

A CHE COSA PUÒ SERVIRE LA GRAMMATICA *

Giuglielmo Cinque, Maria Teresa Vigolo

In Italia l'insegnamento della grammatica è previsto dai programmi ministeriali fin dal secondo ciclo della scuola primaria e continuato poi nella scuola media inferiore e nel primo anno o biennio della scuola superiore¹.

Dopo l'istituzione della scuola dell'obbligo unica per tutti avvenuta nel 1962, si è parlato con più cautela dell'insegnamento grammaticale avvertendo che questo deve essere "contenuto nelle linee essenziali e condotto con metodo induttivo partendo, negli esercizi – per quanto è possibile – dal concreto dell'analisi dei testi".

Si giunge comunque a concludere analogamente alle posizioni tradizionali che è necessario promuovere negli alunni, gradualmente, "una sempre più salda consapevolezza dei mezzi espressivi e della terminologia grammaticale" (p.23).

Nonostante questa situazione di compromesso almeno due finalità fondamentali dell'insegnamento della grammatica sono venute a mancare dopo la riforma della scuola media. In primo luogo è caduta la sua funzione di aiutare l'alunno ad imparare una lingua straniera e per di più morta come il latino: l'analisi grammaticale si accompagnava infatti nel primo anno all'analisi logica che serviva come propedeutica al latino.

Ora anche lo studio del latino è limitato al secondo anno come materia obbligatoria (in terza è facoltativo) e deve essere subordinato

* Il presente articolo è stato pubblicato nel 1975 in *L'Educazione Linguistica, Atti della Giornata di Studio Giscel – Padova 17 settembre 1975*, Padova, Cleup Editrice, pp. 60-66. Ripubblichiamo per gentile concessione della Casa Editrice.

¹ Nei programmi per la scuola elementare (Programmi didattici della scuola primaria del 14 giugno 1955. Milano, 1972) si parla di un insegnamento grammaticale dell'italiano "che non sia fine a sé stesso, con regole, definizioni, appositi e artificiosi esercizi di analisi", ma poco più avanti il testo aggiunge che l'alunno dovrà essere avviato nella terza e quarta classe al "riconoscimento della parti del discorso e delle loro flessioni o funzioni", e "nell'ultimo anno del ciclo si fisserà in modo più particolare l'attenzione sulla flessione dei verbi". L'incongruenza è evidente! E si badi bene che in noi non c'è alcuna intenzione di bandire *tout court* la grammatica. Vedi più avanti.

all'apprendimento dell'italiano come prevedono i programmi ministeriali².

In secondo luogo lo studio della grammatica italiana doveva facilitare l'apprendimento delle lingue straniere (francese o inglese o tedesco). Oggi sappiamo però che accanto a questi metodi fondati sul confronto grammaticale se ne stanno imponendo altri (metodo-diretto, metodo-orale, che si valgono anche di sussidi audiovisivi), più efficaci, in quanto ci si è resi conto che da sola la grammatica non dava risultati apprezzabili nella comprensione e nell'abilità espressiva.

È caduto infine un altro mito su cui si fondava il tradizionale insegnamento della grammatica ed è quello che riguarda il rapporto tra conoscenza delle norme grammaticali e conoscenza della lingua.

È stato da più parti osservato³ che la grammatica non serve né a migliorare né a dare abilità linguistica, ma piuttosto a conoscere una complessa serie di termini che hanno la sola funzione di denominare "oggetti" della lingua stessa. È inutile quindi cercare di favorire l'apprendimento concreto dell'italiano da parte del ragazzo attraverso lo studio della grammatica. Tanto più che oggi si presentano problemi molto più complessi che in passato.

Dopo l'estensione dell'obbligo scolastico si è avuta un'affluenza massiccia nella scuola di ragazzi che non hanno l'italiano come lingua materna perché provengono da ambienti dialettofoni.

Ci troviamo perciò di fronte ad alunni che hanno una competenza passiva manchevole della lingua (capiscono poco o niente) ed una competenza attiva quasi inesistente (non sanno esprimersi sufficientemente).

Rimane perciò la necessità di cercare altrove i mezzi per fare imparare la lingua al ragazzo, dato che la grammatica non offre soluzioni valide a questo scopo. Alcuni esperimenti in questa direzione sono già stati fatti

² Dalla lettura dei programmi ministeriali, (Orari e programmi d'insegnamento per la media statale, Roma, 1963), appaiono chiare alcune innovazioni di fondamentale importanza. Lo studio del latino deve essere condotto attraverso "l'esperienza immediata dei testi latini facili e di per sé evidenti per affinità lessicale e sintattica con la nostra lingua". Si raccomanda inoltre che a fianco del testo latino sia posta la traduzione italiana e che lo studio del latino sia d'integrazione all'italiano. Si conclude infine che "è in ogni caso da evitare la subordinazione dello studio della lingua italiana a quello della lingua latina" (p. 24).

³ R. Simone, "Grammatica esplicita o grammatica implicita?" in *La Ricerca*, Torino, Loescher, 1 marzo 1971 e V. Barbieri, "Problemi dell'insegnamento della grammatica", in *La Ricerca*, Torino, Loescher, 1 febbraio 1973.

e voi avrete affrontato direttamente questo problema nella vostra esperienza scolastica.

Per la scuola elementare possiamo indicare le proposte fatte da Mario Lodi, dalla scuola 725, dal Movimento di Cooperazione Educativa e per la scuola media ricordiamo i metodi di don Milani nella scuola di Barbiana.

Noi siamo dell'opinione che "l'obiettivo ottimale dell'insegnamento è raggiunto quando il ragazzo è in grado di dire tutto quel che vuole e di capire tutto quel che viene detto" (R. Simone, art. cit. nota 3, p. 6). Se la grammatica può avere una funzione nell'apprendimento della lingua, l'ha solo a un livello molto più avanzato, quando ad esempio si possono stabilire confronti tra lingua scritta e lingua parlata, tra i vari stili o linguaggi settoriali. Tutto questo però, come abbiamo già osservato, presuppone una conoscenza base di italiano standard parlato che si deve ottenere con altri mezzi. Dove invece l'insegnamento della grammatica può avere un compito importante e forse nuovo è in un'attività di riflessione sul linguaggio.

Alla media e alle superiori siamo stati finora abituati a riflettere su varie cose: fisiologia, fisica, biologia, ecc. Non si vede perché una qualche riflessione sul fenomeno del linguaggio debba essere completamente trascurata. L'insegnamento della grammatica potrebbe offrire uno spunto in questo senso. Ma quale grammatica insegnare? Quella puristica tradizionale accoppiata all'analisi logica? Oppure i testi modernizzanti che riecheggiano i risultati e le soluzioni delle teorie linguistiche più recenti?

La nostra posizione sarebbe: no a tutt'e due le soluzioni, anche se siamo più vicini ad una proposta moderatamente tradizionale. Esistono vari articoli che mettono in evidenza i difetti sia delle grammatiche tradizionali, sia di quelle moderniste⁴. Per ciò che riguarda le grammatiche tradizionali, è fin troppo facile, se volete, trovare manchevolezze o incoerenze nella definizione delle sue categorie e nozioni. Ma questo non è il punto.

⁴ R. Simone, G. R. Cardona, "Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane", in *Insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, SLI n. 4 1971, vol. I, pp.365-393; G. C. Lepschy, "Le nuove grammatiche dell'italiano", in *Strumenti critici*, 17, 1972, pp. 87-94; R. Simone "Guida per l'insegnante", introduzione al libro di italiano, Firenze, La Nuova Italia, 1973; P. M. Bertinetto, "La scuola in Italia: problemi e risposte. La scuola media: abolire la grammatica?", in *Orientamenti pedagogici*, 3, 1974, pp. 505-540; F. Tritto, "Grammatiche scolastiche e linguistica moderna", in *Orientamenti pedagogici*, 2, 1975, pp. 274-287; G. Cevolani, *Le illogicità dei grammatici*, Rovigo, S.T.E.R., 1958.

Ciò che rimane ancora valido, soprattutto in ambito italiano ed europeo, dove la riflessione sul linguaggio comincia con l'insegnamento di altre lingue straniere, o del latino, riguarda il tipo di categorie grammaticali che le grammatiche tradizionali ci hanno trasmesso. Queste categorie sono tutt'altro che 'superate' come da alcuni si vuol far credere, sfruttando a sproposito certi risultati delle teorie moderne. Categorie come 'nome', 'verbo', 'aggettivo', 'soggetto' o classificazioni di frasi come 'frasi relative, concessive' e così via, sono ancora utili se non altro come denominazioni di oggetti, in questo caso linguistici, di cui servirsi eventualmente nell'apprendimento di una lingua straniera o su cui in qualche modo riflettere. Si badi bene: non sono analisi o spiegazioni di questi 'oggetti'; quindi, in questo senso, le categorie della grammatica tradizionale sono, se volete, incomplete e, come vedremo, vanno integrate con altri strumenti. Possono però essere utili per una prima riflessione sul linguaggio, cioè una riflessione che riguarda solo un livello linguistico: quello degli enunciati osservabili così come sono effettivamente pronunciati. Da solo l'insegnamento delle categorie grammaticali non può arrivare a far capire di più sul funzionamento della lingua, ad esempio sulle relazioni che intercorrono tra frasi, fra la frase e il suo significato, o fra la frase e il contesto in cui può essere usata. Quindi se vogliamo dare spazio a una riflessione più approfondita dobbiamo corredare le categorie della grammatica tradizionale con altri tipi di nozioni e di conoscenze che le ricerche più recenti sul linguaggio sono in grado di offrire. Per dare una indicazione concreta facciamo un nome: D. Parisi - F. Antinucci, *Elementi di grammatica*, Torino, Boringhieri, 1973. Qui si può trovare un'analisi del linguaggio che va oltre una semplice classificazione delle parole di superficie per concentrarsi maggiormente su ciò che di universale c'è nelle lingue, e sulle strutture cognitive comuni che sottostanno alle diverse realizzazioni che troviamo in lingue differenti. Quindi se vogliamo trovare una formulazione ottimale per il problema dell'insegnamento dobbiamo rifarci a una grammatica tradizionale in qualche modo integrata, come abbiamo visto sopra, e sfrondata invece delle proliferazioni terminologiche (la serie dei 'complementi' e le sottodistinzioni categoriali come 'avverbio di modo, di maniera', ecc.) che erano giustificate non su base universale ma sul solo latino. Non siamo qui per dare delle ricette miracolose, né queste si trovano in commercio, ma pensiamo che spetti a ciascun insegnante

diventare un po' linguista, non per insegnare la linguistica ai ragazzi ma per saperne guidare le riflessioni sul linguaggio⁵.

Se un pericolo c'è, piuttosto, va visto proprio in quelle grammatiche moderniste che non fanno altro che travestire le categorie tradizionali, storpiandole e storpiando risultati e soluzioni delle teorie moderne⁶.

Oltre all'insegnamento della grammatica come spunto per la riflessione sul linguaggio avanziamo una proposta operativa che verrebbe a sfruttare un dato di fatto della realtà scolastica italiana: la forte presenza di dialettofoni in molte classi. Si tratterebbe di proporre alla riflessione uno o più fenomeni sintattici in cui le due lingue (quella italiana standard e il "dialetto") differiscono. Un possibile spunto per la scelta dei fenomeni da esaminare assieme potrebbe anche derivare da quegli sbagli di interferenza che il ragazzo di lingua madre non italiana compie calcando strutture tipiche della sua lingua in italiano. Facciamo due esempi di strutture a contrasto partendo dalla varietà di veneto parlata in provincia di Padova (che chiameremo qui per brevità 'padovano'). Prendiamo una struttura possibile per rendere la causatività in padovano:

- (1) a. Eo go fato che 'l vegna
b. Ea fasso che a magna

La loro traduzione letterale in italiano sarebbe:

- (2) a. L'ho fatto che venga
b. La faccio che mangi

che sono chiaramente inaccettabili.

Ora, se un ragazzo dovesse usarle in italiano, probabilmente, secondo un'opinione diffusa, denuncerebbe una capacità inferiore di concettualizzazione, o di una realizzazione poco 'logica' dell'idea di causativa, dove invece ha fatto semplicemente un calco dalla sua lingua che peraltro contiene anche l'altra forma: *Eo go fato vignere, ea fasso magnare*, usate con senso minore di costrizione. Potendo invece mostrare come le due lingue ab-

⁵ Un testo capace di dare un quadro chiaro ed abbastanza esauriente di molte ricerche moderne è J. Lyons, *Introduzione alla linguistica teorica*, Bari, Laterza, 1973. Un'ampia presentazione di un esperimento di riflessione sul linguaggio condotta in una scuola elementare è stato presentato da D. Parisi al IX Congresso della SLI (Giugno 1974: gli atti usciranno fra circa due anni, ma si spera di averne a disposizione, in Istituto di Glottologia, una copia ciclostilata per consultazione).

⁶ Vedi i lavori di Lepschy, Bertinetto, Simone-Cardona e Tritto citati alla nota 4.

biano due regole diverse per rendere un costrutto causativo (in realtà il padovano ha *due* regole contro *una* dell'italiano per rendere il senso di

(3) Ho fatto sì che lui venisse)

si avrebbe modo di partire da fatti concreti per far capire la parziale equivalenza delle diverse soluzioni a disposizione di lingue diverse.

Tra l'altro si può anche notare che due lingue letterarie, il greco moderno e il rumeno, hanno solo il costrutto padovano (1) per rendere il senso (3) e cioè *tòn ècana na érthi* e *I-am făcut să vină*. Un vantaggio ulteriore che deriverebbe da queste riflessioni concrete starebbe nello sdrammatizzare il problema del 'dialetto', demolendo non a parole ma a fatti tutti quei pregiudizi sulla presunta inferiorità o illogicità del dialetto nei confronti della lingua nazionale (se differenza c'è tra le due lingue, questa risiede piuttosto nel lessico, cioè nel numero e nella specializzazione delle parole: un fattore che ha a che fare con le aree di impiego delle due lingue, non con la loro capacità di trasmettere concetti).

Un altro fenomeno i cui il padovano mostra una identità assoluta con altre lingue (persiano, arabo, ebraico, gallese, ecc.), ma non con l'italiano, è rappresentato dal modo di formare le frasi relative.

L'italiano ad esempio fa uso di due strategie diverse. La prima, che chiameremo di 'cancellazione', prevede un indicatore di subordinazione *che* (lo stesso che ritroviamo in frasi come *Credo che verrà*) e la cancellazione del sintagma nominale relativizzato (il secondo dei due identici):

- (4) a. La ragazza che ~~lei~~ ti ha scritto dev'essere un po' matta.
b. Il libro che mi ~~lo~~ hai portato è noioso.

Questa strategia in italiano è limitata alle sole posizioni del soggetto e dell'oggetto, mentre in inglese, ad esempio, si può estendere anche ad altri complementi:

- (4) a.*La ragazza che ho dato il libro ~~a lei~~ è stata cortese
b.*Il letto che ho dormito su ~~esso~~ era scomodo.

- (5) a. The girl (that) I gave the book to ~~the girl~~
b. The bed (that) I slept on ~~the bed~~

In queste posizioni più difficili da 'penetrare', l'italiano ricorre a una seconda strategia, che chiameremo di 'spostamento' e che consiste nel muovere in prima posizione della frase subordinata (la relativa) l'aggettivo relativo (*il quale*, ecc.) mentre il nome che accompagnava tale aggettivo, essendo già presente nel contesto precedente, è cancellato:

- (6) a. Il letto sul quale ~~letto~~ ho dormito era scomodo
b. La ragazza alla quale ~~ragazza~~ ho dato il libro è stata cortese

(con la possibilità ulteriore di sostituire *cui* al gruppo: articolo+*quale-i*).

Il padovano invece (come altre lingue) ha essenzialmente la prima strategia con una differenza: ritiene, invece di cancellare, come in italiano, la seconda menzione del sintagma nominale da relativizzare, pronominalizzandolo:

- (7) a. Queo se 'l leto che ghe go dormìo su.
b. El vigie che Bepi ghe ga dà un s-ciafón, se morto

Questa ritenzione del pronome (e l'automatica ritenzione della preposizione in complementi indiretti) permette di ricostruire esattamente la relazione che il nome relativizzato aveva col verbo della frase subordinata. In qualche modo questa strategia è più vicina alla 'forma logica' sottostante universale, postulata dai linguisti; e permette perciò la possibilità di relativizzare un numero molto più grande di posizioni di quanto non permetta l'italiano che, cancellando la traccia del sintagma nominale relativizzato, non permette sempre di ricostruire l'originaria relazione logica col verbo. Ad esempio mentre il padovano ammette:

- (8) a. Desso te mostro ea casa che ieri ghemò incontrà l'architetto che ea ga fata
b. Queo eà se 'l toso che iù e so pare i ne ga vinto a carte

i corrispettivi italiani non sono grammaticali:

- (9) a. *Adesso ti mostro la casa che ieri abbiamo incontrato l'architetto che l'ha fatta
b. *Quello lì è il ragazzo che (lui) e suo padre ci hanno vinto a carte.

Questi non sono che due degli esempi che si possono fare. A questo proposito si sta preparando a Padova (Istituto di Glottologia) del materiale dialettale per fornire anche spunti al confronto fra sistemi linguistici diversi e materia di riflessione sul linguaggio. Qui sono i linguisti a dover intervenire per dare gli strumenti a chi può non aver tempo per reperirli. Il compito più delicato però sta agli insegnanti che dovranno scegliere il modo e i tempi per presentarli.