzate per adattarsi a una mente puerile, si fissano per il resto della vita e bloccano la possibilità di un ripensamento critico. Quando gli insegnanti si sentono dire: “ma questo lo abbiamo già ‘fatto’ in quarta elementare!”; è il segno che gli allievi stanno spegnendo il cervello.

È oggi molto sentito il problema della “continuità” degli insegnamenti attraverso i cicli scolastici. Intendo contestare che continuità possa voler dire ripetizione. La continuità implica la discontinuità: il procedere verso traguardi nuovi in base a quanto si è appreso. Proverò a formulare tre criteri per una continuità produttiva.

2.1. Continuità come differenziazione

Introdotti in un nuovo ciclo scolastico gli allievi dovrebbero sentire che sono saliti a un grado superiore di conoscenza, che affrontano contenuti nuovi in relazioni nuove; dovrebbero sentirsi crescere intellettualmente così come crescono fisicamente, cambiano gusti e relazioni sociali. Se alla prima lezione di grammatica della scuola media si sentono ripetere che il nome indica persone, animali e cose, hanno tutte le ragioni per decidere che a quel punto la grammatica è priva di interesse.

Il criterio della differenziazione implica anche una parte negativa. Perché ogni ciclo abbia qualche punto di interesse nuovo bisogna che il ciclo precedente si sia astenuto dal trattarlo. Se in quinta elementare si affronta l'analisi del periodo (e ci sarà tempo per farlo solo frettolosamente e superficialmente), in terza media l'argomento sarà privo di interesse.

Ogni ciclo dovrebbe saggiamente astenersi da ciò che non è di sua diretta pertinenza (sulle rispettive pertinenze farò ipotesi tra poco). Naturalmente questo non comporta divieti assoluti. Spunti interessanti possono nascere in ogni settore, se l'atteggiamento è di ricerca, e non vanno lasciati cadere; quello che vorrei suggerire è evitare di tematizzare argomenti anticipati in questo modo, di farli oggetto di apprendimento sistematico. Un esempio. Proporrò più avanti che, nell'ambito del lessico, le relazioni di significato siano il tema specifico di indagini per la scuola media. Questo non significa che alla scuola elementare sarebbe proibito notare che ci sono parole che hanno significati simili, significati opposti, altre che hanno più di un significato ecc.; ma sarebbe bene che queste osservazioni restassero occasionali.

2.2. Continuità come sistematizzazione

Il secondo criterio di continuità dice che affrontare un tema di riflessione significherà quasi sempre riprendere e riorganizzare conoscenze sparse già affiorate in precedenza nella riflessione. Così ad esempio se la riflessione lessicale della scuola media tematizzerà le relazioni di significato. Per fare un altro esempio, si abbozzerà un quadro complessivo dell'espressione linguistica del tempo (e quindi dell'aspetto temporale), da cui i diversi usi dei tempi verbali, e i frequenti slittamenti dai tempi alle modalità... solo a un livello avanzato, probabilmente nel biennio superiore, ma ovviamente l'argomento non sarà interamente nuovo: di significato e usi dei tempi verbali si sarà parlato negli anni precedenti, dalla scuola elementare in poi, in diverse circostanze. Questi spunti parziali verranno qui a comporsi in un quadro per quanto possibile complessivo.

2.3. Continuità come ri-uso

Il terzo criterio della continuità è quello fondamentale. Mi è già accaduto di osservare che le conoscenze si fissano e diventano competenze se sono usate. Questo vale nelle relazioni tra riflessione sulla lingua e pratiche testuali, ma vale anche all'interno del percorso di riflessione sulla lingua. Qualsiasi nuova acquisizione, se è acquisizione vera, richiede di rimettere in gioco molto di ciò che si è già compreso e appreso. La sintassi della frase (se non è ridotta a un'analisi logica meccanica) ha bisogno di individuare i verbi nelle frasi, e di confrontarsi con la possibile difficoltà degli ausiliari; ha bisogno delle categorie di nome, aggettivo, avverbio, senza le quali non potrà formare i sintagmi (o gruppi), primo passo di un'analisi di frase sensata. La formazione delle parole, che include la derivazione con cambio di categoria lessicale, mette in gioco a sua volta il riconoscimento delle categorie ("parti del discorso"); e quando (più avanti, alla fine della scuola media se non al livello superiore) si affronterà la nominalizzazione di frasi, morfologia e sintassi giocheranno insieme. Infine, nei trienni finali si leggono soprattutto testi letterari. Possibile che per capirli e interpretarli non ci sia bisogno di concetti grammaticali?

In sintesi: in un percorso di continuità ben pensato, niente è da ripetere daccapo perché niente si butta via. Come non c'è bisogno di ripetere le tabelline della moltiplicazione via via che si affrontano aspetti più complessi dell'aritmetica, perché le tabelline servono sempre, così non c'è bisogno di ripetere che cos'è un nome (se si è data una definizione adeguata), cosa sono le flessioni di genere e numero, come si riconosce un soggetto, perché queste conoscenze si usano continuamente, leggendo, scrivendo, facendo grammatica.

3. Idee per la scuola elementare

3.1. Quando incominciare?

Indubbiamente nel semplice apprendimento della lettura e della scrittura è insito un elemento di metalinguisticità (Ferreri, in corso di stampa): si tratta di apprendere tecniche artificiali nelle quali è insita una teoria della lingua (parlo della scrittura alfabetica). La metalinguisticità non è ancora consapevolezza metalinguistica. Che cosa è opportuno portare a consapevolezza? Penso che se nei primi anni della scuola elementare si fissasse attraverso l'esperienza un lessico tecnico comprendente i termini *lettera*, *sillaba*, *parola*, *frase* (non "pensiero!") e pochi altri, ovviamente senza definizioni, con una presentazione ostensiva dei termini, questo sarebbe un importante risultato grammaticale. Tremo, invece, quando vedo la quantità di nozioni più astratte che si insinuano in un manuale di riflessione sulla lingua. Cito da uno a caso: *Classe seconda*: "Nomi comuni e nomi propri", "nomi singolari e nomi plurali" (N.B.: formulazione che fa pensare che i nomi siano intrinsecamente singolari o plurali, come sono maschili o femminili), "Gli articoli", "Gli aggettivi qualificativi", "I verbi", "Soggetto e predicato".

Credo che per questo genere di grammatica (nei limiti e con gli approcci che mi accingo a precisare) siano sufficienti gli ultimi due anni della scuola elementare. Non ho elementi psicolinguistici per affermare che quella è l'età più adatta a cominciare una riflessione grammaticale, ma devo prendere atto che c'è in proposito una tradizione radicata.

3.2. *Cominciare dal poco, ma dal sodo*

Parliamo dunque degli ultimi anni della scuola elementare. Mi pare semplice buonsenso ritenere che gli obiettivi della riflessione dovrebbero essere pochi, chiari e spendibili.

Una scelta preliminare si impone: l'approccio alla riflessione dovrebbe partire dai significati o dalle forme? Chi insiste sui significati (come faceva il programma di Italiano per la scuola elementare del 1985) osserva giustamente che a quelli si indirizza prioritariamente l'interesse del bambino; ma si potrebbe obiettare che in questo orientamento è inclusa la propensione a identificare i significati con le cose, che è quanto dire che nell'età infantile c'è qualche difficoltà a prendere in considerazione la lingua in quanto lingua. Compito della riflessione linguistica non dovrebbe essere quello di richiamare l'attenzione sulla lingua in sé, dotata di propri meccanismi, allontanandola dall'identificazione magica con le cose?

In termini generali, la questione è presto risolta: la riflessione grammaticale, incluso l'aspetto lessicale per una parte importante, nasce dall'osservazione che variazioni di significato sono connesse a variazioni di forma. Da una studiosa con la quale ho avuto più motivi di dissenso che di consenso, ho sentito una volta un'osservazione illuminante: se chiedo a un bambino di sette anni che differenza c'è tra *casa* e *case*, può darmi due risposte: *casa* è una, *case* sono tante, oppure: *casa* finisce per *a*, *case* finisce per *e*. Nel momento in cui il bambino riesce a connettere le due risposte, nasce la grammatica.

Questo ci porta a un approccio morfologico, e a una seconda controversia: c'è chi vi contrappone un approccio sintattico, che parta dalle frasi più che dalle parole, rispettando il globalismo proprio della mente infantile, portata a cogliere il significato di una frase, o di un testo, nella sua integrità. Ma in tale approccio, inevitabilmente, il rapporto tra significati e forme è meno in evidenza.

È probabile che l'attenzione alle forme sia meno spontanea per il bambino, come del resto per l'adulto non istruito. Ma questo non significa necessariamente che sia più difficile. Le forme non sono un'astrazione: si vedono, si toccano, si possono manipolare. La forma di alcune parole varia, altre sono invariabili; la forma di alcune parole varia in accordo a quella di altre, ci sono variazioni di forma che producono una modificazione del significato di una parola, altre che producono nuovi significati e nuove parole. Tutti fenomeni osservabili, suscettibili di produrre generalizzazioni verificabili, quindi controvertibili. In confronto, il campo dei significati è molto più evanescente.

3.3. *Quale morfologia?*

Quel che propongo è in certo senso tradizionale: la scuola elementare come luogo della morfologia, della scoperta delle categorie grammaticali (numero, genere, persona, tempo) e delle categorie lessicali (nome, verbo, aggettivo...). Non è molto diverso da quel che ha proposto di recente Tullio De Mauro (2009, p. 21): «Ciò che probabilmente è utile fin dal livello elementare [...] è l'introduzione progressiva di una nomenclatura metalinguistica minima, di logonimi come nome, verbo, aggettivo, numero, tempo, persona, modo, pronomi, preposizione, proposizione, forse predicazione, il cui uso appropriato sia garantito da esemplificazioni più che da definizioni generali, difficilmente semplificabili se devono avere qualche rigore». Ciò che non mi convince, in questa proposta (a parte che personalmente abbrevierei un po' la lista dei termini) è che sia possibile, e pedagogicamente corretto, contare su una pura ostensione dei termini, su una acquisizione senza comprensione. E non condivido l'idea, che pare suggerire De Mauro, che si tratti di un'acquisizione spicciola, che non richiede troppo impegno. A mio parere si tratta di un'acquisizione importante, densa di implicazioni teoriche, e tuttavia accessibile a un bambino di nove o dieci anni.

Davvero le definizioni di verbo e nome sono «difficilmente semplificabili se devono avere qualche rigore»? Che cosa facciamo noi adulti scolarizzati quando identifichiamo un verbo? certo non pensiamo all'azione, all'evento e ad altre astrazioni semantiche: pensiamo alla forma di dizionario, l'infinito, o comunque alla coniugazione. È vero che sul verbo, come sul nome (Lo Duca, Polato, 2009, p. 81), converge un fascio di caratteristiche morfologiche, sintattiche,

semantiche e pragmatiche; ma il punto di vista morfologico, integrato da qualche elemento sintattico, è sufficiente per l'identificazione e definizione rigorosa delle categorie lessicali; e merita un serio e abbastanza prolungato impegno di ricerca e di scoperta: un impegno dell'intelligenza.

Esempio: un nome è una parola dotata intrinsecamente di genere, flessibile secondo il numero. La definizione non copre tutti i casi: che dire di *città*? per includere la parola tra i nomi bisogna osservare che le caratteristiche di genere intrinseco e numero variabile non sono nella forma della parola ma nella sintassi dell'accordo (gli articoli che possono accompagnare quel nome): questo implica un lavoro di definizione generale, controesempio, revisione e ampliamento della definizione, che è una vera esperienza di pratica scientifica.

Ovviamente questo approccio richiede di spazzare via il ciarpame di definizioni semantiche che ingombra la cosiddetta morfologia dei libri di testo: il nome designa persone, animali o cose (e non cessa di stupirmi che nessuno noti l'assenza dei vegetali da questo albero di Porfirio del reale), il verbo indica l'azione, ecc. Qualcuno può ritenere che queste definizioni siano "facili" e possano essere un punto di partenza per approfondimenti successivi. In realtà queste definizioni sono sbagliate, fanno sbagliare, e si fissano nella mente come tutti gli apprendimenti precoci, col rischio di bloccare per sempre la possibilità di capire qualcosa di grammatica. Ne ho la dimostrazione nella registrazione di una lezione in una classe di scuola media risalente ai primi anni ottanta (Colombo, 1987). I ragazzi dovevano spiegare come assegnavano alle diverse parti del discorso parole estratte da un testo, e applicavano coscienziosamente quello che avevano imparato. Si vedono dal vivo gli effetti di un certo insegnamento: tracce di identificazione magica tra le parole e le cose («lo intendo per nomi le cose, gli oggetti»), e soprattutto errori indotti: *difficoltà* «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», *corsa in barca da corsa* «è un aggettivo, perché definisce come è la barca», e ovviamente *azione* «lo dice anche la parola che fa l'azione, quindi è un verbo». Con questa partenza, è prevedibile che la difficoltà di riconoscere come nomi gli astratti persista fino alla scuola secondaria di secondo grado (Lo Duca, Polato, 2009, p. 88).

L'insensibilità alle forme di certe grammatiche scolastiche ha dell'incredibile: di recente mi è accaduto di consultare quattro o cinque libri di riflessione sulla lingua per la quarta e quinta elementare alla voce "avverbio", una categoria in sé complessa e difficile: l'avverbio veniva variamente definito come modificatore, ma non uno di quei testi si ricordava di annotare che si tratta di una parola invariabile (e a questo punto la distinzione dall'aggettivo potrebbe diventare problematica). Del resto, che ci siano parole variabili e invariabili viene frettolosamente annotato nel fare l'elenco delle "parti del discorso", e poi non se ne riparla mai più; alcune maestre mi confermavano che questa distinzione non rientra nelle loro pratiche abituali.

3.4. Una traccia di sillabo morfosintattico

La sequenza di apprendimenti che sto per delineare non va intesa in modo rigido: molte variazioni di ordine possono dipendere dalle situazioni che si creano in una classe; è bello quando sono i bambini a guidare la danza. Quello che non è negoziabile è l'approccio di ricerca: osservazione guidata, generalizzazione, verifica, revisione.

La prima osservazione potrebbe riguardare l'esistenza di parole che variano nella parte finale ed altre che non variano; chiedendosi se queste variazioni di forma comportano una variazione di significato si scoprirebbero le categorie di genere, numero, persona e tempo. Parlare di genere e numero vuol dire anche parlare di arbitrarietà della lingua: ci sono nomi femminili di professioni normalmente maschili, ci sono termini plurali che designano oggetti singoli. La morfologia non è un campo di osservazioni banale.

Terzo passo: l'accordo. Ci sono parole che regolano genere e numero su quelli di altre parole. Da qui nasce l'identificazione e distinzione di nomi e aggettivi: i nomi hanno un genere e prendono un numero, gli aggettivi prendono genere e numero da un nome nel contesto. L'identificazione di articoli, dimostrativi e altri determinanti dovrebbe essere semplice a questo punto, ma se inizialmente venissero chiamati tutti "aggettivi" la semplificazione non sarebbe

snaturante. Quanto ai pronomi, da un punto di vista morfosintattico possiamo tranquillamente considerarli nomi, ci sarà tempo per individuarli nella loro specificità e addentrarsi in elenchi e nelle complicazioni dei clitici italiani; se questo può avvenire entro la scuola elementare bene, altrimenti si ricordi che il corso di studi successivo è lungo.

Il verbo. La sua definizione in termini morfologici è semplice, altra cosa è addentrarsi nella complicata coniugazione italiana. Una difficoltà che sicuramente va affrontata è il riconoscimento di forme composte con ausiliare; una ricerca di Lo Duca, Cristinelli e Martinelli (2011) ci dice che ancora nella scuola media alte percentuali di ragazzi non riconoscono in *avevamo finito* una forma verbale unica, tanto più quando ausiliare e participio non sono contigui. Dare un nome ai tempi verbali, oltre che alle forme non finite, è utile, probabilmente necessario; Lo Duca (2012) afferma a ragione che è importante, più che nominare una forma, capire a che cosa quella forma serve, ma credo che sia difficile parlare del significato di qualcosa senza nominarlo. L'esplorazione dei significati (al plurale) dei tempi verbali e della loro arbitrarietà (un presente può riferirsi al passato, un passato al presente, il futuro è usato più spesso come modo che come tempo...) sarà interessante e si fermerà là dove si fermerà la mente dei bambini. Quanto al congiuntivo, nello stesso articolo Lo Duca ha notato come sia difficile, all'età della scuola elementare, afferrare i suoi valori modali; si può rimandare a un altro livello di scuola questa ricerca, limitandosi a "battezzare" una forma di congiuntivo quando la si incontra.

Non è possibile parlare del verbo senza parlare della sua funzione sintattica nella frase. Credo che alla fine della quinta elementare i concetti di valenza, e poi di soggetto, siano accessibili; tra l'altro si ricordi che l'identificazione del soggetto in italiano è facilmente verificabile in base all'accordo col verbo, le difficoltà che si riscontrano in proposito fino all'università dipendono probabilmente dal non aver appreso questo semplice criterio. Vedrei comunque questi concetti, alle elementari, come spunti e anticipazioni, senza una specifica tematizzazione. Più importante mi pare tematizzare a questo punto il concetto di sintagma (o gruppo: ma i termini tecnici non spaventano i bambini, quando li hanno capiti).

Il sintagma è necessario al momento di affrontare le preposizioni, che non connettono nomi, ma sintagmi nominali. La ricerca citata del Giscel Emilia-Romagna (2011) ha mostrato che bambini di quarta elementare possono comprendere la funzione di connessione sintattica delle preposizioni (eventualmente con le metafore di "ganci" e "chiodi"); anche se, data la brevità dell'intervento didattico promosso nella ricerca, la strategia cieca della lista mnemonica restava radicata. In un contesto dove l'approccio sperimentale sia praticato sistematicamente, si può contare su un apprendimento più stabile, in cui *senza*, *contro* ecc. possano essere ammesse tra le preposizioni a dispetto della lista.

Più difficile sembra l'identificazione degli avverbi, ma anche in questo caso si potrebbe proporre un procedimento empirico. Tra le parole invariabili abbiamo preposizioni, congiunzioni, avverbi; le prime due categorie hanno funzione di connessione, la terza no. Verifica: se da una frase tolgo una preposizione o una congiunzione, la frase non è più corretta, o meglio, non è più una frase; se tolgo un avverbio, ci sarà ovviamente una perdita di significato, ma quel che resta è ancora una frase. La verifica può dare in casi marginali risultati discutibili, perché non discuterne coi bambini? Del resto la categoria stessa degli avverbi ha confini incerti (Schwarze, 2009, p. 185); *sì*, *no*, *non* sono avverbi? perché non chiedere il loro parere?

Quel che precede forse non è tanto un sillabo quanto un tentativo di mostrare che un approccio empirico, esplorativo, formale rende possibile entro l'arco della scuola elementare una rassegna delle categorie lessicali quasi completa e fondata su basi più solide delle evanescenti definizioni semantiche che regnano nelle scuole.

3.5. Morfologia lessicale

Nella scuola elementare, in coerenza con l'approccio formale che qui si caldeggia, l'ampio spazio da dedicare al lessico potrebbe essere destinato alla morfologia lessicale (termine che qui si preferisce al più tradizionale e altrettanto adeguato "formazione delle parole" solo per sottolineare

la coerenza col resto del curriculum proposto). Si tratta di un campo di fenomeni che si possono “toccare con mano”, starei per dire, e si prestano a ogni sorta di manipolazioni, nonché ad approcci giocosi (basta ricordare alcuni suggerimenti della *Grammatica della fantasia* di Rodari). Fino dalle prime fasi di apprendimento del linguaggio i bambini si esercitano in manipolazioni derivate, a tutte le età si divertono a creare neoformazioni; da qui a una considerazione più metodica il passo è breve.

Ci sono dunque tutte le condizioni perché questo sia un importante terreno di lavoro fin dalle prime classi elementari, tranne una: la tradizione didattica. Per la tradizione didattica la grammatica si identifica con l'analisi grammaticale, e l'analisi grammaticale prevede solo alla voce “nome” una casella “primitivo / derivato”. In una scuola primaria ho sentito poi affermare con tutta serietà: “per noi i nomi derivati sono solo quelli derivati da altri nomi”; di conseguenza il confronto tra i valori del suffisso *-ino* in *arrotino* e in *coltellino* era precluso.

Per tornare dal curriculum reale al curriculum proposto, la sequenza degli argomenti di morfologia lessicale può essere molto libera. È probabile che l'alterazione si presti a essere uno dei primi (purché venga il momento in cui sia rivelato un segreto di solito gelosamente celato: essa non riguarda solo i nomi). Le derivazioni con transcategorizzazione si presteranno a un confronto fecondo con l'apprendimento delle diverse categorie lessicali. Nelle sottigliezze del “suffisso zero” e delle formazioni “parasintetiche” si entrerà nella misura in cui i bambini lo esigano con le loro domande e obiezioni. Insomma il campo è vasto, ricco e attraversabile in molte direzioni. Peccato che sia così poco coltivato.

Riferimenti bibliografici

- Colombo, Adriano (1987). “Casellario grammaticale”. *Italiano & Oltre*, n. 5/1987, pp. 209-211.
- Corrà Loredana, Paschetto Walter (a cura di) (2011). *Grammatica a scuola*, Milano: Franco Angeli.
- De Mauro, Tullio (2005). *La fabbrica delle parole*. Torino: UTET.
- De Mauro, Tullio (2009). ‘A che serve la grammatica?’ in: Fiorentino (a cura di), pp. 12-22.
- Deon, Valter (1995). ‘Una grammatica per l'intelligenza’ in: *Progetto Alice, La riflessione sulla lingua, 1. Orientamenti teorici*, a cura di A. Colombo. Bologna: IRSAE E.R. pp. 9-20.
- Ferreri, Silvana (in corso di stampa). ‘Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso’, relazione al XVII Convegno nazionale Giscel, Reggio Emilia 12-14 aprile 2012.
- Fiorentino, Giuliana (a cura di) (2009). *Perché la grammatica?* Roma: Carocci.
- Giscel Emilia-Romagna (2011). ‘Riflettere sulle preposizioni. Una ricerca-azione’ in: Corrà, Paschetto (a cura di), pp. 219-230.
- LIF, 1972. U. Bortolini, C. Tagliavini, A. Zampolli, *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*. Milano: Garzanti.
- Lo Duca, Maria G. (1997). *Esperimenti grammaticali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, Maria G. (2005) ‘La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle Facoltà umanistiche’ in: M. Voghera, G. Basile, A.R. Guerriero, *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra.
- Lo Duca, Maria G. (2012). ‘Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli alunni?’ in: R. Bracchi, M. Prandi, L. Schena. *Passato, presente e futuro del congiuntivo*, Bormio, pp. 195-244.
- Lo Duca, Maria G., Polato, Susanna (2009). ‘Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome’ in: Fiorentino (a cura di), pp. 78-92.
- Lo Duca, Maria G., Cristinelli, Alvise, Martinelli, Elena (2011). ‘Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa’ in: Corrà, Paschetto (a cura di), pp. 153-170.
- Miglietta Annarita, Sobrero Alberto (2011). ‘Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine’ in: L. Corrà, W. Paschetto, *Grammatica a scuola*, Milano: Franco Angeli, pp. 97-112.
- Schwarze Christoph (2009). *Grammatica della lingua italiana*, edizione italiana a cura di A. Colombo. Roma: Carocci.
- Sgroi, Salvatore Claudio (1997). ‘I libri di testo di educazione linguistica e i programmi del 1979’ in: R. Calò, S. Ferreri, *Il testo fa scuola*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 131-145.
- Simone, 1984. ‘Per una grammatica nozionale’ in: CIDI-LEND, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*. Milano: Bruno Mondadori vol. 1 pp. 131-157.

Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte II)

(“Grammatica e didattica, n. 5, 2013 http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf)

4. Idee per la scuola media

4.1. La sintassi

La proposta avanzata nella prima parte di questo lavoro, che la scuola elementare sia il luogo di tematizzazione della morfologia, implica ovviamente che i tre anni della scuola media siano il luogo di tematizzazione della sintassi. Parlare di “luogo di tematizzazione” non significa istituire barriere: ho già accennato che il fenomeno sintattico dell’accordo è utile a percepire fino dall’inizio del percorso grammaticale l’esistenza nella lingua di leggi formali, a istituire le categorie grammaticali, ad alcune distinzioni fra categorie lessicali; ho anche accennato che studiare i verbi implica gettare lo sguardo sul complesso delle loro proprietà, compresa la valenza. Quando parlo di “luogo della sintassi” penso soprattutto all’analisi sistematica delle strutture di frase. L’espressione “analisi della frase” esclude rigidamente il termine “analisi logica”, che non è un termine neutro, ma è carico di implicazioni filosofiche, di distorsioni concettuali germinateci sopra nella tradizione scolastica, e soprattutto di abitudini e pigrizie mentali radicate nella storia di ciascuno di noi scolarizzati.

Un’altra precisazione. Il termine “frase” intende escludere il termine “proposizione”, radicato in una lunga tradizione non solo scolastica, e presente tuttora in grammatiche concepite per il livello universitario e di ispirazione non tradizionale¹. “Proposizione” è un termine che ha un ruolo preciso nella logica e nella psicologia cognitiva; trasferito nella grammatica porta con sé un’idea di meccanica identificazione tra analisi linguistica e analisi del pensiero. Libero ciascuno di vedere questa identità come una meta della ricerca, purché lo dichiari e con questo si impegni ad affrontare tutte le discrasie evidenti a chiunque osservi la superficie del problema.

4.2. Il modello valenziale

Da alcuni anni si va diffondendo tra gli insegnanti e nelle scuole il modello valenziale di analisi della frase. Per quanto minoritario, per quanto confinato ancora per lo più nella scuola secondaria di secondo grado (dove comporta una problematica ristrutturazione degli apprendimenti pregressi), il modello riscuote un certo successo: ci sono testimonianze che esso in molti insegnanti risuscita un interesse per la grammatica e riesce a sollecitare negli allievi un impegno attivo.

Tra i modelli non tradizionali, quello valenziale si trova a concorrere con quello di origine martiniana della “frase minima”, egemone nella scuola elementare, e con l’analisi binaria di origine distribuzionalista. L’idea della “frase minima” ridotta a soggetto e verbo, oltre a essere fonte di equivoci sui quali tornerò più avanti, semplicemente non tiene, come sa chiunque conosca l’esistenza di verbi transitivi a oggetto non cancellabile o generalizzabile. L’analisi binaria, che scompone la frase in un sintagma nominale più un sintagma verbale che comprende tutto ciò che non è incluso nel primo, si applica male a una lingua come l’italiano, piuttosto libera quanto all’ordine delle parole; una vecchia battuta diceva che l’ultimo della classe, quello che chiama “soggetto” in ogni caso la prima parola lessicale della frase, è un grande distribuzionalista.

Mi rendo conto che l’approccio binario è rimasto radicato nella grammatica generativa in tutte le sue successive versioni (salvo errore), dove è alla base dell’identificazione del soggetto come “argomento esterno”; ma esso esige di ricorrere a una componente trasformazionale per qualsiasi variazione dell’ordine canonico SVO, e mi auguro che nessuno ritenga trasferibili nell’insegnamento modelli così sofisticati.

Mi rendo pure conto che i due modelli, valenziale e binario, non sono incompatibili sul piano teorico: elementi di tipo valenziale, nella forma dei ruoli tematici o dei casi profondi, sono da

¹ Mi riferisco a Andorno 2003, Salvi, Vanelli 2004, che per motivi che mi sfuggono introducono il termine “proposizioni” per le frasi subordinate.

tempo inclusi nella grammatica generativa; la grammatica lessico-funzionale assume a un livello una struttura valenziale, a un altro livello, sintagmatico, recupera il sintagma verbale nella sua forma canonica di origine strutturalista. Ma a ragazzi di undici anni presenterei un modello semplice ed univoco. Ho visto manuali che presentano uno dopo l'altro il concetto di valenza e la scomposizione binaria della frase, ma non fanno sul serio: si limitano a dare un rapido brivido di modernità, prima di tuffarsi nell'analisi logica.

4.3. Soggetto e complementi

Un vantaggio dell'approccio valenziale è che induce a scomporre la frase in sintagmi: gli elementi che un verbo mette in relazione non sono parole singole. La prima mossa mette così subito da parte il procedimento sequenziale proprio dell'analisi logica, che mira solo a battezzare ogni pezzo di frase con categorie mal definite ("specificazione", "termine") o extralinguistiche ("causa", "abbondanza", "compagnia"...). Al suo posto subentra un sistema di relazioni funzionali: non esistono "argomenti" in sé, ma "argomenti di" un verbo. Una volta riconosciuti gli argomenti come sintagmi, non è difficile poi vedere come essi possano contenere a loro volta dei sintagmi (complementi di nomi o di aggettivi): gli allievi scoprono relazioni di inclusione, cioè il fenomeno della ricorsività, cominciano a vedere nella frase una gerarchia di relazioni funzionali.

In un approccio valenziale il soggetto appare in un primo tempo come un argomento tra gli altri (a uno stesso livello, anche nei grafi), ed è bene che appaia come termine di una relazione e non reificato in sé come rischia di apparire in certe descrizioni scolastiche. Ma dopo questo primo passo il soggetto è indubbiamente il primo argomento da identificare, se non altro per la proprietà di cui gode di essere in rapporto di implicazione con gli altri: se l'argomento è unico è necessariamente il soggetto, se sono due o più, uno è necessariamente il soggetto.

Quanto alla definizione di soggetto, pare che nella maggior parte delle grammatiche scolastiche abbia attualmente successo quella di origine logica: il soggetto è ciò di cui si parla, ciò di cui il predicato dice qualcosa. Così formulata, la definizione si presta a qualche equivoco, dato che una frase "parla di" tutto ciò che in essa è nominato, e un verbo "dice qualcosa" di tutti i suoi argomenti. L'intenzione sottostante è naturalmente quella di far riconoscere l'argomento (più propriamente, la testa del sintagma argomento) che è in accordo di persona e numero col verbo, ma questo aspetto operativo viene pudicamente taciuto, perché l'analisi logica evita per principio di nominare ciò che ha un carattere propriamente sintattico. Definire invece il soggetto in base all'accordo col verbo significa riferirsi a ciò che noi adulti scolarizzati facciamo in effetti quando individuiamo il soggetto di una frase, significa fornire un criterio operativo e verificabile: se si cambia il numero del soggetto bisogna cambiare la forma verbale (in modo finito), se si cambia il numero di un altro argomento il verbo può rimanere invariato. In qualche grammatica scolastica l'accordo è citato come una proprietà del soggetto, conosco un solo caso in cui è indicato come criterio di verifica.

Quanto ai complementi, in un'analisi funzionale non saranno ovviamente "complementi di" una categoria del reale (luogo, fine, vantaggio...), ma complementi di una categoria lessicale: complementi di un verbo (argomentali), di un nome, di un aggettivo, più raramente di un avverbio. Che poi a certi gruppi di espressioni si possano associare certe nozioni, è un'idea che ha una sua validità, ma più complessa e sfumata, che si può introdurre all'occorrenza in seconda battuta. Nell'ipotesi che vado delineando, quando si parla di sintassi la priorità va assegnata alle strutture formali.

4.4. Nucleo e circostanti

Fin qui si è parlato del nucleo della frase. Un'ovvia progressione didattica porta a interessarsi subito dopo degli elementi extranucleari (che saranno presenti fin dall'inizio nei materiali discussi con gli allievi, ma provvisoriamente lasciati da parte). Due precisazioni terminologiche sono qui opportune. Chiamo gli elementi extranucleari "circostanti" (che preferisco a "circostanziali" solo per brevità) adottando il termine usato da Tesnière (1959, p. 125), che per

primo introdusse questa distinzione (Graffi 2010, p. 271). Non mi sfugge che Francesco Sabatini, nella sua meritoria opera di diffusione della grammatica valenziale, ha assegnato il termine “circostanti” agli elementi attributivi dei sintagmi nucleari: «quegli elementi - come attributi, apposizioni, avverbi, espressioni preposizionali - che si aggregano direttamente ai singoli costituenti del nucleo», come trovo in una versione *online* del Dizionario Sabatini Coletti (<http://dizionari.corriere.it>, visto il 20.10.2012²). Considero l’innovazione discutibile per più di una ragione. In primo luogo il termine “circostanziali” è già da tempo in uso, anche in grammatiche scolastiche, per riferirsi agli elementi extranucleari, e del resto già alcuni grammatici tradizionali parlavano di “circostanze” per riferirsi agli elementi detti anche “avverbiali”; i problemi terminologici possono essere secondari per chi è già esperto di una materia, mentre possono essere fonte di confusione ed ansietà per gli insegnanti che si accostano a modelli per loro nuovi. In secondo luogo l’innovazione non è solo terminologica: Sabatini, nel fornire rappresentazioni schematiche delle frasi, fa dei suoi “circostanti” una sorta di guscio intermedio tra il nucleo e l’extranucleo (si veda ad esempio *Sistema e testo*, Loescher, Torino, 2011, p. 348); in questo modo sbiadisce il senso dell’unità dei sintagmi che costituiscono il nucleo. Se ne può ricavare l’impressione che il nucleo sia individuato come ciò che resta togliendo da una frase tutte le parole non essenziali: la “frase minima”.

E qui sta la seconda precisazione terminologica: lo scambio tra nucleo e frase minima non è innocuo. La nozione di “nucleo” comporta l’istruzione “cerca gli elementi messi in relazione dal verbo predicato”, la nozione di “frase minima” comporta l’istruzione “togli tutto ciò che non è essenziale o che è meno importante”. E un ragazzo nell’età della scuola media inevitabilmente intenderà “più e meno importante” in senso comunicativo, non formale; in una frase come “Il treno è partito in perfetto orario”, quel che conta dal punto di vista comunicativo è la precisazione di tempo, proprio ciò che gli si vorrebbe far togliere come non essenziale.

I problemi del modello valenziale non si limitano a questi, evitabili col semplice buonsenso. Come è noto, i confini tra nucleo e circostanti non sono sempre facili da definire, e non è raro avere opinioni diverse su casi specifici. Credo che in sede didattica sia importante in primo luogo fornire dei criteri per la distinzione, in secondo luogo riconoscere che questi criteri non hanno un valore assoluto e che casi dubbi possono sussistere comunque. I criteri formali sono noti: la maggiore libertà di posizione nella frase dei circostanti, la possibilità di staccarli da una frase attraverso una coordinazione con un sostituto del tipo *...e questo accade..., e lo fa...*³. Questi criteri non risolvono tutti i casi, e il ricorso a criteri semantici (che cosa è o non è implicato da un significato di un verbo) può essere aleatorio e non valido intersoggettivamente. Credo che affrontare apertamente la difficoltà con gli allievi, riconoscere l’accettabilità di opinioni diverse, purché motivate, sia altamente educativo. Qualunque modello di descrizione sintattica ha margini di problematicità, e il fatto di evidenziare immediatamente i propri è un merito non secondario del modello valenziale.

Altre difficoltà che si possono presentare all’inizio possono essere risolte gradualmente; sarebbe bene lasciare che emergessero dalle obiezioni degli allievi, messi di fronte a un materiale di esempi autentici e variegati,. Ad esempio la polivalenza per polisemia di molti verbi. O i casi di assenza di un argomento dalla superficie della frase per ellissi (per lo più del soggetto, ma non solo), o per “astrazione” (Schwarze 2009, p. 138) o generalizzazione (tipico di verbi transitivi di uso frequente come *leggere, mangiare...*); l’incremento della valenza (*ibid.*, p. 140) apportato dal “dativo di interesse”, o “benefattivo”. Ancora, l’apparente duplicazione di un sintagma argomento quando include elementi coordinati: la coordinazione è un fenomeno ricorsivo non meno della subordinazione, per cui anche in questo caso avremo un sintagma uno e bino, o uno e trino, per inclusione; affrontare questo punto avrebbe tra l’altro il vantaggio di presentare la coordinazione prima come legame tra elementi subfrasali, come di fatto è nella grande maggioranza dei casi (Colombo 2012), invece che partire dalla coordinazione tra frasi indipendenti (il caso più raro, ma

² Questa precisazione non si trovava nell’edizione originale del *DISC* (Giunti, Firenze, 1997), che si limitava a riferire l’accezione data al termine da Tesnière.

³ Su questo procedimento si diffonde Prandi (2006, pp. 122, 125).

quello previsto dal calcolo logico delle proposizioni), come accade in quasi tutte le grammatiche. Eccetera.

Sul passaggio dalla sintassi della frase semplice a quella della frase complessa c'è poco da dire, perché non è in sostanza un passaggio. Che la frase complessa non sia che una frase in cui alcune posizioni sono occupate ricorsivamente da frasi è chiaro a tutti, meno che a molte grammatiche scolastiche, nonché testi di programmi e indicazioni curricolari. È probabilmente opportuno che le strutture essenziali del modello valenziale e le relative difficoltà siano affrontate dapprima a livello di frase semplice, ma fatto questo mostrare che ci sono frasi argomentali, frasi attributive e frasi circostanziali non dovrebbe costituire una difficoltà ulteriore. Forse non c'è nemmeno bisogno che i due livelli siano nettamente scanditi in fasi temporali, può darsi che elementi di subordinazione frasale si possano incontrare anche in momenti iniziali. Accenni da sistematizzare al momento opportuno, secondo il criterio indicato sopra al § 2.2.

4.5. Semantica nella sintassi

Non ho finora nominato le tradizionali classificazioni semantiche dei complementi e delle frasi subordinate perché ritengo che a scuola non dovrebbero proprio essere nominate, almeno per un lungo periodo. La classificazione tradizionale dei complementi⁴ costituisce un patetico tentativo di etichettare l'intero universo del dicibile inseguendo una inesistente coincidenza tra costrutti e significati. Spesso le categorie che si introducono riproducono piattamente ciò che ogni parlante sa già: dire che in "ho passeggiato con mio fratello" c'è un complemento di compagnia, in "la porta è di ferro" un complemento di materia, che cosa aggiunge alla mia conoscenza?

La classificazione semantica è particolarmente vacua per i complementi argomentali, dove è il verbo che assegna i ruoli e dunque le relazioni di significato. Mi sono sempre chiesto perché in "condannare a una multa" ci sia un complemento di pena e in "giocare a pallacanestro" non ci sia un complemento di gioco; tanto varrebbe del resto indicare in "mangiare del pane" un complemento di cibo, dato che non esiste una ragione semantica che discrimini dagli altri il complemento oggetto, l'unico che la grammatica tradizionale non definisce su base semantica. Un vantaggio non secondario dell'approccio valenziale è di sgomberare preliminarmente il campo da un'enorme paccottiglia di complementi.

Una volta che sia abbastanza consolidata la capacità di riconoscere le strutture argomentali, attributive, circostanziali, può poi essere interessante riaffrontare tutta questa materia in prospettiva nozionale. Naturalmente la lingua serve a esprimere categorie concettuali di tempo, luogo, causa, fine e molte altre probabilmente non enumerabili. Ma assumere questo punto di vista significa partire dalla definizione di una categoria nozionale e poi chiedersi quali strutture linguistiche la possono veicolare: partire dalla nozione di causa (anzi: dalle diverse nozioni che sussumiamo alla parola "causa"), o dall'insieme delle relazioni di luogo, e vedere quali avverbi, complementi, subordinate, ma anche quali connettori, quali verbi possono portare questi significati. L'approccio nozionale può seguire, non precedere, l'approccio formale, perché è in sé inesauribile e perché le nozioni non si proiettano nelle forme sistematicamente, ma in modo reticolare, complicato, sfumato.

4.6. Semantica lessicale

C'è dunque molto da fare per costruire una competenza in sintassi, ma tre anni sono lunghi. Abbastanza lunghi da non dedicarli a questo solo: vale anche per la scuola media l'ipotesi che il 40-50% del tempo dato alla riflessione sulla lingua (che a sua volta non dovrebbe superare un terzo del totale dell'insegnamento di italiano) sia destinato alla riflessione sul lessico. In proposito, per la scuola elementare ho indicato la morfologia lessicale come terreno privilegiato di lavoro, per la scuola media sposterei il fuoco sull'aspetto semantico del lessico, in particolare sulle relazioni di significato: polisemia, sinonimia, contrarietà, inclusione. Non si tratta ovviamente di arricchire il lessico ricettivo e produttivo dei ragazzi attraverso la riflessione, ma di fornire strumenti per

⁴ In una grammatica di impianto tradizionale che aspira a essere di riferimento (Sensini, 1997) se ne contano quarantadue, se si trascurano alcune specificazioni secondarie.

strutturarli nella misura del possibile, per muoversi nella foresta dei significati. È un campo ricchissimo di osservazioni e di attività possibili, che cercherò di indicare per sommi capi.

Polisemia. Si possono esplorare le estensioni di significato attraverso le tre classiche categorie retoriche della somiglianza o metafora (*penna* da rivestimento degli uccelli a oggetto per scrivere), della contiguità o metonimia (*luce* per impianto elettrico o corrente elettrica), della restrizione o sineddoche (*macchina* per “automobile”). Dietro ciascuna estensione si può intravedere una storia di parole, un frammento di storia della civiltà. Si può mostrare il ruolo del co-testo nel selezionare tra i diversi sensi di una parola (“una giornata chiara” / “un discorso chiaro”). Si può scoprire coi ragazzi come la polisemia di molti verbi sia legata a una diversità di costrutti o “quadri funzionali” (ne ho parlato nel § 1.4): un ottimo esempio di ri-uso degli apprendimenti grammaticali; si può distinguere questo caso dalla semplice selezione in base al co-testo lessicale. Più oltre si entra nel campo delle espressioni polirematiche, un campo accidentato e dai confini mal definiti; districarsi tra le migliaia di “modi di dire” che proliferano in una lingua è un’impresa che dura una vita, particolarmente difficile per i parlanti non nativi, ma non difficile solo per loro. A scuola si può cominciare a percepire il problema.

La sinonimia non è quasi mai completa, e questo può offrire il destro a interessanti esplorazioni semantiche: è possibile tracciare un confine tra i significati di *bosco* e di *foresta*? Può darsi che in questi casi di sinonimia parziale possa essere utile proporre ai ragazzi un’analisi di tipo componenziale: forse la sola differenza tra *uccisione* (con oggetto umano), e *assassinio* è una componente di valutazione, e lo stesso può valere per la differenza tra *promettere* e *minacciare* (in questo caso si tratta di presupposizione, ma a questa età non tematizzerei tale aspetto). Si può esplorare il campo dei sinonimi regionali, di cui il nostro paese è ancora ricco. Poi c’è il campo dei sinonimi con differenziazione di registro (*faccia / viso / volto*), che apre a un terreno vastissimo di considerazioni: a questa età si può cominciare a parlare di registri più e meno formali, anche se riserverei una sistematizzazione del tema a una fase successiva.

A scuola le relazioni semantiche di contrarietà vengono spesso messe in un calderone indifferenziato. Credo che alla scuola media si potrebbe cominciare a distinguere tra opposti graduabili e non graduabili, tra queste relazioni e le relazioni di inversione (*precedere / seguire*, *comprare / vendere*). Non ho parlato finora di intrecci tra la riflessione sull’italiano e su una lingua straniera studiata a scuola, ma mi pare ovvio che lo studio dell’inglese debba servire tra l’altro a capire meglio l’italiano. L’opposizione semantica può offrire un buono spunto: l’italiano non ha un contrario di *costoso* come l’inglese *cheap*, un contrario di *profondo* come l’inglese *swallow*; un’occasione per riflettere su come una lingua non sia un meccanismo perfetto, una costruzione logica, ma un prodotto storico e composito, non privo di buchi e strappi.

Una riflessione simile può nascere dall’ultimo capitolo del percorso semantico che propongo, le inclusioni. Ragionare su iperonimia e iponimia serve tra l’altro a connettere una parte del lessico alla teoria degli insiemi, dunque a dare per questo aspetto un’organizzazione logica al proprio lessico mentale; e ad evitare per questa via tipici e frequenti errori di natura logica, come “cereali e frumento”. Ma è importante non dare l’impressione che le gerarchie di genere e specie possano racchiudere in un grande albero di Porfirio tutto il reale riflesso nel lessico; basterà osservare che *latte* è iponimo di *liquido* (dunque al rango superiore avremo la divisione (*liquidi / solidi*) e anche di *alimento* (sotto *regno animale / regno minerale?*), e questi intrecci sono frequenti. Sotto l’aspetto più strettamente linguistico sarà importante notare che ci sono aree semantiche dominate da un iperonimo (*cappello, berretto, cappuccio... > copricapo*) e altre che non lo sono (*penna, matita pennarello... > “oggetto per scrivere”, non lessicalizzato*). Buchi nel lessico, di nuovo: se la lingua fosse logica, non ci sarebbe stato bisogno di inventare la logica.

5. Idee per il biennio

In uno studio condotto un quarto di secolo fa (Colombo 1987), analizzando 184 “programmi svolti” consegnati alla fine dell’anno scolastico 1984-85 dagli insegnanti di Italiano del biennio in Emilia-Romagna, trovai che nel 21% non c’era menzione della riflessione sulla lingua e in un altro

10% essa era ridotta a “richiami”, “ripasso”, “esercizi”, o confinata nel primo dei due anni: si sa, la grammatica è cosa per bambini. Oggi probabilmente queste percentuali tendono a zero: nella scuola secondaria di secondo grado il “ritorno alla grammatica” di cui tante volte si è favoleggiato è stato in parte vero, nel senso che un certo abbandono c’era stato. Ma in troppi casi la grammatica del biennio non è tanto un ripasso quanto un ricominciamento; quello di cui ho denunciato gli effetti nel § 2.

5.1. La nominalizzazione

Naturalmente ciò che è stato più o meno bene appreso dovrebbe essere ripreso e consolidato, ma non con la ripetizione, col ri-uso. Un’ottima occasione in questo senso può essere il capitolo della nominalizzazione: non mi riferisco alla semplice derivazione di nomi deverbali e deaggettivali, che ho indicato tra gli argomenti adatti alla fine della scuola elementare, mi riferisco alla nominalizzazione di frasi: un tema abbastanza complesso da essere riservato a questo livello degli studi, e tale da rimettere in gioco non solo gran parte della morfologia lessicale, nonché il riconoscimento delle categorie lessicali, ma buona parte della sintassi valenziale. L’aspetto interessante della nominalizzazione è che il nome deverbale (e, in misura minore, deaggettivale) si “tira dietro” i complementi argomentali del verbo o dell’aggettivo, nonché eventuali complementi extranucleari, in una sorta di frase condensata; con un vantaggio di condensazione e una perdita di informazioni. Questo campo di riflessioni ha un evidente risvolto pratico, dato che i ragazzi a questa età si trovano ad affrontare testi più complessi e sempre più carichi di nominalizzazioni (a cominciare dai libri di testo), ed è bene che siano attrezzati a smontare le intricate “frasi semplici” che le contengono. Si trovano anche a dover tentare di costruire testi più complessi, e quindi a gestire in proprio nominalizzazioni; sebbene, per questo lato, adotterei la massima che ha presieduto a certe campagne contro le droghe: se la conosci, la eviti.

La nominalizzazione è un punto importante, ma che non dovrebbe assorbire troppo tempo in termini di lezioni ed esercizi (salvo essere ri-usato ad ogni passo sui testi, naturalmente). I punti focali da tematizzare nel corso del biennio dovrebbero riguardare le dimensioni testuale e pragmatica della lingua e il tema della variabilità linguistica.

5.2. La testualità

Il primo aspetto della testualità che affronterei riguarda il suo aspetto grammaticale, la coesione. Parlare di coesione testuale significa in primo luogo aprire il capitolo dei pronomi dal punto di vista della loro funzione anaforica. Certo i pronomi saranno stati in precedenza nominati, si sarà accennato al loro funzionamento per rinvio (che si suole chiamare impropriamente “sostituzione”); a questo punto si tratta di sistematizzare la categoria (§ 2.2) affrontando il concetto di coreferenza. E siccome la coreferenza chiama in causa il riferimento, del quale sono principale veicolo i determinanti, si potrà allargare il ragionamento a quello e a questi; del resto molti pronomi sono forme o varianti di determinanti⁵. La funzione anaforica accomuna i pronomi all’ellissi (soprattutto del soggetto, in italiano), tanto è vero che si può parlare del soggetto sottinteso come di un “pronome nullo” (Schwarze 2009, p. 107) o rappresentarlo con un simbolo *pro* alla maniera dei generativisti (Graffi 2010). Studiare l’ellissi come fenomeno di coesione comporterà ricercare la regola, più o meno elastica, che la autorizza in italiano, fonte di frequenti problemi nei testi degli adolescenti.

Un altro grande capitolo della coesione testuale riguarda l’uso dei connettori testuali, che le grammatiche scolastiche per lo più elencano frettolosamente (ed erroneamente) tra le congiunzioni coordinative (Colombo 2012). Non è semplice capire il funzionamento di parole come *dunque*, *quindi*, *infatti*, *tuttavia* e simili, come mostrano i frequenti errori che in proposito compiono giovani e adulti; la difficoltà è un motivo per rinviare all’età del biennio la sistematizzazione di spiegazioni

⁵ Evidentemente qui non aderisco alla tendenza dei grammatici generativi a limitare la categoria ai pronomi personali, magari considerando disinvoltamente “personale” anche il pronome *lo* (Salvi, Vanelli 2004, p. 196). In proposito si può vedere Colombo 2010.

che occasionalmente saranno state date anche in precedenza. La difficoltà è aumentata dal fatto che molti di questi connettori hanno significati e comportamenti idiosincratici, che vanno analizzati uno per uno: è di poco aiuto sistemarli in letti a castello nelle camerate delle “congiunzioni dichiarative, conclusive, avversative”.

Considero un fenomeno di coesione testuale anche l’uso dei tempi verbali: come tale esso ha un aspetto deittico (uso “assoluto” dei tempi) e uno anaforico (l’uso relativo, che ha a che fare con un tempo di riferimento fissato nel testo e non con una supposta dipendenza dei tempi delle frasi subordinate da quello delle frasi reggenti, come si ostinano a ripetere, alla voce “concordanza dei tempi”, quasi tutte le grammatiche scolastiche e anche qualcuna che ha ambizioni più alte⁶). Anche questa tematica non può essere interamente nuova al secondo grado dell’istruzione secondaria: spiegazioni sul significato dei tempi verbali, esaminati dapprima come forme, saranno stati necessariamente date in diversi momenti. Ma una sistemazione complessiva dell’argomento è troppo complessa per essere affrontata prima; tra l’altro essa non può non coinvolgere la nozione di aspetto verbale, e forse qualche incursione nel campo dell’azione verbale (*Aktionsart*). Questo argomento si presta particolarmente a un approccio nozionale, dato che può essere rappresentato in forma non linguistica fissando su una linea del tempo i diversi punti di riferimento: tempo dell’enunciazione, tempo di riferimento, tempo dell’evento.

In questi capitoli avanzati di riflessione sulla lingua, mentre aumenta lo spessore teorico, aumenta anche la spendibilità diretta di quanto si apprende sul terreno pratico del leggere e dello scrivere. Questo accade a maggior ragione quando dalla coesione si passa ai problemi di coerenza dei testi, di pianificazione e tipologia testuale; non mi soffermerò su questi aspetti, per i quali si tratterà più che mai di dare sistemazione a indicazioni gradualmente emerse nel ciclo scolastico precedente. Del resto questi temi sono già largamente presenti nelle scuole, forse alle volte con un eccesso di rigidità precettistica.

5.3. Aspetti pragmatici

La semantica dei connettori testuali, simili in questo alle congiunzioni coordinative, è fatta di istruzioni al destinatario su come gestire il testo, per cui ha un piede nella pragmatica linguistica: siamo a un nodo in cui sintassi, coesione, semantica e pragmatica si intrecciano. È per pura comodità che, in questo abbozzo di contenuti di riflessione per il biennio, distinguo la pragmatica dalla coesione.



In alcuni manuali per il biennio il capitolo pragmatico comincia, quando non si esaurisce, con la presentazione di un modello della comunicazione. Francamente non ci vedo una grande utilità, a parte l’opportunità di insegnare ai ragazzi a usare i termini “emittente” e “destinatario”, del tutto intuitivi, come “testo”⁷. Considererei invece importante, a questo livello di età, una consistente sezione di lavoro dedicata ai sensi indiretti e impliciti: le presupposizioni lessicali, i tropi, l’ironia, in generale il non detto.

Per introdurre il tema delle presupposizioni lessicali, ho usato a volte questa battuta del grande vignettista Bruno D’Alfonso, il cui effetto comico dipende dalla presupposizione inclusa nel significato di *smettere*: ciò che si smette si è fatto in precedenza. Delle presupposizioni relative ai verbi si potrebbero esplorare tre categorie: quelle temporali-aspettuali (esempio appena dato), quelle di verità (es. *accorgersi di o che*), quelle valutative (*infliggere*). È evidente che queste esplorazioni comporterebbero il ri-uso di quanto si sa di semantica e di teoria delle valenze.

⁶ Lo Duca, Solarino 2004, p. 139; Salvi, Vanelli 2004, p. 261

⁷ In verità, vari manuali spendono molte parole sulla definizione di “testo” spiegando che è (o deve essere?) coeso, coerente, completo (che vorrà dire “completo?”); facendo insomma confusione tra essere e dover essere.

Dei troppi in genere a scuola si parla molto, ma solo come strumento di analisi letteraria, dimenticando la nota frase di Du Marsais («il se fait plus de figures en un seul jour de marché à la halle, qu'il ne s'en fait en plusieurs jours d'assemblées académiques»). Sarebbe ora che l'argomento entrasse a pieno titolo nella riflessione sulla lingua, prima che nell'analisi letteraria: di "figure" sono pieni non solo i giornali, ma i libri di testo. E i ragazzi, che non nascono imparati, tendono a prendere tutto alla lettera (Colombo 2002, pp. 36-39).

Tra le figure retoriche, l'ironia è la più sofisticata forma di espressione indiretta del senso, e anche la più difficile da interpretare per gli adolescenti, almeno fino a tutta l'età del biennio⁸. L'aiuto all'interpretazione è ovviamente legato alle occasioni testuali, alle spiegazioni su singoli passi; ma è opportuna anche una rapida esplorazione dei meccanismi inferenziali sottesi all'ironia nei suoi due tipi principali, antifrastico e citazionale (Mizzau 1984). Una volta introdotta l'idea delle inferenze, la via è aperta a incursioni nel campo sconfinato del non detto, dei sensi impliciti che costituiscono tanta parte di ciò che comunichiamo attraverso i testi, di tutti i generi e tipi.

5.4. Variabilità linguistica e altro

Gli studiosi di educazione linguistica hanno molto insistito sulle riflessioni sulla variabilità della lingua. Credo che il momento giusto per introdurla sia questo, dopo che si siano acquisite conoscenze di morfosintassi, semantica, testualità. Ovviamente la variazione si sarà incontrata parlando di sinonimi regionali, di varietà lessicali di registro, di forme standard e substandard. La disponibilità alla variazione dovrebbe insomma essere maturata nella mente, oltre che nella pratica dei testi. Una sistemazione organica delle diverse dimensioni di variabilità dovrebbe a questo punto essere agevole (della dimensione storica parlerò tra un momento).

Le proposte si vanno affollando, e temo che chi adottasse le prospettive qui delineate sarebbe costretto a scegliere e scartare. Penso comunque che un altro momento utile di ricapitolazione sarebbe quello che ripensasse la complessità dell'oggetto lingua attraverso la varietà degli approcci usati nel corso di setto od otto anni; che rivedesse il tutto nella duplice prospettiva dell'approccio formale e di quello nozionale; articolasse i diversi livelli di analisi via via esplorati: la fonetica (se mai avesse potuto trovare un posticino), la morfosintassi, la semantica, la testualità e pragmatica. Quasi tutti questi livelli vengono di solito toccati, ma senza mostrarne l'articolazione; si tratterebbe di realizzare l'auspicio espresso tanti anni fa da Valter Deon: «è bene, quando si fa grammatica, che si sappia e si dica dove si è, in quale ambito ci si muove» (1993, p. 240).

6. Una cauta ipotesi per il triennio finale

Si è spesso lamentato che nel triennio finale della scuola secondaria di secondo grado la riflessione sulla lingua cessa del tutto. In quel ciclo di studi ha una tradizionale supremazia la letteratura in chiave storica (possibilmente non una manualistica "Storia della letteratura italiana"), e non intendo qui metterla in discussione, come non ho messo in discussione la presenza della grammatica fin della scuola elementare: ci sono tabù che sarebbe inutile toccare. C'è da chiedersi, piuttosto, perché mai il confronto coi testi letterari non sia considerato un'occasione per mettere in opera e sfruttare tutto il sapere linguistico accumulato in precedenza: per sbrogliare passi difficili, per caratterizzare le scelte stilistiche degli autori.

Vorrei fare un passo più avanti. Mi è accaduto di constatare che ci sono laureati in Lettere, insegnanti in formazione o in servizio, che non sanno rispondere alla domanda "Da quando la maggioranza degli italiani parla italiano?"; che non si accorgono che nei testi antichi *ragionare* ha più spesso il significato di "conversare" che quello attuale; che di fronte a un periodo cinquecentesco che cominci "E non mi è incognito..." non sanno che sia quell'*E*' iniziale. Non è accettabile che si leggano e commentino testi letterari del passato senza apprendere niente della storia linguistica italiana (in quali lingue si è parlato e scritto) e della storia della lingua letteraria italiana. Non mi è chiaro come questa tematica potrebbe entrare nei corsi, mi è chiarissimo che

⁸ Esempi di incomprendimento si possono trovare in Colombo 1996, e in alcuni riferimenti bibliografici ivi.

dovrebbe entrare nella testa di chi insegna e di chi scrive manuali. Sarebbe tra l'altro un modo di far usare, e non disperdere, le conoscenze acquisite.

7. Tristi riflessioni: le *Indicazioni nazionali*

7.1. *Ciclicamente si ritorna alla ciclicità*

Mi ero proposto di confrontare, in conclusione, le mie ipotesi con le *Indicazioni nazionali per il curricolo*. Avendo in mente la versione del 2007, ritenevo di poter sostenere la compatibilità delle une con le altre. Ma nel corso della stesura di questo articolo è uscita una nuova versione delle *Indicazioni*, che nell'edizione datata ottobre 2012 pare destinata a entrare in vigore. E sono preso da un senso di scoramento⁹ quando leggo: «Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semantici e testuali, che sono introdotti nella scuola primaria attraverso riflessioni sull'uso, devono essere ripresi ciclicamente, al fine di poter operare precisazioni e approfondimenti e raggiungere una valida sistematizzazione dei concetti centrali».

Lasciamo stare la finezza di “introdotti nella scuola primaria attraverso riflessioni sull'uso”, che richiama alla mente l'infelice «riflessione sulla lingua in atto» che apriva il relativo paragrafo nel programma per la scuola media del 1978: l'oggetto di una riflessione non è mai “in atto”, se sto guidando l'auto non sto riflettendo sulla guida. Se non vuol dire questo, la frase potrebbe voler dire che nella scuola primaria la lingua su cui si riflette è quella che si usa... e dopo? quella che non si usa? (è in uso anche la lingua di un testo letterario antico, quando lo leggiamo).

Ma forse gli autori del testo ministeriale hanno voluto dire una terza cosa, oppure nulla. Quello che conta è il concetto di ripresa ciclica¹⁰, che al mio orecchio suona in parole povere: fare un po' sempre un po' di tutto. Valga il vero: quando scendiamo agli obiettivi specifici, troviamo, per la classe terza della scuola primaria: «Riconoscere se è una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari)». Per la classe quinta: «Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta *frase minima*): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo». Per la classe terza della scuola secondaria di primo grado¹¹: «Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice»; qui non ci si restringe più al nucleo, ma il vero “approfondimento” è nell'introduzione di quel prefissoide *logico-*, che evoca assonanze sinistre. Si aggiunge, a questo livello, «Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione»; se ne deduce che per gli autori del curricolo nazionale la gradualità consiste nel fingere, alla scuola elementare, che esistano solo le frasi nucleari (in nome delle “riflessioni *sull'uso!*”), poi introdurre gli elementi extranucleari e infine le frasi subordinate, ma per carità, solo di primo grado; in sostanza, nel prendere in considerazione frasi via via più lunghe, ignorando la possibilità che gli strumenti di analisi siano semplici e potenti.

Una novità importante di queste *Indicazioni* è il rilievo dato all'acquisizione del lessico e alla riflessione sul lessico. Ma anche in questo caso la traduzione in obiettivi è ispirata al principio “di tutto un po' un po' dappertutto”. Per la scuola elementare si indica la formazione delle parole, ed è bene, ma anche le relazioni di significato, per la scuola media le relazioni di significato, ma anche la formazione delle parole.

In sostanza il messaggio rivolto alle scuole, e soprattutto agli editori scolastici, è: continuate a fare quello che avete fatto finora, va bene così. I risultati non potranno che continuare a essere quelli che conosciamo.

⁹ Non mi riferisco, ovviamente, al complesso delle *Indicazioni per Italiano*, che richiederebbe un discorso assai più articolato, ma all'aspetto che è oggetto di questo articolo.

¹⁰ Non è senza significato che i termini *ciclico*, *ciclicità* e *ciclicamente* fossero assenti dalle *Indicazioni* del 2007.

¹¹ Sia questa l'unica volta che mi piego a non scrivere “scuola media” (due sillabe al posto di nove). Odio le riforme che consistono nel cambiare nome a cose immutate.

7.2. Ciclicità “buona” e “cattiva”?

Non mi sfugge che colleghe autorevoli, e che considero tra le più competenti in questo campo, hanno espresso un parere diverso: pur ammettendo che la ripetizione ciclica attuale è dannosa, sostengono che una forma di ciclicità è necessaria. Ad esempio Maria G. Lo Duca, che ha promosso ricerche preziose sul riconoscimento di categorie lessicali a diversi livelli di scolarità, conclude la presentazione di dati sul riconoscimento dei nomi affermando tra l'altro: «I risultati del test ci hanno comunque ancor più convinto della necessità di riprendere e ripresentare ogni categoria, e in generale ogni tema o capitolo della grammatica, in più punti del percorso, prevedendo un'esposizione graduale non ai medesimi “oggetti grammaticali”, ma agli aspetti via via più complessi o più problematici degli stessi» (Lo Duca, Polato 2009, p. 89).

Queste parole sarebbero in linea di principio compatibili con la proposta che ho delineato sopra: le categorie lessicali vengono presentate alla scuola elementare in termini morfologici (il nome è una parola che ha un genere, si flette secondo il numero, e “comanda” l'accordo con altre parole), alla media in termini sintattici (il nome come testa di un sintagma nominale che può comparire in diverse posizioni funzionali); in un quadro diverso, ma che richiede di ri-usare le conoscenze acquisite. Diversa è però l'interpretazione che ne danno le autrici citate: si tratterebbe di presentare dapprima nomi propri, poi nomi di entità ben note ai bambini, dunque concrete; questo tra l'altro limiterebbe il repertorio dei testi osservabili a un ristretto repertorio di frasette modello: se un raccontino parlasse di una *partenza*, non sarebbe possibile classificare quella parola. Solo alla scuola media si introdurrebbero nomi di stato, qualità, evento (*ibid.*, p. 89). Ma questo è ciò che si trova nelle grammatiche scolastiche, che alla scuola elementare definiscono il nome come parola che designa “persone, animali, cose” e alla scuola media allungano la lista: stati, eventi qualità, azioni, idee... Lo studio citato riferisce quali siano le conseguenze di questo approccio: il riconoscimento dei nomi tocca l'82% in quinta elementare, l'85% in terza media, e torna all'81% nel triennio della scuola secondaria superiore; e i nomi meno riconosciuti restano quelli che non designano oggetti fisici (*ibid.*, p. 88).

Ho proposto all'inizio di questo articolo di scartare un approccio semantico alle categorie lessicali. Naturalmente non intendo negare che esista una semantica delle categorie; che i nomi, per esempio, non tanto designino entità, ma abbiano la proprietà di entificare ciò che designano. Ma questo è l'aspetto più complesso delle categorie, che potrebbe forse trovare una sede di riflessione negli ultimi anni della scuola secondaria. Se si pretende di cominciare da un approccio semantico, semplificarlo significa dare nozioni non parziali, ma sbagliate, che in molte menti non si modificheranno più. E allora non ci sarà da meravigliarsi se al quarto anno di un istituto alberghiero solo il 20% degli studenti riconoscerà in *la nomina* la presenza di un nome.

Del resto, in uno studio successivo a cui pure ha partecipato Lo Duca, e che ha per oggetto il riconoscimento dei verbi nelle scuole medie, risulta che i nomi di eventi e di azione vengono spesso considerati dai ragazzi verbi; ad esempio *svolgimento* è un verbo per il 60% dei ragazzi di prima media e per il 39% di quelli di terza (Lo Duca, Cristinelli, Martinelli 2011, p. 164). Nella stessa pagina che riporta questo dato si trova una riflessione che al mio orecchio suona diversa da quella riportata sopra: «Questo ‘errore’ rivela una strategia spesso adottata nell'insegnamento, quando i verbi vengono definiti come “quelle parole che designano azioni”. Ma poiché questa definizione non si adatta a tutti i verbi, dobbiamo stare attenti ai suggerimenti e alle definizioni che diamo soprattutto con i più piccoli. Strategie apprese in tenera età, che funzionano bene per i casi prototipici, si radicano in modo profondo, e può diventare difficile poi modificarle o integrarle». (*ibid.*). Concordo pienamente, e da una riflessione di questo genere prende le mosse buona parte di ciò che ho sostenuto in questo articolo.

Riferimenti bibliografici - 2

- Andorno, Cecilia (2003). *La grammatica italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Colombo, Adriano (1987). *L'insegnamento dell'italiano nei bienni. Ricerca sui programmi svolti dagli insegnanti della Regione nell'anno scolastico 1984/85*. Bologna: IRRSAE Emilia-Romagna ('Materiali di lavoro', 2).
- Colombo, Adriano (1996). 'Due o tre modi di non capire. Difficoltà di comprensione di testi argomentativi' in *'È la lingua che ci fa uguali'. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, a cura di A. Colombo e W. Romani. Firenze: La Nuova Italia, pp. 189-208.
- Colombo, Adriano (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Colombo, Adriano (2010). 'Il pronome determinativo', *Studi linguistici italiani*, II/2009: 285-293.
- Colombo, Adriano (2012). *La coordinazione*. Roma: Carocci.
- Deon, Valter (1993). 'La grammatica suggerita dai bambini', *Italiano & Oltre*, n. 4: 238-246.
- Graffi, Giorgio (2008). *Che cos'è la grammatica generativa*, Roma: Carocci.
- Graffi, Giorgio (2010). *Due secoli di pensiero linguistico*. Roma: Carocci.
- Lo Duca Maria G., Solarino Rosaria (2004). *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*. Padova: Unipress.
- Lo Duca Maria G., Polato Susanna (2009). 'Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome', in *Perché la grammatica?*, a cura di G. Fiorentino. Roma: Carocci.
- Lo Duca Maria G., Cristinelli Alvise, Martinelli Elena (2011). 'Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa', in *Grammatica a scuola*, a cura di L. Corrà e W. Paschetto. Milano: Angeli.
- Mizzau, Marina (1984). *L'ironia*. Milano: Feltrinelli.
- Prandi, Michele (2006). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Salvi Giampaolo, Vanelli Laura (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il mulino.
- Schwarze Christoph (2009). *Grammatica della lingua italiana*, edizione italiana a cura di A. Colombo. Roma: Carocci.
- Sensini, Marcello (1997). *La grammatica della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Tesnière, Lucien (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck 1966².