

RIFLESSIONE SULLA LINGUA E MODELLO VALENZIALE: COMINCIAMO DALLA PRIMARIA?

*Maria G. Lo Duca*¹

1. PRESENTAZIONE

Comincerò questo mio intervento spiegando brevemente le due espressioni che compaiono nel titolo – “riflessione sulla lingua” e “modello valenziale” – per passare poi al tema centrale: un ragionamento sulle possibilità teoriche e pratiche dell’adozione del modello valenziale nella scuola primaria. Ci chiederemo cioè se i bambini siano pronti ad una presentazione esplicita del modello valenziale, se questo non risulti troppo astratto, o troppo al di sopra delle loro possibilità, e, nel caso, se e come vada presentato, quali contenuti privilegiare, quale metodologia adottare. La mia preoccupazione costante sarà quella di tenere agganciati saldamente i due temi enunciati nel titolo: i contenuti, posti che siano quelli proposti dal modello valenziale, andranno declinati secondo una metodologia che parta dall’allievo, che sappia suscitare la sua curiosità e il suo interesse, che sappia seminare dubbi e mettere in moto il pensiero in un percorso di ricerca e di sperimentazione. Se salteremo questo passaggio, il modello valenziale non basterà a rinnovare la didattica della grammatica. Voglio essere chiara su questo: se ci limitiamo a sostituire le vecchie nomenclature e i ben noti paradigmi con altre nomenclature e altri paradigmi, meno noti e quindi più incerti nell’uso medio che ne fanno docenti e libri di testo, il risultato sarà lo stesso, se non peggiore: poco motivante per l’allievo, insoddisfacente e deludente per il docente.

Per ragioni di correttezza, devo avvertire che questo intervento non contiene idee nuove rispetto a quanto ho già scritto in altre sedi, in modo più dettagliato e più documentato. In questo caso mi limiterò a riassumere alcune delle idee che ho maturato nel corso degli anni sugli argomenti che affronto, dunque i rimandi bibliografici sono per lo più autoreferenziali. Me ne scuso con i lettori.

2. RIFLESSIONE SULLA LINGUA

Ho scritto e spiegato in innumerevoli occasioni il senso che io do all’espressione “riflessione sulla lingua”: è una espressione che viene da lontano, ripresa da un dibattito decennale che, a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, ha interessato in blocco il mondo dell’educazione linguistica, almeno nelle sue componenti più attente e sensibili. Ho raccontato più volte e in dettaglio (soprattutto in Lo Duca, 2013: 155-193) questo dibattito, nutrito da ricercatori e insegnanti che, spinti dalle acquisizioni della linguistica teorica e descrittiva (grazie ai contributi, tra gli altri, di Tullio De Mauro, Monica

¹ Università degli Studi di Padova.

Berretta, Raffaele Simone, Maria Luisa Altieri Biagi) e dalle sperimentazioni di alcuni coraggiosi maestri (tra gli altri, don Lorenzo Milani, Bruno Ciari, Mario Lodi), cominciarono ad interrogarsi sul senso e il ruolo della grammatica nell'educazione linguistica, ribaltando pratiche millenarie. Si cominciò allora a parlare di “riflessione sulla lingua” piuttosto che di “insegnamento della grammatica”. La nuova terminologia, come è evidente, punta l'attenzione sull'allievo che riflette, che deve essere indotto e guidato a riflettere sulla lingua, piuttosto che sull'insegnante che spiega.

Dunque le domande antiche cui ogni insegnante scrupoloso aveva per secoli cercato di rispondere nell'imbastire le sue lezioni – più o meno “come faccio a spiegare l'articolo determinativo italiano, quale definizione scelgo, quale tabella presento, quali esempi faccio, quali esercizi assegno?” – furono sostituite da un'altra batteria di domande, molto diverse: “come faccio a fare in modo che i miei allievi si accorgano dell'esistenza degli articoli determinativi nella lingua italiana, imparino a estrapolarli dai testi scritti e orali, a riconoscerne le diverse forme, a notarne la posizione, a esplorarne le funzioni?”. Io stessa, giovane docente di liceo scientifico, provai a percorrere questa strada nelle mie classi, e ne diedi testimonianza chiamando i miei tentativi “esperimenti grammaticali”. I quali furono prima pubblicati, via via che venivano ideati e sperimentati, nella storica rivista diretta da Raffaele Simone *Italiano & Oltre*, poi raccolti e pubblicati in libro (Lo Duca, 2004 [1997]).

Volendo sintetizzare al massimo, dirò che il cambio di prospettiva mira a sollecitare, con opportune domande, quella naturale competenza linguistica e metalinguistica che gli allievi possiedono fin dal momento del loro primo ingresso a scuola: quali parlanti di una o più lingue (italiano, italiano e dialetto, italiano e rumeno ecc.) i giovani allievi hanno già ricostruito per loro conto, nell'interazione quotidiana, il sistema di regole che costituisce l'ossatura centrale della/delle lingua/lingue cui sono stati esposti fin dall'infanzia, ne “conoscono” già la grammatica, anche se non ne hanno alcuna consapevolezza. È quella che le *Indicazioni Nazionali* (2012) chiamano “grammatica implicita”, della cui esistenza ha raccolto prove empiriche evidenti e numerose la linguistica acquisizionale, che ha studiato le modalità e le tappe con cui gli esseri umani acquisiscono le lingue (per l'italiano rimanderei alla sintesi che se ne fa in Lo Duca, 2018: 17-26, dove gli interessati troveranno numerosi riferimenti bibliografici). Un bambino che regolarizza il paradigma verbale italiano, ad esempio, e produce forme quali *io ando* (= io vado), *io vengo* (= io vengo), o *aperto* (= aperto), *cuociuto* (= cotto), è un bambino che ha già individuato la regola di formazione della prima persona singolare dell'indicativo, o del participio passato: sulla base delle serie note (*io parlo, io canto, io salto; salire → salito, sedere → seduto*), estrae regole che applica poi sia a casi, diciamo così, regolari, sia a casi irregolari, che dunque non le prevedono. E infatti, grazie ai suoi ‘errori’, ci accorgiamo del suo incessante lavoro mentale e della grammatica che ha già in un certo senso elaborato. Ma non sapremo mai se le forme corrette che ogni bambino produce in gran quantità siano state semplicemente assunte dal linguaggio adulto, o piuttosto ricostruite per via induttiva, attraverso l'applicazione di una regola già individuata.

L'esistenza di questa “conoscenza” pregressa è stata a lungo ignorata dalla scuola, che ha ritenuto di dover insegnare la grammatica esponendo i bambini e gli adolescenti alle categorie, ai paradigmi, alle terminologie elaborati nel corso dei secoli dai grammatici di professione. Questa massa di nozioni si è dunque sovrapposta alla naturale competenza linguistica e metalinguistica degli allievi, senza entrare in alcun rapporto con essa: anzi, tra la lingua conosciuta e comunemente usata e la grammatica appresa a scuola la condizione normale è l'incomunicabilità. La seconda (la grammatica) non spiega la prima (la lingua), e a volte perfino la smentisce: come attestano alcune resistenze infantili alle

categorizzazioni tradizionali, casualmente emerse e raccolte. Valentina (9 anni), cui è stato evidentemente spiegato che “il verbo indica l’azione”, resiste alla correzione materna di “vittoria”, da lei etichettata come verbo, con una obiezione sconsolata: *Ma perché ‘vittoria’ è nome se vincevano!* Matilde (9 anni), cui hanno insegnato a riconoscere e recitare i tempi verbali dell’indicativo con le relative etichette, si chiede: *ma perché mai ‘avrò fatto’ è futuro e non passato?* E spiega alla madre perplessa il suo dubbio: *perché se dico ‘Questa cosa l’avrò detta ieri ma non mi ricordo’, non è certo futuro!*²

Di questi dubbi dei bambini la scuola di solito non si accorge, e dunque non risponde, e pian piano credo si formi nella testa degli allievi l’idea che la grammatica sia una delle tante materie scolastiche, di cui bisogna memorizzare forme, schemi e relative terminologie, allo scopo di fare bene gli esercizi e prendere un buon voto. Qualcosa che però, in fondo, non ha molto a che fare con la lingua che comunemente si parla, con la quale anzi è spesso in conflitto evidente. Tanto è vero che molti bambini, e non solo, sono convinti che il parlato sia il regno dell’errore, visto che si discosta spesso così vistosamente dalle regole della grammatica imparate a scuola.

Ecco, sono proprio queste resistenze e queste obiezioni che mi confermano della giustezza dell’impostazione da cui sono partita, e che peraltro anche i documenti ufficiali hanno assunto: le *Indicazioni Nazionali* (2012), nel paragrafo che dedicano a questo tema (dal titolo: *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*), scrivono chiaramente che, a partire dalla «grammatica implicita» naturalmente posseduta dagli allievi, bisognerà «condurre gradualmente l’allievo verso forme di ‘grammatica esplicita’ [...] attraverso riflessioni sull’uso», e questo percorso andrà fatto «in modo induttivo». Sulla stessa lunghezza d’onda l’ultimo *Quadro di Riferimento della prova di Italiano* (2018) dell’Invalsi, nel quale si scrive che nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira non già «a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa», ma si tende piuttosto a privilegiare e misurare «la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale», le quali vengono poi così descritte: «ricorrere alla propria competenza linguistica implicita per integrare frasi e per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione»; «osservare i dati linguistici e mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche»; «ragionare sui dati offerti – possono essere parole, frasi, brevi testi – per confrontarli, scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità»; «descrivere i fenomeni grammaticali»; «accedere a un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo».

Non si potrebbe dire meglio per spiegare il concetto di “riflessione sulla lingua” e come esso vada declinato non solo in vista delle prove, ma anche (si spera) nella quotidiana attività di classe. Su come poi sia concretamente possibile coinvolgere attivamente gli allievi in veri e propri percorsi di ricerca nella grammatica dell’italiano, su come si possa fare in modo che le forme e le strutture della lingua, dalle più semplici alle più complesse, vengano non già illustrate e spiegate dall’insegnante, ma (ri)scoperte dagli allievi attraverso un lavoro di analisi e riflessione individuale o collettiva, reso possibile proprio da quella competenza implicita più o meno consolidata ma comunque attiva, su tutto questo rimando a quanto ho già scritto, ideando e provando il metodo con studenti più grandi (Lo Duca, 2004) e più piccoli (Lo Duca, 2018).

² Valentina è mia figlia, Matilde è la figlia di una mia amica e collaboratrice, Elena Maria Duso.

3. IL MODELLO VALENZIALE

Veniamo adesso alla seconda espressione contenuta nel titolo, “modello valenziale”, della cui descrizione si occuperanno le relazioni che seguono (soprattutto Lovison e De Santis)³. Per quanto mi riguarda cercherò di rispondere alle seguenti domande: che necessità c'è di cambiare modello di riferimento? Perché non possiamo continuare con la tradizione scolastica, molto ben sperimentata e conosciuta da tutti? Quali sono i punti di forza del modello valenziale? Infine: come iniziare i bambini della scuola primaria a questo modello?

Come si vede, sono tutte domande molto impegnative, cui non sarà possibile rispondere in modo esaustivo. Cercherò però di portare un mio modesto contributo provando a dare almeno delle risposte parziali, sulla base di alcune ricerche che ho condotto negli ultimi anni assieme ai miei studenti direttamente nelle classi, di alcune sperimentazioni, dei dati disponibili anche dalle rilevazioni nazionali dell'Invalsi.

Intanto, una domanda prioritaria: che necessità c'è di cambiare modello di riferimento? Perché il modello tradizionale di analisi della frase non potrebbe continuare a svolgere quel ruolo centrale che ha fin qui avuto nella didattica, se non nella ricerca? Per rispondere a queste domande è necessario richiamare brevemente il modello tradizionale, nella presentazione che generalmente se ne fa nei manuali scolastici, compresi quelli per la scuola primaria.

La frase viene definita come una combinazione, dotata di senso compiuto, di soggetto e predicato: e per esemplificare questa definizione si fanno esempi come *Maria dorme, il bambino corre, il nonno sbadiglia*, dove il predicato coincide con il verbo, nel senso che gli eventi del “dormire”, o del “correre”, o dello “sbadigliare” vengono effettivamente rappresentati in modo completo dal verbo, senza bisogno di aggiungere altro. Dunque il soggetto e il verbo/predicato sarebbero gli elementi fondamentali, centrali, obbligatori della frase. I complementi invece sono generalmente considerati elementi accessori, non essenziali, delle frasi, e la loro funzione sarebbe quella di arricchire di nuove informazioni il contenuto della frase. Ma questa sistemazione viene smentita dalla naturale competenza di ciascuno di noi: forse che *Maria accarezza* o *Luigi ha portato* sono delle frasi di senso compiuto? Nessuno le riconoscerebbe come tali, e infatti i linguisti le giudicano agrammaticali, e le fanno precedere dall'asterisco (**Maria accarezza, *Luigi ha portato*). È evidente che in questi due esempi basterebbe aggiungere un complemento oggetto (*Maria accarezza il gatto, Luigi ha portato un libro*) perché le frasi diventino immediatamente comprensibili e grammaticali. Dunque soggetto e predicato possono non bastare per costruire una frase. E infatti qualcuno è disposto a riconoscere uno statuto speciale al complemento oggetto (o diretto), la cui presenza è spesso (ma non sempre, v. Lo Duca in questo stesso numero della rivista⁴) necessaria alla completezza e significatività della frase.

E tuttavia il problema permane: ci sono anche altri complementi che sembrano ugualmente necessari alla completezza e grammaticalità di una frase, come dimostrano i seguenti esempi: **il libro appartiene, *Maria andò, *la mamma ha messo i libri, *Franco si è*

³ Lovison, *La frase semplice*, pp. 266-284; De Santis, *La frase complessa nella prospettiva valenziale*, pp. 285-300. Suggestisco anche la presentazione del modello fatta da Francesco Sabatini nel sito dell'INDIRE (agli indirizzi <http://forum.indire.it/repository/working/export/6598/fase1.html> e <http://forum.indire.it/repository/working/export/6561>). In questo sito ho visto qualche tempo fa delle interessanti registrazioni di lezioni sul modello valenziale fatte direttamente in classi di scuola primaria da docenti, ma pare che i video non siano più disponibili.

⁴ Lo Duca, *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*, pp. 349-363.

comportato. Eppure nell'approccio tradizionale i complementi sono tutti considerati elementi facoltativi, definiti come «determinazioni di varia natura che si aggiungono al soggetto e al predicato verbale per completare il significato della frase» (Trifone, Palermo, 2007: 187): possono mancare, dunque, e il risultato sarà una frase meno ricca, non una fraseagrammaticale. Ma gli esempi fatti smentiscono questa impostazione.

Come ho scritto in altra occasione «l'analisi logica analizza e descrive i complementi a partire dal loro significato, e la terminologia rende conto in genere del tipo di analisi semantica sottostante: *complemento di causa, di compagnia, di mezzo, di tempo, di fine, di pena* ecc., con numerosi esempi di sottoarticolazioni (*complemento di tempo determinato, di tempo continuato*) non sempre facili da identificare e discriminare esattamente. La lista dei complementi è molto lunga e spesso non del tutto coincidente tra le grammatiche [...]: trattandosi infatti di tassonomie semantiche, rimane insuperabile la difficoltà di imbrigliare in un numero definito e limitato i diversi tipi di relazioni esistenti e possibili fra gli eventi e le entità del mondo» (Lo Duca, 2010b). E a tal proposito mi piace ricordare un famoso esempio di Sabatini (2004), *dalla mia finestra vedo il mare*, frase per la quale potremo discutere a lungo se quel *dalla mia finestra* sia un complemento di stato in luogo, o piuttosto un complemento di moto da luogo o altro ancora. E gli esempi di incerta etichettatura potrebbero essere numerosissimi.

Il modello valenziale spazza via queste inutili tassonomie. È un modello semplice e potente, facilmente accessibile, come presto vedremo, anche ai più piccoli, e ormai accettato da molte scuole di linguistica. In questo modello, nella descrizione della frase si parte dal verbo, dalla particolare natura semantica e sintattica del verbo, considerato il “motore” della frase. Per funzionare, e dunque per dar luogo ad una frase, questo “motore” ha bisogno di alcuni (pochi) elementi, i quali non possono mancare, e possono essere di numero variabile, in un numero però limitato di possibilità (per maggiori particolari rimando a Lovison, in questo stesso numero della rivista)⁵.

Per spiegare questo punto cruciale il padre del modello, Lucien Tesnière, ha fatto ricorso a due metafore. La prima: la frase è costituita dal verbo accompagnato dagli elementi necessariamente richiesti perché possa aver luogo il «piccolo dramma», il «processo» che il verbo «comporta obbligatoriamente» (Tesnière, 2001/1951: 73). Dunque il verbo suggerisce una scena e degli attori che si impegnano a realizzare l'evento evocato dal verbo: sono questi gli elementi obbligatori. Ad esempio, in *Maria bacia la mamma* non c'è dubbio che, perché si realizzi l'evento del “baciare”, sulla scena (= nella frase) ci devono essere due attori, chi bacia e chi viene baciato. Diremo pertanto che *baciare* è un verbo che richiede due argomenti, il soggetto e il complemento oggetto.

La seconda metafora usata da Tesnière è presa dalla chimica: «Si può paragonare il verbo a una specie di atomo munito di uncini, che può esercitare la sua attrazione su un numero più o meno elevato di attanti, a seconda che esso possieda un numero più o meno elevato di uncini per mantenerli nella sua dipendenza. Il numero di uncini che un verbo presenta, e di conseguenza il numero di attanti che esso può reggere, costituisce ciò che chiameremo la valenza del verbo» (*ivi*: 157). Gli “attori”, gli “uncini” sono quelli che Tesnière chiamava, con un termine più tecnico, attanti, ma che oggi vengono più spesso chiamati argomenti, o valenze (per approfondimenti v. Lo Duca, 2010a).

Dunque esistono verbi monovalenti (o a 1 solo argomento) come *dormire, miagolare*, che hanno bisogno, per rappresentare linguisticamente l'evento, solo del soggetto (*Maria dorme*); verbi bivalenti, con soggetto e 1 argomento diretto o indiretto, come *osservare, appartenere* (*Maria osserva la luna*); verbi trivalenti, con soggetto, 1 argomento diretto e 1

⁵ Lovison, *La frase semplice*, pp. 266-284.

argomento indiretto, come *dare* (*Maria ha dato un libro a Gianni*), oppure soggetto e 2 argomenti indiretti come *trasferirsi* (*Maria si è trasferita da Roma a Milano*). Più marginali sono nella lingua i verbi zerovalenti, che non hanno argomenti, come *piovere*, *grandinare* (*Piove!*); e i verbi tetravalenti, con 4 argomenti, con soggetto, un argomento diretto e due indiretti, come *tradurre*, *trasferire* (*Maria sta traducendo una versione dal latino in italiano*). Ciascuna delle frasi date come esempio è una frase nucleare, vale a dire costituita solo dagli elementi necessariamente richiesti dal verbo⁶.

Ma qui mi fermo perché, come ho già detto, i lettori troveranno una presentazione dettagliata del modello nei saggi che seguiranno, oltre che nella bibliografia di riferimento in essi contenuta. Per quanto mi riguarda affronterò adesso il tema centrale della mia relazione.

4. COMINCIAMO DALLA PRIMARIA?

La risposta a questa domanda è sì, perché il modello valenziale ha dimostrato di essere molto intuitivo, e dunque consente di agganciare facilmente la naturale competenza linguistica, già maturata dai bambini, per cominciare a fare riflessione sulla lingua. Ce lo dicono le ricerche numerose condotte in questi ultimi anni da ricercatori e insegnanti, oltre che alcuni dati estrapolati dalle prove Invalsi. Il tema, ad esempio, del riconoscimento di frasi complete di tutti gli argomenti (e quindi grammaticali) rispetto a frasi incomplete perché prive di uno o più argomenti (e quindi agrammaticali), è un tema ampiamente alla portata dei bambini della scuola primaria. Come ci dimostra tra gli altri Gabrielli (2011-2012), che mette a punto e sperimenta il gioco del “semaforo della frase”. I bambini sono chiamati a pronunciarsi sulle frasi comprese nella lista in (1): se le frasi sono corrette, passano al semaforo verde; se sono scorrette, i bambini segnalano semaforo rosso, e discutono assieme come fare, cosa aggiungere perché la frase possa funzionare, e il semaforo diventare verde.

- 1) *La bambina ha rimproverato*
Luigi si sveglia presto tutte le mattine
Hai spedito alla tua amica di Milano?
Angela mangia una bella mela matura
Il libro di storia appartiene
Maria ha messo
Maria ha messo i libri

I bambini sottoposti all’esperimento frequentano la IV classe e non sono stati introdotti al modello valenziale dall’insegnante di classe. Eppure sanno individuare correttamente e senza problemi le frasi complete e incomplete, e sanno manipolare le frasi incomplete, per farle passare al semaforo verde: su molte frasi si registra addirittura il 100% di risposte corrette. L’esperimento dimostra che la competenza linguistica supporta

⁶ Per semplificare, limito la mia presentazione ai soli verbi predicativi, che sono la stragrande maggioranza, e sono tutti i verbi che hanno un significato pieno e bastano, assieme ai loro argomenti, a predicare qualcosa, a rappresentare un evento. Non tratterò invece dell’altra sottocategoria, quella dei verbi copulativi (*essere*, *sembrare*...), su cui rimando ai saggi che seguono (Lovison, cit.; Lo Duca, *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodi*, pp. 349-363).

egregiamente, su questo tema, i bambini di questa età, i quali sono dunque pronti per una riflessione esplicita.

Sullo stesso tema i dati delle prove Invalsi (ma anche le sperimentazioni di Morgese, 2017 e del gruppo di lavoro di cui si dà conto in Lo Duca, Provenzano, 2012) ci dicono che addirittura già nella seconda classe della primaria la materia è accessibile ai bambini, come si evince dai risultati di una delle domande riportate nella prova del 2017 (con la sigla B1, gruppo 3), così strutturata:

- 2) *Indica la frase che non va bene:*
- A. *La maestra spiega*
 - B. *La maestra interroga*
 - C. *La maestra matematica*
 - D. *La maestra corregge i compiti*

Il 63% dei bambini individua correttamente “la frase che non va bene”, perché evidentemente priva del suo perno centrale, del suo motore, cioè il verbo, ed è *la maestra matematica*. A rigore questa sequenza non potrebbe neppure essere definita “frase”, e i due terzi dei bambini colgono questa fondamentale insufficienza.

In V classe le percentuali di risposte corrette si alzano considerevolmente: la domanda (3) era contenuta nella prova del 2012 (con la sigla C7), la (4) nella prova del 2016 (con la sigla C1):

- 3) *Indica quali delle seguenti espressioni sono già frasi complete e corrette e quali hanno bisogno di essere completate. Metti una crocetta per ogni riga.*

Frase	Completa/corretta	Incompleta/scorretta
a) <i>La mamma mise</i>		
b) <i>Il gatto dorme</i>		
c) <i>Il bambino piange</i>		
d) <i>Giovanni abitava</i>		

In questo caso le risposte corrette sono l’85,44% del totale. Si noti che tutte e quattro le sequenze proposte sono molto brevi, tutte costituite da due soli elementi: un soggetto e un predicato, o meglio, quello che nella vulgata scolastica viene considerato un predicato, vale a dire un verbo (non così nel modello valenziale, dove il predicato è costituito dal verbo accompagnato dai suoi argomenti). Eppure i bambini, già abituati, a questo punto del loro percorso, a considerare frase ogni espressione linguistica costituita da un soggetto e da un predicato, non hanno abboccato, ed hanno saputo ragionare sui dati offerti alla loro riflessione: un’ammissione indiretta che non tutte le sequenze soggetto-predicato (= verbo) sono frasi ben formate, e dunque la presentazione scolastica ha qualcosa che non va.

- 4) *Scegli fra le quattro alternative quella che completa il senso del verbo nella frase seguente:*
“La zia ha messo...”
- A. *il più piccolo dei suoi figli*
 - B. *la torta al cioccolato*

- C. *i panni nella lavatrice*
- D. *nel cassetto del comodino*

A questa domanda risponde bene l'85,4% dei bambini. Si noti che tutte le risposte proposte sono plausibile sul piano semantico: la zia di cui si parla, e di cui si predica qualcosa, può certo avere a che fare con i "suoi figli", o con una "torta al cioccolato", o con una "lavatrice", o col "cassetto" di un "comodino", tutte entità comunemente presenti nella vita quotidiana di una ipotetica zia. Dunque solo una piccolissima quota di bambini (quel 14,6% che sbaglia) si è fatta attrarre e guidare da considerazioni semantiche, trascurando l'assetto formale della frase: la quale ha come perno un verbo ("ha messo") che, essendo trivalente, ha bisogno, oltre che del soggetto, anche di due argomenti, un oggetto diretto e un complemento preposizionale di valore locativo. Tutte e 4 le risposte hanno, in realtà, un oggetto diretto, ma l'unica che ha anche un complemento preposizionale locativo, in grado di "saturare" la valenza del verbo, è la risposta c). Al contrario, quegli elementi introdotti da preposizioni che pure compaiono nelle altre tre risposte ("dei suoi figli", "al cioccolato", "del comodino") sono altra cosa, e giustamente la stragrande maggioranza degli allievi non si è fatta ingannare.

Ora è evidente che, nonostante nelle prove nazionali non si parli di frasi nucleari, di valenze o di argomenti del verbo, sappiamo che il tema della frase nucleare, costituita dal verbo/predicato e dai suoi argomenti, è tipico del modello valenziale. Né ci risulta che nei libri di testo in uso nella scuola primaria, a nord (Gabrielli, 2011-2012) come a sud (Sobrero, Miglietta, 2011), tale modello sia prevalente nelle scelte dei docenti. Eppure i bambini rispondono bene alle sollecitazioni della prova nazionale, con percentuali alte o molto alte di risposte corrette. Questo significa che da una parte il modello è intuitivo, e consente di rispondere anche a chi non ne abbia mai sentito parlare; dall'altra, che sicuramente già a partire dalla II classe la materia è pienamente accessibile alla riflessione esplicita. Purché, ovviamente, si proceda con la dovuta prudenza e lentezza (in Lo Duca, 2018: 18-19, arrivo addirittura a intessere un "elogio della lentezza").

Un altro genere di dati interessanti sono i colloqui individuali con bambini della primaria, condotti da una mia laureanda per la sua tesi di laurea magistrale in linguistica (Caputo, 2015-2016). La Caputo, come peraltro tutti i maestri che hanno sperimentato il modello con i bambini (Lo Duca, Provenzano, 2012; Morgese, 2017), è partita dalla metafora teatrale di Tesnière. Come scrive De Santis (2016: 19) «attraverso questa metafora il verbo è visto come il canovaccio di un'azione teatrale, e gli elementi che da esso dipendono sono visti come partecipanti all'azione, chiamati perciò 'attanti' (attori)». Dunque ogni verbo rappresenta una scena. Si è quindi cercato, con le opportune domande, di capire se l'uso di questa metafora potesse aiutare i bambini a individuare il numero degli "attori" necessari a realizzare la "scena", e dunque la frase nucleare proiettata da ciascun verbo. Da notare che nessuno dei bambini intervistati aveva mai sentito parlare di modello valenziale, e dunque l'unico aggancio che avevano a disposizione i bambini per rispondere alle sollecitazioni era la loro naturale competenza linguistica. Per capire come si è proceduto riporto qui di seguito due frammenti di colloqui (riportati in Lo Duca, 2018: 139-140).

- 5) Maria Vittoria, 8 anni e 6 mesi al momento dell'intervista (III primaria)
 - Immagina adesso di essere un famoso regista del teatro e devi rappresentare una scena, quella di 'sbadigliare', che cosa ti serve?

- *Devo mettere un letto, così sembra che io devo andare a letto. Poi devo mettere il buio perché magari è notte e ...*
- *Attenta, tu non puoi andare in scena, perché sei il regista. Come fai a creare questa recita?*
- *Chiedo a un personaggio, a Cristiana, che è una del teatro di fare quella che sbadiglia. Poi magari dico a qualcun altro di preparare delle stelle per fare la notte, a qualcun altro di fare il letto, a qualcun altro di fare magari la sua stanza.*
- *Benissimo. E di tutte queste cose, cosa non è necessario per far capire ‘sbadigliare’ e quindi può essere tolto? Cosa invece è necessario e se lo toglie non si capisce più l’azione di ‘sbadigliare’?*
- *Necessario è la persona che sbadiglia. Il non necessario è la notte, che magari anche di giorno sbadigli e poi la camera, perché magari sbadigli e non sei in camera.*

(6) Claudio, 8 anni e 6 mesi

- *Invece, per rappresentare ‘regalare’, di cosa hai bisogno?*
- *Di due persone, perché una persona regala e l’altro lo prende ... il regalo*
- *[quest’ultima parola la bisbiglia, è quasi impercettibile].*
- *Ti bastano due persone o ti serve qualcos’altro?*
- *Due persone bastano.*
- *Va bene, prova a raccontarmi la scena.*
- *C’è una persona che ha un regalo. E dopo lo regala all’altra.*
- *Ma allora bastano le due persone o ti serve qualcos’altro?*
- *Il regalo serve!*
- *E secondo te puoi fare a meno del regalo, oppure no?*
- *No, perché devi avere qualcosa da regalare.*

Come si vede, in tutti e due i casi riportati il colloquio riesce a guidare e incanalare le riflessioni dei bambini, e a farli approdare, senza suggerimenti espliciti, alla risposta attesa. Ma è indubbio che nel corso delle interviste sono emerse alcune difficoltà, spesso superate, come negli esempi sopra riportati, nel corso stesso del colloquio. Ad esempio, i bambini tendono ad affollare la scena dei partecipanti più svariati, arricchendo con molti particolari il nudo canovaccio della frase nucleare. Inoltre, tendono a interpretare in modo letterale la metafora degli attori: i quali non possono essere degli oggetti inanimati – nel caso visto in (6), il “regalo” – e non possono essere neppure degli elementi troppo astratti come i pronomi personali. In *Maria la vede* o in *Francesco gli ha regalato un libro* il riconoscimento di “la” e di “gli” come pronomi personali che hanno la funzione sintattica di saturare argomenti del verbo non è immediatamente disponibile a bambini così piccoli, e questo caso andrà opportunamente rimandato nel tempo.

Anche per il riconoscimento delle espansioni, cioè degli elementi extra-nucleari (su cui si veda il saggio che segue di Lovison), non bisogna pretendere troppo dai bambini: il riconoscimento sembra possibile solo in frasi brevi, costituite da una frase nucleare e una sola espansione (*Maria va a scuola in bicicletta*). Via via che le frasi si allungano e le espansioni aumentano di numero, anche le difficoltà di riconoscimento aumentano.

Naturalmente bisognerà avere l’accortezza di lavorare in prima battuta solo su verbi dalla semantica molto concreta e trasparente (*correre, baciare, studiare, spingere, piangere...*), che rappresentano eventi facilmente “immaginabili”. Verbi che designano eventi più “astratti” e meno immaginabili – come sono, ad esempio, i verbi che implicano acquisizione ed elaborazione di conoscenze, del tipo di *dedurre, sostenere, constatare* –

potranno diventare oggetto di riflessione in chiave sintattica solo quando i bambini si siano ben impadroniti del modello, ed abbiano ben capito che in fondo la metafora della scena è solo un modo più semplice per parlare della frase.

Una ulteriore difficoltà è costituita da verbi che evocano più scene, e dunque presentano più strutture e possono dar luogo a più tipi di frasi nucleari: si noti ad esempio la differenza tra *questo tema non va* e *Maria va a Milano*. Nel primo caso il verbo *andare* significa “funzionare” ed è monovalente (infatti ha bisogno solo del soggetto per rappresentare compiutamente l’evento); nel secondo caso significa “recarsi in un luogo” ed è bivalente, perché ha bisogno di essere accompagnato dal soggetto e da un elemento locativo⁷. I verbi che hanno la possibilità di dare vita a frasi con diverse strutture argomentali sono moltissimi⁸, e in effetti possono creare problemi di analisi e di interpretazione. Ma su questo tema non mi soffermo, e rimando alla mia disamina di verbi più complessi da analizzare, cui è dedicato uno specifico intervento in questo stesso numero della rivista⁹.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Caputo M. (2015-2016), *La conoscenza intuitiva della valenza verbale nei bambini della scuola primaria*, Tesi di laurea magistrale in Linguistica, Università degli Studi di Padova.
- Gabrielli C. (2010-2011), *“La frase spiega qualcosa”. Il modello valenziale: modello unificante di senso e struttura*, Tesi di laurea in Scienze della formazione primaria, Libera Università di Bolzano.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma (nuova ediz. aggiornata e rivista di una precedente edizione del 1997, edita da La Nuova Italia, Firenze).
- Lo Duca M. G. (2010a), “Argomenti”, in *Enciclopedia dell’italiano*, I, a cura di R. Simone (direttore), G. Berruto e P. D’Achille (comitato scientifico), Istituto dell’Enciclopedia italiana, Roma, pp. 100-103:
http://www.treccani.it/enciclopedia/argomenti_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Lo Duca M. G. (2010b), “Complementi”, in *Enciclopedia dell’italiano*, I, a cura di R. Simone (direttore), G. Berruto e P. D’Achille (comitato scientifico), Istituto dell’Enciclopedia italiana, Roma, pp. 243-245:
http://www.treccani.it/enciclopedia/complementi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (a cura di) (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado*, Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, Bolzano: <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asppp>.

⁷ In realtà il verbo *andare* è ancora più complicato, perché oltre che verbo predicativo a 1, 2 o anche 3 argomenti (*Maria va da Torino a Milano*), può essere verbo copulativo (*Maria va fiero dei suoi figli*) e ausiliare (*Maria va aiutata*).

⁸ I docenti che adottano il modello valenziale potranno trovare un grande aiuto in un dizionario, *Il Sabatini-Coletti* (disponibile anche in rete) che descrive tutti i verbi e le diverse accezioni proprio a partire dalla loro struttura argomentale.

⁹ Lo Duca, *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*, pp. 349-363.

- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Morgese R. (2017), *Grammatica valenziale nella scuola primaria. Schede e percorsi dalla prima alla quinta*, Erickson, Trento.
- Sabatini F (2004), “Che complemento è?”, in “La Crusca per voi”, 28, pp. 8-9: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/scaffali-digitali/articolo/complemento>.
- Sabatini F., Coletti V. (2007-2008), *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*, RCS Libri S.p.A., Milano (disponibile in rete all'indirizzo: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/).
- Tesnière L. (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino (ed. orig. *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris, 1959).
- Trifone P., Palermo M. (2007), *Grammatica italiana di base*, Zanichelli, Bologna.