



Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto

Silvia Dal Negro¹; Emilia Calaresu²; Maria Elena Favilla³; Claudia Provenzano⁴; Fabiana Rosi⁵

Recibido: 08 de enero de 2016 / Aceptado: 14 de marzo de 2016

Riassunto. In questo articolo vengono presentati i primi risultati della ricerca GRASS (Riflessione Grammaticale a Scuola: il Soggetto Sintattico), che ha coinvolto 444 tra alunni e studenti dalla scuola primaria al primo anno di università e 16 insegnanti. Muovendo da alcune riflessioni generali sull'insegnamento della grammatica nella scuola italiana, la cui criticità sta, fra l'altro, nella scarsa considerazione degli usi linguistici reali nello sviluppo della riflessione metalinguistica, l'articolo tratta nello specifico alcuni aspetti emersi dalla ricerca. Innanzitutto, la confusione tra funzione grammaticale e referenza, ben testimoniata dalle espressioni incongrue e idiosincratice usate dagli informanti per esplicitare i soggetti individuati in un testo. Poi, i giudizi di grammaticalità rispetto a frasi dell'italiano contenenti casi problematici di accordo verbo-soggetto. Infine, l'analisi delle definizioni esplicite di soggetto fornite da alunni e studenti, che forniscono indicazioni sulla sottostante nozione di soggetto così come viene appresa nel corso della scolarizzazione. Il saggio si conclude con alcune riflessioni su come ricerche di questo tipo possano avere ricadute in termini di formazione degli insegnanti e di pratiche didattiche. **Parole chiave:** soggetto; espressioni referenziali; giudizi di grammaticalità; consapevolezza metalinguistica; educazione linguistica.

[en] Reflecting on grammar at school: a research on the subject

Abstract. The paper discusses some preliminary results of the research project GRASS - *Grammar Reflection at School: Syntactic Subject*, which involved 444 junior and senior students from lower to higher education grades and 16 teachers. Starting from some general remarks on the current state of grammar teaching in the Italian school system, particularly critical as far as real speech, discourse and metalinguistic awareness are concerned, the paper highlights and discusses three main critical issues: a) the confusion between (con)textual reference and grammatical function, well attested by the diverse and incongruous ways used by the respondents to identify and represent the subject of

¹ Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione, viale Ratisbona, 16, 39042 Bressanone sdalnegro@unibz.it

² Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e scienze umane, viale Allegri, 9, 42121 Reggio Emilia. emilia.calaresu@unimore.it

³ Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e scienze umane, viale Allegri, 9, 42121 Reggio Emilia. elena.favilla@unimore.it

⁴ Libera Università di Bolzano, Centro linguistico, piazza Università, 1, 39100 Bolzano. cprovenzano@unibz.it

⁵ Università di Salerno, Dipartimento di studi umanistici, via Giovanni Paolo II 132, 84084 Fisciano (SA). frosi@unisa.it

sentences from a text; b) the pupils' and students' grammaticality judgements on verb and subject agreement, especially in cases of semantic/syntactic mismatch; c) the relation between the respondents' explicit definitions of grammatical subject and the emerging underlying notions that characterize the different stages of Italian education as far as primary vs. secondary schools are concerned. Finally, some conclusions are drawn on the possible outcomes that this type of research can have in terms of teachers' training and teaching practices.

Key words: Subject; referring expressions; grammaticality judgements; metalinguistic awareness; language education .

Sommario: Introduzione 1. La grammatica a scuola: perché il soggetto? 1.1. Alcune osservazioni preliminari sulla grammatica "scolastica" 1.2. Perché proprio il soggetto? 2. Il corpus 2.1. Materiali e metodi di elicitazione 2.2. Aspetti metodologici 2.3. Partecipanti 3. I giudizi di grammaticità sull'accordo verbo-soggetto 3.1. Due *case studies* 4. Le definizioni e la nozione di soggetto nelle risposte date al questionario 4.1. Le definizioni nei libri di testo per la scuola primaria 4.2. Le definizioni raccolte con il questionario 4.3. Gli esempi forniti a supporto delle definizioni 5. La rilevanza dei dati per la didattica 6. Conclusioni.

Come citare: Dal Negro, Silvia; Calaresu, Emilia; Favilla, Maria Elena; Provenzano, Claudia; Rosi, Fabiana (2016): «Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto», *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 83-117.

Introduzione

In questo articolo si presentano i primi risultati e le linee essenziali di una ricerca volta a studiare aspetti relativi alla riflessione grammaticale a scuola, in particolare in relazione al soggetto sintattico⁶. La ricerca ha preso l'avvio da una breve serie di domande⁷: ha ancora senso l'insegnamento esplicito della grammatica a scuola? Quali ne sono le finalità, e quali i fondamenti teorici? A cosa serve sapere riconoscere il soggetto di una frase? E infine: perché dopo anni di esercizio e di insegnamento mirato, spesso gli alunni (e poi gli studenti universitari) svolgono ancora con grande difficoltà questo compito apparentemente banale?

Si tratta senza dubbio di alcuni dei punti più spinosi del dibattito sull'educazione linguistica in Italia: il ruolo e il senso della grammatica esplicita nel percorso scolastico rientrano infatti tra le questioni più dibattute, complesse e delicate che interpellano ogni linguista che si ponga seriamente il problema della funzione e della ricaduta sociale della propria ricerca. In questo senso, la scelta stessa di introdurre il nostro lavoro e le sue premesse sotto forma di domande corrisponde a una vera e propria dichiarazione di intenti anche su un altro piano: vorremmo infatti porci il problema della grammatica e della riflessione sulla lingua (ri)mettendo in primo piano anche la dimensione discorsiva, dialogica e parlata della lingua stessa. È proprio l'interesse programmatico verso una descrizione e una pratica scolastica sensata e basata sugli usi linguistici "normali" che è

⁶ Questo saggio presenta i primi risultati del progetto GRASS, finanziato con fondi interni della Libera Università di Bolzano (Bando Commissione Centrale della Ricerca 2013) dal 1.11.2013 al 30.4.2016 e coordinato da Silvia Dal Negro. La ricerca è frutto dell'intenso lavoro di collaborazione di tutte e cinque le Autrici. Tuttavia, per quanto riguarda la stesura del presente saggio, i contributi delle singole Autrici vanno attribuiti come segue: Silvia Dal Negro e Emilia Calaresu per l'Introduzione, Emilia Calaresu per il §1, Fabiana Rosi per il §2, Silvia Dal Negro per il §3, Maria Elena Favilla per il §4, Claudia Provenzano per il §5, Silvia Dal Negro e Claudia Provenzano per le Conclusioni (§6).

⁷ V. la presentazione sintetica del progetto, e una copia del questionario utilizzato per la ricerca, in <https://www.researchgate.net/project/GRASS-Grammar-reflection-at-school-syntactic-subject>.

all'origine di molte delle scelte dei materiali e dei metodi della nostra ricerca, a partire dal questionario stesso (di cui più in dettaglio in §2).

Questo lavoro intende fornire solo una prima parziale discussione su alcuni dei molti dati raccolti nell'ambito della ricerca e sarà così articolato: in §1 si discuterà brevemente di alcuni problemi posti dal concetto stesso di "grammatica scolastica", introducendo anche il problema della confusione e sovrapposizione tra referenza e funzione grammaticale nell'individuazione del soggetto; in §2 si presenteranno più in dettaglio i materiali e i metodi della ricerca, descrivendo il questionario, le procedure di elicitazione dei dati, il corpus e il tipo di informanti; in §3 si discuterà dei giudizi di grammaticalità dati dagli informanti sull'accordo verbo-soggetto, e si presenteranno due *case-studies*; in §4 si discuterà delle definizioni e della nozione di soggetto fornite dagli informanti e in §5 si affronterà infine il tema della rilevanza dei dati raccolti per la didattica e per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti.

1. La grammatica a scuola: perché il soggetto?

1.1. Alcune osservazioni preliminari sulla grammatica "scolastica"

La bibliografia sui problemi posti da un certo tipo di grammatica "tradizionale" praticata nella scuola è ricchissima e costituisce ormai un fitto reticolo di cui non è possibile dare qui pieno conto – si veda però §5 e l'ottima sintesi di Lo Duca (2013) sul dibattito che va dalla seconda metà del Novecento ai primi anni 2000, nonché i diversi lavori raccolti nelle curatele di Fiorentino (2009), Corrà e Paschetto (2011), D'Achille (2016), e le recenti riflessioni di Colombo (2015), Graffi (2015), Ciliberti (2015) e rispettive bibliografie. Spunti di grande interesse rispetto alla nozione stessa di grammatica "tradizionale" alias "scolastica" vengono anche dal dibattito tra Adriano Colombo, Giorgio Graffi e Luca Serianni, sul tema *Grammatica tradizionale e linguistica moderna*, tenutosi a Roma nella sede dell'Istituto della Enciclopedia Italiana il 21/05/2013⁸.

Una delle idee più ampiamente condivise, che passa, per così dire, di saggio in saggio, è che i problemi del modello tradizionale di grammatica emergano in tutta la loro visibilità, e vengano anzi ulteriormente aggravati, proprio nella pratica scolastica, soprattutto a causa della scarsa preparazione di molti insegnanti e dell'uso spesso acritico e dogmatico del modello stesso (v. §5; Colombo 2015: 16-17). Il problema non può comunque essere limitato alla recezione acritica e imperfetta delle teorie grammaticali dal mondo della ricerca alla scuola, ma deve tener conto dell'intera cinghia di trasmissione, cioè anche dei modelli di grammatica della lingua italiana, di impianto tradizionale e non, che gli studiosi rendono fruibili ai non specialisti e alla scuola. È, da questo punto di vista, assai rilevante una breve e coraggiosa autocritica di Luca Serianni che mette giustamente in evidenza non solo il ruolo della forza d'inerzia della tradizione ma anche alcuni dei molti aspetti economici che toccano da vicino, e condizionano, il mondo della scuola:

⁸ V. <https://www.youtube.com/watch?v=Nu8YWP1Bobc> (ultima consultazione 17/07/2016).

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

I problemi sono dunque molti e delicati, e forniscono facilmente la sponda anche a quel piccolo circolo vizioso che fa diplomaticamente coincidere la grammatica (più o meno) tradizionale con quella scolastica soprattutto quando ci sia da metterne in evidenza i problemi⁹, lasciando così trapelare la sensazione che il problema stia solo o principalmente nel punto di arrivo (la scuola) e non anche nel punto di partenza (la disseminazione dei modelli grammaticali da parte degli specialisti). Andrebbe quindi distinto meglio ciò che è direttamente imputabile alla scuola e ciò che di già problematico all'origine alla scuola arriva: come si vedrà anche più avanti, i problemi non riguardano infatti solo il conflitto tra approcci teorici diversi, e di come essi vengano o non vengano recepiti dalla scuola, ma anche il tipo di lingua e di “prodotti” linguistici oggetto di descrizione delle grammatiche a disposizione della scuola e dei non specialisti.

È anche importante chiedersi, in questo senso, quanto, nel frequente fallimento della riflessione grammaticale a scuola, pesi e possa aver pesato quella vera e propria amputazione della dimensione interazionale, e più in generale discorsiva e pragmatica, tradizionalmente operata dal modello di riflessione linguistica proposto a scuola, e non solo (Calaresu 2016). Non a caso, infatti, le più recenti *Indicazioni* ministeriali chiedono che la riflessione sulla lingua sia avviata fin dalla scuola primaria, e a partire da testi e discorsi reali e dalla lingua d'uso quotidiana, parlata e scritta, degli allievi (*Indicazioni nazionali per il curricolo* 2012: 30). Inoltre, per quanto riguarda le conoscenze grammaticali in senso stretto, le *Indicazioni* richiedono che già al termine della classe quinta della scuola primaria, gli allievi siano in grado di: «Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta *frase minima*): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo» (2012: 32-33; cors. nostro).

Si può a questo punto formulare in modo più preciso la domanda: esistono, allo stato, descrizioni generali della lingua italiana, cioè grammatiche di riferimento, tradizionali e non, che forniscano un valido supporto agli insegnanti per affrontare un'analisi linguistica sensata e scientificamente fondata a partire da discorsi reali parlati e scritti? Che, per esempio, aiutino gli insegnanti a orientarsi meglio per individuare le regolarità e i *types* frasali nell'apparente caoticità dei *tokens* dell'uso

⁹ Rivelatrice in questo senso l'ammissione, tra il serio e il faceto, di Colombo durante il già citato dibattito romano: «[...] le teorie linguistiche del Novecento [...] difficilmente si potevano confrontare con la grammatica tradizionale / scolastica (*sorride*) / adesso poi s- quando ne dico male bisogna che aggiunga scolastica» (trascr. di E. C.), v. nota 8.

reale, cioè degli enunciati (di rado corrispondenti a una tipica frase minima), senza nel contempo dover sempre postulare che questi ultimi siano solo scarti dalla norma? Come si cercherà di illustrare via via più in dettaglio, il tipico modello di grammatica a disposizione degli insegnanti, e del pubblico colto in genere, sembra tuttavia ancora corrispondere alla descrizione frammentata di un sistema monologico astratto¹⁰, non sempre internamente coerente e anche, talvolta, in più o meno apparente conflitto con la normale lingua d'uso. Quanto a principali unità sintattiche di riferimento e a modalità semiotica, la grammatica “tradizionale” e scolastica per antonomasia si presenta infatti tuttora, tipicamente, come grammatica:

a) della *frase* semplice o complessa tipicamente acontestualizzata: si tratta in questo caso del ben noto e lamentato problema della disattenzione e del disinteresse verso la dimensione discorsivo-testuale, cioè la dimensione all'interno della quale ogni espressione linguistica trova il suo senso e la sua stessa ragion d'essere (Lo Duca 2013: 156, 159; D'Achille 2016: 12-13; Notarbartolo 2016); tali carenze ben emergono anche da tutti i problemi posti dal cosiddetto soggetto sottinteso e da ellissi e impliciti in generale (v. punto (c)); inoltre, come si vedrà anche più avanti, la vera protagonista della grammatica tradizionale è quasi sempre la sola *frase dichiarativa*, con soggetto lessicalmente pieno e con verbo alla terza persona – fatti, questi, tutt'altro che privi di conseguenze per le operazioni di individuazione e definizione del soggetto in frasi di tipo diverso (v. §1.2, §4, §5 e Dal Negro 2016);

b) della frase tipicamente *scritta*, che significa sottovalutazione o assenza di interesse verso la dimensione profondamente dialogica e interazionale che pur tuttavia implicitamente sorregge e giustifica anche lo scritto più esteriormente o apparentemente monologico: non a caso, Lo Duca (2013: 156, 159) inserisce il disinteresse verso la dimensione parlata tra le «omissioni sistematiche» e «i buchi più vistosi del modello tradizionale» della grammatica;

c) della frase idealmente ed esplicitamente “completa”, che significa difficoltà ad assumere come costitutiva del parlare e dello scrivere la *multimodalità semiotica* che, in misura maggiore nel parlato e minore nello scritto, caratterizza comunque ogni tipo di comunicazione verbale ed è particolarmente evidente proprio nei casi di apparente incompletezza frasale, che sono però la norma nel discorso reale (Voghera 2014; Calaresu 2016). Le grammatiche tradizionali sembrano ammettere deroghe al criterio della completezza ideale solo o soprattutto nei casi delle frasi nominali e di pochi specifici tipi di ellissi – vera o presunta – tra i quali particolarmente importante per la nostra ricerca, è la ben nota questione del soggetto non esplicitato analiticamente, ossia del cosiddetto soggetto sottinteso o, per dirla secondo un quadro di riferimento più attento alla dimensione co- e contestuale, sia la questione dell'anafora Ø che dei riferimenti solo contestualmente deittici (v. §1.2).

I restringimenti di campo appena elencati non riguardano però solo la grammatica “tradizionale” e “scolastica” in astratto, ma sono in parte confermati anche da una breve ricognizione su cinque note e diffuse grammatiche dell'italiano

¹⁰ Cioè già spogliato in partenza di quei tratti pur di sistema, come la deissi, che testimoniano la natura dialogica o interazionale di qualsiasi lingua naturale (v. anche Calaresu 2016 e relativa bibliografia).

contemporaneo, quattro delle quali di impostazione più o meno latamente funzionalista (Serianni 1991; Dardano e Trifone 1997; Prandi e De Santis 2011; Trifone e Palermo 2014) e una di impostazione dichiaratamente «strutturalista, e più specificamente generativa» (Salvi e Vanelli 2004: 12). Si tratta di grammatiche non specificamente rivolte alla scuola e agli insegnanti, ma che tuttavia rientrano tra le principali fonti oggi disponibili a un insegnante motivato che voglia consultare una manualistica più autorevole prima di affrontare in classe un certo argomento grammaticale – per es., ciò che direttamente ci interessa qui, il soggetto¹¹.

Andando a vedere il paragrafo specifico che ciascuna di esse dedica esplicitamente al soggetto, si rivela interessante osservare non solo il tipo di definizioni (su cui non si entrerà qui in dettaglio; v. §4), ma anche che tipo di esempi e di frasi vengano forniti dagli autori per spiegare e illustrare le caratteristiche, e le eventuali problematiche, del soggetto. 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 Ø nella seconda frase o nelle subordinate. In ben tre grammatiche su cinque (Dardano e Trifone 1997: 112-117; Salvi e Vanelli 2004: 37-39; Prandi e De Santis 2011: 104-106) il soggetto viene esemplificato solo e unicamente attraverso frasi dichiarative; anche nelle restanti due (Serianni 1991: 89-91; Trifone e Palermo 2014: 244-245) la stragrande maggioranza di esempi consiste di frasi dichiarative, ma, anche o soprattutto per chiarire questioni storicamente legate alla posizione pre- o post-verbale, vengono forniti anche esempi di soggetto in frasi interrogative, esclamative, ottative e volitive¹². Nessuna delle cinque grammatiche fa invece alcun accenno alla particolare situazione del soggetto delle frasi imperative (dove, per inciso, è più frequente confondere con il soggetto eventuali nomi propri e pronomi personali in funzione allocutivamente appositiva o vocativa). Infine, l'esistenza stessa di frasi strutturalmente *prive* di soggetto (in quanto diverse da quelle con soggetto anaforicamente sottinteso e da quelle con soggetto deitticamente dato) è, per quanto velocemente, accennata in modo esplicito nel paragrafo dedicato al soggetto solo da Salvi e Vanelli (2004: 38-39) e da Prandi e De Santis (che rimandano al paragrafo sui verbi impersonali o zerovalenti, 2011: 104, 125-126); nelle restanti tre grammatiche l'argomento è invece del tutto assente nel paragrafo sul soggetto e se ne dà invece rapidamente conto all'interno dei capitoli dedicati al verbo, nel paragrafo sui verbi impersonali (Serianni 1991: 426-427; Dardano e Trifone 1997: 299; Trifone e Palermo 2014: 169-170).

Altrettanto rivelatrice di un (classico) impianto teorico globalmente disinteressato ai dispositivi interazionali previsti dal sistema (per es., alla deissi della persona) è la scelta degli esempi in base alla persona grammaticale

¹¹ Si è per questa ragione esclusa dal campione la *Grande grammatica di consultazione* curata da Renzi et al. (v. Salvi 2001), giacché, a dispetto del nome, non è notoriamente di facile consultazione per gli insegnanti. La grammatica di Schwarze (2009) è stata invece esclusa perché al soggetto non viene dedicato, a differenza delle cinque selezionate, un paragrafo o un capitolo specifico.

¹² In dettaglio: 4 frasi non dichiarative su un totale di ca. 34 frasi in Serianni, e 8 frasi non dichiarative su ca. 40 in Trifone e Palermo. Sul trattamento delle diverse modalità di frase nelle grammatiche italiane v. Calaresu (2016).

corrispondente al soggetto, cioè il tipo di accordo soggetto-verbo messo via via in evidenza dagli autori nelle rispettive batterie di esempi. Ecco gli esiti di questo più laborioso conteggio¹³:

	ESEMPLIFICAZIONI MIRATE DI SOGGETTI CON ACCORDO DI:				
	I pers.	II pers.	IV pers.	V pers.	III, VI pers.
Serianni (1991)	1	2	0	0	ca. 36
Dardano e Trifone (1997)	1+ (1)	2	(1)	(2)	ca. 65
Salvi e Vanelli (2004)	1+ (1)	0	0	0	ca. 25
Prandi e De Santis (2011)	0	0	0	0	ca. 13
Trifone e Palermo (2014)	2	1	0	1	ca. 41

Tabella 1. Sezione dedicata al soggetto in cinque grammatiche italiane

Tirando un po' di somme da questo pur parzialissimo carotaggio: dal momento che i discorsi reali di bambini e adulti prevedono continuamente, tra le altre cose, uso di frasi di modalità diversa, assai spesso senza alcun soggetto apparente, e con un ricorso massiccio alla deissi della persona, un problema in effetti si pone e riguarda, come si è anticipato, quali risorse siano effettivamente a disposizione dell'insegnante motivato che voglia convintamente seguire le *Indicazioni* ministeriali e affrontare il tema del soggetto senza smarrirsi subito nell'apparente caoticità delle opzioni frasali a disposizione dei parlanti, dato che neanche le grammatiche più note e autorevoli sembrerebbero pronte e, in fondo, neanche tanto interessate ad avventurarsi troppo al di là della classica frase dichiarativa, completa, in terza persona e programmaticamente autosufficiente rispetto a qualunque contesto.

Non si può, dunque, incolpare troppo a cuor leggero la grammatica scolastica anche per quelle carenze da cui neanche le più note grammatiche sembrano esenti, e che sono il frutto di un'antica e radicatissima consuetudine descrittiva basata su

¹³ I numeri tra parentesi indicano casi di soggetto deittico "implicito" (cf. su questo le osservazioni condivisibili di Serianni 1991: 86-87, curiosamente fornite però non nel paragrafo sul soggetto, ma in quello precedente); i numeri solo approssimativi dell'ultima colonna sono dovuti al fatto che, particolarmente con frasi in terza persona, gli autori utilizzano più spesso varianti della stessa frase (per mostrare, per es., ordini diversi dei costituenti) rendendo a volte difficile decidere se contare separatamente o no le varianti. Per gli ess. con soggetti equivalenti alle persone grammaticali corrispondenti ai pronomi deittici (*io, tu, noi, voi*), si sono contati solo i casi volutamente evidenziati dagli autori. Per es., due frasi complesse contenenti deissi, «Mi sembra *che tu sbagli*» e «Padre nostro, che sei nei cieli, sia santificato *il tuo nome*», vengono usate da Serianni (1991: 90-91; corsivi suoi) solo per esemplificare, nel primo caso, un soggetto corrispondente a un'intera proposizione, ma senza entrare nel merito del soggetto della frase subordinata, e, nel secondo, per mostrare come il soggetto di frasi ottative e volitive possa essere posposto, ma senza entrare nel merito del soggetto della subordinata. Esempi di questo tipo sono stati perciò considerati solo nel computo delle terze persone.

un modello tradizionale di lingua che è ancora essenzialmente quello del tipico scritto monologico. È prassi tuttavia che sia soprattutto la scuola a far da parafulmine per questa tradizione di riflessione linguistica spesso eccessivamente astratta e poco attenta alla realtà del discorso (scritto e parlato): paradossalmente, è infatti proprio alla scuola che le Istituzioni chiedono ora di sopperire.

1.2. Perché proprio il soggetto?

La scelta di concentrare l'attenzione su uno specifico punto della grammatica italiana, il soggetto grammaticale, trova il suo senso nella volontà di affrontare il problema della grammatica a scuola a partire non dall'alto o dal generale (l'insieme dei problemi posti dalla riflessione grammaticale esplicita dell'italiano nella pratica scolastica), ma per così dire dal basso, individuando uno dei punti tuttora più aggrovigliati e dibattuti della teoria grammaticale, la cui conoscenza (sapere cos'è e saperlo individuare all'interno di una frase) rientra però, come si è visto, nelle competenze che un bambino dovrebbe avere già all'uscita della scuola primaria (*Indicazioni* 2012: 30-33).

Il problema della definizione e dell'individuazione del soggetto di una frase funziona infatti benissimo come rivelatore di parecchi problemi più ampi (e talvolta enormi), che potranno essere qui solo in piccolissima parte accennati. Non si può perciò che concordare con Colombo (2015: 223) sul fatto che: «[L]a definizione di soggetto è un luogo tipico di verifica dei presupposti teorici di una grammatica scolastica». Tale ruolo spia può apparire evidentissimo, nei dati da noi raccolti, ancor prima di arrivare ai giudizi di grammaticalità (§3) o alle definizioni esplicite di cosa sia il soggetto (§4), dall'idiosincrasia delle risposte al questionario riguardo all'individuazione del soggetto nelle frasi del dialogo (v. descrizione del Questionario in §2), e soprattutto per i casi di soggetto sottinteso, implicito e pronominale (v. anche Dal Negro 2016).

Tra le scelte dettate dall'interesse per la dimensione realistica degli usi linguistici e della riflessione sulla lingua rientrava infatti, *in primis*, quella di richiedere agli informanti di individuare i soggetti a partire da un testo, sì, scritto ma in forma di dialogo (idealmente rapportabile, dunque, al discorso dialogico parlato), anziché da un più tipico testo monologico scritto (narrativo, descrittivo o espositivo), o anziché, secondo il più classico modello scolastico, da un ristretto e selezionatissimo set di frasi isolate in terza persona, prive di contesto e in forma per lo più dichiarativa. Ciò naturalmente significa mettere in campo i problemi posti sia dalla deitticità inerente delle prime e seconde persone grammaticali, di contro alla natura tipicamente non deittica delle terze persone – la cosiddetta “non-persona” (v. in part. Benveniste 1966a, 1966b; Pieroni 2014) –, sia dalle più complesse strategie di individuazione dei referenti che le logiche testuali e contestuali (di contro a quanto richiesto per l'interpretazione di singole frasi isolate) mettono inevitabilmente in gioco (Dal Negro 2016; Calaresu in prep.).

Alle difficoltà generali già evidenziate e discusse da tempo¹⁴ (confusioni e sovrapposizioni fra i livelli sintattico, semantico, tematico e informativo, cioè tra

¹⁴ Oltre ai lavori ormai classici su soggetto e topic raccolti in Li (1976), v. per l'italiano Palermo (1997, 2011), Graffi (2012: 69-79), La Fauci (2009: 51-63), nonché quanto osservato sul soggetto in grammatiche

soggetto grammaticale, agente, topic, informazione data o presupposta, ecc.), va infatti aggiunto anche il problema non piccolo di come indicarlo ed esplicitarlo, soprattutto quando sia solo deiticamente implicito oppure anaforicamente sottinteso. I rispondenti dovevano infatti *scrivere* autonomamente le loro risposte sul questionario e non selezionarle, con crocette o altro, da un set di opzioni preconfezionate. Il problema non stava dunque solo nel riconoscere il soggetto ma anche nell'esplicitarlo o "nominarlo" (senza imbeccate nostre) scrivendolo sotto la frase (v. §2). Vediamo ad es., le risposte a una frase in apparenza semplice e trasparente come la seguente in grassetto (v. anche 5.1):

- (1) TEO: Ma vi è piaciuto davvero questo film?
LEA: Sì! Sì! **Devi proprio vederlo!** Il momento più buffo è stato la scena finale! (Questionario GRASS, attività 3: *Un dialogo*)

Su un totale di 300 rispondenti effettivi a questo *item*, 182 hanno scritto *tu* e 118 hanno invece dato risposte incongrue, una ventina delle quali merita però particolare attenzione (Dal Negro 2016). Si tratta infatti di un gruppetto, trasversale quanto a età, che ha manifestato in modo evidentissimo una certa confusione tra la nozione di soggetto in quanto funzione grammaticale e in quanto argomento dotato di specifica referenza, indicando come soggetto *Teo* (o *Ivo*¹⁵) o un sinonimo contestuale (*il bambino* e *il ragazzo*), o, addirittura, un pronome maschile di terza persona (*lui*). È proprio a partire da casi eclatanti come questi, attraverso cioè l'evidenza di anomalie dovute a una strategia che chiameremo per ora "referenzialista" (che può provocare risposte formalmente errate e incongrue pur a seguito di un'interpretazione semantico-pragmatica contestualmente corretta¹⁶), che si è potuta cominciare a dipanare una serie ben più numerosa di risposte problematiche in frasi diverse, prive stavolta di deissi della persona (esoforica) ma comportanti comunque foricità (di tipo endoforico). Per es., frasi con soggetti espliciti di terza persona corrispondenti a proforme diverse dai pronomi personali, come la seguente in grassetto:

- (2) LEA: [...] 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** (Questionario GRASS, attività 3: *Un dialogo*)

Su un totale di 311 rispondenti effettivi, solo 15 (fra cui 12 studenti universitari) hanno scritto *una*, 31 hanno variamente scritto *essa*, *lei*, *ella*¹⁷, e ben 90 (di cui 47 universitari), cioè la maggioranza, hanno invece variamente scritto *trave*, *una trave*, *la trave*, e anche, addirittura, *un pezzo di legno* (Calaresu in prep.).

Al di là della dubbia accettabilità delle loro risposte, anche questi ultimi 121 informanti (di contro ad altri 155 che danno risposte del tutto abnormi) si mostrano

descrittive dell'italiano, in part. Salvi (2001: 44-50), Serianni (1991: 89-91), Trifone e Palermo (2014: 244-45).

¹⁵ V. nota 27.

¹⁶ Il referente del *tu* corrisponde effettivamente a *Teo* o a *Ivo* e si può inferire che si tratti di ragazzini.

¹⁷ I dati mostrano che soprattutto per i rispondenti più giovani *lei / ella* (e *lui / egli*) possono riferirsi anche a entità inanimate (Dal Negro in prep.), nel caso di (2), per es., alcuni hanno esplicitato: «ella = (la) trave».

tuttavia in qualche modo capaci di riconoscere il soggetto in quanto “elemento X” che orienta l’accordo sul verbo. Avendo abbastanza sistematicamente riscontrato risposte di questo tipo anche in altri casi, possiamo già provare a profilare tre diversi modi o strategie utilizzati dai rispondenti: “fedelmente testuale” per chi ha scritto *una* aderendo correttamente alla lettera del testo, “pronominalista” per chi ha astrattamente “distillato” un pronome personale soggetto congruo con la persona grammaticale del verbo, e “referenzialista” (più o meno *grammaticalmente* congruo) per chi ha invece solo variamente indicato o nominato il referente effettivo (riutilizzando espressioni antecedenti o usando sinonimi contestuali più o meno felici). Ciascuna di queste strategie sembra comunque privilegiare momenti interpretativi diversi rispetto all’insieme delle normali operazioni testuali e cognitive necessarie per determinare il soggetto di una frase, e che sono di norma: individuare la persona grammaticale grazie alla morfologia del verbo, metterla eventualmente in relazione a pronomi personali congrui, individuare nel (con)testo a quale argomento essa faccia riferimento e con quale formulazione il referente di tale argomento appaia eventualmente nel testo (descrizione definita, nome proprio¹⁸, pronomi, ecc.). Si tratta di fasi e operazioni diverse che tuttavia, sia a causa della pratica tradizionale su esercizi fatti di frasi acontestuali esplicite e “complete” in terza persona, sia a causa del persistente vizio scolastico di definire il soggetto solo o soprattutto in termini semantici (v. §4), finiscono per apparire spesso, a molti studenti e forse anche a molti insegnanti, non solo come una specie di tutt’uno su cui non vale la pena soffermarsi troppo, ma anche come esercizi il cui scopo ultimo è, alla fin fine, solo quello di esplicitare in modo più o meno accurato e fedele l’espressione linguistica con cui il *referente* (dell’argomento che funge da soggetto) appare nella frase. Pensando infatti alle tipiche frasi con cui si usa esemplificare il soggetto (veri e propri *cliché* del tipo «Gianni mangia la mela» o «Gianni mangia la mela e poi Ø beve un po’ d’acqua», v. §4.3), il problema di distinguere bene il soggetto (in quanto funzione grammaticale) dal nome del referente con cui l’argomento corrispondente appare nella frase, non ha poi neanche tanto modo di emergere o di porsi. Ma la questione è tutt’altro che banale ai fini della teoria: la maggiore o minore adeguatezza di un certo sintagma nominale a rappresentare un soggetto implicito o sottinteso invoca infatti ragioni *testuali* di coerenza semantica o pragmatica oltre che strettamente grammaticali¹⁹. È cioè evidente, in caso di soggetto implicito o sottinteso, che:

a) qualsiasi sua esplicitazione in forma di sintagma nominale ha un senso più interpretativo che sintattico, dato che nella maggior parte dei casi un’effettiva sostituzione dell’implicito originario con l’esplicitato farebbe danni al testo rendendolo anomalo o incoerente, e anche, talvolta, agrammaticale (v. il punto (c) in §1.1 e cfr. gli ess. (19) e (20) in §4);

b) se la nozione di soggetto va giustamente intesa in termini di funzione grammaticale e considerando che la frase semplice non può avere più di un soggetto grammaticale, il fatto stesso di poter fornire in molti casi un ventaglio di

¹⁸ L’uso dei nomi propri sembra essere tuttora la strategia preferita in letteratura per esemplificare il soggetto, specie se sottinteso, forse perché più breve, rapida e apparentemente meno problematica, v. per esempio anche Graffi (2012: 52).

¹⁹ Cf. per es., a partire da «Il mio amico Gianni mangia la mela e poi Ø beve un po’ d’acqua» alcune opzioni di esplicitazione di Ø: *Il mio amico Gianni vs. il mio amico vs. Gianni vs. lui vs. questi vs. *amico*, ecc.

formulazioni coreferenziali alternative (purché coerenti per forma e significato rispetto al testo specifico) per “riempire” un’anafora \emptyset che funge da soggetto, significa però anche che a *nessuna* di tali alternative lessicali può essere attribuito in esclusiva il titolo di soggetto sintattico della frase (Calaresu in prep.)²⁰.

Problemi di questo tipo emergono bene dai nostri dati proprio grazie all’impiego di un testo dialogico che per ciò stesso comporta non solo un normale ricorso alle categorie deittiche della persona, ma anche lo sviluppo, da parte del lettore, di conoscenze e informazioni co- e contestuali che rendono potenzialmente disponibili più espressioni co-referenziali per indicare lo stesso referente: ogni *tu* è anche contemporaneamente un *lui* o una *lei* a cui ci si può riferire anche con il nome proprio o con una descrizione linguistica sommaria come *il bambino*, e ogni proforma anaforica ha uno o più antecedenti nel testo che possono essere variamente esplicitati con maggiore e minore accuratezza di forma e di contenuto. Si è senza dubbio di fronte ad alcuni dei problemi più sottili e insidiosi già presenti in origine nelle teorie linguistiche (non solo “scolastiche”), dove rimangono tuttavia in stato di latenza grazie soprattutto al fatto che il trattamento del soggetto resta ancora per lo più relegato a frasi in terza persona con soggetto esplicito, avulse da un vero e proprio contesto e prive di un intorno testuale. Si tratta però di questioni che, come mostrano i nostri dati, possono provocare enormi difficoltà e incertezze in ambito scolastico. Ciò è vero soprattutto per quegli insegnanti pur motivati e preparati che volentieri affronterebbero la riflessione grammaticale a partire dagli usi linguistici reali, e utilizzando testi anziché frasi isolate, ma che restano poi essi stessi spiazzati dalle inattese difficoltà del compito e dalla mancanza di indicazioni e di soluzioni efficaci da parte degli specialisti, a cui per primi spetterebbe il compito di prendere atto del problema e di indicare poi le soluzioni più consone e coerenti per poterlo affrontare anche in ambito scolastico.

2. Il corpus

2.1. Materiali e strumenti di elicitazione

La raccolta dati ha coinvolto alunni e studenti che si trovavano in tre diverse tappe del percorso di formazione scolastica: a metà della scuola primaria (prime settimane della classe quarta), al termine di tale ciclo di istruzione (prime settimane della classe prima della scuola secondaria di I grado) e alla conclusione della scuola superiore (primo anno di università), nelle province di Bolzano e Reggio Emilia (v. §2.3). Ai tre sottocampioni è stato somministrato un questionario

²⁰ Non è questa la sede in cui approfondire oltre, ma va almeno accennato che l’insieme di questi fatti richiama direttamente in gioco la nota argomentazione di Benveniste (1966b: 230-231), riproposta recentemente in forme simili in altri autori (per es. Dryer 2013), cioè che in lingue (problematicamente dette anche “pro-drop”) come il latino e l’italiano, a soggetto *analitico* non obbligatorio e con flessione della persona nel verbo, il soggetto sia da individuarsi nella morfologia del verbo e l’espressione analitica del soggetto non sia che una sorta di apposizione chiarificatrice (ai fini della referenza), spesso necessaria ma non obbligatoria. Sono in questo senso illuminanti proprio le tanto trascurate frasi imperative, ma anche le impersonali con verbo zerovalente, che avrebbero così anch’esse un soggetto (morfologico) benché privo di referenza.

scritto²¹; ad alcuni alunni, studenti e insegnanti di italiano (delle classi dove si è svolta la ricerca) è stata fatta, successivamente, un'intervista orale²².

Il questionario si è articolato in:

- domande sull'età, il sesso, la prima lingua parlata, le altre lingue imparate e le lingue parlate a casa, per tracciare un profilo sociolinguistico del partecipante;

- giudizi di grammaticalità²³ (v. §3) su otto coppie di frasi, l'una grammaticale, l'altra no, presentate non di seguito fra loro, con una scala a tre valori (positivo, intermedio, negativo) e con la richiesta di scrivere la versione corretta per le frasi valutate in modo intermedio o negativo, così da individuare nello specifico gli elementi linguistici percepiti come agrammaticali;

- narrazione scritta dell'episodio "La casa", tratto dal film *Tempi moderni* (1936) di Charlie Chaplin, subito dopo la sua visione in classe²⁴;

- un compito di riconoscimento del verbo e del soggetto in un testo dialogico (v. anche §1.2, §5.1), in cui tre amici si raccontano l'episodio di Chaplin²⁵;

- verbalizzazione delle conoscenze sul soggetto, tramite una definizione libera di soggetto (v. §4) e una spiegazione su come riconoscere il soggetto in un contesto diverso dagli esempi tradizionalmente riportati sui manuali scolastici (frase stimolo: *A me è piaciuta molto la storia di Charlot*);

- valutazione del gradimento della grammatica e del questionario, scegliendo tra i tre *smile* già proposti come scala nei giudizi di grammaticalità e fornendo una motivazione della risposta data.

Le diverse attività hanno in comune gli *item*, tutti legati all'episodio del film di Chaplin, in modo da poter confrontare le risposte prodotte sugli stessi contesti linguistici in compiti che attingono alle competenze linguistiche e metalinguistiche in misura differente (v. §2.2).

Nelle interviste, agli alunni sono state poste domande sull'importanza, dentro e fuori la scuola, della grammatica in relazione alla loro L1 e alle altre lingue conosciute, e su quali regole grammaticali relative al soggetto avevano imparato nel percorso scolastico. In seguito, si è chiesto di leggere le risposte date nei giudizi di grammaticalità e in alcuni *item* del dialogo e motivarle con la metodologia introspettiva definita *stimulated recall* (Gass e Mackey 2000), finalizzata a far emergere le strategie messe in atto nella risoluzione di esercizi linguistici. Interessanti riflessioni sono emerse tanto sulla rappresentazione che i bambini

²¹ V. nota 7.

²² Le tre fasi della raccolta dati sono state condotte nell'autunno 2014 sempre dalla stessa rilevatrice del progetto, in un'unica mattina per ciascuna classe, l'una di seguito all'altra. La somministrazione del questionario in classe è durata in media un'ora e un quarto, l'intervista con i tre alunni o studenti fuori dall'aula in media 45 minuti, l'intervista con l'insegnante circa mezz'ora.

²³ Data la giovane età di una parte dei partecipanti, fra le diverse modalità possibili (Sorace 1996, Gutiérrez 2013) si è scelto di condurre l'attività senza limiti di tempo, con una consegna semplice (*Il gioco delle faccine: va bene la frase in italiano?*) ed elementi ludici, come l'utilizzo di *smile* per indicare i tre valori della scala di grammaticalità proposta.

²⁴ Al fine di motivare anche gli alunni più giovani a scrivere un testo chiaro e completo, nella consegna dell'attività si è indicata, come destinataria reale per la narrazione, un'insegnante della classe che non aveva visto il filmato, mentre la docente di italiano è stata presente in aula durante la visione dell'episodio e l'intera somministrazione del questionario.

²⁵ Il dialogo comprende 55 forme verbali, di cui una zerovalente (*piove*). Per chiarire meglio come svolgere l'attività, la ricercatrice ha fatto degli esempi alla lavagna svolgendo insieme agli studenti le prime due righe dell'esercizio.

hanno della grammatica (3) quanto sul loro modo di ragionare per rispondere al questionario (4):

- (3) La grammatica è un po' labirintica (SBRD02²⁶).
 (4) *Il momento più buffo è stato la scena finale! Suona meglio con stata. È come se dicessi ehm il mio papà è stata al supermercato* (SBRD02).

Nell'intervista con le docenti di italiano si è chiesta una valutazione del questionario, delle eventuali differenze rispetto agli esercizi utilizzati in classe e di come i manuali scolastici trattano il tema del soggetto sintattico e la riflessione grammaticale in generale, oltre che dettagli sulla loro formazione e sul metodo adottato per insegnare la grammatica. Successivamente, si è chiesto di spiegare le possibili cause delle risposte date nel questionario da un'alunna esterna alla loro classe, soffermandosi sugli *item* del dialogo usati nell'intervista ai ragazzi. Si sono così elicitate le opinioni delle insegnanti sulle strategie di apprendimento degli alunni, comparabili con le spiegazioni fornite proprio dagli alunni sugli stessi dati linguistici, cfr. per es. (4) vs. (5):

- (5) *Il momento più buffo è stato la scena finale! Loro pensano sempre che il primo nome sia il soggetto* (RD).

2.2. Scelte metodologiche

Come anticipato in §1, per elicitarle le competenze degli intervistati su dati linguistici più autentici possibile, si è allargato l'oggetto della riflessione grammaticale a fenomeni linguistici di solito trascurati a scuola nello sviluppo delle competenze metalinguistiche (Voghera 2014). Si sono infatti elicitati dati su un testo dialogico e su enunciati tipici del parlato e non omologati alla norma scolastica, quali dislocazioni a sinistra (*Le travi le sistema la ragazza*) e frasi foderate (*Certo che loro sono proprio sfortunati, quest'omino e questa ragazza!*) (cfr. Bonvino 2005). La riflessione sul soggetto in tali contesti, poco rappresentati nelle spiegazioni tradizionali, è un'attività nuova per molti alunni, che implica una più profonda e autonoma capacità di analisi in quanto l'alunno deve metterli in relazione a strutture che conosce e individuare le caratteristiche comuni fra il soggetto di tali casi e di quelli più facilmente classificabili, quale l'accordo morfosintattico con il verbo.

Si è scelto di proporre lo stesso protocollo di raccolta ai tre sottocampioni, senza modificare il questionario o l'intervista di *stimulated recall* in base all'età dei partecipanti, per confrontare i dati in modo più diretto, malgrado il rischio di perdere delle risposte a causa della stanchezza o dell'eccessiva complessità delle richieste rispetto ai più giovani. In questo sottocampione, le principali difficoltà

²⁶ Al momento della trascrizione dei dati, ad ogni studente è stato associato un codice identificativo composto da quattro lettere e due cifre: "P", per gli alunni di scuola primaria, "S", per gli alunni che hanno iniziato la scuola secondaria di primo grado, oppure "UN", per gli studenti universitari; "R", per le scuole di Reggio Emilia, oppure "B", per le scuole di Bolzano; le iniziali del nome dell'insegnante della classe oppure la sigla dell'università (BZ/RE); ed infine un numero progressivo; mentre le docenti sono identificate con le proprie iniziali. Ad es., l'alunno SBRD02 è un partecipante che frequenta la classe prima della scuola secondaria di primo grado di Bolzano in cui insegna la docente RD.

hanno riguardato, da un lato, la conoscenza lessicale di alcuni termini usati negli *item* dei giudizi di grammaticalità (*baracca*, *trave* e *pericolante*), scelti, seppur di bassa frequenza, per la pertinenza con il contenuto del filmato, dall'altro, la comprensione del compito di riconoscimento, un esercizio per loro familiare se applicato a frasi isolate, ma non a un testo lungo e dialogico. Nonostante tali difficoltà, la raccolta non è risultata complicata o impegnativa, come mostrano le valutazioni positive date al questionario dagli alunni, anche dai più giovani, che hanno gradito le attività proposte, in particolare “il gioco delle faccine”, ovvero i giudizi di grammaticalità, e il filmato (tab. 2).

TI È PIACIUTO IL QUESTIONARIO?	PRI	SEC	UNI	TOT
Sì	65,2	60,4	48,6	59,3
Così così	19,2	32,1	44,8	30,4
No	8,1	5	3,8	5,9
Nessuna risposta	7,5	2,5	2,8	4,4

Tabella 2. *Valutazione del questionario in percentuale*

Al fine di validare il *design* di elicitazione, si è condotta una raccolta pilota, dai cui risultati è emersa la necessità di modificare l'ordine originario delle sezioni del questionario. L'impostazione iniziale prevedeva di partire da attività con un minimo grado di enfasi sul soggetto, oggetto della ricerca, e di attivazione delle competenze metalinguistiche del parlante, per arrivare al loro massimo grado, secondo l'ordine: narrazione scritta, giudizi di grammaticalità, riconoscimento in un testo dialogico, verbalizzazione di regole grammaticali. Infatti, la narrazione scritta è un'attività *focused on meaning*, in cui l'attenzione è orientata sul contenuto da raccontare e non sulla forma linguistica, né tantomeno sul soggetto delle frasi del testo da produrre. In più, il parlante ha bisogno di accedere principalmente alle sue competenze linguistiche, non tanto a quelle metalinguistiche, ovvero alla capacità di recuperare consciamente le regole grammaticali conosciute (Ellis 2005, Hulstijn 2005). Le regole vengono applicate per usare la lingua in modo comprensibile, senza richiamare la loro conoscenza esplicita. Nell'attività dei giudizi di grammaticalità le regole vengono di nuovo attivate per essere applicate e non verbalizzate, in questo caso non per produrre un testo ma per valutare la struttura di frasi già prodotte, confrontandole con quelle che produrrebbe il parlante stesso, ed eventualmente per produrre nuove frasi per migliorare quelle proposte. Anche in questo caso, le regole vengono attivate senza la richiesta di spiegare quali siano state violate negli *item* e lasciandole emergere dalle correzioni esplicite del partecipante. Questa seconda attività rientra nella tipologia *focused on form*, poiché richiede al parlante di concentrarsi sulla forma linguistica, seppur in maniera generalizzata e non focalizzata sul soggetto grammaticale. Nelle altre due sezioni, al contrario, le regole sul soggetto sono richiamate in maniera esplicita e con terminologia tecnica. Il compito di riconoscimento richiede all'intervistato di accedere alle regole in modo

consapevole e intenzionale, facendo ricorso alle competenze metalinguistiche per assegnare le etichette grammaticali di “soggetto” e “verbo” a specifici elementi del testo. Il loro impiego aumenta ulteriormente nella verbalizzazione della definizione del soggetto e della definizione operativa per spiegare come riconoscerlo in un contesto complesso, in quanto il parlante deve accedere alla conoscenza esplicita delle regole grammaticali che ha interiorizzato ed esprimerle a parole proprie.

Dopo la raccolta pilota, si sono mantenute alla fine del questionario le attività che coinvolgono di più le competenze metalinguistiche, sebbene richiedano un maggiore carico cognitivo (Dörnyei 2009), per non rivelare ai partecipanti l'oggetto della ricerca e rischiare così di condizionare le loro risposte. Si è però deciso di cominciare con i giudizi di grammaticalità invece che con la narrazione, dal momento che alcuni fra i partecipanti più giovani della raccolta pilota valutavano l'attinenza degli *item* rispetto al filmato visto piuttosto che alla forma linguistica, esaminando i dati da una prospettiva più contenutistica che metalinguistica²⁷.

2.3. Partecipanti

I tre sottocampioni di partecipanti sono stati selezionati in modo da poter correlare l'abilità di riflessione metalinguistica al differente grado di sviluppo cognitivo e di esposizione all'insegnamento esplicito della grammatica nella scuola. È importante sottolineare che gli alunni sono stati intervistati nel primo mese di scuola, per cui i dati raccolti sono rappresentativi non tanto della classe in corso, appena iniziata, ma piuttosto della classe precedente, ovvero la classe terza per gli alunni di quarta e la classe quinta della scuola primaria per gli alunni intervistati nelle prime settimane della scuola secondaria di primo grado. Le risposte degli studenti universitari, incontrati nelle prime lezioni del corso di Linguistica italiana, riflettono a loro volta conoscenze e competenze pregresse, maturate nel percorso di formazione scolastica già concluso e non all'università. Gli studenti universitari, in quanto iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria, rappresentano anche futuri docenti di scuola, spesso caratterizzati da un'attenzione peculiare alla norma linguistica. Tale sottocampione è costituito da una netta maggioranza (85%) di diplomati al liceo, nei suoi differenti indirizzi, esposti in misura maggiore allo studio della lingua italiana e della lingua e grammatica latina²⁸ rispetto a studenti di altri istituti superiori.

Il questionario è stato somministrato alle classi intere, per un numero totale di 444 studenti, ma successivamente, per analizzare un campione comparabile, sono stati esclusi i dati degli studenti affetti da disturbo specifico del linguaggio e da disabilità intellettiva certificata da diagnosi ufficiale. Il corpus analizzato comprende pertanto i dati elicitati da 425 studenti: 161 partecipanti di circa 9 anni, con alle spalle i primi tre anni della scuola primaria; 159 partecipanti di circa 11

²⁷ Gli alunni di scuola si sono rivelati tanto attenti ai contenuti da individuare anche un piccolo refuso del dialogo, quale lo scambio dell'indicazione dei nomi dei parlanti (*Teo, Ivo*) nel secondo e terzo turno di battute.

²⁸ L'esposizione all'insegnamento della lingua latina nella scuola superiore può essere rilevante per lo sviluppo della competenza metalinguistica, data la consuetudine in questa disciplina alla presentazione esplicita di regole sintattiche e morfologiche complesse e alla conseguente memorizzazione di molta terminologia grammaticale.

anni, all'inizio della scuola secondaria di primo grado; 105 partecipanti di almeno 19 anni, iscritti al primo anno di istruzione universitaria.

La raccolta è stata condotta in modo bilanciato fra le province di Bolzano e Reggio Emilia, coinvolgendo quattro classi di scuola primaria, quattro classi di scuola secondaria di primo grado e un corso universitario per ciascuna delle due realtà geografiche²⁹. Come è noto, i due territori sono caratterizzati da un diverso repertorio sociolinguistico: all'italiano, ai dialetti italo-romanzi e alle lingue alloglotte di recente immigrazione, che si riscontrano in entrambe le aree geografiche, nella provincia di Bolzano si aggiunge la lingua tedesca (come L2 e talvolta anche come L1 insieme all'italiano)³⁰. Nei due sottocampioni territoriali è comparabile la percentuale di alunni alloglotti, che parlano come L1 una lingua diversa dall'italiano. Nel contesto bolzanino è maggiore il numero di bilingui, mentre i dialettofoni, che hanno come L1 un dialetto italo-romanzo, locale o meno, e gli italo-foni monolingui sono più numerosi nel sottocampione reggiano (tab. 3).

	BOLZANO	REGGIO EMILIA	TOT
Alloglotti	11,5	10,7	11
Bilingui (italiano + un'altra lingua)	10,9	0,4	5,2
Dialettofoni	3,6	8,6	6,4
Italo-foni	74	80,3	77,4

Tabella 3. *Distribuzione delle L1 nel campione in percentuale*

3. I giudizi di grammaticalità sull'accordo verbo-soggetto

Come si è anticipato, il questionario comprende una sezione dedicata a verificare la capacità dell'interrogato di assegnare giudizi di grammaticalità ad una serie di sedici frasi. Nelle nostre intenzioni, questa attività aveva lo scopo di saggiare la capacità di alunni e studenti di riflettere sulle strutture della lingua italiana, in particolare in relazione all'accordo verbo-soggetto, in contesti via via più complessi o, per diversi motivi, problematici. Ci sembrava interessante verificare quanto i nostri informanti sapessero mettere a fuoco la struttura linguistica come tale (esercitando dunque un'attività squisitamente metalinguistica), lasciando invece in secondo piano due ordini di fenomeni: la plausibilità semantica e/o extralinguistica, attivata fra l'altro dalle scelte lessicali (privilegiando giudizi di accettabilità su giudizi di grammaticalità, cfr. Graffi 1994: 24), e la mancata

²⁹ A Bolzano i dati sono stati raccolti presso l'I.C. Bolzano 2, in particolare la scuola primaria "Don Bosco" e la scuola secondaria di I grado "Ada Negri", e la Libera Università di Bolzano, sede di Bressanone; a Reggio Emilia presso l'I.C. "Ezio Comparoni" di Bagnolo in Piano (RE), nella prima periferia della città, e l'Università di Modena e Reggio Emilia, sede di Reggio Emilia. Ringraziamo gli istituti e le insegnanti coinvolte per la disponibilità e la collaborazione.

³⁰ I repertori individuali si sono ricostruiti sulla base delle autodichiarazioni degli alunni relativamente alla prima lingua parlata, alle altre lingue imparata e alle lingue parlate a casa, raccolte nella parte iniziale del questionario (v. §2.1).

aderenza a un italiano standard rigidamente normativo (confondendo in questo caso i piani della grammaticalità e della normatività). Per avere accesso a questo tipo di informazioni, seppure indirettamente, non è stato ovviamente sufficiente limitarci ai giudizi di grammaticalità in senso stretto (i quali potevano appunto riferirsi a ordini di fenomeni molto diversi), per cui abbiamo esteso l'analisi alle proposte formulate dagli informanti a mo' di correzione per migliorare le frasi da loro giudicate poco o per nulla accettabili. Ad esempio, la frase stimolo *Charlot cade perché si è appoggiato ad una porta pericolante* viene rifiutata (tra gli altri) da un alunno della scuola primaria, il quale corregge la frase come in (6). D'altra parte, numerosi studenti universitari segnalano come non accettabile la frase *Le travi le sistema la ragazza*, sostituendo la dislocazione a sinistra con il passivo, come in (7):

- (6) Charlot cade perché si appoggia al tavolo (PBIP05).
 (7) le travi vengono sistemate dalla ragazza (UNRE02).

Nel valutare i dati, tuttavia, occorre tenere presente anche un altro aspetto, e cioè che i giudizi di grammaticalità dovrebbero in teoria restituire informazioni sulle strutture di una lingua sulla base della competenza linguistica irriflessa di parlanti nativi³¹. Tuttavia, giudizi di grammaticalità difforni possono riflettere non solo o non tanto una diversa capacità di introspezione metalinguistica, ma anche una diversa competenza linguistica, ad esempio nel caso di un mutamento sintattico in corso, oppure più semplicemente di una competenza linguistica ancora in formazione³²: in entrambi i casi avremmo a che fare con diverse (porzioni di) grammatiche (più o meno provvisorie, più o meno variabili) coesistenti nello stesso campione di parlanti. Questo si osserva in alcuni casi di mancato accordo, in particolare nel caso di accordo plurale "a senso" con il soggetto *una serie di* ___ (cfr. la correzione proposta in 8) e, viceversa, di accordo singolare con soggetto posposto plurale in costrutti locativo-presentativi (cfr. la correzione proposta in 9):

- (8) a Charlot capitano [stimolo: *capita*] una serie di disavventure (UNRE05).
 (9) all'inizio del film c'è [stimolo: *ci sono*] Charlot e una ragazza davanti a una baracca (SBRD07).

Una prima osservazione che si può fare relativamente ai dati riguarda i valori medi di accettabilità delle frasi proposte da parte dei nostri soggetti. Se consideriamo che il valore atteso, per l'intero campione o per sottocampioni di questo, dovrebbe essere del 50% di risposte positive (8 frasi stimolo sarebbero infatti da considerarsi grammaticali) e 50% di risposte negative o incerte (8 frasi sono state da noi costruite come agrammaticali o non accettabili rispetto allo standard), i valori emersi se ne discostano secondo uno schema interessante che tende a ripetersi nei dati. Infatti, mentre gli alunni di scuola primaria (con il 59,2%)

³¹ Sul concetto di parlante nativo, e nello specifico di parlante nativo italiano, e sull'utilizzo dei giudizi di grammaticalità per definirlo, cfr. le osservazioni di Acquaviva (2000) e di Berruto (2003).

³² Anche tenuto conto che numerosi nostri informanti hanno come L1 una lingua diversa dall'italiano (eventualmente in aggiunta all'italiano).

e secondaria (con il 54,8%) accettano, in media, un numero maggiore di frasi rispetto a quelle attese, il grado di accettabilità degli studenti universitari (41,4%) è inferiore al valore previsto.

Questo dato può spiegarsi in molti modi dal momento che, come si è detto, almeno tre fattori di natura diversa si intersecano e vanno potenzialmente a influenzare il diverso grado di accettabilità nei tre gruppi considerati. In primo luogo l'età, intesa nel senso di un diverso livello di sviluppo cognitivo e dunque di capacità di riflessione metalinguistica. In secondo luogo, i gruppi potrebbero distinguersi per essere stati soggetti in misura minore a insegnamenti di grammatica esplicita tendenzialmente normativa. Infine, il gruppo degli studenti universitari potrebbe caratterizzarsi ulteriormente in senso normativo in quanto frequentante un corso abilitante alla professione di insegnante che, come è noto, tende ad essere molto sensibile alla norma³³.

Entrando più nel dettaglio dei risultati, si considerino ora separatamente i valori di piena accettabilità attribuiti alle frasi grammaticali (tab. 4) e i valori di non accettabilità attribuiti alle altre otto frasi proposte (tab. 5), in percentuale sui tre gruppi di informanti. Ciò ci permette di verificare eventuali discordanze nella competenza metalinguistica a fronte di stimoli positivi (tab. 4) e negativi (tab. 5)³⁴, oltre che di evidenziare una graduatoria di crescente problematicità nelle due serie di dati.

	PRI	SEC	UNI
p. Il tavolo e la trave vengono aggiustati dalla ragazza.	71,6	85	95,2
b. A Charlot e alla ragazza basta poco per essere felici!	73,4	81,2	92,4
f. Charlot cade perché si è appoggiato ad una porta pericolante.	70,4	64,4	80,0
m. Queste sono le travi che Charlot si prende in testa.	74,1	73,7	65,7
l. Le travi le sistema la ragazza.	72,2	71,9	57,1
a. All'inizio del film ci sono Charlot e una ragazza davanti a una baracca.	65,4	65	51,4
e. Il momento più buffo è stato la scena finale!	56,8	52,5	42,9
o. A Charlot capita una serie di disavventure.	69,7	58,7	27,6

Tabella 4. *Percentuale di accettabilità delle frasi*

³³ Cfr. anche i risultati di Palermo (2010: 244) su una ricerca per certi versi simile alla nostra, sebbene condotta su campioni diversi di parlanti adulti.

³⁴ Questi ultimi considerati in genere più complessi (cfr. Gutiérrez 2013).

	PRI	SEC	UNI
g. Le travi le sistemano la ragazza.	51,2	64,4	90,5
c. Queste sono le travi che Charlot si prendono in testa.	50	63,7	95,2
h. Il tavolo e la trave viene aggiustata dalla ragazza.	25,9	45,6	82,8
i. A Charlot e alla ragazza bastano poco per essere felici!	20,4	38,1	82,8
j. All'inizio del film c'è Charlot e una ragazza davanti a una baracca.	9,9	22,5	60,9
k. Il momento più noioso è stata la parte iniziale!	6,2	6,9	22,8
n. Charlot cade perché lui si è appoggiato ad una porta pericolante.	11,7	20	16,2
d. A Charlot capitano una serie di disavventure.	14,8	13,1	7,6

Tabella 5. *Percentuale di non accettabilità*

Forse il dato più notevole che si può ricavare dalle tabelle 4-5 è il fatto che nessuna delle frasi grammaticali proposte sia stata accettata in modo categorico, nemmeno considerando i singoli sottocampioni individualmente, così come nessuna delle frasi non standard è stata rifiutata in modo categorico da nessun gruppo di informatori. In generale, come previsto, il riconoscimento di frasi grammaticali si è rivelato un compito meno problematico del riconoscimento, e dunque del rifiuto, di frasi agrammaticali o comunque non standard: si tratta di una tendenza comune a tutti e tre i gruppi di informanti, che cresce però sensibilmente in modo inversamente proporzionale all'età e che sembra dunque correlare con lo sviluppo cognitivo e con le competenze metalinguistiche degli individui.

Altro aspetto di rilievo è la distribuzione dei dati lungo un'ipotetica scala di valori da cento a zero. Mentre i valori degli universitari sembrano polarizzarsi, per entrambe le scale, verso valori molto alti o molto bassi, gli alunni presentano piuttosto valori intermedi, o comunque meno polarizzati. Questo diverso comportamento di gruppo denuncia probabilmente una maggiore insicurezza negli informatori più giovani e, viceversa, l'aderenza consapevole a una norma condivisa ed esplicita nel caso degli universitari.

3.1. *Due case studies*

Sono in particolare due coppie di frasi a essersi rivelate piuttosto interessanti nell'analisi dei valori assegnati loro dagli informanti, oltre che per gli esempi forniti dagli stessi nei casi in cui le frasi non risultassero loro accettabili. Si tratta del già citato accordo a senso in corrispondenza del quantificatore *una serie di*, formalmente singolare ma dotato di valore plurale, e dell'accordo della struttura locativo-presentativa *c'è / ci sono* con soggetto post-verbale formato da due sintagmi nominali coordinati (*Charlot e la ragazza*). Entrambi i tipi presentano ben noti casi di variazione nell'uso in relazione a variabili diastratiche, diafasiche e diamesiche: in questo senso sarà interessante osservare il grado di accettabilità (il quale può dipendere, ripetiamolo ancora, da diversi fattori) di varianti che si

collocano su diversi piani di marcatezza rispetto allo standard, ma che difficilmente potremmo definire agrammaticali in senso stretto, cioè estranee al sistema dell'italiano. Ecco (esempi 10-13) le due coppie di frasi-stimolo così come presenti nel questionario:

- (10) A Charlot capita una serie di disavventure.
- (11) A Charlot capitano una serie di disavventure.
- (12) All'inizio del film ci sono Charlot e una ragazza davanti a una baracca.
- (13) All'inizio del film c'è Charlot e una ragazza davanti a una baracca.

Per quanto riguarda la coppia di frasi (10-11), va notato che si tratta proprio di uno di quei casi di partitivo plurale retto da un collettivo, formalmente singolare, che presenta molto frequentemente accordo plurale sul verbo (e dunque “a senso”), sia nel parlato sia nello scritto (Cerruti 2014: 53 ne riporta alcuni esempi). La maggior parte degli informanti (cfr. tab. 5 *infra*), infatti, concorda nell'accettare la frase (11) con accordo plurale (*A Charlot capitano una serie di disavventure*), attribuendole valori positivi alti e negativi bassi; il campione diverge invece sensibilmente in relazione alla variante più vicina alla norma, con accordo singolare (10). In modo del tutto inatteso, almeno per noi, i giudizi negativi nei confronti della variante standard aumentano con l'aumentare dell'età e, di conseguenza, della consapevolezza metalinguistica (e, viceversa, diminuiscono i giudizi positivi): lo scarto fra i giudizi risulta particolarmente alto nel campione più consapevole (e più normativo), il che farebbe pensare a un cambiamento nella norma. Questa ipotesi sarebbe ulteriormente confermata dal fatto che tutti gli universitari che rifiutano categoricamente o parzialmente la frase con accordo grammaticale riformulano la stessa utilizzando il verbo al plurale (*capitano*, in un solo caso *succedono*). Ben diverso il caso degli alunni della scuola primaria, i quali non sembrano focalizzare nell'accordo verbo-soggetto l'eventuale scarsa accettabilità percepita (nell'una o nell'altra variante), quanto in ragioni di semantica o di scelta lessicale, al punto che il verbo può anche mantenere la stessa forma (plurale o singolare che sia). Ad esempio: *A Charlot capita una serie di guai*; *A Charlot capita una serie di avventure*. Paradossalmente, dunque, una risposta apparentemente più vicina alla norma da parte degli informanti più giovani potrebbe riflettere piuttosto una minore competenza metalinguistica (in particolare una minore capacità di focalizzarsi sui fenomeni formali della lingua), mentre una maggiore capacità introspettiva (come negli universitari) porterebbe a risposte più nette e polarizzate, sebbene, in questo caso, non normative³⁵.

³⁵ La ragione potrebbe risiedere nel fatto che la grammatica scolastica non insiste in modo particolare su questo specifico fenomeno, che sfugge così alle maglie molto strette delle norme esplicite apprese a scuola. Si noti che, scorrendo i dati dei soli studenti con diploma di scuola superiore di tipo tecnico, i dati relativi all'accordo con verbo singolare (*cápita*) risultano ancora più polarizzati: 21% di accettabilità (contro il 27,6% del totale) e 63,1% di non accettabilità (contro il 48,6% del totale).

	PRIMARIA		SECONDARIA		UNIVERSITÀ	
	accettata	rifiutata	accettata	rifiutata	accettata	rifiutata
<i>càpitano una serie di avventure</i>	66,7	38,7	73,1	13,1	75,2	7,6
<i>càpita una serie di avventure</i>	69,7	6,8	58,7	18,7	27,6	48,6
<i>c'è Charlot e la ragazza</i>	71,6	9,9	57,5	22,5	6,7	60,9
<i>ci sono Charlot e la ragazza</i>	65,4	14,8	65	8,7	51,4	3,8

Tabella 6. *Accordo a senso e strutture presentative*

Anche per il caso di *c'è / ci sono* (in 12-13) seguito da due sintagmi nominali coordinati con funzione di soggetto (e con il verbo immediatamente adiacente al nome *Charlot*)³⁶, va notato (tab. 6) lo scarto poco significativo nei valori degli alunni (con alcuni punti percentuali a vantaggio della frase senza accordo per gli alunni della scuola primaria), mentre il campione degli universitari presenta giudizi chiaramente divergenti nelle due coppie di frasi (in questo caso, tuttavia, con accettazione della frase standard e netto rifiuto della non standard). Di fatto, la differenza fra i bambini e gli adulti non sta tanto nell'accettare varietà diverse dell'italiano, o nell'allargamento della norma rispetto a questa regola, quanto piuttosto nella reazione sostanzialmente indifferente alla variazione formale delle due frasi da parte dei più giovani.

Si noti, infine, che nessuna delle due frasi in (12-13) gode di piena accettabilità in nessuno dei sottocampioni, ma in particolare nel gruppo degli universitari. Uno sguardo alle modifiche proposte ci permette di intuire il perché:

- (14) all'inizio del film vi sono Charlot e una ragazza davanti ad una casetta (SRMP10).
- (15) all'inizio del film davanti a una baracca sono presenti Charlot e una ragazza (UNRE39).
- (16) all'inizio del film vediamo Charlot ed una ragazza di fronte ad una baracca (UNBZ25).
- (17) all'inizio del film ci sono charlot e una ragazza davanti a una bara casetta rotta (PRPD22).

³⁶ Cerruti (2014) mostra, sulla base di un'analisi multivariata condotta su diversi *corpora* di italiano scritto e di parlato, come sia proprio il contesto del soggetto co-ordinato (analogo al caso proposto qui) a favorire l'accordo con *c'è*, mentre altri fattori sembrano pesare significativamente meno sull'occorrenza di *c'è* rispetto a *ci sono*.

- (18) all'inizio del film ci sono Charlot ed una ragazza davanti ad una ~~bara~~ baracca (UNRE22).

Evidentemente, per molti dei nostri informanti la coppia di frasi (12-13) conteneva un certo numero di tratti che ne impedivano una piena accettabilità, a prescindere dalla presenza o meno di accordo verbo-soggetto. Tra le correzioni si trova innanzitutto la sostituzione del locativo-presentativo *esserci* con il più formale *esservi* (14), con un'espressione decisamente più marcata in diafasia, *essere presenti* (15), o con cambiamento di prospettiva tramite la forma *vediamo* (16). Altro elemento poco accettato, forse perché non conosciuto, è *baracca*, sostituito nell'esempio (17) da *casetta rotta* e in (14) semplicemente da *casetta*. Infine, si riscontra l'inserimento di *-d* "eufonica" (*ed* e *ad* in 16 e in 18) per migliorare l'accettabilità della frase. Questi esempi mostrano le insidie nascoste nei giudizi di grammaticalità dovute a "rumore" non previsto in fase di preparazione delle frasi stimolo, e al tempo stesso l'attenzione dei parlanti (soprattutto adulti) verso una norma rigidamente intesa, che pervade tutti i livelli dell'analisi linguistica, apparentemente senza gerarchizzazione.

4. Le definizioni e la nozione di soggetto nelle risposte date al questionario

Graffi (2012: 71) osserva che «l'analisi logica tradizionale "riconosce" ma non "definisce" correttamente il soggetto». In effetti, i due tipi di definizione più profondamente radicati e ricorrenti nella tradizione grammaticale, di soggetto come «colui che compie l'azione» e come «ciò di cui parla il predicato», sovrappongono tra loro criteri di tipo semantico e pragmatico-informativo, e non rendono davvero conto del soggetto e dei criteri sulla cui base una persona scolarizzata riconosce il soggetto grammaticale di una frase (Graffi 2012 e 2015).

In queste pagine non ci concentreremo sulla discussione dei criteri ricorrenti nella definizione di soggetto, né sulla maggiore adeguatezza di una definizione più puramente grammaticale basata sull'accordo con il verbo³⁷, e neppure sul modo in cui la nozione e la definizione di soggetto vengono affrontate nella tradizione linguistica. Cercheremo piuttosto di raccogliere alcune prime indicazioni dalle definizioni di soggetto fornite dagli alunni della scuola primaria e secondaria e dagli studenti all'inizio del percorso universitario.

L'analisi di queste definizioni non mira a valutare l'accuratezza rispetto a un modello predefinito di definizione ideale³⁸, ma mira a mettere a fuoco i modi in cui

³⁷ Proposta ad esempio da Graffi (2012, 2015), ma, come Graffi stesso suggerisce, già rinvenibile nella definizione di soggetto di Jespersen (1927), legata alla nozione di *nexus*. Come suggerisce Colombo (2015: 223), anche nella grammatica funzionale di Halliday la necessità di rendere conto degli effettivi usi linguistici («as we take account of natural living language, and of the kinds of variation that occur in it») rende inevitabile separare in base alla funzione le tre nozioni di soggetto psicologico, logico e grammaticale nelle tre distinte nozioni di tema, attore e soggetto. La nozione di soggetto coincide con quella di soggetto grammaticale, chiamato così perché «at the time the construction of Subject and Predicate was thought of as a purely formal grammatical relationship» (Halliday 2014: 79-80). Come rileva Colombo (2015), è proprio la relazione grammaticale ad essere quella più trascurata dalle definizioni scolastiche.

³⁸ Già Jespersen nel 1924 (2010 [1924]), nel suo saggio sull'insegnamento della grammatica, metteva in guardia sui rischi di attribuire troppa importanza all'apprendimento delle definizioni nell'insegnamento scolastico della grammatica: «if there is one thing I dislike in grammar, it is definitions of the kind too frequently met

la nozione di soggetto viene acquisita nelle varie tappe del percorso scolastico, le nozioni che restano più impresse, i rapporti tra i diversi tipi e gradi di competenza metalinguistica.

4.1. Le definizioni nei libri di testo per la scuola primaria

Le fonti che si presuppone abbiano condizionato la nozione di soggetto nei nostri informanti sono costituite dall'insegnamento impartito dai loro insegnanti e dai libri di testo.

Colombo (2015: 223-224) evidenzia che sia nelle grammatiche per la terza primaria sia in quelle per la scuola secondaria di primo grado le definizioni di soggetto sono basate, più o meno nella stessa proporzione, sul criterio di origine logica, in base al quale il soggetto è ciò di cui il predicato predica, e su quello fondato sull'idea che il verbo indichi azione, in base al quale il soggetto è chi compie l'azione, con una frequente combinazione delle due definizioni. In questi testi l'accordo viene menzionato solo in pochi casi e comincia a comparire con una certa regolarità e come definizione principale soltanto nelle grammatiche per il biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Abbastanza in linea con i dati sulla scuola primaria risultano le definizioni di soggetto da noi raccolte in 24 libri di testo per la scuola primaria, di cui due per il primo biennio, nove per la terza e tredici per l'ultimo biennio³⁹: i due tipi di definizione più diffusi sono quelli basati sui concetti di soggetto come *ciò di cui si parla* e di *soggetto agente*, anche se il primo tipo prevale nettamente rispetto al secondo (il soggetto è definito primariamente come *ciò di cui si parla* o *di cui parla la frase* in sedici testi, pari al 66,7%, e *chi compie l'azione* in sette, pari al 29%). Questi due tipi sono combinati tra loro soltanto in due casi, e mentre la definizione di soggetto come *ciò di cui si parla* costituisce l'unica informazione fornita nel testo nella metà dei casi (otto su sedici), la definizione nei termini di chi compie l'azione non costituisce mai l'unica informazione fornita.

Il soggetto è descritto come elemento che si accorda con il verbo soltanto in quattro testi di quarta e quinta primaria (corrispondenti al 16,7%), e soltanto in uno di essi costituisce l'unica informazione della definizione, mentre negli altri casi si aggiunge ad altre informazioni, tra cui, per tutti e tre i testi, quella del soggetto come *ciò di cui si parla*.

Anche se nei libri di testo esaminati questo aspetto non costituisce mai l'unica informazione data, in ben dieci definizioni (corrispondenti al 41,7% delle definizioni, sei per la terza e quattro per le classi quarta e quinta) viene precisato che il soggetto può essere sottinteso. Non è rilevante qui soffermarsi sui vari modi in cui è precisato il significato di questa espressione (v. §1.2), ma può essere interessante vedere se questo aspetto emerge nelle definizioni dei bambini.

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» (Jespersen 2010 [1924]: 272-273).

³⁹ Le definizioni da noi analizzate includono anche quelle raccolte da Gabrielli (2010-11).

4.2. Le definizioni raccolte con il questionario

Per una prima presentazione delle indicazioni ricavabili dalle definizioni ci concentreremo su quelle riconducibili ai due tipi di definizioni più frequenti nei manuali e su alcuni dati relativi ai riferimenti al soggetto sottinteso.

Anzitutto, dalle definizioni emerge che in tutte e tre le tappe del percorso di formazione considerate la definizione più frequente è quella che fa riferimento al soggetto come *la persona che compie l'azione* e che questa definizione si rafforza man mano che si procede nella scolarizzazione. Il soggetto viene, infatti, definito in questo modo dal 41,6% degli alunni della scuola primaria, dal 49,4% di quelli della scuola secondaria e dal 78,1% degli studenti universitari.

La definizione di soggetto come *ciò di cui si parla o di cui il predicato predica*, nonostante sia molto frequente nei manuali, non risulta altrettanto utilizzata né dai bambini che hanno concluso il primo triennio né da quelli che hanno concluso l'intero ciclo della scuola primaria. Quasi nessuna delle definizioni fornite è formulata precisamente in questi termini e sono poche anche quelle che si avvicinano alla nozione di soggetto come *ciò di cui si parla*, facendo riferimento al soggetto come *personaggio o protagonista della frase o del racconto* (il 10,6% delle definizioni dei bambini di quarta e l'8,2% di quelli di prima media). Del resto, verbo e predicato non vengono menzionati quasi per niente nelle definizioni di questi due gruppi: nelle definizioni dei bambini di quarta non viene mai usato il termine *predicato* e il termine *verbo* compare soltanto in 12 definizioni (7,5%) mentre nelle definizioni dei bambini di prima media il termine *predicato* compare due volte (1,3%) e il termine *verbo* compare 23 volte (14,6%).

Anche nelle risposte fornite dagli studenti universitari le definizioni che possono essere ricondotte a quella di origine logica in termini di predicazione, come *ciò di cui si parla*, restano intorno al 9,5%. Nonostante ciò, le formulazioni si fanno più precise: i riferimenti al soggetto come *ciò di cui parla* o *ciò a cui si riferisce* il verbo sostituiscono quelli al personaggio o protagonista della frase o del racconto; parallelamente, aumentano i riferimenti a verbo e predicato (il termine *predicato* si trova nel 7,6% delle definizioni e il termine *verbo* nel 52,4%).

Come prevedibile, il numero di informazioni contenute nelle definizioni aumenta con l'età. I riferimenti all'accordo compaiono solo nelle definizioni degli studenti più grandi (cfr. §4.1), anche se con un uso della terminologia non sempre corrispondente a quanto ci si aspetterebbe al termine della scuola secondaria di secondo grado (ad es., *il soggetto accompagna il verbo o il soggetto deve combaciare con il verbo*).

I riferimenti al soggetto sottinteso sono praticamente assenti nelle definizioni dei bambini di quarta (ce ne sono solo tre, corrispondenti all'1,9%, presenti nelle definizioni di bambini provenienti dalla stessa classe), mentre compaiono nel 14% delle definizioni dei ragazzi di prima media, in due casi come unica informazione fornita sul soggetto, e nel 36,2% delle definizioni degli studenti universitari, mai come unica informazione. Nei casi in cui questo riferimento è accompagnato da una spiegazione, questa riguarda la possibilità di recuperare il pronome personale attraverso la marca morfologica del verbo piuttosto che attraverso la dimensione testuale (v. §1.2). Solo in pochi casi si precisa che il soggetto sottinteso può essere

individuato grazie al verbo e al contesto, e solo due definizioni del gruppo degli studenti universitari sono costituite da due frasi invece che da una sola:

- (19) Marica e Giovanni stanno dormendo. Domani dovranno svegliarsi molto presto (UNBZ14).
- (20) Luca va in montagna e (Luca) raccoglie dei fiori (UNBZ32).

4.3. Gli esempi forniti a supporto delle definizioni

Anche gli esempi forniti insieme alle definizioni e i rapporti tra questi e le definizioni contengono indicazioni interessanti. Ci limiteremo qui a due brevi considerazioni esemplificative.

In primo luogo, quanto al tipo di forme verbali utilizzate negli esempi, un dato che colpisce riguarda la prevalenza del verbo *mangiare*, soprattutto alla terza persona singolare dell'indicativo presente attivo e in numero particolarmente alto negli esempi degli studenti universitari: la forma verbale *mangia* è presente 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.

Certamente il verbo *mangiare* è particolarmente adatto per fornire frasi con un soggetto prototipico, trattandosi di un verbo transitivo, bivalente, che richiede un soggetto animato e agente e un oggetto inanimato, ad alta frequenza d'uso, della prima coniugazione e regolare, ben illustrabile inoltre con figure e immagini. Non si può neppure escludere, tuttavia, che la scelta di questo verbo possa essere ricollegata anche alla sua ampia presenza negli esempi delle grammatiche scolastiche, che lo avrebbe fatto diventare un vero e proprio *cliché*. Certamente, l'alta percentuale di esempi contenenti la terza persona singolare dell'indicativo presente del verbo *mangiare* nelle definizioni dei nostri studenti universitari sembra confermare che una frase con questa forma verbale, per lo più preceduta da un soggetto costituito da nome proprio e spesso accompagnata dall'oggetto *la / una mela*, sia quello che più è rimasto impresso dallo studio scolastico del soggetto grammaticale (v. §1.2). Si tratta a nostro avviso di una ulteriore conferma della tendenza a banalizzare e semplificare (e/o ipostatizzare e stereotipizzare) la nozione di soggetto. Se, da un lato, la grammatica scolastica attribuisce grande rilevanza al riconoscimento del soggetto, dall'altro, non sembra avere trasmesso agli studenti la capacità o lo stimolo di fornire esempi articolati e complessi.

In secondo luogo, in molti casi gli esempi aiutano a chiarire l'apparente contraddizione fra le definizioni di soggetto come chi compie l'azione e la capacità di individuare il soggetto in frasi contenenti verbi che non descrivono azioni e non richiedono un soggetto agente. Tale contraddizione riflette l'osservazione di Graffi, richiamata in apertura di §4, sulla difficoltà di definire il soggetto, nonostante la capacità di riconoscerlo. In numerosi casi tratti da tutti e tre i gruppi di informatori, dopo avere dato una definizione di soggetto come "la persona, l'animale o la cosa che compie / svolge/ fa l'azione", gli scolari e gli studenti chiamati a compilare il questionario forniscono esempi i cui verbi non sono costituiti da azioni. Ad esempio:

- (21) Charlot si è fatto male (PBSD15).
- (22) La caffettiera contiene l'acqua per fare il caffè (PRPD21).
- (23) Luca aveva la penna (PBRL09).
- (24) Charlot ha i baffi, La mamma ha avuto la febbre (PRSL16).
- (25) Il mio compagno di banco è simpatico (SBRD02).
- (26) Il libro è sulla cattedra (SBMM16).
- (27) A Kevin non piace la grammatica (SBMM03).

Queste frasi, attraverso le quali, diversamente da quanto rilevato sopra, gli studenti cercano di fornire esempi che si discostino da quelli tradizionalmente proposti nelle grammatiche, mettono in evidenza un altro problema relativo all'apprendimento della nozione di soggetto e della grammatica in generale: la mancanza di correlazione tra la definizione e l'esempio fornito può almeno in parte derivare dalla mancanza di una effettiva riflessione su quello che le parole della definizione indicano e da una scarsa "fiducia" nel valore della definizione, che spinge a illustrare con esempi quello che non viene effettivamente spiegato dalle formulazioni echeggiate a scuola. Questo sembrerebbe confermato, per fare solo alcuni esempi, dalla particolare illogicità di alcune definizioni o delle spiegazioni fornite (ess. 28 e 29), da alcuni tentativi di renderle più logiche, ad esempio con l'espressione *tende a subirla* (es. 30), probabilmente volta a cercare di rendere conto del fatto che *farsi male* non è un'azione che si compie, e dalle frequenti ripetizioni inutili di espressioni sinonimiche (*compiere e fare* negli ess. 31-33):

- (28) Il soggetto è la persona che subisce un'azione. Es: Anita è andata a fare un film. Es: Claudia ha nuotato nel lago (SBRD17).
- (29) "La mela viene mangiata da me". Il verbo è "viene mangiata", chi fa l'azione di essere mangiata? La mela! (UNBZ03).
- (30) 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).
- (31) Il soggetto è l'uomo in questione che compie o fa una azione. Tipo: Giorgio sta studiando → soggetto = Giorgio / Il gatto miagola → soggetto = Il gatto (PRPD10).
- (32) Il soggetto è la persona che fa l'azione, o che compie l'azione, che prova un'emozione o a cui piace una cosa (PRSI18).
- (33) Il soggetto é colui/colei che compie/fa l'azione (UNBZ05).

Gli esempi forniti dagli informatori, dunque, sono spesso basati su una comprensione di soggetto che non corrisponde a quella formalizzata nella loro stessa definizione.

In altri casi, tuttavia, si realizza un processo più complesso: la comprensione del soggetto che gli scolari e gli studenti mostrano di avere non corrisponde a quella formalizzata nella definizione e questa contraddizione li induce a rivedere quanto appreso, non mettendo in discussione la definizione, quanto piuttosto risemantizzandone il significato. Le spiegazioni fornite insieme agli esempi mostrano, infatti, che il termine *azione* usato con riferimento alla grammatica e alla definizione di soggetto viene inteso, non solo dai bambini più piccoli ma anche da

molti studenti universitari, non per indicare un'azione in senso proprio, ma semplicemente come sinonimo di *verbo* e di *predicato*. Anche se gli esempi non permettono di capire come effettivamente sia individuato il soggetto, l'espressione *chi compie l'azione* sembra essere usata per indicare l'elemento della frase collegato al verbo sia morfologicamente, in base all'accordo, sia semanticamente, come l'elemento più immediatamente riconducibile al verbo. Così, ad esempio, un alunno di prima media (SRAI10) che, dopo aver definito il soggetto come *colui che compie l'azione* e aver dato come esempio la frase *È caduta la porta*, ha anche precisato che *la porta compie l'azione di cadere*. Analogamente, uno studente universitario (UNRE35) interessato a mostrare che il soggetto può essere costituito anche da un verbo ha dato l'esempio *Nuotare fa bene alla salute*, precisando che *la cosa che compie l'azione di fare bene alla salute è "nuotare" che è quindi il soggetto della frase*, mentre un altro (UNBZ31), dopo aver dato come esempio *la borsa è sul tavolo*, ha aggiunto che *l'azione dell'essere è svolto (sic?) dalla borsa quindi la borsa è il soggetto*. La definizione di soggetto come «chi compie l'azione» sembrerebbe, dunque, essersi risemantizzata per poter coprire anche i casi in cui il verbo *non* esprime un'azione e il soggetto *non* svolge il ruolo semantico di agente.

L'analisi delle definizioni di soggetto e dei relativi esempi fornisce, dunque, varie indicazioni sulla nozione di soggetto appresa (più esplicitamente) e acquisita (più implicitamente) nelle varie tappe del percorso scolastico. Come si vedrà nel paragrafo seguente, di tali indicazioni è utile tenere conto per una possibile revisione delle nozioni linguistiche e per la loro applicazione all'interno dell'insegnamento scolastico.

5. La rilevanza dei dati per la didattica

Oltre che cercare di fare chiarezza su alcuni nodi teorici relativi al soggetto e osservare la capacità di riflettere su dati linguistici autentici (cfr. §1 e §2) in allievi della scuola del primo ciclo e in studenti al primo anno di università, la ricerca ha come obiettivo quello di capire dai dati raccolti come si possa intervenire sulla formazione degli insegnanti per quanto riguarda l'ambito dell'educazione linguistica in generale e della riflessione sulla lingua in particolare.

Partendo dalle domande di fondo che stanno alla base del progetto (v. Introduzione), è utile forse fare un passo indietro nella storia del dibattito sull'insegnamento della grammatica e della riflessione linguistica. Il dibattito, avviato negli anni Settanta dal saggio di Simone e Cardona (1971) e dalla pubblicazione delle *Dieci Tesi per una educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975), lucidamente approfondito da Berretta (1977)⁴⁰, era caratterizzato da critiche durissime all'insegnamento della grammatica tradizionale (questione di contenuti) o all'insegnamento tradizionale della grammatica (questione di metodo). Gli aspetti messi in discussione riguardavano fondamentalmente quattro ambiti:

⁴⁰ Il dibattito è continuato nel corso dei decenni successivi fino ad arrivare ai giorni nostri: si vedano in proposito anche Renzi e Cortelazzo (1977), Altieri Biagi (1978), Colombo (1995, 1997, 2008, 2015), Simone (1974, 1997), Lo Duca (2004, 2008, 2013) e il volume collettivo curato da Corrà e Paschetto (2011) contenente gli atti del XVI Convegno nazionale GISCEL.

1. i contenuti, giudicati incoerenti e inaffidabili da un punto di vista scientifico;
2. i risultati, ritenuti non raggiunti rispetto agli obiettivi proposti;
3. la limitatezza della riflessione grammaticale, ridotta alla morfologia e alla sintassi basate sull'analisi di una lingua scritta di registro formale che ignora le dimensioni della variabilità;
4. il metodo, giudicato autoritario, meramente trasmissivo e prescrittivo.

In questa sezione, considerando alcune attività proposte agli allievi coinvolti nella ricerca, vengono analizzati i dati alla luce di queste critiche, per verificare se nella pratica didattica persistono tali condizioni e quali iniziative si possono proporre per modificare il quadro “apocalittico” che della didattica della riflessione linguistica viene anche attualmente presentato (Lo Duca 2013).

5.1 Definizione e riconoscimento del soggetto

Sia nei manuali in adozione nelle scuole del primo ciclo (Colombo 2015; v. §4) sia nelle definizioni date dagli informanti nella sezione relativa alle verbalizzazioni emerge una nozione di soggetto spesso parziale e confusa: «il soggetto è la persona, l'animale, la cosa che compie l'azione», «il soggetto è la persona, l'animale, la cosa che compie o subisce l'azione».

Come già osservato nei paragrafi precedenti, tale definizione, parziale in quanto si riferisce solo alla relazione semantica tra soggetto e verbo, può risultare anche poco produttiva per il riconoscimento del soggetto sintattico in frasi che non siano prototipiche, in quanto molto spesso il soggetto assume un ruolo semantico diverso da quello agentivo. Questa definizione è accompagnata dall'indicazione della posizione preverbale occupata spesso dal soggetto, sempre in frasi tipiche («il soggetto è il nome che sta prima del verbo», «il soggetto si può trovare all'inizio di una frase»), e da affermazioni che sovrappongono soggetto sintattico e topic della frase: «il soggetto è ciò di cui si parla», «il soggetto è il protagonista della frase». Tali informazioni, che fanno riferimento alla relazione comunicativa tra gli elementi della frase, non ci dicono però nulla di preciso sulla relazione sintattica tra soggetto e verbo, secondo la quale il soggetto concorda nel numero, nella persona e, qualche volta, nel genere con il verbo. Mentre sarebbe proprio questa definizione basata sull'accordo l'unica che indica la proprietà necessaria e sufficiente per l'individuazione del soggetto sintattico⁴¹.

Analizzando i dati raccolti attraverso la sezione del questionario che propone il riconoscimento di verbi e soggetti in un testo dialogico scritto, si può osservare che, se si presentano frasi in cui il soggetto non ha un ruolo di tipo agentivo, è sottinteso o si trova in posizione post-verbale, risulta difficile per gli allievi riconoscerlo.

Come già anticipato in §1.2, se prendiamo ad esempio la frase *Me lo raccontate?*, tratta dal dialogo proposto nel questionario, si osserva che nemmeno la marca di persona sul verbo permette di individuare con sicurezza il soggetto, se è

⁴¹ A proposito del rapporto tra grammatiche dell'italiano e linguistica moderna, per quel che riguarda la definizione di soggetto, v. Vanelli (2010: 75-102).

implicito o sottinteso: infatti rispondono (*voi*) / *voi*⁴² 54 allievi su 169 della primaria, 128 su 170 della secondaria di primo grado e 98 su 105 studenti universitari. Indicano *io* come soggetto di questa frase 43 della primaria, 18 della secondaria, 3 dell'università. Tornando ai quattro aspetti dell'insegnamento tradizionale della grammatica criticati a partire dagli anni Settanta, si può ipotizzare che i giudizi riguardanti l'inaffidabilità dei contenuti e l'inadeguatezza del metodo possano avere un certo fondamento: una definizione di soggetto, come quella fornita dalla maggior parte dei manuali per la scuola del primo ciclo, che applica, sovrapponendoli e confondendoli, i criteri semantico e comunicativo alla categorizzazione delle funzioni sintattiche, può ingenerare difficoltà di individuazione del soggetto sintattico. Notiamo invece che la quasi totalità degli studenti universitari risponde (*voi*) / *voi*, per cui si potrebbe ipotizzare che la definizione che si basa sull'accordo con il verbo, presente nella maggior parte dei manuali della secondaria di secondo grado (Colombo 2015 e §4), permette di riconoscere il soggetto con più sicurezza. Infatti si può notare che, anche se la prima parte delle definizioni date da quasi tutti gli studenti universitari è di tipo semantico, quasi tutti aggiungono indicazioni che mettono il soggetto in relazione con il verbo, soprattutto nel momento in cui si richiede di spiegare come lo si individua all'interno di una frase.

Inoltre, se consideriamo un soggetto in posizione post-verbale e con il ruolo semantico di tema / oggetto, come nella frase del dialogo *Sì perché gli fa male la testa*, vediamo che rispondono *la testa* soltanto 4 allievi della primaria, 11 della secondaria di primo grado e 59 studenti universitari. Possiamo osservare che un soggetto in posizione post-verbale e di ruolo non agentivo è molto difficile da individuare per quasi tutti gli allievi della scuola del primo ciclo, ma anche per molti studenti universitari. Il fatto che anche 27 studenti universitari indichino come soggetto *a Charlot, lui, egli, gli* dimostra quanto sia radicata la strategia di individuazione del soggetto su base semantica e sulla componente posizionale nel caso in cui la frase da analizzare non corrisponda agli esempi tipici proposti normalmente dai manuali. Le risposte relative a questa frase potrebbero quindi confermare quelle carenze di metodo, denunciate da chi critica l'insegnamento tradizionale della grammatica, che si riscontrano anche negli studenti che hanno terminato il percorso scolastico: il riconoscimento del soggetto sintattico avviene probabilmente in modo meccanico, se la frase da analizzare non è marcata e non richiede riflessioni approfondite per individuarlo, mentre sorgono delle difficoltà quando si propongono delle frasi più tipiche della lingua parlata che non delle varietà scritte e scolastiche.

Questi aspetti emergono anche dai dati relativi alla frase *Il tavolo lo sistema la ragazza* (tab. 7).

⁴² I pronomi tra parentesi indicano convenzionalmente i soggetti sottintesi.

ALLIEVI/STUDENTI	RISPONDONO: LA RAGAZZA / RAGAZZA
Scuola primaria	49
Scuola secondaria di I grado	40
Università	65

Tabella 7. *Riconoscimento del soggetto*: Il tavolo lo sistema la ragazza

I dati della tabella 7 dimostrano, infatti, che il soggetto in una frase marcata è di difficile individuazione per tutti gli informanti. Se si osservano poi le alternative proposte, vediamo che indicano come soggetto *il tavolo / tavolo* 23 studenti universitari, 16 allievi della secondaria e 8 della primaria e *lei / essa / ella* 8 studenti universitari, 44 allievi della secondaria e 24 della primaria. Rapportando sempre questi dati alle critiche espresse contro la grammatica tradizionale, possiamo notare che per gli studenti universitari la struttura frasale marcata crea difficoltà di individuazione del soggetto, mentre soprattutto per gli allievi della scuola primaria e secondaria emergono anche i problemi relativi alle diverse strategie per nominare il soggetto (cfr. § 1.2).

Ciò che dicono gli informanti rispecchia dunque le definizioni date dalla maggior parte dei manuali in adozione nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado (Colombo 2015 e §4), in cui si confondono la funzione sintattica del soggetto con i ruoli semantici che può occupare il suo referente, e ci fa sospettare che tali definizioni siano calate dall'alto, non verificate sui dati linguistici e mai messe in discussione: attività di osservazione, confronto e manipolazione di dati linguistici autentici permetterebbero di verificare che la definizione di soggetto su base semantica esclude i soggetti con diverso ruolo semantico.

Inoltre, viste le risposte relative alle frasi non prototipiche fornite dagli studenti universitari, si può ipotizzare che l'esposizione a un insegnamento che limita la riflessione grammaticale all'analisi di frasi scritte nel cosiddetto italiano «scolastico» o «buon italiano» (Berretta 1977: 5-37) produca, in qualche caso, dei danni anche sul lungo periodo; la definizione di soggetto su base comunicativa applicata a frasi marcate o non dichiarative crea infatti confusione e difficoltà (v. §1.2).

Anche osservando i dati relativi alla frase *Charlot si appoggia a un tavolo*, una frase lineare e tipica (nel soggetto *Charlot* coincidono le tre funzioni: è soggetto sintattico, topic e ha un ruolo agentivo), rileviamo che i risultati non corrispondono alle aspettative: infatti, non tutti, soprattutto nella primaria e nella secondaria di I grado, individuano in *Charlot* il soggetto, ma molti (38 della primaria, 77 della secondaria e 17 dell'università) indicano come soggetto *lui / egli*, dimostrando che anche l'interiorizzazione della definizione "tradizionale" di soggetto non garantisce un tipo "unico" o generalizzato di risposta (§1.2).

ALLIEVI / STUDENTI	RISPONDONO: CHARLOT
Scuola primaria	42
Scuola secondaria di primo grado	67
Università	90

Tabella 8. *Riconoscimento del soggetto*: Charlot si appoggia a un tavolo

La mancanza di rigore metodologico e contenutistico accompagnata a un insegnamento della grammatica che impone spesso delle regole in modo dogmatico, che utilizza per lo più esempi prelevati da una lingua scritta formale, produce le difficoltà riscontrate nei dati raccolti nel corso della ricerca e dimostra soprattutto che gli allievi accettano in modo acritico le norme grammaticali, non sono cioè abituati a metterle in discussione, a riflettere e ad affrontare in modo scientifico gli oggetti linguistici.

Alla luce di questi dati, si potrebbe trarre la conclusione che sia necessario un ripensamento della didattica della riflessione sulla lingua e che per questo si debba puntare a una formazione degli insegnanti che tenga conto di quanto è emerso dalla ricerca degli ultimi decenni in ambito linguistico e metodologico. Per far questo basterebbe probabilmente mettere in atto una proposta vecchia di quaranta anni, purtroppo solo parzialmente realizzata e quindi ancora attuale, e cioè la IX tesi del GISCEL⁴³:

In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e sulle lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e sulle tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere.

Di conseguenza, per far riflettere gli allievi sul soggetto (tema della nostra ricerca), gli insegnanti dovrebbero avere piena consapevolezza dei diversi livelli semantico, sintattico e comunicativo, delle differenze tra ruolo tematico e funzione sintattica, delle diverse possibili strutture informative delle frasi; dovrebbero, oltre che essere esperti di progettazione e di metodologia didattica, di pedagogia e psicologia, avere conoscenza e coscienza della variabilità della lingua e, soprattutto, essere aggiornati sui modelli teorici proposti dalla linguistica e saperli valutare anche criticamente per poi eventualmente tradurli in pratica didattica.

6. Conclusioni

A conclusione della presentazione dei dati raccolti e di alcune prospettive di analisi qui proposte, riprendiamo alcune delle domande con le quali abbiamo aperto questo contributo e che hanno fatto da filo conduttore alla ricerca, relativamente all'utilità dello studio della grammatica esplicita a scuola e alle metodologie più adatte per insegnare a riflettere sulla lingua in modo efficace e motivante.

⁴³ Cfr. i primi risultati di una ricerca coordinata da Mario Ambel sulla rilevanza dei principi delle Dieci Tesi nella prassi didattica degli insegnanti di italiano (<http://www.insegnareonline.com/orizzonti/educazione-linguistica-democratica>).

Sull'utilità della grammatica esplicita a scuola si sono espressi già in tanti, anche in tempi recenti (fra gli altri: Colombo 1997, Sabatini 2004, Fiorentino 2009; De Mauro 2011, Lo Duca 2013). I nostri dati, dai quali emerge la difficoltà di allievi e studenti di analizzare in modo critico i dati linguistici, soprattutto quando si esce dalla routine di attività meccaniche e mnemoniche, confermano in particolare la necessità di assegnare alla riflessione grammaticale esplicita il ruolo di «attività intelligente» (Colombo 1997), che promuova attitudine all'analisi e che sviluppi capacità cognitive trasversali negli allievi. Ben presente nelle verbalizzazioni dei nostri informanti, seppure in modo ingenuo, è il nesso fra grammatica esplicita e uso controllato e consapevole della lingua. Infatti, una maggiore consapevolezza della pluralità dei piani di espressione del significato dovrebbe favorire un agire comunicativo competente, a patto che la riflessione includa una varietà di stimoli linguistici maggiore di quanto non avvenga comunemente. Significativo, a questo proposito, è il disorientamento provocato dalla varietà di lingua (parlata e colloquiale) e dal genere testuale (dialogico) oggetto di riflessione nel nostro questionario. Infine, la rilevanza dell'oggetto di conoscenza, la lingua, imporrebbe di per sé una riflessione approfondita dei suoi meccanismi che non può ridursi alla banalizzazione e ripetitività nel percorso scolastico dell'approccio grammaticale di tipo tradizionale. Una riflessione particolare, in questo senso, dovrebbe essere dedicata al fatto che le definizioni fornite dalle matricole universitarie non si discostano, nella sostanza, da quelle proposte dagli allievi della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda il modo di proporre la riflessione sulla lingua a scuola, ci pare interessante il commento al questionario formulato da una giovane informante che sintetizza le indicazioni di metodo e le finalità dell'insegnamento della riflessione grammaticale come attività intelligente: «il questionario mi è piaciuto perché c'erano molte domande e mi hanno svegliato il cervello». Una riflessione sulla lingua che produca un apprendimento significativo dovrebbe essere proposta adottando un metodo euristico attraverso il quale l'allievo viene stimolato a riflettere, a porsi domande per arrivare a comprendere criticamente i meccanismi della lingua. Del resto le attività proposte con il nostro questionario potrebbero costituire un modello di attività didattiche finalizzate a stimolare domande e percorsi di scoperta (del tipo degli esperimenti di Lo Duca 2004) più che a dare risposte precostituite da memorizzare acriticamente.

I dati raccolti nelle scuole, attraverso attività che crediamo possano essere definite motivanti e stimolanti da un punto di vista cognitivo, hanno aperto al gruppo di ricerca prospettive di riflessione imprevedute nell'ambito delle categorie grammaticali oggetto della ricerca. Scopo della ricerca non era, infatti, dare una valutazione delle competenze metalinguistiche di allievi e studenti, ma fornire un'occasione di riflessione per tutti gli attori coinvolti (allievi, insegnanti, studiosi). In effetti, molte risposte degli informanti sono risultate del tutto inedite, e per molti aspetti ricche di ulteriori spunti di riflessione teorica da approfondire.

Riferimenti bibliografici

- Acquaviva, Paolo (2000): «La grammatica italiana: il lavoro comincia adesso», *Lingua e Stile*, 35, pp. 246-271.
- Altieri Biagi, Maria L. (1978): *Didattica dell'italiano*, Milano, Bruno Mondadori.
- Benveniste, Émile (1966a [1958]): «De la subjectivité dans le langage», in *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, pp. 258-266. [Trad. it: «La soggettività nel linguaggio», in *Problemi di linguistica generale*, Milano, il Saggiatore, 1994, pp. 310-320].
- Benveniste, Émile (1966b [1946]): «Structure des relations de personne dans le verbe», in *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, pp. 225-236. [Trad. it: «Struttura delle relazioni di persona nel verbo», in *Problemi di linguistica generale*, Milano, il Saggiatore, 1994, pp. 269-282].
- Berretta, Monica (1977): *Linguistica ed educazione linguistica*, Torino, Einaudi.
- Berruto, Gaetano (2003): «Sul parlante nativo (di italiano)», in Hans-Ingo Radatz e Rainer Schlösser (Hrsg.), *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Tübingen, Niemeyer, pp. 1-14.
- Bonvino, Elisabetta (2005): *Le sujet postverbal. Une étude sur l'italien parlé*, Paris, OPHRYS.
- Calaresu, Emilia (2016, i.c.p.): «Dialogicità e grammatica», in Cecilia Andorno e Roberta Grassi (a cura di), *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Perugia, Guerra (Collana "Studi AIItLA").
- Calaresu, Emilia (in prep.): «Il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto sintattico». Relazione presentata al *Workshop finale del progetto di ricerca GRASS – Riflessione grammaticale a scuola*, Bressanone, 22 aprile 2016.
- Cerruti, Massimo (2014): «C'è con soggetto plurale. La realizzazione variabile di un tratto sub-standard dell'italiano contemporaneo», in Massimo Cerruti, Elisa Corino e Cristina Onesti, (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Dell'Orso, pp. 53-76.
- Ciliberti, Anna (2015): *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Roma, Carocci.
- Colombo, Adriano (a cura di) (1995): *La riflessione sulla lingua: progetto Alice, abilità linguistiche integrate nella comunicazione educativa. 1. Orientamenti teorici. 2. Materiali didattici*, Bologna, Ministero della Pubblica Istruzione – I.R.R.S.A.E.
- Colombo, Adriano (1997): «Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua», *La didattica*, III (3), pp. 51-55.
- Colombo, Adriano (a cura di) (2008): *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove indicazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Colombo, Adriano (2015): «'Applicazione'? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche», in Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie insegnamento*, Milano, Studi AIItLA, pp. 213-230.
- Corrà, Loredana; Paschetto, Walter (a cura di) (2011): *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli.
- D'Achille, Paolo (a cura di) (2016): *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Firenze, Cesati.
- Dal Negro, Silvia (2016, i.c.p.): «Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita», in Cecilia Andorno e Roberta Grassi (a cura di), *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Perugia, Guerra (Collana "Studi AIItLA").

- Dal Negro, Silvia (in prep.): «Egli, esso, lui, *ello: la varietà di lingua nella riflessione grammaticale». Relazione presentata al *Workshop finale del progetto di ricerca GRASS – Riflessione grammaticale a scuola*, Bressanone, 22 aprile 2016
- Dardano, Maurizio; Trifone, Pietro (1997): *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- De Mauro, Tullio (2011): «Due grammatica per la scuola (e non solo) », in Loredana Corrà e Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 17-22.
- Dörnyei, Zoltán (2009): *The psychology of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Dryer, Matthew S. (2013): «Expression of Pronominal Subjects», in Matthew S. Dryer e Martin Haspelmath (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <<http://wals.info/chapter/101>>, ultima consultazione 12/08/2016).
- Ellis, Rod (2005): «Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study», *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 141-172.
- Fiorentino, Giuliana (a cura di) (2009): *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci.
- Gabrielli, Carolina (2010-11): «*La frase spiega qualcosa*». *Il modello valenziale: modello unificante di senso e struttura*, Tesi di laurea non pubblicata, Libera Università di Bolzano.
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2000): *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in <<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>>.
- Graffi, Giorgio (1994): *Sintassi*, Bologna, il Mulino.
- Graffi, Giorgio (2012): *La frase: l'analisi logica*, Roma, Carocci.
- Graffi, Giorgio (2015): «Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica», in Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie insegnamento*, Milano, Studi AItLA, pp. 197-211.
- Gutiérrez, Xavier (2013): «The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge», *Studies in Second Language Acquisition*, 35, pp. 423-449.
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (2012), Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Halliday, Michael A. K. (2014): *Halliday's introduction to functional grammar* (revised by Christian M.I.M. Matthiessen), London – New York, Routledge.
- Hulstijn, Jan H. (2005): «Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction», *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 129-140.
- Jespersen, Otto (2010 [1924]): «The teaching of grammar», in *Selected Writings*, Oxford, Routledge, pp. 271-279.
- Jespersen, Otto (1927): «Nexus. Subject», in *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part III Syntax* (second volume), London, George Allen & Unwin Ltd / Copenhagen, Ejnar Munksgaard, pp. 203-229.
- La Fauci, Nunzio (2009): *Compendio di sintassi italiana*, Bologna, il Mulino.
- Li, Charles N. (ed.) (1976): *Subject and topic*, New York, Academic Press.

- Lo Duca, Maria G. (2004 [1997]): *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2008): «Riflettere sulla lingua», in Adriano Colombo (a cura di), *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp 105-124.
- Lo Duca, Maria G. (2013 [2003]): *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Notarbartolo, Daniela (2016): «I modelli sintattici di frase e il testo», in Paolo D'Achille (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie e esperienze didattiche a confronto*, Firenze, Cesati, pp. 83-91.
- Palermo, Massimo (1997): *L'espressione del pronome personale soggetto nella storia dell'italiano*, Roma, Bulzoni.
- Palermo, Massimo (2010): «L'italiano giudicato dagli insegnanti», in *Lid'O – Lingua italiana d'oggi*, VII/ 2010, pp. 241-251.
- Palermo, Massimo (2011): «Soggetto» in Raffaele Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, <<http://www.treccani.it/enciclopedia/soggetto>>.
- Pieroni, Silvia (2014): *Persone e testi. Sulla correlazione tra io e tu, specialmente in latino*, Pisa, Pacini.
- Prandi, Michele; De Santis, Cristiana (2011): *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Renzi, Lorenzo; Cortelazzo, Michele A. (a cura di) (1977): *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, il Mulino.
- Sabatini, Francesco (2004): *Lettera sul ritorno della grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, <<http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2013/03/SabatiniLettera-sulla-grammatica2007.pdf>>.
- Salvi, Giampaolo (2001 [1991]): «La frase semplice», in Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi e Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol I: La Frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, il Mulino, pp. 37-128.
- Salvi, Giampaolo; Vanelli, Laura (2004): *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Schwarze, Christoph (2009): *Grammatica della lingua italiana*, edizione italiana interamente riveduta dall'autore a cura di Adriano Colombo, con la collaborazione di Emilio Manzotti, Roma, Carocci.
- Serianni, Luca (1991): *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Alberto Castelvetti, Torino, UTET.
- Serianni, Luca (2010): *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma – Bari, Laterza.
- Simone, Raffaele (1974): «Modelli per la grammatica scolastica», in AA.VV., *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici/storico-geografici/filosofici*, Torino, Loescher, pp. 9-33.
- Simone, Raffaele (1997): «Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò», in Rosa Calò e Silvana Ferreri (a cura di), *Il Testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia (Quaderni del Giscel n. 18), pp. 477-487.
- Simone, Raffaele; Cardona, Raimondo (1971): «Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane», in Mario Medici e Raffaele Simone (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni, pp. 365-93.

- Sorace, Antonella (1996): «The use of acceptability judgments in second language acquisition research», in William C. Ritchie and Tej. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 375-409.
- Trifone, Pietro; Palermo, Massimo (2014): *Grammatica italiana di base. Terza edizione con esercizi di autoverifica ed esercizi online di ripasso*, Bologna, Zanichelli.
- Vanelli, Laura (2010): *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Padova, Unipress.
- Voghera, Miriam (2014): «Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni», in Sergio Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano*, Bologna, Il Mulino, pp. 205-223.