

	FREIE UNIVERSITÄT BOZEN	Brixen
	LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO	Bressanone
	UNIVERSITÀ LIEDIA DE BULSAN	Persenon
Fakultät für Bildungswissenschaften	Facoltà di Scienze della Formazione	Facoltà de Scienze della Formazion

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

“La frase spiega qualcosa” Il modello valenziale: modello unificante di senso e struttura

Parole-chiave:

educazione linguistica, concetto di frase, modello valenziale, editoria scolastica

Relatore

Prof. Silvia dal Negro

presentata da

Carolina Gabrielli

Ai miei nonni

Indice

Introduzione	6
1. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA	12
1.1 L'educazione linguistica in Italia	12
1.2 La grammatica tradizionale	14
1.3 La nuova pedagogia linguistica: quella democratica	16
1.4 La lingua come sistema e come comunicazione	18
1.5 La prospettiva pragmatica o testuale	21
1.6 La grammatica?	24
1.7 "Fare" grammatica	31
1.8 Perché fare riflessione grammaticale?	34
1.9 Il laboratorio di riflessione sulla lingua	39
1.10 Il modello valenziale come modello unificante di senso e struttura	41
1.11 Le valenze dei verbi	48
2. SPERIMENTAZIONE	55
2.1 La scoperta delle valenze: attività ludica "il mimo dei verbi"	55
2.2 La frase: concetti intuitivi	58
2.3 Il "semaforo" della frase	61
2.4 Attività di costruzione del "modellino" del verbo	72
2.5 Il "teatrino" dei verbi: attività di costruzione	74
2.6 Attività di riconoscimento delle valenze	75
2.7 Attività di riconoscimento delle espansioni di frase	78

3. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA NELL'EDITORIA SCOLASTICA: UNA PROPOSTA DI ANALISI	81
3.1 L'editoria scolastica negli anni Sessanta – Settanta ai primi anni del Nuovo Millennio	83
3.2 Verso una nuova considerazione della lingua	90
3.3 L'editoria scolastica in seguito alle <i>Dieci Tesi</i>	94
3.4 La scansione dei contenuti nell'editoria scolastica dalle <i>Dieci Tesi</i> alla fine degli anni Novanta	97
3.5 La scansione dei contenuti nelle proposte editoriali scolastiche per la scuola primaria	102
3.6 La scansione contenutistica della parte relativa alla morfosintassi	103
3.7 Modelli esplicativi per descrivere il funzionamento della lingua	104
4. ANALISI DEI TESTI SCOLASTICI	107
4.1 Il concetto di frase	111
4.1.2 Dalla frase semplice alla frase complessa	113
4.1.3 La frase minima	115
4.1.4 La frase nucleare	121
4.2 L'opposizione soggetto – predicato	124
4.2.1 Il soggetto	125
4.2.2 Il soggetto: modalità di presentazione nei testi scolastici	130
4.2.3 Il predicato	132
4.3 La struttura informativa della frase	135
4.3.1 Distinzione rema – tema	135
4.4 Ordine dei costituenti di frase	139
4.4.1 Ordine non marcato	139
4.4.2 Le frasi con struttura marcata	139
4.5 I complementi	144

4.5.1 Liste di complementi	149
5. SCHEDATURA DEI TESTI SCOLASTICI (con tabella riassuntiva)	154
6. DOCUMETAZIONE DELLA SPERIMENTAZIONE	208
Conclusioni	214
Bibliografia	220
Ringraziamenti	230

Introduzione

*La lingua è strumento del pensiero,
non solo perché lo traduce in parole
(permettendo all'individuo di parlare con se
stesso, cioè di ragionare), ma anche perché
sollecita e agevola lo sviluppo dei processi
mentali che organizzano, in varie forme, i dati
dell'esperienza (Programmi '85¹).*

Insegnando la lingua non si insegna soltanto una disciplina, ma si dotano gli alunni di un mezzo attraverso il quale potersi accostare ai saperi.

Sostengo fortemente quel punto sancito all'interno dell'ottava delle *Dieci Tesi*² secondo il quale

lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di una più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale [...] (Ferrerri, Guerriero 1998: 89).

Rendere i bambini “padroni della lingua” significa dotare loro di competenze per la vita, poiché significa renderli detentori di un “potente strumento di emancipazione e di libertà” (cfr. De Santis, Panzieri 2005). Già Don Lorenzo Milani considerava uomo colui il quale era padrone della propria lingua e sosteneva che è la lingua a renderci eguali. Lo stesso maestro Rossi Doria non aveva in mente i Programmi ministeriali nella sua pratica educativa, ma i diritti dei bambini (cfr. Rossi-Doria 1999), quei diritti che la scuola deve riuscire a mettere tutti nelle condizioni di raggiungere attraverso la padronanza linguistica e che renderà i bambini delle persone capaci.

La scuola, infatti, troppo spesso dimentica sia quel rapporto che ogni individuo intrattiene con la propria lingua, sia il modo che ognuno ha di percepirla. Dante Alighieri nel *Convivio* spiega quel suo *naturale amore* per la sua lingua, ovvero il volgare fiorentino, lingua che

¹ Programmi della Scuola Elementare D.P.R. 12 febbraio 1985, n.104

²Le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) costituiscono il manifesto fondativo del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

permise ai suoi genitori di conoscersi e di metterlo al mondo e che gli permise di accostarsi al sapere e dunque di avanzare nella conoscenza.

Questo mio volgare fu congiuntore delli miei generanti, che con esso parlavano [...] per che manifesto è lui essere concorso alla mia generazione, e così essere cagione del mio essere. Ancora: questo mio volgare fu introduttore di me nella via di scienza, che è ultima perfezione, in quanto con esso io entrai ne lo latino [...che] poi mi fu via a più innanzi andare (Dante Alighieri, *Convivio*, XIII, 4-5).

Angela Chiantera afferma che “l’analisi dantesca offre un ottimo spunto per esplicitare ciò che nella scuola molto spesso viene dato per scontato, o addirittura ignorato: la lingua che ognuno di noi usa quotidianamente rappresenta un aspetto caratterizzante della nostra individualità, sia nel senso che ci caratterizza come persone, sia nel senso che essa forma, orienta, arricchisce, o meno, la nostra esperienza” (Chiantera 2004).

Dunque la lingua è al tempo stesso una “dote” e un “diritto” che la scuola deve riconoscere e valorizzare attraverso un’educazione linguistica che veda l’allievo protagonista attivo nel processo di apprendimento come arricchimento continuo (cfr. *ibidem*).

Se si pensa, inoltre, al fatto che ogni parola nuova costituisce un pensiero nuovo “farne economia o usarle (le parole) a sproposito significa limitare la nostra capacità di sviluppare il pensiero” (De Santis, Panzieri 2005).

Del resto già i Programmi della scuola elementare del 1985 avevano ammesso la difficoltà di trovare una definizione che potesse esaurire la complessità della lingua non potendo così fare altro che darne delle definizioni parziali affermando che essa, ovvero la lingua, è uno strumento di pensiero, uno strumento per stabilire rapporti sociali, per raccontare esperienze, relazioni affettive oltre che un oggetto culturale e sociale che ci permette di essere cittadini consapevoli e responsabili. Infatti,

- la lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all’individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell’esperienza;

- la lingua è mezzo per stabilire un rapporto sociale: più precisamente consente di comunicare con gli altri e di agire nei loro confronti;
- la lingua è il veicolo attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo;
- la lingua è espressione di pensiero, di sentimenti, di stati d'animo, particolarmente nella forma estetica della poesia;
- la lingua è un oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale (Programmi '85³).

La lingua ci accompagna in tutti i momenti della nostra vita: ci si arrabbia con la lingua, ci si innamora con la lingua, con la lingua si gioca, si socializza, si chiede aiuto, si esprimono gioie e sofferenze, tutto questo tuttavia è possibile soltanto qualora si sia in possesso della lingua e tale possesso non può essere ridotto alla ristretta acquisizione delle regole grammaticali, regole talvolta irrazionali accompagnate da definizioni imprecise tramandate dalla pedagogia linguistica tradizionale, ma è un possesso possibile solo attraverso una vera e propria immersione nella lingua come riconosciuto dagli studi sull'educazione linguistica (cfr. §1).

Come futura insegnante credo profondamente nella necessità di guidare, accompagnare i bambini al possesso della lingua, possesso che non può avvenire senza uno studio "riflesso" sulla lingua, poiché

non è possibile usare in modo consapevole e appropriato la lingua, specialmente nello scrivere, senza conoscere analiticamente il suo funzionamento (Sabatini 2004).

Tale conoscenza frutto di riflessione aiuta, inoltre, nell'apprendimento di altre lingue, nonché rappresenta una finestra sui nostri processi cognitivi, ovvero su quel lavoro mentale messo naturalmente in atto da parte degli apprendenti una lingua, poiché

³ Programmi della Scuola Elementare D.P.R. 12 febbraio 1985, n.104

La ricerca acquisizionale è giunta alla conclusione che non si dà acquisizione di una lingua, non importa se prima o seconda, senza l'attivazione di una qualche forma di coscienza metalinguistica, e questo lavoro grammaticale inconscio riguarda la totalità degli apprendenti, bambini e adulti, scolarizzati e non (Lo Duca 2004 b).

Il livello morfosintattico costituisce lo “zoccolo duro” della grammatica e crea sorpresa il fatto che tale argomento comporti difficoltà e imbarazzo in molti, docenti e non solo, anche in coloro che predispongono le Indicazioni Nazionali che enunciano indici molto vaghi in riferimento alla riflessione sulla lingua, indici ripresi dai Programmi e riproposti quasi uguali senza tener conto di ciò che è stato fatto negli ultimi vent'anni nel campo degli studi linguistici. Così, nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, nell'area degli Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria, sotto la voce “Riflettere sulla lingua”, si trova come primo obiettivo: “riconoscere e denominare le parti principali del discorso e gli elementi basilari di una frase”. E ancora “analizzare la frase nelle sue funzioni (predicato e principali complementi diretti e non diretti)”. Ora l'espressione di elementi basilari della frase risulta un po' troppo vaga, bisogna avere il coraggio di entrare nello specifico. Dunque quali sono tali elementi basilari in riferimento alla frase che un bambino/una bambina devono conoscere? Ad esempio secondo il modello valenziale è primariamente importante riconoscere la struttura sintattica messa in atto dal verbo, generatore della frase, in base al suo significato per poi spostarsi nella periferia della frase. Tuttavia, nonostante la vaghezza delle indicazioni, tutti gli insegnanti di lingua si servono della grammatica nelle loro lezioni e “probabilmente sono pochi quelli che non si pongono interrogativi su di essa” (Andorno, Ribotta 2000: 11).

Forse anche a voi vi saranno venuti dei dubbi: sulla effettiva utilità della grammatica, sull'efficacia del vostro modo di insegnarla, sulla scelta dell'ordine degli argomenti, sulla tipologia degli esercizi o ancora sulla scelta del libro di testo (Andorno, Ribotta 2000: 11).

Per rendere gli alunni padroni della loro lingua non si può pensare di partire da una programmazione educativa e didattica invariata di anno in anno, sia nei contenuti, sia nella

scansione di questi ultimi fin dall'Unità d'Italia, ma deve partire dal bambino sfruttando quelle sue reali capacità di produrre lingua (cfr. §1.8) (cfr. Lo Duca 2007c).

E' significativo a tal proposito un episodio del romanzo della Mastrocola in cui il protagonista, ovvero Gaspare Torrente, preparandosi ad un'interrogazione di lingua francese, legge Verlaine e pensa: "mi sono preparato un bel discorso, e ho riempito il libro di appunti. Un putiferio di appunti a matita. Così, mi sono detto, domani parlo della musica del verso, l'autunno che scende nell'anima, la solitudine, l'amicizia con Rimbaud ... Finalmente, li schianterò tutti!" (Mastrocola 2004: 41). Il giorno dell'interrogazione, invece, l'insegnante chiede a Gaspare tutt'altro, ovvero gli chiede il suo nome in francese e gli chiede dell'orario tant'è che Gaspare è portato a provare addirittura un profondo senso di vergogna per il libro di Verlaine che tiene tra le mani, cercando di nascondere, ma portato all'attenzione dell'insegnante dalla secciona della classe. L'insegnante, in prima battuta sbalordita dal fatto che Gaspare fosse in grado di leggere un libro in francese, in un secondo momento si rivolge a Gaspare con queste parole:

Ah be' ... non importa. Non ti devi affatto preoccupare, sai, qui si ricomincia sempre tutto da zero (*ibidem*: 42).

La lingua ci struttura e nasce con noi, ovvero i bambini quando entrano a scuola per la prima volta hanno già imparato la lingua, devono però ancora capire come essa funzioni: i bambini all'entrata a scuola non sono una *tabula rasa*, come dimostra anche la prima parte del mio lavoro di ricerca, in cui i bambini di una quarta classe dimostrano di riuscire, già a livello intuitivo, a riconoscere gli argomenti obbligatori del verbo, giudicando scorrette le frasi in cui non vi sia l'esplicitazione di questi ultimi. Allo stesso modo i bambini, in qualità di parlanti competenti, hanno riconosciuto il nucleo di frasi molto lunghe, differenziando quest'ultimo da quelle informazioni aggiuntive e superflue ai fini dell'esplicitazione del programma semantico del verbo. Si tratta di condurre il bambino a "scoprire" la propria lingua rendendolo capace di riferire consapevolmente delle sue scoperte e ciò è possibile attraverso quello studio riflesso di cui dicevo prima. Di qui l'idea di un laboratorio di riflessione sulla lingua, idea proposta da Lo Duca (cfr. Lo Duca 2004a), che si proponga di assumere tale percorso di scoperta quale vera e propria metodologia, mirando costantemente a sollecitare la

naturale curiosità dei bambini prevedendo momenti programmati dedicati alle attività metalinguistiche (cfr. §1.9).

Infine, io abbraccio la considerazione di Massimo Recalcati (Recalcati 2011), psicoanalista italiano, rispetto alla quale l'insegnante sarebbe una figura che dovrebbe animare la curiosità insegnando il desiderio di nuovi mondi, ergo, aggiungo io, essere anche aperto al mondo. Recalcati in un suo articolo, invita il lettore a fare un esperimento mentale, ovvero invita a riflettere su quali siano gli insegnanti che non abbiamo dimenticato e ha ragione l'autore dicendo poco dopo che gli insegnanti che ci rimangono nella mente e nel cuore sono quelli che hanno saputo incarnare un sapere e quelli che si ricordano non tanto per ciò che ci hanno insegnato, ma per come ce lo hanno insegnato. Mi riferisco a quegli insegnanti che sono stati per noi uno "stile", che ci hanno trasmesso l'amore per il sapere.

Un altro grande pedagogista italiano, ovvero Riccardo Massa, sempre citato nell'articolo di Recalcati, afferma che il bravo insegnante è colui che "sa amare chi impara" (*ibidem*) e io leggo quell'amare come l'osservanza e il rispetto a quella propensione innata dei bambini di cui dicevo prima, ovvero la naturale voglia dei bambini di stupirsi e di meravigliarsi.

Dunque la mia immagine di docenza, di docenza con la d maiuscola, è rappresentata appunto dall'insegnante come figura che sa animare la curiosità in contrapposizione ad una scuola che ricicla un sapere che tende alla ripetizione, un sapere che annulla così la sorpresa, l'imprevisto, il non ancora sentito o conosciuto (*ibidem*), un sapere questo, che si riconosce nell'insegnamento della grammatica intesa come una somma di nozioni da imparare a memoria e da trasmettere all'alunno così come sono scritte nei libri di testo, poiché il libro di testo sembra essere il depositario di tutto ciò che è necessario sapere per parlare bene e uno strumento da seguire assolutamente e fedelmente nella didattica (cfr. §4., 5.). E' importante tenere in mente, invece, come scrive ancora Recalcati, che la scuola dell'obbligo è un insegnamento che accompagna la crescita e perciò non si misura con una somma di nozioni, ma con la capacità di rendere disponibile la cultura come un nuovo mondo.

1. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA

L'idea che l'educazione linguistica sia fatta anche di educazione al parlare e all'ascoltare (e non solo di educazione al leggere e allo scrivere); l'idea che la costruzione delle conoscenze possa essere un percorso collettivo fatto di scoperte successive; e l'idea che si possa parlare in classe in situazioni non artificiali di scambio affettivo di informazioni e di esperienze (e non solo durante le "interrogazioni"), queste idee nascono anche da qui, dalle esperienze di Mario Lodi e tanti maestri "silenziosi" e sconosciuti che negli stessi anni sentirono il bisogno di cambiare strada (Lo Duca 2003: 33).

1.1 L'educazione linguistica in Italia

In Italia l'educazione linguistica, come ambito di studio e riflessione autonomo, fa la sua comparsa in concomitanza con la nascita della scuola media obbligatoria, ovvero verso i primi anni Sessanta, anni in cui i lavori di Don Milani avevano messo in evidenza il fatto che la società italiana dell'epoca era caratterizzata da diglossia⁴ e che la scuola, presupponendo erroneamente che i bambini fossero tutti italo-foni, si rivolgeva in realtà, e in modo fortemente antidemocratico, soltanto alla fascia alta della borghesia, fascia all'epoca molto sottile, poiché la maggior parte degli studenti provenivano dal ceto basso, caratterizzato dalla frammentazione dialettale.

Per molti essere colti significa saper leggere e scrivere. Siccome molti operai non sanno leggere né scrivere, passano per ignoranti. Ma noi vediamo che i contadini e gli operai tra di loro parlano. Essi conoscono lo strumento più antico e più facile per comunicare tra di loro. Ma questi conoscono poche parole. Se dovessero parlare in

⁴ Presenza nella stessa comunità di due lingue o varietà della stessa lingua, una alta, l'altra bassa (p.e. lingua nazionale e dialetti; arabo classico unitario e arabo nazionale), tratto da DISC.

un consiglio comunale i borghesi gli riderebbero in faccia. Se emigrano all'estero o si spostano da una regione all'altra dell'Italia, né capiscono né si fanno capire.

Allora stanno zitti. Finché ci sarà uno che conosce 2000 parole e un altro che ne conosce 200, questi sarà oppresso dal primo.

La parola ci fa uguali (Roberto Sardelli in Lo Duca 2011b).

In quegli anni, in risposta alla presa di coscienza di tale forte ingiustizia sociale nell'insegnamento linguistico, pedagogisti e linguisti presero ad interrogarsi rispetto alla difficile questione dell'insegnamento della lingua italiana dopo aver mosso critiche pesanti ed aspre al modello di insegnamento tradizionale (cfr. §1.2). Emerse che il compito dell'educazione linguistica era quello di portare gli alunni

- a) ad esprimersi correttamente in un buon italiano;
- b) a "conoscere" la grammatica (riconoscere le categorie, enunciarne le definizioni, conoscere le "regole") (cfr. Berretta 1977: 4).

Gli stessi studiosi hanno riconosciuto come tradizionalmente si fosse ritenuto di primaria importanza dotare gli alunni delle regole della grammatica che dovevano essere apprese attraverso l'addestramento al riconoscimento e alla riproduzione di queste mediante esercizi costruiti *ad hoc* (punto b) e come fosse stato tralasciato, invece, nell'insegnamento linguistico, il punto primo (punto a), come se per parlare bene fossero necessarie e sufficienti le regole della lingua. Dalle considerazioni degli studiosi è emerso che gli obiettivi dell'educazione linguistica dovevano essere diversi rispetto a quelli di stampo tradizionale, ovvero dovevano consentire agli alunni di esprimersi e contemporaneamente di riconoscere le regolarità della lingua e dunque il percorso dell'insegnamento linguistico non doveva necessariamente prendere avvio dal punto b, ma per lo meno procedere parallelamente al punto a.

Gli studi generativisti dell'americano Noam Chomsky, che iniziavano a circolare verso la fine degli anni Cinquanta, avevano poi sancito la capacità innata degli esseri umani di servirsi di una loro grammatica tutta interna grazie alla quale riuscire a dedurre, intuitivamente, giudizi di grammaticalità e agrammaticalità rispetto alla loro lingua madre, giudizi che la scuola ha il compito di rendere espliciti e verbalizzabili, portandoli a quel terzo livello di conoscenza di cui parla Bialystok (cfr. §1.8).

Dunque nell'insegnamento linguistico, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della lingua madre, ma analogamente per la lingua seconda o straniera (cfr. §1.8), è necessario favorire lo sviluppo dell'espressione linguistica (punto a) stimolando parallelamente percorsi di "scoperta" di fenomeni già padroneggiati, in virtù di quella competenza che tutti gli esseri umani naturalmente possiedono, ma portati a conoscenza consapevole e fatti propri (cfr. Lo Duca 2004a, Lo Duca 2009).

1.2 La grammatica tradizionale

*La pedagogia
linguistica tradizionale si è
largamente fondata sulla
fiducia nell'utilità di insegnare
analisi grammaticale e logica,
paradigmi grammaticali e
regole sintattiche (Giscler 2007:
36).*

Cosa intendeva la pedagogia linguistica tradizionale con l'assunto "portare gli allievi ad esprimersi in un buon italiano"? Berretta afferma come tale obiettivo si rivolgesse, secondo l'insegnamento tradizionale, a ciò che gli allievi avrebbero imparato attraverso le letture, l'esercizio e soprattutto la conoscenza delle regole della lingua, infatti

Il 'buon italiano' è la lingua della letteratura, dei 'buoni autori': un'etichetta sotto cui vanno indiscriminatamente tutti i 'grandi', purché non siano contemporanei; il 'grande passato', insomma, che parte da Dante e ha il suo culmine in Manzoni – le eventuali frange successive non sono, appunto, che frange irrilevanti (Berretta 1977: 5).

Secondo la tradizione la lingua da impartire era quella scritta, quella classico-letteraria, in cui non vi era posto per le capacità di produzione orale degli alunni. Imparare una lingua ha significato per un lunghissimo periodo imparare la grammatica di quella determinata lingua,

ovvero apprenderne le regole ortografiche, ripeterne mnemonicamente i paradigmi verbali, conoscerne la struttura fonologica, morfologica e sintattica.

La grammatica tradizionale [...] è [...] un coacervo di concetti, nozioni, tecniche d'analisi, accumulate nel corso della nostra cultura, a partire da una base dovuta ai filosofi greci d'età classica e ai grammatici alessandrini, via via attraverso le aggiunte e sistematizzazioni attuate dai romani, dagli [...] scolastici medievali, dai giansenisti di Port Royal e dagli illuministi dell'Encyclopédie. Il tutto, con l'aggiunta di regole varie scoperte od inventate *ad hoc* dai grammatici italiani a scopo specificatamente pedagogico (Berretta 1977: pp. 12-13).

Dunque la pedagogia linguistica tradizionale si distingueva per il suo carattere fortemente impositivo, definito “dittatoriale”⁵ dal gruppo Giscel, che dettava ed imponeva agli alunni le regole immutabili del sistema lingua, un sistema unitario, prescrittivo, un sistema accecato dalla furia classificatoria che dimostrava tutta la sua inefficacia rispetto all'obiettivo di spiegare il funzionamento della lingua.

Imposte le regole, gli alunni venivano addestrati al riconoscimento pratico di quelle regole attraverso esercizi di riconoscimento “davvero poco stimolanti nella loro rigidità” (Notarbartolo 2006). La vecchia pedagogia linguistica che affermava: “devi dire sempre e solo così, il resto è errore” (Giscel 2007: 39) era dunque ancora molto lontana da quell'idea di rinnovamento in senso democratico che proclamava una lingua accessibile a tutti e in tutti i suoi usi, rinnovamento che affonda le sue radici negli anni Cinquanta del Novecento⁶. E' immediatamente evidente che in un' impostazione di tal genere non trovasse spazio quel territorio delle scelte di cui parla Prandi (cfr. §1.4), ma trovasse posto soltanto la dimensione delle regole e tale modo di fare grammatica è stato fortemente supportato anche da tutta quella produzione editoriale che ha contribuito a tramandarla fino nelle attuali aule scolastiche (cfr. §3., 4.).

⁵ Mi preme sottolineare che il gruppo Giscel nasce come movimento con valenza di impegno anche politico nel clima delle contestazioni del post '68 e ciò spiega l'uso di una terminologia molto forte che oggi non si userebbe forse più.

⁶ Nel 1951 nasce Movimento di Cooperazione Educativa, centro che creò le premesse per un'educazione linguistica democratica.

I manuali scolastici degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso furono sottoposti a spietate requisitorie da parte di linguisti come Raffaele Simone, Giorgio Cardona, Pier Marco Bertinetto; con gli anni Ottanta il livello è migliorato, ma il libro di grammatica mantiene ancora oggi alcuni difetti struttura, legato non solo alla forza d'inerzia, ma anche all'intento – espressamente raccomandato dai committenti editoriali – di non discostarsi dalla tradizione per non turbare l'orizzonte d'attesa di molti insegnanti, rischiando di compromettere le adozioni (e anch'io – lo confesso – quando scrissi, anni fa, una grammatica per le scuole, poi variamente ristampata e aggiornata, mi sono adagiato in troppi casi sulla consuetudine) (Serianni 2010: pp. 61-62).

1.3 La nuova pedagogia linguistica: quella democratica

L'impostazione della pedagogia linguistica tradizionale non era condivisa, e aggiungerei fortunatamente, da tutti. Come riporta Lo Duca in *esperimenti grammaticali* (2004), già nel 1867 la grammatica veniva definita da Ferdinando Bosio⁷ come una materia “tormentatrice e addirittura assassina” che riduceva “la descrizione della lingua entro schemi logicizzanti da imparare a memoria” (Lo Duca 2004a). In anni più recenti le critiche a tale impostazione continuano e anzi divengono, riprendendo ancora le parole di Lo Duca, “più incalzanti”, fondate su nuovi paradigmi teorici e nuove metodologie di ricerca (*ibidem*).

Ad esempio, sulla base degli errori ricorrenti in analisi grammaticale effettuate da studenti compresi tra gli 11 e i 16 anni di età, oltre che sulla base della teoria piagetiana dello sviluppo cognitivo del bambino e dell'adolescente, Witter (1969: pp. 52-85) arriva a sostenere che un addestramento in questa direzione, se condotto prima dei 12 anni, non ha alcuna reale possibilità di successo” (Lo Duca 2004a: 14).

Ora mi chiedo se non sia per questo motivo, ovvero per una reale impossibilità di successo, che ad ogni ordine di scuola gli argomenti grammaticali vengano ripresi e ritrattati in ogni anno scolastico.

⁷ Ferdinando Bosio (1827 – 1881), professore e scrittore italiano.

Negli anni Settanta in Italia le critiche all'impostazione tradizionale dell'insegnamento linguistico si fanno sempre più aspre. In questi anni la pedagogia linguistica di stampo tradizionale e di conseguenza la scuola che adottava tale impostazione, furono oggetto di severe critiche⁸ da parte di chi, un "intellettuale collettivo" (Ferrerri, Guerriero 1998), sentiva l'inefficacia dello studio sulla lingua di tale stampo. L'intellettuale al quale mi riferisco è il gruppo Giscel, acronimo di Gruppi di Intervento e di Studi nel Campo dell'Educazione Linguistica, costituitosi nel 1973 in seno alla Società Linguistica Italiana (SLI), il quale raggruppa studiosi e insegnanti che avvertono la non democraticità della tradizione, la quale viene attaccata su due versanti: dei contenuti, fatto di definizioni imprecise, non esaustive e talvolta scorrette, e della concezione della lingua, concepita come sistema fortemente unitario e normativo che non tiene conto né della lingua come oggetto storico che varia nel tempo e nello spazio né di quella grammatica implicita naturalmente costruita da ogni parlante, la quale richiede, invece, una grammatica descrittiva.

[...] Una grammatica descrittiva è intrinsecamente plurilinguistica: prevede al suo interno la variabilità degli usi, descrive le regolarità (norme) presenti nella lingua di un'epoca, di una regione, di un gruppo sociale, riconoscendo per principio l'esistenza di altri usi e norme; la grammatica normativa è intrinsecamente monolinguistica: assume che esista un solo uso degno di attenzione e di insegnamento;

- dal punto di vista didattico, una grammatica descrittiva si propone di portare a consapevolezza riflessa ciò che il discente sa già fare con una lingua, una grammatica normativa si propone di insegnargli ciò che non sa;

⁸ La messa in risalto dell'esigenza di una riconsiderazione in termini democratici dell'insegnamento linguistico, non è stata sentita per la prima volta dal gruppo Giscel, ma risale al Movimento di Cooperazione Educativa costituitosi nel 1951 ed improntato all'autorevole insegnamento di Cèlestin Freinet. In quegli anni è soprattutto nell'ambito della scuola elementare che prende avvio il rinnovamento in senso democratico della scuola e dell'educazione linguistica in particolare.

- di conseguenza, una grammatica descrittiva pone al centro dell'attenzione le regolarità; una grammatica normativa si preoccupa soprattutto delle eccezioni (A. Colombo⁹).

Nel 1975 il Giscel elabora il suo documento fondativo, le cosiddette Dieci Tesi, documento con il quale si inizia a parlare per la prima volta di educazione linguistica, un'educazione linguistica caratterizzata dalla democraticità ad evidenziare la sua lontananza dalla pedagogia linguistica tradizionale, prettamente selettiva ed emarginante.

Viene così posta in evidenza la complessità della competenza linguistica, competenza che non si riduce alla padronanza di strutture formali, ma competenza che apre quella struttura formale alla socialità, all'uso sociale, poiché la lingua è fatta vivere dalla comunità che la parla (cfr. Patota 2009).

1.4 La lingua come sistema e come comunicazione

*La "parole" non
nega la "langue" infatti c'è
uno spazio per le regole e uno
spazio per le scelte
(Michele Prandi 2006).*

L'educazione linguistica nuova, quella democratica, non esclude l'interazione tra i due volti della lingua, quello di sistema-struttura e quello delle possibilità creative del parlante, anzi ne evidenzia l'interdipendenza assumendo una nuova prospettiva attraverso la quale considerare i fatti di lingua, apportando, di conseguenza, importanti cambiamenti anche nelle pratiche di insegnamento linguistico.

La pedagogia linguistica "nuova" (nata quasi quarant'anni fa) afferma: "puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così" (Giscel 2007: p. 39), aprendosi alla dimensione comunicativa della lingua, parlata o scritta, ovvero a quel territorio delle scelte del parlante, il quale decide

⁹ in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf

di rivolgersi ad un determinato interlocutore in una determinata situazione. Mi riferisco, usando una definizione di Fabrizio Frasnedi, a quella faccia della lingua “viva e vitale, fatta di iniziativa, di presa di parola in situazione, della voce di un soggetto che prende parola nella sua storia e si rivolge ai suoi interlocutori nella storia”, rispetto all’altra faccia della lingua, ovvero quella “del sistema, che regola, restando nascosto, la parola di ognuno” (Frasnedi 2005: p. 25). La tradizione non considerava la faccia viva e vitale della lingua, troppo impegnata ad imporre l’osservazione delle regole del sistema.

Ergo, l’insegnamento della lingua si apre alla *parole*, esecuzione linguistica compiuta individualmente da parte di un determinato individuo, e rapporta quest’ultima alla *langue*, entità linguistica socialmente condivisa alla quale la collettività fa costantemente riferimento nel compiere un atto comunicativo. Quando un parlante si esprime, lo fa attraverso un atto di *parole*, ma avendo sempre come punto di riferimento la *langue*, pena l’incomunicabilità, l’incapacità di essere inteso dai suoi interlocutori¹⁰.

Quando due individui comunicano si verifica il seguente scambio: il parlante A associa al significato 'mano' dei suoni [mano] (producendo quello che si chiama un atto di fonazione), i suoni giungono all’ascoltatore B che associa i suoni [mano] ad un significato ('arto degli esseri umani'). B a questo punto può a sua volta diventare «parlante» ed associare significati a suoni, produrre un atto di fonazione che giungerà ad A e così di seguito.

La *parole* è un’ esecuzione linguistica realizzata da un individuo, è un atto individuale. Nel circuito comunicativo appena descritto, A produce dei suoni «concreti», produce un atto di *parole* [mano], che è individuale. Ma un individuo non possiede tutta la «lingua», per esempio tutta la «lingua italiana». L’italiano sta al di fuori degli individui, preesiste agli individui e sopravviverà ad essi. Vi è una lingua che è della collettività, è sociale ed astratta, questa è la *langue*. L’individuo può realizzare atti di *parole* diversi ma non può da solo modificare la *langue* (Graffi, Scalise 2002: pp. 31-32).

¹⁰ le definizioni di *langue* e *parole* sono da attribuire a De Saussure, definizioni che l’autore pose alla base del suo *Corso di linguistica generale* pubblicato postumo (Graffi, Scalise 2002).

Quando il parlante compie un atto comunicativo si muove entro due versanti, ovvero quello del sistema lingua, costituito dalle regole senza le quali sarebbe impensabile riuscire a farsi capire, e sul versante della facoltà inventiva, ovvero quel versante che permette al parlante di esprimersi scegliendo fra le infinite possibilità messe a disposizione dalla lingua stessa per dire una medesima cosa. Il parlante sa scegliere all'interno di entrambi questi versanti, all'interno di questi due mondi della lingua e gli insegnanti hanno il compito e il dovere di indicare e far scoprire agli alunni entrambi i mondi. Infatti, nella didattica, gli insegnanti devono

sempre tenere attiva la doppia capacità di sguardo, perché la nostra mente ha bisogno di entrambe le prospettive per comprendere di essere essa stessa un elaboratore creativo che agisce, computa, avverte, intende, 'sente' nella lingua e attraverso la lingua (Frasnedi 2005: 26).

Storicamente i due volti della lingua sono stati considerati tanto lontani e divergenti da indurre i teorici ad approfondire o l'uno o l'altro aspetto. Così le tendenze della linguistica contemporanea vedono da una parte quei teorici che considerano la lingua come un sistema-struttura, ovvero un sistema di strutture formali che funzionano rispettando regole interne che si impongono al parlante, ovvero i formalisti, e dall'altra parte di stanziano quegli studiosi che vedono nella lingua un repertorio di risorse lessicali al servizio del parlante, ovvero i funzionalisti (Prandi 2006).

Quando compie un atto comunicativo il parlante in realtà si muove sia entro il "territorio delle regole" sia entro il "territorio delle scelte" (cfr. §1.4). Se il parlante si esprimesse tenendo conto soltanto di un territorio, quello delle regole, esisterebbero discorsi già sentiti e la capacità creativa dell'essere umano vedrebbe la sua soppressione. Allo stesso modo qualora il parlante potesse muoversi soltanto all'interno del luogo delle scelte, con tutta probabilità sarebbe impossibile per lui farsi capire da un ipotetico interlocutore. Il parlante

è al tempo stesso sottomesso e libero, passivo e attivo, irresponsabile e responsabile (Prandi, 2006: XVI),

poiché il terreno delle regole e quello delle scelte, apparentemente dicotomiche, coesistono in realtà all'interno della lingua stessa. Così, come l'ossimoro è una figura retorica che riunisce in modo paradossale due termini in una stessa espressione, così le possibilità della lingua offerte al parlante, apparentemente dicotomiche, esistono contemporaneamente nell'uso della lingua. E' necessario che l'insegnante abbia presente tale duplice realtà e che sappia indicare ai suoi allievi la via delle strutture, ovvero delle regole da osservare, valorizzando le scelte libere e consapevoli all'interno della realtà delle opzioni, indicando così quel territorio delle scelte (Prandi 2006).

Vi è un luogo ove “le regole e le scelte si passano il testimone” (Prandi 2006) e tale luogo è la **frase**, ovvero il luogo di azione della sintassi (cfr. §2.2).

1.5 La prospettiva pragmatica o testuale

*[...] La grammatica è
funzionale alla comunicazione,
ma non coincide con essa [...]
(A. Colombo¹¹).*

Facendo riferimento a quei modelli esplicativi di analisi della lingua descritti da Sabatini (cfr. §3.7), parlando di prospettiva testuale mi riferisco a quel particolare modello cosiddetto pragmatico o testuale che analizza la lingua utilizzata realmente da qualcuno per comunicare qualcosa. Ciò si pone in contrapposizione a quella prospettiva virtuale che considera la lingua da un punto di vista astratto, come direbbe Sabatini “sottovuoto”, ovvero sconnesso dalla realtà comunicativa costituita da un emittente e da un ricevente immersi in una situazione contestuale (Sabatini 2006a). In realtà tali modelli esplicativi non sono in antitesi, ma procedono parallelamente e si integrano l'un l'altro ed è indispensabile, volendo fare educazione linguistica, guidare gli alunni a diventare consapevoli delle regole della comunicazione.

¹¹ in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf

Il contesto in cui si svolge la comunicazione permette che emittente e ricevente risparmino alcuni elementi nella formulazione delle loro frasi grazie alla loro condivisione di informazioni generali, di conoscenze precedenti e di intenzioni (cfr. Sabatini 2006c). Gli elementi omessi nella comunicazione giacciono nelle menti degli interlocutori, ovvero nel contesto situazionale oppure sono presenti in messaggi formulati precedentemente e perciò dati per conosciuti. Dunque quando si verifica una situazione reale di comunicazione “si possono sottintendere dei passaggi”, dice Sabatini, affermando poi come “tale operazione incida fortemente sull’apparenza del testo, tanto da far pensare che ci siano delle violazioni delle regole della grammatica” (Sabatini 2006c).

[...] la “grammatica”, anche se correttamente impostata, ci descrive come funziona il meccanismo generale della lingua in quanto “sistema virtuale”, cioè al di fuori della comunicazione effettiva; in questa entrano in gioco le attività mentali degli interlocutori, le quali consentono o addirittura esigono attuazioni particolari, apparentemente violazioni, di quel sistema (Sabatini 2004).

Infatti, continua Sabatini, quando si comunica si producono testi costituiti anche da una sola parola. Ipotizzando la situazione in cui qualcuno bussi alla porta, l’interlocutore dicendo “avanti”, crea un messaggio formato da una sola parola, e questo è possibile, dice Sabatini, perché tra gli interlocutori c’è un accordo grazie al quale riescono a capirsi, anche solo attraverso una sola parola.

Etimologicamente la parola testo deriva dal participio passato del verbo latino *tēxere*, cioè “tessere” e dunque il termine *testo*, derivante da tale participio, significa appunto tessuto. Quintiliano utilizzò il termine testo per indicare “la forma che assume il messaggio come intreccio di parole” (Sabatini 2006c).

Così

Il testo funziona perché ha una sua coesione di intrecci interni, ma anche perché rimanda a cose dette prima o a informazioni generali (Sabatini 2006c).

e dunque funziona grazie a quelle informazioni che gli interlocutori condividono, ovvero conoscenze generali relative al mondo in cui vivono, informazioni che costituiscono ciò che Sabatini chiama “enciclopedia del sapere” posseduta da ciascun parlante. Così la prospettiva

testuale, pragmatica o comunicativa, si avvale di regole proprie che determinano l'omissione, nella comunicazione reale, di alcuni elementi richiamati necessariamente dalla valenza del verbo o di interi passaggi. Spesso non si enuncia il soggetto, tuttavia rintracciabile nella ricca morfologia verbale, così la frase *Io vado a casa*, risulterebbe, omettendo il soggetto, *Vado a casa*, ulteriormente semplificabile attraverso l'omissione del verbo *A casa!*, frase, quest'ultima, resa comprensibile grazie alla situazione contestuale, ad esempio in risposta alla domanda "dove vai?" (esempi tratti da Sabatini 2006c). Tuttavia sorge spontanea una domanda, ovvero se sia possibile sempre ricorrere a tali mezzi di economia. La risposta è negativa, poiché vi sono situazioni e situazioni, in alcune è possibile lasciare nell'implicito molte informazioni, come nel caso dell'esempio del bussare, altre in cui è necessario essere più ricchi nell'esplicitazione delle informazioni (cfr. Sabatini *ibidem*).

Tale consuetudine dell'omissione degli argomenti necessari del verbo sembra essere una proprietà specifica dell'acquisizione linguistica da parte dei bambini:

[...] alcuni fenomeni considerati (in particolare la sovraestensione dell'ellissi per gli argomenti interni del verbo) [...] rinviano [...] a proprietà specifiche dell'acquisizione linguistica: si può forse pensare qui ad una strategia pragmatica che determina una certa economia linguistica, e permette la caduta di forme grammaticalmente necessarie, laddove tra parlante e interlocutore si instauri una sicura collaborazione ai fini della comunicazione (Cordin 2003a:79).

Lo Duca ribadisce così il concetto della possibilità dell'omissione degli argomenti del verbo

Dunque potremo riconoscere la possibilità del 'sottointeso' a tutti gli elementi che costituiscono la frase nucleare, verbo compreso: ad esempio molto spesso le frasi responsive (di risposta ad una domanda) hanno, oltre ad altri elementi, anche il verbo sottointeso: 'dov'è Maria?' '(Maria è) a casa'. In questo caso il recupero degli elementi mancanti è reso possibile dal contesto linguistico. Certo si tratta di fenomeni molto diversi tra loro, ma che hanno in comune la mancanza, in superficie, di un elemento che diremo obbligatorio. In tutti questi casi siamo, però, nel vivo di una comunicazione, dunque nell'area della "testualità" della lingua (Lo Duca 2007 d).

E così afferma anche Andorno :

Ciascuno degli elementi della struttura informativa (cfr. §2.9) può essere omesso qualora sia recuperabile dal contesto (Andorno 2003: 127).

I bambini, come dimostrano gli studi condotti dal Progetto di Pavia sull'acquisizione dell'italiano L2 (cfr. Giacalone Ramat 2003), si servono spesso dell'omissione degli argomenti del verbo, poiché la loro acquisizione della lingua, L1 o L2, è fortemente vincolata al contesto (cfr. §2.3). E' inoltre significativo che il gruppo di Pavia abbia scelto il verbo e i suoi argomenti per condurre un'analisi su due varietà di italiano *“non stabili, quali l'italiano di bambini e l'italiano L2”* (Giacalone Ramat 2003: 236). Il verbo infatti, come afferma e pone in evidenza il modello valenziale, ha la proprietà di generare la frase e dunque l'analisi non poteva non fondarsi sull'elemento centrale della frase, ovvero il verbo.

La descrizione della proprietà argomentai di un verbo resta, tuttavia, un compito non semplice. Entrano in gioco, infatti, interagendo tra loro, fattori sintattici, semantici e pragmatici: si hanno così numerosi verbi per i quali risulta incerta l'indicazione di un preciso quadro argomentale (Cordin 2003b: 81).

1.6 La grammatica?

*Certo, se una lingua vuoi impararla
bene non puoi fare a meno della grammatica;
sarebbe come andarsene in giro con
l'automobile tutta sporca di fango: lavarla
costa fatica, ma poi la differenza si vede*
(studentessa, tratto da Andorno, Ribotta 2000:
15).

Il termine *grammatica* viene correntemente utilizzato con molte e diverse accezioni e tale polisemicità è forse dovuta all'antichità del termine che gli ha fatto assumere, nel corso della storia, molti sensi diversi. Mi preme fare una puntualizzazione sul termine in questione,

poiché spesso, nella mia trattazione, me ne avvalgo riferendomi di volta in volta ad accezioni diverse, che sono tuttavia intuibili dopo una breve disamina delle diverse accezioni con le quali ci si rivolge alla *grammatica*.

Esso [il termine *grammatica*] deriva per ellissi dall'espressione latina [*ars*] *grammatica*, che i grammatici latini calcarono sul greco *grammatikè* [*tèchne*], letteralmente 'arte dello scrivere'. I *grammata*, infatti, erano in greco i caratteri alfabetici usati nella lingua scritta, e quando a Roma un fanciullo andava a lezione dal grammatista era per imparare a leggere e scrivere, mentre quando, divenuto più grandicello, si recava dal *grammaticus* gli veniva impartito l'insegnamento teorico della lingua, cui veniva affiancata la lettura degli autori classici (Andorno, Ribotta 2000: pp. 16-17).

E' questa l'accezione, la prima qui descritta, più consueta con la quale il termine viene utilizzato oggi, ovvero per indicare l'uso corretto della lingua, cioè una serie di regole, fonologiche, ortografiche, morfologico - sintattiche, lessicali e stilistiche che "chiunque voglia esprimersi in modo corretto deve rispettare" (*ibidem*: 17).

In questo senso la *grammatica* di una lingua «è un oggetto "che non si vede", e quindi deve essere ricostruito (descritto e in qualche modo visualizzato) dalla linguistica» (Simone in Lo Duca 2004a: 19).

E' questo il significato del termine *grammatica* tramandato dalla tradizione scolastica e codificato originariamente da Dionisio Trace¹² (in Andorno, Ribotta 2000: 17), ovvero una *grammatica* "normativa o prescrittiva" che "fissa gli usi corretti e accettabili della lingua e sanziona gli usi scorretti e inaccettabili, sulla base di modelli stabiliti come accettabili" (*ibidem*). E' una *grammatica*, quella normativa, che non tiene conto degli usi reali della lingua, impegnata com'è a codificare regole prescrittive ed immanenti, quando la lingua è invece un'entità in continua evoluzione.

¹² Dionisio Trace è stato un filologo e grammatico greco del II secolo a.C.

Tale accezione rimanda ad un'entità ben più astratta rispetto a quell'accezione, e mi riferisco alla seconda accezione del termine, che vuole la grammatica come un oggetto materiale, ovvero il libro scientifico o il manuale scolastico detentore della descrizione di quelle norme astratte necessarie per esprimersi correttamente. Il fatto però, che quelle regole astratte, “che non si vedono”, vengano concretizzate in tali testi materiali crea, come mette in evidenza Lo Duca (Lo Duca 2004a), confusione tra le due accezioni appena citate. Tuttavia è ovvio, continua Lo Duca, che

[...] anche le lingue che non sono state finora descritte dai linguisti, e di cui quindi non possediamo ancora alcuna grammatica [nel senso di libro detentore delle regole], funzionano nondimeno grazie ad una grammatica [nella prima accezione], essendo anch'esse, e a tutti gli effetti, dei “sistemi governate da regole” (Lo Duca 2004a: 19).

Tali sistemi governati da regole possono poi, ed ecco un'altra accezione del termine, essere descritti da punti di vista diversi, assumendo modelli teorici diversi, ovvero assumendo modelli esplicativi (cfr. §3.8) in virtù dei quali è possibile descrivere e spiegare il funzionamento di una lingua.

E' come se il linguista cercasse di “catturare” la grammatica di una lingua formulando delle ipotesi circa il modo in cui quella lingua è fatta. Ci riferiamo appunto a questi modelli esplicativi quando parliamo di “grammatica strutturale” o “grammatica nozionale” o “grammatica generativa” e così via (Lo Duca *ibidem*: 20).

La tradizione antica non assume alcun modello di descrizione della lingua presentando quest'ultima secondo una concezione rispetto alla quale la lingua non sarebbe che un aggregato di parti più piccole che si combinano per costituire la frase e poi il testo. La presentazione della lingua da parte della tradizione prende avvio dalla trattazione dei suoni, per passare poi alla rappresentazione grafica di questi ultimi fino ad arrivare alle forme, alle categorie delle parti del discorso fino per poi giungere all'osservazione dell'aggregazione di tali parti in quella costruzione chiamata frase. Tale modo di procedere non riesce a rendere conto del funzionamento della lingua, entità ben più complessa rispetto all'aggregazione di

tante piccole parti, ovvero è un'entità culturale, evolutasi nella storia, e sociale, determinata dall'uso reale che ne fanno le persone. L'assunzione di modelli permette di spiegare il funzionamento di quella grande macchina chiamata lingua e, cosa importantissima, riesce a spiegare anche i suoi usi concreti, dato che la lingua è in primo luogo un potente strumento di comunicazione, comunicazione viva e reale.

Una grammatica dovrebbe essere invece *descrittiva* secondo la moderna linguistica, ovvero occuparsi non già di sistematizzare una lingua semimorta per poterla così imporre a parlanti vivi e vegeti, bensì di descrivere la lingua come è effettivamente parlata dalla maggioranza di essi, tenendo anche conto delle sue varietà regionali, situazionali e sociali (Andorno, Ribotta 2000: 17).

La lingua, e così la sua grammatica, è flessibile, non è un'entità statica, ma è in continua evoluzione e l'insegnante di lingua non può non essere aggiornato rispetto a tali mutamenti, altrimenti renderà i suoi alunni dei paladini di regole grammaticali ormai cadute in disuso, ovvero regole che esistono nelle grammatiche (nell'accezione di testo), ma che non si riscontrano al di fuori delle mura scolastiche. L'insegnante di lingua deve, usando le parole della professoressa Panzieri, valutare la norma e l'uso, ovvero deve muoversi all'interno del territorio delle regole della lingua e quello delle scelte (cfr. §1.4) per poter indicare agli allievi fin dove spingersi nella difesa di una regola grammaticale, al fine di impedire il rischio che gli alunni rimangano fedeli alla norma soltanto durante le cosiddette "ore di grammatica".

L'insegnante, per fare un esempio, che intenda insegnare il sistema pronominale italiano, non potrà non prendere in considerazione il dato di fatto che i pronomi al dativo *gli, le, loro* siano soggetti ad un profondo cambiamento dovuto all'evoluzione linguistica che ha determinato l'uso del pronome *gli* anche per il plurale e per il genere femminile. Stessa cosa dicasi per l'uso del pronome personale *lui, lei, loro* usati come soggetto, nonché l'uso dei pleonasmii "a me mi", non accettato dalla grammatica normativa, ma di fatto utilizzata dai parlanti per esagerare le cose che a loro stanno a cuore e anche da alcuni testi scritti poco formali o ricalcanti il parlato. L'insegnante di lingua deve essere consapevole del fatto che le norme linguistiche sono pur sempre delle

[...] convenzioni sociali, e come tali possono essere più o meno stabili o labili, condivise da una maggioranza più o meno ampia, e sono comunque soggette a mutare nel tempo (Colombo 2011: 33).

I linguisti hanno riconosciuto l'emergere di tali usi della lingua derivanti dal parlato e l'hanno definita come una varietà di lingua "meno rigidamente codificata" (Colombo *ibidem*) che si accosta a quella definita standard e codificata dalle grammatiche. Sabatini nel 1985 si è espresso rispetto a tale varietà linguistica definendola in un primo momento "italiano dell'uso medio" e in seguito "neo-standard", esprimendosi così

I processi in corso nella situazione linguistica italiana hanno ormai portato alla diffusione e all'accettazione, nell'uso parlato e scritto di media formalità, di un tipo di lingua che si differenzia dallo "standard" ufficiale più che per i tratti propriamente regionali [...] soprattutto perché è decisamente ricettivo dei tratti generali del parlato (Sabatini in Colombo 2011: 33).

Colombo precisa poi alcuni tratti caratteristici di tale varietà linguistica descritta da Sabatini, tra i quali, oltre a quelli già menzionati, compaiono

[...] le dislocazioni a sinistra ("i soldi li ho portati", "di soldi ne ho pochi"), e le frasi scisse ("è per questo che ..."), la diffusione di verbi pronominali con l'avverbio clitico *ci*: "c'è, ci ho, ci vedo, ci sento, (non) c'entra, ci vuole ..." e di verbi lessicalizzati con *ci* + *la* (avercela, farcela ecc.), e simili (Colombo 2011: 33).

Colombo sottolinea, inoltre, come queste, definite prima come innovazioni, in realtà non lo siano, poiché

Gli usi indicati dei pronomi personali sono presenti nell'italiano fin dalle origini, anche se le codificazioni grammaticali non li hanno accettati, le dislocazioni e le frasi scisse (tipiche del parlato in quanto permettono di porre in evidenza il tema del discorso) sono entrate come francesismi nel Settecento, e dopo tre secoli si potranno

ben considerare assimilate dalla nostra lingua; forse solo la diffusione dei verbi composti con *ci* è un fenomeno relativamente recente (Colombo 2011: 33-34).

Tuttavia il fatto che vi sia la presenza di tali strutture, non significa che la scuola e l'insegnante di lingua debbano accettare tutto ciò, ma

Il compito della scuola, in campo linguistico come in altri, è quello di una conversazione illuminata e saggia (Colombo 2011: 34).

L'insegnante, insieme agli alunni, deciderà di volta in volta quale norma salvare e difendere, come ad esempio quella del pronome personale dativo *le* per il femminile, poiché utile per discernere immediatamente se ci si riferisca ad un lui o ad una lei, e quali, invece, trasgredire.

Agli insegnanti che chiedono come comportarsi si può solo raccomandare la *discrezione*, proprio come la intendeva Francesco Guicciardini parlando di politica e morale: la capacità di discernere ciò che si giudica più opportuno caso per caso, e di motivare le proprie scelte. Per esempio, a mio parere l'uso di *gli* in senso plurale (“a loro”) ha dalla sua forti ragioni sistematiche, sulle quali torneremo, che lo rendono accettabile; l'uso per il femminile (“a lei”), per quanto antico e praticato da un poeta come Ariosto, non ha le stesse motivazioni e può essere più ragionevolmente censurato (*ibidem*).

Così, muovendosi all'interno della grammatica descrittiva si assumeranno dei modelli teorici attraverso i quali osservare e spiegare il funzionamento della lingua sfruttando quei giudizi grammaticali dei quali ogni essere umano è dotato e che rimandano ad una quarta accezione del termine grammatica, un'accezione “di stampo più psicologico, secondo un'impostazione di cui siamo debitori al generativismo” (Lo Duca 2004a: 20). Partendo dal presupposto chomskyano rispetto al quale la lingua l'abbiamo dentro di noi, sarà possibile sfruttare quella competenza grammaticale che ci rende in grado di “sentire” la grammaticalità o meno di determinate frasi nonché di ciò che diciamo e sentiamo dire. Dunque, in quest'ultima accezione,

descrivere la grammatica di una lingua sarebbe allora qualcosa di molto vicino a descrivere questa “competenza” grammaticale che naturalmente ogni parlante adulto possiede, e che pare già in parte strutturata fin da tenerissima età, vale a dire già nel periodo che precede l’ingresso del bambino a scuola (Lo Duca *ibidem*).

Del resto già Simone aveva indicato la necessità un nuovo modello di pedagogia linguistica in grado di partire dall’alunno e dalle sue capacità naturali di produrre lingua (cfr. §3.2) ed è forse tale osservazione che spinge un gruppo di insegnanti di Bolzano, sotto l’egida della professoressa Lo Duca, a riunirsi per pensare ad un nuovo *Sillabo di italiano lingua madre* che presenti, appunto attraverso tecniche generative, divisi per ogni classe, gli argomenti sintattico - morfologici da proporre agli alunni secondo le loro possibilità cognitive. E’ un progetto, quello del Sillabo di italiano, tuttora in via di elaborazione e che vuole definire per ogni grado scolastico, dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado, un percorso sistematico di riflessione esplicita sulla lingua, poiché, come molte ricerche condotte da Lo Duca e dal suo gruppo di ricerca hanno dimostrato, i bambini sono pronti, per certi aspetti fin dall’età della scuola dell’infanzia, a fare riflessione esplicita sulla lingua. Tale progetto parte dal presupposto di insegnare solo ciò che è apprendibile da parte dei soggetti in base a quella lezione alla “ragionevolezza” insegnataci da Renzi, poiché se si presentano ai bambini concetti troppo difficili in relazione alla loro età, gli insegnamenti saranno destinati a cadere e ad essere rinsegnati, o meglio, dato che non hanno generato apprendimento, ripresentati l’anno scolastico successivo, come in effetti succede nelle realtà scolastiche. Già Berretta, giovanissima e invitata a seguire i Nuovi Programmi per la scuola media nella Svizzera italiana (1979), aveva posto il problema alla scuola, partendo dal presupposto che tutti gli esseri umani maturano la capacità linguistica, di trovare il modo per incanalare quella naturale disposizione di riflettere sulla lingua. Rimane tuttavia da capire e da indagare fin dove il bambino possa arrivare e spingersi in fatto di riflessione esplicita ed è compito della scuola sviluppare quella competenza metalinguistica naturale, innata e inconsapevole del bambino e del ragazzo e portarla a livello di piena consapevolezza (cfr. §1.8). Secondo le ricerche compiute da Morgese, Fiorentino e Ujcich, il modello valenziale consentirebbe un accostamento precoce alla riflessione esplicita sulla morfosintassi (Lo Duca 2011a).

1.7 “Fare” grammatica

E' pratica diffusa e consueta insegnare la grammatica attraverso lezioni frontali con l'ausilio del libro di testo, quest'ultimo predisposto quasi ad un autoapprendimento (cfr. §3.1). In tale impostazione si ritiene che la conoscenza sia contenuta nel testo ed è proprio lì che bisogna ricercarla ed estrapolarla con tanta attenzione e tanto studio. Ora, già il modo con cui i bambini si costruiscono quella loro grammatica interna mette in evidenza quella progressiva elaborazione di una teoria di funzionamento della lingua a partire da tentativi ed errori e non a partire da una conoscenza “teorica”. I bambini stessi sono posti al centro del processo di apprendimento e mettono in atto una vera e propria attività euristica “che entra esperienzialmente in contatto col mondo per acquisire dati, rielaborarli, trasformarsi in sapere, farli diventare abitudine” (Chiantera 2004). Inoltre, già Bruner aveva affermato che

[...] Nella storia umana (e, vorrei aggiungere, nello sviluppo umano) la *prassi* precede il *nomos*. L'abilità, per esprimermi in altri termini, non è una “teoria” che informa l'azione. L'abilità è un modo di trattare le cose, non una derivazione della teoria (Bruner 1998: 167).

E' possibile infatti, apprendere in due modi, ovvero si può apprendere da un libro, leggendolo, studiandolo per poi sapere più o meno di ciò che tratta, oppure si può apprendere dall'esperienza, ovvero sulla base di “cicli ripetuti di percezione-azione”, o meglio, per “prove ed errori” (Antinucci 2001: pp. 11-12), esperienzialmente. Nel primo caso l'apprendente decodifica simboli per ricostruire nella sua mente ciò a cui quei simboli si riferiscono, tale modo di apprendere viene perciò definito “simbolico - ricostruttivo”.

Nell'apprendere simbolico - ricostruttivo il lavoro avviene totalmente all'interno della mente: senza alcuno scambio con l'esterno che non sia l'input di simboli linguistici. In secondo luogo, è un lavoro esplicito e cosciente: sono consapevole di tutti i passaggi che la mia mente compie. Per questo motivo, se mi «distraggo» - se, cioè, la mia consapevolezza si rivolge altrove, tipicamente a qualche altro input che viene dall'esterno -, «perdo il filo», come si dice. Sono necessarie, quindi,

attenzione e concentrazione costanti, e ciò causa una sensazione di sforzo e, a lungo andare, di fatica. Studiare, infatti, stanca (*ibidem*: 13).

Il secondo tipo di apprendimento avviene, invece, attraverso l'esperienza ed è perciò definito "percettivo - motorio" ed avviene per via sperimentale, poiché ciò che si apprende viene sperimentato, esperito e dunque si conosce "per prova".

L'apprendimento percettivo - motorio avviene invece in continuo scambio di input (percettivi) e output (motori) con l'esterno. Esso è poi in larga misura inconscio. Naturalmente, sono cosciente delle azioni che faccio e di ciò che osservo, ma non dei passaggi che legano l'un l'altro, non delle motivazioni: la conoscenza emerge gradualmente soprattutto dalla ripetizione sempre più focalizzata. L'attenzione che poniamo in questo processo è anch'essa di tipo diverso: assomiglia a un monitoraggio, a un partecipare interessato, piuttosto che a uno sforzo costrittivo. Il risultato è che il processo presenta spesso una certa piacevolezza, simile a quella ludica; certo non sforzo e fatica. Talvolta ne può derivare frustrazione – per non riuscire a ottenere ciò che si vuole – ma non stanchezza (*ibidem*).

Purtroppo analizzando i sussidiari didattici e stando a ciò che sostiene Antinucci, tale secondo modo di apprendimento sembra non trovare molto spazio a scuola, soprattutto nell'insegnamento della grammatica, dove prevale un tipo di insegnamento trasmissivo delle conoscenze attraverso la lezione dell'insegnante che recita il libro di testo.

Ora, e anche gli studi delle neuroscienze lo dimostrano, lo sviluppo del cervello stesso è un processo "esperienza-dipendente" e dunque si sviluppa proprio dal nostro continuo imparare e ricordare attraverso il fare.

Vi sarebbe poi una parte del nostro cervello, antichissima, che sovrintende il movimento, si tratta del cervello definito anche rettile per l'importanza che rivestivano lo spostamento e lo spazio per questi animali e sarebbe la sede di quel sistema percettivo - motorio che condividiamo anche con le scimmie e ciò dimostra quanto tale sistema sia antico.

Naturalmente questo non significa che, nel nostro caso, il sistema non sia molto più potente: siamo in grado di compiere elaborazioni percettivo - motorie più estese,

complesse e raffinate di quelle delle scimmie, ma sono dello stesso tipo e identico è il modo in cui le costruiamo (Antinucci 2001: 15).

Ciò che impariamo facendo, attraverso il movimento nello spazio, attiverrebbe questa antichissima area celebrale che permette alle esperienze di essere registrate in maniera molto forte nella nostra memoria.

Così “facendo” grammatica gli apprendimenti resterebbero più a lungo nella memoria, ovvero sarebbero più stabili e duraturi nel tempo: «è sufficiente che si presenti il contesto adatto e facilmente “tornano alla memoria”» (Antinucci *ibidem*: 14). Invece, gli apprendimenti frutto di una lezione frontale e conseguente studio del testo sono facilmente dimenticabili e per mantenere tali apprendimenti in mente è necessario ripassarli costantemente. Così, anche per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua, soprattutto di una lingua seconda o straniera, si apprende più facilmente ciò che viene drammatizzato, giocato e cantato di ciò che viene letto dal libro e ripetuto, ciò perché il portone d'ingresso per l'elaborazione degli input linguistici, che avviene da parte dell'emisfero sinistro del cervello, ovvero emisfero che presiede alla facoltà del linguaggio articolato, è l'emisfero destro, ovvero quello deputato all'elaborazione degli stimoli visivi, alla rappresentazione del tempo e dello spazio, al riconoscimento dei volti ed espressioni facciali e stati emotivi, nonché alla percezione e produzione della musica (per approfondimenti cfr. Bertacchini, Borracci 2008).

E' quantomeno da prevedere dunque, accanto ai sistemi di apprendimento simbolico - ricostruttivi, momenti in cui a scuola sia possibile apprendere facendo, e per quanto riguarda l'argomento morfosintattico, ciò è possibile attraverso il laboratorio (cfr. §1.9).

Nel caso dell'attività descritta in seguito di costruzione del modellino del verbo (cfr. §2.4), i bambini si “sono sporcati le mani di grammatica”, ovvero attraverso un'attività pratica che prevedeva il ritagliare, l'incollare, il colorare, i bambini hanno realizzato un verbo costituito da tante mani quante possono essere le sue valenze. I bambini hanno riflettuto dove posizionare le manine, ovvero gli argomenti del verbo riferendosi a queste con un lessico specifico avendo modo di vedere anche graficamente la struttura che il verbo è in grado di generare. I bambini dunque si ricorderanno tale caratteristica del verbo più facilmente che avendola letta nel testo di grammatica

1.8 Perché fare riflessione grammaticale?

La stessa innovazione terminologica (“riflessione sulla lingua” al posto di “grammatica”) implica, tra altre cose, un allargamento dell’oggetto, che non coincide più col tradizionale campo della morfosintassi, ma include potenzialmente la semantica (poco praticata in verità, nonostante gli appelli degli esperti e le indicazioni ufficiali), elementi di grammatica testuale, retorica e pragmatica, la considerazione della variabilità funzionale, geografica e sociale, storica della lingua, e potrebbe includere elementi di fonologia, che sono però di fatto ignorati (Colombo 1997).

Partendo proprio da quella competenza dei bambini in fatto di lingua descritta da N. Chomsky, il punto da cui partire in campo didattico non è l’insegnamento della lingua *ex novo*, poiché l’alunno che entra per la prima volta a scuola non è una *tabula rasa*, anzi conosce già gran parte della grammatica, nella quarta accezione del termine, della sua lingua madre e dunque il punto di partenza è quello di indagare a quale livello gli alunni conoscano la loro lingua. Infatti

Gli esseri umani apprendono una o più lingue nella prima infanzia per semplice immersione in un ambiente comunicativo, in modo spontaneo e irriflesso. Anche in questa fase, essi elaborano una grammatica, cioè un insieme di regolarità nella costruzione e combinazione di parole e frasi, nonché nella loro comprensione, di cui per lo più non sono consapevoli (grammatica implicita) (A. Colombo¹³).

E’ una conoscenza quella posseduta dai bambini all’entrata a scuola ferma ancora al livello non consapevole, non verbalizzata, ovvero i bambini non sanno ancora riferire consapevolmente, utilizzando un lessico competente e condiviso, intorno ai fatti di lingua,

¹³ in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf

anche se momenti di riflessione ingenua sono continuamente presenti nella fase dell'apprendimento linguistico. Come riportano due studiose appartenenti alla scuola vygotskijana, ovvero Ferreiro e Teberoski (cfr. Ferreiro, Teberoski 1998), i bambini fin da tenerissima età iniziano a farsi delle loro ipotesi rispetto al funzionamento delle lingua, basti pensare che all'entrata alla scuola primaria possiedono già una loro propria teoria linguistica, ovvero un insieme di idee e di regole riguardanti il funzionamento delle lingua sia orale, sia scritta che le prove di scrittura e lettura spontanea possono aiutare a mettere in luce e che la scuola, secondo Bruner, deve continuare a far evolvere. Le autrici propongono un'immagine di bambino

che non è quella di un vuoto da riempire né di un essere che ha già tutto in sé e di cui bisogna attendere la naturale maturazione. E' piuttosto un soggetto attivo di conoscenza, che – anche nel campo della lingua scritta, che è un oggetto culturale e astratto – procede ponendosi problemi, elaborando ipotesi, individuando metodologie adeguate per la loro verifica: che costruisce questa conoscenza attraverso «teorie in azione», vere e proprie costruzioni progressive di regole, di azioni sistematica (M. Donaldson in Ferreiro, Teberosky, 1998: V).

Tale continuo lavoro mentale messo naturalmente in atto dall'essere umano fin da tenerissima età rispetto al funzionamento della lingua è ancor più presente quando si assista ad una sequenza di insegnamento – apprendimento intenzionale di lingua.

Ciò [la costruzione di ipotesi di funzionamento della lingua] avviene a maggior ragione quando i ragazzi sono esposti a programmi di insegnamento nella loro lingua madre (a cominciare dall'insegnamento della lettoscrittura); ancor più, quando sono esposti a una lingua seconda, o all'insegnamento di una lingua straniera (spontanei confronti interlinguistici) (A. Colombo¹⁴).

Dunque

¹⁴ in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf

Chiamiamo riflessione sulla lingua ogni momento in cui queste regolarità divengono consapevoli e sono fatte oggetto di teorizzazioni esplicite, più o meno scientifiche o ingenuie, sistematiche o occasionali (A. Colombo¹⁵).

Si tratta, dunque, di portare quelle conoscenze inconsce dei bambini al terzo livello di conoscenza di cui parla Bialystok, ovvero un livello articolato ed esplicito (cfr. Lo Duca 2004a: 21). Bialystok infatti, condivide ed assume il pensiero di quei teorici cognitivisti, i quali sostengono che « we can know more than we can tell», ovvero noi sappiamo molto di più di ciò che sappiamo dire a parole¹⁶ e così anche i bambini quando giungono a scuola sanno molto di più in fatto di lingua di ciò che sanno riferire con consapevolezza. L'insegnante deve guidare i propri alunni verso una conoscenza metalinguistica, ovvero una conoscenza della lingua che sappia interrogarsi su se stessa, una conoscenza che parta dalla sua inconsapevolezza e via via assurga a livello consapevole (Lo Duca *ibidem*).

Una delle sei buone ragioni per cui fare riflessione grammaticale a scuola enunciate da Colombo si riferisce, infatti, proprio a questa presenza ad ogni modo e comunque naturalmente presente e costante negli apprendenti una lingua che la scuola non può ignorare e tra gli altri buoni motivi Colombo afferma che

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

La riflessione grammaticale inoltre, “se ben condotta può sviluppare una mentalità di approccio scientifico ai problemi” (*ibidem*) ed è importante a tal fine la figura dell'insegnante che dev'essere per gli alunni una guida che indichi loro come confrontare le loro conoscenze con i fatti di lingua reali, scritti e parlati. Sarà, infatti, compito dell'insegnante insegnare agli alunni ad interrogare selettivamente la lingua (cfr. Lo Duca 2004a) nonché di fornire loro dei

¹⁵ in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf

¹⁶ traduzione mia

dati sulla base dei quali interrogare la loro conoscenza in fatto di lingua al fine di formulare delle ipotesi sul funzionamento della lingua oppure al fine di respingere ipotesi già avanzate da loro precedentemente o avanzate da altri (cfr. Lo Duca *ibidem*). Lo Duca ricorda come i dati da sottoporre all' "osservazione selettiva" degli alunni possono essere liste di esempi significativi forniti dall'insegnante stesso oppure indicazioni generali rispetto a quale materiale cercare e, se ritenuto necessario, rispetto a dove trovarlo.

Va da sé che i dati forniti dall'insegnante possono essere molto attentamente controllati, già preanalizzati e scanditi secondo un piano di complessità crescente. Potranno essere materiali autentici, fedelmente riportati o in parte manipolati allo scopo di isolare il fenomeno sotto osservazione e semplificare il lavoro di riconoscimento e analisi degli studenti; oppure potranno essere esempi finti, costruiti a tavolino dall'insegnante [...] (Lo Duca 2004a: 39).

Per quanto riguarda la riflessione grammaticale in lingua seconda è importantissimo, come afferma Marie Antoinette Rieger (cfr. Rieger 2007a), fornire agli alunni dati altamente comprensibili sulla base dei quali gli alunni possano formulare generalizzazioni e verificare le ipotesi da loro formulate (cfr. Lo Duca 2004a).

Questo modo di procedere, ovvero il mettere sotto osservazione i fatti di lingua per poi formulare ipotesi sempre accettate finché non se ne elaborino di migliori, ricorda il procedere della ricerca scientifica e può sviluppare una "mentalità di approccio scientifico ai problemi" attraverso la "costruzione di verità sempre relative e rivedibili" (A. Colombo¹⁷).

Non bisogna avere timore, infatti, di una didattica del dubbio, ovvero una didattica che sappia accettare l'incertezza della grammatica, in continua evoluzione (cfr. §1.5).

Un'altra buona ragione per fare riflessione grammaticale è il fatto che, anche se

le conoscenze grammaticali non sono in sé il fondamento delle abilità linguistiche [...] tuttavia [...] la disponibilità di concetti grammaticali può essere utile all'uso linguistico; in fase di produzione, può favorire una certa flessibilità di ideazione formale, mettendo a disposizione costrutti alternativi fra i quali cercare il più adatto

¹⁷ in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf

al contesto; in fase di comprensione della lingua scritta, può aiutare a districare nessi sintattici difficili (ad esempio a sciogliere nominalizzazioni), a qualificare le scelte stilistiche dello scrivente, a penetrare sensi indiretti ecc. In breve: per migliorare l'uso della lingua occorre parlare della lingua, e per poterne parlare bisogna disporre di una batteria di termini e concetti grammaticali (A. Colombo¹⁸).

Dunque la disponibilità di concetti grammaticali può, in fase di ideazione della lingua, fornire al parlante costrutti alternativi per esprimere una stessa cosa, ovvero favorirà al parlante la possibilità di muoversi all'interno di quel territorio delle scelte di cui parla Prandi (cfr. §1.4). Inoltre, e mi riferisco alla quinta delle sei buone ragioni elencate da Colombo, anche per parlare degli errori di lingua, fra i quali quegli "errori creativi" (cfr. Lo Duca 2008a, 2008b) commessi dai bambini, spie delle loro competenze linguistiche già maturate, è necessario disporre di termini e concetti grammaticali.

L'esplicitazione della norma al discente non garantisce affatto che l'errore non si ripresenterà, ma è comunque un atto dovuto di trasparenza, senza il quale resterebbe solo il gusto e il "fiuto" del correttore, in sostanza il suo arbitrio. In sintesi, anche per parlare degli errori occorrono termini e concetti grammaticali. (A. Colombo *ibidem*).

Infatti, l'ultima buona ragione indicata da Colombo, per la quale prevedere dei momenti di riflessione grammaticale a scuola riguarda la sua importanza per la "didattica del plurilinguismo", infatti

[...] qualunque apprendente di una lingua nuova è portato spontaneamente a istituire confronti con quella/e che già conosce. Questo confronto può essere reso più consapevole e proficuo se si fonda su conoscenze grammaticali sistematiche. Un approccio contrastivo richiede l'uso di concetti e termini grammaticali (*ibidem*).

¹⁸ in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf

Ora, richiamandomi a quella definizione parziale di lingua data dai Programmi della scuola elementare dell'85, secondo la quale la lingua è uno strumento di pensiero che la scuola non può ignorare e deve, invece, sollecitare, giungo a quella buona ragione di fare riflessione grammaticale a scuola secondo me più significativa, ovvero quella secondo la quale la riflessione grammaticale permette, come afferma Altieri Biagi, la crescita cognitiva.

Oggi è ancora vegeta l'interpretazione della grammatica come mezzo per raggiungere correttezza e abilità di esecuzione. Pur non escludendo effetti di questo tipo (il controllo, il dominio del mezzo linguistico autorizza l'ipotesi di uno sfruttamento più conscio e razionale) l'importanza della riflessione linguistica risiede – soprattutto – nella capacità di attivare processi di “pensiero” (Altieri Biagi in Lo Duca 2003: 146).

1.9 Il laboratorio di riflessione sulla lingua

L'idea del laboratorio è una proposta di metodo, avanzata da Lo Duca nel suo volume “esperimenti grammaticali”, per affrontare la riflessione sulla lingua, metodo che “non pretende di essere una novità” (Lo Duca 2004a: 25), ma che a parere della stessa Lo Duca

può essere condotta in praticamente tutte le situazioni scolastiche, sia in L1 che in L2, in momenti specificamente programmati per questo tipo di attività metalinguistiche e comunque tali da non esaurire il tempo-scuola complessivamente dedicato alla riflessione grammaticale (Lo Duca 2004a: 26).

Come scienziati, i bambini impegnati nel laboratorio linguistico verificheranno ipotesi, ne formuleranno di nuove da porre nuovamente sotto analisi al fine di ottenere delle verità valide finché non se ne elaborino di migliori. Nel laboratorio non si forniscono agli alunni delle conoscenze già pronte per essere “digerite”, ma saranno gli stessi alunni a costruirle “mettendo in moto quelle capacità di base che sono l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione ecc., trasversali alle varie discipline” (*ibidem*: 23). Il laboratorio deve

[...] puntare a tenere viva e sollecitare quella naturale curiosità e costante attenzione alla lingua che tutti gli studiosi di linguaggio infantile hanno sempre notato nei bambini piccoli, e che la scuola sembra ignorare o, peggio, soffocare (Lo Duca *ibidem*: 27).

L'insegnante non travasa sapere, non trasmette le regole grammaticali prevedendo degli esercizi di applicazione della regola, ma mette il discente nelle condizioni di essere il protagonista dell'azione didattica: è l'alunno stesso che scopre come funziona la lingua (cfr. Lo Duca 2008c). Compito dell'insegnante è rendere gli alunni curiosi di scoprire, fornendo input tali da far scattare la riflessione: senza curiosità di scoprire non vi è motivazione all'apprendimento: mi riferisco qui a quella caratteristica della mia immagine di docenza quale figura che riesce a rendere disponibile la cultura come un nuovo mondo.

Dunque il laboratorio deve puntare a tenere sempre viva quella naturale curiosità dei bambini e dell'essere umano in generale, poiché come già Aristotele aveva detto, tutti gli uomini desiderano per natura sapere, tutto sta nel creare le condizioni, le situazioni, in cui sollecitare tale naturale inclinazione. Lo Duca propone diverse strategie di presentazione del tema grammaticale da porre sotto osservazione, ovvero partire dalla presentazione di veri e propri quesiti grammaticali o dalla messa in discussione di regole consolidate per verificarne l'attendibilità (cfr. *ibidem*), strategie comunque tutte miranti a "risvegliare la curiosità e mettere in moto il pensiero creativo e l'immaginazione degli allievi" (Lo Duca 2004a:35).

Non si può non considerare, inoltre, il laboratorio come promotore di relazioni cooperative a scuola, una scuola intesa come un ambiente generativo in cui imparare a pensare e in cui imparare le abilità per la vita, una scuola che riconosce la co-costruzione delle conoscenze e delle abilità come un valore aggiunto.

Le attività generalmente proposte a scuola e dai libri di testo per l'insegnamento - apprendimento della grammatica sono essenzialmente attività che richiedono che lo studente memorizzi regole e contenuti e una volta memorizzata una regola la sappia applicare (cfr. §1.2). Si tratta, invece, di scegliere un metodo didattico attivo, sperimentale, induttivo, nell'ottica secondo la quale le categorie possono "essere definite e usate solo dopo essere state costruite da e con gli allievi attraverso la rilevazione, il confronto e la manipolazione dei dati testuali" (Colombo 1997) e tutto ciò è possibile attraverso il laboratorio, in cui i bambini

lavorano cooperativamente in gruppo e anche quest'ultimo lavoro è possibile solo attraverso un percorso di insegnamento diretto delle competenze sociali.

1.10 Il modello valenziale come modello unificante di senso e struttura

*[...]la riflessione
ispirata alla teoria della
valenza verbale contribuisce
ad evidenziare le salde
relazioni tra proprietà
sintattiche e proprietà
semantiche dei verbi (Cordin,
Lo Duca 2003: 3).*

Il modello valenziale permette di evitare molte delle difficoltà e ambiguità che il modello tradizionale di insegnamento della grammatica comporta, ovvero l'indistinzione tra livelli di analisi diversi (semantico e sintattico), la definizione di frase costituita da soggetto e predicato (verbo), definizione che non riesce a rendere conto dell'agrammaticalità di espressioni quali **Michele si è comportato*, **La maestra ha distribuito a tutti gli alunni della classe*, **Klaus mette in cartella*, nonché la considerazione dei complementi come informazioni aggiuntive, dunque facoltative che semplicemente "si aggiungono al soggetto e al predicato verbale per completarne il significato della frase" (Trifone-Palermo in Lo Duca (in stampa)). Il modello valenziale è un modello che coniuga semantica e sintassi, piani di analisi differenti, ma paralleli.

[...] il piano strutturale e il piano semantico sono indipendenti l'uno dall'altro. Ma questa indipendenza non è che una concezione teorica. Nella pratica i due piani sono paralleli, perché il piano strutturale mira a rendere possibile l'espressione del pensiero, cioè del piano semantico. Tra i due non c'è identità ma c'è parallelismo (Tesnière 2001: 59).

Ne risulta che tali piani costituiscono, come afferma Lo Duca, due facce della stessa medaglia, rispetto alle quali si era già espresso De Saussure parlando di semantica (significato) e di forma (significante).

Il modello della valenza consente una lettura semplice della struttura della frase partendo dal significato del verbo, significato che è possibile individuare a partire da quella competenza in fatto di lingua che ciascun parlante ha rispetto alla propria lingua madre, competenza che deve tuttavia aprirsi alla riflessione.

Dunque il modello valenziale permette di cogliere la struttura portante della frase, ovvero il suo nucleo, e a partire da quest'ultimo è possibile spostarsi verso la periferia analizzando quelle parti che non rientrano negli argomenti obbligatoriamente richiesti dal verbo.

Quando si afferma l'obbligatorietà degli argomenti richiesti dal verbo, non si vuole affermare conseguentemente che tali argomenti debbano essere obbligatoriamente sempre presenti sulla superficie della frase. Infatti "l'obbligatorietà della struttura argomentale riguarda il programma astratto del verbo" (Lo Duca 2007 d), ovvero quel programma che, in virtù delle nostre competenze metalinguistiche innate riusciamo in molti casi a ricostruire. Ho già riferito (cfr. §1.5) come nella realizzazione concreta della lingua accade che alcuni degli elementi obbligatoriamente richiesti dal programma astratto del verbo, possano essere omessi o sottintesi.

Per dare la possibilità agli alunni di dotarsi, attraverso la padronanza della lingua, di quelle competenze per la vita di cui dicevo nell'introduzione, è necessario rendere loro consapevoli del funzionamento di quella lingua. La grammatica tradizionale dice poco o nulla rispetto alla struttura della frase. Quest'ultima infatti, è costituita da parole, parole poste non a caso, ma capaci di generare tra loro delle connessioni, delle relazioni e dunque la sintassi (dal greco *syn* e *taxis*, "collocazione di elementi in un gruppo" (Sabatini 2004), per riuscire a spiegare la struttura della frase, deve rendere conto proprio delle relazioni che si instaurano tra i diversi elementi. Un modello che intenda perseguire un tale obiettivo deve essere applicabile a tutti i tipi di frase e deve essere capace di rendere conto di tutte le relazioni che si possano creare al suo interno e dunque un siffatto modello non può che, come dice Sabatini, "fare perno sull'elemento che non può mai mancare nella frase-tipo, e cioè sul verbo" (Sabatini *ibidem*). Sabatini afferma l'importanza di studiare il funzionamento della sintassi soprattutto in frasi-tipo, ovvero frasi in cui compaiano tutti gli elementi richiesti dalle regole generali della

lingua per capirne il funzionamento (*ibidem*) e solo dopo averne compreso tale funzionamento è possibile spostarsi ad un livello di analisi che renda conto della lingua usata per comunicare realmente (cfr. §2.8.1).

Cercare di fare “analisi logica” dai testi reali crea spesso inutili complicazioni e incertezze, perché [...] nei testi la struttura di base della lingua viene manipolata per rispondere ad esigenze comunicative, e quindi risultano spesso offuscati o cancellati vari rapporti tra gli elementi. Come analizzare, ad esempio, l’enunciato di per sé normalissimo e completissimo come messaggio in situazione, del tipo «Buonanotte, Maria!»? Potremmo ritenerlo derivato da «io ti auguro (di passare) una buona notte, o Maria» o da «io ti auguro che questa sia per te una buona notte, o Maria», con buona notte (o buonanotte) una volta oggetto, l’altra volta quasi un soggetto (Sabatini 2004).

Lucien Tesnière¹⁹ è il linguista francese al quale dobbiamo la formulazione chiara e formale della funzione del verbo di generare intorno a sé la struttura della frase. Tesnière studiò un considerevole numero di lingue e dalla padronanza di quest’ultime individuò un modello di sintassi che poteva essere applicato a tutte le lingue di cui era a conoscenza (cfr. Tesnière 2001). Dobbiamo a lui stesso l’elaborazione del modello valenziale, ovvero un modello capace di rendere conto di quella proprietà del verbo di costruire intorno a sé la frase “vincolando a sé, in base al suo significato, uno o più elementi nominali chiamati attanti” (Tesnière 2001: 17), oggi più frequentemente chiamati argomenti del verbo o valenze.

Prendendo a prestito il termine dalla chimica, Tesnière (1959) paragona il verbo a un atomo di un elemento chimico. Come un atomo, il verbo è un concetto insaturo. Come tale, ha una valenza, che stabilisce il numero, la forma e il ruolo degli argomenti di cui ha bisogno per diventare una frase (Prandi 2006: 86).

¹⁹ Tesnière, Lucien, 2001, *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg & Sellier (ediz. orig., 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris; trad. it. a cura di Proverbio G. e Trocini Cerrina).

Il modello valenziale paragona il formarsi di una frase al costituirsi di una scena teatrale, Tesnière parla infatti, di “piccolo dramma”, in cui il verbo, evocando un evento, sceglie gli attori che, insieme a lui, recitano il copione scritto da lui stesso e dunque gli attanti o argomenti mettono in atto le potenzialità del verbo (cfr. Sabatini 2006a).

Sabatini mette in rilievo i vantaggi cognitivi di tale modello tra i quali la possibilità di analizzare intuitivamente il significato di alcuni verbi, e di verificare la nostra capacità naturale, innata, di costruire frasi nucleari, ovvero quelle frasi costituite solo da quegli elementi richiesti necessariamente dal verbo per esprimere il suo significato.

Nel corso delle attività che descriverò, ho sperimentato io stessa la capacità dei bambini di generare frasi nucleari con l'accortezza di proporre loro verbi ben conosciuti e rimandanti ad aspetti molto concreti della loro realtà (cfr. §2.5). Spiegando ai bambini di dover comporre delle frasi che tutti possano capire, ovvero frasi in cui non si faccia allusione ad un contesto comunicativo, si chiederà loro lo sforzo di esplicitare molto bene il significato del verbo facendo fare loro un attento esercizio di sintassi (cfr. Sabatini 2004).

Il modello valenziale permette inoltre, in seguito all'individuazione degli argomenti del verbo, di vedere come tali argomenti si rapportino al verbo stesso. E' possibile in tal modo scorgere i ruoli sintattici svolti dagli argomenti, ovvero il ruolo di soggetto e quello svolto dall'oggetto, diretto e indiretto (anche due nel caso dei verbi tetravalenti). Il riconoscimento dei complementi, diretti ed indiretti, proposto attualmente dai sussidiari e di conseguenza, probabilmente, dalla didattica, si fonda, invece, su criteri morfologici, ovvero sulla presenza o meno della preposizione, non permettendo all'alunno di scorgere la funzione che tali complementi svolgono rispetto al verbo, ovvero quello di completamento di significato (cfr. §2.12, 2.12.1). Solo dopo l'individuazione di tali elementi necessari al completamento del significato del verbo sarà possibile analizzare come questi ultimi si leghino al verbo. Si esprime così a proposito Tesnière:

I termini di **complemento diretto** (espresso dall'accusativo latino) e di **complemento indiretto** (espresso dal dativo latino) designavano nozioni sintattiche perfettamente chiare. Se ne sono fatte nozioni morfologiche chiamando diretto ogni complemento che non comportasse preposizioni e indirette ogni complemento che comportasse una preposizione. Questa riforma è, per l'insegnamento elementare, di

dubbio valore pedagogico. Infatti essa abitua il bambino a non riconoscere dietro al fatto materiale e concreto, che è la presenza o l'assenza di una preposizione, il fatto astratto, unico, capace di arricchire veramente il suo spirito e di prepararlo allo studio delle lingue straniere dotate di caso, tanto antiche (greco, latino), quanto moderne (tedesco, russo ecc.) (Tesnière 2001: 79 in nota).

Una considerazione a parte meritano poi i verbi copulativi o cosiddetti “verbi corda”, i quali, dato il loro significato molto indeterminato, necessitano di un elemento che si accordi in genere e numero all'argomento che fa da soggetto aggiungendo un'informazione o una caratteristica fondamentale al significato di tale argomento.

Così, “considerando non la forma degli argomenti, ma la loro funzione rispetto al verbo, comprenderemo che non solo i nomi e pronomi possono fare da argomenti, ma anche avverbi locativi («il fulmine è caduto qui») e intere frasi o espressioni di più parole [...]” (Sabatini 2004). Gli argomenti, infatti, possono essere costituiti anche da intere frasi che completano il nucleo della frase. In tal modo sarà più facile comprendere quelle frasi complete quali

[...] la soggettiva (*«passeggiare in riva al mare [1° argom., equivalente a una passeggiata ...] distende i nervi»*), l'oggettiva (*«Ugo ha assicurato che sarà presente [2° argom., equivalente a la sua presenza] e l'interrogativa (diretta, «io le chiesi: “torni domani?”» o indiretta, «io le chiesi se sarebbe tornata l'indomani» [2° argom., con le che costituisce il 3° argom., indiretto]) (Sabatini *ibidem*).*

L'alunno una volta compresa la funzione del verbo di creare intorno a sé la struttura della frase saturando le sue valenze attraverso gli argomenti, potrà muoversi all'interno del territorio delle scelte, territorio molto ricco in contesti testuali, tuttavia molto ampio già a partire dalla frase: “basta saperla osservare con gli strumenti adeguati” (Prandi 2006: XVI) (cfr. §1.4) e la scuola deve saper fornire tali strumenti.

Inoltre il modello valenziale delineando, a partire dal verbo, la struttura nucleare della frase, pone, usando le parole di Sabatini, “una solida base per la definizione funzionale di tutti gli altri pezzi che possono essere aggiunti al nucleo, anche in una frase di grandi dimensioni, ricca di subordinate” (Sabatini 2004). Solo a questo punto si potrà decidere, qualora si ritenesse importante e necessario, introdurre delle

riflessioni semantiche “leggere” sulla funzione dei diversi elementi in campo, e arrivare ad esempio a dire che un certo soggetto è un Agente o Esperiente, che una certa espansione indica un Luogo, o uno Strumento, o un Fine. Ma senza rigidità, senza lunghe e inutili tassonomie precostituite, e soprattutto senza farne il momento centrale e portante dell’analisi della frase (Lo Duca 2007 d).

Come afferma Lo Duca, “il modello valenziale è il miglior candidato ad un’assunzione generalizzata nell’insegnamento” (Lo Duca 2003: 160), e ciò per diversi motivi. Innanzitutto tale modello consente quell’integrazione con la tradizione affermata da già Renzi (cfr. §2.2), ovvero è un modello che si fonda sulla grammatica tradizionale rendendola più ragionevole, “intervenendo [...] solo su un livello di analisi, quello della frase, di cui riesce a dare descrizione semplice e coerente, correggendo le aporie e le contraddizioni dell’analisi tradizionale, ma senza stravolgerla del tutto” (Lo Duca *ibidem*). Infatti, il modello valenziale continua a parlare di “soggetto” come di quell’argomento che concorda con il “predicato”. Si può anche «ancora continuare a riflettere sui “complementi”» (*ibidem*) con un’accortezza, ovvero chiarire se essi siano argomenti necessari alla realizzazione del programma semantico del verbo, ovvero se siano nucleari, oppure se siano informazioni accessorie, ovvero “espansioni di frase” secondo Sabatini o “circostanti” nella terminologia di Tesnière. Inoltre tale modello riesce a rendere conto del perché stessi verbi possano dare origine a strutture diverse veicolando significati diversi²⁰. Lo stesso verbo infatti, in base al suo significato, può evocare scene diverse, ovvero può reggere un diverso numero di valenze: si consideri ad esempio la frase «questi autobus vanno» (con *andare* usato in senso assoluto, monovalente) che significa “sono in servizio” oppure “funzionano bene”, e la frase «questi autobus vanno al centro» (con *andare* bivalente) che significa “sono diretti al centro” (Sabatini 2004).

Spesso il cambiamento di costruzione deriva dall’uso metaforico del verbo: riferito al fenomeno atmosferico tuonare è zerovalente, mentre in «tuonano i cannoni» (“i c. stanno sparando”) è monovalente e in «il direttore tuona i suoi ordini ai dipendenti »

²⁰ Il dizionario DISC indica le valenze dei verbi nei vari significati.

(“il d. impedisce con voce tonante ordini ...”) è addirittura trivalente (Sabatini 2004).

Anche Lo Duca afferma infatti la presenza di verbi polisemici, ovvero verbi che hanno più di un significato il quale determina strutture argomentali differenti, ovvero la semantica di tali verbi si realizza in modo diverso sul piano sintattico (cfr. Lo Duca 2006b). Si prenda ad esempio la frase

Maria scende le scale (Lo Duca *ibidem*)

in cui scendere costituisce un verbo monovalente
e la frase

Il livello del fiume scende (*ibidem*)

in cui la struttura frasale è determinata dal verbo *scendere* monovalente.

In tali frasi si può constatare come lo stesso verbo possa evocare due scene diverse modificando la sua sintassi (Lo Duca *ibidem*).

Tale modello consente, inoltre, di spiegare perché alcuni complementi non siano, invece, omissibili:

si consideri ad esempio la differenza tra *sono andato a Milano* e *(a Natale) andrò in Grecia*, dove la “a” introduce rispettivamente un argomento del verbo, dunque obbligatorio, ed un elemento circostanziale, facoltativo (Lo Duca 2003: 160).

Il modello valenziale indica quali complementi, usando il termine caro alla tradizione, siano nucleari e quali invece no e consente di eliminare quelle “inutili tassonomie” (*ibidem*) a base semantica sulle quali sono costruite le definizioni della miriade di complementi individuati dalla tradizione.

Berretta difendeva l’idea secondo la quale una grammatica per la scuola debba essere una

grammatica di superficie, dunque di forme, di oggetti linguistici concreti che si possono leggere e scrivere, sui quali è abbastanza facile guidare l’osservazione e la riflessione degli allievi, anche dei più piccoli o dei più svantaggiati. Sarà poi

naturalmente sempre possibile, e anzi auspicabile, far *seguire* la considerazione di fatti più profondi, semantici appunto [...] (Lo Duca 2003: 157).

Il modello valenziale permette proprio quel lavoro “in superficie” di cui parla Beretta, poiché consente di individuare la struttura richiesta da un determinato verbo individuando quegli elementi necessari alla sua realizzazione “etichettando” poi, “i sintagmi e le parole in base alle categorie di appartenenza” (*ibidem*). Dunque, in tal modo il modello valenziale risponderebbe a quei requisiti che, secondo Lo Duca e Beretta, un modello grammaticale impiegato nell’insegnamento non può non avere, ovvero requisiti di “chiara visibilità” e “riconoscibilità” (*ibidem*: pp.160-161).

Da ultimo,

questo modello ha avuto la ventura di essere adottato da molte scuole di italianistica, che hanno peraltro continuato ad arricchirlo di nuove articolazioni, e trova ad esempio un suo spazio importante nella più volte citata grammatica di Renzi, Salvi, Cardinaletti, che si apre proprio con un capitolo sulla frase semplice descritta a partire dal modello valenziale (*ibidem*: 161).

1.11 Le valenze dei verbi

*Il concetto di valenza
si pone per la sua natura a
cavallo tra sintassi e
semantica (Jezek 2009)*

Il verbo è una parte del discorso ben rappresentata nel lessico della lingua italiana che può vantare di ben diecimila voci verbali (Jezek 2009) e che possiede proprietà specifiche in base alle quali può essere classificato. Jezek afferma come i verbi vengano tradizionalmente classificati in base al loro “significato intrinseco in verbi di moto (*andare, camminare*), di maniera (*scivolare*), di percezione (*sentire, udire*), di cognizione (*capire, intendere*)” (*ibidem*), ricordando però un fattore che complica tale classificazione, ovvero l’intersecazione delle classi verbali (ad esempio *camminare* è un verbo sia di moto sia di maniera) e la

polisemicità degli stessi. Jezek continua elencando l'esistenza di un'altra classificazione dei verbi, ovvero quella in base all' "azionalità", termine derivante dalla letteratura tedesca di *Aktionswort*. In base a tale classificazione i verbi possono presentare *processi* (*lavorare, dormire*) dei quali non viene indicato il momento terminale, *stati* (*rimanere, possedere*) o *azioni puntuali* (*arrivare, scoppiare*) in cui i verbi esprimono azioni con un inizio ed una fine determinati (*ibidem*). Tuttavia di tale classificazione non esistono classi complete.

Un altro modo di classificare i verbi è, infine, quello della proprietà argomentale che considera il verbo responsabile della richiesta di un determinato numero di elementi da legare a sé. La proprietà del verbo di poter ingaggiare un numero più o meno elevato di attori, dipende dalla sua valenza, termine che in chimica richiama quella capacità degli atomi di formare legami intorno a sé per rendersi stabili, saturando i loro orbitali incompleti. Così, in base agli orbitali da saturare, i verbi sono classificati monovalenti, bivalenti, trivalenti e tetravalenti.

Verbi zerovalenti: sono quei verbi che non hanno valenze da saturare e che non si legano dunque ad alcun argomento. Appartengono a questa categoria i verbi cosiddetti "meteorologici": ad esempio *piovere* e *nevicare*: una frase come **egli piove* è evidentemente mal formata, ed è necessario (in italiano) dire semplicemente *piove*. Tuttavia dalla mia sperimentazione è emerso come i bambini, dotati di un forte animismo, non accettino tale caratteristica dei verbi zerovalenti di esprimersi da sé, senza la necessità di richiamare alcun argomento (cfr. §2.6).

Verbi monovalenti: sono quei verbi a valenza uno o verbi a un posto²¹, ovvero verbi che necessitano di un solo argomento per saturare la loro valenza; quell'argomento è il soggetto. Fanno parte di questa categoria di verbi il verbo *dormire* ad esempio, verbo messo concretamente in scena dai bambini (cfr. §2.1, attività de "il mimo dei verbi" che mi propongo di riportare in seguito) e che ha portato in scena soltanto un attore per recitare il

²¹ Tesnière impone prudenza nell'impiego della terminologia per riferirsi ai fatti di lingua e afferma quanto sia importante l'impiego di termini il più possibile trasparenti. "Così, in luogo della tipologia dei verbi fondata sulla nozione di valenza (monovalenti, bivalenti, trivalenti), si può adottare in alternativa la tipologia che fa ricorso alla nozione più immediata di "posti da saturare": verbi a un posto, a due posti, a tre posti" (Tesnière 2001:21).

proprio copione. Sono verbi monovalenti anche *correre* (messo in scena dai bambini nel gioco del mimo), *svegliarsi* (anche questo messo in scena dai bambini), *addormentarsi*, *sbadigliare*, *nascere*, *morire*.

Verbi bivalenti: sono quei verbi che per completare il proprio significato necessitano di due argomenti, perciò definibili anche verbi a valenza due o a due posti.

Facendo riferimento alla metafora tesneriana del *dramma in miniatura* i verbi bivalenti sono quelli che hanno indotto i bambini, nel corso dell'esperimento da me condotto, a chiamare un loro compagno in aiuto per la rappresentazione dell'evento espresso dal verbo, ovvero sono verbi quali *aprire*, *abbracciare* e *baciare*. Il verbo *baciare*, ad esempio, porta necessariamente in scena due attori, qualcuno che baci e qualcuno che venga baciato. Tuttavia l'oggetto retto dai verbi bivalenti necessita di un'attenzione particolare e di una trattazione più approfondita, poiché rimanda ad una "famiglia di oggetti", ovvero rimanda a diverse categorie di oggetti che possono essere declinati in diverse forme.

Accade così che i verbi bivalenti, per essere messi in scena, necessitino oltre al soggetto di un altro attore, di un altro argomento, generalmente un oggetto diretto, e cioè, per utilizzare la terminologia della tradizione grammaticale, il complemento oggetto, solitamente costituito da un sintagma nominale, ma sottolineo l'avverbio solitamente, poiché è possibile esprimerlo anche attraverso altre modalità. Esiste, infatti, la categoria dei cosiddetti *oggetti preposizionali* o *obliqui*, all'interno della quale categoria rientra il complemento retto da verbi quali: *rinunciare*, *optare*, *ricordarsi*, ovvero verbi che per legarsi al loro oggetto si servono di una preposizione, ad esempio a, di, per, ecc.

Così nella frase:

Maria ha rinunciato al premio

quel *al premio* non costituisce il cosiddetto complemento di termine dell'analisi tradizionale, ma è, invece, l'oggetto retto dal verbo attraverso una preposizione. Il verbo *rinunciare* deriva, infatti, dal verbo latino *abdicare* che reggeva il dativo e in tal senso si scorge la storicità della lingua.

Così nelle frasi

Io ho optato per il tempo pieno

il sintagma preposizionale *per il tempo pieno* costituisce l'oggetto della scelta espressa dal verbo *optare*, così come nella frase

Mi ricordo di te

il sintagma proposizionale *di te* non è il complemento di specificazione dell'analisi tradizionale²², ma è l'oggetto del ricordo, non la specificazione.

Dunque l'oggetto preposizionale ha la natura dell'oggetto, ma necessita di una preposizione attraverso cui essere introdotta.

La questione dei complementi è la questione che pone più problemi alla grammatica tradizionale, difficoltà derivanti dalla commistione che la cosiddetta analisi logica fa rispetto ai due livelli di analisi della frase, ovvero quello sintattico e quello semantico.

Questa commistione è fonte di innumerevoli confusioni: non distinguendo ad esempio tra proprietà sintattiche del soggetto (accordo con il verbo e caso, per le lingue che ce l'hanno) e proprietà semantiche (Agente, Esperiente, Possessore ecc.), si continua a parlare e scrivere del 'soggetto' come di 'colui che fa l'azione espressa dal verbo', come di un Agente, dunque, sempre e comunque. [...] In altri casi la tradizione non ci insegna una analisi e connessa terminologia condivisa e condivisibile: in *Maria confida/crede in te*, *Maria si fida di te* che complementi sono *in te* e *di te*? Nel modello di Tesnière sono dei complementi obbligatori, quindi argomenti necessari a rappresentare compiutamente l'evento, rappresentati da sintagmi preposizionali; sul piano semantico parlerei, se proprio devo, in tutti i casi di Beneficiario. Ma le categorie semantiche con cui l'analisi logica, quella cui siamo abituati, cerca di descrivere questi oggetti sintattici (complemento di stato in luogo? Di specificazione?) sono palesemente inadeguate, e infatti continuano a sollevare dubbi anche nei docenti (Lo Duca 2007 d).

Inoltre, secondo l'analisi tradizionale, come si dovrebbe analizzare “al tegamino” nella frase *Ho mangiato tre uova al tegamino* (esempio tratto da Lo Duca *ibidem*)? Quel sintagma si riferisce al cosiddetto complemento di termine, poiché introdotto dalla preposizione *a*, oppure è da considerarsi un complemento di modo, di stato in luogo, oppure una parola polirematica,

²² Applicando l'analisi tradizionale si poteva incorrere nel rischio di analizzare quel sintagma preposizionale *di te* come un complemento di specificazione.

o multi lessicale, ovvero una parola formata da più parole? Se si analizza la frase ragionando in termini di analisi logica è inevitabile imbattersi in questo tipo di problemi (cfr. Lo Duca *ibidem*).

Inoltre, la tradizione grammaticale afferma che solo i verbi transitivi possono reggere il complemento oggetto, affermazione non veritiera, come dimostrano i verbi intransitivi che, a volte, possono reggere un complemento oggetto, definito complemento dell'oggetto interno. Il termine interno è in relazione al significato stesso del verbo, come nei seguenti verbi

Vivere una vita

Correre una corsa

Sognare un sogno

Vi è infine una categoria di verbi che per loro natura hanno bisogno di un oggetto da giudicare, mi riferisco ai verbi cosiddetti *elettivi* o *di giudizio*, i quali necessitano di attribuire all'oggetto una qualche qualifica o qualità, pena l'incapacità del verbo di svolgere il suo programma semantico.

Si considerino le frasi

L'assemblea ha eletto Maria presidente

Tutti considerano Maria una bella ragazza

I complementi predicativi rispettivamente *presidente* e *bella ragazza*, sono assolutamente necessari all'esplicitazione del significato dell'oggetto retto dal verbo e dunque sono assolutamente necessari alla realizzazione semantica del verbo stesso.

I verbi trivalenti o a tre valenze o verbi a tre posti, sono verbi che necessitano obbligatoriamente di tre attori, ovvero di tre argomenti: sono generalmente i verbi di *dire* e di *dare*, quali *dare* appunto, *regalare*, *distribuire*, *spedire*, ovvero quei verbi che hanno spinto i bambini durante il gioco del mimo a chiamare in scena compagni e oggetti inanimati. I verbi a tre valenze richiamano necessariamente intorno a sé un soggetto, e due oggetti, uno diretto e uno indiretto o preposizionale.

Si prenda ad esempio la frase

Maria racconta una storia alla mamma.

Il verbo *raccontare* è un verbo di *dire* e perciò trivalente, ovvero necessita di qualcuno che dica, di qualcosa che venga detto e di qualcuno, destinatario di quanto viene detto.

Nella frase presa ad esempio *Maria* costituisce ciò che chiamiamo soggetto, *una storia* è l'oggetto diretto retto dal verbo e *alla mamma* è l'oggetto indiretto introdotto dalla preposizione *a*, o più specificatamente dalla preposizione articolata *alla*.

I verbi che ho citato precedentemente come verbi trivalenti, sono tutti verbi transitivi, ovvero verbi che reggono l'oggetto diretto al quale si deve obbligatoriamente accompagnare un oggetto indiretto o preposizionale. Tuttavia un verbo trivalente intransitivo quale *passare* (passare da una condizione ad un'altra) regge due oggetti indiretti:

La nonna passa dalla gioia al dolore.

I verbi tetravalenti o verbi a quattro valenze o a quattro posti.

E' questa una categoria meno frequente e molto ridotta in cui rientrano solo pochi verbi, ovvero generalmente verbi di spostamento quali *trasferire*, *tradurre*, *trasportare*. Tali verbi reggono un soggetto, un oggetto diretto e due oggetti indiretti:

Maria traduce la versione dal latino all'italiano

Tuttavia, nell'impiego reale, il verbo *tradurre*, come gli altri appartenenti a tale categoria, sottintende spesso gli argomenti indiretti, poiché in una quotidiana situazione scolastica nessun alunno si esprimerebbe esplicitando tutti gli argomenti del verbo in questione, ma semplicemente direbbe

Ho tradotto la versione

tutt'al più

Ho tradotto la versione di latino.

L'esiguo numero dei verbi tetravalenti e la loro aderenza alla situazione comunicativa mi ha spinto ad escluderli nella trattazione della mia indagine svolta con i bambini. Tale categoria potrà tranquillamente essere presentata ai bambini in un secondo momento, dopo la trattazione delle altre categorie, oppure saranno loro stessi a scoprirla.

2. SPERIMENTAZIONE

Contestualizzazione

Si rende conto qui di seguito di una sperimentazione svolta in una quarta classe della scuola primaria costituita da sedici bambini. L'istituzione scolastica presso la quale ho operato fa parte dell'istituto pluricomprendivo in lingua italiana di Brunico che si caratterizza per l'attenzione all'apprendimento della lingua tedesca attraverso l'incremento delle ore di esposizione alla seconda lingua e l'insegnamento veicolare e bilingue di alcune discipline.

All'interno della stessa scuola convivono dunque alunni appartenenti a due gruppi linguistici principali, quello italiano e tedesco; sono inoltre presenti alcuni bambini bilingui e stranieri.

I bambini sono così esposti alla lingua in modo naturale, immersi in contesti ad alto contenuto linguistico, senza che vi sia un insegnamento formale e intenzionale della lingua, il quale spetta alla scuola avviare e, per quanto riguarda la morfologia e la sintassi, attraverso un percorso che preveda dei momenti di riflessione esplicita.

2.1 La scoperta delle valenze

Attività ludica: il mimo dei verbi

La frase rappresenta una scena

(alunno di IV classe)

Partendo dal presupposto secondo il quale i bambini capiscono molto bene che cosa devono fare se si chiede loro di piangere, abbracciare o di regalare (Lo Duca 2006a), ho chiesto ai bambini della classe in cui ho svolto la mia indagine di mimare alcuni verbi chiedendo loro di indovinare di quale verbo, secondo loro, si trattasse.

Ho organizzato l'attività predisponendo dei cartellini sui quali ho riportato alcuni verbi: monovalenti, bivalenti e trivalenti. Ho ritenuto opportuno, in questa prima fase, non introdurre la categoria dei verbi zerovalenti riservando la loro presentazione solo in un secondo momento, al fine di indagare le reazioni dei bambini a tali elementi nuovi e ho

intenzionalmente tralasciato la categoria, assai scarsa, dei verbi tetravalenti per le ragioni già citate (cfr. §1.11).

Il primo bambino ha mimato il verbo *dormire*.

Per rappresentare il significato di tale verbo ai suoi compagni, il bambino si è portato davanti alla lavagna, nell'area che abbiamo assunto quale palcoscenico, e semplicemente ha chiuso gli occhi e ha simulato di russare. La classe subito ha indovinato che si trattava del verbo *dormire* e il primo a dare la risposta si è portato a sua volta sulla scena a rappresentare, questa volta, il verbo *correre*, e anche lui, non ha fatto altro che simulare l'azione del correre. Fino a questo punto il gioco risultava essere fin troppo facile ai bambini, finché un bambino non si è trovato nella condizione di mettere in scena il verbo *aprire*. Tale bambino ha riflettuto un momento prima di recarsi alla porta (argomento del verbo) e i compagni hanno azzardato varie ipotesi prima di indovinare di quale verbo si trattasse. Successivamente un altro bambino ha portato in scena il verbo *abbracciare* chiamando in aiuto, sul palcoscenico, un suo compagno. Stessa cosa dicasi per il verbo *baciare*, per rappresentare il quale una bambina ha chiamato in scena una sua compagna per darle un bacio sulla guancia. Il bambino seguente si è ritrovato a dover mettere in scena il significato del verbo *dare* e, ormai adattatosi al fatto di poter chiamare in scena altri compagni, non ha esitato a portare in scena un oggetto, questa volta inanimato, prendendo in mano un astuccio e consegnandolo ad un suo compagno. E' interessante notare come i bambini si siano adattati subito a quella modalità del gioco, introdotta in itinere, secondo la quale potevano farsi aiutare da altri "attori" per mettere in scena l'evento.

Il bambino che doveva mettere in scena il verbo *dare* non ha esitato a tirare in ballo, in questo caso in scena, un attore inanimato, ovvero l'astuccio ed un altro attore, umano, ovvero un suo compagno. La medesima cosa è accaduta con il verbo *distribuire*, per mettere in scena il quale un bambino ha preso una pila di quaderni ed ha iniziato a distribuirli alla classe, inserendo nella scena del verbo molti dei suoi compagni e i rispettivi quaderni.

A fine gioco ho chiesto ai bambini se volessero dire qualcosa rispetto al gioco, alle sue modalità o semplicemente alla sua piacevolezza.

La domanda che ho posto alla classe permetteva un'ampia possibilità di risposta, infatti il mio intento era quello di verificare se il fatto che i verbi chiamassero in scena inizialmente uno e in seguito più attori, fosse un fatto che aveva colto la loro attenzione oppure no, passando in secondo piano rispetto alla voglia di comunicare il divertimento provato nel gioco. E' stato significativo il fatto che i bambini avessero voluto subito precisare il fatto che alcuni verbi fossero "più facili" da mimare e da indovinare perché era sufficiente un bambino sulla scena, altri invece hanno dovuto portare in scena altre persone o cose. Ovviamente non sono mancati interventi per definire la piacevolezza del gioco. Infine ho chiesto ai bambini da cosa dipendesse, secondo loro, il fatto che per rappresentare alcuni verbi ci fosse la necessità di un solo attore e perché altre volte, invece, un solo attore non bastasse.

I bambini non hanno esitato a rispondere che la scelta degli attori dipende dal verbo.

Rifacendomi a quelle modalità che Lo Duca utilizza nel condurre i suoi "esperimenti grammaticali", ho chiesto ai bambini di appuntarsi tale scoperta, ovvero il fatto che è il verbo il responsabile della scelta degli attori da portare in scena per rappresentare l'evento espresso dal verbo stesso. A questo punto ho ritenuto opportuno riferirmi agli attori del verbo con un termine specifico, ovvero quello di *argomenti del verbo*, anche se l'intento che ha mosso il mio agire non era quello di fare una lezione di riflessione grammaticale, ma semplicemente di indagare come i bambini naturalmente siano in grado di riflettere sulla lingua, anche se non ne sono del tutto consapevoli. E' importante infatti dotare gli alunni di termini specifici per riferirsi ai fatti di lingua.

Il tecnicismo è da rifiutare quando è vuoto di contenuti, e quindi privo di motivazione intrinseca. Ma una terminologia adeguata, che ci consenta di identificare rapidamente e in modo univoco i fenomeni, è una risorsa troppo vantaggiosa perché se ne possa fare a meno (Lo Duca 2004a: 32).

Didatticamente il passo successivo è stato quello di fare riflettere i bambini relativamente a due piani

1. il **significato** del verbo e lo **scenario** da esso evocato (piano del significato)
2. la realizzazione di questo “scenario” nella **frase** (piano sintattico) (Lovison 2010).

2.2 La frase: concetti intuitivi

*La frase spiega
qualcosa (alunno IV classe).*

La sintassi, dal greco συν τάσσω (ordine insieme), detta le regole per “ordinare insieme” le parole al fine di costruire la frase.

Fino alle soglie della frase, non ci sono che regole. All’altra estremità della scala, un testo è visto come il risultato delle scelte del suo autore, che ne porta la responsabilità – la lode o il biasimo (Prandi 2006: 6).

Costruire una frase significa, usando le parole di L. Tesnière, “immettere la vita in una massa amorfa di parole”, significa stabilire tra le parole delle connessioni²³. Quando le parole vengono pronunciate, o scritte, cessano di essere isolate come lo sono in un dizionario e stabiliscono tra loro delle connessioni che sono avvertite dalla mente, pena l’incomunicabilità. Ad esempio nella frase *Alfredo parla*, vi è la parola *Alfredo* e la parola *parla*: tali parole sono legate tra loro da una connessione, ovvero il legame sintattico, grazie al quale comprendiamo che a parlare sia Alfredo, ma anche dal legame semantico che è il contenuto di quanto espresso sintatticamente (cfr. Tesnière 2001).

Il piano sintattico e il piano semantico sono diversi tra loro, il primo, ovvero il piano semantico è dominato dal pensiero, non dipende dalla grammatica, ma dalla psicologia e dalla logica. Il piano strutturale, invece, è il piano in cui si elabora l’espressione linguistica del pensiero e dipende dalla grammatica. I due piani sono indipendenti e diversi l’uno dall’altro e ne è la prova il fatto che una frase possa essere strutturalmente corretta e semanticamente assurda (Tesnière 2001).

Si consideri a tale proposito la frase:

²³ L. Tesnière pone le connessioni alla base di tutta la sintassi strutturale.

A Napoleone, di domenica, piace ascoltare la minestra di topo

Analizzando la frase dal punto di vista strutturale potremmo giudicarla grammaticale, sebbene dal punto di vista semantico la stessa frase risulti del tutto priva di senso. All'interno di una frase i due diversi piani, semantico e strutturale, convivono, ovvero "lo strutturale esprime il semantico" (L. Tesnière 2001: 59). La convivenza dei due diversi piani all'interno della frase è assolutamente evidente ai bambini, ovviamente a livello inconsapevole. Infatti, scrive Tesnière, "l'attività mentale che si esercita sul piano strutturale è soggettiva e inconscia" (Tesnière 2001: 57).

Il parallelismo tra piano strutturale e piano semantico risulta immediatamente evidente ai bambini: posti di fronte a frasi in cui non si rispettino l'ordine delle parole o le concordanze essi giudicano tali frasi scorrette così come giudicano non accettabili le frasi senza un senso, ovvero le frasi che "non si capiscono bene", come le frasi giudicate non frasi nell'attività del semaforo della frase, frasi in cui mancavano alcuni argomenti necessari del verbo (cfr. §2.3). La mia indagine ha voluto, in primissima istanza, indagare ciò che i bambini intendessero, intuitivamente, con il concetto di *frase*.

Per indagare tale concetto ho proposto alla classe un *brainstorming* per raccogliere le idee che nascevano spontaneamente nella mente del singolo e del gruppo attraverso un gioco di libere associazioni (Dozza 2006). Brainstorming, infatti, indica letteralmente "tempesta nel cervello" o "turbinio nel cervello" proprio ad indicare la grande quantità di idee che permette di muovere e di raccogliere. Tale metodologia attiva è stata anche definita "riunione di creatività da G. Serraf" (Dozza 2006:) in quanto le risposte che vengono mosse sono caratterizzate dall'originalità.

Riporto di seguito, non rispettando l'ordine cronologico in cui sono state espresse, ma trascrivendole dopo l'attività, le idee che ho raccolto attraverso la metodologia attiva della "tempesta nel cervello" (cfr. §6.1).

LA FRASE:

1. può essere lunga o corta
2. è formata da lettere
3. ha una virgola

4. ha un inizio e una fine
5. **spiega una cosa/ ha un senso**
6. ha degli aggettivi, articoli, ...
7. può essere bella o brutta
8. ha un punto
9. ha la punteggiatura
10. tante parole
11. ha dei verbi
12. è scritta in un rigo
13. fantastica, noiosa, divertente, ...
14. la prima lettera è maiuscola
15. la famiglia dei nomi

Dai risultati emerge la questione della punteggiatura ritenuta caratteristica fondante della frase, poiché con tutta probabilità l'insegnamento, supportato dai testi scolastici, ha veicolato tale "regola" (cfr. §2.8.3).

E' significativa, inoltre, la rappresentazione mentale rispetto alla quale la frase *spiega qualcosa*, ovvero ha un senso. In tale risposta il bambino dimostra di avere colto quel piano semantico che in parallelo con il piano strutturale definisce il piano della sintassi. I bambini di quarta elementare danno già per scontato il piano strutturale, ovvero essi non giudicheranno mai propriamente frase un'espressione in cui manchino i fenomeni di accordo o in cui non vi sia una corretta coniugazione del verbo, ovvero in cui non vi sia attenzione per la dimensione morfologia e sintattica e ciò anche in virtù di quella competenza innata di cui ho già detto. La correttezza formale, ovvero strutturale, necessaria e obbligatoria all'interno di una frase e di un testo può essere considerato una pre-conoscenza, una pre-intuizione dei bambini presso cui ho svolto l'indagine, poiché i bambini sono naturalmente portati a considerare non frase un'espressione in cui manchino le caratteristiche distintive di una frase, relative alla grammatica, alla struttura, prima citate.

Dunque si potrebbe ipotizzare che i bambini comprendano dell'importanza e della necessità della compresenza, nella frase, del piano strutturale e semantico, anche se non sono ancora in

grado di verbalizzare tale conoscenza. A conferma di tale ipotesi riporto il risultato di un'altra attività che ho sottoposto ai bambini, ovvero l'attività del semaforo della frase.

2.3 Il semaforo della frase²⁴

Ipotesi di partenza: gli elementi obbligatori, argomentali del verbo, sono immediatamente evidenti ed intuibili dai bambini.

Partendo dall'assunto chomskyano rispetto al quale ogni parlante è competente per definizione, poiché detentore di una conoscenza astratta a base innata, l'ipotesi che la mia indagine ha voluto verificare è se i bambini, intuitivamente, ovvero fruendo dei giudizi di grammaticalità riconoscessero la non accettabilità di frasi in cui mancassero degli argomenti necessari alla realizzazione del programma semantico del verbo. Così, come il semaforo disciplina il traffico dei veicoli segnalando con luce verde la via libera e con luce rossa l'ordine di arresto, così il semaforo della frase determina l'arresto delle frasi giudicate non degne di oltrepassare il segnale e consente, invece, la libera circolazione delle frasi degne di essere chiamate tali. Ho permesso tuttavia ai bambini di colorare la luce del semaforo di arancione qualora non se la sentissero di rispondere con una risposta così definitiva come il rosso o il verde, risposte simboliche per il sì o no, al fine di non demotivarli. Le schede inoltre, erano assolutamente anonime al fine di non creare ansia da valutazione. Tuttavia i bambini, quando il compito a loro presentato non crea alcuna preoccupazione, vogliono naturalmente indicare il loro nome per rendersi riconoscibili alla loro insegnante. Offrendo la possibilità di colorare il semaforo di arancione, i bambini che presentassero qualche dubbio rispetto ad una domanda e che perciò volessero lasciarla in bianco, possono avvalersi di quella possibilità senza sentirsi inferiori rispetto ai compagni che hanno compilato il compito per intero e si sentiranno così anch'essi invogliati a rendere noto il loro nome.

²⁴ Il semaforo della frase chiama frase anche quelle espressioni che non sono degne di essere definite tali, ma considerate, invece, frasi a tutti gli effetti dalla prassi grammaticale tradizionale, poiché frasi costituite da soggetto e predicato (verbo) (cfr. §4). Tale illegittimità di definire frasi determinate espressioni è chiarita dal modello valenziale.

L'obiettivo che ha mosso tale attività è stato quello di verificare se i bambini effettivamente giudicassero come frase una non-frase qualora quest'ultima non veicolasse un significato ed ho, inoltre, chiesto e trascritto le motivazioni che i bambini adducevano nel giudicare una frase non autorizzata ad oltrepassare il semaforo. Dunque ho voluto indagare quelle regole implicite e inconsapevoli, ovvero quei *giudizi di grammaticalità* che costituiscono la competenza linguistica degli alunni.

In un secondo momento, ovvero successivamente al giudizio di accettabilità o meno delle frasi, ho chiesto ai bambini di apportare le necessarie modifiche alle frasi che avevano colorato di rosso affinché queste ultime potessero oltrepassare il semaforo.

Riporto qui di seguito i risultati dell'attività, risultati che commenterò in seguito. Indico con un asterisco l'agrammaticalità delle frasi che non potrebbero passare al semaforo.

Dunque ho chiesto ai bambini di

1. indicare l'accessibilità o meno delle frasi al semaforo;
2. di indicare il perché dell'arresto di alcune frasi al semaforo;
3. di modificare le frasi colorate da loro di rosso al fine di renderle degne di passare al semaforo.

IL SEMAFORO DELLA FRASE

In riferimento al punto 1

Schede somministrate: 15

Lisa si sveglia presto tutte le mattine.

 = 13

 = 2

 = 0

* Appena suona la campanella, Klaus mette in cartella.

 = 1

 = 0

 = 14

* Quel libro di storia molto interessante appartiene.

 = 1

 = 1

 = 13

Sara è una bella ragazza.

 = 15

 = 0

 = 0

Enrico corre.

 = 13

 = 2

 = 0

***Hai spedito alla tua amica di Milano?**

 = 3

 = 0

 = 12

***Michele si è comportato.**

 = 3

 = 1

 = 11

Angela mangia una bella mela matura.

 = 15

 = 0

 = 0

***Stamattina la maestra Donatella ha distribuito a tutti gli alunni della classe.**

 = 0

 = 5

 = 10

? Laura, durante la ricreazione, ha regalato un pezzetto del suo panino.

 = 8

 = 1

 = 6

E' significativo il fatto che i bambini siano stati unanimemente concordi nel giudicare una frase come

Lisa si sveglia presto tutte le mattine

una frase assolutamente degna di passare al semaforo, così come le frasi

Sara è una bella ragazza

Angela mangia una bella mela matura

Quasi allo stesso modo, ovvero quasi unanimemente, i bambini non hanno concesso il via libera alle frasi

**Appena suona la campanella, Klaus mette in cartella*

**Hai spedito alla tua amica di Milano?*

**Michele si è comportato*

**Quel libro di storia molto interessante appartiene*

**Stamattina la maestra Donatella ha distribuito a tutti gli alunni della classe*

Le frasi giudicate scorrette dai bambini, e dunque non degne di passare al semaforo, sono fasi agrammaticali, poiché non veicolano tutte le informazioni necessarie affinché la frase sia completamente comprensibile, anche se in certi casi intuibile.

In riferimento al punto 2

Alla domanda del perché alcune frasi non potessero passare al semaforo, i bambini hanno così risposto (riporto i risultati delle loro risposte date per iscritto):

***Hai spedito alla tua amica di Milano?**

“E’ sbagliata perché manca una cartolina”

“Manca cosa ha spedito a Milano alla amica”

“Non mi piace perché è al femminile”

***Michele si è comportato**

“Non passa perché manca Michele si è comportato bene”

“E’ sbagliata perché non continua”

“Non può passare perché non c’è scritto come si è comportato Michele”

“Questa frase non può passare al semaforo perché è scritta male e non ha senso”

“Però non avevano scritto come si era comportato”

“Ha dimenticato a scrivere una parola”

*** Quel libro di storia molto interessante appartiene**

“Era una frase che non potevo accettare perché mancava il nome alla fine, quindi l’ho trasformata in: Quel libro di storia è bello ed è di Kevin”

“Ho scelto questa frase perché non è finita. E se una frase non è finita non si capisce niente”

*** Stamattina la maestra Donatella ha distribuito a tutti gli alunni della classe**

“Non può passare perché non c’è scritto che cosa ha distribuito la maestra”

“Questa frase secondo me è sbagliata perché manca i quaderni, i libri, i quadernini delle comunicazioni...”

*** Laura, durante la ricreazione, ha regalato un pezzetto del suo panino**

“Per me non può passare perché non si capiva a chi Laura regalava un pezzetto del suo panino”

*** Appena suona la campanella, Klaus mette in cartella**

“Questa frase non può passare perché non è finita”

In riferimento al punto 3

Alla richiesta di rendere le frasi accettabili e dunque degne di passare al semaforo i bambini hanno corretto le frasi in questo modo:

*** Appena suona la campanella, Klaus mette in cartella**

I bambini hanno aggiunto le seguenti informazioni:

- i libri/il libro
- tutte le cose
- tutto
- l'astuccio
- tutti i quaderni
- le sue cose

Un bambino ha cambiato l'intera frase:

- Klaus prepara la cartella

***Quel libro di storia molto interessante appartiene**

I bambini hanno aggiunto le seguenti informazioni

- alla maestra
- ai Sumeri
- a ...
- a Kevin
- a me
- a Klaus
- al mio amico
- a Lena
- è molto interessante

***Hai spedito alla tua amica?**

I bambini hanno aggiunto le seguenti informazioni

- una cartolina
- una lettera

- la busta
- qualcosa
- quello che dovevi spedire

***Michele si è comportato**

I bambini hanno aggiunto le seguenti informazioni

- male
- bene
- bene, perché era silenzioso

***Stamattina, la maestra Donatella ha distribuito a tutti gli alunni della classe**

I bambini hanno aggiunto le seguenti informazioni

- i resti
- un foglio/dei fogli
- i libri
- qualcosa
- un palloncino
- i quaderni

***Laura, durante la ricreazione, ha regalato un pezzetto del suo panino**

I bambini hanno aggiunto le seguenti informazioni

- a una sua compagna
- a una sua amica
- a Vjosa

Vorrei commentare i risultati relativi a quest'ultima frase:

**Laura, durante la ricreazione, ha regalato un pezzetto del suo panino*

frase ritenuta dalla maggioranza dei bambini corretta, nonostante mancasse ciò che la grammatica tradizionale considera elemento sul quale si riversa l'azione stessa compiuta dal soggetto e che dal punto di vista del modello valenziale costituisce un argomento obbligatorio per saturare le valenze del verbo. L'affermazione dell'obbligatorietà degli argomenti non determina, tuttavia, la conseguente obbligatorietà di esplicitarli sempre a livello superficiale della frase (cfr. §1.5). Tuttavia devo, ancora una volta, richiamare all'attenzione quella prospettiva testuale o pragmatica della lingua che considera quest'ultima nella sua realizzazione concreta, nella quale, a determinate condizioni, è possibile omettere o sottintendere qualcuno degli argomenti del verbo (cfr. Sabatini 2006c). L'omissione dell'oggetto diretto *Laura ha regalato alla sua compagna* sarebbe stato più grave e sicuramente "sentito" dai bambini che avrebbero molto probabilmente giudicato unanimemente la frase agrammaticale, come è avvenuto nel caso di altre frasi con omissione dell'oggetto diretto (p.e. **Appena suona la campanella, Klaus mette in cartella*).

Il momento della ricreazione rappresenta per i bambini un momento significativo nello svolgimento della giornata scolastica e fortemente denotativo che rimanda ad una situazione loro molto ben conosciuta, ovvero una situazione in cui si sta insieme tra compagni e si consuma la merenda portata da casa. Ora, la frase in questione, portata al di fuori del contesto ricreativo, non si comprenderebbe, poiché manca un'informazione necessaria alla comprensione di quell'espressione che vuole una bambina di nome Laura regalare un pezzetto del suo panino, poiché non si esplica il significato del verbo *regalare* che necessita, oltre a qualcuno che regali e qualcosa che venga regalato, anche di qualcuno che riceva il contenuto di quel regalo. Tuttavia i bambini sanno benissimo che il destinatario di quel pezzetto di panino non può che essere un compagno di scuola ed è il contesto stesso in cui i bambini ipotizzano venga pronunciata tale frase ad esplicitarlo. Così quei bambini che hanno giudicato la frase in questione una frase a tutti gli effetti e degna di passare al semaforo, lo hanno fatto probabilmente in virtù di un contesto situazionale a loro molto vicino e ben conosciuto. Il fatto che durante la ricreazione ci si regali un pezzetto di merenda e soprattutto il fatto che lo scambio avvenga tra compagni è talmente ovvio e scontato che non vi è la necessità di specificarlo. Infatti, chiedendo a quei bambini che avevano lasciato passare la

frase in questione al semaforo, a chi, secondo loro, fosse destinato quel pezzetto di panino, essi non hanno esitato a rispondere ad un compagno, così come alcuni bambini della classe, la minoranza in effetti, ha sentito, invece, la mancanza di tale informazione e ha ritenuto giusto esplicitarla.

Dunque, in realtà tutti i bambini, sia coloro che hanno completato la frase aggiungendo l'oggetto indiretto, sia quelli che lo hanno dato per scontato, hanno riconosciuto l'obbligatorietà della struttura argomentale derivante dal programma astratto del verbo, poiché a tutti era chiaro a chi quel pezzetto di panino fosse destinato. I bambini che non hanno aggiunto l'oggetto diretto come informazione necessaria alla comprensione della frase, lo hanno fatto in virtù di una situazione contestuale, ipotizzata, in cui essa stessa era sufficiente a disambiguare l'oggetto diretto del verbo.

I bambini ricorrono infatti all'ellissi argomentale in misura maggiore rispetto agli adulti, rendendo nulli anche argomenti che nell'italiano parlato sarebbero espressi: si tratta di ellissi di oggetti diretti, ma anche indiretti (destinatari, locativi), ben definiti e recuperabili in base al contesto extralinguistico della situazione comunicativa (Cordin 2003a: 79).

I bambini hanno dimostrato la loro competenza in fatto di lingua: hanno individuato la non correttezza di alcune frasi imputando la loro scorrettezza sul piano sintattico a partire da quello semantico.

Dall'attività del semaforo della frase è emerso il fatto che i bambini fossero unanimi nel giudicare alcune "frasi" proposte delle non frasi, poiché incomprensibili, poiché incomplete. Tale risultato è rilevante poiché significa che è immediatamente constatabile e intuibile come sia necessario esplicitare determinati elementi all'interno di una frase perché questa sia dotata di senso, tali esplicitazioni, e il modello valenziale lo mette ben in evidenza, sono determinate dal verbo.

Ad esempio prendendo in considerazione un'espressione giudicata una non-frase dai bambini:

**Hai spedito alla tua amica di Milano?*

Risulta immediatamente evidente ai bambini che vi sia l'obbligo di esplicitare che cosa qui si stia spedendo.

Così per l'espressione

**Appena suona la campanella, Klaus mette in cartella.*

in cui i bambini intendono la necessità di esplicitare cosa Klaus effettivamente metta in cartella.

I bambini che hanno tenuto ferme alcune frasi al semaforo lo hanno fatto in nome di una verità ancora opaca, non riferibile attraverso un lessico specialistico. Le frasi sono state giudicate dai bambini non accettabili perché non sono finite e pertanto “non si capiva niente”. Dunque questa conoscenza che i bambini mettono in atto è già una conoscenza analizzata, ma non è ancora traducibile a parole.

Ciò che i bambini ancora non sanno, o meglio non sanno consapevolmente, è il fatto che a richiedere un determinato numero di informazioni nella frase è il verbo in base al suo significato. Così, per portare a livello consapevole tale intuizione, ho proposto ai bambini il gioco del mimo dei verbi per indagare se tale consapevolezza ne uscisse rafforzata e verbalizzabile a fine gioco (cfr. §2.1).

2.4 Attività di costruzione del modellino del verbo

*[...] parlare una lingua significa
trasformarne l'ordine strutturale in ordine
lineare, e viceversa capire una lingua significa
trasformare l'ordine lineare in ordine
strutturale” (Tesièrè 2001: 36).*

Dal gioco del mimo dei verbi è risultato come il verbo, per mettere in scena il suo significato, necessitasse di un determinato numero di attori, definiti argomenti: uno, due o tre. Così ho proposto ai bambini l'attività di costruzione di un modellino che rendesse visibile quella proprietà del verbo di richiamare i suoi argomenti obbligatori. Facendo riferimento al concetto di valenza desunto da Tesnière ho pensato di costruire con i bambini un modellino

del verbo capace di rendere visibile tali sue proprietà. Il modello valenziale ha la caratteristica, infatti, di poter essere facilmente visualizzato consentendo di cogliere la struttura della frase, ovvero permette di cogliere la proprietà del verbo di generare intorno a sé la frase. E' Tesnière che per primo ha affermato l'importanza di rendere visualizzabile un'entità astratta come quella di frase attraverso la rappresentazione iconica delle relazioni, da lui chiamate connessioni, esistenti tra gli elementi costituenti la frase. Lo stemma²⁵ permette di trasformare l'ordine lineare della catena parlata in ordine strutturale che permette di capire come si costituisce sintatticamente la frase (cfr. Tesnière 2001: pp. 35-36).

Così riprendendo quell'immagine metaforica proposta da Tesnière del verbo quale "atomo munito di uncini" (Tesnière *ibidem*: 157) per legare intorno a sé i suoi argomenti obbligatori, il modellino del verbo proposto ha, al posto degli uncini, delle piccole mani in grado di stringere la mano ai suoi argomenti²⁶.

Didatticamente Tesnière si preoccupa di ricordare agli insegnanti come lo stemma non sia un fine, ma un mezzo per comprendere la struttura della frase e pertanto afferma l'importanza di non imporlo in modo rigido agli alunni, ma di lasciare loro liberi nel costruirlo. Vorrei a tal proposito chiarire il fatto che, presentando ai bambini la costruzione del modellino del verbo dotato di manine, non ho inteso imporre loro tale stemma, ma indicare loro un possibile modo di rappresentare la frase al fine di metterne in evidenza la struttura.

Tale modellino sarà di aiuto ai bambini nelle successive attività di riconoscimento della struttura nucleare di frasi in cui vi sia la presenza di molte espansioni e nelle attività di riflessione sul numero di argomenti richiesti dal verbo (cfr. §6.2).

Descrizione dell'attività:

Ho organizzato attentamente il materiale per costruire il verbo dotato di tante mani quante sono le valenze possibilmente rivestite da esso: ho deciso di dotare il verbo al massimo di tre manine per le ragioni già espresse (cfr. §1.11). In questa attività gli alunni hanno lavorato alla

²⁵ Tesnière afferma che la prima idea di stemma che gli venne risale al 1932 e i primi stemmi che egli pubblicò risalgono, invece, al periodo di maggio-giugno del 1934. Risale, invece, al 1935 il primo impiego dello stemma da parte di Tesnière nella sua azione di insegnamento.

²⁶ Nella terminologia assunta da Tesnière gli argomenti sono definiti *attanti*.

costruzione del verbo con l'accortezza di costruire una delle mani, quella di sinistra, con un altro colore rispetto alle altre, al fine di evidenziare la posizione e il ruolo del soggetto che tendenzialmente è posto prima del verbo e intrattiene con esso un legame di natura diversa. Le manine sono mobili, ovvero è possibile muoverle dietro o davanti alla figura panciuta del verbo (cfr. §6.2), a seconda della sua valenza. Contemporaneamente, ho predisposto su un tavolo in mezzo alla classe la sagoma di un teatrino in cartone sulla quale i bambini che avevano completato la costruzione del verbo, potessero incollare dei cartellini con delle frasi riguardanti le scoperte fatte durante il gioco del mimo oppure delle semplici decorazioni (vedere allegato, cfr. §6.5). E' fondamentale l'organizzazione minuziosa delle attività, ovvero accertarsi che gli alunni abbiano compreso ciò che devono fare ed è necessario predisporre i materiali perfettamente preparati per le attività, prevedendo delle attività aggiuntive, come l'abbellimento del teatrino del verbo, per gli alunni che finissero prima degli altri un'attività, al fine di non creare la possibilità che un alunno si trovi senza fare niente, poiché tale condizione favorirebbe il sorgere della confusione, confusione non finalizzata ad un processo o ad un prodotto²⁷.

2.5 Il teatrino dei verbi

attività di costruzione

Organizzazione dell'attività:

Ho preparato preventivamente la sagoma di un palcoscenico in cartoncino (cfr. Pucci 2003) e l'ho adagiata su di un banco vicino alla cattedra dove ho messo a disposizione

²⁷ Infatti Dewey afferma che “c'è scarso ordine dove le cose sono in fase di costruzione; in qualsiasi laboratorio c'è un certo disordine, non c'è silenzio; gli individui non sono costretti a mantenere determinate posizioni fisiche, non tengono le braccia conserte e non tengono i libri così o così. Stanno svolgendo mansioni diverse e quindi c'è la confusione e il tramestio provocato dall'attività. Ma dall'impegno, dallo svolgere attività che devono produrre un risultato, e dallo svolgerle in modo sociale e cooperativo, nasce una disciplina di genere e di tipo sociale” (Dewey in Dozza, 2006: 29).

degli alunni anche alcuni materiali: cartoncini colorati, colla e filo. I bambini che avessero finito la costruzione del modellino del verbo potevano iniziare a decorare il teatrino servendosi dei materiali messi loro a disposizione. Ai bambini non ho dato troppe indicazioni riguardo a cosa scrivere, ho semplicemente chiesto loro di decorare il teatrino arricchendolo anche di scoperte che avevano fatto durante quel breve percorso svolto insieme in classe. I bambini hanno così riportato termini specifici per riferirsi a determinate categorie grammaticali (soggetto e argomenti) e hanno parlato anche di attori, di amici del verbo, e del numero degli argomenti retti dal verbo scrivendo, ad esempio, *verbi 3*. Il teatrino è stato arricchito anche da molti esempi di frasi che i bambini hanno precedentemente mimato e da vere e proprie decorazioni (cfr. §6.5). L'attività di decorazione del teatrino dei verbi è un altro esempio di quel "fare" grammatica di cui dicevo prima (cfr. §1.7), poiché i bambini operando concretamente hanno scritto, ritagliato e incollato fatti linguistici riferendosi ad essi con una terminologia che, anche se non ancora del tutto appropriata, si riferiva a concetti grammaticali; del resto trattandosi di una sperimentazione non ho imposto, tutt'al più solo indicato, ai bambini termini specifici, termini che tuttavia alcuni bambini hanno utilizzato (soggetto, argomenti). Inoltre i bambini riportando frasi costituite dal verbo e i suoi "amici" hanno fatto un esercizio di quello sforzo semantico di cui parla Sabatini (cfr. Sabatini 2004), poiché a partire dal significato del verbo si sono sforzati di riconoscere e citare i suoi argomenti obbligatori.

2.6 Attività di riconoscimento delle valenze del verbo

La frase è composta da un verbo e i suoi amici (alunna di IV classe).

ipotesi: i bambini sanno distinguere le informazioni necessarie e obbligatorie del verbo da quelle aggiuntive e facoltative.

Attraverso il gioco del mimo i bambini si sono resi conto di come il verbo determini il numero degli argomenti che necessariamente devono partecipare al processo verbale. Patendo

da tale scoperta ho chiesto ai bambini, riuniti in gruppo, di fare quell'esercizio di semantica di cui parla Sabatini (cfr. Sabatini 2004), ovvero di costruire delle frasi-tipo a partire da alcuni verbi: monovalenti, bivalenti e trivalenti, con l'introduzione, successiva, della categoria dei verbi zerovalenti. In un secondo momento ho chiesto ai bambini di indicare, per ogni verbo utilizzato per la costruzione di frasi, il numero di attori o argomenti richiesto da ciascun verbo.

E' significativo il fatto che i quattro gruppi di bambini non abbiano accettato la categoria dei verbi zerovalenti come verbi che non necessitano di alcun attore per esprimere il loro significato. Tutti i gruppi di bambini hanno affermato che verbi quali *piovere*, *nevicare*, *tuonare*, *grandinare* necessitano per lo meno di un attore, ovvero la nuvola, oppure il cielo, che consenta a tali fenomeni di verificarsi. Quando invece, si richiede ai bambini di utilizzare tali verbi per comporre una frase, essi non sentono la necessità di esplicitare l'attore nuvola o cielo, componendo semplicemente frasi quali *Fuori piove*, *Oggi grandina*. Tuttavia quando i bambini devono riflettere sulla valenza del verbo, ovvero sulla sua proprietà di legare intorno a sé un determinato numero di argomenti, tutti i bambini sono stati concordi nel riconoscere la necessità dei verbi cosiddetti zerovalenti di richiamare quanto meno un attore. Pensando al palcoscenico in cui va in scena il processo verbale ho chiesto ai bambini di immaginare il sipario aprirsi scoprendo uno scenario in cui semplicemente piove o grandina, ovvero in cui semplicemente si autodetermini l'evento del piovere o del grandinare senza la necessità di alcun attore presente sulla scena. I bambini unanimemente hanno respinto tale ipotesi, poiché per lo meno l'attore nuvola è assolutamente necessario per determinare l'evento del piovere o del grandinare. Tesnière afferma come i verbi cosiddetti aivalenti, ovvero quei verbi che non necessitano di argomenti poiché non hanno valenze da saturare, siano definiti impersonali dalla grammatica tradizionale, anche se tale termine si è rivelato inesatto, "poiché i verbi detti impersonali esistono tanto nei modi personali (indicativo, congiuntivo; ad es. *piove*), quanto nei modi impersonali (infinito, participio; ad es. *piovere*)" (Tesnière 2001: 158). Tesnière continua affermando che

si è allora proposto di sostituire il termine impersonale con il termine **unipersonale**, considerando che i verbi senza attanti esistono effettivamente solo alla terza persona singolare: lat. *pluit*, it. *piove*, fr. *il pleut*, ted. *es regnet*.

Tuttavia Tesnière constata come anche tale termine non sia adatto a designare quei verbi in cui “la nozione di persona è in fondo estranea” (*ibidem*), scegliendo così di utilizzare il termine avalente, poiché in grado di esprimere bene la proprietà del verbo di non possedere valenze. Tesnière continua affermando la facilità di comprensione della avalenza facendo riferimento a quell’ipotesi, proposta ai bambini, del sipario che si apre su di una scena che semplicemente si svolge senza la necessità di alcun attore. Si esprime così Tesnière

L’assenza di attanti nei verbi avalenti si spiega facilmente se pensiamo che si tratta di un dramma che ha luogo indipendentemente da ogni attante. Nevica esprime semplicemente un processo che si svolge nella natura senza che possiamo concepire un attante che ne sia all’origine (*ibidem*).

Tuttavia, nel caso della mia indagine, nessun bambino ha accettato tale spiegazione, adducendo il fatto della nuvola o del cielo come attori responsabili e assolutamente necessari alla realizzazione del fenomeno del piovere o del tuonare o di qualsiasi altro fenomeno atmosferico.

Tesnière prende in considerazione espressioni francesi quali *il pleut* «piove», *il neige* «nevica», in cui *il*, definito dalla grammatica tradizionale *soggetto apparente*, potrebbe sembrare un attante, ma che in realtà è soltanto l’indice della terza persona e, dice Tesnière, “non designa affatto una persona o una cosa che partecipa in chissà quale modo al fenomeno della pioggia o della neve” (*ibidem*).

Anche per quanto riguarda l’italiano Tesnière afferma quanto sia “sovente”, negli usi metaforici e letterari, l’uso del marcante personale con i verbi avalenti, riportando l’esempio tratto da “Il canzoniere” di U.Saba: *il cielo, senza mai piovere, tuona* (Tesnière *ibidem*).

Tuttavia ritengo determinante ai fini della mia analisi la considerazione di Tesnière che vedrebbe nei verbi avalenti una discendenza molto antica da verbi monovalenti, ovvero, come scrive Tesnière, ad un attante, il quale sarebbe oggi sottointeso. Dunque sarebbe ipotizzabile un tempo molto remoto in cui gli antichi attribuivano a Zeus o ad un’altra divinità la facoltà di determinare i fenomeni atmosferici. Scrive così Tesnière

I verbi impersonali sono talora spiegati come derivanti da antichi verbi a un attante, il quale è oggi sottinteso. Questa considerazione ha il suo fondamento nell'espressione greca: Ζεὺς ὕει «Zeus piove», ὁ θεὸς ὕει «il dio piove».

E' possibile in effetti che, in un'età in cui l'animismo dei primitivi popolava la natura di spiriti, considerati come gli agenti di tutti i fenomeni che vi si svolgevano, soprattutto presso i Greci dotati di immaginazione feconda ed estetica, si siano potuti effettivamente attribuire i fenomeni meteorologici ad agenti personificati (Tesnière *ibidem*: pp. 158-159).

Dunque i bambini, come gli antichi, scorgono dietro ai fenomeni meteorologici delle entità, divine o immaginarie, responsabili di determinare tali fenomeni. I bambini sarebbero così mossi da quello stesso forte animismo degli antichi, stesso animismo che impedisce loro di accettare il fatto che i fenomeni atmosferici si autodeterminino.

Infine, come afferma Marie Antoniette Rieger, “non esiste [...] consenso fra i linguisti sul fatto che in tedesco esistano verbi zerovalenti” (Rieger 2007b: 51). Vi sono, infatti, studiosi quali Weinrich, i quali considerano quelle *es* di *es regnet* “piove”, l'espressione formale del soggetto, altri studiosi, invece, quali Engel, non accettano la funzione di soggetto di quella particella *es* che considerano parte integrante del verbo stesso, poiché non sostituibile, nella funzione di soggetto formale, da nessun'altra forma, come per esempio **Der Himmel regnet*, ovvero “il cielo piove” (cfr. Rieger *ibidem*). Tuttavia ricordo l'esempio poco prima citato in cui Saba ammette tale formula e anche i bambini hanno affermato tale possibilità del cielo, nella funzione di soggetto, di determinare i fenomeni meteorologici.

2.7 Attività di riconoscimento delle espansioni di frase

*Io chiamerei tutti quegli
elementi che non c'entrano le
informazioni in più. Perché anche se li
togli la frase va sempre bene” (alunno
di IV classe).*

Nelle attività di riconoscimento delle valenze del verbo i bambini hanno dato grande dimostrazione di quella loro competenza innata in fatto di lingua, riconoscendo, ad eccezione dei verbi zerovalenti, dei quali si è detto sopra, le valenze dei verbi loro sottoposti. Successivamente ho proposto loro una frase lunga, arricchita da molte espansioni, e l'ho presentata alla lavagna attraverso dei cartellini (cfr. §6.6). Ho intenzionalmente presentato ai bambini, nell'accezione di Sabatini, solo "espansioni di frase"²⁸, ovvero elementi che arricchiscono la frase, ma che non dipendono da nessun elemento del nucleo. La frase che ho presentato all'attenzione dei bambini è la seguente, in cui riporto anche la divisione in sintagmi:

Stamattina / prima dell'inizio della scuola / verso le 7:30 / nel piazzale antistante la scuola / una mamma / ha dato / un bacio / a suo figlio / in segno di grande affetto.

La frase suddivisa in sintagmi era riportata su dei cartellini che ho semplicemente appeso, attraverso delle calamite, alla lavagna. Così ho chiesto ai bambini di togliere via via tutti i cartellini considerati da loro superflui al fine della rappresentazione della scena espressa dal verbo. I bambini non hanno esitato a riconoscere il verbo *dare* come un verbo a tre "amici", ovvero a tre attori, cioè necessitante di argomenti per saturare la sua valenza. I bambini hanno così spogliato, togliendo i cartellini dalla lavagna, la frase di tutte quelle informazioni non necessarie, individuando correttamente il nucleo della frase. Successivamente ho proposto ai bambini un'attività di gruppo in cui, alla stregua dell'esercizio proposto alla lavagna, chiedevo loro di riconoscere il nucleo di altre frasi. Ho consegnato a ciascun gruppo di bambini una frase, diversa per ogni gruppo, arricchita di molte espansioni, quale quella riportata precedentemente alla lavagna. Ai bambini ho chiesto di spogliare la frase di tutte quelle informazioni che essi reputavano non obbligatoriamente richieste dal verbo e successivamente ho chiesto loro di coniare un termine per riferirsi a tali informazioni aggiuntive.

²⁸ Sabatini chiama *espansioni di frase* i *circostanziali* di Prandi e di Salvi e Vannelli, così come i *circostanti del nucleo* di Sabatini sono definiti *espansioni* o *margini* da Prandi.

Lucien Tesnière, invece, parla di *circostanti* per definire quelle circostanze, di tempo, di luogo, di modo, in cui si svolge il processo espresso dalla frase e da riferirsi alle *espansioni di frase* di Sabatini e, invece, ai *circostanziali* di Prandi e di Salvi e Vannelli.

I bambini hanno intuitivamente definito così le “espansioni di frase”:

- *“Io chiamerei quegli elementi che non c’entrano le informazioni in più. Perché anche se li toglia la frase va sempre bene”*
- *“Io chiamerei tutti questi elementi non obbligatori, parole ingombranti”*
- *“Li chiamerei in obbligatori perché non servono proprio alla frase”*
- *“Dalla frase si può togliere tutto ma non l’attore e il verbo. Però la frase non cambia mai senso”*

Nella mia indagine avrei voluto indagare anche la capacità dei bambini di individuare alcune caratteristiche di tali “parole ingombranti”, ovvero il fatto, per esempio che esse possano occupare una posizione abbastanza libera all’interno della frase, al contrario dei circostanti del nucleo, i quali rivestono una posizione più rigida. Purtroppo la mia indagine ha dovuto arrestarsi a questo livello a causa dell’esiguo tempo che avevo a disposizione per lavorare con i bambini in classe.

Tuttavia, da tale breve analisi è emersa la capacità dei bambini di riconoscere le espansioni di frase, reputandole informazioni non richiamate obbligatoriamente dal verbo e che, anche se tolte, non determinano l’agrammaticalità della frase, la quale “[...] va sempre bene”.

3. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA NELL'EDITORIA SCOLASTICA: UNA PROPOSTA DI ANALISI

Premessa

[...] è' noto che la didattica è molto influenzata dal libro di testo adottato, e a sua volta condiziona l'adozione
(Colombo, Piemontese 2007: 21).

In seguito ad una disamina approfondita del quadro storico dagli anni Sessanta ad oggi rispetto alla produzione dei libri di testo in Italia, Edoardo Lugarini afferma come il libro di testo influenzi la didattica ed è proprio questo assunto che ha guidato la mia analisi svolta sui sussidiari didattici quale indicazione dell'azione didattica e del conseguente approccio di descrizione della lingua adottato di volta in volta dagli insegnanti. In accordo con le argomentazioni di Lugarini anche Donatella Lovison afferma che

sembra importante volgere uno sguardo attento alle grammatiche scolastiche, in quanto è indiscutibile che esse siano uno strumento basilare per il lavoro in classe, rappresentativo della pratica didattica, sia perché la scelta del manuale è strettamente legata al modello²⁹ a cui l'insegnante fa riferimento, sia perché la modalità del manuale rivela e determina l'approccio metodologico dell'insegnante stesso alla riflessione sulla lingua (Lovison 2009: pp. 28-29).

²⁹ «Per “modello” qui si intendono i diversi approcci di descrizione della grammatica di una lingua: generativo, nozionale, valenziale ecc.» (Lovison *ibidem*).

Dunque il modo in cui i testi scolastici presentano lo studio della lingua è indicativo dell'azione didattica assunta dall'insegnante e dunque è possibile ritenere che conoscendo l'impostazione dei manuali sarà possibile conoscerne la didattica sottostante, poiché

se può essere vero, infatti, che nessun insegnante 'fa grammatica' seguendo pagina per pagina il testo, si può contemporaneamente affermare, senza timore di allontanarsi troppo dalla realtà, che pochissimi insegnanti si azzardano ad allontanarsi dal manuale per condurre una riflessione viva sulla lingua, quella che può essere definita 'grammatica dal vero', che porta a scoprire i segreti di una lingua e a meravigliarsi al momento della scoperta (Lovison *ibidem*: 29).

Nell'analisi che ho voluto condurre ho preso in considerazione le proposte di testi scolastici di alcune case editrici³⁰ relative all'anno scolastico in corso, ovvero 2010/2011 e quelle previste per il prossimo anno scolastico, ovvero quello 2011/2012.

Nella seguente trattazione la mia attenzione si è soffermata precipuamente su quella parte dei testi scolastici relativi alla cosiddetta “riflessione sulla lingua” e in particolare ho analizzato come i diversi testi trattino il concetto di frase, concetto assai difficile da definire in modo scientifico, poiché suscettibile di molte definizioni diverse a seconda dell'assunzione di un determinato quadro teorico. Simone infatti afferma come la frase sia “una delle nozioni intuitive della linguistica, ricevuta dalla tradizione antica e adoperata per lo più in modo casuale. Le definizioni della frase pullulano, oscillano tra due estremi: da un lato le definizioni concepite principalmente in termini formali, dall'altro (e più spesso) quelle basate su criteri di significato” (Simone 2003: 234).

Prima di esplicitare i risultati ai quali sono pervenuta mi sembra doverosa un'introduzione alle considerazioni di Lugarini, il quale ha svolto un'analisi approfondita rispetto all'editoria degli ultimi quarant'anni, trattando soprattutto di quella scolastica e soffermandosi in particolare sulle grammatiche e antologie per la scuola media e per il biennio della scuola secondaria superiore. Ritengo tali considerazioni fondamentali per l'analisi degli attuali

³⁰ Carlo Signorelli, Giunti Scuola, DeAgostini, Gaia Edizioni, A. Mondadori Scuola, La Scuola, ElMedi, Minerva Scuola, Milano Editore, cfr. §4, riferimenti bibliografici dei testi scolastici analizzati).

sussidiari della scuola primaria, poiché per capire il presente è necessario gettare uno sguardo nel passato.

3.1 L'editoria scolastica negli anni Sessanta–Settanta ai primi anni del Nuovo Millennio

Edoardo Lugarini ricorda come le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* si inserissero all'interno di una società, quella italiana, caratterizzata da un quindicennio di grandi trasformazioni iniziate già prima dell'emanazione delle *Dieci Tesi*, trasformazioni dettate dalla forte industrializzazione del nostro paese, da un nuovo emergente capitalismo, dal boom economico, dall'ampliamento del mercato e dei consumi (Lugarini 2007). È fondamentale avere presente le dinamiche storiche che hanno preparato il terreno ad un determinato fatto innovativo, quale quello delle *Dieci Tesi*, poiché ogni momento storico crea le premesse per quello successivo, in cui il passaggio dall'uno all'altro è determinato proprio da quelle condizioni createsi nel quadro storico precedente a tale innovazione e dettate da nuovi bisogni che sorgono all'interno della società.

Quel processo di trasformazione in atto si rifletteva anche nell'editoria italiana “con una modernizzazione delle case editrici, sia sul piano strutturale interno e della distribuzione sia su quello della progettualità culturale” (Lugarini *ibidem*: 196), poiché gli editori, nel periodo in questione, erano fortemente connotati da uno specifico orientamento culturale e ideologico che ha reso loro apertamente appartenenti a una determinata corrente politica. In questo periodo, come ricorda Lugarini

vi è la presenza diffusa e variegata tra tradizione e innovazione dell'editoria cattolica, si assiste ad una forte affermazione dell'editoria laica, di case editrici più caratterizzate dal punto di vista ideologico e politico di “sinistra” e di “destra”, si sviluppa la cosiddetta “editoria di partito” (*ibidem*: 196).

Tale processo di modernizzazione che investe tutta l'editoria investe anche, in particolare, l'editoria scolastica, la quale non si sottrae a quella segmentazione ideologia appena citata. Tuttavia, come ricorda Lugarini, accanto agli elementi ideologico culturali, per quanto concerne l'editoria scolastica

si aggiungono quelli di carattere specificatamente “pedagogico” generale relativi, ad esempio, all’idea di scuola e alle finalità dell’educazione, e di carattere metodologico e didattico (marcato soprattutto nella scuola elementare) e disciplinare (marcato soprattutto nella scuola superiore con manuali che fanno riferimento ad un particolare orientamento di pensiero, ad una determinata corrente letteraria, filosofica, pedagogica, ecc.) (*ibidem*: 197).

Bisogna poi porre attenzione al fatto che l’editoria è essenzialmente un mercato “chiuso”, ovvero definito dal numero degli insegnanti e degli allievi della scuola italiana, scuola che negli anni Sessanta, in seguito alla Riforma della scuola media con la relativa estensione dell’obbligo scolastico fino ai quattordici anni, assiste ad un ingente incremento delle iscrizioni. La scolarizzazione primaria e secondaria sembra anzi essersi propriamente generalizzata e dunque quel mercato chiuso di cui dicevo prima è un mercato in forte espansione in questi anni:

tanto per fare un esempio, il tasso di scolarità nella fascia di età corrispondente alla scuola secondaria di secondo grado era del 53% nel 1976-77, raggiunge il 94% nel 2003-2004” (Colombo, Piemontese in Gisel 2007: 22).

Quel mercato “certo” costituito dal numero, in forte aumento, di insegnanti e di allievi, è definito dalle scelte dell’insegnante, il quale sceglie il testo da adottare nelle proprie classi in base ai suoi orientamenti politici, disciplinari, pedagogici e in accordo con la libertà di insegnamento riconosciutagli dalla Costituzione. L’insegnante riveste così il ruolo del “decisore dell’acquisto” (Lugarini 2007: 198), ma di quale insegnante si tratta? Si tratta, sempre secondo Lugarini, di un insegnante che sceglierebbe il testo da adottare in classe senza disporre degli strumenti di valutazione assolutamente necessari per indagare la capacità del testo di generare apprendimento, né tanto meno disporrebbe di strumenti per indagare che tipo di apprendimento generi quel testo. Bisogna tenere in considerazione che in quegli anni, ovvero gli anni Sessanta, sono ancora i programmi ministeriali a determinare i contenuti delle diverse discipline e anche le modalità della loro trattazione didattica all’interno dei diversi

gradi scolastici. L'insegnante che doveva adottare un testo lo faceva in base all'impostazione culturale e ideologica di quest'ultimo, ovvero, come sostiene Lugarini, oltre al testo l'insegnante adottava anche l'autore di cui quel testo era espressione. Ergo, come vi erano, e tuttora vi sono, autori innovatori o seguaci della tradizione, così vi erano, e vi sono, insegnanti che adottavano testi scolastici dalle linee culturali ed ideologiche rispondenti alle loro inclinazioni e l'editoria scolastica era attenta a tali orientamenti.

Indipendentemente dalle posizioni ideologiche assunte dai diversi libri di testo, l'insegnamento della lingua italiana era interamente incentrata sulla trasmissione di quella tradizione linguistica colta, ovvero di una tradizione linguistica che non teneva in considerazione la lingua d'uso, in particolare il parlato, volgendo la massima attenzione alla lingua scritta, quella aulica e burocratica. Così si esprime Lugarini riguardo la scuola di questi anni:

E', inoltre, una scuola della parola scritta formale ad ogni livello di scolarità: le pratiche linguistiche dominanti sono il dettato, i "pensierini", il tema, il riassunto, l'analisi logica e grammaticale" (Lugarini 2007: 200).

Come metterà in evidenza la ricerca svolta da Raffaele Simone e Giorgio Raimondo Cardona nel 1971, a tali pratiche didattiche sopraccitate sottostà una ben precisa idea di lingua, ovvero essenzialmente "una ed unica" (Simone e Cardona in Lugarini 2007: 201).

In tale contesto, negli anni Sessanta e Settanta

l'editore scolastico è spesso un forte intermediario di cultura in una scuola trasmissiva, del dire e dello scrivere colto aulico-burocratico (Lugarini 2007: 200).

Risulta chiaro come l'idea di lingua sottostante a tali pratiche didattiche sia in una posizione molto lontana da quella fase di rinnovamento nell'insegnamento dell'italiano che vede una prima fase pionieristica in grandi personalità quali B. Ciari., M. Lodi, don Milani, essendo un'idea di lingua che esclude l'elemento sociale, ovvero che non riconosce la lingua come sistema che vive nell'uso che le persone ne fanno (cfr. Patota 2009).

Ritengo essenziale, ai fini della mia analisi sui sussidiari didattici contemporanei, citare i risultati della ricerca di Simone e Cardona, per verificare se tali risultati siano ancora attuali.

Dunque, secondo gli autori

- tutte le grammatiche da loro analizzate ricalcano quell'impostazione teorica risalente ad Aristotele e che si protrae fino alla logica di Port-Royal, da cui

traggono la concezione generale della lingua e del suo insegnamento, la scelta di una precisa ed unica varietà di essa (...) e lo stesso complesso delle nozioni teoriche e delle procedure didattiche. In altri termini le grammatiche scolastiche appaiono estremamente conservatrici, vincolate senza originalità ad una tradizione teoricamente superata e didatticamente repressiva, quale è quella che si compendia nella *Grammaire* di Port-Royal del 1660 (Simone, Cardona in Lugarini 2007: 201).

- quelle stesse grammatiche scolastiche

si valgono, infine, di una immagine di lingua che si direbbe perfettamente coincidente con quella delineata nella *Grammaire* di Port-Royal. In esse la lingua è essenzialmente una e unica (Simone, Cardona *ibidem*).

La ricerca di Simone e Cardona risale ad anni precedenti l'emanazione delle *Dieci Tesi* in un contesto in cui, tuttavia, quelle idee democratiche in fatto di lingua, idee ancora pionieristiche, iniziavano già a farsi sentire³¹.

Lugarini continua la descrizione di tali grammatiche analizzate nella ricerca di Simone e Cardona e ne considera criticamente la parte relativa agli esercizi, esercizi sostanzialmente di analisi logica e di analisi grammaticale.

³¹ Si pensi al Movimento di Cooperazione Educativa operativo fin dal 1951 promosso dall'insegnamento e dalla scia educativa di Cèlestin Freinet e già presente nella scuola elementare.

Dopo il 1962: istituzione della scuola media unificata

L'istituzione della scuola media unificata determina anche la conseguente massificazione della richiesta editoriale e ciò opera una ristrutturazione nel sistema di produzione del libro: i marchi editoriali si fondono in grandi gruppi, e come riporta Giovanni Ragone "l'industria editoriale in breve tempo finisce per essere diretta da poche mani: nel 1981 il 54,4% dei libri era prodotto da 74 editori; alla fine del decennio meno di una decina fra le imprese editoriali maggiori rappresentano oltre la metà della produzione" (Ragone in Lugarini 2007: 220). Ergo l'editoria attraversa una profonda ristrutturazione e

dalle strategie di funzione che avevano caratterizzato l'editore di cultura nell'immediato dopoguerra" si passa "alle strategie di consumo (Lugarini 2007: 220).

La figura stessa dell'editore muta profondamente, non più uomo di cultura che prendeva contatto diretto con gli autori e consulenti, anche questi ultimi personaggi di rilievo culturale, spesso essi stessi scrittori. L'editore intellettuale e letterato, che curava direttamente la propria edizione radunando intorno a sé i propri collaboratori diviene un manager che si riunisce piuttosto con il direttore commerciale o con l'addetto al marketing, poiché l'obiettivo fondamentale è riscuotere successo sul mercato. Dunque, come scrive Ragone riferendosi ai grandi gruppi editoriali

si abbandona anche per i libri quella logica prevalentemente orizzontale che derivava alla lontana dalle pratiche di discussione nei circoli intellettuali e nelle riviste del primo Novecento, o dai rapporti diretti e spesso personali tra editore o direttore di collana e consulenti o gruppi di autori (la redazione dove si discute, la collaborazione fra il redattore e il consulente, che spesso è uno scrittore o un saggista di rilievo, la cura diretta dell'editing da parte dello stesso livello redazionale). Si adotta una modalità prevalentemente verticale, mutata dal settore dei settimanali [...] (Ragone in Lugarini 2007: 220).

Dunque anche l'editore scolastico diviene, usando le parole di Ragone, un direttore-manager mosso dalle dinamiche di mercato, interessato a realizzare un prodotto che permetta di ottenere un lauto riconoscimento in termini di redditività.

Lugarini riporta ancora ciò che scrive Ragone in merito alle strategie di mercato messe in atto dagli editori-menager, ovvero accanto alle strategie di mercato

fondate sul *lettore forte*, dotato di una biblioteca personale o familiare, si affermano, e arrivano a prevalere, le strategie indifferenziate e multimediali, mirate sul *lettore debole*, se non occasionale, "trainato" il più delle volte dalla televisione o dal cinema (Ragone in Lugarini 2007: 222).

I prodotti dei grandi editori sono resi fortemente visibili, sono fortemente pubblicizzati e sono presentati come prodotti "nuovi" e per questo molto attraenti.

I testi scolastici non appaiono sottratti a questa logica di mercato e i grandi editori cercano di catturare il favore degli insegnanti soprattutto giudicando loro "professionisti deboli" (Lugarini 2007: 223) e perciò facili da irretire attraverso proposte editoriali affascinanti.

Cristina Lavinio riporta come fin dal 1979 i testi scolastici relativi all'insegnamento grammaticale si stessero aprendo sempre più alla dimensione testuale e constatata come avessero arricchito, anche qualitativamente, il repertorio delle proposte e delle tecniche didattiche per l'educazione linguistica (Lavinio 2008). Tuttavia afferma anche come gli insegnanti non siano stati capaci di adottare i "manuali migliori" e abbiano, invece, preferito dotarsi di testi che ricalcassero la rassicurante impostazione tradizionale e così

ogni grande editore scolastico ha finito per prevedere nel proprio catalogo un doppio canale: da una parte testi buoni e innovativi, proponibili alla minoranza di insegnanti più e meglio aggiornati o più aperti alla sperimentazione, dall'altra manuali "vecchi" come impostazione, al di là della loro gradevolezza e ricchezza di colori e immagini nella veste grafica (Lavinio *ibidem*: 25)

Lugarini descrive appunto tale gradevolezza della veste grafica assunta dalle pagine dei testi scolastici nella logica del profitto e della redditività, descrizione indubbiamente valida anche attualmente:

Il libro di testo è un prodotto articolato, illustrato con disegni, fotografie, spesso a quattro colori, ogni sua pagina va costruita, spesso è corredato da una corposa guida per l'insegnante e da gadget diversi (dalla cassetta con materiali preregistrati per l'ascolto, alla videocassetta, al CD), alcuni funzionali al testo e al suo uso didattico, altri, più spesso, assai meno e proposti unicamente per favorire l'adozione ed incrementare l'aspetto di novità del testo: tutto ciò richiede oggi un investimento cospicuo per la sua produzione e più forte quindi è per l'editore scolastico la necessità di garantire la redditività dei testi che produce (Lugarini 2007: 222).

Inoltre, molti testi scolastici attualmente presenti sul panorama scolastico (cfr. §5.1, 5.7, 5.14) presentano, nel margine finale di ogni pagina, gli obiettivi specifici e formativi riferiti alle Indicazioni Nazionali cosicché l'insegnante non debba fare altro che seguire il testo per seguire le indicazioni ministeriali. Tale indicazione potrebbe rappresentare attualmente un ulteriore pretesto per l'insegnante nella scelta del testo da adottare insieme, forse, ad un'altra caratteristica dei testi attuali, ovvero quella di essere strutturati per un autoapprendimento da parte del bambino. Sia per quanto riguarda la parte relativa alla trattazione della morfosintassi, sia per ciò che concerne la parte relativa alla testualità, che come già detto si riferisce alle diverse tipologie di testi e alla loro relativa comprensione, i testi propongono una strutturazione della materia trattata tale da essere "imparata" dagli alunni da soli, senza quasi l'aiuto dell'insegnante. Prendendo in considerazione la parte relativa alla morfo-sintassi dei testi oggetto del mio studio, posso constatare come anche in questi i diversi argomenti e concetti grammaticali siano presentati pressoché secondo la stessa strutturazione:

- titolo dell'argomento;
- "regola" grammaticale incorniciata in un rettangolo colorato da imparare mnemonicamente;
- esercizi di applicazione della "regola" precedentemente memorizzata;
- presenza di un personaggio rassicurante e simpatico (coniglietto, gattino, uccellino, ecc.) che accompagna tutto il percorso relativo ad un argomento indicando al bambino che cosa debba fare in ogni esercizio e a cosa debba prestare attenzione.

Dunque ciò che ho constatato in pressoché tutti i testi analizzati è il fatto che le case editrici puntino sul fatto di presentare agli insegnanti proposte editoriali accattivanti proprio per la caratteristica dei suoi contenuti di “auto-insegnarsi” per lo più in una forma “divertente” e colorata.

Così l’editore scolastico si rivolgerebbe a quegli insegnanti “professionisti deboli” di cui parla Lugarini o insegnanti definiti “medio - prevalenti” da Sobrero, ovvero insegnanti che avrebbero “subito nel tempo un processo di involuzione – di fossilizzazione – nella metodologia e nell’adeguamento dei supporti didattici” (Sobrero in Lugarini 2007: 223).

Tali insegnanti adotterebbero dunque i libri di testo sperando che questi possano essere loro di aiuto per coprire quei “buchi formativi” lasciati o creati dall’istruzione e che danno loro sicurezza lavorando per loro nell’attuare le indicazioni dei programmi, vecchi e nuovi (Lugarini 2007: pp. 223-224).

Dunque, come negli anni Settanta e Ottanta il libro era un forte intermediario culturale svolgente la fondamentale funzione di rielaborare contenuti disciplinari e di proporre pratiche didattiche per trattare tali contenuti disciplinari, così negli anni Novanta fino agli inizi del nuovo secolo, e aggiungo io tuttora, l’editoria scolastica rinuncia, invece, a tale nobile funzione e viene declassata a intermediario culturale debole

ma forte a livello di strumentalizzazione: fornitore di soluzioni obbedienti al trend e, dal 2001, alle indicazioni ministeriali come mai in precedenza (Lugarini 2007: 223).

3.2 Verso una nuova considerazione della lingua

Lugarini ricorda come tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta l’interesse per gli studi di linguistica e per gli studi sulla comunicazione, verbale e non, si diffusero rapidamente e largamente. In questi anni vengono pubblicate opere molto significative per una differente considerazione della lingua italiana, in primo luogo Lugarini ricorda la prima edizione, pubblicata nel 1963, della *Storia linguistica dell’Italia unita* di Tullio De Mauro, edizione che uscì ampliata nel 1972, stesso anno in cui la casa editrice Laterza pubblica l’antologia per il biennio *Parlare italiano*, in cui sempre lo stesso autore, ovvero Tullio De

Mauro, proponeva una vasta gamma di testi che “documentavano la grande varietà di modi in cui l’italiano era stato parlato, ma soprattutto scritto dalle sue origini fino al Novecento” (Lugarini 2007: 203). L’anno successivo, nel 1973, un’altra casa editrice, La Nuova Italia, pubblicava la grammatica pionieristica di Raffaele Simone, pionieristica poiché innovativa dal punto di vista dei contenuti e del linguaggio con cui si rivolgeva agli studenti, il *Libro di italiano*. Il testo di Simone, come ricorda Lo Duca

(...) ebbe un discreto successo tra gli insegnanti di italiano più sensibili al nuovo clima culturale e alle istanze della *nuova* educazione linguistica. Leggendo il libro, scritto per ragazzi, molti giovani insegnanti scoprirono da una parte le insopportabili carenze della loro preparazione universitaria, dall’altra l’insufficienza della grammatica così come veniva tradizionalmente insegnata a scuola. Molti si sentirono autorizzati da queste scoperte ad una più o meno radicale “degrammaticalizzazione” dell’insegnamento linguistico, esito incoraggiato a più riprese dalla stesso Simone e di cui lo studioso si assume parte di responsabilità (Lo Duca 2003: 150-151).

L’opera di Simone, anche se giudicata “troppo esile” da Lugarini, poiché non esaustiva per quanto riguarda la trattazione della grammatica, e nonostante sembrasse giustificare una “degrammaticalizzazione” dell’insegnamento della lingua, segnava tuttavia una messa in evidenza delle carenze contenutistiche e metodologiche del modello linguistico tradizionale (cfr. §1.2). Scrive infatti Simone:

Pensavo che non si dovesse torturare l’infanzia con regolette da mandare a mente, ma cercare il nucleo, il motore, della capacità di linguaggio. La mia idea era che bisognasse abbandonare la grammatica e la “lingua”, e cercar di risvegliare il meccanismo che produce il desiderio di creare significati e di dargli forma (Simone in Ferreri, Guerriero 1998: 37).

L'autore stesso in seguito ammetterà di aver ecceduto nel tentativo di “smantellare” tutto ciò che gli sembrasse “costrittivo” (Simone in Gisel 1998):

Oggi quella mia posizione mi sembra però difettosa, perché faceva troppo appello a istanze generali e poco al sapere tecnico e al sapere degli insegnanti della scuola. Questo mi pare anche, a vent'anni di distanza (se posso aggiungere una nota personale), il difetto principale del mio *Libro di Italiano*, come scritto di recente raccontando quell'avventura: mi riferisco al desiderio di smantellare tutto ciò che mi sembrava costrittivo. Così facendo, avevo forse buttato via insieme all'acqua anche il bambino: oggi mi sento molto più «grammaticale» (Simone *ibidem*: 37-38).

Simone ha contribuito a mettere in evidenza le carenze della pedagogia linguistica tradizionale e, anche se non ha saputo proporre un modello nuovo da contrapporre, ha indicato la strada verso un nuovo modello, ovvero un modello in grado di partire dal bambino, dalle sue reali capacità naturali di generare lingua, ovvero un modello capace di “introdurre tecniche generative nella didattica delle lingue” (Simone in Lo Duca 2003: 148). Tale modello indicato da Simone consentirebbe di sviluppare e di arricchire quella competenza linguistica della quale i bambini sono naturalmente dotati, ovvero permetterebbe di partire da un insieme finito di entità iniziali e, tramite un insieme di operazioni date, consentirebbe di produrre tutte le entità terminali facenti parte della lingua data (Simone in Lo Duca *ibidem*).

Tuttavia, aggiunge in seguito l'autore stesso, nessuno è stato ancora in grado di mostrare quali tecniche consentano lo sviluppo di quel percorso naturale del bambino e nessuno è mai stato in grado di mostrare in quale modo e secondo quale progressione tali tecniche vadano presentate (cfr. §1.6).

Anche se Simone non seppe indicare un percorso concreto attraverso cui introdurre quelle tecniche generative nella didattica delle lingue, prese la sofferta decisione di rinunciare alla grammatica “a favore di un'esposizione ricca e nello stesso tempo controllata alla lingua: quello che Simone non dice ma lascia chiaramente intendere è che qualunque cervello umano normalmente dotato sarebbe poi stato in grado di fare il resto” (Lo Duca 2003: 149), ovvero

di trarre dagli input linguistici meccanismi generativi nuovi sulla base dei quali avrebbe interpretato tutte le frasi che avrebbe ricevuto. Simone stesso si dichiarerà insoddisfatto di tale soluzione (cfr. Lo Duca 2003: pp. 149-150).

Ma tornando al discorso relativo alle carenze della pedagogia linguistica tradizionale che iniziavano ad essere evidenziate e trattate da testi di diversi autori, un altro libro definito “apripista” da Lugarini è il *Libro di grammatica* di Gaetano Berrutto e Monica Berretta et alii, pubblicato nel 1976 dalla casa editrice Marietti, un testo che «invita non a imparare la “buona lingua”, ma piuttosto a riflettere sui diversi fenomeni che nella lingua di manifestano» (Berrutto, Berretta in Giscel 2007: 205). Gli autori insistono poi sul fatto che tale testo «non sia un manuale da mandare a memoria, e da seguire argomento per argomento per imparare a fare l’analisi logica e per studiare le regole del buon parlare e del bello scrivere (...)» ma sia, invece un testo che «è qualcosa a metà fra una “grammatica” e un libro che vorremmo chiamare di “osservazioni linguistiche» (Berretta, Berrutto in Lugarini 2007: 205).

Dunque in questo periodo, ovvero tra gli anni Sessanta e Settanta, l’editoria scolastica si allarga mettendo sul mercato diverse proposte di trattazione della materia grammaticale, ovvero nascono grammatiche, come ricorda anche Tullio De Mauro, strutturaliste, cognitiviste e semanticiste. Vi erano autori che proponevano una grammatica nuova, innovativa, che voleva scostarsi dalla vecchia impostazione, e vi era poi chi, come Lorenzo Renzi, era della convinzione che della grammatica tradizionale non andasse buttato via tutto, ma la grammatica tradizionale restasse pur sempre la miglior base dalla quale partire per l’insegnamento grammaticale, purché depurata dalle sue contraddizioni e aperta agli apporti recenti di riflessione (Renzi in Lo Duca, 2003: 154). Dunque Renzi era della convinzione che bisognasse ridimensionare l’impostazione tradizionale, ma integrando quest’ultima con osservazioni più precise, più ragionate, ovvero più riflessive, sorte in questo clima in cui si respirava una nuova linguistica (cfr. §1.3). Come anche Lo Duca ricorda, in quegli anni, le persone che hanno avuto modo di leggere il testo di Renzi hanno trovato conforto nel fatto che tutti i loro studi in campo linguistico compiuti fino a quel momento non fossero stati vani, anche se era necessario continuare a studiare e ad aggiornarsi per colmare le lacune lasciate loro dall’università. Del resto non esistevano in quegli anni dei pacchetti di nozioni già pronte per essere “digerite” dagli insegnanti per risolvere il problema della didattica, ma

era necessario che gli insegnanti si impegnassero in prima persona per costruire un sapere linguistico che tenesse presente le nuove tendenze che si proponevano sul panorama italiano. Mi sorge spontanea una considerazione, ovvero scorgo come tale situazione si riproponga ancora oggi dove, in presenza di una proliferazione di studi in campo linguistico che dimostrano la naturale disposizione dei bambini e degli adolescenti di riflettere sulla lingua, si cerca di delineare un percorso didattico concreto in tal senso, in contrapposizione ad un' impostazione di insegnamento della lingua che mortifica quella naturale competenza metalinguistica posseduta naturalmente dagli alunni fin dalla tenera età.

Dunque attualmente, come negli anni Sessanta - Settanta, in un periodo di studi fecondi in campo linguistico, non solo gli insegnanti, ma anche coloro che si occupano delle prove Invalsi e dei testi scolastici per mancanza di un'adeguata preparazione specialistica e un'adeguata divulgazione dei risultati degli studi in campo linguistico, mantengono l'impostazione della pedagogia linguistica tradizionale con semplicemente l'aggiunta di qualche "novità" colta qua e là dagli studi in atto rispetto all'insegnamento linguistico: ne sono un esempio le definizioni di soggetto e di predicato presentate da quasi la totalità dei testi scolastici diffusi attualmente nel panorama scolastico (cfr. §2.8.5, 2.8.6). Dunque, l'impresa di aggiornamento che negli anni Sessanta - Settanta impegnava gli insegnanti nel campo degli studi linguistici non fu affatto semplice per la proliferazione di grammatiche di impostazione diversa, e in alcuni casi, come ricorda Renzi

il nuovo è stato opposto polemicamente al vecchio, ma poi nella realtà si è affastellato il vecchio e il nuovo, dando origine a costruzioni eteroclite, complesse e, soprattutto, certamente poco adatte agli infelici allievi (Renzi in Lugarini 2007: 205-206).

3.3 L'editoria scolastica in seguito alle *Dieci Tesi*

A seguito dell'emanazione delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* del Gisel gli studi in linguistica esplosero e "fiorirono un po' dappertutto iniziative di aggiornamento degli insegnanti e gruppi di studio che, a partire dalla Dieci Tesi, si ponevano

in modo serio la questione del rinnovamento dell'insegnamento linguistico" (Lo Duca 2003: 50).

La stessa Lo Duca ricorda come questo movimento investì l'intero territorio italiano, dalle Università ai piccoli centri cittadini e montani, e in particolare ricorda la situazione della regione Veneto, regione in cui la studiosa risiedeva in quel periodo di grande fervore, regione in cui si costituì un gruppo Giscel, l'autrice aggiunge molto attivo, in cui gli insegnanti venivano aggiornati rispetto alla filosofia e alla pratica del nuovo documento, ovvero le *Dieci Tesi* (Lo Duca 2003). Nel periodo successivo all'emanazione di queste ultime, a partire dagli anni Ottanta, l'editoria scolastica mette sul mercato grammatiche scolastiche di impostazione nuova, ovvero in linea con il nuovo documento, così tali grammatiche si propongono di superare l'impostazione tradizionale della classificazione morfologica delle parti del discorso, dell'apprendimento mnemonico di tali parti, della centralità affidata alla norma dell'italiano letterario rispetto alla quale norma non erano ammesse deviazioni, né ortografiche, né sintattiche o stilistiche.

Ergo, anche le grammatiche scolastiche risentono di questo rinnovamento di contenuti per quanto riguarda l'insegnamento linguistico e così, come scrive Lugarini, nelle grammatiche per la scuola media e per il biennio

[...]si incominciano a trattare, oltre agli aspetti morfosintattici, anche aspetti sociolinguistici e pragmatici, si introducono elementi di storia della lingua italiana, della linguistica del testo, si dà spazio alla riflessione sulla comunicazione e sulle abilità linguistiche. Si modifica, per certi aspetti, la finalità stessa della riflessione grammaticale che diviene, o si cerca di farla diventare, sempre più riflessione sulla lingua (...) (Lugarini 2007: 216).

Così le grammatiche scolastiche si aggiornano rispetto ai nuovi temi introdotti dalle *Dieci Tesi*, ovvero rispetto al richiamo alla socialità della lingua, al retroterra linguistico culturale e sociale sottostante allo sviluppo linguistico, alle esplorazioni sulla varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica della lingua, poiché orientate all' "esigenza di integrare nel progetto educativo tutte le dimensioni della competenza comunicativa: il verbale e il non

verbale (Tesi I), lo scritto e l'orale (punto 6 della Tesi VIII), gli aspetti produttivi e ricettivi (Tesi III, punto 5 dell'VIII), gli usi formali e informali" (Colombo, Piemontese in Giscel 2007: 12).

Tuttavia, ciò che realmente accadeva alle grammatiche scolastiche che presero a circolare negli anni Ottanta e Novanta (preciso che l'analisi di Lugarini fa riferimento ancora alle grammatiche per le scuole medie e superiori), era piuttosto un riciclaggio di vecchie e nuove pratiche e come ricorda Sobrero, la maggior parte della grammatiche

riciclava – previa opportuna riverniciatura, e con giustapposizione obbligata dei “nuovi” argomenti – vecchie gloriose grammatiche tradizionali, e ne aggiungeva di nuove (Sobrero in Lugarini 2007: 216-217).

E' innanzitutto significativo, ai fini della mia analisi sui sussidiari per le scuole elementari, che gli autori delle diverse grammatiche utilizzassero, per quanto concerne la parte relativa alla morfosintassi, categorie eterogenee, mutate dalla grammatica tradizionale quanto da altri modelli di impostazione grammaticale, da quello funzionalista, a quello generativo - trasformativo (Lugarini *ibidem*). Dunque, nelle grammatiche che vedono la luce in questo periodo vengono utilizzati criteri estremamente eterogenei e non coerenti gli uni rispetto agli altri per la definizione di categorie morfologiche e sintattiche.

Riprendo la spiegazione di Lo Duca per una breve rassegna di questi criteri così eterogenei assunti dalle grammatiche per descrivere categorie morfosintattiche:

Nell'identificazione della categorie sia morfologiche (nome, articolo, verbo ecc.) che sintattiche (soggetto, predicato, complemento ecc.) vengono proposti modelli diversi , tra loro non coerenti: il criterio formale, che divide le categorie sulla base della loro variabilità o invariabilità morfologica, oltre che delle possibili marche morfologiche (si parla infatti di *parti variabili e invariabili del discorso*, o *dell'aggettivo che si accorda con il nome a cui si riferisce*); il criterio nozionale - semantico, che si sforza di trovare un contenuto semantico comune a tutte le parole appartenenti ad una stessa categoria (*il nome indica una persona, un animale o una cosa; il soggetto indica la persona, l'animale o la cosa di cui si parla*); il criterio distribuzionale, che indica il posto occupato da una certa categoria rispetto alle altre

(*l'articolo precede il nome*); il criterio funzionale, che indica ciò a cui serve una certa categoria (*l'articolo serve a determinare il nome a cui è associato*). La critica si è appuntata soprattutto contro il criterio nozionale - semantico, peraltro preferito dalle grammatiche scolastiche tradizionali, per le sue palesi e frequenti incongruenze: se il verbo indica un'azione o uno stato, perché *vittoria* o *fuga*, *malattia* o *dormita* non sono verbi? e se il pronome “sta al posto del nome”, al posto di quale nome starebbe lo nella frase che segue: *lo avevamo detto tutti che non dovevi uscire?* (Lo Duca 2003: 143-144).

Da questo eclettismo nella scelta dei criteri per la definizione delle categorie, nascono definizioni imprecise, poco chiare, incomplete e anche propriamente scorrette. Si pensi all'analisi logica, l'esercizio maggiormente proposto nelle grammatiche, analisi che dovrebbe riguardare la struttura, logica, della frase, ma che in realtà poco è in grado di dire di quella struttura.

Dunque l'editoria scolastica successiva alle *Dieci Tesi* aggiunge argomenti nuovi a quelli vecchi e utilizza criteri diversi per la definizione di categorie morfosintattiche.

3.4 La scansione dei contenuti nell'editoria scolastica dalle *Dieci Tesi* alla fine degli anni Novanta

La scansione degli argomenti, afferma Lugarini in riferimento alla grammatiche per la scuola media e per il biennio, è pressoché identico, quasi fosse un “canone obbligato”.

Riporto quanto descritto da Lugarini rispetto alla disposizione degli argomenti all'interno delle grammatiche successive alle *Dieci Tesi*, disposizione che utilizzerò, in seguito, per un raffronto con la disposizione degli argomenti presenti nei sussidiari attualmente adottati dalle scuole elementari (cfr. §2.7). Si comincia con la trattazione de:

- la comunicazione: segni e codici, linguaggi, lingua, ecc;
- lo studio della parola: forma e significato, composizione e derivazione.

Si continua con:

- lo studio della fonologia;
- lo studio della punteggiatura;
- lo studio della morfologia: trattazione in sequenza delle nove parti del discorso;
- lo studio della sintassi: frase semplice, soggetto, predicato, attributo, apposizione, complementi, la sintassi complessa.

Si conclude con:

- parte dedicata alla storia della lingua italiana.

Spesso o in un secondo volume vi è la parte dedicata al

- testo: coerenza, coesione, tipologia

e alla

- trattazione separata della quattro abilità: ascolto, parlato, lettura, scrittura (Lugarini 2007: 217).

Ciò che differenzia le diverse grammatiche e che indirizza la scelta dell'insegnante all'adozione del testo è la parte dedicata agli esercizi. Le grammatiche "si fanno concorrenza, sostanzialmente sul numero (e in subordine sulla varietà) degli esercizi; esercizi che comunque per il 90% riguardano le strutture e le funzioni della lingua" (Sobrero in Lugarini 2007: 218). Dunque, la grande attenzione alla parte relativa agli esercizi, molto curata dalle diverse offerte editoriali e molto apprezzata e studiata dagli insegnanti come motivo decisionale all'adozione del testo, mette in evidenza come sia ancora radicata l'idea di un'esercitazione alla correttezza formale della lingua, soprattutto scritta, e mette in evidenza l'importanza di un addestramento alla correttezza, cioè alla non devianza dalla norma.

Si riscontra tuttavia, rispetto al repertorio di esercizi che aveva caratterizzato gli anni Sessanta, una certa diversificazione di tale repertorio, il quale non offre soltanto il lavoro

su frasi, ma si apre alla trattazione delle varie tipologie di testo e anche gli esempi offerti nelle grammatiche a sostegno dell'apprendimento non propongono soltanto esempi di tipo letterario, ma anche esempi legati alla testualità e alla lingua d'uso (Lugarini 2007). Tuttavia, nonostante tali avanzamenti, Lugarini afferma non essere cambiata la considerazione della grammatica come mezzo per raggiungere correttezza formale e asserisce come permanga “la centralità della norma riferita all'italiano formale standard o italiano nazionale medio-alto” (Lugarini *ibidem*: 218).

Dunque le grammatiche si aprono ai testi, ma non alla testualità, ovvero non si aprono alla prospettiva testuale che considera la lingua, scritta o orale, come comunicazione, dove le regole grammaticali non bastano, dove sono necessarie le regole della pragmatica, poiché quando parliamo lo facciamo inseriti nel contesto per effetto del quale siamo giustificati ad omettere delle informazioni che, senza una situazione comunicativa in cui inserirci, sarebbe obbligatorio esplicitare, pena l'incomunicabilità (cfr. §1.5). Dunque le grammatiche che integrano i testi nei loro repertori di esercizi non lo fanno per rendere consapevoli i ragazzi che esiste la lingua vera, viva, la lingua che si usa realmente, diversamente da quella prospettiva virtuale, astratta, che analizza la lingua al di fuori delle modalità di uso concreto (Sabatini 2006a,c). L'esposizione alla variabilità linguistica attraverso i testi

non mira al potenziamento della competenza linguistica, bensì a descrivere l'oggetto: la riflessione prevale sull'uso e sulla pratica. Gli esercizi, di tipo ricognitivo - analitico, verificano per lo più se le nozioni esposte sono state apprese. Scarse sono le attività che comportano l'uso della lingua in situazioni linguistiche variabili. La maggior parte degli esercizi richiede l'esecuzione scritta o l'analisi di materiali scritti. Pochi sono gli elementi in cui si chiede di selezionare e giustificare le scelte effettuate o di mettere in relazione enunciati e situazioni (Lugarini 2007: 218)

Dunque, anzi che sulle frasi, gli esercizi di applicazione di regole si applicano ai testi (cfr. §2.8.1) e

debole rimane la pratica di esplorazione dei testi, il “fare” non come esecuzione di ciò che si “deve” fare, ma il “fare” che nasce da una situazione, da un problema, da ciò che si rileva operativamente in un testo (Lugarini *ibidem*).

Dunque le grammatiche, alle soglie del nuovo millennio, ovvero alla fine degli anni Novanta, hanno inglobato nuovi principi in seguito alle *Dieci Tesi*, si sono aperte alla prospettiva testuale, nell’accezione prima considerata, ovvero aggiungendo qua e là considerazioni storico-geografiche e sociolinguistiche, pur tuttavia preservando la loro impostazione per quanto riguarda la cosiddetta parte grammaticale, ovvero quella parte relativa al riconoscimento e applicazione di norme finalizzate dalla correttezza formale e alla non devianza alla correttezza. Nascono delle vere e proprie “enciclopedie linguistiche” per il loro spessore: settecento - novecento pagine, spesso suddivise in volumi tematici (Lugarini *ibidem*) e a tal proposito si esprime ironicamente Sobrero dicendo che ad una parte prettamente descrittiva delle grammatiche, basate sulla “linguistica delle regolarità”, ovvero una parte di tipo “sistemico e classificatorio”, si è semplicemente

aggiunta una parte – più o meno consistente – che potremmo definire “variazionistica”: una specie di lunga, e spesso ricca, appendice in cui si dà conto degli aspetti meno sistemici e più variabili della nostra lingua: le varietà geografiche e sociali, i registri, i sottocodici ecc. E’ grazie a questa tecnica dell’accumulo che la parte teorica del libro di grammatica ha cominciato, e poi ha continuato, a gonfiarsi. Negli ultimi vent’anni, poi, la stessa tecnica è stata applicata anche a un altro potentissimo fattore di incremento: la scoperta delle cosiddette quattro “abilità”, la cui trattazione, fra l’altro, è stata specificatamente prevista dai Programmi ministeriali. Anche questa parte è stata accumulata, e la crescita è diventata inarrestabile, non volendo nessuno rinunciare a qualcosa (oggi di norma accade, del resto, in ogni processo di cambiamento, in Italia). Così oggi abbiamo tante grammatiche, tutte un po’ descrittive, un po’ eclettiche, un po’ cumulative, tutte dichiaratamente ligie al dettame dei Programmi, quasi tutte impostate secondo lo stesso “stampino” teorico. E quasi tutte ipertrofiche (Sobrero in Lugarini 2007: 219).

Potremmo associare tali grammatiche a delle fisarmoniche, pronte a dilatarsi ad inglobare di volta in volta nuove prospettive aggiungendo semplicemente il nuovo al vecchio. Colombo recentemente, nel 2003, fa un bilancio del dibattito dell'educazione linguistica e sostiene che per quanto riguarda la "riflessione sugli aspetti testuali e comunicativi" ci siano state, a suo parere, delle innovazioni per quanto riguarda le pratiche scolastiche, mentre non ci siano state per quanto riguarda quel "nocciolo duro" della grammatica, ovvero "l'ambito della morfosintassi e del lessico", ambito ancora ancorato alla "ripetizione acritica di vecchi stereotipi" (Colombo in Lugarini 2007: 219). Colombo ribadisce quanto aveva affermato già nel 1987 quando diceva che la grammatica, riferendosi a quella di stampo tradizionale, contenesse una lezione di "disonestà intellettuale", ovvero una lezione in cui la grammatica trasmette delle regole all'alunno, date come verità assolute, ma che poi si dimostrano inefficaci, poco chiare e che inevitabilmente condanneranno l'alunno a sbagliare. Dunque non è una grammatica, quella del nuovo millennio, che permette un'attività di tipo "intelligente", ma piuttosto l'esercizio di una "mentalità dogmatica e antiscientifica" (Colombo 1987).

Tale pratica di ripetizione antiscientifica di antichi stereotipi, tramandati nel tempo senza mettere in atto pratiche di riflessione, è stata dettata, come sottolinea Lo Duca, anche dal ritardo con cui sono state pubblicate le grandi grammatiche di riferimento³², e dunque adducibile al fatto che mancasse un modello di orientamento. Tale ritardo ha influenzato

³² "Nel 1987 due studiosi tedeschi, Horst Geckeler e Dieter Kattenbush, scrissero (con ragione) che l'italiano apparteneva al circolo infelice delle grandi lingue di cultura descritte in modo carente, privo com'era di una grammatica ampia, dettagliata e scientificamente fondata. Di lì a poco, per fortuna della nostra lingua, le affermazioni desolate di questi due studiosi avrebbero perso consistenza (...). Nel solo 1988 sono state pubblicate la *Grammatica italiana* di Luca Serianni [...] e il primo dei tre volumi della *Grande grammatica italiana di consultazione* curata da Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi e Anna Cardinaletti [...], due opere grazie alle quali, secondo Harro Stammerjohann (un altro studioso tedesco!), la lingua italiana è diventata, in un colpo solo, quella meglio descritta del mondo. Fra i lavori che hanno seguito i due apripista, si segnalano la *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana* di Giampaolo Salvi e Laura Vanelli (1992), primo nucleo della più ampia e davvero eccellente *Nuova grammatica italiana* del 2004, e la fortunata e più volte ristampata *Nuova grammatica della lingua italiana* di Maurizio Dardano e Pietro Trifone (1997). Completano il quadro la *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo* di Giuseppe Patota (2006) e la *Grammatica della lingua italiana* di Christoph Schwarze (2009): la prima è nata dall'adattamento di una grammatica italiana per stranieri di cui si parla altrove; la seconda è la traduzione (condotta da Adriano Colombo sull'edizione riveduta del 1995) della *Grammatik der italienischen Sprache*, anch'essa pubblicata, come le due di Serianni e di Renzi, Salvi e Cardinaletti, nel 1988 (in lingua tedesca, per un pubblico germanofono)" Patota in http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/grammatica/Patota1.html.

anche il nostro studio in fatto di lingua, ovvero uno studio che per ciò che concerne quello zoccolo duro di cui parla Prandi, si dimostra ancora essere sostanzialmente antiscientifico e dogmatico e presente tuttora nelle grammatiche scolastiche e dunque nelle pratiche didattiche.

3.5 La scansione dei contenuti nelle proposte editoriali scolastiche per la scuola primaria

Riprendendo quella considerazione di Lugarini secondo la quale la ripartizione degli argomenti trattati dalle grammatiche successive alle *Dieci Tesi* è pressoché identica, la mia analisi può confermare tale scansione a più di trent'anni di distanza per quanto concerne i testi scolastici per la scuola primaria, in particolare quelli previsti per le classi III, IV e V, anni in cui propriamente si inizia quel percorso di “grammatica” oggi definito di “riflessione linguistica”.

I testi da me analizzati confermano i risultati di Lugarini, ovvero presentano pressoché tutti la seguente scansione:

- parte generalmente chiamata “lingua e comunicazione” in cui vi è un’introduzione alla comunicazione (segni, codici) e alla storia della lingua italiana;
- parte in cui alla voce “lessico”o “il vocabolario” si tratta dello studio della parola: forme e significati, composizione e derivazione;
- ampia parte dedicata alle convenzioni ortografiche;
- parte dedicata alla punteggiatura insegnata anche questa irrazionalmente come corrispettivo, sulla carta, delle pause dell’oralità (cfr. Parisi in Chiantera 2005)
- ampia parte dedicata alla morfologia: trattazione delle nove parti del discorso;
- parte dedicata alla sintassi: dalla frase semplice a quella complessa.

Spesso, nello stesso sussidiario, vi è una parte dedicata allo studio del testo: in tale parte vengono trattati i diversi tipi di testo e non vengono trattate quelle regole della testualità indispensabili per riferirsi alla lingua viva, parlata. In tal senso, come già ricordato, le grammatiche si aprono ai testi, ma non alla testualità.

E' oltremodo interessante il fatto che tale scansione di contenuti presente nei testi scolastici per la scuola primaria e con tutta probabilità nella didattica relativa all'insegnamento della lingua, venga riproposta quasi allo stesso modo in tutti i testi previsti per gradi di scolarità diversi, dalla scuola primaria a quella secondaria di secondo grado, seppur con qualche approfondimento.

Come visto sopra, tutti i testi partono, nella trattazione dei diversi argomenti, da definizioni di regole spesso incorniciate e messe in risalto dall'utilizzo di colori appariscenti passando poi alla presentazione di un repertorio predisposto per l'allenamento all'applicazione di tali regole al fine di bandire ogni errore.

3.6 La scansione contenutistica della parte relativa alla morfosintassi

Per quanto riguarda quello “zoccolo duro” della nostra lingua, ovvero la morfosintassi, vi è da dire che è dagli anni dell'Unità d'Italia che la scansione dei contenuti rimane invariata. Dal 1860 ad oggi nel campo degli studi grammaticali si può parlare di vera e propria rivoluzione: si pensi alla nascita della cosiddetta linguistica strutturale fondata da Ferdinand de Saussure (1857-1913), alla quale corrente linguistica ha partecipato anche Roman Jakobson (1896-1982) e si pensi alla nascita della grammatica generativa elaborata da Noam Chomsky (1928). A scuola, invece, la scansione dei contenuti per quanto riguarda la morfosintassi è rimasta pressoché invariata. Così, anche per quanto concerne l'ordine degli argomenti da trattare in riferimento al concetto di frase, i diversi sussidiari presentano pressoché identicamente la scansione dei contenuti.

3.7. Modelli esplicativi per descrivere il funzionamento della lingua

La “grammatica”, anche se correttamente impostata, ci descrive come funziona il meccanismo generale della lingua in quanto “sistema virtuale”, cioè al di fuori della comunicazione effettiva; in questa entrano in gioco le attività mentali degli interlocutori, le quali consentono o addirittura esigono attuazioni particolari, apparentemente violazioni, di quel sistema (Sabatini 2004).

Le definizioni date dai testi scolastici da me analizzati hanno l'intento di spiegare la lingua, di spiegare le regole di funzionamento della lingua con il risultato però, di suscitare in molti casi più confusione che chiarezza. Le definizioni di soggetto e predicato, ad esempio, mescolano e confondono due prospettive di analisi dell'oggetto lingua che, invece, bisognerebbe differenziare, anche se poi tali prospettive si integrano e si completano vicendevolmente. Mi riferisco alle due prospettive di cui parla Sabatini (Sabatini 2006a): la prima, quella virtuale o grammaticale, considera la lingua come un sistema generale e consente di spiegare come funziona la grande macchina della lingua. Sabatini utilizza il termine *virtuale* nell'accezione di qualcosa di potenzialmente utilizzabile per tutti i tipi di comunicazione al di fuori delle modalità di uso concreto e che permetterebbe di analizzare la frase cosiddetta “tipo”, ovvero una frase grammaticalmente ben costruita e semanticamente accessibile a tutti senza che vi sia riferimento ad una situazione o ad un contesto. La prospettiva virtuale dell'oggetto lingua è uno studio astratto e come tale procede con lo stesso andamento delle scienze nel loro ridurre a principi essenziali la complessità della realtà (*ibidem*).

La seconda prospettiva di cui parla Sabatini è quella che vede la lingua nel suo uso reale, ovvero la prospettiva comunicativa o testuale.

Riferendosi a tali prospettive Sabatini utilizza il termine di “modelli” e insiste su tale termine poiché è un termine che designa un determinato modo di affrontare lo studio della lingua, ovvero uno studio più profondo, più controllabile, ovvero più scientifico rispetto alla tradizione antica che da sempre ha presentato la grande macchina della lingua senza utilizzare

modelli, ma semplicemente presentando la lingua in modo, dice Sabatini, molecolare. La tradizione, anticamente e attualmente, presenta la lingua partendo dai suoni, passando poi alla rappresentazione grafica di questi ultimi per poi arrivare alle forme, ovvero alle categorie delle parti del discorso fino a giungere, attraverso l'aggregazione di tali parti, a quelle costruzioni che chiamiamo frasi. Il percorso che compie la tradizione è un percorso lineare e molecolare, diverso dal percorso che è possibile compiere servendosi di modelli che permettono di osservare come funziona la lingua per poi analizzare il funzionamento delle sue parti (Sabatini 2006a, cfr. Lo Duca 2007b), . Affrontare lo studio della lingua servendosi di modelli consente uno studio, come già detto, più scientifico e perciò più pratico e più controllabile, poiché “solo le spiegazioni ben fondate scientificamente reggono alla verifica degli usi reali della lingua, sono utilizzabili nell'uso personale e generano interesse” (Sabatini *ibidem*).

La distinzione tra la prospettiva virtuale, o astratta, e quella comunicativa, testuale o pragmatica, è una distinzione fondamentale per mettere ordine, dice Sabatini, nello studio della materia lingua, una materia vastissima perché, essendo strettamente legata alle cognizioni del mondo dell'essere umano, è una materia che può potenzialmente estendersi all'infinito, come infinite sono le possibilità della mente umana. Sabatini dice, appunto, che in questo grande mare, quale è lo studio della materia linguistica, abbiamo bisogno di bussole per orientarci, tali bussole sono appunto i due modelli appena presentati, ovvero un modello per spiegare la costruzione della frase e un modello per mettere ordine nella grande varietà di tipi testuali utilizzati in contesti reali e concreti di vita.

Dunque i diversi sussidiari presentando le loro definizioni, in particolare quelle di soggetto e di predicato, intendono fornire informazioni che spieghino come funziona la struttura della frase nell'accezione virtuale, ma, inevitabilmente cadono nella non differenziazione tra la prospettiva virtuale e comunicativa, poiché per spiegare categorie sintattiche quali quelle di soggetto e di predicato fanno riferimento a fattori che appartengono al contesto, alla situazione comunicativa (cfr. §4.1). Così la definizione di soggetto, categoria sintattica, data dai sussidiari non aiuta gli alunni a riconoscere sempre il soggetto nella grande varietà di frasi possibili, poiché determinata da criteri semantici. Com'è possibile definire concetti sintattici, quali quelli di soggetto e di predicato, utilizzando una prospettiva comunicativa, ovvero

com'è possibile vedere come viene utilizzata la frase nella lingua viva se non si sa cosa sia e come funzioni una frase generalmente?

Sabatini dà un'indicazione di metodo per quanto riguarda l'insegnamento – apprendimento della sintassi, ovvero quella di osservare il funzionamento della lingua in frasi-tipo, ovvero in “costruzioni che presentino tutti gli elementi richiesti dalle regole generali della lingua” (Sabatini 2004) e contemporaneamente o meno, ma pur sempre distintamente, vedere come le frasi esistano realmente (cfr. §4.1). Le due prospettive, ovvero quella virtuale e quella comunicativa, vanno seguite in modo distinto, anche se poi verranno fatte convergere nel momento in cui se ne riscontri la necessità e nel momento in cui si studi la lingua reale, ovvero quella lingua utilizzata effettivamente nella comunicazione.

4. ANALISI DEI TESTI SCOLASTICI

Premessa

Avvalendomi delle considerazioni di Lugarini riguardo alla didattica, secondo l'autore molto influenzata dal libro di testo, ho analizzato i diversi testi scolastici in uso attualmente nelle scuole al fine di indagare in che modo questi ultimi trattino la parte relativa alla morfo-sintassi e in particolare il concetto di frase nell'insegnamento della lingua italiana come lingua madre. Sono molte le case editrici che verso la fine dell'anno scolastico presentano, presso le istituzioni scolastiche, le loro offerte per l'anno scolastico successivo, offerte che io ho avuto la possibilità di consultare ed analizzare, procedendo nella trascrizione, da ogni testo, delle definizioni utilizzate per spiegare il concetto di frase, in particolare, le definizioni

- di frase: semplice, complessa, minima e nucleare (solo in un testo);
- di soggetto e predicato;
- di espansioni, ovvero i complementi secondo la tradizione.

Tra i testi analizzati ho preso in considerazione anche una grammatica³³, nell'accezione di testo, per i bambini del primo ciclo di studi e un quaderno operativo³⁴ elaborato da un gruppo di ricerca mosso dall'intento di espandere, consolidare e verificare quegli obiettivi, in realtà molto vaghi, di apprendimento previsti dal Ministero nelle Indicazioni nazionali, in particolare, per quanto riguarda la morfosintassi, l'obiettivo "riconoscere e denominare [...] gli elementi basilari di una frase" (Ministero della Pubblica Istruzione 2007: 54).

Ho, inoltre, preso in considerazione anche un testo³⁵ non presente tra le offerte attuali, poiché leggermente più datato e attualmente totalmente rinnovato, ma a mio avviso

³³ Gandolfi, Anna Maria, 2007, *Con parole mie*. Prima grammatica pratica della lingua italiana, Città di Castello (PG), Gaia Edizioni

³⁴ Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2010, *I canguri. Italiano*. Quaderni operativi con: prerequisiti, esercizi e verifiche, attività di avviamento alla classe successiva, classi IV e V, ElMedi

³⁵ Favillini, Alessandra, 2005, *Tuttoesercizi italiano*, classe III, Firenze, Giunti Scuola

significativo per un raffronto delle definizioni attuali rispetto a quelle di pochi anni fa (2005). Tuttavia, vi è un testo ancora più datato rispetto a quello appena citato, ovvero *TUTTOITA*³⁶, il quale però, continua ad essere ristampato ed attualmente circolante nelle aule scolastiche.

Riporto qui di seguito i testi analizzati secondo la successione cronologica dal più datato al più recente.

³⁶ De Mico, Daniela, 2004, *TUTTOITA*, classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Editore

I TESTI:

1. De Mico, Daniela, 2004, **TUTTOITA**, classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Editore.
2. Favillini, Alessandra, 2005, **Tuttoesercizi italiano**, classe III, Firenze, Giunti Scuola.
3. Chiara, Maria / Zanchi, Luigi, 2006, **Sempre meglio. Riflessione sulla lingua**, classi IV/V, Novara, DeAgostini.
4. Valdiserra, Laura / Ventriglia, Luciana, 2006, **Gatto bianco gatto blu. Riflessine sulla lingua**, classi IV/V, Firenze, Giunti Scuola.
5. Gandolfi, Anna Maria, 2007, **Con parole mie**. Prima grammatica pratica della lingua italiana, Città di Castello (PG), Gaia Edizioni.
6. Coruzzi, Carolo / Ramazzotti, Lorenza, 2008, **Parole a colori. Grammatica**, classi IV/V, Orio al Serio (BG), A. Mondadori Scuola.
7. Loiera, Silvana, (diretto da), 2008, **Progetto A.BA.CO. Italiano**, classi IV e V, Firenze, Giunti Scuola.
8. Rigoni, Gabriella / Toso, Egidia, 2008, **ITA ... qualcosa in +**, classi IV e V, Brescia, Editrice La Scuola.
9. Coruzzi, Carlo / Ramazzotti, Lorenza, 2009, **Amici a colori. Letture e grammatica**, classe III, Milano, Mondadori scuola.
10. Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2009, **Gli amici di Biribò**, III classe, Mazzo di Rho (Mi), ElMedi.

11. Fortunato, Francesca, 2009, *Dalla lingua alla grammatica*. Percorsi di riflessione linguistica, lessico e scrittura, classi IV e V, Milano, Minerva Scuola.
12. Rosato, Mariella / Terragni, Miriam, 2009, *Mondo Storie. Riflessione linguistica*, classi IV e V, Novara, DeAgostini.
13. Bertarini, Mariagrazia, 2009, *Giallo in classe. Grammatica*, classe IV/V, Bologna, Nicola Milano Editore.
14. Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2010, *I canguri. Italiano*. Quaderni operativi con: prerequisiti, esercizi e verifiche, attività di avviamento alla classe successiva, classi IV e V, ElMedi.
15. Ostorero, Donatella, 2010, *Stelle di grammatica*. Comprensione e produzione. Quaderno operativo con attività di preparazione ai test nazionali, classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Scuola.

4.1 Il concetto di frase

*Costruire una frase
significa immettere la vita in
una massa amorfa di parole,
stabilendo un insieme di
connessioni tra loro (Tesnière
2001: 30).*

Il concetto di frase viene introdotto, nei diversi sussidiari, da una definizione generale dove si insiste sull'ordine e sull'accordo delle parole. Ad esempio il testo *Giallo in classe* per la classe IV, definisce la frase come

insieme di parole, disposte in un ordine preciso, che usiamo per comunicare (cfr. §5.13)

oppure per il testo *Stelle di grammatica* per le classi IV/V, la frase è:

un insieme ordinato di parole che hanno un significato logico (cfr. §5.15)

e la definizione si allarga poi ad enunciare le differenti varietà di frase, ovvero frasi affermative, negative, interrogative, esclamative, imperative e dubitative.

I sussidiari per le scuole elementari mettono in evidenza, nelle loro definizioni generali di frase, la distinzione tra un piano strutturale e un piano semantico necessari per la composizione di una frase, ovvero una frase per essere accettabile deve veicolare un significato e le parole che la costituiscono devono rispettare un dato ordine. Tuttavia i testi in questione esigono un significato che sia “logico” ed un ordine che sia “preciso”, pena la non intelligibilità del messaggio.

In una definizione più approfondita, lo stesso testo *Giallo in classe* per le classi IV/V afferma che:

la frase per essere accettabile deve avere alcune caratteristiche:

- *le parole devono essere disposte in un ordine preciso;*
- *le parole devono andare d'accordo tra loro;*
- *il significato della frase non può essere assurdo ma deve essere adeguato alla realtà (cfr. §5.13).*

Tale definizione, al terzo punto, estremizza ancor più l'obbligatorietà di quella logicità della frase sancita dalla definizione precedente (testo *Stelle di grammatica*), affermando che una frase debba per forza aderire alla realtà: dobbiamo allora forse gettare via tutta la letteratura, le fiabe, la pubblicità e tutti i discorsi ipotetici, fantastici e immaginari?

Nell'analisi di un'espressione quale *Un visto film ho indiani di* proposta nel repertorio di esercizi del testo in questione, la definizione di frase data dal testo funziona per riconoscere la non accettabilità dell'espressione come frase, poiché a non essere rispettata è la disposizione delle parole. Secondo il testo in questione la stessa definizione di accettabilità di frase appare, invece, meno applicabile, nella frase *I topi imparano la geografia*, oppure nella frase *Le tende chiacchierano* (frasi tratte sempre dallo stesso repertorio di esercizi proposto dal testo per esercitare i bambini nell'impiego e al riconoscimento della regola sancita dalla definizione). Si tratta in questi casi, invece, di frasi del tutto grammaticali.

Solo in un secondo momento rispetto alla questione della definizione della frase, o parallelamente, si potrà indicare ai bambini la questione della realtà di riferimento e della plausibilità testuale in cui una frase è inserita. I testi dimostrano, invece, di non avere chiara la distinzione di quei due modelli esplicativi di cui parla Sabatini (cfr. §3.8), facendo confusione tra questi e generando così non pochi equivoci.

Cosa dire poi dell'affermazione sancita al primo punto della medesima definizione, ovvero quella rispetto alla quale le parole devono seguire un "ordine preciso": significa forse che nel momento in cui formuliamo una frase, orale o scritta, siamo governati da una sorta di determinismo in virtù del quale dobbiamo formulare frasi rispondenti ad un ordine prestabilito, eliminando qualsiasi possibilità di scelta del parlante? E' sì necessario che il parlante rispetti alcune regole, ad esempio di accostamento delle parole (l'articolo va sempre prima del nome) e di accordo (punto secondo della definizione), ma avendo chiare quelle poche regole, il parlante è assolutamente libero di esprimersi muovendosi nel territorio delle scelte (cfr. §1.4).

4.1.2 Dalla frase semplice alla frase complessa

Vi sono testi che affrontano prima la distinzione tra frase semplice e complessa e testi che affrontano prima la definizione di frase minima quale sinonimo di frase semplice e testi che propongono prima la definizione di soggetto e predicato come elementi fondamentali della costruzione della frase.

Il testo *TUTTOITA* per la classe IV definisce così la frase complessa, dalla quale fa derivare anche la definizione di frase semplice:

Il periodo o frase complessa è una parte di testo compresa tra un punto fermo e un altro. E' formato da più frasi semplici, tante quante sono i verbi, perché a ogni verbo corrisponde una frase (cfr. §5.1).

Ma allora una frase formulata oralmente, e non scritta, non è degna di essere chiamata tale?

E' forse la punteggiatura a determinare l'esistenza di una frase?

Nella medesima definizione inoltre, il termine "verbo" che designa un concetto morfologico viene qui usato per descrivere un'entità, invece, sintattica. Inoltre, come il modello valenziale pone in evidenza, non è vero che ad ogni verbo corrisponde una frase, semmai ad ogni predicato, predicato inteso come verbo predicato accompagnato dai suoi argomenti obbligatori per svolgere la predicazione. Non si può prescindere da chiarire agli alunni su quale piano di analisi della lingua si intenda operare, in tal caso, è importante far presente ai bambini se si intenda fare analisi sul piano della morfologia o sul piano, invece, della sintassi, al fine di non creare ambiguità. Quando si opera a livello della sintassi della frase, il verbo assume la funzione, ovvero il ruolo del predicato, poiché, come già detto, predica, ovvero dice qualcosa intorno ad un soggetto. Questo uso del termine "verbo" per designare una categoria sintattica è un esempio di quell'utilizzo di categorie eterogenee per definire categorie grammaticali diverse (cfr. §3.3), ovvero poste su piani diversi di analisi.

Così la definizione data dal testo *A.B.A.CO* per la classe IV sembra essere più appropriata, anche se non esente da riflessioni di carattere metodologico - didattico:

La frase che ha un solo predicato si chiama frase semplice.

La frase che ha più di un predicato si chiama frase complessa o periodo (cfr. §5.7).

Tale definizione pone una doppia terminologia (frase complessa = periodo) per uno stesso concetto sintattico a bambini che, ricordiamolo, frequentano la scuola primaria. Dunque mi chiedo quanto sia efficace proporre una così vasta gamma di termini per riferirsi alla stessa entità. Non sarebbe meglio proporre un solo termine, almeno finché i bambini non padroneggino il concetto a cui quei termini si riferiscono, per evitare inutili confusioni?

Solo in un secondo momento si potrebbe così presentare agli alunni la possibilità di una doppia terminologia.

Vi sono poi casi in cui non vi sia soltanto l'uso indistinto di termini diversi per riferirsi alla stessa entità, ma vi sono alcuni testi, in questo caso particolare una grammatica per la scuola primaria (*Con parole mie*, cfr. §5.5), che utilizzano sinonimicamente termini che designano, invece, entità linguistiche ben diverse.

La frase, o enunciato, è ...

1. *un insieme ordinato di parole,*
2. *unite tra loro da legami di significato,*
3. *compresa tra due segni di punteggiatura,*
4. *presenta un solo verbo (cfr. §5.5).*

La frase e l'enunciato non vanno confusi, poiché la frase

“è una struttura completa sia dal punto di vista formale sia dal punto di vista del contenuto. [...] La sua decodifica non ha nessun bisogno del contesto e di una situazione comunicativa, e il suo significato è pienamente comprensibile attraverso l'analisi dei singoli elementi che la compongono e delle loro relazioni” (La Forgia 2005: 141)

L'enunciato è, invece, “una struttura linguistica fortemente ancorata al contesto linguistico ed extralinguistico in cui viene prodotta e non deve necessariamente presentare una norma grammaticale completa” (La Forgia 2005: pp.140-141).

Diciamo che la frase rappresenta quel modello virtuale di cui parla Sabatini e rappresenta il “modello teorico degli enunciati” (*ibidem*).

Interessante appare, inoltre, la definizione data dal testo *Gatto bianco Gatto blu* per le classi IV e V, il quale riporta la seguente definizione:

Le frasi in cui si esprime una sola azione o in cui si dice una sola cosa, cioè le frasi che hanno un solo predicato, si chiamano frasi semplici. Le frasi in cui si esprime più di un'azione o si dice più di una cosa, si chiamano frasi complesse (cfr. §5.4).

Tale definizione porta nuovamente a quella delicata questione delle categorie eterogenee nella definizione delle categorie morfosintattiche (cfr. §3.3), poiché la definizione in questione utilizza quel criterio nozionale - semantico di cui parla Lo Duca, ovvero un criterio che si sforza di trovare un contenuto semantico comune a tutte le parole appartenenti ad una stessa categoria. In tal caso le frasi complesse sono quel particolare tipo di frase caratterizzato dal fatto che esprime più di una cosa attraverso il predicato e dunque quest'ultimo altro non è che qualcosa di non meglio identificato che esprime una qualche azione o dice semplicemente qualcosa.

Nella scansione degli argomenti presentati dai diversi testi non vi è, prima della trattazione del concetto di frase, un qualche accenno alla funzione strutturale del verbo, il quale è presentato sempre attraverso una definizione semantica che lo vede responsabile di un'azione oppure esprime un modo di essere o una situazione.

4.1.3 La frase minima

Mi addentro ora nella questione più delicata e complessa riguardo alla trattazione del concetto di frase. Definita la frase semplice come quella frase che contiene un solo verbo (verbo predicato), pressoché tutti i sussidiari da me presi in esame definiscono la frase minima costituita solo da soggetto e predicato. In altre parole per costituire una frase degna di essere chiamata tale, ovvero, riprendendo le definizioni precedenti, una frase che rispetti un determinato ordine delle parole, le concordanze tra queste e soprattutto sia logicamente intelligibile, è sufficiente mettere insieme un soggetto ed un predicato, intendendo con quest'ultimo termine il verbo.

Tuttavia la definizione che propone un altro testo, riportata qui di seguito, tratta dal testo *Giallo in classe* per le classi IV/V propone, a mio avviso, un'ulteriore ambiguità:

La frase formata solo dal soggetto e dal predicato è una frase semplice, detta frase minima (cfr. §5.13).

La definizione appena citata stabilisce un rapporto di uguaglianza anche tra la frase semplice e quella definita minima. Ma allora una frase in cui compaia un soggetto, un predicato e un elemento avverbiale che arricchisca la frase di particolari circa il tempo, il modo, oppure un sintagma preposizionale che arricchisca il soggetto o il verbo, si deve considerare una frase semplice o minima? E poi, se frase semplice e minima si riferiscono alla stessa entità, perché coniare due termini per dire la stessa cosa?

Il testo *TUTTOITA*, invece, non utilizza la definizione di frase minima, ma parla unicamente di frasi semplici e complesse, dove quella semplice è costituita da soggetto e predicato, alla stregua di quelle frasi definite in altri testi come minime (cfr. §2.8.2).

In realtà, e il modello valenziale lo esplicita molto chiaramente, la frase semplice non è una frase minima, poiché nella frase minima rientrano solo ed esclusivamente gli argomenti necessariamente richiesti dal verbo per realizzare il suo paradigma semantico e non vi ha posto nessun tipo di elemento extra-nucleare. Inoltre, per realizzare una frase minima non sono sempre sufficienti i soli soggetto e predicato. La frase minima è, secondo il modello valenziale, una frase semplice spogliata, però, di tutte quelle determinazioni non obbligatorie ad esplicitare il paradigma semantico del verbo e costituita dall'unione del verbo predicato con gli argomenti necessariamente richiesti da esso.

Interessante è l'approccio alla questione presentato dal testo *Amici a colori*, il quale definisce semplici le frasi costituite da un solo verbo e successivamente, in un esercizio intitolato: "tanti tipi di frasi", chiede all'alunno di ridurre una frase complessa prima in semplice e poi in minima riducendo quella semplice, potremmo dire, all'estremo, ovvero a soggetto e predicato (verbo), senza la presenza di quelle, chiamate dal testo, informazioni aggiuntive (cfr. §5.9). Tuttavia la riduzione della frase minima a soggetto e predicato, intendendo quest'ultimo con la categoria morfologia di verbo, non è una definizione corretta, tant'è che i

bambini, contando sulla loro competenza innata in fatto di lingua, deducono intuitivamente l'illogicità di tale definizione (cfr. §2).

Così il testo *Mondo Storie* per la IV classe propone una definizione di frase minima, simile a quella del testo *Amici a colori* :

La frase ottenuta eliminando le informazioni non essenziali si chiama frase minima: essa è costituita dagli elementi che sono indispensabili per dare significato alla frase stessa: il soggetto e il predicato (cfr. §5.12).

Dunque quasi tutti i testi scolastici da me analizzati, fa eccezione uno solo, definiscono la frase minima, dotata di senso, costituita da soggetto e predicato. Tuttavia alcuni testi (*I Canguri, Ita ... qualcosa in ...* ⁺³⁷) non presentano definizioni, presentando solo esercizi di applicazione di definizioni tuttavia ben deducibili dagli esercizi stessi, ovvero definizioni in accordo con quanto detto rispetto agli altri testi presi in esame.

Schematizzando, le definizioni di quasi tutti i testi scolastici da me analizzati, ad eccezione di uno³⁸ (cfr. §5.7), considerano la

FRASE MINIMA = SOGGETTO + PREDICATO (= verbo)
--

Tuttavia, passando ad un livello ancora più profondo di analisi, ovvero indagando le definizioni che poi tali testi danno dei costituenti della frase minima, ovvero del soggetto e del predicato, si scorge una vera e propria confusione, ambiguità e incertezza, determinata in parte da quella tecnica dell'accumulo di cui parla Sobrero, da quell'affastellamento del

³⁷ Si tratta di quaderni operativi in cui si punta all'addestramento dell'applicazione delle regole della grammatica. Il testo *I Canguri* è un quaderno operativo con esercizi e verifiche e attività di avviamento alla classe successiva elaborato dal Gruppo Scuola e Ricerca.

³⁸ Loiera, Silvana, (diretto da), 2008, *Progetto A.BA.CO. Italiano*, classi IV e V, Firenze, Giunti Scuola

vecchio e del nuovo affermato da Renzi e in parte da quell'uso di categorie eterogenee descritte da Lo Duca (cfr. §3.3).

La mia analisi rispetto ai testi scolastici per la scuola primaria sembra confermare dunque, quanto ha analizzato Valeria Saura (collaboratrice dell'Accademia della Crusca) a proposito della grammatiche italiane più adottate nelle scuole medie.

I testi scolastici da me analizzati, dunque, eccetto uno, definiscono la frase minima quella frase costituita da un *soggetto*, definito come *ciò di cui si parla*, e da un *predicato*, ovvero *ciò che si dice del soggetto*. Ho già detto come tali definizioni facciano riferimento ad un livello di analisi che non è quello della morfosintassi, ma della prospettiva comunicativa, e inoltre, le definizioni dei testi (con una sola eccezione) identificano il predicato con il verbo che è, come già detto, una categoria morfologica, mentre quando si fa analisi della frase si fa sintassi.

Dunque, anche accettando quella definizione di predicato data dai sussidiari, appare evidente come il predicato, identificato dai testi scolastici con la categoria morfologica di verbo, non sia in grado, da solo, di predicare intorno al soggetto.

Infatti, anche intuitivamente i bambini posti di fronte alla frase

La maestra distribuisce

non hanno dubbi nel giudicare tale frase una non frase (cfr. §2.3).

Eppure i testi in questione presentano esercizi di riconoscimento della frase minima in cui gli alunni devono cerchiare il soggetto e il predicato.

Ad esempio nelle frasi (tratte da *Giallo in classe*, IV/V classe, cfr. §5.13)

Anna corre con la sua bicicletta rossa.

Il cane di Daniela abbaia festosamente.

la definizione di frase minima data dai sussidiari “funziona”, poiché i verbi *correre* e *mangiare* sono verbi monovalenti e dunque non necessitano, oltre all'argomento del soggetto, di altri elementi per definire il loro significato (cfr. §1.11). Le frasi minime corrispondenti alle frasi sopraccitate risultano:

Anna corre.

Il cane abbaia.

Tuttavia, nelle frasi (sempre tratte da *Giallo in classe, IV/V classe*, cfr. §5.13)

Il vigile dirige il traffico

Il maestro Remo racconta storie divertenti

La definizione data dai sussidiari funziona già molto meno bene, poiché, applicando la definizione, le frasi minime corrispondenti risulterebbero:

**Il vigile dirige*

**Il maestro racconta*

Inoltre, pur essendo *dirigere* e *raccontare* due verbi *predicativi pieni* (Lo Duca 2006a) e dunque esprimenti un contenuto semantico ben preciso, danno luogo a frasi non accettabili e perciò non ci si spiega perché la definizione dei sussidiari non funzioni rispetto alle frasi sopra riportate. Perché l'applicazione della definizione a tali frasi dà luogo a delle frasi agrammaticali?

Il testo *Gatto Bianco Gatto Blu* (cfr. §5.4) chiama addirittura *espansione* l'oggetto diretto del verbo, ovvero nella frase

Il cuoco ha preparato la pizza

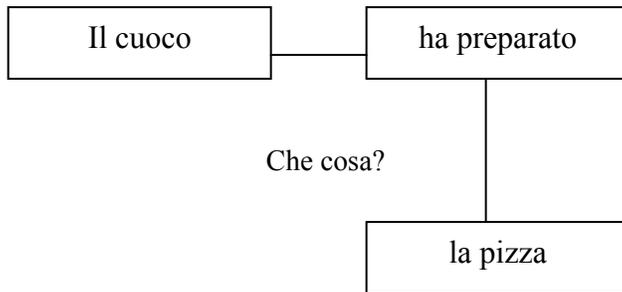
il testo riconosce *il cuoco* come soggetto, *ha preparato* come predicato verbale, *la pizza* come espansione diretta, dando la seguente definizione:

L'espansione che arricchisce il predicato verbale e risponde alla domanda: Chi? Che cosa? si chiama espansione diretta o complemento oggetto (cfr. §5.4).

Il libro dà, inoltre, dà la seguente schematizzazione della frase presa in esame:

SOGGETTO

PREDICATO VERBALE



ESPANSIONE DIRETTA

dove l'oggetto diretto, argomento obbligatoriamente richiesto dal verbo viene addirittura posto in secondo piano applicando quella definizione di "frase minima" costituita da soggetto e predicato (verbo) data da quasi la totalità dei testi scolastici.

Inoltre, un argomento obbligatorio del verbo, ovvero l'oggetto diretto, viene definito *informazione aggiuntiva* che arricchisce il predicato.

Che dire poi di quella "regola" fornita dai testi per l'identificazione del cosiddetto complemento oggetto o "espansione diretta" (cfr. §5.4) che consiste, a partire dal verbo, nel porsi la domanda chi? che cosa?

Ora, prendendo la frase

Il cuoco ha preparato la pizza

si noti che la domanda *chi/che cosa ha preparato?* può comprendere nella risposta sia il soggetto, sia l'oggetto diretto. Infatti ponendo la domanda *chi ha fatto?* La risposta potrebbe essere il cuoco, mentre ponendosi la domanda *che cosa ha fatto?* La risposta sarebbe la pizza e dunque la "regola" proposta dai testi scolastici risulta essere piuttosto ambigua e non fornisce alcun aiuto nell'identificazione del complemento oggetto.

Riprendendo il discorso, secondo la definizione di frase minima dei testi scolastici frasi quali:

*Laura ha regalato

*La maestra ha distribuito

*Hai spedito?

*Michele si è comportato

*Sara sembra

sarebbero frasi a tutti gli effetti, poiché costituite da soggetto e predicato, anche se i bambini, durante la sperimentazione (cfr. §2), a livello intuitivo non hanno, a ragione, accettato tali “frasi” come tali.

Tuttavia, per quanto riguarda la “frase” **Sara sembra*, anche la grammatica tradizionale non l'accetta, poiché si tratta di un verbo copulativo, ovvero un verbo che fa da legame tra un soggetto ed un predicato nominale. I verbi copulativi sono verbi quali *sembrare*, *essere*, *diventare*, ovvero verbi che hanno un significato molto generico (Sabatini 2006a) e dunque non in grado, da soli, di predicare. Il termine copula deriva dal latino ed è il diminutivo di “*copa*” che significa fune, legame e dunque i verbi copulativi funzionano come un legame, come uno spago, ovvero funzionano da collegamento tra un elemento che fa da soggetto e un secondo elemento che è simile a un secondo argomento dei verbi predicativi, ma con una particolarità in più, ovvero quella di aggiungere un'informazione relativa a una caratteristica o una condizione propria dell'altro argomento soggetto in modo da doversi concordare in numero e genere con il primo argomento (Sabatini, *ibidem*). Dunque i verbi copulativi si differenziano da quei verbi che, invece, predicano un significato ben preciso, ovvero quei verbi predicativi definiti *pieni* dalla professoressa Lo Duca (Lo Duca 2006a).

4.1.4 La frase nucleare

L'unico testo, tra quelli da me presi in esame, a parlare di frase nucleare è il testo *A.BA.CO*, il quale, dopo aver dato le stesse definizioni di soggetto e di predicato degli altri testi, aggiunge:

in alcuni casi il soggetto e il predicato bastano per formare da soli una frase di significato completo: la nave è partita.

In altri casi, oltre al soggetto e al predicato, serve obbligatoriamente un altro elemento (o più di uno), per formare una frase che abbia significato completo. Questi elementi si chiamano complementi.

Questo zaino appartiene a mia sorella.

(a chi?)

Pettirosso ha prestato il suo cappello a Leprotto. (A.BA.CO, IV classe, cfr. §5.7)

(che cosa?) (a chi?)

In seguito lo stesso testo propone un esercizio interessante, poiché diverso dagli esercizi proposti da tutti gli altri testi scolastici da me analizzati. A partire da alcuni verbi dati quali *correggere, ridere, regalare, aprire*, e così via, il testo chiede di scrivere delle frasi dotate di tanti elementi quanti sono necessari per dare un senso compiuto alla frase:

Esercizio tratto da *A.BA.CO*.(cfr. §5.7)

verbi	Soggetto	Predicato	Elemento in più obbligatorio	Elemento in più obbligatorio
correggere	La maestra	corregge	i compiti	/
ridere	Marta	ride		
regalare	Silvana	regala	i fiori	a sua madre
Aprire				
partire				

Tuttavia, mi preme fare un'osservazione rispetto all'esercizio riportato, ovvero sottolineare come la casella denominata predicato sia dedicata unicamente al verbo, quando il predicato è, invece, e il modello valenziale insiste molto su questo, costituito dal verbo predicato insieme ai suoi argomenti obbligatori per saturare le sue valenze. Così sarebbe meglio ingrandire la casella *predicato* ad inglobare il verbo predicato e *gli argomenti in più obbligatori*, altrimenti la casellina denominata verbo posta a inizio tabella sembra coincidere con quella di predicato posta più avanti, quando, invece, verbo e predicato sono due concetti diversi, poiché quest'ultimo non si riduce al verbo, categoria morfologica, ma è quella parte della frase che predica intorno ad un argomento soggetto e non sempre riesce a predicare da solo, ma ha bisogno dei suoi argomenti obbligatori.

4.2 L'opposizione soggetto – predicato

Dal momento che si fonda su principi logici, la grammatica tradizionale si sforza di ritrovare nella frase l'opposizione logica tra il soggetto e il predicato, essendo il soggetto ciò di cui si dice qualcosa, il predicato ciò che se ne dice (Tesnière 2001: 74).

La rappresentazione schematica che propone il testo *Gatto bianco gatto blu* della frase *Il cuoco ha preparato la pizza* (cfr. 2.11) mette bene in evidenza quel fattore di asimmetria, derivante dalla concezione della grammatica tradizionale che oppone logicamente soggetto a predicato, e che determina il fatto che ogni attante sia posto su un piano diverso a seconda che sia o meno soggetto (Tesnière 2001: 76). Gli attanti, ovvero gli argomenti del verbo, partecipano invece tutti allo stesso modo alla messa in scena dell'evento espresso dal significato del verbo e dunque porre l'argomento oggetto diretto del verbo, ovvero *la pizza*, in un secondo piano rispetto all'altro argomento obbligatorio del verbo, ovvero il soggetto (*il cuoco*), impedisce di cogliere, usando le parole di Tesnière, "l'equilibrio strutturale della frase" in cui tutti gli argomenti del verbo sono ugualmente importanti per la realizzazione del programma semantico di quest'ultimo. Inoltre, Tesnière afferma come l'opposizione tra soggetto e predicato non dia ragione del "carattere interscambiabile degli attanti, che è alla base del meccanismo della diatesi attiva e passiva" (Tesnière *ibidem*: 76). Infatti la costruzione passiva è una struttura nella quale il cosiddetto complemento oggetto di un verbo transitivo assume la funzione di soggetto, mentre il soggetto del verbo scompare o diventa un complemento preposizionale, ovvero il cosiddetto complemento d'agente:

<i>Io mangio un gelato</i>	forma attiva
<i>Il gelato è mangiato da me</i>	forma passiva

Tesnière constata come tale concezione di opposizione tra il soggetto e il predicato, ancora oggi non superata, risalga all'epoca che va da Aristotele a Port-Royal, in cui la grammatica era fondata sulla logica, la quale afferma, non ha niente a che vedere con la linguistica

(Tesnière *ibidem*:74) e aggiunge *in nessuna lingua, nessun fatto propriamente linguistico consente di opporre il soggetto al predicato* (Tesnière *ibidem*:75).

4.2.1 Il soggetto

Per quanto riguarda la definizione di soggetto, in tutti i testi, compreso quello che fa da eccezione per quanto riguarda la definizione di frase minima, si legge

“il soggetto dice di chi o di che cosa si parla” (*Parole a colori*, IV/V, cfr. §5.6).

Oppure, similmente

“Il soggetto è la persona, l’animale o la cosa di cui si parla nella frase” (*Stelle di grammatica*, IV, cfr. §5.15).

E ancora

“Il soggetto è la persona, l’animale o la cosa di cui si parla nella frase: può compiere o subire l’azione espressa dal verbo, trovarsi in una certa condizione o possedere una particolare qualità” (*Mondo storie*, IV e V, cfr. §5.12).

E, per identificare il soggetto, basti applicare una regola:

“Il soggetto non è sempre all’inizio della frase, ma può trovarsi in posizioni diverse. Per riconoscerlo, osserva il predicato e chiediti *di chi si sta parlando. Chi? Che cosa?*” (*Dalla lingua alla grammatica*, IV classe, cfr. §5.11).

Abbracciano tale definizione anche i testi *Amici a colori* (cfr. §5.9), *Mondo storie* (cfr. §5.12), *Giallo in classe* (cfr. §5.13), *Dalla lingua alla grammatica* (cfr. §5.11), *Stelle di grammatica* (cfr. §5.15), *Gatto Bianco Gatto Blu* (cfr. §5.4), *TUTTOITA* (cfr. §5.1), *Amici a colori* (cfr. §5.9), *Gli amici di Biribò* (cfr. §5.10), *Sempre meglio* (cfr. §5.3). I testi *I canguri*

(cfr. §5.14) e *Ita ... qualcosa in +* (cfr. §5.8) pur non dando al loro interno una definizione di frase, propongono esercizi dai quali è possibile dedurre l'assunzione di quella definizione sopraccitata. Il testo *I Canguri* è un testo che propone materiali per la valutazione degli apprendimenti e per la preparazione degli alunni alle prove Invalsi e ciò significa che tali materiali ben si prestano allo svolgimento di tali prove, le quali, per quanto concerne la parte relativa alla morfosintassi, aderiscono a quel modello tradizionale di pedagogia linguistica e perciò di insegnamento della grammatica.

Il testo *A.BA.CO*, invece, per l'identificazione del soggetto propone all'alunno di riflettere su chi o che cosa compie l'azione (*I pescatori hanno pescato molti pesci*) specificando però che il soggetto può avere anche altri significati (cfr. §5.7), ovvero può indicare lo strumento con cui si compie un'azione (*Il pallone ha rotto un vetro della finestra*), il luogo in cui l'azione avviene (*Il parco risuonava delle grida dei bambini*), chi ha una certa qualità o si trova in una certa situazione (*Lucia è molto generosa con le amiche*) e chi subisce un'azione (*La campagna era illuminata dal sole*).

La riflessione proposta dal testo *A.BA.CO* è una riflessione sul ruolo semantico giocato dal soggetto a seconda dell'evento evocato dal verbo. Si tratta di un terreno molto scivoloso perché, come ricorda Lo Duca (2006b) citando Graffi, un preciso inventario dei ruoli semantici o tematici, chiamati anche ruoli "theta" (Simone 2003) o "casi profondi" (Ch. J. Fillmore) non è ancora stato fatto, ovvero non è stato ancora specificato quanti essi siano e neppure come essi vadano definiti, tutt'al più di alcuni ruoli tematici si possono dare delle definizioni informali ed intuitive. Simone sottolinea come pur non esistendoci un modo unanime di classificazione dei ruoli tematici esista comunque un accordo su ruoli come quelli di AGENTE (o attore), di PAZIENTE (la persona o entità che subisce l'azione espressa), SEDE DELL'ESPERIENZA (l'entità che esperisce lo stato psicologico espresso dal predicato) ed altri (Simone, 2003: pp. 284-285), sottolineando tuttavia l'intuitività della categoria dei ruoli tematici, affermando che

Benché la lista dei ruoli theta non sia completa e concordemente accettata, l'idea sottostante è intuitiva: gli enunciati riflettono linguisticamente la struttura delle azioni del mondo esterno, e comprendono quindi tanti ruoli tematici quanti sono i ruoli che si possono ravvisare nel mondo (Simone 2003: 285).

Didatticamente poi, non è consigliabile avviare una riflessione sui ruoli semantici, semmai si può avviare una riflessione “leggera” (cfr. Lo Duca 2006b) sulle caratteristiche semantiche degli elementi sia obbligatori sia facoltativi del verbo, riflessione che può essere utile nel confronto tra le lingue e non solo con il latino, ma che sicuramente non è consigliabile avviare nella presentazione stessa del soggetto come fa il testo in questione. Un’analisi che voglia rendere conto della struttura della frase deve innanzitutto puntare sul riconoscimento della frase nucleare, ovvero del nucleo della frase che per realizzarsi necessita di elementi obbligatori (argomenti) e facoltativi (circostanziali del nucleo, espansioni). Inoltre, un’altra distinzione che sarebbe opportuno trattare con gli alunni è la distinzione tra il soggetto (o argomento esterno) e gli altri argomenti, mettendo in evidenza la specialità del soggetto nella costruzione della frase (si noti “distinzione”, non “opposizione”, cfr. §4.2). In tal caso, come sostiene Lo Duca, gli alunni faranno veramente analisi logica, entrando nella struttura della frase. Dunque didatticamente ci si potrebbe anche fermare a questo livello di analisi e solo in un secondo momento o in punta di piedi entrare nel terreno ben più scivoloso della semantica. Dunque il testo citato (A.BA.CO), proponendo in primissima istanza una riflessione di tipo semantico sul soggetto, sembrerebbe anticipare di troppo un’analisi che sarebbe meglio trattare solo dopo un percorso di analisi della struttura nucleare della frase. Per dirlo con le parole di Prandi “il soggetto è una relazione grammaticale vuota, che non è vincolata a un ruolo preciso nella struttura concettuale del processo, ovvero in ogni processo, il soggetto porta in scena il protagonista, ma per conoscere il profilo del protagonista occorre conoscere le proprietà concettuali del canovaccio che recita” (Prandi 2006: 85). Così il soggetto può essere, come già le parole di Simone ci avevano indicato, un agente, un esperiente, un beneficiario, ecc. Tuttavia, dice Prandi

un’espressione nominale non viene riconosciuta come soggetto perché è agente o paziente o esperiente, ma perché gode di certe proprietà grammaticali formali indipendenti, e viene interpretata come l’espressione dell’agente, del paziente o dell’esperiente perché è stata riconosciuta come soggetto. In tutti questi ruoli, il soggetto conserva inalterato il suo profilo formale (Prandi *ibidem*).

Dunque è necessario, didatticamente, guidare innanzitutto gli alunni al riconoscimento del soggetto attraverso quelle proprietà grammaticali formali ed indipendenti di cui parla Prandi e solo in un secondo momento riflettere sul ruolo svolto da esso all'interno dell'evento evocato dalla frase.

Rispetto a qualche anno fa tuttavia, bisogna riconoscere come i testi abbiano rifiutato la definizione di soggetto come *colui che fa l'azione espressa dal verbo*. In un testo con solo qualche anno in più rispetto a quelli presi in esame nella mia analisi, si ritrova una definizione di soggetto, molto cara alla pedagogia linguistica tradizionale, ovvero

Il soggetto è quel sintagma dell'enunciato che indica chi compie l'azione (Tuttoesercizi, cfr. §5.2).

E ancora:

Il soggetto può trovarsi all'inizio, nel mezzo o in fondo all'enunciato. Per individuarlo bisogna perciò chiedersi sempre: chi fa l'azione? (cfr. §5.2)

In tale definizione, inoltre, vi è un ulteriore elemento di ambiguità, ovvero il termine enunciato, usato qui per voler spiegare il funzionamento della lingua. L'enunciato si inserisce, invece, in quella prospettiva testuale di analisi, che, pur integrandosi con quella virtuale, non può essere assunta per studiare il funzionamento del sistema lingua al di là dell'uso concreto (cfr. §3.7).

Tuttavia, è forse il caso di dire, assumendo una terminologia nietzschiana, che il rimedio è stato peggio del male, poiché anche la definizione di soggetto come *colui che dice di chi o di che cosa si parla* si fonda su un livello di analisi della frase che, ancora una volta, non è quella sintattica e neppure morfologica, ma quella relativa alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3).

Inoltre la definizione generalmente data dai sussidiari didattici, ovvero

“Il soggetto è la persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase” (*Stelle di grammatica*, IV, cfr. §5.15)

poco si preoccupa della genericità dei termini “cosa” o “persona”, poiché deriva da una prospettiva, ovvero quella “sostanzialistica”, che ha definito il soggetto come la cosa o la persona che compie l’azione o, ancora meglio, come “il RAPPRESENTANTE di quella 'cosa' o 'persona' nell’enunciato” (Simone, 2003: 353).

Del resto, il termine soggetto deriva, attraverso il calco latino *subiectum*, dal termine aristotelico *hypokeimenon*, che significa «sottostante, soggiacente»: in questa prospettiva, il soggetto è l’elemento che si riferisce all’entità che, nella situazione in questione, è più 'ricca di sostanza'. Questa definizione implica una relazione speciale tra nome e soggetto: siccome, secondo questa veduta, la 'sostanza' si manifesta linguisticamente nei nomi (appunto per questo chiamati spesso anche sostantivi), e siccome il soggetto è il rappresentante della sostanza dell’enunciato, va da sé che il soggetto dev’essere un nome (o quantomeno, possiamo aggiungere oggi, un nominale) (Simone 2003: 353).

Simone sottolinea come una definizione di tal genere, ovvero sostanzialistica, possa avere un qualche senso solo qualora si abbia a che fare con “elementari enunciati descrittivi come Il bambino corre”, poiché in questo esempio il nominale *bambino* si riferisce a una persona che compie l’azione indicata dal predicato *corre* (*ibidem*). Tuttavia evidenzia l’autore, “non tutti gli enunciati danno una descrizione così 'fotografica' delle situazioni a cui si riferiscono”, riportando l’esempio della frase *Paolo ha un cane* dove la frase non descrive un’azione quanto semmai uno stato. Inoltre, vi sono enunciati che “descrivono, sì, un’azione ma senza che sia possibile definire chi 'la compi” (*ibidem*: 354), come per esempio nella frase *Li hanno uccisi tutti; I soldi sono stati spesi in un attimo* (*ibidem*) e vi sono poi enunciati che *alludono ad un’assenza di azione: Manca l’acqua; Oggi, Luigi non c’è* (*ibidem*).

Dunque la tradizione grammaticale e i sussidiari presenti attualmente nelle scuole che a quella tradizione fanno riferimento hanno assunto quale definizione avente validità universale una definizione, come dice Simone, “modellata sullo schema delle lingue classiche” (Simone 2003: 353) non preoccupandosi della genericità di termini quali *cosa* e *persona*.

4.2.2 Il soggetto: modalità di presentazione nei testi scolastici

Dopo la presentazione generale del concetto di frase, con la distinzione tra frase semplice e complessa, quasi tutti i testi scolastici da me analizzati (ad eccezione del testo A.BA.CO) procedono con la definizione della frase minima come frase costituita da soggetto e predicato.

Nella presentazione della struttura della frase ho riscontrato come tutti i testi partano con l'indicare il soggetto e tale impostazione ha tradizionalmente influenzato anche l'azione didattica, poiché le spiegazioni scolastiche nella presentazione della frase partono generalmente con l'indicazione del soggetto. A sostegno di tale mia osservazione ho già citato la considerazione di Lugarini rispetto alla quale il libro di testo influenzerebbe la didattica. Dunque il partire dall'indicare il soggetto per presentare e spiegare il funzionamento della frase è considerato un errore tattico da Sabatini (Sabatini 2006a). Anche se il soggetto potrebbe sembrare a pieno diritto l'elemento principale di quella costruzione chiamata frase, tuttavia bisogna chiedersi da quale punto di vista lo si possa considerare tale. Etimologicamente il termine soggetto deriva dal latino *subiectum*, ovvero "ciò che viene posto sotto osservazione", o in altri termini "ciò a cui si fa principale riferimento" (Sabatini 2002: 336) e dunque il termine stesso giustificherebbe la sua primazia nella spiegazione del funzionamento della frase. Prendendo ad esempio la frase

Maria ha mangiato il gelato

l'elemento principale sembrerebbe *Maria* quale punto di partenza per la spiegazione della costruzione dell'intera frase, quando invece, la costruzione rispetto a *Maria* dà solo un'informazione su ciò che essa fa. Ma se l'intento è, invece, quello di spiegare il meccanismo della struttura frasale, ovvero se l'obiettivo è far vedere agli alunni il formarsi di tale struttura, allora non è da *Maria* che conviene partire, ma dal verbo (Sabatini, *ibidem*). Dalla sistemazione di Tesnière risulta evidente come l'unica affermazione che è sempre vera per definire il soggetto è quella rispetto alla quale il soggetto si accorda con il verbo predicato. Sabatini ne dà la seguente definizione:

chiamiamo SOGGETTO di una frase il primo elemento che completa il significato del verbo (ossia il I “argomento») e che con questo concorda nella persona e nel numero, ed eventualmente nel genere (Sabatini 2002: 336).

Dunque soltanto questa definizione che afferma la concordanza tra soggetto e predicato aiuta sempre a identificare il soggetto all’interno di frasi anche molto complesse. Per riconoscere il soggetto, infatti, è necessario riconoscere quale elemento all’interno della frase concorda “formalmente” e si lega bene “logicamente” con il verbo, in base al suo significato (Sabatini 2002).

Tuttavia, per quanto riguarda la concordanza formale vi sono alcuni casi particolari quali le cosiddette “costruzioni a senso” (Sabatini 2002: 337) che meritano una breve trattazione, ovvero costruzioni, dice Sabatini, che oggi si evitano nell’italiano formale specialmente scritto, ma che sono frequenti e accettabili nell’italiano medio, ovvero “sono comunissime nel parlare di tutti e si leggono spesso anche nei testi scritti, specialmente nei giornali e nei testi narrativi” (Sabatini, *ibidem*). La costruzione a senso

si ha quando per soggetto c’è un nome collettivo, cioè uno di quei nomi – come *gruppo, serie, quantità, un gran numero, infinità, decina, dozzina, quindicina, ventina, ... centinaio, mezzo migliaio, migliaio, milione, miliardo, classe, razza, folla, gente, parte, maggioranza* e altri simili – che anche al singolare indicano un insieme di singoli elementi e quindi hanno un «significato profondo» di plurale (Sabatini 2002: 337).

Così accade che il soggetto costituito da un termine al singolare che indichi però una serie di singoli elementi, come i termini indicati nella citazione di Sabatini, sia usato con un predicato al plurale.

Vi sono, inoltre, altri criteri che possono aiutare nel riconoscimento del soggetto, quali il fatto che il soggetto non è mai preceduto da una preposizione. In tal caso, però, è necessario porre attenzione a non scambiare un articolo partitivo con una preposizione articolata che potrebbe portare a non riconoscere il soggetto in una frase del tipo *Del caffè è caduto sulla tovaglia*, in cui il sintagma *del caffè* è il soggetto. Nelle lingue dotate di casi poi, è possibile riconoscere facilmente il soggetto, poiché si trova al caso nominativo. In realtà, anche in italiano vi è una

spia del sistema dei casi, ovvero nel sistema pronominale (Lo Duca 2006b). Ad esempio il pronome *io* può essere solo soggetto e dunque è un nominativo, il pronome *me* può essere un complemento diretto (*Lui ama me*) oppure un complemento obliquo (*Lui cammina con me; Viene da me*) (*ibidem*) e il pronome *mi* (a me) conserva il caso dativo. Tuttavia le forme del pronome che non sono al nominativo non possono, in italiano, essere soggetto (*io vengo / *mi vengo / *me vengo*) (*ibidem*).

Infine, si può tener presente, nella ricerca del soggetto nella frase, del fatto che tendenzialmente il soggetto precede il predicato, senza tuttavia ignorare la posizione inversa che caratterizza le frasi enfatiche o con soggetto rematico (arriva il treno).

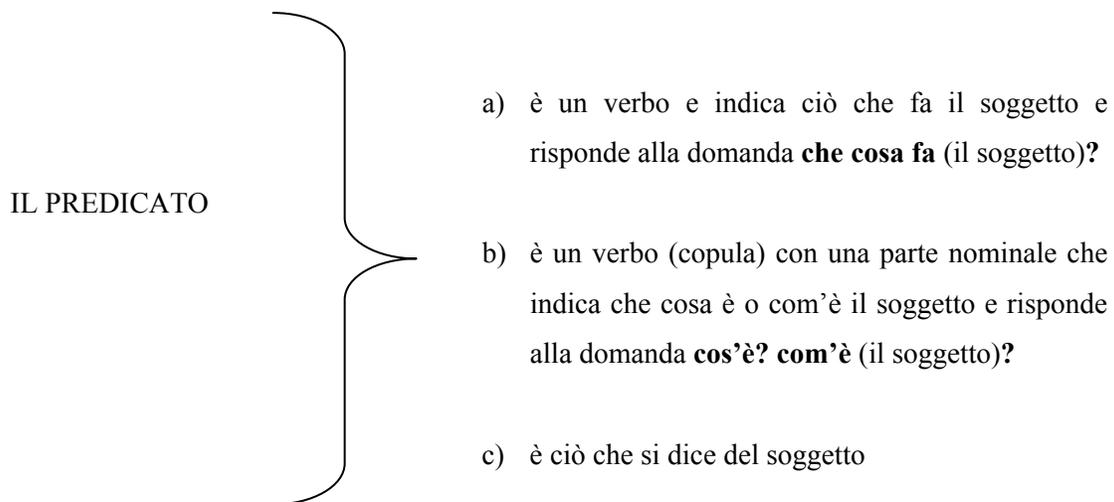
4.2.3 Il predicato

Prima di delineare a quale livello di analisi si riferisca la definizione di soggetto come colui che dice di *chi o di che cosa si parla*, riporto anche le definizioni di predicato, che non sempre, come si potrebbe essere portati a dedurre a partire dalla definizione di soggetto generalmente data dai sussidiari, corrisponde a *ciò che si dice del soggetto*. Così, per la medesima categoria sintattica di predicato, ho trascritto dai diversi testi scolastici presi in esame le diverse definizioni, posto che tutti tali testi partivano dalla definizione di soggetto come colui che dice di *chi o di che cosa si parla*:

- **“Il predicato dice com’è o che cosa fa il soggetto”** (*Parole a colori*, cfr. §5.6).
- **“Ciò che si dice del soggetto si chiama predicato”** (*Gatto Bianco Gatto Blu*, cfr. §5.4).
- **“Il predicato dice qualcosa del soggetto:**
 - Il **predicato verbale** indica che cosa fa il soggetto ed è costituito da un verbo.
 - Il **predicato nominale** indica che cosa è o com’è il soggetto ed è costituito dal verbo essere unito a un nome o un aggettivo” (*Stelle di grammatica*, IV classe, cfr. §5.15).
- **“Il predicato specifica che cosa fa il soggetto ed è costituito da una voce verbale”** (*Dalla lingua alla grammatica*, V classe, cfr. §5.11).

- “**Il predicato dice cosa fa, come sta, com’è o cosa succede al soggetto**” (*Giallo in classe IV*, cfr. §5.13).
- “Il **predicato verbale** risponde alla domanda **che cosa fa** il soggetto? Il **predicato nominale** risponde alla domanda **che cosa è? com’è?** il soggetto” (*Dalla lingua alla grammatica, IV classe*, cfr. §5.11).

Dunque, partendo dalla stessa definizione di soggetto, i diversi testi traggono diverse definizioni di predicato che in sintesi si possono così sintetizzare:



a) *Il predicato è un verbo e indica ciò che fa il soggetto e risponde alla domanda **che cosa fa** (il soggetto)?*

In tale definizione sono due i punti discutibili. In primo luogo si esprime ancora una volta una categoria sintattica con un termine morfologico, in secondo luogo il soggetto non è sempre detto che faccia qualcosa e dunque non è sempre detto che un verbo esprima un’azione. Il testo che utilizza tale definizione sembra, in un primo momento, volersi discostare da quella definizione superata di soggetto come *colui che fa l’azione*, proponendo quella più “moderna” di colui che *dice di chi o di che cosa si parla*. Tuttavia, lo stesso testo, trattando del predicato, ricade nella definizione che sembrava volesse

abbandonare, confermando che il verbo esprime sempre un'azione ed è il soggetto a compiere tale azione.

b) Il predicato è un verbo (copula) con una parte nominale che indica che cosa è o com'è il soggetto e risponde alla domanda cos'è? Com'è (il soggetto)?

L'analisi tradizionale riconosce, quanto meno nel caso del verbo come copula e dei verbi copulativi, l'incapacità del verbo da solo di predicare, riconoscendo la proprietà del verbo *essere* di unirsi ad una parte nominale per completare il proprio programma semantico, stessa cosa vale per i verbi copulativi o “verbi corda” (cfr. §2.11). Inoltre ho già citato l'irragionevolezza della tecnica delle domande per il riconoscimento delle categorie strutturali della frase, poiché tale tecnica si colloca su un piano semantico non sempre efficace per riconoscere categorie strutturali.

c) Il predicato è ciò che si dice del soggetto

Tale definizione, come quella di soggetto come *ciò di cui si parla*, richiama quel particolare tipo di soggetto definito “psicologico”, e definito più precisamente oggi con il termine di *tema* o *topic*, “costituito dagli elementi che rappresentano 'ciò di cui si parla', chiamato così (per un suggerimento ottocentesco) perché si riferisce a ciò che l'emittente 'ha in mente' come punto di partenza nel momento in cui avvia l'enunciato” (Simone 2003: 377). In tal senso è appropriato parlare di enunciato piuttosto che di frase, poiché il terreno di analisi è quello della comunicazione in cui un emittente decide di inviare un messaggio ad un destinatario. Tale definizione richiama la struttura informativa della frase che mi propongo qui di seguito di trattare.

4.3 La struttura informativa della frase

*La successione è il
terreno del poeta,
come lo spazio è il
terreno del pittore.*
(G.E.Lessing)

4.3.1 Distinzione rema – tema

Le definizioni del soggetto come *persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase* e del predicato come *ciò che si dice del soggetto* rispecchiano la distinzione tra *rema* e *tema* dell'analisi della struttura informativa della frase. Come scrive Andorno

ogni enunciato contiene un'informazione. Una frase quindi, oltre che un'entità sintattica, è un'unità comunicativa e la forma che una frase assume rispecchia anche la sua struttura informativa («information structure», termine introdotto dal linguista Halliday ([1967]) (Andorno 2003: 131).

Già il fatto che Andorno utilizzi il concetto di enunciato e non di frase nella definizione ci porta a pensare che il livello di analisi al quale si fa riferimento non è quello di spiegazione del funzionamento generale del sistema lingua, bensì trattasi di quel livello di analisi testuale che analizza la lingua viva utilizzata per comunicare effettivamente (cfr. §1.5).

Come riporta ancora l'Andorno le categorie di analisi adottate da questo settore ancora “giovane” della linguistica sono quelle di “dato/nuovo”, di “topic - comment” e di “focus”: dalla combinazione di tali elementi, le frasi possono assumere diverse strutture informative (Andorno 2003).

Ancora una volta è importante specificare quale livello di analisi della frase si voglia affrontare, ovvero il livello sintattico, semantico oppure comunicativo, al fine di assumere la terminologia corretta. Quando parliamo di soggetto e di predicato ci riferiamo ad un livello sintattico di analisi della frase in cui il soggetto è quell'argomento che concorda con il verbo e il predicato è costituito, secondo il modello valenziale, dal verbo e dagli argomenti

obbligatoriamente richiesti dal verbo. Spostandoci dal livello sintattico a quello semantico, non parleremo più di soggetto, ma di *agente*, di *esperiente*, di *beneficiario*, e anziché parlare di predicato, parleremo di *azione* in relazione a quelle frasi che esprimono propriamente un'azione (*Giovanni picchia Andrea*) e parleremo di *stato* nelle frasi in cui non si esprime alcuna azione (*Giovanni ha paura del buio*) (cfr. Graffi, Scalise 2002: 190). Spostandoci ad un altro livello ancora, ovvero quello comunicativo useremo i termini *tema* e *rema*, due termini che derivano dalla lingua greca e che significano rispettivamente, nella traduzione che ne dà Sabatini, “posto all’attenzione” e “svolgimento” (Sabatini, 2002: 430). Tema e rema corrispondono, nella terminologia inglese, rispettivamente a *topic* e *comment* (cfr. §4.3.1).

Quando un parlante decide di comunicare qualcosa, dicendolo o scrivendolo, egli deve organizzare il contenuto del messaggio che intende comunicare: “in genere il parlante sceglie un elemento come punto di partenza della comunicazione (tema) e riferisce a questo elemento l’informazione da trasmettere (rema)” (Salvi, Vannelli, 2004: 33).

Come già illustrato, il modello valenziale si serve della metafora teatrale per riferirsi alla frase, in cui è il verbo a decidere quanti attori portare sulla scena per realizzare il proprio significato in cui tutti gli attori scelti partecipano alla realizzazione dell’evento. Tuttavia vi è un argomento molto speciale del verbo, ovvero il soggetto, tanto speciale da accordarsi con il verbo. Tale importanza sul piano sintattico si riversa anche sul piano semantico, poiché nella descrizione dell’evento-frase è necessario scegliere un argomento principale in riferimento al quale narrare l’evento espresso dalla frase. In altre parole è logicamente ovvio che non sia possibile rappresentare un evento nella sua complessità, globalmente, ma sia, invece, logicamente necessario scegliere un argomento dal quale partire per raccontare l’evento-frase. La comunicazione, infatti, si svolge nel tempo e tale carattere lineare della catena parlata è affermata nella bella metafora utilizzata già da G. E. Lessing (1729-1781) nel suo testo del 1766 *Laocoonte o della frontiere della pittura e della poesia* (Tesnière 2001).

Così, prendendo ad esempio la frase

Il gatto rompe il vaso

ed analizzandola secondo la prospettiva del modello valenziale, il verbo *rompere* seleziona sintatticamente due argomenti per realizzare il suo significato, ma uno di tali argomenti si accorda con il verbo rivestendo un ruolo principale, quello di soggetto. Ne consegue che

corrisponde al soggetto, fatto dedotto già dall'utilizzo della preposizione a (cfr. §2.10), così come *piace Giovanni* non è il predicato.

4.4 Ordine dei costituenti di frase

4.4.1 Ordine non marcato

Rispetto all'ordine non marcato della frase tema e soggetto coincidono, così come rema e predicato.

Con ordine non marcato mi riferisco a quell'*ordine sintattico di base* che per la lingua italiana corrisponde all'ordine SVO, ovvero

SOGGETTO – VERBO – OGGETTO

oppure

SN Soggetto [SV V SN Oggetto diretto] (Salvi, Vannelli 2004: 297)

Mi preme sottolineare come le lingue siano suddivise in *tipi* a seconda che condividano delle caratteristiche comuni, morfologiche o sintattiche. Per quanto riguarda la tipologia sintattica si deve a Joseph Greenberg lo studio delle correlazioni sistematiche dell'ordine delle parole nelle frasi e in altre combinazioni sintattiche, tra le quali vi è lo studio della posizione del verbo (V) rispetto al soggetto (S) e all'oggetto (O). Vi sono così delle lingue che appartengono allo stesso tipo grazie al fatto di condividere la struttura SVO, tipica delle lingue romanze (cfr. Graffi, Scalise, 2002) in cui l'ordine delle parole è *sintatticamente non marcato*, poiché *corrisponde a quella che, sulla base delle sue proprietà sintattiche, viene considerata la struttura fondamentale della frase italiana* (Salvi, Vannelli 2004: 297).

4.4.2 Le frasi con struttura marcata

Tuttavia l'ordine considerato "basico" delle parole può essere modificato per diverse ragioni e la lingua offre mezzi sintattici o fonologici/intonativi per farlo, ovvero per dare origine a

strutture marcate in cui accade che il *tema* non coincida con il soggetto e il *rema* non coincida con il predicato.

Dunque in italiano accade che il soggetto non rivesta sempre la stessa posizione, ovvero non ricorra sempre prima del verbo, ma possa trovarsi sia prima, sia dopo il verbo, anche nelle frasi dichiarative o informative, con la conseguenza di modificare il significato del messaggio veicolato dalla frase. Il soggetto si trova prima del verbo quando questi voglia indicare qualcosa di noto rispetto al quale il verbo debba predicare qualcosa di nuovo. Si prenda ad esempio la frase

Maria canta

Ponendo *Maria* in posizione preverbale si intende comunicare che quella determinata persona, determinata poiché conosciuta dagli interlocutori, canta, considerando tale informazione nuova agli interlocutori di chi ha pronunciato tale messaggio. In tale prospettiva il soggetto sintattico corrisponde al tema dell'analisi della struttura informativa e così il predicato dell'analisi sintattica corrisponde al rema dell'analisi della struttura informativa della frase.

[soggetto Maria] [predicato canta] = [tema Maria][rema canta]

Tuttavia se colui il quale formula il messaggio volesse far conoscere al suo interlocutore la persona che sta cantando, dando per noto il fatto del cantare, potrebbe formulare un messaggio quale

Canta Maria

In tale frase il soggetto si trova in posizione postverbale preceduto dal predicato. L'elemento che fornisce un'informazione nuova a colui che riceve il messaggio da parte dell'emittente è l'informazione *Maria*, ovvero un'informazione che viene pronunciata enfaticamente, ovvero con enfasi (Sabatini 2002). In tal esempio il soggetto sintattico non coincide con il tema dell'analisi della struttura informativa, così come il predicato non coincide con il rema:

[predicato canta][soggetto Maria] non coincide con [tema canta][rema Maria]

Il predicato, in genere e perciò più frequentemente, è quell'elemento che all'interno della frase predica molte informazioni e perciò viene a trovarsi solitamente, ovvero secondo un ordine basico della lingua, verso la fine dell'enunciato. Tuttavia la lingua viva, ovvero quella parlata, fa largo uso dell'ordine predicato-soggetto, come accade nella frase scissa, la quale consente di dare maggior importanza ad un elemento all'interno della frase. Ricordo ancora una volta che tale fenomeno, ovvero la possibilità di dare rilievo ad un elemento a discapito di un altro è un fenomeno che riguarda la prospettiva testuale e non più la frase considerata virtualmente (cfr. §3.7).

Inoltre, come già accennato, la lingua fornisce molti mezzi, fonologici/intonativi e sintattici per mettere in risalto un elemento all'interno della frase modificando l'ordine basico della struttura della lingua italiana e dando origine a delle strutture marcate.

Così, nell'esempio della frase *Canta Maria*, è stato possibile mettere in evidenza, ovvero enfaticizzare, l'informazione *Maria* spostando il soggetto dalla sua posizione più consueta, ovvero preverbale. Tuttavia vi sono anche altri modi per enfaticizzare un elemento all'interno di una frase, ovvero "*spezzando la frase in due frasi*" (Sabatini 2002) dove la prima frase viene introdotta dal verbo *essere*, mentre la seconda viene introdotta e collegata alla prima attraverso il pronome relativo *che* nella valenza di "che", "a cui", "di cui", ecc. (Sabatini, *ibidem*). Così, in riferimento alla frase citata poco prima

Maria canta

per mettere in evidenza il fatto che sia proprio Maria a cantare, ovvero per enfaticizzare il soggetto, basti formulare una doppia frase:

E' Maria che canta

Tale frase si chiama frase scissa⁴⁰.

Per mettere, invece, in risalto il predicato si può ricorrere alla frase con dislocazione a sinistra⁴¹. Prendendo ad esempio la frase

Il vaso, lo ha rotto il gatto

⁴⁰ frase *enfatica spezzata* secondo Sabatini (Sabatini, *ibidem*).

⁴¹ definita *segmentata* da Sabatini

vi è un primo elemento, separato dal seguito della frase attraverso una virgola, che nomina il vaso, vi è poi un altro elemento atono, ovvero il pronome *lo* concordato con quell'elemento iniziale separato dalla virgola, e vi sono inoltre un verbo in forma attiva *ha rotto* e un soggetto, ovvero *il gatto*. Tale frase è definita “segmentata”, poiché formata appunto da due segmenti: uno isolato, contenente un concetto da porre all'attenzione e chiamato perciò *tema*, e un altro segmento che *svolge il discorso di quel concetto* (Sabatini 2002: 430), definito perciò *rema*. Sabatini chiama poi il tema dell'esempio *tema anticipato*, poiché posto prima del rema, per differenziarlo dal tema posticipato che è posto, invece, dopo il rema, dando luogo alla frase, con dislocazione a destra,

Lo ha rotto il gatto, il vaso

A questo punto appare molto interessante il fatto che il tema della frase posto nell'esempio non sia un soggetto, non sia un oggetto, non sia un circostante, ma sia un'espansione. Il vaso, elemento isolato, è da intendersi concettualmente come “quanto al vaso” oppure “se vuoi sapere che fine ha fatto il vaso” (Sabatini *ibidem*). Si può intendere il tema anche come una specie di domanda e il rema come la risposta a tale domanda: Che fine ha fatto il vaso? Lo ha rotto il gatto! Dunque ancora una volta il soggetto dell'analisi sintattica non corrisponde con il tema dell'analisi informativa, anzi in questo caso il tema è addirittura un'espansione (Sabatini 2002).

Le frasi con dislocazione a sinistra e a destra sono molto usate nella lingua parlata, ovvero nella “comunicazione reale, perché in questa capita di dover richiamare un “tema” trattato in precedenza o comunque sottinteso. Dunque, è una costruzione che si può capire soltanto nell'ambito di un «testo», o perlomeno in un contesto situazionale, in cui quel «tema » è in qualche modo presente” (Sabatini, 2002: 431).

Tali frasi, ovvero con dislocazione a sinistra, sono, inoltre, frequentissime nell'uso quotidiano della lingua, basti pensare alla frase del tipo *Il caffè, lo prendo molto zuccherato* in cui nel segmento isolato si richiama l'attenzione su un determinato argomento, ovvero quello del caffè, argomento considerato “dato”, ovvero già conosciuto e in un secondo momento si racconta qualcosa di “nuovo” rispetto a quell' argomento, a quel “dato”.

Chiamiamo FRASE SEGMENTATA una frase costituita da due segmenti: uno (di solito anticipato) enuncia il «tema» e lo pone in evidenza secondo la prospettiva «di

arrivo» dell'evento; l'altro svolge il «rema» (o discorso sul tema) secondo la prospettiva «di partenza» dello stesso evento (Sabatini 2002: 431).

E' possibile, inoltre, nel segmento del rema, dare risalto ad un determinato elemento, poiché dicendo

Il vaso, lo ha rotto il gatto

si dà risalto a *chi* ha rotto il vaso, ovvero al gatto.

Dicendo, invece,

Il vaso, il gatto lo ha rotto

si dà rilievo non al gatto, ma all'azione da lui compiuta: *lo ha rotto* (Sabatini 2002).

Infine, aggiungo soltanto un'ultima interessante considerazione, ovvero quella rispetto alla quale la costruzione del tipo *a me mi* guardata con assoluto disprezzo dalla grammatica tradizionale, non sarebbe altro che una frase segmentata dove *a me* rappresenta il tema, posto nel segmento isolato di frase e ripreso, in seguito, dal pronome *mi* nel secondo segmento della frase (Sabatini *ibidem*). Tuttavia la ripresa del pronome a così breve distanza suona fastidioso e perciò si cerca di eliminare tale ripetizione, soprattutto quando si scrive. Per rendere più sopportabile il fastidio recato dalla ripetizione del tema mediante il pronome è consigliabile fare una breve pausa dopo aver citato il tema e dunque, nello scritto, è consigliabile dividere il tema dal rema attraverso una virgola.

A me, la pizza mi piace tanto

Rientra nelle frasi con dislocazione anche il cosiddetto “anacoluto”, ovvero quella *combinazione di due costruzioni sintattiche non raccordate tra loro* (Sabatini 2002: 432) che in realtà altro non è che

una frase segmentata in cui il tema é annunciato in modo assolutamente libero, senza alcun rapporto con la costruzione del rema: se dico *A Giovanni gli ho detto di partire*, ho fatto una frase segmentata con l'accordo tra *Giorgio* e *gli* (anche se la ripetizione ravvicinata può dare fastidio); se dico *Giorgio, gli ho detto di partire*, la frase segmentata ha perduto l'accordo ed è diventata un anacoluto. Questa è certamente un'irregolarità, ma è frequente nel parlato, perché è comodo avviare il discorso enunciando subito il «tema», per poi pensare come costruirci sopra il «rema» (Sabatini 2002: 432).

4.5 I complementi

Tra le parti tradizionali dell'analisi logica quella dei complementi in genere, ed in particolare dei complementi indiretti, è la categoria di cui gli studiosi avvertono oggi più nettamente l'insufficienze di fondamenti ed i limiti operativi (Serianni 2005: 70).

IL testo *A.BA.CO* definisce i complementi come *parole utili per precisare e completare le informazioni date dal soggetto o dal predicato* e definisce, invece, il complemento oggetto come un complemento diretto che, collegandosi direttamente al verbo, ne specifica il significato. Di conseguenza, *i complementi indiretti si collegano al predicato con una preposizione. Anch'essi servono a precisare meglio le informazioni contenute nella frase (A.BA.CO, IV classe, cfr. §5.7).*

In seguito il testo aggiunge :

in alcuni casi i complementi sono elementi necessari, cioè richiesti dal verbo, per completare il suo significato. Per esempio:

- | | | |
|--|---|--|
| <i>Adele ha trovato <u>un gatto</u>
(chi?che cosa?)</i> | → | <i>il verbo non può stare da solo; bisogna aggiungere il compl. oggetto</i> |
| <i>Il gatto miagola.</i> | → | <i>qui non serve il compl. oggetto, la frase ha già un significato completo.</i> |
| <i>Adele restituisce <u>il gatto a Paolo</u>.
(chi?che cosa?) (a chi?)</i> | → | <i>servono il compl. oggetto e il compl. di termine: si restituisce qualcosa a qualcuno.</i> |

*In altri casi i complementi servono solo ad arricchire (**espandere**) il senso della frase.*

Ieri Adele ha incontrato Paolo davanti alla libreria in piazza. (A.BA.CO, cfr. §5.7)

Il testo in questione, differentemente dagli altri libri di testo, afferma la necessità del verbo di accompagnarsi ad altri elementi per esplicitare il suo programma semantico, elementi che vengono riconosciuti come costituenti necessari della frase definita minima o nucleare.

Sempre lo stesso testo chiama complementi tutte quelle parole utili per precisare e completare le informazioni date dal soggetto o dal predicato e successivamente chiarisce che alcuni complementi sono necessari, poiché richiesti dal verbo per completare il suo significato, e altri servono solo ad arricchire il senso della frase, complementi definiti espansioni dal testo.

Dunque, il testo pur non facendo riferimento agli argomenti del verbo, alle sue valenze, richiama all'attenzione il fatto che il verbo per esprimere il suo significato necessita di un certo numero di elementi che chiama complementi. In seguito differenzia tra complementi obbligatori per completare il significato del verbo e facoltativi che servono per espandere il senso della frase. Questa impostazione funziona bene poiché, pur mantenendo la terminologia tradizionale relativa ai complementi, mette in evidenza come i diversi complementi seguano una gerarchia in base alla struttura della frase e tale mantenimento della terminologia tradizionale bene si coniuga a quel proposito enunciato da Renzi di preservare la grammatica tradizionale pur razionalizzandola nelle sue contraddizioni (cfr. §3.2).

Dunque il testo in questione mette in evidenza come vi siano dei complementi richiamati obbligatoriamente dal verbo per esprimere il suo significato, ovvero complementi, aggiungeri, nucleari, ed altri, facoltativi, non necessari al verbo per esprimere il suo programma semantico. In altre parole il testo *A.BA.CO* mette in evidenza la distinzione tra nucleo e periferia della frase pur riferendosi agli argomenti del verbo con il termine di complementi.

Tutti gli altri testi da me presi in esame, invece, non riescono a rendere tale distinzione considerando tutti i complementi come elementi facoltativi, ovvero apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla frase e dunque appartenenti tutti allo stesso livello gerarchico, definendo, invece, il soggetto e il predicato (verbo), elementi fondamentali che da soli riescono a dare luogo a una frase.

Così il testo *Gatto bianco gatto blu*, dopo aver dato la definizione del complemento oggetto come un'espansione che *arricchisce il predicato verbale e risponde alla domanda: chi? che cosa?* definisce complementi indiretti quelle espansioni che semplicemente sono introdotte da una preposizione, semplice o articolata.

Ne consegue che la frase, o meglio la frase agrammaticale :

Alessandro frequenta (TUTTOITA, IV)

è per la quasi totalità dei testi analizzati, ovvero per tutti ad eccezione del testo A.BA.CO, una frase minima, poiché costituita da soggetto e predicato, ricordando, ancora una volta, che con predicato i testi e l'analisi grammaticale tradizionale intendono semplicemente il verbo.

Tornando alla frase, considerata minima dall'analisi tradizionale, *Alessandro frequenta* e aggiungendoci l'informazione *la quarta*, tale informazione, che costituisce un argomento obbligatorio del verbo, viene, invece, considerato un elemento facoltativo alla stregua di un qualsiasi altro elemento extranucleare da quasi tutti i testi scolastici.

Scriva così Prandi a proposito di tale uso improprio della categoria del complemento:

Nella tradizione grammaticale italiana, la distinzione tra nucleo e periferia della frase è oscurata dall'uso indiscriminato della categoria di complemento: si parla di complemento sia per l'oggetto diretto, che è un argomento del verbo, sia per il tempo e la causa, che sono espansioni del processo, sia per il complemento di specificazione, che è un'espansione del nome (Prandi 2006: 120).

Prandi (Prandi 2006) presenta diversamente la delicata trattazione dei diversi complementi presentando in prima istanza gli argomenti del verbo definendoli "complementi del verbo" (Prandi *ibidem*: 97-108) in cui rientrano il complemento oggetto indiretto e diversi complementi indiretti quali il complemento di argomento, di termine, di luogo, preservando la terminologia tradizionale. Successivamente Prandi tratta delle espansioni di frase (cfr. nota 20) che rientrano in quell'area delle scelte della grammatica e che "entrano nella frase con la funzione di arricchire il contenuto del processo aggiungendo al nucleo relazioni concettuali marginali" (*ibidem*: 122). Dunque le espansioni, o margini, stanno ad indicare tutto ciò che si colloca fuori dalla struttura nucleare della frase, diversamente dai circostanziali che, invece, sono espansioni dell'intero processo, ovvero circostanze temporali o spaziali di una frase.

Prandi nella trattazione dei margini della frase riprende molti dei complementi della tradizione, quali quelli di tempo, luogo, mezzo o strumento, ecc. Considera inoltre, se tali complementi possano avere una doppia forma, ovvero se possano rientrare sia nel nucleo della frase sia nei margini della frase. Inoltre, il complemento definito dalla tradizione “di specificazione” viene trattato da Prandi in un capitolo a parte intitolato “le espansioni del nome” (Prandi, *ibidem*: 130-133).

Dunque la sistemazione della trattazione dei complementi data da Prandi

ci pare di gran lunga preferibile a quella tradizionale, perché introduce una serie di suddivisioni importanti tra i complementi, distinguendoli sulla base della loro diversa funzione sintattica, e quindi operando un raccordo tra il modello tradizionale e quello valenziale. Le designazioni dei complementi rimangono quelle della tradizione, ma viene messo ordine tra di loro e introdotto un principio gerarchico che rende conto della struttura della frase. Non avere distinto, invece, tra i diversi tipi di complementi, considerati tutti a pari titolo elementi facoltativi della frase, e dunque appiattiti e forzati in una considerazione solo semantica (con tutte le insidie del caso), ci appare ancora il difetto principale dell’analisi tradizionale (ormai solo scolastica) della frase” (Lo Duca, in stampa).

Ne consegue che anche nell’azione didattica si può mantenere la terminologia tradizionale, apportando tuttavia, i dovuti accorgimenti, ovvero quelli di analisi gerarchica proposti da Prandi, che tengono conto della struttura della frase (cfr. §3.2). E’ necessario insegnare ai bambini a individuare il nucleo della frase partendo dal verbo e guidare loro poi ad indagare in che modo informazioni aggiuntive possano

- legarsi sintatticamente e semanticamente al predicato, ovvero a uno dei costituenti del nucleo (circostanti del nucleo)
- espandere solamente il verbo predicato attraverso locuzioni avverbiali (circostanti del nucleo)
- arricchire la scena complessiva della frase, non dipendendo da un costituente del nucleo (espansioni di frase)

Individuata la struttura che un determinato verbo seleziona per mettere in scena il suo significato, è possibile mantenere la terminologia tradizionale dividendo tra complementi facoltativi e obbligatori. Poiché la convivenza con la tradizione è assolutamente auspicabile (cfr. §3.2) è importante mantenerne la terminologia e dunque è possibile mantenere i termini di complemento diretto ed indiretto specificando, però, se questi siano nucleari o meno. In altre parole, individuati gli argomenti necessari richiesti obbligatoriamente dal verbo e una volta riconosciuti come complementi diretti o indiretti, è possibile chiamarli con i loro nomi tradizionali, quali complemento oggetto, di termine, di luogo, e così via, basterà chiamare extranucleari tutti gli altri complementi preposizionali rimasti fuori dal nucleo, riferendosi ad essi con i loro nomi tradizionali.

Una volta individuati gli argomenti necessari al verbo per esprimere il suo programma semantico è possibile attaccare, come delle etichette, sopra tali argomenti i nomi della tradizione. Si prenda la frase:

Maria racconta una storia alla mamma

Sapendo che il verbo *raccontare* è un verbo trivalente, ovvero che necessita di qualcuno che racconti, di qualcosa da raccontare e qualcuno che riceva la narrazione, è possibile riconoscere come tutti gli argomenti presenti nella frase siano obbligatori ed è possibile riconoscere nella frase posta ad esempio una frase nucleare. Dunque, individuando a partire dal verbo l'argomento soggetto, è possibile riferirsi agli altri due argomenti con i termini di complemento diretto ed indiretto, aggiungendo però il fatto che siano complementi nucleari. Chiarito tale fatto è possibile chiamare quell'argomento nucleare diretto complemento oggetto e quell'argomento nucleare indiretto complemento di termine.

Così, prendendo ad esempio la stessa frase, ma arricchita:

Oggi Maria racconta una storia alla mamma di Marco

è possibile individuare un sintagma, ovvero *di Marco*, che arricchisce uno dei costituenti il nucleo della frase e un elemento che aggiunge, invece, un'informazione generale relativa alla collocazione temporale dell'intero processo espresso dalla frase, ovvero l'avverbio *oggi*. Così, una volta individuato quel sintagma *di Marco* come un circostante del nucleo, è

possibile chiamarlo, come vuole la tradizione, complemento di specificazione. Così facendo la designazione dei complementi rimarrebbe quella della tradizione, ma verrebbe introdotto un principio gerarchico che terrebbe conto della struttura della frase (cfr. Prandi 2006: pp. 122-133).

4.5.1 Liste di complementi

I testi scolastici da me analizzati propongono una vera e propria lista di complementi che prevedono il nome del complemento, la relativa domanda da porsi per riconoscerlo e la relativa preposizione che lo introduce. I testi in questione presentano, inoltre, un ampio repertorio di esercizi di riconoscimento di tali complementi.

Simone considera il fatto che nelle lingue quelle informazioni aggiuntive che chiamiamo complementi sono caratterizzate da delle marche formali più o meno facilmente riconoscibili: le lingue dotate di casi, come il latino, esprimono tali marche attraverso i casi, vi sono poi lingue, come l'italiano, che le esprimono attraverso le preposizioni o l'ordine delle parole e vi sono lingue che esprimono tali marche attraverso vari mezzi contemporaneamente: in latino il caso ablativo introdotto da preposizioni diverse dà luogo a complementi diversi (Simone in Lo Duca, in stampa). Ad ogni modo però

le lingue non possiedono mezzi formali univoci per esprimere i diversi complementi, e infatti in italiano ogni preposizione può introdurre svariati complementi. Ad esempio il Sabatini - Coletti (2007/2008) sotto la voce *di* elenca ed esemplifica, nell'ordine, i seguenti complementi che possono essere retti dalla preposizione in questione: specificazione, denominazione, origine o provenienza, partitivo, paragone, materia, abbondanza o privazione, qualità, quantità, stima e prezzo, colpa e pena, limitazione, argomento, modo, causa, tempo determinato, mezzo, fine o scopo, moto da luogo. Si farebbe prima, forse, ad elencare i complementi che non possono essere retti da *di* (Lo Duca, in stampa).

L'esercizio di riconoscimento dei complementi proposto dall'azione didattica e dai libri di testo si basa sulla convinzione che se gli alunni riescono a riconoscere i diversi complementi

nell'italiano, essi riusciranno a riconoscere tali complementi anche nelle lingue classiche. A proposito Berretta scrive

Non sembra invece in alcun modo accettabile che l'analisi 'logica' – ammesso che sia veramente necessaria all'insegnamento di queste lingue [latino e greco] – venga per questo applicata all'italiano, per il quale non è affatto pertinente, e su questo studiata. Se [...] si giudica che sia veramente indispensabile per l'apprendimento delle lingue classiche, andrà inserita nei programmi relativi a queste lingue, e studiata solo dagli allievi che a queste lingue si dedicano (Berretta 1977: 11).

La distinzione tra il complemento d'agente e il complemento di causa efficiente, per esempio, risulta inutile dal punto di vista dell'italiano, ma è ugualmente inserita e trattata nei testi scolastici fin dalla scuola primaria, poiché è una distinzione finalizzata all'apprendimento del latino. Infatti, in latino, il complemento d'agente si usa con gli esseri animati attraverso il costruito formato dalla preposizione *ab* seguita dall'ablativo mentre il complemento di causa efficiente si usa per ciò che è inanimato e viene espresso mediante l'ablativo semplice. Si esprime così Sabatini a proposito della questione dei complementi, anche essi, come i concetti di soggetto e predicato, definiti dalla pedagogia linguistica tradizionale con criteri nozional - semantici:

La faccenda dei “complementi”, che non si sa mai bene quanti siano e come vadano classificati, è un altro scoglio del nostro insegnamento grammaticale tradizionale. Ciò che si stenta a riconoscere in questo campo è che la definizione dei cosiddetti complementi (fatta eccezione per il complemento oggetto) rientra molto più nella semantica che non nella sintassi [...] (Sabatini 2004).

Si prenda ad esempio la definizione di complemento oggetto generalmente data dai sussidiari: *Il complemento oggetto indica l'oggetto su cui termina l'azione espressa da un verbo transitivo e risponde alle domande chi? che cosa? Si chiama anche complemento diretto perché non è collegato alla frase da preposizioni. Può essere costituito anche da pronomi personali o dal pronome che (TUTTOITA, V, cfr. §5.7).*

Sorvolando le contraddizioni che presenta la definizione, quali il fatto che il verbo esprima un'azione, cosa non sempre veritiera, e il fatto che anche i verbi intransitivi, a volte, possono reggere un oggetto diretto (cfr. §1.11), la definizione in questione dà delle informazioni sintattiche per il riconoscimento del complemento oggetto, ovvero è quell'oggetto che si lega direttamente al verbo completandone "l'azione".

Un definizione migliore la dà il testo A.BA.CO

Il complemento oggetto (o diretto) si collega direttamente al verbo, specificandone il significato. In alcuni casi è indispensabile per dare alla frase un significato completo (A.BA.CO, cfr. §5.7).

Tale definizione fa riferimento alla necessità del verbo di ricorrere a tale complemento per realizzare pienamente il suo significato.

Diversamente sono trattati gli altri tipi di complementi che vengono classificati in base al loro significato e che sono già per la scuola primaria moltissimi: complemento di specificazione, di tempo, di luogo, di modo, di compagnia e di unione, d'agente o di causa efficiente, di mezzo, di causa, di materia, di termine, di fine o di scopo.

Recitano così, ad esempio, alcune definizioni di complementi che circolano attualmente nei testi scolastici per la scuola primaria:

*il **complemento d'agente** precisa da chi è compiuta l'azione espressa dal verbo di forma passiva e risponde alla domanda **da chi?** Se l'azione è compiuta da un essere inanimato, il complemento risponde alla domanda **da che cosa?** e si chiama di **causa efficiente**. E' generalmente introdotto dalla preposizione **da** semplice o articolata (TUTTOITA, V, cfr. §5.1).*

Oppure

*L'espansione che risponde alle domande **Per quale motivo? Per quale causa?** si chiama **complemento di causa** e indica la causa, il motivo di un'azione, di una situazione.*

*L'espansione che risponde alle domande **Per mezzo di che cosa? Per mezzo di chi?** si chiama **complemento di mezzo** e indica il mezzo attraverso il quale si compie un'azione (Gatto bianco gatto blu, IV/V, cfr. §5.4).*

Analizzando le definizioni sopra riportate quali rappresentative del modo in cui i testi sono soliti classificare i complementi, si evince come tali definizioni nulla dicano sulla struttura della frase, nulla dicano rispetto a quell'ordine gerarchico che rende conto della struttura frasale di cui parlava Prandi.

Dunque le definizioni dei testi scolastici, fin da quelli pensati per la scuola primaria, rispondono a "tassonomie semantiche" in cui "rimane insuperabile la difficoltà di imbrigliare un numero definito e contenuto i diversi tipi di relazioni esistenti e possibili fra gli eventi e le entità del mondo" (Lo Duca, in stampa).

Sabatini e Simone constatano come la classificazione dei complementi si fondi su criteri semantici, sul tentativo di inquadrare "in concetti tipo (colpa, pena, mezzo, fine, causa, vantaggio, modo, distribuzione ...) la nostra visione del mondo (azioni umane, eventi vari)" (Sabatini 2004). Simone sottolinea come questo procedere della classificazione dei complementi proceda sulla base di una "analisi ontologica dell'azione, cioè una scomposizione idealizzata degli 'stati di cose', delle situazioni extralinguistiche di cui l'enunciato parla" (Simone in Lo Duca, in stampa).

Questo orientamento, nello sforzo di catalogare gli aspetti del 'mondo' che l'enunciato deve rispecchiare, si è spinto ad estremi ingenui e in parte ridicoli, anche se di enorme fortuna [...] (Simone in Lo Duca, in stampa).

Sabatini ricorda, inoltre, un episodio che rende bene l'idea del carattere controverso e approssimativo della classificazione tradizionale dei complementi, ovvero ricorda la disputa accesa in una scuola di Palermo per stabilire se *dalla mia finestra vedo il mare* fosse un complemento di "stato in luogo", poiché, come sosteneva l'alunno, quando si sta davanti alla finestra si vede il mare, o di "moto da luogo" come, invece, sosteneva l'insegnante e che Sabatini sostiene si debba per lo meno intendere come un complemento di "moto da luogo figurato", perché riferito allo sguardo che dal punto della finestra va al mare. Sabatini aggiunge poi altre possibilità di leggere quell'espressione, ovvero come un complemento di "moto per luogo", perché lo sguardo attraversa la finestra, ovvero ci passa attraverso, oppure addirittura

un complemento di “moto a luogo” perché vedere significa “ricevere un’immagine che giunge all’occhio e al cervello (Sabatini 2004) (cfr. Sabatini 2006b).

In conclusione, gli esercizi proposti dai diversi testi, ovvero esercizi di riconoscimento dei complementi, possono aiutare a ragionare su alcuni aspetti della realtà espressi in diversi modi nelle frasi da analizzare, ma tali esercizi non spiegano la struttura della frase, ovvero come essa è costruita, quando invece “il vero obiettivo della sintassi (dal greco *syn* e *taxis* “collocazione di elementi in un gruppo”) è invece quello di descrivere la struttura complessiva di questo organismo (la frase), sul quale si imposta ogni nostro discorso: e questo si ottiene se riusciamo a cogliere unitariamente le relazioni tra tutti gli elementi che possono entrare in una frase” (Sabatini 2004).

5. SCHEDATURA DEI TESTI SCOLASTICI

Si propone qui di seguito una schedatura dei testi scolastici analizzati, ovvero una sintesi delle definizioni date dai diversi testi rispetto al concetto di frase, nonché l'esempio di alcuni esercizi proposti da essi. A termine di ogni schedatura compare una parte intitolata "per riassumere" in cui è possibile trovare i rimandi interni al lavoro di tesi per la consultazione delle relative questioni teoriche che le varie definizioni ed esercizi dei testi scolastici suscitano.

5.1 De Mico, Daniela, 2004, *TUTTOITA*, classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Editore

“La **frase semplice** è un insieme di parole in ordine, in accordo tra loro e con un significato logico. Le frasi semplici possono essere: **affermative**, **negative**, **interrogative**, **esclamative**, **imperative**, **dubitative**”.

“Il **periodo** o **frase complessa** è una parte di testo compresa tra un punto fermo e un altro. E’ formato da più frasi semplici, tante quante sono i verbi, perché ad ogni verbo corrisponde una frase”.

Il testo riporta, a piè di ogni pagina, l’indicazione degli *obiettivi specifici e formativi* relativi agli argomenti ed esercizi di volta in volta presentati.

“Il **soggetto** è la persona, l’animale, la cosa di cui si parla. Generalmente è costituito da un nome, ma qualsiasi altra parte del discorso può svolgerne la funzione. Esso concorda con il predicato verbale in genere e numero. Ricorda che il soggetto non si trova sempre all’inizio della frase: per riconoscerlo con certezza occorre osservare il verbo e chiedersi di chi si sta parlando (**chi? che cosa?**)” (classe IV).

“Il **soggetto** è la persona, l’animale, la cosa di cui si parla; generalmente è costituito da un nome, ma qualsiasi parte del discorso può svolgerne la funzione; per esempio la funzione di soggetto può essere svolta anche dal pronome relativo **che**. Una frase può presentare due o più soggetto per un solo predicato. Il soggetto può essere **sottinteso** se non viene espresso, oppure può essere **assente** con i verbi impersonali. Non hanno soggetto, per esempio, i verbi che indicano fenomeni atmosferici, come *piovere* o *nevicare*” (classe V).

“Il **predicato** dà informazioni sul soggetto.

Il **predicato verbale** spiega che cosa fa il soggetto ed è costituito da un verbo.

Il predicato nominale spiega che cosa è oppure come è il soggetto ed è costituito dal verbo *essere* unito a un nome o a un aggettivo. Alcuni verbi come *sembrare*, *riuscire*, *restare* o *diventare* possono sostituire il verbo *essere* nel predicato nominale”.

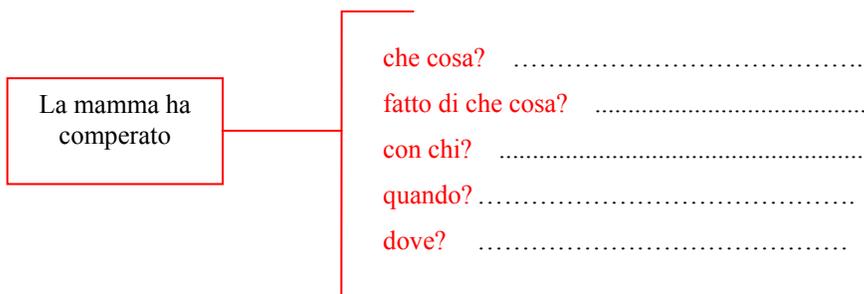
“Il **complemento oggetto** indica l’oggetto su cui termina l’azione espressa dal verbo e risponde alle domande (chi? che cosa?). Si chiama anche complemento diretto perché è legato direttamente al verbo senza alcuna preposizione”.

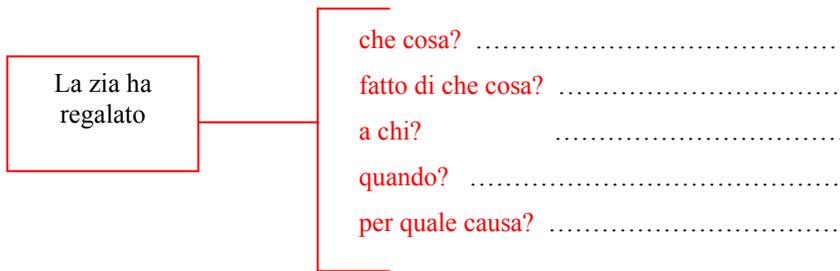
“I **complementi indiretti** aggiungono alla frase minima informazioni sul luogo, il tempo, i modi dell’azione e rispondono a varie domande: dove? quando? Come? ... Si chiamano indiretti perché sono collegati alla frase da preposizioni e prendono il nome dalla funzione logica che svolgono”.

Segue la consueta lista di complementi, analoga a quella di altri testi (cfr. §5.4), con le relative domande da porsi per l’identificazione.

ESEMPI DI ESERCIZI TRATTI DAL TESTO

Esercizio: Arricchisci le **frasi minime** con i complementi che rispondono alle domande date





ORA PROVA TU

“Esegui l’analisi logica di queste frasi: scrivi **S** (= soggetto), **PV** (= predicato verbale), **PN** (= predicato nominale), **CO** (= complemento oggetto), **CI** (= complemento indiretto)”.

- Nella piazza
- del paese
- c’è
- una fontana.

- La mamma
- ha fatto
- provvista
- di scatole
- di salsa
- di pomodoro

A Marta
piacciono
i cornetti
con la crema
di cioccolato.

Per riassumere

- la frase deve avere un significato logico (cfr. §4.1);
- identificazione della frase semplice con quella minima (cfr. §4.2);
- la frase è compresa tra due punti fermi (cfr. §4.1.2);
- frase minima costituita da soggetto e predicato (cfr. §4.2);
- definizione sostanzialistica del soggetto (cfr. §4.2.1);
- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §4.5);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (§ cfr. §4.5);
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introduttrice il complemento stesso (cfr. §1.10).
- indicazione degli *obiettivi specifici e formativi*, al fine di indicare all’insegnante la strada per seguire le Indicazioni ministeriali (cfr. §3.1).

5.2 Favillini, Alessandra, 2005, *Tuttoesercizi italiano*, classe III, Firenze, Giunti
Scuola

“Noi usiamo parole combinate tra loro per comunicare un **messaggio comprensibile**. Queste combinazioni di parole si chiamano **frasi** o **enunciati**”.

“Il **soggetto** è quel sintagma dell’enunciato che indica chi compie l’azione”.

Esempio tratto dal testo:

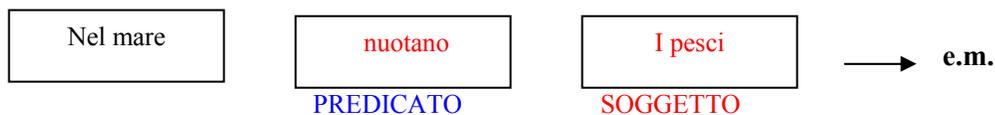


“Il **soggetto** può trovarsi all’inizio, nel mezzo o in fondo all’enunciato. Per individuarlo bisogna perciò chiedersi sempre: **chi fa l’azione?**”

“Il **predicato** di un enunciato è quel sintagma formato dal verbo che indica che **cosa fa il soggetto**”.

“L’**enunciato minimo (e.m.)** è formato dal soggetto e dal predicato della frase”

Esempio tratto dal testo

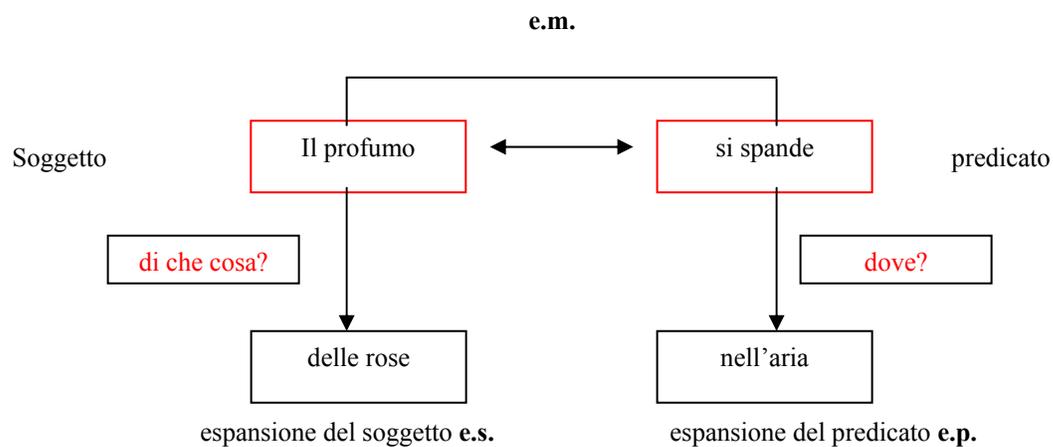


“Le **espansioni** si aggiungono al soggetto e al predicato per dare nuove informazioni sul messaggio.

Le espansioni che si aggiungono al soggetto si chiamano **espansioni del soggetto (e.s.)**.

Le espansioni che si aggiungono al predicato si chiamano **espansioni del predicato (e.p.)**”.

Esempio tratto dal testo

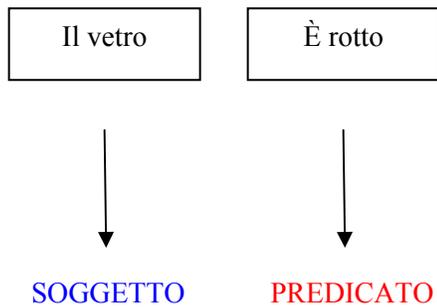


Per riassumere

- identificazione di frase ed enunciato (cfr. §4.1.2);
- definizione semantica per le categorie sintattiche di soggetto e predicato (cfr. §4.2.1, 4.2.2);
- definizione di frase minima costituita da soggetto e predicato (verbo) (cfr. §4.2);
- riconoscimento delle espansioni come aggiunzioni o del soggetto o del predicato, senza distinzioni gerarchiche delle espansioni all'interno della frase (cfr. §4.5).

5.3 Chiara, Maria / Zanchi, Luigi, 2006, *Sempre meglio. Riflessione sulla lingua*, classi IV/V, Novara, DeAgostini

LA FRASE MINIMA



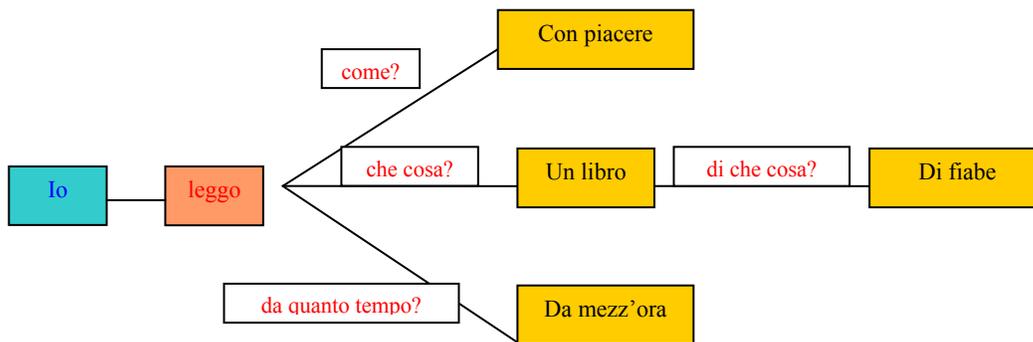
“Possiamo notare che il **soggetto** e il **predicato** si accordano l’un l’altro e sono strettamente legati tra loro. Insieme formano un’unità linguistica che chiamiamo **frase minima**”.

“Il soggetto suggerisce la **persona**, il **numero** e il **genere** al predicato”.

“Il soggetto e il predicato devono andare d’accordo, cioè devono **concordare**”.

“Le precisazioni che completano l’informazione minima si chiamano **complementi**. Ci sono diversi tipi di complementi. Per riconoscerli è necessario riflettere sulla loro funzione e porsi sempre una **domanda**”.

Esempio tratto dal testo:



Esempio tratto dal testo

DUE FUNZIONI DEI COMPLEMENTI

Che cosa semina l'agricoltore?

L'agricoltore semina il grano all'inizio dell'autunno.

↓
DETERMINAZIONE

↓
ESPANSIONE

“I **complementi** svolgono la funzione di **determinazione** quando forniscono precisazioni che sono indispensabili per completare (determinare) il senso della frase; svolgono invece la funzione di **espansione** quando aggiungono precisazioni (non richieste) che espandono il senso della frase e non sono indispensabili”.

Il **complemento oggetto** (esempio tratto dal testo):

Gaia dipinge che cosa? → un paesaggio.

“Nella frase il complemento indica l'oggetto a cui si rivolge l'azione espressa dal verbo (dipinge): perciò è chiamato **complemento oggetto**.

Il complemento oggetto risponde alla domanda chi? che cosa? e ha la funzione di completare l'informazione espressa dal predicato”.

“Il complemento oggetto è unito direttamente al verbo (cioè al predicato), senza bisogno di preposizioni: per questo è anche chiamato **complemento diretto** (o **espansione diretta**)”⁴²

“I complementi che sono introdotti da una preposizione si chiamano **complementi indiretti**”.

⁴² Faccio notare come l'oggetto diretto, argomento obbligatorio del verbo nella frase posta ad esempio, viene ora definito anche *espansione*, non *determinazione*, come voleva la definizione data poco prima dalla stesso testo. L'oggetto diretto costituisce quell'informazione indispensabile al completamento del significato del verbo definito poco sopra, e dunque perché il testo non chiama tale completamento *determinazione*?

ATTENZIONE: I VERBI INTRANSITIVI

“I verbi che, come passeggiare, possono essere meglio precisati o completati nel loro significato **solo** da un **complemento indiretto** (cioè unito mediante una preposizione) sono chiamati **verbi intransitivi**.

Nei verbi intransitivi l’azione rimane sul soggetto, **non passa (non transita)** su qualcuno o qualcosa che la riceve (non possono avere un complemento oggetto)”.

Segue una lunga lista dei complementi indiretti con le relative domande da porsi per l’identificazione, analoga a quella di altri testi (cfr. §5.4).

Per riassumere

- definizione di frase minima costituita da soggetto e predicato (verbo) (cfr. §4.2);
- la distinzione tra complementi ed espansioni poteva far pensare in un primo momento, ad un livello di analisi che tenesse conto della diversa gerarchia che governa i complementi, alcuni facoltativi, altri obbligatori, alla realizzazione del programma semantico del verbo. Tuttavia il testo procede con la consueta trattazione dei complementi classificati su basi semantiche che non rendono conto della loro funzione sintattica, ovvero di completamento del nucleo frasale o di informazione aggiuntiva rispetto a quest’ultimo (cfr. §4.5);
- definizione i verbi intransitivi come verbi che non possono reggere un complemento oggetto, anche se in realtà le cose non stanno propriamente così (cfr. §1.11);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introducente il complemento stesso (cfr. §1.10).

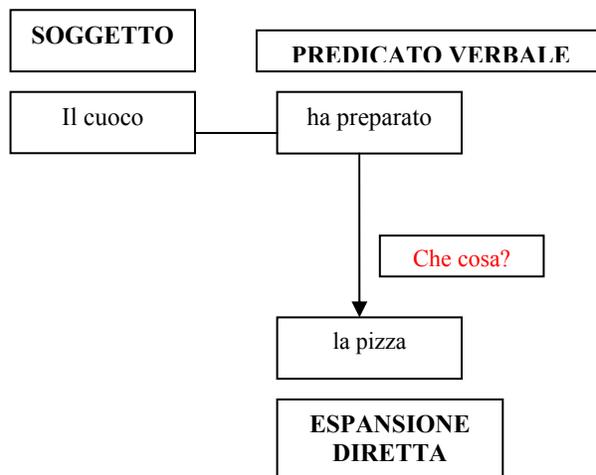
5.4 Laura Valdiserra, Luciana Ventriglia, 2006, **Gatto Bianco Gatto Blu.**
Riflessione sulla lingua, Firenze, Giunti editore

“Le frasi in cui si esprime **una sola azione** o in cui si dice una sola cosa, cioè le frasi che hanno **un solo predicato**, si chiamano **frasi semplici**. Le frasi in cui si esprime più di un’azione o si dice più di una cosa, si chiamano **frasi complesse**”.

“Nella frase ciò di cui si parla si chiama **soggetto**.
Ciò che si dice del soggetto si chiama **predicato**.”

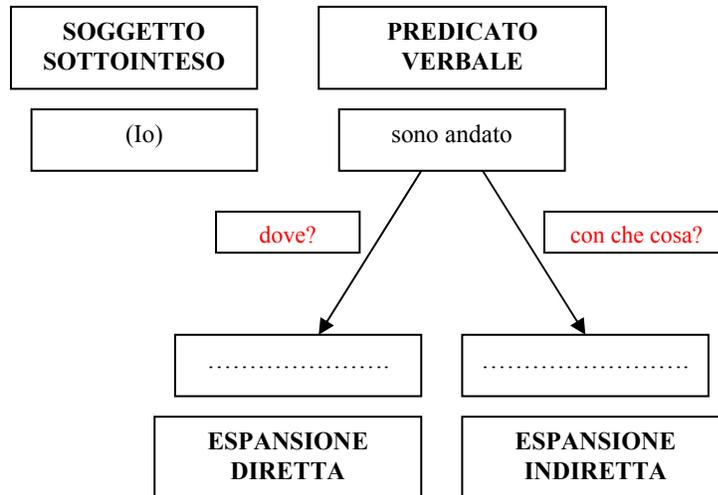
“L’espansione che arricchisce il predicato verbale risponde alla domanda: **Chi? Che cosa?** si chiama **espansione diretta** o **complemento oggetto**.”

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO



“Le espansioni che sono introdotte da una preposizione semplice o articolata (a scuola, con la bicicletta) si chiamano **espansioni indirette** o **complementi indiretti**.”

ESERCIZIO TRATTO DAL TESTO



ELENCO DEI TIPI DI ESPANSIONI

“L’espansione che risponde alle domande **Di chi? Di che cosa?** Si chiama **complemento di specificazione**. Indica di chi è qualcosa o qualcuno oppure di che cosa si tratta, cioè specifica e precisa le parole a cui si lega.”

“L’espansione che risponde alle domande **Quando? Da quanto tempo? Per quanto tempo? Tra quanto tempo?** si chiama **complemento di tempo**. Indica il tempo in cui si svolge l’azione.”

“L’espansione che risponde alle domande **Dove? Verso dove? Da dove? Per dove?** si chiama **complemento di luogo** e indica il luogo in cui si svolge l’azione.”

“L’espansione che risponde alle domande **Come? In che modo?** si chiama **complemento di modo** e indica il modo in cui si svolge l’azione.”

“L’espansione che risponde alle domande **A chi? A che cosa?** si chiama **complemento di termine** e indica a chi, a che cosa si rivolge l’azione espressa dal verbo.

“L’espansione che risponde alle domande **Con chi? Insieme a chi?** si chiama **complemento di compagnia** e indica la persona o l’animale con cui si compie l’azione.

Si chiama invece **complemento di unione** l’espansione che risponde alle domande **Con che cosa? Insieme a che cosa?**”

“L’espansione che risponde alle domande **Per quale motivo? Per quale causa?** si chiama **complemento di causa** e indica la causa, il motivo di un’azione, di una situazione.”

“L’espansione che risponde alle domande **Per mezzo di che cosa? Per mezzo di chi?** si chiama **complemento di mezzo** e indica il mezzo attraverso il quale si compie un’azione.”

Per riassumere

- manca una definizione di frase minima: viene data indicazione della frase come entità costituita da soggetto, predicato e complementi, diretti e indiretti. Tuttavia nello schema grafico di frase (vedere pagina precedente), il testo pone il soggetto e il predicato ad un livello superiore rispetto ai complementi, mettendoli in evidenza rispetto agli altri elementi costituenti la frase;
- definizione eclettica di frase, poiché essa *dice qualcosa* o *esprime un’azione*;
- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);

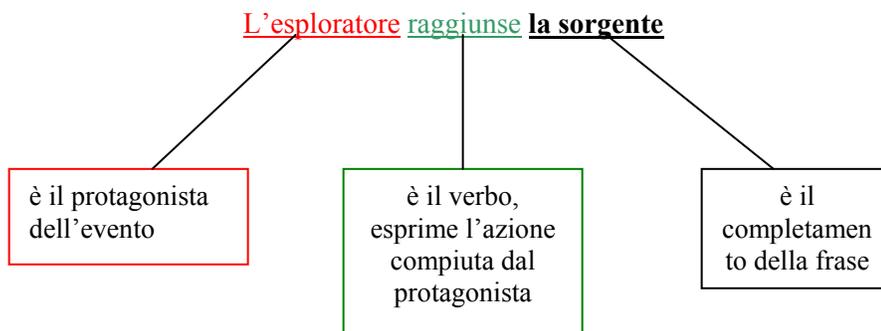
5.5 Gandolfi, Anna Maria, 2007, *Con parole mie*. Prima grammatica pratica della lingua italiana, Città di Castello (PG), Gaia Edizioni

“La frase, o enunciato, è ...

1. un insieme ordinato di parole
2. unite tra loro da legami di significato
3. compresa tra due segni di punteggiatura
4. presenta un solo verbo”.

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

Osserva!



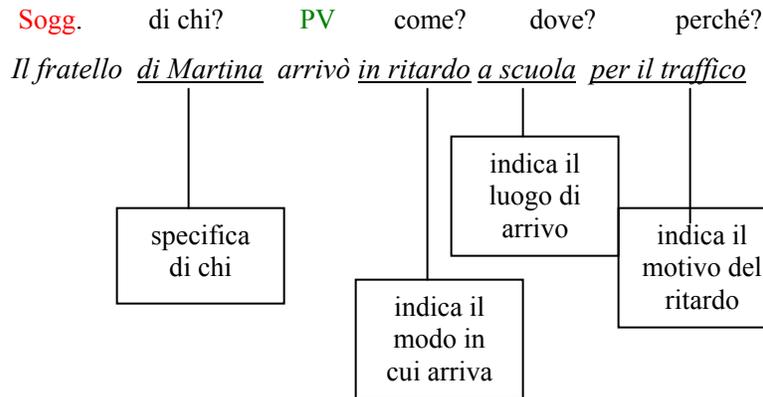
“Il verbo prende il nome di **predicato** perché “predica” cioè “dice, esprime” l’azione compiuta o subita da parte del protagonista oppure un suo modo di essere.

Il protagonista delle frasi si chiama, invece, **soggetto**.

Soggetto e predicato sono gli elementi essenziali della frase: in pratica il “minimo indispensabile” per dare vita a un enunciato. Sono chiamati perciò coppia minima. La frase a cui danno origine prende il nome di **frase minima**”.

ESPANSIONE = COMPLEMENTO

I gruppi di parole che arricchiscono la frase minima (espansioni) si chiamano **complementi**, perché contribuiscono a completare la frase e possono fornire informazioni di diverso tipo.



“Nella frase che hai letto ciascuna informazione (**complemento**) è introdotta da una preposizione (semplice o articolata).

C’è, invece, un’espansione che sta a “contatto diretto” con il predicato.

Osserva ...”.

Aladino saluta *la principessa Jasmine*.

chi?

Per riassumere

- identificazione di frase ed enunciato (cfr. §4.1.2);
- definizione di soggetto come protagonista dell’evento;
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introducente il complemento stesso (cfr. §1.10).
- complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §4.5).

5.6 Carlo Coruzzi, Lorena Ramazzotti, 2008, *Parole a colori. Grammatica 4/5*, Milano, A Mondadori Scuola

“Le **frasi** sono un insieme di parole messe in **ordine**, **accordate** tra loro in modo da esprimere un **significato**. Iniziano con la maiuscola e finiscono con il punto. Possono essere **semplici**, se c’è un solo verbo, **complesse**, se ci sono più verbi, **minime** se c’è solo il verbo e il soggetto o anche solo il verbo”.

“Il **soggetto** ci dice di chi o di che cosa si parla. A volte è sottinteso.

Il **predicato** dice com’è o cosa fa il soggetto.

L’**espansione** arricchisce la **frase minima** con informazioni su soggetto e predicato”.

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

SOGGETTO	PREDICATO	ESPANSIONE	ESPANSIONE
Il capitano e il suo aiutante	scesero	dal ponte	di comando
Tobia	è	sempre	sui mobili

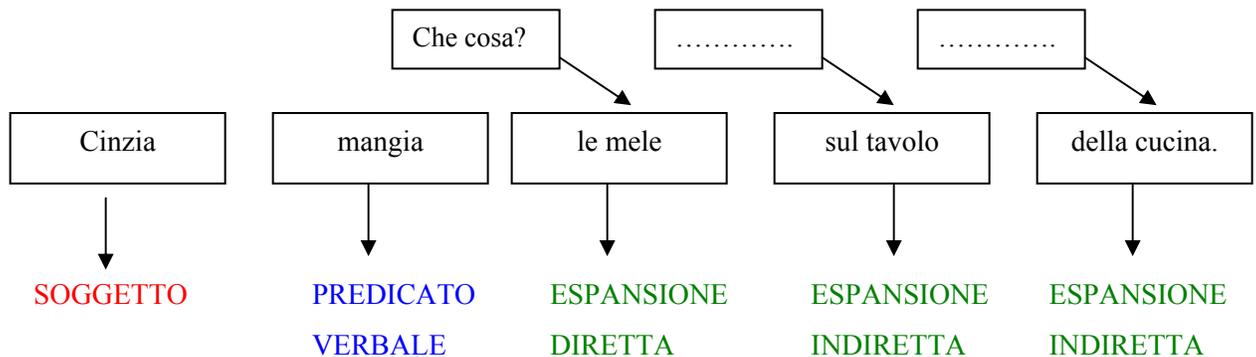
“L’espansione che indica l’oggetto su cui si compie l’azione si chiama **espansione diretta** o **complemento oggetto**. Risponde alle domande: *Che cosa? Chi?* Si chiama diretta perché non è legata al predicato da preposizioni (di, a da, in, con su, ...)”.

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

SOGGETTO	PREDICATO	ESPANSIONE DIRETTA O COMPLEMENTO OGGETTO
Cinzia	mangia	le mele.
Cinzia	saluta	il nonno.
	VERBALE	
		Che cosa?
		Chi?

“L’espansione che arricchisce la frase dando informazioni su tempo, luogo, modo, scopo dell’azione e altro ancora si chiama **espansione diretta o complemento**. E’ introdotta dalle preposizioni”.

ESEMPIO DI ESERCIZIO TRATTO DAL TESTO



Segue una lista complementi con le relative domande da porsi per individuarli (lista analoga alle altre già citate, cfr. §5.4)

ESEMPIO DI ESERCIZIO TRATTO DAL TESTO:

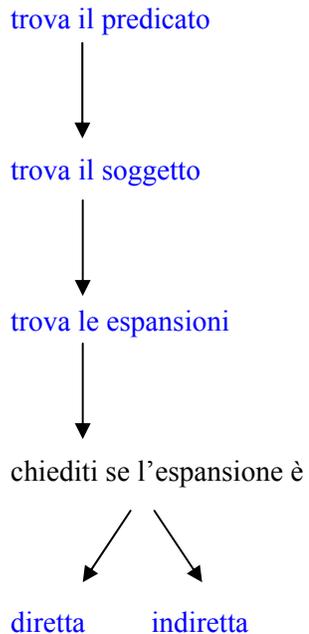
Scrivi *le espansioni* per queste frasi minime

- Manuela cammina.
- Francesco ascolta.
- Giorgio prepara.
- Elisa osserva.

“Ricorda:

Ogni volta che ti chiedi quale funzione hanno le diverse parti del discorso, fai **l’analisi logica**.

Per non sbagliare segui questa procedura”:



Per riassumere

- indistinzione tra frase semplice e minima (cfr. §4.1.3);
- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §4.5);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);
- strutturazione del testo all’auto-apprendimento (cfr. §3.1);
- esercizi di analisi logica della frase che non rendono conto dei livelli gerarchici esistenti all’interno della frase (cfr. §4.5, 4.5.1);
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introducente il complemento stesso (cfr. §1.10).

5.7 Silvana Loiero, (diretto da), 2008, **Progetto A.BA.CO. Italiano**, 4/5, Firenze,
Giunti Scuola

“Sai già che la frase, per avere un senso compiuto, deve essere costituita almeno da due elementi:

- un argomento di cui si parla = il **soggetto**
- ciò che si dice di questo argomento = il **predicato**

Naturalmente nella frase, oltre al soggetto e al predicato, possono essere presenti anche **altri elementi**”.

“**Rifletti**: il soggetto indica chi o che cosa compie l’azione, ma spesso ha altri significati”.

ESEMPIO DI ESERCIZIO TRATTO DAL TESTO

“Sottolinea in ogni frase il soggetto. Poi collegalo al riquadro giusto, in base alla **funzione** che svolge.

- | | |
|---|---|
| - La campagna era illuminata dal sole. | Chi subisce l’azione. |
| - I pescatori hanno pescato molti pesci.
compie un’azione. | Lo strumento con cui si |
| - Lucia è molto generosa con le amiche.
avviene. | Il luogo in cui l’azione |
| - Il pallone ha rotto un vetro della finestra. | Chi ha una certa qualità o si trova in
una certa situazione. |
| - Il parco risuonava delle grida dei bambini. | Chi subisce un’azione”. |

“La frase che ha un solo predicato si chiama **frase semplice**.
La frase che ha più di un predicato si chiama **frase complessa** o **periodo**”.

La frase nucleare

“Il predicato ci dà informazioni su azioni o caratteristiche che riguardano il soggetto.
In alcuni casi il soggetto e il predicato bastano per formare da soli una frase di significato completo:

La nave è partita.

In altri casi, oltre al soggetto e al predicato, serve **obbligatoriamente** un altro elemento (o più di uno), per formare una frase che abbia un significato completo. Questi elementi si chiamano **complementi**.

Questo zaino appartiene (a chi?) a mia sorella.

Pettiroso ha prestato (che cosa?) il suo cappello (a chi?) a Leprotto”.

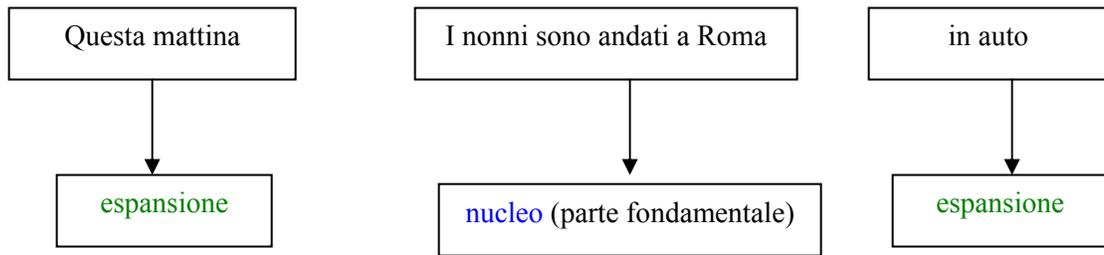
“**Rifletti**: bastano il soggetto e il predicato o ci vuole qualcosa in più?”

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

“Una frase che ha soltanto il predicato e **gli elementi assolutamente necessari a completarne il significato** si chiama **frase nucleare**”:

I nonni sono andati a Roma

E’ possibile aggiungere altre informazioni non strettamente necessarie.
Esse si chiamano **espansioni** e servono per **allargare** la frase nucleare:



“Con i **verbi** che indicano **fenomeni atmosferici** (grandinare, tuonare, nevicare, piovere ...) non c'è mai il soggetto”.

“Le parole utili per precisare e completare le informazioni date dal soggetto o dal predicato si chiamano **complementi**.
 Il **complemento oggetto** è un complemento diretto, che si collega **direttamente al verbo** specificandone il significato”.

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

Laura studia (pred.verb) l'inglese (complemento oggetto = l'oggetto che viene studiato).

“I complementi **indiretti** si collegano al predicato con una **preposizione**. Anch'essi servono a precisare meglio le informazioni contenute nella frase”.

Marco

scrive = pred. verb.

una lettera = compl. ogg. (diretto)

alla zia = compl. di termine (diretto)

Lista dei complementi con relative domande da porsi per la loro individuazione

Complemento di termine: a chi?

Complemento di luogo: dove? verso dove? da dove? attraverso dove?

Complemento di tempo: quando? Per quanto tempo?

Complemento di specificazione: a chi? di che cosa?

Complemento di compagnia: (persona) con chi?

Complemento di unione: (cosa o animale) con che cosa?

Complemento di modo: in che modo?

Complemento di mezzo: con quale mezzo o strumento?

Complemento di causa: perché?

Espansioni o complementi?

“In alcuni casi i complementi sono **elementi necessari**, cioè richiesti dal verbo, per completarne il suo significato”.

Per esempio (tratto dal testo):

Adele ha trovato un gatto. → il verbo non può stare da solo;
(chi?, che cosa?) bisogna aggiungere il compl. oggetto.

Il gatto miagola. → qui non serve il compl. oggetto, la frase ha
già un significato completo.

Adele restituisce il gatto a Paolo → servono il compl. oggetto e il compl. di
termine: si restituisce qualcosa a qualcuno.
chi?, che cosa?) (a chi?)

“In altri casi i complementi servono solo ad arricchire (**espandere**) il senso della frase.

Ieri Adele ha incontrato Paolo davanti alla libreria in piazza.

“Ecco alcuni **complementi indiretti** che puoi trovare in una frase nucleare

- **La maestra offrì i pasticcini agli alunni** → **complemento di termine**
- **Elena si avviò verso casa** → **complemento di luogo**
- **La lezione comincerà alle undici** → **complemento di tempo**

I complementi indiretti possono essere costituiti da un nome, un aggettivo o un pronome”.

- Il testo indica, a piè di ogni pagina, le *ABILITA' ATTIVATE*.

Per riassumere

- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- indicazione di riconoscimento del soggetto attraverso criteri semantici che rimandano alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- testo strutturato per l'auto-apprendimento (cfr. §3.1);
- indicazione delle *abilità attivate*, al fine di indicare all'insegnante la strada per seguire le Indicazioni ministeriali (cfr. §3.1).
- indicazione di diversi livelli gerarchici per l'individuazione dei complementi (cfr. §4.5);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introducente il complemento stesso (cfr. §1.10).

5.8 Gabriella Rigoni, Egida Toso, 2007, *Ita ... qualcosa in +*, 4/5, Brescia, Editrice

La scuola

Il testo in questione è, come quello precedente, un quaderno operativo., ovvero un testo che non presenta solo schede per l'addestramento all'individuazione e applicazione di definizioni che non compaiono nel testo, ma che sono facilmente deducibili a partire dagli esercizi.

La frase

ESEMPIO DI ESERCIZIO TRATTO DAL TESTO

“Utilizzando le informazioni trasforma la *frase minima* in *frase complessa*”:

gli alunni sono usciti	della II B	alle ore sedici	per uno sciobero
	da scuola	degli insegnanti	

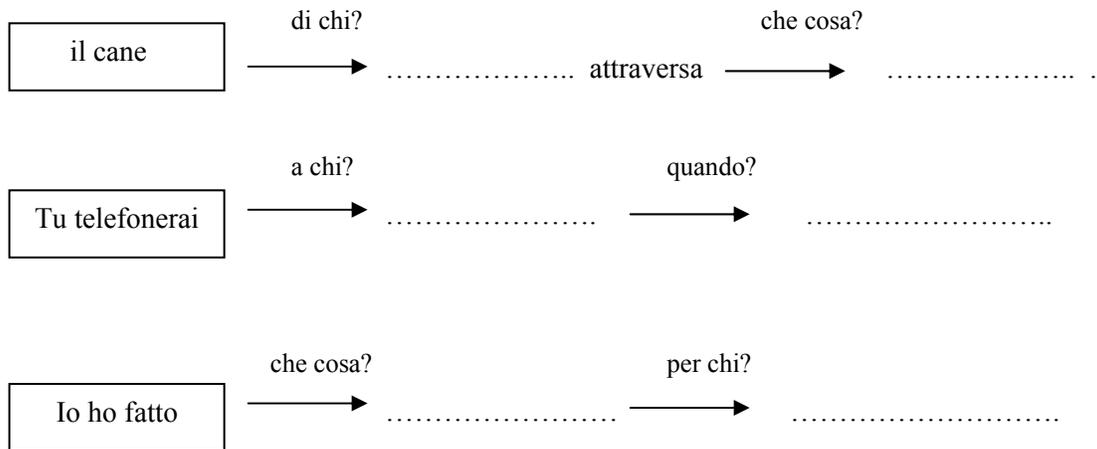
le galline hanno deposto	del pollaio	molte uova
	del signor Pino	tra mucchietti di paglia

Si deduce
frase minima = soggetto + predicato

“La frase minima si espande”

Esercizio (tratto dal testo):

Aggiungi informazioni alla frase minima rispondendo alle domande.



Esercizio (tratto dal testo)

Arricchisci le frasi con il **complemento oggetto**.

I poeti sanno scrivere

Al ristorante ho ordinato

La sarta sta accorciando

I complementi indiretti

Esercizio (tratto dal testo)

Nelle seguenti frasi sottolinea il **complemento di specificazione**.

Il cane di Francesco è ancora un cucciolo

Il colletto della camicia del papà è sempre perfettamente stirato.

La coda della mia gatta è lunga e folta.

Esercizio (tratto dal testo)

Completa con un [complemento di termine](#).

Hai chiesto se potevi venire?

Leggerò una bella fiabaprima di andare a dormire.

Ho preparato una cena buonissima.

Il testo prevede lo stesso tipo di esercizio per i complementi di tempo, luogo, modo, compagnia, causa, mezzo, materia.

Per riassumere

- definizione di frase minima costituita da soggetto e predicato (verbo) (cfr. §4.2);
- complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §4.5);

5.9 Coruzzi, Carlo / Ramazzotti, Lorenza, 2009, *Amici a colori. Letture e grammatica*, classe III, Milano, Mondadori scuola

“Le **frasi** sono un insieme di parole messe in ordine, che hanno un significato. Iniziano con la maiuscola e finiscono con il punto. Le frasi possono essere **semplici**, se c’è un solo verbo, o **complesse**, se ci sono più verbi”.

“Per formare una frase le parole che la compongono devono essere scritte in **ordine**, essere in accordo tra loro e avere un **significato compiuto**”.

“Le parole che fanno capire di chi o di che cosa si parla sono il **soggetto** di una frase”.

“Le parole che dicono com’è o che cosa fa il soggetto sono il **predicato**”.

“Quando il predicato esprime un’azione, è un **predicato verbale** (è un verbo)”.

“Quando il predicato dice come è il soggetto, è un **predicato nominale** (è formato dal verbo essere e da un nome o un aggettivo)”.

“Le informazioni che arricchiscono la frase minima si chiamano **espansioni**”.

ESEMPIO DI ESERCIZIO TRATTO DAL TESTO

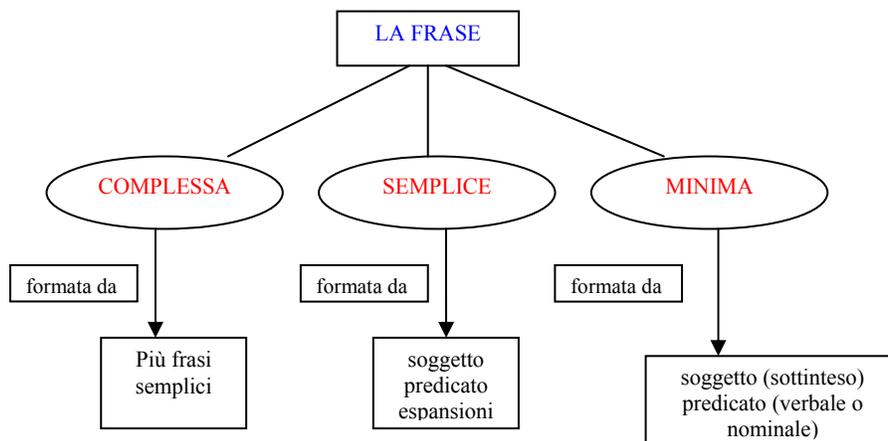
“Scrivi le domande a cui rispondono le seguenti espansioni”

Tobi torna	dove?	a casa
	dal mercato
	con la borsa piena di pacchetti

Frase minima *espansioni*

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

Osserva lo schema con quello che hai imparato sulla frase:



Per riassumere

- la frase è delimitata da segni di punteggiatura (cfr. §4.1.2);
- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- il predicato verbale esprime un'azione;
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);

5.10 Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2009, *Gli amici di Biribò*, III classe,
Mazzo di Rho (Mi), EIMedi

Il testo paragona inizialmente la frase ad un giocattolo costituito dall'assemblaggio di tanti pezzi e deduce così la seguente definizione di frase:

“Anche la **frase** risulta formata da pezzi, ognuno dei quali ci comunica un'informazione diversa”.

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

“Osserva la **frase minima**”

Martina

raccoglie

Martina che cosa fa?

Raccoglie.

Viene spontaneo chiedere: che cosa?

Si potrebbe rispondere: dei fiori.

che cosa?

Martina

raccoglie

dei fiori

E' possibile porsi un'altra domanda, per esempio: dove?

Si potrebbe rispondere: in un prato.

che cosa?

dove?

Martina

raccoglie

dei fiori

In un prato

“I pezzi che sono stati aggiunti si chiamano **espansioni**.

Ogni espansione ci fornisce un’informazione riguardo alla frase minima, completandone il significato”.

Osserva e completa le frasi

Chiara	legge	Si parla di
		Si dice che

L’acqua	è fresca	Si parla dell’
		Si dice che

Il cavallo	corre	Si parla del
		Si dice che

“La **frase minima** è composta da due pezzi:

- Il **soggetto** indica di chi o di che cosa si parla: *Chiara, l’acqua, il cavallo* sono soggetti
- Il **predicato** indica che cosa si dice del soggetto: *legge, è fresca, corre* sono predicati”.

Per riassumere

- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- definizione di frase minima costituita da soggetto e predicato (verbo) (cfr. §4.2);
- complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §4.5);

5.11 Francesca Fortunato, 2009, Dalla lingua alla grammatica, 4. Percorsi di Riflessione linguistica, lessico e scrittura, Milano, Mondadori Education

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

Data la frase

L'usignolo cinguetta allegramente sulla quercia al mattino (frase tratta dal testo)

“La frase è un insieme di parole ordinate in modo da esprimere un messaggio. Le frasi si compongono di diverse parti, ognuna delle quali fornisce un'informazione.

La **frase minima** contiene il significato essenziale del messaggio ed è costituita da:

- **soggetto**, cioè la parte che spiega di chi si parla: *l'usignolo*
- **predicato**, cioè la parte che spiega cosa fa o com'è il soggetto: *cinguetta*.

La **frase espansa** è arricchita da **espansioni** o **complementi** di vario tipo che completano il significato della frase minima.”

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO

Data la frase

Il cavaliere: **soggetto**

galoppa: **predicato**

a perdifiato: **complemento (di modo)**

al tramonto: **complemento (di tempo)**

nella prateria: **complemento (di luogo)**

“Rifletto:

Quando analizziamo gli elementi che compongono la frase, cioè individuiamo di chi si parla (*il cavaliere* → **soggetto**), cosa fa o com'è il soggetto (*corre* → **predicato**) e le altre informazioni della frase (*al tramonto* → **complemento**), facciamo l'**analisi logica**”

“Il **soggetto** indica la persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase. Il soggetto ha sempre lo stesso genere e numero del predicato”.

“Il **predicato verbale** specifica che cosa fa il soggetto ed è costituito da una voce verbale”.

“Il soggetto non è sempre all’inizio della frase, ma può trovarsi in posizioni diverse. Per riconoscerlo, osserva il predicato e chiediti di chi si sta parlando: **Chi? Che cosa?**”.

“Le **espansioni** o **complementi** aggiungono informazioni di vario tipo alla frase. Il **complemento oggetto** o complemento diretto si collega direttamente al predicato, senza preposizioni.

I **complementi indiretti** sono introdotti dalle preposizioni.”

“Il **complemento oggetto** precisa l’oggetto su cui si compie l’azione espressa dal verbo. Risponde alle domande: **chi? che cosa?**”.

“I **complementi indiretti** aggiungono informazioni di vario tipo alla frase. Sono introdotte dalle preposizioni.”

Per riconoscere i complementi indiretti “è necessario riflettere sulla domanda a cui rispondono e sulle preposizioni da cui sono introdotti”.

Per riassumere

- esercizi di analisi logica della frase che non rendono conto dei livelli gerarchici esistenti all’interno della frase (cfr. §4.5, 4.5.1);
- indicazione di riconoscimento del soggetto attraverso criteri semantici che rimandano alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- caratteristica del testo di “auto-insegnarsi” (cfr. §3.1);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introducente il complemento stesso (cfr. §1.10).

5.12 Mariella Rosato, Miriam Terragni, 2009, *Mondo Storie. Riflessione Linguistica 4-5*, Novara, DeAgostini

“La frase ottenuta eliminando le informazioni non essenziali si chiama **frase minima**: essa è costituita dagli elementi che sono indispensabili per dare significato alla frase stessa: il soggetto e il predicato.

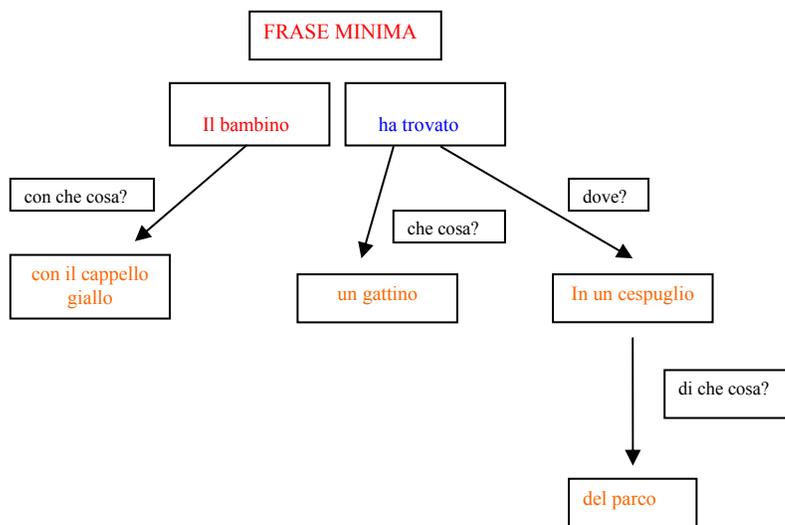
Es. Laura nuota.

Es. **Il gatto** di mia zia **dorme** sul divano”.

“La **frase minima** si può ampliare aggiungendo informazioni e dettagli”.

“Le parti che arricchiscono di significato la frase minima (soggetto + predicato) si chiamano **espansioni**”.

ESEMPIO TRATTO DAL TESTO



“Il **soggetto** è la persona, l’animale o la cosa di cui si parla nella frase: può compiere o subire l’azione espressa dal verbo, trovarsi in una certa condizione o possedere una particolare qualità”.

“Il **soggetto** e il **predicato** di una frase devono “andare d’accordo”, cioè devono **concordare**”.

“L’espansione che si collega al predicato in modo diretto, cioè senza l’uso di una preposizione, si chiama **espansione diretta** o **complemento oggetto**. Il complemento oggetto risponde alla domanda **chi?, che cosa?**”

“Le **espansioni indirette** o **complementi indiretti** determinano il significato della frase secondo il tempo, il modo, il luogo ...
I complementi sono introdotti da preposizioni e per riconoscerli occorre riflettere sulla loro funzione e chiedersi a quale domanda rispondono”.

Per riassumere

- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §4.5);
- definizione sostanzialistica del soggetto (cfr. §4.2.1);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introducente il complemento stesso (cfr. §1.10).

5.13 Bertarini, Mariagrazia, 2009, *Giallo in classe. Grammatica*, classe IV/V,
Bologna, Nicola Milano Editore

“La **FRASE** è un insieme di parole, disposte in un ordine preciso, che usiamo per comunicare”.

“La **FRASE** per essere accettabile deve avere alcune caratteristiche:

- le parole devono essere disposte in un ordine preciso;
- le parole devono andare d'accordo tra loro;
- il significato della frase non può essere assurdo ma deve essere adeguato alla realtà”.

“Nelle frasi ci sono due informazioni fondamentali.

C'è sempre qualcuno o qualcosa di cui si parla: questo è il **SOGGETTO**.

Viene sempre detto cosa fa, come sta, come è o cosa succede al soggetto: questo è il **PREDICATO** della frase”.

“La frase formata solo dal soggetto e dal predicato è una frase semplice, detta **FRASE MINIMA**”.

ESEMPI TRATTI DAL TESTO

I gatti giocano.
(soggetto) (predicato)

Paola legge.
monovalenti
(soggetto) (predicato)

Roby è triste.
(soggetto) (predicato)

la definizione “regge” con i verbi

Tuttavia la stessa definizione non “regge” per quanto riguarda le frasi costruite intorno a verbi bivalenti e trivalenti, in cui i soli soggetto e predicato (verbo) non sono sufficienti ad esplicitare il programma semantico del verbo predicato.

*La nonna racconta
(soggetto) (predicato)



la definizione non regge con i verbi bivalenti e trivalenti, poiché dà origine a frasi agrammaticali

“Hai certamente notato che esistono tanti tipi di espansioni. Ogni espansione ha nella frase una funzione diversa e risponde a precise domande”.

ESEMPI TRATTI DAL TESTO

Luca legge (cosa?)

Luca legge (con chi?)

Luca legge (dove?)

Luca legge (come?)



in tali esempi si evince come l’oggetto diretto, argomento obbligatorio del verbo predicato, rivesta la stessa importanza di una qualunque altra informazione aggiuntiva, ovvero non argomentale

“L’espansione diretta si chiama **complemento oggetto o diretto**. Le altre espansioni si chiamano **complementi indiretti**”.

Date le frasi:

Alessandra legge

e

Alessandra legge ogni sera un libro nella sua camera.

“La prima frase è una frase minima perché costituita soltanto da un soggetto (Alessandra) e da un predicato (legge). La seconda si è arricchita di elementi (**espansioni**) che forniscono maggiori informazioni e che completano il senso della frase; per questo si definiscono **complementi**”.

“Le espansioni o complementi arricchiscono la frase minima (soggetto e predicato). Possono essere diretti o indiretti”.

“Il **complemento diretto** si unisce al predicato direttamente, senza l’aiuto di preposizioni (**complemento oggetto**). Risponde alla domanda **chi? Che cosa?**”.

“I **complementi indiretti** sono uniti al predicato per mezzo di preposizioni semplici o articolate (**complementi di tempo, luogo, causa, modo, mezzo, ecc.**). Rispondono alle domande: **Quando? Dove? Perché? In che modo? Ecc.**”.

Per riassumere

- La frase per essere accettabile deve essere adeguata alla realtà (cfr. §4.1);
- definizioni di soggetto e predicato che rimandano alla struttura informativa della frase o dell’enunciato (cfr. §4.3);
- identificazione della frase semplice e minima (cfr. §4.2);
- definizione sostanzialistica di soggetto (cfr. §4.2.1);
- definizione dei complementi a base semantica (cfr. §4.5);
- elencazione dei complementi senza analisi gerarchica (cfr. §4.5).

3.14 Gruppo Scuola e Ricerca, (a cura di), 2010, I Canguri. Italiano. Quaderni operativi con prerequisiti, esercizi e verifiche, attività di avviamento alla classe successiva, Torino – Milano, ELMEDI

Premessa: il presente testo non riporta definizioni, prevedendo solo schede di esercizi dai quali tuttavia è possibile dedurre le definizioni dei diversi concetti morfologico - sintattici.

Frase minima = soggetto + predicato

Sotto il titolo la **frase minima**, il testo propone il seguente esercizio:

“Individua il **soggetto** e il **predicato**”:

Chi di voi ha risolto il problema?

soggetto **predicato**.....

Alla fine della lezione mancano ormai pochi minuti.

soggetto **predicato**

In piazza ieri mattina c'era il mercato.

soggetto **predicato**

Dal balcone di casa mia si vedono le montagne coperte di neve.

soggetto **predicato**

ESEMPI DI ESERCIZI TRATTI DAL TESTO

“Segna con X le risposte esatte”

La frase è:

- Un insieme casuale di parole;
- Un insieme di parole in accordo tra loro che comunicano un'informazione.

Le frasi semplici hanno:

- un solo predicato;
- un solo soggetto
- più predicati.

Le frasi complesse hanno:

- un solo soggetto;
- più soggetti
- più predicati.

Il soggetto è:

- Un'azione compiuta da una persona;
- La persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase.

Il predicato verbale:

- indica com'è o che cos'è il soggetto;
- è un verbo che indica le azioni compiute dal soggetto;
- è formato dal verbo essere con un nome o un aggettivo.

“Completa con il **complemento oggetto**”

L'uccellino becca

La sarta cuce

Gli alunni studiano

Il postino consegna

La mia squadra ha vinto

“Sottolinea in rosso i **complementi diretti** e in blu **quelli indiretti**”

Preferisco rimanere a casa questa sera.

Dai tu le chiavi di casa a Ettore.

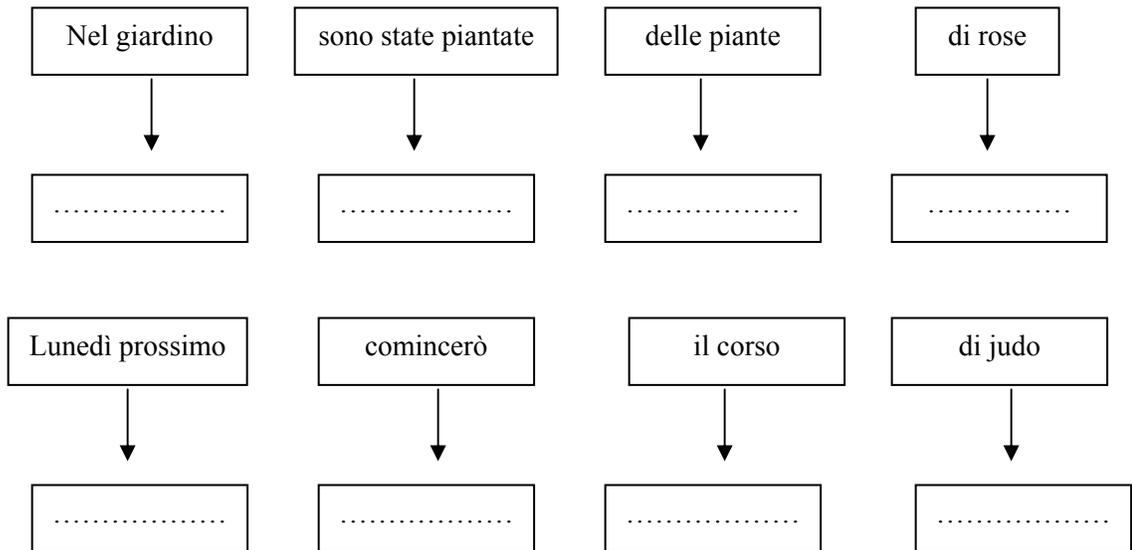
La via era illuminata dalla luna.

Hai ancora qualcosa da dire?

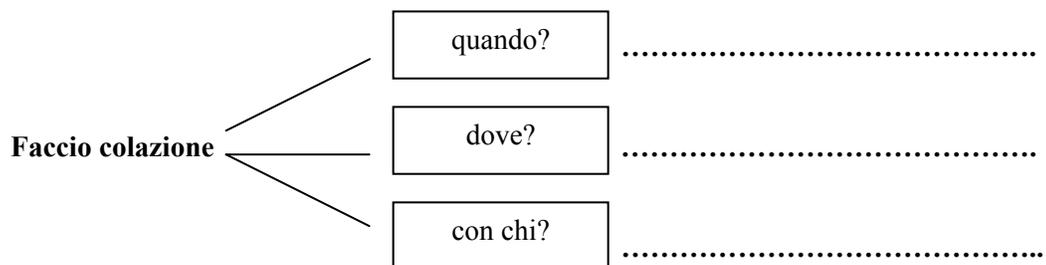
Non amo viaggiare in aereo.

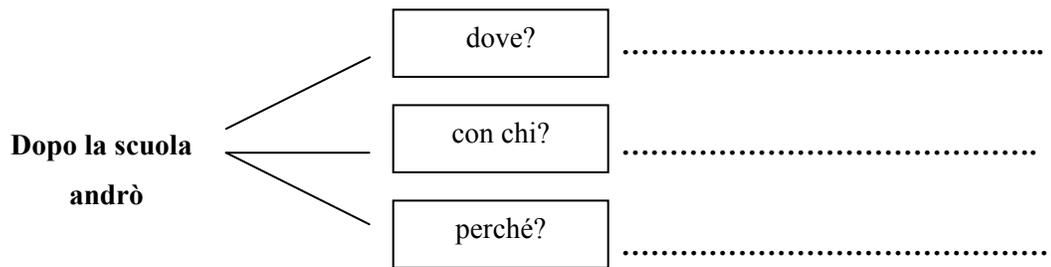
Carlo ha dormito tutto il giorno.

“Analizza le seguenti frasi”:



“Completa con i complementi indiretti che rispondono alle domande”.





Il testo indica gli obiettivi raggiungibili a fine unità:

“Obiettivi di verifica: discriminare le parti della frase e classificare i complementi”.

Per riassumere

- frase minima costituita da soggetto e predicato (cfr. §4.2);
- definizione di frase minima che non ha niente a che vedere con la sintassi, ma che rimanda alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §4.5);
- indicazione degli *obiettivi di verifica*, al fine di indicare all’insegnante la strada per seguire le Indicazioni ministeriali (cfr. §3.1).

3.15 Donatella Ostorero, 2010, *Stelle di Grammatica. Comprensione e produzione*, 4 e 5, Milano, Mondadori Education C. Signorelli Scuola

“La **frase** è un insieme ordinato di parole che hanno un significato logico.

Le frasi possono essere:

- **affermative**: *Sono un eccellente nuotatore.*
- **negative**: *Oggi non sono in forma.*
- **Interrogative**: *Come hai trascorso le vacanze?*
- **Esclamative**: *Che bel prato fiorito!*
- **Imperative**: *Fai i compiti!*
- **Dubitative**: *Forse dovrò correggere l'esercizio”.*

“Il **soggetto** è la persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase. Esso concorda con il predicato in genere e numero. In una frase, possono esserci anche due o più soggetti per un solo predicato.

Il cane e il gatto sono animali domestici”.

“A volte il soggetto può essere sottinteso: *Torneremo a casa insieme (noi)”.*

“Con i **verbi impersonali** il soggetto non c'è: *Nevicò per tutta la notte.*

A volte il soggetto è preceduto dall'articolo partitivo:

Dei lupi (= alcuni lupi) seguirono le tracce del gregge”.

“Il **soggetto** non sempre si trova all'inizio della frase. Per trovarlo è necessario individuare il verbo e scoprire **chi** o **che cosa** compie o subisce l'azione espressa dal verbo”.

Alla sorgente il cervo beve. Chi compie l'azione bere? *Il cervo* = soggetto

“Il **complemento oggetto** precisa l’oggetto su cui termina l’azione espressa dal verbo e risponde alle domande “**chi?**”, “**che cosa?**”.

Il complemento oggetto è un complemento diretto perché si aggiunge alla frase senza l’aiuto delle preposizioni”.

*Il pittore dipinge **un quadro**.*

“I **complementi indiretti** arricchiscono la frase aggiungendo informazioni relative al luogo, al tempo, al modo ...

Sono introdotti dalle preposizioni e assumono nomi diversi a seconda della domanda a cui rispondono (“Dove?”), “Quando?”, “Di chi?”, “Come” ...).

*Il colonnello arrivò **sul campo di battaglia**”.*

Lista dei complementi con le relative domande da porsi per la loro identificazione

Di che cosa? = complemento di specificazione

Quando? = complementi di tempo

Dove? = complementi di luogo

Con chi? = complemento di compagnia

Come? = complementi di modo

Con che cosa? = complementi di mezzo

A chi? = complemento di termine

Perché? A causa di cosa? = complemento di causa

Di che materiale? = complemento di materia

Con chi? Con che cosa? = complemento di compagnia o unione

Da chi? Da che cosa? = complemento d’agente o di causa efficiente

Per quale causa? = complemento di causa

Per che cosa? = complemento di fine o scopo

Di che cosa? = complemento di argomento

Fatti di che cosa? = complemento di materia

ESEMPIO DI ESERCIZIO TRATTO DAL TESTO

“Esegui l’analisi logica delle seguenti frasi”

Osserva l’esempio:

- *Gianni beve un sorso d’acqua*

Gianni = *soggetto*

beve = *predicato verbale*

un sorso = *complemento oggetto*

d’acqua = *complemento di specificazione*

Per riassumere

- la frase ha un significato logico (cfr. §4.1);
- definizione di frase facente riferimento alla struttura informativa della frase (cfr. §4.3);
- definizione sostanzialistica del soggetto (cfr. §4.2.1);
- strutturazione del testo all’auto-apprendimento (cfr. §3.1);
- esercizi di analisi logica della frase che non rendono conto dei livelli gerarchici esistenti all’interno della frase (cfr. §4.5, 4.5.1);
- definizione dei complementi secondo “tassonomie semantiche” (cfr. §4.5);
- definizione morfologica dei complementi che verte sulla presenza o meno della preposizione introducente il complemento stesso (cfr. §1.10).

Tabella 1 Tabella riassuntiva delle definizioni date dai testi scolastici

TESTI	FRASE	SOGGETTO	PREDICATO	COMPLEMENTI
5.1. De Mico, Daniela, 2004, TUTTOITA , classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Editore	<p>“La frase semplice è un insieme di parole in ordine, in accordo tra loro e con un significato logico. Le frasi semplici possono essere: affermative, negative, interrogative, esclamative, imperative, dubitative”.</p> <p>“Il periodo o frase complessa è una parte di testo compresa tra un punto fermo e un altro. E’ formato da più frasi semplici, tante quante sono i verbi, perché ad ogni verbo corrisponde una frase”.</p>	<p>“Il soggetto è la persona, l’animale, la cosa di cui si parla. Generalmente è costituito da un nome, ma qualsiasi altra parte del discorso può svolgerne la funzione. Esso concorda con il predicato verbale in genere e numero.</p> <p>“Ricorda che il soggetto non si trova sempre all’inizio della frase: per riconoscerlo con certezza occorre osservare il verbo e chiedersi di chi si sta parlando (chi? che cosa?)”.</p>	<p>“Il predicato dà informazioni sul soggetto”.</p> <p>Il predicato verbale spiega che cosa fa il soggetto ed è costituito da un verbo”.</p> <p>“Il predicato nominale spiega che cosa è oppure come è il soggetto ed è costituito dal verbo <i>essere</i> unito a un nome o a un aggettivo. Alcuni verbi come <i>sembrare, riuscire, restare</i> o <i>diventare</i> possono sostituire il verbo <i>essere</i> nel predicato nominale”.</p>	<p>“Il complemento oggetto indica l’oggetto su cui termina l’azione espressa dal verbo e risponde alle domande (chi? che cosa?). Si chiama anche complemento diretto perché è legato direttamente al verbo senza alcuna preposizione”.</p> <p>“I complementi indiretti aggiungono alla frase minima informazioni sul luogo, il tempo, i modi dell’azione e rispondono a varie domande: dove? quando? Come? ... Si chiamano indiretti perché sono collegati alla frase da preposizioni e prendono il nome dalla funzione logica che svolgono”.</p>
5.2. Favillini, Alessandra, 2005, Tuttoesercizi italiano , classe III, Firenze, Giunti Scuola	<p>“Noi usiamo parole combinate tra loro per comunicare un messaggio comprensibile. Queste combinazioni di parole si chiamano frasi o enunciati”</p> <p>“L’enunciato minimo (e.m.) è formato dal soggetto e dal predicato della frase”.</p>	<p>“Il soggetto è quel sintagma dell’enunciato che indica chi compie l’azione”.</p> <p>“Il soggetto può trovarsi all’inizio, nel mezzo o in fondo all’enunciato. Per individuarlo bisogna perciò chiedersi sempre: chi fa l’azione?”</p>	<p>“Il predicato di un enunciato è quel sintagma formato dal verbo che indica che cosa fa il soggetto”.</p>	<p>“Le espansioni si aggiungono al soggetto e al predicato per dare nuove informazioni sul messaggio.</p> <p>Le espansioni che si aggiungono al soggetto si chiamano espansioni del soggetto (e.s.).</p> <p>Le espansioni che si aggiungono al predicato si chiamano espansioni del predicato (e.p.)”.</p>
5.3. Chiara, Maria / Zanchi, Luigi, 2006, Sempre meglio .	<p>“Possiamo notare che il soggetto e il predicato si accordano l’un l’altro e sono strettamente legati</p>	<p>“Il soggetto suggerisce la persona, il numero e il</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>predicato = verbo</p> </div>	<p>“Le precisazioni che completano l’informazione minima si chiamano complementi.”</p>

<p><i>Riflessione sulla lingua, classi IV/V, Novara, DeAgostini</i></p>	<p>tra loro. Insieme formano un'unità linguistica che chiamiamo frase minima".</p>	<p>genere al predicato".</p> <p>"Il soggetto e il predicato devono andare d'accordo, cioè devono concordare".</p>		<p>Ci sono diversi tipi di complementi. Per riconoscerli è necessario riflettere sulla loro funzione e porsi sempre una domanda".</p> <p>"I complementi svolgono la funzione di determinazione quando forniscono precisazioni che sono indispensabili per completare (determinare) il senso della frase; svolgono invece la funzione di espansione quando aggiungono precisazioni (non richieste) che espandono il senso della frase e non sono indispensabili".</p> <p>"Nella frase il complemento indica l'oggetto a cui si rivolge l'azione espressa dal verbo (dipinge): perciò è chiamato complemento oggetto. Il complemento oggetto risponde alla domanda chi? che cosa? e ha la funzione di completare l'informazione espressa dal predicato".</p> <p>"Il complemento oggetto è unito direttamente al verbo (cioè al predicato), senza bisogno di preposizioni: per questo è anche chiamato complemento diretto (o espansione diretta)".</p> <p>"I complementi che sono introdotti da una preposizione si chiamano complementi indiretti".</p>
<p>5.4. Valdiserra, Laura / Ventriglia, Luciana,</p>	<p>"Le frasi in cui si esprime una sola azione o in cui si dice una sola cosa, cioè le frasi che hanno un solo</p>	<p>"Nella frase ciò di cui si parla si chiama soggetto".</p>	<p>"Ciò che si dice del soggetto si chiama predicato."</p>	<p>"L'espansione che arricchisce il predicato verbale risponde alla domanda: Chi? Che cosa?</p>

<p>2006, <u>Gatto bianco gatto blu</u>. <i>Riflessine sulla lingua</i>, classi IV/V, Firenze, Giunti Scuola</p>	<p>predicato, si chiamano frasi semplici. Le frasi in cui si esprime più di un'azione o si dice più di una cosa, si chiamano frasi complesse".</p>			<p>si chiama espansione diretta o complemento oggetto."</p> <p>"Le espansioni che sono introdotte da una preposizione semplice o articolata (a scuola, con la bicicletta) si chiamano espansioni indirette o complementi indiretti."</p> <p>"L'espansione che risponde alle domande Di chi? Di che cosa? Si chiama complemento di specificazione. Indica di chi è qualcosa o qualcuno oppure di che cosa si tratta, cioè specifica e precisa le parole a cui si lega."</p> <p>"L'espansione che risponde alle domande Quando? Da quanto tempo? Per quanto tempo? Tra quanto tempo? si chiama complemento di tempo. Indica il tempo in cui si svolge l'azione."</p> <p>Per le definizioni degli altri complementi (cfr. §5.4)</p>
<p>5.5. Gandolfi, Anna Maria, 2007, <u>Con parole mie</u>. Prima grammatica pratica della lingua italiana, Città di Castello (PG), Gaia Edizioni</p>	<p>"La frase, o enunciato, è ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. un insieme ordinato di parole 6. unite tra loro da legami di significato 7. compresa tra due segni di punteggiatura 8. presenta un solo verbo". <p>"Soggetto e predicato sono gli elementi essenziali della frase: in pratica il "minimo</p>	<p>"Il protagonista delle frasi si chiama, invece, soggetto".</p>	<p>"Il verbo prende il nome di predicato perché "predica" cioè "dice, esprime" l'azione compiuta o subita da parte del protagonista oppure un suo modo di essere".</p>	<p>"I gruppi di parole che arricchiscono la frase minima (espansioni) si chiamano complementi, perché contribuiscono a completare la frase e possono fornire informazioni di diverso tipo".</p>

	<p>indispensabile” per dare vita a un enunciato. Sono chiamati perciò coppia minima. La frase a cui danno origine prende il nome di frase minima”.</p>			
<p>5.6. Coruzzi, Carolo / Ramazzotti, Lorenza, 2008, <u>Parole a colori</u>. Grammatica, classi IV/V, Orio al Serio (BG), A. Mondadori Scuola</p>	<p>“Le frasi sono un insieme di parole messe in ordine, accordate tra loro in modo da esprimere un significato. Iniziano con la maiuscola e finiscono con il punto. Possono essere semplici, se c’è un solo verbo, complesse, se ci sono più verbi, minime se c’è solo il verbo e il soggetto o anche solo il verbo”.</p>	<p>“Il soggetto ci dice di chi o di che cosa si parla. A volte è sottointeso”.</p>	<p>“Il predicato dice com’è o cosa fa il soggetto”.</p>	<p>“L’espansione arricchisce la frase minima con informazioni su soggetto e predicato”.</p> <p>“L’espansione che indica l’oggetto su cui si compie l’azione si chiama espansione diretta o complemento oggetto. Risponde alle domande: <i>Che cosa? Chi?</i> Si chiama diretta perché non è legata al predicato da preposizioni (di, a da, in, con su, ...)”.</p> <p>“L’espansione che arricchisce la frase dando informazioni su tempo, luogo, modo, scopo dell’azione e altro ancora si chiama espansione diretta o complemento. E’ introdotta dalle preposizioni”.</p>
<p>5.7. Loiera, Silvana, (diretto da), 2008, <u>Progetto A.BA.CO</u>. Italiano, classi IV e V, Firenze, Giunti Scuola</p>	<p>“Sai già che la frase, per avere un senso compiuto, deve essere costituita almeno da due elementi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un argomento di cui si parla = il soggetto - ciò che si dice di questo argomento = il predicato <p>Naturalmente nella frase, oltre al soggetto e al predicato, possono essere presenti anche altri elementi”.</p> <p>“La frase che ha un solo predicato si chiama frase semplice. La frase che ha più di un</p>	<p>“Il soggetto indica chi o che cosa compie l’azione, ma spesso ha altri significati”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - chi subisce l’azione; - lo strumento con cui si compie un’azione ; - il luogo in cui l’azione avviene; 	<p>“Il predicato ci dà informazioni su azioni o caratteristiche che riguardano il soggetto”.</p>	<p>“In alcuni casi il soggetto e il predicato bastano per formare da soli una frase di significato completo: La nave è partita In altri casi, oltre al soggetto e al predicato, serve obbligatoriamente un altro elemento (o più di uno), per formare una frase che abbia un significato completo. Questi elementi si chiamano complementi. Questo zaino appartiene (a chi?) a mia sorella. Pettiroso ha prestato (che cosa?) il suo cappello (a chi?) a Leprotto”.</p>

	<p>predicato si chiama frase complessa o periodo".</p> <p>"Una frase che ha soltanto il predicato e gli elementi assolutamente necessari a completarne il significato si chiama frase nucleare".</p>	<ul style="list-style-type: none"> - chi ha una certa qualità o si trova in una certa situazione; - chi subisce un'azione <p>"A volte il soggetto di una frase c'è ma non è espresso, è sottinteso. Si capisce ugualmente di chi si parla perché le informazioni vengono fornite dal predicato".</p> <p>"Con i verbi che indicano fenomeni atmosferici (grandinare, tuonare, nevicare, piovere ...) non c'è mai il soggetto".</p>		<p>"In alcuni casi i complementi sono elementi necessari, cioè richiesti dal verbo, per completarne il suo significato".</p> <p>"In altri casi i complementi servono solo ad arricchire (espandere) il senso della frase".</p> <p>"Le parole utili per precisare e completare le informazioni date dal soggetto o dal predicato si chiamano complementi. Il complemento oggetto è un complemento diretto, che si collega direttamente al verbo specificandone il significato".</p> <p>"I complementi indiretti si collegano al predicato con una preposizione. Anch'essi servono a precisare meglio le informazioni contenute nella frase".</p>
<p>5.8. Rigoni, Gabriella / Toso, Egidia, 2008, <u>ITA ... qualcosa in +</u>, classi IV e V, Brescia, Editrice La Scuola</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>frase minima = soggetto + predicato</p> </div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>predicato = verbo</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §2.12)</p> </div>
<p>5.9. Coruzzi, Carlo / Ramazzotti, Lorenza, 2009, <u>Amici a colori. Letture e grammatica</u>,</p>	<p>"Le frasi sono un insieme di parole messe in ordine, che hanno un significato. Iniziano con la maiuscola e finiscono con il punto. Le frasi possono essere</p>	<p>"Le parole che fanno capire di chi o di che cosa si parla sono il soggetto di una frase".</p>	<p>"Le parole che dicono com'è o che cosa fa il soggetto sono il predicato".</p> <p>"Quando il predicato</p>	<p>"Le informazioni che arricchiscono la frase minima si chiamano espansioni".</p>

<p>classe III, Milano, Mondadori scuola</p>	<p>semplici, se c'è un solo verbo, o complesse, se ci sono più verbi".</p> <p>"Per formare una frase le parole che la compongono devono essere scritte in ordine, essere in accordo tra loro e avere un significato compiuto".</p>	<p>"A volte il soggetto non viene detto, perché si capisce dal contesto. E' sottinteso".</p> <p>Es. I bambini corrono perché ... hanno fretta.</p>	<p>esprime un'azione, è un predicato verbale (è un verbo)".</p> <p>"Quando il predicato dice come è il soggetto, è un predicato nominale (è formato dal verbo essere e da un nome o un aggettivo)".</p>	
<p>5.10. Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2009, <u><i>Gli amici di Biribò</i></u>, III classe, Mazzo di Rho (Mi), ElMedi</p>	<p>"Anche la frase risulta formata da pezzi, ognuno dei quali ci comunica un'informazione diversa".</p> <p>"La frase minima è composta da due pezzi:</p> <p style="text-align: right;">→</p>	<p>Il soggetto indica di chi o di che cosa si parla</p>	<p>Il predicato indica che cosa si dice del soggetto".</p>	<p>"I pezzi che sono stati aggiunti si chiamano espansioni. Ogni espansione ci fornisce un'informazione riguardo alla frase minima, completandone il significato".</p>
<p>5.11. Fortunato, Francesa, 2009, <u><i>Dalla lingua alla grammatica</i></u>. Percorsi di riflessione linguistica, lessico e scrittura, classi IV e V, Milano, Minerva Scuola</p>	<p>"La frase è un insieme di parole ordinate in modo da esprimere un messaggio. Le frasi si compongono di diverse parti, ognuna delle quali fornisce un'informazione. La frase minima contiene il significato essenziale del messaggio ed è costituita da:</p> <p style="text-align: right;">→</p> <p>"La frase espansa è arricchita da espansioni o complementi di vario tipo che completano il significato della frase minima."</p>	<p>"soggetto, cioè la parte che spiega di chi si parla"</p> <p>"Il soggetto indica la persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase. Il soggetto ha sempre lo stesso genere e numero del predicato".</p> <p>"Il soggetto non è sempre all'inizio della frase, ma può trovarsi in posizioni diverse. Per</p>	<p>"predicato, cioè la parte che spiega cosa fa o com'è il soggetto".</p> <p>"Il predicato verbale specifica che cosa fa il soggetto ed è costituito da una voce verbale".</p>	<p>"Le espansioni o complementi aggiungono informazioni di vario tipo alla frase. Il complemento oggetto o complemento diretto si collega direttamente al predicato, senza preposizioni. I complementi indiretti sono introdotti dalle preposizioni."</p> <p>Il complemento oggetto precisa l'oggetto su cui si compie l'azione espressa dal verbo. Risponde alle domande: chi? che cosa?</p> <p>I complementi indiretti aggiungono informazioni di vario tipo alla frase. Sono introdotte dalle preposizioni." Per riconoscere i complementi indiretti "è necessario riflettere sulla domanda a cui rispondono e sulle preposizioni da cui sono introdotti."</p>

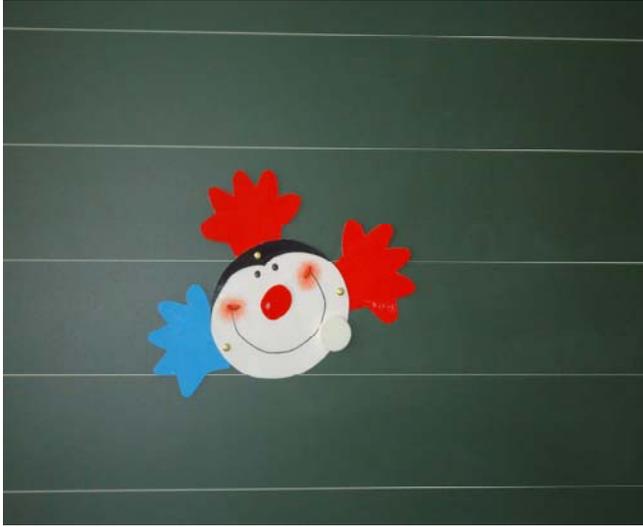
		<p>riconoscerlo, osserva il predicato e chiediti di chi si sta parlando: Chi? Che cosa?".</p>		
<p>5.12. Rosato, Mariella / Terragni, Miriam, 2009, <u>Mondo Storie</u>, <i>Riflessione linguistica</i>, classi IV e V, Novara, DeAgostini</p>	<p>“La frase ottenuta eliminando le informazioni non essenziali si chiama frase minima: essa è costituita dagli elementi che sono indispensabili per dare significato alla frase stessa: il soggetto e il predicato.</p> <p>Es. Laura nuota”.</p> <p>“La frase minima si può ampliare aggiungendo informazioni e dettagli”.</p>	<p>“Il soggetto è la persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase: può compiere o subire l'azione espressa dal verbo, trovarsi in una certa condizione o possedere una particolare qualità”.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>predicato = verbo</p> </div>	<p>“Le parti che arricchiscono di significato la frase minima (soggetto + predicato) si chiamano espansioni”.</p> <p>“L'espansione che si collega al predicato in modo diretto, cioè senza l'uso di una preposizione, si chiama espansione diretta o complemento oggetto. Il complemento oggetto risponde alla domanda chi?, che cosa?”</p> <p>“Le espansioni indirette o complementi indiretti determinano il significato della frase secondo il tempo, il modo, il luogo ...</p> <p>I complementi sono introdotti da preposizioni e per riconoscerli occorre riflettere sulla loro funzione e chiedersi a quale domanda rispondono”.</p>
<p>5.13. Bertarini, Mariagrazia, 2009, <u>Giallo in classe</u>, <i>Grammatica</i>, classe IV/V, Bologna, Nicola Milano Editore</p>	<p>“La FRASE è un insieme di parole, disposte in un ordine preciso, che usiamo per comunicare”.</p> <p>“La FRASE per essere accettabile deve avere alcune caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le parole devono essere disposte in un ordine preciso; • le parole devono andare d'accordo 			<p>“Hai certamente notato che esistono tanti tipi di espansioni. Ogni espansione ha nella frase una funzione diversa e risponde a precise domande”</p> <p>“Le espansioni o complementi arricchiscono la frase minima (soggetto e predicato). Possono essere diretti o indiretti”.</p> <p>“L'espansione diretta si</p>

	<p>tra loro;</p> <ul style="list-style-type: none"> il significato della frase non può essere assurdo ma deve essere adeguato alla realtà”. <p>“Nelle frasi ci sono due informazioni fondamentali:</p> <p style="text-align: center;">→</p> <p>“La frase formata solo dal soggetto e dal predicato è una frase semplice, detta FRASE MINIMA”.</p>	<p>C’è sempre qualcuno o qualcosa di cui si parla: questo è il SOGGETTO</p> <p style="text-align: center;">→</p>	<p>Viene sempre detto cosa fa, come sta, come è o cosa succede al soggetto: questo è il PREDICATO della frase”.</p>	<p>chiama complemento oggetto o diretto. Le altre espansioni si chiamano complementi indiretti”.</p> <p>“Il complemento diretto si unisce al predicato direttamente, senza l’aiuto di preposizioni (complemento oggetto). Risponde alla domanda chi? Che cosa?”.</p> <p>“I complementi indiretti sono uniti al predicato per mezzo di preposizioni semplici o articolate (complementi di tempo, luogo, causa, modo, mezzo, ecc.). Rispondono alle domande: Quando? Dove? Perché? In che modo? Ecc.”.</p>
<p>5.14. Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2010, <u>Icanguri</u>. Italiano. Quaderni operativi con: prerequisiti, esercizi e verifiche, attività di avviamento alla classe successiva, classi IV e V, EIMedi</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>frase minima = soggetto + predicato</p> </div> <p>“La frase è un insieme di parole in accordo tra loro che comunicano un’informazione”.</p> <p>“Le frasi semplici hanno un solo predicato”.</p> <p>“Le frasi complesse hanno più predicati”.</p>	<p>“Il soggetto è la persona, l’animale o la cosa di cui si parla nella frase”.</p>	<p>“Il predicato verbale è un verbo che indica le azioni compiute dal soggetto”.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>complementi posti tutti allo stesso livello gerarchico, ovvero tutti apportatori di informazioni aggiuntive e perciò non necessarie alla realizzazione della frase (cfr. §2.12)</p> </div>

<p>5.15. Ostorero, Donatella, 2010, <i>Stelle di grammatica</i>. Comprensione e produzione. Quaderno operativo con attività di preparazione ai test nazionali, classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Scuola</p>	<p>“La frase è un insieme ordinato di parole che hanno un significato logico. Le frasi possono essere: - affermative: <i>Sono un eccellente nuotatore.</i> - negative: <i>Oggi non sono in forma.</i> - Interrogative: <i>Come hai trascorso le vacanze?</i> - Esclamative: <i>Che bel prato fiorito!</i> - Imperative: <i>Fai i compiti!</i> - Dubitative: <i>Forse dovrò correggere l'esercizio</i>”.</p>	<p>“Il soggetto è la persona, l'animale o la cosa di cui si parla nella frase. Esso concorda con il predicato in genere e numero. In una frase, possono esserci anche due o più soggetti per un solo predicato. <i>Il cane e il gatto sono animali domestici</i>”.</p> <p>“Con i verbi impersonali il soggetto non c'è: <i>Nevicò per tutta la notte.</i> A volte il soggetto è preceduto dall'articolo partitivo: <i>Dei lupi (= alcuni lupi) seguirono le tracce del gregge</i>”.</p> <p>“Il soggetto non sempre si trova all'inizio della frase. Per trovarlo è necessario individuare il verbo e scoprire chi o che cosa compie o subisce l'azione espressa dal verbo”. <i>Alla sorgente il cervo beve.</i></p> <p>Chi compie l'azione bere? <i>Il cervo =</i></p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>il predicato (= verbo) esprime un'azione</p> </div>	<p>“Il complemento oggetto precisa l'oggetto su cui termina l'azione espressa dal verbo e risponde alle domande “chi?”, “che cosa?”.</p> <p>Il complemento oggetto è un complemento diretto perché si aggiunge alla frase senza l'aiuto delle preposizioni”.</p> <p>“I complementi indiretti arricchiscono la frase aggiungendo informazioni relative al luogo, al tempo, al modo ... Sono introdotti dalle preposizioni e assumono nomi diversi a seconda della domanda a cui rispondono (“Dove?”), “Quando?”, “Di chi?”, “Come” ...). <i>Il colonnello arrivò sul campo di battaglia</i>”.</p>
---	---	--	---	--

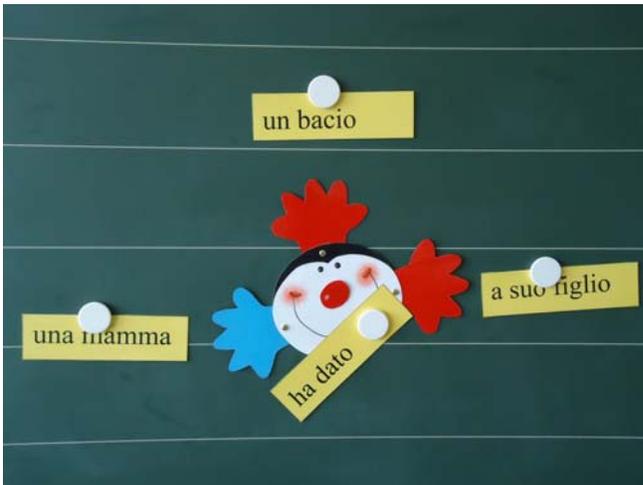
		soggetto		
--	--	----------	--	--

6. DOCUMENTAZIONE PER IMMAGINI DELLA SPERIMENTAZIONE



Il verbo è rappresentato da una faccia tonda dotata di tante manine quante sono le sue valenze. Il verbo presenta una manina, quella di sinistra, diversa dalle altre per il colore ad indicare quel suo argomento molto speciale, per posizione e ruolo, ovvero il soggetto, generalmente posto prima del verbo e convenzionalmente rappresentato prima del verbo.

6.3 La saturazione delle valenze del verbo



Esempio di verbo trivalente, ovvero il verbo *dare*, saturato. Una volta individuati tutti gli argomenti obbligatoriamente richiesti dal verbo sarà possibile riflettere sulla natura degli argomenti (diretti o indiretti) (§ cfr. §1.10).

6.4 Le valenze

verbi zerovalenti, monovalenti, bivalenti e trivalenti



verbo a valenza zero



verbo a valenza uno



verbo a valenza due



verbo a valenza tre

6.5 il teatrino dei verbi

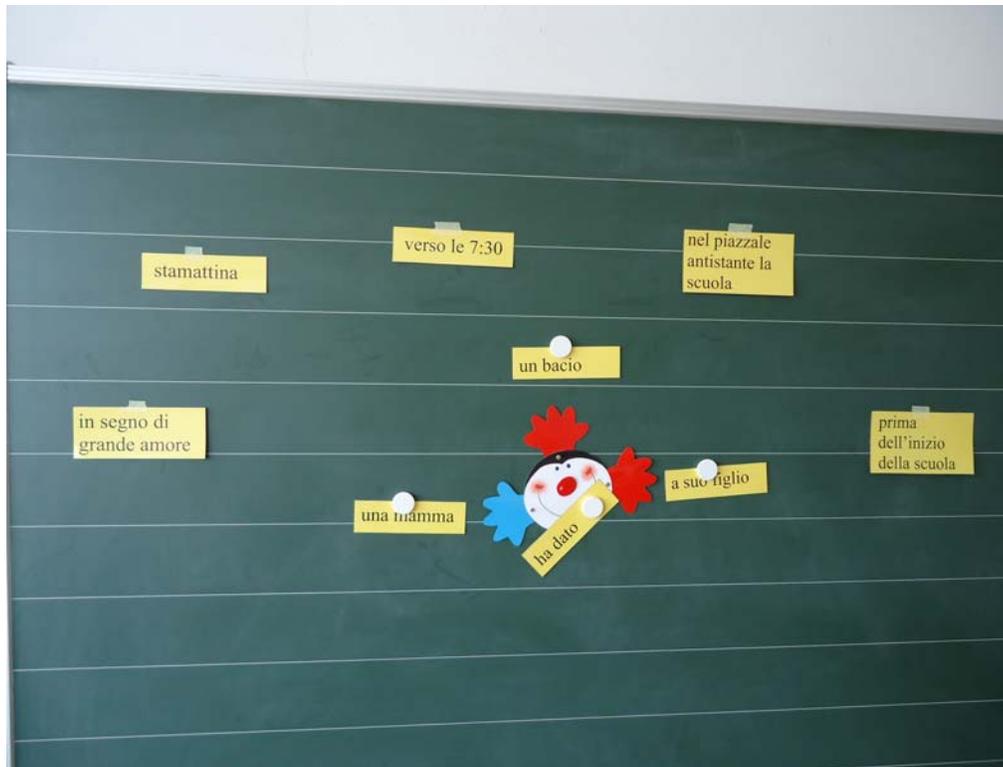


6.6 Le espansioni di frase



Esempio di frase nucleare con l'aggiunta di molte espansioni di frase.

Creazione del nucleo di frase



Esempio di quella proprietà del verbo di generare intorno a sé la frase con l'aggiunta di elementi extranucleari, ovvero le espansioni di frase che arricchiscono la frase di informazioni, ma che non dipendono da nessun elemento del nucleo.

Conclusioni

Finis coronat opus

Come riassunto nel proverbio sopra citato, le conclusioni sono il coronamento dell'opera, quest'ultima intesa, secondo la parola latina, come risultato di un'attività propriamente manuale, fisica, di azione concreta con i bambini, e intellettuale, poiché frutto di ricerca scientifica.

Il presente lavoro di ricerca ha confermato quell'ipotesi di fondo secondo la quale i bambini, fin dal loro primo ingresso a scuola, non sarebbero delle *tabulae rasae*, non sarebbero dei vuoti da riempire, ma parlanti competenti, ovvero soggetti attivi di conoscenza (cfr. M. Donaldson in Ferreiro, Teberosky 1998). Secondo l'assunto dei teorici cognitivisti infatti, «we can know more than we can tell», ovvero noi sappiamo molto di più di ciò che sappiamo dire a parole⁴³, proprio come i bambini all'entrata a scuola sanno molto di più in fatto di lingua di ciò che sanno riferire con consapevolezza. Sono stati gli studi generativisti dell'americano Noam Chomsky a proclamare quella capacità innata degli esseri umani di servirsi di una loro grammatica tutta interna grazie alla quale riuscire a dedurre, intuitivamente, giudizi di grammaticalità e agrammaticalità rispetto alla loro lingua madre. Tuttavia è possibile sfruttare, come afferma Marie Antoinette Rieger (cfr. Rieger 2007a), tale capacità anche rispetto a ad una lingua seconda o straniera in cui è fondamentale, però, fornire agli alunni dati altamente comprensibili rispetto alla lingua obiettivo sulla base dei quali gli alunni possano formulare generalizzazioni e verificare le ipotesi da loro formulate rispetto a quella lingua (cfr. Lo Duca 2004a). Così, il punto da cui partire nella didattica non è l'insegnamento della lingua *ex novo*, ma è quello di indagare a quale livello gli alunni "conoscono" la loro lingua. E' una conoscenza, quella posseduta dai bambini all'entrata a scuola, ferma ancora ad un livello non consapevole ed è compito della scuola partire da questo livello e farlo assurgere a quel terzo livello di conoscenza cui parla Bialystok, ovvero un livello articolato ed esplicito, frutto di riflessione e conoscenza metalinguistica.

La prima parte del mio lavoro di ricerca ha confermato l'ipotesi secondo la quale i bambini, intuitivamente, sono in grado di "sentire" la non grammaticalità di frasi in cui manchino gli argomenti obbligatori del verbo. L'attività del "semaforo" della frase ha confermato tale ipotesi mettendo in luce come i bambini, intuitivamente, riconoscessero la non accettabilità di

⁴³ traduzione mia

frasi in cui mancassero degli argomenti necessari alla realizzazione del programma semantico del verbo. Prendendo ad esempio la frase (tratta dall'attività del "semaforo" della frase)

**Appena suona la campanella, Klaus mette in cartella*

vi è stato un bambino che non solo ha riconosciuto l'agrammaticalità di tale frase, poiché mancante di un argomento obbligatorio del verbo, ma alla domanda di aggiungere le informazioni mancanti (cosa viene messo in cartella) alla frase per consentirle di oltrepassare il semaforo, il bambino in questione ha aggirato il problema cambiando addirittura il verbo, scegliendone uno bivalente, ovvero *preparare*, in base al quale le informazioni presenti nella "frase" proposta nell'attività erano in grado di saturare le sue valenze

Klaus prepara la cartella.

Nell'attività seguente di riconoscimento delle valenze i bambini hanno dimostrato di saper compiere quello sforzo di esercizio semantico di cui parla Sabatini, manifestando di saper individuare gli argomenti del verbo a partire dal suo significato: è opportuno però avere l'accortezza di presentare loro verbi molto familiari e usati molto comunemente. Sempre in virtù delle stesse facoltà innate e inconsapevoli, i bambini hanno individuato quelle informazioni aggiuntive che non sono necessarie al verbo per esplicitare il suo significato. Tuttavia, dalla mia analisi è emerso come gli stessi bambini non accettassero, invece, quella proprietà dei verbi zerovalenti di esibire, senza l'aiuto di alcun argomento, il loro significato. I bambini hanno giudicato tali verbi per lo meno monovalenti, poiché ad esempio per determinare l'azione del *piovere* è necessaria almeno, sostengono i bambini, la presenza della nuvola.

Chiameremo così ogni momento in cui quel "sentire" in base al quale i bambini giudicano una frase grammaticale o agrammaticale *riflessione sulla lingua*, poiché quelle regolarità che ogni bambino costruisce inconsapevolmente sul funzionamento della lingua divengono oggetto di riflessione esplicita e sistematica.

La riflessione linguistica, in particolare quella relativa alla morfosintassi, permette, tra le altre buone ragioni per le quali prevedere dei momenti di riflessione nell'insegnamento linguistico,

di portare quelle competenze implicite dei bambini a livello di piena consapevolezza consentendo loro di riferire, attraverso una terminologia competente, della loro lingua appropriandosene sempre più, appropriazione che aprirà loro la strada al raggiungimento dei loro diritti di cittadini attivi e consapevoli (cfr. introduzione).

Lo Duca avanza una proposta di metodo per affrontare la riflessione sulla lingua, ovvero quella del laboratorio linguistico in cui compiere dei veri e propri “esperimenti grammaticali” (Lo Duca 2004a). L’insegnante di laboratorio non travasa sapere, non trasmette le regole grammaticali prevedendo degli esercizi di applicazione della regola, ma mette il discente nelle condizioni di essere il protagonista dell’azione didattica: è l’alunno stesso che scopre come funziona la lingua. Compito dell’insegnante è rendere gli alunni curiosi di scoprire, fornendo input tali da far scattare la riflessione: senza curiosità di scoprire non vi è motivazione all’apprendimento. Il laboratorio deve puntare dunque, a tenere sempre viva quella naturale curiosità dei bambini e dell’essere umano in generale, poiché come già Aristotele aveva detto, tutti gli uomini desiderano per natura sapere, tutto sta nel creare le condizioni, le situazioni, in cui sollecitare tale naturale inclinazione.

La riflessione grammaticale, se condotta in termini razionali, aprirà al discente la lingua, dotandolo di un potente strumento per osservarla, studiarla, capirla, dominarla, poiché non basta parlare la lingua per esserne padroni, ma è necessario saper parlare di essa attraverso una terminologia adeguata e competente.

La seconda parte del presente lavoro ha analizzato, invece, la trattazione del concetto morfosintattico di frase da parte di alcuni testi scolastici attualmente circolanti nelle istituzioni scolastiche contando su quella constatazione di Lugarini che vuole l’azione didattica essere molto influenzata dal libro di testo. Ne è emersa la constatazione della scarsa affidabilità scientifica dei contenuti proposti dall’insegnamento grammaticale a conferma dell’analisi compiuta nel 1971, esattamente quarant’anni fa, da Simone e Cardona, nonché l’incapacità dell’insegnamento di spiegare agli alunni il funzionamento della lingua e di incanalare quella loro naturale disposizione di riflettere sulla stessa.

Dall’analisi svolta sui sussidiari per la scuola primaria è emerso, infatti, un evidente eclettismo nella scelta dei criteri per la definizione delle categorie morfologiche e sintattiche, ovvero criteri eterogenei e non coerenti tra loro. L’impostazione dei testi rispecchia quella tradizionale di addestramento grammaticale attraverso la cosiddetta “analisi logica” rivelatasi

in realtà molto poco logica. La cosiddetta analisi logica dà infatti origine a non pochi dubbi, in virtù di quella commistione di criteri di cui si diceva (cfr. Deon 2009). Il soggetto, ad esempio, viene individuato attraverso categorie semantiche: “il soggetto è colui il quale compie l’azione espressa dal predicato” o attraverso un’analisi che riguarda non la struttura sintattica, ma informativa della frase: “il soggetto è la persona, l’animale, la cosa di cui si parla”, dove il rimandare ad un’entità umana o non vivente fa riferimento ad una definizione sostanzialistica di soggetto che vede quest’ultimo identificato per forza in un nome, cosa che sappiamo, grazie alla descrizione di Simone, non essere sempre così.

Analizzando poi la presentazione della struttura della frase si è riscontrato come tutti i testi partano con l’indicare il soggetto e tale impostazione ha tradizionalmente influenzato anche l’azione didattica, poiché le spiegazioni scolastiche nella presentazione della frase partono generalmente con l’indicazione del soggetto. A sostegno di tale mia osservazione ho già citato la considerazione di Lugarini rispetto alla quale il libro di testo influenzerebbe la didattica. Il partire dall’indicare il soggetto per presentare e spiegare il funzionamento della frase è considerato un errore tattico da Sabatini (Sabatini 2006a) e a dimostrazione del fatto che non sia il soggetto il punto principale rispetto al quale spiegare il funzionamento della frase basti pensare, continua Sabatini, almeno per quanto riguarda l’italiano e il latino, a quei verbi che non hanno neppure il soggetto, ovvero i cosiddetti verbi impersonali. Inutile ricordare poi come il termine latino *verbum*, che deriva da quello greco di *lògos*, indicasse non solo la categoria del verbo, ma la parola in generale e indicasse una riflessione ben più ampia di carattere religioso e metaforico (il riferimento è al prologo del Vangelo di Giovanni 1, 1-5). Non è questa la situazione adatta per inoltrarsi nell’ampio significato del termine *lògos*, ma riporto tale questione molto antica sul termine a testimonianza del fatto che l’importanza attribuita al verbo non sia una faccenda recente e che anzi sia una questione che ha pesato da tempo sulle riflessioni degli studiosi della lingua (Sabatini *ibidem*).

Il modello valenziale, partendo proprio da quell’elemento che non può mai mancare in una frase-tipo, ovvero il verbo, permette di individuare gli argomenti necessari all’esplicitazione del suo programma semantico: le “manine”, ovvero le valenze del verbo, indicano quella sua possibilità di combinarsi con un certo numero di altri elementi al fine di costituire delle frasi minime dotate di senso, ovvero delle frasi cosiddette nucleari.

Infine è emerso come l'analisi tradizionale di insegnamento della grammatica, basandosi su definizioni semantiche per descrivere concetti sintattici, non riesce a rendere conto, non dotando neppure l'alunno di una terminologia appropriata, di frasi quali "mi fido di te", "mi ricordo di te", "ho rinunciato al primo premio", nonché frasi quali "ho mangiato le uova al tegamino", ovvero costrutti sintattici che l'analisi semantica della tradizione non riesce a definire (come definire complementi quali *di te?* o *al primo premio?* o *al tegamino?*) e anche se prova a definirli, lo fa attraverso definizioni evidentemente inopportune che fanno nascere molti dubbi anche negli insegnanti (cfr. Lo Duca 2007d). Quei complementi che l'analisi tradizionale non riesce a spiegare sono, secondo il modello valenziale, argomenti obbligatori del verbo costituiti da sintagmi preposizionali rientrando pertanto nel nucleo della frase.

Il modello della valenza permette così di depurare l'analisi tradizionale di molti equivoci e dubbi, razionalizzandola, ma preservandone la terminologia. Sarà così ancora possibile, in accordo con la tradizione, parlare di soggetto, di predicato e di complementi, indicando però se questi ultimi siano nucleari o meno, ovvero obbligatori o facoltativi ai fini dell'esplicitazione del programma semantico del verbo, o in altre parole, alla messa in scena del verbo stesso.

Ora, se avessi a disposizione altro tempo per migliorare i risultati della mia ricerca, sicuramente continuerei il lavoro in classe con i bambini, svolgendo la sperimentazione almeno in un'altra classe per poter svolgere un raffronto dei risultati. Sarebbe interessante svolgere la sperimentazione anche in una quinta classe, classe in cui i bambini hanno compiuto un lungo percorso di lavoro grammaticale e sarebbe significativo indagare quanto dei loro concetti in fatto di lingua siano affidati a quella loro capacità innata e quanto sia, invece, influenzato dalla didattica e dal libro di testo.

Avendo altro tempo a disposizione per continuare la mia analisi, indagherei oltre la capacità dei bambini di individuare alcune caratteristiche delle espansioni di frase, definite da loro stessi "parole ingombranti", ovvero il fatto, per esempio che esse possano occupare una posizione abbastanza libera all'interno della frase, al contrario dei circostanti del nucleo, i quali rivestono invece, una posizione ben più rigida.

In qualità di futura insegnante mi auguro di avere la possibilità di continuare questa azione di rispetto e indagine delle capacità innate dei bambini, valorizzandole e sfruttandole al meglio.

Bibliografia

Andorno, Cecilia / Paola Ribotta, 2000, *Insegnare e imparare la grammatica*, Torino, Paravia Scriptorium.

Andorno, Cecilia, 2003, *La grammatica italiana*, Milano, Bruno Mondadori.

Baratter, Paola / Dallabrida, Sara, (a cura di), 2009, *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Milano, Franco Angeli.

Berretta, Monica, 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.

Bertacchini, Carla / Borracci, Silvia, 2008, *Lingua straniera, educazione e cultura nell'età digitale. Manuale per la formazione glottotecnologica dei docenti nella scuola primaria*, Bergamo, Edizioni Junior.

Bruner, Jerome, 1998, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.

Chiantera, Angela, 2004, *Individuo, lingua e scrittura a scuola*, in F. Frasnèdi - R. Tesi (a cura di), *Lingue stili traduzioni. Studi di Linguistica e Stilistica italiana offerti a Maria Luisa Altieri Biagi*, Firenze, Cesati.

Chiantera, Angela, 2005, *Teoria e didattica della punteggiatura moderna*, in C. Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Milano, Franco Angeli.

Colombo, Adriano, 1987, *Casellario grammaticale* in "Italiano & Oltre", n.5, pp. 209-211.

Colombo, Adriano, *Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua*, in "La didattica", anno III, n. 3, marzo 1997, pp. 51-55.

Colombo, Adriano, 2011, «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, Franco Angeli.

Cordin, Patrizia / Lo Duca, Maria G., 2003, *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*, Padova, Unipress.

Cordin, Patrizia, 2003a, *Argomenti del verbo nel parlato di bambini*, in Cordin, P. / Lo Duca, Maria G., 2003, *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*, Padova, Unipress, pp. 67-79.

Cordin, Patrizia, 2003b, *Confronti tra italiano di bambini e italiano L2 nella realizzazione degli argomenti verbali*, in Cordin, P. / Lo Duca, Maria G., 2003, *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*, Padova, Unipress, pp. 81-92.

Deon, Valter, 2009, *Ancora l'analisi logica?*, in Baratter, Paola / Dallabrida, Sara, (a cura di), 2009, *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Milano, Franco Angeli, pp. 79-95.

De Santis, Cristiana / Panzieri, Chiara, 2005, *Il lessico*, in Frasnedi, F., / Martari, Y., Panzieri, C., (a cura di), 2005, *La lingua per un maestro. Vedere la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, Franco Angeli, pp. 167-187.

Dozza, Liliana, 2006, *Relazioni cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Gardolo (TN), Erickson.

Ferreri, Silvana / Guerriero, Anna Rosa, (a cura di), 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, La Nuova Italia.

Ferreiro, Emilia / Teberosky, Ana, 1998, *La costruzione della lingua scritta del bambino*, Firenze, Giunti.

Frasnedi, Fabrizio / Martari, Yahis / Panzieri, Chiara, (a cura di), 2005, *La lingua per un maestro. Vedere la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, Franco Angeli.

Frasnedi, Fabrizio, 2005, *Introduzione. Intelligenza strategica e grammatica del sorriso*, in Frasnedi, F., / Martari, Y., Panzieri, C., (a cura di), 2005, *La lingua per un maestro. Vedere la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-28.

Giacalone Ramat, Anna, (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carrocci

Giscel, (a cura di), 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Milano, Franco Angeli.

Graffi, Giorgio / Scalise, Sergio, 2002, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, Il Mulino.

La Forgia, Francesca, 2005, *La sintassi*, in Frasnedi, F., / Martari, Y., Panzieri, C., (a cura di), 2005, *La lingua per un maestro. Vedere la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, Franco Angeli, pp. 148-162.

Lavinio, Cristina, 2008, 3^a rist., *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carrocci.

Lo Duca, Maria G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carrocci.

Lo Duca, Maria G., 2004a, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carrocci.

Lo Duca, Maria G., 2004b, *Perché fare grammatica in una classe di lingua?*, in "Scuola e Lingue Moderne", XLII, 4-6, pp. 11-13.

Lo Duca, Maria G., 2007a, *Cosa significa insegnare grammatica in L1?*, in Siviero, Carmen, (a cura di), 2007, *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Bergamo, Junior, pp. 31-36.

Lo Duca, Maria, G., 2007b, *Il modello valenziale in L1*, in Siviero, Carmen, (a cura di), 2007, *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Bergamo, Junior, pp. 45-49.

Lo Duca, Maria G., 2007c, *Perché “fare” grammatica?*, in “La Vita scolastica”, n. 7, pp. 14-15.

Lo Duca, Maria G., 2008a, *Gli “errori creativi” dei bambini*, in “La Vita Scolastica”, n.10, pp. 18-20.

Lo Duca, Maria G., 2008b, *I bambini “conoscono” la grammatica*, in “La Vita Scolastica”, n. 13, pp.17-19.

Lo Duca. Maria G., 2008c, *Perché fare grammatica*, in “La Vita Scolastica”, n.15, pp. 16-17.

Lo Duca, Maria G., 2009, *Cominciare la grammatica*, in “La Vita Scolastica”, n. 11, pp. 18-20.

Lo Duca, 2011a, *Tra competenza metalinguistica e insegnamento della grammatica: una lezione inascoltata di Monica Berretta*, comunicazione tenuta al Convegno AILLA *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Bergamo 9-11 giugno 2011.

Lo Duca, Maria G., *Complementi, classificazione dei*, (in stampa), in Simone, R, Berrutto, G, D’Achille, P. (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano (Encit)*, Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana.

Lovison, Donatella, 2009, *Che fare del manuale scolastico di grammatica?*, in Baratter, Paola / Dallabrida, Sara, (a cura di), 2009, *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Milano, Franco Angeli, pp. 28-38.

Lugarini, Edoardo, 2007, *L'editoria scolastica*, in Gisel, (a cura di), 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalla Dieci Tesi*, Milano, Franco Angeli, pp. 196-230.

Mastrocola, Paola, 2004, *Una barca nel bosco*, Parma, Ugo Guanda.

Ministero della Pubblica istruzione, (a cura di), 2007, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.

Notarbartolo, Daniela, *Che "fare" con la Grammatica?*, in "Ricerche educative", n. 4, aprile 2006, pp.4-5.

Prandi, Michele, 2006, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Novara, Utet Università.

Programmi della Scuola Elementare D.P.R. 12 febbraio 1985, n.104

Pucci, Roberta, 2003, *Laboratorio creativo con la carta. Attività fantastiche a due e tre dimensioni*, Trento, Erickson.

Recalcati, Massimo, *Lettera a un professore*, in "Venerdì di Repubblica", 29 aprile 2011.

Rieger, Marie A., 2007a, *Cosa significa insegnare grammatica in L2 (tedesco)?*, in Siviero, Carmen, (a cura di), 2007, *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Bergamo, Junior, pp. 36-41.

Rieger, Marie A., 2007b, *Il modello valenziale in L2*, in Siviero, Carmen, (a cura di), 2007, *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Bergamo, Junior, pp. 49-54.

- Rossi-Doria, Marco, 1999, *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo.
- Sabatini, Francesco, 2002, 2^a ed., 7^a rist., *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua italiana, scuole secondarie superiori*, Torino, Loescher.
- Salvi, Giampaolo / Vannelli, Laura, 2004, *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Serianni, Luca, con la collaborazione di A. Castelvechi, 2005, *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi, con un Glossario di Patota, Giuseppe, Germignaga (VA)*, Garzanti.
- Serianni, Luca, 2010, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Bari, Editori Laterza.
- Simone, Raffaele, 2003, *Fondamenti di linguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- Siviero, Carmen, (a cura di), 2007, *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Bergamo, Junior.
- Tesnière, Lucien, 2001, *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg & Sellier (ediz. orig., 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris; trad. it. a cura di Proverbio G. e Trocini Cerrina).

Sitografia

- Colombo, Adriana, *La riflessione grammaticale nell'apprendimento delle lingue*, in www.liceomazzini.it/colombo_riflessionegrammaticale.pdf.
- Lo Duca, Maria G., 2007d, *Si può salvare l'analisi logica?*, in <http://www.giscel.org/MontLoDuca.htm>.

Lo Duca, Maria G., 2011b, *La parola ci fa uguali*, in <https://scienzeumanegiudici.wordpress.com/2011/07/25/m-g-loduca-la-parola-ci-fa-uguali/>.

Lovison, Donatella, 2010, *Analizzare la frase con la grammatica valenziale*, in <http://www.giscel.org/VersoConvegno7Lov.htm>.

Patota, Giuseppe, *Le nuove grammatiche italiane nella lingua aggrovigliata*, in http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/grammatica/Patota1.html).

Sabatini, Francesco, 2004, *Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, in <http://ebookbrowse.com/sabatini-ritorno-alla-gramm-doc-d48936213>.

DVD

Accademia della Crusca, (a cura di), 2006, *Insegnare italiano, modelli per lo studio della lingua*, Firenze.

Accademia della Crusca, (a cura di), 2009, *Insegnare italiano come lingua materna e come L2*, Firenze.

Jezek, Elisabetta, 2009, *Classi di verbi in italiano tra grammatica e significato*, in Accademia della Crusca, (a cura di), 2009, *Insegnare italiano come lingua materna e come L2*, Firenze.

Lo Duca, Maria G., 2006a, *La frase minima o nucleare nel modello valenziale*, in Accademia della Crusca, (a cura di), 2006, *Insegnare italiano, modelli per lo studio della lingua*, Firenze.

Lo Duca, Maria G., 2006b, *Ampliamenti del nucleo: i circostanti del nucleo e le espansioni*, in Accademia della Crusca, (a cura di), 2006, *Insegnare italiano, modelli per lo studio della lingua*, Firenze.

Patota, Giuseppe, 2009, *Insegnare italiano a italiani e stranieri: dubbi e riflessioni di un grammatico*, in Accademia della Crusca, (a cura di), 2009, *Insegnare italiano come lingua materna e come L2*, Firenze.

Sabatini Francesco, 2006a, *Il verbo: classi, proprietà, diàtesi*, in Accademia della Crusca, (a cura di), 2006, *Insegnare italiano, modelli per lo studio della lingua*, Firenze.

Sabatini, Francesco, 2006b, *Dalle espansioni nominali alle subordinate*, in Accademia della Crusca, (a cura di), 2006, *Insegnare italiano, modelli per lo studio della lingua*, Firenze.

Sabatini, Francesco, 2006c, *La punteggiatura nel testo*, in Accademia della Crusca, (a cura di), 2006, *Insegnare italiano, modelli per lo studio della lingua*, Firenze.

Dizionari di consultazione

Sabatini, Francesco / Coletti, Vittorio, 1997, *DISC compact: dizionario italiano* Sabatini Coletti: edizione in CD-ROM / [Autori e direttori: Francesco Sabatini, Vittorio Coletti] Firenze, Giunti Multimedia.

Grammatiche di consultazione

Renzi, Lorenzo / Salvi, Giampaolo / Cardinaletti, Anna, (a cura di), 2001 - Nuova edizione, *Grande grammatica italiana di consultazione*, volume I, *La frase, i sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Il Mulino.

Serianni, Luca, 2006, *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Alberto Castelvechi, 9^a rist., Torino, UTET Università.

Elenco testi scolastici utilizzati per l'analisi

Bertarini, Mariagrazia, 2009, **Giallo in classe**. *Grammatica*, classe IV/V, Bologna, Nicola Milano Editore.

Chiara, Maria / Zanchi, Luigi, 2006, **Sempre meglio**. *Riflessione sulla lingua*, classi IV/V, Novara, DeAgostini.

Coruzzi, Carlo / Ramazzotti, Lorenza, 2008, **Parole a colori**. *Grammatica*, classi IV/V, Orio al Serio (BG), A. Mondadori Scuola.

Coruzzi, Carlo / Ramazzotti, Lorenza, 2009, **Amici a colori**. *Lecture e grammatica*, classe III, Milano, Mondadori scuola.

De Mico, Daniela, 2004, **TUTTOITA**, classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Editore.

Favillini, Alessandra, 2005, **Tuttoesercizi italiano**, classe III, Firenze, Giunti Scuola.

Fortunato, Francesca, 2009, **Dalla lingua alla grammatica**. Percorsi di riflessione linguistica, lessico e scrittura, classi IV e V, Milano, Minerva Scuola.

Gandolfi, Anna Maria, 2007, **Con parole mie**. Prima grammatica pratica della lingua italiana, Città di Castello (PG), Gaia Edizioni.

Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2009, **Gli amici di Biribò**, III classe, Mazzo di Rho (Mi), ElMedi.

Gruppo scuola e ricerca, (a cura di), 2010, **I canguri**. *Italiano*. Quaderni operativi con: prerequisiti, esercizi e verifiche, attività di avviamento alla classe successiva, classi IV e V, ElMedi.

Loiera, Silvana, (diretto da), 2008, **Progetto A.BA.CO. Italiano**, classi IV e V, Firenze, Giunti Scuola.

Ostorero, Donatella, 2010, **Stelle di grammatica**. Comprensione e produzione. Quaderno operativo con attività di preparazione ai test nazionali, classi IV e V, Milano, Carlo Signorelli Scuola.

Rigoni, Gabriella / Toso, Egidia, 2008, **ITA ... qualcosa in +**, classi IV e V, Brescia, Editrice La Scuola.

Rosato, Mariella / Terragni, Miriam, 2009, **Mondo Storie. Riflessione linguistica**, classi IV e V, Novara, DeAgostini.

Valdiserra, Laura / Ventriglia, Luciana, 2006, **Gatto bianco gatto blu. Riflessine sulla lingua**, classi IV/V, Firenze, Giunti Scuola.

Ringraziamenti

E dulcis in fundo, mi accingo a scrivere la parte forse più impegnativa dell'intero lavoro perché non sono le parole e le teorie di grandi studiosi che devo riportare, ma quelle del mio cuore trovando le parole giuste per ringraziare tutte le persone che mi hanno permesso di raggiungere questo importante traguardo tanto atteso. Innanzitutto grazie prof. Dal Negro, grazie per la sua grande preparazione e professionalità, grazie anche sul piano umano per aver sempre saputo sollevare il mio morale e soprattutto grazie per avermi aperto un nuovo mondo e di avermi dato la possibilità di farne parte. Grazie a tutti i professori, nessuno escluso, per avermi fatto crescere, umanamente e professionalmente e grazie a Lei signora Bianchi per il suo costante sostegno durante le esperienze di tirocinio e per aver reso meno pesanti quelle lunghe relazioni. Grazie professoressa Lo Duca per avermi dato la possibilità di assistere alle sue preziose lezioni e grazie per la sua gentilezza e disponibilità. Grazie ovviamente alla mia famiglia per avermi permesso di studiare e grazie amiche mie, quelle di sempre e quelle incontrate durante questo straordinario percorso, siete davvero la mia forza! Grazie di cuore Matteo, non posso trovare un termine capace di sintetizzare tutto quello che vorrei dirti e perciò ti dico semplicemente grazie ... Grazie a voi bambini di quarta classe che avete partecipato con tanto entusiasmo alla mia sperimentazione ... Grazie mille Giusi per la tua costante presenza e per i tuoi saggi consigli... Grazie Antonella e Donatella per aver reso la mia presenza a scuola così piacevole!

Spero tanto di essere pronta a diventare una brava maestra e di non deludervi mai!

Carolina