

## “Applicazione”? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche

in *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento* a cura di Maria Elena Favilla – Elena Nuzzo. Milano 2015, pp. 213-230 [http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/02/StudiAItLA2\\_2015\\_Colombo.pdf](http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/02/StudiAItLA2_2015_Colombo.pdf)

The chapter deals with the relationship between L1 grammar teaching in Italian schools and recent linguistic research; this relationship should not be one of “application”, but rather of “use”. A short review of major trends in current grammatical research shows that none can *per se* supply the basis for grammar teaching. It is argued however that all trends share some common assumptions, both methodological and substantial, that could form a “basic theory” which may ground a school teaching informed by a scientific approach (i.e. employing explicit databases and making falsifiable claims).

Twenty-five Italian grammar textbooks designed for pupils from primary to high school are tested on some crucial points, showing that current approaches are still dogmatic, far remote from making verifiable claims, despite the occasional introduction of some terms or concepts of modern linguistics.

### 1. “Applicare” o usare?

Ho sempre guardato con un certo distacco all’espressione “linguistica applicata”, riferita all’educazione linguistica. Ritengo che compito dell’educazione non sia “applicare” i risultati di una ricerca che si svolge in altre sedi, ma se mai *usarne* i risultati per i propri fini.

Forse la mia titubanza sconta l’effetto dei primi maldestri tentativi (anni sessanta e settanta del secolo scorso) di “applicare” la linguistica del Novecento ai manuali di riflessione sulla lingua, quando qualcuno

credette che il rinnovamento consistesse nell'inserire in un manuale di impianto tradizionale un capitoletto sulle sei funzioni di Jakobson; oppure in qualche sostituzione terminologica.

Un effetto di "applicazioni" troppo frettolose è ancora oggi tra molti insegnanti l'impressione che parlare in termini di linguistica moderna significhi parlare d'altro rispetto agli oggetti tradizionali della riflessione grammaticale, scardinando non solo i suoi presupposti, metodi, criteri, ma il suo stesso oggetto. Risulta ancora difficile convincerli che criticare le definizioni sostanzialiste di nome, verbo, aggettivo non significa negare il fondamento di queste categorie; che di soggetto e predicato parlano tutte le teorie novecentesche e così via. Qui entra in gioco la persistente impreparazione linguistica della categoria insegnante; ma questo punto meriterebbe un discorso a parte.

Chi tenta una traduzione didattica di uno dei modelli grammaticali accreditati nella ricerca si scontra con un altro ostacolo. Una grammatica scolastica deve avere una copertura ampia, nel senso che deve essere in grado di descrivere un'ampia varietà di situazioni testuali. La grammatica della tradizione scolastica esibisce illusoriamente questa copertura, pare che con le sue "tre analisi" possa parlare di qualunque testo (che poi quel che ha da dire siano banalità tautologiche, come che in "colpevole di omicidio" c'è un "complemento di colpa", è uno dei motivi per cui va superata). Le teorie grammaticali novecentesche si sono concentrate su alcuni meccanismi essenziali della sintassi, ma di rado hanno tentato di produrre una sistematica completa, del resto la ricerca è per sua natura aperta, quindi incompleta. Chi ha tentato di trasferire una di queste teorie in una grammatica scolastica si è trovato di fronte a delle zone vuote, e spesso si è ridotto a riempirle ricorrendo a pezzi della tradizione, creando degli ibridi.

Oggi disponiamo di teorie grammaticali più evolute rispetto a mezzo secolo fa; ma sussiste l'impossibilità di "applicarle" direttamente alla riflessione grammaticale a scuola. Chi volesse applicare una versione semplificata della grammatica generativa (GG) si scontrerebbe almeno col problema della coordinazione, un fenomeno che riguarda forse il 50% delle relazioni sintattiche in gran parte dei testi (Colombo 2012).

La voce “coordinazione” nei testi recenti di GG non compare nell’indice analitico, che si tratti di un’opera di ricerca come Chomsky 1995 o di un testo di sintesi come Graffi 1994. Si trova in un ottimo manuale divulgativo come Donati 2008, ma per constatare che «Sulla struttura da dare alla coordinazione non c’è accordo tra i ricercatori» (203), e una spiegazione si può intuire: la coordinazione mette in crisi il dogma binario insediatosi nella teoria generativa in concomitanza con la teoria della “x-barra”. La difficoltà è degna del massimo rispetto, ma non potrebbe essere scaricata sulle spalle degli studenti a scuola.

Se ci volgiamo alla Grammatica Lessico-funzionale (LFG), possiamo contare su un impianto teorico più flessibile, ma in vista di un’applicazione didattica si risorge un altro ostacolo: le categorie sintattiche come Soggetto, Oggetto, Obliquo, Aggiunto ecc., centrali in questa teoria, non solo non sono definite in termini configurazionali come nella GG, ma non sono proprio definite, sono assunte come termini primitivi (Dalymples 2001: 43<sup>1</sup>). Niente da eccepire sul piano teorico; già da Hjelmslev (1961: 14-17) abbiamo imparato che una teoria non ha bisogno di giustificare i propri primitivi, a patto che risulti coerente e adeguata a spiegare un gran numero di dati. Ma possiamo trasferire questo principio sul piano didattico? uno studente non ha bisogno per prima cosa di capire come si giustificano e si riconoscono le categorie?

Non può essere preso in considerazione a fini didattici l’approccio che oggi pare contendere l’egemonia a quello generativo, l’approccio detto tipologico. In effetti la padronanza di concetti base della teoria grammaticale pare più un presupposto che un oggetto dei lavori ispirati a questo approccio; e il solo fatto che ogni contributo muova dalla conoscenza di qualche decina di lingue sembra escluderlo dal campo della didattica.

---

1. Vedi anche Mereu 2004: 147. Bresnan 2001: 98 precisa che le funzioni sintattiche sono primitive “in senso categoriale”, ma derivate da strutture semantiche più profonde (ivi: 302 sgg.); la spiegazione è comunque troppo complessa per qualunque traduzione didattica.

L'approccio valenziale iniziato dall'opera postuma di Lucien Tesnière (1959) merita un discorso più articolato. Molti tentativi importanti di rifondare la grammatica scolastica si rifanno oggi alle idee fondamentali proposte da quell'opera: la valenza e la traslazione di categoria. Ma il successo stesso di queste idee, la loro pervasività nella ricerca grammaticale contemporanea, non permettono di attribuirle a un modello definito. La teoria delle valenze non compare più nella versione del suo fondatore, si è incrociata con l'influenza della logica dei predicati (che a Tesnière era estranea) e con l'ipotesi dei "casi profondi" o ruoli tematici. Sia nella GG che nella LFG si è contaminata con la tradizionale analisi bipartita della frase (sintagma nominale soggetto, sintagma verbale predicato), che Tesnière rifiutava nettamente (1959: 103-105). In sostanza, il pensiero di questo linguista è onnipresente oggi nella ricerca e si affaccia nella didattica, ma forse non può più essere considerato come l'origine di *una* tendenza.

## 2. "Basic linguistic theory"?

Negando che sia possibile costruire una grammatica scolastica a partire da una delle proposte scientifiche del Novecento non intendo negare l'importanza della ricerca per la didattica. Sicuramente ogni ipotesi di riflessione sulla lingua a scuola ha molto da imparare da tutta la linguistica moderna a partire dallo strutturalismo, molto dalla GG e dalla LFG, moltissimo dalla teoria delle valenze. Talvolta tra chi si occupa della materia è circolata l'idea che una grammatica scolastica potesse essere teoricamente eclettica<sup>2</sup>. Non rinnegherei oggi questa ipotesi, a patto di precisarla.

Parlare di modelli molteplici, di scuole e tendenze che sono state a volte in polemica tra loro, più spesso si sono ignorate reciprocamente, non

---

2. Vedi Colombo 1982: 48, con riferimento a un precedente intervento di Monica Berretta. Si pronunciava invece per l'adesione a un solo modello teorico Daniela Bertocchi (1986: 256-259).

implica che la linguistica novecentesca (e del secolo seguente) sia un caos senza senso. Attraverso i decenni alcuni risultati si sono sedimentati e si è attuato un progresso cumulativo di conoscenze. Valga qualche esempio. L'idea saussuriana della lingua come "sistema" in cui "tutto si tiene" sarà stata discussa e corretta in certe formulazioni radicalmente formaliste, ma non mi pare che sia stata rigettata da nessuno. L'idea della sintassi del periodo fondata sulle stesse relazioni della frase semplice, risultato della "complementazione" di frasi, può avere diverse formulazioni formali ma è da tempo patrimonio comune (tranne che per molte grammatiche scolastiche<sup>3</sup>). Della pervasività della teoria delle valenze ho detto.

C'è dunque una base di acquisizioni condivise di cui ogni grammatica scolastica dovrebbe tener conto. Qualcosa di simile viene oggi affermato da quegli studiosi di orientamento tipologico che parlano di una "Basic Linguistic Theory" come «the fundamental theoretical apparatus that underlies all work in describing languages» in opposizione a «the invention of a number of restricted sets of formalisms, that have been called 'theories'» (Dixon 1997: 131). Dryer (2006) riprende l'idea in termini di conservazione: «basic linguistic theory (...) can thus be roughly described as traditional grammar, minus its bad features (...), plus necessary concepts absent from traditional grammar. It has supplemented traditional grammar with a variety of ideas from structuralism, generative grammar (especially pre-1975 generative grammar and relational grammar), and typology».

Viene fatto di pensare alla "grammatica ragionevole" che proponeva Lorenzo Renzi (1977). Ma mentre Renzi si diffondeva a chiarire che cosa era da salvare e che cosa da buttare della grammatica tradizionale, i due autori citati non precisano i contenuti della "basic linguistic theory". Per parte mia in quel che segue assumerò come "basici" alcuni concetti come un approccio formale e non nozionale alle categorie lessicali e sintattiche, la nozione di sintagma, la concezione della frase come

---

3. Si tratta di un concetto che compare in Germania già nella prima metà dell'Ottocento, cfr. Graffi 2001: 116.

sistema di relazioni gerarchiche, e infine un approccio alla distinzione tra coordinazione e subordinazione fondato su un paio di studi "classici" sull'argomento (Dik 1968, Lang 1984).

### *3. Una lezione di metodo*

Al di là di una certa batteria di concetti, c'è qualcosa di più importante che si dovrebbe acquisire dal mondo della ricerca. Tutti i linguisti, da Saussure in poi, hanno aspirato a essere "scientifici". Qui "scientifico" non significa, come in certo senso comune, "assodato una volta per tutte", ma al contrario significa soggetto a controversia, in base a procedure e criteri di verifica dichiarati.

Tutti i modelli grammaticali aspirano a partire da dati osservativi, anche se non c'è poi accordo sulla natura dei dati più rilevanti. Tutti esplicitano i procedimenti con cui costruiscono categorie e generalizzazioni e i relativi criteri di verifica. È soprattutto questo che la riflessione sulla lingua dovrebbe imparare dalla ricerca.

L'esigenza di rigore metodologico è prima di tutto un'esigenza di onestà intellettuale, quella di «non insegnare ai ragazzini delle balle», come mi accadde di definirla in gioventù (Colombo 1982: 51). Ecco un esempio, che risale a quegli anni. In una lezione tenuta con metodo dialogico in una classe di scuola media e registrata, un ragazzino che non aveva classificato la forma *può* come un verbo, spiegava, "perché forse non mi dava la sensazione del movimento" (Colombo 1987). Quel ragazzino stava applicando correttamente la definizione che aveva imparato ("il verbo indica l'azione", indubbiamente l'azione implica movimento), eppure l'insegnante avrà dovuto spiegargli che *può* è una forma verbale, in base a un criterio morfologico che l'insegnamento tradizionale sottace. In altre parole, io ti insegno una cosa, tu devi capirne un'altra, altrimenti sbagli.

L'esigenza di rigore coincide dunque con un'esigenza pedagogica di trasparenza nell'insegnamento grammaticale. Procedere per generalizzazioni motivate, sulla base di dati testuali, sottoporre ogni

affermazione a verifica, dunque potenzialmente a controversia, significa fare della riflessione grammaticale un campo di educazione alla razionalità. Nell'insegnamento tradizionale accade spesso il contrario: la grammatica è il luogo delle affermazioni dogmatiche. Traggo un altro esempio dallo stesso materiale<sup>4</sup>: i ragazzi discutono la classificazione delle parole *avanti* e *indietro* nell'espressione «il cigolio del sedile che va avanti e indietro» (si descrive un signore che usa il vogatore per dimagrire). Qualcuno asserisce, «È un verbo, io vado avanti, tu vai avanti...», qualcun altro, «*indietro* è un verbo, perché una persona fa un'azione». L'insegnante conclude, «Secondo la grammatica “avanti” e “indietro” sono due avverbi di luogo». *La grammatica* è una specie di Corte di Cassazione che emette sentenze inappellabili.

La riflessione grammaticale a scuola dovrebbe presentarsi invece come un campo di ricerca, esplorazione, discussione; tutti conosciamo una splendida esemplificazione di questo approccio negli *Esperimenti grammaticali* di Maria G. Lo Duca (1997). Non è questa la sede per riprendere la questione di giustificare la presenza della riflessione grammaticale a scuola, ma almeno una giustificazione è qui necessario accennare, il suo essere un terreno adatto a proporre un'esperienza di approccio scientifico a un ambito fondamentale della realtà umana. Solo in questo senso mi pare valido l'appello a rifarsi alle grammatiche dei linguisti.

Qualcuno potrebbe chiedersi se un approccio che parta dall'osservazione di campioni testuali per rilevare fenomeni, ricorrenze e costruire generalizzazioni è possibile all'età di otto o nove anni, a cui si fa cominciare un insegnamento grammaticale sistematico. Una prima risposta è che se a una certa età non è possibile ragionare su una data tematica, allora bisogna rimandare la sua presenza nel curriculum. Ma credo che la possibilità ci sia, a patto che il punto di vista sia morfologico, cioè formale. Non è possibile a un bambino osservare la

---

4. Si tratta di un fascicolo edito del 1982 da una scuola media di Sassuolo sotto il titolo *Pensare le parole*, che riportava la registrazione di conversazioni di argomento grammaticale tenute in diverse classi.

presenza dei fenomeni di accordo, così pervasiva nella nostra lingua? e notare che ci sono parole che non sono soggette ad accordo perché invariabili? Se tra i primi elementi tutti i libri di testo propongono le categorie del numero e del genere, non sarà possibile mostrare la corrispondenza sistematica tra differenze di significato e differenze di forma<sup>5</sup>? Non mi spingo più oltre, perché proseguire significherebbe delineare un curriculum di riflessione sulla lingua lungo gli anni di scuola. Lo ho fatto altrove (Colombo 2012-2013); ma si converrà che verificare se a una variazione di forma corrisponde una variazione di significato, o se la terminazione di una parola controlla quella di altre parole vicine non è “più difficile” che fare scelte impossibili (*spessore* designa una “cosa” o una “qualità?”), come si chiede correntemente a bambini di otto o nove anni.

#### *4. Descrizione vs norma*

Dare alla grammatica scolastica un approccio di tipo scientifico significa ovviamente in primo luogo sbarazzarla del compito di tutore della norma e censore delle sue violazioni. L'aspetto normativo delle grammatiche scolastiche è il più studiato, e resta ai margini di questo intervento. Mi limiterò a osservare che non mi sento di condividere del tutto il pessimismo dello studio più recente in materia (Bachis 2013), che analizzando le grammatiche più adottate nelle scuole medie e nei bienni (rispettivamente sette e sette) conclude che «non si registrano

---

5. Degli undici manuali di riflessione grammaticale in uso nella scuola primaria che ho esaminato, non uno fa cenno al fenomeno della concordanza. La distinzione tra parole variabili e invariabili appare in due, solo come criterio di classificazione delle parti del discorso; in cinque compare la distinzione tra “radice” e “desinenza”, ma solo in quattro si accenna alla corrispondenza tra variazione di significato e variazione di forma.



scossoni rispetto alla tradizione normativa precedente (quella, per intenderci, già stigmatizzata da Simone-Cardona<sup>6</sup>)».

L'analisi di Bachis prende in considerazione ovviamente l'uso di *lui, lei, loro* come soggetto, e nota che esso è riconosciuto corretto da quasi tutte le grammatiche esaminate, ma negli esempi, negli esercizi e nelle tabelle di coniugazione ricompaiono *egli* ed *ella*. L'analisi che ho condotto in parte sugli stessi testi, in parte su altri, ed estesa alle grammatiche per la scuola elementare<sup>7</sup>, conferma questi dati; ma ciò non può oscurare il fatto che i pronomi un tempo censurati compaiano quasi ovunque fin dai primi elenchi dei pronomi personali soggetto alla pari con le forme della tradizione grammaticale (a volte *lui* è affiancato a *egli* tra parentesi, a volte accade il contrario); fanno eccezione solo due delle sette grammatiche per la quarta elementare, in una delle quali compare un commento di sapore puristico, «*lui/lei* oggi si usano spesso come soggetto, anche se andrebbero usati come complemento» (*P45-3*: 43). Lo stesso si può dire delle sei grammatiche per la scuola media<sup>8</sup>, tre delle quali si soffermano anzi a elencare i casi in cui è necessario usare *lui, lei, loro* (*M2*: 234; *M4*: 213; *M6*: 228); e pazienza se si incontra un commento storicamente sbagliato perché dà l'impressione che si tratti di innovazione recente, «*Egli, ella* (...) oggi vengono sempre più sostituiti da *lui* e *lei*» (*M4, ibid.*). Uguale unanimità si riscontra nelle cinque grammatiche per il biennio, una delle quali fa la cosa più giusta a questo livello di studi, introduce una breve scheda storica sull'uso dei pronomi

---

<sup>6</sup>. Bachis (2013): 345. Il riferimento è al noto studio di Simone e Cardona (1971).

<sup>7</sup>. L'elenco dei testi, indicati con una sigla, si trova in *Appendice*. La complicazione delle edizioni in due volumi per la scuola media ha fatto sì che di un testo (*M3*) potessi avere a disposizione solo il volume A contenente la morfologia, di un altro (*M5*) solo il volume B contenente la sintassi.

<sup>8</sup>. Già Sgroi, esaminando sei grammatiche per la scuola media in uso negli anni novanta, trovava che in quattro l'uso era citato e non censurato, in due non era nominato (2010: 75).

soggetto (*S3*, 195); la stessa introduce *lui* e *loro* come soggetti nelle tabelle di coniugazione, mentre altre due liberano finalmente le tabelle dal *tic* di porre un soggetto pronominale davanti a ogni forma verbale (*S4*: 743-744; *S5*: 227).

Venendo a un altro punto critico del sistema dei pronomi personali italiani, a proposito degli usi di *gli* per il plurale e per il femminile Bachis commenta, «Poco o nulla sembra cambiato». In base ai miei spogli, concordo solo in parte. Delle sette grammatiche per la quarta e quinta elementare, solo due censurano questi usi, con segnali come «ALT!» (*P45-4*: 45), o «Fai attenzione» (*P45-6*: 94); le altre ignorano il problema. Più compatta la censura delle grammatiche per la scuola media: quattro condannano, una ignora. Ma due introducono la distinzione, già registrata da Serianni (2006: 86), tra la diffusa accettazione del *gli* plurale e il crescente rifiuto del *gli* femminile tra le persone colte (*M7*: 167<sup>9</sup>; *M8*: 113). Lo stesso posso dire delle grammatiche per il biennio: due delle cinque consultate parlano di «errori da evitare» (*S2*: 253) o di «forme ormai accettate nell'orale, ma che non sono accettabili nello scritto» (*S5*: 354); due si attengono alla distinzione tra uso per il femminile e per il plurale, con qualche indicazione di registro (*S1*: 147; *S4*: 762), una introduce senz'altro in tabella *gli* per il dativo plurale (*S3*: 192). Mi pare che si possano cogliere i segni di una situazione in movimento.

### 5. *Categorie lessicali*

Il terreno di confronto più significativo tra grammatiche scolastiche e linguistica teorica non sono a mio parere gli aspetti normativi, ma proprio le “strutture teoriche” (Simone & Cardona 1971). Le definizioni

---

9. Dove non manca un consueto errore di prospettiva storica: «oggi si sta diffondendo l'abitudine di usare *gli* con il significato di “(a) loro”». Evidentemente la lettura dei classici della nostra letteratura non è molto familiare agli autori di grammatiche scolastiche.

delle categorie lessicali maggiori sono importanti sia perché fanno trasparire «la batteria di nozioni teoriche di cui ciascuna grammatica scolastica italiana si serve nella descrizione della lingua», sia perché forniscono agli studenti gli strumenti che useranno per identificare le categorie. E in questo campo non si registrano cambiamenti nemmeno tendenziali rispetto alla situazione denunciata dai due autori: «La distinzione e la definizione delle parti del discorso è forse il punto in cui più chiaramente si rivela la discendenza delle grammatiche scolastiche italiane da un archetipo che possiamo chiamare aristotelico-scolastico» (*ivi*: 370).

Scorrendo grammatiche che coprono l'arco dalla terza elementare al biennio secondario superiore, colpisce una desolante uniformità. Vediamo ad esempio la definizione del nome. Il nome, si sa, indica persone, animali, cose<sup>10</sup>, questo non manca mai nei manuali per la scuola elementare<sup>11</sup>; ma la lista è chiaramente insufficiente, per cui è necessario, aggiungere ad esempio «creature immaginarie, idee e sentimenti» (*P3-4*: 162). La sintesi più brillante può essere questa: «ci sono nomi che indicano animali, persone, cose, luoghi, sentimenti, periodi di tempo, fenomeni atmosferici... Abituamente però, i nomi si raggruppano in tre grandi insiemi, *nomi di persona*, *nomi di animale*, *nomi di cosa*» (*P45-4*: 21). Così lo scolaro è avvertito che nell'analisi grammaticale accanto a *giornata* dovrà scrivere "nome di cosa"; e perché la giornata è una cosa? perché *giornata* è un nome. Ecco un esempio di quel che intendo se parlo della grammatica come (dis)educazione alla razionalità.

---

10. Una sola grammatica, destinata alla terza elementare (*P3-4*: 162), aggiunge "piante", colmando una storica lacuna nel catalogo dei regni della natura.

11. Alcuni manuali per la quarta e quinta elementare danno per nota la definizione, essendo il nome un argomento "di terza". Uno per la terza, poi, introduce l'argomento con «*Io ricordo!*» (*P3-3*: 196), presupponendo che sia già stato trattato in seconda.

Nelle grammatiche per la scuola media la lista si allunga fino a nove elementi (*M6*: 93); ma dato che non c'è catalogo che possa esaurire l'universo del nominabile, di solito si trova una "norma di chiusura" come la seguente: «In una parola tutto ciò che esiste o che possiamo immaginare» (*M2*::: 110). Le grammatiche per il biennio si pongono sulla stessa linea, che perseguita con rigore porta a questo risultato: «È nome tutto quello che noi identifichiamo come un oggetto a sé stante, di cui facciamo una qualche esperienza, tanto da permetterci di dargli un nome specifico...» (*S5*: 301). Qui la circolarità è perfetta: il nome designa ciò che può essere designato da un nome.

Nessuna di queste definizioni è falsa, è vero che i nomi designano oggetti fisici e mentali. Ma l'idea che una definizione possa servire come criterio che verifica o falsifica l'attribuzione di un membro a una classe è estranea a tutti i manuali di grammatica che ho esaminato. Le presunte definizioni sono considerazioni utili a chi sa già riconoscere in una parola un nome. L'assenza di verificabilità si associa all'assenza di una considerazione formale della categoria: queste definizioni si trovano in sezioni dei manuali intitolate alla morfologia, e di morfologico non hanno niente.

Un approccio morfologico e verificabile potrebbe muovere dall'osservazione che i nomi possiedono intrinsecamente un genere e si flettono secondo il numero (mentre aggettivi e determinanti si flettono secondo entrambe le categorie). Ma questa osservazione è sistematicamente ignorata dalle grammatiche scolastiche, che pongono genere e numero dei nomi sullo stesso piano: i nomi «possono essere di genere maschile o femminile (...) possono essere di numero singolare o plurale» (*M2*: 120, 129). Si offrono esempi ed esercizi di conversione maschile / femminile centrati sui nomi di animale e di professione (*gatto/gatta, pittore/pittrice*), che vengono presentati come se fossero il caso più generale<sup>12</sup>. Se questi nomi "mobili" fossero assimilati agli

---

12. Come è noto, a livello scientifico questo fenomeno è trattato come un caso di derivazione ("mozione"), non di flessione (Grossmann & Rainer 2004: 220 sgg.; Schwarze 2009: 355).

aggettivi, in quanto dotati di quattro desinenze, per mantenere la distinzione senza uscire dalle considerazioni formali basterebbe notare che i nomi “comandano” l’accordo con gli aggettivi e i determinanti: un modo di rendere palpabile la fumosa distinzione tra “sostanza” e “qualità”<sup>13</sup>.

Le conseguenze dell’approccio semantico alle categorie sono documentate, per anni ormai lontani, nelle registrazioni in classe già citate<sup>14</sup>. Un ragazzo di scuola media afferma, «Io intendo per nomi le cose, gli oggetti». Tutta una classe non classifica *difficoltà* tra i nomi 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». Per anni più recenti abbiamo la ricerca di Lo Duca e Polato (2009) sul riconoscimento dei nomi. In un nutrito campione di studenti dalla terza elementare alla terza secondaria superiore, meno della metà riconosce nomi astratti come *nomina, distribuzione, fortuna, ritardo*, senza differenze rilevanti tra i diversi livelli di scuola. Insomma le liste che seguono “il nome indica...” possono allungarsi quanto si vuole, quello che resta nelle menti è l’identificazione con gli oggetti fisici.

Le definizioni dell’aggettivo sono ancora più uniformi, con una sola variazione: «gli aggettivi qualificativi descrivono le qualità di una persona, un animale, una cosa e accompagnano un nome» (*P3-1*: 141); «L’aggettivo qualificativo si aggiunge al nome per indicarne una qualità» (*P3-2*: 42). Nel primo caso la “qualità” è attribuita al referente del nome, nel secondo direttamente al nome: sono i nomi ad essere belli o brutti,

---

13. Di accordo le grammatiche scolastiche parlano di solito a proposito dell’aggettivo e dell’articolo, più di rado nei paragrafi sul nome. In ogni caso non ne fanno un criterio di riconoscimento (un’eccezione: *M6*). Trovo però in una grammatica per il biennio (*S5*: 308): «la pratica tradizionale dell’analisi grammaticale non mostra questa differenza fra genere del nome (stabile) e genere dell’aggettivo (variabile) e quindi può risultare imprecisa».

14. Vedi nota 5.

grassi o magri. La distinzione è troppo sottile per gli autori di grammatiche, tanto che le due versioni ricorrono dalla terza elementare al biennio; ma di lì passa la differenza tra l'identificazione magica e primitiva tra parola e cosa e una concezione simbolica della lingua.

Quanto ai verbi, si sa, indicano azioni ma non solo azioni. Il tentativo di catturare in una formula un universo di funzioni semantiche porta a definizioni come questa: «I verbi indicano azioni, modi di essere, uno stato o una condizione» (*P3-4*: 174). Sfido chiunque a individuare un verbo su questa scorta, anche se non ha otto anni come i destinatari del testo citato. Questo approccio si intreccia con un altro di tipo sintattico: il verbo è «la parte variabile del discorso che fornisce informazioni sulle azioni che il soggetto della frase compie o subisce, sui suoi modi di essere, sui suoi modi di presentarsi» (*M4*: 256); peccato che i libri che definiscono il verbo in funzione del soggetto parlino di soggetto decine o centinaia di pagine più avanti. L'approccio sintattico insiste per lo più sulla centralità del verbo nella frase, con variazioni metaforiche come, «Il verbo è dunque una sorta di centro vitale del messaggio» (*M1*: 207), «è la parola per eccellenza» (*M2*: 276), «è l'elemento dinamico che, con il suo significato, mette in moto nella nostra mente il *meccanismo centrale* della frase» (*S4*: 129). Espressioni lontanissime da un criterio di classificazione e di verifica. Un solo testo, sui venticinque esaminati, si ricorda di come un adulto scolarizzato riconosce un verbo: «il verbo si coniuga. In fondo questo è ciò che distingue un verbo da altre parti del discorso che pure indicano "azione"» (*S5*: 217). Un'affermazione eversiva, che rimette la grammatica coi piedi per terra, può essere avanzata solo con cautela: "in fondo...".

## *6. L'analisi della frase semplice*

### *6.1. Il sintagma*

L'analisi della frase è il terreno in cui apparentemente la linguistica del Novecento ha segnato in modo più esteso le grammatiche scolastiche.

Questo è vero solo in parte per il concetto basilare di sintagma (o costituente sintattico), comune a tutte le tendenze novecentesche, senza il quale «non è possibile compiere un'analisi sintattica adeguata» (Graffi 1994: 76). Il termine compare in due delle quattro grammatiche per la terza elementare esaminate (*P3-1*: 161; *P3-3*: 223), dove naturalmente è presentato in modo ostensivo, ma ricompare poi in una sola delle otto per la quarta e quinta (*P45-3*: 65), dove è una pura (e superflua) premessa «per svolgere l'analisi logica». In una grammatica per la scuola media il sintagma appare in una scheda "di approfondimento", del tutto priva di conseguenze su una tradizionalissima analisi logica (*M4*: 433). Siamo al peggio degli anni settanta: una inutile spolveratura terminologica sovrapposta a un'impostazione tradizionale.

Una sola delle grammatiche per la scuola media presenta il sintagma in modo sistematico, nel quadro di un approccio all'analisi di frase basato sulla scomposizione binaria risalente allo strutturalismo americano (*M3*: 442 sgg.); un'impostazione simile appare in una per il biennio (*S1*: 287). Le altre per la media ignorano il termine e il concetto. Al biennio, due testi introducono il concetto (*S3*: 427 sg.; *S5*: 308, 398) mentre altri due lo ignorano, uno (*S2*), comprensibilmente, in un contesto di analisi logica tradizionale; meno comprensibilmente *S4*, che è tutto giocato su un'articolata grammatica delle valenze, ha scelto di ignorare la nozione di sintagma, con conseguenze a mio parere criticabili (ma non è questo il luogo per entrare in particolari).

Parlare di sintagmi sarebbe necessario, ma forse sarebbe ancora più importante *provare* il fondamento della nozione e fornire criteri per individuarli. Dei cinque criteri indicati da Graffi (1994: 76-80) nessuno compare in un testo scolastico.

## 6.2. *L'analisi della frase*

Di tutta la ricerca grammaticale del Novecento, un'idea ha sicuramente trionfato nella scuola: la "frase minima" a due membri, soggetto e verbo, attinta all'opera di André Martinet (1961: 122). Un'idea infelice di un

grande linguista. Infelice in primo luogo perché Martinet non ha mai preso in considerazione, neppure nella *Syntaxe générale* (1985: 119), i verbi che esigono un secondo argomento che non può essere sottinteso né cancellato o generalizzato. In secondo luogo la “frase minima” in sede didattica è inevitabilmente concepita come ciò che resta dopo che si è tolto da una frase tutto ciò che è meno importante, e un bambino o un adolescente tende a interpretare “meno importante” in senso comunicativo, non formale; ma non è detto che il nucleo di una frase debba contenere il *focus* dell’enunciazione. La confusione tra struttura sintattica e funzione comunicativa può essere favorita anche da un altro termine martinetiano di grande successo, “espansione” riferito a tutto ciò che non è soggetto o verbo, che facilmente può essere inteso come qualcosa di esornativo, un “arricchimento” dell’informazione, dicono alcuni manuali.

La frase minima è assunta dalla maggioranza delle grammatiche per la quarta elementare e per la scuola media, con l’unica conseguenza di chiamare “espansioni” i complementi, prima di passare all’analisi logica. La novità più significativa, nelle grammatiche per i due gradi della scuola secondaria, è la comparsa di un approccio valenziale, o almeno di una concezione della frase come sistema di dipendenze, che ho rilevato in un testo per il primo grado (*M7*)<sup>15</sup> e in quattro per il secondo grado, di cui almeno due sono di ampia diffusione. Il termine “valenza” compare in *S4* (131) e in *S5* (147) che sono impostati su questo approccio. Ma non è il termine che importa: *M7*, per la media, classifica i complementi in “complementi del predicato, del nome, della frase”, e solo dopo questa analisi formale giunge a una classificazione più tradizionale (si sa, gli editori hanno paura delle novità).

Al livello del biennio, *S2* presenta dapprima la «frase minima, o frase nucleare», che può essere a uno, due, tre argomenti (486-489), poi

---

15. *M4*: 445 ha una scheda di “approfondimento” su verbo, valenza, argomenti, priva di conseguenze sulla trattazione dell’analisi logica che segue. *M6*: 486 parla di frase minima a zero, uno, due tre argomenti; ma sviluppando l’analisi logica non vi fa più nessun riferimento.



un'analisi in "gruppo del soggetto" e "gruppo del predicato"; il tutto sfocia in una elencazione di almeno 45 complementi. *S3* si limita a distinguere "espansioni del predicato" (e tra queste espansioni "necessarie" e "facoltative") ed "espansioni di elementi nominali" (429); ma da questa premessa giunge poi all'analisi logica, trattata con sprazzi di buonsenso che altrove mancano, ma pur sempre vacua. Un'impostazione organicamente valenziale compare in *S4* e *S5*. A questo livello di scuola la necessità di analizzare la frase come un sistema di dipendenze, con un centro e una periferia, si sta facendo strada; a volte con compromessi più o meno abborracciati con la tradizione, a volte con uno sforzo di innovazione più sostanziale.

### 6.3. *Il soggetto*

La definizione di soggetto è un luogo tipico di verifica dei presupposti teorici di una grammatica scolastica. Le grammatiche per la terza elementare<sup>16</sup> che ho visto si dividono equamente tra due approcci tradizionali, quello di origine logica (il soggetto è ciò di cui il predicato predica) e quello fondato sull'idea che il verbo indichi azione (il soggetto compie l'azione). Due accolgono sincretisticamente le due posizioni: «Il *soggetto* è la persona, l'animale o la cosa di cui si parla. Il *predicato* spiega che cosa si dice del soggetto, cioè che cosa fa o come è» (*P3-4*: 157).

Come ha spiegato Halliday (1985: 33), ciascuna delle due definizioni ha una sua validità, ma esse definiscono concetti diversi, per cui non è corretto attribuirle a una sola categoria "soggetto". "Ciò di cui si parla" è il *tema* della frase nella sua funzione comunicativa ed è caratterizzato in genere dalla posizione iniziale, l'attore della (eventuale) azione

---

16. Pare scontato che soggetto e predicato siano argomenti "di terza", tanto è vero che la maggioranza delle grammatiche per la quarta che ho consultato introduce l'argomento con espressioni come "Ricorda,", "Sai già che...", "Ripassiamo".

rappresentata dal verbo riguarda la frase come rappresentazione di un processo; la coincidenza tra i due in una stessa espressione è frequente ma non necessaria. Ma Halliday identifica anche una terza funzione, che definisce propriamente “soggetto”, una relazione puramente grammaticale che determina vari tratti della frase, come l'accordo tra soggetto e verbo. È proprio questa relazione grammaticale che chiediamo agli studenti di identificare, ed è questa che viene taciuta dalle definizioni scolastiche, protese alla ricerca di concetti più profondamente filosofici.

Solo due grammatiche per la scuola elementare citano l'accordo nella definizione di soggetto, ma si guardano dal farne un criterio di individuazione. Le grammatiche per la scuola media riprendono e variamente arricchiscono i due approcci citati e il sincretismo; quattro nominano il legame di concordanza tra soggetto e verbo, ma una sola come criterio di riconoscimento (*M5*: 83). In quelle per il biennio appare invece un mutamento sostanziale: tutte e cinque quelle esaminate danno rilievo alla concordanza tra soggetto e verbo, e quattro la indicano più o meno esplicitamente come criterio di verifica. «In ogni caso il soggetto viene riconosciuto come tale per le sue *proprietà grammaticali*, è infatti, solitamente, *un'espressione nominale che concorda [...] con il verbo.*» (*S1*: 292). O, ancora più chiaramente: «il *soggetto determina la morfologia della voce verbale* [...] Per verificarlo, basta provare a sostituire un soggetto singolare con uno plurale ...» (*S3*: 439). È rarissimo leggere in una grammatica scolastica la parola *verificare*, e forse qui si può scorgere il primo segno di quella che potrebbe diventare una piccola rivoluzione.

### *7. Sintassi superiore: la coordinazione*

Il capitolo della coordinazione è stato tradizionalmente alquanto trascurato dalle grammatiche scolastiche (e non solo da quelle), nonostante si tratti probabilmente del fenomeno sintattico più pervasivo in ogni varietà di lingua e di testi. Mi soffermerò su tre

questioni che sono altrettanti punti deboli della tradizione: la preminenza della coordinazione tra frasi o tra sintagmi, la distinzione tra coordinazione e subordinazione nel periodo, la lista delle congiunzioni coordinanti.

### *7.1. Coordinazione di che?*

La grammatica tradizionale ha presentato la coordinazione nel capitolo sulla sintassi del periodo, dunque come qualcosa che riguarda in primo luogo il rapporto tra frasi (o "proposizioni") indipendenti; la coordinazione tra membri minori della frase veniva ignorata o presentata con un rapido accenno marginale. Se ne può ricavare l'impressione che la coordinazione tra frasi sia il caso più frequente, ma la realtà è diversa. Esaminando centinaia di casi ho trovato che la coordinazione tra frasi era intorno al 28% se il coordinatore era *e*, era poco meno della metà delle coordinazioni con *ma*, era meno del 6% nel caso di *o* (Colombo 2012: 14-18).

Anche su questo punto la situazione è in movimento: su diciannove grammatiche che si prestano a questo scrutinio, solo sette prendono in considerazione esclusivamente la coordinazione tra frasi. Singolare il caso di una per il biennio: in un percorso tutto impostato sulla grammatica delle valenze, sono introdotti gli "argomenti composti" (*S4*: 203-213), che includono i predicativi, le polirematiche e altri casi, ma non gli argomenti composti da sintagmi coordinati, mai nominati (salvo errore) in tutto il volume.

Le altre grammatiche si preoccupano di segnalare, fin dalla prima definizione delle congiunzioni coordinanti, che esse possono unire, oltre che frasi, "due parole" o "elementi"; la imprecisione o vaghezza di queste espressioni nascono dal rifiuto di usare la nozione di sintagma. Significativo il caso di *S3*, 398, che si preoccupa di elencare tutte le funzioni che possono essere unite nella coordinazione («due nomi soggetto»... «due nomi complemento oggetto»...«due nomi complemento

indiretto» e via dicendo, per una lista di otto *item*); tutto per non dire “due sintagmi”, sebbene la nozione sia introdotta nel testo.

## 7.2. Coordinazione e subordinazione

La distinzione tra coordinazione e subordinazione di frasi è forse l'unica per la quale si sia usato un criterio di verifica nella tradizione della sintassi. Un buon esempio della concezione tradizionale è *S4*: 366: «La frase reggente è quella che anche da sola ha un significato compiuto, mentre la dipendente da sola non sta in piedi». Un tempo la definizione era accompagnata da una verifica, per esempio: «Se dico “Luigi è partito e Fabrizio è rimasto” posso scindere quest'enunciato in due frasi, ciascuna perfettamente autonoma, cioè, “Luigi è partito”, “Fabrizio è rimasto” [...] l'enunciato “Non esco perché devo riposare” contiene solo una frase autonoma, *Non esco*; la frase *perché devo riposare* non può stare sola in questa forma; diciamo che “è subordinata” all'altra» (Corti, Manzotti & Ravazzoli 1979: 521). Già all'epoca fu osservato da alcuni alunni di scuola media che la verifica è fallace, in quanto la frase subordinata viene isolata preceduta dalla sua congiunzione (*perché devo riposare*), mentre dalla frase coordinata viene omessa la congiunzione che la precede; per fare un confronto valido bisognerebbe mostrare che è autonoma la frase *e Fabrizio è rimasto*<sup>17</sup>. Anche in anni recenti ho notizia che l'osservazione è ricomparsa, in classi in cui gli allievi sono educati a ragionare criticamente sugli insegnamenti che ricevono.

Non so se sia effetto delle ripetute segnalazioni di questa fallacia se la verifica citata si trova in poche delle grammatiche recenti esaminate: alle volte col comodo espediente di applicarla a una frase dipendente al congiuntivo, che ovviamente non può essere autonoma (*P45-5*: 130; *M2*: 430), alle volte con la semplice affermazione apodittica, «è una frase coordinata alla principale, ma [*sic*] ha senso compiuto anche da sola»

---

17. In questo passo ho ripreso quasi alla lettera Colombo 2012: 11.

(applicata al frammento *e ha ricevuto un bel premio* (P45-4: 141). Da questo alla semplice tautologia il passo è breve: «Se per riprendere l'esempio precedente - *Mangio troppo e ingrasso* - voglio modificare il rapporto fra le due frasi, in modo che una dipenda dall'altra, posso dire, *Ingrasso perché mangio troppo*. La congiunzione subordinante *perché*, prendendo il posto della *e*, rende dunque l'atto di mangiare *dipendente* sintatticamente dal verbo *ingrasso*». (M1: 346). Reciprocamente, si ha coordinazione se il rapporto è tra «due o più frasi singole, ma ognuna affiancata all'altra senza alcun rapporto di dipendenza», S4: 419).

Ben otto grammatiche tentano di spiegare coordinazione e subordinazione riferendosi a un non precisato concetto di "importanza": sono coordinate «due frasi di uguale importanza ma [*sic*] indipendenti fra loro» (P45-1: 120), «quando si usano le congiunzioni subordinanti, si mettono in rapporto le frasi in modo che una sia più importante dell'altra» (M3: 417). Se l'"importanza" è da intendere in senso comunicativo, è sicuramente un criterio fallace; se in senso puramente sintattico, è ancora una volta una tautologia. Sembrerebbe meno vago il criterio del "senso compiuto", ma che cos'è un "senso compiuto"? In chiave sintattica, è evidente che tutte le frasi che reggono una completiva non sono autonome, "Il presidente ha dichiarato...", "Mi domando...", sono frasi reggenti che senza la completiva non hanno autonomia; in chiave comunicativa, non è possibile prevedere su basi sintattiche dove vada a collocarsi il *focus* di un'enunciazione. Merita di essere citata l'unica grammatica che mostra consapevolezza di questa fallacia: in una lista di caratteristiche della frase principale inserisce «non sempre ha un significato autonomo, cioè un senso compiuto da sola» (M7: 550).

Nell'insieme questo snodo centrale della sintassi appare nei testi scolastici fatto di definizioni e spiegazioni fumose. Solo in tre manuali per il biennio trovo osservazioni che potrebbero costituire la base per un approccio meno confuso. Due danno rilievo alla libertà di posizione che caratterizza quasi tutte le frasi subordinate, in confronto al vincolo di successione lineare che vige spesso tra frasi coordinate (S3: 534; S4: 366); non indicano però questa caratteristica come un possibile criterio

di verifica. Il terzo punta su un carattere costitutivo delle frasi subordinate: esse «rappresentano la versione in forma di frase, con un proprio predicato, di un argomento del verbo, dipendente dalle valenze del verbo, oppure di un complemento circostanziale» (S5: 511).

Lungo queste linee, credo, si potrebbe individuare un criterio di definizione di coordinazione e subordinazione più rigoroso e verificabile, ma nell'insieme le grammatiche scolastiche sembrano ancora lontane dall'avvertirne anche solo l'esigenza.

### 7.3. Le congiunzioni coordinanti

Gli elenchi di congiunzioni coordinanti (o coordinative) e la loro classificazione sono il punto in cui ho trovato la maggiore omogeneità tra le grammatiche scolastiche. Quelle per le elementari di solito trattano l'argomento in modo sbrigativo, fornendo elenchi indifferenziati, a volte senza distinguere tra coordinative e subordinate; ma quando adottano una classificazione, è esattamente la stessa che si ripete in tutte quelle per la media e per il biennio: la nota lista di congiunzioni copulative, disgiuntive, avversative, conclusive, correlative. Queste classi semantiche prive di distinzioni al loro interno potrebbero indurre a credere che *invece* abbia lo stesso significato di *ma*, o *infatti* di *cioè*<sup>18</sup>, ma i punti che vorrei evidenziare sono altri: le parole elencate sono tutte allo stesso titolo congiunzioni? hanno tutte la funzione di coordinare?

Primo punto. Le congiunzioni che possiamo considerare prototipi della categoria, *e* tra le coordinanti, *che* tra le subordinate, si trovano sempre e solo in posizione iniziale rispetto alla frase o al membro di frase che introducono: non si può spostare *e* all'interno del sintagma o della frase che introduce, come si può fare ad esempio con *inoltre*. Questo vincolo è comune a tutte le subordinate, ma tra le cosiddette coordinanti è condiviso solo da *e*, *o*, *ma*, dai composti con *e* ed *o*, da *né* e *sia*; le altre

---

18. Solo S3: 399-400 introduce alcune precisazioni semantiche.

parole ed espressioni degli elenchi si possono trovare all'inizio, all'interno o alla fine dell'elemento che si dice coordinino: si può dire "invece la cosa è così", "la cosa invece è così", "la cosa è invece così", "la cosa è così, invece"; una tale libertà di posizione è condivisa dagli avverbi, con vari gradi di flessibilità (Schwarze 2009: 187-190).

Secondo punto. Solo *e*, *o*, *ma*, i composti con *e* ed *o*, *né*, *sia* si trovano sempre tra elementi coordinati; le altre espressioni possono trovarsi all'interno di una frase subordinata e rinviare alla reggente. Basta pensare a quante volte parole come *tuttavia*, *perciò*, *infatti*... seguono un *che* relativo e rinviano dalla relativa alla sua reggente: coordinano? Non mancano i casi in cui il rinvio va dalla reggente alla subordinata, o dal predicato a un complemento di una stessa frase semplice ("Nonostante questa obiezione, resta tuttavia vero che...").

Queste considerazioni, ed altre, mi hanno indotto da tempo a ritenere che nel calderone delle coordinanti siano finite parole che non sono congiunzioni, ma avverbi anaforici che denomino "connettori testuali"; la distinzione è importante perché apre uno spiraglio sul fenomeno della coesione testuale in quanto distinto dalla struttura sintattica (Halliday & Hasan 1976). Non ripeterò qui l'argomentazione che ho sviluppato altrove (Colombo 2012); mi limito a ribadire che trovo incomprensibile che generazioni di autori di manuali ripetano la stessa litania senza essere sfiorati da dubbi<sup>19</sup>, con questo invitando gli allievi a non dubitare e non riflettere.

Anche in questo caso la rigidità schematica delle grammatiche per la scuola di base si attenua in alcune di quelle destinate al biennio. Ad esempio *S4*, che tratta le parti del discorso in una sintetica appendice, alla lista delle avversative aggiunge, «hanno anche valore di

---

19. Nella storia delle grammatiche scolastiche ci possono essere state eccezioni; la più notevole probabilmente è Ferrari & Zampese 2000, che sollevava la questione, sebbene desse risposte diverse in luoghi diversi (vedi Colombo 2012: 57).

congiunzione testuale<sup>20</sup>, nel senso che mettono in contrapposizione blocchi di testo» (767). Dal canto loro gli autori di *S3* si mostrano consapevoli della problematicità della classificazione che espongono quando adottano espressioni sfumate come «*Anche, pure, inoltre, altresì e neppure, neanche, nemmeno* sono tradizionalmente considerate congiunzioni copulative, positive o negative, con una funzione aggiuntiva rispetto alla congiunzione *e*» (399); ma che cosa può significare per il giovane destinatario leggere “sono tradizionalmente considerate” invece che “sono”? Come può apprezzare la differenza, se non gli è fornito nessun criterio di valutazione? Mi pare che siamo in presenza di un tipico caso di quella che Lucia Lumbelli ha definito “aggiunta relativizzate”: «una specie di avvertimento indiretto a non generalizzare troppo, avvertimento che convive però con la generalizzazione stessa... Una specie di *doppio vincolo* rivolto al lettore» (1989: 51).

### *8. Per concludere*

In sintesi, si può affermare che le grammatiche scolastiche sono oggi meno rigidamente normative che in passato, accolgono sparsamente alcuni concetti della linguistica teorica, ma sembrano nel complesso refrattarie ad accogliere la essenziale lezione di metodo che dovrebbero ricavare da questa, l'idea che la riflessione sulla lingua sia appunto riflessione, cioè ricerca, fondata su dati, condotta con procedure esplicite e controllabili, verificabile e falsificabile nelle sue conclusioni.

### *Bibliografia*

---

20. È l'etichetta adottata dal dizionario Sabatini-Coletti (*DISC*) per i connettori testuali.



BACHIS D. (2013), Norma e uso nella grammaticografia scolastica attuale, in *Studi di grammatica italiana*, MMX-MMXI, Le lettere, Firenze: 329-348.

BERTOCCHI D. (1986), La riflessione sulla lingua, in AA.VV., *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 237-266.

BRESNAN J. (2001), *Lexical-Functional Syntax*, Malden MA, Blackwell.

CHOMSKY N. (1995), *The Minimalist Program*, Cambridge MA, The MIT Press.

COLOMBO A. (1979), *Guida all'educazione linguistica*, Introduzione, Bologna, Zanichelli.

COLOMBO A. (1982), La riflessione grammaticale, riflessioni di un conservatore, in AMBEL M. (a cura di), *Insegnare la lingua, quale grammatica?*. Milano, Edizioni scolastiche B. Mondadori: 12-99.

COLOMBO A. (1987), Casellario grammaticale, in *Italiano & Oltre*, 2 (5): 209-211.

COLOMBO A. (2012), *La coordinazione*, Roma, Carocci.

COLOMBO A. (2012-2013), Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua, in *Grammatica & Didattica*, n. 4 (2012): 10-24, n. 5 (2013): 25-42, [http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/quaderni\\_grammatica\\_didattica.html](http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/quaderni_grammatica_didattica.html)

CORTI M., MANZOTTI E. & RAVAZZOLI F. (1979), *Una lingua di tutti*, Firenze, Le Monnier.

DARLYMPLE M. (2001), *Lexical functional grammar*, San Diego etc., Academic Press.

DIK S. (1968), *Coordination, Its implications for the theory of general linguistics*, Amsterdam, North Holland.

DIXON R.M.W. (1997), *The rise and fall of languages*, Cambridge University Press.

DONATI C. (2008), *La sintassi. Regole e strutture*, Bologna, Il Mulino.

DRYER M.S. (2006), Descriptive theories, explanatory theories, and Basic linguistic theory, in AMEKA F., DENCH A & EVANS N. (eds.), *Catching language, Issues in grammar writing*,. Berlin, Mouton De Gruyter: 207-234.

FERRARI A. & ZAMPESE L. (2000) *Dalla frase al testo*, Bologna, Zanichelli.

GRAFFI G. (1994), *Sintassi*, Bologna, Il Mulino.

GRAFFI G. (2001), *200 Years of Syntax*, Amsterdam, Benjamin.

GROSSMANN M. & RAINER F. 2004 (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer.

HALLIDAY M.A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London ecc., Arnold.

HALLIDAY M.A.K. & HASAN R . (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

HJELMSLEV L. 1961, *Prolegomena to a theory of language*, trad. it. *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1968.

LANG E. (1984), *The semantics of coordination*, Amsterdam, Benjamins.

LO DUCA M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia. Rist. Roma, Carocci, 2004.

LO DUCA M. G. & POLATO S. (2009), Dalle elementari alle soglie dell'università. Indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome, in FIORENTINO, G. (a cura di), *Perché la grammatica?*, Roma, Carocci: 78-92.

LUMBELLI L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.

MARTINET A. (1961), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin; trad. it *Elementi di linguistica generale*, Bari-Roma, Laterza, 1966.

MARTINET A. (1985), *Syntaxe générale*, Paris, Colin.

MEREU L. (2004), *La sintassi delle lingue del mondo*, Bari-Roma, Laterza.

RENZI L. (1977), Una grammatica ragionevole per l'insegnamento, in BERRUTO G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori: 13-55.

SCORRETTI M. (1988), Le strutture coordinate, in RENZI L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, Bologna, il Mulino: 227-70.

SERIANNI L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Bari-Roma, Laterza.

SGROI S.C. (2010), *Per una grammatica «laica»*, Torino, UTET.

SIMONE R. & CARDONA G.R. (1971), Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane. In SLI, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni: 365-393.

SCHWARZE CH. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, edizione italiana a cura di A. Colombo, Roma, Carocci.

TESNIERE L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksiek, 1988 (5<sup>a</sup> ristampa).

*Appendice: Grammatiche scolastiche esaminate*

*Per la terza primaria:*

P3-1 L. Valdisserra, *Io, tu e Pilù, 3 Letture, Linguaggi espressivi, Grammatica*. Giunti Scuola 2008

P3-2 V. Aleotti, A.L. Castiglioni, *Re 33, 3 Il laboratorio linguistico*. Il capitello 2006

P3-3 C. Conti, I. Rubaudo, *Olmo bla bla. Il libro di italiano*. il Capitello 2009

P3-4 P. Ceccarelli, L. Vecci, *In bocca al lupo. Il libro dei linguaggi 3*. Raffaello 2008

*Per la quarta e quinta primaria:*

\*P45-1 M. Puggioni, D. Branda, C. Binelli, *Castelli in aria, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> Riflessione linguistica*, Giunti del Borgo 2009

\*P45-2 L. Valdisserra, L. Ventriglia, *Gatto bianco gatto blu 4.5 Riflessione sulla lingua*, Giunti Scuola 2006

P45-3 AA.VV., *A mondo mio 4 e 5 Riflessione linguistica*, Gruppo editoriale Raffaello 2009

P45-4 M.C. Berti, I. Rubaudo, *Farfalle bianche. Grammatica 4 5*, Il Capitello 2008

P45-5 M. Chiara, L. Zanchi, *Sempre meglio 4-5 Riflessione sulla lingua*. De Agostini 2006

P45-6 P. Ceccarelli, L. Vecci, *Acchiappanuvole. Il libro di grammatica 4 e 5*. Raffaello 2010

P45-7 AA.VV., *Isole di carta. 4. Riflessione linguistica. 5. Riflessione linguistica*. Ardea - Tredici editori 2008.

\*P5-1 F. Fortunato, *Dalla lingua alla grammatica 5*, Minerva scuola 2009

*Per la scuola secondaria di primo grado:*

- M1 Panebianco, Pisoni, Reggiani, Varani, *Doppio slalom*, Zanichelli 2004
- \*M2 Zordan, *Datti una regola*, versione compatta, Fabbri 2012
- \*M3 Musso, *Parole che contano, A, Fonologia e morfologia*, Lattes 2009
- \*M4 Palazzo, Arciello, Maiorano, *Apritisesamo, A*. Loescher 2009
- \*M5 Balestra, Tiziano, *Grammaticalmente, B*. Petrini 2010.
- \*M6 Asnaghi, Manzi, *Grammatica con metodo. A Le regole*, Cedam Scuola 2009
- M7 Mandelli, Rovida, Gaudenzio, *Passaparole, A*, Principato 2011
- M8 Rossi, Rossi, *L'ora di italiano. Grammatica*, Zanichelli 2013

*Per il biennio della scuola secondaria di secondo grado:*

- \*S1 Panebinco Pisoni Reggiani Varani, *Grammabilità. Grammatica*, Zanichelli 2012
- \*S2 Sensini, *La competenza linguistica*, A. Mondadori Scuola 2012
- \*S3 Serianni, Della Valle, Patota, Schiannini, *Lingua comune, B*. Mondadori 2011
- S4 Sabatini, Camodeca, De Santis, *Sistema e testo*. Loescher 2011
- S5 Notarbartolo, Graffigna, *Grammatica nuova*. Bulgarini 2010

N.B., l'asterisco segnala che i testi, o testi con altro titolo degli stessi autori, compaiono nelle liste dei sette più adottati nei due livelli della scuola secondaria nell'a.s. 2011-2012 (liste fornite da Bachis 2013 in base alle informazioni di una casa editrice); per la scuola primaria l'asterisco contrassegna testi che sono o sono stati tra i più adottati, in base a segnalazioni più informali di cui sono grato a Silvana Loiero, dirigente scolastica.