

questo o quel testo, «con tono ora descrittivo ora prescrittivo e non di rado in maniera contraddittoria», mentre le spiegazioni metalinguistiche che si danno di tutti questi tratti non sempre «risultano accettabili, talvolta essendo chiaramente approssimative ed erranee» (Sgroi *et al.*, 1997, p. 137). I ricercatori concludono il loro intervento in modo sconsolato, chiedendosi come mai gli insegnanti continuino ad adottare testi così poco aggiornati «malgrado la produzione dei tanti testi eccellenti di educazione linguistica» (ivi, p. 142). La causa è, a loro parere, nella scarsa qualificazione professionale del corpo docente e nella disattenzione dell'università, che dovrebbe, assai più di quanto non faccia, «porsi come compito istituzionale anche la formazione professionale degli operatori della scuola» (ivi, p. 144): tema, questo della formazione di base degli insegnanti, che ritorna con insistenza in tutta la vicenda dell'educazione linguistica, e sul quale ci soffermeremo brevemente nelle conclusioni.

La grammatica nell'educazione linguistica

4.1

La grammatica sotto accusa

Cominciarono Raffaele Simone e Giorgio Cardona nel 1971 con un saggio che suonava come critica severa alle grammatiche scolastiche in circolazione in Italia negli ultimi anni Sessanta. In quel saggio sono passati in rassegna i diversi livelli dell'analisi linguistica – la fonologia, la morfologia, la sintassi, il lessico – così come venivano trattati dalle grammatiche prese in esame, e per ognuno sono elencate le semplificazioni, le inadeguatezze o le vere e proprie «sciochezze», le «castronerie sparse a man salva» (sono i termini usati da Simone più di 25 anni dopo, nel raccontare quell'esperienza, in Simone, 1997, p. 478). Dopo di loro molti grammatici e linguisti ritornarono sull'argomento, approfondendo i vari aspetti della questione, tutti concordi sulla critica più o meno radicale a questo o quell'aspetto dell'insegnamento grammaticale tradizionale. Furono soprattutto due le accuse mosse al modo in cui si era soliti «fare grammatica» in classe: *a*) l'inaffidabilità scientifica dei contenuti proposti *b*) l'inefficacia rispetto agli obiettivi che si credeva, attraverso l'insegnamento grammaticale, di poter raggiungere. Vediamo di presentare brevemente le argomentazioni a suo tempo avanzate.

I primi a cadere sotto i colpi della critica furono i contenuti grammaticali in senso stretto, le distinzioni e le definizioni adottate, le classificazioni proposte, le scelte e le colpevoli omissioni. Il tutto è riconducibile a convinzioni teoriche profondamente radicate negli insegnanti e negli autori dei libri di testo, convinzioni che Monica Berretta (1977, pp. 6-7) riassume in un quadro a suo dire «volutamente apocalittico» ma sostanzialmente veritiero:

– l'italiano (come qualsiasi altra lingua, d'altronde) è un sistema perfettamente unitario, con un lessico, una morfologia, una sintassi, una fonologia stabiliti una volta per tutti e per tutte le circostanze;

- tale sistema dell'italiano è basato sul toscano, anzi, sul fiorentino colto, ed è stato codificato dall'uso degli autori "canonici" e dagli studi dei grammatici e dei lessicografi;
- i dialetti "italiani" non sono che rozze degenerazioni della lingua italiana, e vanno banditi dall'uso, almeno nella vita scolastica;
- tutte le deviazioni dal canone prestabilito, dai neologismi alla grammatica semplificata dell'italiano popolare, alle pronunce regionali, e così via, sono degli abusi, delle deviazioni che, dovunque compaiano - dagli elaborati scritti degli allievi, agli articoli dei giornali, alla letteratura contemporanea [...] - vanno, in qualche modo anche moralmente, riprovati ed estirpati.

Da queste convinzioni derivavano le preferenze accordate a certi contenuti e, soprattutto, le omissioni sistematiche: della dimensione parlata della lingua, della sua dimensione storica e del concetto di una sua inarrestabile evoluzione, dell'esistenza di varietà geografiche, sociali, funzionali-contestuali. Tutto ciò che non era riconducibile a quel sistema unitario astratto riconosciuto come "lingua italiana", codificato una volta per tutte dalla tradizione grammaticale, era considerato «deviazione, errore, abuso» (ivi, p. 7), dunque non solo non meritevole di attenzione e di considerazione, ma addirittura da reprimere. Così ad esempio mentre non si distingueva tra «realizzazione scritta e realizzazione parlata di un sistema fonologico» (Simone, Cardona, 1971, p. 366), e quindi tra suono e lettera, si davano indicazioni sulla «retta pronuncia» delle varie lettere sulla base del modello toscano, mentre tutte le altre varietà erano sistematicamente ignorate (ivi, p. 369). Data questa impostazione generale, nell'approccio tradizionale alla grammatica era completamente assente una qualsiasi attenzione di tipo contrastivo, vale a dire di confronto tra sistemi linguistici «non soltanto [...] con le lingue straniere [...], ma anche in rapporto ai dialetti ed agli usi socialmente differenziati del medesimo idioma» (Bertinetto, 1976, p. 126).

La conseguenza di questo «appiattimento» e di questa «parzialità che si può riassumere bene nell'assenza di qualsiasi attenzione circa lo spessore sociale dei fenomeni linguistici» non può che essere quella denunciata da Pier Marco Bertinetto (ivi, pp. 126-7) quel «carattere prescrittivo» che avevano tutte o quasi tutte le grammatiche scolastiche:

infatti la normatività è lo sbocco inevitabile di qualunque descrizione disancorata dalla reale complessità dei fatti linguistici, e dunque portata a proiettare in una dimensione fittizia il proprio oggetto di studio [...] sulla base di un canone [...] sempre destoricizzato e assolutizzato.

Tra le scelte più insistite della sistemazione grammaticale scolastica rientravano certamente la morfologia e la sintassi, campi nei quali gli intervenuti al dibattito degli anni Settanta denunciarono il più grande disordine, soprattutto nell'individuazione e definizione delle diverse categorie e delle diverse strutture: dunque le cosiddette parti del discorso, i vari complementi, i vari tipi di frasi - principali, coordinate, subordinate - e così via. L'addestramento grammaticale degli allievi aveva infatti il suo fulcro proprio nel riconoscimento delle diverse categorie e sottocategorie di cui si compone la lingua, e nel riconoscimento delle diverse possibili combinazioni di tali categorie in strutture di varia complessità. È a quest'insieme di pratiche grammaticali tradizionali - comunemente designate con "analisi grammaticale", "analisi logica" e "analisi del periodo" - che ci si riferisce di solito quando si usa l'espressione di modello "tradizionale". Tuttavia tali pratiche non costituiscono nel loro insieme un modello teorico coerente, non sono la ricostruzione di un linguista o di una scuola che adotta un particolare punto di vista per "aggredire" la lingua. Esse sono infatti il frutto di apporti successivi, stratificatisi nel corso di tutta la nostra storia. Come scrive in proposito Monica Berretta (1977, pp. 12-3):

la grammatica tradizionale [...] è [...] un coacervo di concetti, nozioni, tecniche d'analisi, accumulatisi nel corso della storia 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 le 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.

Di tali pratiche la scuola è stata gelosa custode, a volte anche esacerbando la loro natura normativa. Ma visto con gli occhi della linguistica italiana degli anni Settanta, il modello tradizionale è pressoché irrecuperabile. Qui di seguito elenchiamo alcuni dei difetti che furono a suo tempo denunciati (riprendiamo da Lo Duca, 1999a, pp. 6-8).

1. Nell'identificazione delle categorie sia morfologiche (nome, articolo, verbo ecc.) che sintattiche (soggetto, predicato, complemento ecc.) vengono proposti criteri 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 col nome cui si riferisce*); il criterio nozionale-semantic,

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?*

2. Alcune nozioni e distinzioni grammaticali considerate universali (non solo le categorie, ma anche il genere, il numero, l'aspetto del verbo, la negazione ecc.) hanno realizzazioni diversissime da lingua a lingua, spesso non confrontabili e non descrivibili sulla base dei criteri enucleati dalla riflessione grammaticale occidentale. Ci sono lingue tipologicamente lontane dalle lingue indoeuropee per le quali diventa difficile persino parlare di "verbo" o di "nome". Dunque è stata a più riprese polemicamente notata l'assenza di universalità delle categorie proposte (Berretta, 1977, pp. 13-4), alcune delle quali risultano assenti anche in lingue geneticamente relate (si pensi al latino, lingua priva di articolo, e all'italiano, lingua priva di casi).

3. Il criterio nozionale-semantico, applicato in modo dissennato, può portare, e di fatto ha portato, ad un'inutile proliferazione di categorie e sottocategorie che potrebbero moltiplicarsi all'infinito. Si pensi alle sottoclassi degli aggettivi (qualificativi, dimostrativi, numerali ecc., questi ultimi a loro volta suddivisi in cardinali, ordinali, moltiplicativi, frazionari, distributivi, collettivi e forse altri), o alle lunghe sfilze di complementi (dai più comuni ai più sofisticati complementi "di esclusione", "di privazione", "di scambio", "di relazione" e così via). Ci si è chiesto, a ragione, quale fosse l'utilità didattica di simili complicate tassonomie, le quali costituiscono dunque «un chiaro esempio di proliferazione di nozioni non giustificate a livello operativo», il cui riconoscimento è alla fine spesso affidato a ragioni «puramente intuitive» (Simone, Cardona, 1971, p. 376).

4. Il tenace attaccamento al modello tradizionale è stato in buona parte determinato dalla presenza del latino. L'analisi grammaticale e l'analisi logica servono «soprattutto a passare dall'italiano al latino», essendo praticamente orientate e finalizzate all'insegnamento della

morfologia latina (Renzi, 1977a, p. 58). Che altro senso avrebbero infatti le lunghe sfilze di complementi, con cui si ossessionano gli allievi? Ma, abolito l'insegnamento del latino dalla scuola dell'obbligo, e dunque «venuto meno in gran parte l'accoppiamento plurisecolare dell'insegnamento dell'italiano al latino, la grammatica tradizionale è cominciata a sembrare inutile» (ivi, p. 59).

5. Tra i buchi più vistosi del modello tradizionale sono stati notati: l'assenza di speciale considerazione per il lessico e per la semantica; l'assenza, pur nel proliferare dei complementi, della fondamentale distinzione tra complementi necessari (o nucleari) e complementi facoltativi (o circostanziali), distinzione introdotta nella riflessione grammaticale novecentesca dal modello valenziale (su cui cfr. il PAR. 4.2) e accettata praticamente da quasi tutte le scuole di linguistica; la totale disattenzione per il problema delle funzioni della lingua, che ha impedito di "vedere" certi fenomeni grammaticali particolarmente interessanti quali, ad esempio, la relazione esistente tra la struttura informazionale delle frasi e l'ordine delle parole, quindi la differenza tra *io compro il libro*, *il libro lo compro io* e *lo compro io, il libro*; l'assenza di considerazioni sociolinguistiche, che è parsa particolarmente grave in un paese linguisticamente diversificato e stratificato come l'Italia, e l'assunzione di un modello di lingua scritta e formale su cui unicamente esercitare la riflessione grammaticale; la scarsa considerazione per fenomeni grammaticali che interessino frammenti di lingua superiori alla frase o al periodo, quali l'anafora o i connettivi testuali, compresi, questi ultimi, nella assai vaga e incerta categoria delle "congiunzioni".

Le conclusioni sono scontate (Berretta, 1977, p. 16):

le basi teoriche della grammatica tradizionale sono estremamente fragili, e ancor più deboli sono le sovrastrutture ideate dai grammatici per spiegare le peculiarità dell'italiano [...]. Eppure, tutta questa complicatissima e farraginoso costruzione [...] viene (o veniva) pedissequamente e ostinatamente insegnata, lezione per lezione, esercizio per esercizio, ai bambini delle elementari e ai preadolescenti: per abbandonarla poi ai livelli superiore e universitario, proprio quando lo sviluppo mentale raggiunto rende lo studente perfettamente in grado – e anche bisognoso, probabilmente – di un approccio scientifico, sistematico, al fenomeno "lingua".

La seconda accusa mossa alla grammatica tradizionale, altrettanto cruciale quanto la prima, fu la sua incapacità di garantire a tutti gli allievi, soprattutto a quelli provenienti dalle classi sociali inferiori, e quindi sostanzialmente dialettofoni, il possesso della lingua italiana, il suo uso corretto nelle abilità di base del parlare e dello scrivere. Su

questo terreno le opinioni furono davvero concordi. Ad esempio per Monica Berretta (1977, pp. 12-3) «nulla conferma, anzi molti indizi tendono a negare, che lo studio della grammatica tradizionale abbia un qualsivoglia influsso positivo sulla competenza linguistica degli allievi». È dello stesso parere Domenico Parisi (1974, p. 5): «il problema più importante dell'educazione linguistica è diventato quello di creare le condizioni per lo sviluppo delle capacità linguistiche di base (parlare e capire, e poi scrivere e leggere) e l'insegnamento della grammatica non è di certo il mezzo più appropriato per risolvere *questo* problema». Gli fa eco Lorenzo Renzi (1977b, p. 17): «è esperienza comune degli insegnanti [...] che non tutti i bambini hanno le capacità linguistiche sviluppate nello stesso modo, e che questo si riflette particolarmente, in forme vistose e spesso tragiche, quando devono scrivere. Ebbene, la *grammatica non può farci niente*». Ribattono la stessa convinzione Guglielmo Cinque e Maria Teresa Vigolo (1977, pp. 61-2): «la grammatica non serve né a migliorare né a dare un'abilità linguistica [...]. È inutile [...] cercare di favorire l'apprendimento concreto dell'italiano da parte del ragazzo attraverso lo studio della grammatica [...]. Rimane [...] la necessità di cercare altrove i mezzi per far imparare la lingua al ragazzo, dato che la grammatica non offre soluzioni valide a questo scopo».

Fu meno categorica Maria Luisa Altieri Biagi, che dopo aver affermato senza esitazioni che «a "comunicare" si impara "comunicando"», quindi attraverso l'attivazione in classe di «processi comunicativi reali» che nessun esercizio di grammatica potrà mai sostituire (Altieri Biagi, 1978, p. 69), aggiunge (ivi, p. 74):

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 sua capacità di attivare processi di "pensiero".

Torneremo più avanti su questa idea della riflessione grammaticale come strumento di crescita cognitiva e non già di corretta esecuzione linguistica, che oggi ci appare prefigurare lucidamente il futuro del dibattito sull'insegnamento grammaticale, ma che all'epoca passò forse troppo inosservata. Per adesso basti notare che l'Altieri Biagi non esclude qualche ricaduta benefica della riflessione grammaticale sugli usi reali della lingua: certo però si tratta di altro, i percorsi grammaticali che suggerisce nulla hanno a che fare con quel «castello di defini-

zioni cieche, superimposte alla lingua e mortificanti la lingua stessa, della grammatica classificatoria». Se fatta in un certo modo, non c'è dubbio che «la riflessione linguistica merita di essere inserita in una didattica inter-disciplinare, *produca essa o meno* un miglioramento dell'esecuzione orale e scritta» (ivi, p. 72).

Sulla stessa linea Monica Berretta, che tenta di suggerire alcuni ambiti in cui è possibile intervenire, attraverso la grammatica, per migliorare le prestazioni linguistiche degli allievi: a condizione però di calibrare gli interventi sulla base dell'età degli studenti, e sulla base di quanto già allora si cominciava a scoprire sui tempi e sulle modalità di acquisizione della lingua materna (Berretta, 1977, p. 9 e 1979b, p. 69):

Per esempio, pare che il sistema fonologico, quello morfologico e quello sintattico inferiore (sintassi della frase semplice) si fissino assai presto, e siano invece la sintassi superiore (costruzione del periodo) e il lessico su cui più proficuamente si può intervenire a livello di scuola media inferiore.

In qualche modo, mi pare, i livelli semantico e sintattico superiore implicano inerentemente un momento di riflessione, di elaborazione mentale; non saprei dove porre il confine, né credo si tratti di un confine netto, ma mi pare che vi siano aspetti del nostro comportamento linguistico in cui, appunto, la riflessione e la presa di coscienza hanno una funzione, sia nel momento dell'agire verbale, sia soprattutto – ed è quanto ci interessa – nel momento dell'apprendimento.

L'accenno alla «sintassi superiore» già prefigura il superamento dei confini della frase, verso il periodo e, soprattutto, il testo. Questo allargamento dei confini tradizionali della grammatica, di cui parleremo ampiamente nel prossimo capitolo, cambierà, in parte, la risposta alla domanda se la riflessione grammaticale abbia finalità pratiche, e di che tipo esse eventualmente siano.

4.2

Le risposte: dal rifiuto della grammatica alla ricerca di "altre" grammatiche

Le risposte alla pioggia di critiche che da ogni parte si abbattevano sull'insegnamento grammaticale tradizionale furono diverse. Molti insegnanti, disorientati e contemporaneamente del tutto impreparati a sostituire lo strumentario grammaticale tradizionale con modelli più aggiornati, preferirono rinunciare. Piuttosto che insegnare nozioni e concetti sghanherati e anacronistici puntarono su altri obiettivi dell'e-

ducazione linguistica su cui si sentivano più preparati, tralasciando, del tutto o in parte, la grammatica.

Questo processo di «parziale messa in soffitta della grammatica» (Renzi, 1977a, p. 59) fu dunque la logica conseguenza di quel radicale ripensamento della validità del modello tradizionale di cui si è detto, cui si accompagnò la ricerca di un qualche nuovo «modello» da adottare per la grammatica scolastica. In questo lungo e spesso confuso processo ebbe una parte attiva il linguista Raffaele Simone, che dopo aver contribuito a demolire con la sua critica distruttiva alcune «secolari» certezze del sapere grammaticale degli insegnanti, molto presto si pose il problema di un modello da contrapporre a quello analitico o ricognitivo della grammatica tradizionale, definito come «il modello che parte da un insieme finito di entità terminali e cerca di individuare le entità intermedie e quelle iniziali, oltreché le operazioni tramite cui le entità terminali sono prodotte» (Simone, 1974, p. 11). Un modello siffatto dominava, a giudizio di Simone, le grammatiche in uso nella scuola, le quali seguivano tutte uno schema dato (ivi, pp. 14 e 26):

Generalmente partono da un *corpus* di frasi date per corrette e procedono a spezzettarle: questo è il nome, questo è il verbo; ecco il soggetto, il predicato, il complemento [...]. Esse forniscono al bambino che cresce linguisticamente un casellario estremamente complesso, entro ciascuna delle cui caselle vanno infilati i «pezzi» che costituiscono le frasi del *corpus* [...]. Una grammatica di questo tipo [...] è orientata non all'ampliamento del numero di frasi che l'allievo sa manipolare, ma all'assegnazione di strutture particolari alle frasi date in entrata [...]. Allora, il problema dell'ampliamento della competenza dell'utente linguistico resta fuori del suo campo.

A questo modello, che «prevede solo dei meccanismi di verifica, e non di produzione», Simone preferisce un modello sintetico o generativo, definito come «il modello che parte da un insieme finito di entità iniziali e, tramite un insieme di operazioni date, produce tutte le entità terminali facenti parte della lingua data» (ivi, p. 11). Ora, dal momento che il bambino che cresce linguisticamente fa soprattutto uso di meccanismi generativi, e dal momento che il modello tradizionale non è manifestamente in grado di garantire lo sviluppo di tali meccanismi, il meglio sarebbe «introdurre tecniche generative nella didattica delle lingue», in modo da arricchire la competenza linguistica del bambino secondo un percorso naturale, di progressivo ampliamento delle sue capacità linguistiche (ivi, p. 15). Purtroppo però, aggiunge subito dopo, nessuno pare ancora in grado di dire «quali in

concreto dovrebbero essere queste tecniche, ed in che modo e secondo che progressione esse andrebbero presentate al bambino» (*ibid.*).

Di fronte a tale manifesta e dichiarata incapacità didattica del modello generativo, Simone approda a quella che gli pare, al momento, la soluzione più coerente: visto che l'orientamento «esplicito» nell'insegnamento della lingua ha portato e porta a presentare al ragazzo «non materiali linguistici, ma nozioni teoriche mediante cui classificare quei materiali» (ivi, p. 17), meglio, molto meglio, l'adozione di un orientamento «implicito», che pare l'unico in grado di sviluppare e arricchire la competenza linguistica degli allievi (ivi, pp. 17-8):

Insegnare una lingua mediante tecniche «implicite» significa tentar di presentare al ragazzo non un *corpus* di materiale linguistico e un sistema di nozioni mediante cui ripartirlo in classi, ma presentare *soltanto* dei materiali linguistici rinunciando a tutto l'apparato nozionale e terminologico usuale. Indirettamente, scegliere un orientamento implicito in fatto di didattica linguistica (e specialmente della lingua madre) significa mirare ad insegnare non lingua-più-grammatica, ma soltanto lingua.

Così, con una decisione coraggiosa e sofferta, Simone preferiva che si rinunciassero 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, di ricavare cioè dall'*input* quei «meccanismi generativi nuovi, per l'innanzi non disponibili, tramite cui generare tutte le frasi che un adulto normale è in grado di generare, e tramite cui interpretare tutte le frasi che si trova a ricevere» (ivi, p. 13). Se la scuola non era in grado di fare di più, aiutando e incoraggiando questo processo naturale di crescita attraverso tecniche generative di lingua, sarebbe stato meglio, almeno, non intervenire con tecniche analitiche, sicuramente non utili, anzi senz'altro dannose (ivi, p. 14).

Che Simone non fosse soddisfatto della soluzione cui era pervenuto, lo provano due ordini di fatti: da una parte, l'insistenza con cui continuò a riflettere su questi temi, tornando e ritornando da angolature diverse sul problema, e arrivando ben presto, come vedremo, a proposte diverse; dall'altra la decisione di mettere mano lui stesso, in prima persona, ad un testo di grammatica destinato alla scuola dell'obbligo. Ma prima di presentare i frutti di questa sua lunga ricerca, vorremmo segnalare due equivoci, che a nostro parere sottendono a tutto il suo ragionamento, e almeno in parte lo inficiano. Un primo equivoco nasce dalla convinzione che esiste, meglio, esisteva già all'e-

poca un modello grammaticale, nel caso specifico il modello generativo, che poteva aspirare a prendere il posto del modello tradizionale, essendo per sua natura finalizzato non già ad analizzare un *corpus* finito di frasi corrette, ma a predire le possibilità nuove, corrette, della lingua, potenzialmente di numero infinito: dunque, secondo Simone, più adatto a incoraggiare le possibilità produttive e creative dell'apprendente. In realtà la storia davvero imponente della ricerca sviluppatasi nell'ambito del modello generativo ha definitivamente chiarito che tale modello ha intenti teorici assai poco compatibili con l'interpretazione applicativa che ne dava Simone (in proposito è illuminante il saggio di Cinque, 1991). A questo primo equivoco se ne accompagna un secondo: l'idea che comunque possa esistere un modello grammaticale più adatto di altri a garantire lo sviluppo della competenza linguistica, e che compito del linguista sia cercare tale modello, mentre compito del didatta sarà approntare un'adeguata batteria di tecniche in grado di "tradurre" il modello in pratica didattica. Come si vede, traspare comunque chiara da tutta questa sistemazione l'idea che l'insegnamento grammaticale non ad altro debba mirare che a sviluppare la lingua.

Simone provò a tradurre le sue idee in un libro per le scuole che chiamò non già "grammatica", ma *Libro d'italiano* (Simone, 1973). Che cosa davvero volesse fare ce lo spiega lui stesso più di vent'anni dopo (Simone, 1997, pp. 480-1 e 1998, p. 37):

[...] volevo anzitutto chiudere con la tradizione delle torture scolastiche basate sulla grammatica, e pensavo che per ottenere questo risultato occorressero alcune categorie concettuali nuove [...] niente più grammatica mnemonica, niente morfologia, niente tabelle, ma alcune aree tematiche molto selezionate (e forse un po' scombinare) con cui mi lusingavo di trascinare la passione degli insegnanti e dei ragazzi: la semiotica, la sociolinguistica, la storia della lingua, le classi sociali nella lingua, la varietà di modi di dire le cose, il significato delle parole, e così via.

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.

Dunque, il tentativo di Simone fu quello di cercare contenuti e un metodo in grado di innescare la crescita linguistica, di ampliare il repertorio dei significati e delle forme disponibili dando spazio all'inesauribile creatività che è alla base della capacità umana di comunicare

attraverso il linguaggio, di fare, in una parola, proprio quello che il modello tradizionale non era mai stato in grado di fare.

Il libro 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 i 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 dallo stesso Simone (oltre ai lavori già citati, si veda ad esempio Simone, 1994), e di cui lo studioso si assume parte di responsabilità (Simone, 1998, pp. 37-8):

Oggi quella mia posizione mi sembra però difettosa, perché faceva troppo appello a istanze generali e poco al sapere tecnico [...]. Questo mi pare anche, a vent'anni di distanza (se posso aggiungere una nota personale), il difetto principale del mio *Libro d'italiano* [...]: mi riferisco al desiderio di smantellare tutto ciò che mi sembrava costrittivo. Così facendo, avevo forse buttato via insieme con l'acqua anche il bambino: oggi mi sento molto più "grammaticale".

Chi invece non ebbe mai dubbi sulla necessità di "fare grammatica" a scuola fu Monica Berretta, che pure non fu mai tenera con i contenuti e i metodi tradizionali dell'insegnamento grammaticale. Del tutto naturalmente la studiosa diresse la sua attenzione su alcuni dei modelli grammaticali che all'epoca si erano imposti nel panorama linguistico internazionale, per cercare un'alternativa plausibile al modello tradizionale: dal funzionalismo di Martinet alla grammatica delle valenze di Tesnière, dallo strutturalismo americano di Bloomfield alla grammatica generativo-trasformativa di Chomsky, dalla semantica componenziale alla semantica generativa, dalla grammatica dei casi di Fillmore al funzionalismo inglese di Halliday, alla linguistica testuale (Berretta, 1977). Ogni modello è affrontato tenendo ben presenti gli interessi conoscitivi e applicativi dell'insegnante di lingua: descritto il modello, presentati e discussi i nodi centrali, i punti di forza come i punti di debolezza, Berretta ne studia poi le possibili applicazioni in sede didattica, le confronta con le soluzioni adottate dalla pedagogia linguistica tradizionale, ne discute le proposte applicative avanzate da alcuni manuali scolastici che le avevano senz'altro adottate. Ne viene fuori un quadro stimolante, ma fortemente problematico, che richiama gli insegnanti al dovere di "fare attenzione": ognuno dei modelli

illustrati presenta infatti pregi e difetti grandi e piccoli, e spesso non copre tutti i livelli d'analisi linguistica tradizionalmente praticati in classe e più o meno "coperti" dalla grammatica tradizionale. Le conclusioni sono improntate alla massima prudenza: «le auspicate applicazioni della linguistica all'insegnamento si vanno rivelando assai più problematiche e meno risolutive del previsto» (ivi, 1977, p. IX). Traspare chiara, tra le righe, la preoccupazione della studiosa di fronte al dilagare, nella scuola, di libri di testo che si ispiravano ad alcuni dei modelli grammaticali proposti dai teorici: grammatiche scolastiche che proponevano nuove prospettive senza che fosse stato indagato a fondo il rapporto tra i modelli teorici cui si ispiravano e le applicazioni didattiche che ne venivano tratte.

Non è qui possibile approfondire questa tematica di per sé molto complessa. Basti solo dire che alcune delle idee della Berretta influenzarono fortemente, come vedremo, il dibattito successivo: ad esempio la convinzione che una grammatica didattica debba essere essenzialmente "di superficie", nel senso che debba «spiegare direttamente le frasi della lingua così come appaiono» (ivi, p. 244)¹, senza pretendere di derivare sistematicamente le strutture di superficie da fatti "profondi", da quelle strutture profonde che alcuni modelli – sintatticisti o semanticisti – supponevano (e suppongono) comuni alle lingue, dunque universali. Questa convinzione la porta ad esempio a rifiutare la proposta chomskyana, almeno nelle sue applicazioni più rigorose e formali, come pure la proposta, maturata in ambito italiano e con forti interessi didattici, di Domenico Parisi e dei suoi collaboratori del CNR di Roma (Parisi, Antinucci, 1973), di cui lo stesso Parisi a più riprese (1974, 1979a, 1981) ha indicato le implicazioni pedagogiche, e di cui infatti sono state tentate molte e interessanti sperimentazioni didattiche.

Bisogna riconoscere che il gruppo romano entra con forza e autorevolezza nel dibattito sull'educazione linguistica e sul modello grammaticale da assumere, facendosi promotore di una proposta teorica e di un programma di interventi didattici molto articolato che puntavano a soddisfare entrambe le condizioni necessarie, secondo Parisi, a

1. Crediamo alludesse ad altro Raffaele Simone quando contrapponeva una "grammatica superficiale" o "sciocca" ad una "grammatica profonda" o "cognitiva", intendendo con la prima una grammatica fatta «di tabelle, di schemi, di grafici», che, «dal punto di vista di chi impara, non può che essere imparata a memoria» (Simone, 1984b, p. 29). Ha buon gioco però Maria Luisa Altieri Biagi, quando nota che non è la grammatica ad essere "sciocca" ma «il modo di insegnarla» (Altieri Biagi, 1984a, p. 38).

rinnovare l'insegnamento linguistico in Italia (Parisi, 1979a, p. 10, corsivo nostro):

La prima [condizione] è che [...] vi sia una ricerca scientifica adeguata, che elabori modelli sistematici e coerenti e strumenti di analisi capaci di cogliere i meccanismi del linguaggio nella loro complessità e varietà. La seconda è che questa ricerca scientifica si misuri con i problemi reali della pedagogia linguistica, esponendo a questa verifica i suoi modelli e i suoi strumenti di analisi. Solo se queste due condizioni saranno soddisfatte e se la ricerca troverà appropriati canali di collegamento con il mondo della scuola, sarà possibile realizzare una *pedagogia linguistica razionale*, cioè una pedagogia in cui l'insegnante conosce scientificamente e sistematicamente la reale natura delle abilità che vuole far crescere nei ragazzi e degli strumenti didattici che adopera a questo fine.

La citazione è tratta da una raccolta di saggi (Parisi, a cura di, 1979b), in cui il programma del gruppo è ottimamente illustrato: alla presentazione del modello, che si basa sull'assunto che il linguaggio verbale è «un'attività guidata da scopi» (Parisi *et al.*, 1979, p. 23), per cui parlare è «costruire gerarchie di scopi e poi realizzarle producendo singole frasi che siano da esse governate», capire è «ricostruire la gerarchia di scopi che ha governato il discorso prodotto dal parlante» (ivi, pp. 33-4), segue una serie di riflessioni assai utili all'insegnante di italiano (sulle caratteristiche distintive di scritto e parlato, sulla natura di alcune delle abilità linguistiche quali la comprensione e il riassunto dei brani, sull'uso della punteggiatura). A queste riflessioni si accompagnano spesso indicazioni didattiche molto articolate, attività di riflessione grammaticale variamente impostate, aventi una finalità comune: condurre gli allievi a scoprire la natura scopistica del linguaggio, addestrandoli a ritrovare scopi e sovrascopi presenti in ogni formulazione verbale. Ne viene fuori un quadro organico e coerente, esempio forse unico in Italia di una scuola di linguistica che abbia accettato di misurarsi con tanta convinzione con i problemi reali dell'insegnamento, entrando nelle classi e verificando sperimentalmente i propri assunti (sulla stessa linea si vedano anche Mandelli, 1982 e i saggi raccolti in Poggi, a cura di, 1987).

La proposta di Parisi e collaboratori si distingue dunque per il suo carattere organico, di un modello teorico che aspira a sostituire, in tutte le zone di sovrapposizione, il modello tradizionale: semmai, lascia intendere Parisi, il ricorso ad altre tradizioni di studio si renderà necessario pur tutti quei settori che rimangono scoperti e che pure dovrebbero far parte di un rinnovato programma di educazione linguistica, come ad esempio «l'indagine sociolinguistica, o il lavoro sul

lessico» (Parisi, 1979a, pp. 16-7). Ma le contaminazioni sono da evitare, e «l'eclettismo e l'agnosticismo [...] per quanto spiegabili in particolari momenti storici, restano tuttavia l'esatto contrario della conoscenza, e di quella scientifica in particolare» (ivi, p. 20; su questo specifico punto si veda anche Parisi, 1981).

Si muove su tutt'altre posizioni il linguista padovano Lorenzo Renzi, che condusse in parte la stessa ricerca della Berretta e approdò a conclusioni simili, anch'egli prudentissimo nell'indicare soluzioni nuove e risolutive, e che a conclusione di una spassionata disamina, in funzione didattica, di quelle che chiama le «teorie linguistiche moderne», si lascia sfuggire una battuta scherzosa (Renzi, 1977a, p. 70):

Spero con questo di avere liberato qualche lettore da un oscuro terrore: che esista qualche teoria linguistica moderna che si può insegnare al posto della grammatica tradizionale con risultati miracolosi, e che lui sia il solo a non saperla. Questa nuova grammatica finora non esiste.

Lo stesso Renzi, in un intervento comparso nello stesso anno, suggerisce tuttavia una soluzione, lanciando una proposta cui diede il nome di «grammatica ragionevole per l'insegnamento». Questa proposta, che apparve in un certo senso di retroguardia e rinunciataria al gruppo parisiense, che si batteva invece per una «grammatica razionale» (Castelfranchi, 1979), ebbe un ruolo chiarificatore e almeno in parte rassicurante per molti degli insegnanti impegnati su questo fronte: si pronunciò in suo favore ad esempio Adriano Colombo (1982a), che si spinse fino al punto di proporre un itinerario didattico ad essa ispirato (1982b). Oggi pensiamo che la proposta Renzi sia stata una delle proposte vincenti grazie anche alla forte dose di realismo che la ispirava. Vediamo di cosa si tratta.

Pur confermando nella sua analisi alcune ipotesi di fondo della giovane linguistica italiana (la grammatica non insegna la lingua ma la descrive, la grammatica non ha intenti normativi), e pur ribadendo molte delle critiche mosse all'impalcatura grammaticale tradizionale (le definizioni di categorie e sottocategorie sono incerte, spesso errate), Renzi tuttavia argomenta con ottime ragioni come (Renzi, 1977b, p. 22)

la miglior base di un insegnamento grammaticale sia ancora la grammatica tradizionale, purché ripensata nei presupposti epistemologici, liberata dalle sue contraddizioni e dalle incrostazioni pedantesche, nonché aperta agli apporti della riflessione e del lavoro linguistico più recente [...]. La grammatica tradizionale [...] fornisce praticamente la base, il terreno d'intesa [...] per ogni discussione. C'è chi (Fillmore) ha criticato, e con solidi argomenti, il

concetto di Soggetto [...]. Ma [...] in ogni riunione scientifica si può andare avanti molto bene per ore parlando di soggetto, di predicato, di nome, di aggettivo, ecc. [...] la grammatica che intendo proporre si auto-limita [...] a certi risultati acquisiti. Ma potrà farne propri col tempo altri nuovi, appena questi sembreranno accessibili [...], adeguati e utili all'insegnamento.

Segue una rassegna puntuale di alcuni «nodi» della grammatica tradizionale: il soggetto, i complementi, le parti del discorso, i diversi tipi di frasi. Per ogni categoria e per ogni struttura Renzi discute in toni pacati le modalità tradizionali di presentazione, ne individua i punti deboli e le incongruenze, e nello stesso tempo suggerisce nuove formulazioni e prospettive, che integrano o ridimensionano o spostano, poco o molto che sia, l'impalcatura tradizionale senza distruggerla. E conduce le sue riflessioni lasciandosi guidare da una vasta cultura linguistica – da cui attinge senza preclusioni – oltre che da un sano e «ragionevole» buon senso.

Chi tra gli insegnanti ebbe allora la pazienza di leggere quel saggio trovò conforto nella scoperta che, dunque, non tutto quello che si era studiato andava buttato a mare, e che in fondo bastasse solo continuare a studiare, per cercare di conoscere e capire ciò che l'università non aveva insegnato. Non era tuttavia, la «grammatica ragionevole» di Renzi, un programma già impostato di insegnamento grammaticale, e chi si aspettava questo dai linguisti rimase forse deluso, e lo rimarrà ancora in futuro, se l'atteggiamento sarà di attesa che qualche «ricetta» miracolosa arrivi a risolvere di colpo questo o quel problema dell'insegnamento².

Prima di passare oltre vorremmo far notare un altro aspetto della proposta di Renzi che lentamente si imporrà fino a diventare largamente condiviso. A differenza di alcune delle proposte lanciate dal

2. In proposito vale qui la pena richiamare alla mente l'avvertimento lanciato agli insegnanti da uno scienziato di altissimo livello, il padre del generativismo, il linguista nordamericano Noam Chomsky: «In generale, la tendenza ad affidarsi agli «esperti» è un aspetto preoccupante della vita politica e sociale contemporanea. Gli insegnanti in particolare hanno il dovere di convincersi che tutte le idee e le proposte vanno valutate per il loro valore, e non accettate passivamente in base ad una reale o presunta autorità. Il campo dell'insegnamento linguistico non fa eccezione. È possibile – forse probabile – che i principi della psicologia e della linguistica, e le ricerche in queste discipline, possano fornire conoscenze utili all'insegnante di lingue. Ma questo deve essere dimostrato, e non può essere presupposto. È l'insegnante di lingue che deve convalidare o respingere ogni proposta specifica. C'è davvero poco in psicologia o linguistica che egli possa accettare a priori» (Chomsky, cit. da Berretta, 1977, p. 207).

dibattito grammaticale di quegli anni, che proponevano l'assunzione di un modello teorico unitario e compatto per ricostruire *ex novo* un programma di insegnamento grammaticale, Renzi, pur assumendo il modello grammaticale tradizionale come base del suo programma, non disdegna l'integrazione con altri modelli ed altre tradizioni tutte le volte che dei «risultati acquisiti», vale a dire comunemente accettati dalla comunità scientifica, sembrano utili all'insegnamento: un'impostazione eclettica che troverà, lo vedremo, molte condivisioni (PAR. 4.3.1).

Una proposta alternativa molto forte e insidiosa venne da Raffaele Simone (1984a), che nel frattempo non aveva mai cessato di riflettere su questi temi: ad un certo punto del suo percorso, infatti, si convinse della necessità di adottare nell'insegnamento almeno alcuni dei concetti e dei suggerimenti della grammatica nozionale, dando il giusto rilievo al significato rispetto ai meccanismi formali che lo rappresentano linguisticamente. Vale la pena di soffermarci sui presupposti teorici di questa proposta che ha avuto un discreto successo nel dibattito grammaticale e nella concreta pratica didattica.

Molto brevemente, le grammatiche nozionali partono dalla identificazione di alcune nozioni, vale a dire di alcuni significati ineludibili nella comunicazione umana (quali potrebbero essere il tempo, il modo, lo spazio, il riferimento, la quantità ecc.), identificano le categorie o funzioni sintattiche che le realizzano in una lingua, descrivono le forme superficiali che tali categorie assumono. È un percorso esattamente inverso rispetto a quello compiuto dalle grammatiche formali (tra cui certamente rientra il modello tradizionale), le quali partono dalla superficie della lingua, da ciò che si vede o si sente, vale a dire dai significanti, analizzati e classificati in categorie sulla base di caratteristiche soprattutto formali (variabilità, concordanza, posizione e distribuzione nella catena parlata ecc.); solo in un secondo tempo le grammatiche formali identificano le funzioni che le categorie assolvono. Così ad esempio una grammatica nozionale identifica una modalità attenuativa o di cortesia per esprimere richieste, modalità che in italiano si realizza attraverso vari tipi di frasi e varie forme (*vorrei un chilo di mele; volevo un chilo di mele; un chilo di mele, per favore; posso avere un chilo di mele? avrebbe delle mele? mi dà/mi darebbe un chilo di mele?* e così via); una grammatica formale identifica le forme attraverso cui ad esempio si realizza in italiano il modo condizionale, le forme regolari e irregolari delle diverse persone e delle diverse coniugazioni, i verbi che mancano di una o più forme, i tipi di frasi in cui questo modo può occorrere e così via, ed infine i vari

significati generalmente veicolati (ma quest'ultimo passaggio potrebbe mancare): dunque accanto alla modalità attenuativa (*vorrei un chilo di mele*), una modalità di dissociazione (*il teste sarebbe inaffidabile; l'imputato avrebbe ritrattato*), una modalità ipotetica (*se venisse qui vedrebbe con i suoi occhi; se fosse venuto qui avrebbe visto con i suoi occhi*), una modalità assertiva con funzione temporale futura (*decide che non sarebbe più partito*) e forse altre.

Le ragioni che spiegano l'interesse didattico per il modello nozionale sono di varia natura. Per prima cosa, è intuitivo che un modello nozionale si presta meno di un modello formale alle categorizzazioni rigide in schemi e paradigmi predefiniti; in secondo luogo favorisce il confronto fra le lingue suggerendo un comune quadro teorico agli insegnanti di lingua materna e di lingue seconde: come infatti nota Rosaria Solarino (1995, p. 29) «la persistenza della stessa nozione dietro manifestazioni formali diverse permette un confronto interlinguistico "profondo" non basato su somiglianze superficiali o casuali». Molti hanno esplorato queste possibilità comparative del modello nozionale (si vedano ad esempio i *Materiali didattici* contenuti in Colombo, a cura di, 1995). Ed è probabilmente proprio per questa sua facile adattabilità a lingue diverse (tra cui, è ovvio, le nozioni sono comuni così come le categorie sintattiche, almeno in parte, e almeno tra lingue tipologicamente vicine), è forse per questo, dicevamo, che il modello nozionale ha avuto grande successo nell'insegnamento delle lingue seconde, ed è stato ad esempio adottato, nella sua versione più funzionalista e pragmatica, dal Consiglio d'Europa come comune quadro teorico per la stesura dei sillabi di varie lingue europee (ma su questo cfr. il PAR. 6.4.1).

Non si può dire però che il modello nozionale abbia avuto lo stesso successo per quanto riguarda l'insegnamento della lingua materna, nel caso specifico l'italiano, e questo per varie ragioni di cui ci limitiamo a ricordare le due più importanti. La prima si ricollega all'idea della Berretta, da molti condivisa (ad esempio da Renzi, 1977b, pp. 44-5), che una grammatica per la scuola debba essere sostanzialmente 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 *sequire* la considerazione di fatti più profondi, semantici appunto: ma è pur sempre il cammino inverso rispetto a quello previsto dai modelli nozionali.

Una ragione ancora più forte del mancato successo (a tutt'oggi)

del modello nozionale nell'insegnamento dell'italiano come lingua materna sta però fuori dei confini della didattica, ed è da questa largamente indipendente. Essa, infatti, a nostro parere va cercata nell'impalcatura teorica, di tipo formale, delle grandi grammatiche di riferimento dell'italiano che hanno visto la luce negli ultimi quindici anni (cfr. PAR. 3.1.1): ci riferiamo soprattutto a Renzi, Salvi, Cardinaletti (a cura di, 1988-95), a Serianni (2000²), a Sobrero (a cura di, 1993c), opere tutte che hanno colmato in modo egregio la grave lacuna esistente negli studi sull'italiano all'epoca in cui aveva luogo il dibattito del quale abbiamo tentato di dare conto. Ricordiamo come nel corso degli anni Settanta e Ottanta furono in molti a denunciare l'assenza di un repertorio attendibile di dati sull'italiano, quindi di una grammatica scientifica cui fare riferimento³, e quest'assenza ha certo pesato a lungo sul dibattito relativo ai contenuti e alle modalità dell'insegnamento grammaticale, limitando gravemente le possibilità dell'auspicato rinnovamento.

Adesso però queste grammatiche ci sono, e sarebbe difficilissimo oltre che autolesionistico (per i didatti, gli insegnanti, gli ideatori – istituzionali ed editoriali – di programmi) prescindere. Certo, nessuna delle tre opere è una grammatica pedagogica, vale a dire pensata per l'insegnamento, e, come scrive Renzi in una recente intervista, ci sarebbe bisogno «di un'altra mediazione prima di arrivare all'applicazione nell'insegnamento» (Renzi, 1998, p. 52). Quando mai ci sarà (se ci sarà), questa mediazione non potrà comunque ignorare il fatto che, coerentemente con tutta la nostra tradizione grammaticale e con alcuni dei modelli teorici recenti cui soprattutto l'opera di Renzi, Salvi, Cardinaletti (a cura di, 1988-95) si ispira, la moderna sistemazione grammaticale dell'italiano è sostanzialmente di tipo formale, e dunque le istanze nozionali (e funzionali) da più parti avanzate nel corso del dibattito sull'insegnamento grammaticale non vi trovano se non sporadica attenzione. Da ciò traiamo la convinzione che tali istanze siano destinate a restare sconfitte o almeno subordinate alle considerazioni formali. Non si riesce infatti a immaginare un capovolgimento di prospettiva che riguardi *in toto* l'insegnamento grammaticale, in assenza almeno di una grammatica di riferimento nello stesso senso orienta-

3. Tra i linguisti ci furono ad esempio, tanto per fare due nomi di tutto rispetto, Giulio Lepschy (1970) e Tullio De Mauro (1972³, p. XIV), del quale abbiamo riportato le parole nel PAR. 1.4.1, p. 40; tra gli esperti di educazione linguistica e gli insegnanti Adriano Colombo (1982a, p. 51).

ta⁴. Non è un caso infatti che la gran parte dei tentativi di utilizzazione didattica del modello nozionale (tra cui ricordiamo alcuni contributi contenuti in Desideri, a cura di, 1995 e il già citato Colombo, a cura di, 1995) vertano su "frammenti" circoscritti della grammatica italiana: sulla nozione di "tempo", ad esempio, certo una delle più esplorate in italiano (cfr. Bertinetto, 1986 e 1991; Berretta, 1992a) anche in prospettiva nozionale (Schwarze, 1990), acquisizionale (Bernini, Giacalone Ramat, a cura di, 1990) e contrastiva (Bertinetto, 1997, pp. 183-238).

Infine, non possiamo chiudere questo paragrafo senza accennare ad un altro modello grammaticale, il cosiddetto modello valenziale, che forse più di altri possiede le caratteristiche di semplicità e di potenza descrittiva necessarie ad un modello da adottare per l'insegnamento. Se ne è fatto paladino, in Italia, Francesco Sabatini, che se ne avvale già nella prima edizione della sua grammatica per le scuole (1984), ed ha poi continuato a proporlo in molti interventi (si veda ad esempio Sabatini, 1995), oltre che adottarlo, questa volta a fini descrittivi, nella sistemazione delle voci verbali di un dizionario dell'uso (DISC, 1997).

Per una presentazione del modello, la cui sistemazione organica si deve al linguista francese Lucien Tesnière (i suoi *Éléments de syntaxe structurale*, pubblicati la prima volta nel 1959, sono stati recentemente tradotti in italiano), e per una sua applicazione al lessico verbale dell'italiano a fini sia descrittivi che acquisizionali e didattici rimandiamo senz'altro a Cordin, Lo Duca (2003) e a Lo Duca (1997, pp. 117-49). Qui basti dire solo che tale modello ha un suo punto di forza nella definizione della struttura della frase semplice, vista non già come l'unione di un soggetto e di un predicato, ma come la proiezione linguistica di un predicato-verbo. Ogni verbo possiede infatti, in grazia del suo significato, vale a dire della "scena" che evoca, delle "valenze" (o argomenti) che devono essere "saturate" nelle frasi attraverso degli elementi obbligatori, necessari affinché l'evento evocato dal verbo abbia una corretta rappresentazione linguistica. Ad esempio i verbi *russare*, *dormire*, *sbadigliare*, *nascere* ecc. richiedono un solo

4. A parziale smentita di quanto appena affermato, ricordiamo che in realtà esistono delle grammatiche dell'italiano che adottano, in tutto o in parte, una sistemazione grammaticale di tipo nozionale-funzionale. Si tratta però di opere scritte per lo più da stranieri, e prioritariamente destinate a studenti stranieri di italiano: tra queste ricordiamo ad esempio Schwarze (1988) per apprendenti tescofoni; Proudfoot, Cardo (1997) e Maiden, Robustelli (2000), per studenti anglofoni.

argomento obbligatorio, il soggetto, il quale non può mancare anche se è omesso per ragioni contingenti: perché l'evento del *nascere* o del *morire* abbia luogo ci deve essere un soggetto animato che "vive" questo evento, al di là delle circostanze (di tempo, di luogo, di modo ecc.) in cui tale evento si realizza (sono detti infatti verbi monovalenti o a 1 argomento). Altri verbi richiedono più elementi obbligatori, che possono essere due (verbi bivalenti: *baciare*, *spingere*, *aiutare*, *sospettare* ecc.), tre (verbi trivalenti: *consegnare*, *dare*, *mettere*, *spedire* ecc.) o addirittura quattro (ma sono pochi: *tradurre*, *trasferire* ecc.). Né mancano i verbi zerovalenti, sistematicamente privi del soggetto (*piovare*, *grandinare*, *far caldo/freddo* ecc.), per i quali si può ben dire che l'evento ha luogo senza che sia necessaria la compartecipazione, attiva o passiva, di un qualsivoglia soggetto.

Rispetto al modello nozionale, il modello valenziale è miglior candidato ad un'assunzione generalizzata nell'insegnamento, e questo per una serie di motivi che ricorderemo rapidamente. Prima di tutto, esso si presta ad integrare il modello tradizionale, intervenendo (certo, nella vulgata semplificata che di solito ne è stata fatta) solo su un livello di analisi, quello della frase, di cui riesce a fare una descrizione semplice e coerente, correggendo le aporie e le contraddizioni dell'analisi tradizionale, ma senza stravolgerla del tutto: così ad esempio si può ancora continuare a parlare di "soggetto" come dell'argomento che concorda con il "predicato", e si può ancora continuare a riflettere sui complementi soprattutto in relazione al fatto se essi siano necessari alla realizzazione dell'evento (e allora si dicono "argomenti", o "elementi nucleari") o accessori (nel qual caso prendono il nome di "elementi circostanziali" ed "espansioni"). Ma in più si riesce a capire perché non tutte le frasi semplici hanno la stessa struttura; perché uno stesso verbo che esibisce significati ("accezioni") diverse si realizza poi in strutture diverse; perché alcuni complementi hanno uno status diverso, essendo ad esempio non 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. Nello stesso tempo questo modello elimina molte inutili tassonomie, prima fra tutte proprio quella dei complementi.

In secondo luogo il modello valenziale, pur identificando la particolare struttura richiesta da un verbo «con un ragionamento di tipo semantico ("profondo")», lavora poi "in superficie", «etichettando i sintagmi e le parole in base alle categorie di appartenenza» (Berretta, 1977, p. 247): dunque risponde a quei requisiti di chiara visibilità e

riconoscibilità che a nostro parere deve avere un modello grammaticale per l'insegnamento.

Infine, questo modello ha avuto la ventura di essere adottato da molte scuole di linguistica, 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, Cardinalletti, che si apre proprio con un capitolo sulla frase semplice descritta a partire dal modello valenziale (Salvi, 1988, pp. 30-6).

4.3

Le nuove frontiere della grammatica nell'insegnamento

Se ritorniamo per un attimo indietro, agli anni Settanta e Ottanta in cui per la prima volta furono avanzate tante di queste nuove proposte, dobbiamo riconoscere che in un primo momento è stata la confusione a dominare il campo: di fronte alla sincera ma spesso incerta ricerca di rinnovamento da parte degli insegnanti, almeno di quelli più sensibili alle sollecitazioni dei linguisti, il mercato scolastico colse al volo l'occasione di un buon affare e vi si buttò. Ricorda oggi Tullio De Mauro (1998, p. 19):

cominciavano a circolare nelle scuole, destinate agli alunni, grammatiche strutturaliste, grammatiche generativiste, grammatiche semanticiste. A diversi di noi parvero una cattiva risposta all'esigenza di far fare un salto al livello di formazione degli insegnanti e alle pratiche dell'educazione linguistica. L'illusione di quelle rifritture pseudomodernizzanti delle grammatiche tradizionali [...] era che, spiegando a un bambino di sei anni che cosa è un "monema" o un predicato a tre argomenti, tutto avrebbe funzionato meglio.

Come lascia intendere De Mauro, e aveva già visto chiaramente Bertinetto più di vent'anni prima (1976, p. 130), spesso questi «sforzi di rinnovamento [...] si arrestano a metà». Timorosi delle reazioni di un corpo insegnante ancora per la maggior parte impreparato alle novità grammaticali, gli autori delle "nuove" grammatiche spesso adottavano un

approccio misto, che ai difetti dell'impostazione classica assomma le limitazioni di un impianto di tipo diverso solo parzialmente abbozzato. Il risultato è che lo studente, anziché essere sgravato dalle inutili complicazioni dello schema tradizionale, viene ad essere ulteriormente caricato di impegni di studio, con ovvie conseguenze negative.

La stessa confusione denunciava Renzi (1977c, p. 25):

In alcuni casi [...] 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.

Fu forse per reagire a questa pericolosa tendenza che molti linguisti, sulla scia dell'esempio di Simone (che comunque ha pubblicato negli anni altri libri per le scuole), si accinsero a scrivere delle grammatiche o, come anche si chiamarono, dei libri di educazione linguistica destinati alla scuola media o al biennio delle superiori: ne scrissero ad esempio Francesco Sabatini (1980, 1984), Maria Luisa Altieri Biagi (1984b), Maurizio Dardano e Pietro Trifone (1985), Alberto Sobrero (1988), Maria Corti e Claudia Caffi (1989)⁵.

Eppure, è proprio da questa iniziale confusione e da molte di quelle incerte e indebite commistioni a suo tempo denunciate che sono emerse le idee vincenti, quelle che a nostro parere segnano più profondamente il momento attuale e che risultano più promettenti per la ricerca didattica del futuro. Se ciò è avvenuto, lo si deve ai teorici e ai grammatici descrittivi che hanno via via chiarito vecchie e nuove categorie – ad esempio l'aspetto e la deissi, su cui torneremo brevemente nel capitolo successivo – o nuovi modi di analizzare la frase – ad esempio in “predicato” ed “argomenti” –; lo si deve però in pari misura anche agli sforzi di molti insegnanti-ricercatori, che hanno pazientemente sperimentato e ragionato sui risultati ottenuti⁶.

5. Questo interesse dei linguisti per le grammatiche scolastiche non è mai venuto meno. Alcuni dei testi che videro la luce negli anni ottanta, più volte revisionati e più o meno parzialmente riscritti anche per ordini diversi di scuola, sono ancora oggi in circolazione (lo sono sicuramente Altieri Biagi, ultima edizione 1994 e Dardano, Trifone, ultima edizione 2002; Sabatini invece, ultima edizione 1990, è in esaurimento). Di impianto del tutto nuovo sono invece le più recenti fatiche “scolastiche” di Sobrero (1999c) e di Sabatini, che in collaborazione con M. Monaco ha scritto un testo dedicato al secondo ciclo elementare (Sabatini, Monaco 1995). Tra le ultime grammatiche che i linguisti hanno scritto per la scuola segnaliamo Ferrari, Zampese (2000) e Peccianti, Tavoni (2001).

6. Ne sono ad esempio testimonianza preziosa due volumi collettivi: il primo, in ordine di tempo, è curato da Mario Ambel (1982), e raccoglie gli sforzi congiunti compiuti all'epoca in questo settore da tre associazioni di insegnanti, il CIDI, il GISCEL ed il LEND; il secondo, curato da Adriano Colombo (1995) si articola in due fascicoli, uno di *Orientamenti teorici*, l'altro di *Materiali didattici*: nel primo sono esposti vari modelli di analisi grammaticale; nel secondo sono esplorate, anche in prospettiva interlinguistica, alcune possibilità didattiche del modello nozionale e del modello valenziale.

All'iniziale confusione, teorica e terminologica, si è dunque col tempo sostituita una nuova consapevolezza da cui è stato possibile ripartire.

4.3.1. Grammatica tradizionale e altre grammatiche

Come abbiamo già visto, la proposta di Renzi anticipa un atteggiamento eclettico sintetizzato dal titolo di questo paragrafo. Si è infatti col tempo faticosamente fatta strada l'idea che molte delle categorie e delle sistemazioni del modello tradizionale, riviste grazie all'apporto delle nuove teorie grammaticali, vadano proposte nella scuola accanto ad altre categorie e livelli di analisi, tradizionalmente poco praticati ma non necessariamente in conflitto con le prime (si pronunciarono ad esempio in favore di un «ragionato e critico eclettismo» Berruto, 1981; Berretta, 1979b e 1981a).

A questo atteggiamento, programmaticamente non dogmatico, si accompagna un progressivo ampliamento del campo tradizionalmente coperto dalla riflessione grammaticale a scuola: ad esempio Monica Berretta suggerisce di non limitarsi, nella scuola di base, ai livelli tradizionali – fonologia, morfologia e sintassi della frase – ma di aggredire altri settori dell'analisi linguistica, allo scopo di sviluppare una serie di sottocompetenze tra le quali enumera: la competenza lessicale (in cui rientra lo studio dei significati e dei rapporti di significato tra parole o dei processi di formazione delle parole); la competenza semantica frasale (ad esempio il capire le espressioni figurate e gli atti linguistici indiretti) e testuale (il capire e il produrre testi coerenti, pianificati ecc.); la competenza sintattica superiore (relativa soprattutto alla sintassi del testo, quindi al riconoscimento e all'uso consapevole di anafore, connettivi ecc., su cui cfr. il CAP. 5); la competenza nelle varietà della lingua (dunque il capire e il produrre varietà diversificate per argomento, situazione, grado di formalità). Se si vuole intervenire in tutti questi settori, se si pensa che l'educazione linguistica debba farsene carico, ebbene non si può prescindere dall'attivare una qualche forma di attività metalinguistica non formale, vale a dire da una parte strettamente agganciata alla naturale curiosità ed esperienza osservativa del bambino, dall'altra non appesantita da nozioni formali e da una terminologia tecnica eccessiva (Berretta, 1984c).

È bene ricordare che il saggio della Berretta riguarda, come recita il titolo, *la competenza metalinguistica nella scuola di base*, ed è per questo che non vi sono contemplate esigenze di sistematicità e formalità troppo spinte. Inoltre, come spiega la stessa studiosa, la terminologia adoperata, “competenza metalinguistica” vuole esplicitamente fare riferimento ad un ventaglio molto ampio di fenomeni relativi al

linguaggio umano: «l'ambito di pertinenza della grammatica è solo un sottoinsieme di questo campo potenzialmente infinito» (ivi, p. 149). Questo ampliamento di orizzonti avrebbe tra l'altro l'indiscutibile vantaggio di agganciare la riflessione *sulla* lingua all'uso *della* lingua, contribuendo (ivi, p. 152)

e allo sviluppo di capacità linguistiche e all'attività metalinguistica non formale. Nel bambino, e ancora nell'adolescente, c'è infatti tutta una serie di sottocompetenze linguistiche ancora in formazione, e alcune di queste riguardano settori in cui il comportamento linguistico è strettamente relato all'attività metalinguistica.

Ciò che Monica Berretta chiama «competenza metalinguistica» altri chiamano «riflessione sulla lingua», con una più accentuata sottolineatura dell'attività cognitiva del discente ma con lo stesso ampio raggio d'azione, che dilata, e di molto, l'ambito dei fenomeni grammaticali. Si legga ad esempio la definizione che dell'espressione dà Francesco Sabatini (1991a, p. 23), il quale sente il bisogno di puntualizzare:

Mi pare necessario fare chiarezza sul significato e l'estensione di quella che comunemente denominiamo «riflessione sulla lingua». Con questa espressione si indica in realtà un campo di indagini e conoscenze molto composito, nel quale si possono distinguere abbastanza nettamente quattro ambiti:

- le conoscenze relative alla pura trasposizione della lingua dal mezzo fonico al mezzo grafico e cioè relative alla pronuncia e alla prosodia da una parte e all'ortografia e alla punteggiatura dall'altra;
- le conoscenze relative agli aspetti pragmatici della comunicazione, cioè riguardanti la situazione in cui si comunica, le funzioni del messaggio, il tipo di «testo» che attua la comunicazione [...];
- le conoscenze relative alla struttura generale della lingua (fonologia, morfosintassi, lessico e semantica ecc.);
- le conoscenze relative ai rapporti tra le vicende storiche, sociali, culturali e la lingua e quindi anche ai rapporti tra le varietà interne della lingua e tra le lingue.

Così rivisitato, il concetto di «riflessione grammaticale», diventato «riflessione sulla lingua», impone da una parte un allargamento degli orizzonti grammaticali tradizionali, dall'altra una risposta più articolata al vecchio quesito sulle finalità di una considerazione scolastica dell'aspetto formale della lingua. Fermiamoci brevemente su entrambi i punti.

Il superamento della visione grammaticale tradizionale, limitata alla considerazione quasi esclusiva dei fatti morfosintattici dell'italia-

no, ha avuto tra l'altro l'importante conseguenza di risolvere automaticamente il problema della ricerca di un unico modello teorico di riferimento: come giustamente sottolinea Adriano Colombo «l'insieme dei fenomeni linguistici è un oggetto di studio troppo complesso per essere esaurito da un solo approccio descrittivo», e infatti è anche storicamente accaduto che i diversi ambiti di ricerca abbiano trovato collocazione in discipline diverse, aventi orizzonti teorici diversi (Colombo, 1982a, p. 48). Nessuna meraviglia dunque se, oltre che alla fonologia e alla morfosintassi, si debba fare riferimento alla sociolinguistica, alla dialettologia, alla storia della lingua, alla psicolinguistica, alla pragmatica, alla linguistica del testo... e forse ad altre discipline. In questa prospettiva la ricerca di un unico modello descrittivo ed esplicativo da adottare per l'insegnamento non ha più molto senso.

Tra l'altro la «riflessione sulla lingua» così intesa ha avuto una conseguenza pratica immediatamente tangibile nella dimensione dei libri di testo destinati alle scuole: se il *Libro d'italiano* di Raffaele Simone poteva ancora proporre un discorso grammaticale in sole 281 pagine (compresa la piccola antologia di testi finale), lo stesso autore nel 1991 scrive assieme ad altri un nuovo manuale, una grammatica per il biennio, in cui la materia si espande fino ad occupare 655 pagine. Ed è logico che sia così: se scorriamo l'indice dell'opera vi troviamo, oltre agli argomenti più ovvi parzialmente o radicalmente rivisitati (le categorie morfologiche, l'analisi logica, i diversi tipi di frase), tutta una serie di capitoli dedicati ai rapporti tra lingua ed altri sistemi di segni, alle varietà linguistiche, alla forma e al significato delle parole, al testo, ai diversi tipi di testo scritto (Simone, Scotese, Rossi, 1991). Ritroviamo la stessa ricchezza di temi, e più o meno la stessa mole, in altri manuali scritti da linguisti per le scuole: ad esempio Sobrero (1988) raggiunge le 700 pagine, la seconda edizione di Sabatini (1984) supera le 800 pagine. Più recentemente il manuale di educazione linguistica, diventato troppo voluminoso e pesante, si sdoppia in più volumi tematici (Sobrero, 1999c è in due volumi; Peccianti, Tavoni, 2001 è in 3 tomi e un quaderno).

I contenuti di questi manuali potrebbero essere definiti come la realizzazione del programma di Renzi e delle *Dieci Tesi* contemporaneamente: una rivisitazione e un ampliamento dello strumentario grammaticale tradizionale alla luce delle nuove acquisizioni della linguistica e della grammatica descrittiva, cui si aggiungono i temi della variabilità, quindi della considerazione sociale, funzionale, storica ecc. della lingua, su cui le *Dieci Tesi* avevano con tanta energia richiamato l'attenzione del mondo della scuola.

Dicevamo che l'ampliamento dei confini tradizionali della rifles-

sione linguistica ha modificato, in parte, la risposta al vecchio quesito relativo agli obiettivi che è realistico tentare di perseguire e raggiungere attraverso questo tipo di insegnamento. Si ricorderà come negli anni Settanta la risposta era stata abbastanza univoca: posto che la nuova educazione linguistica dovesse porsi come obiettivo prioritario e irrinunciabile lo sviluppo delle competenze d'uso della lingua, molti dovettero ammettere che la riflessione formale sulla lingua, all'epoca concepita come analisi morfologica e sintattica della frase, non contribuiva in realtà al raggiungimento di tale obiettivo. Ma, mutato il quadro di riferimento teorico e diventata la "riflessione grammaticale" "riflessione sulla lingua", anche le risposte all'antico quesito mutano. Ad esempio Francesco Sabatini individua tre ordini di obiettivi, che giustificano ampiamente un nutrito programma di riflessione sulla lingua: lo sviluppo delle capacità linguistiche, il potenziamento della formazione culturale, lo sviluppo cognitivo. Esaminiamoli brevemente, integrando quando occorra le acute osservazioni di Sabatini (1995).

Sul primo obiettivo, Sabatini continua a mostrare molte riserve e perplessità, anche se ammette che la prospettiva testuale potrebbe dare qualche risultato. Condividiamo la sua prudente fiducia, ma rimandiamo una discussione più approfondita del problema al capitolo successivo (PAR. 5.5), quando, dopo aver presentato il modello testuale e le sue potenti implicazioni didattiche, avremo messo i nostri lettori in condizione di seguire la discussione con cognizione di causa.

Sul secondo obiettivo, quello della formazione culturale, non c'è bisogno di dilungarsi: non c'è chi non veda che ogni lingua, quale strumento di una comunità, debba adattarsi ad esprimerne tutte le esigenze di comunicazione, dalle più spontanee e informali alle più elaborate e complesse. Le varietà linguistiche sono dunque il risultato della molteplicità delle relazioni umane dell'oggi, ma sono nel contempo il prodotto storico di una civiltà e ne portano impressi i segni indelebili. Aiutare i giovani a "leggere" il loro presente e il loro passato attraverso la lingua significa aiutarli a diventare membri pensanti della comunità nazionale, capaci di confrontarsi nel modo più informato e consapevole e al solo livello che siamo disposti a riconoscere alla specie umana, quello delle parole e delle idee. In questa prospettiva diventano utili e interessanti le esplorazioni nei dialetti o nelle lingue locali, nella lingua della burocrazia o della tecnologia, nella storia delle parole e nella loro pregnanza semantica attuale. L'obiettivo di una crescita culturale generale passa *anche* attraverso la riflessione su questi temi.

Quanto al terzo obiettivo, quello di una crescita cognitiva, bisogna ammettere che esso era già stato individuato da alcuni intervenuti al dibattito degli anni Settanta, prima fra tutti Maria Luisa Altieri Biagi, che a più riprese è intervenuta con decisione e passione su questo tema (1978, 1984a; ma sulla stessa linea sono anche Bertocchi *et al.*, 1981). Si tratta dell'idea che la riflessione sulla lingua – questa volta potremmo dire sulla grammatica della lingua, vale a dire sui suoi meccanismi formali a qualunque livello di analisi si collochino – possa svolgere un ruolo importante nel migliorare le abilità cognitive di base, attivando alcune capacità mentali – l'osservazione, il riconoscimento di analogie e differenze tra elementi linguistici, la classificazione e l'ordinamento in categorie e sottocategorie, l'istituzione di relazioni logiche tra i diversi elementi, la rappresentazione e la simbolizzazione, l'inferenza, la generalizzazione e così via – che sono alla base dei processi di pensiero più maturi. Naturalmente ciò è possibile solo a condizione di adottare una metodologia corretta, che guidi gli alunni a scoprire quanto già "sanno" sulla loro lingua, addestrandoli a risalire dai dati (= frammenti di lingua) alle generalizzazioni (= regole) che organizzano in sistema tali dati. È il percorso suggerito da chi scrive in un libro che assume in pieno questa prospettiva (Lo Duca, 1997) e a cui si rimanda per una presentazione dettagliata dell'ipotesi e della connessa proposta didattica. Qui basti dire che a nostro parere questo fine, vale a dire l'addestramento dei meccanismi cognitivi di base, basterebbe da solo a "giustificare" la riflessione grammaticale sull'oggetto lingua: tale riflessione infatti aiuta ad esercitare la mente, perché questa possa essere messa in grado di sfruttare al meglio le sue straordinarie potenzialità.

Sono in molti oggi a condividere questa impostazione (cfr. ad esempio Corno, 2000, pp. 229-31): tra gli altri Raffaele Simone, il quale insiste proprio sulla necessità di aiutare i ragazzi a "pensare" quando, nel tratteggiare brevemente un programma ottimale di intervento didattico, punta in prima istanza proprio sui meccanismi cognitivi, quelle operazioni di «inferenze, ipotesi, paragoni, confronti, astrazione, generalizzazione, ecc. che i ragazzi fanno con molta difficoltà» (Simone, 1998, p. 43). E aggiunge (*ibid.*):

Queste cose non stanno in nessuna "materia", né potrebbero stare in una materia che si chiamasse "logica", se mai la creassimo. Questo insieme di oggetti dovrebbe essere, io credo, la preoccupazione costante della scuola, e quindi di tutti gli insegnanti: "educare la tua mente", questo dovrebbe essere il fine ultimo del loro intervento [...]. La scuola dovrebbe essere la scuola

della mente e della conoscenza, e la mente e la conoscenza si esercitano non a vuoto, ma su specifiche forme di sapere.

Dunque, anche sulla grammatica. E arriva a sconfessare la mole dei suoi stessi libri di grammatica per la scuola, quelli più recenti, quando scrive che se proprio volesse riscrivere, oggi, *Libro d'italiano*, lo ridurrebbe ancora di più: «forse lo riscriverei [...] in forma strettamente “grammaticale”, cioè un prontuario dei meccanismi fondamentali dell'Italiano, ridotto magari a cento pagine» (ivi, p. 49). Il fine da perseguire, l'obiettivo minimo ma irrinunciabile è adesso per lui quello di educare i ragazzi non già ad usare meglio la lingua (obiettivo su cui si dichiara, e dichiara la scuola, abbastanza impotente) ma ad usare meglio la testa.

Ai tre obiettivi indicati da Sabatini ne aggiungeremmo un quarto su cui è ultimamente intervenuto Adriano Colombo (ne avevano già parlato Bertocchi *et al.*, 1981, pp. 262-4), consistente nel fornire agli allievi un bagaglio di conoscenze e di tecniche di analisi spendibili in qualsiasi nuovo apprendimento linguistico. Infatti «la riflessione sulla lingua madre ha il compito di fungere anche da “grammatica generale”, di fornire un'attrezzatura concettuale riutilizzabile nell'apprendimento della lingua nuova» (Colombo 1997a, p. 54): esigenza, questa, molto giusta e sempre molto sentita, e che riguarda non solo le lingue moderne, ma anche le lingue classiche.

Ci piacerebbe concludere questa discussione col dire che sugli obiettivi indicati tutti oggi sono d'accordo. Certo lo sono i documenti ufficiali, i programmi di italiano per i diversi ordini di scuola che hanno visto la luce nel 1979 (per la scuola media) e nel 1985 (per la scuola elementare), mentre per le superiori siamo ancora a livello di “proposte” (quelle avanzate nel 1991-92 dalla cosiddetta Commissione Brocca). Chiunque vorrà prendersi la briga di leggere questi documenti, vi troverà, accanto a qualche rara ingenuità e a qualche ancor più rara contraddizione (le nota ad esempio, relativamente al nostro tema, Sobrero, 1991a, p. 29), tante delle idee e delle proposte della nuova educazione linguistica, e di questo va dato atto a chi li ha patrocinati in sede politica e materialmente stesi. Se invece scorriamo la letteratura, scopriamo che continua ad avere qualche seguace il partito di chi cerca sempre e comunque giustificazioni allo studio grammaticale nella sua (supposta) utilità pratica, di ausilio all'esercizio delle abilità. E sacrifica a questo obiettivo, pur nobile e certo da perseguire (ma forse per altre vie), altri obiettivi non meno importanti ma forse più realisticamente raggiungibili attraverso la riflessione gram-

maticale. Ad esempio è su questa posizione Maurizio Della Casa (1993, p. 8):

per promuovere il senso logico o per fare apprendere i metodi dell'indagine scientifica non è affatto indispensabile operare su oggetti linguistici, visto che gli insegnanti hanno a disposizione molte altre strade, certo non meno efficaci, per ottenere i medesimi effetti.

Certo, ma l'insegnante di italiano può operare sulla lingua e non su molto altro, per educare alla curiosità, all'osservazione dei dati, alla pratica del porsi domande e del risolvere problemi, per educare, in poche parole, al senso logico e ai metodi dell'analisi scientifica: si vuole forse dire che l'insegnante di italiano ha cose più importanti da fare, e dunque è esonerato dall'obbligo di educare a pensare?

4.3.2. Il dibattito attuale: punti fermi e nodi irrisolti

Sconsolatamente in anni recenti Adriano Colombo, facendo un po' il bilancio del dibattito sull'educazione linguistica, scrive che il «vero punto debole [...] resta la riflessione sulla lingua», e ricorda come l'unico ambito in cui ci sia stata vera e profonda innovazione nelle pratiche scolastiche sia quello della «riflessione sugli aspetti testuali e comunicativi», mentre il “nocciolo duro” della grammatica, vale a dire «l'ambito della morfosintassi e del lessico, resta ancorato, in gran parte dei manuali, alla ripetizione acritica di vecchi stereotipi». In una parola, «stenta ad affermarsi l'idea che il lavoro sulla grammatica possa e debba essere *attività intelligente*» (1999, p. 176). Credo abbia ragione, e attribuirei questa tenace resistenza dell'istituzione ad alcune circostanze, diciamo così, esterne all'istituzione stessa che hanno contribuito a rendere complessivamente poco incisivo il dibattito del quale abbiamo tentato di dare conto.

Ha certamente pesato il “ritardo” con cui sono uscite le grandi grammatiche di riferimento o le monografie su singoli aspetti della morfosintassi e del lessico dell'italiano, ritardo tanto più pesante se rapportato alle pressanti e molteplici richieste del mondo della scuola. Non solo: una volta uscita, un'opera grammaticale, specie se innovativa, ha bisogno di molto tempo per “entrare in circolo” e diventare bagaglio comune, e questo avviene solo a patto che i luoghi deputati alla formazione universitaria degli insegnanti se ne facciano carico. Possono passare anni prima che ciò avvenga, anche perché le opere grammaticali contengono sempre dosi consistenti e ineliminabili

li di "sapere tecnico" la cui assunzione non è mai facilissima e immediata: un po' scherzosamente e un po' sul serio Lorenzo Renzi prometteva «lagrime e sangue» ai suoi lettori, nella *Presentazione* della grammatica di cui è stato grande animatore e curatore (Renzi, 1988, p. 23). Quale meraviglia se i contenuti di queste opere faticano ancora a raggiungere la generalità del mondo della scuola? La raggiungeranno, forse, ma solo dopo che i giovani, futuri insegnanti, li avranno studiati nelle aule universitarie o nelle scuole di specializzazione: solo allora potranno funzionare davvero come motore per il rinnovamento dei contenuti grammaticali in senso stretto.

Nel frattempo conviene occuparsi anche di altre questioni, forse più legate alla pratica didattica. Ad esempio, c'è il problema del curriculum, che riguarda in realtà tutta l'educazione linguistica, ma che ha un suo specifico grammaticale sul quale ha più volte richiamato l'attenzione degli operatori della scuola Adriano Colombo (1997a, p. 55): si tratta in poche parole di definire

come distribuire conoscenze, competenze, abilità tra gli obiettivi propri dei tre livelli in cui la riflessione è praticata (scuola elementare, media, biennio superiore); come evitare ripetizioni e sprechi, false partenze, discontinuità. È noto che la situazione attuale da questo punto di vista è molto insoddisfacente: si fanno pressappoco dappertutto le stesse cose, ma con approcci spesso incomunicanti, le conoscenze acquisite a un livello sono utilizzate poco e male nei successivi.

Per ovviare a questa situazione lo stesso Colombo suggerisce un percorso che si ispira ai programmi ufficiali dei diversi ordini di scuola, interpretandoli, com'egli scrive, «un po' capziosamente» (Colombo, 1997b, p. 77). In realtà la sua proposta ha il merito di amalgamare in modo del tutto ragionevole e condivisibile le indicazioni ufficiali che, non dimentichiamolo, hanno visto la luce in anni diversi (e i programmi della scuola media sono usciti prima di quelli della scuola elementare, rispettivamente nel 1979 e nel 1985) e sono stati stesi da equipe diverse. Dunque il tentativo di Colombo è quello di ripensare, in forma organica e coerente, tali indicazioni, avendo alle spalle, oltre ai programmi ufficiali, due decenni e più di dibattito grammaticale. Si tratta di un lavoro prezioso: un'ipotesi di curriculum grammaticale fatta da un uomo di scuola di vasta e solida cultura grammaticale che attende solo di essere sperimentata da quanti vorranno continuare a scrivere questa storia.

Non proveremo a riassumere il testo di Colombo, che raccoman-

diamo caldamente alla lettura diretta. Vorremmo invece segnalare alcune questioni, in parte suggerite dalla lettura del suo testo, sulle quali è bene avere le idee chiare, se non altro per continuare a riflettere e a discutere.

Nello stendere la sua proposta Colombo si è ispirato, con qualche dichiarata forzatura, alle selezioni e alle progressioni suggerite dai documenti ministeriali. Ma è bene ricordare che chiunque decida di mettere mano alla stesura di un curriculum⁷ deve prendere delle decisioni importanti che riguardano fondamentalmente due ordini di problemi: la scelta, o selezione, dei contenuti e la loro progressione nel corso del tempo. La selezione è resa necessaria dall'ovvia considerazione che non si può insegnare *tutta* la grammatica dell'italiano, oggetto ancora in parte sconosciuto persino agli esperti del settore (spiega bene questo punto Simone, 1984b, pp. 25-6). La progressione è resa necessaria dall'ovvia esigenza di adattare la difficoltà dei contenuti proposti alle capacità, linguistiche e cognitive, degli allievi: dunque si tratta di decidere cosa presentare prima, cosa dopo.

Per quanto riguarda il primo punto, ad esempio, Simone suggerisce un primo criterio: «non insegnare ciò che il ragazzo già sa» (ivi, p. 26); secondo Altieri Biagi (1978, p. 73) invece «una "grammatica", nella scuola media dell'obbligo, non dovrebbe *insegnare nulla* che il ragazzo *già non sappia*: dovrebbe portare a galla il già saputo (il già *eseguito*) attraverso le "risposte" che il ragazzo dà a "domande" opportunamente formulate». Questa seconda tesi trova oggi il maggior consenso soprattutto da parte di chi pensa che un programma di riflessione sulla lingua debba essere impostato come un percorso guidato di "scoperta" da parte dell'allievo: si tratta infatti di aiutarlo a "sollevare" a livello di consapevolezza esplicita quel sapere grammaticale inconsapevole (o competenza grammaticale) che egli ha via via accumulato nel corso degli anni (per un'articolata presentazione di questo punto di vista si veda Lo Duca, 1997, pp. 29-34). Ma sia chiaro: rimane ancora in gran parte da capire che cosa esattamente il

7. Un breve chiarimento terminologico. Nella tradizione glottodidattica si è soliti distinguere tra curriculum e sillabo: il curriculum riguarda «tutti gli aspetti di pianificazione, di implementazione metodologica e di valutazione di un programma di insegnamento linguistico»; il sillabo viene invece definito come «quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di conoscenze e/o capacità» (Ciliberti, 1994, pp. 99-100). Per una puntualizzazione sull'uso di questi ed altri termini affini (programma, programmazione, piano) nel dibattito soprattutto italiano cfr. Bertocchi (2000).

bambino (e poi il ragazzo) "sa", nelle sue diverse età, sulla grammatica della sua lingua materna. Per saperlo con assoluta certezza, dovremmo condurre ricerche mirate sui diversi settori di cui si compone la lingua, avendo come soggetti di ricerca schiere di bambini e di adolescenti studiati nelle loro produzioni spontanee o nelle loro risposte a specifici test. Chi scrive conosce bene questa metodologia di ricerca, che le ha permesso ad esempio di appurare che fra i tre e i cinque anni il bambino arriva a individuare e "conoscere" decine di regole di formazione di parola e i loro esiti semantici, ed utilizza creativamente questo suo sapere morfologico senza sbagliare (Lo Duca, 1990). Ci sono voluti forse due anni di ricerca per appurare questo semplice fatto, relativo ad un piccolissimo frammento della grammatica dell'italiano. Quanti anni di ricerca, quanti ricercatori ci vorrebbero per impostare, in modo conseguente a certe premesse, un programma di riflessione sulla grammatica dell'italiano?

Ciò detto, aggiungiamo anche che forse gli insegnanti possono permettersi di aggirare il problema, visto che comunque la selezione e la progressione dei contenuti sono fatte grosso modo dallo Stato, e che gli studi disponibili ci dicono con sufficiente sicurezza che già al momento del suo ingresso a scuola il bambino possiede una complessa e articolata competenza fonologica, morfosintattica, lessicale e testuale sulla quale poter lavorare per anni, senza timore di restare a corto di argomenti. Questo non esclude, ovviamente, che fenomeni particolarmente complessi, o più marginali nella lingua, possano essere acquisiti spontaneamente tardi, o molto tardi, o addirittura mai, in assenza di esposizione a frammenti di lingua che li contemplino e di specifico addestramento. Ecco, sono proprio questi i casi più problematici per un insegnante: se ci accorgiamo che una certa forma, una certa struttura, emersa *per caso* nel lavoro scolastico e impostasi per qualche motivo all'attenzione, trascende *al momento* le capacità linguistiche o cognitive dei nostri allievi (vale a dire: non la capiscono, non la utilizzerebbero nella produzione), rinunciamo senz'altro a presentarla? Se i nostri ragazzi, leggendo il giornale, si imbattono nel cosiddetto condizionale di dissociazione (*il capo dello stato avrebbe affermato che...*), e non hanno ancora individuato la specificità semantica di quest'uso, che facciamo? Soprassediamo, in rispetto del principio che la riflessione grammaticale deve riguardare solo ciò che il ragazzo già "conosce"? Oppure ne facciamo oggetto di analisi, nella speranza di accelerarne, eventualmente, l'individuazione e l'acquisizione? E se la struttura in questione risultasse "troppo difficile", vale a dire troppo al di sopra del livello di maturazione raggiunto dalla classe, non si rischie-

rebbe di perdere tempo o, peggio, di confondere gli allievi? ⁸ Le risposte a questa serie di domande non sono semplici, e forse potranno essere diverse nelle diverse situazioni di insegnamento. Ma è bene che i docenti siano consapevoli dell'esistenza di questo problema.

L'esempio che abbiamo appena fatto ci induce ad accennare ad un'altra questione interessante che attraversa, più o meno apertamente, tutto il dibattito sulla riflessione grammaticale. La spiega bene il solito Colombo (1997a, p. 55) quando ricorda che una decisione preliminare a qualsiasi programma di riflessione sulla lingua riguarda

la maggiore o minore separatezza delle "ore di grammatica", il rapporto fra la riflessione e la pratica concreta dei testi, il carattere più o meno autonomo e organico, o viceversa più o meno episodicamente legato a contesti motivanti, dei percorsi di riflessione.

Anche su questo problema dobbiamo registrare posizioni diversificate. Non ha dubbi, ad esempio, Francesco Sabatini, sul fatto che la riflessione vada fatta in momenti appositamente programmati e condotta su piccoli frammenti anche artificiali di lingua, su "modelli" (quali sono appunto le liste di parole, le frasi, le sequenze raccolte o più spesso costruite *ad hoc*) che consentono di isolare bene e dunque "vedere" i fenomeni che ci interessano. Non potrebbe dirsi altrettanto del percorso che vuole indurre la riflessione a partire dai testi, i quali gli appaiono in genere strumenti troppo complessi, che presentano contemporaneamente più fenomeni interessanti, e la cui analisi richiede giri troppo lunghi e complicati per risultare alla fine produttiva (Sabatini, 1995, pp. 65-6).

Partendo da un'esigenza in parte diversa, quella di richiamare la forte valenza didattica della lettura, Maria Luisa Altieri Biagi insiste invece sull'importanza di una riflessione che parta dai testi e ne evidenzi le caratteristiche strutturali e lessicali. Spesso infatti solo questo tipo di approfondimento mette tutti in grado di capire il testo, pro-

8. Si ricordi che lo sviluppo linguistico del bambino è strettamente correlato al suo sviluppo cognitivo: questo significa che «l'attività scolastica può anticipare di poco, ma soprattutto può consolidare, i risultati di questo sviluppo» (Berretta, 1984c, p. 157). Se il bambino non è "pronto" a recepire una certa forma e a individuarne la relativa funzione, non c'è strategia didattica che possa aggirare quest'ostacolo. Giustamente dunque alcune maestre impegnate in un progetto di ricerca coordinato da Maria Luisa Altieri Biagi scrivono ad esempio che «è inutile insistere su nessi linguistici temporali o causali o ipotetici ecc., quando un bambino non ha ancora maturato la capacità di stabilire le relazioni logiche corrispondenti. L'insistenza non è soltanto inutile, ma - inducendo a operare in iato con lo stadio di maturazione mentale del bambino - può essere rischiosa e dannosa» (Boni, Bortolussi, Zaffagnini, 1994, p. 7).

ducendo quell'auspicabile «slittamento da una lettura ingenua, superficiale, puramente "degustativa", a una lettura critica» (Altieri Biagi, 1988, p. 32). È un'impostazione che sembra preferire una riflessione legata alla pratica testuale, quindi occasionale e in parte destrutturata. In realtà nei percorsi suggeriti dall'Altieri Biagi spesso la partenza dal testo è un mero pretesto, non nel senso che si tratti di un espediente fittizio, ma nel senso che il testo diventa la fonte originaria che fa sorgere una o più domande, il motore che innesta una o più ricerche in cui sono coinvolti i ragazzi. Ben presto la ricerca trascende però i confini angusti del singolo testo per coinvolgere più testi di vario tipo, e in definitiva il sistema stesso della lingua, innestandosi in un percorso attentamente programmato di esplorazione (si vedano numerosi esempi di questa procedura in Altieri Biagi, a cura di, 1994). «La nostra proposta – scrive l'Altieri Biagi (1984a, p. 42) – [...] parte dai testi, estraе da essi schemi, norme, "griglie" di riferimento, torna ai testi con una acquisita competenza metalinguistica». Rispetto ad una riflessione "astratta", la riflessione sui testi avrebbe però il vantaggio di essere più «redditizia e più coinvolgente perché reimmette lo studio grammaticale nel circuito dell'esperienza comunicativa» (Altieri Biagi, 1999, p. 300).

Richiamiamo l'attenzione del lettore su quell'aggettivo, "redditizia", sul quale varrà la pena di ritornare nel prossimo capitolo (PAR. 5.5). Per intanto basti dire che generalmente una pratica di riflessione grammaticale fondata sul testo si lega strettamente ad una pratica di manipolazione e di riuso del testo, quindi in definitiva di sviluppo delle abilità. Viceversa una riflessione più astratta, che opera su "modelli" di lingua e non su testi, scinde nettamente i due momenti, ai quali assegna finalità diverse e occasionali possibilità di reciproca "contaminazione". Forse il meglio sarebbe riuscire a integrare le due diverse prospettive, e muoversi secondo un disegno organico e fondamentalmente astratto di riflessione sulla lingua, che contempi però al suo interno di essere continuamente integrato e arricchito dalle occasioni testuali: ipotesi difficile, come scrive Colombo (1997a, p. 55), ma forse non impossibile da realizzare⁹.

Un'altra questione delicata riguarda il "quando" iniziare e il "quando" finire un programma di riflessione sulla lingua (intesa questa volta nell'accezione ampia dell'espressione, a suo tempo indicata):

9. I lettori troveranno due esempi interessanti delle due diverse modalità in due brevi saggi che compaiono nella medesima raccolta (Fioroni, 1993; Pozzi, 1993), entrambi finalizzati ad indurre negli allievi momenti di riflessione sul lessico: il primo suggerisce un percorso più autonomo e astratto, il secondo uno testuale.

nello stendere la sua proposta Colombo parte dal livello elementare e si ferma al biennio delle superiori, e così facendo non fa che attenersi ai documenti ufficiali. Ma è bene ribadire che il momento della riflessione dovrebbe trovare un suo spazio nel corso di tutto l'itinerario scolastico dell'allievo, fino ai livelli più alti di scolarità, dunque dovrebbe coinvolgere anche il triennio superiore.

Sull'opportunità di una partenza precoce di un programma di riflessione grammaticale, fin dal primo ciclo del livello elementare, si sono pronunciati in molti: si rileggano in proposito le illuminanti pagine di Monica Berretta, già segnalate, in cui la studiosa ricorda come sia disponibile una vasta letteratura che «segnala la comparsa di capacità di riflettere sulla lingua nel bambino già a partire dai due anni di età», e che tale capacità si manifesta nelle molte domande che il bambino fa (sulle parole giuste, sul loro significato, sulla pronuncia delle parole, su altre lingue ecc.), nelle autocorrezioni, nei giochi linguistici, nelle osservazioni occasionali e nei commenti sul parlato degli altri (Berretta, 1984c, p. 156). L'attività metalinguistica è dunque un fatto del tutto naturale e spontaneo, e la scuola non dovrebbe fare altro che continuare a mantenere vivo questo interesse. In che modo? Non certo con l'imposizione precoce di un apparato formale e di sottili distinzioni categoriali (analisi grammaticale), che possono essere troppo al di sopra delle capacità del bambino¹⁰. La Berretta (ivi, p. 151) fa molti esempi di attività metalinguistiche che coinvolgono direttamente l'esperienza del mondo propria del bambino:

l'osservazione del modo di comunicare del gatto o cane di casa, le riflessioni sul dialetto dei nonni, le ricerche sugli usi della lingua nel quartiere, al mercato, nei giardini pubblici [...]. A me sembra che riflessioni di questo genere, che non chiamerei tanto nozioni quanto consapevolezza, o prese di coscienza, siano i tipi di competenze metalinguistiche veramente più importanti nella scuola di base.

Si tratta, come si vede, dell'accezione larga di riflessione sulla lingua. Quanto al nocciolo duro della grammatica, la Berretta vorrebbe «ridurre al massimo il peso di nozioni formali», salvando «solo un lessico metalinguistico essenziale», tra cui enumera «nome, verbo; passato, presente, futuro; frase, frase subordinata, e simili» (*ibid.*). Altri au-

10. Voglio qui ricordare un episodio personale. Quando era in quarta elementare mia figlia, che credeva di aver capito la differenza tra nomi e verbi, di fronte ad alcune mie correzioni sbottò: «Ma perché vittoria è un nome, se vincono? E anche quando c'è fuga, fuggono...».

tori puntano su ambiti diversi¹¹, tra i quali gode di particolare favore il lessico; ma è importante notare che nessuno dubita della necessità di introdurre la riflessione sulla lingua fin dalle prime classi delle elementari. Si tratta tuttavia di attività che non prefigurano una riflessione sistematica e organica, che mirano a sollecitare interessi variegati riguardanti ora questo, ora quel settore della lingua, in attesa che gli ordini successivi di scuola riprendano gli argomenti, li approfondiscano, li dotino del necessario bagaglio terminologico, li sistematizzino.

Quanto al limite superiore, condividiamo fermissimamente l'idea di Francesco Sabatini (1995, p. 64) che il programma di riflessione sulla lingua debba coinvolgere in modo stabile e forte tutte le fasce scolari, dunque anche il triennio delle superiori, che nella comune prassi didattica ne è generalmente esonerato (se non nella forma di occasionali osservazioni di fatti linguistici connessi con il letterario). Le ragioni di questo auspicio "allungamento" sono almeno due. La prima ragione va ricercata nel fatto che certi fenomeni linguistici, soprattutto legati alla sintassi superiore e alla testualità molto formale, non sono disponibili alla comprensione degli allievi se non a livelli molto avanzati di scolarità, quando sia diventata abituale l'esposizione a testi particolarmente elaborati. Potremmo fare moltissimi esempi di fenomeni che per la loro complessità andrebbero presentati negli ultimi anni della scuola superiore e che allo stato attuale non sono mai, o quasi mai, oggetto di riflessione esplicita: le forme più complesse di anafora (di cui parleremo nel prossimo capitolo), tra le quali risulta particolarmente insidiosa la possibilità dell'ellissi del soggetto che sottostà a sottili restrizioni sintattiche e semantiche; l'uso di quelle che

11. Sabatini, ad esempio, suggerisce per il primo ciclo elementare una riflessione strettamente legata alle «modalità di registrazione della lingua fonica nella scrittura, e dunque i fatti ortografici e gli usi essenziali della punteggiatura» (Sabatini, 1991a, p. 22). Marellò suggerisce una serie di attività "ludiche" ("Paroliamo", "Domino linguistico", "Smascherare la parola sconosciuta" e altre) aventi lo scopo di indurre una riflessione nascosta, implicita, sulla lingua (Marellò, 1992, p. 14). Molto interessante poi l'itinerario di riflessione sulla lingua effettuato nel primo ciclo elementare da tre maestre che hanno sperimentato in modo intelligente i suggerimenti "testuali" dell'Altieri Biagi. L'itinerario ha comportato le seguenti fasi: narrazione orale di storie fatta dalle maestre (esperienza che si lega bene ad interessi ed abitudini prescolastiche di molti bambini); lettura di racconti da parte dell'insegnante; lettura degli stessi racconti da parte dei bambini; attività varie sollecitate dal testo: sul lessico e sulla forma delle parole, sul significato, sulla storia delle parole, sulla struttura del racconto - inizio, fine, personaggi -, sulla sua traducibilità in immagini accompagnate da didascalie - attività che prefigura il riassunto -, e così via, in un crescendo di impegno intellettuale proficuo, perché sempre attentamente rapportato alle capacità e agli interessi dei bambini, e mai ripetitivo (Boni, Bortolussi, Zaffagnini, 1994).

chiamerò strutture binarie (*sia... che; più... che; piuttosto... che; da una parte... dall'altra; non solo... ma anche; (non) tanto... quanto ecc.*), governate da regole di reggenza niente affatto semplici da individuare e padroneggiare; i fenomeni della concordanza verbale, o *consecutio temporum*; l'alternanza dei tempi verbali, di tipo commentativo (presente) e narrativo (imperfetto/passato prossimo o remoto), in saggi espositivi; la struttura dell'argomentazione nei testi argomentativi; i mezzi tecnici (sintassi, punteggiatura, uso dello spazio) della scansione testuale nei vari tipi di testi, e così via. È un elenco disordinato di temi, che emergono "in negativo" e con tutta evidenza nelle produzioni scritte di studenti universitari e post-universitari: quello che preoccupa non è tanto il persistere di errori di questo tipo in studenti di avanzatissima scolarità, quanto il fatto che anche la comprensione della reale natura di questi errori risulta difficile, e in qualche caso inaccessibile, a studenti che non sono mai stati abituati a riflettere sui fenomeni coinvolti. E qui ovviamente va chiamata in causa anche l'università.

C'è infine una seconda ottima ragione per fare grammatica anche nel triennio superiore: a noi pare che questa fascia scolare costituisca il momento ideale per procedere ad un'opera di attenta revisione e di sistematizzazione di tutto il sapere grammaticale accumulato dagli allievi nel corso degli anni. È il momento in cui le osservazioni occasionali e i percorsi programmati, le attività più astratte e le analisi degli usi e dei testi concreti dovrebbero fondersi in una visione organica, anche se necessariamente ancora incompleta, di questo oggetto complesso che è la lingua. All'uscita dalla scuola superiore gli allievi dovrebbero aver sviluppato un'idea abbastanza chiara della struttura della nostra lingua, un sicuro riconoscimento delle sue varietà, una particolare sensibilità nell'individuazione della norma, una terminologia tecnica per parlarne, e soprattutto una generale disponibilità a continuare a interrogarsi sui fatti di lingua o, come dice Sabatini, un «atteggiamento speculativo nell'analisi della lingua» (Sabatini, 1991a, p. 19).