

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

Emilia Calaresu - Silvia Dal Negro

studi AltLA **6**

AltLA

studi AItLA 6

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

EMILIA CALARESU – SILVIA DAL NEGRO

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2018 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-20-0
ISBN edizione digitale (PDF): 978-88-97657-21-7

Indice

EMILIA CALARESU - SILVIA DAL NEGRO	
Introduzione	5
MASSIMO PALERMO	
Definire, riconoscere, esprimere il soggetto	13
CECILIA ANDORNO	
La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti	23
EMILIA CALARESU	
Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto	39
SILVIA DAL NEGRO	
Egli, esso, lui, ello: La varietà di lingua nella riflessione grammaticale	65
MARIA ELENA FAVILLA	
«Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione». Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente	79
FABIANA ROSI	
L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali	95
CLAUDIA PROVENZANO	
Riflessione grammaticale: ruolo, metodi e implicazioni didattiche	109
MARIA G. LO DUCA	
Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto	123
Bibliografia	139
APPENDICE	
Il questionario GRASS	149
Indice autori	161

CECILIA ANDORNO¹

La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti

Abstract

The paper deals with attitudes and opinions shared by teachers concerning grammatical notions to be adopted for the teaching of grammar. Teachers involved in a training course about Grammar teaching are asked to analyse some reference grammars of Italian and comment about their usefulness for grammar teaching in school. Their answers show that a long-lasting tradition of pedagogic grammar description oriented towards a simplistic overlapping of semantics and morpho-syntax still endures in teachers metalinguistic competence and strongly drives their choices in understanding and teaching grammatical notions.

1. *Premessa*

I passi che riguardano l'inadeguatezza e i limiti della descrizione grammaticale tradizionale proposta dalla manualistica scolastica sono forse quelli più citati delle *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*. Vi si dice, fra il resto, che "le grammatiche di tipo tradizionale sono fondate su teorie del funzionamento d'una lingua che sono antiquate e, più ancora che antiquate, largamente corrotte ed equivocate" (GISCEL, 1975: tesi VII.D.c). All'epoca della redazione delle *Dieci Tesi*, uno dei motivi di tale inadeguatezza veniva individuato nella mancanza di "un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano" (*ibidem*). Quasi quarant'anni sono passati, diverse descrizioni grammaticali scientificamente aggiornate hanno ampiamente colmato la lacuna, il dibattito sulla descrizione grammaticale appropriata per i manuali scolastici ha avuto momenti molto vitali (cfr. Ambel, 1982 e Lo Duca, 1997 per una rassegna), ma la tradizione avversata dalle *Dieci Tesi* pare godere di ottima salute, sempre deplorata (Sobrero, 1997; Serianni, 2011; Colombo, 2015) ma tuttavia perpetuata nel tempo dalle scelte conservative dei manuali, secondo una tendenza che, stando a Gould (1991), non è limitata alla manualistica italiana e alla sola tradizione didattica grammaticale (cfr. anche i contributi di Palermo, di Provenzano e di Rosi in questo volume).

Uno degli effetti, e al tempo stesso una delle cause, del difficile aggiornamento della terminologia e dell'apparato concettuale della manualistica risiede probabilmente nella formazione degli insegnanti, che quelle grammatiche scelgono ed usano. La formazione degli insegnanti è stato forse uno degli aspetti meno dinamici del processo di rinnovamento nel campo dell'educazione linguistica in Italia: a tutt'oggi, una preparazione di livello universitario non è richiesta, se non in misura estremamente ridotta, in ambito lin-

¹ Università di Torino.

guistico²: l'esito di questo stato di cose è che la formazione grammaticale degli insegnanti rimane basata, in larga misura, sulla manualistica scolastica stessa poi usata per insegnare.

A supporto di questa ipotesi, lo studio che qui si presenta analizza opinioni e atteggiamenti nei confronti delle categorie dell'analisi logica (la "grammatica" del titolo) offerte da testi di riferimento e manuali scolastici (le "grammatiche"). L'analisi presentata non può, per ragioni quantitative e qualitative di composizione del campione, avere pretesa di rappresentatività dell'intero corpo insegnante, ma a nostro parere consente di mettere in luce almeno una parte degli snodi problematici che rendono tuttora difficile il superamento di una tradizione grammaticale poco amata ma vitalissima nei manuali e nella prassi dell'insegnamento.

2. *Il contesto osservato*

I dati presentati non sono stati inizialmente raccolti a scopo di ricerca. Essi hanno costituito il momento finale di un laboratorio condotto all'interno dei Percorsi Abilitanti Speciali, frequentato da 30 insegnanti delle classi di insegnamento allora 43/A (Italiano, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media) e 50/A (Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado) della scuola pubblica. All'interno di un più ampio modulo di Educazione linguistica, 12 ore (affidate all'autrice) sono state dedicate alla Didattica della grammatica. Data la tipologia di corsisti, insegnanti da tempo nei due ordini di scuola e dunque portatori di una talvolta anche lunga esperienza professionale, nel laboratorio si è deciso di puntare su un aggiornamento che consentisse ai partecipanti di avvicinarsi – spesso per la prima volta, come si è potuto constatare successivamente – a due ordini di risorse utili per la professione: grammatiche di riferimento scientificamente rigorose e modelli descrittivi aggiornati. In riferimento a un concetto cruciale per il programma di analisi logica, quello di 'soggetto', sono state proposte le descrizioni delle grammatiche di riferimento di Serianni (1991) e di Salvi & Vanelli (1992 e 2004), oltre alla grammatica scolastica di Sabatini *et al.* (2011), impostata sul modello valenziale. Le grammatiche di riferimento sono state scelte per la loro accessibilità per un lettore con una formazione umanistica, anche se non specialistica in linguistica, e per il loro diverso rapporto con la tradizione grammaticale scolastica. La grammatica di Serianni (1991) ha un maggior grado di adesione all'apparato terminologico e concettuale proprio di tale tradizione, anche quando questo viene problematizzato e messo in discussione; è inoltre attenta a fatti di variazione e all'identificazione della norma di riferimento. Le due grammatiche di Salvi & Vanelli (1992 e 2004) accolgono maggiormente nozioni e terminologia proprie della tradizione strutturalista, funzionalista e generativa (*sintagma, argomento, ruolo semantico...*,

² Per tutte le classi di concorso che prevedono l'insegnamento della lingua italiana nella scuola media inferiore e superiore sono attualmente richiesti 12 CFU nel settore di Linguistica generale e 12 nel settore di Linguistica Italiana da conseguire nel corso del percorso quinquennale (300 CFU complessivi), mentre nessun minimo in merito è previsto nel successivo percorso di formazione abilitante. Discorso a sé va fatto per la laurea magistrale abilitante per la formazione primaria, per la quale sono previsti solo 12 CFU di Linguistica italiana.

terminologia che è risultata nuova per la maggioranza dei corsisti) e si servono di diagrammi ad albero per rappresentare la struttura sintattica delle frasi.

A queste grammatiche, i corsisti erano invitati ad affiancare la grammatica scolastica usata abitualmente con le proprie classi. Sul modello degli “esperimenti grammaticali” di Lo Duca (2004), si è proceduto in modo induttivo, sottoponendo attraverso esercitazioni guidate una serie di “problemi di grammatica” incentrati su potenziali punti di difficoltà delle descrizioni tradizionali (ad es. il soggetto non agentivo; il soggetto con articolo partitivo; frasi senza soggetto)³. Accanto all’intento di far conoscere proposte descrittive più rigorose e informate, la comparazione e la riflessione autonoma su materiali linguistici aveva l’intento di favorire un approccio più sperimentale ed osservativo, anziché normativo e puramente applicativo, allo studio della grammatica; la constatazione che lo stesso fenomeno grammaticale può essere descritto in modo diverso, e che le definizioni dei linguisti possono essere problematizzate e messe in discussione, intendeva inoltre portare i corsisti ad abituarsi a considerare l’oggetto di osservazione, la lingua, come un’entità alla quale possono essere applicati diversi modelli descrittivi.

La prova finale del modulo, svolta per iscritto, ha richiesto ai corsisti di replicare lo stesso lavoro di analisi su un tema diverso, ovvero la categoria di complemento oggetto. In quest’occasione sono stati proposti alla lettura alcuni passi dalle grammatiche già presentate ai corsisti, ovvero Serianni (1991) e Salvi & Vanelli (1992 e 2004), come illustrato alla tab. 1. Ai corsisti era poi affidata la consegna riportata in tab. 2.

Tabella 1 - *I passi delle grammatiche di riferimento selezionati per la prova scritta*

<i>Serianni (1991)</i>	<i>Salvi & Vanelli 1992; 2004</i>
pp. 92-93, parr.31-34: Predicato	ed. 1992: p. 8, par. 2.1.: Struttura sintattica
pp. 94-95, parr.35-41: Complemento oggetto o diretto	p. 14, par. 3.1: Oggetto diretto ed. 2004: pp. 39-40, par. 3.2.: Oggetto diretto

Tabella 2 - *La consegna della prova scritta*

Dopo aver letto i brani, e dopo aver letto i passi corrispondenti della vostra grammatica scolastica, sviluppare schematicamente i seguenti punti:

1. Quali proprietà vengono attribuite alla categoria di “complemento oggetto” dalle grammatiche in esame?
2. In quale ordine suggerireste di presentare queste proprietà ad una classe di scuola secondaria di primo ciclo e quali, eventualmente, di tralasciare? Motivare la risposta.
3. Potreste suggerire, eventualmente anche basandovi sui testi in esame, delle modalità grafiche di presentazione della categoria di “complemento oggetto”? Dare qualche esempio.
4. Sulla base della vostra esperienza, quali aspetti dell’insegnamento della categoria di “complemento oggetto” costituiscono maggiore difficoltà per gli studenti, e per quale motivo secondo voi?

³ Come emergerà più chiaramente nell’analisi dei dati, la problematicità di questi fenomeni non risiede necessariamente nel loro costituire casi particolari o comportamenti eccezionali rispetto alla categoria di soggetto, quanto più spesso nel fornire controesempi a proprietà solitamente attribuite alla categoria, e che costringono quindi a rimettere in discussione le definizioni stesse.

Mentre le discussioni e le osservazioni nate all'interno del laboratorio non sono state purtroppo raccolte e documentate, possiamo qui presentare all'analisi i testi prodotti dai corsisti nella prova scritta. Le affermazioni contenute nei testi osservati, formulate in occasione di queste prove, risentono certamente del loro essere state prodotte in una situazione di esame, e vanno maneggiate con la consapevolezza che possono essere state anche pesantemente condizionate dal desiderio di compiacere la conduttrice del laboratorio, dalla quale, in definitiva, dipendeva il buon esito del percorso di abilitazione. Se però, da un lato, l'occasione in cui i testi sono stati prodotti può non aver favorito la libera espressione delle opinioni dei corsisti – e d'altronde, allora, avranno tanto più valore le affermazioni che, come vedremo, si discostano da quelli che si potevano immaginare come esiti auspicati dalla conduttrice del laboratorio –, la stessa peculiarità dell'occasione ha sicuramente incoraggiato i corsisti a impegnare al massimo le proprie capacità di riflessione critica in merito al tema grammaticale. Con questi limiti, procediamo nel prossimo paragrafo all'analisi dei testi.

3. *Analisi dei testi*

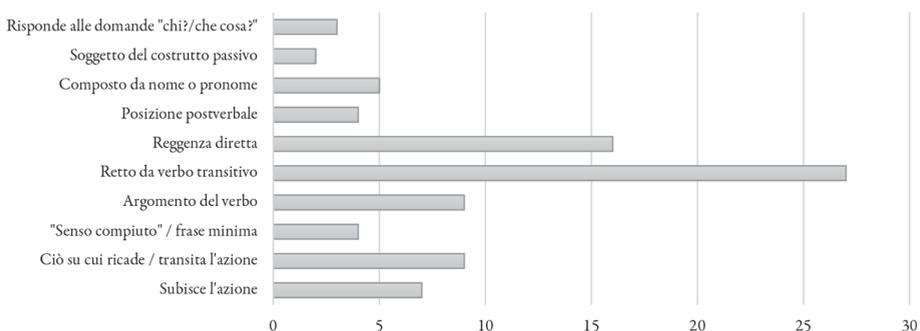
3.1 La selezione dell'informazione

Uno degli elementi di critica attribuiti alle grammatiche scolastiche consiste nella loro scarsa propensione ad una ragionata selezione dei contenuti, dato che il loro aggiornamento è spesso avvenuto più per un procedimento di accumulo che non di selezione (Sobrero, 1997). Di fronte a una tale tendenza all'ipertrofia è spesso presente nelle osservazioni degli insegnanti la necessità di operare una selezione dei contenuti grammaticali da rendere obiettivo di insegnamento. Nonostante questa dovrebbe quindi risultare un'attività usuale nel lavoro di preparazione delle lezioni, la gestione e la selezione delle informazioni contenute nelle pagine date in lettura è risultata per diversi corsisti molto impegnativa. Le cause di tale difficoltà trapelano in parte dalle modalità di risposta alla prima domanda (*Quali proprietà vengono attribuite alla categoria di "complemento oggetto" dalle grammatiche in esame?*), che solo una piccola parte dei corsisti ha affrontato attraverso una comparazione delle diverse grammatiche; nella maggioranza dei casi, le risposte hanno proposto invece una sostanziale parafrasi di ognuno dei passi assegnati, in successione e senza alcun tentativo di confronto o di schematizzazione. Questa modalità di risposta potrebbe certamente essere stata in parte indotta dalla peculiarità della situazione d'esame: l'estrema aderenza al testo, anche nell'uso della terminologia, con conseguenti effetti di ridondanza – la stessa proprietà è ripetuta più volte, una per testo – e di incoerenza – alla stessa proprietà si fa riferimento con parole diverse, quelle usate ogni volta dal singolo testo –, potrebbe cioè essere stata una strategia dettata dalla prudenza; ma resta tuttavia segnale di una insicurezza nella gestione dei contenuti, che impedisce di darne una reinterpretazione nel timore che ciò comporti una non voluta difformità dall'originale.

Ulteriori indicazioni in merito emergono dalle risposte alla seconda domanda (*In quale ordine suggerireste di presentare queste proprietà [...] e quali, eventualmente, di tralasciare?*), che chiedeva una ulteriore elaborazione delle informazioni raccolte per la prima: si trattava infatti di identificare, fra le proprietà individuate, quelle che si ritenevano prioritarie in una presentazione scolastica. Le risposte richiedevano quindi sia una precisa definizione dei concetti, sia una riflessione, ad un tempo di natura teorico-descrittiva e didattica, in merito alla loro gerarchizzazione.

La distinzione fra proprietà definitorie e accessorie di un concetto grammaticale era stata oggetto di riflessione nel laboratorio e si ritrova in varie risposte. Anche dove la distinzione non viene posta esplicitamente, l'osservazione delle proprietà che vengono selezionate più frequentemente come prioritarie (cfr. la fig. 1) pare delineare un quadro complessivamente positivo in merito alla capacità di scelta delle proprietà definitorie della nozione di complemento oggetto: le proprietà più frequentemente menzionate come prioritarie sono infatti la reggenza da un verbo transitivo (27 risposte) e la reggenza diretta (16 risposte). È anche interessante notare come tali proprietà siano di natura morfosintattica, mentre proprietà di natura semantica (il "senso compiuto", il "subire l'azione") siano menzionate meno di frequente.

Figura1 - Proprietà identificate come prioritarie nella definizione di complemento oggetto⁴



In merito all'opportunità di graduare l'esposizione delle varie proprietà accessorie e alle argomentazioni relative, le risposte sono però più incerte. Non è qui in discussione tanto la maggiore o minore propensione dei rispondenti a graduare l'esposizione di un argomento, ma le motivazioni addotte per giustificare le proprie scelte. Le risposte di chi preferisce esaurire un argomento, esponendo in una volta sola proprietà definitorie e accessorie, regole ed eccezioni, mostrano più spesso una difficoltà di delimitare in modo preciso la natura di un fenomeno grammaticale, quindi una incerta padronanza dei contenuti, più che scelte didattiche a favore di un sillabo lineare anziché ciclico.

Vediamo due esempi, entrambi relativi alla gestione del caso del complemento oggetto introdotto da articolo partitivo. Nel primo passo che proponiamo:

⁴ Risposte alla domanda 2, numero assoluto di rispondenti per ogni proprietà.

- (1) Per prima cosa proporrei la definizione, specificando che [*il complemento oggetto*, n.d.a.] si unisce direttamente al verbo senza uso di preposizioni e richiama il fatto che esistono gli articoli partitivi che, essendo articoli, possono introdurre il complemento oggetto. Questo per evitare da subito dubbi e confusione

si ritrova un'osservazione sviluppata nel modulo di formazione, durante il quale un certo tempo era stato dedicato alla riflessione sulla natura degli articoli partitivi, che si comportano, sintatticamente, come determinanti, cioè occupano la stessa posizione sintattica degli articoli determinativi e indeterminativi (*gli articoli partitivi, essendo articoli, possono introdurre il complemento oggetto*). Il fenomeno era stato esposto in forma di "esperimento grammaticale", mostrando attraverso un'analisi di dati che, mentre un sintagma non può essere introdotto da due preposizioni (es. 2), può invece essere introdotto da una preposizione seguita da un partitivo, proprio come può essere introdotto da una preposizione seguita da un articolo (es. 3):

- (2) a. *a per il bambino
b. *con dal bambino
- (3) a. al bambino
b. a un bambino
c. a dei bambini

Il motivo dell'approfondimento era il desiderio di dare una risoluzione dell'apparente aporia fra la definizione di soggetto, costituente privo di preposizione, e l'esistenza di soggetti che "sembrano" introdotti da preposizioni articolate – in realtà appunto articoli partitivi – come ad esempio (4).

- (4) Dei bambini hanno bussato alla porta

Il dato del comportamento sintattico illustrato in (2) e (3) costituisce una prova del fatto che tali elementi, nonostante la somiglianza morfologica con preposizioni articolate, hanno piuttosto statuto sintattico di articolo. Di conseguenza, il soggetto della frase in (4) non costituisce un'eccezione alla proprietà – definitoria – del soggetto come sintagma nominale, privo di preposizione. Per questo motivo, concludeva l'argomentazione proposta nel laboratorio, la scelta di pressoché tutte le grammatiche scolastiche di identificare in (4) un 'soggetto partitivo', con un nome apposito ed esercizi dedicati, non è motivata dalla sua natura eccezionale rispetto alla canonica nozione di soggetto, ma piuttosto dalla volontà di porre l'attenzione su un caso più difficile da individuare per gli alunni, per l'indizio apparentemente fuorviante fornito dall'articolo partitivo.

Ora, se la distinzione non è di natura concettuale, cioè non siamo in presenza di un caso che richiede una modifica della definizione di base, non dovrebbe esservi particolare urgenza nel presentare il soggetto o oggetto partitivo subito dopo averne introdotto la definizione, ed è dubbio che, invece, la sua presentazione immediata consenta di *evitare dubbi e confusione*. L'urgenza dell'introduzione suggerita in (1)

sembra piuttosto evocare il dubbio persistente, da parte del rispondente, che il caso del complemento oggetto partitivo costituisca comunque una eccezione alla proprietà della reggenza diretta, e che quindi sia necessario introdurlo subito dopo la definizione, per evitare una fossilizzazione della convinzione che il complemento oggetto sia sempre a reggenza diretta. Non pare in definitiva essere così certo, nel rispondente, che gli articoli partitivi non costituiscano un'eccezione alla definizione della reggenza diretta; o, in alternativa, che la categoria di complemento oggetto sia descritta con sufficiente grado di accuratezza senza l'introduzione del caso del complemento oggetto partitivo.

L'incertezza sulla natura sintattica dell'articolo partitivo ritorna nel secondo passo proposto:

- (5) Farei notare che [*il complemento oggetto*, n.d.a.] non è retto da alcuna preposizione e poi mi soffermerei sul caso in cui è retto da “di” preposizione articolata, quando ha la funzione di articolo partitivo. In questa situazione mi interesserebbe che loro riconoscessero l'articolo partitivo, se poi dovessero solamente scrivere “complemento oggetto” non lo conterei [*come errore*, n.d.a.]

Anche in questo caso, riemerge la convinzione che il complemento oggetto introdotto da un articolo partitivo costituisca, in definitiva, un'eccezione alla definizione di complemento oggetto retto direttamente dal verbo, e per questo motivo viene sentito necessario introdurre l'esistenza immediatamente dopo la definizione di complemento oggetto. Quella che appare come una concessione alla gradualità dell'insegnamento, forse anche in seguito al dibattito sviluppato in merito durante il laboratorio (*se poi dovessero solamente scrivere “complemento oggetto” non lo conterei*), conferma una convinzione sottostante: un complemento oggetto retto da un articolo partitivo costituisce un'eccezione alla definizione data (e, infatti, è retto da “di” preposizione articolata, sia pure quando ha la funzione di articolo), e quindi etichettarlo semplicemente come “complemento oggetto”, anziché come “complemento oggetto partitivo”, è un errore (su cui si può eventualmente chiudere un occhio: *non lo conterei*).

La difficoltà di individuare la precisa natura dei concetti grammaticali, e quindi la scansione di proprietà definitorie e accessorie, casi particolari e vere e proprie eccezioni, si traduce inevitabilmente in una difficoltà di operare e giustificare le proprie scelte nella progressione degli argomenti. Non sono invece frequenti i casi in cui le risposte propongono una scansione degli argomenti linguisticamente motivata, come nel caso seguente, in cui la ricorrente preoccupazione per evitare negli alunni la *confusione di idee* comporta la coerente conseguenza di evitare di presentare in immediata successione due fenomeni contrastanti: la reggenza del complemento oggetto da parte di un verbo transitivo, e la possibilità, occasionale (*può anche essere retto*), di essere retto da un verbo normalmente intransitivo.

- (6) Inizierei dicendo che [*il complemento oggetto*, n.d.a.] è retto da un verbo transitivo [...] Non anticiperei qui la possibilità che può anche essere retto da un verbo intransitivo per paura di confondere loro le idee

3.2 Il rapporto con la “nuova” terminologia

Pur nella spesso lamentata ridondanza e caoticità, l'apparato terminologico e concettuale della tradizione scolastica costituisce una fonte di rassicurazione per i corsisti, come ben evidenziato dalla esplicita preferenza accordata dalla maggior parte di loro⁵ per la grammatica di Serianni, che molto più concede alle definizioni tradizionali. Per indagare ulteriormente il controverso rapporto con la terminologia grammaticale, possiamo osservare le reazioni dei corsisti a due termini tecnici di diverso consolidamento nella tradizione linguistica, ma che condividono una scarsa attestazione nelle grammatiche di tradizione scolastica relative all'italiano. Parliamo delle categorie di 'caso' e di 'valenza', entrambe proposte durante il laboratorio, presenti nelle due grammatiche di Salvi & Vanelli e assenti invece dai passi di Serianni.

Le grammatiche di Salvi & Vanelli introducono la categoria di complemento oggetto riportandone fra il resto la proprietà di assumere il caso accusativo, esemplificata dall'uso dei clitici:

- (7) Il SN oggetto diretto *la mela* in *Piero mangia la mela* può essere sostituito dal clitico accusativo *la*: *Piero la mangia* (Salvi & Vanelli, 1992: 14)

Benché si tratti di una categoria proveniente dalla tradizione grammaticale classica, la nozione di 'caso' non è solitamente adoperata nella tradizione delle grammatiche scolastiche relative all'italiano, e il suo uso in riferimento all'italiano è stato vissuto con qualche perplessità. Diversi rispondenti hanno collegato esplicitamente la nozione alla grammatica del latino e su questa base hanno giustificato la propria scelta di evitare di parlarne:

- (8) tralascerei il caso accusativo in quanto, nonostante io spieghi ai ragazzi che l'italiano deriva dal latino, non tutti sono in grado di comprendere la nozione di caso
- (9) espliciterei da quali pronomi può essere espresso [*il complemento oggetto*, n.d.a.] (tralasciando la questione del caso obliquo o accusativo delle forme pronominali perché concetti legati alla sintassi dei casi latina che non conosco), senza però tralasciare di far notare l'uso corretto delle forme pronominali

In queste risposte emerge una certa difficoltà nel distinguere il fenomeno grammaticale (la flessione di caso esiste in italiano e si manifesta nel sistema dei pronomi clitici) dalla possibile terminologia adoperata per descriverlo (il termine caso non

⁵ 13 sui 20 che hanno espresso una preferenza: il dato è tanto più rilevante in quanto le grammatiche di Salvi & Vanelli (1992, 2004) potevano essere viste come maggiormente conformi ai temi trattati nel laboratorio, e quindi una dichiarazione di preferenza in questo senso più gradita all'esaminatrice.

è abitualmente usato per descrivere la flessione dei clitici in italiano). I rispondenti in (8) e (9) paiono cioè ritenere che, poiché la nozione di caso è usata per descrivere il latino, ma non l'italiano, il fenomeno della flessione di caso sia questione che riguarda il latino e parlarne richieda di introdurre lineamenti di storia dell'italiano e di grammatica latina.

Il sistema flessivo dei pronomi clitici emerge più volte come un punto di difficoltà per gli alunni, almeno a livello di competenza metalinguistica:

- (10) per quanto riguarda il c. oggetto in forma pronominale, risulta arduo distinguere fra c. oggetto e c. di termine

e i corsisti dichiarano di dedicare parecchio tempo a questo tema, che nella domanda 4 emerge come un frequente punto di difficoltà. Tuttavia, nel farlo, sono piuttosto concordi anche nell'evitare la nozione di caso:

- (11) suggerirei di tralasciare il complemento oggetto e il suo caso obliquo e accusativo, perché complesso
 (12) non presenterei, perché presume un certo grado di difficoltà e può generare confusione e ambiguità, la proprietà relativa ai casi obliqui e nominativi [*sic*]

Le scelte dei corsisti paiono qui difficili da interpretare: poiché allo sviluppo di una competenza metalinguistica in merito alla flessione clitica viene, di fatto, dedicato parecchio spazio, perché si sceglie di non usare un termine specifico, e assolutamente consolidato, per identificare il fenomeno? Mentre si insegna agli alunni che *gli* è maschile e *le* femminile (differenza di genere), *lo* singolare e *li* plurale (differenza di numero), perché non usare termini tecnici anche per distinguere *lo* da *gli*? può il termine 'caso', di per sé, aumentare la *complessità* della comprensione del fenomeno, ed essere fonte di *confusione*, e soprattutto *ambiguità*? È naturalmente possibile che sia didatticamente opportuno evitare di affrontare la *nozione* di caso in determinati ordini di scuola e classi, ma quando non è questa la strada scelta, come dichiarato dalla maggior parte dei corsisti, risulta dubbio che l'evitare di disporre di un *termine* per identificare il fenomeno oggetto di discussione possa semplificare l'accesso al fenomeno stesso. Ancor più questa scelta risulta incoerente dato che una analoga diffidenza non emerge verso i termini 'genere' e 'numero', usati regolarmente nella loro accezione tecnica, e certamente potenziale fonte di almeno altrettanta confusione e ambiguità, dati tutti i casi di disallineamento fra genere in senso biologico e genere grammaticale, numero in senso matematico e numero grammaticale. La motivazione della diffidenza verso l'uso del termine 'caso' parrebbe essere, in definitiva, più legata alla sua mancata attestazione nella tradizione grammaticale di riferimento per gli insegnanti; mancata attestazione che probabilmente risponde ad un disegno più o meno consapevole di riduzione della grammatica ad una semantica semplificata (genere = sesso; numero = quantità), in cui la nozione eminentemente morfosintattica di caso non trova invece spazio. Su queste riflessioni torneremo nel prossimo paragrafo.

Il trattamento della nozione di valenza è interessante non solo perché consente di misurare la reazione all'introduzione di una categoria effettivamente nuova, ma anche perché suggerisce indizi interessanti sulla comprensione di altre categorie ad essa connesse, come quella, ben attestata nella tradizione, di transitività. Le risposte alla seconda domanda mostrano come il rapporto fra la terminologia tradizionale e quella "innovante" sia tutt'altro che risolto, con conseguenze a cascata sul processo di selezione dei contenuti oggetto di insegnamento:

- (13) Inizierei individuando il legame fra complemento oggetto e verbo transitivo, come indica Serianni. Farei poi riferimento al verbo e ai suoi argomenti come indicato da Salvi e Vanelli e dunque mi rifarei ai verbi bivalenti, cioè transitivi

Il passo mostra una sostanziale incomprensione della differenza concettuale fra verbo bivalente e verbo transitivo, che vengono trattati come sinonimi (*verbi bivalenti, cioè transitivi*). Questa incomprensione, da un lato della tradizionale nozione di transitività, ridotta alla proprietà di un verbo di avere un secondo argomento, dall'altro della nuova nozione di valenza, sulla base della quale la seconda valenza di un verbo viene fatta coincidere con il complemento oggetto, fa sì che l'innovazione consista solamente in un *restyling* nomenclatorio, che, inoltre, si accompagna ad una scelta (sicuramente anche compiacente nei confronti dell'esaminatrice) di accumulo terminologico, senza alcun processo di selezione: il termine *bivalente*, erroneamente interpretato come sinonimo di *transitivo*, comunque non è proposto in sostituzione ma in aggiunta ad esso. L'incomprensione della nozione di valenza / argomento come utile premessa concettuale alla descrizione dell'intero quadro delle relazioni semantico-sintattiche indotte dal verbo emerge anche dalla proposta di progressione che viene fornita nel passo (13): l'introduzione della nozione di argomento verbale *dopo* quella di transitività, che invece la presuppone, conferma che l'adesione a un aggiornamento della grammatica avviene esclusivamente a livello terminologico, e si risolve nella giustapposizione non motivata di termini di tradizioni diverse. Più coerente, in questo senso, sembra essere la proposta del passo (14), in cui la definizione di verbo transitivo si appoggia su quella di argomento, che quindi dovrebbe essere già stata introdotta.

- (14) Partirei inizialmente dal verbo transitivo per esplicitare la prima proprietà del complemento oggetto: quella di essere il secondo argomento necessario (dopo il soggetto) per completare il senso del verbo

3.3 Il rapporto fra semantica e morfosintassi

L'analisi logica proposta dalle grammatiche scolastiche consiste sostanzialmente nell'identificazione di relazioni morfosintattiche, visibili a livello superficiale, che si instaurano fra i costituenti del dominio frasale: il 'soggetto' che si richiede agli alunni di individuare è il sintagma nominale (o, più frequentemente, la sua testa, cfr. Calaresu, questo volume) che accorda col verbo; il 'complemento oggetto' è il sintagma nominale di caso accusativo dipendente dal verbo. Si può condividere o

meno la scelta di dedicare così ampio spazio dell'educazione linguistica a questo tema, ma se tale obiettivo si sceglie di perseguire esso dovrebbe essere perseguito con coerenza. Una delle più frequenti lamentele relative all'insegnamento dell'analisi logica (Colombo, 2015, ma la lamentela ricorre dal testo delle *Dieci Tesi* del 1977 a tutte le riflessioni che ne sono periodicamente seguite: Ferreri & Guerriero, 1988; GISCEL, 2007) è invece legata proprio all'incoerenza con cui tale fine viene perseguito, dato che le grammatiche scolastiche adottano spesso un approccio sommariamente e ingenuamente semanticista alla descrizione dei rapporti sintagmatici fra i costituenti (cfr. Palermo, questo volume). A partire da questi problemi noti, il laboratorio aveva dedicato un certo spazio al mettere in evidenza come, in ultima analisi, le proprietà su cui poggiano le categorie dell'analisi logica siano anche, se non prima di tutto, di tipo formale.

Dalle risposte individuate dalla fig. 1 emergono in merito risultati in apparenza incoraggianti. I rispondenti concordano nell'attribuire al complemento oggetto primariamente proprietà relazionali di tipo formale: la dipendenza da un verbo transitivo e la reggenza diretta. Una analisi qualitativa più attenta del modo in cui le definizioni vengono formulate rivela però un persistere di definizioni basate su proprietà semantiche approssimativamente descritte, così come ricavate dalle grammatiche scolastiche. Un corsista descrive ad esempio così la sua preferenza per la definizione di complemento oggetto proposta da Serianni:

- (15) Partirei dalla definizione di Serianni (elemento che subisce l'azione ecc.)

In verità, la definizione di Serianni:

- (16) Esso indica appunto l'“oggetto” che subisce l'azione compiuta dal soggetto ed espressa dal predicato. La nozione tradizionale di oggetto come elemento sintattico che subisce l'azione va, ovviamente, intesa in modo abbastanza elastico. Se diciamo “Mario ha picchiato Gino” abbiamo l'idea immediata e concreta di un'azione “subita”, mentre in frasi del tipo “Maria capisce la matematica molto bene” o “Ho visto un bel film” l'idea di oggettività espressa dal complemento è assai meno ovvia; né abbiamo l'impressione che il termine indicato dal complemento oggetto “subisca” l'azione espressa dal predicato più di quanto non la subisca il soggetto della frase. È evidente che quel che rende i tre elementi *Gino, la matematica, un bel film* membri di una stessa classe sintattica è la loro proprietà di fungere da complementi diretti del verbo, che si realizza semanticamente in essi (Serianni, 1991: 94)

prende le mosse dalla definizione tradizionale (*esso indica appunto l'“oggetto” che subisce l'azione compiuta dal soggetto ed espressa dal predicato*) per problematizzarla e in definitiva accantonarla, e approdare infine a una definizione basata su proprietà formali (*membri di una stessa classe sintattica con la proprietà di fungere da complementi diretti*) collegate alla semantica del quadro argomentale (*verbo, che si realizza semanticamente in essi*). Di tale problematizzazione, però, non resta traccia nelle risposte dei corsisti. Viceversa, in un passo si sostiene:

- (17) Metterei in evidenza prima le proprietà semantico/funzionali e poi quelle formali, perché è importante che prima [gli alunni, n.d.a.] abbiano ben chiara la funzione e il ruolo che il complemento oggetto svolge all'interno della grammatica

intendendo evidentemente che *il ruolo del complemento oggetto nella grammatica* sia definibile innanzitutto su base semantica. Ancora una volta: la problematicità di tale posizione non consiste tanto nella preferenza per un'impostazione più semanticista alla didattica dell'analisi logica, quanto piuttosto nella contraddittorietà di tale enunciazione di principio rispetto alle scelte didattiche conseguenti. Dall'enunciazione proposta dovrebbe conseguire una attenzione didattica a tutti i casi di difformità fra categorie semantiche e grammaticali, nonché ai fenomeni in cui, viceversa, è la semantica a giocare un ruolo nel modificare la realizzazione delle valenze verbali, ad esempio nella realizzazione preposizionale legata all'animatezza del referente oggetto (*ho visto un'auto* vs. *a ho visto a Gianni*), che si manifesta in varietà regionali substandard citate anche da Serianni. Rispetto a questi fenomeni, l'approccio è invece rigidamente normativo, ed è motivato su base rigorosamente formale: l'accusativo preposizionale è scorretto perché il complemento oggetto deve essere a reggenza diretta. L'importanza data alla semantica nelle definizioni, quindi, pare più motivata da una scarsa familiarità con le categorie formali che non da una effettiva adesione ad una descrizione grammaticale semanticamente motivata.

Del resto, il dibattito rispetto al ruolo della semantica nel motivare le forme grammaticali è reso difficile *ab ovo* dalla tendenza, in molte risposte, alla sovrapposizione dei piani semantico e formale, nella convinzione che fra questi vi sia isomorfia perfetta. Da un lato, questo si traduce in una scarsa attenzione al tenere separate le nozioni relative agli oggetti linguistici e quelle relative alle entità extralinguistiche cui quelli rimandano (cfr. Calaresu, questo volume). Nell'esempio seguente:

- (18) i rapporti fra i sintagmi della lingua (c. oggetto come persona / animale / cosa su cui ricade l'azione espressa dal predicato)

da un lato si distingue appropriatamente *l'azione dal predicato* che la esprime; dall'altro, si sovrappongono entità della realtà ed espressioni linguistiche: il *c. oggetto* è un *sintagma* e, al tempo stesso, una *persona / animale / cosa*.

L'assunto che la grammatica, e in particolare le categorie dell'analisi logica, siano una rappresentazione diretta della semantica, equazione che autorizza a sorvolare su una distinzione concettuale dei due piani, sottostà a molte affermazioni:

- (19) evidenzerei il legame diretto con il complemento oggetto e la sua importanza per il valore semantico della frase (laddove il soggetto può anche essere sottinteso)
 (20) complemento diretto, in quanto necessario
 (21) Evidenzerei subito la dipendenza da un verbo transitivo, con il quale stabilisce un legame diretto. In questo modo farei notare come l'azione espressa dal predicato e compiuta dal soggetto passi direttamente, transiti sul complemento

oggetto, inteso come oggetto che subisce, su cui ricade l'azione espressa dal predicato

Nell'esempio (19), la maggiore necessità semantica del complemento oggetto rispetto al soggetto viene ritenuta dimostrata da una sua proprietà formale: l'impossibilità di essere sottinteso. Anche la reggenza diretta viene considerata una manifestazione, o una conseguenza, del rapporto semantico che l'oggetto instaura con il verbo, ovvero la sua natura necessaria per la semantica del verbo (20) e il fatto che il complemento oggetto subisce l'azione espressa dal verbo (21). Ora, se è certamente vero che le categorizzazioni grammaticali manifestano tendenze e regolarità motivabili su base semantica, una ingenua sovrapposizione di questi piani rischia di fallire gli obiettivi stessi dello studio dell'analisi logica. Proprio la pretesa isomorfia fra relazioni grammaticali e semantiche motiva infatti, per diversi rispondenti, la rilevanza formativa dell'analisi logica:

- (22) trovo interessante la distinzione tra oggetto esterno e oggetto interno che scaturisce dall'azione del predicato, poiché ciò stimolerebbe la riflessione grammaticale sul significato della frase
- (23) mi concentrerei molto sulle proprietà semantiche toccate da Serianni, in modo da sviluppare nei ragazzi una competenza metalinguistica

L'analisi logica è ritenuta una componente importante dell'educazione linguistica perché "fa ragionare" sulla lingua (*stimola la riflessione grammaticale; sviluppa una competenza metalinguistica*), ma tale riflessione viene ricondotta a una riflessione sul significato di parole e frasi che può anche prescindere dalle relazioni col sistema morfosintattico: ad esempio, la distinzione fra oggetto esterno ed interno evocata in (22) (detti, in una tradizione più semantico-logica, *obiectum effectum* e *obiectum affectum*, cfr. Conte, 1989) non ha in italiano alcuna conseguenza sulla forma del complemento oggetto e sulle sue proprietà, ma è ritenuta ugualmente interessante per stimolare la riflessione "grammaticale".

Al ragionamento sugli aspetti formali della lingua, e soprattutto alla discrasia esistente fra gli aspetti formali e quelli semantici, che sarebbe molto semplice da mostrare anche nel confronto interlinguistico, il quale costringe a mettere in discussione diversi pretesi rapporti di necessità fra il livello semantico e quello formale osservati in italiano, non viene dedicato altrettanto spazio, né altrettanta rilevanza: in questo, i corsisti si mostrano per lo più solidamente allineati all'impostazione delle proprie grammatiche scolastiche, da cui essi stessi sono stati in definitiva formati.

3.4 L'uso di rappresentazioni grafiche

La terza domanda della prova era incentrata sulla possibilità di usare delle rappresentazioni grafiche per presentare la categoria di complemento oggetto. Rispetto a questo aspetto, il laboratorio aveva proposto alcune rappresentazioni basate su un modello valenziale tratte da materiali di Sabatini *et al.* (2011), mentre i passi di Salvi & Vanelli proposti all'analisi offrivano un esempio di albero sintattico. I due tipi di

rappresentazione grafica rimandano a due diversi modelli di rappresentazione della frase, ma questa distinzione non era stata oggetto di approfondimento nel laboratorio e il punto non viene conseguentemente problematizzato dai corsisti, che in alcuni casi confondono i due modelli di rappresentazione. L'uso di rappresentazioni grafiche viene comunque pressoché unanimemente apprezzato:

- (24) inizierei dalla rappresentazione grafica per valenza [...] Riconosco che la possibilità di affrontare l'analisi logica partendo dalla rappresentazione grafica dei gruppi di parole e dei loro rapporti di dipendenza possa diventare un elemento che dia una visione di maggior chiarezza a proposito di ciò che l'analisi logica intende affrontare
- (25) sicuramente per rappresentare la categoria di complemento oggetto utilizzerò il sistema ad albero
- (26) darei la precedenza alla struttura ad albero di Salvi Vanelli poiché puntano sull'analisi strutturale e chiaramente schematica della frase
- (27) per scoprire i rapporti profondi è utile schematizzare attraverso una rappresentazione grafica

Può esservi naturalmente in queste risposte il desiderio di mostrarsi in accordo con le proposte presentate nel laboratorio. Tuttavia, è interessante osservare come, mentre nelle risposte alle domande precedenti emerge una forte tendenza a riportare la descrizione grammaticale a questioni di natura semantica, intorno alle risposte alla terza domanda emerge una terminologia più legata a questioni eminentemente sintattiche: *gruppi di parole, rapporti di dipendenza, schema, rapporti profondi*⁶. È anche rilevante, se si pensa al ricorrente timore manifestato per la *confusione e la complessità* che dall'insegnamento grammaticale possono scaturire, il fatto che in associazione alle rappresentazioni grafiche venga più spesso evocata la *chiarezza*. La fiducia nel mezzo grafico per risolvere le aporie e le difficoltà dell'insegnamento grammaticale è in alcuni casi ingenua e illusoria: la rappresentazione grafica è, infatti, più un modo per *rappresentare* una struttura che non uno strumento euristico per *scoprirla*. Nessun rispondente del resto suggerisce che lo strumento grafico possa risolvere le difficoltà degli alunni evidenziate altrove, ad esempio nel distinguere clitici sostituenti l'oggetto diretto (accusativi) e clitici sostituenti l'oggetto indiretto (dativi). Ne viene però colta la potenzialità per far emergere una rappresentazione *strutturale* delle *relazioni fra gruppi di parole* (oggetti eminentemente linguistici) e quindi, in definitiva, secondo la dichiarazione dell'esempio (24), per dare una visione di ciò che l'analisi logica intende (rebbe) descrivere. Quello che anche nelle esposizioni più consapevoli, come appunto quella dell'esempio (24), non viene tuttavia colto o affrontato è il problema di come l'approccio all'analisi logica trasmesso dall'uso di questo tipo di rappresentazioni grafiche possa conciliarsi con le definizioni proprie della tradizione scolastica cui i corsisti si mostrano molto legati. Uno schema di

⁶ È probabile che il termine non intenda invocare la distinzione di matrice generativa fra grammatica profonda e superficiale, ma vada inteso semplicemente nel senso di "sottostante" la linearità della lingua, quindi come modo per evocare la gerarchicità dei rapporti sintagmatici.

valenze, e ancor più un albero sintattico, descrivono infatti rapporti gerarchici che si manifestano in fenomeni di accordo e reggenza, e relazioni semantiche di una natura molto più astratta di quanto non propongano definizioni come “complemento che causa / subisce / compie / esperisce / si trova nella condizione espressa dal verbo”. Ancora, le rappresentazioni grafiche per valenze o per alberi sintattici non consentono di distinguere relazioni semantiche diverse che si esprimano con la stessa forma sintattica (ad es. il soggetto di un verbo attivo e di uno passivo occupano lo stesso posto in uno schema valenziale o in un albero sintattico), e viceversa rappresentano diversamente relazioni semantiche identiche che si esprimono formalmente in modo diverso (ad es. il ruolo semantico di esperiente occupa posizioni diverse in uno schema valenziale e in un albero sintattico a seconda che sia soggetto, come in *le donne non amano il jazz*, o complemento indiretto, come in *alle donne non piace il jazz*). La possibilità di tradurre semplicemente le descrizioni grammaticali illustrate nei paragrafi precedenti nelle rappresentazioni grafiche apprezzate evocate in questo paragrafo è quindi in realtà molto limitata.

4. Conclusioni

L'immagine che emerge dalle risposte dei corsisti all'analisi delle grammatiche è, da un lato, segnale dell'effetto molto limitato e parziale ottenuto dal laboratorio, di cui la prova scritta costituiva la conclusione; o, visto in altra prospettiva, essa è indicativa della forza della tradizione grammaticale scolastica, pur con tutte le sue aporie, nel tramandarsi con scarsi tratti di rinnovamento da una generazione all'altra di studenti e insegnanti.

Alla terminologia scolastica e all'apparato definitorio connesso i corsisti si sono dimostrati tenacemente legati, per lo più ribadendo la propria predilezione per grammatiche con una terminologia più familiare, in parte ammettendo tratti innovanti ma soprattutto o esclusivamente per via di accumulo, accogliendo nozioni nuove solo in compresenza con quelle abituali e conosciute, perpetuando così quella illusoria modalità di innovazione criticata in riferimento ai manuali.

Alla base di questo atteggiamento fortemente conservatore non sta però una soddisfazione di fondo per tale tradizione grammaticale e per la sua efficacia didattica, né, soprattutto, è collegata a una conoscenza sicura delle categorizzazioni tradizionali. Il riferimento alla “complessità” degli argomenti, all'impegno di “evitare confusione”, al rischio di “confondere le idee” è costante; e lungo è l'elenco degli argomenti che costituiscono fonte di errore ed esitazione per gli alunni.

Tuttavia, le ragioni delle difficoltà evocate non sono quasi mai oggetto di riflessione in chiave metalinguistica, così che la loro soluzione non viene cercata a partire dai modelli grammaticali proposti, ad esempio attraverso una selezione degli oggetti di insegnamento basata sulla distinzione fra proprietà essenziali ed accessorie, anche quando i corsisti mostrino di essere in grado di stabilire gerarchie in merito. In assenza di chiari criteri che orientino la scelta fra aspetti centrali e accessori dell'oggetto da insegnare, le proposte oscillano fra la tentazione dell'esautività,

cioè la trasmissione integrale di quell'elenco ipertrofico di categorie, definizioni, proprietà, eccezioni offerte in modo poco sistematico dai manuali, con l'obiettivo di risolvere, illustrandoli ed etichettandoli come "eccezionali", tutti i casi non canonici; e la tentazione dell'evitamento dei fenomeni che, per esperienza, sono noti per risultare ostici agli alunni, oltre che dei concetti che agli insegnanti stessi non sono familiari. La mancanza di una solida formazione linguistica e la conseguente scarsa sicurezza nella comprensione dei contenuti grammaticali impediscono di operare delle scelte didattiche maggiormente ragionate; le motivazioni della predilezione verso la proposta grammaticale tradizionale paiono risiedere in definitiva nel loro apparire, pur nella loro imperfezione, come maggiormente rassicuranti e familiari.

Non mancano, tuttavia, segnali di una disponibilità ad accogliere tratti di innovazione. In questo la grammatica valenziale proposta nel laboratorio pare confermare come un modello particolarmente promettente (Sabatini, 2007), dato che il suo punto di partenza lessicale e semantico (il quadro argomentale del verbo) può ben innestarsi sull'abitudine della formazione grammaticale tradizionale a ragionare per *significati* e per *parole*. D'altronde, essa consente una possibilità di rappresentazione grafica di fenomeni sintattici come gruppi e relazioni di dipendenza aprendo quindi, come le osservazioni dei corsisti paiono confermare, alla possibilità che l'insegnamento grammaticale dedichi una maggior attenzione a quegli aspetti formali che sono altrimenti trascurati, prima di tutto perché poco dominati.