

GRAMMATICA (PERCHÉ, QUANDO E COME) E PRATICA TESTUALE

*Francesco Sabatini*¹

1. INTRODUZIONE: SISTEMA E TESTO

La grammatica valenziale (o della “verbo-dipendenza”) ha finalmente fatto breccia e si sta imponendo all’attenzione di tutti: linguisti, docenti, autori di manuali scolastici. Anche i più restii (o forse solo meno informati), che la consideravano astrusa e manchevole (“non parla dei complementi”, dicevano i più; ma vedi in fondo a questo testo) si affrettano ora a dirne almeno qualcosa, in sette-otto paginette, nei loro vecchi manuali, mescolando così ... sistema tolemaico e sistema copernicano. Abbiamo, comunque, superato il punto di svolta e possiamo cominciare (o tornare con nuovi criteri) a ragionare a fondo su alcune questioni generali che fanno da piattaforma al tema dello “studio della grammatica”, tema che tratto rispondendo a tre domande fondamentali, fortemente interrelate, che riguardano il *perché*, il *quando* e il *come* proporre tale studio a scuola.

Le risposte a tali domande aprono la strada a un discorso fortemente innovativo in materia. Ma prima ancora di tentare queste risposte, con gli interessati al tema bisogna intendersi su alcuni dati di partenza.

In primo luogo, bisogna riconoscere che con il termine *grammatica* intendiamo tipicamente le strutture portanti del SISTEMA di una data lingua, come organizzatosi nell’uso, spontaneo, collettivo e pluriscolare di quella lingua ad opera dei suoi parlanti, e quindi acquisito, fin dall’età di 3-4 anni, nei cervelli di chi davvero la parla, facendo parte di quella comunità. Una premessa indispensabile sia per evitare di scambiare tali strutture con la forma linguistica dei TESTI, in moltissimi casi fortemente difforme in superficie, perché questi prodotti devono rispondere alle varie esigenze comunicative (vedi la parte finale di questo breve saggio); sia per precisare subito che stiamo discutendo dello studio della grammatica di una lingua che il discente già parla pienamente (nei limiti della sua età). Una diversa condizione del discente cambia preliminarmente i termini del discorso.

In secondo luogo, per le lingue che hanno avuto un lungo e ben assestato uso scritto e “colto”, bisogna distinguere due livelli all’interno del sistema stesso: il livello della *frase semplice* e quello della *frase complessa*. L’una veramente frutto dell’attività cognitiva del nostro cervello nel produrre primariamente rappresentazioni linguistiche delle percezioni sensoriali, puntate sul “fatto” osservato. L’altra elaborata in notevole misura attraverso lo studio (potremmo dire “a tavolino”) degli scrittori, volti ad ottenere costellazioni, gerarchicamente organizzate, di un maggior numero di informazioni, riguardanti anche luoghi, tempi, cause, fini, modalità, condizioni collegate al “fatto”. Già questa precisazione segnala che nel campo dello “studio della grammatica”, che tradizionalmente tendiamo a comprimere in tre o quattro anni di scuola, entrano attività che riguardano processi sviluppatasi su piani diversi e in lunghissimi periodi di tempo nelle culture umane.

¹ Professore emerito dell’Università degli Studi Roma Tre, Presidente onorario dell’Accademia della Crusca.

2. PERCHÉ, QUANDO E COME

Fissati questi termini preliminari per la discussione del tema in questione, possiamo dare risposte più chiare alle tre domande fondamentali che ci siamo posti.

La prima riguarda lo scopo dello studio scolastico della grammatica. Sottolineo l'aggettivo *scolastico* perché esistono altri campi interessati a tale studio, come la linguistica generale e la storia delle lingue, nonché la neurologia clinica. Nell'ambito che qui ci interessa, la questione si lega al principio stesso per cui è nata la scuola: l'invenzione della scrittura. Riflettere sulla lingua, puntualmente e in tutte le direzioni possibili, è una necessità insorta con l'introduzione di questa altra sfera di pratica della lingua, non più acquisita per via uditiva e prodotta fonicamente, e arricchita via via con l'uso spontaneo, ma affidata ai segni grafici realizzati con la mano e percepiti con la vista, e perciò analizzabile, scomponibile, adattabile con intenzioni pianificate: tutte operazioni che, almeno da un certo punto in poi del percorso di apprendimento, richiedono la conoscenza riflessa dei meccanismi della lingua. Ho precisato "da un certo punto in poi" perché nel percorso stesso vanno chiaramente distinte due fasi: la prima delle quali, detta dell'*alfabetizzazione*, richiede anzitutto l'impianto di questa nuova facoltà, del tutto nuova e innaturale, nell'apparato sensoriale-cognitivo del discente e via via lo sviluppo della sua pratica per via di ricalco della facoltà di lingua fonica, attraverso la pratica di lettura e scrittura di singole parole e di *testi molto semplici*, che ricalchino, appunto, il parlato dello stesso soggetto e di chi dialoga con lui, e quindi il contatto con forme testuali della lingua: Testi, insomma, dotati di una *fabula* che interessi il discente. Le classificazioni e le descrizioni morfologiche e sintattiche, che portano invece la sua attenzione sul sistema della lingua, richiedono una capacità di astrazione e generalizzazione che non maturano prima dei 10 anni di età e, d'altronde, non gli sono utili per le attività di lettura e scrittura di questo livello; sicché gli riescono solo difficili e fastidiose. Una fruttuosa conoscenza riflessa del sistema della lingua richiede la maturazione di tali capacità e deve andare di pari passo con la comprensione e la produzione di *testi più complessi*, con annesse riflessioni sulla testualità.

Esponendo le ragioni che sconsigliano lo studio propriamente grammaticale come obiettivo dell'insegnamento almeno nelle prime quattro classi della Primaria (diamo il tempo necessario al cervello di imparare a leggere e scrivere, curando l'ortografia e l'essenziale punteggiatura per altre vie, come il dettato, senza far ricorso alla grammatica), ho anche affermato, implicitamente, che lo scopo vero di tale studio, in ogni caso da fondare scientificamente, è quello di portare il discente a dominare la testualità complessa: campo di approdo di tutte queste operazioni. D'altra parte, nella Scuola Primaria la riflessione si esercita con molto migliori risultati sul lessico e la semantica, le cui aree cerebrali di riferimento, dicono i neurologi, sono pronte. Non sarà la "facilità" del modello valenziale che modificherà tali parametri.

Siamo così entrati direttamente nella sfera della seconda domanda. Poste tutte le premesse or ora indicate, dobbiamo indicare una soglia iniziale e assegnare uno spazio temporale adeguato per svolgere il percorso di presentazione, al discente, di quell'oggetto fondamentale che è, nell'ambito del SISTEMA della lingua, la FRASE, nelle sue due articolazioni fondamentali di cui abbiamo già detto. Un percorso che dev'essere sistematico e controllato, non arrangiato e stiracchiato, dal momento che è qui la chiave per arrivare a conoscere, via via, anche l'altro versante della produzione linguistica, quello del TESTO: nel quale il puro e già tanto articolato sistema della lingua subisce (in superficie) modifiche, per le ragioni già accennate e di cui ci occupiamo più avanti. Un percorso da distendere nei cinque anni che comprendono i tre anni della Secondaria di I

grado e i primi due della Secondaria di II grado: perché per uno sviluppo decisivo delle abilità linguistiche, è indispensabile recuperare per tutti i discenti, di qualsiasi indirizzo, lo spazio quinquennale anticamente esistente nell'indirizzo "nobile" (e tramontato) del Ginnasio. Consistenti abilità linguistiche sono richieste, oggi, a tutti coloro che nelle società complesse e tecnologicamente avanzate hanno posizioni e compiti di un certo rilievo: al capo di un'azienda di medie dimensioni o al responsabile di un nodo ferroviario di qualche importanza non meno che a un avvocato o a un dirigente ministeriale.

Resta di rispondere alla terza domanda: quale via percorrere per raggiungere il traguardo indicato? Riaffermiamo, però, prima di fornire una risposta, il dato assoluto di partenza: la ragion d'essere della Scuola discende direttamente dall'invenzione della scrittura e dalla sua progressiva diffusione nelle pratiche del vivere.

La risposta a tale domanda, senza trascurare nulla di quanto detto finora sugli altri piani, va data sul piano strettamente tecnico. In questa sede posso tentare di fornirla in due brevi capoversi.

Primo. Siamo ormai in molti ad esserci resi conto che la sterminata classificazione preliminare di tutte le forme delle cosiddette "parti del discorso" (8 o 9? Includiamo o no le interiezioni, le esclamazioni e le onomatopee?) produce noia e rifiuto, perché resta a lungo inerte. Mentre il tempestivo riconoscimento – dopo una prima rassegna veloce e sommaria di questo materiale sciolto della lingua – delle funzioni che i singoli pezzi svolgono nella composizione della frase permette un maggiore interessamento del discente a questo studio.

Secondo, e decisivo. Occorre un MODELLO, da seguire coerentemente, per spiegare la formazione di quell'organismo linguistico, la frase appunto, che esprime linguisticamente un concetto in sé concluso elaborato dalla nostra mente. Osservazioni compiute da filosofi antichi (Aristotele certamente) e da altri pensatori nel corso dei secoli e indagini compiute dai linguisti dei tempi moderni (capofila Lucien Tesnière, 1893-1954) hanno permesso di capire che il "concetto" contenuto nella frase è l'espressione linguistica del "ragionamento" che il nostro cervello compie sulle "cose" che percepiamo con i sensi e alle quali diamo un significato in base al valore d'uso che diamo ad esse. Vedendo una bottiglia poggiata su un tavolo, il nostro cervello mette in relazione quei due oggetti, dando significato alle caratteristiche, alla posizione e all'utilizzazione possibile degli oggetti stessi; cioè, essenzialmente, alla superficie piana, consistente e orizzontale del tavolo e alla forma della bottiglia con un fondo pianeggiante e ampio quanto basta per aderire bene al tavolo, per diventare ben visibile e costituire anche un riferimento spaziale. Questo "ragionamento" viene espresso linguisticamente utilizzando il verbo *poggiare* che richiede il completamento del suo significato con i nomi di due oggetti (è dunque bivalente) e genera quindi la frase *La bottiglia poggia sul tavolo*. In questo caso il verbo non fa riferimento a movimenti o azioni: in altri casi può indicare movimenti (*Il cane rincorre il gatto*), ma non è questa la sua specificità, bensì quella, nuovamente, di mettere in relazione due referenti. Altri verbi possono non implicare riferimento ad altri referenti (*piove, nevicca*, ecc.) o mettere in relazione tre referenti (*dare, consegnare, dire*) e perfino quattro (i verbi di trasferimento che richiedono l'indicazione di chi trasferisce e che cosa trasferisce, e poi da dove a dove).

Interpretata in questo modo la funzione del verbo, la costruzione della frase ci appare dunque fondata sul fulcro verbale, intorno al quale si dispongono tutti i pezzi che contribuiscono a rappresentare interamente la scena, con molti particolari aggiunti al fatto centrale. Pezzi che a mano a mano ci appariranno disposti su tre livelli. Cioè, in una visione non meramente lineare, ma spaziale, adatta agli scopi illustrativi e didattici, in tre aree concentriche: quella centrale (o del nucleo) che contiene i costituenti primari, cioè il verbo stesso e i suoi argomenti; quella immediatamente circostante al nucleo, che contiene tutti

gli elementi che formano sintagmi con i costituenti primari, cioè ne sono code (attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative, avverbi del verbo); quella più periferica, che contiene elementi strutturalmente autonomi rispetto al corpo centrale della frase e che espandono la scena (avverbi di frase, espressioni di varia forma che fanno riferimento ai dati di tempo, luogo, scopo, causa, modo, condizioni, ecc. ecc., che colleghiamo con quanto detto al centro della frase). Infine, gli elementi di questa area “marginale” possono presentarsi, oltre che in forma di espressioni nominali o avverbiali, anche in forma di frasi subordinate: *Marco è tornato a casa per la febbre / Marco è tornato a casa perché aveva la febbre.* (Si tratta di subordinate, da non confondere con le complete, quali sono le soggettive, le oggettive e le interrogative indirette, che si collocano tra gli argomenti del verbo). Come si vede, emerge con molta chiarezza l’organizzazione interna della frase, dominata da una “gerarchia” tra le varie componenti, che può essere rilevata con grande sicurezza (e pochi dubbi di interpretazione) da parte del parlante, in base alla competenza che già esiste nel suo cervello e che può essere da lui stesso indagata se in età in cui è capace di farlo. La grammatica valenziale non detta regole, ma cerca di interpretare le modalità di funzionamento del sistema linguistico presente nel nostro cervello.

Altre considerazioni. Contrariamente all’opinione di chi non ne è a conoscenza, è proprio il modello valenziale che ci permette di dipanare la matassa dei complementi, che tanto affligge ancora schiere di insegnanti. Nel modello valenziale si distingue chiaramente tra “gli elementi richiesti dal significato del verbo” (o complementi nucleari, che comprendono anche il soggetto) e “gli elementi che accompagnano dall’esterno l’intero nucleo (oltre le sue code)”, perché il significato dei primi è esplicitato dal verbo a cui si appoggiano, mentre il significato dei secondi va ricercato ed elaborato in base a cognizioni generali e nel contesto di un discorso più ampio. Così: nella frase *Giulia è andata in campagna* è chiaro che l’espressione *in campagna* indica il “movimento verso quel luogo”; mentre nella frase *In campagna Giulia organizza delle belle cene* la stessa espressione può indicare semplicemente “il luogo in cui le organizza”, ma anche “il periodo di tempo in cui vi si trova” e perfino l’atmosfera in cui lei opera. C’è un solo modo per uscire da questa incertezza: trovare (anche mentalmente) un verbo a cui legare l’espressione *in campagna* del secondo esempio, per esplicitarne il significato che ci sembri più appropriato al contesto del discorso e coniare così un altro “nucleo” (*Quando soggiorna in campagna ...* coniuga luogo e tempo; *Se si trova nella sua casa di campagna ...*coniuga luogo e condizione). È questo il modo di soffermarsi su questi elementi “vaganti” nella frase per intenderne il significato più accettabile e darne, all’occorrenza, una traduzione in un’altra lingua. (E sì, perché si dice che senza la lista dei complementi non si può studiare il latino: ammettiamolo pure, ma per capire bene i complementi occorre il modello valenziale!).

Abbiamo nominato, poco sopra, il “soggetto” come uno dei “complementi”! Sembra una bestemmia, mentre abbiamo semplicemente fatto riferimento alle esigenze dei verbi: a partire dai monovalenti, tutti richiedono l’appoggio di un elemento (indicato da un nome o da un pronome o da una frase soggettiva) che fornisca il punto di prospettiva dal quale si descrive l’intera scena. È il primo *subiectum* (nel greco di Aristotele l’*hypokèimenon* “posto sotto”) a ciò che dice il verbo e può indicare, semanticamente, l’agente, il paziente, il beneficiario, il destinatario, il luogo, lo strumento, ecc., nell’evento che descriviamo. Solo intendendone in questo modo la funzione possiamo comprendere la differenza tra una costruzione attiva, una passiva e una inversa (*Ugo consegna il libro a Giulia; Il libro è consegnato da Ugo a Giulia; Giulia ha in consegna il libro da Ugo*). Ecco mostrate al discente tre modalità a sua disposizione per descrivere, con il verbo *consegnare*, la stessa scena.

Il modello valenziale, dunque, non sembra farci perdere per strada dei pezzi del vecchio repertorio della grammatica “tradizionale”, ma di essi interpreta le funzioni molto più

correttamente: secondo principi che sono nella mente del parlante e che, con lo studio, vengono semplicemente scoperti e oggettivati dal discente.

3. DAL SISTEMA AL TESTO

Veniamo alle pratiche testuali. Anche in questo campo parallelo occorre entrare disponendo di un MODELLO che ci permetta di osservare fenomeni vari, rapportabili a un principio ordinatore di grande potenza esplicativa.

Il TESTO (etimologicamente “tessuto”, quindi “intreccio di parole”) è il prodotto della lingua volto a fini comunicativi delle nostre cognizioni: esso coinvolge i due poli dell’atto comunicativo, l’emittente e il ricevente (il ricevente può essere, in casi limite, lo stesso emittente, che però fruisce del proprio messaggio in un secondo tempo e quindi trovandosi in una propria mutata condizione). Il parametro massimo che regola questo passaggio di informazione è dato dalle intenzioni comunicative dell’emittente e dall’atteggiamento e dalle capacità interpretative del ricevente. Vediamo in breve, in questa sede, basandoci su situazioni tipiche e di comune esperienza, come funziona, normalmente, questo passaggio di informazioni.

Chi stabilisce ed emette delle norme per regolare con precisione il comportamento altrui (è il caso principe del “Legislatore”, cioè l’organo legislativo nelle società organizzate) intende che al testo di quelle norme si dia una interpretazione univoca da parte dei riceventi (se questi sottostanno alla volontà e al potere dell’emittente) e per questo farà tutto il possibile perché le formulazioni presenti nel testo abbiano un solo significato. Lo stesso accade quando vogliamo fornire istruzioni tecniche per far compiere operazioni materiali e di grande precisione (montare un apparecchio; condurre un veicolo; ecc.) o anche dare definizioni di oggetti e concetti basate su postulati. In tutti questi casi la formulazione linguistica dei concetti deve raggiungere il massimo di “rigidità” e ciò si ottiene aderendo nella misura massima ai valori (semantica del lessico, costruzione sintattica) riconosciuti come standard nel sistema della lingua e si curerà che il discorso proceda, per maggior chiarezza, per segmenti abbastanza brevi, ognuno assolutamente completo di tutti i suoi elementi: cioè per “frasi di grammatica”.

Accanto a questi generi di testo (chiaramente importanti in ogni comunità culturale) si collocano altri due raggruppamenti di generi di testo che prevedono un diverso patto comunicativo.

Un certo numero di testi è volto a stabilire un dialogo critico con il ricevente: si tratta dei testi esplicativi che propongono una data materia a chi non la conosce ancora e ha bisogno di avvicinarsi ad essa partendo dalle proprie esperienze; dei testi saggistici (di qualsiasi materia), ampi o brevi (come un “articolo di fondo” in riviste e quotidiani) nei quali l’autore propone problematicamente le sue idee, che il ricevente vaglia e mette a confronto con le proprie; dei testi di informazione comune (di cronaca giornalistica e affini) che si rifanno alle cognizioni medie di un largo pubblico e quindi non mirano alla precisione profonda; dei testi di divulgazione scientifica, che un po’ danno informazioni precise, un po’ seguono l’interesse del lettore. La forma linguistica di tutti questi generi di testo deve comunicare una certa dose di informazioni condivise da tutti ma non può certo essere “rigida” e categorica come quella del precedente raggruppamento: si apre il campo a una serie di adattamenti dei significati, accostamenti sinonimici, ellissi di elementi che il ricevente aggiungerà all’atto della sua lettura.

Esistono, infine, da tempo memorabile e si producono dappertutto, generi testuali in cui l’emittente parla fortemente di sé stesso, delle sue esperienze esistenziali, descritte

mediante forme linguistiche che rispondono fortemente al suo sentimento della lingua e che, solitamente, hanno un ampio margine di indefinito, da definire e completare ad opera del ricevente. Si tratta dei testi propriamente “letterari” (in prosa e in poesia), che provengono dal vissuto dell'emittente e che il ricevente accoglie per interpretare la propria esperienza esistenziale, attraverso interpretazioni che risentono del proprio vissuto.

Occorre, a questo punto, una considerazione riassuntiva sulla forma linguistica che distingue tanti tipi e generi di testo così diversi per “contenuto”: in essi i tratti di rigidità sono dati dall'aderenza massima possibile alle forme del SISTEMA; i tratti di elasticità tengono conto di tutte quelle ellissi, inferenze, approssimazioni, duplicazioni che caratterizzano il parlato, ambiente nel quale si richiede, appunto, una forte collaborazione interpretativa tra i dialoganti perché ne risulti un significato condiviso. Per fare qualche esempio, diventano tratti di elasticità la frase segmentata, che marca fortemente la distinzione tra “tema” e “rema” (*Piero, non l'hanno invitato*), la posposizione del soggetto al verbo con funzione di puro richiamo al tema (*Sono arrivati, i tuoi amici*), le ellissi, l'inizio di un enunciato con *Ma* o *E*, ecc. Non “errori” come stancamente ripetono molti (ne avrebbero commessi a migliaia tutti i grandi scrittori), ma tratti che costringono il ricevente a collaborare nella costruzione del significato di un messaggio.

Ebbene, come cogliere nei testi sia i tratti di rigidità, sia quelli di elasticità, senza il paradigma della pura *frase* configurata secondo il modello più rigoroso di cui disponiamo? Vediamo così riapparire, anche operando sull'altro versante delle pratiche testuali, l'importanza capitale del modello che ci permette di osservare l'oggetto nascosto (potremmo così chiamarlo) nella sfera del linguaggio verbale il sistema della lingua.

Far grammatica in questo modo, dicono ormai molti docenti, è più facile e molto più interessante (perfino piacevole) per gli alunni. È la prova, sul terreno dei fatti, della fecondità di un modello scientifico. Non deduciamone subito, però, la fattibilità e la produttività negli anni in cui urgono altre attività preparatorie a questo studio (scrittura manuale, pronuncia vicina allo standard, prosodia, ortografia, arricchimento lessicale, sviluppi semantici) e non sono invece possibili applicazioni al campo parallelo delle pratiche testuali mediante testi di una certa complessità. Sulla possibilità che si possa intraprendere questo cammino già nella Primaria (alcuni pensano già al secondo anno, altri al terzo, ma con decisione) io nutro forti dubbi. Almeno fino a quando non vediamo che sono raggiunti, in tutto il corso dei cinque anni, da parte della massa degli alunni in classe (con riduzione di quello “scarto di produzione” che sono gli alunni “certificati” oggi in aumento) risultati pienamente soddisfacenti nelle capacità di comprensione, mediante lettura scorrevole, di testi adeguati e di composizione autonoma di corrispondenti testi manoscritti corretti e leggibili. O, altrimenti detto, fin quando non sentiremo più dire, dai docenti della Secondaria di I grado, che troppi alunni in arrivo dalla Primaria quasi non sanno leggere e scrivono in modo indecifrabile.