

Il ‘si parla di’ e il ‘si dice che’ nell'analisi valenziale di un pensiero”

di **Rosy Gambatesa** | del **11/11/2014**

www.fucinadelleidee.eu



Devo ringraziare Maria che mi ha invitato e voi che siete qui perché per me è sempre un’ottima occasione quella in cui posso partecipare ad un incontro di insegnanti che si riuniscono per riflettere sulla lingua e sulla grammatica.

In questi trenta anni di insegnamento, infatti, ogni volta che tra colleghi saltava fuori una chiacchierata sulla grammatica, diversamente che per altri argomenti, ho sentito in me e in loro divampare una grande passione, salvo poi, al contrario, rendermi conto che questa grande passione era pari almeno alla difficoltà che ciascuno di noi incontrava al momento di farne una materia viva in classe. E dunque questa è davvero per me, come ho detto prima, una bella occasione di riflettere ancora una volta sulla lingua, qui, insieme con voi, che siete venuti così numerosi e che con questo nodo, tra passione e difficoltà, vi state, da tempo, cimentando.

Maria ed io, quasi sempre, ci troviamo a parlare di lingua e di testi, e spesso è capitato che dalla lingua e dai testi siamo finite a chiacchierare di grammatica e ogni volta, qualsivoglia fossero i nostri dubbi e le nostre diverse posizioni, ci siamo sempre trovate a riflettere con uno sguardo molto simile, lo sguardo di chi cerca di comprendere e penetrare in strati di senso via via più profondi. E così quando ci siamo accordate per questo incontro settembrino sull’analisi valenziale abbiamo convenuto subito sul sottotitolo “Un’attività per la comprensione”.

Entrando ora nel merito del nostro incontro di oggi, vorrei cominciare questa chiacchierata con una domanda: a cosa serve la grammatica? e perché il modello valenziale di Tesnière-Sabatini?

Per provare solo ad accennare a qualche risposta, secondo me, sarebbe utile ripartire, ancora una volta, dalla riflessione sulla natura della lingua e della grammatica: la prima, nel bene e nel male, è viva e palpitante, la seconda ne è una rappresentazione formale. Accompagnando la lingua in tutti i suoi accidenti, attraverso un continuo lavoro di formalizzazione e riformalizzazione, la grammatica, infatti, elabora i modelli del nostro pensare, parlare e scrivere e per questo motivo è indispensabile: è lo strumento che ci consente di guardare 'in generale' agli intrecci linguistici, di dare loro senso, di pensarli, di spiegarli, di nominarli e di esporli.

Poiché in età scolare gli allievi, per lo più, non sono già pronti a gestire comunicazioni con registri così alti di formalizzazione come quelli grammaticali, chi insegna una disciplina linguistica e deve avvicinarceli, può sfruttare tutte le risorse insite nel fatto che la lingua e la grammatica, come una mappa e un territorio, costituiscono un ineludibile doppio. Lavorando 'nello stesso tempo' con e sulla lingua, tenendo unite le due facce della disciplina, con percorsi di comprensione focalizzati sull'osservazione del tessuto linguistico dei testi, un insegnante può salvaguardare l'apprendimento sia dallo sfilacciamento della lingua che dalla perdita della grammatica.

Per un insegnamento siffatto è opportuno scegliere un modello grammaticale non classificatorio che impegni le competenze linguistiche proprie degli studenti su piani semantici e funzionali. Il modello valenziale di Tèsnier- Sabatini, nella mia esperienza, si presta particolarmente bene a un insegnamento 'nello stesso tempo' della lingua e della grammatica: "spinge fortemente l'alunno (e chiunque voglia riflettere sulla lingua) a utilizzare la propria competenza; impegna la mente in un costante esercizio di analisi semantica delle parole in un campo di autonomia dai vari possibili contesti situazionali della comunicazione; offre una spiegazione fortemente unitaria di molti aspetti del meccanismo della lingua e quindi propone traguardi di conoscenza che si sommano progressivamente; mette in pieno risalto le funzioni dei singoli elementi e mostra come a una stessa funzione possano corrispondere espressioni formali diverse [...]".[1]

Illustrando la maniera in cui da qualche anno lavoro, vorrei, ora, parlare della comprensione dei testi sul filo dell'osservazione del tessuto linguistico. Nel corso degli anni, in classe, durante le attività di comprensione, mi sono resa conto che guidavo nei pensieri gli studenti lungo le linee di una formidabile ossatura bipartita della lingua: intorno alle due parti di tale ossatura, come aggrappolate, facevo osservare loro le parole. Più facevo inoltrare i ragazzi nella comprensione, più essi penetravano nell'osservazione e nel riconoscimento dei valori espressivi delle strutture, arrivando a parlare 'linguisticamente' di questioni di stile, registro, ritmo e genere: in concomitanza con tale lavoro, come in controluce, con esercizi di generalizzazione e di astrazione, sostenevo, infatti, la riflessione e lo sviluppo del linguaggio specifico su cui, al ritmo dei loro processi cognitivi, naturalmente, si andava costituendo negli allievi il terreno concettuale di una mente grammaticale.

Prima di entrare nel merito del modello dell'analisi valenziale, che sarà, quindi, il punto di arrivo di questo nostro incontro, entrando nello specifico di un esempio, vorrei proporvi di soffermarci su

questo preliminare entrare nella lingua dei testi 'grammaticalmente'. Partiamo dalle due parti dell'ossatura linguistica dei pensieri, il 'si parla di' e il 'si dice che', come chiameremo, per il momento, i due grappoli di parole che a queste due strutture si 'appendono': usiamo per iniziare queste locuzioni non specialistiche, perché sono adatte a un lavoro di comprensione e vanno a sollecitare categorie di senso proprie degli studenti. 'Sposate' in virtù della coniugazione personale, senza che tra le due parti separate venga mai meno la tensione, proprio come il ferro e la calamita, esse, prese singolarmente, si offrono a un processo molto ravvicinato di comprensione e osservazione *sistematiche*: ognuno dei due grappoli si presta a intenti di comprensione specifici, mostrando ciascuno specifiche linee di composizione tra le singole parole o i gruppi di parole. In ciascuna di queste due strutture linguistiche del pensiero le parole, infatti, si organizzano secondo sintassi proprie e da ognuno dei due grappoli si possono inferire, passo dopo passo, significati testuali sia a partire dal lessico che dalla sintassi, e, in una fase più avanzata, si possono aprire interrogativi sul significato di tali scelte rispetto al punto di vista e al mondo ideale di chi scrive.

L'esempio di oggi riguarda il 'si parla di'. In alcune testualità, come la narrazione, poiché il contesto comunicativo fa appello alle potenzialità immaginifiche del lettore, il 'si parla di' è spesso una parte ricca di un pensiero, il nome dato al 'personaggio', con molte dipendenze che servono a realizzarne con la lingua le 'immagini'. Partiamo da un 'si parla di' di un racconto di Natalia Ginzburg: 'Rosabianca, [con le gonne (a pieghe) ((un po' troppo) lunghe)], [con gli occhi (a mandorla) e un profilo (come avevano gli Egiziani nelle illustrazioni del nostro libro di storia)]'. Si tratta di un grappolo di dipendenze dal nome 'Rosabianca' molto consistente, ricco di informazioni secondarie, nominali e frasali.

Per far lavorare i ragazzi sulla narrazione e sulla necessità di penetrare in tutte le sfumature di senso di questa sua cruciale peculiarità linguistica, non li faccio avvicinare subito a 'si parla di' così complessi come quello della Ginzburg, ma, all'inizio del ciclo, comincio spesso da 'espressioni nominali' scritte da loro del tipo, 'Bob, cascata bruna della Giamaica' o 'Bob, capelli serpenti': dapprima ragioniamo insieme in termini di comprensione semantica delle loro scritture, poi sulle forme delle loro piccole composizioni e infine su come hanno composto i materiali linguistici da loro adoperati. Lavorando al modo prima illustrato, gli studenti si abituano a riconoscere in queste espressioni delle unità testuali e in esse, nello scoprire il carattere dei personaggi, rilevano le forme con cui si esprimono le relazioni di senso tra le parole.

Per tornare ora alla Ginzburg, Rosabianca, ad esempio, non è una bambina qualsiasi, ma è una bambina, che si chiama appunto 'Rosabianca' ed è molto ben caratterizzata poiché viene proprio fatta 'vedere' al lettore. Prendiamo in esame la prima dipendenza nominale 'con le gonne a pieghe un po' troppo lunghe': in che periodo vive Rosabianca? in che famiglia? in quale ceto sociale? che carattere avrà Rosabianca e, se lei è una bambina, quale carattere avrà sua madre che verosimilmente le sceglie le gonne? è una bambina 'con' le gonne a pieghe e un po' troppo lunghe perché è di carattere chiusa e severa? oppure sua madre gliel'impone? ma è solo una la gonna

lunga o sono molte o sono tutte? e cosa cambia? e 'con' cos'è? e a che serve? che senso ha mettere in relazione due nomi come 'Rosabianca' e 'le gonne'? e così via...

Sfruttando dunque la capacità degli scolari di inferire informazione non esplicite, grazie alla natura linguistica de il 'si parla di', posso chiedere agli studenti di fare, con semplicità, processi in realtà molto profondi di comprensione, che diversamente sarebbe molto difficile riuscire a fare. Via via che poniamo domande più incisive, penetrando sempre più profondamente nella composizione delle parole aggrappolate negli strati sintattici, gli studenti arrivano a rispondere opportunamente sugli intenti espressivi di chi parla o scrive: la comprensione così procede con rigore addentrandosi concettualmente lungo le linee logico sintattiche che compongono il grappolo linguistico.

Come risultati di tale procedura si possono osservare, in termini di concettualizzazione e di riordinamento di categorie sintattiche, il sensibile miglioramento della capacità di leggere ad alta voce, di fare domande sulla lingua e di commentare con proprietà i propri errori di scrittura e lettura.

Durante un lavoro di comprensione siffatto, i ragazzi sviluppano la capacità di osservare, *metodologicamente*, la lingua di un'espressione anche così articolata e fondano *concettualmente* quella di riflessione e di analisi, in cui diventano particolarmente acuti poiché quella testuale li introduce a quella frasale e quella frasale li fa penetrare ancor più in quella testuale. Su tale terreno, a seconda delle categorie che voglio affrontare, posso far esercitare la loro 'mente grammaticale': gli studenti hanno infatti compiuto, nel lavoro di comprensione, processi di inferenza, generalizzazione e astrazione tali da consentire loro di gestire la nomenclatura, le definizioni di strutture sintattiche e di parti della lingua, le relative illustrazioni e la memorizzazione di paradigmi. Per esempio, al termine del lavoro sulle espressioni nominali, si può e si devono far definire e illustrare le categorie grammaticali del nome, dell'aggettivo, della preposizione e della congiunzione, e quelle delle relazioni sintattiche, nominali e/o frasali, dell'attributo, dell'apposizione e del complemento del nome[2].

Un minuto a proposito del complemento del nome: vorrei aggiungere un esempio che forse ci aiuta a rendere giustizia ad una categoria grammaticale assai misconosciuta. Quando noi diciamo 'il pane sulla tavola è diventato vecchio' intendiamo che nella nostra mente c'è anche un altro pane che non è diventato vecchio, se invece diciamo 'sulla tavola, il pane è diventato vecchio' intendiamo che per noi c'è solo quel pane e che in quel momento nella nostra mente pane fresco non ce n'è. Nel primo caso, secondo il modello di Sabatini, 'sulla tavola' è un circostante, nel secondo, un'espansione: come si vede non sono solo nomi, ma al contrario denominazioni di espressioni di diversi punti di vista, affidati a diverse scelte di 'montaggio' delle parole, che nella comprensione sono ineludibili e dirimenti e invece nei contesti analitici tradizionali non appaiono nemmeno!

Quando arriva il momento di mettere al lavoro la mente grammaticale sviluppata dagli studenti per far concettualizzare, definire, illustrare, paradigmaticizzare e memorizzare, traduciamo, dunque, quanto fatto prima in termini di grammatica valenziale: nel 'si parla di' (se c'è) gli studenti vedono il 1° argomento con le sue dipendenze nominali, imparando a separare il soggetto, dallo strato più profondo dei suoi circostanti, nominali e frasali, ne 'il si dice che', vedono il predicato, costituito dal verbo e dai suoi eventuali argomenti, le cui dipendenze nominali vengono ricollocate a loro volta con i circostanti.

Sulla terminologia generica della prima fase si fonda la futura padronanza concettuale della nomenclatura specialistica del modello grammaticale: nessuno studente a cui abbia chiesto 'di cosa parla' e 'cosa dice' un pensiero ha infatti sbagliato a riconoscerli, anche nei casi più 'imbrogliati' degli infiniti sostantivati, delle soggettive e via dicendo. Se abbiamo cura di scansare nel lavoro sulla lingua la terminologia astratta di soggetto, oggetto, predicato e complemento, che né un bambino né un adolescente è ancora pronto ad elaborare, riusciamo a non incappare in quei grovigli così nocivi e inestricabili che ci capita sovente di osservare nelle loro menti e a portarli con maggiore rigore verso categorie grammaticali fondamentali.

Un momento soltanto vorrei richiamare la nostra attenzione su quanto si fa a scuola quando si 'fa la grammatica' senza prima avere cura di far sviluppare agli allievi una 'mente grammaticale': si chiede agli studenti di sezionare un pensiero per categorie astratte, per loro quasi sempre ingestibili, e contestualmente vengono suggerite, come strumento guida del processo analitico, delle 'domandine' tutto al contrario generiche e ambigue. E così, tra i tanti non senso di un lavoro siffatto, per esempio, succede che per lo studente 'io divento un ingegnere' e 'io chiamo un ingegnere' siano semplicemente pensieri fatti di un soggetto, di un verbo e di un complemento oggetto. Ed ovviamente, il problema non è che chiamino complemento oggetto il nome del predicato, ma che, in un'analisi fatta con le domandine 'chi?, che cosa?' non arrivino nemmeno a sospettare che stanno indagando su quali proprietà della lingua fanno sì che due espressioni identiche nominino sostanze diversissime: nel primo caso con 'io' e 'un ingegnere' sta parlando della stessa persona, mentre nel secondo caso sta parlando di due persone diverse (cosa che le lingue flessive sottolineano fortemente usando alternativamente ora la stessa desinenza ora due desinenze diverse). Del resto, se allo studente viene fatta la richiesta, nel 'fare grammatica', di sezionare, applicare, analizzare e classificare, e nel 'fare lingua' di comprendere e valutare, come potrà mai la sua attenzione soffermarsi sul fatto che quelle oscure parole 'copulativo' e 'predicativo' rimandano a due distinti bisogni espressivi, invece tanto noti e praticati, come parlare di sé o parlare dell'altro?

Quando parlo di lavorare sulla comprensione, *sistematicamente*, risalendo lungo l'ossatura linguistica di un pensiero, voglio dire, tra le altre cose, che è necessario sforzarsi sempre di mantenere ben stretti il prorompere delle osservazioni soggettive in fase di comprensione e il richiamo alla riflessione, alla verifica, alla generalizzazione e alla astrazione. Mantenere salda la barra su questa rotta ci offre un riparo metodologico al lavoro 'a caldo' di comprensione e di

inferenza e un'inesausta riserva di calore e vitalità al lavoro 'a freddo' di riduzione a museo della lingua. Se l'osservazione e la riflessione sono ancorate a processi concreti di comprensione, negli studenti si sviluppa la necessità metodologica di capire come la lingua viene montata e fatta funzionare, quali parti si montano e come e con quali proprietà per dire qualcosa o qualcos'altro.

A questo proposito ancora un piccolo esempio prima di passare al lavoro sui testi: l'opposizione attivo/medio/passivo. Cesare autore, se ci si fa caso, nella stragrande maggioranza dei casi, per Cesare protagonista usa il verbo alla diatesi attiva, per i soldati dell'esercito quella media/relativamente impersonale e per i Galli quella passiva! È uno spunto iniziale di riflessione e però, anche per le reazioni soddisfatte degli studenti, che in quel momento cominciano a catturare parole e concetti che gli erano sempre sfuggiti, dice bene che è nella testualità, la chiave per aprire agli studenti il mondo della riflessione linguistica e grammaticale.

Un'ultima cosa: tenere la barra sulla rotta che ho cercato di delineare significa non dimenticare una cosa fondamentale, e cioè che la scuola e gli insegnanti, in ultima istanza, hanno il compito cruciale di accompagnare negli studenti il delicato processo di formazione del pensiero astratto. Secondo me, questo processo è, indissolubilmente, legato, come in un positivo e negativo, alla necessità di consolare i piccoli prima e i giovinetti dopo per la perdita della concretezza della materia. Saramago verso la fine del "Ricardo Reis" dice "...Ricardo Reis scorre gli elenchi, tenta di disegnare visi, figure, gesti, modi di camminare che diano significato e forma alla vacuità di quelle parole curiose che sono i nomi, le più vuote di tutte se non ci mettiamo dentro un essere umano."

Ecco: lavorare con e sulla lingua vuol dire in definitiva accompagnare la crescita del pensiero astratto a partire però dall'osservazione di quel poco di materia che resta nella lingua così da sospingere dolcemente gli studenti, senza strattionarli troppo, verso i processi di generalizzazione, concettualizzazione, definizione, illustrazione, classificazione, paradigmizzazione, memorizzazione, stabilizzazione delle conoscenze.

La comprensione del testo, se procede per progressivi passaggi di generalizzazione delle inferenze, esita, *naturalmente*, quando gli studenti hanno nel tempo sviluppato una rappresentazione mentale delle strutture della frase, nell'approfondimento e nell'esposizione grammaticale: è in questo ambito che va accompagnata la formalizzazione del processo di osservazione e riflessione in accordo con lo sviluppo del linguaggio specifico del pensare e del parlare della lingua.

11 settembre 2014, *Giornata di studio sulla grammatica valenziale*, Lend Firenze, Cidi Valdera, Sede: Cidi Firenze, Piazza S.S. annunziata 12, Firenze.

[1] Francesco Sabatini, Grammatica dell'italiano secondo il modello valenziale, in <http://www.ipdepace.com/ipdepace/attachments/article/84/GRAMMATICA%20VALENZIALE.pdf>

[2] Il nome e l'aggettivo verbale si deciderà quando inserirli, ma sempre in questo nodo concettuale; così anche le forme delle attributive, implicite ed esplicite, si possono rimandare a un momento più avanzato del lavoro.