

La riflessione grammaticale nell'apprendimento delle lingue di Adriano Colombo

1. Grammatica e riflessione sulla lingua

Il termine "grammatica" copre correntemente una quantità di significati diversi. In questa scheda faremo riferimento a due di essi: 1) l'insieme degli aspetti tendenzialmente costanti, regolari e sistematici che permettono il funzionamento di una lingua; 2) la descrizione sistematica di tali aspetti (che alcune scuole di linguisti definiscono "regole"). Di una terza accezione corrente (la grammatica come insieme di norme che prescrivono l'uso corretto di una lingua) ci occuperemo tra breve; una quarta accezione (la grammatica come libro, scientifico o scolastico, che contiene la descrizione e/o le norme di cui sopra) non ci interessa qui.

La definizione data sopra in 1) contiene un'assunzione forte sui rapporti fra la grammatica e le funzioni comunicative di una lingua e i contenuti nozionali che essa veicola. Le situazioni comunicative, gli scopi dei parlanti, i contenuti concettuali sono infinitamente variabili; la grammatica (insieme al lessico) stabilisce un insieme finito di costanti che ne garantiscono la comunicabilità tra i membri di una stessa comunità linguistica. Essa è dunque funzionale alla comunicazione, ma non coincide con essa: i suoi meccanismi funzionano in modo relativamente autonomo e arbitrario. Per esempio:

- sul piano delle funzioni comunicative, l'imperativo serve a dare ordini, ma è noto che non ogni imperativo veicola un ordine, non ogni ordine è dato con un imperativo;
- sul piano nozionale, la grammatica di una lingua stabilisce non ciò che è possibile dire in quella lingua (ogni lingua può dire tutto), ma ciò che è obbligatorio specificare: in italiano non possiamo usare un nome senza specificarlo in relazione alle categorie di genere e numero, anche quando la precisazione non sarebbe necessaria alla comunicazione; altre lingue, come è noto, sono prive o quasi della categoria di genere (inglese), o hanno un numero diverso di generi (tedesco).

Dal punto di vista didattico, questo significa che un approccio comunicativo all'insegnamento/apprendimento in alcuni momenti può (e a nostro parere deve) comprendere riflessioni grammaticali, ma non si identifica con queste.

La definizione data sopra attribuisce alla grammatica una natura descrittiva, non normativa: si riferisce a una grammatica che descrive gli usi linguistici, non prescrive quali sono buoni e quali sono da condannare. E' bene precisare subito alcune implicazioni di questa distinzione:

- una grammatica descrittiva è intrinsecamente plurilinguistica: prevede al suo interno la variabilità degli usi, descrive le regolarità (norme) presenti nella lingua di un'epoca, di una regione, di un gruppo sociale, riconoscendo per principio l'esistenza di altri usi e norme; la grammatica normativa è intrinsecamente monolinguistica: assume che esista un solo uso degno di attenzione e di insegnamento;
- dal punto di vista didattico, una grammatica descrittiva si propone soprattutto di portare a consapevolezza riflessa ciò che il discente sa già fare con una lingua; una grammatica normativa si propone di insegnargli ciò che non sa;
- di conseguenza, una grammatica descrittiva pone al centro dell'attenzione le regolarità; una grammatica normativa si preoccupa soprattutto delle eccezioni.

2. Ragioni e scopi della riflessione grammaticale

Gli esseri umani apprendono una o più lingue nella prima infanzia per semplice immersione in un ambiente comunicativo, in modo spontaneo e irriflesso. Anche in questa fase, essi elaborano una grammatica, cioè un insieme di regolarità nella costruzione e combinazione di parole e frasi, nonché nella loro comprensione, di cui per lo più non sono consapevoli (*grammatica implicita*). Chiamiamo *riflessione sulla*

lingua ogni momento in cui queste regolarità divengono consapevoli e sono fatte oggetto di teorizzazioni esplicite, più o meno scientifiche o ingenuie, sistematiche o occasionali. Momenti di riflessione ingenua possono sussistere in ogni fase di apprendimento di una lingua: è noto che i bambini sono in grado di enunciare le proprie ipotesi teoriche sulla lingua che usano, prima di ricevere qualunque insegnamento grammaticale (vedi ad es., presso i bambini non ancora alfabetizzati, l'ipotesi che ci sia un rapporto fra la lunghezza di una parola scritta e le dimensioni dell'oggetto che rappresenta, messa in luce da E. Ferreiro).

Ciò avviene a maggior ragione quando i ragazzi sono esposti a programmi di insegnamento nella lingua madre (a incominciare dall'insegnamento della lettoscrittura); ancor più, quando sono esposti a una [lingua seconda](#), o all'insegnamento di una lingua straniera (spontanei confronti interlinguistici).

Una prima buona ragione per l'inserimento di momenti di riflessione grammaticale nell'insegnamento/apprendimento linguistico è dunque che essa è comunque presente nell'apprendente, in modo più o meno consapevole.

Altre ragioni che giustificano la presenza della riflessione grammaticale nell'insegnamento:

a) La riflessione grammaticale ha un valore come conoscenza in sé, teorica. La lingua è un fenomeno costitutivo dell'essere umano, al centro della sua vita mentale e sociale; prima di chiedersi "a che serve la grammatica?", bisognerebbe chiedersi se è ragionevole che una persona mediamente istruita non sappia niente dei suoi meccanismi di funzionamento. Non sembra che ci si chieda comunemente "a che serve" conoscere la struttura del sistema solare.

b) Una riflessione grammaticale ben condotta può sviluppare una mentalità di approccio scientifico ai problemi: si tratta di costruire generalizzazioni sulla base di dati disponibili a tutti (la capacità di produrre e comprendere frasi e testi, i [giudizi del parlante](#) sulla buona formazione delle frasi); di costruirle formulando ipotesi sempre soggette alla verificabilità, falsificabilità, possibilità di limitare il loro ambito di applicazione. Qui la "scientificità" non coincide col mito di "verità scientifiche" assolutamente rigorose e incontrovertibili (mito ormai caduto tra i cultori della cosiddette scienze "dure", e che sopravvive solo in alcuni letterati); al contrario, si riferisce alla *costruzione* di verità sempre relative e rivedibili.

c) Le conoscenze grammaticali non sono in sé il fondamento delle abilità linguistiche; questo è confermato dall'esperienza comune come dalle ricerche empiriche, anche se non è ancora ovvio per la mentalità corrente. Tuttavia in alcuni momenti, soprattutto a livelli avanzati, la disponibilità di concetti grammaticali può essere utile all'uso linguistico; in fase di produzione, può favorire una certa flessibilità di ideazione formale, mettendo a disposizione costrutti alternativi fra i quali cercare il più adatto al contesto; in fase di comprensione della lingua scritta, può aiutare a districare nessi sintattici difficili (ad esempio, sciogliere nominalizzazioni), a qualificare le scelte stilistiche dello scrivente, a penetrare sensi indiretti ecc. In breve: per migliorare l'uso della lingua occorre parlare della lingua, e per poterne parlare bisogna disporre di una batteria di termini e concetti grammaticali.

d) Connesso al punto precedente è quello riguardante la didattica dell'errore e della correzione. In primo luogo, l'analisi dell'errore implica sempre tra l'altro il rinvio a una qualche norma, che può essere lessicale, pragmatica, spesso anche grammaticale (morfosintattica); l'esplicitazione della norma al discente non garantisce affatto che l'errore non si ripresenterà, ma è comunque un atto dovuto di trasparenza, senza il quale resterebbe solo il gusto e il "fiuto" del correttore, in sostanza il suo arbitrio. In sintesi, anche per parlare degli errori occorrono termini e concetti grammaticali. In secondo luogo, la riflessione grammaticale implica che si sviluppi l'esercizio dell'attenzione alla forma linguistica dei testi, alle parole e alle loro combinazioni. E' questa attenzione che spesso manca a chi scrive scorrettamente.

e) Infine, elementi di riflessione grammaticale non possono mancare in una didattica del plurilinguismo. La glottodidattica della L2 ha visto negli anni novanta un ritorno di interesse non solo per la "spiegazione grammaticale", ma per una vera e propria «introduzione nel curriculum comunicativo di attività di riflessione grammaticale» (Pallotti 1998: 320). Inoltre, come abbiamo accennato, qualunque apprendente di una lingua nuova è portato spontaneamente a istituire confronti con quella/e che già conosce. Questo confronto può essere reso più consapevole e proficuo se si fonda su conoscenze grammaticali sistematiche. Un approccio contrastivo richiede l'uso di concetti e termini grammaticali.

3. La riflessione grammaticale come apprendimento attivo

Perché parlare di "riflessione sulla lingua" invece che, più semplicemente, di "studio della grammatica"? Le risposte sono molteplici.

a) "Riflessione sulla lingua" implica che si prenda in considerazione un ambito di fenomeni più vasto di quelli inclusi nella morfosintassi: la variabilità di una lingua, la tipologia testuale, le funzioni comunicative, ecc. In questa dispensa parleremo prevalentemente di "riflessione grammaticale", puntando l'attenzione sull'aspetto morfosintattico; non ignoreremo però le molteplici intersezioni tra questo e gli altri livelli dell'analisi linguistica.

b) "Riflessione" è un'attività che segue l'uso, più che precederlo e guidarlo. Non si studia la grammatica per poi saper usare la lingua, ma si riflette su ciò che con la lingua già si sa fare, e che si è appreso in altri modi più "naturali". Questo principio può avere eccezioni, in particolare nell'apprendimento delle lingue classiche, poi delle lingue straniere e seconde, in terzo luogo in certi settori particolarmente avanzati anche della lingua madre; ma implica un tipo di atteggiamento, di mentalità, che resta comunque valido.

c) "Riflessione" implica che si parli di un'*attività intelligente*. Troppo spesso la grammatica a scuola è stata intesa come un'attività banale, ripetitiva, in cui c'era molto da memorizzare e poco da capire. In realtà, la comprensione di qualunque concetto grammaticale, anche tra i più semplici, comporta un livello notevole di astrazione: la considerazione dei fatti linguistici in quanto formali e ripetibili, sganciata dai contesti comunicativi e dalle circostanze. Se chiedo a un bambino di pensare che *casa* è un nome, gli chiedo di pensare a una parola di quattro lettere e due sillabe, con certe possibilità di flessione e di combinazione sintattica, prescindendo dalla sua esperienza della "casa" come oggetto, luogo di situazioni affettive ecc. Per contro: mandare a memoria liste, tabelle, paradigmi, può essere forse necessario in qualche momento dell'apprendimento di lingue diverse dalla nativa, ma non può in nessun modo chiamarsi "riflessione".

Un approccio alla grammatica che meriti il nome di riflessione

- è inteso come *teoria* e non come ricettario pratico ("scienza" più che "arte", nei termini di un'alternativa discussa in secoli passati);
- si occupa di fenomeni sistematici, non di fatti isolati;
- *costruisce* le generalizzazioni di cui fa uso, attraverso un approccio sperimentale.

4. Gli oggetti della riflessione

Come è noto, l'analisi linguistica si può condurre a diversi livelli. Nell'insegnamento/apprendimento non è certo necessario percorrerli tutti, né in un ordine prefissato. È però importante che l'insegnante sappia a quale livello si colloca di volta in volta un fenomeno preso in esame, e trasmetta questa consapevolezza ai discenti; come risultato finale, le conoscenze grammaticali dovrebbero costituire un insieme organizzato, non un affastellamento casuale.

In sintesi, i livelli da tenere presenti possono essere:

- [fonetica](#) e [fonologia](#): studio dei suoni di una lingua, del loro valore distintivo, delle loro relazioni [paradigmatiche](#), delle loro possibilità combinatorie ([sintagmatiche](#));
- morfologia: studio della flessione delle parole; classificazione delle parole secondo le rispettive categorie flessive;
- sintassi: studio delle strutture di frase, classificazione delle parole secondo i ruoli che possono assumere nelle strutture di frase;
- [lessico](#) e semantica lessicale: studio delle parole in isolamento, nelle loro relazioni paradigmatiche di forma e di significato; analisi dei significati;
- coesione testuale: studio dei meccanismi grammaticali e lessicali che assicurano la continuità di senso tra le frasi;
- coerenza testuale: studio delle strutture profonde che organizzano i testi e della loro tipologia;
- sociolinguistica: studio della variabilità degli usi di una lingua dipendenti dagli utenti (storica, geografica, sociale) e dipendenti dai contesti di uso ([registri](#), lingue speciali, variazioni dovute al mezzo di trasmissione – parlato, scritto, trasmesso, forme intermedie);
- pragmatica: studio dei fenomeni relativi ai partecipanti alla comunicazione: ruoli, scopi, contesti comunicativi, atti linguistici, retorica ecc.

Questa scheda si concentra sui livelli morfologico e sintattico: la "riflessione grammaticale" viene così assunta come prioritaria nella riflessione sulla lingua, in base alla considerazione che è quasi impossibile condurre un discorso a uno qualunque degli altri livelli senza fare ricorso a termini e concetti morfosintattici. Accanto a essa, solo la riflessione lessicale-semantica merita un ruolo almeno pari fino dalle prime fasi dell'insegnamento/apprendimento, per ragioni abbastanza evidenti su cui non è necessario qui soffermarsi.

Con questo non si vuole ignorare la rete di interconnessioni e sovrapposizioni tra la morfosintassi e altri livelli, quali ad esempio:

- le relazioni tra morfosintassi e lessico sono assai strette: esistono zone di sovrapposizione (la [morfologia lessicale](#)) e di interconnessione (le [reggenze](#) o [valenze](#));
- i fenomeni di coesione testuale si valgono in buona parte di mezzi morfosintattici (i pronomi);
- la morfosintassi si "apre" alla pragmatica in quanto alcune sue categorie hanno natura [deittica](#), sono cioè relative alla situazione comunicativa: in particolare i tempi e le persone verbali;
- la morfosintassi deve prevedere al suo interno i fenomeni di variazione linguistica: forme e costrutti alternativi in relazione all'epoca, alla regione, al registro, al mezzo.

La morfosintassi è così intesa come uno strumento duttile, capace di intersecarsi con altri settori della riflessione sulla lingua. Il settore col quale i rapporti sono meno stretti è quello della coerenza testuale, e connessa tipologia testuale; i fenomeni di coerenza infatti non implicano in modo sistematico determinate scelte morfosintattiche, e non hanno caratteri di regolarità e costanza ("grammatica del testo" è al massimo una metafora). Lo studio dei fenomeni di coerenza è fondamentale per lo sviluppo delle abilità di scrittura e di comprensione della lettura, ma i suoi rapporti con la morfosintassi sono solo indiretti.

5. Modelli di analisi della frase

Un ostacolo allo sviluppo della riflessione sulla lingua è la presenza di modelli di analisi della frase diversi, che comportano l'uso di terminologie diverse. Questo crea problemi sia nel passaggio da un grado a un altro di scuola, sia alla collaborazione tra insegnanti di L1, L2, L3. Il problema potrebbe difficilmente essere risolto imponendo d'autorità una "grammatica di stato"; ciò a cui si può ragionevolmente mirare è che gli insegnanti (e gli autori di manuali) abbiano sui

modelli una consapevolezza e chiarezza di idee sufficiente per poterli riconoscere, confrontare, distinguere le differenze puramente terminologiche dalle concettuali, stabilire accordi e traducibilità tra i modelli e le terminologie presenti nei diversi manuali.

La pluralità dei modelli è sorta dagli sforzi per superare i limiti della grammatica tradizionalmente insegnata e tuttora prevalente nelle scuole. Questi limiti si possono così sintetizzare:

- il carattere normativo della grammatica tradizionalmente insegnata (vedi sopra §1), laddove gli scopi indicati al §2 richiedono che l'approccio sia descrittivo;
- l'inadeguatezza delle definizioni tradizionali a base semantica, sia a livello di analisi grammaticale ("il verbo indica l'azione"), sia a livello di analisi logica ("il soggetto fa l'azione"), sia a livello di analisi del periodo (le subordinate distinte esclusivamente in base alla funzione logico-semantica); le definizioni inadeguate sono spesso causa di errore: né la definizione del soggetto come "persona o cosa che compie l'azione", né quella come "ciò di cui si parla" permettono di individuare sistematicamente ciò che veramente si vuole che sia riconosciuto come soggetto;
- la concezione della frase come una successione lineare di elementi da considerare uno a uno per il loro presunto valore semantico; la tradizionali analisi logica e del periodo ignora l'idea che una frase possa essere considerata una struttura di elementi interrelati e gerarchizzati.

Quest'ultima idea è l'aspetto comune ai modelli di analisi della frase che sono stati proposti dalle diverse scuole linguistiche del Novecento. Quelli che hanno avuto circolazione nelle scuole si possono ricondurre in sostanza a quattro:

a) *L'analisi in costituenti immediati*, elaborata dallo strutturalismo americano degli anni trenta-cinquanta, i cui autori di maggiore spicco furono L. Bloomfield, Ch. Hockett, Z. Harris, è un procedimento di scomposizione binaria dell'analisi per passi successivi (*parsing*), che pare avesse già una tradizione nella scuola americana. I tagli che identificano i costituenti di una frase, poi via via i costituenti dei costituenti, sono operati in modo che gli elementi ottenuti abbiano il massimo grado di combinabilità in altre frasi, secondo un *criterio distribuzionale* rigorosamente empirico. Di fatto, il primo taglio è sempre operato fra il soggetto (inteso come sintagma, comprendente tutti gli elementi raccolti intorno al nome soggetto) e tutto il resto (verbo e suoi complementi); un secondo taglio isolerà un eventuale gruppo nominale all'interno del gruppo verbale, e così via. Ricaviamo un esempio di questa analisi da Berretta 1977:

i		giovani peschi			di mio padre		daranno		frutti molto buoni		
i giovani peschi di mio padre					daranno frutti molto buoni						
i giovani peschi				di mio padre			daranno		frutti molto buoni		
i	giovani peschi		di	mio padre		daranno		frutti	molto buoni		
	giovani	peschi		mio	padre				molto	buoni	

La scomposizione è condotta qui fino al livello della parola, ma potrebbe spingersi più oltre, fino al livello del [morfema](#). L'analisi permette di riconoscere una gerarchia di relazioni: ogni elemento entra nella frase attraverso la relazione con altri elementi (ad esempio, ci dice che *di mio padre* è in relazione immediata con *i giovani peschi*, cosa che la nozione corrente di "complemento di specificazione", o "di proprietà" nasconde).

Un limite del modello è il suo carattere rigidamente lineare: le frasi vanno analizzate così come si raccolgono "sul campo" (criterio empirico); di conseguenza l'analisi darà risultati costanti solo con frasi che presentino lo stesso ordine dei costituenti, e non per nulla è stata creata per una lingua che presenta forti vincoli di ordine delle parole, come l'inglese. Se quel che ci interessa è, ad esempio, che gli allievi sappiano riconoscere il soggetto in una varietà di posizioni nella frase, difficilmente questo approccio sarà proficuo.

Una componente che manca nel modello descritto, ed è essenziale negli altri tre, è la distinzione tra elementi più o meno centrali o periferici nella frase: che si parli di "frase minima" ed "espansioni" (Martinet), di "attanti" e "circostanti" (Tesnière), di elementi "nucleari" e "circostanziali" (grammatica generativa), l'idea comune è che per afferrare la struttura della frase sia necessario separare in qualche modo un nucleo da elementi esterni ad esso.

b) La *sintassi funzionale di Martinet* è il modello che ha avuto la maggiore diffusione nella scuola francese e italiana (soprattutto elementare). Il modello si basa su una interessante gerarchia sintattica fra i "monemi" (quelli che nella terminologia anglosassone, ormai di uso generale, sono detti *morfemi*), distinti in "autonomi", "indipendenti", e in vari modi "dipendenti"; ma quella che ha avuto successo nella scuola è la nozione di "frase minima": l'"enunciato minimo" (secondo la terminologia dell'autore) è costituito dal predicato e dal soggetto che lo "attualizza", e si distingue dalle "espansioni": «Chiameremo *espansione* ogni elemento che si aggiunge a un enunciato senza modificare i rapporti specifici e le funzioni degli elementi preesistenti» (1966: 125), o più in breve: *Espansione: tutto ciò che non è indispensabile (ibid.)*. Questa analisi ha due difetti:

- sul piano dell'adeguatezza descrittiva, presuppone che una sequenza soggetto - verbo possa costituire sempre un enunciato autonomo. Ora è evidente che in molte lingue, accanto ai verbi transitivi che ammettono la cancellazione dell'oggetto (come *mangiare, scrivere*, citati dall'autore), ne esistono numerosi altri che esigono che sia espresso almeno un complemento: *Il camion trasporta, La televisione ha annunciato, L'imputato ha commesso, Il leader ha aderito* non possono essere enunciati completi;
- sul piano didattico, sebbene l'autore sia molto accurato nel distinguere l'aspetto strutturale, considerato dalla sintassi, dalle funzioni comunicative, è inevitabile che l'istruzione "per trovare l'enunciato minimo, togli tutto ciò che non è indispensabile" venga interpretata, specialmente da allievi molto giovani, nel senso di eliminare ciò che ha meno importanza comunicativa. Diventa allora difficile spiegare che in una frase come *Cannavaro ha commesso un fallo in area di rigore*, "in area di rigore" (che veicola l'informazione più rilevante ai fini pratici) è un elemento "non indispensabile".

c) La *grammatica generativa trasformazionale*, a cui ha dato inizio Noam Chomsky negli anni cinquanta, non ha avuto quasi nessuna applicazione didattica diretta, dato il carattere altamente astratto e formalizzato del metalinguaggio che impiega (per una presentazione accessibile della teoria, a un certo punto della sua evoluzione, si può vedere Graffi 1994); ma l'impulso che ha dato agli studi di sintassi ha portato a una conoscenza più approfondita di molte lingue, tra le quali l'italiano: la *Grande grammatica italiana di consultazione* curata da Lorenzo Renzi e altri (1988, 1991, 1995), strumento fondamentale per qualunque studioso e insegnante di lingua, è opera di studiosi di impostazione generativista, che hanno evitato per l'occasione i formalismi di scuola.

Il punto di partenza di Chomsky è cognitivista: una grammatica è un modello del meccanismo mentale che permette di produrre e comprendere le frasi di una lingua; il modello consiste in una serie ordinata di regole capaci di generare (nel senso di "enumerare") le infinite frasi possibili in una lingua, cioè giudicate accettabili dai suoi parlanti. A non tener conto dei più recenti sviluppi della teoria, le regole generative specificano i possibili costituenti della frase "dall'alto in basso": la prima dice che il simbolo *S* (sentence, "frase") si riscrive *NP VP* (*Noun Phrase* "sintagma nominale", *Verb Phrase* "sintagma verbale"), e regole successive specificano in quali componenti si può scindere ciascun simbolo ottenuto dalle regole precedenti. Il processo può essere rappresentato da un grafico ad albero, e il suo prodotto, a ogni passo, è una stringa di simboli che denominano categorie sintattiche. Il loro ordine è astratto: solo alla fine del processo potranno essere variamente riordinati nella loro

sequenza e poi sostituiti dalle parole di una lingua. Così una struttura sintattica gerarchica è assegnata alla frase fin dall'inizio, e non è vincolata all'ordine delle parole: questo marca bene la distinzione dall'approccio dello strutturalismo americano, sebbene alcuni passi possano apparire superficialmente simili, come la distinzione tra un "gruppo del soggetto" e un "gruppo del predicato", o comunque li si voglia chiamare.

Un carattere essenziale del meccanismo generativo è la ricorsività: il simbolo iniziale della sequenza generativa (*S*, "sentence") può riapparire nel corso del processo, e ad esso si torneranno ad applicare tutte le regole da capo: se *S* appare sotto *N* o *NP* (*Noun*, *Noun Phrase*), avremo una frase generata nella posizione di un nome o sintagma nominale (una "frase sostantiva", secondo la terminologia tradizionale nella sintassi del latino), altrimenti potrà aver il posto di un aggettivo, o di un avverbio. Questo è quanto dire che una frase subordinata è una frase inclusa in una frase di ordine superiore, e che la struttura del periodo è esattamente la stessa della frase semplice. È questa l'acquisizione essenziale che può e dovrebbe essere inserita nell'apparato di una grammatica didattica, indipendentemente dall'impostazione concettuale e dai formalismi della grammatica generativa, nonché dalle sue evoluzioni troppo rapide per essere seguite da chi non è specialista.

Quanto alla distinzione tra elementi centrali e periferici, essa non appartiene al patrimonio originario della grammatica generativa, ma è diventata corrente a partire dagli anni ottanta; oggi i generativisti parlano di complementi o frasi "argomentali" e "non argomentali" o "extranucleari" nello stesso senso in cui Tesnière distingueva "attanti" e "circostanti".

d) *La grammatica delle dipendenze, o delle valenze* risale a un libro di Lucien Tesnière pubblicato postumo nel 1959 (Tesnière 1988), ma ha conquistato lentamente l'attenzione degli ambienti scientifici e ha avuto applicazioni didattiche solo in anni recenti, grazie anche agli studiosi tedeschi che la hanno proposta per l'insegnamento del latino (Happ 1979).

L'idea chiave di Tesnière è che nella maggioranza delle frasi il verbo è il "nodo" dominante dal quale dipendono tutti gli altri elementi. Tra questi, alcuni sono necessariamente richiesti dal significato del verbo, e sono denominati *attanti*. Ogni verbo, paragonato a un "atomo uncinato", richiede un certo numero di attanti, o, con metafora attinta alla chimica, ha un certo numero di *valenze*: sono zero-valenti alcuni verbi impersonali meteorologici come *piovere*, monovalenti i verbi intransitivi come *dormire*, dove l'unico argomento richiesto è il soggetto, bivalenti i transitivi come *mangiare*, trivalenti, tipicamente, i verbi di "dare" e "dire". Si parlerà allora di "primo, secondo, terzo argomento", mentre l'opposizione soggetto/predicato è considerata irrilevante da Tesnière. Altri complementi, che non partecipano al processo designato dal verbo ma ne esprimono circostanze di tempo, luogo, modo ecc., sono definiti *circostanti*. Sebbene l'opposizione tra un nucleo e una periferia non sia sviluppata da Tesnière, la novità fondamentale che ha introdotto è che nel cuore della sua analisi non si trova più l'opposizione soggetto/predicato o il nucleo soggetto-predicato, ma il complesso costituito dal verbo e dai suoi attanti.

Naturalmente, agli elementi di novità se ne accompagnano altri di continuità: il termine "circostanti", e il concetto relativo, avevano al tempo di Tesnière una tradizione già centenaria; il concetto di "valenza" non è molto lontano da quello di "reggenza" noto a ogni sintassi latina dei casi; ancora, la lessicografia inglese conosce da tempo la lista dei *patterns* verbali, che corrispondono più o meno a schemi attanziali in cui un verbo può entrare. Nuova è invece l'idea di fare di tutto questo il nocciolo dell'analisi della frase.

Questa idea si è poi incrociata con elaborazioni nate in un ambito del tutto estraneo, la semantica generativa, una corrente staccatasi dall'ortodossia chomskiana

nel corso degli anni sessanta; le idee di impronta semanticista hanno avuto una certa circolazione nelle scuole italiane negli anni settanta e ottanta grazie al lavoro di Domenico Parisi e dei suoi collaboratori (vedi Parisi, Antinucci 1973; Parisi, a cura di, 1979). Essi derivano da un capitolo della logica l'idea che alla base di ogni proposizione stia la relazione tra un predicato e uno o più argomenti: un predicato attribuisce una proprietà a un argomento (predicato monovalente), o mette in relazione due o più argomenti. È facile trasferire il concetto dal piano logico a quello linguistico, identificando in ogni verbo un predicato e facendo del complesso predicato-argomenti il nucleo della frase semplice. Così il rapporto tra verbo e attanti è ripresentato in termini di predicato e argomenti (anche se la cosa avrebbe fatto inorridire Tesnière), mantenendo l'essenziale del concetto di valenza.

Anche Tesnière, infine, riconduce l'analisi del periodo a quella della frase semplice attraverso la nozione di *traslazione*. I modi indefiniti del verbo e le congiunzioni subordinanti trasferiscono un verbo (con tutto ciò che dipende dal suo "nodo") nel ruolo di un nome, che ha tipicamente la posizione di un attante, o di un avverbio, che è tipicamente un circostante; i pronomi relativi trasferiscono una frase nella posizione propria di un aggettivo (un dipendente di un nome). Le frasi subordinate si possono così distinguere in *attanziali* (termini equivalenti usati da altri studiosi: "nucleari", "sostantive", "soggettive/oggettive", "completive", "argomentali"), *circostanziali* (o, con un termine più antico e ancora usato, "avverbiali", o ancora "extranucleari") e *aggettive* (o relative). Di nuovo si giunge all'idea chiave che l'analisi del periodo non è che il prolungamento dell'analisi della frase semplice, in quanto le frasi dipendenti occupano le stesse posizioni che possono essere occupate da sintagmi nominali, avverbi, aggettivi: un'idea di grande efficacia semplificatoria, affacciata ai grammatici tedeschi del primo Ottocento, alla quale molte grammatiche scolastiche restano refrattarie.

È bene sottolineare, al termine di questa schematica rassegna, che non è necessario che la grammatica su cui si lavora a scuola rifletta fedelmente una delle teorie accennate; è anzi abbastanza diffusa l'idea che la grammatica scolastica sia preferibilmente eclettica (Beacco 1987), a patto, naturalmente che l'eclettismo non dia luogo a incongruenze. Il modello risultante dovrebbe essere economico e potente (Bertocchi 1983), cioè tale da coprire col minimo di complicazione la porzione più ampia possibile dei fatti grammaticali che si incontrano nei testi di una lingua, valendosi di concetti trasferibili, cioè tali da potersi di applicare a più di uno dei settori della riflessione sulla lingua elencati al §4. In ogni caso l'eclettismo dovrebbe essere consapevole, cioè fondato sulla capacità di riconoscere, per poterle usare, le diverse tradizioni di teoria grammaticale che confluiscono nel modello scolastico

6. La riflessione grammaticale nella programmazione didattica

È fuori di dubbio che nessuna riflessione grammaticale può sostituire la pratica dei testi e delle abilità linguistiche, e questo riguarda L1, L2, lingue classiche. Se si ritiene tuttavia che la riflessione debba avere un suo posto, non prioritario ma importante, accanto alle pratiche testuali, si pone il problema di armonizzare i due aspetti nella programmazione didattica.

Nella didattica della L1, la questione si può porre nei termini dell'alternativa tra occasionalità e sistematicità. Alcuni sostengono che la grammatica può essere significativa per gli allievi solo se scaturisce di volta in volta dalla pratica dei testi: dalla correzione di un errore, dall'osservazione dell'efficacia di una scelta stilistica in un testo letto. Altri obiettano che, se la lingua è un sistema in cui "tutto si tiene", un apprendimento significativo richiede un certo grado di sistematicità, che non può essere affidato alla frammentarietà delle occasioni. Una soluzione intermedia può essere una programmazione "a finestre": le occasioni scaturite dalla pratica testuale

vengono sfruttate per aprire percorsi di riflessione grammaticale brevi ma dotati di una propria compiutezza e tali da costruire progressivamente, per addizione, un sistema organico.

In termini di distribuzione nel tempo-scuola le alternative accennate sarebbero:

- brevi spiegazioni e commenti grammaticali nel corso di attività diverse;
- "ore di grammatica", distribuite settimanalmente o a blocchi modulari;
- brevi blocchi modulari ("finestre") da usare flessibilmente secondo le circostanze.

Qualunque sia la scelta in proposito, due principi dovrebbero restare fermi:

- la sequenza con cui vengono affrontati gli argomenti può variare in base a considerazioni didattiche varie, ma un orizzonte sistematico dovrebbe esistere nella mente dell'insegnante e anche in quella degli allievi, almeno come obiettivo finale. In mancanza di un tale quadro complessivo, molti concetti diventano più difficili da capire: ad esempio quello di "frase relativa" è forse incomprensibile al di fuori di un'idea complessiva delle strutture di frase;

- il carattere astratto e artificiale dei concetti grammaticali non permette, per lo più, di "scoprirli" attraverso l'esame di un singolo testo, e del resto essi sono validi in quanto sono comuni a situazioni testuali e comunicative diverse; ma in ogni caso l'apprendimento grammaticale dovrebbe essere usato nel confronto coi testi che si leggono e scrivono: se non serve, un po' tutti i giorni, a capirli meglio, allora se ne può fare davvero a meno.

Nell'insegnamento della L2, secondo una pratica diffusa, un aspetto della grammatica della lingua obiettivo viene presentato attraverso una serie di esempi o brani appositamente scritti o selezionati, e poi reso esplicito attraverso la riflessione e l'esercizio. Anche nell'insegnamento delle lingue classiche si tenta a volte di seguire un percorso affine, quando si cerca di superare la tradizionale sequenza grammatica – esercizio – traduzione. In questo caso la sequenza degli argomenti non sarà tanto dettata da esigenze di sistematicità, quanto da criteri come la frequenza d'uso delle strutture, e quindi la loro spendibilità immediata. Alla riflessione grammaticale sulla L1 dovrebbe allora spettare il ruolo di fornire uno sfondo sistematico, una "grammatica generale" in cui collocare i frammenti di grammatica della L2 via via appresi (vedi §8).

7. Il curricolo verticale

Il problema della sequenza dei temi di riflessione grammaticale si pone anche in verticale, nella successione degli anni e dei gradi di scuola. Attualmente accade spesso che a ogni livello, dalla scuola elementare al biennio superiore, si faccia un po' di tutto, spesso ricominciando ogni volta da capo, sia nell'insegnamento di L1 che in quello di L2. Questo comporta vari inconvenienti:

- si tende ad anticipare sempre più la presentazione di concetti che possono essere realmente compresi a un livello di pensiero astratto possibile solo dopo una certa età; i concetti vengono allora banalizzati per renderli accessibili (quando l'apprendimento non diventa puramente mnemonico), col rischio di bloccare la possibilità di esplorarli e comprenderli al momento più opportuno;

- il ritorno ciclico sugli stessi argomenti costituisce uno spreco di tempo e di energie che probabilmente spiega come mai molti allievi escano dalla scuola dopo avere speso molto tempo intorno alla grammatica e avendone capito e appreso poco o nulla, come spesso lamentano i docenti universitari.

Una distribuzione negli anni ragionata della riflessione sulla lingua, data la complessità della materia, meriterebbe un'attenzione non inferiore a quella che è sempre stata data alla sequenza degli apprendimenti in matematica. Senza anticipare qui soluzioni definitive (per un'ipotesi si può vedere Colombo 1997), si può cercare di mettere a fuoco i criteri di una sequenza verticale.

In genere si conviene che il primo criterio sia la progressione "dal più facile al meno facile", e che questo equivalga a "dal concreto all'astratto". La questione è che cosa si debba intendere per "più concreto" nella riflessione sulla lingua:

- una prima risposta identifica la concretezza con l'aderenza a specifiche situazioni comunicative: in questo senso sarebbe più concreta la riflessione sul testo di quella sulla frase o sulla parola, la pragmatica linguistica (come si ottengono scopi attraverso atti linguistici) della sintassi e la sintassi della morfologia; vanno in questo senso la raccomandazione di "partire dal significato" contenuta nel programma per la scuola elementare del 1985, o alcune proposte di progressione "dal periodo alla parola";
- una seconda ipotesi considera più concreto, nella lingua, ciò che è più direttamente osservabile e manipolabile: dunque la forma delle parole, le loro modificazioni (morfologia), la sintassi intesa come insieme di meccanismi di combinazione prima che come strumento di organizzazione del pensiero; sul piano lessicale, secondo questa ipotesi, la morfologia lessicale precederebbe la semantica; gli aspetti pragmatici sarebbero riservati alle fasi più avanzate del percorso.

È bene precisare che prevedere una distribuzione nel tempo non significa proibire che temi di riflessione riservati ad anni successivi vengano discussi e spiegati, all'occasione, se emergono dal lavoro sui testi. Significa piuttosto prevedere dei precisi momenti in cui quelle che in anni precedenti possono essere state osservazioni occasionali vengano sistematizzate e collocate in una cornice concettuale organica. Un secondo criterio potrebbe dunque essere quello della sistematizzazione progressiva.

Un terzo criterio, da intendere come opposto alla ripetizione ciclica, potrebbe essere definito "del reimpiego": i concetti e gli strumenti di analisi acquisiti in una certa fase del percorso scolastico dovrebbero essere continuamente riutilizzati non solo per la migliore comprensione e produzione di testi, ma anche per ulteriori esplorazioni e acquisizioni teoriche. Ad esempio, il riconoscimento delle classi di parole (cosiddette [parti del discorso](#)) è necessario per capire, nella formazione delle parole, la derivazione con trasferimento di classe (verbi derivati da aggettivi, nomi da verbi, ecc.); il concetto di "valenza" è utile per spiegare, sul piano semantico, alcuni aspetti della polisemia: molti verbi hanno diverse possibilità di valenza corrispondenti a diversi significati; ancora, la comprensione del valore deittico e anaforico dei pronomi è necessaria per esplorare i fenomeni della coesione testuale; e così via.

8. La riflessione grammaticale in prospettiva interlinguistica

Da tempo i pregiudizi radicali contro la riflessione grammaticale sono caduti rispetto sia alla L1, sia alla L2 (per le lingue classiche non si sono mai dati). Il problema che si pone oggi è di non presentare all'allievo due o tre grammatiche che procedano su canali separati e incomunicabili, con evidente spreco di tempo e di energie, ma di far interagire i diversi momenti di riflessione grammaticale attraverso una collaborazione pianificata dei vari insegnamenti.

Se è vero che si riflette in primo luogo su ciò che si sa già fare, è ovvio che la riflessione grammaticale sulla L1 debba cominciare prima ed essere tendenzialmente sempre "più avanti" delle altre, in modo da fornire loro supporti. Questo non significa che debba essere subordinata all'apprendimento di altre lingue, come quando l'insegnante di L2 chiedeva al collega di Lettere di "fare i pronomi" nel momento in cui doveva insegnarli nella lingua straniera, o come quando si insegnava l'analisi logica esclusivamente come premessa allo studio del latino. Significa piuttosto che la riflessione sulla L1 dovrebbe essere condotta in modo tale da fornire una batteria di strumenti concettuali riutilizzabili nell'approccio ad altre lingue, vale a dire una sorta di "grammatica generale" di riferimento. Questo implica, tra l'altro:

- non separare i casi particolari dai fenomeni generali a cui appartengono: non limitarsi a normare qualche caso problematico di concordanza senza mostrare tutta l'estensione del fenomeno della concordanza;

- non separare le variazioni morfologiche dalle loro funzioni e queste dalle relative [categorie grammaticali](#): non insistere sulla coniugazione dei verbi senza mostrare la funzionalità dei tempi verbali per l'espressione del tempo come significato da veicolare e le coordinate fondamentali che articolano la categoria del tempo nella comunicazione linguistica.

Una riflessione così condotta dovrebbe fornire le basi per un [approccio contrastivo](#) alle lingue straniere e classiche: i confronti che ogni apprendente instaura fra la lingua di apprendimento e la propria materna verrebbero favoriti e inquadrati in una visione d'insieme, i concetti appresi nella riflessione sulla L1 trasferiti sulla L2 o classica, alla scoperta di analogie e differenze. Per esempio, le regole che rendono incompatibili i possessivi e gli articoli in francese, inglese, tedesco, ma compatibili in italiano, possono essere ricondotte all'idea che i possessivi in italiano non rientrano nella categoria dei determinanti, come in altre lingue europee, ma costituiscono una categoria a parte (Salvi, Vanelli, 2004: 133-139).

Per andare oltre confronti puramente formali, l'approccio contrastivo ha bisogno di una base [nozionale](#). La prospettiva nozionale si basa sull'idea che le lingue organizzano e veicolano un numero non infinito di nozioni fondamentali, relative ai partecipanti all'atto comunicativo, al tempo, allo spazio, alla quantità, e così via. Tali nozioni sono probabilmente universali, tali cioè che devono in qualche modo essere presenti in ogni lingua, o comunque sono comuni a moltissime lingue; ma le diverse lingue possono organizzarle e realizzarle in modi diversi (Simone 1990: 272; 299). Le nozioni sono allora lo sfondo comune su cui si imposta il confronto fra le lingue.

Le diverse lingue possono dare a una nozione un ruolo più o meno evidente nella strutturazione delle categorie e delle regole grammaticali. Ma vederle solo là dove esse sono in evidenza, o dove la tradizione degli studi grammaticali le ha messe in evidenza, significa impedirsi di vedere le esigenze comunicative comuni sottese alle diverse lingue, e in ultima analisi capirle meno bene tutte. Ad esempio, può accadere che uno studente nella propria carriera scolastica incontri la nozione di aspetto verbale solo nello studio del greco, o in alcuni casi dell'inglese, e sia portato a credere che sia un fenomeno specifico di una lingua; quando è evidente che la categoria è grammaticalizzata in italiano almeno nell'opposizione tra imperfetto e passato prossimo/remoto e nella perifrasi con l'ausiliare *stare* + gerundio, ed è comunque necessaria a comprendere tutta l'articolazione delle funzioni temporali. Oppure si può credere che l'opposizione tra nomi "numerabili" e "non numerabili" (*count nouns*, *mass nouns*) sia specifica dell'inglese, mentre riconducendola alla nozione che oppone il *continuo* al *discreto* si può comprendere come essa sia presente anche in italiano e spieghi l'uso dell'articolo partitivo: diciamo *bevo del latte* e non **un latte*; *mangio un uovo* e non **dell'uovo*. (Tra parentesi: può accadere che la grammatica francese parli di articoli partitivi e la grammatica italiana non li qualifichi come tali: un altro modo di creare ostacoli alla comprensione e difficoltà di *transfert*).

Questi ultimi esempi possono suggerire tra l'altro come un approccio contrastivo a sfondo nozionale sia utile non solo ad apprendere le lingue straniere e classiche, ma anche a capire meglio la lingua madre. Qui si è insistito sugli elementi comuni a diverse lingue; ma là dove emergono differenze, il portarle a consapevolezza aiuta a capire come la propria sia *una* lingua, non *la* lingua, a non assolutizzarne le strutture come "logiche". Ad esempio, il conoscere lingue che hanno tre generi (latino, greco antico, tedesco), o una lingua che in sostanza non grammaticalizza la categoria del genere (inglese) aiuta a relativizzare la bipartizione maschile/femminile propria dell'italiano e di molte altre lingue; ancora, il conoscere l'invariabilità degli aggettivi in inglese, o l'invariabilità degli aggettivi in posizione predicativa in tedesco, aiuta a capire che l'accordo dell'aggettivo predicativo col soggetto è un'opzione dell'italiano non più "logica" di altre. In questo senso la riflessione grammaticale interlinguistica può dare un contributo all'educazione interculturale.

Bibliografia

- Altichieri, L., Deon, V. (1995). Una grammatica per tante lingue? In P. Desideri (a cura di) *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Firenze: La Nuova Italia: 43-59.
- Ambel, M. (a cura di) (1982) *Insegnare la lingua. Quale grammatica?* Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- Beacco, J.-C. (1987). Quale eclettismo in grammatica? In Ciavatta, Centasso, Currò (a cura di): 16-26.
- Berretta, M. (1977). *Linguistica ed educazione linguistica*. Torino: Einaudi.
- Bertocchi, D. (1983). La riflessione sulla lingua in L1 e L2: alcune ipotesi per un curriculum comune nella scuola media. In M.V. Matarese Perazzo (a cura di) *Insegnare la lingua. Interdisciplinarietà L1-L2*. Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori: 71-94.
- Ciavatta, p., Centazzo, G., Currò, M. (a cura di) (1987). *Grammatica e insegnamento comunicativo*. Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- Colombo, A. (1982). La riflessione grammaticale. Riflessioni di un conservatore. In Ambel, M. (a cura di): 12-70.
- Colombo, A. (1997) Per un'educazione linguistica essenziale": la riflessione sulla lingua. La riflessione sulla lingua dalla scuola elementare al biennio superiore. *La didattica*, 3, 51-55; 4, 77-82.
- Corno, D. (1993) In ultima analisi. *Italiano & Oltre*, 2, 112-115.
- Deon, V. (1993) Sia almeno ragionevole. *Italiano & Oltre*, 2, 116-119.
- Graffi, G. (1994). *Sintassi*. Bologna: Il Mulino.
- Happ, H. (1979). Possibilità di una grammatica della dipendenza del latino. In G. Proverbio (a cura di) *La sfida linguistica*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lo Duca, M.G: (1997). *Esperimenti grammaticali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M.G., Solarino, R. (2004). *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*. Padova: Unipress.
- Marello, C., Mondelli, G. (a cura di) (1991). *Riflettere sulla lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- Martinet, A. (1966). *Elementi di linguistica generale*. Bari: Laterza. (Edizione originale: 1960).
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Parisi, D. (a cura di) (1979). *Per una educazione linguistica razionale*. Bologna: Il Mulino.
- Parisi, D., Antinucci, F. (1973). *Elementi di grammatica*. Torino: Boringhieri.
- Quirk, R., Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.
- Renzi, L. (a cura di) (1988). *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume I*. Bologna: Il Mulino.
- Renzi, L., Salvi, G. (a cura di) (1991). *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume II*. Bologna: Il Mulino.
- Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A. (a cura di) (1995). *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume III*. Bologna: Il Mulino.
- Salvi, G., Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Simone, R. (1990). *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (1993). Le parole e le cose. *Italiano & Oltre*, 2, 109-112.
- Tesnière, L. (1988). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck. (Edizione originale: 1959).

