

Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)

Adriano Colombo

1. Quale grammatica?

Le ragioni per cui è bene che la riflessione sulla lingua, e in particolare l'aspetto grammaticale di tale riflessione, continui ad avere uno spazio nelle nostre scuole sono state più volte discusse e non mi soffermerò a riprenderle. Mi limito a constatare che la tradizione dell'insegnamento grammaticale è fortemente radicata nelle nostre scuole a tutti i livelli escluso il triennio finale; che c'è un'opinione pubblica che crede nella grammatica, per quanto rozza possa essere l'idea che si fa della disciplina e della sua funzione; che dunque l'insegnamento grammaticale è destinato a durare nel tempo. È allora il caso di adottare il motto di cui si fregiano alcuni manuali erotici: se lo facciamo, facciamolo bene.

Questo mi impegna a specificare che cosa intendo per grammatica fatta "bene". Se oggetto del presente intervento è una ragionevole distribuzione di approcci e contenuti grammaticali lungo gli anni del curriculum, è necessario preliminarmente precisare la sostanza didattica che dovrebbe pervaderli tutti, insomma il senso che dovrebbe avere, in ogni momento e contesto, il "fare grammatica". La precisazione si può sintetizzare in tre punti, più una importante appendice.

1.1. Una grammatica descrittiva

Qui "descrittiva" si oppone in primo luogo a "normativa". Non si tratta di prescrivere e proscrivere forme da usarsi o non usarsi, si tratta di comprendere alcuni meccanismi fondamentali delle lingue e di una lingua. Insegnare certe bizzarrie dell'ortografia e della morfologia è certo necessario, ma ha poco di grammaticale e nulla di "riflessione". La grammatica dell'uomo della strada o del redattore editoriale; la grammatica del barbiere che appena impara che sono professore d'italiano mi chiede "*di fronte* si scrive attaccato o staccato?", la grammatica di certi pedanti di un tempo che insegnavano che gli occhiali si portano "*in sul* naso" e non "*sul* naso" si sbriciola in un miscuglio di regole immotivate e irrelate. È una grammatica delle eccezioni. La grammatica descrittiva punta a capire in primo luogo le regolarità della lingua, quelle in cui di solito non si sbaglia. quelle che si adottano senza nemmeno rendersene conto; a portare insomma alla luce della coscienza la grammatica implicita in ogni parlante.

1.2. Una grammatica per l'intelligenza

L'espressione, che risale a un lavoro di Deon (1995), potrebbe apparire ovvia: non è compito della scuola, in ogni momento, sviluppare l'intelligenza? Sappiamo che purtroppo questo spesso non accade; che troppo spesso l'imperativo implicito è "quando entri in classe, spegni il cervello". Basta sfogliare molti manuali di grammatica (per non parlare di altri) per verificare che l'affermazione non è esagerata. Gran parte dell'insegnamento grammaticale richiede solo di memorizzare definizioni e liste (di una "grammatica di liste" parlava già Simone 1984). L'esercizio della memoria è importante, ma certo ha poco a che fare con l'esercizio dell'intelligenza.

Un esempio. Una ricerca condotta dal Giscel Emilia-Romagna (2011) ha mostrato che tutti i bambini della scuola elementare hanno imparato che le preposizioni sono "di-a-da-in-con-su-per-tra-fra", e molti alla scuola media si attengono ancora a questo aureo criterio, fino al punto di non riconoscere come preposizione un *d'* apostrofato. La lista è facile da memorizzare e tale da bloccare la possibilità di capire come funziona una preposizione. Che in queste tradizioni scolastiche possano insinuarsi elementi più che discutibili è confermato dal fatto che la lista (limitata alle preposizioni monosillabiche, forse nata in base a quelle che possono o potevano essere articolate) comprende *con* ma esclude *senza*, che è esattamente *con* più una negazione e nel *LIF* (1972) ha un rango d'uso di tutto rispetto, 258, ma ha la colpa originale di essere un bisillabo; stessa sorte tocca alla preposizione *durante*, che ha pure una buona frequenza, ma al peccato di trisillabilità aggiunge quello di nascere dalla grammaticalizzazione di una forma verbale. Richiesto di riconoscere le preposizioni in un brano, il bambino non ha bisogno di pensare, gli basta applicare la sua *check list* mnemonica. Che poi questo lo induca a sbagliare pare sia secondario.

Una grammatica per l'intelligenza è una grammatica che impegna gli allievi a esplorare i testi, a scoprire regolarità e a formulare generalizzazioni; e se queste non hanno un valore assoluto, se comportano eccezioni, tanto meglio: sarà uno stimolo ad affinare l'analisi o a riconoscerne la parzialità. È una grammatica fatta di affermazioni non dogmatiche, ma soggette a verifica e controvertibili. È l'approccio di cui ha fornito ottimi esempi Lo Duca in *Esperimenti grammaticali* (1997); il titolo suggerisce che sia anche un avviamento a una mentalità scientifica, una volta che si sia capito che "scientifico" non implica accertato per sempre e indiscutibile, ma al contrario provvisorio e controvertibile.

La ricerca citata sopra ha mostrato la straordinaria mobilitazione di energie intellettuali che un semplice approccio esplorativo può scatenare. Dopo averlo sperimentato, alcuni insegnanti hanno parlato di ragazzi "eccezionalmente coinvolti", altri hanno annotato:

“c’è molta soddisfazione quando riescono a fare esempi da soli dimostrando di aver colto quanto detto finora; noto che si fanno molte domande sul funzionamento della lingua”; “sono soddisfatti quando riescono a intuire o risolvere i *problemi* linguistici che via via affrontiamo” (Giscel Emilia-Romagna 2011, p. 225). Così hanno detto alcuni insegnanti, non tutti, ma questo è comprensibile; più sconcertante è constatare che in quasi tutte le classi (ventotto tra scuola elementare e media) l’approccio “sperimentale” è stato vissuto come una novità.

1.3. Una grammatica che interagisca coi testi

Non intendo riferirmi alla proposta, che ha circolato per alcuni anni, di una “grammatica dal testo”, basata sull’idea che *un* testo, compreso ed esplorato a fondo, potesse fornire tutti gli spunti necessari alla costruzione di una parte consistente della grammatica. Mi pare che l’idea traballi sul confine tra grammatica e stilistica: ogni testo ha le sue peculiarità linguistiche, ma compito della grammatica è di occuparsi di ciò che è comune a testi diversi, a situazioni comunicative diverse; questo nocciolo comune permette poi la diversificazione delle varietà, dei registri, degli stili.

Intendo piuttosto che la grammatica che si apprende dovrebbe essere in continua interazione coi testi che si leggono e si scrivono in classe. Non credo che sia possibile o produttivo disciogliere la lezione di grammatica nelle osservazioni occasionali che possono nascere dalle pratiche testuali. Ma la grammatica che si apprende dovrebbe nascere da esempi testuali concreti, in cui certe semplificazioni (inevitabili agli inizi) siano ridotte al minimo, e dovrebbe riusarsi di continuo sulle più diverse occasioni testuali: per capire meglio un passo, per spiegare la natura di un errore, per aiutare a scegliere in fase di produzione; nonché, infine, per affrontare lo studio delle lingue straniere con coscienza contrastiva. Solo attraverso il ri-uso in situazioni diverse una conoscenza si fissa e diventa competenza. Probabilmente una delle ragioni per cui tanti studenti arrivano all’università in condizioni di grave ignoranza grammaticale è che sono stati esposti a ripetuti insegnamenti grammaticali, ma non se ne sono mai fatti niente. Ho dovuto purtroppo constatare che per alcuni insegnanti (ma anche per alcuni linguisti) oggetto della grammatica sono esclusivamente certe frasette modello.

1.4. Lessico e grammatica

Una precisazione si impone. Quanto è stato detto fin qui e quanto sarà detto si riferisce alla morfosintassi e, in pari misura, allo studio del lessico. E come per “morfosintassi” si intende, è ovvio, non la padronanza dei meccanismi, ma la riflessione, l’acquisto di consapevolezza sui meccanismi, per “studio del lessico” non si intende l’incremento del

patrimonio lessicale degli allievi, che va perseguito attraverso le pratiche testuali, ma la riflessione sull'organizzazione del lessico, sugli elementi sistematici che vi sono presenti, anche se non hanno la coerenza dei sistemi morfologici e sintattici.

Sul piano delle forme, mi riferisco ovviamente alla formazione delle parole o morfologia lessicale; se consideriamo che nel *Grande dizionario italiano dell'uso* di Tullio De Mauro più di un terzo delle voci sono parole derivate, e coi composti si arriva quasi alla metà (De Mauro 2005, pp. 147, 153), ci rendiamo conto di quale potente strumento di organizzazione del patrimonio lessicale siano la derivazione e la composizione, di come la consapevolezza di questi meccanismi possa aiutare la mobilità mentale nel mare sterminato del lessico, stimolare la formulazione di ipotesi di fronte alle parole sconosciute, fornire un supporto alla memoria lessicale.

Sul piano dei significati, mi riferisco all'esplorazione delle relazioni semantiche che pure danno struttura a parti del lessico: sinonimia, contrarietà, rapporti di inclusione, polisemia. La polisemia ci porta a una fondamentale ragione a sostegno di una riflessione lessicale: essa è legata in buona parte alla differenziazione dei costrutti, verbi e aggettivi sono polisemici in primo luogo in relazione ai diversi "quadri funzionali" (Schwarze 2009, p. 107) in cui possono entrare; è quanto dire che il lessico contiene una buona fetta della sintassi, come molte correnti della linguistica contemporanea ci vanno insegnando. A un livello più avanzato, le presupposizioni lessicali potrebbero costituire un interessante spazio di riflessione.

Sulla distribuzione di questi oggetti di riflessione nel curriculum tornerò fra poco. Qui mi limito a osservare che la nostra scuola sembra ancora ben lontana dal comprendere l'importanza del lessico. Un primo indizio è costituito dalle grammatiche scolastiche: nel 1997 Salvatore C. Sgroi esaminò sei grammatiche per la scuola media e trovò che lo spazio dedicato al lessico oscillava tra lo 0,7% e il 10,8% (Sgroi 1997, p. 134); nel 2011 Annarita Miglietta e Alberto Sobrero hanno esaminato sei manuali di educazione linguistica per la scuola elementare e hanno trovato che lo spazio del lessico sta in media ben al di sotto del 10% (Miglietta, Sobrero 2011, p. 101). L'idea che queste percentuali dovrebbero avvicinarsi al 50% è ancora lontanissima dall'editoria scolastica. Quanto alle pratiche correnti, mi risulta che ogni proposta di lavoro sulla formazione delle parole nelle scuole elementari viene considerata una novità (con diffidenza o con entusiasmo, poco importa). Nella scuola secondaria di primo e secondo grado impera il mito dell'importanza di addestrare all'uso del dizionario, ma resta da stabilire se questo rifletta una pratica corrente o un rimorso per una pratica poco praticata; in ogni caso il dizionario è concepito come lo strumento per la soluzione di problemi ortografici o di significato (come se non fosse noto che le definizioni dei dizionari sono di regola più difficili del

definito), mai o quasi come uno strumento per l'esplorazione del lessico e delle relazioni che lo strutturano.

2. Quale gradualità?

Comincerò da una semplice constatazione: nella scuola italiana si studia molta grammatica, se ne impara pochissima. Le informazioni in proposito ci giungono non solo dalle impressioni dei docenti universitari di discipline linguistiche, ma dalle verifiche di ingresso che molti di loro hanno condotto negli ultimi anni. Il documento più completo a mia conoscenza è Lo Duca (2005), che ha sottoposto un questionario a 138 studenti del primo anno della facoltà di Lettere di Padova. A loro ha chiesto in primo luogo se avevano “fatto grammatica” a scuola: risponde sì alle elementari il 98%, alle medie il 96%, nel biennio superiore l'80%. Un crollo (9,4%) si ha solo per il triennio superiore: un dato prevedibile, che meriterà di ritornarci. Ma resta che quasi la totalità di questi studenti ha avuto otto anni di insegnamento grammaticale; poche discipline possono vantare una presenza altrettanto pervasiva nelle scuole. Quando poi si va alle domande sulle conoscenze grammaticali, si trova che il termine *coordinazione* è noto solo al 61%, per non parlare di altri termini appena meno tradizionali: sa che cosa vuol dire *sintagma* il 21%, *pronomi atono* è noto all'11%. La funzione di oggetto del relativo *che* in una frase data è riconosciuta dal 25%. Si noti che questi studenti provengono da scuole di secondo grado diverse, ma si sono iscritti a Lettere, il che fa presumere che “andassero bene” in italiano. Lo Duca (2005) cita anche un certo numero di ricerche affini condotte in precedenza, con risultati non meno sconcertanti.

Alla constatazione segue un'ipotesi: una delle ragioni di questo enorme spreco di energie di insegnamento e di studio è la ripetizione ciclica degli stessi contenuti. Osserviamo i libri di testo di grammatica per le elementari, le medie, il biennio: contengono esattamente le stesse cose nello stesso ordine, aumenta solo il numero delle pagine. Ogni ciclo scolastico ricomincia da capo, perché nel ciclo precedente i ragazzi non hanno imparato niente, ma dato che si ripeteranno le stesse cose più o meno con lo stesso approccio, non impareranno niente nemmeno nel nuovo ciclo. Un fattore secondario, ma importante, di questa ripetitività è il mimetismo: i libri per la scuola media non possono contenere niente di meno di quelli del biennio, i libri per la scuola elementare devono a loro volta contenere il tutto; in pillole, dato che fortunatamente il numero delle pagine è contingentato, essendo i libri forniti dallo stato. Così in questi libri si verifica un affollamento di contenuti incredibile: un testo per la quarta e quinta elementare contiene in 128 pagine non meno di cinquanta argomenti diversi: c'è giustamente una parte di ortografia, c'è molta morfologia (cosiddetta: che c'è di morfologico

nel dire che l'aggettivo indica qualità?), ma c'è anche la sintassi della frase semplice e del periodo, e infine non mancano mai le inutili funzioni della lingua di Jakobson. Ovvio poi che se andiamo a cercare un paragrafo sull'avverbio (una nozione non facile, in sé complessa) lo troviamo in due pagine (occupate per un terzo da illustrazioni), mai più riprese in seguito.

A volte gli insegnanti e gli studiosi si raccontano che questi ritorni ripetuti sugli stessi argomenti rappresentano approfondimenti successivi, in un ideale percorso a spirale: a ogni giro della spirale la visuale si allarga. Nei fatti constatiamo che certe conoscenze troppo anticipate, banalizzate per adattarsi a una mente puerile, si fissano per il resto della vita e bloccano la possibilità di un ripensamento critico. Quando gli insegnanti si sentono dire: "ma questo lo abbiamo già 'fatto' in quarta elementare!"; è il segno che gli allievi stanno spegnendo il cervello.

È oggi molto sentito il problema della "continuità" degli insegnamenti attraverso i cicli scolastici. Intendo contestare che continuità possa voler dire ripetizione. La continuità implica la discontinuità: il procedere verso traguardi nuovi in base a quanto si è appreso. Proverò a formulare tre criteri per una continuità produttiva.

2.1. Continuità come differenziazione

Introdotti in un nuovo ciclo scolastico gli allievi dovrebbero sentire che sono saliti a un grado superiore di conoscenza, che affrontano contenuti nuovi in relazioni nuove; dovrebbero sentirsi crescere intellettualmente così come crescono fisicamente, cambiano gusti e relazioni sociali. Se alla prima lezione di grammatica della scuola media si sentono ripetere che il nome indica persone, animali e cose, hanno tutte le ragioni per decidere che a quel punto la grammatica è priva di interesse.

Il criterio della differenziazione implica anche una parte negativa. Perché ogni ciclo abbia qualche punto di interesse nuovo bisogna che il ciclo precedente si sia astenuto dal trattarlo. Se in quinta elementare si affronta l'analisi del periodo (e ci sarà tempo per farlo solo frettolosamente e superficialmente), in terza media l'argomento sarà privo di interesse.

Ogni ciclo dovrebbe saggiamente astenersi da ciò che non è di sua diretta pertinenza (sulle rispettive pertinenze farò ipotesi tra poco). Naturalmente questo non comporta divieti assoluti. Spunti interessanti possono nascere in ogni settore, se l'atteggiamento è di ricerca, e non vanno lasciati cadere; quello che vorrei suggerire è evitare di tematizzare argomenti anticipati in questo modo, di farli oggetto di apprendimento sistematico. Un esempio. Proporrò più avanti che, nell'ambito del lessico, le relazioni di significato siano il tema specifico di indagine per la scuola media. Questo non significa che alla scuola elementare

sarebbe proibito notare che ci sono parole che hanno significati simili, significati opposti, altre che hanno più di un significato ecc.; ma sarebbe bene che queste osservazioni restassero occasionali.

2.2. Continuità come sistematizzazione

Il secondo criterio di continuità dice che affrontare un tema di riflessione significherà quasi sempre riprendere e riorganizzare conoscenze sparse già affiorate in precedenza nella riflessione. Così ad esempio se la riflessione lessicale della scuola media tematizzerà le relazioni di significato. Per fare un altro esempio, si abbozzerà un quadro complessivo dell'espressione linguistica del tempo (e quindi dell'aspetto temporale), da cui i diversi usi dei tempi verbali, e i frequenti slittamenti dai tempi alle modalità... solo a un livello avanzato, probabilmente nel biennio superiore, ma ovviamente l'argomento non sarà interamente nuovo: di significato e usi dei tempi verbali si sarà parlato negli anni precedenti, dalla scuola elementare in poi, in diverse circostanze. Questi spunti parziali verranno qui a comporsi in un quadro per quanto possibile complessivo.

2.3. Continuità come ri-uso

Il terzo criterio della continuità è quello fondamentale. Mi è già accaduto di osservare che le conoscenze si fissano e diventano competenze se sono usate. Questo vale nelle relazioni tra riflessione sulla lingua e pratiche testuali, ma vale anche all'interno del percorso di riflessione sulla lingua. Qualsiasi nuova acquisizione, se è acquisizione vera, richiede di rimettere in gioco molto di ciò che si è già compreso e appreso. La sintassi della frase (se non è ridotta a un'analisi logica meccanica) ha bisogno di individuare i verbi nelle frasi, e di confrontarsi con la possibile difficoltà degli ausiliari; ha bisogno delle categorie di nome, aggettivo, avverbio, senza le quali non potrà formare i sintagmi (o gruppi), primo passo di un'analisi di frase sensata. La formazione delle parole, che include la derivazione con cambio di categoria lessicale, mette in gioco a sua volta il riconoscimento delle categorie ("parti del discorso"); e quando (più avanti, alla fine della scuola media se non al livello superiore) si affronterà la nominalizzazione di frasi, morfologia e sintassi giocheranno insieme. Infine, nei trienni finali si leggono soprattutto testi letterari. Possibile che per capirli e interpretarli non ci sia bisogno di concetti grammaticali?

In sintesi: in un percorso di continuità ben pensato, niente è da ripetere daccapo perché niente si butta via. Come non c'è bisogno di ripetere le tabelline della moltiplicazione via via che si affrontano aspetti più complessi dell'aritmetica, perché le tabelline servono sempre,

così non c'è bisogno di ripetere che cos'è un nome (se si è data una definizione adeguata), cosa sono le flessioni di genere e numero, come si riconosce un soggetto, perché queste conoscenze si usano continuamente, leggendo, scrivendo, facendo grammatica.

3. Idee per la scuola elementare

3.1. Quando incominciare?

Indubbiamente nel semplice apprendimento della lettura e della scrittura è insito un elemento di metalinguisticità (Ferreri, in corso di stampa): si tratta di apprendere tecniche artificiali nelle quali è insita una teoria della lingua (parlo della scrittura alfabetica). La metalinguisticità non è ancora consapevolezza metalinguistica. Che cosa è opportuno portare a consapevolezza? Penso che se nei primi anni della scuola elementare si fissasse attraverso l'esperienza un lessico tecnico comprendente i termini *lettera*, *sillaba*, *parola*, *frase* (non “pensiero!”) e pochi altri, ovviamente senza definizioni, con una presentazione ostensiva dei termini, questo sarebbe un importante risultato grammaticale. Tremo, invece, quando vedo la quantità di nozioni più astratte che si insinuano in un manuale di riflessione sulla lingua. Cito da uno a caso: *Classe seconda*: “Nomi comuni e nomi propri”, “nomi singolari e nomi plurali” (N.B.: formulazione che fa pensare che i nomi siano intrinsecamente singolari o plurali, come sono maschili o femminili), “Gli articoli”, “Gli aggettivi qualificativi”, “I verbi”, “Soggetto e predicato”.

Credo che per questo genere di grammatica (nei limiti e con gli approcci che mi accingo a precisare) siano sufficienti gli ultimi due anni della scuola elementare. Non ho elementi psicolinguistici per affermare che quella è l'età più adatta a cominciare una riflessione grammaticale, ma devo prendere atto che c'è in proposito una tradizione radicata.

3.2. Cominciare dal poco, ma dal sodo

Parliamo dunque degli ultimi anni della scuola elementare. Mi pare semplice buonsenso ritenere che gli obiettivi della riflessione dovrebbero essere pochi, chiari e spendibili.

Una scelta preliminare si impone: l'approccio alla riflessione dovrebbe partire dai significati o dalle forme? Chi insiste sui significati (come faceva il programma di Italiano per la scuola elementare del 1985) osserva giustamente che a quelli si indirizza prioritariamente l'interesse del bambino; ma si potrebbe obiettare che in questo orientamento è inclusa la propensione a identificare i significati con le cose, che è quanto dire che nell'età infantile c'è

qualche difficoltà a prendere in considerazione la lingua in quanto lingua. Compito delle riflessioni linguistiche non dovrebbe essere quello di richiamare l'attenzione sulla lingua in sé, dotata di propri meccanismi, allontanandola dall'identificazione magica con le cose?

In termini generali, la questione è presto risolta: la riflessione grammaticale, incluso l'aspetto lessicale per una parte importante, nasce dall'osservazione che variazioni di significato sono connesse a variazioni di forma. Da una studiosa con la quale ho avuto più motivi di dissenso che di consenso, ho sentito una volta un'osservazione illuminante: se chiedo a un bambino di sette anni che differenza c'è tra *casa* e *case*, può darmi due risposte: *casa* è una, *case* sono tante, oppure: *casa* finisce per *a*, *case* finisce per *e*. Nel momento in cui il bambino riesce a connettere le due risposte, nasce la grammatica.

Questo ci porta a un approccio morfologico, e a una seconda controversia: c'è chi vi contrappone un approccio sintattico, che parta dalle frasi più che dalle parole, rispettando il globalismo proprio della mente infantile, portata a cogliere il significato di una frase, o di un testo, nella sua integrità. Ma in tale approccio, inevitabilmente, il rapporto tra significati e forme è meno in evidenza.

È probabile che l'attenzione alle forme sia meno spontanea per il bambino, come del resto per l'adulto non istruito. Ma questo non significa necessariamente che sia più difficile. Le forme non sono un'astrazione: si vedono, si toccano, si possono manipolare. La forma di alcune parole varia, altre sono invariabili; la forma di alcune parole varia in accordo a quella di altre, ci sono variazioni di forma che producono una modificazione del significato di una parola, altre che producono nuovi significati e nuove parole. Tutti fenomeni osservabili, suscettibili di produrre generalizzazioni verificabili, quindi controvertibili. In confronto, il campo dei significati è molto più evanescente.

3.3. *Quale morfologia?*

Quel che propongo è in certo senso tradizionale: la scuola elementare come luogo della morfologia, della scoperta delle categorie grammaticali (numero, genere, persona, tempo) e delle categorie lessicali (nome, verbo, aggettivo...). Non è molto diverso da quel che ha proposto di recente Tullio De Mauro (2009, p. 21): "Ciò che probabilmente è utile fin dal livello elementare [...] è l'introduzione progressiva di una nomenclatura metalinguistica minima, di logonimi come nome, verbo, aggettivo, numero, tempo, persona, modo, pronome, preposizione, proposizione, forse predicazione, il cui uso appropriato sia garantito da esemplificazioni più che da definizioni generali, difficilmente semplificabili se devono avere qualche rigore". Ciò che non mi convince, in questa proposta (a parte che personalmente

abbrevierei un po' la lista dei termini) è che sia possibile, e pedagogicamente corretto, contare su una pura ostensione dei termini, su una acquisizione senza comprensione. E non condivido l'idea, che pare suggerire De Mauro, che si tratti di un'acquisizione spicciola, che non richiede troppo impegno. A mio parere si tratta di un'acquisizione importante, densa di implicazioni teoriche, e tuttavia accessibile a un bambino di nove o dieci anni.

Davvero le definizioni di verbo e nome sono “difficilmente semplificabili se devono avere qualche rigore”? Che cosa facciamo noi adulti scolarizzati quando identifichiamo un verbo? certo non pensiamo all'azione, all'evento e ad altre astrazioni semantiche: pensiamo alla forma di dizionario, l'infinito, o comunque alla coniugazione. È vero che sul verbo, come sul nome (Lo Duca, Polato 2009, p. 81), converge un fascio di caratteristiche morfologiche, sintattiche, semantiche e pragmatiche; ma il punto di vista morfologico, integrato da qualche elemento sintattico, è sufficiente per l'identificazione e definizione rigorosa delle categorie lessicali; e merita un serio e abbastanza prolungato impegno di ricerca e di scoperta: un impegno dell'intelligenza.

Esempio: un nome è una parola dotata intrinsecamente di genere, flessibile secondo il numero. La definizione non copre tutti i casi: che dire di *città*? per includere la parola tra i nomi bisogna osservare che le caratteristiche di genere intrinseco e numero variabile non sono nella forma della parola ma nella sintassi dell'accordo (gli articoli che possono accompagnare quel nome): questo implica un lavoro di definizione generale, controesempio, revisione e ampliamento della definizione, che è una vera esperienza di pratica scientifica.

Ovviamente questo approccio richiede di spazzare via il ciarpane di definizioni semantiche che ingombra la cosiddetta morfologia dei libri di testo: il nome designa persone, animali o cose (e non cessa di stupirmi che nessuno noti l'assenza dei vegetali da questo albero di Porfirio del reale), il verbo indica l'azione, ecc. Qualcuno può ritenere che queste definizioni siano “facili” e possano essere un punto di partenza per approfondimenti successivi. In realtà queste definizioni sono sbagliate, fanno sbagliare, e si fissano nella mente come tutti gli apprendimenti precoci, col rischio di bloccare per sempre la possibilità di capire qualcosa di grammatica. Ne ho la dimostrazione nella registrazione di una lezione in una classe di scuola media risalente ai primi anni ottanta (Colombo 1987). I ragazzi dovevano spiegare come assegnavano alle diverse parti del discorso parole estratte da un testo, e applicavano coscienziosamente quello che avevano imparato. Si vedono dal vivo gli effetti di un certo insegnamento: tracce di identificazione magica tra le parole e le cose (“Io intendo per nomi le cose, gli oggetti”), e soprattutto errori indotti: *difficoltà* “non è un nome, non è un oggetto, non è un animale, una persona, è una cosa che non si può toccare, è astratta e quindi

è un aggettivo”, *corsa in barca da corsa* “è un aggettivo, perché definisce come è la barca”, e ovviamente *azione* “lo dice anche la parola che fa l’azione, quindi è un verbo”. Con questa partenza, è prevedibile che la difficoltà di riconoscere come nomi gli astratti persista fino alla scuola secondaria di secondo grado (Lo Duca, Polato 2009, p. 88).

L’insensibilità alle forme di certe grammatiche scolastiche ha dell’incredibile: di recente mi è accaduto di consultare quattro o cinque libri di riflessione sulla lingua per la quarta e quinta elementare alla voce “avverbio”, una categoria in sé complessa e difficile: l’avverbio veniva variamente definito come modificatore, ma non uno di quei testi si ricordava di annotare che si tratta di una parola invariabile (e a questo punto la distinzione dall’aggettivo potrebbe diventare problematica). Del resto, che ci siano parole variabili e invariabili viene frettolosamente annotato nel fare l’elenco delle “parti del discorso”, e poi non se ne riparla mai più; alcune maestre mi confermavano che questa distinzione non rientra nelle loro pratiche abituali.

3.4. Una traccia di sillabo morfosintattico

La sequenza di apprendimenti che sto per delineare non va intesa in modo rigido: molte variazioni di ordine possono dipendere dalle situazioni che si creano in una classe; è bello quando sono i bambini a guidare la danza. Quello che non è negoziabile è l’approccio di ricerca: osservazione guidata, generalizzazione, verifica, revisione.

La prima osservazione potrebbe riguardare l’esistenza di parole che variano nella parte finale ed altre che non variano; chiedendosi se queste variazioni di forma comportano una variazione di significato si scoprirebbero le categorie di genere, numero, persona e tempo. Parlare di genere e numero vuol dire anche parlare di arbitrarietà della lingua: ci sono nomi femminili di professioni normalmente maschili, ci sono termini plurali che designano oggetti singoli. La morfologia non è un campo di osservazioni banale.

Terzo passo: l’accordo. Ci sono parole che regolano genere e numero su quelli di altre parole. Da qui nasce l’identificazione e distinzione di nomi e aggettivi: i nomi hanno un genere e prendono un numero, gli aggettivi prendono genere e numero da un nome nel contesto. L’identificazione di articoli, dimostrativi e altri determinanti dovrebbe essere semplice a questo punto, ma se inizialmente venissero chiamati tutti “aggettivi” la semplificazione non sarebbe snaturante. Quanto ai pronomi, da un punto di vista morfosintattico possiamo tranquillamente considerarli nomi, ci sarà tempo per individuarli nella loro specificità e addentrarsi in elenchi e nelle complicazioni dei clitici italiani; se questo

può avvenire entro la scuola elementare bene, altrimenti si ricordi che il corso di studi successivo è lungo.

Il verbo. La sua definizione in termini morfologici è semplice, altra cosa è addentrarsi nella complicata coniugazione italiana. Una difficoltà che sicuramente va affrontata è il riconoscimento di forme composte con ausiliare; una ricerca di Lo Duca, Cristinelli e Martinelli (2011) ci dice che ancora nella scuola media alte percentuali di ragazzi non riconoscono in *avevamo finito* una forma verbale unica, tanto più quando ausiliare e participio non sono contigui. Dare un nome ai tempi verbali, oltre che alle forme non finite, è utile, probabilmente necessario; Lo Duca (2012) afferma a ragione che è importante, più che nominare una forma, capire a che cosa quella forma serve, ma credo che sia difficile parlare del significato di qualcosa senza nominarlo. L'esplorazione dei significati (al plurale) dei tempi verbali e della loro arbitrarietà (un presente può riferirsi al passato, un passato al presente, il futuro è usato più spesso come modo che come tempo...) sarà interessante e si fermerà là dove si fermerà la mente dei bambini. Quanto al congiuntivo, nello stesso articolo Lo Duca ha notato come sia difficile, all'età della scuola elementare, afferrare i suoi valori modali; si può rimandare a un altro livello di scuola questa ricerca, limitandosi a "battezzare" una forma di congiuntivo quando la si incontra.

Non è possibile parlare del verbo senza parlare della sua funzione sintattica nella frase. Credo che alla fine della quinta elementare i concetti di valenza, e poi di soggetto, siano accessibili; tra l'altro si ricordi che l'identificazione del soggetto in italiano è facilmente verificabile in base all'accordo col verbo, le difficoltà che si riscontrano in proposito fino all'università dipendono probabilmente dal non aver appreso questo semplice criterio. Vedrei comunque questi concetti, alle elementari, come spunti e anticipazioni, senza una specifica tematizzazione. Più importante mi pare tematizzare a questo punto il concetto di sintagma (o gruppo: ma i termini tecnici non spaventano i bambini, quando li hanno capiti).

Il sintagma è necessario al momento di affrontare le preposizioni, che non connettono nomi, ma sintagmi nominali. La ricerca citata del Giscel Emilia-Romagna (2011) ha mostrato che bambini di quarta elementare possono comprendere la funzione di connessione sintattica delle preposizioni (eventualmente con le metafore di "ganci" e "chiodi"); anche se, data la brevità dell'intervento didattico promosso nella ricerca, la strategia cieca della lista mnemonica restava radicata. In un contesto dove l'approccio sperimentale sia praticato sistematicamente, si può contare su un apprendimento più stabile, in cui *senza, contro* ecc. possano essere ammesse tra le preposizioni a dispetto della lista.

Più difficile sembra l'identificazione degli avverbi, ma anche in questo caso si potrebbe proporre un procedimento empirico. Tra le parole invariabili abbiamo preposizioni, congiunzioni, avverbi; le prime due categorie hanno funzione di connessione, la terza no. Verifica: se da una frase tolgo una preposizione o una congiunzione, la frase non è più corretta, o meglio, non è più una frase; se tolgo un avverbio, ci sarà ovviamente una perdita di significato, ma quel che resta è ancora una frase. La verifica può dare in casi marginali risultati discutibili, perché non discuterne coi bambini? Del resto la categoria stessa degli avverbi ha confini incerti (Schwarze 2009, p. 185); *sì, no, non* sono avverbi? perché non chiedere il loro parere?

Quel che precede forse non è tanto un sillabo quanto un tentativo di mostrare che un approccio empirico, esplorativo, formale rende possibile entro l'arco della scuola elementare una rassegna delle categorie lessicali quasi completa e fondata su basi più solide delle evanescenti definizioni semantiche che regnano nelle scuole.

3.5. *Morfologia lessicale*

Nella scuola elementare, in coerenza con l'approccio formale che qui si caldeggia, l'ampio spazio da dedicare al lessico potrebbe essere destinato alla morfologia lessicale (termine che qui si preferisce al più tradizionale e altrettanto adeguato "formazione delle parole" solo per sottolineare la coerenza col resto del curriculum proposto). Si tratta di un campo di fenomeni che si possono "toccare con mano", starei per dire, e si prestano a ogni sorta di manipolazioni, nonché ad approcci giocosi (basta ricordare alcuni suggerimenti della *Grammatica della fantasia* di Rodari). Fino dalle prime fasi di apprendimento del linguaggio i bambini si esercitano in manipolazioni derivate, a tutte le età si divertono a creare neoformazioni; da qui a una considerazione più metodica il passo è breve.

Ci sono dunque tutte le condizioni perché questo sia un importante terreno di lavoro fin dalle prime classi elementari, tranne una: la tradizione didattica. Per la tradizione didattica la grammatica si identifica con l'analisi grammaticale, e l'analisi grammaticale prevede solo alla voce "nome" una casella "primitivo / derivato". In una scuola primaria ho sentito poi affermare con tutta serietà: "per noi i nomi derivati sono solo quelli derivati da altri nomi"; di conseguenza il confronto tra i valori del suffisso *-ino* in *arrotino* e in *coltellino* era precluso.

Per tornare dal curriculum reale al curriculum proposto, la sequenza degli argomenti di morfologia lessicale può essere molto libera. È probabile che l'alterazione si presti a essere uno dei primi (purché venga il momento in cui sia rivelato un segreto di solito gelosamente celato: essa non riguarda solo i nomi). Le derivazioni con transcategorizzazione si presteranno

a un confronto fecondo con l'apprendimento delle diverse categorie lessicali. Nelle sottigliezze del “suffisso zero” e delle formazioni “parasintetiche” si entrerà nella misura in cui i bambini lo esigano con le loro domande e obiezioni. Insomma il campo è vasto, ricco e attraversabile in molte direzioni. Peccato che sia così poco coltivato.

Bibliografia

- Colombo, Adriano (1987). ‘Casellario grammaticale’. *Italiano & Oltre* 5: 209-211.
- Corrà, Loredana & Walter Paschetto (Eds.) (2011). *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mauro, Tullio (2005). *La fabbrica delle parole*. Torino: UTET.
- De Mauro, Tullio (2009). ‘A che serve la grammatica?’ in: G. Fiorentino (Ed.), *Perché la grammatica?*. Roma: Carocci, pp. 12-22.
- Deon, Valter (1995). ‘Una grammatica per l'intelligenza’ in: A. Colombo (Ed.), *Progetto Alice, La riflessione sulla lingua, 1. Orientamenti teorici*. Bologna: IRRSAE E.R., pp. 9-20.
- Ferreri, Silvana (in corso di stampa). ‘Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso’, relazione al XVII Convegno nazionale Giscel, Reggio Emilia 12-14 aprile 2012.
- Fiorentino, Giuliana (Ed.) (2009). *Perché la grammatica?* Roma: Carocci.
- Giscel Emilia-Romagna (2011). ‘Riflettere sulle preposizioni. Una ricerca-azione’ in: L. Corrà, W. Paschetto (Eds.), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, pp. 219-230.
- LIF*, 1972. U. Bortolini, C. Tagliavini, A. Zampolli, *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*. Milano: Garzanti.
- Lo Duca, Maria G. (1997). *Esperimenti grammaticali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, Maria G. (2005) ‘La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle Facoltà umanistiche’ in: M. Voghera, G. Basile, A.R. Guerriero, *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra.
- Lo Duca, Maria G. (2012). ‘Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli alunni?’ in: R. Bracchi, M. Prandi, L. Schena. *Passato, presente e futuro del congiuntivo*. Bormio (SO), CSSAV, pp. 195-244.
- Lo Duca, Maria G. & Susanna Polato (2009). ‘Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome’ in: G. Fiorentino (Ed.), *Perché la grammatica?*. Roma: Carocci, pp. 78-92.
- Lo Duca, Maria G., Alvise Cristinelli & Elena Martinelli (2011). ‘Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa’ in: L. Corrà, W. Paschetto (Eds.), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, pp. 153-170.
- Miglietta Annarita & Alberto Sobrero (2011). ‘Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine’ in: L. Corrà, W. Paschetto, *Grammatica a scuola*. Milano: Franco Angeli, pp. 97-112.

- Schwarze Christoph (2009). *Grammatica della lingua italiana*, edizione italiana a cura di A. Colombo. Roma: Carocci.
- SgROI, Salvatore Claudio (1997). 'I libri di testo di educazione linguistica e i programmi del 1979' in: R. Calò, S. Ferreri, *Il testo fa scuola*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 131-145.
- Simone, Raffaele (1984). 'Per una grammatica nozionale' in: CIDI-LEND, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*. Milano: Bruno Mondadori, vol. 1, pp. 131-157.