

# IL SOGGETTO NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO. UNA PANORAMICA TRA LE GRAMMATICHE SCOLASTICHE E LE GIS

*Dalila Bachis*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Questo articolo intende servire a tre scopi.

Il primo è quello di fornire un piccolo aggiornamento rispetto alla questione sollevata in particolare dal progetto GRASS (Riflessione Grammaticale a Scuola: il Soggetto Sintattico) dell'Università di Bolzano sul riconoscimento del soggetto nella scuola dell'obbligo<sup>2</sup>, sviluppatosi attorno al tema della riflessione grammaticale a scuola. Il gruppo di ricerca si è domandato, in particolare, a che cosa serva sapere riconoscere il soggetto di una frase, e perché, dopo anni di esercizio e di insegnamento mirato, spesso gli alunni (e poi gli studenti universitari) svolgano ancora con grande difficoltà questo compito apparentemente banale. L'aggiornamento di cui qui si tratta è circoscritto a una questione: come è affrontato il tema del soggetto nelle più recenti grammatiche scolastiche? Per quanto limitata, questa prospettiva è importante perché, come è ben noto, gran parte della didattica dell'italiano a scuola continua a ruotare intorno allo strumento del manuale, il primo (se non l'unico) con cui l'insegnante si interfaccia quotidianamente e che per questo è cruciale nella trasmissione dell'insieme di nozioni e principi che si riassumono sotto l'etichetta di "grammatica tradizionale". Secondo Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro (2018: 6), il loro lavoro

sollecita una riflessione critica sulla forza della cosiddetta grammatica tradizionale, cioè quell'insieme di nozioni e principi tramandati dalla consuetudine e solo superficialmente scalfito da corsi e laboratori e di formazione post-universitaria. Tale forza risiede proprio nella trasmissione da insegnante ad alunno e futuro insegnante e dal senso di comoda certezza che tutto ciò trasmette, in assenza, evidentemente, di una preparazione linguistica che permetta di rivisitare criticamente la tradizione e di modificare vecchie prassi didattiche ormai consolidate.

Posto che tale preparazione linguistica resta quanto meno auspicabile, uno dei modi che la comunità scientifica ha per intervenire (e qui si arriva al secondo scopo dell'articolo) è quello di fornire a chi lavora con le grammatiche scolastiche, sia perché le usa in classe sia perché le scrive, delle indicazioni pratiche su come affrontare il tema, senza stravolgere la tradizione ma partendo da questa per fornire un quadro il più possibile chiaro che al

<sup>1</sup> Università degli Studi di Siena.

<sup>2</sup> Cfr. Dal Negro, Calaresu, Favilla, Provenzano, Rosi (2016) e Calaresu, Dal Negro (2018). Si veda anche il materiale disponibile sul sito dell'Università di Bolzano al collegamento <https://grass.projects.unibz.it/il-progetto-grass/>.

tempo stesso restituisca la complessità del concetto e fornisca un utile spunto per la riflessione linguistica in classe.

In ultimo, si è voluto guardare all'insegnamento dell'italiano come lingua non materna. In particolare, si è cercato di rispondere alla domanda che segue: nell'insegnare l'italiano ad apprendenti non madrelingua, è necessario ricorrere alla nozione di soggetto? La domanda è d'obbligo, dopo che nuovi approcci e metodi «hanno indotto psicologi, linguisti e glottodidatti a dubitare dell'utilità dell'insegnamento della grammatica»<sup>3</sup>. Tra le ragioni del dubbio spiccano in particolare due fatti: che all'apprendimento di una lingua sono deputate con ogni probabilità strutture mentali innate; che, per comunicare efficacemente, le competenze (o le conoscenze procedurali) sono più importanti delle conoscenze dichiarative. Tale dibattito

ha costretto da un lato gli assertori acritici del ruolo portante dell'insegnamento della grammatica a porsi il problema della congruenza tra le nozioni presentate (le strutture e gli usi della lingua) e gli obiettivi didattici (la capacità di comunicare accuratamente, fluentemente ed efficacemente) [...]. È dunque ragionevole dubitare che alcune nozioni di grammatica generale (che cos'è il soggetto di una frase? Quali sono le sue proprietà?) o alcune tipologie di esercizi (l'analisi logica, ma anche le più moderne metodologie di analisi della frase in costituenti) siano d'ausilio nel percorso di apprendimento di una lingua<sup>2</sup>. Un po' più difficile sostenere che avere un'idea di che cosa sia la flessione nominale nel sistema morfologico dell'italiano non sia d'aiuto all'apprendente straniero per padroneggiare meglio la comunicazione orale e scritta (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 154)<sup>4</sup>.

Se è ragionevole dubitare che nozioni come il riconoscimento del soggetto di una frase e le sue caratteristiche siano utili nel percorso di apprendimento di una L2, i manuali di italiano che ne impostano uno non dovrebbero sentire l'esigenza di soffermarsi sul tema. Come vedremo, invece, i manuali analizzati per l'apprendimento dell'italiano a partire dal livello B1 si trovano, in varia misura, a ricorrere alla nozione di soggetto, tanto data per scontata quanto sfuggente.

## 2. IL PROBLEMA DELLA DEFINIZIONE DEL SOGGETTO

La grammatica tradizionale è accusata, spesso a ragione, di numerose storture e incrostazioni che si ripercuotono nella didattica della lingua italiana a scuola. Nel caso della definizione del soggetto la questione è particolarmente complessa. Come spiega Massimo Palermo (2018: 14),

[il] problema di una definizione accurata del soggetto chiama in causa i linguisti, a cui dovrebbero riferirsi gli autori di grammatiche scolastiche e i docenti per poter insegnare efficacemente la nozione. Tuttavia – come è noto – non ci sono definizioni condivise; dunque manca una fonte unica a cui fare riferimento. Come osservano Dal Negro *et al.* (2016: 86), non sempre si può gettare la croce sulla vituperata grammatica “tradizionale”; anzi, per ciò che riguarda il soggetto (ma il rilievo ha valenza generale), «andrebbe [...] distinto

<sup>3</sup> Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 153).

<sup>4</sup> Sul “problema della grammatica” e il ruolo del docente di italiano si veda anche Andorno (2009).

meglio ciò che è direttamente imputabile alla scuola e ciò che di già problematico all'origine alla scuola arriva».

Più avanti, nel corso della trattazione, Palermo fa riferimento alle teorie antiche e moderne che si riferiscono al soggetto; senza entrare nel merito della vasta letteratura sull'argomento,<sup>5</sup> ciò che qui interessa è il fatto che il tentativo di articolare una definizione di soggetto incontra molteplici difficoltà, dovute al fatto che si tratta di una funzione astratta, che si manifesta concretamente su più piani: semantico, morfologico, sintattico e testuale. Ciò costituisce, secondo Calaresu (2018: 55), «una perenne fonte di confusione per moltissimi studenti, e anche per molti insegnanti». La studiosa suddivide in cinque “strati”, che andrebbero tenuti sistematicamente distinti, la nozione di soggetto; si riportano di seguito, riassumendoli e semplificandoli:

1. *Il soggetto morfologico*. È obbligatoriamente espresso in italiano se si usano frasi con verbo finito. Corrisponde alla persona grammaticale del verbo (non al pronome personale, che corrisponde alla categoria di cui al punto 2).
2. *Il soggetto sintattico*. Non è obbligatoriamente espresso in italiano. Può essere presente in varie forme: pronomi, nomi, sintagmi di vario tipo, frasi e corrisponde al costituente/argomento che orienta il verbo: infatti, in italiano standard e neostandard il soggetto sintattico deve accordarsi al soggetto morfologico del verbo, ovvero alla sua persona grammaticale<sup>6</sup>.
3. *Il soggetto tematico*. Corrisponde al *topic*, ciò di cui si parla, e non coincide necessariamente con il soggetto morfologico e sintattico, come nella frase marcata *Il cioccolato io non lo mangio*. Il soggetto tematico, morfologico e sintattico si trovano a coincidere, invece, in frasi come *Io non mangio il cioccolato*.
4. *Il ruolo semantico*. Variabile: agente, beneficiario, strumento ecc. Può essere attribuito sia al soggetto sintattico sia al soggetto semantico. Tale attribuzione può essere fatta solo a partire dal significato e dalla struttura argomentale del verbo.
5. *Il referente o denotato*. L'entità del mondo a cui si fa riferimento. Può essere richiamato con un riferimento esplicito o implicito (il caso del cosiddetto soggetto sottinteso).

Come si vede, i punti potenzialmente affrontabili sono numerosi e complessi. Quanto di questo dovrebbe entrare ed entra in classe, con quale fine, e con quali risultati?

### 3. IL SOGGETTO A SCUOLA

Per comprendere in che cosa consistono gli obiettivi di apprendimento riguardanti il concetto di soggetto è necessario fare riferimento ai documenti del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca: le *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* (2012), le *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010) e le *Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali* (2010).

Cominciamo col segnalare che il concetto di soggetto è esplicitato solo nel primo dei documenti citati, e soltanto all'interno degli obiettivi di apprendimento relativi alla scuola primaria. Infatti, al paragrafo *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria* troviamo specificati gli *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*; tra questi, figura il «riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari)». A questa altezza del percorso,

<sup>5</sup> Cfr. Palermo (2010) e bibliografia ivi indicata.

<sup>6</sup> Tale accordo viene a mancare in forme quali *Le panchine la gente le rompono*; per casi come questo cfr. *ibidem*, n. 32.

dunque, non è previsto che gli apprendenti riconoscano il soggetto, ma piuttosto che riconoscano la grammaticalità della frase. L'analisi logica della frase minima, invece, è un obiettivo previsto al termine della classe quinta: «riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo». Si parla dunque di riconoscimento, non di definizione o di uso; con questi due estratti si conclude la breve storia del soggetto nei documenti ministeriali. Nelle stesse *Indicazioni per il primo ciclo*, tra gli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado* si trovano, tra gli altri, quello di «riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice» e quello di «riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione».

Passando alla scuola secondaria di II grado, la sezione dedicata agli obiettivi specifici di apprendimento della lingua italiana nelle *Indicazioni nazionali per i Licei* è molto condivisibile, pur essendo – giustamente – generica, in quanto si inserisce in un contesto di autonomia dell'insegnamento<sup>7</sup>. Si comincia col dire che, nel primo biennio, «lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità linguistiche orali e scritte [...], senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori». Anche qui, come per le indicazioni per il primo ciclo, ci sarebbero osservazioni da fare su quanto di questi suggerimenti venga colto, come quando si parla di guardare alle «differenze generali nell'uso della lingua orale, scritta e trasmessa» così come alle «diverse forme della videoscrittura e della comunicazione multimediale» e, nell'ambito della produzione orale, al «rispetto dei turni verbali, all'ordine dei temi e all'efficacia espressiva». Per quanto riguarda il tema del lavoro, l'unica indicazione circa l'analisi logica è di saper controllare, nell'ambito della produzione scritta, «l'organizzazione logica entro e oltre la frase». Seguono numerose altre indicazioni, per la verità molto utili, che riguardano sia la competenza testuale, sia la trasversalità della lingua italiana, che imporrebbe una collaborazione «effettiva e programmata» con le altre discipline, sia la prospettiva storica della lingua, dalle origini alle «tendenze evolutive più recenti per quanto riguarda la semplificazione delle strutture sintattiche, la coniazione di composti e derivati, l'accoglienza e il calco di dialettalismi e forestierismi».

La situazione cambia nelle *Linee guida* per gli Istituti tecnici e quelle per i professionali (identiche tra loro per quanto riguarda gli obiettivi specifici di apprendimento della lingua italiana). Qui non c'è alcuna riflessione circa l'educazione linguistica e il suo scopo: dopo un'introduzione piuttosto fumosa, viene fornita una serie di schematiche indicazioni relative alle conoscenze e alle abilità linguistiche da perseguire nel biennio. Per quanto riguarda l'analisi logica, ciò che viene individuato a livello di conoscenza riguarda il sistema e le strutture fondamentali della lingua, articolati in «fonologia, ortografia, morfologia, sintassi del verbo e della frase semplice, frase complessa, lessico». Passando alle abilità, si dice semplicemente di «applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai diversi livelli del sistema».

Al di là della sostanziale differenza tra i due documenti pensati per la scuola secondaria di II grado, ciò che emerge dalla lettura dei tre punti di riferimento in merito ai contenuti disciplinari e agli obiettivi di apprendimento che vengono individuati dal MIUR è che la nozione di soggetto dopo la classe quinta della scuola primaria è fondamentalmente data per acquisita: si parla di organizzazione logico-sintattica della frase semplice, struttura e gerarchia logico-sintattica della frase complessa, organizzazione logica entro e oltre la frase, sintassi della frase; evidentemente, il prerequisito su cui si basano questi obiettivi è

<sup>7</sup> Introdotta dalla Legge del 15 marzo 1997, n. 59, art. 21:

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html#:~:text=L'autonomia%20didattica%20%C3%A8%20finalizzata,e%20del%20diritto%20ad%20apprendere.>

che, nella riflessione linguistica, si sia raggiunta la consapevolezza in merito a cosa siano il soggetto e, naturalmente, il predicato. I documenti, pur nella loro genericità e non escludendo, con lungimiranza, «eventuali lacune», seguono un principio di gradualità tra i diversi ordini di scuola; secondo questo principio, i contenuti progressivamente si approfondirebbero e amplierebbero. È così che davvero accade nella scuola per quanto riguarda l'apprendimento della nozione di soggetto?

Sintetizzando molto brevemente il quadro che emerge dai risultati della ricerca GRASS, nella quale si parte da attività concrete di ricerca del soggetto da parte dei discenti all'interno di un testo dialogico<sup>8</sup>, la situazione appare la seguente:

- per quanto riguarda che cosa sia concretamente il soggetto per i rispondenti, si riconoscono in particolare due specifiche strategie che emergono in modo ricorrente e che possono essere considerate entrambe improprie, in quanto cercano di ricondurre qualsiasi soggetto – esplicito o implicito, nominale o pronominale – ad una sola di queste due macrocategorie: a) nome del referente corrispondente al soggetto; b) pronomi personale corrispondente alla persona del verbo<sup>9</sup>;
- per quanto riguarda la riflessione metalinguistica esplicita, ovvero l'elaborazione di definizioni della nozione di soggetto da parte di alunni e studenti universitari, la raccolta dei dati restituisce le definizioni stereotipate trasmesse dai manuali e dalla pratica scolastica. Inoltre, restituisce anche la rielaborazione “creativa” da parte dei discenti che cercano di rimotivare le definizioni apprese sulla base di ciò che hanno capito del soggetto, spesso inconsapevoli delle frequenti contraddizioni tra definizioni ed esempi che loro stessi forniscono<sup>10</sup>.

Quali sono le definizioni stereotipate trasmesse dai manuali e dalla pratica scolastica a cui le studiosi fanno riferimento?

#### 4. IL SOGGETTO NEI TESTI DI GRAMMATICA

Per prima cosa, è doveroso segnalare che, a causa delle difficoltà che la ricerca linguistica continua a incontrare nel definire correttamente la nozione di soggetto, anche nelle grammatiche scientifiche di riferimento capita che il tema sia trattato in modo non completamente esaustivo o anche contraddittorio<sup>11</sup>.

Il problema si pone a maggior ragione per le grammatiche scolastiche, che devono presentare un percorso non solo scientificamente fondato ma anche didatticamente efficace e fruibile da parte di utenti inesperti. Nei documenti ministeriali, come si è detto sopra, il riconoscimento del soggetto è indicato come obiettivo specifico di apprendimento al termine della scuola primaria; tuttavia, la nozione è troppo complessa perché a quell'età e a quel livello di capacità di astrazione e di riflessione linguistica bambine e bambini possano padroneggiare adeguatamente il tema. Perciò, chi scrive grammatiche scolastiche (con tutta probabilità sotto indicazione e per richiesta dei e delle docenti) non si limita a trattare il tema del soggetto nei testi per la scuola primaria, magari richiamandolo nelle grammatiche per gli ordini di scuola successivi: al contrario, sono proprio i testi per la scuola secondaria di I grado e per il biennio della scuola secondaria di II grado a ospitare il maggior numero di pagine dedicate al tema in questione.

<sup>8</sup> Il questionario su cui si è basata la ricerca è in appendice al volume Calaresu, Dal Negro (2018: 149-159).

<sup>9</sup> Cfr. Calaresu (2018) e Dal Negro (2018).

<sup>10</sup> Cfr. Favilla (2018).

<sup>11</sup> Si veda Dal Negro, Calaresu, Favilla, Provenzano, Rosi (2016) e la bibliografia ivi indicata, in particolare Graffi (2012: 69-79) e Vanelli (2010: 75-102).

Palermo, partendo dal presupposto che «il riconoscimento della categoria soggetto sposta l'asse della riflessione sulle attività proposte dal docente e sull'affidabilità del libro di testo», analizza un gruppo di grammatiche per il biennio della scuola secondaria di II grado<sup>12</sup>. Lo studioso si dice in parte confortato dai risultati dell'esame, ritenendo che «si sono indubbiamente compiuti dei passi in avanti rispetto a qualche decennio fa, nel senso che tendono a non comparire più definizioni del tipo 'il soggetto è colui che compie l'azione'»<sup>13</sup>. I punti di forza nella grammaticografia recente individuati da Palermo sono i seguenti:

1. il riferimento alla proprietà dell'accordo morfologico col verbo;
2. il riferimento al criterio posizionale (il soggetto di solito collocato a sinistra del verbo);
3. il riferimento, seppure ancora minoritario, a un'impostazione valenziale: «di conseguenza la trattazione delle proprietà del soggetto preceduta dalle spiegazioni sulla struttura della frase, sulle nozioni di argomento, valenza, nucleo e elementi extranucleari»;
4. il riferimento alla variabilità del ruolo semantico.

I punti 1, 2 e 4, tuttavia – prosegue Palermo (ivi: 16-17) – presentano dei problemi. La proprietà dell'accordo morfologico col verbo non è sempre collocata in evidenza rispetto alle altre e al primo posto in ordine di trattazione, come dovrebbe essere; non sempre si spiega adeguatamente che cosa succede quando il soggetto si trova alla destra del verbo. Inoltre, a volte il tema del ruolo semantico è trattato come un'informazione aggiuntiva, quasi scollegata dai criteri di definizione e riconoscimento; infine, «la tassonomia dei ruoli semantici è a volte troppo dettagliata, e di conseguenza ancorata a criteri a volte più scivolosi della tanto criticata analisi logica».

I punti critici non finiscono qui: come suggerisce Palermo, le grammatiche scolastiche «sono ormai lavori di équipe, con parti redazionali che si affastellano a quelle originarie degli autori, con risultati non sempre impeccabili». In una delle grammatiche analizzate, per esempio, dopo una definizione che fa riferimento al criterio fondamentale dell'accordo col predicato, si dice che

in alcuni casi (ma non si specifica quali) può essere utile porsi alcune domande: “Chi compie l'azione espressa dal verbo?” (se il verbo è di forma attiva) oppure “Chi subisce l'azione espressa dal verbo?” (se il verbo è di forma passiva). Sembra si abbia paura di tirare in ballo la nozione di ruolo semantico che potrebbe spiegare la differenza tra, poniamo, *Marco legge un libro*, *Marco sente dei passi* e *La bottiglia è nella credenza*<sup>14</sup>.

Palermo fa riferimento alla “paura” di tirare in ballo la nozione di ruolo semantico; la sensazione di chi scrive, invece, è che il concetto non sia padroneggiato adeguatamente da chi redige la grammatica scolastica, o alcune delle sue parti.

Altri limiti segnalati dallo studioso sono il fatto che la diversificazione a seconda del ruolo semantico dovrebbe essere parte integrante della definizione, senza esagerare con la tassonomia e il fatto che

nel paragrafo della teoria si evita la spiegazione tradizionale, ma la si evoca nei box di approfondimento o in quadri sinottici riassuntivi con formulazioni del tipo: “Attenzione! Non sempre il soggetto indica la persona o la cosa che

<sup>12</sup> Palermo (2018: 16).

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Ivi: 17.

compie l'azione espressa dal verbo". In altre parole: o si spiega la relazione tra ruolo sintattico e ruolo semantico, oppure non si può negare l'efficacia di una regola che non si è formulata nella teoria, facendo un tacito riferimento alle conoscenze pregresse dell'allievo: il rischio è di innestare un cortocircuito nozionale<sup>15</sup>.

Quest'ultimo, a mio avviso, è il punto centrale della questione: le grammatiche scolastiche, nel migliore dei casi, sembrerebbero aver intrapreso un'operazione di pulizia superficiale dalla teoria percepita come superata, ma senza che questa sia stata di fatto sostituita da un riferimento altrettanto forte; questa mancanza non si può attribuire unicamente a chi redige le grammatiche scolastiche, in quanto, come brevemente ricordato sopra, manca una fonte chiara e attendibile a cui fare riferimento.

Infine, Palermo rimarca l'ancora insufficiente attenzione alla prospettiva testuale. Lo studioso suggerisce che «si dovrebbe limitare (abbandonarla del tutto è improponibile per ragioni di spazio), sia negli esempi della teoria sia negli esercizi, l'abitudine ancora diffusa a usare frasi decontestualizzate»<sup>16</sup>. Il fatto che sia improponibile, per ragioni di spazio, abbandonare le frasi decontestualizzate è certamente vero se si vuole conservare lo stesso numero di esercizi, mantenendo inalterata la foliazione; tuttavia, considerando il gran numero di esercizi, spesso ripetitivi e meccanici, pensare di ridurre la quantità e migliorarne la qualità può avere risvolti positivi non soltanto sul riconoscimento della categoria del soggetto, ma più in generale sulla qualità della riflessione linguistica e sul modo in cui viene percepita l'ora di grammatica<sup>17</sup>.

Il presente studio si propone di estendere le considerazioni fatte fin qui a un piccolo campione recente di testi per la scuola di ogni ordine e grado, per verificare se c'è e, nel caso, come si configura un'evoluzione nel trattamento della categoria grammaticale in questione. Inoltre, si cercherà di rispondere alla domanda: è necessario, per chi impara l'italiano, essere in grado di riconoscere il soggetto di una frase?

## 5. IL CAMPIONE

Il campione selezionato è costituito per la maggior parte da grammatiche attualmente in adozione nella scuola dell'obbligo. I testi in questione sono tutti editi dal 2017 a oggi<sup>18</sup>. A questa selezione si aggiunge anche un piccolo *corpus* di manuali di italiano per stranieri<sup>19</sup>. Ecco la lista completa:

Per la scuola primaria:

Simona Brenna (2019), *Grammatica*, Pearson Italia, Milano-Torino.

Giovanna Furlanetti, Federica Marraccini (2020), *Grammatica passo passo 4*, Pearson Italia, Milano-Torino.

Pierluisa Seregini, Marilena Caimi (2020), *Mille scintille. Idee per accendere la mente 3*, Pearson Italia, Milano-Torino.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Rispetto a questo tema, ancora all'interno della ricerca GRASS, cfr. il contributo di Rosi (2018).

<sup>18</sup> Ringrazio le docenti che per aiutarmi nella ricerca hanno messo a disposizione le loro grammatiche e il loro tempo; le elenco in ordine alfabetico: Anna Maria Bachis, Caterina Canneti, Elisa Fioriti, Paola Mondani, Patrizia Muscas, Valentina Paggini, Silke Spiga.

<sup>19</sup> Per l'individuazione del campione e per gli utili consigli ringrazio Benedetta Manocchio, docente di italiano a stranieri e fondatrice della scuola iLOL, di cui è possibile visitare il sito <https://ilearnonline.it/>.

Per la scuola secondaria di I grado:

Teresa Serafini, Flavia Fornili (2017), *Parole e testi in gioco. Parlare e scrivere bene*, Zanichelli, Bologna.

Marta Meneghini, Antonietta Lorenzi, Luisa Benucci (2022), *Grammatica. Le regole del gioco*, Loescher, Torino.

Claudia Savigliano, Monica Poisa (2022), *A tu per tu con la grammatica*, Dea Scuola, Milano.

Luca Serianni, Valeria Della Valle, Giuseppe Patota (2020), *La grammatica italiana. Lingua, lessico, scrittura*, Pearson Italia, Milano-Torino.

Rosetta Zordan, *A rigor di logica* (2019), Rizzoli, Milano.

Per la scuola secondaria di II grado:

Ivana Bosio, Attilio Dughera, Giacomo Pierantozzi (2020), *Parole libere*, Edizioni il capitulo, Torino.

Anna Maria Mandelli, Anna Degani, Pierluca Merlisenna (2021), *È tutto dire. Per le scuole secondarie di secondo grado*, Società Editrice Internazionale, Torino.

Massimo Palermo, Nadia Ciampaglia, Beatrice Pacini, Eugenio Salvatore (2019), *L'italiano di oggi*, Palumbo, Palermo-Firenze.

GIS (Grammatica nei corsi di Italiano per Stranieri):

Maria Bali, Giovanna Rizzo, *Nuovo Espresso* (livello post-elementare/intermedio) (2014), Alma Edizioni, Firenze.

Rosella Bozzone Costa, Chiara Ghezzi, Monica Piantoni, *Contatto. Corso di italiano per stranieri. Livello intermedio B1*, Loescher, Torino.

Nazzarena Cozzi, Francesco Federico, Adriana Tancorre (2006), *Caffè Italia. Corso di italiano 2 (B1)*, ELI, Recanati.

Alessandro De Giuli, Carlo Guastalla, Ciro Massimo Naddeo (2011), *Magari! Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*, Alma Edizioni, Firenze.

Carmen Lizzadro, Elvira Marinelli, Annalisa Peloso (2013), *Parlo italiano. Manuale per l'apprendimento dell'italiano di base*, Giunti Editore, Firenze-Milano.

## 6. PUNTI DELL'ANALISI

L'analisi dei volumi per la scuola dell'obbligo si concentra in particolare sulla sezione dedicata al soggetto, che si trova generalmente all'interno del capitolo dedicato alla sintassi della frase semplice. Nella teoria e negli esercizi si analizzano i seguenti eventuali riferimenti a:

1. la proprietà dell'accordo morfologico col verbo;
2. il criterio posizionale;
3. la valenza;
4. la variabilità del ruolo semantico;
5. la non obbligatorietà.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto si cercherà di analizzare come viene trattata la questione del soggetto sottinteso. Il termine *sottinteso*, pur criticatissimo, «resiste nell'uso forse proprio in virtù della sua lamentata vaghezza»<sup>20</sup>. Senza approfondire la questione, ci

<sup>20</sup> Calaresu (2018: 42). Per approfondimenti sul tema si vedano le pp. 42-45 e la bibliografia ivi indicata.

si limita a ricordare, con Luca Serianni, che è opportuno distinguere tra «soggetto sottinteso e soggetto mancante» (Serianni, 2011: 441), ovvero «andrebbero tenuti separati i casi in cui il soggetto non può esserci (per es., coi verbi meteorologici o impersonali, coi verbi di modo infinito, o in subordinata nei casi di anafora zero) da quelli in cui il soggetto può non esserci»<sup>21</sup>.

Altri aspetti indagati sono:

6. la presenza di elementi contraddittori rispetto a quanto enunciato nella teoria in altri passaggi del volume;
7. il tipo di materiale linguistico a partire da cui si chiede di riconoscere il soggetto.

Inoltre, si esamina la sezione dedicata ai pronomi personali soggetto (che generalmente precede nella trattazione quella relativa al soggetto), per verificare se in quella sede vengono date ulteriori spiegazioni sul tema.

Nelle GIS, non essendo prevista una trattazione grammaticale strutturata come nei manuali per la scuola dell'obbligo, si è cercata qualsiasi informazione riguardante il concetto di soggetto, a prescindere dalla sezione del testo in cui si trovasse.

## 7. RISULTATI DELL'ANALISI

### 7.1. Scuola primaria

#### 7.1.1. I pronomi personali soggetto

Nei testi per la scuola primaria analizzati ai pronomi personali soggetto non è dedicata particolare attenzione: in uno dei volumi non se ne parla affatto<sup>22</sup>; negli altri due si dice che indicano il soggetto della frase o che «permettono di indicare una persona, un animale o una cosa senza ripeterne il nome»<sup>23</sup>. Segue l'elenco dei pronomi e qualche esercizio di riconoscimento e uso. Non si fa riferimento alla non obbligatorietà della loro espressione, il che rende alcuni degli esercizi proposti meno efficaci, se non inadeguati<sup>24</sup>. Si veda, per esempio, l'attività in Brenna (2019: 58), in cui si chiede di inserire il pronome personale soggetto adatto; alcune delle frasi sono:

*avete rotto ... la sedia?; ... hai sentito dei rumori?; ... non uscirà domani sera; ... ci annoiamo un po'; sono... le nostre guide; ... non è partita; ... sono sicura che neviccherà; ... ti preoccupi troppo; Ci pensiamo...; Fate ... la spesa?*

Come si vede, tutte le frasi, così formulate e in assenza di contesto, possono funzionare anche senza il pronome personale soggetto, in quanto questo corrisponde al soggetto sintattico, che non è obbligatorio in italiano, mentre quello morfologico, obbligatorio coi verbi di modo finito, è espresso nelle frasi riportate e corrisponde alla persona del verbo. Naturalmente in alcune di queste frasi l'espressione del pronome soggetto modifica il significato che si vuole veicolare, ma non si può prescindere dal contesto, che in frasi brevi come queste viene completamente ignorato. Ecco un esempio (di mia invenzione)

<sup>21</sup> Palermo (2018: 20).

<sup>22</sup> Seregni, Caimi (2020).

<sup>23</sup> Cfr. Brenna (2019: 58), Furlanetti, Marraccini (2020: 42).

<sup>24</sup> «In italiano posso scegliere se dire *ho vinto un premio* o *io ho vinto un premio*, e le due frasi non sono perfettamente equivalenti dal punto di vista semantico e pragmatico: nel secondo caso voglio rimarcare che sono stato proprio io, non qualcun altro» (Palermo, 2021).

in cui due delle frasi proposte, *Fate ... la spesa?* e *Ci pensiamo...*, che vorrebbero riprodurre una frazione di un dialogo, si potrebbero calare in situazioni diverse che richiedono/escludono l'uso del pronome personale soggetto:

- a) Sara vede i suoi amici Marco e Matteo in un centro commerciale. Li saluta e si avvicina:  
“Ciao ragazzi! Come va? **Fate la spesa?**”  
“Ciao Sara! No, guarda, facciamo solo un salto in edicola e torniamo a casa”  
“Bene! Stasera vado al concerto, ci siete anche voi?”  
“**Ci pensiamo** e ti facciamo sapere più tardi! A dopo!”
- b) Una famiglia sta organizzando la cena di Natale. Il padre, un po' stressato, chiede ai figli Alessandro e Valeria: “**Fate voi la spesa?** Noi dobbiamo ancora pulire tutta la casa!”. Valeria lo rassicura: “Tranquillo, **ci pensiamo noi!**”.

In Furlanetti, Marraccini (2020: 71) le attività proposte sembrano, da questo punto di vista, più efficaci: in una si chiede di abbinare pronomi a forma verbale, dando rilievo, dunque, all'accordo morfologico col verbo; nelle altre due si invita a riconoscere e a inserire i pronomi personali soggetto ancora una volta all'interno di frasi, ma costruite in modo tale da fornire un minimo di contesto (es. ... *non ho voglia di andare al cinema; ... che ne dici?*).

### 7.1.2. La definizione di soggetto

Nel primo dei testi analizzati, la definizione di soggetto viene data a partire dalla frase esempio *Giulia sta cucendo un vestito per lo spettacolo. È molto precisa. Cucire le piace!*:

Il soggetto è la persona, l'animale, la cosa di cui si parla nella frase (*Giulia*). Il soggetto non sempre si trova all'inizio della frase e a volte è sottinteso, cioè nascosto ([*Giulia*] è molto precisa). Anche un verbo all'infinito (*cucire*) o un pronome possono essere soggetto<sup>25</sup>.

Dal punto di vista dell'analisi qui impostata, manca il criterio fondamentale, ovvero l'accordo morfologico col verbo; il criterio posizionale è accennato velocemente; non si fa riferimento alla valenza e alla variabilità del ruolo semantico. Si parla invece della non obbligatorietà. Tuttavia, l'aspetto che sembra più rilevante è che il soggetto viene identificato con il referente, dunque con un'entità extralinguistica.

Questo approccio è particolarmente evidente in un altro dei volumi analizzati, Seregni, Caimi (2020) in cui si dice, appunto, che il soggetto è «la persona, l'animale, la cosa di cui si parla»<sup>26</sup> e che per scoprire il soggetto sottinteso «devi individuare il predicato e capire di chi si sta parlando [...]. Leggi gli indovinelli e scopri... il soggetto sottinteso: [...] Ha le ali, ma non ha le piume, vola ma non cinguetta»<sup>27</sup>. L'attività sull'indovinello mostra molto bene la concezione del soggetto come di qualcosa che prescinde dalla componente linguistica della frase, ma che fa riferimento a una qualche entità del mondo. Infine, le attività proposte sono di riconoscimento del soggetto, espresso o sottinteso, a partire da

<sup>25</sup> Brenna (2019: 104).

<sup>26</sup> Seregni, Caimi (2020: 53).

<sup>27</sup> Ivi: 55.

frasi a-contestuali molto brevi e un *cloze* in cui si chiede di completare con un soggetto adatto<sup>28</sup>.

L'ultimo dei testi analizzati per la scuola primaria dà la seguente definizione di soggetto:

Il soggetto è uno dei sintagmi principali della frase. Dice chi compie l'azione e risponde alla domanda "Chi?". È ciò di cui si parla, quindi è la persona, l'animale o la cosa che compie o subisce l'azione nella frase<sup>29</sup>.

Al di là dei dubbi circa l'uso del termine *sintagmi* all'interno di un volume per la scuola primaria, la definizione chiama in causa il soggetto semantico e il referente, mentre non fa riferimento all'accordo morfologico col verbo, alla valenza, alla non obbligatorietà. Tuttavia, gli esercizi proposti (cfr. *ibidem*) sembrano adeguati: un *cloze* a partire da frasi abbastanza realistiche, da completare con soggetti adatti; un esercizio di collegamento tra il soggetto e il verbo adatto; un esercizio di scrittura in cui si chiede di inventare tre diversi soggetti per un verbo dato.

## 7.2. Scuola secondaria di I grado

### 7.2.1. I pronomi personali soggetto

I cinque testi per la scuola secondaria di I grado analizzati sono impostati allo stesso modo: in tutti si dice che i pronomi personali soggetto svolgono, naturalmente, la funzione di soggetto, e che spesso vengono sottintesi perché "la persona è già espressa dalla forma del verbo". Segue una lista di situazioni in cui l'espressione del pronome personale soggetto è invece obbligatoria<sup>30</sup>.

Per quanto riguarda la funzione di soggetto, questa non viene soltanto richiamata ma ne viene anche data una sintetica definizione, che corrisponde alle due seguenti varianti: o *la persona che compie o subisce l'azione espressa dal verbo*<sup>31</sup>, o *chi fa o subisce l'azione o si trova in una condizione espressa dal verbo*<sup>32</sup>.

In Serafini, Fornili (2017: 352) c'è un approfondimento di confronto con l'inglese sull'obbligatorietà dei pronomi personali soggetto, mentre in Savigliano, Poisa (2022) si dice anche che i pronomi personali «indicano la persona che parla (1<sup>a</sup> persona singolare e plurale), la persona a cui si parla (2<sup>a</sup> persona singolare e plurale), la persona, l'animale o la cosa di cui si parla (3<sup>a</sup> persona singolare e plurale)»<sup>33</sup>.

In Zordan (2019) e in Meneghini, Lorenzi, Benucci (2022) la trattazione dei pronomi personali precede quella del soggetto; negli altri tre volumi, invece, la segue. In tutti i casi, comunque, si può ipotizzare che il percorso didattico faccia per lo più precedere l'analisi delle parti del discorso, tra cui il pronome, all'analisi logica della frase, perché questo è il percorso seguito dalla grammatica tradizionale<sup>34</sup>. Ecco, dunque, che il primo incontro

<sup>28</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>29</sup> Furlanetti, Marraccini (2020: 122).

<sup>30</sup> Zordan (2019: 221). Si veda anche Savigliano, Poisa (2022: 238); Serafini, Fornili (2017: 351); Serianni, Della Valle, Patota (2020: 362); Meneghini, Lorenzi, Benucci (2022: 310-11).

<sup>31</sup> Serafini, Fornili (2017: 350); Zordan (2019: 221).

<sup>32</sup> Meneghini, Lorenzi, Benucci 2022: 310; Savigliano, Poisa (2022: 238); Serianni, Della Valle, Patota (2020: 361).

<sup>33</sup> Savigliano, Poisa (2022: 237).

<sup>34</sup> Sull'ordine (e la qualità) degli argomenti così come viene presentato nei testi grammaticali per la scuola dell'obbligo mi permetto di fare riferimento a Bachis (2019: 35-52).

nella scuola secondaria di I grado con la nozione di soggetto è di tipo semantico, non sintattico.

### 7.2.2. La definizione di soggetto

La sintetica definizione di soggetto, dunque, è molto simile in tutti i volumi analizzati per quanto riguarda la sezione dedicata ai pronomi personali; non è esattamente così per quanto riguarda il capitolo specificamente dedicato al soggetto, a dimostrazione di come a volte le parti della grammatica scolastica non dialoghino perfettamente tra loro.

In Zordan (2019) si identifica il soggetto come «l'elemento della proposizione di cui il predicato parla, dice qualcosa. Il soggetto può essere una persona, un animale o una cosa e può compiere o subire l'azione espressa dal predicato oppure trovarsi in una certa condizione o avere una certa qualità»<sup>35</sup>. In sostanza si amplia quanto detto nella sezione sui pronomi personali con ulteriori dettagli che riguardano il referente e il ruolo semantico. Più avanti si fa riferimento all'accordo col predicato<sup>36</sup> e al criterio posizionale<sup>37</sup>. Un paragrafo è dedicato al soggetto partitivo<sup>38</sup> e un ultimo al soggetto sottinteso in contrapposizione a quello mancante<sup>39</sup>. Questo schema è presente *grasso modo* in tutti i volumi<sup>40</sup>; tuttavia si registrano anche alcune significative differenze.

Per prima cosa, in Serianni, Della Valle, Patota (2020: 480) il soggetto è definito come *l'elemento della frase di cui il predicato dice qualcosa*. Viene immediatamente chiarito il criterio dell'accordo morfologico con il predicato (così come il fatto che il soggetto non è mai introdotto da una preposizione). Segue un approfondimento su come riconoscere il soggetto, in cui si dice appunto che è necessario individuare l'accordo con il predicato<sup>41</sup>. Per quanto riguarda il criterio posizionale, questo viene spiegato attraverso gli aspetti comunicativi e richiamando i concetti di *noto e nuovo*:

quando comunichiamo, solitamente prima parliamo di qualcosa che il nostro interlocutore conosce e poi gli diamo informazioni nuove.

Quindi, la disposizione più frequente è soggetto-verbo, perché generalmente il soggetto coincide con la cosa o la persona nota e il predicato con l'informazione nuova.

Quando, però, l'informazione nuova è fornita dal soggetto, l'ordine diventa verbo-soggetto<sup>42</sup>.

In Meneghini, Lorenzi, Benucci (2022) non c'è una definizione di soggetto vera e propria oltre a quella fornita nelle pagine dedicate ai pronomi personali, che seguono nel volume. Nel capitolo sul soggetto si comincia col dire che qualsiasi parte del discorso può fare da soggetto; proseguendo nella trattazione, affrontando il tema del soggetto sottinteso si dice che

<sup>35</sup> Zordan (2019: 18).

<sup>36</sup> Ivi: 19.

<sup>37</sup> Ivi: 20.

<sup>38</sup> Ivi: 23.

<sup>39</sup> Ivi: 24.

<sup>40</sup> Dedicano un paragrafo al soggetto partitivo Meneghini, Lorenzi, Benucci (2022: 29-31); Savigliano, Poisa (2022: 560); Serafini, Fornili (2017: 533); Serianni, Della Valle, Patota (2020: 482). Sulla differenza tra soggetto sottinteso e soggetto mancante, cfr. Meneghini, Lorenzi, Benucci (2022: 29); Savigliano, Poisa (2022: 560); Serafini, Fornili (2017: 532); Serianni, Della Valle, Patota (2020: 483).

<sup>41</sup> Serianni, Della Valle, Patota (2020: 481).

<sup>42</sup> Ivi: 482.

in genere si sottintende quando è un pronome personale, quasi sempre se è di 1<sup>a</sup> o 2<sup>a</sup> persona singolare o plurale [...] per evitare la ripetizione di un nome che si trova nella frase precedente “I neonati piangono quando (i neonati) hanno fame!<sup>43</sup>

Purtroppo, per spiegare il concetto della non obbligatorietà, piuttosto che ricorrere alla caratteristica dell'italiano di esprimere il soggetto attraverso la desinenza del verbo, si fa riferimento al criterio espressionista dell'evitare a tutti i costi la ripetizione, aborrita dalla didattica tradizionale, che la censura piuttosto che insegnare a sfruttarla adeguatamente, in quanto strumento di coesione del testo perfettamente valido se usato in modo efficace. Segue un approfondimento, intitolato *Impara il metodo*, che si apre con un'affermazione che, oltre a essere in contraddizione con quanto detto nelle pagine precedenti, è scorretta: «non confondere il soggetto con sintagmi che svolgono un'altra funzione. Il soggetto: è costituito da un nome (che può essere accompagnato dall'articolo e anche da uno o più aggettivi che si riferiscono ad esso) oppure da un pronome»<sup>44</sup>. Dopo questa indicazione seguono: il criterio dell'accordo col predicato; il concetto che il soggetto non è necessariamente il primo sintagma della frase né l'argomento principale del discorso; il fatto che il soggetto non è introdotto da preposizioni o locuzioni prepositive, ma talvolta è preceduto dall'articolo partitivo; la non obbligatorietà.

In Serafini, Fornili (2017) si dice che il soggetto è l'elemento fondamentale della frase, insieme al verbo, e che ha tre proprietà:

1. concorda con il predicato in genere e numero [...]
2. viene collocato generalmente all'inizio della frase [...]
3. costituisce il tema di cui parla il predicato [...]<sup>45</sup>

Ecco, dunque, che, nonostante la messa in rilievo del criterio fondamentale (quello dell'accordo morfologico), il testo dà un'informazione scorretta, confondendo il soggetto con il soggetto tematico. Più avanti si dice che, dal punto di vista del significato:

il soggetto indica la persona, l'animale o la cosa che:

– compie un'azione, nelle frasi con verbo attivo:

*Marco gioca con il suo cane.*

– subisce un'azione, nelle frasi con verbo passivo:

*Il cane è coccolato da tutti.*

– ha una certa qualità o appartiene a una classe, nelle frasi con predicato nominale:

*Il cane è allegro / Il cane è un husky<sup>46</sup>.*

Naturalmente, nelle frasi a-contestuali fornite come esempio, come spessissimo nelle grammatiche analizzate, soggetto morfologico, sintattico e tematico coincidono, e coincidono con il referente; quando questo non si verifica, però, diventa difficile per gli apprendenti – sottoposti per anni a *input* di questo tipo – ricondurre la regola appresa all'uso reale della lingua.

Nel volume è presente anche un approfondimento sul riconoscimento del soggetto nel gruppo del soggetto (ivi: 534). Qui si suggerisce di trovare il nome che concorda col predicato e cancellare gli «elementi di arricchimento»: l'esempio è fornito dalla frase *La*

<sup>43</sup> Meneghini, Lorenzi, Benucci (2022: 29).

<sup>44</sup> Ivi: 31.

<sup>45</sup> Serafini, Fornili (2017: 531).

<sup>46</sup> Ivi: 532.

*bella barca a vela di mio fratello allietterà le mie vacanze*, da cui vengono eliminate le parti che si ritiene dover escludere, fino ad arrivare a: ~~La bella barca a vela di mio fratello~~ allietterà le mie vacanze. Senza considerare la artificiosità della frase scelta come esempio, si noterà che l'esercizio suggerisce una pratica scorretta, in quanto il gruppo del soggetto corrisponde, di fatto, al soggetto sintattico della frase. Come osserva Calaresu, la distinzione tra soggetto propriamente detto ed espansioni dello stesso comporta

più problemi, anche terminologici, che soluzioni: da un lato il rischio di appiattare l'analisi sintattica su quella grammaticale delle classi di parole o parti del discorso, e dall'altro, la sovrapposizione o mescolanza tra due momenti o livelli diversi, quello dell'analisi logica propriamente intesa (distinzione tra soggetto e predicato in primis) e quello della scomposizione lineare dei sintagmi semplici o complessi che di volta in volta corrispondono alle tre diverse funzioni principali dell'analisi logica tradizionale (soggetto, predicato, complementi)<sup>47</sup>.

Tornando al volume oggetto di analisi, si veda inoltre l'approfondimento sui «sei errori più comuni nel trovare il soggetto»:

- prendere per soggetto sempre il primo elemento della frase [...]
- cercare come soggetto sempre un nome o un pronome [...]
- porsi solo la domanda “chi compie l'azione?” di fronte a un verbo attivo [...]
- prendere il pronome *mi* come soggetto – es. *mi piace la cioccolata* [...]
- non identificare il soggetto partitivo [...]
- scambiare il complemento di vocazione per il soggetto [...]<sup>48</sup>

Il fatto che questi vengano individuati come gli errori più comuni nell'individuazione del soggetto<sup>49</sup> la dice lunga sia su come il riconoscimento di questo elemento sia difficoltoso per studentesse e studenti, sia sul fatto che nella pratica didattica ci sono evidentemente degli automatismi che contribuiscono alla confusione; se infatti nello stesso volume si volta pagina, si vede che nell'approfondimento *Come si fa a trovare il soggetto in una frase semplice?*, oltre all'indicazione di individuare l'accordo morfologico col verbo, si suggerisce di porsi la domanda *chi* o *che cosa*, più altre domande (*come*, *quanto* e *dove*) per «escludere» i complementi<sup>50</sup>. La frase proposta come esempio è *Quella mattina, in aula, regnava il silenzio*, scelta evidentemente sulla base del fatto che il soggetto non è in prima posizione. Naturalmente la domanda *chi/che cosa regnava* in questo caso ha come risposta ovvia *il silenzio*, che si dà il caso sia il soggetto. Si veda però la frase:

[...] a rappresentare un pericolo sono le bombe atomiche tattiche, che hanno una potenza assai inferiore a quelle strategiche e che potrebbero essere usate – per questo motivo – più alla leggera nel caso l'esercito russo *non riuscisse a piegare* la resistenza ucraina. Ma quante *sono*? Le intelligence occidentali non lo sanno: ne *stimano* 2mila, ma non conoscono neanche le basi dove sono custodite<sup>51</sup>.

<sup>47</sup> Calaresu (2018: 47-48, n. 19).

<sup>48</sup> Serafini, Fornili (2017: 535-536).

<sup>49</sup> Uno specchietto di questo tipo è presente anche in Serianni, Della Valle, Patota (2020: 482).

<sup>50</sup> Serafini, Fornili (2017: 536).

<sup>51</sup> «Domani Editoriale», 16 aprile 2022: <https://beacons.page/domanieditoriale>.

Alla domanda, per la verità mal formulata, *chi/che cosa non riuscisse a piegare?* si potrebbe anche rispondere *la resistenza ucraina*. Sebbene in questo caso la posizione del soggetto prima del verbo possa aiutare a individuarlo correttamente, non si può dire lo stesso in merito al predicato *sono*, per il quale è necessario ripercorrere il testo a ritroso fino a ritrovare il soggetto, *le bombe atomiche*. Per quanto riguarda *stimano*, la risposta alla domanda *chi/che cosa stimano?*, anch'essa alla terza persona plurale, potrebbe essere l'oggetto della frase, *2mila (bombe atomiche)*, oltre al soggetto *intelligence occidentali*. Ecco dunque che la domanda, se può funzionare in frasi brevi e banali, non supera la prova del testo.

Infine, in Savigliano, Poisa (2022) il soggetto è definito come l'elemento a cui si riferisce l'azione, lo stato e il modo di essere espresso dal verbo (facendo riferimento, dunque, al ruolo semantico). Si chiarisce subito dopo che il soggetto e il verbo «concordano nella persona, nel numero e a volte nel genere»<sup>52</sup>. Anche in questo volume, però, nell'approfondimento *Impara il metodo* si propone, per riconoscere il soggetto, di porsi domande quali *chi compie o subisce l'azione? Chi possiede la qualità indicata dal verbo?*<sup>53</sup>

### 7.2.3. Gli esercizi

Ciò che qui interessa non è tanto analizzare la tipologia delle consegne che accompagnano gli esercizi, quanto riflettere sul materiale linguistico da cui in essi si chiede di partire. Anche in questo caso, come accade per la sezione dei pronomi personali, non ci sono grandi differenze tra i volumi analizzati in merito alle attività di riconoscimento e uso del soggetto. Come nei volumi per la scuola primaria, anche in quelli per la scuola secondaria di I grado si propone di lavorare soprattutto a partire da frasi decontestualizzate e d'invenzione. La stragrande maggioranza degli esercizi proposti nei capitoli sul soggetto chiede di lavorare su frasi inventate; i testi reali, quando ci sono, sono al massimo due per capitolo.<sup>54</sup> Si veda, a titolo d'esempio, l'esercizio proposto in Zordan (2019):

In ciascuna proposizione sottolinea il soggetto e poi indica con una crocetta se compie l'azione, subisce l'azione, si trova in una certa condizione o possiede una certa qualità.

1. Oggi la mamma ci ha preparato le trenette con il pesto.
2. Da giovane Luisa era magrissima.
3. Il ladro è stato riconosciuto dalle impronte digitali.
4. Il giardiniere era sfinite per la fatica.
5. La città di Pompei fu distrutta nel 79 d.C. dall'eruzione del Vesuvio.
6. A volte i figli sono in disaccordo con i genitori.
7. Valentina realizzerà tutti i suoi sogni.
8. Gli occhi chiari sono sensibili alla luce<sup>55</sup>.

Di là dalla consegna, focalizzata sull'aspetto semantico piuttosto che su quello sintattico e comunque fonte di dubbio – chi scrive confessa di non aver mai avuto chiara la distinzione tra il “trovarsi in una certa condizione” e il “possedere una certa qualità” in

<sup>52</sup> Savigliano, Poisa (2022: 559).

<sup>53</sup> Ivi: 561.

<sup>54</sup> Cfr. Meneghini, Lorenzi, Benucci (2022: 34-36); Savigliano, Poisa (2022: 562-564); Serianni, Della Valle, Patota (2020: 484-490); Serafini, Fornili (2017: 540-541); Zordan (2019: 21 e 25).

<sup>55</sup> Zordan (2019: 21). Si noti che il volume non presenta alcun testo reale nel materiale linguistico previsto per le esercitazioni.

frasi del tipo *Maria è entusiasta* –, ciò che qui interessa è che il materiale linguistico è quello tipico che si trova da sempre nelle grammatiche scolastiche: frasi stereotipate nel contenuto (mamme in cucina, donne sognanti di cui viene sottolineato l'aspetto estetico)<sup>56</sup> e nella forma (l'ordine è soggetto-verbo-complemento, non c'è traccia di elementi di dialogicità o di altri fenomeni propri, se non della lingua parlata, di una lingua che sia realmente scritta in un tipo di testo non scolastico).

### 7.3. Scuola secondaria di II grado

#### 7.3.1. I pronomi personali soggetto

Due dei volumi per la scuola secondaria di II grado, introducendo l'argomento del pronome personale soggetto, non ripetono la definizione di soggetto;<sup>57</sup> in Palermo-Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019: 221) si dice che i pronomi personali soggetto «svolgono la funzione di soggetto nella frase; in italiano sono di solito sottintesi, perché la desinenza del verbo di modo finito consente di capire a chi si riferisce il verbo. Di conseguenza si esprimono solo quando è necessario mettere in rilievo il soggetto o per evitare fraintendimenti». Segue la lista dei casi in cui l'espressione del pronome personale soggetto è obbligatoria e un approfondimento di confronto con altre lingue<sup>58</sup>.

Diverso il caso di Mandelli, Degani, Merlisenna (2021), in cui si legge che i pronomi personali soggetto:

indicano o sostituiscono la persona che agisce attivamente nell'azione espressa da un verbo di forma attiva (Io <-> non vengo, tu <-> vai), riceve o subisce gli effetti dell'azione espressa da un verbo di forma passiva (Egli <-> è stato punito, essi <-> sono stati perdonati) si trova in una certa condizione (noi <-> siamo favorevoli, voi <-> sembrate contrari)<sup>59</sup>.

Anche in questa grammatica, come in quelle rivolte all'ordine di scuola precedente, nella sezione dedicata al pronome il soggetto che viene presentato è un soggetto semantico, collocato in frasi a-contestuali e scritte in un italiano tipicamente “in provetta”, come testimonia l'uso di *egli* ed *essi* nel secondo esempio.

#### 7.3.2. La definizione di soggetto

In Bosio, Dughera, Pierantozzi (2020 p. 373) il soggetto è definito come l'elemento della frase di cui il verbo dice qualcosa, con il quale concorda nella persona, nel numero e talvolta nel genere; si chiarisce inoltre che a esercitare la funzione di soggetto è per lo più un nome, ma all'occorrenza tutte le parti del discorso possono sostenere tale ruolo. Subito dopo, anche in questo volume si suggerisce, per riconoscere il soggetto, di ricorrere

<sup>56</sup> Sugli stereotipi di genere nella lingua delle grammatiche scolastiche mi permetto un rimando a Bachis (2020) e la bibliografia ivi indicata.

<sup>57</sup> Bosio, Dughera, Pierantozzi (2020: 181); Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019: 221).

<sup>58</sup> Cfr. Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019: 222).

<sup>59</sup> Mandelli, Degani, Merlisenna (2021: 331). Anche in questo volume (ivi: 332) viene specificato che nella maggior parte dei testi i pronomi personali soggetto vengono sottintesi, perché nella lingua italiana persona e numero sono già indicati dalla desinenza del verbo; è fornita la lista dei casi in cui l'espressione è obbligatoria.

alle domande *chi/che cosa?*. Qualche pagina più avanti, si dice che la concordanza «può essere utilizzata anche come criterio per individuare il soggetto»<sup>60</sup>. Nel capitolo si fa riferimento al criterio posizionale, attraverso un elenco di casi in cui il soggetto si può trovare dopo il verbo, al soggetto partitivo e al soggetto sottinteso, in contrapposizione con le frasi senza soggetto:

non sono rare le proposizioni in cui non compare il soggetto. Ciò accade soprattutto nelle frasi in cui tale ruolo è svolto da un pronome personale:

*Verrai (tu) in gita domani?*

*Mangia (egli) come un lupo.*

*Se (noi) andiamo via subito, (voi) avrete tempo per studiare*<sup>61</sup>.

Come si può vedere, nel testo si fa confusione tra il soggetto sottinteso e il soggetto mancante. Si noti l'uso di *egli* come indicatore per il soggetto di terza persona singolare: anche questa associazione è presente tra i fenomeni emersi dalla ricerca GRASS (cfr. Dal Negro, 2018).

Anche in Mandelli, Degani, Merlisenna (2021) la prima caratteristica individuata è che «tutti i soggetti rispondono alla domande *di chi* o *di che cosa si dice che?*»; il secondo tratto distintivo, invece, è l'accordo morfologico col verbo<sup>62</sup>. Altre caratteristiche sono: qualunque parte del discorso può essere soggetto; il soggetto può essere partitivo; il soggetto si può sottintendere e spesso ciò avviene «quando è facilmente individuabile in base al contesto della frase o da ciò che si è detto prima oppure nelle risposte a domande in cui vi sia il soggetto espresso; in questo caso il soggetto sottinteso serve anche a evitare inutili e pesanti ripetizioni»<sup>63</sup>. Gli scopi espressionistici, un'incrostazione retorica tramandata dalla grammatica tradizionale, sono richiamati anche in merito alla posizione del soggetto: «la scelta di collocare il soggetto dopo il predicato è legata a particolari scopi espressivi, per mettere rilievo il soggetto stesso, come nei versi delle poesie [...], nelle frasi interrogative ed esclamative [...] in alcune frasi con il predicato di forma passiva [...]»<sup>64</sup>. Ecco che, dunque, nel testo vengono affiancati, senza un'opportuna contestualizzazione, esempi quali *e sotto il maestrale / urla e biancheggia il mar e è stata indetta una riunione*.

Il volume di Palermo, Ciampaglia, Pacini e Salvatore (2019) è di gran lunga, all'interno del campione, quello che insiste maggiormente sull'accordo morfologico col verbo. La definizione di soggetto fornita è di tipo valenziale: «Il soggetto rappresenta l'argomento più importante che accompagna il verbo»; subito dopo si dice che «l'unica proprietà sempre valida del soggetto è che si accorda con il verbo [...]». Altre sue proprietà, che esamineremo di seguito, sono statisticamente attribuibili in maniera frequente al soggetto, ma non in ogni contesto. Solo tramite l'accordo è quindi possibile riconoscere il soggetto all'interno della frase»<sup>65</sup>. Seguono, nell'ordine, il criterio posizionale<sup>66</sup> e il ruolo semantico: viene specificato che nella maggior parte dei casi il soggetto svolge ruolo di agente, ma ciò non accade sempre: il soggetto, infatti, può essere anche paziente, strumento, esperiente. Si noti che negli altri volumi il ruolo dello strumento non viene citato, a prescindere dalla terminologia specifica: di solito si parla di *chi fa l'azione* (agente), di *chi la subisce* (paziente) e di *chi si trova in una certa condizione* (esperiente). La frase usata qui come esempio è *La lama*

<sup>60</sup> Bosio, Dughera, Pierantozzi (2020: 375).

<sup>61</sup> Ivi: 373.

<sup>62</sup> Mandelli, Degani, Merlisenna (2021: 442).

<sup>63</sup> Ivi: 443.

<sup>64</sup> Ivi: 444.

<sup>65</sup> Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019: 491).

<sup>66</sup> Ivi: 492.

*ha ferito il palmo della mano di Marco*<sup>67</sup>. Anche in questo volume c'è un approfondimento su come riconoscere il soggetto, in cui si ribadisce che l'unico criterio sicuro per individuarlo è cercare quale elemento si accorda grammaticalmente con il verbo. Si fornisce un esempio: *A mio cugino piace la pizza* e si chiede di trasformare al plurale sia *cugino* sia *pizza* per vedere quando è necessario trasformare anche il verbo<sup>68</sup>.

Un altro approfondimento presente nel volume riguarda dove inizia e dove finisce il soggetto. Qui si chiarisce che il soggetto corrisponde all'intero gruppo nominale: nome + modificatore; nome + frase relativa; una parte del discorso usata con valore sostantivato; un pronome personale; nomi coordinati; un'intera frase<sup>69</sup>. Infine, si parla di non obbligatorietà, specificando che in italiano nella gran parte delle frasi con verbi di modo finito il soggetto è sottinteso, ma è possibile risalire ad esso dalla desinenza del verbo. Si specifica che il soggetto è sottinteso in frasi che rappresentano la risposta a una domanda; in frasi che hanno lo stesso soggetto della frase precedente; in tutti i casi in cui è recuperabile in base al contesto. Segue una lista di casi in cui, invece, è necessario esprimere il soggetto (in caso di ambiguità; per mettere in rilievo il soggetto; nel caso della subordinata con il verbo al gerundio o al participio con soggetto diverso dalla reggente). Si specificano anche i casi in cui il soggetto non può essere presente, ovvero: con verbi meteorologici zerovalenti; con verbi intransitivi preceduti da *si* impersonale (*si parte*); con verbi all'imperativo o al congiuntivo esortativo; in subordinate con verbi di modo indefinito che hanno lo stesso soggetto della reggente (*Marco sta risparmiando per andare in vacanza*)<sup>70</sup>.

### 7.3.3. *Gli esercizi*

Per quanto riguarda gli esercizi, la situazione si mantiene pressoché invariata rispetto a quella registrata nelle grammatiche destinate agli ordini di scuola precedenti, anche se con un leggero aumento delle attività a partire da testi: si va da 8 a 14 esercizi per capitolo, ma, per 7 testi che richiedono di lavorare su brani reali, per quanto adattati, 25 esercizi chiedono di lavorare su frasi inventate<sup>71</sup>.

Uno dei problemi delle frasi (non solo in questi testi e non solo per quanto riguarda il soggetto, ma per quanto riguarda gli esercizi di grammatica in generale) è che queste sono tutte molto simili tra loro, sia all'interno dello stesso volume sia confrontando i volumi tra loro. Questo, naturalmente, perché si cerca di ricostruire quanto esemplificato nella teoria: per cui avremo una maggioranza di esercizi contenenti frasi in cui il soggetto espresso è in posizione iniziale e alcuni in cui, invece, non lo è; ci saranno esercizi interi dedicati a frasi che hanno per soggetto parti del discorso diverse dal nome e dal pronome; esercizi in cui compaiono unicamente frasi con soggetto partitivo, o sottinteso, e così via, secondo un meccanismo rodato che presenta indubbiamente delle comodità ma incoraggia ad affrontare lo studio della lingua (e ad averne una visione conseguente) per compartimenti stagni.

<sup>67</sup> Ivi: 493.

<sup>68</sup> Ivi: 494.

<sup>69</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>70</sup> Cfr.: 495.

<sup>71</sup> Bosio, Dughera, Pierantozzi (2020: 375-377), Mandelli, Degani, Merlisenna (2021: 445-447), Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019: 496-499).

#### 7.4. *Il soggetto nella grammatiche di italiano per stranieri*

L'idea di estendere l'indagine a manuali destinati a parlanti non madrelingua è partita da un dubbio: a prescindere dalla riflessione metalinguistica, obiettivo della didattica della lingua materna, e limitandosi dunque all'uso, quanto è utile la nozione di soggetto? Se lo fosse, i manuali dovrebbero farvi riferimento, pur senza necessariamente definirlo o chiedere esplicitamente all'apprendente di riconoscerlo. Dal campione analizzato risulta che, in effetti, se pure in misura diversa, i manuali L2/LS nominano il soggetto in più di un'occasione e, in alcuni casi, chiedono anche di riconoscerlo, non come attività volta alla riflessione metalinguistica ma perché è considerato necessario per comprendere alcune strutture dell'italiano. Spesso i riferimenti al soggetto appaiono nelle sezioni finali dei manuali, che prevedono degli approfondimenti grammaticali, ma non mancano anche nella trattazione principale. Si veda, per esempio, l'attività proposta in Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni (2005):

Osserva queste frasi. Qual è la forma attiva e quale la forma passiva? Quale è il soggetto nella frase 4b? Nelle frasi passive, quale preposizione introduce l'elemento che compie l'azione?

[...]

4b. *Hanno ricoverato i feriti* all'ospedale di Frosinone<sup>72</sup>.

Si veda anche, nello stesso volume, un piccolo box di approfondimento sul congiuntivo in cui si dice:

Il congiuntivo presente si usa solitamente in frasi secondarie:

*Secondo me Marco è in ritardo* principale (sogg. Marco)

*Credo* principale (sogg. io) *che Marco sia in ritardo* secondaria (sogg. Marco)<sup>73</sup>

In fondo al volume, nella sezione dedicata agli approfondimenti grammaticali, in merito ai pronomi personali viene detto:

Il pronome soggetto è quasi sempre implicito, perché la desinenza del verbo indica la persona (parl-*o* = io parlo); viene però espresso quando si vuole mettere in rilievo il soggetto (per contrasto o quando non c'è il verbo)<sup>74</sup>.

Pur non essendo presente un paragrafo dedicato al soggetto, questo viene richiamato in varie occasioni, e ne vengono definite anche alcune caratteristiche: «nella forma attiva il soggetto compie l'azione [...]. Nella forma passiva l'oggetto diventa il soggetto dell'azione»<sup>75</sup>.

Allo stesso modo, in Cozzi, Federico, Tancorre (2006) ci si rifà alla nozione di soggetto, anche attraverso schemi non chiarissimi, come quello che segue sulle espressioni impersonali:

Si + verbo è la struttura che si usa per l'espressione impersonale, cioè per dire in generale l'azione senza individuare un soggetto preciso. Ma attenzione alla forma del verbo! Completate voi la regola.

<sup>72</sup> Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni (2005: 33).

<sup>73</sup> Ivi: 89.

<sup>74</sup> Ivi: S20.

<sup>75</sup> Ivi: S31.

Si + verbo alla 3° pers. singolare se l'oggetto è ..... oppure se non  
c'è un oggetto.  
Si + verbo alla 3° pers. Plurale se l'oggetto è .....<sup>76</sup>.

Altri esempi di riferimenti al soggetto, tratti dallo stesso volume, si rintracciano in alcuni esercizi: in uno di questi si chiede «quale dei tre verbi si comporta come un verbo riflessivo e cambia il primo pronome a seconda del soggetto? [i tre verbi sono *cavarsela, farcela, mettercela tutta*]»<sup>77</sup>; in un altro si chiede di trovare il soggetto dei verbi in alcune frasi al congiuntivo e in altre all'infinito<sup>78</sup>.

In De Giuli, Guastalla, Naddeo (2011) il soggetto è chiamato in causa nella spiegazione della costruzione marcata della frase scissa, di cui si dice che al suo interno il soggetto o un complemento sono «estratti» dalla loro «posizione naturale» e collocati all'inizio della frase<sup>79</sup>. Anche in questo volume ci sono esercizi di riconoscimento del soggetto; uno in particolare è un'attività abbastanza complessa a partire da tre brevi testi, in cui si chiede di analizzare una serie di forme verbali secondo una tabella che prevede di indicare, tra le altre cose, 1) qual è il soggetto; 2) se il soggetto è uguale a quello della principale; 3) se l'azione espressa dal verbo è anteriore, contemporanea o posteriore rispetto alla principale<sup>80</sup>. Un altro esercizio in cui il riconoscimento del soggetto ha un certo peso è quello in cui si chiede di leggere un testo tratto da un manuale di scrittura per le amministrazioni pubbliche, seguirne le indicazioni e riscrivere in un linguaggio più semplice le frasi in “burocratese”. All'interno del testo proposto nell'esercizio c'è un punto dedicato proprio al soggetto:

Per individuare il soggetto, è necessario risalire alla frase principale.  
Ma in alcuni casi il recupero del soggetto non è univoco. Nella frase «le modalità per l'assunzione a contratto sono definite dalle singole amministrazioni prevedendo comunque che il trattamento economico degli interessati non può essere inferiore a quello tabellare delle qualifiche di riferimento né superiore a quello di godimento del personale» il soggetto di prevedendo è «le singole amministrazioni» o «le modalità»? Ammettiamo che il soggetto sia “le modalità” [...]»<sup>81</sup>.

Non è chiaro perché il testo sembri mettere in dubbio che il soggetto sia effettivamente *le modalità (per l'assunzione a contratto)*.

Il soggetto è richiamato anche in vari altri punti del volume, ad esempio nella spiegazione delle costruzioni col gerundio<sup>82</sup>. Brevi richiami di questo tipo sono presenti anche in Bali, Rizzo (2014), per esempio per quanto riguarda i pronomi relativi,<sup>83</sup> il verbo *servire*<sup>84</sup>, l'uso del congiuntivo<sup>85</sup>.

L'unico volume analizzato che non fa riferimento al soggetto è Lizzadro, Marinelli, Peloso (2013); probabilmente la spiegazione è da ricercarsi nel fatto che quest'ultimo

<sup>76</sup> Cozzi, Federico, Tancorre (2006: 50).

<sup>77</sup> Ivi: 105.

<sup>78</sup> Cfr. ivi: 116.

<sup>79</sup> De Giuli, Guastalla, Naddeo (2011: 68).

<sup>80</sup> Ivi: 179.

<sup>81</sup> Ivi: 221.

<sup>82</sup> Cfr. ivi: 181.

<sup>83</sup> Bali, Rizzo (2014: 63).

<sup>84</sup> Ivi: 93.

<sup>85</sup> Ivi: 245-246.

volume è concepito come un corso base (A1-A2), mentre gli altri quattro sono pensati per un livello intermedio, quando non avanzato.

Oltre a quelli che si pongono per le grammatiche di italiano L1, per le GIS si pone un altro problema: spesso, l'apparato di tecnicismi propri della grammatica

non è condiviso da lettori provenienti da tradizioni di insegnamento della grammatica diverse dalla nostra. Osserva a questo proposito Ciliberti [...]: «Ci sono altre tradizioni grammaticali oltre alla nostra e fare grammatica non significa necessariamente adottare la nostra terminologia. Per noi è ovvio parlare di “soggetto” e non ci rendiamo conto dell’ambiguità del termine. Ci riferiamo ad un ruolo semantico – colui che fa un’azione – o ad un ruolo formale – quella parola con cui il verbo si accorda? Sarebbe meglio poterci riferire alle nozioni che non alle categorie tradizionali»<sup>86</sup>.

Come si può ovviare al problema? Fermi restando i principi per cui una GIS dovrebbe rinunciare il più possibile alle nozioni di grammatica generale, è anche vero che il suo approccio dovrebbe variare a seconda del fenomeno trattato e che non dovrebbe dare nulla per scontato<sup>87</sup>. Perciò, là dove si ritiene che la nozione di soggetto sia utile a comprendere una determinata struttura, è auspicabile che il riferimento venga fatto specificando che cosa si intende per soggetto della frase, ovvero, in parole semplici e adeguate al livello dell'apprendente, “la parola o il gruppo di parole che si accordano con il verbo”.

## 8. PROPOSTE OPERATIVE DI INTERVENTO SULLE GRAMMATICHE SCOLASTICHE

Alla luce di quanto emerge dall'analisi, non si può che fare tesoro delle indicazioni fornite da Palermo (2018: 22): «iniziare a lavorare su testi e non su frasi acontestuali – almeno nelle attività didattiche – potrebbe rappresentare un primo passo nella giusta direzione», per poi proseguire con la gerarchizzazione delle proprietà del soggetto, «collocando in primo piano quella del controllo sulla morfologia del verbo; inserire a seguire la nozione di ruolo semantico, ma senza esagerazioni tassonomiche e terminologiche. Infine, e con le dovute precisazioni, dare spazio alla proprietà posizionale, cioè alla collocazione del soggetto rispetto al verbo<sup>88</sup>»; alla distinzione tra il soggetto che non c'è perché sottinteso (ellissi del soggetto) e quello che non c'è perché non può esserci (in costruzioni impersonali, con verbi atmosferici ecc.); alla rappresentazione descrittiva della questione della facoltatività del soggetto sintattico, «provando a dar conto dei contesti in cui viene espresso e le ragioni comunicative che motivano tale scelta»<sup>89</sup>.

Oltre a questi suggerimenti, mi permetto di proporre qualcun altro. Per cominciare, sarebbe auspicabile rendere la gradualità dei contenuti nel passaggio tra la scuola primaria e gli ordini successivi più fattuale. Al momento, la gradualità sembra essere applicata semplicemente attraverso la brevità dei contenuti proposti. Lo scopo della sintesi, però, non dovrebbe essere ridurre la lunghezza, ma gerarchizzare le informazioni. Fornire poche e sconnesse caratteristiche del soggetto nella teoria delle grammatiche per la scuola primaria, magari corredate da esercizi che propongono frasi irrealistiche, nel migliore dei casi non è utile, nel peggiore può creare pregiudizi nell'apprendente (ad esempio

<sup>86</sup> Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 167, n. 13). La citazione interna è tratta da Ciliberti (1991: 18).

<sup>87</sup> Cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 167-168).

<sup>88</sup> Palermo (2018: 22).

<sup>89</sup> *Ibidem*.

l'equivalenza tra soggetto e referente) che difficilmente abbandonerà in futuro. Più che su una trattazione esplicita sul soggetto (e in generale: più che sull'analisi logica), nella scuola primaria ci si potrebbe concentrare su attività di *cloze* a partire da testi in cui si chiede, empiricamente, di completare con la forma verbale concordata correttamente, così da permettere di familiarizzare con il criterio dell'accordo morfologico in vista della riflessione metalinguistica accordata al soggetto nella scuola secondaria di I grado. In quest'ordine di scuola si potrà pensare di elencare le caratteristiche del soggetto, dando maggior rilievo all'accordo morfologico col verbo e alla non obbligatorietà e abbandonando il cosiddetto "metodo delle domande *chi/che cosa?*". Il riconoscimento del soggetto potrà fornire uno spunto per riflettere anche sull'uso vivo della lingua, attraverso un lavoro su brevi testi reali di vario tipo. Infatti, come è emerso dall'osservazione dei manuali per parlanti non madrelingua, la consapevolezza di cosa sia il soggetto può servire, in una certa misura, a costruire enunciati corretti anche in italiano; un buon esercizio, a quest'altezza del percorso, può essere, per esempio, quello di riconoscere quando il soggetto è obbligatorio, quando è facoltativo e quando, invece, non deve essere espresso (in particolare nello scritto).

Infine, nelle grammatiche per la scuola secondaria di II grado, piuttosto che ripetere gli stessi concetti già affrontati nell'ordine di scuola precedente, si potrà pensare ad attività di carattere più induttivo e laboratoriale, come quelle proposte dal questionario GRASS (esteso a una platea dagli 8 anni in su, fino agli studenti universitari) e come i ben noti esperimenti realizzati da Maria G. Lo Duca, anche (ma non solo) dedicati al tema del soggetto<sup>90</sup>. Lo scopo è quello di partire da regole date tendenzialmente per scontate e verificarle in prima persona, attraverso la manipolazione della lingua e la conseguente necessità di riformulazione della regola di partenza. Sono percorsi, quelli proposti, che non necessariamente portano a una risposta conclusiva certa, ma aprono a nuove domande e a una concezione della lingua meno meccanica e stereotipata rispetto a come è presentata abitualmente. Attività come queste hanno il pregio di incontrare il favore degli apprendenti, come si evince dal gradimento del questionario GRASS e dal commento di una studentessa: «il questionario mi è piaciuto perché c'erano molte domande e mi hanno svegliato il cervello»<sup>91</sup>.

## 9. CONCLUSIONI

Si potrebbe obiettare che, durante la faticida "ora di italiano", il tempo manca, così come manca, nel libro di grammatica, lo spazio per dare maggiore campo ad attività di riflessione linguistica a partire da testi reali. La mia personale opinione è che la questione degli spazi sia pretestuosa, e che comunque esistano modi per aggirarla: ad esempio, in Serianni, Della Valle, Patota (2020) si propongono quattro esercizi sul soggetto a partire da uno stesso brano;<sup>92</sup> anche in Palermo-Ciampaglia-Pacini-Salvatore (2019) si sfrutta lo stesso stratagemma, creando tre esercizi sul soggetto a partire dallo stesso testo<sup>93</sup>. Nulla di troppo complicato, dunque: del resto, spesso è necessario ricorrere allo stesso sistema – per forza di cose – anche nella sezione dedicata alla sintassi del periodo. Si tratta, semplicemente, di aumentare lo spazio dedicato ai testi non a discapito della foliazione ma, piuttosto, della ripetitività degli esercizi.

<sup>90</sup> Lo Duca (2004). Si vedano in particolare gli esperimenti 1 (*Gli accordi del predicato: 68-75*) e 2 (*Il soggetto che non c'è: 75-81*).

<sup>91</sup> Dal Negro, Calaresu, Favilla, Provenzano, Rosi (2016: 114).

<sup>92</sup> Serianni, Della Valle, Patota (2020: 489-490).

<sup>93</sup> Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019: 499).

Il punto, tuttavia, è un altro: se davvero il tempo e lo spazio scarseggiano, perché impiegarli in un'attività evidentemente poco redditizia dal punto di vista dei risultati come quella del riconoscimento del soggetto in brevi frasi “in provetta” che poco hanno a che vedere con la lingua quotidiana degli apprendenti, con la lingua dei media, cartacei e digitali, con la lingua dei romanzi e delle istituzioni? In altre parole: a che serve una regola, se si può applicare felicemente solo in un materiale linguistico pensato *ad hoc* per descriverla?

È dunque necessario un cambiamento di prospettiva, che porti in primo piano la lingua reale, quella che merita realmente la nostra attenzione, rispetto alla lingua ideale proposta nelle grammatiche; quest'ultima dà, ovviamente, una certa sicurezza, in quanto permette di spiegare più facilmente le regole trasmesse dalla grammatica tradizionale, ma la sovrastruttura su cui si regge mostra la propria fragilità nel momento in cui la complessità della lingua italiana viva si presenta, a vari livelli, nel testo. Il risultato è che, anche quando si riconosce il soggetto, non ci si riesce a spiegare il perché attraverso le regole apprese a scuola. Uno degli studenti universitari che ha partecipato alla ricerca GRASS ha dato la seguente definizione aperta di soggetto:

il soggetto è un qualcosa di molto complesso e in realtà non so spiegare cosa sia precisamente anche se poi io sappia identificarlo. Potrebbe essere un concetto esemplificato qualora si dica che colui che fa l'azione, ma non solo può anche subire questa azione o anche venirne descritto da questa. Il soggetto inoltre non ha un'unica forma ma acquisisce tutte le forme del discorso può essere un nome ma anche un verbo, piuttosto che una frase, se non un aggettivo o un intero discorso (UNRE39)<sup>94</sup>.

Favilla osserva che, «nella sua formulazione un po' ingenua e sgrammaticata, questa spiegazione ricorda l'osservazione di Graffi a conclusione della rassegna sulle definizioni di soggetto della grammatica tradizionale: si potrebbe dire che l'analisi logica tradizionale “riconosce” ma non “definisce” correttamente il soggetto»<sup>95</sup>. Non è questa la sede per risolvere l'intricata situazione (sempre che esistano davvero soluzioni semplici a problemi così complessi). Ciò che si spera di fare è legittimare i dubbi, più che comprensibili, davanti all'adeguatezza di alcune definizioni che fanno parte della nostra consuetudine all'insegnamento grammaticale, e invitare ad abbracciarli. Per chi scrive grammatiche, per chi le studia e per chi le usa nel suo lavoro, indugiare nel dubbio e cercare risposte nuove è un esercizio di creatività e di riflessione linguistica che può rivelarsi più utile rispetto alla pratica di rifugiarsi nelle vecchie risposte, verso le quali, in fondo, non si prova più la stessa fiducia.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2009), “Grammatica e acquisizione dell'italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 1-15: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/450>.  
Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.

<sup>94</sup> Favilla (2018: 93).

<sup>95</sup> *Ibidem*. Il riferimento è a Graffi (2012: 71).

- Bachis D. (2020), “Genere, generi e ruoli nella grammaticografia scolastica attuale”, in *Cultura e identità nazionali nella storia della grammatica*. Atti del convegno internazionale tenutosi all’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 6-7 maggio 2019, numero monografico *Studi di grammatica italiana*, XXXIX, pp. 289-313.
- Calaresu E. (2018), “Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell’indicazione esplicita del soggetto”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 39-64.
- Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AITLA, Milano.
- Calaresu E., Dal Negro S. (2018), “Introduzione”, in Ead. (a cura di), pp. 5-11.
- Ciliberti A. (1991) *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dal Negro S. (2018), “Egli, esso, lui, ello: La varietà di lingua nella riflessione grammaticale”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 65-78.
- Dal Negro S., Calaresu E., Favilla M. E., Provenzano C., Rosi F. (2016), “Riflettere sulla grammatica a scuola: Una ricerca sul soggetto”, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23, pp. 83-117: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/54005>.
- Diadori A., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Favilla M. E. (2018) “«Colui, colei o l’oggetto che compie un’azione». Caricature, semplificazioni e stereotipi nell’apprendimento di una nozione sfuggente”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 79-94.
- Graffi G. (2012), *La frase: l’analisi logica*, Carocci, Roma.
- Indicazioni nazionali per i Licei (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*: [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010/indicazioni\\_nuovo\\_impagina\\_to/\\_decreto\\_indicazioni\\_nazionali.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impagina_to/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf).
- Indicazioni nazionali per il primo ciclo (2012), “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Anno LXXXVIII, [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Linee Guida per gli Istituti Tecnici (2010), *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3)*: [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/nuovi\\_tecnici/INDIC/\\_LINEE\\_GUIDA\\_TECNICI\\_.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf).
- Linee Guida per gli Istituti Professionali (2010), *Istituti professionali. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6)*: [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/nuovi\\_professionali/linee\\_guida/\\_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI\\_.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf).
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2010) “soggetto”, in *Enciclopedia dell’italiano* (a cura di Raffaele Simone), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 1377-1383: [https://www.treccani.it/enciclopedia/soggetto\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/soggetto_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Palermo M. (2018), “Definire, riconoscere, esprimere il soggetto”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 13-22.
- Palermo M. (2021), “Perché in alcuni casi è necessario esprimere il soggetto?”, in *I perché dell’italiano: domande e risposte su strutture e usi*.

[https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/L\\_perche\\_dell\\_italiano\\_5/02\\_Palermo.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/L_perche_dell_italiano_5/02_Palermo.html).

- Rosi F. (2018), “L’atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 95-108.
- Serianni L. (2011) “Dal testo di grammatica alla grammatica in atto”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-96.
- Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.