

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

MASSIMO PALERMO¹

Definire, riconoscere, esprimere il soggetto

Abstract

Both teaching regulations and practice stress the importance of students' ability to identify the syntactic subject of a clause. In spite of this, results from identification tests among school and university students show the persistence of negative results when the grammatical category does not appear in its prototypical configuration. This contribution overviews the state of the art in the definition, the identification and the expression of the subject within a small set of grammar textbooks designed for students in the first two years of high school. The textbooks show an improvement in subject definition with respect to the past; however, the theoretical and practical sections devoted to subject identification reflect scarcely consistent, fragmentary and at times internally contradictory patterns. The situation is even more problematic if we look at the sections on subject expression/omission, even though here metalinguistic reflection can have concrete repercussions on students' usage and capacity for cross-linguistic comparison.

1. *Introduzione*

La riflessione sul soggetto interessa l'intero ciclo scolastico. Le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) individuano la capacità di riconoscere questa categoria grammaticale come obiettivo di apprendimento per il termine della quinta classe della primaria, in quanto prerequisito per affrontare argomenti trattati rispettivamente durante la scuola secondaria di I e II grado, in particolare l'analisi logica e quella del periodo. Costituisce quindi un tipico obiettivo "verticale" e in quanto tale a esso dedicano di solito tempo, spazio e attenzione gli insegnanti e le grammatiche. Discuteremo più avanti se tale pratica sia utile o no nel curriculum di educazione linguistica, e per quali finalità: si tratta di alcune delle questioni da cui è scaturito il progetto GRASS (v. Introduzione al volume, §1.2), i cui primi risultati sono esposti in Dal Negro *et al.* (2016). Il terzo aspetto evocato nel titolo, cioè l'espressione/omissione del soggetto, non è invece menzionato nelle *Indicazioni* e riceve pochi cenni nelle grammatiche. Questa scarsa attenzione si spiega poco, dal momento che una migliore conoscenza si tradurrebbe – a differenza della capacità di riconoscimento – in un miglioramento della competenza d'uso della lingua materna e, grazie al confronto interlinguistico, delle altre lingue studiate.

A dispetto del rilievo attribuito alla capacità di riconoscimento dalle indicazioni normative e dalla prassi didattica, si registrano risultati non brillanti: non appena ci

¹ Università per stranieri di Siena.

si discosta dalla tipologia prototipica, vale a dire quella costituita da frase attiva con soggetto preverbale e agente, gli errori di riconoscimento sono diffusi in tutti i gradi di scuola. La persistenza di questo tipo di incertezze nei test d'ingresso e in altre prove di verifica di studenti universitari (Fiorentino *et al.*, 2009: 118) sottolinea ulteriormente la complessità del problema e induce a riflettere su cosa non funzioni bene nei libri di testo e nelle attività didattiche proposte. Graffi, nel suo recente lavoro di sintesi – apprezzabile perché tenta di far dialogare i linguisti coi grammatici senza pregiudiziali – afferma: «l'analisi logica tradizionale riconosce, ma non definisce correttamente il soggetto» (Graffi, 2012: 71). Se il protagonista dell'attività di riconoscimento da entità astratta (l'analisi logica) diventa insieme concreto di individui (i discenti) questa affermazione appare un po' ottimistica. Nelle pagine che seguono effettuerò alcune considerazioni – che per la vastità del tema non potranno che essere parziali e frammentarie – su ciascuna delle tre aree richiamate nel titolo.

2. Definire

Il problema di una definizione accurata del soggetto chiama in causa i linguisti, a cui dovrebbero riferirsi gli autori di grammatiche scolastiche e i docenti per poter insegnare efficacemente la nozione. Tuttavia – come è noto – non ci sono definizioni condivise; dunque manca una fonte unica a cui fare riferimento. Come osservano Dal Negro *et al.* (2016: 86), non sempre si può gettare la croce sulla vituperata grammatica “tradizionale”; anzi, per ciò che riguarda il soggetto (ma il rilievo ha valenza generale), «andrebbe [...] distinto meglio ciò che è direttamente imputabile alla scuola e ciò che di già problematico all'origine alla scuola arriva». Storicamente, si sono sviluppati in parallelo due filoni di riflessione: il primo (secondo una linea che da Aristotele arriva alla scuola di Port Royal) si concentra sul soggetto logico (ciò di cui si parla nella frase), l'elemento cioè che in termini moderni si usa definire il soggetto della predicazione; il secondo, a partire dalla riflessione medievale, tende a concentrarsi sul soggetto come l'elemento della frase che ‘compie l'azione’ descritta dal verbo. Quest'ultimo approccio è stato poi affinato nella linguistica novecentesca (soprattutto grazie al contributo di Otto Jespersen) attraverso il riferimento alla proprietà del controllo morfologico sul verbo (Graffi, 2012: 69-73).

Nell'ambito delle teorie moderne il generativismo, variamente rivisitato, individua il soggetto in maniera ‘configurazionale’, cioè tale elemento è definibile a partire dalla configurazione della frase, rappresentabile per esempio attraverso un diagramma ad albero. In tale modello il soggetto è l'unico SN (Sintagma Nominale) direttamente dominato dal nodo F (Frase) e, dunque, collocato in una posizione gerarchicamente paritaria rispetto al SV (Sintagma Verbale) e sovraordinato rispetto agli altri SN presenti nella frase, dominati dal SV. In approcci che possiamo definire *lato sensu* funzionali ci si orienta invece verso l'individuazione del soggetto come risultante di un «fascio di tratti distintivi, alcuni binari (tema/ rema; dato/ nuovo), altri non binari, come il ruolo semantico (agente, paziente, esperiente, strumen-

to, ecc.) e la funzione grammaticale (soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto, ecc.)» (Palermo, 2010b: 1377).

Nell'ottica valenziale l'approccio è diverso: l'individuazione delle proprietà del soggetto come categoria grammaticale è in un certo senso un falso problema, residuo (secondo Lucien Tesnière) della preoccupazione logicista di ritrovare a tutti i costi nelle relazioni interne alla frase l'organizzazione soggetto-predicato. L'esigenza di attribuire un insieme di proprietà caratterizzanti al soggetto è quindi secondaria, a causa di una rappresentazione della frase centrata sul verbo e sulle relazioni che esso intrattiene coi suoi argomenti. Quella valenziale – come è noto – è una prospettiva teatrale: gli argomenti del verbo sono degli attori chiamati a recitare le parti richieste dalla reggenza verbale:

Le *nœd verbal*, que l'on trouve au centre de la plupart de nos langues européennes, exprime tout un petit drame. Comme un drame en effet, il comporte obligatoirement un procès, et plus souvent des acteurs et des circonstances. Transposés du plan de la réalité dramatique sur celui de la syntaxe structurale, le procès, les acteurs et les circonstances deviennent respectivement le verbe, les actants et les circonstants (Tesnière, 1959: 102).

Di conseguenza il peso delle relazioni frastiche è distribuito tra i diversi elementi del nucleo, senza il bisogno di individuare attori protagonisti. Tanto più se si tiene conto del fatto che – tanto dal punto di vista strutturale quanto da quello funzionale – il predicato può contenere degli elementi «dont la nature et la structure interne sont entièrement comparables à celles du sujet» (Tesnière, 1959: 104). La linea di riflessione Aristotele-Port Royal avrebbe attribuito al soggetto «une importance disproportionnée, qu'aucun fait strictement linguistique ne justifie» (Tesnière, 1959: 105). In buona sostanza il soggetto, fatta salva la prerogativa del controllo dell'accordo sul verbo, è uno dei protagonisti, non l'attore principale della rappresentazione (per una sintesi aggiornata cfr. De Santis, 2016).

In ogni caso nessuna di queste proposte, pur necessarie per una più corretta individuazione teorica delle proprietà del soggetto, sembra produrre risultati rilevanti sul piano del suo riconoscimento (Graffi, 2012: 71-72). Una definizione teoricamente accettabile ed esaustiva dovrebbe cioè essere anche efficace didatticamente e consentire, debitamente supportata da un percorso didattico, di raggiungere l'obiettivo di apprendimento².

Ma a cosa serve riconoscere il soggetto nell'ambito del curriculum scolastico? Non essendo, se non molto marginalmente, un'attività in sé utile per accrescere le competenze d'uso della lingua va da sé che se ne rileva implicitamente un ruolo nel potenziamento delle capacità metacognitive e nelle possibilità che offre di indirizzare la riflessione verso il confronto interlinguistico. Vediamo cosa dicono al proposito le *Indicazioni nazionali*:

² Tralascio qui il problema del rapporto fra individuazione del soggetto come categoria grammaticale e del suo referente (testuale o extratestuale), su cui si vedano le considerazioni di Calaresu in questo volume.

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico (MIUR, 2012: 31).

Il riconoscimento della categoria soggetto sposta l'asse della riflessione sulle attività proposte dal docente e sull'affidabilità del libro di testo. Analizzerò un ristretto gruppo di grammatiche per il biennio delle superiori, dunque senza alcuna pretesa di esaustività³.

Dall'esame emerge un quadro per certi aspetti confortante: si sono indubbiamente compiuti dei passi in avanti rispetto a qualche decennio fa, nel senso che tendono a non comparire più definizioni del tipo 'il soggetto è colui che compie l'azione'⁴. Riassumiamo i punti di forza nella grammaticografia recente:

- si fa cenno alla proprietà dell'accordo morfologico col verbo, ma non sempre collocandola in evidenza rispetto alle altre e al primo posto in ordine di trattazione, come dovrebbe essere;
- si fa cenno quasi sempre al criterio posizionale (il soggetto è di solito collocato a sinistra del verbo); non sempre però si spiega adeguatamente che cosa succede quando il soggetto si trova, o va a finire per effetto di manovre sull'ordine dei costituenti, alla destra del verbo;
- seppure ancora minoritario, è ormai più che episodico il riferimento a un'impostazione valenziale: di conseguenza la trattazione delle proprietà del soggetto è preceduta dalle spiegazioni sulla struttura della frase, sulle nozioni di argomento, valenza, nucleo e elementi extranucleari;
- si fa in genere riferimento alla variabilità del ruolo semantico, ma con due problemi: a volte il tema è trattato come un'informazione aggiuntiva, quasi scollegata dai criteri di definizione e riconoscimento; secondariamente la tassonomia dei ruoli semantici è a volte troppo dettagliata, e di conseguenza ancorata a criteri a volte più scivolosi della tanto criticata analisi logica.

Dunque in apparenza buone notizie, ma come spesso succede il diavolo si nasconde nei dettagli. Le grammatiche sono ormai lavori di équipe, con parti redazionali che si affastellano a quelle originarie degli autori, con risultati non sempre impeccabili. Per esempio, in alcuni casi riemerge dalla finestra la nozione cacciata dalla porta. In una recente grammatica per il biennio, dopo una definizione tutto sommato accurata, che fa riferimento al criterio fondamentale dell'accordo col predicato, si danno

³ Franzini & Leonzino (2015); Sensini (1988); Serafini & Fornili (2012); Serianni *et al.* (2011).

⁴ Il fatto che tale definizione continui comunque a costituire il perno nella prassi didattica di molti docenti (come risulta con tutta evidenza dai dati riportati da Favilla, in questo volume) è un altro discorso.

alcune indicazioni pratiche per facilitare il riconoscimento, dicendo che «in alcuni casi» (ma non si specifica quali) «può essere utile porsi alcune domande: Chi compie l'azione espressa dal verbo? (se il verbo è di forma attiva)» oppure «Chi subisce l'azione espressa dal verbo? (se il verbo è di forma passiva)» (Franzini & Leonzino, 2015: 403-406). Sembra si abbia paura di tirare in ballo la nozione di ruolo semantico che potrebbe spiegare la differenza tra, poniamo, *Marco legge un libro*, *Marco sente dei passi* e *La bottiglia è nella credenza*. Come si diceva, la diversificazione a seconda del ruolo semantico dovrebbe essere parte integrante della definizione (ma senza esagerare nelle *distinctions*): occorre perciò introdurre, dedicando lo spazio necessario a spiegarli, solo i ruoli principali. Tralascio qui il problema della non omogeneità della terminologia nella bibliografia di riferimento perché le grammatiche scolastiche, a mio avviso, dovrebbero usarla il meno possibile.

Un altro problema piuttosto diffuso: nel paragrafo della teoria si evita la spiegazione tradizionale, ma la si evoca nei box di approfondimento o in quadri sinottici riassuntivi con formulazioni del tipo: «Attenzione! Non sempre il soggetto indica la persona o la cosa che compie l'azione espressa dal verbo». In altre parole: o si spiega la relazione tra ruolo sintattico e ruolo semantico, oppure non si può negare l'efficacia di una regola che non si è formulata nella teoria, facendo un tacito riferimento alle conoscenze pregresse dell'allievo: il rischio è di innestare un cortocircuito nozionale.

Infine, è da rimarcare la ancora insufficiente attenzione alla prospettiva testuale: è poco o nulla diffuso il riferimento alla stratificazione dei livelli di analisi dell'enunciato (struttura sintattica, tematica, delle conoscenze); le nozioni di tema e rema sono talvolta introdotte, ma senza evidenziarne la correlazione con la stratificazione della frase e la potenzialità di tali nozioni per individuare dinamicamente (cioè inserendo le frasi singole in opportuni testi e contesti) i ruoli di soggetto/tema/dato, per esempio nelle costruzioni marcate. Per coerenza con tale impostazione si dovrebbe limitare (abbandonarla del tutto è improponibile per ragioni di spazio), sia negli esempi della teoria sia negli esercizi, l'abitudine ancora diffusa a usare frasi decontestualizzate.

3. Riconoscere

Quali sono i punti critici nell'individuazione del soggetto? Oltre che dalla raccolta di dati realizzata per il progetto GRASS (cfr. l'Introduzione a questo volume), indicazioni utili si ricavano da Feola (2012), una tesi di dottorato condotta a partire da rilevazioni effettuate presso gli alunni di tre terze classi di una scuola media romana con alta percentuale di studenti non nativi. Il lavoro tenta infatti di affrontare la questione anche in relazione alle particolarità della classe plurilingue. Nel corso della sperimentazione si è somministrato a un campione di ragazzi di seconda gene-

razione⁵ (e ai gruppi classe nel loro complesso) un test che richiedeva, tra l'altro, di individuare il soggetto nelle seguenti cinque frasi:

- (1) Il mio cane abbaia a tutti.
- (2) Il primo premio è stato vinto dalla nostra scuola.
- (3) Chi ha visto quel film?
- (4) Sul pavimento c'è dell'acqua.
- (5) Mi è venuta fame.

Soltanto nelle prime due frasi il riconoscimento avviene correttamente in tutti gli informanti. Le frasi 3-5 pongono più problemi perché presentano caratteristiche diverse da quelle prototipiche: in 3 il soggetto è un pronome interrogativo invariabile, in 4 e 5 si trova in posizione postverbale e presenta altre particolarità: in 4 è rematico, mentre in 5 non c'è corrispondenza tra soggetto sintattico e soggetto logico. Dunque una testimonianza ulteriore del fatto che l'attenzione alla prospettiva testuale e alla dinamica informativa aiuterebbe a trattare con migliori risultati casi del genere. Il divario tra alunni nativi e seconde generazioni non è altissimo: i primi individuano correttamente il 68,3% dei soggetti, i secondi il 60%. Dopo una sperimentazione didattica nelle classi, con attività mirate, il tasso di riconoscimento migliora nettamente: al termine della sperimentazione i nativi individuano correttamente l'83,9% dei soggetti a fronte dell'80,9% delle seconde generazioni. Il divario si riduce dunque ad appena il 3%.

A mio avviso nelle spiegazioni teoriche andrebbe posta maggiore attenzione:

- a) ai casi in cui si ha un soggetto partitivo, perché presenta una (apparente) preposizione e può essere in posizione postverbale: *C'è del marcio in Danimarca*;
- b) all'area semantica del verbo *piacere*, per la possibile non coincidenza tra il soggetto sintattico e il soggetto logico. Si tratta peraltro di costruzioni molto frequenti nella lingua parlata e scritta:
 1. a X piace Y X oggetto indiretto, tema e soggetto logico, Y soggetto sintattico
 2. X adora Y X soggetto sintattico, tema e soggetto logico, Y oggetto diretto
 3. X è pazzo di Y X soggetto sintattico, tema e soggetto logico, Y complemento indiretto

In un percorso di scoperta induttiva, potrebbe essere utile far vedere come verbi con semantica simile ma differente struttura argomentale si comportano diversamente, e il discorso si potrebbe sviluppare nella prospettiva di un confronto con altre lingue straniere oggetto di studio. Semplici batterie di test di verifica dell'accordo aiuterebbero a individuare con precisione, in questo e in altri casi, il soggetto sintattico indipendentemente dalla sua funzione tematica e dalla collocazione nella frase. Un percorso di riflessione così impostato potrebbe funzionare anche da apripista per arrivare a ragionare sulla posizione marcata o non marcata del soggetto postverbale;

⁵ Le seconde generazioni sono classificate per mezzo di una scala decimale: si considerano G2 i bambini nati in Italia da genitori stranieri, G1,75 i bambini arrivati in Italia entro il sesto anno di vita, G1,5 quelli arrivati tra i 6 e i 12 anni (Dalla Zuanna *et al.*, 2009).

c) al soggetto postverbale, per abituare l'allievo a riflettere sul fatto che il soggetto non va meccanicamente ricercato a sinistra del verbo. Sarà opportuno distinguere tra i casi in cui si è di fronte a un ordine marcato, per esempio con verbi transitivi e intransitivi inergativi (*Oggi ha cucinato Giorgio; Ha ballato tutta la notte, Marco*) e quelli di ordine non marcato, con verbi inaccusativi (*È successa una cosa gravissima*), passivi (*Dopo i recenti attentati sono stati presi provvedimenti eccezionali*), impersonali o con *si* passivante (*Si fa fatica a accettarlo; Si prendono spesso decisioni affrettate*) e nelle frasi interrogative, esclamative e imperative (*Pensi tu a comprare i biglietti?; Com'è bello questo bambino!; Provaci tu a tagliare l'arrosto!*);

d) ai casi in cui il soggetto compare in costruzioni marcate, per esempio nelle dislocazioni a sinistra: *I biglietti li ha comprati Marco*. Naturalmente costruzioni del genere devono essere spiegate facendo riferimento a un'analisi stratificata dell'enunciato, con una maggiore attenzione alla prospettiva testuale e della dinamica comunicativa.

4. Esprimere

Se volgiamo lo sguardo all'espressione/omissione del soggetto il panorama offerto dalle grammatiche risulta ancora meno soddisfacente, in primo luogo perché viene dedicata poca attenzione al problema. Eppure, come si diceva in apertura, in questo caso la riflessione metalinguistica può avere ricadute sulla competenza d'uso. Se ragioniamo non in termini di correttezza ma di efficacia dei testi che la scuola chiama a produrre, la capacità di decidere quando il soggetto è necessario, quando è preferibile esprimerlo, quando è possibile ometterlo, quando è necessario ometterlo diventano problemi importanti.

Forse l'argomento risulta poco sviluppato perché si dà per scontato che non sia fonte di dubbio nella comunicazione in virtù della competenza nativa. Questo assunto è discutibile, per almeno due motivi: la scelta tra espressione e omissione coinvolge regole pragmatiche (quindi di efficacia, non di correttezza) che si potrebbero esplicitare meglio. Inoltre l'attuale composizione delle classi porta a trattare con molta cautela la distinzione tra nativi e non nativi.

Inoltre, nelle trattazioni si trovano affiancati problemi diversi, per esempio si mette insieme la presenza o assenza del soggetto in frasi con verbo di modo finito e non finito (Serafini & Fornili, 2012: 401-402) mentre si tratta di due piani da tenere per ovvie ragioni distinti.

Il punto fondamentale è però che occorrerebbe un completo rovesciamento di prospettiva: le grammatiche dedicano lo sforzo maggiore a definire i casi in cui il soggetto è omissivo, trattandoli quindi come eccezioni, mentre le caratteristiche dell'italiano contemporaneo, in cui l'espressione del soggetto (non solo del pronome soggetto) è complessivamente minoritaria, suggerirebbero piuttosto di dar conto dei contesti in cui è necessario esprimerlo. Nelle frasi con verbo di modo finito occorrerebbe evidenziare che il soggetto, pur non espresso, si manifesta morfologicamente attraverso la desinenza del verbo; di conseguenza quando lo si esprime si ha di solito a che fare con contesti marcati (possibile ambiguità, messa in rilievo, scarsa

prominenza nella catena anaforica ecc.). Naturalmente il confronto con lingue a espressione obbligatoria del soggetto sarebbe utile.

Sarebbe pertanto bene distinguere, nei casi in cui non compare un soggetto, tra «soggetto sottinteso e soggetto mancante» (distinzione opportunamente introdotta in Serianni *et. al.*, 2011: 441). In altre parole andrebbero tenuti separati i casi in cui il soggetto non può esserci (per es., coi verbi meteorologici o impersonali, coi verbi di modo infinito, o in subordinata nei casi di anafora zero⁶) da quelli in cui il soggetto può non esserci.

All'espressione si collega un'altra questione spinosa: il tentativo di provare a far riflettere gli allievi sul diverso statuto dei pronomi di prima e seconda persona rispetto a quelli di terza. L'operazione è impegnativa – ma non impossibile (v. Calaresu e Dal Negro in questo volume) – e comporterebbe comunque il tentativo di trasferire nell'armamentario delle grammatiche scolastiche l'apparato della teoria dell'enunciazione di Benveniste.

La differenza di comportamento tra le prime due persone e la terza è evocata (ma non spiegata) in alcune grammatiche nel paragrafo in cui si tratta del soggetto sottinteso, ma in genere senza spiegare il perché. Per esempio, nell'elencare i casi in cui si può sottintendere il soggetto si dice che ciò è possibile «quando il S è rappresentato da un pronome personale, di prima o seconda persona singolare e plurale (*io, tu, noi, voi*), perché in questi casi si deduce facilmente dalla desinenza del verbo» (Sensini, 1988: 389). Si potrebbe facilmente osservare: ma perché, con la terza persona il pronome non si può ricavare dalla desinenza? La grammatica ora citata gode da tempo di notevole fortuna nell'editoria scolastica, quindi ha anche influenzato altri libri di testo per il biennio. A testimonianza di una certa tendenza alla ripetitività inerziale nelle spiegazioni delle grammatiche, in un testo assai recente si riprende questa osservazione:

Nella lingua italiana il soggetto viene spesso sottinteso, quando la desinenza del verbo basta a individuarlo. Questo accade normalmente quando il verbo è alla 1° e alla 2° persona: *volo, voliamo, voli, volate*. In questi casi i soggetti non possono essere che *io, tu, noi, voi*.

Con la terza persona si sottintende il soggetto quando se ne è già parlato ed è identificabile senza equivoci, e in particolare quando il soggetto è lo stesso della frase precedente (Franzini & Leonzino, 2015: 406).

Seguono due esempi e la conclusione: «quando invece il soggetto non è lo stesso, in genere bisogna esplicitarlo» (ibid.: 406) e la si completa con un passo di *Harry Potter* (che documenta un uso anaforico), cioè si dà per scontato – seppure implicitamente – che la 3^a persona possa essere usata solo anaforicamente.

Quel che non si dice è che con la 1^a e 2^a persona non è necessario esplicitare il soggetto perché il referente è parte integrante del contesto di enunciazione e non si distingue tra 3^a persona deittica e anaforica. E, soprattutto, non si dice che l'opposizione pertinente non è quella relativa alla persona, ma tra l'uso deittico o anaforico.

⁶ Per la differenza tra ellissi del soggetto e anafora zero mi permetto di rinviare a Palermo (2013: 83-84).

5. Conclusioni

Quanto all' utilità della riflessione sul soggetto a scuola, distinguerei tra i vari aspetti richiamati nel titolo. Per il riconoscimento occorre senz' altro ricondurre il discorso al problema più generale dell' utilità della riflessione metalinguistica esplicita come strumento di potenziamento metacognitivo. Si tratta di un obiettivo trasversale e utile allo sviluppo del sapere analitico, vera e propria emergenza educativa per le generazioni dei cosiddetti nativi digitali, per le ragioni che ho avuto modo di discutere in altra sede (Palermo, 2016). In secondo luogo aggiungerei l' utilità del riconoscimento nell' ambito della riflessione interlinguistica, in particolare per chi studi le lingue classiche. Quanto all' espressione del soggetto, il problema si presenta in termini un po' diversi: la plurisecolare attenzione (per alcuni aspetti un' ossessione) dedicata dalle grammatiche italiane dal Cinquecento a oggi al problema delle forme corrette del pronome soggetto (cfr. anche Dal Negro in questo volume) ha oscurato e lasciato ai margini la riflessione sul suo uso nei testi, con la notevole eccezione del Manzoni revisore di sé stesso ne *I Promessi Sposi*. Questi, di là dalla vulgata che lo rappresenta come sostituto maniacale di forme (*egli/ella con lui/lei*), opera in realtà un grosso lavoro di potatura di pronomi soggetto espressi, risolvendoli in altrettanti contesti di ellissi e contribuisce così a dare alla sua prosa un' impronta moderna e antiletteraria (Palermo, 1997: 311-318). Una riflessione sincronica che tenga conto delle effettive condizioni dell' italiano d' oggi dovrebbe comportare un rovesciamento di prospettiva rispetto a quella comunemente seguita nelle grammatiche, nello sforzo di definire i contesti di espressione piuttosto che quelli di omissione. Poiché i contesti di espressione, almeno con le prime due persone verbali e con le terze in funzione deittica, costituiscono delle scelte marcate, per adottare questa prospettiva sarebbe necessaria un' apertura al piano pragmatico-testuale.

Pur tenendo conto della episodicità del nostro sondaggio, possiamo dire che il panorama delle grammatiche per il biennio delle superiori risulta disomogeneo. Passi in avanti si sono fatti sul piano della definizione, anche se non sempre le varie sezioni che compongono la grammatica si integrano in maniera armonica. In generale per superare molti degli ostacoli esaminati sembra necessario uscire dalla dimensione della grammatica di frase per avventurarsi in quella testuale. Questo aggiustamento di tiro consentirebbe di coinvolgere non solo la riflessione metalinguistica come capacità astratta, ma anche la competenza d' uso: spesso infatti le produzioni degli alunni sono anaforicamente sbilanciate e non sempre i docenti hanno gli adeguati strumenti per correggere tali errori. Tuttavia non è realistico pensare che – almeno fino a quando si avrà a che fare coi vincoli in termini di spazi del libro cartaceo – si possano realizzare grammatiche scolastiche che adottino integralmente tale prospettiva. Non è un caso che il sondaggio su alcune grammatiche di riferimento condotto in Dal Negro *et al.* (2016) dia risultati così deludenti e convergenti:

nessuna delle cinque grammatiche fornisce esempi di frasi estratte da contesti (esplicitati) di discorsi più ampi; solo laddove si accenna al soggetto sottinteso si usa esemplificarlo ricostruendo un microcontesto tramite due frasi immediatamente

contigue, oppure usando una frase complessa con una o più subordinate, e inserendo un'anafora \emptyset nella seconda frase o nelle subordinate. (2016: 88)

Iniziare a lavorare su testi e non su frasi acontestuali – almeno nelle attività didattiche – potrebbe rappresentare un primo passo nella giusta direzione.

Ecco infine alcuni desiderata per i futuri estensori di grammatiche scolastiche:

1. gerarchizzare le proprietà del soggetto, collocando in primo piano quella del controllo sulla morfologia del verbo; inserire a seguire la nozione di ruolo semantico, ma senza esagerazioni tassonomiche e terminologiche. Infine, e con le dovute precisazioni, dare spazio alla proprietà posizionale, cioè alla collocazione del soggetto rispetto al verbo;
2. superare – nei limiti sopra esposti – l'abitudine a proporre frasi decontestualizzate, per aiutare a comprendere che l'enunciato è analizzabile come una torta a più strati (struttura sintattica / struttura tematica / struttura delle conoscenze). Lo sforzo di introdurre la dinamica comunicativa nel circuito grammaticale scolastico innalzerebbe un po' il tasso di teoricità, tuttavia sarebbe ripagato dalla possibilità di spiegare meglio non solo il soggetto, ma anche altre questioni: la struttura della frase semplice, il dinamismo comunicativo, le costruzioni marcate, tutte apprezzabili solo se usciamo dall'analisi asettica delle frasi come topini di laboratorio, svincolate da un contesto comunicativo;
3. abituare alla distinzione tra il soggetto che non c'è perché sottinteso (ellissi) e quello che non c'è perché non può esserci (in costruzioni impersonali, con verbi atmosferici ecc.);
4. rappresentare descrittivamente, a partire dalla realtà dell'italiano d'oggi, il problema della facoltatività del soggetto sintattico, provando a dar conto dei contesti in cui viene espresso e le ragioni comunicative che motivano tale scelta.