

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

Emilia Calaresu - Silvia Dal Negro

studi AltLA **6**

AltLA

studi AItLA 6

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

EMILIA CALARESU – SILVIA DAL NEGRO

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2018 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-20-0
ISBN edizione digitale (PDF): 978-88-97657-21-7

Indice

EMILIA CALARESU - SILVIA DAL NEGRO	
Introduzione	5
MASSIMO PALERMO	
Definire, riconoscere, esprimere il soggetto	13
CECILIA ANDORNO	
La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti	23
EMILIA CALARESU	
Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto	39
SILVIA DAL NEGRO	
Egli, esso, lui, ello: La varietà di lingua nella riflessione grammaticale	65
MARIA ELENA FAVILLA	
«Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione». Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente	79
FABIANA ROSI	
L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali	95
CLAUDIA PROVENZANO	
Riflessione grammaticale: ruolo, metodi e implicazioni didattiche	109
MARIA G. LO DUCA	
Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto	123
Bibliografia	139
APPENDICE	
Il questionario GRASS	149
Indice autori	161

Introduzione

1.1 *Presentazione del volume*

Questo libro vuole idealmente essere più cose allo stesso tempo. Innanzitutto è un libro sul soggetto, con il quale si è voluto prendere in esame, cercando di dipanarlo nelle sue diverse sfaccettature, un tema classico della grammatica. Quella di soggetto è, come noto, una nozione complessa che può essere considerata un rilevatore della molteplicità delle interazioni fra i diversi livelli di analisi della lingua, rappresentando perciò un punto di vista privilegiato della grammatica. Il tema del soggetto è stato affrontato in questa sede percorrendo una strada, forse inusuale per la linguistica teorica, che si è rivelata molto promettente e ricca di spunti inattesi, quella della riflessione grammaticale a scuola. Abbiamo così cercato di raggiungere il cuore del problema entrando però dalla “porta di servizio”, partendo cioè dall’analisi di dati che attestano la ricezione e la comprensione (più o meno riuscita) della nozione di soggetto da parte di studenti e insegnanti. In questo senso, dunque, questo volume, e i lavori di ricerca che vengono qui presentati, possono rappresentare un buon esempio di linguistica applicata venendo a creare un circuito virtuoso fra applicazione e teoria.

In secondo luogo, questo libro rappresenta la conclusione di un progetto di ricerca (GRASS - *Riflessione Grammaticale a Scuola: il Soggetto sintattico*; v. il § 1.2 e Dal Negro *et al.*, 2016), frutto della collaborazione fra la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università di Modena e Reggio Emilia e il Dipartimento di Istruzione e Formazione italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. In questa sede si presentano dunque anche i risultati del progetto e si discutono i dati più rilevanti, i quali, come si vedrà, hanno messo in luce molti più problemi di quanto potessero far pensare le domande di ricerca che avevano dato avvio al progetto (cfr. § 1.2). Per questo motivo, più che la conclusione di un progetto di ricerca, gli interventi raccolti qui (in particolare i cinque direttamente legati al progetto) ci sembrano piuttosto aprire nuove prospettive di studio.

Infine, il presente volume è l’esito di una giornata di studio sulla riflessione grammaticale a scuola tenutasi a Bressanone il 22 aprile 2016. In quell’occasione il gruppo di lavoro GRASS ha presentato i primi risultati della ricerca aprendo la discussione anche ad altri studiosi (Cecilia Andorno, Maria G. Lo Duca e Massimo Palermo), i contributi dei quali sono ora qui raccolti. Il dialogo aperto a Bressanone

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

² Libera Università di Bolzano.

è così proseguito attraverso i testi scritti che, come il lettore potrà osservare, sono tutti interconnessi fra loro attraverso una sottile trama di rimandi interni che, oltre a garantire compattezza al volume, rispecchia la continuità di ricerca e di approccio ai temi del soggetto e dell'educazione linguistica.

I testi qui raccolti seguono un percorso ideale, attorno alla nozione di soggetto e al suo costruito teorico e didattico, che muove per così dire dalla fonte (le definizioni di soggetto che si trovano nelle grammatiche e nella manualistica scolastica), passa attraverso la formazione degli insegnanti, attori nel processo di trasmissione di nozioni e metodi, si sofferma – attraverso la serie di contributi dedicati ai risultati della ricerca – sulla rielaborazione della nozione da parte dei discenti, per concludersi con la valutazione dell'intera “filiera”, per come questa appare attraverso la lente dei risultati delle prove dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (INVALSI).

Nello specifico, MASSIMO PALERMO affronta il tema del soggetto a partire da un'ottica generale e da come l'argomento è trattato nella manualistica, scolastica e non. La questione viene articolata secondo tre passaggi, corrispondenti a tre diversi aspetti di rilevanza sia teorica sia didattica: *definire* il soggetto, *riconoscere* il soggetto ed *esprimere* (o *omettere*) il soggetto. Quest'ultimo punto, che è poi ripreso anche in altri contributi (Dal Negro e, soprattutto, Calaresu), è di particolare interesse per il poco spazio che gli è usualmente dedicato, in particolare nella manualistica scolastica, pur essendo l'unico dei tre aspetti direttamente riferito anche al normale uso linguistico (non scolastico e non metalinguistico) della lingua italiana. Palermo rileva infatti, tra le altre cose, la necessità di un rovesciamento di prospettiva che riconosca come il soggetto implicito o “sottinteso” sia di fatto, per l'italiano, l'opzione non marcata, e dunque normale, e sia invece l'esplicitazione sintattica del soggetto quella ad avere più spesso lo statuto di opzione marcata.

Il passo dalle grammatiche a chi queste nozioni traduce in pratica didattica è compiuto da CECILIA ANDORNO, il cui saggio discute dati raccolti in occasione di un corso abilitante per insegnanti. Questo lavoro sollecita una riflessione critica sulla forza della cosiddetta grammatica tradizionale, cioè quell'insieme di nozioni e principi tramandati dalla consuetudine e solo superficialmente scalfito da corsi e laboratori di formazione post-universitaria. Tale forza risiede proprio nella trasmissione da insegnante ad alunno e futuro insegnante e dal senso di comoda certezza che tutto ciò trasmette in assenza, evidentemente, di una preparazione linguistica che permetta di rivisitare criticamente la tradizione e di modificare vecchie prassi didattiche ormai consolidate.

Per quanto riguarda il punto di vista degli studenti, cinque contributi, come si è detto, trattano il tema partendo da uno stesso campione di dati, quelli raccolti nell'ambito del progetto GRASS (cfr. § 1.2).

I primi due saggi di questa serie, quelli di EMILIA CALARESU e di SILVIA DAL NEGRO, partono proprio dalle attività concrete di ricerca del soggetto da parte dei discenti all'interno di un testo dialogico (v. attività 3 del Questionario riportato in Appendice al volume). In entrambi i contributi il cuore dell'analisi non consiste

tanto nel valutare *se* e in quale misura alunni e studenti siano in grado di riconoscere il soggetto in una frase, quanto piuttosto evincere *che cosa* sia concretamente il soggetto per i rispondenti. Sulla base del diverso orientamento rispetto all'individuazione ed esplicitazione del soggetto le due Autrici ipotizzano diverse categorie di rispondenti. Si riconoscono in particolare due specifiche strategie che emergono in modo ricorrente e che possono essere considerate entrambe improprie in quanto cercano di ricondurre qualsiasi soggetto – esplicito o implicito, nominale o pronominale – ad una sola di queste due macrocategorie: a) nome del referente corrispondente al soggetto – e i rispondenti che mostrano di seguire questa strategia sono da Calaresu chiamati *nominalisti* e *referenzialisti*; b) pronomi personale corrispondente alla persona del verbo – e i rispondenti che mostrano di seguire questa seconda strategia sono da Dal Negro chiamati *pronominalisti* o *metagrammaticali*. La riflessione sulle diverse ragioni di ciascuna strategia consente alle due Autrici di approfondire le relazioni e le interferenze tra l'espressione del soggetto e quella del referente del soggetto stesso (Calaresu), e fra l'espressione di soggetto e quella di persona del verbo (Dal Negro).

Nel contributo di ELENA FAVILLA l'attenzione si sposta su un'attività di riflessione metalinguistica esplicita, forse non molto consueta nella pratica scolastica, almeno non in questo formato. Si tratta, nello specifico, dell'elaborazione di definizioni della nozione di soggetto (complete di relativa esemplificazione) da parte di alunni e studenti universitari (v. attività 4 del Questionario in Appendice). Se da un lato sviluppare una capacità definitoria rientra senza dubbio fra le attività cognitivamente più complesse demandate all'educazione linguistica, d'altra parte una lettura attenta di questa raccolta ci restituisce di riflesso le definizioni stereotipate trasmesse dai manuali e dalla pratica scolastica. Ma non solo: ci restituisce anche la rielaborazione "creativa" da parte dei discenti che cercano di rimotivare le definizioni apprese sulla base di ciò che hanno capito del soggetto, spesso inconsapevoli delle frequenti contraddizioni tra definizioni ed esempi che loro stessi forniscono.

Il punto di vista di alunni e studenti si chiude con i contributi di FABIANA ROSI e di CLAUDIA PROVENZANO, focalizzati sulla motivazione dei discenti nei confronti della "grammatica", intesa come materia scolastica (v. le ultime tre attività del Questionario, e in particolare 6 e 7), correlando tali dati di riflessione esplicita con due ordini di fenomeni. Rosi mette in relazione il maggiore o minore gradimento espresso da parte degli studenti sullo studio della grammatica a scuola con la maggiore o minore capacità degli stessi di svolgere le attività di riconoscimento del soggetto proposte in altre parti del questionario. L'ipotesi testata è se coloro che esprimono giudizi negativi nei confronti della grammatica corrispondano anche a quella parte di studenti che risolve i compiti di individuazione del soggetto con maggiore difficoltà. Partendo dagli stessi dati sul gradimento della grammatica, Provenzano indaga un altro tipo di correlazione, collegando tali giudizi con quelli espressi dagli stessi studenti a proposito del questionario che, ricordiamolo, proponeva ai giovani informanti attività di natura e forma abbastanza diverse rispetto alla consueta pratica scolastica. In maniera piuttosto inattesa, chi esprime giudizi negativi nei con-

fronti della grammatica non rientra necessariamente tra coloro che hanno espresso giudizi negativi sul questionario; i risultati di questo confronto portano l'Autrice ad approfondire la questione del metodo nell'insegnamento della grammatica.

Il percorso ideale attorno al soggetto e, più in generale, alla riflessione grammaticale, si chiude con il contributo di MARIA G. LO DUCA dedicato ai risultati di alcuni quesiti delle prove INVALSI finalizzati a verificare la capacità degli alunni di individuare il soggetto all'interno di frasi date. I risultati dell'analisi di Lo Duca sono di grande interesse per almeno due motivi, entrambi pertinenti per le possibili ricadute sul piano della didattica. Innanzitutto, l'insistenza stessa dell'Istituto sul tema del soggetto nel corso degli anni e per i diversi livelli scolastici denota un'attenzione costante verso una questione non banale e, soprattutto, da non banalizzare, dal momento che i quesiti proposti raramente presentano soggetti uniformemente agentivi, tematici, preverbal, nominali. In secondo luogo, i risultati che emergono dalla banca dati INVALSI riflettono un quadro poco confortante, soprattutto con l'avanzare negli ordini e gradi scolastici (e dunque anche con la complessità dei compiti stessi). Una materia complessa come la sintassi richiederebbe invece una progressione a spirale dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado, in relazione allo sviluppo cognitivo dei discenti e agli obiettivi formativi.

1.2 *Il progetto GRASS*

Come si è anticipato, cinque dei contributi contenuti in questo volume (quelli di Calaresu, Dal Negro, Favilla, Rosi e Provenzano) fanno diretto riferimento allo stesso progetto di ricerca dedicato alla tematica del soggetto nella riflessione grammaticale a scuola³. Al fine di contestualizzare al meglio i dati presentati nei suddetti capitoli (per una descrizione più dettagliata cfr. Dal Negro *et al.*, 2016), ci sembra opportuno fornirne qui una descrizione sintetica, evidenziando sia i principi teorici che l'hanno ispirato sia il tipo di materiale raccolto.

Uno dei primi obiettivi della ricerca GRASS ("Riflessione Grammaticale a Scuola: il Soggetto Sintattico") è stato quello di prendere in esame il percorso formativo di alunni e studenti sul tema del soggetto come nozione grammaticale a seguito di una serie di domande che hanno fatto da guida all'ipotesi iniziale. In breve, ci siamo chieste come sia possibile che tematiche centrali della riflessione grammaticale, tra cui appunto la nozione di soggetto, alla didattica delle quali vengono di norma dedicati tempi e sforzi considerevoli, sembrano presentare difficoltà quasi insormontabili lungo tutto il percorso scolastico e anche oltre, come ben dimostrano i risultati delle prove INVALSI ma anche la nostra esperienza di docenti universitari di corsi di linguistica.

Si è quindi deciso di circoscrivere l'indagine a una sola di queste tematiche, quella del soggetto, poiché, come già accennato, si tratta di una nozione complessa che

³ Il progetto, coordinato da Silvia Dal Negro, è stato finanziato con fondi interni della Libera Università di Bolzano (Bando Commissione Centrale della Ricerca 2013) dal 1.11.2013 al 30.4.2016.

in ambito didattico (e non solo) funziona molto spesso da spia o da rilevatore di problemi più ampi, sia per quanto attiene lo sfondo teorico necessariamente presupposto in ogni sua pur minima definizione⁴, sia per quanto concerne l'effettiva applicazione in ambito di educazione linguistica, soprattutto per quanto traspare nelle attività più o meno tradizionali di riflessione sulla lingua di alunni e studenti. Ed è esattamente da qui, cioè dai risultati finali del percorso didattico che ci è parso più utile cominciare l'indagine, nella convinzione che bisognasse provare a risalire la corrente, in un percorso per così dire a ritroso dall'applicazione alla teoria.

Il taglio della ricerca è di tipo trasversale-sincronico, si sono cioè prese in considerazione tappe diverse del percorso educativo dalla scuola primaria all'università, con particolare riferimento alla parte iniziale e alla parte finale dell'intero *iter* scolastico. Nell'ottobre del 2013 abbiamo dunque svolto un'indagine empirica nelle province di Bolzano e di Reggio Emilia, coinvolgendo 460 informanti tra discenti (444⁵) e insegnanti (16). Per quanto riguarda i discenti si trattava di alunni che si trovavano all'inizio della classe quarta della scuola primaria (andando quindi a testare le competenze acquisite in terza) e della prima classe della secondaria di primo ciclo (prima media: andando dunque a testare le competenze a conclusione della scuola elementare), e di matricole universitarie frequentanti il corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (per le quali si testavano invece le competenze a conclusione della scuola superiore). La scelta di matricole universitarie di questo specifico corso di laurea risponde a due precise considerazioni: in questo caso, infatti, si possono osservare le competenze non solo di studenti che in generale hanno completato il ciclo di istruzione superiore, ma anche di chi studia con la prospettiva di diventare a sua volta docente di scuola primaria. La *ratio* di questa campionatura, che esclude volutamente le fasce, per altro importantissime, degli adolescenti e dei giovani laureati, è quindi quella di osservare le fasi iniziali del percorso di riflessione sulla lingua (scuola primaria) e conclusive dell'intera carriera scolastica (fine della scuola superiore).

La ricerca empirica si è basata sulla somministrazione di un Questionario (in Appendice a questo volume) e nello svolgimento di una serie di interviste con alunni, studenti e insegnanti (per queste ultime cfr. Dal Negro *et al.*, 2016: 94-95). Il cuore della ricerca e dell'elaborazione teorica è comunque rappresentato dal Questionario: le risposte che ci sono state fornite da alunni e studenti costituiscono una variegata miniera di dati che si sono rivelati dirimenti per una serie di problemi teorici e pratici riguardanti il soggetto (e non solo). Inevitabilmente tutto questo

⁴ Cfr. anche con quanto già osservato da Adriano Colombo: «[l]a definizione di soggetto è un luogo topico di verifica dei presupposti teorici di una grammatica scolastica» (2015: 223). Non si è potuto tenere conto qui, purtroppo, dell'interessante lavoro a firma di Adriano Colombo e Giorgio Graffi sul contributo della linguistica alla riflessione sulla grammatica (Colombo e Graffi, 2017), la cui pubblicazione, a settembre 2017, è stata di poco successiva alla stesura e alla consegna definitive dei nostri contributi.

⁵ Il numero di alunni e studenti effettivamente presi in considerazione per le ricerche qui riportate è stato di 425 poiché abbiamo escluso dall'analisi i questionari degli studenti con disabilità cognitive certificate.

fornisce anche importanti spunti di riflessione su cosa comporti fare grammatica esplicita e riflessione sulla lingua.

Il Questionario consiste in una serie di attività diverse, la maggior parte delle quali connesse a un'unica cornice tematica, che è quella fornita da una piccola storia presentata attraverso una *clip* dal film muto *Tempi Moderni* (1936) di Charlie Chaplin⁶ che gli alunni e gli studenti hanno visto in aula in occasione della somministrazione del Questionario.

Le attività proposte si collocano su una scala crescente di competenza metalinguistica che va, idealmente, dalla lingua in uso, in un compito narrativo scritto, alla lingua riflessa e alla meta-riflessione sul Questionario stesso. Nello specifico il Questionario richiedeva le seguenti attività da svolgere in forma scritta:

1. raccontare la storia rappresentata nella *clip* di *Tempi moderni*;
2. fornire giudizi di accettabilità/ grammaticalità su otto coppie di frasi consistenti ciascuna in una frase standard e in una sua variante non standard o non grammaticale, presentate in ordine sparso⁷;
3. individuare in un testo in formato dialogico tutti i verbi e tutti i soggetti espliciti e sottintesi;
4. esplicitare le proprie conoscenze sul soggetto fornendo esempi;
5. esplicitare le procedure attuate per individuare il soggetto in una frase con soggetto non prototipico (postverbale e non animato);
6. manifestare il proprio gradimento o non gradimento della grammatica;
7. manifestare il proprio gradimento o non gradimento del Questionario.

In particolare per quanto riguarda l'attività 3, la più complessa del Questionario, questa si presenta in forma di semplice copione scritto (senza cornici narrative), inserito in una tabella a due colonne (di cui una vuota per le risposte). Ad alunni e studenti si richiedeva di fare due cose diverse, presentate come attività anche graficamente differenziate e comunque separate: 1) sottolineare tutti i verbi presenti nel testo, che erano complessivamente 57 (48 in forma finita e 9 in forma non finita di infiniti e gerundi), 2) scrivere, nella colonna vuota a fianco, i soggetti grammaticali delle diverse frasi rintracciabili nel testo (che erano di fatto da una al massimo di tre per ogni riga⁸). I rispondenti dovevano dunque *scrivere* e "nominare" loro stessi il soggetto di ogni frase (senza utilizzare espedienti grafici come crocette, sottolineature, ecc.), cosa che ha permesso l'emersione di una serie di questioni solo in parte previste nella fase iniziale della ricerca.

⁶ Più in dettaglio si tratta dell'episodio in cui il protagonista, Charlot, visita la baracca in cui vive la giovane co-protagonista del film.

⁷ Per le ragioni pratiche spiegate in Dal Negro *et al.* (2016: 97) l'ordine di queste due prime attività è stato invertito in un secondo momento.

⁸ Questo fatto meramente materiale ha creato non pochi problemi in fase di elaborazione dei dati per le difficoltà interpretative che si sono venute a creare, soprattutto nel caso degli informanti più giovani. Per questo motivo i dati numerici pubblicati in questi come in altri lavori relativi al progetto GRASS possono presentare lievi oscillazioni gli uni dagli altri.

In sintesi, ed è questo un fatto che ha agito contemporaneamente d'aiuto (nell'attribuzione di senso) e da disturbo (per l'analisi delle forme elicitate), il Questionario colloca le diverse attività di riflessione linguistica in una cornice più ampia che ha permesso una più mirata condivisione di conoscenze tra informanti, ricercatori e un certo numero di insegnanti. La scelta di mostrare un breve filmato narrativo e di legare ad esso le diverse attività linguistiche e metalinguistiche, ha reso infatti disponibile, per esempio, una diversa e ulteriore cornice di riferimento deittico ai dati linguistici oggetto di analisi. Questa strategia si è rivelata feconda di stimoli per le risposte che ha suscitato; la richiesta di individuare il soggetto in un testo (per di più dialogico) e non in frasi isolate e prive di contesto⁹, ha però costituito il vero elemento di novità ma anche di difficoltà nella compilazione del Questionario.

Lasciamo comunque al lettore valutare la bontà delle scelte prese in fase di progettazione della ricerca, come anche della possibile replicabilità in altri contesti (su fasce d'età e livelli scolastici diversi, in altre regioni o all'estero), così da ampliare la base di dati di riferimento e rafforzare, correggere o arricchire le ipotesi teoriche e le implicazioni didattiche che se ne possono trarre.

Nel chiudere questo volume vorremmo ringraziare l'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA) per aver accolto questi lavori nella collana di Studi AIItLA e per l'attenzione costante da parte dell'Associazione alle tematiche qui discusse. Un grazie anche ai tre *referees* anonimi, sia per le utili e puntuali osservazioni critiche, sia per l'incoraggiamento a proseguire questo tipo di ricerche.

⁹ Come raccomandato dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012). Come è noto, la norma negli eserciziari e nei testi di grammatica è invece proprio quella di proporre frasi isolate e prive di contesto.

MASSIMO PALERMO¹

Definire, riconoscere, esprimere il soggetto

Abstract

Both teaching regulations and practice stress the importance of students' ability to identify the syntactic subject of a clause. In spite of this, results from identification tests among school and university students show the persistence of negative results when the grammatical category does not appear in its prototypical configuration. This contribution overviews the state of the art in the definition, the identification and the expression of the subject within a small set of grammar textbooks designed for students in the first two years of high school. The textbooks show an improvement in subject definition with respect to the past; however, the theoretical and practical sections devoted to subject identification reflect scarcely consistent, fragmentary and at times internally contradictory patterns. The situation is even more problematic if we look at the sections on subject expression/omission, even though here metalinguistic reflection can have concrete repercussions on students' usage and capacity for cross-linguistic comparison.

1. *Introduzione*

La riflessione sul soggetto interessa l'intero ciclo scolastico. Le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) individuano la capacità di riconoscere questa categoria grammaticale come obiettivo di apprendimento per il termine della quinta classe della primaria, in quanto prerequisito per affrontare argomenti trattati rispettivamente durante la scuola secondaria di I e II grado, in particolare l'analisi logica e quella del periodo. Costituisce quindi un tipico obiettivo "verticale" e in quanto tale a esso dedicano di solito tempo, spazio e attenzione gli insegnanti e le grammatiche. Discuteremo più avanti se tale pratica sia utile o no nel curriculum di educazione linguistica, e per quali finalità: si tratta di alcune delle questioni da cui è scaturito il progetto GRASS (v. Introduzione al volume, §1.2), i cui primi risultati sono esposti in Dal Negro *et al.* (2016). Il terzo aspetto evocato nel titolo, cioè l'espressione/omissione del soggetto, non è invece menzionato nelle *Indicazioni* e riceve pochi cenni nelle grammatiche. Questa scarsa attenzione si spiega poco, dal momento che una migliore conoscenza si tradurrebbe – a differenza della capacità di riconoscimento – in un miglioramento della competenza d'uso della lingua materna e, grazie al confronto interlinguistico, delle altre lingue studiate.

A dispetto del rilievo attribuito alla capacità di riconoscimento dalle indicazioni normative e dalla prassi didattica, si registrano risultati non brillanti: non appena ci

¹ Università per stranieri di Siena.

si discosta dalla tipologia prototipica, vale a dire quella costituita da frase attiva con soggetto preverbale e agente, gli errori di riconoscimento sono diffusi in tutti i gradi di scuola. La persistenza di questo tipo di incertezze nei test d'ingresso e in altre prove di verifica di studenti universitari (Fiorentino *et al.*, 2009: 118) sottolinea ulteriormente la complessità del problema e induce a riflettere su cosa non funzioni bene nei libri di testo e nelle attività didattiche proposte. Graffi, nel suo recente lavoro di sintesi – apprezzabile perché tenta di far dialogare i linguisti coi grammatici senza pregiudiziali – afferma: «l'analisi logica tradizionale riconosce, ma non definisce correttamente il soggetto» (Graffi, 2012: 71). Se il protagonista dell'attività di riconoscimento da entità astratta (l'analisi logica) diventa insieme concreto di individui (i discenti) questa affermazione appare un po' ottimistica. Nelle pagine che seguono effettuerò alcune considerazioni – che per la vastità del tema non potranno che essere parziali e frammentarie – su ciascuna delle tre aree richiamate nel titolo.

2. Definire

Il problema di una definizione accurata del soggetto chiama in causa i linguisti, a cui dovrebbero riferirsi gli autori di grammatiche scolastiche e i docenti per poter insegnare efficacemente la nozione. Tuttavia – come è noto – non ci sono definizioni condivise; dunque manca una fonte unica a cui fare riferimento. Come osservano Dal Negro *et al.* (2016: 86), non sempre si può gettare la croce sulla vituperata grammatica “tradizionale”; anzi, per ciò che riguarda il soggetto (ma il rilievo ha valenza generale), «andrebbe [...] distinto meglio ciò che è direttamente imputabile alla scuola e ciò che di già problematico all'origine alla scuola arriva». Storicamente, si sono sviluppati in parallelo due filoni di riflessione: il primo (secondo una linea che da Aristotele arriva alla scuola di Port Royal) si concentra sul soggetto logico (ciò di cui si parla nella frase), l'elemento cioè che in termini moderni si usa definire il soggetto della predicazione; il secondo, a partire dalla riflessione medievale, tende a concentrarsi sul soggetto come l'elemento della frase che ‘compie l'azione’ descritta dal verbo. Quest'ultimo approccio è stato poi affinato nella linguistica novecentesca (soprattutto grazie al contributo di Otto Jespersen) attraverso il riferimento alla proprietà del controllo morfologico sul verbo (Graffi, 2012: 69-73).

Nell'ambito delle teorie moderne il generativismo, variamente rivisitato, individua il soggetto in maniera ‘configurazionale’, cioè tale elemento è definibile a partire dalla configurazione della frase, rappresentabile per esempio attraverso un diagramma ad albero. In tale modello il soggetto è l'unico SN (Sintagma Nominale) direttamente dominato dal nodo F (Frase) e, dunque, collocato in una posizione gerarchicamente paritaria rispetto al SV (Sintagma Verbale) e sovraordinato rispetto agli altri SN presenti nella frase, dominati dal SV. In approcci che possiamo definire *lato sensu* funzionali ci si orienta invece verso l'individuazione del soggetto come risultante di un «fascio di tratti distintivi, alcuni binari (tema/ rema; dato/ nuovo), altri non binari, come il ruolo semantico (agente, paziente, esperiente, strumen-

to, ecc.) e la funzione grammaticale (soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto, ecc.)» (Palermo, 2010b: 1377).

Nell'ottica valenziale l'approccio è diverso: l'individuazione delle proprietà del soggetto come categoria grammaticale è in un certo senso un falso problema, residuo (secondo Lucien Tesnière) della preoccupazione logicista di ritrovare a tutti i costi nelle relazioni interne alla frase l'organizzazione soggetto-predicato. L'esigenza di attribuire un insieme di proprietà caratterizzanti al soggetto è quindi secondaria, a causa di una rappresentazione della frase centrata sul verbo e sulle relazioni che esso intrattiene coi suoi argomenti. Quella valenziale – come è noto – è una prospettiva teatrale: gli argomenti del verbo sono degli attori chiamati a recitare le parti richieste dalla reggenza verbale:

Le *nœd verbal*, que l'on trouve au centre de la plupart de nos langues européennes, exprime tout un petit drame. Comme un drame en effet, il comporte obligatoirement un procès, et plus souvent des acteurs et des circonstances. Transposés du plan de la réalité dramatique sur celui de la syntaxe structurale, le procès, les acteurs et les circonstances deviennent respectivement le verbe, les actants et les circonstants (Tesnière, 1959: 102).

Di conseguenza il peso delle relazioni frastiche è distribuito tra i diversi elementi del nucleo, senza il bisogno di individuare attori protagonisti. Tanto più se si tiene conto del fatto che – tanto dal punto di vista strutturale quanto da quello funzionale – il predicato può contenere degli elementi «dont la nature et la structure interne sont entièrement comparables à celles du sujet» (Tesnière, 1959: 104). La linea di riflessione Aristotele-Port Royal avrebbe attribuito al soggetto «une importance disproportionnée, qu'aucun fait strictement linguistique ne justifie» (Tesnière, 1959: 105). In buona sostanza il soggetto, fatta salva la prerogativa del controllo dell'accordo sul verbo, è uno dei protagonisti, non l'attore principale della rappresentazione (per una sintesi aggiornata cfr. De Santis, 2016).

In ogni caso nessuna di queste proposte, pur necessarie per una più corretta individuazione teorica delle proprietà del soggetto, sembra produrre risultati rilevanti sul piano del suo riconoscimento (Graffi, 2012: 71-72). Una definizione teoricamente accettabile ed esaustiva dovrebbe cioè essere anche efficace didatticamente e consentire, debitamente supportata da un percorso didattico, di raggiungere l'obiettivo di apprendimento².

Ma a cosa serve riconoscere il soggetto nell'ambito del curriculum scolastico? Non essendo, se non molto marginalmente, un'attività in sé utile per accrescere le competenze d'uso della lingua va da sé che se ne rileva implicitamente un ruolo nel potenziamento delle capacità metacognitive e nelle possibilità che offre di indirizzare la riflessione verso il confronto interlinguistico. Vediamo cosa dicono al proposito le *Indicazioni nazionali*:

² Tralascio qui il problema del rapporto fra individuazione del soggetto come categoria grammaticale e del suo referente (testuale o extratestuale), su cui si vedano le considerazioni di Calaresu in questo volume.

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico (MIUR, 2012: 31).

Il riconoscimento della categoria soggetto sposta l'asse della riflessione sulle attività proposte dal docente e sull'affidabilità del libro di testo. Analizzerò un ristretto gruppo di grammatiche per il biennio delle superiori, dunque senza alcuna pretesa di esaustività³.

Dall'esame emerge un quadro per certi aspetti confortante: si sono indubbiamente compiuti dei passi in avanti rispetto a qualche decennio fa, nel senso che tendono a non comparire più definizioni del tipo 'il soggetto è colui che compie l'azione'⁴. Riassumiamo i punti di forza nella grammaticografia recente:

- si fa cenno alla proprietà dell'accordo morfologico col verbo, ma non sempre collocandola in evidenza rispetto alle altre e al primo posto in ordine di trattazione, come dovrebbe essere;
- si fa cenno quasi sempre al criterio posizionale (il soggetto è di solito collocato a sinistra del verbo); non sempre però si spiega adeguatamente che cosa succede quando il soggetto si trova, o va a finire per effetto di manovre sull'ordine dei costituenti, alla destra del verbo;
- seppure ancora minoritario, è ormai più che episodico il riferimento a un'impostazione valenziale: di conseguenza la trattazione delle proprietà del soggetto è preceduta dalle spiegazioni sulla struttura della frase, sulle nozioni di argomento, valenza, nucleo e elementi extranucleari;
- si fa in genere riferimento alla variabilità del ruolo semantico, ma con due problemi: a volte il tema è trattato come un'informazione aggiuntiva, quasi scollegata dai criteri di definizione e riconoscimento; secondariamente la tassonomia dei ruoli semantici è a volte troppo dettagliata, e di conseguenza ancorata a criteri a volte più scivolosi della tanto criticata analisi logica.

Dunque in apparenza buone notizie, ma come spesso succede il diavolo si nasconde nei dettagli. Le grammatiche sono ormai lavori di équipe, con parti redazionali che si affastellano a quelle originarie degli autori, con risultati non sempre impeccabili. Per esempio, in alcuni casi riemerge dalla finestra la nozione cacciata dalla porta. In una recente grammatica per il biennio, dopo una definizione tutto sommato accurata, che fa riferimento al criterio fondamentale dell'accordo col predicato, si danno

³ Franzini & Leonzino (2015); Sensini (1988); Serafini & Fornili (2012); Serianni *et al.* (2011).

⁴ Il fatto che tale definizione continui comunque a costituire il perno nella prassi didattica di molti docenti (come risulta con tutta evidenza dai dati riportati da Favilla, in questo volume) è un altro discorso.

alcune indicazioni pratiche per facilitare il riconoscimento, dicendo che «in alcuni casi» (ma non si specifica quali) «può essere utile porsi alcune domande: Chi compie l'azione espressa dal verbo? (se il verbo è di forma attiva)» oppure «Chi subisce l'azione espressa dal verbo? (se il verbo è di forma passiva)» (Franzini & Leonzino, 2015: 403-406). Sembra si abbia paura di tirare in ballo la nozione di ruolo semantico che potrebbe spiegare la differenza tra, poniamo, *Marco legge un libro*, *Marco sente dei passi* e *La bottiglia è nella credenza*. Come si diceva, la diversificazione a seconda del ruolo semantico dovrebbe essere parte integrante della definizione (ma senza esagerare nelle *distinctions*): occorre perciò introdurre, dedicando lo spazio necessario a spiegarli, solo i ruoli principali. Tralascio qui il problema della non omogeneità della terminologia nella bibliografia di riferimento perché le grammatiche scolastiche, a mio avviso, dovrebbero usarla il meno possibile.

Un altro problema piuttosto diffuso: nel paragrafo della teoria si evita la spiegazione tradizionale, ma la si evoca nei box di approfondimento o in quadri sinottici riassuntivi con formulazioni del tipo: «Attenzione! Non sempre il soggetto indica la persona o la cosa che compie l'azione espressa dal verbo». In altre parole: o si spiega la relazione tra ruolo sintattico e ruolo semantico, oppure non si può negare l'efficacia di una regola che non si è formulata nella teoria, facendo un tacito riferimento alle conoscenze pregresse dell'allievo: il rischio è di innestare un cortocircuito nozionale.

Infine, è da rimarcare la ancora insufficiente attenzione alla prospettiva testuale: è poco o nulla diffuso il riferimento alla stratificazione dei livelli di analisi dell'enunciato (struttura sintattica, tematica, delle conoscenze); le nozioni di tema e rema sono talvolta introdotte, ma senza evidenziarne la correlazione con la stratificazione della frase e la potenzialità di tali nozioni per individuare dinamicamente (cioè inserendo le frasi singole in opportuni testi e contesti) i ruoli di soggetto/tema/dato, per esempio nelle costruzioni marcate. Per coerenza con tale impostazione si dovrebbe limitare (abbandonarla del tutto è improponibile per ragioni di spazio), sia negli esempi della teoria sia negli esercizi, l'abitudine ancora diffusa a usare frasi decontestualizzate.

3. Riconoscere

Quali sono i punti critici nell'individuazione del soggetto? Oltre che dalla raccolta di dati realizzata per il progetto GRASS (cfr. l'Introduzione a questo volume), indicazioni utili si ricavano da Feola (2012), una tesi di dottorato condotta a partire da rilevazioni effettuate presso gli alunni di tre terze classi di una scuola media romana con alta percentuale di studenti non nativi. Il lavoro tenta infatti di affrontare la questione anche in relazione alle particolarità della classe plurilingue. Nel corso della sperimentazione si è somministrato a un campione di ragazzi di seconda gene-

razione⁵ (e ai gruppi classe nel loro complesso) un test che richiedeva, tra l'altro, di individuare il soggetto nelle seguenti cinque frasi:

- (1) Il mio cane abbaia a tutti.
- (2) Il primo premio è stato vinto dalla nostra scuola.
- (3) Chi ha visto quel film?
- (4) Sul pavimento c'è dell'acqua.
- (5) Mi è venuta fame.

Soltanto nelle prime due frasi il riconoscimento avviene correttamente in tutti gli informanti. Le frasi 3-5 pongono più problemi perché presentano caratteristiche diverse da quelle prototipiche: in 3 il soggetto è un pronome interrogativo invariabile, in 4 e 5 si trova in posizione postverbale e presenta altre particolarità: in 4 è rematico, mentre in 5 non c'è corrispondenza tra soggetto sintattico e soggetto logico. Dunque una testimonianza ulteriore del fatto che l'attenzione alla prospettiva testuale e alla dinamica informativa aiuterebbe a trattare con migliori risultati casi del genere. Il divario tra alunni nativi e seconde generazioni non è altissimo: i primi individuano correttamente il 68,3% dei soggetti, i secondi il 60%. Dopo una sperimentazione didattica nelle classi, con attività mirate, il tasso di riconoscimento migliora nettamente: al termine della sperimentazione i nativi individuano correttamente l'83,9% dei soggetti a fronte dell'80,9% delle seconde generazioni. Il divario si riduce dunque ad appena il 3%.

A mio avviso nelle spiegazioni teoriche andrebbe posta maggiore attenzione:

- a) ai casi in cui si ha un soggetto partitivo, perché presenta una (apparente) preposizione e può essere in posizione postverbale: *C'è del marcio in Danimarca*;
- b) all'area semantica del verbo *piacere*, per la possibile non coincidenza tra il soggetto sintattico e il soggetto logico. Si tratta peraltro di costruzioni molto frequenti nella lingua parlata e scritta:
 1. a X piace Y X oggetto indiretto, tema e soggetto logico, Y soggetto sintattico
 2. X adora Y X soggetto sintattico, tema e soggetto logico, Y oggetto diretto
 3. X è pazzo di Y X soggetto sintattico, tema e soggetto logico, Y complemento indiretto

In un percorso di scoperta induttiva, potrebbe essere utile far vedere come verbi con semantica simile ma differente struttura argomentale si comportano diversamente, e il discorso si potrebbe sviluppare nella prospettiva di un confronto con altre lingue straniere oggetto di studio. Semplici batterie di test di verifica dell'accordo aiuterebbero a individuare con precisione, in questo e in altri casi, il soggetto sintattico indipendentemente dalla sua funzione tematica e dalla collocazione nella frase. Un percorso di riflessione così impostato potrebbe funzionare anche da apripista per arrivare a ragionare sulla posizione marcata o non marcata del soggetto postverbale;

⁵ Le seconde generazioni sono classificate per mezzo di una scala decimale: si considerano G2 i bambini nati in Italia da genitori stranieri, G1,75 i bambini arrivati in Italia entro il sesto anno di vita, G1,5 quelli arrivati tra i 6 e i 12 anni (Dalla Zuanna *et al.*, 2009).

c) al soggetto postverbale, per abituare l'allievo a riflettere sul fatto che il soggetto non va meccanicamente ricercato a sinistra del verbo. Sarà opportuno distinguere tra i casi in cui si è di fronte a un ordine marcato, per esempio con verbi transitivi e intransitivi inergativi (*Oggi ha cucinato Giorgio; Ha ballato tutta la notte, Marco*) e quelli di ordine non marcato, con verbi inaccusativi (*È successa una cosa gravissima*), passivi (*Dopo i recenti attentati sono stati presi provvedimenti eccezionali*), impersonali o con *si* passivante (*Si fa fatica a accettarlo; Si prendono spesso decisioni affrettate*) e nelle frasi interrogative, esclamative e imperative (*Pensi tu a comprare i biglietti?; Com'è bello questo bambino!; Provaci tu a tagliare l'arrosto!*);

d) ai casi in cui il soggetto compare in costruzioni marcate, per esempio nelle dislocazioni a sinistra: *I biglietti li ha comprati Marco*. Naturalmente costruzioni del genere devono essere spiegate facendo riferimento a un'analisi stratificata dell'enunciato, con una maggiore attenzione alla prospettiva testuale e della dinamica comunicativa.

4. *Esprimere*

Se volgiamo lo sguardo all'espressione/omissione del soggetto il panorama offerto dalle grammatiche risulta ancora meno soddisfacente, in primo luogo perché viene dedicata poca attenzione al problema. Eppure, come si diceva in apertura, in questo caso la riflessione metalinguistica può avere ricadute sulla competenza d'uso. Se ragioniamo non in termini di correttezza ma di efficacia dei testi che la scuola chiama a produrre, la capacità di decidere quando il soggetto è necessario, quando è preferibile esprimerlo, quando è possibile ometterlo, quando è necessario ometterlo diventano problemi importanti.

Forse l'argomento risulta poco sviluppato perché si dà per scontato che non sia fonte di dubbio nella comunicazione in virtù della competenza nativa. Questo assunto è discutibile, per almeno due motivi: la scelta tra espressione e omissione coinvolge regole pragmatiche (quindi di efficacia, non di correttezza) che si potrebbero esplicitare meglio. Inoltre l'attuale composizione delle classi porta a trattare con molta cautela la distinzione tra nativi e non nativi.

Inoltre, nelle trattazioni si trovano affiancati problemi diversi, per esempio si mette insieme la presenza o assenza del soggetto in frasi con verbo di modo finito e non finito (Serafini & Fornili, 2012: 401-402) mentre si tratta di due piani da tenere per ovvie ragioni distinti.

Il punto fondamentale è però che occorrerebbe un completo rovesciamento di prospettiva: le grammatiche dedicano lo sforzo maggiore a definire i casi in cui il soggetto è omissivo, trattandoli quindi come eccezioni, mentre le caratteristiche dell'italiano contemporaneo, in cui l'espressione del soggetto (non solo del pronome soggetto) è complessivamente minoritaria, suggerirebbero piuttosto di dar conto dei contesti in cui è necessario esprimerlo. Nelle frasi con verbo di modo finito occorrerebbe evidenziare che il soggetto, pur non espresso, si manifesta morfologicamente attraverso la desinenza del verbo; di conseguenza quando lo si esprime si ha di solito a che fare con contesti marcati (possibile ambiguità, messa in rilievo, scarsa

prominenza nella catena anaforica ecc.). Naturalmente il confronto con lingue a espressione obbligatoria del soggetto sarebbe utile.

Sarebbe pertanto bene distinguere, nei casi in cui non compare un soggetto, tra «soggetto sottinteso e soggetto mancante» (distinzione opportunamente introdotta in Serianni *et. al.*, 2011: 441). In altre parole andrebbero tenuti separati i casi in cui il soggetto non può esserci (per es., coi verbi meteorologici o impersonali, coi verbi di modo infinito, o in subordinata nei casi di anafora zero⁶) da quelli in cui il soggetto può non esserci.

All'espressione si collega un'altra questione spinosa: il tentativo di provare a far riflettere gli allievi sul diverso statuto dei pronomi di prima e seconda persona rispetto a quelli di terza. L'operazione è impegnativa – ma non impossibile (v. Calaresu e Dal Negro in questo volume) – e comporterebbe comunque il tentativo di trasferire nell'armamentario delle grammatiche scolastiche l'apparato della teoria dell'enunciazione di Benveniste.

La differenza di comportamento tra le prime due persone e la terza è evocata (ma non spiegata) in alcune grammatiche nel paragrafo in cui si tratta del soggetto sottinteso, ma in genere senza spiegare il perché. Per esempio, nell'elencare i casi in cui si può sottintendere il soggetto si dice che ciò è possibile «quando il S è rappresentato da un pronome personale, di prima o seconda persona singolare e plurale (*io, tu, noi, voi*), perché in questi casi si deduce facilmente dalla desinenza del verbo» (Sensini, 1988: 389). Si potrebbe facilmente osservare: ma perché, con la terza persona il pronome non si può ricavare dalla desinenza? La grammatica ora citata gode da tempo di notevole fortuna nell'editoria scolastica, quindi ha anche influenzato altri libri di testo per il biennio. A testimonianza di una certa tendenza alla ripetitività inerziale nelle spiegazioni delle grammatiche, in un testo assai recente si riprende questa osservazione:

Nella lingua italiana il soggetto viene spesso sottinteso, quando la desinenza del verbo basta a individuarlo. Questo accade normalmente quando il verbo è alla 1° e alla 2° persona: *volo, voliamo, voli, volate*. In questi casi i soggetti non possono essere che *io, tu, noi, voi*.

Con la terza persona si sottintende il soggetto quando se ne è già parlato ed è identificabile senza equivoci, e in particolare quando il soggetto è lo stesso della frase precedente (Franzini & Leonzino, 2015: 406).

Seguono due esempi e la conclusione: «quando invece il soggetto non è lo stesso, in genere bisogna esplicitarlo» (ibid.: 406) e la si completa con un passo di *Harry Potter* (che documenta un uso anaforico), cioè si dà per scontato – seppure implicitamente – che la 3^a persona possa essere usata solo anaforicamente.

Quel che non si dice è che con la 1^a e 2^a persona non è necessario esplicitare il soggetto perché il referente è parte integrante del contesto di enunciazione e non si distingue tra 3^a persona deittica e anaforica. E, soprattutto, non si dice che l'opposizione pertinente non è quella relativa alla persona, ma tra l'uso deittico o anaforico.

⁶ Per la differenza tra ellissi del soggetto e anafora zero mi permetto di rinviare a Palermo (2013: 83-84).

5. Conclusioni

Quanto all' utilità della riflessione sul soggetto a scuola, distinguerei tra i vari aspetti richiamati nel titolo. Per il riconoscimento occorre senz' altro ricondurre il discorso al problema più generale dell' utilità della riflessione metalinguistica esplicita come strumento di potenziamento metacognitivo. Si tratta di un obiettivo trasversale e utile allo sviluppo del sapere analitico, vera e propria emergenza educativa per le generazioni dei cosiddetti nativi digitali, per le ragioni che ho avuto modo di discutere in altra sede (Palermo, 2016). In secondo luogo aggiungerei l' utilità del riconoscimento nell' ambito della riflessione interlinguistica, in particolare per chi studi le lingue classiche. Quanto all' espressione del soggetto, il problema si presenta in termini un po' diversi: la plurisecolare attenzione (per alcuni aspetti un' ossessione) dedicata dalle grammatiche italiane dal Cinquecento a oggi al problema delle forme corrette del pronome soggetto (cfr. anche Dal Negro in questo volume) ha oscurato e lasciato ai margini la riflessione sul suo uso nei testi, con la notevole eccezione del Manzoni revisore di sé stesso ne *I Promessi Sposi*. Questi, di là dalla vulgata che lo rappresenta come sostituto maniacale di forme (*egli/ella con lui/lei*), opera in realtà un grosso lavoro di potatura di pronomi soggetto espressi, risolvendoli in altrettanti contesti di ellissi e contribuisce così a dare alla sua prosa un' impronta moderna e antiletteraria (Palermo, 1997: 311-318). Una riflessione sincronica che tenga conto delle effettive condizioni dell' italiano d' oggi dovrebbe comportare un rovesciamento di prospettiva rispetto a quella comunemente seguita nelle grammatiche, nello sforzo di definire i contesti di espressione piuttosto che quelli di omissione. Poiché i contesti di espressione, almeno con le prime due persone verbali e con le terze in funzione deittica, costituiscono delle scelte marcate, per adottare questa prospettiva sarebbe necessaria un' apertura al piano pragmatico-testuale.

Pur tenendo conto della episodicità del nostro sondaggio, possiamo dire che il panorama delle grammatiche per il biennio delle superiori risulta disomogeneo. Passi in avanti si sono fatti sul piano della definizione, anche se non sempre le varie sezioni che compongono la grammatica si integrano in maniera armonica. In generale per superare molti degli ostacoli esaminati sembra necessario uscire dalla dimensione della grammatica di frase per avventurarsi in quella testuale. Questo aggiustamento di tiro consentirebbe di coinvolgere non solo la riflessione metalinguistica come capacità astratta, ma anche la competenza d' uso: spesso infatti le produzioni degli alunni sono anaforicamente sbilanciate e non sempre i docenti hanno gli adeguati strumenti per correggere tali errori. Tuttavia non è realistico pensare che – almeno fino a quando si avrà a che fare coi vincoli in termini di spazi del libro cartaceo – si possano realizzare grammatiche scolastiche che adottino integralmente tale prospettiva. Non è un caso che il sondaggio su alcune grammatiche di riferimento condotto in Dal Negro *et al.* (2016) dia risultati così deludenti e convergenti:

nessuna delle cinque grammatiche fornisce esempi di frasi estratte da contesti (esplicitati) di discorsi più ampi; solo laddove si accenna al soggetto sottinteso si usa esemplificarlo ricostruendo un microcontesto tramite due frasi immediatamente

contigue, oppure usando una frase complessa con una o più subordinate, e inserendo un'anafora \emptyset nella seconda frase o nelle subordinate. (2016: 88)

Iniziare a lavorare su testi e non su frasi acontestuali – almeno nelle attività didattiche – potrebbe rappresentare un primo passo nella giusta direzione.

Ecco infine alcuni desiderata per i futuri estensori di grammatiche scolastiche:

1. gerarchizzare le proprietà del soggetto, collocando in primo piano quella del controllo sulla morfologia del verbo; inserire a seguire la nozione di ruolo semantico, ma senza esagerazioni tassonomiche e terminologiche. Infine, e con le dovute precisazioni, dare spazio alla proprietà posizionale, cioè alla collocazione del soggetto rispetto al verbo;
2. superare – nei limiti sopra esposti – l'abitudine a proporre frasi decontestualizzate, per aiutare a comprendere che l'enunciato è analizzabile come una torta a più strati (struttura sintattica / struttura tematica / struttura delle conoscenze). Lo sforzo di introdurre la dinamica comunicativa nel circuito grammaticale scolastico innalzerebbe un po' il tasso di teoricità, tuttavia sarebbe ripagato dalla possibilità di spiegare meglio non solo il soggetto, ma anche altre questioni: la struttura della frase semplice, il dinamismo comunicativo, le costruzioni marcate, tutte apprezzabili solo se usciamo dall'analisi asettica delle frasi come topini di laboratorio, svincolate da un contesto comunicativo;
3. abituare alla distinzione tra il soggetto che non c'è perché sottinteso (ellissi) e quello che non c'è perché non può esserci (in costruzioni impersonali, con verbi atmosferici ecc.);
4. rappresentare descrittivamente, a partire dalla realtà dell'italiano d'oggi, il problema della facoltatività del soggetto sintattico, provando a dar conto dei contesti in cui viene espresso e le ragioni comunicative che motivano tale scelta.

CECILIA ANDORNO¹

La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti

Abstract

The paper deals with attitudes and opinions shared by teachers concerning grammatical notions to be adopted for the teaching of grammar. Teachers involved in a training course about Grammar teaching are asked to analyse some reference grammars of Italian and comment about their usefulness for grammar teaching in school. Their answers show that a long-lasting tradition of pedagogic grammar description oriented towards a simplistic overlapping of semantics and morpho-syntax still endures in teachers metalinguistic competence and strongly drives their choices in understanding and teaching grammatical notions.

1. *Premessa*

I passi che riguardano l'inadeguatezza e i limiti della descrizione grammaticale tradizionale proposta dalla manualistica scolastica sono forse quelli più citati delle *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*. Vi si dice, fra il resto, che "le grammatiche di tipo tradizionale sono fondate su teorie del funzionamento d'una lingua che sono antiquate e, più ancora che antiquate, largamente corrotte ed equivocate" (GISCEL, 1975: tesi VII.D.c). All'epoca della redazione delle *Dieci Tesi*, uno dei motivi di tale inadeguatezza veniva individuato nella mancanza di "un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano" (*ibidem*). Quasi quarant'anni sono passati, diverse descrizioni grammaticali scientificamente aggiornate hanno ampiamente colmato la lacuna, il dibattito sulla descrizione grammaticale appropriata per i manuali scolastici ha avuto momenti molto vitali (cfr. Ambel, 1982 e Lo Duca, 1997 per una rassegna), ma la tradizione avversata dalle *Dieci Tesi* pare godere di ottima salute, sempre deplorata (Sobrero, 1997; Serianni, 2011; Colombo, 2015) ma tuttavia perpetuata nel tempo dalle scelte conservative dei manuali, secondo una tendenza che, stando a Gould (1991), non è limitata alla manualistica italiana e alla sola tradizione didattica grammaticale (cfr. anche i contributi di Palermo, di Provenzano e di Rosi in questo volume).

Uno degli effetti, e al tempo stesso una delle cause, del difficile aggiornamento della terminologia e dell'apparato concettuale della manualistica risiede probabilmente nella formazione degli insegnanti, che quelle grammatiche scelgono ed usano. La formazione degli insegnanti è stato forse uno degli aspetti meno dinamici del processo di rinnovamento nel campo dell'educazione linguistica in Italia: a tutt'oggi, una preparazione di livello universitario non è richiesta, se non in misura estremamente ridotta, in ambito lin-

¹ Università di Torino.

guistico²: l'esito di questo stato di cose è che la formazione grammaticale degli insegnanti rimane basata, in larga misura, sulla manualistica scolastica stessa poi usata per insegnare.

A supporto di questa ipotesi, lo studio che qui si presenta analizza opinioni e atteggiamenti nei confronti delle categorie dell'analisi logica (la "grammatica" del titolo) offerte da testi di riferimento e manuali scolastici (le "grammatiche"). L'analisi presentata non può, per ragioni quantitative e qualitative di composizione del campione, avere pretesa di rappresentatività dell'intero corpo insegnante, ma a nostro parere consente di mettere in luce almeno una parte degli snodi problematici che rendono tuttora difficile il superamento di una tradizione grammaticale poco amata ma vitalissima nei manuali e nella prassi dell'insegnamento.

2. *Il contesto osservato*

I dati presentati non sono stati inizialmente raccolti a scopo di ricerca. Essi hanno costituito il momento finale di un laboratorio condotto all'interno dei Percorsi Abilitanti Speciali, frequentato da 30 insegnanti delle classi di insegnamento allora 43/A (Italiano, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media) e 50/A (Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado) della scuola pubblica. All'interno di un più ampio modulo di Educazione linguistica, 12 ore (affidate all'autrice) sono state dedicate alla Didattica della grammatica. Data la tipologia di corsisti, insegnanti da tempo nei due ordini di scuola e dunque portatori di una talvolta anche lunga esperienza professionale, nel laboratorio si è deciso di puntare su un aggiornamento che consentisse ai partecipanti di avvicinarsi – spesso per la prima volta, come si è potuto constatare successivamente – a due ordini di risorse utili per la professione: grammatiche di riferimento scientificamente rigorose e modelli descrittivi aggiornati. In riferimento a un concetto cruciale per il programma di analisi logica, quello di 'soggetto', sono state proposte le descrizioni delle grammatiche di riferimento di Serianni (1991) e di Salvi & Vanelli (1992 e 2004), oltre alla grammatica scolastica di Sabatini *et al.* (2011), impostata sul modello valenziale. Le grammatiche di riferimento sono state scelte per la loro accessibilità per un lettore con una formazione umanistica, anche se non specialistica in linguistica, e per il loro diverso rapporto con la tradizione grammaticale scolastica. La grammatica di Serianni (1991) ha un maggior grado di adesione all'apparato terminologico e concettuale proprio di tale tradizione, anche quando questo viene problematizzato e messo in discussione; è inoltre attenta a fatti di variazione e all'identificazione della norma di riferimento. Le due grammatiche di Salvi & Vanelli (1992 e 2004) accolgono maggiormente nozioni e terminologia proprie della tradizione strutturalista, funzionalista e generativa (*sintagma, argomento, ruolo semantico...*,

² Per tutte le classi di concorso che prevedono l'insegnamento della lingua italiana nella scuola media inferiore e superiore sono attualmente richiesti 12 CFU nel settore di Linguistica generale e 12 nel settore di Linguistica Italiana da conseguire nel corso del percorso quinquennale (300 CFU complessivi), mentre nessun minimo in merito è previsto nel successivo percorso di formazione abilitante. Discorso a sé va fatto per la laurea magistrale abilitante per la formazione primaria, per la quale sono previsti solo 12 CFU di Linguistica italiana.

terminologia che è risultata nuova per la maggioranza dei corsisti) e si servono di diagrammi ad albero per rappresentare la struttura sintattica delle frasi.

A queste grammatiche, i corsisti erano invitati ad affiancare la grammatica scolastica usata abitualmente con le proprie classi. Sul modello degli “esperimenti grammaticali” di Lo Duca (2004), si è proceduto in modo induttivo, sottoponendo attraverso esercitazioni guidate una serie di “problemi di grammatica” incentrati su potenziali punti di difficoltà delle descrizioni tradizionali (ad es. il soggetto non agentivo; il soggetto con articolo partitivo; frasi senza soggetto)³. Accanto all’intento di far conoscere proposte descrittive più rigorose e informate, la comparazione e la riflessione autonoma su materiali linguistici aveva l’intento di favorire un approccio più sperimentale ed osservativo, anziché normativo e puramente applicativo, allo studio della grammatica; la constatazione che lo stesso fenomeno grammaticale può essere descritto in modo diverso, e che le definizioni dei linguisti possono essere problematizzate e messe in discussione, intendeva inoltre portare i corsisti ad abituarsi a considerare l’oggetto di osservazione, la lingua, come un’entità alla quale possono essere applicati diversi modelli descrittivi.

La prova finale del modulo, svolta per iscritto, ha richiesto ai corsisti di replicare lo stesso lavoro di analisi su un tema diverso, ovvero la categoria di complemento oggetto. In quest’occasione sono stati proposti alla lettura alcuni passi dalle grammatiche già presentate ai corsisti, ovvero Serianni (1991) e Salvi & Vanelli (1992 e 2004), come illustrato alla tab. 1. Ai corsisti era poi affidata la consegna riportata in tab. 2.

Tabella 1 - *I passi delle grammatiche di riferimento selezionati per la prova scritta*

<i>Serianni (1991)</i>	<i>Salvi & Vanelli 1992; 2004</i>
pp. 92-93, parr.31-34: Predicato	ed. 1992: p. 8, par. 2.1.: Struttura sintattica
pp. 94-95, parr.35-41: Complemento oggetto o diretto	p. 14, par. 3.1: Oggetto diretto ed. 2004: pp. 39-40, par. 3.2.: Oggetto diretto

Tabella 2 - *La consegna della prova scritta*

Dopo aver letto i brani, e dopo aver letto i passi corrispondenti della vostra grammatica scolastica, sviluppare schematicamente i seguenti punti:

1. Quali proprietà vengono attribuite alla categoria di “complemento oggetto” dalle grammatiche in esame?
2. In quale ordine suggerireste di presentare queste proprietà ad una classe di scuola secondaria di primo ciclo e quali, eventualmente, di tralasciare? Motivare la risposta.
3. Potreste suggerire, eventualmente anche basandovi sui testi in esame, delle modalità grafiche di presentazione della categoria di “complemento oggetto”? Dare qualche esempio.
4. Sulla base della vostra esperienza, quali aspetti dell’insegnamento della categoria di “complemento oggetto” costituiscono maggiore difficoltà per gli studenti, e per quale motivo secondo voi?

³ Come emergerà più chiaramente nell’analisi dei dati, la problematicità di questi fenomeni non risiede necessariamente nel loro costituire casi particolari o comportamenti eccezionali rispetto alla categoria di soggetto, quanto più spesso nel fornire controesempi a proprietà solitamente attribuite alla categoria, e che costringono quindi a rimettere in discussione le definizioni stesse.

Mentre le discussioni e le osservazioni nate all'interno del laboratorio non sono state purtroppo raccolte e documentate, possiamo qui presentare all'analisi i testi prodotti dai corsisti nella prova scritta. Le affermazioni contenute nei testi osservati, formulate in occasione di queste prove, risentono certamente del loro essere state prodotte in una situazione di esame, e vanno maneggiate con la consapevolezza che possono essere state anche pesantemente condizionate dal desiderio di compiacere la conduttrice del laboratorio, dalla quale, in definitiva, dipendeva il buon esito del percorso di abilitazione. Se però, da un lato, l'occasione in cui i testi sono stati prodotti può non aver favorito la libera espressione delle opinioni dei corsisti – e d'altronde, allora, avranno tanto più valore le affermazioni che, come vedremo, si discostano da quelli che si potevano immaginare come esiti auspicati dalla conduttrice del laboratorio –, la stessa peculiarità dell'occasione ha sicuramente incoraggiato i corsisti a impegnare al massimo le proprie capacità di riflessione critica in merito al tema grammaticale. Con questi limiti, procediamo nel prossimo paragrafo all'analisi dei testi.

3. *Analisi dei testi*

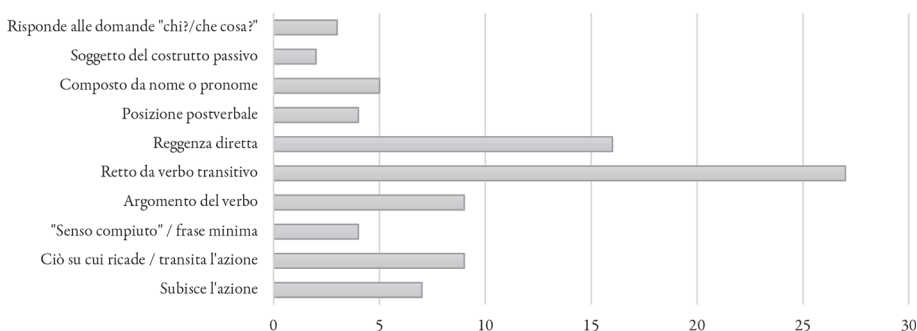
3.1 La selezione dell'informazione

Uno degli elementi di critica attribuiti alle grammatiche scolastiche consiste nella loro scarsa propensione ad una ragionata selezione dei contenuti, dato che il loro aggiornamento è spesso avvenuto più per un procedimento di accumulo che non di selezione (Sobrero, 1997). Di fronte a una tale tendenza all'ipertrofia è spesso presente nelle osservazioni degli insegnanti la necessità di operare una selezione dei contenuti grammaticali da rendere obiettivo di insegnamento. Nonostante questa dovrebbe quindi risultare un'attività usuale nel lavoro di preparazione delle lezioni, la gestione e la selezione delle informazioni contenute nelle pagine date in lettura è risultata per diversi corsisti molto impegnativa. Le cause di tale difficoltà trapelano in parte dalle modalità di risposta alla prima domanda (*Quali proprietà vengono attribuite alla categoria di "complemento oggetto" dalle grammatiche in esame?*), che solo una piccola parte dei corsisti ha affrontato attraverso una comparazione delle diverse grammatiche; nella maggioranza dei casi, le risposte hanno proposto invece una sostanziale parafrasi di ognuno dei passi assegnati, in successione e senza alcun tentativo di confronto o di schematizzazione. Questa modalità di risposta potrebbe certamente essere stata in parte indotta dalla peculiarità della situazione d'esame: l'estrema aderenza al testo, anche nell'uso della terminologia, con conseguenti effetti di ridondanza – la stessa proprietà è ripetuta più volte, una per testo – e di incoerenza – alla stessa proprietà si fa riferimento con parole diverse, quelle usate ogni volta dal singolo testo –, potrebbe cioè essere stata una strategia dettata dalla prudenza; ma resta tuttavia segnale di una insicurezza nella gestione dei contenuti, che impedisce di darne una reinterpretazione nel timore che ciò comporti una non voluta difformità dall'originale.

Ulteriori indicazioni in merito emergono dalle risposte alla seconda domanda (*In quale ordine suggerireste di presentare queste proprietà [...] e quali, eventualmente, di tralasciare?*), che chiedeva una ulteriore elaborazione delle informazioni raccolte per la prima: si trattava infatti di identificare, fra le proprietà individuate, quelle che si ritenevano prioritarie in una presentazione scolastica. Le risposte richiedevano quindi sia una precisa definizione dei concetti, sia una riflessione, ad un tempo di natura teorico-descrittiva e didattica, in merito alla loro gerarchizzazione.

La distinzione fra proprietà definitorie e accessorie di un concetto grammaticale era stata oggetto di riflessione nel laboratorio e si ritrova in varie risposte. Anche dove la distinzione non viene posta esplicitamente, l'osservazione delle proprietà che vengono selezionate più frequentemente come prioritarie (cfr. la fig. 1) pare delineare un quadro complessivamente positivo in merito alla capacità di scelta delle proprietà definitorie della nozione di complemento oggetto: le proprietà più frequentemente menzionate come prioritarie sono infatti la reggenza da un verbo transitivo (27 risposte) e la reggenza diretta (16 risposte). È anche interessante notare come tali proprietà siano di natura morfosintattica, mentre proprietà di natura semantica (il "senso compiuto", il "subire l'azione") siano menzionate meno di frequente.

Figura1 - Proprietà identificate come prioritarie nella definizione di complemento oggetto⁴



In merito all'opportunità di graduare l'esposizione delle varie proprietà accessorie e alle argomentazioni relative, le risposte sono però più incerte. Non è qui in discussione tanto la maggiore o minore propensione dei rispondenti a graduare l'esposizione di un argomento, ma le motivazioni addotte per giustificare le proprie scelte. Le risposte di chi preferisce esaurire un argomento, esponendo in una volta sola proprietà definitorie e accessorie, regole ed eccezioni, mostrano più spesso una difficoltà di delimitare in modo preciso la natura di un fenomeno grammaticale, quindi una incerta padronanza dei contenuti, più che scelte didattiche a favore di un sillabo lineare anziché ciclico.

Vediamo due esempi, entrambi relativi alla gestione del caso del complemento oggetto introdotto da articolo partitivo. Nel primo passo che proponiamo:

⁴ Risposte alla domanda 2, numero assoluto di rispondenti per ogni proprietà.

- (1) Per prima cosa proporrei la definizione, specificando che [*il complemento oggetto*, n.d.a.] si unisce direttamente al verbo senza uso di preposizioni e richiama il fatto che esistono gli articoli partitivi che, essendo articoli, possono introdurre il complemento oggetto. Questo per evitare da subito dubbi e confusione

si ritrova un'osservazione sviluppata nel modulo di formazione, durante il quale un certo tempo era stato dedicato alla riflessione sulla natura degli articoli partitivi, che si comportano, sintatticamente, come determinanti, cioè occupano la stessa posizione sintattica degli articoli determinativi e indeterminativi (*gli articoli partitivi, essendo articoli, possono introdurre il complemento oggetto*). Il fenomeno era stato esposto in forma di "esperimento grammaticale", mostrando attraverso un'analisi di dati che, mentre un sintagma non può essere introdotto da due preposizioni (es. 2), può invece essere introdotto da una preposizione seguita da un partitivo, proprio come può essere introdotto da una preposizione seguita da un articolo (es. 3):

- (2) a. *a per il bambino
b. *con dal bambino
- (3) a. al bambino
b. a un bambino
c. a dei bambini

Il motivo dell'approfondimento era il desiderio di dare una risoluzione dell'apparente aporia fra la definizione di soggetto, costituente privo di preposizione, e l'esistenza di soggetti che "sembrano" introdotti da preposizioni articolate – in realtà appunto articoli partitivi – come ad esempio (4).

- (4) Dei bambini hanno bussato alla porta

Il dato del comportamento sintattico illustrato in (2) e (3) costituisce una prova del fatto che tali elementi, nonostante la somiglianza morfologica con preposizioni articolate, hanno piuttosto statuto sintattico di articolo. Di conseguenza, il soggetto della frase in (4) non costituisce un'eccezione alla proprietà – definitoria – del soggetto come sintagma nominale, privo di preposizione. Per questo motivo, concludeva l'argomentazione proposta nel laboratorio, la scelta di pressoché tutte le grammatiche scolastiche di identificare in (4) un 'soggetto partitivo', con un nome apposito ed esercizi dedicati, non è motivata dalla sua natura eccezionale rispetto alla canonica nozione di soggetto, ma piuttosto dalla volontà di porre l'attenzione su un caso più difficile da individuare per gli alunni, per l'indizio apparentemente fuorviante fornito dall'articolo partitivo.

Ora, se la distinzione non è di natura concettuale, cioè non siamo in presenza di un caso che richiede una modifica della definizione di base, non dovrebbe esservi particolare urgenza nel presentare il soggetto o oggetto partitivo subito dopo averne introdotto la definizione, ed è dubbio che, invece, la sua presentazione immediata consenta di *evitare dubbi e confusione*. L'urgenza dell'introduzione suggerita in (1)

sembra piuttosto evocare il dubbio persistente, da parte del rispondente, che il caso del complemento oggetto partitivo costituisca comunque una eccezione alla proprietà della reggenza diretta, e che quindi sia necessario introdurlo subito dopo la definizione, per evitare una fossilizzazione della convinzione che il complemento oggetto sia sempre a reggenza diretta. Non pare in definitiva essere così certo, nel rispondente, che gli articoli partitivi non costituiscano un'eccezione alla definizione della reggenza diretta; o, in alternativa, che la categoria di complemento oggetto sia descritta con sufficiente grado di accuratezza senza l'introduzione del caso del complemento oggetto partitivo.

L'incertezza sulla natura sintattica dell'articolo partitivo ritorna nel secondo passo proposto:

- (5) Farei notare che [*il complemento oggetto*, n.d.a.] non è retto da alcuna preposizione e poi mi soffermerei sul caso in cui è retto da “di” preposizione articolata, quando ha la funzione di articolo partitivo. In questa situazione mi interesserebbe che loro riconoscessero l'articolo partitivo, se poi dovessero solamente scrivere “complemento oggetto” non lo conterei [*come errore*, n.d.a.]

Anche in questo caso, riemerge la convinzione che il complemento oggetto introdotto da un articolo partitivo costituisca, in definitiva, un'eccezione alla definizione di complemento oggetto retto direttamente dal verbo, e per questo motivo viene sentito necessario introdurre l'esistenza immediatamente dopo la definizione di complemento oggetto. Quella che appare come una concessione alla gradualità dell'insegnamento, forse anche in seguito al dibattito sviluppato in merito durante il laboratorio (*se poi dovessero solamente scrivere “complemento oggetto” non lo conterei*), conferma una convinzione sottostante: un complemento oggetto retto da un articolo partitivo costituisce un'eccezione alla definizione data (e, infatti, è retto da “di” preposizione articolata, sia pure quando ha la funzione di articolo), e quindi etichettarlo semplicemente come “complemento oggetto”, anziché come “complemento oggetto partitivo”, è un errore (su cui si può eventualmente chiudere un occhio: *non lo conterei*).

La difficoltà di individuare la precisa natura dei concetti grammaticali, e quindi la scansione di proprietà definitorie e accessorie, casi particolari e vere e proprie eccezioni, si traduce inevitabilmente in una difficoltà di operare e giustificare le proprie scelte nella progressione degli argomenti. Non sono invece frequenti i casi in cui le risposte propongono una scansione degli argomenti linguisticamente motivata, come nel caso seguente, in cui la ricorrente preoccupazione per evitare negli alunni la *confusione di idee* comporta la coerente conseguenza di evitare di presentare in immediata successione due fenomeni contrastanti: la reggenza del complemento oggetto da parte di un verbo transitivo, e la possibilità, occasionale (*può anche essere retto*), di essere retto da un verbo normalmente intransitivo.

- (6) Inizierei dicendo che [*il complemento oggetto*, n.d.a.] è retto da un verbo transitivo [...] Non anticiperei qui la possibilità che può anche essere retto da un verbo intransitivo per paura di confondere loro le idee

3.2 Il rapporto con la “nuova” terminologia

Pur nella spesso lamentata ridondanza e caoticità, l'apparato terminologico e concettuale della tradizione scolastica costituisce una fonte di rassicurazione per i corsisti, come ben evidenziato dalla esplicita preferenza accordata dalla maggior parte di loro⁵ per la grammatica di Serianni, che molto più concede alle definizioni tradizionali. Per indagare ulteriormente il controverso rapporto con la terminologia grammaticale, possiamo osservare le reazioni dei corsisti a due termini tecnici di diverso consolidamento nella tradizione linguistica, ma che condividono una scarsa attestazione nelle grammatiche di tradizione scolastica relative all'italiano. Parliamo delle categorie di 'caso' e di 'valenza', entrambe proposte durante il laboratorio, presenti nelle due grammatiche di Salvi & Vanelli e assenti invece dai passi di Serianni.

Le grammatiche di Salvi & Vanelli introducono la categoria di complemento oggetto riportandone fra il resto la proprietà di assumere il caso accusativo, esemplificata dall'uso dei clitici:

- (7) Il SN oggetto diretto *la mela* in *Piero mangia la mela* può essere sostituito dal clitico accusativo *la*: *Piero la mangia* (Salvi & Vanelli, 1992: 14)

Benché si tratti di una categoria proveniente dalla tradizione grammaticale classica, la nozione di 'caso' non è solitamente adoperata nella tradizione delle grammatiche scolastiche relative all'italiano, e il suo uso in riferimento all'italiano è stato vissuto con qualche perplessità. Diversi rispondenti hanno collegato esplicitamente la nozione alla grammatica del latino e su questa base hanno giustificato la propria scelta di evitare di parlarne:

- (8) tralascerei il caso accusativo in quanto, nonostante io spieghi ai ragazzi che l'italiano deriva dal latino, non tutti sono in grado di comprendere la nozione di caso
- (9) espliciterei da quali pronomi può essere espresso [*il complemento oggetto*, n.d.a.] (tralasciando la questione del caso obliquo o accusativo delle forme pronominali perché concetti legati alla sintassi dei casi latina che non conosco), senza però tralasciare di far notare l'uso corretto delle forme pronominali

In queste risposte emerge una certa difficoltà nel distinguere il fenomeno grammaticale (la flessione di caso esiste in italiano e si manifesta nel sistema dei pronomi clitici) dalla possibile terminologia adoperata per descriverlo (il termine caso non

⁵ 13 sui 20 che hanno espresso una preferenza: il dato è tanto più rilevante in quanto le grammatiche di Salvi & Vanelli (1992, 2004) potevano essere viste come maggiormente conformi ai temi trattati nel laboratorio, e quindi una dichiarazione di preferenza in questo senso più gradita all'esaminatrice.

è abitualmente usato per descrivere la flessione dei clitici in italiano). I rispondenti in (8) e (9) paiono cioè ritenere che, poiché la nozione di caso è usata per descrivere il latino, ma non l'italiano, il fenomeno della flessione di caso sia questione che riguarda il latino e parlarne richieda di introdurre lineamenti di storia dell'italiano e di grammatica latina.

Il sistema flessivo dei pronomi clitici emerge più volte come un punto di difficoltà per gli alunni, almeno a livello di competenza metalinguistica:

- (10) per quanto riguarda il c. oggetto in forma pronominale, risulta arduo distinguere fra c. oggetto e c. di termine

e i corsisti dichiarano di dedicare parecchio tempo a questo tema, che nella domanda 4 emerge come un frequente punto di difficoltà. Tuttavia, nel farlo, sono piuttosto concordi anche nell'evitare la nozione di caso:

- (11) suggerirei di tralasciare il complemento oggetto e il suo caso obliquo e accusativo, perché complesso
 (12) non presenterei, perché presume un certo grado di difficoltà e può generare confusione e ambiguità, la proprietà relativa ai casi obliqui e nominativi [*sic*]

Le scelte dei corsisti paiono qui difficili da interpretare: poiché allo sviluppo di una competenza metalinguistica in merito alla flessione clitica viene, di fatto, dedicato parecchio spazio, perché si sceglie di non usare un termine specifico, e assolutamente consolidato, per identificare il fenomeno? Mentre si insegna agli alunni che *gli* è maschile e *le* femminile (differenza di genere), *lo* singolare e *li* plurale (differenza di numero), perché non usare termini tecnici anche per distinguere *lo* da *gli*? può il termine 'caso', di per sé, aumentare la *complessità* della comprensione del fenomeno, ed essere fonte di *confusione*, e soprattutto *ambiguità*? È naturalmente possibile che sia didatticamente opportuno evitare di affrontare la *nozione* di caso in determinati ordini di scuola e classi, ma quando non è questa la strada scelta, come dichiarato dalla maggior parte dei corsisti, risulta dubbio che l'evitare di disporre di un *termine* per identificare il fenomeno oggetto di discussione possa semplificare l'accesso al fenomeno stesso. Ancor più questa scelta risulta incoerente dato che una analoga diffidenza non emerge verso i termini 'genere' e 'numero', usati regolarmente nella loro accezione tecnica, e certamente potenziale fonte di almeno altrettanta confusione e ambiguità, dati tutti i casi di disallineamento fra genere in senso biologico e genere grammaticale, numero in senso matematico e numero grammaticale. La motivazione della diffidenza verso l'uso del termine 'caso' parrebbe essere, in definitiva, più legata alla sua mancata attestazione nella tradizione grammaticale di riferimento per gli insegnanti; mancata attestazione che probabilmente risponde ad un disegno più o meno consapevole di riduzione della grammatica ad una semantica semplificata (genere = sesso; numero = quantità), in cui la nozione eminentemente morfosintattica di caso non trova invece spazio. Su queste riflessioni torneremo nel prossimo paragrafo.

Il trattamento della nozione di valenza è interessante non solo perché consente di misurare la reazione all'introduzione di una categoria effettivamente nuova, ma anche perché suggerisce indizi interessanti sulla comprensione di altre categorie ad essa connesse, come quella, ben attestata nella tradizione, di transitività. Le risposte alla seconda domanda mostrano come il rapporto fra la terminologia tradizionale e quella "innovante" sia tutt'altro che risolto, con conseguenze a cascata sul processo di selezione dei contenuti oggetto di insegnamento:

- (13) Inizierei individuando il legame fra complemento oggetto e verbo transitivo, come indica Serianni. Farei poi riferimento al verbo e ai suoi argomenti come indicato da Salvi e Vanelli e dunque mi rifarei ai verbi bivalenti, cioè transitivi

Il passo mostra una sostanziale incomprensione della differenza concettuale fra verbo bivalente e verbo transitivo, che vengono trattati come sinonimi (*verbi bivalenti, cioè transitivi*). Questa incomprensione, da un lato della tradizionale nozione di transitività, ridotta alla proprietà di un verbo di avere un secondo argomento, dall'altro della nuova nozione di valenza, sulla base della quale la seconda valenza di un verbo viene fatta coincidere con il complemento oggetto, fa sì che l'innovazione consista solamente in un *restyling* nomenclatorio, che, inoltre, si accompagna ad una scelta (sicuramente anche compiacente nei confronti dell'esaminatrice) di accumulo terminologico, senza alcun processo di selezione: il termine *bivalente*, erroneamente interpretato come sinonimo di *transitivo*, comunque non è proposto in sostituzione ma in aggiunta ad esso. L'incomprensione della nozione di valenza / argomento come utile premessa concettuale alla descrizione dell'intero quadro delle relazioni semantico-sintattiche indotte dal verbo emerge anche dalla proposta di progressione che viene fornita nel passo (13): l'introduzione della nozione di argomento verbale *dopo* quella di transitività, che invece la presuppone, conferma che l'adesione a un aggiornamento della grammatica avviene esclusivamente a livello terminologico, e si risolve nella giustapposizione non motivata di termini di tradizioni diverse. Più coerente, in questo senso, sembra essere la proposta del passo (14), in cui la definizione di verbo transitivo si appoggia su quella di argomento, che quindi dovrebbe essere già stata introdotta.

- (14) Partirei inizialmente dal verbo transitivo per esplicitare la prima proprietà del complemento oggetto: quella di essere il secondo argomento necessario (dopo il soggetto) per completare il senso del verbo

3.3 Il rapporto fra semantica e morfosintassi

L'analisi logica proposta dalle grammatiche scolastiche consiste sostanzialmente nell'identificazione di relazioni morfosintattiche, visibili a livello superficiale, che si instaurano fra i costituenti del dominio frasale: il 'soggetto' che si richiede agli alunni di individuare è il sintagma nominale (o, più frequentemente, la sua testa, cfr. Calaresu, questo volume) che accorda col verbo; il 'complemento oggetto' è il sintagma nominale di caso accusativo dipendente dal verbo. Si può condividere o

meno la scelta di dedicare così ampio spazio dell'educazione linguistica a questo tema, ma se tale obiettivo si sceglie di perseguire esso dovrebbe essere perseguito con coerenza. Una delle più frequenti lamentele relative all'insegnamento dell'analisi logica (Colombo, 2015, ma la lamentela ricorre dal testo delle *Dieci Tesi* del 1977 a tutte le riflessioni che ne sono periodicamente seguite: Ferreri & Guerriero, 1988; GISCEL, 2007) è invece legata proprio all'incoerenza con cui tale fine viene perseguito, dato che le grammatiche scolastiche adottano spesso un approccio sommariamente e ingenuamente semanticista alla descrizione dei rapporti sintagmatici fra i costituenti (cfr. Palermo, questo volume). A partire da questi problemi noti, il laboratorio aveva dedicato un certo spazio al mettere in evidenza come, in ultima analisi, le proprietà su cui poggiano le categorie dell'analisi logica siano anche, se non prima di tutto, di tipo formale.

Dalle risposte individuate dalla fig. 1 emergono in merito risultati in apparenza incoraggianti. I rispondenti concordano nell'attribuire al complemento oggetto primariamente proprietà relazionali di tipo formale: la dipendenza da un verbo transitivo e la reggenza diretta. Una analisi qualitativa più attenta del modo in cui le definizioni vengono formulate rivela però un persistere di definizioni basate su proprietà semantiche approssimativamente descritte, così come ricavate dalle grammatiche scolastiche. Un corsista descrive ad esempio così la sua preferenza per la definizione di complemento oggetto proposta da Serianni:

- (15) Partirei dalla definizione di Serianni (elemento che subisce l'azione ecc.)

In verità, la definizione di Serianni:

- (16) Esso indica appunto l'“oggetto” che subisce l'azione compiuta dal soggetto ed espressa dal predicato. La nozione tradizionale di oggetto come elemento sintattico che subisce l'azione va, ovviamente, intesa in modo abbastanza elastico. Se diciamo “Mario ha picchiato Gino” abbiamo l'idea immediata e concreta di un'azione “subita”, mentre in frasi del tipo “Maria capisce la matematica molto bene” o “Ho visto un bel film” l'idea di oggettività espressa dal complemento è assai meno ovvia; né abbiamo l'impressione che il termine indicato dal complemento oggetto “subisca” l'azione espressa dal predicato più di quanto non la subisca il soggetto della frase. È evidente che quel che rende i tre elementi *Gino, la matematica, un bel film* membri di una stessa classe sintattica è la loro proprietà di fungere da complementi diretti del verbo, che si realizza semanticamente in essi (Serianni, 1991: 94)

prende le mosse dalla definizione tradizionale (*esso indica appunto l'“oggetto” che subisce l'azione compiuta dal soggetto ed espressa dal predicato*) per problematizzarla e in definitiva accantonarla, e approdare infine a una definizione basata su proprietà formali (*membri di una stessa classe sintattica con la proprietà di fungere da complementi diretti*) collegate alla semantica del quadro argomentale (*verbo, che si realizza semanticamente in essi*). Di tale problematizzazione, però, non resta traccia nelle risposte dei corsisti. Viceversa, in un passo si sostiene:

- (17) Metterei in evidenza prima le proprietà semantico/funzionali e poi quelle formali, perché è importante che prima [gli alunni, n.d.a.] abbiano ben chiara la funzione e il ruolo che il complemento oggetto svolge all'interno della grammatica

intendendo evidentemente che *il ruolo del complemento oggetto nella grammatica* sia definibile innanzitutto su base semantica. Ancora una volta: la problematicità di tale posizione non consiste tanto nella preferenza per un'impostazione più semanticista alla didattica dell'analisi logica, quanto piuttosto nella contraddittorietà di tale enunciazione di principio rispetto alle scelte didattiche conseguenti. Dall'enunciazione proposta dovrebbe conseguire una attenzione didattica a tutti i casi di difformità fra categorie semantiche e grammaticali, nonché ai fenomeni in cui, viceversa, è la semantica a giocare un ruolo nel modificare la realizzazione delle valenze verbali, ad esempio nella realizzazione preposizionale legata all'animatezza del referente oggetto (*ho visto un'auto* vs. *a ho visto a Gianni*), che si manifesta in varietà regionali substandard citate anche da Serianni. Rispetto a questi fenomeni, l'approccio è invece rigidamente normativo, ed è motivato su base rigorosamente formale: l'accusativo preposizionale è scorretto perché il complemento oggetto deve essere a reggenza diretta. L'importanza data alla semantica nelle definizioni, quindi, pare più motivata da una scarsa familiarità con le categorie formali che non da una effettiva adesione ad una descrizione grammaticale semanticamente motivata.

Del resto, il dibattito rispetto al ruolo della semantica nel motivare le forme grammaticali è reso difficile *ab ovo* dalla tendenza, in molte risposte, alla sovrapposizione dei piani semantico e formale, nella convinzione che fra questi vi sia isomorfia perfetta. Da un lato, questo si traduce in una scarsa attenzione al tenere separate le nozioni relative agli oggetti linguistici e quelle relative alle entità extralinguistiche cui quelli rimandano (cfr. Calaresu, questo volume). Nell'esempio seguente:

- (18) i rapporti fra i sintagmi della lingua (c. oggetto come persona / animale / cosa su cui ricade l'azione espressa dal predicato)

da un lato si distingue appropriatamente *l'azione dal predicato* che la esprime; dall'altro, si sovrappongono entità della realtà ed espressioni linguistiche: il *c. oggetto* è un *sintagma* e, al tempo stesso, una *persona / animale / cosa*.

L'assunto che la grammatica, e in particolare le categorie dell'analisi logica, siano una rappresentazione diretta della semantica, equazione che autorizza a sorvolare su una distinzione concettuale dei due piani, sottostà a molte affermazioni:

- (19) evidenzerei il legame diretto con il complemento oggetto e la sua importanza per il valore semantico della frase (laddove il soggetto può anche essere sottinteso)
 (20) complemento diretto, in quanto necessario
 (21) Evidenzerei subito la dipendenza da un verbo transitivo, con il quale stabilisce un legame diretto. In questo modo farei notare come l'azione espressa dal predicato e compiuta dal soggetto passi direttamente, transiti sul complemento

oggetto, inteso come oggetto che subisce, su cui ricade l'azione espressa dal predicato

Nell'esempio (19), la maggiore necessità semantica del complemento oggetto rispetto al soggetto viene ritenuta dimostrata da una sua proprietà formale: l'impossibilità di essere sottinteso. Anche la reggenza diretta viene considerata una manifestazione, o una conseguenza, del rapporto semantico che l'oggetto instaura con il verbo, ovvero la sua natura necessaria per la semantica del verbo (20) e il fatto che il complemento oggetto subisce l'azione espressa dal verbo (21). Ora, se è certamente vero che le categorizzazioni grammaticali manifestano tendenze e regolarità motivabili su base semantica, una ingenua sovrapposizione di questi piani rischia di fallire gli obiettivi stessi dello studio dell'analisi logica. Proprio la pretesa isomorfia fra relazioni grammaticali e semantiche motiva infatti, per diversi rispondenti, la rilevanza formativa dell'analisi logica:

- (22) trovo interessante la distinzione tra oggetto esterno e oggetto interno che scaturisce dall'azione del predicato, poiché ciò stimolerebbe la riflessione grammaticale sul significato della frase
- (23) mi concentrerei molto sulle proprietà semantiche toccate da Serianni, in modo da sviluppare nei ragazzi una competenza metalinguistica

L'analisi logica è ritenuta una componente importante dell'educazione linguistica perché "fa ragionare" sulla lingua (*stimola la riflessione grammaticale; sviluppa una competenza metalinguistica*), ma tale riflessione viene ricondotta a una riflessione sul significato di parole e frasi che può anche prescindere dalle relazioni col sistema morfosintattico: ad esempio, la distinzione fra oggetto esterno ed interno evocata in (22) (detti, in una tradizione più semantico-logica, *obiectum effectum* e *obiectum affectum*, cfr. Conte, 1989) non ha in italiano alcuna conseguenza sulla forma del complemento oggetto e sulle sue proprietà, ma è ritenuta ugualmente interessante per stimolare la riflessione "grammaticale".

Al ragionamento sugli aspetti formali della lingua, e soprattutto alla discrasia esistente fra gli aspetti formali e quelli semantici, che sarebbe molto semplice da mostrare anche nel confronto interlinguistico, il quale costringe a mettere in discussione diversi pretesi rapporti di necessità fra il livello semantico e quello formale osservati in italiano, non viene dedicato altrettanto spazio, né altrettanta rilevanza: in questo, i corsisti si mostrano per lo più solidamente allineati all'impostazione delle proprie grammatiche scolastiche, da cui essi stessi sono stati in definitiva formati.

3.4 L'uso di rappresentazioni grafiche

La terza domanda della prova era incentrata sulla possibilità di usare delle rappresentazioni grafiche per presentare la categoria di complemento oggetto. Rispetto a questo aspetto, il laboratorio aveva proposto alcune rappresentazioni basate su un modello valenziale tratte da materiali di Sabatini *et al.* (2011), mentre i passi di Salvi & Vanelli proposti all'analisi offrivano un esempio di albero sintattico. I due tipi di

rappresentazione grafica rimandano a due diversi modelli di rappresentazione della frase, ma questa distinzione non era stata oggetto di approfondimento nel laboratorio e il punto non viene conseguentemente problematizzato dai corsisti, che in alcuni casi confondono i due modelli di rappresentazione. L'uso di rappresentazioni grafiche viene comunque pressoché unanimemente apprezzato:

- (24) inizierei dalla rappresentazione grafica per valenza [...] Riconosco che la possibilità di affrontare l'analisi logica partendo dalla rappresentazione grafica dei gruppi di parole e dei loro rapporti di dipendenza possa diventare un elemento che dia una visione di maggior chiarezza a proposito di ciò che l'analisi logica intende affrontare
- (25) sicuramente per rappresentare la categoria di complemento oggetto utilizzerò il sistema ad albero
- (26) darei la precedenza alla struttura ad albero di Salvi Vanelli poiché puntano sull'analisi strutturale e chiaramente schematica della frase
- (27) per scoprire i rapporti profondi è utile schematizzare attraverso una rappresentazione grafica

Può esservi naturalmente in queste risposte il desiderio di mostrarsi in accordo con le proposte presentate nel laboratorio. Tuttavia, è interessante osservare come, mentre nelle risposte alle domande precedenti emerge una forte tendenza a riportare la descrizione grammaticale a questioni di natura semantica, intorno alle risposte alla terza domanda emerge una terminologia più legata a questioni eminentemente sintattiche: *gruppi di parole, rapporti di dipendenza, schema, rapporti profondi*⁶. È anche rilevante, se si pensa al ricorrente timore manifestato per la *confusione e la complessità* che dall'insegnamento grammaticale possono scaturire, il fatto che in associazione alle rappresentazioni grafiche venga più spesso evocata la *chiarezza*. La fiducia nel mezzo grafico per risolvere le aporie e le difficoltà dell'insegnamento grammaticale è in alcuni casi ingenua e illusoria: la rappresentazione grafica è, infatti, più un modo per *rappresentare* una struttura che non uno strumento euristico per *scoprirla*. Nessun rispondente del resto suggerisce che lo strumento grafico possa risolvere le difficoltà degli alunni evidenziate altrove, ad esempio nel distinguere clitici sostituenti l'oggetto diretto (accusativi) e clitici sostituenti l'oggetto indiretto (dativi). Ne viene però colta la potenzialità per far emergere una rappresentazione *strutturale* delle *relazioni fra gruppi di parole* (oggetti eminentemente linguistici) e quindi, in definitiva, secondo la dichiarazione dell'esempio (24), per dare una visione di ciò che l'analisi logica intende (rebbe) descrivere. Quello che anche nelle esposizioni più consapevoli, come appunto quella dell'esempio (24), non viene tuttavia colto o affrontato è il problema di come l'approccio all'analisi logica trasmesso dall'uso di questo tipo di rappresentazioni grafiche possa conciliarsi con le definizioni proprie della tradizione scolastica cui i corsisti si mostrano molto legati. Uno schema di

⁶ È probabile che il termine non intenda invocare la distinzione di matrice generativa fra grammatica profonda e superficiale, ma vada inteso semplicemente nel senso di "sottostante" la linearità della lingua, quindi come modo per evocare la gerarchicità dei rapporti sintagmatici.

valenze, e ancor più un albero sintattico, descrivono infatti rapporti gerarchici che si manifestano in fenomeni di accordo e reggenza, e relazioni semantiche di una natura molto più astratta di quanto non propongano definizioni come “complemento che causa / subisce / compie / esperisce / si trova nella condizione espressa dal verbo”. Ancora, le rappresentazioni grafiche per valenze o per alberi sintattici non consentono di distinguere relazioni semantiche diverse che si esprimano con la stessa forma sintattica (ad es. il soggetto di un verbo attivo e di uno passivo occupano lo stesso posto in uno schema valenziale o in un albero sintattico), e viceversa rappresentano diversamente relazioni semantiche identiche che si esprimono formalmente in modo diverso (ad es. il ruolo semantico di esperiente occupa posizioni diverse in uno schema valenziale e in un albero sintattico a seconda che sia soggetto, come in *le donne non amano il jazz*, o complemento indiretto, come in *alle donne non piace il jazz*). La possibilità di tradurre semplicemente le descrizioni grammaticali illustrate nei paragrafi precedenti nelle rappresentazioni grafiche apprezzate evocate in questo paragrafo è quindi in realtà molto limitata.

4. Conclusioni

L'immagine che emerge dalle risposte dei corsisti all'analisi delle grammatiche è, da un lato, segnale dell'effetto molto limitato e parziale ottenuto dal laboratorio, di cui la prova scritta costituiva la conclusione; o, visto in altra prospettiva, essa è indicativa della forza della tradizione grammaticale scolastica, pur con tutte le sue aporie, nel tramandarsi con scarsi tratti di rinnovamento da una generazione all'altra di studenti e insegnanti.

Alla terminologia scolastica e all'apparato definitorio connesso i corsisti si sono dimostrati tenacemente legati, per lo più ribadendo la propria predilezione per grammatiche con una terminologia più familiare, in parte ammettendo tratti innovanti ma soprattutto o esclusivamente per via di accumulo, accogliendo nozioni nuove solo in compresenza con quelle abituali e conosciute, perpetuando così quella illusoria modalità di innovazione criticata in riferimento ai manuali.

Alla base di questo atteggiamento fortemente conservatore non sta però una soddisfazione di fondo per tale tradizione grammaticale e per la sua efficacia didattica, né, soprattutto, è collegata a una conoscenza sicura delle categorizzazioni tradizionali. Il riferimento alla “complessità” degli argomenti, all'impegno di “evitare confusione”, al rischio di “confondere le idee” è costante; e lungo è l'elenco degli argomenti che costituiscono fonte di errore ed esitazione per gli alunni.

Tuttavia, le ragioni delle difficoltà evocate non sono quasi mai oggetto di riflessione in chiave metalinguistica, così che la loro soluzione non viene cercata a partire dai modelli grammaticali proposti, ad esempio attraverso una selezione degli oggetti di insegnamento basata sulla distinzione fra proprietà essenziali ed accessorie, anche quando i corsisti mostrino di essere in grado di stabilire gerarchie in merito. In assenza di chiari criteri che orientino la scelta fra aspetti centrali e accessori dell'oggetto da insegnare, le proposte oscillano fra la tentazione dell'esautività,

cioè la trasmissione integrale di quell'elenco ipertrofico di categorie, definizioni, proprietà, eccezioni offerte in modo poco sistematico dai manuali, con l'obiettivo di risolvere, illustrandoli ed etichettandoli come "eccezionali", tutti i casi non canonici; e la tentazione dell'evitamento dei fenomeni che, per esperienza, sono noti per risultare ostici agli alunni, oltre che dei concetti che agli insegnanti stessi non sono familiari. La mancanza di una solida formazione linguistica e la conseguente scarsa sicurezza nella comprensione dei contenuti grammaticali impediscono di operare delle scelte didattiche maggiormente ragionate; le motivazioni della predilezione verso la proposta grammaticale tradizionale paiono risiedere in definitiva nel loro apparire, pur nella loro imperfezione, come maggiormente rassicuranti e familiari.

Non mancano, tuttavia, segnali di una disponibilità ad accogliere tratti di innovazione. In questo la grammatica valenziale proposta nel laboratorio pare confermarci come un modello particolarmente promettente (Sabatini, 2007), dato che il suo punto di partenza lessicale e semantico (il quadro argomentale del verbo) può ben innestarsi sull'abitudine della formazione grammaticale tradizionale a ragionare per *significati* e per *parole*. D'altronde, essa consente una possibilità di rappresentazione grafica di fenomeni sintattici come gruppi e relazioni di dipendenza aprendo quindi, come le osservazioni dei corsisti paiono confermare, alla possibilità che l'insegnamento grammaticale dedichi una maggior attenzione a quegli aspetti formali che sono altrimenti trascurati, prima di tutto perché poco dominati.

EMILIA CALARESU¹

Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto

Abstract

Each constituents of a sentence always signal both a grammatical relation (e.g., that of representing the subject) and a semantic/pragmatic relation (i.e., that of referring to an entity of the world). The paper argues that this double function does not pose any particular problems only when analyzing isolated, complete and a-contextual sentences, and discusses the problems posed to the received notion of *subject* by the more or less indexical nature of the units corresponding to the (explicit or implicit) subjects of contextualized sentences from a text. In these cases, the difficulties of students, teachers and textbooks in explicitly distinguishing the expression of the subject from the name of its referent are particularly evident, especially when the subject corresponds to a zero (\emptyset) pronoun, as is frequently the case in Italian. Our data show, however, that the same difficulties can appear with more explicit subjects as well. This widespread confusion between subject and referent is often disclosed by the “notional” or *ad sensum* identifications of subjects made by students for different types of sentences (e.g., when they correctly identify an explicit subject of a sentence but use a contextual synonym to name or to say it), but it is always potentially lurking in all those general definitions of subject and textbook exemplifications which do not take into proper account the role of discourse and information dynamics in sentence structuring.

1. *Introduzione*

In questo contributo prenderò in esame un problema solo apparentemente eccentrico o periferico rispetto alle tematiche più note e dibattute sul soggetto (Li, ed. 1976; Comrie, 1988; Palermo, 2010b; Graffi, 2012: 69-79) e già parzialmente presentato in Dal Negro *et al.* (2016: 90-93), ossia la confusione tra la nozione di soggetto in quanto relazione grammaticale (evidenziabile in italiano dall'accordo tra il verbo coniugato e uno² dei suoi argomenti) e in quanto individuazione e specificazione del referente che corrisponde all'argomento/ costituente frasale (esplicito o implicito) su cui va a orientarsi morfologicamente il verbo.

L'abituale ricorso a frasi isolate e prive di contesto nei manuali e nelle lezioni di grammatica, e, di conseguenza, nei tipici esercizi di riconoscimento del sogget-

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

² Va tuttavia ricordato che l'italiano contempla anche l'accordo obbligatorio tra participio passato e complemento diretto se presente in forma di clitico di 3^a o 6^a persona, accordo non obbligatorio con i clitici corrispondenti alle altre persone grammaticali (cf. “*le ho viste* / **le ho visto*” con “*mi ha vista* / *mi ha visto*”), v. Maiden (1998: 160) e Gaeta (2010: 14).

to proposti agli studenti, induce a sottovalutarne l'importanza e rende più difficile notarne la diffusione, o anche, talvolta, l'esistenza. Si tratta infatti di un problema che può manifestarsi nel modo più vistoso con frasi *contestualizzate* che contengono deissi della 1^a o 2^a persona, quando, per esempio, alla richiesta di dire qual è il soggetto si risponde non indicando i pronomi *io* o *tu*, o l'orientamento morfologico del verbo, ma dando invece il nome del referente che corrisponde allo specifico *io* o *tu* del discorso (v. Dal Negro *et al.*, 2016: 91; Dal Negro, 2016):

- (1) [*tu = Teo*] «Sì! Sì! **Devi** proprio vederlo!» (v. Questionario GRASS³)
→ sogg.: *Teo
(2) [*io = un topo*] «Da solo non **riesco** ad attraversarlo, il fiume» → sogg.:
*(il) topo⁴

Si tratta di situazioni di discorso enunciativamente complesse (ricostruzione e riproduzione di discorsi altrui) che pur essendo frequentissime anche nel discorso ordinario non sono di solito contemplate nei manuali e negli esercizi scolastici sul soggetto. Più in generale, il funzionamento della deissi e lo spostamento dell'*io-adesso-qui* nel discorso sono di norma dati per scontati in tutte le grammatiche e chiamati in causa solo nei pochi spazi dedicati al discorso riportato diretto e indiretto e alla cosiddetta "trasposizione" dal primo al secondo (v. Calaresu, 2004: 46-49). Come già osservato in Dal Negro *et al.* (2016: 86-89), la scarsa attenzione alla deissi, e alle relazioni testo-contesto in genere, è una diretta conseguenza della natura essenzialmente *scritta* della varietà di lingua tradizionalmente oggetto di descrizione grammaticale (v. anche Serianni, 2016: 202).

Tuttavia, l'intreccio irrisolto e confusamente percepito tra aspetti strettamente grammaticali (come la morfologia del verbo) e le loro ragioni contestuali (l'effettiva intercomprensione tra parlanti) traspare spesso anche in domande e risposte tra studenti sul web⁵:

- (3) (D) La professoressa mi ha dato degli esercizi sul libro, devo distinguere qual'è il soggetto sottinteso e il soggetto inesistente ... e non l'ho capito molto bene ... Mi potete aiutare ?!?! Ora vi dico un paio di frasi e voi mi dite qual'è sogg. sottinteso e qual'è il sogg. inesistente. 1 Verrete a teatro domani sera? 2 Preferisco la torta al cioccolato. 3 Mi telefoni più tardi? 4 Nevica sulle cime dei monti.

³ In Appendice a questo volume. La battuta in discorso diretto in (1) è relativa all'attività 3 del Questionario ("Caccia al soggetto" in un testo dialogico); le tabelle a cui farò riferimento in questo lavoro (tutte riferite all'attività sul testo dialogico) sono riportate in fondo al capitolo. Una presentazione sintetica della ricerca GRASS (Riflessione grammaticale a scuola: il soggetto sintattico) è nell'Introduzione a questo volume, in §1.2; una presentazione più dettagliata è invece in Dal Negro *et al.* (2016).

⁴ Da prove scritte di studenti per l'esame di Linguistica italiana 1, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (Reggio Emilia). Frase in discorso diretto tratta dal testo (riadattato) della favola di Fedro *Il topo e la rana*.

⁵ Sulle definizioni esplicite del soggetto da parte di scolari e studenti v. Favilla, in questo volume.

- 5 Ti desiderano in segreteria. 6 Si passa per quel sentiero. 7 Raggiungimi in palestra. 8 Vi si rimprovera la scarsa precisione [...]
- (R1) Il soggetto sottinteso è un soggetto non presente nella frasi ma che comunque si percepisce dal predicato: “Verrete a teatro domani sera?” Il soggetto sottinteso è Voi, si capisce dal verbo “Verrete” che è coniugato alla seconda persona plurale. [...]
- (R2) Il soggetto sottinteso è quando non viene specificato ma si capisce [*a capo*] se ti dico “Mangio una torta” tu capisci che la sto mangiando io e non qualcun altro... [...]⁶

Gli indizi di una certa confusione da parte di R2 tra soggetto e referente hanno tuttavia precedenti più subdoli e sottili in tutte quelle formulazioni che spiegano il soggetto di frasi con verbo alla 1^a o alla 2^a persona asserendo che il soggetto “*ġ*” [anziché “*fa riferimento a*”] “*colui che parla*” o “*l’interlocutore*”. Si mescolano così in un colpo solo funzione grammaticale, atto di riferimento ed entità extralinguistica (il referente). Ma, come vedremo più avanti, lo stesso tipo di confusione è spesso riconoscibile anche nell’individuazione del soggetto in frasi, contestualizzate, con verbi alle terze persone. Dai dati GRASS sull’attività di individuazione dei soggetti delle frasi di un testo dialogico (v. Introduzione a questo volume, §1.2), si evince che molti studenti tentennano spesso tra due diverse strategie interpretative, entrambe improprie: quella “pronominalista” o, come definita più in dettaglio da Dal Negro (in questo volume) “metagrammaticale”, che tende a “normalizzare” in forma di pronomi personali qualsiasi soggetto, e quella “nominalista” e “referenzialista” (di cui mi occuperò in questo lavoro, v. anche Dal Negro *et al.*, 2016: 90-93), che tende viceversa a “normalizzare” in forma di singolo nome qualsiasi soggetto, non necessariamente usando lo stesso nome testa del sintagma soggetto della frase analizzata (ma magari un qualche suo sinonimo co(n)testuale).

La difficoltà a districare con chiarezza le differenze tra la funzione grammaticale del soggetto e l’atto di riferimento (che si compie nell’enunciare l’espressione linguistica che al soggetto corrisponde) è, insomma, un problema diffuso ma di natura, per così dire, carsica: non direttamente affrontato, e di fatto un po’ scansato, nella maggior parte delle grammatiche⁷, può tuttavia emergere facilmente, oltre che nei casi appena visti di deissi della persona, anche in attività di riconoscimento di soggetti “sottintesi” (v. §2.1 e §4) o esplicitati nel testo in forma pronominale, cioè in tutti quei casi in cui il soggetto comporti una qualche forma di indicività di tipo eso-

⁶ In <https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120923052939AAkMa0N> (ultima consultazione 26/11/2016).

⁷ Le grammatiche consultate sono: AA.VV. (2012); Dardano & Trifone (1997); Ferrari & Zampese (2016); Patota (2006); Prandi & De Santis (2011); Renzi, Salvi & Cardinaletti (a cura di, 2001; in part. Salvi, 2001); Salvi & Vanelli (2004); Schwarze (2009); Serianni (1991); Trifone & Palermo (2014). Salvo indicazioni diverse, le osservazioni e gli esempi citati faranno riferimento al paragrafo o al capitolo specifico dedicato al soggetto (assente solo in Schwarze). Sul tipo di frase preferita dalle grammatiche per esemplificare il soggetto (frasi dichiarative con soggetti espliciti di 3^a persona) v. anche i dati forniti in Dal Negro *et al.* (2016: 87-89).

forico (deissi) o endoforico (anafore e catafore) (Dal Negro *et al.*, 2016: 91-93)⁸. Ma una certa confusione, come vedremo, traspare anche attraverso risposte anomale o disattese riguardanti soggetti espliciti in forma di normali sintagmi nominali (SN), mostrando che il problema esiste ed è, appunto, più diffuso di quanto si potrebbe pensare.

2. Soggetto e referenza: implicitezze vere e presunte e accordi a senso

È utile riconsiderare brevemente due diverse situazioni che, a mio parere, mostrano molto bene la rilevanza della dimensione referenziale e testuale-discorsiva per la riflessione sul soggetto: la questione del soggetto “sottinteso” (2.1), che sarà poi ripresa nel §4, e quella delle concordanze a senso (2.2).

2.1 Soggetto e referenza: il soggetto “sottinteso”

Il pur criticatissimo termine tradizionale (*soggetto*) *sottinteso* resiste nell’uso forse proprio in virtù della sua lamentata vaghezza. Si tratta infatti di una vaghezza non priva di sensi discorsivi importanti rispetto all’articolazione informativa della frase e alla cooperazione tra parlanti, che rendono il termine comunque preferibile, a mio parere, a diciture alternative, come per es. *nullo*, più ambiguo e maggiormente connotato o orientato verso teorie formali⁹, e *non espresso*, che, come *sottinteso*, ma senza gli stessi rimandi alla condivisione di conoscenze tra parlanti, avrebbe ragion d’essere solo per soggetti di 3^a e 6^a persona (v. sotto).

Il richiamo al *sottinteso*, infatti, rimanda immediatamente alla condivisione implicita e presupposta, tra interlocutori, di conoscenze co- e contestuali, cioè a conoscenze *date* e già precedentemente attivate nel testo¹⁰ (v. §4). Ed è proprio questo tipo di presupposti a controbilanciare l’impressione di eccessiva genericità o vaghezza del termine dal momento che un soggetto “sottinteso” obbliga sempre a un’interpretazione definita (Salvi & Vanelli, 2004: 38-39) e rappresenta, per lingue come l’italiano o lo spagnolo, il segnale più forte di datità e di recuperabilità del referente (Gundel *et al.*, 1993: 279). Negli usi reali, infatti, il parlante o lo scrivente usa un soggetto sottinteso quando ritiene che l’interlocutore non avrà difficoltà a recuperarne il referente; eventuali problemi di interpretazione possono nascere da calcoli errati sulle conoscenze condivise o da frasi infelicemente costruite, o malamente de-

⁸ Sia il taglio che lo spazio a disposizione di questo lavoro non consentono di approfondire l’ipotesi che *ogni* soggetto definito e in posizione tematica sia anche sempre una sorta di indice, si veda su questo Keidan (2008, in part. 60-63).

⁹ Lo si può infatti trovare sia come variante di *sottinteso* (Palermo, 2010b; Benincà & Poletto, 2010: 66-67), sia riferito ai soli verbi zerovalenti (Schwarze, 2009: 70-71). Per una discussione generale sul problema del soggetto *nullo* in ambito formale e generativista v. D’Alessandro (2015).

¹⁰ Come giustamente osservato da Pierluigi Cuzzolin (comunicazione personale), che ringrazio molto, è anche utile ricordare che il termine ‘sottinteso’ traduce il latino ‘subauditus’, inteso nel senso di “che rimane udito in sottofondo anche se manca formalmente”.

contestualizzate, o volutamente ambigue, o volutamente a-contestuali (come sono di norma nelle grammatiche).

Il termine *sottinteso* è però problematico se usato senza chiarire la distinzione tra soggetti solo co-testualmente recuperabili (anaforici) e soggetti con-testualmente recuperabili perché introdotti, allusi o dati grazie a espressioni linguistiche inerentemente deittiche, come i pronomi personali e le desinenze verbali corrispondenti alle 1^e, 2^e, 4^e e 5^e persone¹¹ (cf. Serianni, 1991: 86-87), o perché, seppur riferiti a 3^e e 6^e persone, rimandano a referenti presenti e immediatamente individuabili nel contesto di enunciazione. Più in dettaglio:

- a) non ha tanto senso parlare di soggetto “sottinteso”, o anche di “implicito”, o di “elissi” (cf. Serianni, 1991: 87) nel caso di frasi con verbi coniugati alle 1^e, 2^e, 4^e e 5^e persone, seppur prive di pronomi personali soggetto: è infatti del tutto esplicito, grazie alla morfologia del verbo, il riferimento all’*io*, al *tu*, al *noi* o al *voi*; meno trasparenti, per ovvie ragioni di concorrenza con le terze e seste persone non allocutive, sono invece il *Lei* e il *Loro* allocutivi che, pur avendo una morfologia da 3^a e 6^a persona, hanno tuttavia gli stessi riferimenti deittici della 2^a e della 5^a (v. Abbott, 2010: 180-208; Cimaglia, 2010; Da Milano, 2010; Molinelli, 2010); in tutti questi casi sarebbe quindi preferibile parlare di soggetti deittici morfologicamente introdotti o segnalati dal verbo di forma finita (v. anche Dal Negro *et al.*, 2016: 93, nota 20 e soprattutto Benveniste, 2010 [1946]¹²);
- b) ha invece più senso parlare di soggetti “sottintesi” e impliciti nel caso di frasi con verbi coniugati alla 3^a o alla 6^a persona (escludendo ovviamente il caso dei verbi zerovalenti), il cui referente può essere recuperato o co-testualmente, ed è questo il caso classico dell’anafora zero, come in (4), oppure contestualmente, come in (5):

- (4) [...Charlot_i è contento...] Ø_i Perde l’equilibrio e... (tab. 1) → sogg. sottinteso di tipo anaforico
- (5) [Detto sottovoce da un ragazzo alla sua ragazza arrivata all’appuntamento con un’amica:] Ma Ø¹³ resta con noi tutta la sera? → sogg. sottinteso con riferimen-

¹¹ Ricordiamo infatti, *en passant*, che tutte le espressioni inerentemente deittiche richiedono tuttavia interpretazioni e risoluzioni anaforiche o più in generale endoforiche (cioè testuali e non contestuali) quando sono usate all’interno di discorsi riportati in forma diretta – fatto ben testimoniato anche dall’es. (2) in cui è correttamente riconosciuto il rapporto anaforico, ossia la coreferenza testuale tra l’*io* del discorso diretto e il topo che lo ha enunciato, ma si confonde l’individuazione del soggetto con l’individuazione, appunto, del referente (v. anche Calaresu, 2004).

¹² La posizione di Benveniste è nota: in lingue, come il latino, o l’italiano, a soggetto *analitico* o *sintattico* non obbligatorio e con flessione della persona nel verbo, il “soggetto” sarebbe un fenomeno di tipo *sintetico* da individuarsi nella morfologia del verbo che esprime la categoria grammaticale della persona; l’espressione analitica del soggetto avrebbe quindi funzioni essenzialmente chiarificatrici ed esplicitanti ai fini sia dell’instaurazione che dell’individuazione del referente, esplicitazioni che, ai fini dell’intercomprensione, hanno, ovviamente, più spesso ragion d’essere per soggetti morfologici di terza persona singolare o plurale (la “non-persona”, v. Benveniste, 2010: 272-276; anche Dal Negro, in questo volume). Aperture generali alla posizione di Benveniste (pur senza richiamarlo direttamente) sono anche in Dryer (2013), e, specificatamente per l’italiano, anche in Sabatini (1990).

¹³ Userò questo simbolo per indicare la presenza di un implicito recuperabile contestualmente.

to al contesto di enunciazione: il referente è l'amica lì presente (3^a pers. deittica e non allocutiva)

Diverso e, per così dire, intermedio, è invece il caso degli usi *allocutivi* delle terze persone, spesso così trasparenti da essere inequivocabili nel loro riferimento all'interlocutore, si tratta quindi di ulteriori usi deittici delle 3^e e 6^e persone che vanno distinti da quelli non allocutivi già esemplificati in (5):

- (6) [Per strada:] Θ_i Scusi, Θ_i ha da accendere? → sogg. sottinteso di tipo allocutivo: il referente corrisponde all'interlocutore (3^a pers. deittica e allocutiva)

Sono infine ovviamente possibili, e anche abbastanza frequenti nei discorsi reali, i casi in cui un soggetto sottinteso (non allocutivo) è interpretabile sia contestualmente che contestualmente, come nella frase seguente, tratta dal dialogo GRASS (tab. 2), in cui due amici raccontano a un terzo un episodio di un film di Charlot:

- (7) E come Θ/\emptyset andava avanti? (tab. 2) → sogg. sottinteso con riferimento sia deittico che anaforico

Su 293 rispondenti effettivi, in 138 hanno indicato il soggetto fornendo solo un nome oppure un SN: per 71 di questi il soggetto di (7) è (*il*) *film*, termine che, essendo già stato usato all'inizio del dialogo, giustificerebbe la qualifica di anafora zero, ma per gli altri 57 rispondenti il soggetto è invece (*la*) *storia*, termine che non è mai stato menzionato ma che è del tutto motivato contestualmente dato che "raccontare un film" è di norma "raccontare la storia di un film" (e almeno un rispondente fra i 57 specifica in effetti "*la storia del film*"). In breve, il caso di (7) è quello di un soggetto sottinteso o implicito per comprendere il quale (e per recuperarne il referente) si attivano congiuntamente strategie e conoscenze: testuali, contestuali e intertestuali.

Per l'attività di ricerca dei soggetti sul testo dialogico (v. Introduzione a questo volume, §1.2 e Dal Negro *et al.*, 2016), adeguandoci all'uso e alla prassi della scuola e dei manuali di grammatica, avevamo suggerito agli studenti coinvolti nella ricerca GRASS di indicare tra parentesi, sul questionario, i soggetti sottintesi, trattando come "sottintesi", secondo la stessa prassi diffusa, anche i pronomi deittici. L'uso delle parentesi da parte dei rispondenti è stato però, in generale, abbastanza trascurato, soprattutto dagli scolari della scuola primaria, e non è risultato del tutto sistematico neanche da parte degli studenti universitari.

È comunque significativo il fatto che anche l'unica frase con verbo impersonale zerovalente del testo ("*piove sempre sul bagnato*", tab. 3), su un un totale di sole 166 risposte effettive, venga interpretata dalla maggioranza relativa dei rispondenti come caso di soggetto sottinteso, fatto corrispondere o a un nome o un SN di vario tipo (47), o all'intera gamma (tranne *ella*) dei pronomi di 3^a persona singolare (37); solo 20 rispondenti (di cui 19 universitari) riconoscono in modo più o meno preciso la zerovalenza del verbo¹⁴.

¹⁴ Non si può tuttavia escludere che tra i ben 259 studenti che non hanno fornito alcuna risposta a questo *item*, alcuni abbiano scelto l'opzione di non scrivere nulla proprio in riconoscimento dell'assenza di soggetto.

Nel caso invece di una frase con verbo semi-impersonale (Serianni, 1991: 90), o “relativamente personale”, ovvero impersonale con subordinata argomentale (Cennamo, 2010: 639) il cui soggetto è una completiva (“*a lui dispiace che sia la ragazza a fare tutto*”, tab. 4) e il cui denotato, o referente *sui generis*, è un’entità puramente linguistica o metalinguistica del discorso (cioè una frase o proposizione), la schiacciante maggioranza dei rispondenti (205 su 267) individua il soggetto o in un semplice pronome di 3^a persona maschile (152) oppure in un nome, in un SN, o in un pronome più nome esplicitamente riferiti all’esperienza (53), confermando, in questo caso, la ben più nota confusione tra soggetto grammaticale e ciò che può essere variamente chiamato topic (Sornicola, 2006; Li & Thompson, 1976), o soggetto “della predicazione” (Salvi, 2001: 44-50) o anche soggetto “logico” (Serianni, 1991: 90) (v. anche quanto osservato da Palermo, in questo volume).

2.2 Soggetto e referenza: le concordanze a senso

La concordanza, o accordo, è «l’insieme di norme che regolano la connessione tra le parti variabili del discorso (articolo, nome, aggettivo, pronome, verbo)» (AA.VV., 2012, voce “Concordanza”; v. anche Gaeta, 2010). Tuttavia, almeno per quanto riguarda l’italiano L1, la regina delle concordanze a senso è senza dubbio quella tra nome/ SN e verbo, che mette direttamente in gioco il rapporto tra soggetto e predicato¹⁵. I tipi più vistosi consistono di solito di frasi semplici e monoproposizionali, spesso marcate, del tipo *Le panchine la gente le rompono*¹⁶, dove, nello specifico, la forma del verbo alla 6^a persona ha una doppia motivazione di “senso”: a) la tematizzazione dell’oggetto a inizio frase (dislocazione a sinistra), che è la posizione considerata prototipica del soggetto-topic, b) la specificità del nome *gente*, che ha la morfologia di un singolare ma il significato e la referenza di un plurale. L’“interferenza” della referenza, o del contenuto sulla forma, è però ancora più evidente in concordanze a senso interfrasali, cioè operanti su frasi connesse e contigue, per esempio in frasi subordinate con *che* relativo dipendenti da una principale con verbo copulativo. Nell’italiano standard e neostandard, è norma che il verbo della relativa si accordi con l’antecedente del *che* relativo, a prescindere dall’eventuale *coreferenza* fra il soggetto della frase principale e quello della frase relativa:

- (8) (a) Sei tu *l’amico_i che_i parlava_i* di viaggi insieme
 (b) ?Sei tu_j *l’amico che parlavi_j* di viaggi insieme

¹⁵ È più frequente, di solito, sentire errori di accordo rispetto alla sola morfologia nominale e pronominale (ossia all’interno di sintagmi nominali) da chi è ancora in fase di apprendimento di L1 (bambini) o di L2 (bambini e adulti non nativi).

¹⁶ Tratta dal film *La stazione*, di Sergio Rubini, 1990. Si veda anche quanto osservato in Dal Negro *et al.* (2016: 102-103) per i giudizi di grammaticalità sulla coppia di frasi “*A Charlot capita/ capitano una serie di disavventure*”.

È infatti la coreferenza *tu = amico* a motivare l'accordo a senso di 8b; questo tipo di costruzioni è abbastanza frequente nel parlato contemporaneo, ecco alcuni esempi reali (sentiti in tv):

- (9) [Un rappresentante dei lavoratori della Ducato] Siamo 250 italiani che *lavoriamo* per l'eccellenza
- (10) [Milena Gabanelli, *Report*] Siamo quelli che *vogliamo* cambiare il mondo
- (11) [on. Daniela Santanché] Io sono una donna che *lavoro* da quando avevo 18 anni

Ma si tratta in realtà di un fenomeno ben più antico (Benincà & Cinque, 2010: 485)¹⁷:

- (12) Io son colui che *tenni* ambo le chiavi (Dante, *Inferno*, 13, v. 58, cit. in Benincà & Cinque, 2010: 485)

In tutti questi casi, comunque, a partire dal riconoscimento dell'identità referenziale, che è esplicito oggetto di predicazione della frase copulativa di partenza (*noi = 250 italiani; noi = quelli; io = una donna; io = colui*), si fa procedere la catena anaforica secondo una sorta di sinonimia contestuale *ad hoc*, resa evidente appunto dall'accordo di persona sul verbo della relativa: *250 italiani (che) = noi (che); quelli (che) = noi (che); una donna (che) = io (che); colui (che) = io (che)*.

Nei dati GRASS, un fenomeno per certi versi affine, e piuttosto visibile proprio in frasi relative, è quello dell' "individuazione 'a senso' del soggetto": il soggetto viene cioè individuato *in primis* in quanto referente e indicato poi attraverso sinonimi contestuali che non si accorderebbero per genere e/o numero con il verbo e con altri elementi formali della frase stimolo, manifestando perciò assoluta indifferenza per il contesto grammaticale della frase di partenza, di contro al maggior dettaglio semantico-referenziale. È questo, per es., il caso di chi indica *le gambe del tavolo* come soggetto della frase relativa "[*un tavolo*] *che si rompe*" (tab. 5) o dei rispondenti che variamente indicano (*la*) *baracca* o (*la*) *casa* come soggetto della frase, anch'essa relativa, "[*l'interno*] *che è formato da una sola stanza*" (tab. 6). In altri casi, la strategia referenzialista non confligge in termini di accordo con il contesto grammaticale di partenza, come nel caso dei 47 studenti, che per la frase di partenza "*loro sono proprio sfortunati, quest'omino e questa ragazza*" (tab. 7) "traducono" il soggetto *loro* e la sua apposizione finale indicando variamente come soggetto: *i protagonisti, i due, (i) personaggi, Charlot e la sua amica*, ecc. Ma l'indifferenza al contesto grammaticale e discorsivo di partenza caratterizza anche i (in questo caso) moltissimi rispondenti, spesso maggioritari, che indicano il soggetto di frase solo attraverso il *nome*, privato di ogni suo determinante (v. per es. tab. 5, 8, 9).

La relazione tra soggetto grammaticale e referente, e la sovrapposizione confusa che può derivarne, è dunque, anche per tutte queste ragioni, un aspetto tutt'altro

¹⁷ E ben documentato anche in greco e in latino, per limitarsi alle lingue classiche (Pierluigi Cuzzolin, comunicazione personale).

che superfluo o secondario nella riflessione sul soggetto a scuola (e non solo). Ma le problematiche di tale relazione hanno pochissimo modo di emergere se ci si esercita solo su frasi isolate e prive di contesto e se insegnanti e grammatiche continueranno a trascurarla. Infine, i test di grammatica basati solo su domande a scelta multipla, più facili e rapidi da correggere, sono di solito diagnosticamente ciechi e sordi rispetto all'emersione di questo tipo di problemi.

3. “Qual è?” vs. “cos'è?": rapporti tra costituenza (dimensione sintattica) e referenza (dimensione semantico-pragmatica)

La confusione tra soggetto e referente, da parte degli studenti ma anche da parte di molti insegnanti, è, con tutta evidenza, strettamente connessa a una scarsa consapevolezza, a monte, sulla diversità di rango tra categorie lessicali, grammaticali e sintattiche (in particolare, la costituenza), e i due problemi sembrano infatti intrecciarsi e rinforzarsi a vicenda¹⁸.

L'idea di fondo di molti esercizi scolastici è che se uno studente sa indicare *qual è* il soggetto di una specifica frase sappia necessariamente, a monte, *che cosa* è un soggetto, ma come vedremo subito le cose non stanno necessariamente così. Un problema non banale è, per esempio, l'accettabilità della maggiore o minore approssimazione con cui uno studente potrebbe dire *qual è* il soggetto di una certa frase: un maggior grado di approssimazione (ad es., dire solo il nome testa del SN soggetto anziché l'intero SN – v. anche Lo Duca, in questo volume –, oppure un sinonimo contestuale del nome o del SN, come già accennato nel §2.2) rivela infatti quasi sempre un' imperfetta o mancata comprensione di *cosa sia* il soggetto (un'entità del mondo, cioè un referente? un nome? un gruppo di parole ossia un sintagma? e con quali confini? e perché questi confini e non altri?). Nella percezione di molti studenti – e forse anche di molti insegnanti – il soggetto è semplicemente quel pronome personale o quel nome (con o senza determinante) che per genere e numero può meglio giustificare l'accordo con il verbo, ed è con quest'ultimo anche semanticamente congruo (cioè coerente rispetto al suo schema valenziale)¹⁹. In molti casi ciò è effettivamente sufficiente per individuare a colpo sicuro un soggetto. Ma la prova

¹⁸ Sono molto grata a Maria Pia Lo Duca e a Cecilia Andorno per le loro osservazioni su questo specifico punto durante la discussione al Convegno di Bressanone (v. Introduzione a questo volume), e particolarmente a Cecilia per aver avuto la pazienza di proseguirla poi anche via mail.

¹⁹ Si veda in proposito anche la recente grammatica per le superiori di Serianni *et al.* (2015: 494-506, ma v. anche Patota, 2006: 433-434), in cui, attraverso una strana distinzione, all'interno del sintagma o “gruppo del soggetto”, tra “soggetto” vero e proprio ed “espansioni del soggetto” (identificate in “attributi”, ossia aggettivi, “apposizioni”, ossia nomi, e “complementi”, ossia nomi o pronomi, 2015: 496), è di fatto incoraggiata l'identificazione del soggetto nella sola testa del sintagma. Più in generale, una tale distinzione tra “soggetto” e sue “espansioni”, comporta, a mio parere, più problemi, anche terminologici, che soluzioni: da un lato il rischio di appiattare l'analisi sintattica su quella grammaticale delle classi di parole o parti del discorso, e dall'altro, la sovrapposizione o mescolanza tra due momenti o livelli diversi, quello dell'analisi logica propriamente intesa (distinzione tra soggetto e predicato *in primis*) e quello della scomposizione *lineare* dei sintagmi semplici o complessi che di volta in volta

del fuoco per far emergere eventuali fraintendimenti sulla nozione di soggetto è rappresentata da frasi con soggetti di una certa complessità sintagmatica: con soggetti leggeri e leggerissimi (come articolo + nome oppure solo nome proprio) le eventuali incomprensioni su *cosa* sia il soggetto potrebbero infatti non emergere affatto.

In breve, un conto è saper dire che il soggetto della frase “*Gino crea troppi problemi a tutti*” corrisponde a *Gino*, un altro è dire che il soggetto della frase “*Quel musone della porta accanto crea troppi problemi a tutti*” corrisponde a *Quel musone della porta accanto*, ed è probabile che non pochi direbbero invece *Quel musone*, o anche *Il musone* o anche soltanto *musone*. Accettare questo tipo di risposte, e in particolare l’ultima (che è la meno grammaticalmente congrua), rappresenta una sorta di compromesso da parte dell’insegnante (lo studente che risponde *musone* ha almeno colto l’importanza dell’accordo col verbo rispetto a chi risponde *problemi* o *tutti*)²⁰, ma è certamente una resa rispetto alla comprensione dell’articolazione di frasi e testi.

Nelle grammatiche consultate il grado di complessità sintagmatica dei costituenti usati per esemplificare il soggetto è generalmente molto basso²¹ e non è di norma oggetto di riflessione esplicita; non tutti gli autori, inoltre, usano quegli espedienti grafici (sottolineature o corsivo) che seppur in modo più implicito aiutano a evidenziare la dimensione o la portata sintagmatica del costituente soggetto. Spiegazioni esplicite sul fatto che il soggetto di volta in volta esemplificato corrisponde all’intero sintagma evidenziato e non alla sua sola testa (nome o altro) sarebbero tuttavia importanti, dal momento che, come già osservato, la confusione tra soggetto e referente si intreccia fatalmente con la scarsa o nulla consapevolezza sul ruolo, se non sull’esistenza stessa, della costituenza.

Anche per quanto riguarda il Questionario GRASS – uno strumento di rilevazione diretto anche a bambini di 4^a primaria – si era deciso di evitare l’uso di sintagmi troppo complessi, sia nelle frasi stimolo dei giudizi di grammaticalità (Dal Negro *et al.*, 2016: 98-104) sia nel testo dialogico. E pur tuttavia, il problema della costituenza emerge evidentissimo anche dai dati sul dialogo. Vedremo qui, per brevità, solo tre casi.

corrispondono alle tre diverse funzioni principali dell’analisi logica tradizionale (soggetto, predicato, complementi).

²⁰ Cf. infatti Rosi (in questo volume).

²¹ Il massimo di complessità che sia anche graficamente segnalata dagli autori si ritrova in sintagmi la cui testa è un verbo all’infinito seguito da avverbiali (per es. “*Mangiare in modo equilibrato è molto importante*”, Ferrari & Zampese, 2016: 121), oppure in SN con un aggettivo tra determinante e nome. Il SN più complesso graficamente evidenziato è in Serianni (1991: 91): “*Ti siano gradite, Signore, le nostre umili offerte e preghiere*”, nella parte dedicata alla posizione postverbale del soggetto in frasi non dichiarative. Soggetti costituiti da sintagmi complessi sono invece esplicitamente trattati ed esemplificati sia nella già citata grammatica scolastica di Serianni *et al.* (2015) che in Patota (2006: 430-434), ma ricorrendo in entrambi i casi alla già menzionata distinzione, all’interno del sintagma soggetto, tra “soggetto” ed “espansione del soggetto”, che, come osservato nella nota 19, tende però ad incoraggiare o a giustificare l’identificazione del soggetto con la sola testa del sintagma.

Per la frase “*Ma questa scopa reggeva una parte del tetto*” (tab. 8) su 355 rispondenti, solo 13 (e tutti universitari) indicano come soggetto *questa scopa*, in 55 scrivono *la scopa* e ben 138, cioè la maggioranza relativa, il solo nome *scopa* senza alcun determinante. Ma anche per il caso, già citato nel §2.2, della frase “*[un tavolo] che si rompe*” (tab. 5), solo 16 rispondenti su 251 indicano come soggetto *che*, 131 rispondono attraverso la strategia referenzialista indicando in vari modi il nome dell’antecedente e, di questi, ben 74, cioè ancora una volta la maggioranza relativa, indicano semplicemente *tavolo*. Infine, anche nel caso della frase “*una gli cade in testa*” (tab. 9), su 311 rispondenti solo 16 (tutti universitari) indicano come soggetto il pronome indefinito *una*, i referenzialisti, che indicano non il pronome ma il nome dell’antecedente, sono 90 e ben 45 di questi indicano semplicemente *trave* (o, in due casi, *travi*), ed è ancora una volta questa la soluzione su cui converge il maggior numero di risposte rispetto alle 311 totali.

Il problema della diffusa mancanza di sensibilità alla costituenza sintagmatica è ben evidenziato da Lo Duca (in questo volume) in relazione ad alcune domande sul soggetto nelle prove INVALSI²². Dalle indicazioni fornite agli insegnanti preposti alla correzione delle prove, traspare infatti una notevole elasticità di attese da parte dell’Istituto stesso rispetto al valore e al riconoscimento della costituenza, confermata anche dal passo seguente, tratto da un recente libro-guida rivolto agli insegnanti del primo ciclo:

L’abitudine ad accorpare è fondamentale per la comprensione di frasi lunghe. Come infatti un gruppo può estendersi, mantenendo inalterata la sua funzione unitaria, così può essere poi ricondotto all’elemento semplice che lo costituisce.

Un soggetto, per esempio, può avere un’estensione molto ampia, ma riconoscibile come unità. In un quesito INVALSI dato in terza secondaria [*del primo ciclo*, E.C.] nel 2008 si chiedeva di individuare il soggetto nella frase:

La regina Elisabetta I d’Inghilterra era figlia di Enrico VIII.

Le risposte considerate corrette erano tre:

La regina / La regina Elisabetta I / La regina Elisabetta I d’Inghilterra (Notarbartolo, 2016: 67-68).

L’alleggerimento o la riduzione del sintagma originario della frase di partenza, per quanto ritenuto accettabile dall’INVALSI (e probabilmente anche dalla maggior parte degli insegnanti), pone però molti problemi non solo sul versante della grammatica frasale tradizionale (per l’analisi in costituenti i tre SN sono comunque diversi tra loro e non sono ovviamente equivalenti), ma anche su quello della

²² Gli esempi discussi da Lo Duca (in questo volume) comprendono frasi come: “Il mese prossimo entrerà in funzione *un modello avanzatissimo di treno ad alta velocità*”, rivolte a studenti di 3^a secondaria del I ciclo (cioè 3^a media). Tra le risposte ritenute accettabili o corrette, L’INVALSI comprendeva anche (un po’ meccanicamente, oltretutto impropriamente, come già osservato da Lo Duca) *un modello* ma, riduzione per riduzione, e ragionando anche dal punto di vista pragmatico-testuale della comprensione della frase, perché non accettare allora pure la sinonimia riassuntivamente contestuale di *un treno* o di *un nuovo tipo di treno*? In altri termini: su che basi si può ritenere che ha capito meglio qual è il soggetto della frase lo studente che risponde *un modello* rispetto a quello che magari risponde *un treno*?

grammatica testuale o del discorso. Infatti, trattandosi di frasi idealmente isolate e autonome (per comprendere le quali non è cioè necessario un particolare intorno testuale), al SN semplice *La regina* non può essere attribuito lo stesso statuto testuale e informativo del sintagma soggetto della frase di partenza: il sintagma ridotto *La regina* ha infatti il tipico statuto di una forma anaforica coreferenziale a un qualche antecedente già introdotto nel discorso – ma, paradossalmente, il suo unico antecedente nella situazione del test è proprio quello della frase stimolo di partenza che si dovrebbe analizzare!

Si tratta qui di un problema sottile, o di un particolare corto circuito, che traspare in vari modi anche dai dati GRASS:

(13) che [antecedente: *un tavolo*] si rompe → sogg.: *(*il*) *tavolo* (v. tab. 5)

L'uso dell'articolo definito *il* da parte di ca. 30 rispondenti (di contro ai 20 che hanno risposto riportando l'antecedente *un tavolo*, v. tab. 5) è infatti la spia più evidente di un ragionamento pragmatico e metatestuale (sul discorso e sul metadiscorso) piuttosto che metalinguistico e formale (sulla frase): viene cercata nel testo l'espressione dell'antecedente che non viene però *citata* alla lettera ma pragmaticamente *usata* (“*co-riferita*”) nel discorso che è già aperto e condiviso con l'interlocutore (l'insegnante o il ricercatore). La frase stimolo, da oggetto distaccato e isolato di analisi, viene inglobata essa stessa nel discorso in atto tra studenti e docenti/ricercatori, instaurando referenti a cui poi si continua a far riferimento secondo le normali prassi anaforiche del discorso in atto (*il tavolo*, *la regina*), senza rendersi troppo conto che da *due* contesti iniziali di riferimento (quello più o meno artificiale della frase da analizzare e quello del discorso reale tra studente e valutatore/ insegnante) si finisce per scivolare in uno solo, che è appunto quello del discorso in atto. Perché non diventino davvero insidiose, è auspicabile una maggiore consapevolezza da parte di valutatori e insegnanti su queste importanti interconnessioni tra la grammatica della frase e quella del discorso (e in base a entrambe, comunque, non tutte le risposte previste dal test INVALSI vanno ugualmente bene).

Sarebbe soprattutto necessaria una maggiore consapevolezza dei diversi mondi di discorso che si trovano a interagire durante l'analisi di frasi e testi: seppur implicitamente e senza virgolette, infatti, tutte le frasi esemplificative di esercizi e grammatiche non rappresentano altro che stralci “idealizzati” di discorsi “altri” e altrui, ciascuno con il proprio contesto ideale di riferimento di cui si deve tener conto. Da questo punto di vista, le tipiche frasi a-contestuali della grammatica tradizionale richiedono e presuppongono una capacità di distanziamento enunciativo e una consapevolezza sulle operazioni di de-contestualizzazione e ri-contestualizzazione del discorso che non sono quasi mai oggetto di riflessione didattica.

In breve, tirando le somme, negli esercizi di riconoscimento del soggetto è sufficiente per molti insegnanti che lo studente dimostri di avere “compreso” la frase (ma cf. nota 22) individuando la corretta “zona” sintagmatica su cui la morfologia del verbo è orientata e la “restituisca” indicando almeno la testa del sintagma soggetto, che è di solito un nome. E il nome, a sua volta, per un certo numero di insegnanti e

per un numero ancora più alto di studenti, non è che l'etichetta di un certo referente più o meno generico, che si può individuare in quanto "soggetto" *sui generis* grazie alla semantica e all'orientamento morfologico del verbo. Per poter individuare il nome "giusto" anche il "nominalista" più rigido deve infatti saper interpretare la semantica del verbo della frase e saperne individuare i potenziali argomenti. Anche per questa ragione la strategia "nominalista" e quella "referenzialista" vanno spesso insieme e anzi si rafforzano a vicenda – anche se un vero referenzialista spinto (come già visto anche nel 2.2 a proposito della frase della tab. 7), a differenza di un nominalista rigido, non disdegna neppure l'uso di sinonimi contestuali per indicare il soggetto di una frase (proprio perché l'importante è, a suo parere, saper individuare il referente!).

4 *Esplícitezza e implicitezza dei soggetti grammaticali e la dimensione del discorso*

La strategia referenzialista tende a normalizzare i soggetti e a "tradurli" in nomi anche quando il soggetto è esplicitato nella frase in forma di pronomi personale, trattando anche questo tipo di contesti alla stregua di un soggetto sottinteso o implicito, o più precisamente di un "referente sottinteso" di cui bisogna rivelare l'identità.

Per esempio, per la frase con soggetto esplicito in forma pronominale "*mentre lui si siede*" (tab. 10), su 368 rispondenti, la maggioranza assoluta, cioè 218, indica *lui* (e altri 46 anche *egli* ed *esso*; v. Dal Negro, in questo volume), ma i referenzialisti assommano comunque a 83, e 69 di loro indicano come soggetto unicamente o il nome proprio del referente (*Charlot*) o vari sinonimi contestuali coreferenziali a *Charlot* (*l'uomo, l'omino, il ragazzo, il maschio*). I referenzialisti, che aumentano percentualmente di numero per i casi già visti (nel §2.1) di soggetti in forma di pronomi relativi e indefiniti (tab. 5, 6, 9), tendono insomma a trattare i soggetti espliciti in forma pronominale non solo come dei semplici segnaposto di un nome (il che è nella natura dei pronomi come normalmente intesi e insegnati²³), ma anche come elementi a cui non può essere attribuito direttamente lo statuto di "soggetto" di frase, statuto che infatti essi attribuiscono solo al nome del referente²⁴. Da notare anche, *en passant*, che il nome, quando non corrisponde a un nome proprio (*Charlot*), tende ad essere indicato più spesso da solo e senza determinanti se corrisponde alla testa di un SN soggetto esplicito (cf. tab. 8), mostrando una strategia più meccanicamente nominalista che si limita ad estrarre il nome testa dal sintagma soggetto; il nome tende invece ad essere indicato più spesso in forma di sintagma definito (articolo determinativo + nome) quando è frutto di un vero e proprio ragionamento te-

²³ Ricordiamo infatti, solo *en passant*, che esistono posizioni, per quanto minoritarie, come quella di Charles Sanders Peirce, che ritengono vero il contrario, e cioè che siano i nomi a sostituire i pronomi e non viceversa (v. Keidan, 2008: 52; Lyons 1977: 636-637).

²⁴ Al contrario dei pronominalisti o metagrammaticali osservati da Dal Negro (in questo volume), per molti dei quali *egli* (o *esso*, di contro a *lui*) è solo o soprattutto il "nome" di qualsiasi soggetto di terza persona singolare.

stuale volto a individuare il referente sia di un soggetto sottinteso che di un soggetto di tipo pronominale, ed è questo tipo di procedura, insieme all'eventuale ricorso a sinonimi contestuali, uno dei segnali più evidenti di strategie referenzialiste, più che semplicemente o solo nominaliste.

La questione dell'esplicitezza e dell'implicitezza del soggetto è di solito solo rapidamente accennata nelle grammatiche di riferimento, lasciando così aperti molti problemi importanti che proverò seppur rapidamente a visualizzare, poiché hanno anch'essi direttamente a che fare con la relazione tra costituenza sintattica, testualità e articolazione informativa nella selezione e nell'individuazione del soggetto.

Riprendiamo quindi il discorso sul soggetto sottinteso, già introdotto nel 2.1. Si osservi l'esempio seguente:

- (14) Una bellissima ragazza dai capelli rossi_i entrò nel bar. Ø_i Salutò il barista prima di sedersi

Qual è il soggetto della seconda frase? Che cosa si dovrebbe rispondere in casi come questo, specie se si deve *dirlo* o *scriverlo* senza ricorrere a espedienti grafici (esponenti, simboli o freccette)? «*Una bellissima ragazza dai capelli rossi*» (citando alla lettera dalla frase iniziale), oppure *La bellissima ragazza dai capelli rossi*, o *La bellissima ragazza*, *La ragazza*, *Lei*, o cos'altro? C'è una soluzione univoca o sono accettabili, e fino a che punto, indicazioni alternative diverse (come si potrebbe evincere dalle indicazioni INVALSI viste nel §3) purché si salvaguardi l'evidente co-referenzialità dei due soggetti frasali in gioco? Oppure è proprio la coreferenzialità (con)testuale che complica le cose, mettendo in crisi la nozione acontestuale di soggetto a cui si è da sempre abituati²⁵?

Come accennato, le grammatiche consultate non contemplano esempi di questo tipo e non forniscono particolare aiuto per risolvere in modo coerente casi come questo; il ricorso a simboli grafici, come quelli usati in (14), può inoltre far apparire semplice o addirittura banale ciò che invece – ma solo per come si è abituati a ripescare il soggetto di una frase – non lo è per niente. Infatti, il problema si pone soprattutto se alla domanda su quale sia il soggetto di una frase senza soggetto analiticamente espresso, ovvero sottinteso, si sia sempre stati abituati a rispondere enunciando uno specifico sintagma determinato leggero o leggerissimo, dicendo, ad esempio, semplicemente *Mario* per la seconda frase (o clausola) di (15) e *la ragazza* per la seconda frase (o clausola) di (16):

- (15) Mario compra troppe scarpe e poi non le mette
(16) La ragazza è intelligente ma non si applica

Il problema si pone, a maggior ragione, se si è anche abituati a dire che in casi come questi il soggetto della prima frase è *lo stesso* della seconda frase, o che le due frasi hanno lo stesso soggetto, rinforzando la confusione, appunto, tra il nominare il

²⁵ Si vedano su questo punto anche le riflessioni conclusive di Palermo (in questo volume).

soggetto e il nominare il referente. In tutti e tre gli esempi si è infatti di fronte a una successione di due frasi (o clausole) diverse, benché connesse, con verbi lessicalmente diversi e dotati pure (nel primo e nel terzo esempio) di strutture argomentali diverse. Ma, considerando che per “soggetto sintattico” si dovrebbe intendere uno specifico costituente frasale (esplicito o implicito), è proprio la connessità testuale delle frasi contigue qui esemplificate e la dinamica informativa che ciò comporta (cioè proprio l’evidente coreferenzialità dei soggetti; v. anche Andorno, 2003: 50-51; Palermo, 2013: 83-85)²⁶, che dovrebbe impedirci in partenza di dire che le due frasi connesse di ciascun esempio hanno “lo stesso soggetto”, come dimostra anche l’inaccettabilità delle seguenti riformulazioni, che mettono subito in crisi proprio la coreferenza tra i due soggetti frasali:

- (17) ?? Una bellissima ragazza dai capelli rossi entrò nel bar. Una bellissima ragazza dai capelli rossi salutò il barista prima di sedersi
 (18) ?? Mario compra troppe scarpe e poi Mario non le mette
 (19) ?? La ragazza è intelligente ma la ragazza non si applica

Infatti, nei casi già visti di (14), (15) e (16), ciò che c’è di identico tra il soggetto esplicito della prima frase e quello sottinteso della seconda sono solo la denotazione o referenza (i soggetti delle due frasi sono coreferenti: denotano o si riferiscono a uno stesso referente) e l’orientamento morfologico dei due verbi finiti (coniugati entrambi alla 3^a persona singolare²⁷). È, anzi, proprio l’assenza di un costituente soggetto esplicito, nella seconda frase di ciascun esempio, a dirigere immediatamente la nostra interpretazione verso la ricerca e il riconoscimento della coreferenza con qualcos’altro all’interno della frase precedente. Naturalmente, è lo stesso *referente* (e non il soggetto) che può essere richiamato (all’interno della catena anaforica che lo riguarda) con espressioni linguistiche diverse, anche attraverso la creazione *ad hoc* di particolari sinonimie contestuali o pragmatiche (per es., per (14): *la donna, la cliente, il futuro amore del proprietario del bar*, ecc.). Ma il soggetto della seconda frase di ciascuno dei tre esempi, inteso come costituente, è e resta un soggetto sottinteso, cioè un soggetto (con)testualmente dato e morfologicamente segnalato sul verbo, il cui *referente* è lo stesso a cui si riferisce anche il soggetto della frase precedente²⁸.

²⁶ Si veda, per es., la scala o gerarchia di “datità” (*Givenness hierarchy*) proposta da Gundel *et al.* (1993; v. anche Saeed, 2016: 203-205), che ben visualizza come, per lingue come l’italiano, sia l’opzione con soggetto “sottinteso” (o solo morfologicamente espresso) quella che segnala la maggior “datità” e recuperabilità testuale e contestuale di un referente.

²⁷ In base a quanto si discuterà nel §5, si potrebbe semmai dire che le due frasi connesse hanno lo stesso “soggetto *morfologico*” riferito a uno stesso referente.

²⁸ È però ovvio che un tale tipo di spiegazione presuppone la comprensione e la consapevolezza della multimodalità del parlare (e dello scrivere), cioè del fatto che non tutti i significati trasmessi o comunicati con successo hanno bisogno di verbalizzazioni vocali o grafiche, o anche di indicazioni gestuali. E, d’altronde, come giustamente rilevato da Cecilia Andorno (comunicazione personale), in fonologia, morfologia e sintassi è normalmente prevista l’esistenza di elementi “zero” in quanto alternative funzionali significanti.

In breve (a meno che una frase non smetta di essere frase non appena entra a far parte di un testo e di un contesto appropriato), ogni frase con verbo finito ha sempre *un solo* soggetto grammaticale che orienta morfologicamente il verbo, e non un ventaglio di soggetti alternativi (v. anche Dal Negro *et al.*, 2016: 91-92), ed è invece la *coreferenza* rispetto ad altre espressioni dello stesso testo che può essere esplicitata attraverso una serie illimitata di espressioni diverse, purché discorsivamente coerenti.

Da qui l'importanza e la necessità, anche nella riflessione scolastica, di non prendere in esame solo frasi isolate e acontestuali: è infatti attraverso la dimensione più ampia di testi e discorsi che si può comprendere meglio la differenza tra soggetto in quanto relazione strettamente grammaticale (che in ciascuna frase dotata di verbo è una e una sola, tra un solo argomento X e il verbo) e in quanto individuazione del referente o "denotato" dell'argomento che funge da "orientatore" del verbo – referente o denotato che, pur essendo anch'esso uno e uno solo (più o meno definito, più o meno generico), può essere coerentemente espresso in una quantità virtualmente illimitata di modi, forme "zero" comprese, purché si rispettino coerenza e dinamica informativa del testo o discorso.

5. *Problemi di terminologia: il soggetto o diversi tipi di soggetto?*

Tra i tanti ostacoli che creano intoppi inattesi anche all'insegnante più motivato e preparato che voglia affrontare un vero percorso induttivo di riflessione sulla lingua a partire da testi e discorsi reali (v. Dal Negro *et al.*, 2016: 85-93; Lo Duca, 2004) c'è, ovviamente, anche la terminologia²⁹. Nella nozione attuale di "soggetto", per esempio, e quindi nel termine stesso, hanno finito per convivere e accumularsi molti strati o funzioni facenti riferimento a punti di osservazione diversi. Tuttavia, pur senza dover affrontare o proporre grandi rivoluzioni terminologiche³⁰, a cui soprattutto la scuola è di norma (anche comprensibilmente) ostile, i molti problemi posti dalla nozione ormai *omnibus* di "soggetto", emersi tutti in modo chiarissimo attraverso la mole di dati raccolti con la ricerca GRASS, si potrebbero affrontare meglio abituandosi a dipanarne sistematicamente il groviglio (v. anche Palermo, in questo volume). Ciò può essere fatto attraverso l'uso di terminologie già attestate (soggetto sintattico vs. soggetto logico o soggetto della predicazione vs. topic o tema, cf. per es. Salvi, 2001: 44-50; Sornicola, 2006), che sono però di norma rifiutate o solo disordinatamente recepite in ambito scolastico – forse anche perché interpretate spesso più come *aggiunte* all'esistente seppur vaga nozione di soggetto, che non come sue doverose precisazioni *interne*. Una soluzione più lineare può essere però quella non di sostituire ma di accompagnare *sempre* il termine con aggettivi o modificatori più trasparenti pertinenti ai diversi livelli di osservazione (soggetto

²⁹ Cf. su questo anche Calaresu (2016, nota 2), e Andorno (in questo volume).

³⁰ Che saranno però prima o poi necessarie anch'esse: si pensi soltanto al contributo innovativo alla teoria che le ricerche sempre più affinate su parlato e interazione stanno man mano apportando, mettendo spesso in crisi molte nozioni tradizionali (cf. Calaresu, 2016).

morfologico, soggetto sintattico, soggetto tematico) e usando, invece, in modo sistematico e coerente, termini *diversi* solo per distinguere e indicare quelle funzioni “lingua-mondo”, come la referenza e il ruolo semantico che, nel loro organico intreccio con le altre funzioni (riguardano infatti sia i soggetti che gli oggetti diretti e indiretti) e gli altri livelli, continueranno altrimenti ad essere una perenne fonte di confusione per moltissimi studenti, e anche per molti insegnanti. Sono, in questo modo, almeno cinque gli “strati” che andrebbero sempre sistematicamente distinti:

- il *soggetto morfologico* (o sintetico), che è obbligatoriamente espresso in italiano se si usano frasi con verbo finito, e che corrisponde alla persona grammaticale del verbo (*non* al pronome personale, che è già un’espressione analitica, v. sotto; cf. anche nota 12 e Dal Negro, in questo volume);
- il *soggetto sintattico* (o analitico), non obbligatoriamente espresso in italiano, che può essere presente (esplicitato) nella frase in forme diverse (pronomi – non solo personali, nomi o sintagmi di vario tipo, o anche frasi) che rappresentano il costituente/ argomento che funge da “orientatore” del verbo coniugato; in italiano standard e neostandard, il soggetto sintattico esplicito deve accordarsi, ovvero allinearsi, al soggetto morfologico del verbo, ovvero alla sua persona grammaticale³¹; la mancata correlazione può manifestarsi, come si è discusso nel 2.2, in accordi a senso, come nel caso già visto di *Le panchine la gente le rompono*; in casi come questo, l’analisi valenziale (che gode di crescente fortuna didattica, v. De Santis, 2016; Sabatini & Coletti, 2012) ben si presta a chiarire perché dovrebbe essere il SN *la gente* e non *le panchine* a orientare morfologicamente il verbo (la struttura argomentale del verbo *rompere* in forma attiva assegna infatti il caso del soggetto a ciò che corrisponde semanticamente all’agente o, eventualmente, allo strumento)³²;
- il *soggetto tematico* (o *topic*), che, in forma di pronome, nome o sintagma di vario tipo, o anche di implicito, non coincide necessariamente con il soggetto morfologico e sintattico; in una frase marcata e ben formata come *Le panchine la gente le rompe*, per esempio, il soggetto tematico (*le panchine*) non coincide con il soggetto sintattico (*la gente*) ma quest’ultimo è comunque in normale accordo con il verbo – mentre nell’accordo a senso visto sopra era il soggetto tematico *le panchine* ad allinearsi con il soggetto morfologico; infine, nel caso di una frase non marcata come *La gente rompe le panchine* il soggetto sintattico e il soggetto tematico coincidono ed è inoltre rispettato l’accordo di persona sul verbo (alli-

³¹ Il requisito dell’accordo con il soggetto morfologico è però, per forza di cose, assente in frasi (subbordinate e non) il cui verbo è in forma non finita (infinito, participio o gerundio); cf. per es. *Avendo Paolo già pagato, non chiedergli altro*, o anche certi tipi di repliche con l’infinito in funzione eco come *Io chiedere scusa a lui? Mai* (v. Calaresu, i.c.p.).

³² Un aspetto interessante che non potrà essere approfondito oltre è che sebbene siano fatti di tipo semantico (la relazione di referenza) a provocare accordi a senso di questo tipo, sono pur tuttavia semantici anche i criteri che stabiliscono, dato un certo verbo, a quale argomento/valenza si debba normalmente assegnare il caso o il ruolo di soggetto. Detto altrimenti: il significato non crea solo “interferenze” ed è comunque una dimensione irrinunciabile anche nella spiegazione di cosa sia un soggetto grammaticale.

neamento di soggetto morfologico, sintattico e tematico); il soggetto tematico è inoltre l'unico esplicitato in frasi senza verbo, cioè in frasi in cui è comunque presente un rapporto di predicazione tra un *topic* e un predicato (*comment*) privo di verbo (per es., *Paolo sempre solo macchine di lusso, eh?*);

- il *ruolo semantico* (agente, beneficiario, strumento, ecc.) che è di volta in volta attribuibile al soggetto sintattico e al soggetto tematico; tale attribuzione può essere fatta solo a partire dal significato e dalla struttura argomentale del verbo specifico della frase sotto osservazione;
- il *referente* o *denotato*, che è l'entità del mondo (extralinguistico o anche solo testuale) a cui si fa riferimento, e che può essere individuato nella frase o perché esplicitamente richiamato da una certa espressione linguistica presente nel testo, oppure in quanto solo implicitamente alluso (tipico caso del soggetto sottinteso).

Abituarsi a operare sistematicamente questo tipo di scorporo o di analisi per livelli (v. anche Palermo, in questo volume) permetterebbe di evitare non solo le note e frequentissime confusioni tra soggetto e topic, ma anche quelle qui discusse tra soggetto e referente, che pur essendo a volte meno immediatamente visibili, rientrano tuttavia fra i segnali della grandissima difficoltà di studenti (e insegnanti) ad assumere quel distacco metalinguistico necessario per osservare “scientificamente” la lingua e i suoi “prodotti” (parole, frasi e testi)³³.

6. Osservazioni conclusive

I dati raccolti attraverso la ricerca GRASS mostrano che anche il saper dire più o meno approssimativamente *qual è* il soggetto di una certa frase non significa necessariamente aver capito *cosa sia* e perché sia importante riconoscerlo (si veda anche Favilla, in questo volume). Per poter far questo è realmente necessario indurre e sollecitare ragionamenti da parte dello studente (v. Lo Duca, 2004: 68-104) e ribaltare, in molti casi, la prospettiva tradizionale. Quest'ultima tipicamente trascura e sottovaluta la rilevanza della dimensione testuale e del dinamismo informativo di frasi e testi, rilevanza che è particolarmente evidente proprio nel caso del tanto trascurato soggetto sottinteso – che è, però, paradossalmente, anche la forma di soggetto più frequentemente usata in una lingua come l'italiano! (v. Palermo, in questo volume, in particolare il §4 *Esprimere*).

Il ricorso a frasi isolate e acontestuali, che ha comunque un suo senso ai fini della capacità di fare generalizzazioni sensate e del saper operare il distanziamento dall'*hic et nunc* del discorso in atto, dovrebbe quindi rappresentare solo uno dei punti d'arrivo di un percorso ragionato sia di analisi che di sintesi e non, come avviene ancora quasi sempre, l'unico punto di partenza (e anche di arrivo) di qualsiasi argomento grammaticale.

³³ V. anche Andorno e Provenzano, in questo volume.

La lingua è anche o soprattutto uno strumento di rappresentazione *indiretta* del mondo, non di coincidenza con esso, e in qualsiasi attività linguistica è continuamente in gioco il rapporto tra parole e cose che, nei modi cognitivamente appropriati, dovrebbe far parte della riflessione sulla lingua già dalla scuola primaria³⁴. Molti dei problemi discussi in questo lavoro a proposito di soggetto grammaticale e referenza hanno implicazioni anche di tipo più profondamente semiotico, ma per affrontarli e risolverli non è affatto necessario riversare sugli studenti un eccesso di teoria. Si tratta infatti di questioni che emergono in modo naturale attraverso il confronto tra usi reali (contestualizzati) parlati e scritti della lingua, e possono essere affrontati evidenziando l'indirettezza e la varietà del rapporto lingua-mondo, da un lato, e l'esistenza di diversi livelli o punti di osservazione dello stesso "oggetto" linguistico, che si tratti di parole, frasi o testi.

³⁴ Basti pensare, per esempio, al senso profondo delle attività sul lessico che riguardano sinonimia, polisemia e il riconoscimento dell'esistenza di lingue e varietà diverse dalla propria (cf. *Indicazioni nazionali*, in MIUR, 2012: 28-33).

Tabella 1 - *Individuazione del soggetto in «Perde l'equilibrio e...»*

	<i>4^a Primaria</i> (161)	<i>1^a Sec. I ciclo</i> (159)	<i>Università</i> (105)	<i>TOTALE</i> (425)
Rispondenti effettivi	78	106	103	287
Non risponde	83	53	2	138
SN/N:	(23):	(50):	(47):	(120):
Charlot	21	37	47	105
l'uomo, (l') omino, il ragazzo, il maschio	2	13	0	15
Pro:	(36):	(54):	(55):	(145):
egli	9	10	16	35
lui	27	40	39	106
esso	0	3	0	3
ello	0	1	0	1
Altro	19	9	1	29

Tabella 2 - *Individuazione del soggetto in «E come andava avanti?»*

	<i>4^a Primaria</i> (161)	<i>1^a Sec. I ciclo</i> (159)	<i>Università</i> (105)	<i>TOTALE</i> (425)
Rispondenti effettivi	85	108	100	293
Non risponde	76	51	5	132
SN/N:	(13):	(47):	(70):	(130):
il film	4	13	30	47
film	1	10	13	24
la storia, la storia del film (1)	5	19	22	46
storia	3	4	4	11
la scena	0	1	1	2
PRO + SN/N:	(0)	(2):	(6):	(8):
essa= (la) storia	0	0	2	2
esso= (il) film	0	0	4	4
egli = (il) film, lui = (il) film	0	2	0	2
Solo Pro:	(22):	(32):	(21):	(75):
essa	0	4	5	9
esso	0	3	12	15
lui, egli	18	17	4	39
lei, ella	4	8	0	12
Altro	50	27	3	80
Tra le risposte in Altro:				
soggetto impersonale, verbo impersonale	0	0	2	2

Tabella 3 - Individuazione del soggetto in «Della serie: *piove sempre sul bagnato, insomma!*»

	4 ^a Primaria (161)	1 ^a Sec. I ciclo (159)	Università (105)	TOTALE (425)
Rispondenti effettivi	70	67	29	166
Non risponde	91	92	76	259
Impersonale & simili:	(0)	(1):	(19):	(20):
(verbo) impersonale	0	0	18	18
non ha soggetto	0	1	0	1
soggetto indefinito (?)	0	0	1	1
Altro	70	66	10	146
Tra le risposte in Altro:				
Pro:	(11):	(22):	(4):	(37):
(egli), egli	6	9	2	17
esso, esso	0	1	2	3
lui, (lui)	10	6	0	16
lei, (lei)	1	4	0	5
lui-lei, egli = serie	0	2	0	2
SN/N:	(14):	(27):	(6):	(47):
(la pioggia), (pioggia)	2	8	4	14
(il tempo /il cielo), (il tempo)	0	0	2	2
l'acqua, acqua	2	2	0	4
bagnato	6	6	0	12
la serie (la serie)	0	7	0	7
altri SN/N	4	4	0	8

Tabella 4 - Individuazione del soggetto in «(...) a lui dispiace che sia la ragazza a fare tutto»

	4 ^a Primaria (161)	1 ^a Sec. I ciclo (159)	Università (105)	TOTALE (425)
Rispondenti effettivi	90	103	74	267
Non risponde	71	56	31	158
Frase completiva:	(0)	(0)	(6):	(6):
che sia la ragazza a fare tutto	0	0	5	5
che sia la ragazza	0	0	1	1
Frammenti indiziari:	(0)	(0)	(1):	(1):
il fatto che	0	0	1	1
Categorizzazione verbo:	(0)	(0)	(3):	(3):
verbo impersonale	0	0	2	2
impersonale (difettivo)	0	0	1	1
SP (beneficiario):	(5):	(1):	(2):	(8):
a lui, a lui= Charlot	2	0	2	4
a Charlot	3	1	0	4
SN/Pro riferito a Charlot	(61):	(90):	(56):	(207):
Charlot	10	23	8	41
l'omino, l'uomo, (il) ragazzo, il maschio	1	3	0	4
lui/ egli/ esso = Charlot / (sin.)	7	2	0	9
lui, egli, esso	43	62	48	153
Altro	24	12	6	42

Tabella 5 - Individuazione del soggetto in «[Poi Charlot si appoggia a un tavolo] che si rompe»

	4 ^a Primaria (161)	1 ^a Sec. I ciclo (159)	Università (105)	TOTALE (425)
Rispondenti effettivi	67	83	101	251
Non risponde	94	76	4	174
Pro relativo:	(2):	(0)	(14):	(16):
che	2	0	8	10
che /il quale	0	0	1	1
che (il tavolo), che = tavolo, un tavolo (che)	0	0	5	5
SN/N:	(18):	(41):	(68):	(128):
il tavolo, (il tavolo)	4	11	15	30
un tavolo	0	6	14	20
tavolo, (tavolo)	14	21	39	74
il tavolino, tavola, tavoli, le gambe del tavolo	0	4	0	4
Pro = tavolo:	(0)	(1):	(2):	(3):
(esso = tavolo), esso = il tavolo	0	0	2	2
tavolo (egli) ?	0	1	0	1
Solo Pro:	(14):	(29):	(13):	(56):
esso, (esso)	2	5	8	15
(egli), egli	7	14	3	24
(lui), lui	5	10	2	17
Altro	33	12	4	49

Tabella 6 - Individuazione del soggetto in «[l'interno] che è formato da una sola stanza...»

	4 ^a Primaria (161)	1 ^a Sec. I ciclo (159)	Università (105)	TOTALE (425)
Rispondenti effettivi	48	79	103	230
Non risponde	113	80	2	195
Pro relativo:	(2):	0	(11):	(13):
che	2	0	8	10
che = l'interno	0	0	3	3
SN/N:	(6):	(31):	(69):	(106):
l'interno, (l'interno)	2	16	56	74
l'interno della casa, della stanza	0	0	2	2
interno, interno della casa	0	5	10	15
(la) stanza, (la) casa, (la) baracca	4	10	1	15
Pro = SN/N:	0	(2):	(5):	(7):
esso = (l') interno	0	0	5	5
egli= stanza	0	1	0	1
esso= la stanza	0	1	0	1
Pro:	(9):	(10):	(14):	(33):
esso, (esso)	0	4	8	12
egli, (egli)	6	3	3	12
lui, (lui)	3	3	2	8
«egli/lui/lei»	0	0	1	1
Altro	31	36	4	71

Tabella 7 - «[Certo che] loro sono proprio sfortunati, quest'omino e questa ragazza!»

	4 ^a Primaria (161)	1 ^a Sec. I ciclo (159)	Università (105)	TOTALE (425)
Rispondenti effettivi	94	122	104	320
Non risponde	67	37	1	105
Pro:	(31):	(75):	(97):	(203):
loro, (loro)	23	60	90	173
essi, (essi)	6	11	7	24
lui e lei	2	4	0	6
Pro = SN:	(3):	(7):	(2):	(12):
loro = «quest'omino e questa ragazza»	0	0	2	2
loro = i ragazzi / ragazza e Charlot / l'omino e la ragazza ecc.	3	7	0	10
SN/N:	(15):	(31):	(2):	(48):
i protagonisti	0	1	2	3
«quest'omino e questa ragazza»	1	0	0	1
(l') omino e (la) ragazza / Charlot e la ragazza / Charlot e la sua amica ecc.	13	28	0	41
i due	0	1	0	1
(i) personaggi	1	1	0	2
Altro	45	9	0	54

Tabella 8 - Individuazione del soggetto in «*Ma questa scopa reggeva una parte del tetto*»

	<i>4^a Primaria</i> (161)	<i>1^a Sec. I ciclo</i> (159)	<i>Università</i> (105)	<i>TOTALE</i> (425)
Rispondenti effettivi	115	136	104	355
Non risponde	46	23	1	70
SN/N:	(45):	(78):	(91):	(214):
questa scopa	0	0	13	13
la scopa, (la scopa)	10	28	17	55
scopa, (scopa)	33	47	58	138
scopa + tetto (?)	1	3	3	7
Ivo + scopa (?)	1	0	0	1
Pro = <i>scopa</i> :	0	(2):	(3):	(5):
essa = (questa scopa)	0	0	1	1
essa = la scopa	0	0	2	2
(lei) = scopa	0	2	0	2
Solo Pro:	(8):	(20):	(8):	(36):
(essa), essa	3	6	7	16
lei, (lei)	3	11	1	15
(ella), ella	2	2	0	4
quella	0	1	0	1
Altro	62	35	2	99

Tabella 9 - Individuazione del soggetto in «[.. c'è una serie di travi...] una gli cade in testa»

	4 ^a Primaria (161)	1 ^a Sec. I ciclo (159)	Università (105)	TOTALE (425)
Rispondenti effettivi	97	111	103	311
Non risponde	64	48	2	114
una	2	1	12	15
<i>una</i> = SN/ N:	0	0	(16):	(16):
«una (trave)»	0	0	14	14
una (la trave), una (delle travi)	0	0	2	2
Solo SN/ N:	(11):	(32):	(47):	(90):
una trave, (una trave)	2	5	13	20
la trave, (la trave)	4	7	12	23
trave, (trave)	2	20	21	43
travi	2	0	0	2
(una serie di travi)	0	0	1	1
un pezzo di legno	1	0	0	1
Pro = SN/ N:	0	(5):	(4):	(9):
essa, lei, ella = (la) trave	0	2	3	5
«(egli/lui/lei) trave»	0	0	1	1
egli, esso, lui = (la) trave	0	3	0	3
Solo Pro:	(5):	(10):	(11):	(26):
essa, (essa)	1	3	10	14
lei, (lei)	3	6	0	9
ella	1	1	1	3
Altro	79	63	13	155
Tra le risposte in Altro:				
esso, lui, egli	19	35	2	56

Tabella 10 - *Individuazione del soggetto in «(...) mentre lui si siede»*

	<i>4^a Primaria</i> (161)	<i>1^a Sec. I ciclo</i> (159)	<i>Università</i> (105)	<i>TOTALE</i> (425)
Rispondenti effettivi	127	137	104	368
Non risponde	34	22	1	57
SN e combinazioni:	(27):	(46):	(10):	(83):
Charlot	17	32	5	54
l'uomo, uomo	2	3	1	6
il ragazzo	0	1	0	1
il maschio	1	0	0	1
l'omino, omino	1	5	0	6
l'uomo = Charlot	0	0	1	1
egli = Charlot	0	1	1	2
Charlot/ lui, lui= Charlot, ecc.	4	4	1	9
«(egli/lui/lei) Charlot»	0	0	1	1
l'omino = lui	1	0	0	1
il ragazzo = lui	1	0	0	1
Pronome personale:	(79):	(91):	(94):	(264):
lui	63	73	82	218
egli	14	16	12	42
egli/lui, lui /egli	1	1	0	2
esso	1	1	0	2
Altro	55	5	0	60

SILVIA DAL NEGRO¹

Egli, esso, lui, ello: La varietà di lingua nella riflessione grammaticale

Abstract

This paper deals with the role of third person subject pronouns in metalinguistic activities on grammar in Italian schools. Two different aspects are discussed. The first deals with the use of obsolete pronominal forms, which have a very restricted distribution in use despite the fact that normative schoolbooks still present them as the unmarked choice. These forms are used in responses to the metalinguistic tasks proposed to a large sample of pupils and students within a project on the notion of syntactic subject and its recognition in texts. Pronouns seem to work here as formal markings of verb persons. The second point regards strategies employed by respondents to name subjects within a dialogic text; in particular pronominal strategies, in contrast with the presence of full NPs in the text, are discussed in the paper.

1. Introduzione

In questo contributo mi occuperò di quello che può essere considerato un *topos* dell'italiano scolastico e più in generale delle varietà normative dell'italiano: l'uso di *egli* e di *esso* in luogo di *lui* come pronomi soggetto di terza persona. Il punto di vista che intendo proporre è tuttavia un po' inconsueto (non trattando, infatti, del modello proposto a scuola per l'uso linguistico) ma coerente con alcune riflessioni più ampie che, nell'ambito del progetto GRASS (si veda l'Introduzione al presente volume), hanno toccato il tema della referenza, dello statuto delle desinenze verbali in italiano e dell'identificazione formale del soggetto all'interno del discorso. In questo senso, le risposte fornite da alunni e studenti a quesiti diversi ma tutti relativi alla nozione di soggetto, risposte in molti casi inattese, ci hanno portate a ripensare categorie e relazioni grammaticali che raramente vengono messe in discussione.

Nello specifico, verranno qui presi in considerazione quei pronomi di terza persona, ed in particolare *egli* o *ella*, indicati da nostri informatori come il soggetto in frasi che fanno parte di un testo dialogico più ampio. In molte di queste frasi, fra l'altro, un sintagma nominale con funzione di soggetto è già presente nel testo, come nell'esempio in (1), e si presterebbe perfettamente ad essere ripreso *verbatim* nella risposta dell'alunno, cosa che però non avviene (o meglio: non sempre avviene). Si noti a margine, infine, che le proforme *egli*, *ella*, *esso*, ecc. non compaiono in nessuna delle frasi di cui è composto il lungo testo proposto.

¹ Libera Università di Bolzano.

(1) L'amica di Charlot lo fa entrare → soggetto: (ella) (SBMB01)²

In contro-tendenza rispetto ai “referenzialisti” di cui parla Calaresu (in questo volume), alunni che propongono risposte come quelle riportate in (1) e che potremmo invece definire come “meta-grammaticali”, sembrano preferire una strategia molto diversa, tutta interna al sistema della grammatica. In sintesi, nelle prossime pagine cercherò di sviluppare la discussione supportata dai dati raccolti, con il fine di dare risposta a due domande: 1) per quale ragione una forma pronominale viene preferita al sintagma pieno (*quest'omino, Charlot, l'amica di Charlot*), pur disponibile nel contesto? 2) per quale ragione alcuni informanti indicano in questi contesti forme marginali del sistema come *egli* o *ella*?

Ovviamente questi interrogativi sollevati dalla lettura circostanziata dei dati ne suscitano altri, più generali, relativi alla natura delle persone verbali e al tipo di informazione o relazione codificata su di esse (su questi problemi cfr. anche Dal Negro, 2016). A differenza delle prime due persone deittiche, che portano in modo abbastanza naturale alla ricerca di un referente nel contesto extralinguistico (il parlante e l'ascoltatore), la terza persona corrisponde, come è noto (cfr. almeno Benveniste, 2010 [1946]), alla cosiddetta *non persona* le cui marche sul verbo attivano più facilmente una relazione interna al testo, o segnalano un'informazione grammaticale astratta non sempre di facile identificazione (si pensi al caso estremo degli impersonali *e/* o zerovalenti).

2. Il sistema dei pronomi soggetto di terza persona

L'ipertrofico sistema dei pronomi di terza persona dell'italiano, frutto di innovazione romanza, si caratterizza per una notevole complessità formale e funzionale risultante da una combinazione di più parametri, di tipo sia linguistico sia sociolinguistico, e per la presenza di asimmetrie su diversi livelli. Tanto l'ipertrofia quanto le numerose asimmetrie che lo caratterizzano, fanno del sistema dei pronomi un'area particolarmente instabile della lingua italiana (cfr. Berretta 1993: 222 e seguenti).

Volendoci limitare ai soli pronomi soggetto, più direttamente pertinenti per questo contributo, l'italiano contemporaneo prevede, sul piano strettamente formale, un'opposizione fra forme toniche (o forti, o libere) – *lui, lei, loro* – e forme cosiddette deboli (*egli, ella, esso, essa, essi, esse*). Come è noto, invece, a differenza del fiorentino e dei dialetti settentrionali, in italiano non si è sviluppata la serie dei clittici soggetto. In particolare, Vanelli (2003) parla a proposito dello sviluppo storico “anomalo” dell'italiano, a lungo acquisito come lingua colta e letteraria, fortemente

² La sigla finale che accompagna gli esempi tratti dal *corpus* di dati GRASS va letta come segue: le prime lettere (P, S e UN) indicano rispettivamente scuola, primaria, secondaria del I ciclo e università; le lettere successive (R o B) la provincia di riferimento (Reggio Emilia o Bolzano); le ultime due lettere indicano o le iniziali del nome dell'insegnante della classe o l'università di riferimento (BZ/RE); mentre il numero finale identifica l'alunno o lo studente. In questo caso, ad esempio, si tratta di un alunno frequentante la scuola secondaria di I ciclo a Bolzano, parte della classe 'MB'.

soggetta a sforzi normativi, del mancato compimento dei mutamenti linguistici del fiorentino relativamente allo sviluppo della serie dei clitici soggetto. Ed è proprio la serie di *egli* a testimoniare di un'innovazione avvenuta solo parzialmente. Seguendo la tripartizione dei pronomi proposta da Cardinaletti & Starke (1999), una forma come *egli* viene definita debole perché, a differenza dei pronomi forti, presenta una serie di limiti distribuzionali: non occorre in isolamento né in posizione post-verbale, non può coordinarsi con un altro sintagma nominale né essere modificato. D'altra parte, un pronome debole si distingue dai clitici per la posizione non necessariamente adiacente al verbo (cfr. anche Calabrese & Cordin, 2001).

Per quanto riguarda il riferimento, solo *lui* viene usato in funzione deittica, mentre *egli* ed *esso* sono limitati al riferimento anaforico (in competizione con *lui*); inoltre, mentre in riferimento ad umani tutte le forme sono possibili con l'esclusione dei singolari *esso* e *essa*, per il riferimento a non umani (animati o meno, concreti o astratti), il sistema dello standard prevedrebbe solo la serie completa di *esso*.

Non meno importante, infine, è la dimensione sociolinguistica, in particolare in relazione alla variazione diafasica (e, di conseguenza, diamesica), per cui i tipi *egli* ed *esso* sono limitati ai registri formali (con differenze per le singole forme), mentre l'uso medio (e parlato) vede prevalere il tipo *lui*, che infatti rientra a pieno titolo nella serie dei tratti dell'italiano dell'uso medio citati e commentati da Sabatini (1985) e fra le tendenze di ristandardizzazione dell'italiano discusse in Berruto (2012 [1987]: 83-84).

In particolare per quanto riguarda l'effettiva vitalità delle singole forme, l'unica analisi sistematica, a mia conoscenza, è quella di Leone (2003) basata sullo spoglio di un *corpus* di testi scritti dagli anni Quaranta agli anni Novanta del Ventesimo secolo. I dati testimoniano di una precoce e più rapida scomparsa di *ella* rispetto ad *egli*, che resiste ancora nei testi giornalistici del decennio 1990 preso in considerazione dall'Autore, mentre la serie di *esso* (anche qui, con precedenza del femminile sul maschile) vede ridursi il suo ambito funzionale, prima dal riferimento a umani (attestato ancora negli anni Sessanta nel genere narrativo), poi ad animali, per stabilizzarsi nel riferimento a non animati. Ma non mancano indizi di cedimento anche di questa opposizione, come dimostrano gli esempi riportati da Berruto (2012 [1987]: 84 e in nota), tratti da contesti colti e formali (anche scritti), nei quali *lui/lei* occorrono anche con referenti caratterizzati dal tratto [-animato] (su questo v. anche Simone, 1993: 69).

Va detto che l'italiano permette comunque l'evitamento di forme pronominali rare (o, viceversa, percepite come poco standard), che vanno dall'uso di dimostrativi, alla resa lessicale, alla non esplicitazione del soggetto. A quest'ultima strategia (soggetto cosiddetto sottointeso) ricorrono spesso i parlanti, in particolare in contesti d'uso sorvegliati, per evitare sia l'uso di *lui* (e *lei, loro*) con referenti non umani, sia l'uso di *esso* (con *essa, essi, esse*), percepito come eccessivamente ricercato e libresco. Quella dell'evitamento, e dunque del rafforzarsi del tipo sintattico Pro-Drop dell'italiano, è una strategia che ha, come è noto, un precedente illustre nel processo di riscrittura de *I Promessi sposi* compiuto da Manzoni, con una drastica riduzione

dei pronomi soggetto espliciti (di terza persona, ma non solo), oltre, comunque, ad un buon numero di sostituzioni di *egli/ella* con *lui/lei* (cfr. Palermo, 1997: 313-318, per un'analisi anche quantitativa del fenomeno).

3. Egli e lui *nell'italiano scolastico*

Un sistema di tale complessità, per di più caratterizzato da forte instabilità (e quindi da incertezza nell'uso), dovrebbe occupare uno spazio importante nella didattica della lingua, e, si presume, richiedere adeguati approfondimenti sin dai primi cicli scolastici.

Invece, poco di tutto questo sembra essere presente nei libri di testo per la scuola³. Da una verifica, certo parziale e arbitraria, condotta su 13 testi scolastici per la scuola primaria⁴ e su due testi esplicitamente rivolti ad alunni (della primaria e della secondaria di primo grado) con difficoltà di apprendimento (Giustini, 2011 e Giustini, 2014), ho potuto constatare come, all'interno di schemi o tabelle di presentazione dei pronomi personali, per la terza persona soggetto vengano sempre proposte le forme appartenenti alle serie di *egli* e di *esso*, eventualmente affiancate dalla serie di *lui*, raramente presentata come serie principale, più spesso messa fra parentesi o comunque in seconda posizione, e dunque intesa come marginale o da evitare (cfr. anche Colombo, 2011: 62-64). In particolare: sei testi presentano, nella descrizione dei pronomi personali, solo le serie *egli* ed *esso*; gli altri nove mettono in primo piano le serie *egli* ed *esso*, aggiungendo solo secondariamente la serie *lui*, eventualmente indicando in nota che si tratta di usi contemporanei e parlati; un solo testo (Peccianti, 2011) presenta il tipo *lui* prima dei tipi *egli* ed *esso*. Si noti che tutti i manuali consultati sono relativamente recenti e accattivanti nella grafica, così come (spesso solo superficialmente) nell'impostazione. Non fanno eccezione nemmeno i due testi rivolti ad alunni con difficoltà di apprendimento, nei quali, forse con l'obiettivo di semplificare il quadro, la serie *lui* viene addirittura del tutto omessa. Infine, almeno in un caso all'interno di questo piccolo campione, Giustini (2011), *egli* viene presentato in isolamento in un contesto di tipo deittico (all'interno di una vignetta con fumetti), una collocazione di fatto non ammessa in italiano.

³ Ma evidentemente non nei dubbi di parlanti, scriventi, alunni e insegnanti, come ben dimostrano le ripetute richieste al servizio di consulenza linguistica dell'Accademia della Crusca. Si veda qui la risposta di Francesco Sabatini a una domanda di alunni di prima media che chiedono una "regola semplice da seguire" nella scelta fra *egli* e *lui* in funzione di soggetto <http://www.academiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/sogetto>. Sull'assenza di una riflessione consapevole sulle dimensioni di variazione della lingua cfr. Lo Duca (2013: 151 e segg.) e il contributo di Fiorentino (1997), proprio dedicato a una ricognizione dello spazio dato alla variabilità linguistica in testi di italiano.

⁴ Si tratta di Bonfanti & Spagnoli (2007), Chiara & Zanchi (1998a), Colli, Colli & Di Corato (2014), Coruzzi & Ramazzotti (2009) e Peccianti (2011), rivolti ad alunni delle classi seconda e terza, e di Acler & Fabiani (2013), Chiara & Zanchi (1998b), Chiara & Zanchi (2010), Cima & Terzoli (1998), Colli, Mauri & Saviem (2012), Coruzzi & Ramazzotti (2008), Parravicini (2009) e Rosato & Terragni (2009) per le classi quarta e quinta della scuola primaria.

Va notato, però, che l'esemplificazione di accompagnamento ai quadri grammaticali tende all'evitamento delle forme più rare (privilegiando l'omissione del soggetto, la presenza di soggetti nominali e, nei testi, anche le proforme *lui* e *lei*), lasciando all'alunno il compito di inserire i pronomi in esercizi di completamento seguendo il modello (normativo) fornito nelle tabelle di presentazione del sistema. Ciò che più sorprende, comunque, è l'assenza di una riflessione esplicita sulla distribuzione linguistica e sociolinguistica dei pronomi che metta in evidenza, ad esempio, l'assoluta marginalità di *ella* nell'uso, l'impossibilità di occorrenza di *egli* in numerosi contesti sintattici e testuali, l'uso di *esso* in riferimento a inanimati più che ad animati non umani. Invece si riscontrano solo generici (e comunque rari) commenti che qualificano *lui/lei/loro* come usi recenti del parlato informale, gli esempi più frequenti di *esso/essa* riguardano sempre il riferimento ad animali, forse ritenuti più accessibili per i bambini, in luogo di esempi più realistici di riferimento a inanimati e di collocazioni molto frequenti, come ad esempio *anche+esso/ essa*⁵.

Infine, un altro ambito della grammatica entro il quale i pronomi personali soggetto sono sistematicamente presenti nei libri di testo (e i 15 presi in considerazione non fanno eccezione) è quello della presentazione dei paradigmi verbali: in questo contesto, come è noto, la terza persona singolare è immancabilmente associata al pronome *egli*, mentre la terza persona plurale a *essi*. Come vedremo, questa associazione fra persone verbali e alcune proforme riemerge nello svolgimento di compiti di riflessione linguistica su strutture più complesse, come la relazione di soggetto e predicato.

Un panorama piuttosto diverso è quello che emerge nei libri di testo di italiano come lingua seconda o straniera: essendo in questo caso molto più esplicito (e prioritario) l'obbiettivo di insegnare ad usare la lingua, più che a riflettere su di essa, già da tempo autori ed editori hanno adeguato tanto il metodo che privilegia la presentazione di contesti d'uso naturali, quanto il modello linguistico proposto, che coincide con il cosiddetto neostandard. Per quanto riguarda in particolare il tema dei pronomi di terza persona, nel suo spoglio di 46 manuali di italiano L2 pubblicati in Italia e in Svezia, Tabaku Sörman (2014) riscontra una sola occorrenza di *egli*, nessuna di *ella*, un uso più ampio della serie di *esso*, mentre *lui*, *lei* e *loro* vengono presentati ovunque come le forme pronominali non marcate.

Paradossalmente, l'accanimento acritico nell'imporre una norma scarsamente rappresentata nell'uso, e dunque non padroneggiata con sicurezza, porta come conseguenza a ipercorrettismi e a inadeguatezze di registro, rilevati ad esempio in testi scritti di studenti delle scuole superiori e dell'università da Serianni & Benedetti (2009: 141)⁶. Similmente, anche nel *corpus* di brevi testi scritti di tipo narrativo raccolti nell'ambito del progetto GRASS⁷, si riscontrano alcuni di questi casi di

⁵ Cito dal *corpus La Repubblica* (<https://corpora.dipintra.it>) un esempio fra i molti di questo genere: *L'edificio che ospita il locale ha comunque anch'esso preso fuoco*.

⁶ Cfr. anche Colombo (2011: 62-64).

⁷ Ricordo (cfr. Introduzione a questo volume) che il compito consisteva nella stesura di un testo che riprendesse le vicende del personaggio di Charlot e della sua giovane amica, rappresentate in una breve

ipercorrettismo, soprattutto in componimenti di alunni di prima media. Si noti ad esempio in (2) l'uso di *egli* in una struttura coordinata, un contesto sintattico che richiederebbe un pronome forte come *lui*. In (3), invece, *esso* viene utilizzato in riferimento al protagonista del breve filmato, e dunque a un antecedente caratterizzato dal tratto [+umano].

- (2) Egli e il tavolino cadono (SRMP16)
- (3) Esso per pulire prende la scopa, ma non sa che la scopa serve per non far cadere il tetto (SRAI04)

Anche l'esempio (4), tratto dalla terza attività presente nel Questionario (individuazione e denominazione del soggetto all'interno di un testo), tradisce la volontà del giovane informante albanofono (con italiano e tedesco rispettivamente seconda e terza lingua) di selezionare una variante diafasicamente alta all'interno del paradigma dei pronomi. La scarsa padronanza di questo paradigma, presumibilmente poco attestato nell'input cui è esposto, può portare a formazioni analogiche. Curiosamente, in questo specifico caso, si tratta di un pronome retroformato sul più raro *ella*, forma peraltro attestata in italiano antico accanto a numerose altre⁸.

- (4) Perde l'equilibrio e insieme alla porta cade in acqua. → soggetto: ello (SBMB04)

Tuttavia, considerando l'intero *corpus* di brevi narrazioni scritte, la presenza delle serie di *egli* e di *esso* risulta piuttosto marginale rispetto alle forme oblique con funzione di soggetto, soprattutto considerandone la distribuzione all'interno dei dati. Si noti, infatti (cfr. tab. 1), che delle 10 occorrenze complessive di *egli/ella* riscontrate nel sotto-campione di prima media, 9 provengono da una stessa classe e ben 6 si concentrano in un singolo testo (vedi qui sotto l'esempio 5). Si tratta dunque di usi idiosincratici che potrebbero riflettere una particolare insistenza da parte di singoli insegnanti e, al tempo stesso, il persistere di un certo modello di italiano scolastico ben oltre le previsioni (cfr. la cosiddetta "norma sommersa" di cui parla Serianni, 2007)⁹.

Il sottogruppo dei testi di prima media risulta dunque essere quello con il numero più alto di pronomi (inclusi i tipi rari e, di conseguenza, gli ipercorrettismi visti sopra), un fatto che possiamo interpretare come il risultato dell'insistenza a

sequenza tratta dal film *Tempi Moderni*. Data la natura delle scene narrate, che coinvolgono i due protagonisti (rispettivamente uomo e donna) e alcuni oggetti salienti (la casa o baracca, il tavolo, il tetto, la scopa, la porta, il laghetto, ecc.), non tutte le forme pronominali avevano le stesse probabilità di occorrere, pur annullando tutte le altre variabili.

⁸ Si veda ad esempio Dante (*Inferno*, 22: 91-93): «Omè, vedete l'altro che digrigna;/ i' direi anche, ma i' temo ch'ello/ non s'apparecchi a grattarmi la tigna». L'esempio è riportato in Rohlfs (1968, vol. 2, § 436). Cfr. anche Egerland & Cardinaletti (2010).

⁹ Si confrontino anche i dati di Revelli (2013) tratti da un cospicuo *corpus* diacronico (1881-2000) di quaderni scolastici valdostani. In particolare *egli* ed *essi* persistono con un buon numero di occorrenze lungo tutto il periodo di osservazione (Revelli, 2013: 216).

sostituire, nei testi, forme nominali piene con pronomi personali, anche qui senza un'opportuna riflessione sulle possibilità alternative disponibili nel sistema.

Tabella 1 - *Pronomi soggetto di terza persona in testi narrativi*

	<i>lui</i>	<i>lei</i>	<i>loro</i>	<i>egli</i>	<i>ella</i>	<i>esso</i>	<i>essa</i>	<i>essi</i>	<i>esse</i>
Università	42	19	0	6	0	3	2	1	0
1 ^a Sec. I ciclo	95	33	1	6	4	7	3	0	0
4 ^a Primaria	54	10	4	2	0	2	1	0	0
Totale	191	62	5	14	4	12	6	1	0
Totale serie		258		18			19		

- (5) All'inizio della storia, Charlot e la ragazza vanno in una baracca; quando Charlot entra, gli cade una trave in testa, la ragazza l'aggiusta, poi, Charlot tocca il tavolino si rompe e cade per π terra (*egli* e il tavolino cadono), *ella* lo alza (il tavolino) e lo mette appoggiato da una parte, poi dopo *egli* toglie la scopa dal soffitto e si rompe tutto, la ragazza mette la scopa sotto il soffitto e lo aggiusta, poi *ella* va vicino a Charlot e *egli* la ringrazia, si appoggia alla porta (Charlot) e cade nel fiume, la ragazza, cerca di prenderlo con le mani, ma non ce la fa, e allora π *ella* si appoggia (si mantiene) con molta forza, vicino alla baracca e *gli* lo aiuta con un piede e alla fine π non si sa se lo alza, (secondo me sì) xchè poi finisce il film. (SRMP16) (*corsivo mio*)

Ma più ancora che nei testi di produzione libera, l'uso di *egli* (e in misura minore di *esso* o *ella*) emerge in un'altra tipologia testuale rilevata attraverso il nostro questionario, ovvero quella delle definizioni di soggetto elaborate dagli informanti, e soprattutto negli esempi forniti spontaneamente per illustrare le proprietà del soggetto (cfr. Favilla, in questo volume). Le due serie pronominali riconducibili a *egli* e a *esso* si confermano così, ancora oggi e persino nelle generazioni più giovani (l'esempio riportato in 6 è tratto dal questionario di un alunno della scuola primaria, ma se ne trovano in tutti i sotto-campioni indagati) come parte integrante del metalinguaggio della riflessione grammaticale scolastica, un tipo testuale autosufficiente e alternativo rispetto all'uso linguistico ordinario, guidato invece dall'appropriatezza pragmatico-comunicativa.

- (6) il soggetto (*sic*) viene prima del verbo (PRAO16)
 io dormo
 tu salti
 egli mangia

4. *Uso dei pronomi e individuazione del soggetto*

Passiamo ora a considerare la questione della selezione di espressioni linguistiche (qui in particolare proforme) nell'attività di individuazione dei costituenti con funzione di soggetto in un lungo testo di natura dialogica, proposto all'interno del Questionario del progetto GRASS (cfr. Dal Negro *et al.*, 2016 e l'Introduzione al presente volume per una descrizione particolareggiata), focalizzando l'attenzione su alcuni *items* più significativi per il tema di questo contributo.

La richiesta di dovere nominare esplicitamente i soggetti delle frasi (riportandoli nello spazio predisposto ai margini del dialogo), e non semplicemente di sottolinearli o cerchiarli, ha prodotto una mole di dati di estremo interesse, a prescindere dall'effettiva capacità da parte dei giovani informanti di individuare con maggiore o minore precisione il soggetto all'interno di una frase. Questo spazio di libertà concesso loro ha infatti permesso di elicitare diverse tipologie di risposta, in parte in relazione al tipo di costituente coinvolto, in parte in base al diverso orientamento dell'alunno o dello studente nei confronti di un compito di riflessione esplicita sulla lingua. Distinguiamo almeno fra due tipi di risposte, quelle di taglio "referenzialista" (cfr. Calaresu, in questo volume), maggiormente orientate a identificare il soggetto con il referente, e quelle orientate piuttosto verso il sistema grammaticale, che potremmo definire di tipo "metagrammaticale", di maggiore interesse per il presente contributo.

Qui di seguito vengono prese in considerazione quattro frasi, estratte dal compito, che vanno dal massimo dell'esplicitezza nel riferimento al soggetto (tab. 2), al minimo, in un caso di assenza di soggetto, con verbo zerovalente (tab. 5).

La tab. 2 raggruppa le risposte relative alla frase del dialogo *Adesso anche Charlot è contento*, caratterizzata dalla presenza di un soggetto nominale molto saliente in quanto coincidente con il nome proprio *Charlot*, che corrisponde al protagonista della storia narrata e filo conduttore delle diverse attività proposte. Sebbene la maggior parte degli informanti, piuttosto sorprendentemente, non fornisca alcuna risposta a questo *item* del questionario, una buona percentuale di chi risponde indica in *Charlot* (o in un'espressione sinonimica) il soggetto della frase. Tuttavia, un residuo non insignificante di risposte propone un pronome, eventualmente in combinazione con il nome in funzione disambiguante (*egli=Charlot*). Queste risposte, unite al fatto che comunque non sia sempre l'espressione *verbatim Charlot* ad essere scelta, induce a pensare che i percorsi di recupero di tale informazione (l'individuazione del soggetto) possono essere molto vari e, soprattutto, in larga parte indipendenti dal testo sottoposto ad analisi. Nei 58 casi in cui un informante sceglie di indicare come soggetto un pronome personale (*egli, esso o lui*) in alternativa al nome *Charlot* immediatamente disponibile nel testo, si può dunque ipotizzare un percorso che muove dalla forma verbale presente nel testo e che collega ad essa l'esplicitazione della persona attraverso il pronome soggetto (v. anche Dal Negro *et al.*, 2016):

Tabella 2 - Risposte al compito di individuare il soggetto in Adesso anche Charlot è contento

	SN	<i>egli</i>	<i>esso</i>	<i>lui</i>	altro	non risponde
Totale %	37,41%	4,47%	0,23%	10,35%	5,17%	42,11%
Università (105)	84: <i>Charlot</i> 1: <i>ragazzo</i>	8 1: <i>egli+Charlot</i>	0	5 1: <i>lui+Charlot</i>	0	4
1^ Sec. I ciclo (159)	47: <i>Charlot</i> 1: <i>il ragazzo</i> 1: <i>omino</i>	4	1	24 1: <i>lui+Charlot</i>	4: <i>io/noi</i> 3: <i>la ragazza/lei</i> 1: <i>la scopa</i>	73
4^ Primaria (161)	25: <i>Charlot</i>	6	0	10 1: <i>lui+l'omino</i> 2: <i>lui+Charlot</i>	5: <i>è/era/essere</i> 3: <i>contento</i> 5: <i>scopa/la</i> 1: <i>tu</i>	102

In un contesto di individuazione del soggetto con pronomi espressi (*Mentre lui si siede*), è già la frase modello a presentare il pronome (nella forma libera, più vicina all'uso) ed è questa la risposta maggioritaria riscontrata nei dati (tab. 3). La risposta attesa occorre dunque in percentuale maggiore rispetto al caso discusso sopra (tab. 2), così come in percentuale minore sono le non risposte. Tuttavia, la risposta attesa (*lui*) non è l'unica fra quelle elicitate. Anche qui, infatti, è evidente il distacco delle risposte dalla realtà del testo, e anche qui si delineano direzioni diverse nelle scelte degli informanti. Mentre alcuni optano per un nome che disambigui la proforma, altri (46 rispondenti ben distribuiti nei tre sottogruppi) sostituiscono *lui* (sebbene, come si è detto, disponibile nel testo) con il più raro *egli*.

Tabella 3 - Risposte al compito di individuare il soggetto in Mentre lui si siede

	SN	<i>egli</i>	<i>esso</i>	<i>lui</i>	altro	non risponde
	15,29%	10,82%	0,47%	52,24%	7,53%	13,65%
Università (105)	5: <i>Charlot</i> 1: <i>l'uomo</i> 1: <i>l'uomo+Charlot</i>	12 1: <i>egli+Charlot</i>	0	82 1: <i>lui+Charlot</i>	1	1
1^ Sec. I ciclo (159)	32: <i>Charlot</i> 5: (<i>l'omino</i>) 3: (<i>l'uomo</i>) 1: <i>il ragazzo</i>	16 1: <i>egli+Charlot</i> 1: <i>egli+lui</i>	1	67 3: <i>lui+Charlot</i>	7 (<i>tu, noi, voi, siede, trave</i>)	22
4^ Primaria (161)	15: <i>Charlot</i> 1: <i>l'uomo</i> 1: <i>il maschio</i>	14 1: <i>egli+lui</i>	1	63 4: <i>lui+Charlot</i> 1: <i>lui+ragazzo</i> 1: <i>lui+l'omino</i>	24 (<i>la ragazza, si siede, sul tavolo, noi, tu, essi...</i>)	35

Si consideri ora un caso di frase interrogativa senza soggetto esplicito (*E come andava avanti?*), in un contesto ambiguo nel quale l'antecedente testuale non è immediatamente recuperabile: la persona verbale può riferirsi al *topic* discorsivo, cioè al film, più volte nominato nel corso del testo, o ad un'espressione linguistica (qui sinonimica, come *la storia, la vicenda*, ecc. Tuttavia, anche una lettura generica (del tipo *come va?*) potrebbe essere compatibile con questo contesto, mentre meno accettabile mi sembra il riferimento al protagonista del film (*Charlot*)¹⁰. Dal punto di vista di chi deve rispondere, trattandosi di un caso di cosiddetto soggetto sottointeso, la difficoltà consiste proprio nel dovere indicare esplicitamente un'espressione linguistica compatibile con il ruolo di soggetto nella frase data. Come si può osservare dalla tab. 4, le non risposte e le risposte eccentriche (raccolte nella colonna "altro") corrispondono quasi alla metà dei dati complessivi, sebbene non sia possibile scorporare dalle non risposte i casi in cui l'informante abbia voluto indicare implicitamente l'assenza di soggetto¹¹ lasciando vuoto lo spazio corrispondente. Anche nella tab. 4 si notano le numerose occorrenze di forme pronominali, in questo caso giustificate dal fatto che nella frase non sia presente alcun soggetto esplicito: meno motivata appare invece la selezione di proforme come *lui/ lei* e soprattutto *egli/ ella* nel caso si voglia considerare come antecedente un inanimato, come peraltro indicano esplicitamente alcuni informatori con diciture del tipo *egli = film, lui = film*.

Tabella 4 - Risposte al compito di individuare il soggetto in *E come andava avanti?*

	SN	<i>egli/ ella</i>	<i>lui/ lei</i>	<i>esso/ essa</i>	altro	non risponde
	30,82%	6,82%	6,35%	7,06%	17,41%	31,5%
Università (105)	25: (<i>la</i>) storia 44: (<i>il</i>) film 1: <i>la scena</i>	4	0	17 4: <i>esso+film</i> 2: <i>essa+la storia</i>	1: <i>Teo</i> 2: <i>impersonale</i>	35
1 [^] Sec. I ciclo (159)	23: (<i>la</i>) storia 24: (<i>il</i>) film 1: <i>scena</i>	12	14 1: <i>lui+film</i>	7	9: <i>Charlot</i> 1: <i>l'omino</i> 2: <i>la porta</i> 1: <i>avanti</i> 10: altro	53
4 [^] Primaria (161)	8: (<i>la</i>) storia 5: (<i>il</i>) film	11 1: <i>egli+andava</i>	12	0	7: <i>Charlot</i> 7: <i>e</i> 6: (<i>va</i>) <i>avanti</i> 3: <i>porta</i> 25: altro	76

¹⁰ Si rimanda al Questionario riportato in Appendice al volume per confrontare porzioni più ampie del testo.

¹¹ Si notino a questo proposito le due occorrenze della dicitura impersonale, nel sotto-campione degli universitari, che lascerebbero pensare ad un orientamento in questo senso anche da parte di altri informanti.

Consideriamo infine il caso di un enunciato contenente un esempio classico di verbo zerovalente, qui peraltro usato in una locuzione fissa di tipo proverbiale, e dunque in senso non referenziale: *Della serie, piove sempre sul bagnato, insomma!*. Come si può notare dalla tab. 5, un'ampia maggioranza di informanti non risponde e lascia l'*item* in bianco: per come era strutturato il compito, tale non risposta potenzialmente riunisce sia le risposte che presuppongono un'analisi corretta nel senso di assenza di soggetto (molte, invero, segnalate con "/"), sia le non risposte dovute a mancanza di strumenti interpretativi, stanchezza, inerzia. A questo gruppo possiamo aggiungere le venti risposte (concentrate soprattutto nel sotto-gruppo degli universitari) che scrivono "impersonale" (immaginiamo in riferimento al verbo) o, più ambiguamente, "indefinito".

In questa sede risulta però più interessante prendere in considerazione le risposte esplicite fornite dal resto degli informanti e che interessano in ogni caso il 35% del campione. Come si può notare, il contesto impersonale con verbo zerovalente non impedisce ad alcuni alunni e studenti (pochi, ma distribuiti equamente nei tre sotto-gruppi) di ricercare comunque un referente concreto che possa fungere da soggetto, in alcuni casi (chi risponde *bagnato*) recuperando materiale lessicale all'interno del testo stesso. Altri (qui nessuno degli universitari) fanno coincidere il soggetto con il *topic* discorsivo, corrispondente a un protagonista animato e molto saliente (*Charlot* o, eventualmente, *la ragazza*). Si notino infine le 8 occorrenze di *serie* (sotto-campione di prima media), probabilmente da ricondurre a schematismi derivanti da certa pratica scolastica che fa corrispondere il soggetto alla parola immediatamente precedente al verbo.

Le più interessanti, dal nostro punto di vista, sono le risposte di tipo pronominale: se la scelta di *lui* o *lei*, presente nei soli dati degli scolari, potrebbe rimandare a uno dei due antecedenti umani, protagonisti della storia raccontata (*Charlot* e *la ragazza*) ed esplicitati come abbiamo visto in altri questionari, *egli* ed *esso* sono difficilmente interpretabili in senso anaforico, di ripresa di un antecedente. Ancor più che nei contesti esaminati sopra (tab. 2-4), in questo caso *egli* (ed *esso*) sembrano ricoprire il ruolo di segnaposto della persona verbale (una sorta di pronome espletivo verrebbe da dire), proprio laddove, con un verbo come *piovere*, la definizione di "non persona" in riferimento alla terza persona (Benveniste, 2010 [1946]: 174-175) risulta particolarmente pertinente.

Tabella 5 - *Risposte al compito di individuare il soggetto in Della serie, piove sempre sul bagnato, insomma!*

	<i>impers./ indefn.</i>	<i>tempo, pioggia, ecc.</i>	<i>egli</i>	<i>esso</i>	<i>lui/ lei</i>	<i>non risponde</i>	<i>altro</i>
	4,7%	6,1%	3,7%	0,4%	4,7%	60,9%	16,4%
Università (105)	19	4: <i>la pioggia</i> 1: <i>il tempo</i> 1: <i>il cielo</i>	2	1	0	76	0
1^ Sec. I ciclo (159)	1	9: (<i>la</i>) <i>pioggia</i> 2: (<i>l'</i>) <i>acqua</i>	8	1	6: <i>lui</i> 4: <i>lei</i>	93	8: <i>serie</i> 8: <i>Charlot</i> 4: <i>noi, voi, tu</i> 11: altro
4^ Primaria (161)	0	6: <i>bagnato</i> 2: <i>pioggia</i> 1: <i>acqua</i>	6	0	10: <i>lui</i>	90	6: <i>Charlot</i> 2: <i>ragazza</i> 2: <i>sempre</i> 29: altro

Infine, un ulteriore aspetto interessante ricavabile dai dati che però non emerge nelle tabelle appena commentate, riguarda la sistematicità delle risposte in relazione ai singoli informanti, cioè considerando ogni questionario individualmente e nel suo complesso. Si trovano così questionari, come quello compilato da un alunno frequentante la scuola primaria (PRPD16), nei quali ogni soggetto di terza persona singolare viene reso con *egli*, indipendentemente dal fatto che il soggetto sia espresso o meno e in quale forma all'interno del testo, mentre ogni soggetto di terza persona plurale è indicato da *essi* o da *esse*, più o meno coerentemente a seconda dell'antecedente al quale si riferisce. Casi molto simili si riscontrano anche nei dati della scuola media, come ad esempio SBMB10: sebbene cambi il livello scolastico, il contesto (bolzanino in questo caso, emiliano il precedente) e il tipo di parlante (arabofono, dunque non nativo di italiano), resta uguale la modalità di indicare il soggetto di terza persona singolare sistematicamente con *egli*. Infine, come abbiamo già osservato sopra, nemmeno gli studenti universitari sono immuni da questa strategia "metagrammaticale", svolgendola con un più ampio ventaglio di forme (*egli, ella*, la serie di *esso* e, secondariamente, la serie di *lui*), evitando però il riferimento esplicito a sintagmi nominali pieni. Casi del genere sono ad esempio UNRE24 e UNBZ04, simbolicamente in rappresentanza di entrambe le sedi universitarie coinvolte.

Un'analisi più circostanziata dei singoli questionari che tenga conto anche della variabile dei gruppi classe, non possibile in questa sede, potrebbe da ultimo mettere in luce casi di correzioni sistematiche esplicitate da parte dei rispondenti per le quali non sono del tutto da escludere interferenze o suggerimenti in fase di somministrazione del questionario. Dal nostro punto di vista, in realtà, non cambia nulla, anzi, ciò permette di osservare l'attivazione di strategie alternative da parte dello stesso alunno o studente, con una prima scelta, attivata quasi automaticamente, che lo conduce a selezionare una proforma sulla base della persona verbale, alla quale

segue una seconda fase di ricerca di un referente plausibile all'interno del testo e dell'espressione linguistica che possa al meglio corrispondergli.

5. *Discussione e conclusioni*

Come si è visto commentando i dati relativi al riconoscimento del soggetto in quattro frasi facenti parte di un lungo testo dialogico, i rispondenti che optano, nei diversi contesti, per soluzioni "grammaticali" (di fatto "pronominaliste"), preferendo una proforma a un nome o a un sintagma nominale pur disponibile nel testo, sono una minoranza. Le loro risposte richiedono comunque un'interpretazione da parte nostra, sia in prospettiva pedagogica, nell'ambito della riflessione linguistica e grammaticale a scuola (e in università), sia in prospettiva teorica, per le questioni che sollevano relativamente al ruolo delle persone verbali e allo statuto degli esponenti linguistici che le rappresentano.

Alcuni suggerimenti per l'interpretazione dei dati ci possono derivare anche dando uno sguardo alle trascrizioni delle interviste svolte a piccoli gruppi di alunni e studenti a conclusione della rilevazione dei dati. Nelle argomentazioni avanzate dagli intervistati a sostegno delle proprie scelte, prende in effetti corpo la nostra ipotesi che il ruolo delle forme pronominali (in particolare di *egli*) in questi compiti grammaticali sia quello di semplice marca di esplicitazione della persona verbale. Si vedano in particolare gli esempi (7), (8) e (9), il primo tratto da un'intervista con ragazzi di prima media, gli altri due da un'intervista con studenti universitari. In tutti e tre i casi si sta discutendo del seguente frammento testuale: *Allora, all'inizio del film c'è questo omino che è Charlot.*

- (7) Int: noi potremmo dire che in realtà il soggetto di *è* è *che*? (SRVP)
 ST3M: °*egli* # il soggetto di *è* io metterei *egli* # perché nei verbi nella tabella dei verbi/
 Int: eh ma tu non pensare alla tabella dei verbi pensa alla frase
- (8) ST3F: però io non sapevo quale era/ cioè il soggetto ho messo *egli* (UNRE)
 ST1F: anch'io ho messo *egli*
 ST2F: anch'io avevo messo *egli* però l'ho messo sottinteso
 ST3F: però non so
 ST1F: anch'io
- (9) Int: ok voi cosa avevate messo per questo? (UNRE)
 ST1F: io sempre *egli*
 ST2F: sempre *egli*
 Int: mhm mhm e però *egli* chi è?
 ST1F: boh [RIDE]

Come si può notare, il pronome *egli*, eventualmente posto fra parentesi ad indicarne lo statuto di "soggetto sottinteso", viene chiamato in causa nei casi di ambiguità o

di opacità di riferimento per i quali l'unica sicurezza sembra essere proprio il fatto che si tratti di una terza persona singolare, dunque corrispondente a *egli* («così come si trova nella tabella dei verbi», cfr. l'esempio 7), il che permette di evitare un'indicazione più esplicita.

Da una parte, dunque, fra i risultati di questa ricerca si conferma la persistenza di una lingua della grammatica del tutto autonoma dalla lingua usata nella comunicazione reale. Si tratta di una varietà di lingua che emerge sporadicamente anche nella produzione scritta libera (comunque di tipo scolastico), ma che predomina soprattutto nella metalingua della riflessione linguistica, nella formulazione di definizioni, nello svolgimento di esercizi, nell'enunciazione di paradigmi, sia in forma scritta, sia oralmente. Tale modello è da ricondursi soprattutto alla manualistica scolastica tuttora in uso, ma probabilmente anche a un'inerzia didattica poco critica nei confronti di pratiche ormai consolidate per le quali le attività di riflessione linguistica restano del tutto scollegate dall'uso linguistico (cfr. Favilla, questo volume).

In secondo luogo, proprio in riferimento alla riflessione linguistica e allo sviluppo di questa competenza lungo tutto il percorso formativo, i dati presi in considerazione mettono in evidenza la scarsa attenzione di alunni e studenti alla realtà del testo. Ciò risulta molto chiaramente, in tutti i contesti considerati, sia nei casi in cui gli informanti si siano orientati verso scelte più "grammaticali" (usando cioè proforme), sia nei casi in cui la strategia adottata sia di tipo "referenziale" (su questo cfr. in particolare Calaresu, questo volume). Sebbene le violazioni alle risposte attese siano state, dal punto di vista della ricerca, illuminanti, resta comunque problematica la scarsa propensione verso un lavoro di tipo linguistico-testuale che prenda in considerazione *in primis* unità linguistiche e che sappia riconoscere il diverso piano sul quale si collocano queste, da una parte rispetto ai "fatti del mondo", dall'altra rispetto a paradigmi ed esercizi scolastici.

Infine, anche con questa analisi, come in altre presentate in questo volume, non possiamo che ribadire la complessità del compito, solo apparentemente banale, del riconoscimento del soggetto in un testo, complessità in larga parte dovuta alla sovrapposizione di più ordini di questioni non sempre facilmente armonizzabili fra loro (cfr. Palermo, questo volume, e già Vanelli, 2010: 75-102). In particolare, l'analisi dei dati mette in evidenza la sostanziale asimmetria nel sistema delle persone, deittiche le prime due (rivolte al contesto dell'enunciazione e dunque ai due o più interlocutori), anaforica, ma in fondo anche "spersonalizzata", la terza. Questa spersonalizzazione potrebbe spiegare la scelta, altrimenti poco comprensibile, di selezionare pronomi di terza persona, pur in presenza di sintagmi nominali referenziali disponibili nel contesto frasale o testuale, in riferimento alla funzione di soggetto. E fra i pronomi riemergono quelle forme assenti dall'uso ma ben presenti nell'enumerazione delle voci verbali in paradigmi, in particolare *egli* o *esso*, quasi svuotati di forza referenziale, ma perfettamente adeguati a dare espressione linguistica alla nozione astratta di persona verbale, alla quale si affianca, quasi in funzione appositiva, il sintagma nominale coreferente (cfr. Benveniste, 2010 [1946]: 275 per una suggestione in questo senso).

MARIA ELENA FAVILLA¹

«Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione». Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente

Abstract

This paper discusses the definitions of subject provided in the GRASS project by students of different ages, with the purpose of collecting information on the kind of notion underlying these definitions as well as on their role in the students' acquisition of this grammatical category. The analysis of the most common definition in the sample («person, animal or thing accomplishing the action») and of the examples provided to illustrate it suggests that, in spite of its being widespread, this type of definition is not easily understood by the students and tends to be re-interpreted in a different, non-literal and more general sense, extended to a wider series of cases of grammatical subjects, also when no actions are accomplished and when the strategy used to identify the subject can only be morphosyntactic and certainly not semantic.

1. Introduzione

Come viene definito il soggetto grammaticale dagli allievi nelle diverse fasi del percorso formativo? Quali sono le relazioni tra le definizioni che danno e la loro effettiva capacità di individuare il soggetto in una frase? Quale ruolo gioca la definizione nell'apprendimento della nozione di soggetto? E che cosa ci dice la definizione appresa sull'apprendimento del soggetto e della grammatica in generale?

Questo capitolo si propone di raccogliere alcuni elementi per rispondere a tali domande. Utilizza come fonte di dati le indicazioni raccolte dalla ricerca GRASS (cfr. l'Introduzione a questo volume) attraverso la specifica domanda del questionario nella quale si richiedeva agli intervistati di verbalizzare le loro conoscenze sul soggetto, spiegando che cos'è e dando degli esempi:

- (1) Adesso sei tu l'insegnante:
 4. Spiega alla tua classe che cos'è il soggetto e fai 2-3 esempi.

Nella prospettiva generale della ricerca, la domanda non mirava a verificare la capacità dei soggetti intervistati di fornire risposte adeguate rispetto ad un modello predefinito di definizione ideale, né a porre in evidenza i limiti delle definizioni

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

che la grammatica tradizionale e i libri di testo danno del soggetto, sui quali esiste un'ampia letteratura (ad es., Colombo, 2015; Graffi, 2012; Palermo, 2010b). Mirava piuttosto a raccogliere dati sul tipo di nozione appresa nelle varie tappe del percorso scolastico e sul modo in cui sono stati recepiti gli insegnamenti della scuola e dei manuali di grammatica².

Le tappe scelte nella ricerca sono tre e coincidono con la parte finale di tre cicli scolastici: del primo triennio della scuola primaria, del quinquennio della scuola primaria e dell'intero ciclo dell'istruzione secondaria di secondo grado. Le risposte raccolte nelle tre tappe rappresentano un materiale molto ricco per trarre indicazioni sul tipo di nozione di soggetto appresa nel percorso scolastico e sul ruolo delle definizioni in questo processo di apprendimento. La prima tentazione potrebbe essere quella di utilizzare queste risposte per lamentarsi della scarsa preparazione degli studenti o ironizzarci sopra. Un esame accurato dei dati raccolti, tuttavia, mostra una serie di regolarità e tendenze comuni, che spingono a riflettere sulle ragioni che possono avere determinato un certo tipo di apprendimento.

Una prima analisi delle risposte alla stessa domanda del questionario è stata discussa in un saggio di presentazione della ricerca GRASS pubblicato altrove (Dal Negro *et al.*, 2016: 104-109). Questa prima analisi, che costituisce il punto di partenza delle riflessioni qui presentate, ha già evidenziato vari aspetti.

In primo luogo, riguardo al tipo di definizione, nelle risposte degli intervistati il soggetto risulta più frequentemente definito in modi che, al di là della diversità delle formulazioni, ruotano intorno al criterio dell'autore dell'azione. Si tratta di definizioni che rappresentano il soggetto come «colui che compie l'azione». Questo tipo di definizione diventa sempre più frequente man mano che si procede nella scolarizzazione (dal 41,6% degli alunni della scuola primaria al 49,4% di quelli della scuola secondaria, al 78,1% degli studenti universitari frequentanti il primo anno di Scienze della formazione primaria). Invece, le definizioni di soggetto come «ciò di cui si parla» o «ciò di cui il predicato predica», che pure sono quelle più diffuse nei manuali scolastici (cfr. ad es. Colombo, 2015: 223-224), sono state date soltanto dal 9,5% degli studenti universitari e sono molto rare nelle risposte dei bambini della scuola primaria, alla fine del primo triennio così come alla fine dell'intero quinquennio.

In secondo luogo, si è notato come con il progredire nella scolarizzazione aumentino nelle definizioni del soggetto i riferimenti al predicato (o, più precisamente, al verbo, visto che anche gli studenti universitari usano poco il termine *predicato* e sembrano ignorare la differenza tra classe grammaticale e categoria sintattica; v. anche Calaresu, in questo volume), al soggetto sottinteso e all'accordo. Riguardo

² Non sarà qui affrontato il tema più generale, e spesso trascurato, del funzionamento e delle difficoltà anche lessicali delle *definizioni* in quanto specifici microgeneri testuali di tipo espositivo, per il quale si rimanda alle considerazioni di Ferreri (Ferreri & Notarbartolo, 2016: 21-23) sulle attività didattiche, da svolgere già nella scuola primaria, per favorire le capacità di formulare e comprendere le definizioni nell'ottica di una "continuità tra un saper definire spontaneo e un comprendere e produrre definizioni, più maturo ed esperto, che si apprende".

ai riferimenti al predicato/verbo, il termine *predicato* non compare mai nelle definizioni degli alunni di quarta, comincia a comparire, anche se in una piccolissima percentuale (1,3%), in quelle degli alunni di prima secondaria ed è utilizzato in una percentuale di poco maggiore delle definizioni degli studenti universitari (7,6%); il termine *verbo* è usato soltanto nel 7,5% delle definizioni degli alunni di quarta, nel 14,6% di quelle degli alunni di prima secondaria e nel 52,4% delle definizioni degli studenti universitari. Anche i riferimenti al soggetto sottinteso aumentano con il progredire della scolarizzazione e, praticamente assenti nelle definizioni dei bambini di quarta, compaiono nel 14% delle definizioni dei ragazzi di prima secondaria e nel 36,2% di quelle degli studenti universitari. La nozione di soggetto sottinteso che si ricava dalle spiegazioni o dagli esempi forniti è riduttivamente (se non impropriamente, v. Calaresu e Dal Negro, in questo volume) collegata alla possibilità di recuperare il pronome personale attraverso la marca morfologica del verbo piuttosto che attraverso la dimensione testuale: soltanto due studenti universitari utilizzano un esempio costituito da due frasi invece che da una sola per spiegare cosa si intende per soggetto sottinteso. I riferimenti all'accordo, infine, compaiono soltanto in alcune delle definizioni degli studenti universitari, peraltro con un uso alquanto approssimativo della terminologia (ad es., «il soggetto *accompagna* il verbo» o «il soggetto *deve combaciare* con il verbo»).

Infine, con riferimento agli esempi forniti dagli intervistati a supporto delle definizioni, la prima analisi condotta ha permesso di evidenziare due aspetti in particolare. Anzitutto, il grande numero di frasi stereotipate e simili tra loro, nelle quali prevale il verbo *mangiare*, soprattutto alla terza persona singolare dell'indicativo presente attivo (nel 9,3% degli esempi degli alunni della scuola primaria, nel 12% di quelli degli alunni della scuola secondaria e nel 37,1% di quelli degli studenti universitari), suggerisce una ripresa automatica degli esempi trovati nei libri di scuola (sul tipo «Marco mangia la mela», cfr. anche Serianni, 2016: 208) e, in definitiva, una scarsa attitudine o uno scarso interesse a fornire esempi articolati e complessi, oltre che una tendenza a banalizzare e semplificare la nozione di soggetto. In secondo luogo, molti degli esempi risultano basati su una comprensione di soggetto che *non* corrisponde a quella formalizzata nella definizione che li precede. Una prima spiegazione di questa distanza fra la definizione e gli esempi proposti può essere l'insoddisfazione rispetto alla definizione e la consapevolezza che si tratta di una definizione che non può davvero aiutare a capire che cosa sia un soggetto (v. Calaresu, in questo volume). In molti casi, inoltre, la distanza tra la definizione e le caratteristiche effettive del soggetto sembra addirittura indurre gli scolari e gli studenti a rivedere la definizione appresa a scuola, non tanto mettendola in dubbio, quanto piuttosto operando una risemantizzazione del suo significato. Ciò emerge in particolare per la definizione di soggetto come «chi compie l'azione», nella quale il significato di *azione* risulta sovrapposto, non solo per i bambini più piccoli, ma anche per molti studenti universitari, a quello di *verbo* e di *predicato*, così da poter coprire anche i casi in cui il verbo non esprime un'azione e il soggetto non svolge il ruolo semantico di agente. Almeno in parte, è proprio a questa risemantizzazione

che può essere ricondotta la confusione sopra menzionata tra classe grammaticale e funzione sintattica.

Sviluppando le indicazioni già raccolte sul modo in cui viene appresa la nozione di soggetto, il presente scritto si sofferma sull'analisi delle formulazioni delle definizioni e sugli esempi raccolti con la ricerca GRASS. In particolare, si concentra sull'uso del verbo *compiere* e dell'espressione *compiere l'azione* nel tipo di definizione di soggetto emersa come la più frequente per tutti gli intervistati, quella che individua il soggetto in «colui che compie l'azione», e che fa parte di quelle definizioni della grammatica che «appaiono oggi poco scientifiche e a volte confuse, eppure resistono e vengono fatte imparare, e poi diventa difficile correggerle nei gradi scolastici successivi» (Ferreri & Notarbartolo, 2016: 53).

2. Il soggetto che «*compie/fa/svolge/è*» un'azione

L'uso del verbo *compiere* in questo tipo di definizione si consolida gradualmente, ma è già abbastanza diffuso alla fine della scuola primaria. La tab. 1 riporta le percentuali rispetto al totale delle definizioni che individuano il soggetto in «colui che compie l'azione»³. Nelle definizioni dei bambini di quarta, il verbo *compiere* è utilizzato in poco più della metà dei casi (51,7%), mentre nell'altra metà dei casi è utilizzato il più generico e meno «grammaticale» verbo *fare* (46,7%); nelle definizioni degli alunni di prima secondaria, il verbo *compiere* è utilizzato in percentuale molto maggiore (76,1%), mentre si riduce l'uso del verbo *fare* (21,1%); nelle definizioni degli studenti universitari, il verbo *compiere* continua ad essere il più utilizzato (82,4%), mentre tende a scomparire il verbo *fare* (4,1%) e compare anche il verbo *svolgere* in una piccola percentuale di casi (10,8%).

Tabella 1 - Verbi usati nelle definizioni che individuano il soggetto in «colui che compie l'azione»

	4 ^a Primaria (161)		1 ^a Sec. I ciclo (159)		Università (105)	
	n.	%	n.	%	n.	%
compie	31	51,7	54	76,1	61	82,4
fa	28	46,7	15	21,1	3	4,1
è l'azione che compie	2	3,3	-	-	-	-
svolge	-	-	2	2,8	8	10,8
compie/fa	-	-	-	-	1	1,4
svolge o compie	-	-	-	-	1	1,4

³ Si ricorda che le definizioni riconducibili a questo tipo sono state il 41,6% delle definizioni date dagli alunni di quarta primaria (tot. rispondenti 161), il 49,4% delle definizioni date dagli alunni di prima secondaria (tot. rispondenti 158) e il 78,1% delle definizioni date dagli studenti universitari iscritti al primo anno di Scienze della formazione primaria (tot. rispondenti 105).

Come si può notare nella terza riga della tab. 1, sono state calcolate a parte le definizioni di due bambini di quarta che, pur contenendo il verbo *compiere*, mostrano una confusione tra soggetto e predicato (o tra soggetto e azione). Queste due definizioni, riportate in (2) e in (3), evidenziano in modo particolarmente esplicito il grado di confusione, oltre che di diffusione, relativo a questo tipo di definizione.

- (2) Il soggetto è l'azione che compie il protagonista. Mi piace giocare a calcio. Sono andato in piazza (PRSL10)⁴.
- (3) Il soggetto è l'azione che compie il personaggio – alessia urla – alessandro mangia (PRSL19)⁵.

In effetti, l'uso del verbo *compiere* e dell'espressione *compiere un'azione* si fanno, sì, sempre più diffusi con la scolarizzazione, ma sembrano comportare delle difficoltà che in molti casi non vengono mai del tutto superate. Neppure gli studenti universitari, infatti, sembrano sempre del tutto consapevoli del significato del verbo *compiere*, come emerge, ad esempio, dalla doppia alternativa «compie/fa» e «svolge o compie» nelle definizioni in (4) e (5).

- (4) Il soggetto è colui/colei che compie/fa l'azione (UNBZ05).
- (5) Il soggetto è quella parte del discorso che svolge o compie l'azione descritta nella frase (UNRE51).

La scarsa familiarità con questo verbo e una comprensione solo approssimativa della definizione imparata a scuola può essere alla base anche dell'uso di espressioni improprie come *compiere il verbo*, ad esempio nelle definizioni di due alunni all'inizio della scuola secondaria in (6) e (7) e di uno studente universitario in (8).

- (6) Il soggetto, in una frase, è indispensabile, perché compie il verbo. Vi faccio degli esempi, così capite meglio: «nella frase il gatto dorme», il soggetto è il gatto; nella frase «il treno parte», il soggetto è il treno; nella frase «cade la neve», il soggetto è la neve (SRAI23).
- (7) Il soggetto e quella parola che compie il verbo in una frase. I bambini giocano in cortile. L'insegnante scrive alla lavagna. Il cane abbaia in giardino (SRVP16).
- (8) Il «soggetto» è quella parte della frase che compie il verbo [...](UNRE55).

⁴ Nel riportare gli esempi si segue la notazione utilizzata per la ricerca GRASS: nella parte iniziale della sigla, P, S e UN indicano il livello di scuola, primaria, secondaria del I ciclo e università, R e B identificano la provincia in cui sono stati raccolti i dati (Reggio Emilia o Bolzano), mentre le ultime due lettere della sigla indicano le iniziali del nome dell'insegnante della classe o la sigla dell'università (BZ/RE). Ad esempio, l'alunno PRSL10 è un intervistato di classe quarta primaria della provincia di Reggio Emilia che ha per insegnante SL. Tutte le definizioni sono riportate cercando di riprodurre il più fedelmente possibile il modo in cui sono state scritte dai bambini, includendo anche eventuali errori di ortografia.

⁵ Il fatto che questi due bambini facciano parte della stessa classe non deve indurre a ricondurre la confusione alle spiegazioni dell'insegnante o alla formulazione del libro utilizzato. Gli altri bambini della stessa classe, infatti, hanno dato definizioni molto diverse tra loro, riconducibili a un'ampia varietà di tipi di definizione.

Nella definizione riportata in (6), la scelta di dare degli esempi per risultare più comprensibile esplicita l'insoddisfazione o l'incertezza del bambino rispetto al senso della definizione imparata. Come vedremo più avanti, questa difficoltà si mantiene anche alla fine del percorso scolastico.

Per cercare di capire meglio le possibili difficoltà con il verbo *compiere* e con l'espressione *compiere un'azione*, possiamo anzitutto cercare informazioni sulle conoscenze lessicali dei bambini della scuola primaria. Nel Lessico Elementare (Marconi *et al.*, 1994) il verbo *compiere* risulta poco frequente nel vocabolario utilizzato per scritto dai bambini: ha una frequenza che può essere considerata medio-alta nella lista di frequenza delle parole che i bambini leggono di più (rango 652), ma è molto meno frequente nella lista di frequenza delle parole che i bambini scrivono di più (rango 1026, con frequenza 3, 4 e 5 nei testi scritti dai bambini di prima, seconda e terza, e 14 e 12 in quelli scritti dai bambini di quarta e quinta). La frequenza d'uso medio-alta nei testi che i bambini della scuola primaria leggono e decisamente più bassa nei testi che scrivono indica che questo verbo fa parte del loro lessico passivo più che di quello attivo e dà supporto ai dubbi emersi sulla loro precisa conoscenza di questo termine.

Questi dubbi sulla possibilità di comprensione del significato delle parole utilizzate nelle definizioni di soggetto inducono a ritenere che, almeno per alcuni bambini, le definizioni come quelle riportate in (9a) e (10a), tratte da manuali per la classe terza primaria, possano suonare come quelle riportate in (9b) e (10b), da me inventate parafrasando l'esempio proposto da Giuliana Pinto (2003: 82-83) in riferimento ai termini utilizzati nelle descrizioni dell'alfabeto per cercare di ricreare l'effetto che può avere nei bambini l'uso di parole per loro incomprensibili:

- (9a) Il soggetto indica chi compie o subisce l'azione⁶.
- (10a) Il soggetto è quel sintagma dell'enunciato che indica chi compie l'azione⁷.
- (9b) Il soggetto indica chi dumpie o surisce l'azione.
- (10b) Il soggetto è quel paragma dell'epinciato che indica chi dumpie l'azione.

Inoltre, anche per quei bambini che hanno una maggiore conoscenza del verbo *compiere* e sanno associarlo al verbo *fare*, è ragionevole supporre delle difficoltà nell'assegnare un significato all'espressione *compiere l'azione*, se consideriamo che il verbo *compiere* è usato in contesti molto diversi tra loro, spesso in espressioni metaforiche o comunque poco trasparenti e non sempre chiaramente collegabili al significato di *fare* o a quello di *compiere un'azione* (ad es., cercando di immaginare le espressioni alle quali i bambini possono essere più esposti, *compiere gli anni*, *compiere il proprio dovere* o *una buona azione*, ma anche *compiere imprese straordinarie*, *compiere passi da gigante*).

Questa difficoltà ad utilizzare l'esposizione naturale alla lingua per costruirsi una rappresentazione concettuale di questo verbo e dell'espressione usata per de-

⁶ Albertini *et al.* (2007: 77).

⁷ Favillini (2005: 64).

finire il soggetto risulta ancora maggiore se consideriamo i molteplici significati e usi del sinonimo, solo apparentemente più facile, *fare*. Questi molteplici significati e la possibilità che sia semanticamente vuoto (nelle espressioni idiomatiche, come verbo di supporto, con valore causativo ecc.) potrebbero favorire una ricostruzione del significato dell'espressione metalinguistica *compiere un'azione* come più ampia di quella proposta dalla tradizione grammaticale, così da poter coprire davvero tutti i soggetti delle diverse frasi proposte fin dall'inizio del percorso scolastico, anche quando il verbo non descrive azioni o quando il soggetto grammaticale non ricopre il ruolo semantico di agente⁸.

In definitiva, senza entrare qui nel merito di quale sia la definizione più adeguata di soggetto, le definizioni raccolte nella ricerca GRASS mostrano che per i bambini della scuola primaria la definizione di soggetto come «colui che compie l'azione» può risultare difficile da comprendere e apparire inizialmente un'etichetta vuota, da riempire di significato attraverso l'esperienza concreta. Pertanto, non ha molto senso continuare a proporla sulla base della considerazione che, per quanto imprecisa, potrebbe risultare utile almeno per le prime fasi dell'insegnamento.

3. «Vi faccio degli esempi, così capite meglio»: gli esempi dati per spiegare la definizione

Come già anticipato nell'introduzione, il confronto tra le definizioni e gli esempi forniti dagli intervistati nella ricerca GRASS evidenzia una mancanza di coerenza, almeno apparente, tra le definizioni date e gli esempi usati per illustrarle. Questa può essere interpretata come la conseguenza di una comprensione della nozione di soggetto diversa da quella formalizzata nella definizione.

Le difficoltà e le incertezze sopra discusse sul significato del verbo *compiere* e dell'espressione *compiere l'azione* possono essere considerate la causa di questa distanza e dell'apparente mancanza di coerenza tra le definizioni e gli esempi. In alcuni casi, la difficoltà a dare un senso alle parole della definizione può determinare un'insoddisfazione rispetto alla definizione stessa e l'esigenza di spiegarsi attraverso esempi concreti che aiutino a capire quello che la definizione non può aiutare a capire. In altri casi, invece, questa difficoltà determina una reinterpretazione dell'espressione *compiere l'azione*, che porta per lo più ad interpretare il termine *azione* come *verbo* e l'espressione *il soggetto è chi compie l'azione* per verbalizzare la relazione di accordo tra soggetto e predicato. È evidente che in tutti questi casi, sia del primo che del secondo tipo, la conoscenza del soggetto e la capacità di individuarlo è del tutto indipendente dalla definizione e sembra piuttosto legata ad una competenza implicita ricavata dall'esperienza e dall'esercizio.

⁸ Indipendentemente dalla definizione data, i manuali propongono fin dall'inizio frasi in cui il verbo non esprime azioni. Ad esempio, nel testo dal quale è tratta la definizione riportata in (9a), è proposto, nella stessa pagina in cui viene data la definizione, un esercizio nel quale si richiede di scrivere «il soggetto che compie l'azione di ogni frase». Tra le «frasi» proposte sono incluse «dorme per più di cento anni» e «vive sull'Isola che non c'è».

Un esempio dei casi del primo tipo è già stato riportato in (6): la risposta di un alunno di prima secondaria che, dopo avere riportato la sua definizione, dichiara esplicitamente che per capire meglio servono degli esempi e dà tre esempi di frasi semplici costituite solo da soggetto e predicato (una delle quali contenente un soggetto post-verbale) nelle quali indica il soggetto.

Queste difficoltà non sembrano ridursi poi tanto alla fine della scuola superiore: anche tra le definizioni degli studenti universitari se ne trovano molte che mettono in particolare evidenza una non completa comprensione della formula appresa (e riusata) per la definizione, che porta a ricorrere ad esempi concreti per far capire che cosa sia un soggetto. Ad esempio, nella risposta riportata in (11), la definizione è seguita da due diverse precisazioni. La prima precisazione («e nella frase viene specificato anche cosa sta facendo») sembra richiamare la definizione di predicato, ed è quanto meno ridondante rispetto alla definizione appena data. La seconda, invece, non solo contraddice la parte iniziale della definizione («non deve necessariamente fare qualcosa»), ma la formulazione in termini di *fare qualcosa* invece che di *compiere un'azione* sembra segnalare proprio una completa mancanza di relazione fra le due espressioni, come se la prima parte della risposta fosse dedicata a dire ciò che formalmente ci si aspetta, mentre la seconda a spiegare che cos'è davvero un soggetto:

- (11) Il soggetto, in una frase, è quella persona che compie un'azione, per esempio; «Luca gioca con la palla». Luca è il soggetto, e nella frase viene specificato anche cosa sta facendo. Il soggetto non deve necessariamente fare qualcosa, ma può anche semplicemente espr esprimere qualcosa, come un'emozione, per esempio: «Io sono felice, tu sei triste.» Nel primo caso il soggetto sono io, nel secondo tu (UNBZ25).

Nei casi in cui le difficoltà di interpretazione della definizione determinano una reinterpretazione dell'espressione *compiere l'azione* che possa farvi rientrare tutti i vari tipi di soggetto presenti negli esercizi di grammatica, questa reinterpretazione comincia fin dall'inizio del percorso di scolarizzazione. Così, negli esempi di azioni compiute e di soggetti che le compiono, già i bambini all'inizio della quarta includono verbi come *farsi male* (es. 12), *dormire* (ess. 13 e 14), *contenere l'acqua* (es. 13, dove il riferimento potrebbe anche essere all'azione di fare il caffè), *avere i baffi* (es. 15) come esempi di fare qualcosa o compiere un'azione.

- (12) È una persona o un animale che fa qualcosa. Charlot si è fatto male (PBSD15).
 (13) Il soggetto è quella cosa o persona o animale che fa quell'azione tipo: Sullo scivolo ora sta scendendo Matti. / Dentro la cuccia ora dorme il cane / La caffettiera contiene l'acqua per fare il caffè / Il soggetto, quin può essere qualunque cosa, però se è un soggetto deve anche fare un'azione (PRPD21).
 (14) Il soggetto è una persona che compie un'azione ad esempio Sara dorme quindi Sara è il soggetto Marco studia in questo caso e Marco il soggetto Laura si lava e qua giustamente e Laura il soggetto (PRSL08).
 (15) Il soggetto è la persona che compie un'azione tipo Charlot ha i baffi: lui oppure la ragazza monta la trave: lei (PRSL16).

Andando avanti con l'esperienza, gli alunni all'inizio della prima secondaria del primo ciclo mostrano di avere ulteriormente consolidato l'uso dell'espressione *compiere l'azione* con riferimento a qualsiasi tipo di espressione verbale e non solo a quelle che indicano azioni, come «La trave è caduta» (es. 16), «il profumo è profumato» (es. 17) e perfino nelle costruzioni con il verbo *piacere* («A Kevin non piace la grammatica: perché è la grammatica che non piace a Kevin», es. 18), dimostrando che la definizione di soggetto come «colui che compie l'azione» non condiziona la capacità di individuare correttamente anche un soggetto non agente, anche quando è diverso dal soggetto logico della frase, inanimato e, per giunta, si trova alla fine della frase, dopo il verbo:

- (16) Il soggetto è la cosa, la persona o l'animale che compie l'azione. Esempi: La trave è caduta. L'atleta corre. L'aquila vola (SRLP04).
- (17) Il soggetto è quello che compie l'azione. 1. Il cane mangia l'osso. 2. Il profumo è profumato (SRVP12).
- (18) Il soggetto e colui che compie un'azione es: Luca apre la finestra: il soggetto è Luca perché lui compie l'azione. A Kevin non piace la grammatica: perché è la grammatica che non piace a Kevin (SBMM03).

Per converso, anche quando il verbo è costituito da un'azione e sembrerebbe rendere più facile l'individuazione di chi la compie, la definizione di soggetto come «colui che compie l'azione» può talora trarre in inganno. L'esempio più ovvio è quello delle azioni che coinvolgono più persone, se nella formulazione linguistica di queste azioni non tutti i partecipanti svolgono la funzione sintattica di soggetto. Per fare un esempio, nelle due frasi «Marco gioca con Anna» e «Marco e Anna giocano insieme», l'azione di giocare è svolta in entrambe da Marco e Anna o nella prima è svolta solo da Marco? Anche nei casi in cui il verbo è costituito da un'azione, la definizione non aiuta ad individuare il soggetto, ma, anzi, è proprio l'analisi sintattica della frase a partire dal verbo che permette, ad esempio, di affermare in (19) che «è Luca che agisce non è il pallone che gioca con Luca». E, invece, solo se non si è ancora ben imparato a fare l'analisi sintattica si arriverà a individuare il soggetto in modo davvero coerente con la definizione, anche se grammaticalmente inadeguato, come nella risposta riportata in (20):

- (19) Il soggetto è la persona o animale che fa qualcosa es: Luca gioca a pallone. Il soggetto è Luca perché è Luca che agisce non è il pallone che gioca con Luca (SBAS05).
- (20) Il soggetto è la persona che fa l'azione, o che compie l'azione, che prova un'emozione o a cui piace una cosa. 1. Luigi stende i panni. In questa frase il soggetto è Luigi. 2. Marta mangia un gelato insieme a Giacomo. In questa frase ci sono due soggetti Marta e Giacomo (PRSI18).

Arrivati alla conclusione del percorso scolastico, il consolidamento della definizione risemantizzata di soggetto come «colui che compie l'azione» non si manifesta solo negli usi dell'espressione *compiere un'azione* analoghi a quelli già riscontrati negli

alunni di quarta elementare e prima secondaria, con riferimento a verbi che non esprimono azioni, come *vivere* (es. 21), *stare e dormire* (es. 22), *cadere* (es. 23), *amare* (es. 24). Viene anche inserita sempre più spesso nella terminologia metalinguistica («è quella parte del discorso che indica chi compie l'azione», es. 23, e «compie l'azione del verbo», es. 24) e utilizzata forzandone l'interpretazione per includere tutti i possibili casi di soggetto. Così, dopo l'immancabile e classico esempio di qualcuno che mangia una/la mela⁹, vari studenti mostrano di saper padroneggiare l'individuazione del soggetto anche in esempi più complessi, ad esempio, in una frase passiva oltre che con il verbo *piacere* (es. 25) o con il verbo stativo per eccellenza (es. 26 e 27), riconducendoli sempre senza apparenti difficoltà alla definizione appresa, al punto da arrivare a formulazioni quali «l'azione di essere è compiuta/svolta da ... »:

- (21) Il soggetto è la parte della frase che serve a capire chi compie l'azione es: Lui apre la porta. Io ho visto uno squalo. Tu vivi a Tokio (UNRE45).
- (22) Il soggetto di una frase è la persona, l'oggetto, l'animale che compie l'azione ad esempio: 1. Il gatto sta sul tavolo (il gatto è il soggetto) 2. La nonna sta dormendo (la nonna è il soggetto) 3. La maestra insegna agli alunni (la maestra) (UNRE46).
- (23) Il soggetto è quella parte del discorso che indica chi compie l'azione. 1.Charlot cade 2. La ragazza sistema la trave 3. Lei cerca di salvarlo (UNBZ21)
- (24) Il soggetto è la persona o la cosa che compie l'azione del verbo. Renzo ama Lucia / Il film fa ridere tantissimo / Luca si fa la barba. (UNBZ17).
- (25) Il soggetto è colui, colei o l'oggetto che svolge una determinata azione all'interno di una frase. Esempi 1.Luca mangia una mela; Luca è il soggetto poiché compie l'azione di mangiare una mela 2. Mi è piaciuto molto andare a nuotare. In questo caso, il soggetto è colui che a me è piaciuto poiché compie l'azione di piacermi, cioè andare a nuotare 2. Una tempesta è stata attraversata dall'aereo Il soggetto è la tempesta, che è stata attraversata (UNRE27).
- (26) Il soggetto è quella cosa persona che compie l'azione. Ad esempio «Io mangio la mela» l'azione del mangiare viene svolta dall'io che è il soggetto, il quale mangia la mela (compl. ogg) oppure la borsa è sul tavolo. L'azione dell'essere è svolto dalla borsa quindi la borsa è il soggetto (UNBZ31).
- (27) Il soggetto è la persona in una frase che compie o subisce l'azione che viene descritta dal verbo per esempio «Luca mangia la mela» l'azione di mangiare la mela è compiuta da Luca oppure nella frase «Simone è bello» l'azione di essere è compiuta da Simone (UNRE30).

Nella sua discussione sull'inadeguatezza delle definizioni che identificano il soggetto in «colui che compie l'azione», a proposito della frase «A Maria piace la matematica» Graffi osserva che «non si può certamente dire che *la matematica* sia un agente e che *piacere* sia un'azione» (Graffi, 2012: 70). Gli esempi raccolti, e in particolare il (18) e il (25), rendono meno certa questa impossibilità e mostrano

⁹ La prevalenza negli esempi del verbo *mangiare*, soprattutto alla terza persona singolare dell'indicativo presente attivo e in numero particolarmente alto negli esempi degli studenti universitari, è già stata discussa (Dal Negro *et al.*, 2016: 107).

l'esistenza di una soluzione alternativa per risolvere il problema dell'inadeguatezza della definizione rispetto a frasi di questo tipo: anziché rinunciare alla definizione, la si può modificare sul piano del significato, ridefinendone il senso.

Dai dati della ricerca GRASS emerge, dunque, che il verbo *compiere* e l'espressione *compiere un'azione* cominciano ad essere utilizzati in modo abbastanza consolidato nelle definizioni del soggetto a partire dalla fine della scuola primaria. Tuttavia, come già anticipato, questo uso sembra essere appreso come etichetta vuota, senza una chiara comprensione del suo significato e riempito di senso man mano che l'esperienza e la pratica sviluppano la capacità di riconoscere il soggetto.

4. «*Compie o tende a subire l'azione*»

Per completare il quadro, occorre considerare che in vari testi di grammatica, anche fin dal primo triennio della primaria, accanto al verbo *compiere* viene utilizzato il verbo *subire*, nelle definizioni come «il soggetto indica chi compie o subisce l'azione» (cfr. anche Dal Negro *et al.*, 2016: 110). Anche l'uso di questo verbo nelle definizioni e negli esempi degli intervistati del questionario GRASS evidenzia varie difficoltà e conferma quanto già notato per l'espressione *compiere l'azione*.

In primo luogo, questo verbo non compare mai nelle definizioni dei bambini di quarta, compare soltanto in otto delle definizioni degli alunni di prima secondaria (corrispondente al 5,1% delle loro definizioni totali e all'11,3% delle loro definizioni riconducibili al tipo «colui che compie l'azione») ed è invece presente in 27 delle definizioni date dagli studenti universitari, che corrisponde al 25,7% delle loro definizioni totali e al 32,9% di quelle riconducibili al tipo «colui che compie l'azione». Il campione analizzato nella ricerca GRASS evidenzia dunque che questa parte della definizione viene quasi del tutto ignorata dagli allievi della scuola primaria e non risulta neppure particolarmente presente nella nozione degli studenti universitari.

In secondo luogo, se esaminiamo le definizioni nelle quali si parla di *subire* l'azione e gli esempi in esse forniti, degli otto alunni di prima secondaria, soltanto due dimostrano chiaramente di conoscere il significato di quest'espressione, facendo degli esempi coerenti, e altri due la utilizzano in modo fedele alle definizioni dei manuali, anche se dagli esempi che danno non è possibile capire se hanno appreso anche il suo significato. Quanto agli altri bambini, due lo usano al posto di *compiere* (ess. 28 e 29), mentre i restanti due sembrano non avere capito non tanto il significato del verbo, quanto il suo uso metalinguistico nella definizione di soggetto: nel primo caso, riportato in (30), il primo dei due esempi forniti sembra suggerire che il verbo *subire* possa essere interpretato come una soluzione alla difficoltà di considerare il soggetto esperiente, e non agente, del verbo *cadere*; nel secondo caso, riportato in (31), il bambino dà un'intelligente, oltre che simpatica, interpretazione in termini semantici e logici, anziché grammaticali in senso stretto, dell'espressione *subire*:

- (28) Il soggetto è la persona che subisce un azione. Es: Anita è andata a fare un film.
Es: Claudia ha nuotato nel lago (SBRD 17).
- (29) Il soggetto è la cosa, la persona o l'animale che subisce l'azione. Per esempio: il cane mangia le crocchette o il vaso si rompe (SRLP 05).
- (30) Il soggetto è la persona che subisce o che fa l'azione. Esempio: Charlot è caduto in acqua; La ragazza è sempre sorridente; Charlot è buffo (SBMB16).
- (31) Il soggetto è chi fa l'azione o chi la subisce e si capisce spesso dal verbo. Es: 1) Un brucco mangia una mela il soggetto è il brucco in questo caso è evidente. 2) La maestra dà i compiti. Qui fa maestra fa l'azione ma gli alunni che non si dicono nella frase però subiscono l'azione (SBAS21).

I dati sull'uso del verbo *subire* nelle definizioni dei bambini alla fine sia del primo triennio sia dell'intero ciclo della primaria sono confermati dalla bassa frequenza di questo verbo nel Lessico Elementare (Marconi *et al.*, 1994). La frequenza del verbo *subire* è, infatti, decisamente inferiore anche rispetto al già difficile verbo *compiere* (ha rango 2153 nella lista di frequenza delle parole che i bambini leggono di più e rango 2866 nella lista di frequenza delle parole che i bambini scrivono di più, con frequenza 0 nei testi scritti dei bambini di prima e seconda, 1 nei testi scritti dei bambini di terza e quarta e 8 nei testi scritti dai bambini di quinta). Se, dunque, si ritenesse utile continuare ad utilizzare definizioni del tipo «il soggetto indica chi compie o subisce l'azione», sarebbe opportuno almeno cercare di fare in modo che questo termine e il suo senso divenissero fin da subito più chiari e familiari ai bambini.

Per quanto riguarda gli studenti universitari che usano il verbo *subire*, analogamente a quanto già rilevato per l'espressione *compiere l'azione*, sembra che, anziché cercare di capire chi subisce l'azione per individuare il soggetto, gli studenti decidano se il soggetto compie o subisce l'azione dopo avere riconosciuto la diatesi del verbo e dopo avere individuato il soggetto, e che l'espressione *subisce l'azione* sia usata, in modo più o meno consapevole, con lo stesso significato di *è riferito ad un verbo passivo*. Ad esempio, nella definizione in (32), se interpretassimo alla lettera l'espressione utilizzata, si potrebbe dire anche della seconda frase che «sono le persone che svolgono l'azione della frase», cioè l'azione di leggere (o avere letto) quel libro, ma è proprio la presenza del passivo a far capire che il soggetto è *il libro*, che, dunque, subisce e non compie l'azione di essere *letto*:

- (32) Il soggetto è la persona o l'animale o la cosa che ha svolto l'azione della frase principale, o chi la subisce es: Io ed i miei amici siamo andati in vacanza al mare = Io ed i miei amici è il soggetto della frase per me sono le persone che svolgono l'azione della frase es quel libro è stato letto da molte persone = il soggetto è quel libro perché subisce l'azione di essere letto (UNRE04).

Dunque, nonostante la terminologia usata nella definizione suggerisca di rintracciare il soggetto su base semantica, il procedimento seguito sembra essere condotto su base sintattica. E l'individuazione del soggetto sembra essere il punto di partenza per poter stabilire nella ricca serie di coppie di frasi attive e passive, come quelle

riportate in (33), (34) e (35), quando un elemento è il soggetto perché compie l'azione e quando è il soggetto perché la subisce:

- (33) Il soggetto è colui a cui si riferisce l'azione del verbo. Può essere colui che compie l'azione «Piero mangia la mela» ma anche colui che la subisce «la mela è mangiata da Piero» (UNRE21).
- (34) Il soggetto è colui che compie o subisce un'azione es. Mario mangia la mela. Mario è il soggetto la cui azione è mangiare una mela. Es. La mela è mangiata da Mario. La mela è il soggetto poiché subisce l'azione di essere mangiata (UNRE48).
- (35) Il soggetto è quella parte della frase che indica la persona, la cosa o l'animale che svolge un'azione. Ad esempio: Martina mangia la pasta. Martina è il soggetto perché compie l'azione di mangiare la pasta. Il soggetto può essere anche quella persona, cosa o animale che subisce l'azione. Ad esempio: la palla è lanciata da Luca. La palla è il soggetto ma questa volta non compie un'azione, la subisce, è passiva (UNRE22).

Nella definizione in (36), troviamo ulteriori indizi sulla scelta del verbo *compiere* o *subire* in base alla diatesi del verbo, non solo nel secondo esempio, che sembra analogo a quelli già visti, ma in modo particolare nel terzo. In quest'ultimo l'abbinamento al verbo *subire* nonostante l'interpretazione corretta del soggetto è riconducibile proprio ad un errore nell'assegnazione della diatesi, che può essere stata interpretata come passiva per la presenza dell'ausiliare *essere* con il participio passato:

- (36) Il soggetto è quella parte del discorso che compie o subisce l'azione espressa dal verbo. Può anche essere sottointeso. Esempio. 1. Noi raccontiamo una fiaba. «Noi» è il soggetto che compie l'azione di raccontare (raccontiamo) una fiaba. Esempio 2. La fiaba è raccontata da noi. In questo caso il verbo è «è raccontata», allora mi chiedo chi subisce l'azione di «essere raccontata»? La fiaba. Quindi il soggetto è la fiaba. Esempio 3. Giocavo mentre è arrivato il temporale. In questa frase il soggetto che compie l'azione di giocare «giocavo» è «io» sottointeso e il soggetto che subisce l'azione di essere arrivato è «IL TEMPORALE» (UNRE54).

Inoltre, anche l'interpretazione in termini di *subire l'azione* con il verbo *pettinarsi*, con tanto di soggetto agente espresso, nell'ultimo esempio della definizione in (37) può essere legata ad un'interpretazione incerta della diatesi nella costruzione riflessiva e, dunque, ricondotta anche in questo caso ad un'errata analisi grammaticale e non semantica:

- (37) Il soggetto è colui che compie o subisce un'azione es: xx xx Giovanni mangia la mela = Giovanni è il soggetto perché compie un'azione. Questo piatto squisito è stato fatto dalla nonna = questo piatto squisito è il soggetto perché subisce un'azione. Io mi pettino = io è il soggetto perché subisco l'azione di pettinarmi (UNRE07).

Infine, la definizione riportata in (38), nella quale viene utilizzata l'espressione «compie l'azione o tende a subirla», può essere considerata un esempio del tentativo di ragionare e di far funzionare una definizione appresa da tempo, senza averne però interiorizzato il significato: nella frase «Luigi si è fatto male» si esclude che Luigi compia un'azione, ma sembra eccessivo dire che la subisce:

- (38) Il soggetto è quell'elemento della frase che mi indica colui che compie l'azione o tende a subirla. 1. Ho mangiato la mela 2. Luigi si è fatto male (UNRE02).

Le definizioni raccolte dagli intervistati della ricerca GRASS, dunque, mostrano che l'aggiunta della precisazione «o subisce» non fornisce alcun contributo. Confermano anzi la sua inutilità, rilevata anche da chi sostiene che «*compie o subisce l'azione* è come dire *compie o non compie l'azione*» (Ferreri & Notarbartolo, 2016: 92-93).

5. Conclusione

Le principali conclusioni che emergono dall'analisi delle definizioni raccolte nella ricerca GRASS sono quattro.

In primo luogo, l'analisi mostra che, nelle diverse tappe del percorso scolastico, gli allievi definiscono il soggetto per lo più come «colui che compie l'azione». Questa definizione non si può considerare scientificamente adeguata perché rende conto solo di una parte di soggetti e perché utilizza un criterio semantico per definire una relazione morfosintattica. Inoltre, non si può neppure dire che essa corrisponda alla scelta prevalente nei manuali e nei libri di testo (Colombo, 2015 e Dal Negro *et al.*, 2016: 105). Ciò nonostante, questa definizione in relazione all'azione tende a consolidarsi man mano che si procede con gli studi e a cristallizzarsi nella sua formulazione con il verbo *compiere*, più raramente accompagnato dal verbo *subire*.

In secondo luogo, la definizione appresa, per quanto diffusa, risulta comunque di difficile comprensione agli stessi studenti: sia perché il verbo *compiere* non è facile per i bambini, sia perché fin da subito gli esempi nei quali si impara a riconoscere il soggetto non contengono solo verbi che esprimono azioni che qualcuno compie. Per questo, non solo i bambini all'inizio del percorso scolastico, ma anche gli studenti usciti dalla scuola secondaria di secondo grado hanno difficoltà a dare un senso a questa definizione. In alcuni casi, aggirano questa difficoltà cercando, dopo avere più o meno diligentemente riportato la definizione appresa, di spiegarsi con parole proprie e di dare esempi che aiutino davvero a capire che cos'è un soggetto. In altri casi, risolvono questa difficoltà sviluppando un significato più ampio della definizione che includa qualsiasi tipo di soggetto e non solo quelli di verbi (attivi) che esprimono un'azione.

In terzo luogo, la vasta serie di esempi linguistici incontrati soprattutto negli esercizi di analisi logica e nella pratica permettono a molti studenti di elaborare strategie per lo più implicite per individuare correttamente il soggetto. Risulta evidente,

però, che nella maggior parte dei casi questa capacità di riconoscere il soggetto non ha alcuna connessione con la definizione appresa.

Infine, riguardo al ruolo delle definizioni, già nel 1924, nel suo saggio sull'insegnamento della grammatica, Jespersen aveva evidenziato i limiti delle definizioni nell'insegnamento scolastico della grammatica, mettendo in guardia dai rischi derivanti dall'attribuirvi eccessiva importanza «in the first teaching of grammar» (Jespersen, 2010 [1924]: 272):

if there is one thing I dislike in grammar, it is definitions of the kind too frequently met with in textbooks. They are neither exhaustive nor true; they have not, and cannot have, the precision and clearness of the definitions found in textbooks of mathematics, and it is extremely easy to pick holes in them. [...] When children begin to learn about cats and dogs, they do not start with the definition of what a cat is or what a dog is, but they are shown first one cat and told that that is a cat, and then another, and so on, till they have no difficulty in recognizing a cat when they see one, and the want of any definition does not prevent them from learning a good many facts concerning cats. The same method may just as well be used with regard to substantives and adjectives. But I may be wrong – I hope I am wrong – in my apprehension that those who want to teach pure grammar will pay too much attention to definitions (*ibidem*: 272-273).

Quello che dall'analisi sembra emergere sul ruolo della definizione nell'apprendimento della nozione di soggetto è che la definizione non è semplicemente irrilevante, ma può risultare addirittura dannosa e confondere le idee. Le definizioni raccolte mostrano non solo che i bambini e i ragazzi più grandi imparano a riconoscere il soggetto come categoria soprattutto attraverso l'esperienza, osservando le caratteristiche dei vari tipi di soggetti, proprio come imparano a conoscere gatti e cani, per riprendere l'esempio di Jespersen; ma anche che riescono a farlo *nonostante* le distrazioni di certe definizioni imprecise, oscure, non esaustive e false che continuano ad essere proposte nonostante le obiezioni di una ricca letteratura.

Uno degli studenti universitari che ha partecipato alla ricerca GRASS ha dato alla domanda 4 la seguente spiegazione:

il soggetto è un qualcosa di molto complesso e in realtà non so spiegare cosa sia precisamente anche se poi io sappia identificarlo. Potrebbe essere un concetto esemplificato qualora si dica che è colui che fa l'azione», ma non solo può anche subire questa azione o anche venirne descritto da questa. Il soggetto inoltre non ha un'unica forma ma acquisisce tutte le forme del discorso può essere un nome ma anche un verbo, piuttosto che una frase, se non un aggettivo o un intero discorso (UNRE39).

Nella sua formulazione un po' ingenua e sgrammaticata, questa spiegazione ricorda l'osservazione di Graffi a conclusione della rassegna sulle definizioni di soggetto della grammatica tradizionale: «si potrebbe dire che l'analisi logica tradizionale “riconosce” ma non “definisce” correttamente il soggetto» (2012: 71).

Quello che più di tutto sembra emergere dall'analisi delle definizioni raccolte con la ricerca GRASS è che gli allievi di tutte le età sono pronti a svolgere riflessioni acute e intelligenti sulla lingua. Ma si scontrano con un insegnamento della grammatica che, ancora troppo normativo e classificatorio, non riesce a far tesoro della ricca riflessione su questi temi (ad es., Colombo, 2015, Corrà & Paschetto, 2011; Fiorentino, 2009; Graffi, 2015; Lo Duca, 2004 e 2013, Provenzano in questo volume).

FABIANA ROSI¹

L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali

Abstract

The paper investigates the correlation between attitude towards grammar students self-declare and grammatical competences they demonstrate in two exercises requiring to identify the element which has the function of subject of the sentence. The exercises require students to analyze also sentences which are typical of oral communication with non-prototypical subjects, in order to test grammatical competences in linguistic contexts not usually proposed in grammar exercitation. Three groups of students, which are exposed to grammar teaching at school for a different number of years (i.e. 3, 5, 10), are compared. Findings point out that the investigated correlation between attitude and competence occurs in data and rises over time. Students with positive attitude towards grammar show higher competences than peers with negative attitude: the difference is slight in younger pupils, but becomes remarkable in students who concluded their school education. Furthermore, attitude towards grammar and its reasons vary among the three groups as well. Teaching turns out to have a role in the change of students' attitude towards grammar over time. Collected students' reflections show that a problematic feature of grammar teaching at school concerns the still large use of normative and deductive approach, also due to lack of specific preparation on linguistics and on language teaching in Italian teacher education curricula.

1. *Introduzione*

Nell'ampio dibattito sul concetto di grammatica e sul suo ruolo nell'educazione linguistica (per una rassegna Lo Duca, 2013), due posizioni emergono come fondamentali, fra le numerose delineate in letteratura, e si possono collocare agli estremi di un ideale *continuum*: la concezione della grammatica come strumento euristico per scoprire e comprendere il funzionamento della lingua o, al contrario, come inventario di regole da memorizzare ed applicare per formare enunciati corretti. La ricerca intende mettere a fuoco quale atteggiamento verso la grammatica sia più diffuso negli alunni che la studiano a scuola e individuarne le ragioni, raccogliendo le loro opinioni personali, un elemento ritenuto sempre più rilevante per capire le dinamiche dell'apprendimento linguistico (Dörnyei, 2005). Gli studenti intervistati sono stati invitati ad esprimere il proprio atteggiamento sulla grammatica e a motivarlo, al fine di raccogliere loro riflessioni esplicite sulla percezione che

¹ Università di Salerno.

hanno della grammatica e la rappresentazione che si sono formati di essa. Tali percezioni possono corrispondere ad una delle concezioni opposte della grammatica sopra citate o ad una posizione intermedia fra di esse, sulla base dell'esperienza fatta a scuola. La raccolta offre così spunti per enucleare le strategie didattiche che portano ad un atteggiamento positivo o negativo in studenti di differenti fasce d'età. Inoltre, per comprendere meglio il complesso processo dell'apprendimento della grammatica, i diversi atteggiamenti auto-dichiarati dagli studenti sono confrontati con le loro effettive competenze grammaticali, così da affiancare all'analisi delle dichiarazioni soggettive degli studenti dati più oggettivi.

Finora poca attenzione è stata data in letteratura all'atteggiamento degli studenti verso la grammatica della lingua materna, sia per quanto riguarda la lingua italiana, sia per altre lingue. Le ricerche sull'argomento sono state rivolte principalmente all'atteggiamento verso la grammatica di una lingua seconda o straniera, soprattutto nell'ambito degli studi sull'insegnamento dell'inglese in paesi non anglofoni. Le ricerche si sono concentrate sull'atteggiamento verso l'inglese lingua straniera da parte di studenti di scuola superiore (Jean & Simard, 2011; Sogutlu & Veliaj-Ostrosi, 2015), di università (Palacios, 2007; Loewen *et al.*, 2009; Incecay & Dollar, 2011; Sopin, 2015) e di docenti in formazione (Uysal & Favuz, 2015) o in servizio (Azad, 2013; Nagaratnam & Al-Mekhlafi, 2013). La ricerca di Jean & Simard (2011), condotta su più di duemila studenti canadesi e sui loro insegnanti, mostra come non ci siano grandi differenze nella percezione della grammatica da parte di chi la insegna e di chi la apprende: entrambi i gruppi la reputano molto utile nell'apprendimento linguistico, ma noiosa, manifestando così un atteggiamento neutro, né pienamente positivo, né del tutto negativo, verso di essa. Analogamente, studenti albanesi dichiarano di apprezzare l'insegnamento della grammatica, i compiti a casa e la correzione esplicita degli errori grammaticali da parte del docente, al fine di migliorare il livello di competenza in lingua inglese, ma di preferire attività didattiche più comunicative, quali i role play (Sogutlu & Veliaj-Ostrosi, 2015). Risultati simili sono messi in luce anche da indagini su studenti universitari di differenti discipline in contesti culturali distanti fra loro, come quello spagnolo (Palacios, 2007), brasiliano (Loewen *et al.*, 2009), turco (Incecay & Dollar, 2011), libico (Sopin, 2015), che concordano nel rilevare la consapevolezza da parte degli intervistati dell'importanza della grammatica, ma anche il desiderio che venga insegnata con metodi più comunicativi e meno basati sulla memorizzazione di regole, sull'uso della terminologia grammaticale² e sulla comparazione fra la propria lingua materna e l'inglese. Una ricerca che confronta le opinioni sulla rilevanza della grammatica, della fonetica e del lessico nell'apprendimento dell'inglese lingua straniera di studenti universitari olandesi riporta che tutte le tre componenti della competenza linguistica sono riconosciute come importanti, ma quella ritenuta fondamentale è il lessico, in quanto, secondo gli intervistati, solo gli errori lessicali compromettono il successo dell'in-

² In alcuni contesti, come quello dell'insegnamento dell'inglese lingua straniera in università iraniane (Nazari & Allahyar, 2012), gli insegnanti, non conoscendo altre metodologie glottodidattiche, adottano un approccio esclusivamente deduttivo e insistono sulla terminologia grammaticale per mantenere una posizione di autorità nei confronti degli studenti e dare l'impressione di svolgere lezioni di alta qualità, pur sapendo che l'uso di termini tecnici complica, piuttosto che favorire, la comprensione delle spiegazioni grammaticali.

terazione costringendo gli interlocutori a richieste di chiarimento e correzioni (Simon & Taverniers, 2011). Nella prospettiva degli insegnanti le cose non cambiano molto: docenti che operano in contesti diversi, come università bengalesi (Azad, 2013), omanesi (Nagaratnam & Al-Mekhlafi, 2013) e turche (Uysal & Favuz, 2015), sostengono che il miglior metodo per insegnare la grammatica sia quello comunicativo con l'integrazione delle quattro abilità, partendo, ad esempio, da stimoli audiovisivi, canzoni o giochi per arrivare alle regole grammaticali, eppure ammettono di insegnare la grammatica prevalentemente con approccio deduttivo, che è per loro più familiare. In questi studi sull'inglese lingua straniera si delinea, quindi, una netta e diffusa esigenza di migliorare l'insegnamento della grammatica grazie ad attività più attive e comunicative. Ciò testimonia una rinnovata attenzione per il superamento del modello deduttivo e grammaticale-traduttivo tradizionalmente legato alla didattica della grammatica. A ben guardare, però, è anche prova della comune concezione da parte degli insegnanti della grammatica come uno strumento per potenziare le competenze linguistiche degli allievi, non come un oggetto di studio a sé stante, meritevole di attenzione in quanto metodo euristico di scoperta ed analisi dei meccanismi costitutivi delle lingue. Questa seconda concezione della grammatica, sostenuta da un autorevole filone di studi teorici e applicati (*inter alia*, Berretta, 1984; Sabatini, 1991; Colombo, 1999; Lo Duca, 2004), non è emersa fra le opinioni degli studenti e docenti documentate dalle ricerche finora condotte.

A differenza di tali indagini, la presente ricerca si concentra sull'atteggiamento verso la grammatica della lingua materna e analizza le riflessioni raccolte da studenti parlanti nativi, in alcuni casi bilingui, della lingua di cui viene offerto l'insegnamento grammaticale a scuola. Come già anticipato nell'Introduzione a questo volume (§1.2; v. anche Dal Negro *et al.*, 2016), il campione, intervistato nell'ambito della Ricerca "GRASS – Grammar reflection at school", è suddiviso in tre gruppi che si trovano in tre diverse tappe del percorso scolastico: a metà della scuola primaria, alla conclusione della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di secondo grado. Nella classe quarta della scuola primaria gli alunni sono entrati in contatto solo con le nozioni fondamentali della grammatica della frase semplice, come la distinzione fra soggetto e verbo; al termine della scuola primaria gli studenti hanno ricevuto due anni di spiegazioni grammaticali in più, relative ai costituenti della frase semplice e alle loro caratteristiche principali, come la definizione del soggetto e del verbo, e hanno iniziato la cosiddetta "analisi logica", che richiede di definire la funzione dei costituenti sintagmatici di una frase; al primo anno di università³ gli studenti hanno completato la formazione grammaticale pianificata per la scuola, dopo aver studiato la struttura della frase semplice e complessa e aver analizzato dati linguistici per ulteriori cinque anni. Oltre alla differenza d'età, la differenza del numero di anni di esposizione all'insegnamento della grammatica, rispettivamente tre, cinque e dieci, può portare a diversi atteggiamenti verso di essa nei tre gruppi di studenti. Tale variabile è, quindi, tenuta in conto sia nell'analisi degli atteggiamenti autodichiarati degli studenti (§2), sia nel confronto fra gli atteggiamenti e le competenze dimostrate in due esercizi di riflessione grammaticale (§3).

³ Gli studenti universitari, in quanto iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria, possono costituire anche un esempio di futuri docenti di scuola primaria.

2. *L'atteggiamento verso la grammatica*

La ricerca GRASS ha elaborato uno strumento per raccogliere competenze di produzione linguistica e riflessioni metalinguistiche di studenti di scuola, costituito da un questionario scritto che propone, da un lato, di utilizzare la lingua per narrare il contenuto di uno stimolo audiovisivo, dall'altro, di riflettere sulla natura delle strutture linguistiche impiegate per la narrazione. Gli aspetti innovativi di questa modalità di raccolta dati, rispetto a compiti scolastici più consueti, consistono nella scelta di integrare l'elicitazione di analisi grammaticali con produzioni linguistiche più orientate al significato e di aprire la riflessione metalinguistica alla dimensione dell'oralità e della testualità (Voghera, 2014). Nel Questionario (in Appendice a questo volume), infatti, si sottopongono al giudizio dei partecipanti frasi tipiche del parlato e dell'uso vivo della lingua ("Le travi le sistema la ragazza", "A Charlot capita una serie di disavventure"), diverse dai modelli più normativi generalmente riportati nei manuali e negli eserciziari che, non a caso, sono quelli prodotti dagli studenti stessi alla richiesta di fornire esempi ("Luca mangia la mela") (cfr. Favilla, in questo volume). Inoltre, il questionario chiede di individuare elementi di specifiche categorie grammaticali, il soggetto e il verbo, non in frasi decontestualizzate, ma in un intero testo, peraltro di carattere dialogico, impostato come la trascrizione di una conversazione fra amici, variegata nella tipologia degli enunciati che può ospitare ("E anche il tavolo lo sistema la ragazza?", "Io no!", "Piove sempre sul bagnato."), ben oltre il modello manualistico della frase dichiarativa con il verbo alla terza persona singolare (Dal Negro *et al.*, 2016). Il questionario propone quindi modalità per fare riflessione sulla lingua alternative a quelle tradizionali e si conclude con la richiesta di esprimere un giudizio sulla grammatica e di motivarlo, al fine di rilevare l'atteggiamento prevalente nei diversi gruppi del campione.

Alla domanda "Ti piace la grammatica?", il gruppo dei partecipanti più giovani risponde in modo più netto, mentre negli altri due sottocampioni le risposte più frequenti sono quelle intermedie (Tab. 1).

Tabella 1 - *L'atteggiamento verso la grammatica (in percentuale)*

<i>Ti piace la grammatica?</i>	<i>Dopo 3^a primaria (161)</i>	<i>Dopo 5^a primaria (159)</i>	<i>Università (105)</i>
Sì	72	32	40
Così così	17,3	45,3	46,7
No	6,9	21,4	11,4
Nessuna risposta	3,8	1,3	1,9

Come primo risultato emerge che all'aumentare degli anni di studio non corrisponde un incremento dell'atteggiamento positivo verso la grammatica. Man mano che cresce l'esperienza scolastica, il numero di risposte affermative si riduce: dal 72% degli alunni che hanno concluso i primi tre anni di scuola primaria al 32% degli studenti esposti alla grammatica per due anni in più, crescendo giusto un po' nei dati degli studenti universitari (40%). Parallelamente, la quantità di risposte che te-

stimoniano un atteggiamento negativo della grammatica aumenta dopo due anni di studio in più, di nuovo con una notevole differenza fra quanti stanno frequentando la scuola primaria (6,9%) e quanti l'hanno conclusa (21,4%), per riabbassarsi negli studenti universitari (11,4%). In tale quadro, il gruppo intervistato al termine della scuola primaria appare come quello con il minore atteggiamento positivo nei confronti della grammatica (32%) e il più frequente atteggiamento negativo (21,4%) rispetto agli altri due gruppi. Analizzando un sottocampione per volta, le risposte più frequenti negli alunni più piccoli risultano essere quelle positive, mentre negli alunni più grandi le risposte più numerose sono quelle intermedie ("così così"), di cui si servono il 45,3% degli studenti che hanno concluso la scuola primaria e il 46,7% di chi ha concluso la scuola superiore. È interessante che la distribuzione delle risposte nette ("sì" e "no") risulti statisticamente significativa ($p < 0,05$, test T di Student), ma non quella delle risposte intermedie. Ciò rimarca l'eterogeneità di queste ultime, che mediano fra l'atteggiamento positivo e quello negativo verso la grammatica, come confermano le motivazioni divergenti fornite dai partecipanti (Tab. 2).

Tabella 2 - Motivazioni dell'atteggiamento intermedio verso la grammatica (in percentuale)

<i>Perché ti piace così così la grammatica?</i>	<i>Dopo 3^a primaria (161)</i>	<i>Dopo 5^a primaria (159)</i>	<i>Università (105)</i>
È utile per parlare e scrivere in modo corretto	31,6	18,7	34,8
Mi fa pensare	0	0	4,4
È divertente	0	1,3	0
È facile	5,3	2,7	0
È troppo difficile	21	58,6	21,7
È noiosa	42,1	18,7	15,9
È troppo rigida	0	0	4,4
È mnemonica	0	0	4,4
Serve solo alle verifiche	0	0	1,4
L'insegnante spiega male	0	0	13

Le motivazioni per una valutazione intermedia della grammatica sono caratterizzate dalla compresenza di elementi che propendono per un atteggiamento positivo (riportati nelle prime 4 righe della tabella) e di elementi che portano a un giudizio decisamente negativo (riportati nelle ultime 6 righe della tabella). Se, da un lato, l'utilità della grammatica per una corretta produzione, scritta e orale, è frequentemente riconosciuta (31,6%, 18,7% e 34,8%), dall'altro, ancora più frequentemente vengono denunciate la sua noiosità (42%, 18,7%, 15,9%) e la sua eccessiva difficoltà (21%, 58,6%, 21,7%). Sommando gli elementi citati in queste motivazioni si nota che, in tutti i sottocampioni, le criticità rilevate (63,1%, 77,3%, 60,8%) superano gli aspetti positivi associati alla grammatica (36,9%, 22,7%, 39,2%). Negli studenti più grandi, a differenza degli altri, si registrano anche osservazioni negative sulla didattica ricevuta: l'incapacità dell'insegnante di trasmettere passione e di spiegare

in maniera chiara (13%), la modalità rigida (4,4%) e mnemonica (4,4%) dell'ora di grammatica, l'insistenza sulle verifiche scolastiche rispetto ad altri tipi di attività (1,4%). Dall'altra parte, solo questa fascia di studenti, fra quelli che manifestano un atteggiamento intermedio, sottolinea fra gli elementi positivi il fatto che la grammatica faccia pensare (4,4%), ma questo aspetto non è percepito come il suo scopo principale e non è sufficiente per darne una valutazione pienamente positiva, come esemplificato dalla dichiarazione seguente (1).

- (1) è difficile (soprattutto certi argomenti) ed è sempre presentata come una materia rigida e standard e che porta ad affrontarla con una certa ansia da parte degli studenti, che non vogliono sbagliare. Però come riflessione linguistica è interessante. (UNRE59)

Il diffondersi, man mano che aumentano gli anni di studio, della percezione della grammatica come difficile, noiosa, mnemonica e ripetitiva emerge anche nelle motivazioni fornite per l'atteggiamento negativo verso di essa (Tab. 3).

Tabella 3 - Motivazioni dell'atteggiamento negativo verso la grammatica (in percentuale)

<i>Perché non ti piace la grammatica?</i>	<i>Dopo 3^a primaria (161)</i>	<i>Dopo 5^a primaria (159)</i>	<i>Università (105)</i>
È troppo difficile	85,7	67,8	60
È noiosa	14,3	25	20
È mnemonica	0	3,6	10
È ripetitiva	0	3,6	0
L'insegnante spiega male	0	0	10

In tutti i sottocampioni, il principale aspetto che porta a non apprezzare la grammatica è la sua difficoltà (85,7%, 67,8%, 60%). Una percentuale molto alta di alunni di scuola primaria (85,7%) usa l'aggettivo "difficile" per definire la grammatica, mentre pochi la descrivono come "noiosa" (14,3%) e nessuno come "mnemonica" o "ripetitiva", anzi molti alunni spiegano le difficoltà incontrate con la necessità di ragionare molto (cfr. esempio 3 *infra*). Negli studenti che hanno concluso la scuola primaria, la grammatica diventa "mnemonica" (3,6%) e "ripetitiva" (3,6%), nonché più spesso "noiosa" (25%). La ripetitività degli argomenti trattati viene percepita solo da questo gruppo, che probabilmente, fin dalle prime lezioni del nuovo ordine di scuola, ha sentore della ciclicità dei programmi grammaticali, riproposti sui manuali persino con lo stesso ordine (Serianni, 2011; Colombo, 2012). Negli studenti universitari aumentano ulteriormente le critiche all'eccessivo spazio dato nella didattica alla memorizzazione (10%), a conferma che la grammatica viene concepita sempre più come una lista di regole da imparare, piuttosto che come attività euristica di riflessione sulla lingua. Fra le cause della valutazione negativa della grammatica di questi studenti vi è anche l'insegnamento del docente, fattore che non viene citato nei due gruppi di partecipanti più giovani. Come mostrato (Tab. 2), il peso

negativo dell'insegnante sull'atteggiamento verso la grammatica viene citato dagli studenti universitari anche fra le ragioni di una risposta intermedia, senza però il contraltare di un ruolo positivo del docente.

La diminuzione dell'atteggiamento positivo verso la grammatica all'aumentare dell'esperienza scolastica risulta influenzata dal tipo di insegnamento ricevuto, che, da quanto dichiarato dagli studenti, si configura spesso come deduttivo, meccanico e basato soprattutto su un approccio normativo, che insegna cosa dire e cosa non dire, più che descrittivo, che mostra la struttura del sistema linguistico, la sua ricchezza e le sue potenzialità. Se, infatti, per motivare l'atteggiamento negativo, un alunno che l'ha studiata meno a lungo si lamenta dell'eccessivo ragionamento che la grammatica comporta (2), chi l'ha studiata per altri due anni non accenna più alle difficoltà della riflessione bensì incontra problemi per le tante regole da ricordare al fine di scrivere senza errori (3) e chi l'ha studiata per ancora più tempo la trova esclusivamente vincolata alla scuola e ai noiosi esercizi "metodici" che impone senza creatività o varietà (4).

- (2) Devi ragionare troppo (PBRL19)
- (3) Perché è troppo complicata e ha tante [troppe] regole da ricordare per non sbagliare a scrivere qualcosa (SBMB08)
- (4) La trovo noiosa e fortemente legata agli esercizi metodici legati all'ambito scolastico (UNRE06)

Nelle motivazioni di quanti dichiarano un atteggiamento positivo si trova un'ulteriore conferma della diminuzione, lungo le tre tappe del percorso scolastico, della rappresentazione mentale della grammatica come attività riflessiva e dell'aumento della visione strumentale al corretto uso della lingua (Tab. 4).

Tabella 4 - Motivazioni dell'atteggiamento positivo verso la grammatica (in percentuale)

<i>Perché ti piace la grammatica?</i>	<i>Dopo 3^a primaria (161)</i>	<i>Dopo 5^a primaria (159)</i>	<i>Università (105)</i>
Mi fa pensare	40,16	15,63	21,95
È divertente	23,61	23,44	9,76
È utile per parlare e scrivere bene	10,23	25	46,34
Imparo a capire i verbi, i nomi e tante cose	4,71	3,13	0
Sono bravo	2,35	6,25	2,44
È facile	3,14	7,81	0
È difficile	1,56	4,69	0
Mi piace scrivere	6,40	3,11	4,87
Mi piace fare gli esercizi	4,71	10,94	7,32
L'insegnante spiega bene	3,13	0	7,32

Non a caso, la motivazione più frequente per un atteggiamento positivo verso la grammatica è negli alunni più giovani "mi fa pensare" (40,16%), invece negli stu-

denti che hanno concluso la scuola è “è utile per parlare e scrivere bene” (46,34%), come esemplificato dalle osservazioni seguenti (5) e (6).

- (5) Imparo tante cose nuove mi diverto e sono anche sempre felice di imparare delle cose nuove della grammatica, anche se alcune volte non capisco qualcosa alla fine se ci ragiono bene è facile (PRSI18)
- (6) Mi piace studiarla ed affrontarla quotidianamente per correggere il mio parlato e i testi scritti (UNRE11)

Negli alunni che hanno concluso la scuola primaria è già iniziato questo mutamento di prospettiva: rispetto agli alunni di nove anni, le motivazioni legate alla riflessione si riducono di quasi due terzi (da 40,16% a 15,63%) mentre le risposte basate sull'utilità della grammatica per usare la lingua diventano più del doppio (da 10,23% a 25%). La rappresentazione mentale della grammatica come strumentale all'uso della lingua diventa ancora più frequente nel terzo gruppo (46,34%), mentre l'aspetto riflessivo e speculativo della grammatica, dopo il crollo nel secondo gruppo, torna leggermente a salire nel terzo sottocampione (21,95%), pur rimanendo quasi la metà rispetto al gruppo degli alunni meno esposti di tutti all'insegnamento (21,95% rispetto a 40,16%).

All'aumentare degli anni di scuola diminuisce anche la percezione della grammatica come “divertente” (23,61%, 23,44%, 9,76%) e come risorsa per comprendere gli elementi linguistici (4,71%, 3,13%, 0%), due dati da collegare alla riduzione dello spazio dato alla dimensione cognitiva della riflessione, guidata dall'insegnante o autonoma, e all'aggravio del ricorso alla memorizzazione di regole predefinite e inviolabili per usare la lingua in modo corretto.

Come nelle motivazioni dell'atteggiamento negativo e intermedio, per l'atteggiamento positivo il ruolo del docente viene riconosciuto soprattutto dagli studenti che hanno terminato la formazione scolastica e che si apprestano a diventare loro stessi docenti (7,32%). A differenza dei primi due atteggiamenti, motivati con le cattive spiegazioni del docente solo dagli studenti più adulti, per quanto riguarda l'atteggiamento positivo anche gli studenti di 9 anni inseriscono le buone spiegazioni del docente fra i motivi della loro posizione (3,13%).

Infine, mentre gli studenti con un atteggiamento intermedio e negativo citano molto la difficoltà della grammatica fra le motivazioni fornite, il peso della facilità/difficoltà della grammatica è minimo nelle ragioni dichiarate per un atteggiamento positivo: gli alunni non mostrano di apprezzare la grammatica perché facile o difficile, facendo poco riferimento – fra gli aspetti graditi – alla sua facilità (3,14%, 7,81%, 0%) o difficoltà (1,56%, 4,69%, 0%).

3. Atteggiamento verso la grammatica e competenze grammaticali

Per mettere in correlazione l'atteggiamento verso la grammatica dei diversi gruppi di studenti e le loro effettive competenze grammaticali, si è conteggiato il numero di risposte accettabili date da quanti apprezzano la grammatica e quanti non la ap-

prezzano nelle tre fasce di età in due attività del questionario: il riconoscimento del soggetto nel testo dialogico e nella frase “A me è piaciuta molto la storia di Charlot” (Attività 3 e 5 del Questionario in Appendice).

Per quanto riguarda il primo compito, è stata calcolata la media dei riconoscimenti accettabili⁴ dell'elemento che funge da soggetto nei 55 *items* del testo dialogico da parte degli studenti che hanno dichiarato un atteggiamento positivo (“mi piace la grammatica”) o negativo (“non mi piace la grammatica”) nei tre gruppi (Tab. 5).

Tabella 5 - *Media di risposte accettabili (max. 55) – attività 3*

<i>Atteggiamento verso la grammatica</i>	<i>Dopo 3^a primaria (161)</i>	<i>Dopo 5^a primaria (159)</i>	<i>Università (105)</i>
Positivo	10,94	18,85	32,70
Negativo	1,64	11,53	8,53

Come si osserva nella Tabella 5, la correlazione⁵ fra atteggiamento verso la grammatica e competenze grammaticali dimostrate nel compito di riconoscimento del soggetto nel testo dialogico è attestata nei primi due gruppi di studenti ed aumenta consistentemente nel terzo gruppo. In tutte le fasce di età e di esperienza scolastica, gli studenti che apprezzano la grammatica sono in grado di riconoscere il soggetto meglio dei loro compagni che non la apprezzano, ma questa differenza è molto maggiore nel sottocampione universitario: negli alunni che hanno concluso la classe terza primaria la differenza è di 9,3 risposte, dopo la scuola primaria la differenza diminuisce leggermente (7,3 risposte), mentre al termine del ciclo di istruzione scolastica lo scarto raggiunge le 24,2 risposte, aumentando di più di tre volte rispetto alla situazione precedente (24,2 rispetto a 7,3).

La maggiore correlazione fra atteggiamento e competenze grammaticali negli alunni più grandi, ed esposti per più anni all'insegnamento della grammatica, è confermata dai risultati dell'attività di individuazione del soggetto nella frase “A me è piaciuta molto la storia di Charlot” che, intenzionalmente, differisce dal modello presentato in genere da manuali ed eserciziari scolastici, a cui gli studenti sono più abituati, ovvero una frase con ordine sintattico “soggetto-verbo-oggetto” e con un soggetto animato, agentivo, topicale e preverbale. Nella frase proposta all'analisi nel questionario, invece, il soggetto “la storia” è inanimato, inagentivo, non topicale e

⁴ Si sono considerate accettabili le risposte in cui lo studente indica il referente appropriato, a prescindere dalle strategie usate per indicarlo (cfr. Dal Negro, in questo volume; Calaresu, in questo volume), ad esempio nell'item “che è Charlot” si sono considerate accettabili le risposte “che”, “egli”, “lui”, “omino”, “Charlot”.

⁵ Mentre per il primo gruppo la presenza di valori pari a 0 inficia la validità del test statistico stesso, per il secondo e il terzo gruppo l'andamento risulta statisticamente significativo ($p < 0,05$, test T di Student), a conferma che il gradimento della grammatica ha un impatto maggiore nei livelli di istruzione più alta piuttosto che all'inizio del percorso di scolarizzazione.

postverbale e questa natura atipica del soggetto determina grosse difficoltà nell'identificarlo, come riportato nella Tabella 6.

Tabella 6 - *Percentuali di risposte accettabili⁶ - attività 5*

<i>Atteggiamento verso la grammatica</i>	<i>Dopo 3^a primaria (161)</i>	<i>Dopo 5^a primaria (159)</i>	<i>Università (105)</i>
Positivo	4,3	3,9	76,2
Negativo	0	5,9	58,3

Gli alunni che sanno riconoscere come soggetto “la storia”, piuttosto che rispondere “a me”, “io” o “Charlot”, sono pochissimi nei primi due sottocampioni fra quanti manifestano un atteggiamento sia positivo (4,3%, 3,9%), sia negativo (0%, 5,9%), a testimonianza del fatto che frasi con soggetto non prototipico, seppur frequenti nell'uso, non vengono trattate nelle lezioni della scuola primaria. All'opposto, nel sottocampione universitario sono in grado di riconoscere il soggetto della frase il 76,2% degli studenti con atteggiamento positivo e il 58,3% di quelli con atteggiamento negativo. La confusione che coglie gli studenti di 9 e 11 anni di fronte a una frase non convenzionale per un'analisi grammaticale è evidente nei risultati complessivi, che non superano il 6% delle risposte accettabili, e nella differenza minima fra le risposte degli studenti con differenti atteggiamenti verso la grammatica. Nel primo sottocampione vi è un lieve vantaggio (4,3 punti percentuali) degli alunni che la apprezzano, ma nel secondo gruppo la differenza fra le risposte accettabili degli alunni con i due atteggiamenti opposti si riduce (2 punti percentuali) e si inverte: la percentuale di risposte accettabili è maggiore negli alunni con atteggiamento negativo (5,9%) rispetto a quelli con atteggiamento positivo (3,9%). Al contrario, nel terzo gruppo la differenza fra le risposte di chi ha un atteggiamento positivo e di chi ha un atteggiamento negativo verso la grammatica arriva a 18 punti percentuali⁷ (76,2% rispetto a 58,3%) e mostra una chiara correlazione fra atteggiamento e competenze. Tale correlazione si registra quindi negli alunni più giovani, per quanto in misura lieve, negli studenti più adulti in forma consistente, ma non fra gli alunni che hanno concluso la scuola primaria.

Per riassumere, i risultati delle due attività che richiedono capacità di analisi grammaticale per riconoscere il soggetto convergono in larga misura nel mostrare una correlazione fra atteggiamento verso la grammatica e competenze grammaticali effettive degli alunni. All'aumentare dell'esposizione all'insegnamento tale correlazione si rafforza: nei due gruppi della scuola primaria le differenze nelle competenze

⁶ Si sono considerate accettabili le risposte in cui lo studente indica come soggetto “la storia” (v. però Lo Duca, in questo volume, Calaresu, in questo volume), senza tener conto delle spiegazioni metalinguistiche fornite su come individuare il soggetto nella frase, come richiesto dalla seconda parte della consegna dell'attività 5 (cfr. Appendice).

⁷ Per il secondo e il terzo gruppo i dati risultano statisticamente significativi ($p < 0,05$, test T di Student), mentre per il primo gruppo la presenza di valori pari a 0 inficia la validità del test statistico stesso.

grammaticali degli alunni con i due atteggiamenti opposti sono lievi e non sempre coerenti, ad esempio nell'attività 5 si riscontra un piccolo vantaggio nella capacità di riconoscere il soggetto negli alunni di 11 anni con atteggiamento negativo, mentre al termine della scuola superiore la grammatica tende a piacere a chi la conosce di più e a non piacere a chi la conosce di meno. Questa situazione si può collegare al variare della rappresentazione stessa della grammatica negli studenti. Infatti non è casuale che proprio gli studenti al termine della scuola secondaria tendano a identificare di più la grammatica con la materia scolastica che guida ad usare la lingua senza errori e che viene apprezzata maggiormente da chi ha competenze migliori e incontra meno difficoltà a studiarla.

4. Discussione e osservazioni conclusive

La distribuzione dei diversi atteggiamenti lungo il percorso di formazione scolastica mette in luce che all'aumentare dell'esposizione all'insegnamento della grammatica gli studenti la apprezzano sempre meno (Tab. 1). Per quanto riguarda la correlazione fra atteggiamento e competenze grammaticali, nelle prime due tappe scolastiche l'atteggiamento non differisce molto fra chi ha maggiori o minori competenze grammaticali (Tab. 5), e nel caso dell'attività 5 fra gli alunni che hanno concluso la scuola primaria quelli con atteggiamento negativo si mostrano leggermente più competenti dei loro coetanei con atteggiamento positivo (Tab. 6). Invece, negli studenti che sono andati a scuola di più, l'atteggiamento appare maggiormente correlato al livello di competenza: chi ha imparato a risolvere i compiti grammaticali mostra un atteggiamento positivo, chi ha maggiori difficoltà manifesta un atteggiamento negativo, a conferma del fatto che al termine del percorso scolastico la grammatica viene a coincidere prevalentemente con la materia scolastica. Può essere interessante notare che tale correlazione si registra nei dati ma non viene percepita dagli studenti: nei partecipanti con atteggiamento positivo l'attenzione alla facilità della grammatica è bassa a nove anni e undici anni e del tutto assente a diciannove anni (Tab. 4), in maniera inversamente proporzionale alla reale correlazione fra l'atteggiamento e le competenze grammaticali nei tre gruppi.

Le motivazioni raccolte mostrano come la grammatica venga percepita via via sempre di più come una risorsa utile per il corretto uso, scritto e orale, della lingua, ma anche come ripetitiva e noiosa (Tab. 2, 3 e 4), in linea con i risultati delle ricerche condotte su apprendenti di inglese lingua straniera nella scuola e all'università (§1). La variazione dell'atteggiamento negli studenti è collegata al modificarsi della rappresentazione mentale della grammatica lungo le tre tappe scolastiche investigate: dalla configurazione dinamica di un'attività riflessiva e creativa, la grammatica si appiattisce ad un elenco di regole da memorizzare per saper usare la lingua più che per poterla capire. Il metodo di insegnamento, basato spesso sulla memorizzazione di regole, non suscita interesse, bensì porta gli studenti a concepire la grammatica come una materia non stimolante, incentrata sulle norme del buon parlare e scrivere e su schiere di esercizi meccanici e per nulla variegati fra loro. Non è un caso

che siano gli alunni di nove anni a percepire di più la grammatica come forma di ragionamento, secondo la sua applicazione più intuitiva e naturale, in accordo con quanto sottolineato da Voghera:

La riflessione sulla lingua non è un processo indotto artificialmente dall'insegnamento scolastico; è invece un'abilità connessa all'uso della lingua in quanto tale, fin dall'inizio dello sviluppo linguistico da parte dei bambini (Voghera, 2008: 10).

Per evitare di perdere lungo il percorso scolastico la percezione della grammatica come forma di ragionamento sulla lingua, utile a imparare a pensare più che ad acquisire le regole per parlare e scrivere in modo corretto, essa deve essere presentata con un approccio attivo, induttivo e non normativo. Attività come quelle del questionario GRASS presentano la grammatica in maniera motivante per gli alunni, ma non per questo facile e banale, integrando produzione ed analisi della lingua, partendo da materiali audiovisivi per stimolare l'attenzione su contenuti che diventano poi oggetto di riflessione sulla forma linguistica che li esprime, dando spazio alla valutazione personale ed autonoma della grammaticalità di frasi appartenenti a diverse varietà dell'italiano, proponendo esercizi convenzionali, quali il riconoscimento del soggetto e del verbo, ma nel contesto non convenzionale di un testo intero, di natura dialogica e ricco di strutture sintatticamente marcate tipiche dell'oralità.

Un ruolo importante nella crescita dell'atteggiamento intermedio o negativo verso la grammatica è ricoperto anche dal docente, come dimostrano le motivazioni degli studenti. Gli insegnanti di lingua italiana, dunque, non emergono come particolarmente capaci di trasmettere la passione per la riflessione sulla lingua, probabilmente in quanto loro stessi sono poco motivati all'insegnamento della grammatica, anche a causa di lacune nel percorso di formazione previsto a livello ministeriale, come denunciato dalla *Nota tecnica sulla formazione degli insegnanti* sottoscritta dalle società scientifiche di area umanistica (2015)⁸. Nella formazione dei docenti di lingua, invece, lo studio della linguistica è fondamentale per acquisire gli strumenti di analisi della lingua indispensabili per spiegare in modo efficace e per saper rispondere alle domande degli allievi (Colombo & Graffi, 2017), per diventare consapevoli che la lingua è un sistema complesso ed articolato in molteplici varietà al suo interno e per evitare di proporre in classe un approccio alla lingua prescrittivo e normativo, seguito ancora da molti docenti in Italia (Palermo, 2010a) e all'estero (Hudson, 2004). Inoltre, nel percorso istituzionale di formazione dei docenti più spazio è necessario per la glottodidattica, che illustri metodologie e strategie in grado di motivare gli studenti alla riflessione sulla lingua. Queste due discipline sono alla base di un atteggiamento positivo verso la grammatica prima di tutto negli insegnanti, che spesso avvertono la mancanza di formazione specifica sia sulle descrizioni linguistiche teoriche più aggiornate, sia sulle prassi glottodidattiche da adottare in classe. Per fare un esempio esterno alla realtà italiana, una recente ricer-

⁸ Il documento è pubblicato sul sito di ciascuna società scientifica che lo ha sottoscritto (cfr. *inter alia* www.aitla.it/forum/nota-tecnica-sulla-formazione-degli-insegnanti).

ca sulla scuola britannica (Watson, 2015), che sta attualmente vivendo una fase di potenziamento dell'insegnamento della grammatica della L1 nei programmi scolastici, testimonia la stessa urgenza di incrementare la preparazione su questi campi nella formazione dei docenti, dal momento che la maggioranza degli insegnanti si mostra ancora legata ad un approccio prescrittivo e normativo. Watson (2015) evidenzia come le regole siano tuttora presentate dagli insegnanti come assolute e prive di eccezioni e l'analisi grammaticale consista in batterie di frasi decontestualizzate. Entrambe queste abitudini, certo, non arginano atteggiamenti negativi verso la grammatica prima di tutto nei docenti, che hanno il compito di farla comprendere ed apprezzare agli alunni.

Le opinioni raccolte tra gli studenti nella presente ricerca concordano con questi studi nel rimarcare i limiti metodologici nella didattica della grammatica degli insegnanti, che a volte, non avendo ricevuto nessuna indicazione specifica nella loro formazione professionale, si basano sull'esperienza fatta quando erano loro stessi studenti di scuola, replicando modelli antiquati. Auspicabile è che nei nuovi percorsi di accesso al ruolo di docente nella scuola italiana, attualmente in definizione ("Formazione iniziale, tirocinio, inserimento nella funzione docente per i docenti della scuola secondaria", D.M. 59/2017 e D.M. 616/17), sia riservato un ruolo centrale alla linguistica e alla glottodidattica, che possa fornire approfondimenti e aggiornamenti sulle strategie didattiche più efficaci nell'insegnamento della grammatica, come il metodo induttivo, attivo e motivante proposto da Lo Duca (2004). Il modello dell'"esperimento grammaticale", ormai ben noto fra gli insegnanti-ricercatori, ma non ancora abbastanza presente nella formazione dei docenti, propone di presentare la spiegazione delle regole grammaticali come un'attività di problem-solving, in cui l'insegnante parte da estratti di lingua viva, presi dal parlato spontaneo degli studenti durante la lezione o formulati sul modello del parlato, come quelli utilizzati nel questionario GRASS, e guida gli alunni ad analizzare uno specifico elemento linguistico presente negli esempi, per individuarne le caratteristiche e i contesti d'uso, al fine di formulare insieme ai ragazzi una regola del suo funzionamento nell'architettura multidimensionale della lingua. Strategie didattiche induttive, attive e collaborative come queste offrono al docente una strada per attirare l'attenzione degli alunni, motivarli ad un atteggiamento più positivo verso la grammatica e portarli a concepirla non tanto come una materia scolastica fatta di regole da memorizzare, quanto come uno strumento di ragionamento e di scoperta, l'aspetto che nelle parole degli studenti intervistati emerge decisamente come vincente.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare le colleghe della ricerca GRASS per la condivisione di idee ed entusiasmo, le scuole e le insegnanti che hanno permesso la raccolta nelle classi e Chiara Meluzzi per il supporto nel trattamento statistico dei dati.

CLAUDIA PROVENZANO¹

Riflessione grammaticale: ruolo, metodi e implicazioni didattiche

Abstract

Through the comparison of data taken from the questionnaire responses to the questions “do you like grammar?” and “did you like the questionnaire?” this paper intends to highlight some aspects useful for reflecting purposes and methods of teaching grammar.

The analysis of these data, which underlines that students find grammar boring and difficult and the questionnaire amusing but also challenging, shows that the most critical aspects in grammar teaching are the deductive and mnemonic method, the repetitive and mechanical exercises and the unidirectional interaction in class.

Data collected during the GRASS project highlight also that several learners of all three age groups positively evaluate the questionnaire, because they consider useful and interesting to activate abilities and attitudes typical of problem solving, which are necessary to educate to critical thinking.

1. Premessa

I contenuti, gli obiettivi, il ruolo e i metodi di insegnamento della grammatica a scuola sono temi messi fortemente in discussione a partire dagli anni Settanta del secolo scorso dagli insegnanti di italiano delle scuole di ogni ordine e grado, dai linguisti all'interno delle università, dagli esperti delle associazioni di categoria, fra le quali GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), ma anche la SLI (Società di Linguistica Italiana).

E il dibattito è ancora aperto.

Le critiche, data la complessità del tema, investono più piani: il quadro teorico di riferimento considerato inadeguato, inaffidabile e incoerente da un punto di vista scientifico anche a causa di gravi omissioni e parzialità; il carattere esageratamente normativo dei manuali; “l'inutile proliferazione di categorie e sottocategorie”; il metodo prescrittivo e poco scientifico; l'inefficacia dei risultati rispetto agli obiettivi prefissati (Lo Duca, 2013 e v. anche Andorno in questo volume).

Il dibattito sull'insegnamento della grammatica e la ricerca in ambito linguistico e glottodidattico mettevano e mettono ancora fortemente in dubbio, in particolare, la validità del metodo deduttivo tradizionale e l'utilità dello studio della grammatica, limitata agli aspetti morfosintattici, per lo sviluppo delle abilità. Gli studi e le

¹ Libera Università di Bolzano.

esperienze degli ultimi anni (Sabatini, 2007; Fiorentino, 2009; Corrà e Paschetto, 2011; Lo Duca, Provenzano, 2012; Lo Duca, 2013; D’Achille, 2016; Ciliberti, 2015; Colombo, 2015; Graffi, 2015; Colombo & Graffi, 2017)², suggeriscono invece l’adozione di un approccio metodologico di tipo euristico-induttivo, l’ampliamento dell’ambito oggetto di riflessione sulla lingua (fonologia, lessico, testualità, variazione), una revisione del quadro teorico di riferimento e un ripensamento sugli scopi dell’insegnamento della grammatica, ponendo tra gli obiettivi principali quello dello sviluppo del pensiero astratto.

La ricerca GRASS (cfr. l’Introduzione a questo volume; Dal Negro *et al.*, 2016), focalizzando l’attenzione sul soggetto sintattico, ha preso le mosse da una serie di domande che pongono al centro il ruolo della riflessione linguistica nei diversi percorsi scolastici, i metodi di insegnamento della grammatica e la ricaduta sull’apprendimento e sullo sviluppo di competenze degli allievi di una didattica della grammatica basata sull’approccio tradizionale.

In questo intervento, partendo dalla comparazione di alcuni dati relativi alla parte del questionario in cui si chiede agli informanti di dare una valutazione motivata della grammatica a scuola e del questionario somministrato durante la ricerca (attività 6 e 7 del Questionario), si cercherà di mettere in evidenza alcuni aspetti utili a una riflessione sugli scopi e sui metodi di insegnamento della grammatica (v. anche Rosi in questo volume).

2. *Ti piace la grammatica?*

Le risposte relative alla domanda “Ti piace la grammatica?” offrono interessanti spunti di riflessione su come cambia il gradimento di questa disciplina nelle tre fasi del percorso di studio prese in considerazione in questa ricerca.

Tabella 1 - *Risposte relative alla domanda: Ti piace la grammatica?*

	<i>Si</i>	<i>Così così</i>	<i>No</i>	<i>Nessuna risposta</i>
4 ^a Primaria (169)	121	28	14	6
1 ^a Sec. I ciclo (170)	51	79	36	4
Università (105)	42	49	12	2

Dai dati presentati nella tab. 1 emerge che alla scuola primaria 121 bambini su 169, corrispondenti al 72%, fanno ancora con piacere le attività grammaticali, la motivazione nel farle è in genere di tipo profondo, intrinseco e non strumentale, mentre nella secondaria di I grado, e all’università l’interesse e la motivazione scendono visibilmente. Nella secondaria di I grado, su 170 allievi solo 51 apprezzano la grammatica (30%) e tra gli studenti universitari solo 42 su 105 (40%). Da osservare

² Oltre a questi lavori, è doveroso fare riferimento ai numerosi convegni e seminari GISCEL e CIDI sull’argomento.

inoltre che, se si vanno a leggere le motivazioni date da chi ha affermato di apprezzare la grammatica parzialmente (“così così”), il 46,4% tra gli studenti delle medie e il 46,6% tra gli universitari, si scopre che sono sostanzialmente negative. Quindi, sommando i dati relativi alle risposte intermedie (“così così”) a quelli delle risposte negative di questi due gruppi di informanti, risulta che la grammatica è decisamente poco apprezzata tra gli allievi in queste due fasce di età.

Prendendo in considerazione le valutazioni positive, si può notare che nella primaria la grammatica piace e interessa perché è un’attività piacevole che stimola a pensare, mentre più aumenta l’età (e l’esposizione alla grammatica?) più lo studio di questa disciplina è considerato importante, ma solo in quanto utile a migliorare le competenze linguistiche.

Invece i motivi che stanno alla base di un certo rifiuto della grammatica sono simili nei tre gruppi: la grammatica è noiosa, complicata, faticosa, difficile, ma anche ansiogena, soprattutto per gli allievi della secondaria e per gli studenti universitari: “fatico a ricordarmi tutte le regole” (SRLP03), sostengono molti informanti. Altri aggiungono che è una materia rigida, “fortemente legata a esercizi metodici legati all’ambito scolastico” (UNRE06), dove metodici assume una connotazione negativa di ripetitività. Interessante, infine, la critica degli allievi al metodo: “non mi piace il modo della grammatica” (SBRD09), “mi è stata insegnata male” (UNRE44), “non ho mai conosciuto nessuno in grado di spiegarne le regole trasmettendo ‘passione’ per ciò che fa” (UNRE48), “non ho mai avuto professori in grado di farmela apprezzare” (UNRE61).

3. *Il gradimento del questionario*

Il questionario, invece, anche se considerato molto impegnativo, è stato valutato in generale positivamente, soprattutto nella primaria.

Tabella 2 - *Risposte relative alla domanda: Ti è piaciuto il questionario?*

	<i>Si</i>	<i>Così così</i>	<i>No</i>	<i>Nessuna risposta</i>
4 ^a Primaria (169)	108	34	14	13
1 ^a Sec. I ciclo (170)	102	53	8	7
Università (105)	51	47	4	3

Osservando i valori esposti nella tab. 2, colpisce in particolare il dato della secondaria di I grado, dove il gradimento della grammatica era, come si è già visto in tab. 1, molto basso: ben 102 allievi su 170 hanno infatti dichiarato di aver apprezzato le attività proposte tramite il questionario.

Incrociando i dati, si scopre che, dei 106 allievi della secondaria che non gradiscono la grammatica (che hanno risposto “no” e “così così” alla domanda “Ti piace la grammatica?”), 63 hanno valutato positivamente le attività proposte nel questionario. Ripetendo l’operazione con i dati relativi agli studenti universitari, si evince che,

dei 61 studenti iscritti al primo anno di Scienze della Formazione Primaria che hanno dato una valutazione negativa della grammatica sperimentata a scuola, 28 hanno apprezzato il questionario, anche se circa la metà degli informanti di questa fascia di età non l'ha accolto proprio con grande entusiasmo: 47 studenti su 105 hanno risposto "così così" e 4 hanno risposto no. Ma, se andiamo a vedere nel dettaglio le motivazioni di chi ha risposto "così così", scopriamo che il giudizio è parzialmente negativo solo perché le domande e le attività proposte hanno messo in discussione conoscenze che si credevano acquisite.

Queste alcune considerazioni degli studenti universitari che hanno dato una valutazione intermedia ("così così"): "mi sono sentita ignorante, scoprendo di avere grossi dubbi su dei passaggi che mi parevano banali"(UNRE01); "il questionario ha dimostrato le mie lacune in grammatica"(UNRE12); "il questionario mi ha causato dei problemi e fatto sorgere dei dubbi"(UNRE18); "ha fatto emergere dei dubbi che avrei preferito non risvegliare"(UNRE43); "mi sono venuti dei dubbi atroci su cose che pensavo di sapere con sicurezza" (UNBZ01); "domande in grado di mettere in crisi"(UNBZ21); "mi ha messo in confusione" (UNBZ30); "ho avuto difficoltà a rispondere al questionario" (UNBZ33).

Se analizziamo invece le motivazioni del gradimento del questionario, scopriamo che per quasi tutti gli informanti gli aspetti positivi sono in parte legati alla presenza di alcune attività che vengono definite divertenti, il film e le "faccine" (cioè gli *emoticons* utilizzati per formulare i giudizi di grammaticalità) ad esempio, ma che anche le caratteristiche di difficoltà e di sfida sono state valutate positivamente: il questionario è stato apprezzato da molti informanti delle tre fasce di età in quanto impegnativo, difficile, ma interessante.

Più nei dettagli, circa il 42% degli studenti universitari l'ha apprezzato perché li ha messi alla prova: "è stato divertente soprattutto la parte delle faccine, ma anche perché è riuscito a mettermi un po' in difficoltà, facendomi mettere in discussione su certe regole grammaticali e mi ha messo alla prova per il mio futuro lavoro da insegnante; oltre che divertente, quindi, è stato anche formativo" (UNRE03); "è stato un punto di riflessione sull'importanza che si deve dare a delle cose che magari si davano per scontate" (UNRE13); "il questionario mi è piaciuto molto perché mi ha messo alla prova; abbiamo dovuto rispondere a delle domande alle quali non dovremmo avere dubbi perché un giorno dovremmo insegnare tali tematiche avendo però un riscontro opposto" (UNRE14).

Il 18% degli allievi della primaria ha valutato positivamente il questionario perché impegnativo: "perché era complicato" (PBEM01); "il questionario era difficile e io amo le cose difficili" (PBEM07); "era un po' difficile ma è stato bello, anzi bellissimo" (PRPD01); "è stato impegnativo ma bello" (PRPD07); "mi è piaciuto per le domande interessanti e le risposte difficili" PRPD10); "c'erano le domande a trabocchetto ed erano molto difficili ma non ci siamo arresi" (PRPD14); "c'erano molte domande e mi hanno svegliato il cervello" (PRSL01); "ho imparato cose nuove e importanti" (PRSL02); è stato un po' facile e un po' difficile" (PRSL04); "bisogna mettersi di impegno" (PRSL15).

Circa il 10% degli allievi della secondaria di primo grado ha apprezzato gli aspetti di novità e di difficoltà del questionario: “divertente ed impegnativo” (SBAS22); “è stata una nuova cosa anche se è stato difficile” (SBMB17); “perché mi ha fatto riflettere sul senso della grammatica” (SRLP05); “perché mi metteva alla prova” (SRAI19); “mi ha fatto ragionare su molte cose che pensavo di non riuscire a fare” (SRVP04); “perché mi ha fatto concentrare molto” (SRVP20); “perché è stato un po’ difficile rispondere alle domande” (SRVP22); “non ho mai fatto una roba del genere e quindi per me sono cose nuove” (SRVP21); “Mi è anche piaciuto perché non era facile” (SRMP06); “perché metteva in prova le mie capacità grammaticali” (SRMP12).

4. *La struttura e le attività del questionario che “svegliano il cervello”*

Una particolarità del questionario è sicuramente la scelta dei dati linguistici su cui far riflettere: invece delle solite frasi, spesso riportate nei manuali, in cui viene utilizzata una lingua scritta di registro formale e una struttura lineare e non marcata, è stato proposto un testo dialogico contenente un’ampia gamma di frasi non prototipiche che hanno messo in difficoltà gli informanti, ma che sono risultate stimolanti (“mi ha messo alla prova”, “domande trabocchetto”).

In queste frasi sono presenti soggetti postverbali (“Gli fa male la testa”), soggetti con referenti non animati (“Il tetto crolla”), soggetti con referenti astratti e generici (“Basta poco”), soggetti con ruoli tematici diversi da quello agentivo (“Vi è piaciuto il film?”), soggetti anche di seconda persona (“Devi proprio vederlo”); frasi con dislocazione a sinistra, frasi passive (“La porta viene chiusa dall’uomo”), frasi ellittiche del verbo (“Io no!”), frasi causative (“Il suo peso fa cadere anche questa”), frasi dipendenti implicite, soggettive, relative (“Prende una scopa per aiutarla”; “Mi sembra che si vogliano bene”).

Un’altra caratteristica particolare del questionario è che non è fatto di batterie di esercizi, né di attività staccate tra loro, ma è un percorso con un tema di fondo e un filo rosso che collega le varie attività, che acquistano così maggiore significatività. Come anticipato nell’introduzione a questo volume, si parte da attività di motivazione, come lo stimolo visivo iniziale costituito da una breve scena tratta da un film di Chaplin, per passare ad attività focalizzate sul significato (la narrazione scritta dell’episodio presentato nel film) fino ad arrivare ad attività di riflessione linguistica focalizzate sulla forma: i giudizi di grammaticalità su otto frasi, il compito di riconoscimento di alcuni elementi grammaticali (il verbo e il soggetto) in un testo dialogico, la verbalizzazione delle conoscenze sul soggetto attraverso la scrittura di una definizione di soggetto e la meta riflessione sulle strategie cognitive attivate per riconoscere il soggetto in una frase. Si richiede infine una valutazione motivata della grammatica (“Ti è piaciuta la grammatica?”) e del questionario (“Ti è piaciuto il questionario?”).

Gli aggettivi che ricorrono più frequentemente nei giudizi positivi del questionario sono “divertente”, “nuovo”, “interessante”, “stimolante”, “utile”, la cui sintesi po-

trebbe essere la definizione data da un allievo della secondaria di primo grado: “un cocktail di divertimento e istruzione”. E c’è anche da notare che non solo il video viene giudicato divertente, ma anche il “gioco delle faccine”, cioè i giudizi di grammaticalità, attività non certo facile.

Per cercare di capire che cosa ha attivato negli informanti la voglia di accettare la sfida può essere utile analizzare nel dettaglio i compiti di riflessione proposti nel questionario e i processi di pensiero necessari per risolverli.

Il “gioco delle faccine” prevede che gli informanti esprimano un giudizio di grammaticalità su una frase (“Va bene la frase in italiano?”) collegata all’episodio del film di Charlot, che, nel caso di risposta negativa, si richiede di migliorare. Per svolgere questa attività, è necessario, a livello di abilità e disposizioni cognitive, osservare dati linguistici, confrontarli, fare ipotesi, manipolare la lingua, porsi dei dubbi.

Nell’attività in cui si chiede di riconoscere verbi e soggetti in una porzione del testo dialogico gli informanti devono essere in grado di osservare i dati linguistici, mettere in relazione due elementi della frase, fare ipotesi, confrontare i fenomeni linguistici con le proprie conoscenze.

Per fornire la definizione di soggetto richiesta dopo aver svolto diverse attività di ricerca e riconoscimento del soggetto (in frasi prototipiche e non), gli informanti dovrebbero generalizzare, mettendo in relazione quanto fatto nelle attività precedenti, e motivare la loro affermazione, producendo esempi esplicativi adeguati.

Infine, nell’attività di metariflessione proposta in fondo al questionario, a conclusione di tutto il percorso, in cui gli allievi devono spiegare come si trova il soggetto in una frase data, viene attivata una riflessione sulle strategie individuali: gli allievi sono stimolati a ordinare logicamente le loro procedure, ricostruire processi di pensiero, motivare le loro scelte, anche per verificarne la validità.

Dunque, le attività che sono piaciute non sono semplici e hanno attivato processi cognitivi anche complessi, ma proprio per questo hanno coinvolto piacevolmente e attivamente gli allievi.

Visto come il questionario abbia messo in moto abilità cognitive diverse da quelle richieste abitualmente nell’ora di grammatica e per questo sia stato apprezzato, ci si può chiedere perché l’insegnamento tradizionale della grammatica invece non riscontri tanto successo. Adriano Colombo (2015: 228), dopo aver analizzato diversi manuali in adozione nelle scuole, conclude che:

si può affermare che le grammatiche scolastiche sono oggi meno rigidamente normative che in passato, accolgono sparsamente alcuni concetti della linguistica teorica, ma sembrano nel complesso refrattarie ad accogliere la essenziale lezione di metodo che dovrebbero ricavare da questa, l’idea che la riflessione sulla lingua sia appunto riflessione, cioè ricerca, fondata su dati, condotta con procedure esplicite e controllabili, verificabile e falsificabile nelle sue conclusioni.

Più volte, a partire dal dibattito degli anni Settanta del secolo scorso fino agli studi e alle ricerche più recenti e agli interventi ai convegni delle associazioni di categoria, molti esperti in didattica e linguistica del mondo accademico, ma anche parecchi

insegnanti, hanno messo in evidenza il fatto che nei manuali scolastici spesso prevalgono attività che richiedono una meccanica applicazione di regole, devono essere svolte perlopiù individualmente, contengono dati linguistici che non tengono conto della variabilità della lingua, producono conoscenze inerti e passive e, non stimolando la riflessione, non attivano processi di pensiero.

L'esempio nel riquadro, tratto da un manuale (Rossi & Rossi, 2008: 509) in uso nella scuola secondaria di I grado, parte da una definizione parziale del soggetto, che non fornisce l'indicazione necessaria e sufficiente per riconoscerlo (l'accordo con il verbo), e propone un esercizio meccanico di riconoscimento, decontestualizzato, senza un percorso di riflessione che permetterebbe agli allievi di arrivare, attraverso un ragionamento, a individuare i soggetti nelle frasi.

Il soggetto è l'argomento di cui parla il predicato della frase. Il soggetto compie o subisce l'azione espressa dal verbo, possiede qualità ad esso attribuite dal verbo o si trova nella situazione espressa dal verbo. Generalmente la collocazione del soggetto è all'inizio della frase, tuttavia, in alcuni casi, può trovarsi anche in posizione diversa.

Nelle frasi seguenti sottolinea il soggetto. Se è sottinteso scrivi qual è a lato della frase.

- 1) Il nonno compirà 80 anni il prossimo mese.
- 2) Ludovico è un bambino scortese e presuntuoso.
- 3) Alla fine delle vacanze, ci ritroveremo tutti a scuola.
- 4) Dei ragazzi assai scortesi mi hanno spinto giù dall'autobus.

(Rossi & Rossi, 2008: 509)

Esercizi di questo genere sono molto diffusi nei manuali scolastici sia della primaria sia della secondaria di primo e secondo grado, mentre compaiono raramente quegli esercizi di pratica induttiva che permetterebbero di far scoprire le regole e le regolarità della lingua a partire dall'osservazione di un campione di frasi invece che a partire da tabelle, definizioni, norme dogmatiche (cfr. nota 4).

Un esempio di attività di vera riflessione linguistica che richiede capacità di osservare e confrontare i dati linguistici è quello che segue, tratto da *La grammatica italiana* di Andorno (Andorno, 2003a: 99). L'esercizio viene proposto dopo aver indicato, attraverso esempi e ragionamenti, i criteri utili a individuare il soggetto sintattico.

Verificate quale sintagma ricopre la funzione di soggetto del verbo sottolineato nelle frasi seguenti, utilizzando i tre criteri elencati (accordo con il verbo, mancanza di preposizione, caso nominativo)

Certi giorni ci vogliono decine di minuti per raggiungere il centro.

Alcuni giorni basta qualche minuto per raggiungere il centro.

Un siluro affondò la nave.

La nave affondava lentamente.

Da alcuni giornalisti la notizia venne messa a tacere.

Il cielo fu attraversato da un lampo.

Una cicatrice gli attraversava la guancia.

(Andorno, 2003: 99)

5. *Il ruolo della grammatica*

Visti i risultati della ricerca e il poco gradimento della grammatica a livello scolastico, torniamo alle domande che sono alla base della ricerca GRASS: Ha senso insegnare grammatica? A cosa serve? E come insegnarla?

Dopo il rifiuto della grammatica da parte di molti insegnanti che hanno fatte proprie le argomentazioni del dibattito degli anni Settanta del Novecento (anche se già in quegli anni le critiche erano rivolte all'insegnamento tradizionale della grammatica e non postulavano la rinuncia ad insegnarla)³, sono ormai tutti concordi nel ritenere che la riflessione sulla lingua abbia un ruolo molto importante nella formazione dei bambini e dei ragazzi per diversi motivi, tra cui forse quello principale è la funzione di contribuire allo sviluppo cognitivo. Come afferma Lo Duca (2013: 146), e già anche MIUR (2012: 30), la riflessione grammaticale è soprattutto “uno strumento di crescita cognitiva” il cui scopo principale è attivare processi di pensiero. Il suo obiettivo primario dovrebbe essere quello di far emergere una conoscenza esplicita su una preesistente conoscenza implicita e inconsapevole. Oltre a ciò, l'importanza dell'oggetto su cui si esercita la riflessione, la lingua, strumento fondamentale per l'attività sociale e mentale di ogni cittadino consapevole, richiede un'analisi accurata dei meccanismi che lo governano e un approfondimento che non si può limitare alle attività meccaniche e ripetitive spesso applicate nella prassi didattica che segue l'approccio grammaticale tradizionale.

Dunque, anche la riflessione sulla lingua potrebbe contribuire a insegnare il processo di pensiero, a creare dei “buoni pensatori”. Marina Santi (1995), parlando in generale dell'importanza di un intervento educativo mirato a far apprendere a pensare, auspica l'inserimento nella pratica didattica di attività, percorsi, programmi che favoriscano l'acquisizione di *higher order thinking skills*, quelle “abilità di pensiero di alto livello che sembrerebbero più direttamente collegate all'attività di ragionamento e all'elaborazione di conoscenza e al cosiddetto pensiero critico e creativo” (Santi, 1995: 13), per fare in modo che “possa diminuire l'enorme mole di

³ Si vedano ad esempio Altieri Biagi (1984) e Berretta (1977).

‘conoscenza inerte’ e ‘passiva’ che caratterizza l’attuale apprendimento scolastico” (Santi, 1995: 115). L’importanza educativa della riflessione linguistica risiede proprio nel fatto che, se insegnata in un certo modo, può stimolare dei processi mentali e attivare delle abilità cognitive di base in grado di indurre abitudini mentali adeguate a una metodologia della ricerca⁴.

Le abilità cognitive di ragionamento, di ricerca e di analisi concettuale, quali osservare, classificare, confrontare, fare ipotesi, ordinare, categorizzare, generalizzare sono proprio quelle che sono state attivate dai compiti richiesti nel questionario e che si utilizzano per riflettere sulla lingua in modo non tradizionale. Le disposizioni quali sorprendersi, essere critici, rispettare gli altri, essere inventivi, cercare alternative, essere inquisitivi sono quelle che emergono dai giudizi degli informanti forniti nelle attività di verbalizzazione sul gradimento della grammatica e del questionario.

A questo proposito, i concetti di comunità di ricerca e di educazione al pensiero critico che stanno alla base della *Philosophy for Children*⁵ possono anche costituire la base del metodo dell’insegnamento della riflessione linguistica, il cui scopo principale è proprio lo sviluppo delle abilità di pensiero di cui parla Lipman (2005), un metodo che dovrebbe “incoraggiare in maniera equilibrata la scoperta e l’invenzione” (Lipman, 2005: 182). Tra le abilità di pensiero, di ricerca e di ragionamento elencate dallo studioso (2005: 189), alcune sembrano proprio adatte al tipo di ricerca richiesto dalla riflessione grammaticale svolta in modo non tradizionale: formulare domande, chiedere che le affermazioni vengano supportate da prove, elaborare ipotesi esplicative, integrare le idee degli altri, accettare critiche ragionevoli, cercare di chiarire concetti poco definiti, fare distinzioni e collegamenti rilevanti, fornire esempi e controesempi, trarre valide inferenze.

Fare inferenze, confronti, astrarre, generalizzare sono le operazioni che anche Raffaele Simone (1998: 43) indica come necessarie per aiutare i bambini e i ragazzi a pensare e che:

[N]on 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 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.

⁴ Lo Duca, nel volume *Esperimenti grammaticali* (2004), tratta in modo approfondito ed esemplifica efficacemente il tema del metodo per scoperta da applicare all’insegnamento della riflessione linguistica, facendo riferimento anche alla ricerca e agli studi di Santi (1995).

⁵ Progetto educativo, ideato da Lipman negli anni Settanta, basato sulla pratica del filosofare in una comunità di ricerca, che ha come obiettivo primario lo sviluppo nei bambini e negli adolescenti di competenze logiche e del pensiero critico attraverso il confronto dialogico e procedure euristico-riflessive (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980).

6. *Il metodo*

I dati ricavati dalla verbalizzazione del gradimento della grammatica, in particolare quelli forniti dagli studenti universitari, ci possono suggerire significative indicazioni su come fare grammatica a scuola in modo motivante e produttivo. Infatti, tra gli studenti universitari, quelli che esprimono una valutazione parzialmente negativa della grammatica e quelli che ne danno una valutazione negativa forniscono delle motivazioni che si possono ricondurre al metodo con cui viene insegnata a scuola (“è noiosa”, “troppo rigida”, “troppe regole da imparare a memoria”, l’insegnante spiega male o non insegna con passione”, “troppi esercizi metodici”).

Gli studi e le esperienze in ambito metodologico e didattico propongono invece un metodo che preveda il dialogo e l’esercizio del dubbio all’interno di una comunità di ricerca e che aiuti a “rimuovere credenze che non sono supportate da ragioni” (Santi, 1995: 88) attraverso una didattica laboratoriale e cooperativa e la co-costruzione di un sapere condiviso. Un metodo che potrebbe sviluppare, favorendo l’osservazione e la formulazione di domande, ipotesi e dubbi, la capacità di analizzare la lingua in modo “scientifico”.

Dunque, a scuola, invece che fornire regole assolute e indiscutibili, sarebbe più utile proporre agli allievi esempi di lingua “non scolastica” da confrontare e da cui trarre, con procedure euristiche, induttive, definizioni e generalizzazioni, procedendo per ipotesi e verifiche, fino ad arrivare alla scoperta della regola o della regolarità di un aspetto della lingua. Come suggerisce Lo Duca (2004: 49-51), si può anche partire dalle regole proposte nei manuali che seguono l’approccio tradizionale, per metterle in discussione, per validarle o confutarle, oppure utilizzare la tecnica della violazione dell’aspettativa, introducendo “un tema grammaticale con un’affermazione che contraddice, o almeno mette in crisi un sistema di conoscenze consolidate” (Lo Duca, 2004: 37), stimolando così interesse e motivazione alla ricerca. E i risultati potranno anche essere parziali o non definitivi.

Lo Duca pone delle condizioni ben precise sui contenuti e sul metodo da adottare per un insegnamento della riflessione sulla lingua adeguato: ampliamento dei confini tradizionali della riflessione linguistica, attenzione alla variabilità della lingua, cambiamento del quadro teorico di riferimento, progettazione di percorsi di riflessione grammaticale diversificati e rispettosi dello sviluppo cognitivo di ogni età, ma soprattutto adozione di un metodo scientifico che promuova l’esercizio del dubbio e lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo: “i nostri allievi dovranno abituarsi a confrontare le loro conoscenze con i fenomeni, cioè con i fatti di lingua parlata e scritta [...] dovranno imparare a osservare la lingua in modo selettivo e a interrogare i dati” (Lo Duca, 2004: 39)⁶.

⁶ Si vedano in proposito i percorsi proposti da Lo Duca in *Esperimenti grammaticali* (2004) e le attività costruite da un gruppo di insegnanti della scuola del primo ciclo sulla base dei modelli suggeriti in Lo Duca & Provenzano (2012). Per alcuni esempi cfr. i materiali disponibili online: <http://www.ipbz.it/content/materiali-di-grammatica-implementazione-del-sillabo-di-riflessione-sulla-lingua> (ultimo accesso: 21.10.2017).

E per evitare che la grammatica diventi “una specie di Corte di Cassazione che emette sentenze inappellabili” (Colombo, 2015: 217), ribadendo l’obiettivo primario della riflessione linguistica, Colombo (1997: 52) afferma che:

La priorità della finalità cognitiva implica la scelta di un metodo didattico attivo, sperimentale, induttivo (o ipotetico-deduttivo): le categorie possono essere definite e usate solo dopo essere state costruite da o con gli allievi attraverso la rilevazione, il confronto e la manipolazione dei dati testuali.

L’insegnamento tradizionale impone una grammatica normativa incentrata su regole prescrittive e su manuali spesso pieni di esercizi mnemonici, meccanici e ripetitivi, mentre il metodo scientifico si basa su una grammatica descrittiva “orientata a una comprensione intelligente dei fenomeni” (Colombo, 1997) e pone al centro l’apprendente favorendo lo sviluppo della creatività e del senso critico: le affermazioni sono continuamente sottoposte a verifica e soggette a controversia; le attività sono inserite in percorsi per scoperta in cui gli allievi, attraverso il dialogo, la discussione, la formulazione di dubbi e ipotesi, l’osservazione, il confronto e la manipolazione dei dati linguistici, arrivano all’individuazione di regolarità e a generalizzazioni che permettono loro di costruire conoscenze significative.

Gli esempi riportati nel riquadro, tratti da Lo Duca & Provenzano (2012: 31), sono dei suggerimenti proposti all’insegnante per costruire delle attività che mirano a promuovere le abilità cognitive di ragionamento, in una classe terza della primaria, attraverso il gioco e la manipolazione dei dati linguistici.

<i>Contenuti del sillabo</i>	<i>Esempi di attività</i>
IL SOGGETTO È UN ARGOMENTO SPECIALE: CONCORDA SEMPRE CON IL VERBO. <i>Lucia corre.</i> <i>Noi giochiamo in cortile.</i> <i>Luca e Marco sono amici.</i> <i>La mia maglia di lana è nuova.</i>	INDOVINA IL SOGGETTO L’insegnante propone dei verbi coniugati e i bambini devono indicare il possibile “attore” dell’evento. Gli alunni saranno invitati a osservare che, cambiando la persona del verbo, il soggetto è espresso con sintagmi diversi.
L’ACCORDO TRA SOGGETTO E VERBO <i>La bambina corre sul prato.</i> <i>Le bambine corrono sul prato.</i> <i>Io gioco con la palla.</i> <i>Noi giochiamo con la palla.</i>	MANIPOLA LE FRASI! L’insegnante predispone delle frasi da trasformare in base al genere e al numero. Gli alunni evidenziano il soggetto e il verbo e riflettono sugli effetti della manipolazione, scoprendo così la concordanza tra verbo e soggetto.

(Lo Duca & Provenzano, 2012: 31),

Già le *Indicazioni per il curriculum* del 2007 (p. 45)⁷ affermavano l’importanza di:

⁷ Per un’analisi attenta e approfondita delle *Indicazioni* si rimanda a Lo Duca (2008).

favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.

E nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 (MIUR, 2012: 30), oltre a dare indicazioni di metodo, si ribadisce qual è il ruolo più significativo della riflessione sulla lingua, senza escludere naturalmente quello di contribuire a una maggiore padronanza linguistica e testuale ai livelli semantico e sintattico superiori e al miglioramento dell'apprendimento di altre lingue:

Ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa "grammatica implicita" si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua, che permette di giungere a forme "corrette" (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue. Inoltre, sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di "grammatica esplicita".

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.

E nella stessa direzione vanno anche le *Nuove indicazioni provinciali per la scuola in lingua italiana della provincia di Bolzano* (Provincia Autonoma di Bolzano, 2016), nella parte relativa alla riflessione sulla lingua:

[...] Alla luce di tale complessità, la riflessione sulla lingua, intesa come "attività intelligente" (Colombo), non può esaurirsi in una mera trasmissione di regole da imparare a memoria e applicare in modo pedissequo, ma dovrebbe essere impostata come dialogo con le allieve/gli allievi, che vengono invitate/i a osservare, confrontare, verificare, classificare fatti linguistici, per ritrovare regolarità interessanti e accessibili al loro stadio cognitivo, per ipotizzare generalizzazioni e costruire gradatamente il proprio sapere (Lo Duca). La riflessione sulla lingua sviluppa quindi competenze logico-formali e classificatorie, trasversali a tutte le discipline e contribuisce all'acquisizione da parte dell'allieva/o di un metodo scientifico di lavoro aperto al dubbio e alla soluzione dei problemi. Inoltre, risvegliando la curiosità verso gli oggetti linguistici e promuovendo la comprensione dei meccanismi della lingua, si stimolano senz'altro proficui confronti con le altre lingue del repertorio dell'allieva/o, favorendone l'apprendimento, in una prospettiva plurilingue e interculturale.

Per quanto riguarda la riflessione grammaticale, si tratta di far scoprire, attraverso l'insegnamento di una grammatica descrittiva e non normativa, le regolarità della lingua per condurre l'allieva/o, protagonista attiva/o della costruzione del proprio sapere, a esplicitare le regole implicite che normalmente applica quando parla o scrive e a esserne consapevole. [...]

7. Conclusioni

Dunque, se i dati sul gradimento della grammatica e del questionario ci dicono che la grammatica non piace perché è noiosa e difficile, ha troppe regole e “c'è troppo da scrivere”, mentre quelli sul gradimento del questionario dimostrano che è piaciuto, anche a molti allievi che non apprezzano la grammatica scolastica, perché è divertente, impegnativo e “ha svegliato il cervello”, si può concludere che gli aspetti più critici nell'insegnamento della grammatica sono in primo luogo il metodo, perlopiù deduttivo e mnemonico, ma anche la tipologia di esercizi proposti, ripetitivi e meccanici, il tipo di interazione in classe, prevalentemente unidirezionale e senza possibilità di mettere in discussione quanto presentato dall'insegnante o dal manuale, e forse anche il modello di lingua presentato, una lingua tutta interna all'ora di grammatica, distante dalla lingua usata quotidianamente.

I dati raccolti attraverso il questionario del progetto GRASS mettono in luce, inoltre, il fatto che, se da una parte parecchi allievi, soprattutto gli universitari, dichiarano di apprezzare la grammatica per un potenziale valore strumentale (“si impara a scrivere meglio”), dall'altra molti informanti di tutte e tre le fasce di età valutano positivamente il questionario, perché mette alla prova ed è una sfida impegnativa, cioè considerano utile e interessante mettere in gioco abilità e disposizioni tipiche del *problem solving*, necessarie a educare al pensiero critico, quelle abilità che aiutano a creare dei “buoni pensatori”, così come li definisce Nickerson (1989 cit. in Santi, 1995: 125):

Persone che non sono solo efficienti risolutori di problemi, ma anche tipicamente riflessive; persone che sono curiose e desiderose di comprendere il proprio mondo; persone che hanno un repertorio esteso di strumenti di pensiero formali e informali e che sanno come usarli [...] L'insegnamento del pensiero, in questo significato più vasto dovrebbe essere un fondamentale, se non il fondamentale, obiettivo dell'educazione.

Le motivazioni degli allievi a proposito del gradimento della grammatica ci aiutano a rispondere alle domande poste come spunto iniziale del progetto GRASS sul senso e sulla valenza dell'insegnamento della grammatica a scuola e ci rimandano a un più generale senso dell'imparare. Le loro opinioni ci dicono che i bambini e i ragazzi non sono degli imbuti⁸ in cui riversare nozioni, regole, definizioni, “doman-

⁸ Il riferimento è la metafora dell'“Imbutto di Norimberga” citata da von Förster (1994: 2-3).

de illegittime”, ma che hanno bisogno di essere “stimolati a porsi e a porre domande legittime”⁹.

Le domande illegittime, scrive von Förster (1994: 6), trasformano i bambini e i ragazzi in *trivial machine*, macchine banali:

La cultura dell’Occidente vorrebbe trasformare tutto in macchine banali e purtroppo questa idea è penetrata anche all’interno del nostro sistema educativo. Truppe di educatori, psicologi e filosofi di vario genere si spremono le meningi per dare le migliori indicazioni su come trasformare quelle macchine assolutamente non banali quali sono i bambini in macchine banali. Si tratta in sostanza di assicurarsi prima di tutto che l’insegnante spieghi esaurientemente quali sono le domande e relative risposte previste dal programma e in secondo luogo che le risposte dello studente siano effettivamente quelle previste dal programma.

Abbiamo visto che non solo la ricerca in ambito linguistico e metodologico, ma anche le indicazioni ministeriali sono contrarie a questa impostazione dell’insegnamento e che, a proposito della didattica della riflessione linguistica, propongono in particolare delle metodologie basate sulla scoperta, sul ragionamento, sul dialogo, per condurre gli allievi alla costruzione del proprio sapere e a sviluppare competenze logico-formali trasversali a tutte le discipline, quelle competenze che possono contribuire a creare dei buoni cittadini, curiosi, critici e consapevoli.

⁹ Von Förster (1994: 3-4) osserva che, in ambito educativo, esistono due tipi di domande: quelle “legittime per le quali non abbiamo ancora una risposta” e quelle “illegittime, di cui già conosciamo la risposta”, e che sono inutili.

MARIA G. LO DUCA¹

Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto

Abstract

As the title suggests, the purpose of this paper is to analyze the content and progression of grammatical reflection in different school levels, in relation to a very specific topic that returns obsessively in national grammar tests (INVALSI): the identification of grammatical subjects in sentences and short texts. The data presented here derive from the INVALSI tests and from the responses of the students in terms of correct / incorrect answers. Analysis of these data will allow us to understand the kind of choices that the national institute INVALSI has taken until this moment, as well as to provide useful information not only for teachers, but also for all operators involved in grammar curriculum (legislators, researchers, authors of textbooks).

1. Premessa

Come recita il titolo, lo scopo di questo intervento è riflettere su quali siano i contenuti e la progressione della materia grammaticale nei diversi livelli scolari, relativamente ad un tema molto specifico, che ritorna ossessivo nelle prove INVALSI di grammatica: il ritrovamento del soggetto. Mi interessa in particolare indagare su quale tipo di scelte e su quale progressione si sia orientato finora l'Istituto nelle domande sul tema, somministrate nei diversi livelli scolari; su quale sia stata la risposta degli studenti in termini di risposte corrette/errate; su quali sollecitazioni ne possano ricavare non solo gli insegnanti, ma anche coloro che si occupano a vario titolo di curricolo grammaticale, dai legislatori, ai ricercatori, agli autori di libri di testo. Nel condurre l'analisi, eviterò di entrare nel girone delle polemiche pro/contro l'INVALSI. Vorrei invece provare a guardare all'Istituto come ad una risorsa e non come ad un problema, costituendo la massa delle domande, in aumento anno dopo anno, un serbatoio praticamente inesauribile di dati, da cui ricavare informazioni e sollecitazioni di ogni genere. Purché lo si voglia leggere e lo si sappia interrogare.

2. Il Quadro di Riferimento della prova di italiano (QdR)

Per capire la 'filosofia' dell'Istituto in materia grammaticale dobbiamo partire dal QdR, disponibile in rete, che è il documento ufficiale in cui l'Istituto «esplicita i

¹ Università di Padova.

punti di riferimento concettuali e i criteri operativi utilizzati nella costruzione della prova di italiano per i vari livelli scolari oggetto delle rilevazioni» (QdR 2013: 3). In questo documento è possibile reperire delle affermazioni esplicite in materia grammaticale.

Per prima cosa, il *Quadro* contiene la lista dei contenuti grammaticali che sono fatti oggetto di specifica attenzione nelle prove (tab. 1). La lista, organizzata in sei ambiti, non va interpretata come esaustiva, a giudicare dagli “ecc.” che compaiono qua e là.

Tabella 1 - *Ambiti grammaticali (QdR, 2013: 16-17)*

1.	Ortografia: Uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, segmentazione delle parole (<i>gliel'ho detto</i>), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell' <i>h</i> , della <i>q</i> , dei digrammi, ecc.).
2.	Morfologia: Flessione (tratti grammaticali: genere, numero, grado, modo, tempo, persona, aspetto, diatesi); categorie lessicali (nome, aggettivo, verbo, ecc.) e sottocategorie (aggettivo possessivo, nome proprio, ecc.).
3.	Formazione delle parole: Parole derivate; parole alterate; parole composte; polirematiche (<i>ferro da stiro, asilo nido</i>).
4.	Lessico e semantica: Relazioni di significato tra parole; polisemia; campi semantici; famiglie lessicali; usi figurati e principali figure retoriche; espressioni idiomatiche; struttura e uso del dizionario.
5.	Sintassi: Accordo (tra articolo e nome, tra nome e aggettivo, tra soggetto e predicato, ecc.); sintagma (nominale, verbale, preposizionale); frase: minima, semplice (o proposizione), complessa (o periodo); frase dichiarativa, interrogativa, ecc.; elementi della frase semplice: soggetto (esplicito o sottinteso, in posizione preverbale o postverbale), predicato, complementi predicativi e altri complementi; gerarchia della frase complessa: frase principale, coordinate, subordinate (diverse tipologie); uso di tempi e modi nella frase.
6.	Testualità: Segnali di organizzazione del testo e fenomeni di coesione: anafora, connettivi, punteggiatura, ecc.; aspetti pragmatici del linguaggio (fenomeni del parlato, funzioni dell'enunciato, ecc.).

Quanto alla modalità con cui tali contenuti vengono frazionati e distribuiti nei diversi livelli scolari, l'Istituto dedica al tema un breve ma denso paragrafo dal titolo *Progressione*. In prima battuta si lamenta la mancanza «nelle disposizioni ministeriali vigenti» di «un sillabo dettagliato ed esplicito in materia grammaticale, vale a dire una lista di argomenti scandita per livelli scolari che dia luogo a una progressione unitaria e puntuale dei contenuti, fondata da una parte sulle capacità cognitive e linguistiche maturate via via dagli studenti, dall'altra sulle oggettive difficoltà dei temi» (QdR 2013: 17). A fronte di questa lacuna, l'Istituto ricorda l'esistenza di una ben consolidata tradizione scolastica che «dispone la materia grammaticale secondo una logica semplice ma forse non del tutto adeguata, posizionando la riflessione sugli elementi ritenuti più facili, le parole, nel ciclo primario (la cosiddetta “analisi grammaticale”), per salire via via ad elementi ritenuti più complessi, vale a dire l'analisi della frase semplice (“analisi logica”) e della frase complessa (“analisi del periodo”) nella scuola secondaria di primo e secondo grado». Si aggiunge anche che «tale progressione è stata molto criticata dal mondo scientifico, che non ha prodot-

to però, allo stato attuale, una proposta complessiva e condivisa cui eventualmente uniformarsi». In assenza di indicazioni al riguardo, l'Istituto dichiara che, nel "mettere in sequenza" i temi grammaticali, si seguono i seguenti criteri (QdR 2013: 17):

- si dispongono i livelli d'analisi, gli ambiti e i fenomeni su una scala di progressivo impegno e difficoltà, sulla base delle indicazioni ministeriali, dei suggerimenti della ricerca, della esperienza degli autori delle prove e degli esperti disciplinari, dei risultati dei rilevamenti pregressi, oltre che, specificamente, degli esiti delle prove sul campo;
- le domande possono coprire in ogni livello e classe scolare tutti gli ambiti elencati nella tabella 3 (qui tab. 1), ma con compiti e contenuti che si ritengono adeguati all'età degli studenti e al grado di istruzione;
- alcuni argomenti (ad esempio la frase complessa) sono oggetto di rilevazione solo a partire dalla terza media, altri (ad esempio la scrittura corretta di parole isolate) solo nella scuola primaria.

Mi pare evidente che l'Istituto non intenda avvallare la progressione tradizionale, e provi dunque a delineare un diverso percorso. Intanto, tutti e sei gli ambiti previsti ritornano nei diversi livelli scolari, con una distribuzione piuttosto uniforme: dall'analisi delle prove somministrate in questi ultimi anni, si ricava che per ciascuno degli ambiti 1, 3 e 6 (rispettivamente Ortografia, Formazione delle parole, Testualità) è prevista una sola domanda; due domande vertono sull'ambito 4 (Lessico e semantica), e di queste una riguarda sempre l'uso del dizionario; da due a quattro domande coprono ciascuno degli ambiti 2 e 5, rispettivamente la Morfologia e la Sintassi. Dunque nessun ambito si dà per acquisito una volta per tutte, ma si torna con regolarità su ciascuno di essi, sia pure con compiti opportunamente calibrati sull'età degli studenti. Questo 'posizionamento' è probabilmente la parte più delicata nella costruzione delle prove di grammatica: si tratta infatti di decidere in quale livello scolastico un certo contenuto possa ragionevolmente essere proposto come oggetto di una misurazione censuaria. I punti di riferimento per questo tipo di operazione sono, come abbiamo visto, chiaramente indicati nel QdR, e sono da una parte le indicazioni ministeriali, dall'altra i risultati della ricerca, l'esperienza maturata dagli autori delle prove e dagli esperti disciplinari, i risultati delle prove pregresse e dei pretest². Vedremo quali fatti, cioè quali domande, seguano a questi intenti dichiarati. L'analisi sarà limitata alle domande sul ritrovamento del soggetto, molto frequenti nei fascicoli delle prove.

² Prima della somministrazione nazionale, ogni test viene validato attraverso un pretest che coinvolge qualche centinaio di studenti. I risultati del pretest vengono poi analizzati in modo dettagliato da un gruppo misto di esperti disciplinari e di analisi dati, cui segue una definitiva messa a punto delle domande che faranno parte della prova nazionale.

3. *Le domande sul soggetto*

Si prenderanno in esame solo le domande del quinquennio 2011-2015, che sono scaturite dal QdR attualmente in vigore. In questo arco temporale, le domande sul soggetto sono in tutto 15, così distribuite: 6 in V primaria (e I secondaria di primo grado fino al 2013)³; 5 in III secondaria di primo grado; 4 in II superiore. Il persistere di domande sul soggetto significa evidentemente che l'Istituto considera questa materia meritevole di attenzione (nell'insegnamento) per tutto il ciclo scolastico considerato, e di conseguenza meritevole di attenzione specifica nelle rilevazioni.

Esaminerò adesso le singole domande a partire dalla V primaria, numerandole da 1 a 15 per rendere più facili i richiami ed i confronti. Alla fine, proverò a rispondere alla domanda se sia possibile individuare in questo piccolo gruppo di domande una qualche progressione, se cioè si ipotizzi da parte dell'Istituto un percorso che vada dal più facile al più difficile, e quale eventualmente esso sia.

3.1 Prove di V primaria e di I secondaria di primo grado (livelli 05/06)

Subito sotto sono riportate tutte le domande sul soggetto presenti nelle prove di V primaria e di I secondaria di primo grado, praticamente una per anno tranne che nel 2013, anno in cui sono presenti due domande sul ritrovamento del soggetto, una nel livello 05 e una nel livello 06. Per renderne più facile il ritrovamento, tra parentesi sono indicati l'anno di somministrazione, il livello e la sigla originaria presente nei fascicoli INVALSI. La risposta evidenziata in corsivo è la risposta corretta. Per ogni opzione prevista, sono riportate le percentuali di risposte ricavate dai *Rapporti* annuali e nella Banca Dati delle prove di grammatica⁴. Per rendere più agevole la lettura dei dati, ho riportato le domande, anche quelle dei livelli superiori, non per anno di somministrazione ma in un ordine che va dal più facile al più difficile⁵.

- (1) (2012, 05, C2) Nella frase “Questa estate ogni settimana la televisione ha ridato lo stesso film” il soggetto è:
- | | | |
|---|-----------------------|--------|
| A | questa estate | 8,51% |
| B | ogni settimana | 2,91% |
| C | <i>la televisione</i> | 80,21% |
| D | lo stesso film | 7,58% |
- (2) (2015, 05, C4) Nella frase “La sera, al tramonto, il cielo assume spesso un colore rosso” il soggetto è:
- | | | |
|---|---------|-------|
| A | la sera | 12,9% |
|---|---------|-------|

³ A partire dall'anno 2014 le prove non sono più state somministrate in I secondaria di primo grado (livello 06).

⁴ È stata approntata una Banca Dati su tutte le domande di riflessione sulla lingua proposte nelle prove. È adesso allo studio la possibilità di aprire a tutti gli interessati l'accesso e la consultazione di questo strumento.

⁵ Le percentuali di risposte corrette ci danno la possibilità di ricavare la facilità/difficoltà di un quesito: una domanda che registri il 90% delle risposte corrette sarà evidentemente da considerare più facile di una domanda che registri solo il 20% di risposte corrette.

- | | | |
|---|-----------------|-------|
| B | al tramonto | 6,5% |
| C | <i>il cielo</i> | 72,8% |
| D | un colore | 3,2% |
| | Non rispondono | 4,6% |
- (3) (2013, 06, C10) Nella frase “La mattina il portone della scuola viene aperto dal bidello” il soggetto è:
- | | | |
|---|-------------------|--------|
| A | la mattina | 4,5 % |
| B | <i>il portone</i> | 68,9 % |
| C | la scuola | 4,3 % |
| D | il bidello | 20,6 % |
- (4) (2014, 05, C7) In quale delle seguenti frasi “fragole” ha funzione di soggetto?
- | | | |
|---|--|-------|
| A | Maria ha raccolto le fragole nel bosco | 8,0% |
| B | <i>Nel bosco sono nate le fragole</i> | 64,0% |
| C | Abbiamo mangiato le fragole con la panna | 14,6% |
| D | Mi piace la marmellata di fragole | 8,3% |
- (5) (2013, 05, C9) Per ogni frase riscrivi nelle due colonne le parole che fanno parte del gruppo del soggetto e quelle che fanno parte del gruppo del predicato. Attenzione: devi utilizzare tutte le parole presenti in ogni frase, come nell'esempio.
- Es. Il chiarore della luna illuminava le case del paese
- | | |
|------------------------|------------------------------|
| Gruppo del soggetto | Gruppo del predicato |
| Il chiarore della luna | illuminava le case del paese |
- Frase
- a) Sta arrivando *il mio amico Alessandro!*
- b) *Due ragazzi di terza* hanno vinto la gara di nuoto
- c) C'era una volta *uno gnomo blu*
- | | |
|-------------------|--------|
| Risposte corrette | 62,86% |
| Risposte errate | 37,14% |
- (6) (2011, 06, C8) In quale delle frasi che seguono la parola “mani” svolge la funzione di soggetto?
- | | | |
|---|---|--------|
| A | <i>Lievi come ali di farfalla erano le sue mani</i> | 37,8 % |
| B | Il tocco delle sue mani mi sfiorò la fronte | 19,4 % |
| C | Hai le mani di una fata! | 23,1 % |
| D | Lavati subito le mani! | 18,0 % |

Come si vede, le domande sono strutturate in formati diversi: le prime tre, che sono risultate le più facili forse anche grazie al formato, chiedono di ritrovare il soggetto in una frase data; le domande 4 e 6 chiedono di indicare in quale delle 4 frasi date un certo elemento nominale svolge la funzione sintattica di soggetto; nella domanda 5 si chiede di individuare in 3 frasi date il gruppo del soggetto e il gruppo del predicato, compilando una semplice tabella. In questi livelli scolari, il ritrovamento del soggetto viene proposto in brevi frasi semplici, in cui il soggetto è sempre espres-

so (mai sottinteso) ed è quasi sempre costituito da un sintagma nominale del tipo più semplice, vale a dire un nome preceduto da un articolo determinativo. Laddove siano presenti altri modificatori – un aggettivo possessivo in 6, altri elementi in 5 – le prestazioni degli studenti si abbassano (v. anche Calaresu, in questo volume). Inoltre il soggetto non compare quasi mai in prima posizione (tranne che in 5b) e non ha quasi mai il ruolo semantico di agente (anche qui, tranne che in 5a⁶ e 5b).

Dunque le frasi proposte all'analisi sono semplici ma non semplicissime: non compaiono mai infatti frasi del tipo *Maria mangia la mela* o *Il gatto si è arrampicato sull'albero*, frasi che evidentemente sono state ritenute troppo facili per studenti di questa fascia di età perché vi sarebbero rispettate tutte le aspettative degli studenti sul soggetto: un essere umano o animato posto in prima posizione nella frase, promotore volontario dell'azione espressa dal verbo. Si potrebbe leggere questa scelta come un invito ai docenti a considerare, più che i casi e gli esempi tipici di solito riportati dalle grammatiche, i casi meno tipici, quelli in cui per ritrovare il soggetto non bastano né un criterio di tipo semantico (il soggetto è colui che fa l'azione) né un criterio di tipo pragmatico (il soggetto è ciò di cui si parla, e che proprio per questo compare in prima posizione)⁷, e l'unica bussola valida è, come sempre quando si parla del soggetto, un criterio sintattico, vale a dire la concordanza con il predicato.

Tra le domande presenti nelle prove, il soggetto più facile da ritrovare, con l'80% di risposte esatte, è risultato quello che compare nella domanda 1: in questo caso "la televisione", pur non essendo un agente (definito da Salvi & Vanelli, 2004: 28, un "essere animato" iniziatore di un'azione "con decisione volontaria"), è qualcosa che concettualmente vi si avvicina molto: potremmo definirlo una sorta di semi-agente o, nelle terminologia che Andorno (2003a: 95) prende da Fillmore, uno strumentale. Del resto, che i bambini associno volentieri il concetto di soggetto al concetto di agente lo dimostra anche la domanda 3, dove un quinto degli studenti indica il soggetto di una frase passiva nel tradizionale complemento di agente ("dal bidello")⁸.

Le domande 1-3, strutturalmente simili, hanno avuto risultati simili che possiamo definire positivi, con una media che supera ampiamente il 70% di risposte esatte. Dunque, ove si tratti di soggetti rappresentati da sintagmi nominali costituiti dalla sola testa nominale, la posizione non sembra costituire un problema, ed i bambini non si sono trovati in difficoltà ad individuare soggetti in seconda o terza posizione nella frase. Le domande 4-6 si rivelano più difficili, probabilmente perché richiedono l'analisi di più frasi in contemporanea. In più, nella domanda 5 il compito, pur facili-

⁶ Per quanto riguarda la frase 5a ("Sta arrivando il mio amico Alessandro!"), penso si possa a buon diritto parlare di soggetto agentivo nonostante la presenza di un verbo inaccusativo (*arrivare*) e nonostante Salvi & Vanelli (2004: 52) affermino che «la non-agentività e la telicità siano proprietà semantiche tipiche dei V(erbi) inaccusativi». Ma subito dopo aggiungono «esistono anche verbi inaccusativi che sono agentivi e (più raramente) atelici» (ivi). Nel caso della frase in questione, il contesto frasale è tale da favorire una lettura agentiva dell'evento rappresentato.

⁷ Sono queste infatti le più usuali definizioni scolastiche del soggetto, come ha recentemente ricordato Graffi (2012: 69-73) (Cfr. anche Favilla, in questo volume).

⁸ Noto che nella formulazione dei quattro supposti soggetti della domanda 3 i sintagmi preposizionali presenti nella frase ("della scuola", "dal bidello") sono stati inopportunoamente trasformati in sintagmi nominali.

tato dalla presenza di un esempio, è reso forse più difficile dalla richiesta di individuare non già il soggetto, ma “il gruppo del soggetto”, da staccare dal “gruppo del predicato” e riscrivere nella colonna giusta. È una domanda che fa riferimento a quelli che la grammatica moderna chiama sintagmi, nominale e verbale, concetti per lo più assenti nelle più usuali pratiche scolastiche (sull’assenza e sulle deformazioni del concetto di sintagma nelle grammatiche scolastiche ha scritto Vanelli, 2010: 18-27). Da qui forse la maggiore difficoltà. Tuttavia la domanda più difficile in assoluto si rivela la domanda 6 che presenta un risicato 38% di risposte corrette, ed una distribuzione abbastanza uniforme delle risposte sbagliate fra i tre distrattori proposti. Colpisce un dato: che tutti coloro che hanno sbagliato non hanno messo in relazione soggetto e predicato. Se il soggetto doveva essere “le mani”, come può il relativo predicato essere “mi sfiorò” o “hai” o “lavati”? Evidentemente questi ragazzi non sono abituati a fare questo tipo di collegamento.

Sulla scarsa riconoscibilità del soggetto in questa domanda deve avere influito il particolare assetto sintattico della frase, che presenta un classico verbo copulativo (*erano*) preceduto dal predicativo del soggetto e seguito dal soggetto, con una inusuale inversione che non modifica però lo status sintattico degli elementi coinvolti. Non solo: questa domanda ha anche la particolarità di essere la più ‘vecchia’ tra quelle qui esaminate, risalendo alle prove del 2011. Mi chiedo se, almeno in questo caso, non sia da mettere in conto anche una sorta di ‘effetto INVALSI’, vale a dire un allineamento delle pratiche scolastiche a quelle che vengono ritenute, a torto o a ragione, le richieste dell’Istituto. Se fosse questo il caso, si tratterebbe a mio parere di un esito positivo, e bene fa l’Istituto ad insistere su quelli che sono certamente i saperi di base della riflessione sulla lingua. Ma, sempre se fosse questo il caso, aumenterebbe, e di molto, la responsabilità dell’Istituto che, al di là dei suoi compiti statutari e, forse, delle sue intenzioni, si troverebbe a svolgere un ruolo di indirizzo o di vero e proprio condizionamento delle scelte didattiche dei docenti.

3.2 Prove di III secondaria di primo grado (Livello 08)

Sono presenti in tutto 5 domande sul soggetto, una per anno tranne che nel 2014, mentre nel 2013 ne sono state somministrate due.

- (7) (2012, D5) Leggi il periodo che segue, composto da due frasi. “Se questa mattina non ci fosse così tanto traffico, andrei a scuola in bicicletta”. Individua il soggetto di ogni frase e scrivilo accanto ad ognuna.

Fraasi

a) Se questa mattina non ci fosse così tanto traffico.....

Risposta corretta 73,6%

Risposta sbagliata 17,9%

Risposta mancante 6,4%

b) andrei a scuola in bicicletta.....

Risposta corretta 80,7%

Risposta sbagliata 12,7%

Risposta mancante 4,4 %

- (8) (2011, C3) Scrivi qual è il soggetto della frase che segue: “Il mese prossimo entrerà in funzione un modello avanzatissimo di treno ad alta velocità”.....
- | | |
|--------------------------|-------|
| <i>Risposta Corretta</i> | 67,0% |
| Risposta Errata | 30,3% |
| Mancata risposta | 2,7% |
- (9) (2015, C8) Nelle seguenti frasi individua il soggetto e scrivilo nella riga sotto ciascuna frase.
- Oggi finalmente è venuto fuori il perché del tuo nervosismo
 - Il caffè oggi te lo offro io
 - La settimana scorsa è arrivata la nuova professoressa di italiano.....
 - Ogni giorno sui giornali si trovano le previsioni del tempo
- | | |
|---------------------------|-------|
| <i>Risposte corrette*</i> | 63,9% |
| Risposte sbagliate | 32,3% |
| Risposte mancanti | 3,8% |
- * La risposta è stata considerata corretta se lo studente ha risposto correttamente ad almeno tre item
- (10) (2013, C6) Nella frase “Secondo l’allenatore di Stefano sciare è lo sport migliore in assoluto”, qual è il soggetto?
- | | |
|-----------------|-------|
| A L’allenatore | 18,0% |
| B Stefano | 3,6% |
| C <i>Sciare</i> | 61,4% |
| D Lo sport | 16,1% |
- (11) (2013, C7) Indica che tipo di proposizione subordinata introduce il “che” in ognuna delle frasi elencate nella prima colonna. Metti una crocetta per ogni riga [La domanda contiene una sola frase soggettiva: “È incredibile che Maria sia arrivata per prima!”]
- | | |
|--------------------------|-------|
| <i>Risposte corrette</i> | 51,7% |
|--------------------------|-------|

Le domande attestano che il tema continua ad essere considerato pertinente per la fascia scolare considerata. Tuttavia le domande sono strutturate in modo tale da risultare senz’altro più difficili rispetto a quelle proposte in V primaria/I secondaria di primo grado, sia per i formati scelti, sia per i contenuti chiamati in causa.

Se guardiamo alla strutturazione delle domande, solo la domanda 10 ripete uno schema già utilizzato negli anni precedenti (domanda a scelta multipla); tre domande (7, 8, 9) sono a risposta aperta univoca, modalità che secondo gli esperti INVALSI rende più difficile la risposta; una (domanda 11) è a scelta multipla complessa, a tabella.

Per quanto riguarda i contenuti, le frasi sottoposte all’attenzione degli studenti sono frasi semplici in tre domande su cinque; frasi complesse in due domande (la n. 7 e la n. 11). Tuttavia alcune frasi semplici presentano costrutti particolari che potrebbero (nell’ipotesi dell’Istituto) rendere più ardua l’individuazione del soggetto: la dislocazione a sinistra (domanda 9b) e il *si* passivante (domanda 9d), casi però sui quali non abbiamo informazioni sufficienti ad interpretare i risultati. La risposta alla domanda 9 è stata infatti considerata corretta se lo studente ha risposto correttamente ad almeno tre item su quat-

tro. Dunque il 63,9% risponde correttamente almeno a 3 item, ma è facile ipotizzare che tale percentuale si sarebbe anche drasticamente abbassata ove si fosse deciso di puntare a quattro risposte corrette su quattro. In più, non abbiamo le percentuali di risposte degli studenti in ogni singola frase, dunque niente possiamo dire su quali di queste quattro frasi siano risultate più facili, quali più difficili. I costrutti presenti, come pure quel soggetto rappresentato da un sintagma nominale non prototipico (*il perché del tuo nervosismo*, 9a) hanno messo in imbarazzo gli studenti? Purtroppo, data la modalità di rilevazione e tabulazione delle risposte adottata dall'Istituto, non abbiamo alcuna possibilità di soddisfare queste pur legittime curiosità⁹.

In tutte le frasi proposte il soggetto, anche se svolge il ruolo di agente, non è mai in prima posizione: addirittura in 7 casi su 9 (comprendendo anche la frase soggettiva di 11) il soggetto compare in ultima posizione nella frase. Ma forse, come è già emerso nell'analisi delle domande somministrate in V primaria, la posizione non canonica del soggetto non è un elemento che crei difficoltà, come dimostrano le risposte alle domande 7a e 8. Anche il soggetto sottinteso (cf. Calaresu e Palermo, in questo volume) viene facilmente recuperato dall'81% degli studenti nella domanda 7b, che risulta la più facile del gruppo. Le difficoltà aumentano quando il soggetto sia rappresentato da un elemento verbale, come nella domanda 10, o frasale, domanda 11, che risulta essere la più difficile tra quelle qui considerate. Fermiamoci su queste ultime domande.

La percentuale di studenti che riconosce nella domanda 10 un soggetto non personale, costituito in questo caso da una forma verbale infinitiva, non è bassissima, attestandosi al 61%. Fa però riflettere che due distrattori costituiti da due sintagmi nominali (*l'allenatore, lo sport*) raccolgono insieme il 34% delle preferenze. È un esito che suggerisce un tema su cui la riflessione scolastica dovrebbe soffermarsi con maggiore convinzione. A maggior ragione se si guarda all'altra domanda, la n. 10, che chiede agli studenti di individuare le diverse funzioni del *che*, quale introduttore di diversi tipi di frasi, tra cui una soggettiva (*È incredibile che Maria sia arrivata per prima!*). Anche in questo caso siamo in presenza di un soggetto non personale rappresentato da una frase subordinata soggettiva. È bene ricordare che la frase reggente (*è incredibile*) viene elencata dalle grammatiche tra i verbi e le locuzioni impersonali (su cui torneremo a breve), queste ultime costituite da un verbo copulativo accompagnato da un aggettivo, come in questo caso, o da un nome, o da un avverbio, normalmente seguite da una frase soggettiva (Fiorentino, 2011). Il riconoscimento delle frasi soggettive, quasi sempre etichettate dagli studenti come oggettive (non si può negare il fatto che rispondano anch'esse alla faticosa domanda: che cosa?), richiede una matura capacità di analisi, che comunque le *Indicazioni nazionali per il curriculum* (MIUR, 2012) assegnano al ciclo della scuola secondaria di primo grado, e dunque la collocazione di questa domanda in III secondaria è giustificata. I risultati però non sono esaltanti: la

⁹ L'ufficio statistico dell'INVALSI, interpellato allo scopo di avere dati disaggregati per item, non ha potuto soddisfare la richiesta a causa della codificazione adottata dalle scuole, che hanno valutato la domanda nel suo complesso come corretta/sbagliata. Ma naturalmente le scuole seguono le indicazioni ricevute. Forse sarebbe opportuno che in futuro si evitassero tabulazioni incomplete come questa, che non danno indicazioni utili né all'insegnamento né alla ricerca.

soggettiva viene riconosciuta da poco più della metà del campione (52%). Possiamo accontentarci di questi risultati?

Va notato che alcuni sintagmi nominali in funzione di soggetto sono particolarmente ‘pesanti’, nel senso che sono accompagnati da uno o più modificatori di diverso tipo: *un modello avanzatissimo di treno ad alta velocità*, domanda 8; *così tanto traffico*, domanda 7a; *il perché del tuo nervosismo*, domanda 9a; *la nuova professoressa di italiano*, domanda 9c; *le previsioni del tempo*, domanda 9d. Mi chiedo come vada interpretata la presenza, evidentemente non casuale, di questi soggetti costituiti da sintagmi nominali complessi. Nelle indicazioni di correzione che accompagnano ogni anno le prove, si suggerisce agli insegnanti di considerare corretta sia la risposta che si limita ad indicare come soggetto il nome testa del sintagma accompagnato dal suo specificatore¹⁰ (rispettivamente *un modello*, *traffico*, *la professoressa*, *le previsioni*), sia il nome testa accompagnato da uno o più modificatori (quindi ad esempio *un modello*, *un modello avanzatissimo*, *un modello avanzatissimo di treno*, *un modello avanzatissimo di treno ad alta velocità*). Io non so se gli insegnanti correttori abbiano notato questo suggerimento e ne abbiano colto tutte le implicazioni, o se al contrario non lo abbiano considerato una bizzarria delle prove, magari da contestare (v. anche Calaresu, in questo volume). Normalmente infatti nella grammatica scolastica questo sintagma non viene riconosciuto come un unico costituente, ma come una sequenza costituita da un soggetto (*un modello*), un attributo del soggetto (*avanzatissimo*), un complemento di specificazione (*di treno*), un complemento di modo accompagnato da relativo attributo (*ad alta velocità*). Tuttavia quello che questa analisi non coglie è la stretta interrelazione di tutti gli elementi considerati, che dipendono gli uni dagli altri in una organizzazione gerarchica che ha il suo fulcro in una ‘testa’ nominale, in questo caso *modello*. Di questo costituente articolato ma unitario si può dunque a buon diritto dire che costituisce il soggetto della frase. Purtroppo anche in questo caso le modalità di correzione in uso non consentono una tabulazione dettagliata delle risposte, dunque non abbiamo indicazioni sulle modalità scelte dagli studenti per isolare il soggetto: non sappiamo quanti studenti abbiano indicato come soggetto l’intero sintagma nominale, quanti (certamente la maggioranza) la sola testa nominale, quanti siano approdati a soluzioni intermedie. Né possiamo conoscere la natura degli errori. Ma, trattandosi di risposte aperte, non credo che una rilevazione censuaria, che arriva a coinvolgere centinaia di correttori, possa fare di più.

3.3. Prove di II superiore (Livello 10)

Sono presenti in tutto 4 domande sul soggetto, una per anno tranne che nel 2015.

(12) (2012, F2) Nella frase “Lo metta pure a posto Lei il libro!” il soggetto è	
a. Lo	6,38%
b. posto	1,38%
c. libro	18,30%
d. Lei	71,34%

¹⁰ Coerentemente con le analisi tradizionali della frase, in cui, ad esempio, per una frase come *la nonna di Lucia è ammalata*, si dice che il soggetto è *la nonna* (e non *nonna*).

- (13) (2013, E9) In quale delle seguenti frasi non c'è il soggetto (né esplicito né sottinteso)?
- | | |
|------------------------------|-------|
| a. È vietato fumare | 39,2% |
| b. Mi piacciono i dolci | 2,8% |
| c. Arriveranno domani | 4,4% |
| d. <i>Oggi sta nevicando</i> | 50,3% |
- (14) (2011, E 8) Quale funzione logico-sintattica (ad esempio: soggetto, complemento di specificazione, ecc.) svolgono le parole evidenziate in corsivo nelle due frasi seguenti? Scrivilo nello spazio accanto a ognuna.
- | | |
|---|-------|
| a. Ai bambini fa bene <i>l'aria</i> di mare..... | |
| b. <i>Ti</i> ho visto ieri alla fermata dell'autobus..... | |
| Risposte corrette (per a.) | 37,0% |
| Risposte errate | 50,3% |
| Risposte mancanti | 12,7% |
- (15) (2014, E9) Nella frase “Ai giornalisti arrivati quella mattina dall'estero è stato detto di attendere” la funzione di soggetto è svolta da:
- | | |
|------------------------|-------|
| a. ai giornalisti | 49,6% |
| b. quella mattina | 10,0% |
| c. dall'estero | 6,5% |
| d. <i>di attendere</i> | 27,3% |
| Risposte mancanti | 6,6% |

Come si vede, il tema del ritrovamento del soggetto continua ad essere proposto praticamente ogni anno (manca all'appello solo il 2015) anche nella classe che completa il ciclo dell'obbligo. Le frasi sono semplici tranne che nel caso della domanda 15, e non si discostano molto dai tipi già visti per i livelli precedenti. Il miglior risultato è conseguito dalla domanda 12, che esibisce una frase marcata con dislocazione a destra che focalizza il soggetto (cui è rivolto l'ordine), e che dunque risulta comunicativamente saliente anche se in penultima posizione. A questa domanda rispondono bene poco più dei due terzi degli studenti. Molto meno esaltanti sono le risposte relative alle domande 14a e 15, con un soggetto non agente e non in prima posizione in 14a (tema già presente nei livelli 05 e 08) e una frase soggettiva in 15 (tema già presente nel livello 08). Evidentemente l'Istituto ipotizza (a ragione, visti i risultati) che questi casi costituiscano dei nodi problematici, ancora forse irrisolti e comunque da monitorare. Soprattutto stupisce la domanda 14a, dove il soggetto di una frase semplice che non soddisfa le due classiche definizioni di soggetto – non è un agente, non è ciò di cui si parla – registra un preoccupante 37% di risposte corrette, accompagnate per di più da un alto tasso di mancate risposte (quasi il 13%): praticamente la metà del campione è ferma alle prestazioni di V elementare, dove per una frase simile (*Lievi come ali di farfalla erano le sue mani*) si è registrato lo stesso risultato (il 37,8% di risposte corrette).

Le cose vanno anche peggio con le frasi soggettive. Nel rispondere alla domanda 15 sono poco più di un quarto gli studenti che individuano il costituente frasale che

ha la funzione di soggetto, mentre quasi la metà del campione sceglie come soggetto l'unico sintagma definito che designa referenti umani (*ai giornalisti*), senza lasciarsi scoraggiare dalla presenza della preposizione, sempre incompatibile con la funzione di soggetto. Ritroviamo dunque in questi dati confermata l'osservazione di Dal Negro (2016), secondo cui i soggetti costituiti da sintagmi definiti risulterebbero vicini al "polo nominale di massima identificabilità del 'referente soggetto' (qualunque sia poi il suo effettivo ruolo sintattico nella frase)".

La domanda 13 contiene l'unica vera novità rispetto ai cicli precedenti, in quanto vi si suggerisce che le frasi possano essere completamente prive di soggetto. Le quattro frasi tra cui lo studente deve scegliere la frase senza soggetto, tutte brevissime e apparentemente molto semplici, presentano comunque un soggetto che può risultare per ragioni diverse di non immediata reperibilità: o perché espresso da una forma verbale (*È vietato fumare*); o perché il soggetto grammaticale non coincide con il tema (*Mi piacciono i dolci*); o perché il soggetto è sottinteso (*Arriveranno domani*). La frase senza soggetto è dunque l'ultima (*Oggi sta nevicando*), il cui predicato è un verbo meteorologico che il modello valenziale ci ha addestrato a riconoscere come del tutto privo di argomenti, e quindi anche di soggetto.

Tuttavia i verbi meteorologici vengono solitamente elencati dalle grammatiche scolastiche tra i verbi impersonali. Quella dei verbi impersonali è però una categoria piuttosto eterogenea non sempre chiaramente e univocamente descritta (si confrontino ad esempio Seriani, 2000², Cennamo, 2010, Prandi & De Santis, 2011): Graffi (2012: 49) li definisce "un'autentica 'spina nel fianco' per la grammatica tradizionale". E infatti non tutti i grammatici distinguono tra assenza del soggetto (che riguarda solo i verbi meteorologici, zerovalenti nel modello valenziale) e assenza di un soggetto personale. Patota (2006), ad esempio, elenca sotto lo stesso titolo (*Verbi senza soggetto: gli impersonali*: 144) non solo i verbi meteorologici, ma anche altri tipi di verbi molto diversi per caratteristiche strutturali e varie costruzioni che in realtà esibiscono quasi sempre un soggetto non personale di tipo frasale (del tipo *sembra che venga domani*, è *preferibile usare la bicicletta*). Ora tra le quattro frasi proposte dalla domanda 13, la a. (*È vietato fumare*) trova spazio, nella sistemazione di Patota (e non solo), in questa composita categoria, essendo la frase reggente formata da uno di quei «verbi che indicano un divieto o un permesso costruiti alla 3^a persona singolare passiva» (*ivi*). È questo, dunque, un caso in cui la risposta di quel 39% di studenti che indica in *È vietato fumare* la frase senza soggetto trova una sua giustificazione nelle sistemazioni tradizionali, che da una parte equiparano i verbi impersonali ai verbi senza soggetto, dall'altra non mancano di elencare tra i diversi tipi di frasi, le frasi soggettive, di cui hanno bisogno gran parte di quei verbi e di quelle costruzioni impersonali, e di cui si dice che «svolgono, nel periodo, la funzione di soggetto della proposizione reggente» (Patota, 2006: 451): una sistemazione contraddittoria che non manca evidentemente di avere i suoi effetti negativi.

Per concludere su questo gruppo di domande, le risposte degli studenti di II superiore ci dicono chiaramente che le frasi soggettive vengono riconosciute a fatica, e che su questo specifico argomento le prestazioni peggiorano nel passaggio dalla III

secondaria del primo ciclo alla II superiore. Non solo: anche le domande che riprendono contenuti già praticati nei livelli inferiori (valga per tutte la domanda 14a), e che dunque dovrebbero risultare ormai assodati, rivelano l'esistenza di una sorta di processo di rimozione collettiva, di cui dovremmo chiederci le ragioni.

4. *Un sillabo implicito?*

Il fatto che il tema indagato qui, il ritrovamento del soggetto, venga proposto in tutti i cicli scolari oggetto di valutazione, in formati diversi ma con lo stesso grado di insistenza, consente di fare qualche considerazione a proposito delle scelte dell'Istituto relativamente ai contenuti specifici proposti nei diversi livelli scolari. Nel complesso i contenuti si ripetono (tab. 2), ma sono via via introdotti piccoli, quasi impercettibili segnali di graduale complessificazione del tema, tali da delineare una sorta di progressione cui, evidentemente, si sono ispirati gli ideatori delle prove. In più cambiano leggermente anche le formulazioni delle domande.

Tabella 2 - *Le domande sul soggetto*

<i>Caratteristiche grammaticali</i>	<i>Livello 5, Domande</i>	<i>Livello 8, Domande</i>	<i>Livello 10, Domande</i>
Frase semplici	1, 2, 3, 4, 5, 6	8, 9, 10	12, 13, 14
Soggetto sintagma nominale semplice	1, 2, 3, 4		
Soggetto sintagma nominale complesso	5, 6	7a, 8, 9a, 9c, 9d	14
Soggetto pronominale		9b	12
Soggetto non in prima posizione	1, 2, 3, 4, 5, 6	7a, 8, 9, 10, 11	12, 13a, 13b, 14, 15
Soggetto agente	5a, 5b	7b, 9b, 9c	12
Soggetto non agente	1, 2, 3, 4, 5c, 6	7a, 8, 9a, 9d, 10, 11	13a, 13b, 14a
Frase marcate		9b	12
Soggetto sottinteso		7b	13c
<i>Si</i> passivante		9d	
Soggetto verbale o frasale		10, 11	13a, 15
Frase complessa		7, 11	15
Frase senza soggetto			13d
Formato domande			
Domanda a scelta multipla	1, 2, 3, 4, 6	10	12, 13, 15
Domanda a risposta aperta univoca	5	7, 8, 9	14a
Domanda a tabella		11	

In mancanza di indicazioni più precise da parte ministeriale (si sa quanto vaghe siano le *Indicazioni nazionali per il curricolo* in proposito), la scaletta che emerge da questa tabella, sempre che sia ritenuta ragionevole, potrebbe costituire una bussola

per l'insegnamento. Anche perché, come abbiamo già visto, nel QdR si dice chiaramente che l'INVALSI fa tesoro dei dati che vengono accumulati, anno dopo anno, e che servono, tra l'altro, anche ad aggiustare il tiro nella progettazione delle prove future.

In fatto di progressione della materia grammaticale, la tab. 2 ci mostra chiaramente che fin dal livello 5 il ritrovamento del soggetto viene proposto in frasi semplici ma tali per cui il soggetto grammaticale (l'elemento che si accorda col predicato) *non* coincide con il tema della frase (ciò di cui si parla), normalmente in prima posizione, e *non* ha in genere ruolo semantico di agente. Dunque ci si aspetta che i docenti prendano atto dei pericoli insiti nelle definizioni tradizionali del soggetto – su cui molto ha insistito la linguistica descrittiva, tra gli altri Vanelli (2010), Palermo (2011), Graffi (2012) -, non considerino esaurita una volta per tutte in V primaria una materia che può diventare anche molto complessa, e dunque presentino nel corso dei diversi livelli scolari i casi meno ovvi di ritrovamento del soggetto. Tra questi c'è sicuramente il caso dei soggetti non personali rappresentati da frasi, le cosiddette frasi soggettive, dove saltano tutti i criteri di riconoscimento del soggetto, anche quello dell'accordo col verbo della principale, normalmente usato in forma impersonale e dunque alla III persona singolare.

Un problema che emerge dai dati riguarda le prove di II superiore, uguali per tutti nonostante la diversità dei percorsi scolastici. Gli esiti delle prove, lo abbiamo visto, sono spesso deludenti, con percentuali ritenute troppo basse rispetto al livello scolare e al tema grammaticale in esame: valga per tutti la domanda 14a, per la quale solo il 37% del campione riconosce correttamente il soggetto, mentre fra errori ed omissioni si raggiunge la percentuale del 63%. Sono risultati davvero scoraggianti, cui non si può obiettare che ormai il ritrovamento del soggetto non rientra più negli obiettivi educativi della II classe delle superiori. Sarebbe come dire che l'addizione non è più nel programma di matematica dei giovani liceali. Nell'un caso e nell'altro si tratta di conoscenze di base che, una volta acquisite, dovrebbero restare per fare da indispensabile aggancio e fondamento per le conoscenze più complesse.

Ho provato, con l'aiuto dei ricercatori e dei tecnici dell'INVALSI¹¹, a scorporare i risultati della domanda 10 per i tre tipi di scuole superiori previsti dai nostri ordinamenti. Si vedano i risultati nella tab. 3.

Tabella 3 - Risultati domanda E 8 (2011): Ai bambini fa bene l'aria di mare

	<i>Licei</i>	<i>Tecnici</i>	<i>Professionali</i>	<i>Totale</i>
Risposte corrette	55,2%	27,3%	16,2%	37%
Risposte errate	44,8%	72,2%	83,8%	50,3 %
Risposte mancanti				12,7 %

Certo, gli studenti liceali rispondono mediamente meglio dei loro compagni degli istituti tecnici e professionali, com'era da attendersi data la diversità dei percorsi

¹¹ Ringrazio Zuzana Toth e Patrizia Falzetti per il loro prezioso aiuto.

scolastici (ma i contenuti grammaticali sono esili in tutti i tipi di scuole superiori). Questi esiti diversificati riguardano tutti i contenuti grammaticali (e non solo) delle prove nazionali, e rivelano un problema: quello di conciliare la scelta unitaria dell'Istituto nel primo biennio delle superiori – che, non dimentichiamolo, completa l'obbligo scolastico – con la diversità dei contenuti disciplinari. È un problema complesso che l'INVALSI dovrà, prima o poi, affrontare e risolvere in accordo con il Ministero.

5. Conclusioni

Se si esclude il livello 10, in generale le risposte degli studenti sembrano dar ragione alla scansione della materia grammaticale in materia di ritrovamento del soggetto proposta dalle prove. Ho provato a fare un calcolo grossolano (di cui chiedo anticipatamente scusa agli esperti statistici dell'INVALSI), per capire l'andamento generale. Ho semplicemente, per ogni livello scolare, fatto una media complessiva delle percentuali di risposte corrette ad ogni singola domanda. Questi i risultati:

Tabella 4 - Risposte corrette sul soggetto (media complessiva)

Livelli 5-6	64,42%
Livello 8	66,38%
Livello 10	46,48%

A giudicare da questa tabella, risulta che i due terzi della popolazione scolastica raggiungano buone prestazioni sul soggetto nelle due classi finali della scuola primaria e della secondaria di primo grado. Non così in II superiore, dove neppure la metà del campione è in grado di svolgere correttamente i compiti richiesti. Le cause di questo andamento anomalo possono essere varie, e andrebbero studiate con strumenti adeguati. In questa sede posso solo provare ad ipotizzare una serie di concause.

La prima e più semplice da analizzare è la maggiore 'disaffezione' degli studenti più grandi nei confronti delle prove INVALSI, amplificata dalle prese di posizione di gruppi minoritari di docenti, il che può tradursi in un atteggiamento meno concentrato e meno collaborativo nel momento della prova.

Deve anche avere un suo peso la maggiore difficoltà dei compiti, cui evidentemente gli studenti non sono preparati da una adeguata esposizione e relativo addestramento. Non dimentichiamo che le indagini fatte sulla scuola, e cui si faceva cenno all'inizio, documentano un graduale ma inarrestabile calo di tensione grammaticale via via che si passa ai livelli scolari superiori. Nel campione di giovani matricole interrogato qualche anno fa (Lo Duca, 2005: 130), il 98% dichiarava di aver fatto grammatica alle elementari: la percentuale si abbassava leggermente alle medie (96%), calava ancora nel primo biennio delle superiori (80%), precipitava nel triennio delle superiori (8%). Se nel frattempo le cose non sono cambiate, e temo sia questo il caso, emerge una insanabile contraddizione tra la maggiore difficoltà dei

contenuti proposti dall'INVALSI e il minore investimento didattico in riflessione sulla lingua.

È un peccato che ciò avvenga. Anche perché nel mai sopito dibattito su: a che cosa serve la grammatica?, il tema affrontato in questa sede, vale a dire il ritrovamento del soggetto, è uno di quei casi che danno ragione a chi sostiene che le conoscenze grammaticali possano servire allo scopo di migliorare la padronanza linguistica. Si può infatti insegnare a capire o a scrivere un testo complesso senza ragionare di sintassi superiore, dunque di coesione, di continuità referenziale, di progressione tematica (Ferrari, 2014), e dunque senza avere un'idea assolutamente chiara del soggetto delle frasi (e del tema) di un testo? Come potremo intervenire su certi periodi sgangherati che omettono a torto un soggetto (si vedano i casi discussi da Notarbartolo, 2014: 45-47), senza richiamare in modo esplicito questo concetto?

Bibliografia

- AA.VV. (2012), *La grammatica italiana*, Consulente scientifico: G. ANTONELLI, Collaboratori: F. SANTI e M. VIALE, Treccani - Istituto della Enciclopedia italiana, Roma (versione e-book).
- ABBOTT B. (2010), *Reference*, Oxford University Press, Oxford.
- ALTIERI BIAGI M.L. (1984), *La grammatica dal testo*, Mursia, Milano.
- AMBEL M. (a cura di) (1982), *Insegnare la lingua: quale grammatica?*, Milano, Bruno Mondadori.
- ANDORNO C. (2003a), *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- ANDORNO C. (2003b), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- AZAD A.K. (2013), Grammar Teaching in EFL Classrooms: Teachers' Attitudes and Beliefs, in *ASA University Review* 7(2): 111-126.
- BENINCÀ P. - CINQUE G. (2010), La frase relativa, in SALVI G. - RENZI L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. I, il Mulino, Bologna: 469-507.
- BENINCÀ P. - POLETTO C. (2010), L'ordine delle parole e la struttura della frase, in SALVI G. - RENZI L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. I, il Mulino, Bologna: 27-75.
- BENVENISTE É. (2010 [1946]), Struttura delle relazioni di persona nel verbo, in BENVENISTE É., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano: 269-282 [Originale: Structure des relations de personne dans le verbe, in *Bulletin de la Société de Linguistique* XLIII, 1/126].
- BERRETTA M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- BERRETTA M. (1984), La competenza metalinguistica nella scuola di base, in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio delle superiori*, Bruno Mondadori, Milano: 148-161.
- BERRETTA M. (1993), Morfologia, in SOBRERO, A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 1: Le strutture*, Laterza, Roma-Bari: 193-245.
- BERRETTA M. (1999), Che cosa (non) sanno i nostri studenti [... e qualche idea su come insegnarglielo], Incontro SLI-SIG di Vercelli, 6-7 maggio 1999, dattiloscritto non pubblicato.
- BERRUTO G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- CALABRESE A. - CORDIN P. (2001), I pronomi personali, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. 1: La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Il Mulino: 549-606.
- CALARESU E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.

- CALARESU E. (2016), Dialogicità e grammatica, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AltLA 5, Milano: 13-27.
- CALARESU E. (i.c.p.), Grammaticalizzazioni polifoniche o "verticali" e sintassi dialogica. Dagli enunciati-eco ai temi sospesi: l'infinito anteposto in strutture del tipo "mangiare, mangio", in GRECO P. - SORNICOLA R. (a cura di), *Strutture e dinamismi della variazione e del cambiamento linguistico. Atti del Convegno DIA III, Napoli, 24-27 novembre 2014*, Editore Giannini, Napoli.
- CARDINALETTI A. - STARKE M. (1999), The Typology of Structural Deficiency. A Case Study of the Three Classes of Pronouns, in VAN RIEMSDIJK H. (ed.), *Clitics in the Languages of Europe*, De Gruyter, Berlin-New York: 145-233.
- CENNAMO M. (2010), Verbi impersonali, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 637-639.
- CILIBERTI A. (2015), *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- CIMAGLIA R. (2010), Persona, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 1094-1095.
- COLOMBO A. (1997), Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua, in *La didattica*, III(3): 51-55.
- COLOMBO A. (1999), Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?, in CARDINALE U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Unipress, Padova: 173-182.
- COLOMBO A. (2008), Lavorare con queste indicazioni, in COLOMBO A. (a cura di), *Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano: 9-21.
- COLOMBO A. (2011), «A me mi». Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto, Franco Angeli, Milano.
- COLOMBO A. (2012), Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte prima), in *Grammatica e Didattica* 4: 10-24.
- COLOMBO A. (2015), 'Applicazione'? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche, in FAVILLA M.E. - NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi AltLA 2, Officinaventuno, Milano: 213-230.
- COLOMBO A. - GRAFFI G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- COMRIE B. (1988), Topics, Grammaticalized Topics, and Subjects, in *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (1988): 265-279.
- CONTE M.E. (1989), Coesione testuale: recenti ricerche italiane, in CONTE M.E. (a cura di), *La linguistica testuale*, 2a ed., Feltrinelli, Milano: 272-295.
- CORRÀ L. - PASCHETTO W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- D'ALESSANDRO R. (2015), Null Subject Parameter, in FÁBREGAS A. - MATEU J. - PUTNAM N. (eds.), *Contemporary Linguistic Parameters*, Bloomsbury Press, London [1st draft].
- D'ACHILLE P. (a cura di) (2016), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Cesati, Firenze.
- DA MILANO F. (2010), Pronomi personali, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 1095-1097.

- DAL NEGRO S. (2016), Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi ALtLA 5, Officinaventuno, Milano: 45-57.
- DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: Una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 83-117 (Disponibile online: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/54005>, ultimo accesso: 21.10.2017).
- DALLA ZUANNA G. - FARINA P. - STROZZA S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna.
- DARDANO M. - TRIFONE P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- DE SANTIS C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- DÖRNYEI Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- DRYER M. S. (2013), Expression of Pronominal Subjects, in DRYER M. S. - HASPELMATH M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig (Disponibile online: <http://wals.info/chapter/101>, ultimo accesso: 21.10.2017).
- EGERLAND V. - CARDINALETTI A. (2010), I pronomi personali e riflessivi, in SALVI G. - RENZI L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. 1, Il Mulino, Bologna: 401-467.
- FEOLA F. (2012), *La riflessione metalinguistica nella classe plurilingue*, tesi di dottorato (XXV ciclo) in Linguistica e Didattica dalla Lingua Italiana a Stranieri, Università per stranieri di Siena, tutor Massimo Palermo.
- FERRARI A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- FERRARI A. - ZAMPESE L. (2016), *Grammatica: parole, testi, frasi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- FERRERI S. - GUERRIERO A.R. (1988), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Firenze.
- FERRERI S. - NOTARBARTOLO D. (2016), *Insegnare e apprendere italiano con le indicazioni nazionali, Lessico e grammatica*, Giunti Scuola, Firenze.
- FIorentino G. (1997), Quale italiano parlano le grammatiche?, in CALÒ R. - FERRERI S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI): 109-130.
- FIorentino G. (2010), Soggettive, frasi in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 1375-1377.
- FIorentino G. (a cura di) (2009), *Perché la grammatica?*, Carocci, Roma.
- FIorentino G. - CACCHIONE A. - DE SIMONE G. - DI VIZIO A. (2009), *La grammatica a scuola: prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze*, in FIorentino (a cura di): 109-124.
- GAETA L. (2010), Accordo, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 11-14.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (Disponibile online: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>, ultimo accesso: 21.10.2017).

- GISCEL (a cura di) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle dieci tesi*, Franco Angeli, Milano.
- GOULD S.J. (1991), Il caso del clone di fox-terrier strisciante, in GOULD S.J., *Bravo Brontosaurus. Riflessioni di storia naturale*, Feltrinelli, Milano: 155-167.
- GRAFFI G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- GRAFFI G. (2015), Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica, in FAVILLA M.E. - NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie insegnamento*, Studi AItLA 2, Officinaventuno, Milano: 197-211.
- GUNDEL J. K. - HEDBERG N. - ZACHARSKI R. (1993), Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse, in *Language* 69, 2: 274-307.
- HUDSON R. (2004), Why education needs linguistics (and vice versa), in *Journal of Linguistics* 40(1): 105-130.
- INCECAY V. - DOLLAR Y.K. (2011), Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15: 3394-3398.
- JEAN G. - SIMARD D. (2011), Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?, in *Foreign Language Annals* 44(3): 467-494.
- JESPERSEN O. (2010 [1924]), The teaching of grammar, in JESPERSEN O., *Selected Writings*, Routledge, Oxon: 271-279.
- KEIDAN A. (2008), Deissi, arbitrarietà e disambiguazione. Due approcci a confronto, in KEIDAN A. - ALFIERI L. (a cura di), *Deissi, riferimento, metafora. Questioni classiche di linguistica e filosofia del linguaggio*, Firenze University Press, Firenze: 19-65.
- LEONE F. (2003), *I pronomi personali di terza persona*, Carocci, Roma.
- LI C. N. (ed.) (1976), *Subject and topic*, Academic Press, New York.
- LI C. N. - THOMPSON S.A. (1976), Subject and topic, a new typology of language, in LI (ed.): 457-489.
- LIPMAN M. (2003), *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano.
- LIPMAN M. - SHARP A.M. - OSCANYAN F.S. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia.
- LO DUCA M.G. (2004 [1997]), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G. (2005), La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle facoltà umanistiche: conoscenze e abilità, in VOGHERA M. - BASILE G. - GUERRIERO A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A.: Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia: 127-143.
- LO DUCA M.G. (2006), Si può salvare l'analisi logica?, in *La crusca per voi* 33: 4-8.
- LO DUCA M.G. (2008), Riflettere sulla lingua, in COLOMBO A. (a cura di), *Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano: 104-124.
- LO DUCA M.G. (2013 [2003]), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G. - PROVENZANO C. (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, Bolzano.

- LOEWEN S. - LI S. - FEI F. - THOMPSON A. - NAKATSUKASA K. - AHN S. - CHEN X. (2009), Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction, in *The Modern Language Journal* 93: 91-104.
- LYONS J. (1977), *Semantics, Volume 2*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAIDEN M. (1998 [1995]), *Storia linguistica dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- MARCONI L. - OTT M. - PESENTI E. - RATTI D. - TAVELLA M. (1994), *Lessico Elementare*, Zanichelli, Bologna.
- MIUR, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Disponibile online: https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_curricolo.shtml (ultimo accesso: 21.10.2017)
- MIUR, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Scaricabile da: <http://www.indicazioninazionali.it> (ultimo accesso: 21.10.2017).
- MOLINELLI P. (2010), Pronomi allocutivi, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 47-49.
- NAGARATNAM R.P. - AL-MEKHLAFI A. (2013), Attitudes towards EFL grammar instruction, in *Language Education and Acquisition Research Network* 1(2): 78-105.
- NAZARI A. - ALLAHYAR N. (2012), Grammar Teaching Revisited: EFL Teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching, in *Australian Journal of Teacher Education* 37(2): 73-86.
- NOTARBARTOLO D. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- NOTARBARTOLO D. (2016), Riflessione sulla lingua e grammatica, in FERRERI - NOTARBARTOLO: 51-111.
- PALACIOS I. (2007), The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice, in *VIAL - Vigo International Journal of Applied Linguistics* 4: 135-157.
- PALERMO M. (1997), *L'espressione del pronome personale soggetto nella storia dell'italiano*, Bulzoni, Roma.
- PALERMO M. (2010a), L'italiano giudicato dagli insegnanti, in *Lid'O - Lingua italiana d'oggi* VII: 241-251.
- PALERMO M. (2010b), Soggetto, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana Roma: 1377-1383.
- PALERMO M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- PALERMO M. (2016), Testi cartacei e digitali: una sfida per il docente di italiano, in D'ACHILLE P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del Convegno nazionale ASLI-Scuola, Roma, 25-26 febbraio 2015, Cesati, Firenze: 25-37.
- PALLOTTI G. (2006), Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?, in *Progetto Poseidon* 2006-2007.
- PATOTA G. (2006), *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, De Agostini Scuola - Garzanti, Novara.

- PINTO G. (2003), *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*, Carocci, Roma.
- PRANDI M. - DE SANTIS C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO (2016), *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. Disponibile online: <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp> (ultimo accesso: 21.10.2017).
- QdR, *Quadro di riferimento della prova di italiano* (2013), Invalsi, disponibile online: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf (ultimo accesso: 21.10.2017).
- RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- REVELLI L. (2013), *Corpus digitale delle scritture scolastiche d'ambito valdostano*, Aracne, Roma.
- ROHLFS G. (1968), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Vol. 2: Morfologia*, Einaudi, Torino.
- SABATINI F. (1985), L' "italiano dell'uso medio": una realtà fra le varietà linguistiche italiane, in HOLTUS G. - RADTKE E. (Hrsg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen: 154-184.
- SABATINI F. (1990), Risposta al quesito dalla Scuola media "Leon Battista Alberti" di Mantova sull'uso di *lui / egli* soggetto, *Crusca per voi* 1: 6-8. Ripubblicato on line (2011) in <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/soggetto> (ultimo accesso: 21.10.2017)
- SABATINI F. (1991), La "riflessione sulla lingua" in un'ipotesi di curricolo complessivo, in MARELLO C. - MONDELLI G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze: 15-24.
- SABATINI F. (2007), Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi, In *Insegnare Italiano. Il lessico tra grammatica e dizionari*, Accademica della Crusca e Ufficio Scolastico Regionale della Toscana. Reperibile online: <http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2013/03/SabatiniLettera-sulla-grammatica-2007.pdf> (ultimo accesso: 21.10.2017)
- SABATINI F. - COLETTI V. (2012), Grammatica e testualità nel Dizionario, in ID. (a cura di), *ita. Dizionario della lingua italiana*, Sansoni per la scuola, Milano: 1851-1859.
- SAEED J. I. (2016), *Semantics. Fourth Edition*, Wiley Blackwell, Malden (MA).
- SALVI G. (2001), La frase semplice, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. 1: La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Il Mulino: 37-127.
- SALVI G. - VANELLI L. (1992), *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.
- SALVI G. - VANELLI L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- SANTI M. (1995), *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze.

- SCHWARZE C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*. Edizione italiana interamente riveduta dall'autore a cura di A. COLOMBO. Con la collaborazione di E. MANZOTTI, Carocci, Roma.
- SERIANNI L. (1991 [1989]), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Con la collaborazione di A. CASTELVECCHI*, UTET, Torino.
- SERIANNI L. (2000 [1997]), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con la collaborazione di A. CASTELVECCHI e con un *Glossario*, di G. PATOTA, Garzanti, Milano.
- SERIANNI L. (2007), La norma sommersa, in *Lingua e Stile* 42(2): 283-298.
- SERIANNI L. (2011), Dal testo di grammatica alla grammatica in atto, in CORRÀ - PASCHETTO (a cura di): 73-96.
- SERIANNI L. (2016), La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica, in BENEDETTI M. - BRUNO C. - DARDANO P. - TRONCI L. (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti*. Atti del XXXIV Convegno della Società italiana di Glottologia, Siena, Università per Stranieri 23-25 ottobre 2014, Il Calamo, Roma: 201-211.
- SERIANNI L. - BENEDETTI, G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- SIMON E. - TAVERNIERS M. (2011), Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: A comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary, in *English Studies* 92(8): 896-922.
- SIMONE R. (1993), Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano, in SOBRERO A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 1: Le strutture*, Laterza, Roma-Bari: 41-100.
- SIMONE R. (1998), Educazione linguistica minimalista?, in FERRERI S. - GUERRIERO M.R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Firenze.
- SIMONE R. - CARDONA G.R. (1971), Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane, in MEDICI M. - SIMONE R. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Bulzoni, Roma: 365-393.
- SOBRERO A.A. (1997), Il peso della grammatica, in CALÒ R. - FERRERI S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze: 489-502.
- SOGUTLU E. - VELIAJ-OSTROSI M. (2015), EFL Learners' Perceptions of Grammar Knowledge and Grammar Instruction in Foreign Language Learning, in *Anglisticum Journal* 11(4): 53-64.
- SOPIN G. (2015), Students' Perceptions of Grammar Teaching and Learning in English Language Classrooms in Libya, in *IOSR Journal of Research & Method in Education* 5(2): 67-72.
- SORNICOLA R. (2006), Topic and Comment, in BROWN K. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition*, Elsevier, Amsterdam: 766-773.
- TABAKU SÖRMAN E. (2014), "Che italiano fa" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*, Stockholm, Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University, Stockholm.
- TESNIÈRE L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.

- TRIFONE P. - PALERMO M. (2014), *Grammatica italiana di base. Terza edizione con esercizi di autoverifica ed esercizi online di ripasso*, Zanichelli, Bologna.
- UYSAL N.D. - YAVUZ F. (2015), Pre-service Teachers' Attitudes Towards Grammar Teaching, in *Social and Behavioral Sciences* 191: 1828 -1832.
- VANELLI L. (2003), "Egli", "ella"... vs. "lui", "lei"...: una concorrenza che viene da lontano, in MARCATO G. (a cura di), *Italiano. Strana lingua?*, Unipress, Padova: 59-70.
- VANELLI L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.
- VOGHERA M. (2008), Lingua e testi: verso una grammatica comune, in *Testi e Linguaggi* 2: 9-17.
- VOGHERA M. (2014), Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni, in LUBELLO S. (a cura di), *Lezioni d'italiano*, il Mulino, Bologna: 205-223.
- VON FÖRSTER H. (1994), Inventare per apprendere, apprendere per inventare, in PERTICARI P. - SCLAVI M. (a cura di) *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano.
- WATSON A.M. (2015), Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing, in *Language Awareness* 24(1): 1-14.

Grammatiche e manuali scolastici

- ACLER P. - FABIANI L. (2013), *Laboratorio verbi. Fiabe e attività per la scuola primaria*, Erikson, Trento.
- ALBERTINI S. - ALBERTINI T. - CIVATI V. - GABOLI M. - TENCONI G. (2007), *Se faccio imparo. Quaderno operativo di italiano. Classe III*, Fabbri Editori, Milano.
- BONFANTI G. - SPAGNOLI B. (2007), *Quando i bambini ...imparano. Riflessione linguistica* 2-3, Mondadori Scuola, Milano.
- CHIARA M. - ZANCHI L. (1998a), *Dal testo al testo 3*, De Agostini, Novara.
- CHIARA M. - ZANCHI L. (1998b), *Dal testo al testo 5*, De Agostini, Novara.
- CHIARA M. - ZANCHI L. (2010), *Sempre meglio. Riflessione sulla lingua* 4-5, De Agostini, Novara.
- CIMA L. - TERZOLI A. (1998), *Il nuovo cerchio delle parole. Itinerari di educazione linguistica* (3-4-5), De Agostini, Novara.
- COLLI M. - MAURI G. - SAVIEM (2012), *Grammatica primitiva*, Erikson, Trento.
- COLLI R. - COLLI M. - DI CORATO A. (2014), *Nel paese di Grammatica. Giochi e attività per la seconda e terza classe della scuola primaria: verbo, aggettivo, nome e altre parti del discorso*, Erikson, Trento.
- CORUZZI C. - RAMAZZOTTI L. (2008), *Parole a colori. Grammatica* 4-5, Mondadori Scuola, Milano.
- CORUZZI C. - RAMAZZOTTI L. (2009), *Amici a colori. Letture e grammatica* 3, Mondadori Scuola, Milano.
- FAVILLINI A. (2005), *Tuttoesercizi italiano. Classe III*, Giunti Scuola, Firenze.
- FRANZINI M. - LEONZINO C. (2015), *Chiaramente. Grammatica italiana per la scuola di secondo grado*, Fabbri editori, Milano.

- GIUSTINI A. (2011), *Grammatica facile. Unità didattiche semplificate per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erikson, Trento.
- GIUSTINI A. (2014), *Esercitarsi in ... grammatica. Percorsi facilitati per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erikson, Trento.
- PARRAVICINI A. (2009), *Colpo di Scena 4-5: La scoperta della lingua. Riflessione linguistica*, La Scuola, Brescia.
- PECCIANI M. C. (2011), *Tutti in bici. Grammatica 2-3*, Giunti Scuola, Firenze.
- ROSATO M. - TERRAGNI M. (2009), *Mondo storie. Riflessione linguistica 4-5*, De Agostini, Novara.
- ROSSI S. - ROSSI G. A. (2008), *Italiano istruzioni per l'uso. Sintassi e storia della lingua*, Zanichelli, Bologna.
- SABATINI F. - CAMODECA C. - DE SANCTIS C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino. (diapositive illustrative delle rappresentazioni valenziali proposte dalla grammatica sono reperibili su www.unisannio.it/lincei/Sabatini.ppt)
- SENSINI M. (1988), *Le parole e il testo. Teoria e pratica della comunicazione linguistica*, Mondadori, Milano.
- SERAFINI M. T. - FORNILI F. (2012), *Due punti. Le regole dell'italiano d'oggi*, Bompiani, Milano.
- SERIANNI L. - DELLA VALLE V. - PATOTA G. (2011), *Lingua comune. La grammatica e il testo*, Bruno Mondadori, Milano.
- SERIANNI L. - DELLA VALLE V. - PATOTA G. (2015), *Il bello dell'italiano. Comprendere ragionare comunicare. La grammatica*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Pearson, Milano-Torino.

APPENDICE

Il questionario GRASS

Classe _____ Scuola _____ Data _____

Nome _____

Maschio Femmina

Data di nascita _____

La prima lingua che hai parlato _____

Le altre lingue che hai imparato _____

Le lingue che parli a casa _____

2. *Il gioco delle faccine: va bene la frase in italiano?*

va bene

così così

non va bene



a. All'inizio del film ci sono Charlot e una ragazza davanti a una baracca.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

b. A Charlot e alla ragazza basta poco per essere felici!



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

c. Queste sono le travi che Charlot si prendono in testa.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

d. A Charlot capitano una serie di disavventure.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

e. Il momento più buffo è stato la scena finale!



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

f. Charlot cade perché si è appoggiato ad una porta pericolante.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

g. Le travi le sistemano la ragazza.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

h. Il tavolo e la trave viene aggiustata dalla ragazza.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

i. A Charlot e alla ragazza bastano poco per essere felici!



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

j. All'inizio del film c'è Charlot e una ragazza davanti a una baracca.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

k. Il momento più noioso è stata la parte iniziale!



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

l. Le travi le sistema la ragazza.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

m. Queste sono le travi che Charlot si prende in testa.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

n. Charlot cade perché lui si è appoggiato ad una porta pericolante.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

o. A Charlot capita una serie di disavventure.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

p. Il tavolo e la trave vengono aggiustati dalla ragazza.



SE NON VA BENE, MIGLIORA LA FRASE: _____

3. Un dialogo tra Lea, Teo e Ivo sul film di Charlot: Caccia al soggetto!

SOTTOLINEA TUTTI I VERBI CHE TROVI IN OGNI RIGA (attenzione: ricordati che a volte può esserci più di un verbo per riga!)	SCRIVI TUTTI I SOGGETTI CHE TROVI IN OGNI RIGA E METTI I SOGGETTI SOTTOINTESI FRA PARENTESI (attenzione: ricordati che a volte può esserci più di un soggetto per riga!)
LEA: Che buffo il film di Charlot che <u>abbiamo</u> <u>visto</u> a scuola! Voi l' <u>avete visto</u> ?	(NOI) VOI
L' <u>avete visto</u> ?	(VOI)
TEO: Sì! Che ridere! L'ho visto anch'io! L'ho visto ieri.	
IVO: Io no! Com'è? Me lo raccontate?	
LEA: Allora, all'inizio del film c'è quest'omino, che è Charlot,	
con una ragazza davanti a una baracca. L'amica di Charlot lo fa entrare e,	
saltellando di gioia, gli mostra l'interno che è formato da una sola stanza.	
Sopra la porta c'è una serie di travi e siccome la porta viene chiusa dall'uomo	
con troppa forza, una gli cade in testa. Allora la ragazza la sistema,	
mentre lui si siede...	
IVO: Sì, perché gli fa male la testa.	

LEA: Poi Charlot si appoggia a un tavolo che si rompe.	
IVO: Perché gli si rompono le gambe!	
LEA: In realtà se ne rompono solo due!	
TEO: E anche il tavolo lo sistema la ragazza?	
LEA: Sì e a lui dispiace che sia la ragazza a fare tutto,	
così prende una scopa per aiutarla.	
IVO: Ma questa scopa reggeva una parte del tetto	
e togliendola il tetto crolla.	
LEA: Lei allora, sempre sorridente e facendo finta che vada tutto bene,	
rimette la scopa dov'era. Adesso anche Charlot è contento	
e si appoggia a una porta, ma il suo peso fa cadere anche questa ...	
E come andava avanti?	
IVO: Perde l'equilibrio e insieme alla porta cade in acqua.	
TEO: Della serie: piove sempre sul bagnato, insomma!	
LEA: Per fortuna lo salva la porta, che lo tiene a galla.	
Intanto, la sua amica, che non riesce a raggiungerlo con la mano, gli grida	
di aggrapparsi al suo piede che diventa la sua salvezza.	
TEO: Ma vi è piaciuto davvero questo film?	
LEA: Sì! Sì! Devi proprio vederlo! Il momento più buffo è stato la scena finale!	
IVO: E secondo me, il momento più noioso è stata la parte iniziale!	
TEO: Certo che loro sono proprio sfortunati, quest'omino e questa ragazza!	
LEA: Ma mi sembra che si vogliano bene.	

Indice autori

Emilia Calaresu
emilia.calaresu@unimore.it

Massimo Palermo
palermo@unistrasi.it

Cecilia Andorno
ceciliamaria.andorno@unito.it

Silvia Dal Negro
sdalnegro@unibz.it

Maria Elena Favilla
elena.favilla@unimore.it

Fabiana Rosi
frosi@unisa.it

Claudia Provenzano
Claudia.Provenzano@unibz.it

Maria G. Lo Duca
mariag.loduca@unipd.it

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.

Quello di soggetto non è solo un tema classico della grammatica, ma anche un buon punto di osservazione dell'interazione fra i diversi livelli di analisi della lingua: la semantica, la sintassi, la pragmatica, la testualità. I saggi contenuti in questo volume affrontano il tema del soggetto dalla prospettiva dell'insegnamento della grammatica a scuola. In una prospettiva di ricerca che, in modo abbastanza inusuale, muove dall'applicazione alla teoria, e non viceversa, anche l'elaborazione teorica può infatti beneficiare delle attività metalinguistiche non sempre coerenti di alunni, studenti e insegnanti.

Emilia Calaresu è professore associato di Glottologia e linguistica presso il dipartimento di Educazione e scienze umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi di ricerca riguardano parlato, testualità e pragmatica e, in ambito di educazione linguistica, le relazioni conflittuali tra la grammatica emergente dai discorsi reali parlati e scritti e la grammatica tradizionalmente intesa.

Silvia Dal Negro è professore associato di Glottologia e linguistica presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano dove insegna e svolge la sua attività di ricerca negli ambiti dell'educazione linguistica e della sociolinguistica, con particolare attenzione agli aspetti del contatto linguistico e della lingua parlata.

studi AItLA vol. 6

ATTORNO AL SOGGETTO. PERCORSI DI RIFLESSIONE TRA PRASSI DIDATTICHE, LIBRI DI TESTO E TEORIA

a cura di

Emilia Calaresu - Silvia Dal Negro

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata

via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy

email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da

Offi cinaventuno

via Doberdò, 21 - 20126 Milano - Italy

email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-21-7