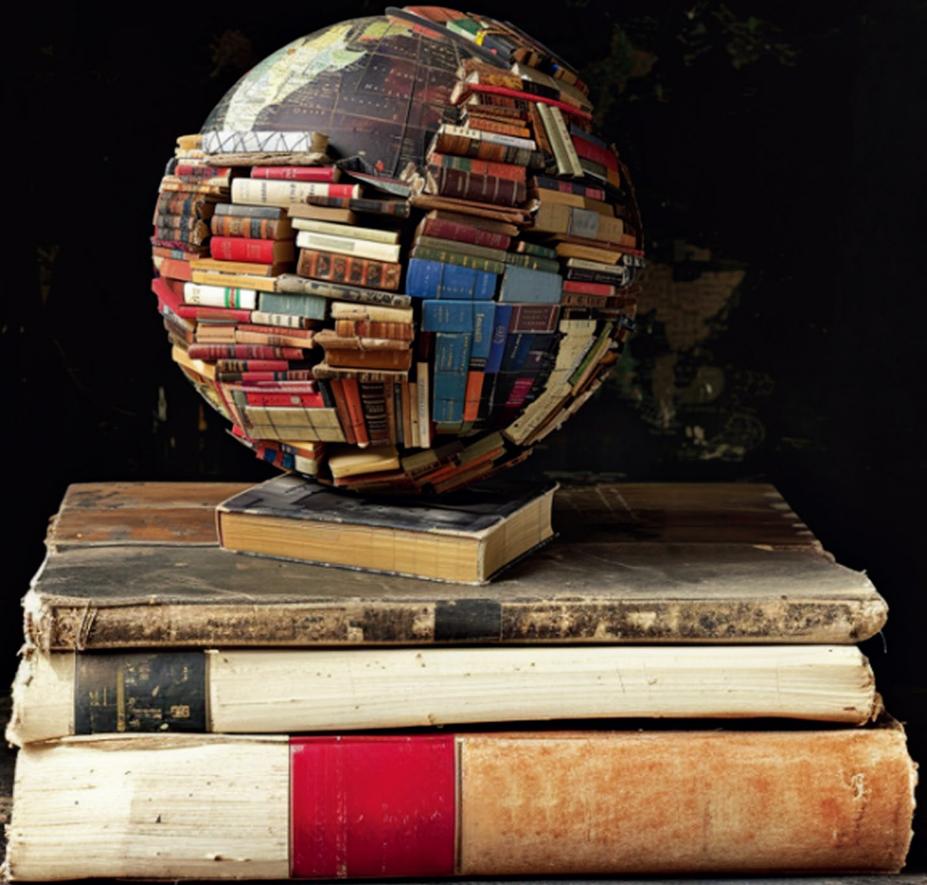




Accademia della Crusca

L'italiano e il libro: il mondo fra le righe

a cura di
Rosario Coluccia



goWare

LA LINGUA ITALIANA NEL MONDO
Nuova serie e-book



SETTIMANA
DELLA LINGUA
ITALIANA
NEL MONDO



Ministero degli Affari Esteri
e della Cooperazione Internazionale



Accademia della Crusca



Accademia della Crusca

L'italiano e il libro:
il mondo fra le righe

a cura di
Rosario Coluccia

goware



iscriviti alla newsletter
Seguici su facebook e instagram

© 2024 Accademia della Crusca, Firenze – goWare, Firenze

ISBN 978-88-3363-672-6

LA LINGUA ITALIANA NEL MONDO. Nuova serie e-book

Nell'eventualità che illustrazioni di competenza altrui siano riprodotte in questo volume, l'editore è a disposizione degli aventi diritto che non si sono potuti reperire. L'editore porrà inoltre rimedio, in caso di cortese segnalazione, a eventuali non voluti errori e/o omissioni nei riferimenti relativi.

Nessuna parte del libro può essere riprodotta in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo senza l'autorizzazione dei proprietari dei diritti e dell'editore.

Accademia della Crusca
Via di Castello 46 – 50141 Firenze
+39 55 454277/8 – Fax +39 55 454279

Sito: www.accademiadellacrusca.it

Facebook: www.facebook.com/AccademiaCrusca

Instagram: www.instagram.com/accademiacrusca/

Twitter: www.twitter.com/AccademiaCrusca

YouTube: www.youtube.com/user/AccademiaCrusca

Contatti: www.accademiadellacrusca.it/it/contatta-la-crusca

Cura editoriale: Dalila Bachis

Realizzazione editoriale: goWare

Immagine di copertina: generata con Midjourney

Crediti immagini: ©Museo Collezione Salce, ©Biblioteca Moreniana, ©Princeton University Library, ©Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, ©Biblioteca Nazionale di Napoli, ©Archivio Ricordi, ©Biblioteca Universitaria di Padova, ©Berlin Staatsbibliothek, ©Biblioteca Medicea Laurenziana, ©Biblioteca Ambrosiana di Milano, ©Cambridge University Library, ©Cambridge King's College Library, ©Biblioteca Nazionale Marciana, ©Eton College, ©Bibliothèque Nationale de France, ©Biblioteka Jagiellońska di Varsavia.

La figura 1, p. 220, è riprodotta per concessione della Biblioteca Apostolica Vaticana, ogni diritto riservato.

Il libro è stato realizzato con il contributo del MAECI.

Le grammatiche scolastiche

DALILA BACHIS

Premessa

Scrivere di grammatiche scolastiche per il grande pubblico offre un vantaggio: si tratta di testi che quasi tutte e tutti oggi conoscono bene. Chiunque abbia frequentato almeno un ordine di scuola, infatti, ha avuto per alcuni anni tra le mani una grammatica scolastica; chi invece ha completato la frequenza obbligatoria ne ha consultate, più o meno studiate, più o meno usate almeno tre. Non si può dire lo stesso di altri tipi di libri, compresi molti di quelli di cui si parla in questo volume.

La grammatica scolastica costituisce, per un periodo più o meno lungo della vita di tante persone, un oggetto della quotidianità, familiare e al tempo stesso autorevole, perché contiene al suo interno le regole di come si parla e si scrive. Un oggetto che a seconda della propria esperienza sarà stato a volte considerato pesante (in tutti i sensi), noioso, oppure sfidante, divertente, o ancora rassicurante nella sua prevedibilità.

Quello su cui forse la maggior parte delle persone che pure ci ha avuto a lungo a che fare non avrà avuto occasione di riflettere è che la grammatica scolastica è un interessante oggetto di ricerca, e che come tale, oltre a essere descritto, può (e deve) essere messo in discussione, scomposto, analizzato, ricomposto, commentato, modificato.

In questo breve contributo cercherò di rispondere ad alcune domande: in che senso la grammatica scolastica è un oggetto di ricerca? C'è un modo per classificare le grammatiche scolastiche? Come si sono evoluti questi testi nel tempo? Che aspetto potrebbero avere in futuro?

1. Fare ricerca sulle grammatiche scolastiche è necessario, ma non facile

Gli studi sulle grammatiche scolastiche italiane sono sempre di più, anche perché, come ha ricordato Roberta Cella (2018: 98), «la storia delle grammatiche scolastiche costituisce un sottoinsieme della storia della didattica dell'italiano». Ma quando è cominciato questo interesse nei confronti del manuale di grammatica usato nelle scuole?

Il rilievo ideologico della scelta dei testi per le scuole emerse in primo luogo in ambito politico: un documento significativo è la lettera del ministro Mamiani del 22 gennaio 1861, indirizzata al Consiglio della Pubblica Istruzione, in cui si afferma che «se per una parte l'uniformità dei libri prescritti può incontrare difficoltà negli usi delle diverse regioni a noi si offre come vantaggiosa, non solo ma in qualche maniera necessaria sotto il riguardo didattico ed anche politico» (cit. in Raichich 1996: 54-55).

Dopo la politica fu il turno della storia, della pedagogia e, a partire dagli anni Sessanta-Settanta del Novecento, della linguistica. Nel 1986 l'Accademia della Crusca, insieme al Ministero della Pubblica Istruzione, affidò a Maria Catricalà l'incarico di compiere in Italia un'opera di censimento e recupero delle centinaia di grammatiche italiane edite tra Otto e Novecento, al fine di «acquisire una vasta serie di dati bibliografici che permettessero di scegliere un campione qualitativamente e quantitativamente valido di testi», consentendo così «di delineare le tendenze linguistico-pedagogiche e i criteri normativi più diffusi per l'insegnamento dell'italiano in una fase di così grande rilevanza nel processo di alfabetizzazione e di italianizzazione avviato nel nuovo Stato» (Catricalà 1991: 7-8).

I risultati di questa ricerca costituiscono un tassello fondamentale: infatti fu dopo l'Unità che le grammatiche scolastiche «trovarono un pubblico sempre più esteso ed eterogeneo e divennero canali primari per la formazione culturale e la diffusione di una lingua unitaria»^[1].

Usare il manuale per garantire coesione e coerenza all'insegnamento era una grande opportunità in un Paese linguisticamente e culturalmente disomogeneo come l'Italia; perciò «la diffusione dei libri di testo in tutte le scuole e il controllo sui manuali utilizzati apparivano come il mezzo più rapido, e forse l'unico, per orientare la divulgazione nelle scuole e per ridimensionare l'autonomia degli insegnanti» (Porciani 1982: 262). La manualistica scolastica assume un ruolo di «bussola e denominatore comune» (Revelli 2013: 19).

La bussola ha funzionato: secondo Serianni (2004: 98) la «norma linguistica interiorizzata» si fonda non tanto sull'esperienza dei parlanti «quanto sull'immagine di lingua che si è formata soprattutto negli anni di scuola». Ecco perché il testo di grammatica italiana utilizzato a scuola diventa, dall'Unità ai giorni nostri, uno strumento di fondamentale importanza per la costruzione della coscienza linguistica della popolazione alfabetizzata, ed ecco perché linguiste e linguisti gli hanno dedicato e continuano a dedicargli attenzione.

Nonostante l'evidente ruolo chiave di questi testi (che hanno, inoltre, la peculiarità di incarnare in un unico oggetto l'interazione di molti fattori: programmi, insegnanti, alunni, genitori, editoria e mercato), finora è stato molto difficoltoso studiarli. Il motivo è la loro scarsa reperibilità, denunciata a più riprese. I libri di testo, infatti, sono soggetti al contraddittorio destino di essere tra le pubblicazioni più numerose, forse, dopo le opere di devozione, e tuttavia quelle dalla vita più effimera (cfr. Porciani 1982: 245). Scrive Rebellato (2008: 7):

I testi scolastici difficilmente popolano le biblioteche pubbliche. Come altri generi di larga circolazione, hanno una stagione breve, strettamente legata alla fruizione di un'età particolare e, se non vengono conservati dai privati, lasciano poche tracce della loro esistenza [...]. Come pochi altri libri rimangono nell'immaginario dei lettori divenuti adulti e contano nella formazione di chi li ha avuti tra le mani, ma raramente possono essere ritrovati e riletti.

[1] Catricalà 1991: 16. Sull'editoria scolastica postunitaria cfr. Porciani 1982: 251.

L'11 aprile di quest'anno, in occasione di una Tornata dell'Accademia della Crusca, Roberta Cella ha affermato che “i libri scolastici sono lo specchio della storia di una nazione” e ha confessato che il suo sogno di studiosa è quello di una “biblioteca dello scolastico repubblicano”. Non a caso, Cella è la coordinatrice di *GeoStoGrammIt* (un archivio geostorico delle grammatiche dell'italiano)^[2] per l'Università di Pisa, una delle quattro unità in cui è articolato il progetto. L'unità pisana sta lavorando proprio al censimento e alla catalogazione delle grammatiche scolastiche del Novecento e dei cosiddetti “manualetti dal dialetto alla lingua” (numerose schede sono già consultabili liberamente in rete). Inoltre, all'interno dell'archivio è possibile fare ricerche sui testi e sono contenuti percorsi tematici a carattere divulgativo sulla lingua, sulla grammatica a scuola, sul manuale di grammatica, nell'ottica di valorizzare il più possibile questo strumento.

2. Come classificare le grammatiche scolastiche?

Da un punto di vista sincronico (fotografando, cioè, la realtà in un dato momento) le grammatiche scolastiche possono essere classificate per ordine di scuola: elementare, media e superiore fino al 2003^[3], poi primaria e secondaria di primo e secondo grado. Questa distinzione ci permette di fare una prima considerazione: per quanto riguarda almeno le grammatiche più recenti, l'opposizione principale riguarda i testi per la scuola primaria (più brevi e concentrati sull'ortografia e sulla morfologia) e quelli per la scuola secondaria di primo e secondo grado (simili tra loro, voluminosi e contenenti numerosi argomenti collegati alle tradizionali fonologia, morfologia e sintassi)^[4]. In generale, ciò che cambia tra i primi e i secondi non è tanto la qualità degli argomenti trattati, quanto la foliazione e, conseguentemente, lo spazio che nei singoli capitoli è dato ai vari argomenti, molto minore nei testi per la scuola primaria.

Ciò che colpisce di più è che i contenuti dei testi per la scuola secondaria non si differenzino tra primo e secondo grado, né per quanto riguarda la qualità e l'ordine degli argomenti, né per lo spazio dedicato a teoria ed esercizi. Si vedano, a titolo di esempio, le definizioni di pronomi personali e di congiuntivo in quattro testi:

a.

si chiamano pronomi (dal latino *pro* = al posto di e *nomen* = nome) perché si mettono al posto dei nomi per evitarne la ripetizione (Palazzo-Arciello-Maiorano 2009, I: 210).

Il modo congiuntivo, come già sai e come puoi vedere dagli esempi, presenta ciò che è espresso dal verbo come possibile, desiderabile, incerto (Palazzo-Arciello-Maiorano 2009, I: 291).

b.

Il pronome (dal latino *pro-nomen* = “al posto del nome”) è quella parte variabile del discorso che si usa al posto del nome e ne assume le funzioni (Zordan 2011, I: 228).

Il modo congiuntivo esprime dubbio, incertezza, timore, supposizione, desiderio, augurio (Zordan 2011, I: 304).

[2] Si veda il sito dell'archivio e dell'omonimo progetto all'indirizzo <https://geostogrammit.it/site/index>.

[3] Cfr. il d. legis. 59/2004, attuativo dell'art. 1 della l. 53/2003.

[4] Mi permetto di fare riferimento a Bachis 2019: 35-52.

c.

Il pronome è la parte del discorso che si usa al posto del nome (Oli-de Bernardis- Sorci 1993: 273).

Il modo della possibilità, che esprime un'azione (o uno stato, un modo di essere o un'esistenza) avvertita come possibile (Oli, de Bernardis e Sorci 1993: 288).

d.

Il pronome, dunque, è una parola che sostituisce un nome per evitarne la ripetizione o che sta al posto di un nome non espresso per designare una persona (o un animale o una cosa) coinvolta nella situazione comunicativa (Sensini 2009: 112).

Il congiuntivo è il modo verbale della possibilità, dell'incertezza e del desiderio (Sensini 2009: 154).

Come si può vedere, non c'è niente che distingua (a) e (b), destinati al primo grado, da (b) e (c), rivolti al secondo.

Da un punto di vista diacronico, invece, cioè considerando l'oggetto della ricerca tenendo conto dello scorrere del tempo, bisogna innanzitutto dire che si comincia a parlare di grammatiche scolastiche quando si comincia a parlare di scuola statale, e cioè dopo l'Unità d'Italia (anche se prima di allora esistevano sia scuole sia testi didattici dedicati alla lingua italiana)^[5].

Riporto qui due proposte di cronologia per la storia del testo di grammatica scolastica. La prima è di Luca Serianni (2006: 27-28), che individua cinque fasi fondamentali:

- 1) 1861-1923 (dall'Unità alla Riforma Gentile);
- 2) 1923-1951 (età dell'idealismo crociano; la data di fine si riferisce alla pubblicazione de *La grammatica italiana* di Salvatore Battaglia e Vincenzo Pernicone, intesa come una ripartenza rispetto alla svalutazione della grammatica che caratterizzò questo periodo);
- 3) 1951 – 1968 («l'anno scelto come limite finale non ha bisogno di giustificazioni»);
- 4) 1968 – 1983 (la crisi della grammatica; nel 1983 esce *La lingua italiana* di Maurizio Dardano e Pietro Trifone);
- 5) dal 1983 in poi («ovvero, come conciliare tradizione e innovazione»).

La seconda proposta è di Roberta Cella (2018: 104-105), che segnala tre snodi che «hanno comportato cambiamenti nel metodo e nei contenuti dei libri scolastici»:

- 1) 1861-1945: alfabetizzazione in italiano di una maggioranza di dialettofoni;
- 2) anni '60 – '80 del Novecento: tema della legittimazione della lingua della colloquialità per le generazioni nate nei due-tre decenni postbellici, sdialettizzate o in corso di sdialettizzazione; da qui il riconoscimento dei limiti della grammatica tradizionale.
- 3) Dagli anni '80 a oggi: l'italiano «colloquiale (o medio, o neostandard, o senza aggettivi)» è acquisito come lingua materna; questo porta a un ritorno «confuso» alla grammatica, «segnato da rapidi rivolgimenti normativi che disorientano insegnanti

[5] Cfr. De Blasi 1993: 394-403, Cella 2018: 105-108 e la bibliografia ivi indicata.

ed editori, inducendo i primi a muoversi all'ombra della tradizione più rassicurante, i secondi a fornire strumenti ipertrofici di incerta impostazione».

Queste periodizzazioni ci servono per avere un'idea di come la grammatica scolastica si sia trovata a dialogare con fattori storici e culturali molto diversi e in costante (e spesso rapida) evoluzione. A questa evoluzione che è anche, naturalmente, linguistica, è corrisposta un'evoluzione del testo di grammatica per le scuole: vediamo brevemente quale.

3. Le grammatiche scolastiche di ieri e di oggi

3.1 Le grammatiche scolastiche postunitarie^[6]

Per assolvere alla sua funzione di strumento formativo e aiutare lo Stato a colmare il vuoto esistente tra le istituzioni e una comunità molto eterogenea, poco alfabetizzata e plurilingue come quella italiana, la grammatica scolastica doveva avere, oltre ai requisiti comuni a tutti i libri di testo («armonia, gradualità e prezzo modicissimo»)^[7], alcune caratteristiche specifiche. La prima era la brevità, sottolineata anche nei titoli^[8], ritenuta necessaria per superare la fobia della prassi didattica tradizionale. La brevità del testo aveva inoltre il vantaggio di far contenere i costi dei volumi.

La grammatica si evolvette rispetto al passato anche per quanto riguarda i metodi didattici e le tecniche espositive, in quanto nel nostro Paese più che altrove la riflessione teorica era costretta a coniugarsi con l'urgente necessità di insegnare non solo la grammatica, ma anche a parlare e a scrivere una lingua a milioni di dialettofoni. Si consideri, inoltre, che si trattava di decidere quali varietà diatopiche, diafasiche e storiche della lingua dovessero assurgere a modello delle nuove generazioni; o ancora, piuttosto, di descrivere e confrontare la reale varietà degli usi compresenti nel nostro territorio, e di attendere che la norma unitaria si sedimentasse nella coscienza linguistica dei parlanti attraverso la comunicazione reale e non più in base a pochi e rigidi presupposti ideologici e ideologizzati.

L'analisi del campione di testi effettuata da Maria Catricalà ha dimostrato che dopo l'Unità i grammatici hanno presentato un'immagine della lingua italiana complessa e variegata, ben più di quella descritta per secoli attraverso il filtro della prescrizione puristica tradizionale. La studiosa individua numerosi fenomeni linguistici che oscillavano (e in alcuni casi ancora oscillano) tra norma e uso, e scrive:

le posizioni emerse rispetto a ciascun punto furono molteplici e non possono essere sintetizzate. Non c'è alcun dubbio, comunque, che la maggiore attenzione verso le varietà diastemiche in alcuni casi favorì un atteggiamento meno prescrittivo rispetto al passato, in altri generò una lunga serie di norme del tutto nuove^[9].

[6] Per questo paragrafo cfr. Catricalà 1991 pp. 48-53. Si veda anche Catricalà 1995, in particolare le pp. 41-119.

[7] Catricalà 1991: 48.

[8] Cfr. la ricorrenza di attributi quali *breve*, *brevissima*, *piccola* e di parole-segnali come *appunti*, *rudimenti*, *nozioni*, *noticine*, *noterelle*, *elementi*, *lezioncine*, *abecedario* e *sunti grammaticali*.

[9] Catricalà 1991 p. 53.

I dati raccolti da Catricalà sulla diffusione dei testi e sulla concreta circolazione nell'ambiente scolastico mostrano che il maggior successo fu riservato ai grammatici attestati su posizioni tradizionali e soprattutto a coloro che omettevano qualunque tipo di osservazione sulle varietà dell'uso. All'inizio del Novecento, poi, il crociansesimo provocò una svalutazione della grammatica e del suo insegnamento tale da indebolire ogni tentativo di innovazione e da favorire, viceversa, il recupero di un certo tradizionalismo. Anche per questo si instaurò allora una più profonda cesura tra gli usi reali della nostra lingua e il cosiddetto "italiano scolastico"^[10].

3.2 Le grammatiche scolastiche del Novecento e dei primi anni Duemila^[11]

Quali sono state e quali sono le varietà di italiano e le modalità del suo insegnamento veicolate dai testi scolastici negli ultimi cento anni? Come si è evoluto il loro rapporto con la realtà linguistica degli apprendenti?

Nel corso del Novecento la grammatica di destinazione scolastica è stata caratterizzata da alcune novità, da una parte, e da una certa immobilità, dall'altra. La resistenza a un rinnovamento più profondo sembra essere la diretta conseguenza di una comunicazione non completa tra il mondo della ricerca linguistica e quello della pratica scolastica.

3.2.1 Le novità

Le novità più evidenti a un primo sguardo riguardano i titoli, le presentazioni e i contenuti accessori, i quali hanno perso, nei testi più recenti, il carattere retorico che a lungo li ha contraddistinti; si passa, per esempio, da titoli come *Favella italica* (1932), *Il bel parlar gentile* (1946), *Zolla feconda* (1955) ad altri quali *Una lingua per comunicare* (1982), *Italiano: l'uso e la grammatica* (1996), *Datti una regola* (2011)^[12].

Le prefazioni si sono notevolmente snellite, perdendo gran parte del loro carattere impressionistico; a titolo di esempio, due brani tratti da prefazioni di testi rispettivamente del 1922 (a) e del 1940 (b):

a.

I fanciulli, segnatamente nelle prime classi, hanno pochissime idee, e occorre dargliene molte, molte, alla loro portata e sia pur sommariamente: questo è il materiale della lingua con cui mano a mano impareranno a fabbricare. Spesso avviene – nota un filologo illustre – che certe idee non ci vengono perché ce ne manca il vocabolo, che è la sola veste con cui potrebbero venire.

b.

Parlare e scrivere bene – e scrivere è parlare – codesta lingua gloriosa, è dovere d'ogni Italiano che voglia esser degno della sua grande Madre.

Nelle prefazioni alle grammatiche più recenti non si parla più del rapporto tra lingua e pensiero, come in (a), né della difesa della lingua, come in (b): autori e autrici tendono a concentrarsi maggiormente su aspetti pratici legati alla struttura del testo e ai suoi obiettivi di apprendimento linguistico.

^[10] Sul tema si vedano almeno Benincà *et alii* 1974 (1979) e Revelli 2013.

^[11] Molti dei dati forniti in questo paragrafo sono oggetto di un mio precedente studio, Bachis 2019.

^[12] Mi permetto di rinviare a Bachis 2014.

Anche lo spazio impegnato dai tradizionali testi letterari è diminuito significativamente o è stato impiegato in modo innovativo, sancendo l'autonomia dell'insegnamento della lingua da quello della letteratura. Il cambiamento più radicale consiste nell'eliminazione dalla grammatica della sezione dedicata esclusivamente alla letteratura, oggi affrontata separatamente nelle antologie e nei manuali; la letteratura continua ad essere trattata nei testi grammaticali, sia nelle sezioni dedicate al testo narrativo e poetico, sia negli esempi e negli esercizi (la scelta di utilizzare materiale letterario è naturalmente apprezzabile, a patto che questo sia opportunamente selezionato e contestualizzato).

Diminuisce, fortunatamente, nel corso dei decenni, la sanzione nei confronti di dialettismi e forestierismi. Benché il modello linguistico proposto sia ancora quello formale (o meglio "scolastico"), nelle grammatiche più recenti entra comunque una lingua più vicina a quella quotidiana. In particolare, scompaiono i toscanismi: le oscillazioni nell'uso del dittongo e del monotongo, l'utilizzo dell'articolo determinativo con i nomi propri femminili, il tipo *noi s'era*. Restano, tuttavia, ampiamente utilizzate due forme regionali marcatamente toscane: il sostantivo *babbo* e il dimostrativo *codesto*.

3.2.2 La mancata capacità di rinnovamento

In che cosa consiste, dunque, il legame con la tradizione? In primo luogo, hanno continuato a prevalere il disinteresse nei confronti della variabilità e l'interesse per la lingua scritta: infatti, fin dai programmi del 1905 nella scuola è negata ogni specificità alla lingua parlata, considerata solo come una preparazione alla scrittura. Nonostante l'avvenuto riconoscimento, nell'ambito dell'educazione linguistica, della priorità del parlato rispetto allo scritto, alle soglie del nuovo millennio «l'insegnamento delle abilità orali non ha una tradizione consolidata nella scuola italiana» (Brasca e Ravizza 2000: 114).

La conservatività dei testi è osservabile sia nella riproposizione dell'ordine tradizionale seguito nel presentare gli argomenti (dal "piccolo" al "grande": fonologia, morfologia, sintassi) sia nella maggiore attenzione rivolta alla morfologia, seguita dalla sintassi e, per ultima, dalla fonologia, fermo restando lo scarso interesse nei confronti del lessico.

Il testo ha aumentato le proprie dimensioni nel corso dei decenni: si sono via via aggiunte, infatti, nuove sezioni, tra le quali spiccano quelle dedicate ai fondamenti della linguistica e della storia della lingua italiana. Queste sono, per l'appunto, aggiunte, più che vere modifiche: la linguistica, che negli intenti è protagonista di gran parte delle grammatiche edite a partire dagli anni settanta del secolo scorso, di fatto non è entrata a far parte della trattazione ma le si è affiancata. Nel merito, un esempio eloquente riguarda i pronomi personali soggetto: per quanto nei testi più recenti sia presente una sezione dedicata alla storia della lingua e ai suoi registri, quasi tutte le grammatiche continuano a proporre le forme *egli, ella, essi* nelle tabelle per la coniugazione dei verbi e nelle frasi, anche informali, contenute negli esempi e negli esercizi, come in questi esempi tratti da Testa *et alii* (2009: 209) e Zordan (2011: 234-35):

«Ella sedeva tranquilla nel suo banco perché solo lei era ben preparata per l'interrogazione di matematica»; «Egli rispose al telefono perché a casa non c'era nessun altro»; «Egli non gioca più con loro», «Egli giura di aver detto la verità», «Egli studia», «È bene che egli sappia la verità», «Egli/Ella piange», «Essi sono stati lodati», «Essi/Esse leggono».

L'analisi degli esercizi, inoltre, mette in luce gli aspetti della lingua privilegiati dai testi e le abilità che questi puntano a sviluppare, dimostrando che il loro obiettivo prioritario non è tanto il raggiungimento di una buona competenza nell'uso della lingua, ma la capacità di analizzare materiali linguistici, individuare categorie e sottocategorie, memorizzare definizioni. La reiterata proposizione di analisi grammaticale, logica e del periodo, le quali hanno un ruolo predominante in tutti gli ordini di scuola, ne è la dimostrazione, così come l'insistenza sugli esercizi di correzione rivela l'atteggiamento repressivo nei confronti delle forme del parlato informale:

Nelle seguenti frasi cancella le parole omografe errate. 1. Come mai oggi la pòsta/pósta non è ancora stata consegnata? 2. Quella bótte/bòtte contiene vino pregiato. 3. Claudia non accétta/accétta le vostre scuse ecc. (Zordan 2011: 31).

Nei periodi che seguono sono stati commessi degli errori nell'uso dei tempi verbali nelle subordinate oggettive. Correggili.

1. Pensavo che venivi a prendermi a scuola. 4. Non sappiamo se vorrebbero questo da noi. 5. Speriamo che la tua amica guarisce presto (Balestra e Tiziano 2007, II: 242).

Correggete le forme verbali errate:

3. Penso che il babbo va in pensione a fine anno. 4. Ritengo che sei in un brutto impiccio. 5. Speravo che l'abito ti andava a pennello. 6. Credo che Anna è già partita per Roma. 8. Mi sembrava che tuo nonno fumava la pipa (Iadarola e Marchisio 1985: 508).

Sottolinea e correggi gli errori riguardanti l'uso di *gli, le, loro*:

2. Dovresti proporgli di venire con noi; lei ti stima molto e seguirà il tuo consiglio. 3. Ho cercato tutto il tempo gli organizzatori: volevo fargli i miei complimenti per la riuscita della festa. 6. C'è poco da fare: a Marisa, in certi momenti delicati, è meglio non parlarle del tutto (Testa *et alii* 2009, I: 245).

Per autori e autrici delle grammatiche scolastiche (ma anche, specularmente, per chi si occupa dell'edizione di questi testi, e per chi ne fruisce in prima istanza, ovvero gli e le insegnanti di lingua italiana) il compito primario dell'educazione linguistica è ancora fortemente legato alla descrizione e prescrizione di una norma più che all'acquisizione di una più complessa e ampia competenza comunicativa e testuale.

4. Le grammatiche scolastiche future: qualche suggerimento

Fin qui ho provato a riassumere alcune caratteristiche delle grammatiche scolastiche del passato; certo però non possiamo prevedere che aspetto avranno quelle degli anni a venire: non sappiamo, infatti, che cosa cambierà nella scuola, nel mercato editoriale, nella società e nella lingua in futuro, e ormai abbiamo capito che nella grammatica scolastica si riflettono anche questi aspetti. Sono state presentate tante proposte per modificare le grammatiche per la scuola, non nell'ottica di demolirle o stravolgerle, ma

in quella di migliorarne il contenuto e soprattutto adattarlo all'evoluzione della lingua e della disciplina che la studia.

Tre preziosi suggerimenti ci arrivano da Giuseppe Patota che, nel suo libro *Lezioni di italiano*, dà utili indicazioni a chi insegna su come impostare, appunto, la lezione di lingua italiana, partendo dallo strumento più comune: il testo di grammatica.

Il primo consiglio è quello di espungere, dalle informazioni offerte dal libro di grammatica, qualunque indicazione che non abbia una ricaduta applicativa (Patota 2022: 158).

Il secondo consiglio è quello di seguire, nella pratica didattica, non l'ordine artificiale proposto dal libro di grammatica, ma quello naturale offerto dal processo di acquisizione della lingua da parte di chi la sta apprendendo (ivi: 159).

Il terzo consiglio è quello di dare, nell'insegnamento della sintassi della frase semplice, uno spazio particolarmente ampio alle nozioni fondamentali di soggetto, predicato, complemento predicativo, complemento diretto e complemento indiretto, senza però indulgere nell'illustrazione particolareggiata della folla dei complementi indiretti, il cui studio e la cui conoscenza non apportano alcun miglioramento alla capacità degli studenti di ascoltare, parlare, leggere e scrivere correttamente un qualunque testo in lingua italiana (ivi: 161).

Il secondo e il terzo consiglio sono già molto chiari anche senza la spiegazione successiva. Per quanto riguarda il primo, Patota porta un caso concreto che riporto qui quasi integralmente:

Di norma le grammatiche scolastiche, anche quelle più aperte e attente al nuovo, non tralasciano di distinguere i nomi in comuni e propri, concreti e astratti, individuali e collettivi. Ebbene, di queste tre distinzioni, solo la prima e la terza hanno una ricaduta pratica. La prima ha una ricaduta nella scrittura [...]. La terza ha una possibile ricaduta nell'organizzazione della frase: [...]. Invece, la seconda distinzione – quella fra nomi concreti e nomi astratti – è irrilevante sul piano della pratica concreta della lingua [...]: sapere che *infelicità* è un nome astratto e che *città* è un nome concreto non serve assolutamente a niente (ivi: 159).

L'esempio è significativo: potrebbe sembrare una piccola cosa, solo una distinzione in più di cui tenere conto nell'analisi del nome, che non appesantisce poi tanto il testo né lo studio; magari si potrebbe pensare che sia un modo per riflettere su un concetto in più, o un omaggio alla tradizione. Il punto, però, è un altro: se la grammatica è, come è, una "scienza intelligente"^[13], allora il primo suggerimento di Patota è fondamentale per impostare un metodo che lo sia altrettanto.

Altri importanti suggerimenti arrivano da Massimo Palermo il quale fa luce, in particolare, su un aspetto dei testi scolastici, ovvero l'assenza della prospettiva testuale:

Le grammatiche dedicano molto spazio alla linguistica dei testi, cioè allo sviluppo delle competenze necessarie per gestire sia in fase di ricezione sia di produzione le principali differenze funzionali tra tipi e generi. Fanno più fatica a trovare una spendibilità didattica le nozioni

[13] Cfr. Cignetti *et alii* 2022: 186.

riferite alla linguistica del testo. Sfogliando i volumi dei manuali si nota che le caratteristiche fondanti del testo, relativamente indipendenti dalla variazione di tipo e genere, sono molto citate (nelle introduzioni) ma poco spiegate e rese oggetto di specifiche attività didattiche: mi riferisco alla coerenza, alla coesione, alla capacità di gestire la progressione tematica, alla capacità di codificare e decodificare adeguatamente le informazioni implicite in un testo (Palermo 2020: 20).

I tre problemi principali del panorama editoriale scolastico, secondo Palermo, sono:

- 1) la tendenza a studiare la grammatica su frasi isolate dal contesto;
- 2) lo studio decontestualizzato delle strutture linguistiche, prevalentemente incentrato sull'ampliamento delle conoscenze e poco declinato sullo sviluppo delle competenze;
- 3) il fatto che il rapporto, necessariamente bidirezionale, tra grammatica e testi sembri funzionare meglio in una delle due direzioni, ovvero le regole grammaticali sussunte dai testi e dagli usi concreti, meno bene nella direzione opposta, cioè dei tentativi di usare la grammatica quando si insegna a comprendere e a scrivere testi.

Lo studioso porta come esempio il capitolo sul verbo, uno dei più lunghi del libro di grammatica, nel quale si apprende a riconoscere e classificare tempi e modi e quale tipi di azione/evento si associ a ciascuno di essi: si rimane, cioè, sul piano delle conoscenze. Non si impara, afferma Palermo, come usare i tempi e i modi nella comunicazione reale, cioè le conoscenze non vengono trasferite sul piano delle competenze. Lo studioso suggerisce «un innesto fecondo» tra conoscenze e competenze nei capitoli dedicati ai tipi testuali: studiando il testo narrativo si potrebbe imparare a riconoscere e usare appropriatamente i tempi passati perfettivi e imperfettivi; studiando i testi scientifici si potrebbe apprendere a impiegare correttamente il presente acronico; analizzando e producendo testi istruttivi e regolativi si approfondirebbe l'uso dell'imperativo o dell'infinito. Palermo consiglia, inoltre, di lavorare su esempi concreti di testi argomentativi per riflettere sulle varie funzioni dei connettivi e sul loro ruolo nella costruzione degli snodi argomentativi: per aiutare, cioè chi studia a capire come usare in maniera appropriata quelle congiunzioni quando produce testi.

Mi permetto di aggiungere alcune altre piccole proposte di taglio e modifica dei testi scolastici^[14]:

- 1) eliminare le liste di parole e gli esercizi che puntano all'uniformazione della pronuncia allo standard nazionale tramite la richiesta di inserimento dell'accento grave e di quello acuto: in primo luogo perché una tale applicazione non è funzionale allo scopo prefissato, in secondo luogo perché la pronuncia del fiorentino emendato è richiesta soltanto ad alcune categorie professionali e non può essere quindi inclusa tra gli obiettivi di apprendimento specifici della lingua italiana nella scuola (del resto, anche nell'insegnamento dell'italiano L2 non viene assolutamente considerato prioritario l'insegnamento di opposizioni fonologiche a basso rendimento funzio-

[14] Si tratta della riformulazione e dell'aggiornamento di alcune proposte che ho fatto in Bachis 2019: 138-143.

nale, come nel caso delle vocali toniche aperte e chiuse). Nelle grammatiche rivolte al secondo ciclo d'istruzione, la sezione teorica in cui si parla dell'opposizione tra /e/ - /ɛ/, /o/ - /ɔ/, /ts/ - /dz/, /s/ - /z/ si potrebbe ampliare, specificando che tali distinzioni sono variamente distribuite nella penisola.

- 2) eliminare il sistema tripartito di pronomi e aggettivi dimostrativi a favore di quello in uso in tutta la Penisola, che prevede unicamente la distinzione tra *questo* e *quello*. Nelle grammatiche rivolte al secondo ciclo d'istruzione si potrebbe eventualmente inserire un approfondimento in cui venga spiegato brevemente che è tuttora possibile incontrare, nei testi letterari e nei testi burocratici, una terza forma, *codesto*, illustrandone le ragioni.
- 3) ridurre il più possibile, nella sezione teorica e nelle esercitazioni, gli esempi inventati, aumentando invece l'utilizzo di testi autentici. La scelta di creare *ad hoc* i sintagmi, le proposizioni e i periodi sulla base delle esigenze della trattazione grammaticale è una delle cause principali dell'artificialità del modello di lingua proposto. Certo, reperire esempi reali in varie tipologie di testi è un lavoro lungo e complesso, ma l'uso di materiali autentici avrebbe il vantaggio di colmare delle lacune: troverebbero finalmente spazio nella grammaticografia scolastica quei tratti che ricorrono normalmente nella lingua parlata, e in quella scritta che la riproduce: i fenomeni di enfasi e dislocazione, l'alternanza tra indicativo e congiuntivo nelle complete, l'uso della forma *cosa?* in luogo di *che cosa?*, l'uso più ricorrente di *ci* rispetto a *vi*. Naturalmente, i tratti del parlato (se e quando si possono realmente definire appartenenti a questa varietà) non potranno e non dovranno essere sbrigativamente relegati tra gli "errori": sarà necessario specificare che appartengono al parlato. Né si potrà affermare che "non si scrivono", perché in alcune tipologie testuali esse si presentano in forma scritta. Si potrà scegliere di non censurare la forma *o*, nelle grammatiche rivolte alla scuola secondaria, lavorare sui concetti di scopo e destinatario del messaggio per spiegare quale registro adottare in base al contesto.
- 4) sostituire *egli, ella/essa* con *lui/lei* (o meglio, seguendo l'ordine alfabetico, *lei/lui*) e essi con *loro* nelle tabelle che riportano le coniugazioni dei verbi.
- 5) evitare, per quanto possibile, la ripetitività degli esercizi, privilegiando l'obiettivo di acquisire la competenza nell'uso della lingua, e solo in seguito quello della memorizzazione delle categorie grammaticali. Lo spazio sottratto ad alcuni tipi di esercizi, obiettivamente meno utili (per esempio quelli di riconoscimento), potrebbe essere vantaggiosamente occupato da attività che rientrano ampiamente, benché non formalmente, nell'insegnamento della grammatica, e cioè tutte quelle legate alla comprensione e alla produzione del testo scritto.
- 6) sfruttare al massimo le potenzialità dei *cloze* (i quali possono vertere sia sulla morfologia di base, sia su elementi tipici di determinati testi, come i connettivi argomentativi, sia sul lessico) e del riassunto, da proporre, in particolare, alla fine del primo ciclo di istruzione in preparazione all'Esame di Stato.

- 7) aggiornarsi rispetto alle questioni del linguaggio di genere, quali il femminile dei nomi di professione e dell'articolo determinativo con i cognomi di donna, affrontandole in modo scientificamente fondato.
- 8) scegliere, in generale, di usare un linguaggio rispettoso delle differenze (non solo di genere), evitando di proporre personaggi e contesti stereotipati.

Conclusioni

Concludo con una riflessione generale che è anche un invito a non tenere i libri sugli scaffali (o, come spesso capita a quelli scolastici, negli scatoloni): tiriamoli fuori, interroghiamoli rispetto alle nuove questioni sociali e linguistiche che si affacciano via via nel dibattito pubblico generalista: nella grammatica scolastica che usavate a scuola si parlava dei prestiti dalla lingua inglese? Si suggeriva di dire e scrivere *avvocato Maria Rossi, donna avvocato o avvocatata*? Come ci si poneva rispetto al restringimento dell'ambito d'uso del congiuntivo? Quali erano gli aspetti della lingua su cui ci si soffermava di più? Gli esempi erano realistici o artificiosi?

Infine, una velata minaccia: gli esercizi di grammatica non finiscono mai.

Bibliografia

- Bachis 2014 = Dalila Bachis, *Da Zolla feconda a Bricolingua. La titolografia delle grammatiche scolastiche degli ultimi cent'anni*, in «La lingua italiana», X, pp. 145-164.
- Bachis 2019 = Dalila Bachis, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Balestra e Tiziano 2007 = Gilda Balestra e Tiziana Tiziano, *Grammaticalmente*, Torino, Petrini.
- Benincà et alii 1974 (1979) = Paola Benincà, Giuseppe Ferraboschi, Gianluigi Gaspari e Laura Vanelli, *Italiano standard o italiano scolastico?*, in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno di Studi Dialettali Italiani (Lecce 1972), Pisa, Pacini (ristampato in *Guida all'educazione linguistica: fini, modelli, pratica didattica*, a cura di Adriano Colombo, Bologna, Zanichelli, pp. 162-178).
- Brasca e Ravizza 2000 = Luciana Brasca e Gabriella Ravizza, *Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche*, in *Insegnare italiano, un curriculum di educazione linguistica*, a cura di Dario Corno, Milano, La Nuova Italia, pp. 88-164.
- Catricalà 1991 = Maria Catricalà, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Catricalà 1995 = Maria Catricalà, *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Cella 2018 = Roberta Cella, *Grammatica per la scuola*, in *Storia dell'italiano scritto*, a cura di Giuseppe Antonelli, Matteo Motolese e Lorenzo Tomasini, vol. IV, *Grammatiche*, Roma, Carocci, pp. 97-140.
- Cignetti et alii 2022 = Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara e Matteo Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.
- De Blasi 1993 = Nicola De Blasi, *L'italiano nella scuola*, in *Storia della lingua italiana. I. I luoghi della codificazione*, a cura di Luca Serianni e Pietro Trifone, Torino, Einaudi, pp. 383-423.
- Iadarola e Marchisio 1985 = Mila Iadarola e Fulvio Marchisio, *La parola. Grammatica e lessico della lingua italiana per la scuola media*, Torino, Lattes.
- Oli, de Bernardis e Sorci 1993 = Gian Carlo Oli, Gaetano de Bernardis e Andrea Sorci, *Lingua italiana, per il biennio delle scuole medie superiori*, Firenze, Le Monnier.
- Palazzo, Arciello e Maiorano 2009 = Anna Palazzo, Adele Arciello e Antonio Maiorano, *Apritisesamo. L'italiano per comunicare*, Torino, Loescher.

- Palermo 2020 = Massimo Palermo, *Il (difficile) dialogo tra grammatica e testi nei manuali scolastici e le nuove prove dell'esame di Stato*, in *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, a cura di Elisa De Roberto, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 17-24.
- Patota 2022 = Giuseppe Patota, *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, Bologna, il Mulino.
- Porciani 1982 = Ilaria Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca*, in Antonio Santoni Rugiu *et alii*, *Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, pp. 237-271.
- Raicich 1996 = Marino Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento*, in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, pp. 43-88.
- Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.
- Sensini 2009 = Marcello Sensini, *L'italiano da sapere*, Milano, Mondadori.
- Serianni 2006 = Luca Serianni, *Prima lezione di grammatica*, Bari, Laterza.
- Testa *et alii* 2009 = Francesco Testa, Mauro Mattioli, Italo Rosato e Massimiliano Singuaroli, *Italiano passo passo*, Milano, Mondadori.
- Zordan 2011 = Rosetta Zordan, *Datti una regola: comunicazione, lessico, scrittura. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado*, Milano, Fabbri.

Sitografia

GeoStoGrammit = *Geografia e Storia delle Grammatiche dell'Italiano*, <https://geostogrammit.it/site/index>.