

LA GRAMMATICA A SCUOLA

VERSO IL XVI CONVEGNO GISCEL...

a cura di Donatella Lovison e Vittoria Sofia

5. La riflessione sulla lingua dalla scuola elementare al biennio superiore di Adriano Colombo [La didattica, anno III n. 4, giugno 1997, pp. 77-82]

In vista di una distribuzione razionale dei temi di riflessione sulla lingua dalla scuola elementare al biennio superiore, alcune indicazioni si possono ricavare da almeno due dei tre programmi vigenti per i rispettivi livelli, a patto di interpretarli un po' capziosamente.

La scuola elementare

Il programma per la scuola elementare apre la parte relativa ai contenuti della riflessione linguistica con l'affermazione: «Dapprima e per lungo tempo la riflessione dovrebbe rivolgersi all'ambito del significato (di parole estratte dal contesto o di unità superiori alla parola)». Il testo sembra presupporre che il significato sia la faccia del fenomeno linguistico più concreta e più accessibile inizialmente ai bambini; ma riesce difficile capire che voglia dire considerare i significati prescindendo dalle corrispondenti variazioni di forma; tanto più se si intende che l'approccio sia grammaticale, cioè in qualche misura sistematico, come il programma conferma precisando subito che non si riferisce solo «alla spiegazione episodica di una parola sconosciuta».

Mi pare più ragionevole l'ipotesi che le variazioni di forma, a cominciare da quelle morfologiche, siano l'aspetto più concretamente osservabile e manipolabile da parte di un bambino di otto o nove anni; sono inoltre le più adatte a guidarlo a percepire la lingua come fenomeno dotato di leggi proprie, che non coincidono immediatamente e biunivocamente con le cose da dire. Del resto il programma stesso sembra dimenticare la premessa quando continua raccomandando «un'attività programmata che tenga conto del gusto del fanciullo di giocare con la lingua, di scoprire relazioni tra forme, tra significati, tra forme e significati»; un'indicazione preziosa, sulla quale baserò le proposte che seguono, utilizzando le indicazioni di contenuto abbastanza definite che si possono leggere nel testo.

«I rilievi morfologici possono essere fatti sul testo e mostrare la funzionalità di certe "marche" formali che collegano tra loro le parole o che segnalano particolari rapporti»: uno dei punti di attacco della riflessione dovrebbe dunque essere la concordanza di genere e numero, un fenomeno tanto centrale nella lingua quanto trascurato dalla didattica corrente. È a questo livello che si può percepire - attraverso osservazioni di immediata evidenza, manipolazioni e sostituzioni - la presenza nella lingua di leggi formali, specificamente linguistiche in quanto arbitrarie (le regole di concordanza sono regole di ridondanza, non strettamente motivate da necessità funzionali). Da qui dovrebbe essere naturale risalire a riconoscere le categorie morfologiche di genere e numero, e poi di tempo e persona; e a questo punto la riflessione dal terreno meramente formale si addentrerebbe in quello nozionale: capire che nella coppia *casa/case* a una variazione di forma corrisponde una variazione di significato vuol dire penetrare la natura della lingua come oggetto semiotico a due facce; interrogarsi sulla "pluralità" di *gli occhiali* significa cominciare a considerarne l'arbitrarietà. Credo poi che l'osservazione della morfologia delle parole variabili costituisca il primo ragionevole approccio alla classificazione delle parole (le "parti del discorso"), molto più concreto e fondato delle confuse definizioni sostanzialiste in termini di "azioni" "cose" e "qualità", di origine medievale, ancora tanto in voga.

Per la sintassi, il programma suggerisce: «La riflessione, poi, può diventare individuazione di certe fondamentali strutture sintattiche: predicati che esprimono la caratteristica di un soggetto, predicati che mettono in relazione il soggetto con un altro elemento». Pare evidente la preferenza per un modello della frase semplice di tipo argomentale, o valenziale, sicuramente più praticabile e attendibile sia dell'approccio atomistico dell'analisi logica tradizionale, sia del modello

martinetiano a “frase minima + espansioni”, diffuso nella scuola elementare. È anche questo un terreno simultaneamente formale (possibilità combinatorie dei verbi) e nozionale (la predicazione, cuore del rapporto lingua-pensiero), anche se meno immediatamente aperto all’osservazione che i fenomeni morfologici.

Quanto alla riflessione lessicale, ho già citato in parte il passo che vi si può riferire: «scoprire relazioni tra forme, tra significati, tra forme e significati, (di) costruire catene di parole, (di) ripercorrere, con l’aiuto dell’insegnante, anche “storie di parole”». Pare qui assegnata una priorità al capitolo della formazione delle parole (o “morfologia lessicale”), e in particolare alla derivazione; priorità da condividere, per le stesse ragioni che la assegnano all’approccio morfologico: la riflessione più propriamente semantica (relazioni di significato) si colloca a un livello più astratto, che forse non è opportuno affrontare sistematicamente nella scuola elementare. Anche in questo caso le considerazioni formali non escludono, anzi richiedono, una prospettiva nozionale, nel momento (ad esempio) in cui si rifletta sulla costanza del significato aggiunto da certi suffissi derivativi.

Si sono così individuati tre filoni di attività per la scuola elementare, sufficientemente definiti da evitare dispersioni e sovraccarichi, sufficientemente ampi da lasciare margini di iniziativa all’insegnamento.

La scuola media

È più difficile definire i compiti della scuola media nel campo della riflessione sulla lingua; si è in genere d’accordo nell’assegnare a questo livello la costruzione di un bagaglio complessivo di termini e concetti linguistici di uso comune, ma questa è ancora una definizione generica. Si insiste spesso sulla necessità di un approccio comunicativo e testuale, che a me pare un’indicazione quanto meno vaga: la varietà delle funzioni comunicative e strutture testuali è essenziale nelle pratiche di lettura e scrittura, e in quella sede produrrà anche le opportune (e caute) generalizzazioni; ma come oggetto di riflessione teorica in sé si riduce spesso ad affermazioni generose quanto vacue (come le arcinote “sei funzioni” di Jakobson), mentre rischia di trascurare quell’esplorazione dei meccanismi lessicali e sintattici (col relativo sfondo nozionale) che sola potrebbe darvi spessore. Se poi per approccio comunicativo e testuale si intende che la riflessione debba partire da testi autentici, e ad ritornare, questo è un punto di metodo didattico che do per acquisito e su cui il programma vigente dà indicazioni apprezzabili., anche se generiche.

Anche per la scuola media, dunque, ribadirei la priorità dello studio del lessico e della morfosintassi, confortato in questo dal testo vigente che, se non altro per la data di redazione ormai vetusta (1978), limita a questi gli oggetti di considerazione. Ma entro questo limite, le indicazioni di contenuto sono di una genericità sterminata.

Cominciando dal lessico, l’indicazione è di «far acquisire coscienza e padronanza di alcune importanti proprietà del lessico stesso: derivazione, composizione, giustapposizione, affinità di forma e di significato, rapporti fra significati, pluralità di significati, appartenenza dei vocaboli alle diverse varietà di lingua»: insomma, tutto. Segue l’indicazione di «utilizzare ampiamente e criticamente il vocabolario», che è l’unica seguita da molti insegnanti, in base all’assunto fideistico che la frequentazione del dizionario serva a superare le carenze di lessico tanto lamentate negli allievi; mi pare ovvio, al contrario, che essa è utile (sporadicamente) solo a chi abbia già una competenza lessicale ricca e articolata. La preferenza per le pratiche di vocabolario denuncia una concezione atomistica della competenza lessicale (ridotta in sostanza a nomenclatura), che ignora l’acquisizione di schemi concettuali strutturati e produttivi.

Tali sono invece gli altri oggetti di riflessione indicati dal programma. Tra questi, la formazione delle parole dovrebbe essere un patrimonio concettuale ormai acquisito e spendibile; solo ai processi di nominalizzazione dovrebbe essere dedicata un’attenzione specifica (al termine della scuola media se non oltre, data la loro complessità), per la rilevanza che hanno nell’attuale lingua colta e i delicati meccanismi di trasformazione nei ruoli argomentali che comportano.

Schemi concettuali strutturati e produttivi sono, nel lessico, per eccellenza le relazioni di significato: la sinonimia, che comporta tra l'altro una presa di coscienza delle varietà di registro, la polisemia, con le sue implicazioni di selezione contestuale dei significati, le relazioni di inclusione (iponimia/iperonimia). E' un terreno aperto all'esplorazione attiva dei ragazzi e coinvolge un uso raffinato della logica delle classi (con l'avvertenza, facilmente verificabile su casi singoli, che la lingua non coincide con la logica formale - altrimenti non ci sarebbe stato bisogno di inventare la logica formale). E' un lavoro che può fornire gli strumenti per un arricchimento ragionato della competenza lessicale; inspiegabilmente, ha ancora uno spazio ridotto nella maggior parte dei manuali, ed è trascurato da molti insegnanti.

Ancor più vaste sono le indicazioni per quanto riguarda la morfosintassi (ed altro): «avviare gli alunni a valersi coscientemente dei materiali linguistici, descriverne gli usi concreti ed arrivare successivamente alle conseguenti generalizzazioni delle strutture fondamentali dell'italiano sia per quanto attiene agli aspetti più propriamente grammaticali (piano semantico, sintattico, morfologico, fonologico), sia per quanto attiene alle funzioni comunicative della lingua». Di tutto, di più.

Proverò a indicare almeno i passi iniziali di un percorso essenziale dotato di coerenza, pulizia concettuale e produttività, che dalle prime riflessioni sulla struttura predicativa del nucleo della frase semplice, compiute nella scuola elementare, muova verso un'esplorazione organica delle strutture di frase:

- a partire dall'identificazione intuitiva del verbo come predicato, le categorie di nome, aggettivo, preposizione, avverbio possono essere scoperte e definite in termini funzionali, in base ai ruoli che ricoprono nella struttura della frase;
- la distinzione tra nucleo della frase e parti extranucleari e la considerazione della frase come un sistema di dipendenze porta a identificare complementi (e avverbi) del nome, dell'aggettivo, del verbo (o "argomenti"), di frase (extranucleari), ed esige di spazzar via per nove decimi il ciarpame dei complementi definiti semanticamente dell'analisi logica tradizionale;
- la "potenza" del modello argomentale consente di estendere subito l'analisi alla sintassi del periodo, in termini di ricorsività (ogni ruolo può essere ricoperto da un'intera frase).

Non voglio con questo ignorare le complicazioni e le difficoltà che comporta il percorso (qualunque percorso nella sintassi che non sia banale e di conseguenza inutile): ad esempio l'introduzione della nozione di coordinazione, o l'approccio a concetti intrinsecamente non facili come "predicato nominale" e "complemento predicativo", che non posso qui analizzare nei particolari.

In questa prospettiva l'approccio alla sintassi è essenzialmente formale: parla di "complementi del verbo, dell'aggettivo" e non "di colpa e pena, abbondanza e privazione", di "complementi esterni" (extranucleari) e non "di tempo, luogo, causa". Questo non esclude una riflessione, complementare e distinta, sulle relazioni concettuali che possono essere veicolate dalle forme; in questa fase il punto di partenza non sarà l'analisi della frase, ma l'esplorazione di grandi categorie nozionali e delle loro sfaccettature (ad esempio, tipi di relazioni causali, o temporali), a cui segue la domanda: in quali modi la lingua le può veicolare? avverbi, complementi, frasi subordinate sono visti come alternative a disposizione del parlante/scrivente, e una certa flessibilità nella verbalizzazione del pensiero potrebbe essere una ricaduta positiva di questo lavoro.

Ci sono altri due blocchi di riflessione nozionale che nella scuola media non possono essere ignorati, per la loro centralità, ma possono essere affrontati a un livello ancora sommario, per la loro complessità. Il primo riguarda la determinazione del gruppo nominale, includente i fenomeni di riferimento e referenza: in termini grammaticali, articoli e altri determinanti, pronomi; la riflessione su questo punto comporta un approccio ai fenomeni della testualità in quanto coesione, che naturalmente si allargherà all'uso dei connettori testuali. Il secondo si riferisce all'uso dei tempi (e in subordinate modi) verbali, e comporta l'esplorazione delle categorie della temporalità, dell'aspettualità e della modalità; è probabile che in questo campo la scuola media debba limitarsi

ai fatti più macroscopici, come le relazioni di contemporaneità, anteriorità e posteriorità, o gli usi temporali del presente.

Il biennio

Alla base di un progetto di curricolo di riflessione linguistica nel biennio dovrebbe stare ciò che enuncia il programma Brocca all'inizio della parte relativa delle "indicazioni didattiche": «La riflessione sulla lingua non va concepita a fini meramente normativi o sussidiari all'uso, ma va invece rivalutata come fondamentale forma di indagine sul rapporto fra i contenuti di pensiero e le forme linguistiche e sulla realtà della comunicazione». Un orientamento prezioso quanto ignorato nella pratica corrente.

Le indicazioni di contenuto parlano di una sistemazione complessiva e di un completamento del sapere linguistico già acquisito dallo studente ed elencano poi sei «argomenti di particolare o nuova trattazione», che nel complesso puntano decisamente agli aspetti testuali, sociolinguistici e pragmatici; questo è senza dubbio il compito di un corso avanzato di riflessione sulla lingua, ma per definirlo in termini di "didattica essenziale", per ricavarne un nocciolo condiviso, occorrerebbe un'elaborazione che non mi pare sia per oggi disponibile. Tanto più che su questi terreni diventa più difficile sfuggire alla tentazione di inseguire ogni novità della ricerca. Le proposte che seguono vanno intese come un tentativo di approssimazione in forma di elenco, tutto da discutere.

Cominciando dagli aspetti sociolinguistici, il capitolo sulla variabilità linguistica relativa all'utente (geografica, sociale, storica) dovrebbe fondarsi su concrete osservazioni grammaticali e lessicali, a cui tutta la riflessione linguistica compiuta in precedenza potrebbe fornire spunti e materiali; a patto, naturalmente, che l'attenzione e il rispetto per le varietà sia stata intrinseca a un'educazione linguistica condotta senza ossessioni normative. Anche il discorso sulle varietà funzionali (linguaggi settoriali, registri) dovrebbe sistemare osservazioni già fatte, soprattutto in sede di riflessione sul lessico. Un'attenzione particolare dovrebbe essere dedicata alle caratteristiche rispettive del parlato e dello scritto (evitando possibilmente certe diffuse approssimazioni, come la presunta semplicità sintattica del parlato): è un punto centrale per l'educazione alla scrittura, che comporta una chiara presa di distanza dal parlato spontaneo; anche in questo l'approccio sistematico dovrebbe fondarsi su momenti precedenti di discussione di esempi e di esercitazione.

Tutti concordano che la testualità dovrebbe essere l'asse portante della riflessione nel biennio; credo che l'approccio dovrebbe comportare una distinzione esplicita fra gli aspetti di coesione, radicati nella grammatica, e gli aspetti di coerenza, connessi più direttamente alle pratiche di lettura e scrittura. La riflessione sulla coesione testuale comporta una ripresa in questa chiave di vari punti della morfosintassi e del lessico, e in particolare un'esplorazione approfondita dei fenomeni di referenza (determinazione, anafora pronominale e nominale, ellissi, connettori) che, come ho detto, alla scuola media sarebbe stata al più iniziata; vi sono connessi spunti di riflessione nozionale che si situano al cuore dei rapporti fra lingua, mente e mondo (riferimento, deissi, continuo/discreto, singolare/universale).

Quanto alla coerenza testuale, il programma insiste sulle «caratteristiche fondamentali di un "testo" (unità, completezza coerenza, coesione)»; personalmente ritengo che, in termini generali, queste siano generalizzazioni aprioristiche (unità e completezza sono postulate nel momento in cui un testo è considerato testo), e poco produttive. Trovo invece importante l'accento posto sulla tipologia testuale; essa deve essere naturalmente interna, fin dagli inizi, al lavoro di lettura e scrittura, ma può trovare a questo livello utili momenti di sistematizzazione, a patto che si abbia consapevolezza del suo carattere pratico e approssimativo: le classificazioni che ambiscono al rigore sistematico falliscono sul piano teorico e, portate nella didattica, si traducono in una precettistica poco utile perché poco fondata.

Un campo in cui c'è molto da fare è quello dell'implicito testuale, che trova spesso i ragazzi sprovveduti di fronte a problemi di comprensione della lettura. Da un lato il campo delle inferenze integrative: si tratta di dare consapevolezza del testo come costituzionalmente lacunoso,

«una traccia piena di buchi», come ha scritto Maurizio Della Casa (9). Dall'altro quello degli "impliciti di sostituzione" (per usare la terminologia dello stesso autore (10).), vale a dire delle figure retoriche di significato (metafora, metonimia, iperbole, ironia...), che non dovrebbero essere presentate come fenomeno soltanto letterario, come spesso si fa, ma come aspetti costitutivi dell'uso linguistico ordinario, in parte incorporati nel lessico. Anche qui, si tratta di dare ordine esplicito ad osservazioni che saranno state fatte sui testi in tutte le fasi del curriculum.

Con questo siamo ai confini della pragmatica, un campo aperto e infido. Un punto che non dovrebbe essere trascurato è quello delle presupposizioni lessicali, elemento di riflessione avanzata sul lessico (insieme alla nominalizzazione, a cui ho accennato). Elementi di riflessione sugli atti linguistici potrebbero essere introdotti in relazione all'esplorazione sulle categorie della modalità.

Infine, il biennio pare la sede più appropriata per una riflessione approfondita sulle categorie della temporalità e dell'aspettualità, in quanto incorporate negli usi dei tempi verbali.

La lista che ho dato è troppo disordinata, approssimativa e lacunosa per poter assomigliare a un'ipotesi di curriculum; vuole soltanto essere un abbozzo su cui discutere per cominciare a riflettere concretamente su che cosa può voler dire quella riflessione linguistica avanzata («il più diretto antefatto della filosofia», ha scritto Sabatini (11)), di cui spesso parliamo in termini generici.

Note

1. Rimando in proposito alle osservazioni che ho fatto su questa rivista, n. 4, 1996, p.75.
2. Si veda in proposito V.Deon, "Una grammatica per l'intelligenza", in *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, a cura di A.Colombo, Bologna, IRSAE Emilia-Romagna, 1995, pp. 9-20.
3. Ne dà ottimi esempi M.P. Lo Duca nella rubrica Esperimenti grammaticali apparsa su "Italiano & Oltre" a partire dal n. 4/1991 (gli articoli saranno raccolti in un volume di prossima pubblicazione presso La Nuova Italia editrice). Una quantità di spunti interessanti si trova in *Riflettere sulla lingua*, a cura di C.Marello e G.Mondelli, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
4. Per una critica efficace e documentata sul piano didattico si veda D.Bertocchi, "Le cose e le azioni: conoscenze di senso comune e metodo scientifico nell'insegnamento della grammatica", in "Teuth2, n. 2/1992, pp. 14-15.
5. Cfr. R.Simone, "Per una grammatica nozionale", in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Milano, Edizioni scolastiche B.Mondadori, 1984, vol. I pp. 131-147; per una sintesi teorica si può vedere R.Solarino, "Categorie e nozioni: un terreno di confronto tra le lingue", in *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, cit., pp. 21-31.
6. Per un'esplicitazione di questo accenno ellittico rinvio ai due fascicoli del *Progetto ALICE - La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici* (citato), 2. *Materiali didattici*, Bologna, IRSAE Emilia-Romagna, 1995.
7. Cfr. M.L. Altieri Biagi, "La grammatica a partire dai testi", "Le lingue del mondo", Gennaio-Aprile 1988, pp. 30-33; l'autrice è tornata varie volte sulla questione.
9. M. Della Casa, *La comprensione dei testi*, Milano, Angeli, 1987, p. 123.
10. *Ivi*, pp. 130 sgg
11. F.Sabatini, "La 'riflessione sulla lingua' in un'ipotesi di curriculum complessivo", in *Riflettere sulla lingua*, a cura di C.Marello e G.Mondelli, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p.24.

APPENDICE (non pubblicata)

Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua. Ipotesi dei contenuti

Adriano Colombo 24.4.97

(N.B.: si tratta di appunti scritti frettolosamente come materiali per un corso GISCEL, in momenti diversi e senza omogeneità)

Scuola elementare

Morfosintassi:

- riconoscimento nei testi delle *concordanze* di genere e numero;
- parole variabili e invariabili;
- categorie di variazione morfologica: genere, numero, persona, tempo;
(arbitrarietà delle categorie)

- individuazione delle parti del discorso variabili su base morfologica (la distinzione tra nome e aggettivo potrebbe essere rinviata distinguendo solo tra verbo e “famiglia del nome”);
- il tempo verbale: presente, passato, futuro;
- il verbo come predicato: predicati a uno, due, tre argomenti;
- gli argomenti come gruppi nominali;
- il nome come *centro* del gruppo nominale: distinzione fra nomi, determinanti, aggettivi qualificativi, *eventualmente* pronomi;
- il soggetto: nome concordato al verbo.
(il soggetto sottinteso con verbi finiti e non finiti)

Lessico:

- gli alterati;
- i derivati;
- la derivazione con passaggio di classe;
- la derivazione plurima;
- storie di parole, modi di dire.

Scuola media

Lessico:

Le relazioni di significato:

- la sinonimia (parziale)
sinonimi e varietà di registro
sinonimi e contrari
- la polisemia
le estensioni di significato
(concreto e astratto)
significati specializzati
la selezione contestuale dei significati
- le restrizioni di selezione
(le presupposizioni lessicali)
- le relazioni di inclusione
(lingua e logica)

Morfosintassi

- la frase semplice
le classi di parole definite sintatticamente
predicato nominale, complementi predicativi
complementi del verbo, del nome, dell’aggettivo, di frase
la coordinazione
- la frase complessa (periodo)
- approccio nozionale: relazioni di tempo, luogo, causa, ipotesi
- la struttura del gruppo nominale
determinanti e pronomi
- tempi e modi del verbo
(temporalità, aspettualità, modalità)

Argomenti da riservare probabilmente al biennio

- Lessico: le presupposizioni
- Lessico-morfosintassi: la nominalizzazione
- Gruppo nominale: determinazione, riferimento e referenza (livello avanzato)
- temporalità, aspettualità, modalità (livello avanzato)

Biennio

La testualità

- coesione:
 - Referenza e riferimento (determinanti e pronomi)
 - Tempo aspetto modalità (usi di tempi e modi)
- coerenza
 - Tipologia testuale

Pragmatica

- (modello della comunicazione)
- sensi indiretti e impliciti:
 - Le presupposizioni lessicali
 - I tropi
 - L'ironia
 - Il non detto

La variabilità linguistica

- (storica)
- (geografica)
- funzionale:
 - Sottocodici e registri
 - Scritto e parlato

È aperta la discussione nel blog.