Francesco Sabatini

Lettera sul "ritorno alla grammatica"

OBIETTIVI, CONTENUTI, METODI E MEZZI

Settembre 2007 [1]

I. Necessità di un fondamento scientifico per l'analisi della lingua

Si parla spesso, da qualche tempo, di "ritorno alla grammatica" nell'insegnamento dell'italiano. Siamo in molti a ritenere, non da ora, che dello studio cosiddetto "riflesso" della lingua non si possa e non si debba assolutamente fare a meno nell'istruzione scolastica. E ciò per tre motivi di fondo, che è bene riaffermare: 1) non è possibile usare in modo consapevole e appropriato la lingua, specialmente nello scrivere, senza conoscere analiticamente il suo funzionamento; 2) questa conoscenza aiuta certamente anche nell'apprendere le altre lingue; 3) inoltre, e non è un fatto marginale, l'analisi della lingua è indagine sui nostri processi mentali, sui nostri rapporti sociali e sulla nostra storia culturale.

Cerchiamo dunque di tener vivo e sviluppare, in tutto il percorso dell'istruzione scolastica, insieme con le fondamentali pratiche che alimentano e ampliano le "abilità" linguistiche, quelle attività che vanno sotto il nome di "studio riflesso" della lingua.

Ma tutto dipende da come si conduce questo studio.

Insegnare "grammatica" (userò questo termine generico e riassuntivo, che in realtà racchiude molti filoni di analisi e riflessione linguistica) risulta per lo più gravoso e, diciamolo, spesso infruttuoso. Per combattere questi aspetti negativi, che inducono solitamente avversione negli alunni, e rendere invece stimolante e fecondo questo studio vorrei far circolare, con questo opuscolo, alcune riflessioni essenziali che discendono da una precisa convinzione maturata negli anni: solo le spiegazioni ben fondate scientificamente *reggono alla verifica* degli usi reali della lingua, *sono utilizzabili* anche nell'uso personale e *generano interesse*. Insomma, le difficoltà e gli insuccessi di questo insegnamento nascono il più delle volte dalla superficialità ed empiricità di molte definizioni, che non spiegano affatto i meccanismi della lingua e tanto meno raggiungono il piano degli atteggiamenti e moventi dell'individuo pensante e comunicante.

Conservare nell'analisi della lingua un'impostazione largamente empirica, qual è quella radicata nella nostra tradizione scolastica, sarebbe come continuare a insegnare che il Sole gira intorno alla Terra, dal momento che ... questo ci dicono i nostri occhi!

Non dispiaccia questo richiamo a una maggiore scientificità in questo settore dell'insegnamento dell'**italiano**. I tentativi di avvicinare questa disciplina alle acquisizioni essenziali della linguistica moderna non hanno sortito purtroppo, finora, buon esito (e anche l'editoria scolastica, dopo promettenti avvii, ha finito col segnare il passo), diversamente da quel che accade, bisogna ammetterlo, in altri ambiti disciplinari, compresi gli insegnamenti delle lingue straniere, decisamente più avanzati ... È ora perciò di riaccendere davvero l'interesse dei docenti d'italiano per un sapere linguistico più aggiornato, che li metta in grado di confrontarsi su questo piano con altri colleghi e di prendere più gusto (mi si conceda questa espressione) anche nell'insegnar grammatica.

Mi propongo di riflettere insieme con i lettori di questo opuscolo su due temi concreti di analisi delle strutture della lingua, per far constatare come talune nozioni correnti, apparentemente chiare e indiscutibili, ci lascino invece in piena difficoltà, e come

[1] Una prima redazione di queste riflessioni ha circolato nel 2004. Un'esposizione più breve è stata da me pubblicata sul periodico semestrale dell'Accademia della Crusca, «La Crusca per voi», num. 28, aprile 2004, pp. 8-9, sotto il titolo: "Che complemento è?".

spiegazioni più approfondite risolvano molti dubbi, aprendo anche spazi più ampi di pensiero e d'interesse per questo tipo di studio.

I due paragrafi seguenti mirano a introdurre nella maniera più semplice e più diretta possibile il lettore di questa "Lettera" nei due capitoli fondamentali di una riflessione ordinata e ragionata sulla lingua: la **visione unitaria del sistema generale della lingua** e **la realtà della lingua nel "testo".**

II. Un modello semplice, ma razionale, per inquadrare il sistema generale della lingua. La sintassi della frase (senza incontrare la selva dei "complementi").

2.1. Il percorso tipico dello studio grammaticale nella nostra tradizione scolastica prevede che dapprima si conoscano, isolatamente, le "parti del discorso", quasi sempre a partire dal nome (che indicherebbe le "cose", astratte o concrete), per passare all'aggettivo (che indicherebbe le "qualità"), raggiungendo poi il verbo (che indicherebbe le "azioni" o gli "stati"), ecc. Quando si passa alla sintassi della frase o proposizione si isolano "soggetto e predicato" per far seguire a questi pezzi principali tutti gli altri "complementi", a partire dal "complemento oggetto", per proseguire sulla stessa fila a elencare una lunghissima lista dei più singolari altri "complementi" . La descrizione si conclude con la presentazione delle frasi dipendenti, che insieme alla reggente, formano il "periodo".

Comincio col rilevare che la descrizione tradizionale delle parti del discorso è basata esclusivamente sulla forma e sul significato delle singole parole (soprattutto del nome, dell'aggettivo e del verbo), senza considerare subito **anche la funzione che questi elementi svolgono reciprocamente nella costruzione della frase**: questo tratto invece deve entrare contestualmente nella nostra osservazione, perché è la combinazione di tali elementi in una unità di significato più completo che spiega la loro differenza formale.

Entrando nella sintassi, resta superficiale la frettolosa descrizione dell'importanza della coppia "soggetto e predicato", dalla quale si passa alla sterminata lista dei "complementi", per i quali, al di là di alcuni aspetti a prima vista indiscutibili (riferimenti al luogo, al tempo, ecc.), non si sa mai bene quanti siano e come vadano classificati. Il primo rilievo da muovere a questo studio dei "complementi" sta nel fatto che la loro definizione (fatta eccezione per il complemento oggetto, che viene messo in relazione col verbo) rientra molto di più nella *semantica* che non nella sintassi: parlando di complementi di stato in luogo o di moto attraverso luogo o di colpa, pena, fine, prezzo, causa, vantaggio, modo, distribuzione, ecc. si cerca di inquadrare in concetti-tipo la nostra visione del mondo (posizioni nello spazio, azioni umane, eventi vari), operazione che, per quanto si voglia essere sottili, fornisce un'interpretazione di tali dati approssimativa e controversa. Quando dico «*si viaggia più comodamente in treno*», posso voler indicare il mio "stare (seduto)" in treno o il fatto che il treno è un "mezzo" per raggiungere un luogo. L'espressione «*ti ho detto queste cose per burla*» può indicare un "modo" o un "fine" del mio dire. Recentemente si è accesa una disputa (in una scuola di Palermo) per stabilire se nella frase «*dalla mia finestra vedo il mare*» ci sia un complemento di "stato in luogo" ("quando sto davanti alla mia finestra ...") o di "moto da luogo" (da definire perlomeno figurato) riferito allo sguardo "che da quel punto va al mare"; con la possibilità, aggiungiamo, che si possa definirlo anche di "moto per luogo", perché lo sguardo "passa per la finestra" e perfino (perché no?) di "moto a luogo", perché propriamente *vedere* significa "ricevere l'immagine che viene al mio occhio e al mio cervello"!

Si facciano pur fare esercizi di questo tipo (che furono ideati per aiutare a tradurre dall'italiano in latino), sapendo però che essi possono forse abituare a chiarire una serie di

aspetti della realtà espressi con quelle parole, ma NON SPIEGANO CERTO COME È COSTRUITA LA FRASE. Il vero obiettivo nel campo della sintassi (dal greco *syn* e *taxis* "ordinamento di elementi in un insieme") è invece quello di descrivere la struttura complessiva di questo organismo, sul quale si imposta ogni nostro discorso: e questo si ottiene se riusciamo a **cogliere unitariamente le relazioni tra tutti gli elementi che possono entrare in una frase**.

Mi propongo di tracciare qui alcune linee di riflessione su questo tema, sufficienti, credo, per indirizzare il lettore verso un metodo e un modello molto più rispondenti agli obiettivi da raggiungere in questa parte dello studio grammaticale.

2.2. Una prima indicazione è di **metodo**. La sintassi della frase dev'essere osservata soprattutto in **frasi-tipo**, cioè in costruzioni che presentino tutti gli elementi richiesti dalle regole generali della lingua. Cercare di fare "analisi logica" di testi reali crea spesso inutili complicazioni e incertezze, perché (come spiego nel paragrafo successivo) nei testi la struttura di base della lingua viene manipolata per rispondere ad esigenze comunicative, e quindi risultano spesso offuscati o cancellati vari rapporti tra gli elementi. Come analizzare, ad esempio, l'enunciato, di per sé normalissimo e completissimo come messaggio in situazione, del tipo «*Buonanotte, Maria!*»? Potremmo ritenerlo derivato da «*io ti auguro* (*di passare*) *una buona notte, o Maria*» o da «*io ti auguro che questa sia per te una buona notte, o Maria*», con *buona notte* (o *buonanotte*) una volta oggetto, l'altra volta quasi un soggetto.

2.3. Bisogna poi rifarsi a un **modello** esplicativo che unifichi tutti i tipi possibili di frasi e rappresenti tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere. Questo modello deve necessariamente **far perno sull'elemento che non può mai mancare nella frase-tipo, e cioè sul verbo**. È questo il modello della grammatica cosiddetta "valenziale", che individua nel verbo le "valenze" (paragonabili a quelle degli elementi chimici), ossia la predisposizione che ogni verbo ha, secondo il suo significato, a combinarsi con un certo numero di altri elementi per produrre **un'espressione minima di senso compiuto**: la frase ridotta al minimo indispensabile, quello che viene anzi chiamato il **nucleo della frase**. Ad esempio: il verbo *piovere* ha valenza zero, perché non richiede nessun elemento aggiunto per esprimere il puro concetto del piovere naturale («*Piove*»); *sbadigliare* ha una valenza perché richiede di aggiungere solo l'indicazione di "chi sbadiglia" per rendere l'idea completa di quell'atto («*Mario sbadiglia*» è già una frase); il verbo regalare ha invece tre valenze, perché l'idea del "regalare" è completa solo se si indica "chi regala", "che cosa" e "a chi" («*Paolo regala una rosa a Cinzia*»). E così via, in una scala di valenze che va da zero, con i verbi impersonali (detti perciò "zerovalenti") a un massimo di quattro, con i verbi di trasferimento (che sono "tetravalenti": «*Giulia ha trasferito il pianoforte dallo studio in salotto*»)[2].

Come ha genialmente osservato il principale elaboratore della grammatica valenziale (Lucien Tesnière)[3], questo modello presenta il formarsi di una frase come un'azione teatrale, nella quale sulla scena appare dapprima il verbo, che da solo enuncia un puro evento: poi, se il verbo è impersonale, l'evento è già completo; con gli altri verbi l'evento si completa via via che entrano in scena gli altri attori, che sono gli altri elementi necessari "chiamati" dal verbo.

[2] Perché non più di quattro? La ragione sarebbe nel fatto che la nostra mente enunciando un verbo avverte che il suo significato "si apre" verso altri elementi che lo completano, ma non sembra capace di sopportare il carico di più di quattro "posizioni aperte". A riprova di ciò, è stato notato che gli afasici non sanno pensare più di due valenze.

[3] Linguista francese (1893-1954), la cui opera fondamentale, *Elements de syntaxe structurale* (uscita postuma nel 1959), fu presto conosciuta e seguita in molti Paesi europei e solo con ritardo in Italia (alla fine è stata anche tradotta in italiano, da G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier, 2001).

Poiché tutti questi elementi legati al verbo condividono la funzione di completarne il significato, al loro insieme è stato dato il nome di **argomenti**, termine col quale si vuol quasi dire che offrono al verbo **il sostegno del loro significato**[4]. Per una prima loro distinzione possiamo chiamarli semplicemente **1°**, **2°**, **3°** e **4°** argomento, ma presto riusciamo a distinguere anche loro ruoli specifici, quelli di soggetto, oggetto diretto e oggetto indiretto (di vario tipo). A questo punto potrà sembrare che questo modello, magari semplice e attraente, in fondo ci riporti a concetti e termini già noti. Non è affatto così: perché questa ricostruzione della struttura del nucleo della frase non solo fornisce spiegazioni molto più precise e convincenti di talune nozioni preesistenti, ma ci consente di isolare altre componenti circostanti o esterne al nucleo e alla fine ci porta a mettere davvero ordine in tutto l'edificio.

2.4. Vale la pena di proseguire ancora un po' questo discorso, per rilevare appunto i vantaggi cognitivi di questo modello già in questo primo stadio di descrizione della frase (limitatamente al nucleo) e per tracciare qualche linea del suo sviluppo ulteriore.

Cominciamo col segnalare i vantaggi cognitivi, per l'alunno e per chiunque altro:

1) se nella prima presentazione del modello scegliamo verbi di uso molto comune, possiamo analizzare già intuitivamente il loro significato e verificare la nostra capacità di costruire empiricamente nuclei di frase; in questo modo non dobbiamo obbedire a "regole" subito dettate dall'esterno, ma sfruttiamo la competenza linguistica che già abbiamo e ne prendiamo più precisa cognizione;

2) sapendo di dover comporre delle frasi-tipo – che funzionino cioè senza alcun riferimento al contesto comunicativo, che può comportare omissioni o spingere ad aggiungere elementi di cornice – siamo portati a precisare molto meglio il significato intrinseco del verbo: facciamo un puntuale esercizio di semantica;

3) notando, con un po' di attenzione, che lo stesso verbo può avere un diverso tipo di costruzione e un diverso numero di valenze, ne scopriamo più chiaramente i diversi significati: «*questi autobus vanno*» (con *andare* usato in senso assoluto, monovalente) significa "sono in servizio" o anche "funzionano bene"; «*questi autobus vanno al centro*» (con *andare* bivalente) significa "sono diretti al centro". Spesso il cambiamento di costruzione deriva dall'uso metaforico del verbo: riferito al fenomeno atmosferico *tuonare* è zerovalente, mentre in «*tuonano i cannoni*» ("i c. stanno sparando") è monovalente e in «*il direttore tuona i suoi ordini ai dipendenti*» ("il d. impartisce con voce tonante ordini ai dipendenti") è addirittura trivalente;

4) dopo aver considerato gli argomenti complessivamente, e aver conquistato la visione unitaria dell'intero nucleo della frase, le diversità del loro rapporto con il verbo ci segnalano i loro ruoli specifici, che sono tre: il ruolo di "soggetto" (presente a partire dai verbi monovalenti e concordato in numero, persona ed eventualmente genere con il verbo), quello di "oggetto diretto" (non legato da preposizione) e quello di "oggetto indiretto" (legato da preposizione[5]; ve ne possono essere anche due, con i verbi tetravalenti). Si aggiunge a questo punto il caso di quei verbi dal significato di per sé molto indeterminato (*essere, sembrare, parere, diventare* e qualche altro) i quali richiedono un secondo elemento concordato con il primo (è il "complemento predicativo del soggetto", elemento che insieme con il verbo forma il cosiddetto "predicato nominale"): sono i verbi detti **copulativi,** che si differenziano da tutti gli altri, ai quali diamo il nome di **predicativi**;

5) allineando tutti i verbi nel sistema delle valenze ci rendiamo conto anche che la

[4] È questa una semplificazione del significato del termine *argomento*, che in realtà è desunto dalla logica, dove indica "ciò a cui si applica una funzione". Per indicare gli *argomenti del verbo* viene usato anche il termine (preferito da Tesnière) di *attanti*, con il quale si vuol significare che questi elementi "mettono in atto" l'intero concetto compreso nel nucleo della frase.

[5] A meno che non si tratti di forma pronominale debole con valore di "dativo": *mi* "a me", *ti* "a te", ecc.; o con valore di altro "caso": *ne* "di ciò", "da ciò", ecc.

tanto travagliata distinzione in **transitivi** e **intransitivi** si riduce al riconoscimento di quei verbi (o di alcune accezioni di certi verbi) che hanno l'oggetto diretto e **possono essere volti al passivo**;

6) considerando non la forma degli argomenti, ma la loro funzione rispetto al verbo, comprenderemo che non solo nomi e pronomi possono fare da argomenti, ma anche: a) avverbi locativi («*il fulmine è caduto qui*», dove *qui* ha lo stesso valore e occupa lo stesso posto di un'espressione come *su questa casa* e simili); b) intere frasi o espressioni di più parole: in questo caso capiremo meglio che cosa sono e come si collocano nell'intera struttura frasale le frasi completive e cioè la **soggettiva** («*passeggiare in riva al mare* [1° argom., equivalente a *una passeggiata* ...] *distende i nervi*»), l'**oggettiva** («*Ugo ha assicurato che sarà presente*» [2° argom., equivalente a *la sua presenza*) e l'**interrogativa,** diretta («*io le chiesi: "torni domani?"*») o indiretta («*io le chiesi se sarebbe tornata l'indomani*»), che costituisce il 2° argom. (con *le* che costituisce il 3° argom. indiretto).

2.5. Come preannunciato poco sopra, il modello esplicativo che fa perno sul verbo e delinea così incisivamente il nucleo della frase pone una solida base per la definizione funzionale di tutti gli altri pezzi che possono essere aggiunti al nucleo, anche in una frase di grandi dimensioni, ricca di subordinate. Un esempio, e più avanti un grafico, possono chiarire meglio le spiegazioni che sto per dare in maniera molto sintetica.

Tutte le altre informazioni che possiamo aggiungere a quelle fornite dal nucleo stretto possono collegarsi a questo in due modi ben diversi e quindi collocarsi su due distinti piani.

Possono essere specificazioni dei singoli costituenti del nucleo: ossia attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative, che specificano gli argomenti, o anche avverbi e locuzioni avverbiali che specificano il verbo. Questi elementi sono **legati morfologicamente e sintatticamente, oltre che semanticamente, ai singoli elementi del nucleo.** Cominciamo a costruire un esempio (le sbarrette isolano ogni elemento): «**Paola** │ **legge** │ **poesie**» è un nucleo stretto, costituito dal verbo bivalente *leggere* e da due argomenti, *Paola* (1° argomento, soggetto) e *poesie* (2° argomento, oggetto diretto). Se vogliamo specificare chi è *Paola*, in che modo *legge* e quali *poesie* legge, possiamo ampliare il nucleo già in questo modo: *«mia zia* **Paola** │ **legge** *ad alta voce* │ **poesie** *del suo amato Pascoli*». Gli elementi in corsivo chiaro si riferiscono ognuno a un costituente del nucleo: possiamo chiamarli semplicemente **circostanti del nucleo,** perché stanno tutt'intorno ad esso, legati ognuno al proprio termine base e creando una specie di nucleo arricchito.

È possibile però aggiungere molte altre informazioni anche a questo nucleo arricchito: informazioni che non si legano più, specificamente, agli elementi del nucleo, né ai loro circostanti, ma che tuttavia fanno parte della scena complessiva. Potremmo voler dire, ad esempio, quando, dove e perché la *zia Paola legge* ecc. Proviamo ad allargare la scena con elementi di quest'altro tipo[6]: «*Verso sera, in veranda, mia zia Paola, sull'onda dei suoi ricordi liceali, legge ad alta voce, in mezzo ai fiori, poesie del suo amato Pascoli*».

Ecco riapparire, si dirà, i complementi di tempo, luogo, ecc. ...! Un momento. C'è qualcosa di più importante da cogliere subito in questa struttura. Le espressioni *verso sera*, *in veranda*, *sull'onda dei suoi ricordi liceal*i, *in mezzo ai fiori* – comunque le si voglia qualificare concettualmente, e lo si faccia pure (ma *sull'onda dei suoi ricordi liceali* sarà di causa, di luogo figurato o di che altro?) – risultano **slegate sintatticamente sia dal nucleo, sia dai suoi circostanti**: non hanno nessun legame né morfologico né sintattico con nessuna altra parola della frase. Le preposizioni che le precedono, infatti, servono a

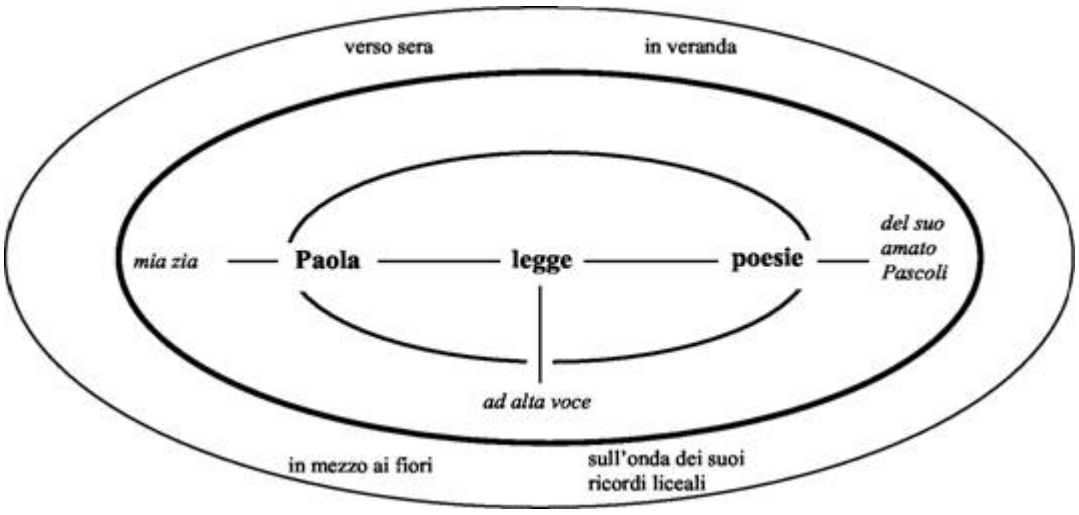
[6] Ricordiamoci, ancora una volta, che le strutture sintattiche si vedono bene nelle frasi costruite secondo le regole generali della lingua, anziché in enunciati di discorsi reali. Per questo nel far grammatica si creano frasi magari "ridicole" («*la zia Carolina suona il flauto alla finestra*» e simili), ma pienamente funzionali allo scopo (purché "corrette").

costituirle, non a legarle a qualcos'altro[7]. Queste espressioni entrano nella struttura complessiva perché vi si calano bene con il loro significato, quindi aderiscono al resto **solo semanticamente.** Per non confonderle con i circostanti del nucleo dobbiamo denominarle in un altro modo: è invalso per esse il termine di **espansioni**[8].

È molto importante cogliere questo aspetto della indipendenza sintattica delle espansioni, perché ci rendiamo così conto di molte altre cose, quali: la loro collocazione nell'intera catena della frase è libera (possiamo dire: «*mia zia Paola, sull'onda dei suoi ricordi liceali, in veranda, in mezzo ai fiori, legge ad alta voce, verso sera, poesie del suo amato Pascoli* »; oppure «*sull'onda ..., verso sera, mia zia Paola,...*», e in altre sequenze ancora); questa loro libertà va segnalata, per iscritto, facendo buon uso di virgole separatorie; ogni espansione può essere trasformata in una frase dipendente («*quando si va verso sera*»; «*trattenendosi in veranda*»; «*stando in mezzo ai fiori*»; «*poiché* [o *allorché*] *la spingono i suoi ricordi liceali*»).

Il penultimo rilievo ci risolve parecchi dubbi di punteggiatura. L'ultimo sdrammatizza lo studio della "sintassi del periodo": compresa bene la struttura della frase singola indipendente, si tratterà di capire come si generano, dalle sue possibili espansioni, altrettante frasi dipendenti. (Delle quali resta ovviamente da studiare l'uso dei modi verbali, ed è sotto questo profilo che si devono affrontare soprattutto i concetti di fine, causa, ipotesi e così via).

Giova certamente, a questo punto, presentare mediante un grafico tutta la rete delle relazioni, sintattico-semantiche o solo semantiche, che si possono individuare nella nostra ultima frase di esempio:



Un grafico come questo ha il grande vantaggio di trasporre la forma "lineare" della struttura della frase (come la realizziamo in sequenza fonica o scritta "sul rigo") in una costellazione da osservare sinotticamente, nella quale gli elementi che hanno una funzione diversa nella struttura della frase sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) dello schema. Se nella lettura del grafico il nostro occhio si muoverà dall'ovale centrale verso la periferia, avremo l'idea chiara della centralità del verbo e quindi del nucleo: è questa l'area in cui sono piantati veramente i pilastri di tutto l'edificio della frase. Un

[7] Diversamente dalla funzione di collegamento che le preposizioni hanno tra verbo e argomenti indiretti (*dico a te*; *metto nel cassetto le chiavi*) o all'interno di espressioni composite *(vie della città*; *risotto alla milanese*; *vento d'autunno*).

[8] Da riferire strettamente a questo tipo di aggiunte e non, genericamente, a "ogni altro elemento oltre il soggetto e il predicato", come a volte si legge in manuali che non distinguono i vari piani della struttura della frase.

edificio, vale la pena di insistere, ricostruito cogliendo i **rapporti funzionali** tra tutti i suoi elementi, la loro *syn-taxis*, nella quale s'incontrano **argomenti, circostanti del nucleo** ed **espansioni.** Concetti e termini che non hanno a che vedere con i "complementi", i quali, anche se il nome li indica come pezzi che completano la frase ("oltre il soggetto e il verbo"), in realtà sono poi trattati, nella grammatica tradizionale, come concetti isolati, collocati a mosaico, con tanti altri, nella frase.

III. La lingua nella realtà del "testo". Un caso: quel *ma* a inizio di frase ... La pragmatica in aiuto alla grammatica.

3.1. Il caso che prospetto riguarda un fenomeno che a molti può anche apparire, a prima vista, trascurabile e marginale, mentre esso porta a scoprire la "testualità", cioè un insieme di **fenomeni generali che investono tutto l'uso della lingua**.

Molti insegnanti mi hanno espresso, varie volte, il dubbio sulla liceità dell'uso della congiunzione *ma* "a inizio di frase": un uso che, dicono, "non si riesce a sradicare" dalle abitudini degli alunni e che "contrasta palesemente con un'elementare regola di grammatica", secondo cui ogni congiunzione deve congiungere due frasi, nessuna delle quali può quindi mancare.

Meraviglia, intanto, che chi solleva questo dubbio non si sia accorto che tale uso è frequentissimo nei testi di ogni epoca, dalle origini ad oggi, e di autori anche sommi: tutti scrittori scorretti e trascurati? Senza dire che lo stesso uso si trova con *mais* francese, con *but* inglese, con *pero* spagnolo, con *aber* o *doch* tedesco, con *sed* latino ... Non deve però bastare questa constatazione, che può far mettere l'animo in pace ma manda in soffitta ogni intenzione di far grammatica. Bisogna arrivare a capire come nasce e quale funzione ha quest'uso, che ben possiamo dire universale.

Prima di fornire questa spiegazione, ribadiamo un dato fondamentale e pregiudiziale per ragionare su qualsiasi fatto di lingua: **la "grammatica", anche se correttamente impostata, ci descrive come funziona il meccanismo generale della lingua come "sistema virtuale", cioè al di fuori della comunicazione effettiva; in questa invece entrano in gioco le attività mentali degli interlocutori, le quali consentono o addirittura esigono attuazioni particolari, apparenti violazioni, di quel sistema.**

In termini più espliciti si tratta di questo: nella comunicazione linguistica tra individui si instaura una collaborazione tra emittente e ricevente, per effetto della quale è possibile o addirittura più appropriato *isolare o anche saltare dei passaggi della struttura grammaticale*, poiché la mente del ricevente è abituata a riaccostarli o integrarli. Questi processi sono regolati dai principi, propri della comunicazione e connessi tra loro, dell'*economia* e dell'*efficacia*: quando la mente del ricevente è indotta a ricongiungere dei passaggi, o a integrarli se sottintesi, diventa più attiva nell'elaborare per proprio conto il significato del messaggio.

Per comprendere il funzionamento della lingua dobbiamo dunque tener presenti due prospettive, distinte ma da collegare nel modo giusto: la prospettiva **grammaticale** e quella **comunicativa**, detta anche "pragmatica" o "testuale".

Applichiamo ora questi principi al caso, davvero esemplare, del *ma* iniziale.

Cominciamo col distinguere, anzitutto, i due valori grammaticali ben diversi del *ma* italiano: quello avversativo-oppositivo e quello avversativo-limitativo (distinzione che molte grammatiche e molti vocabolari ignorano del tutto o sottovalutano!). Con il valore oppositivo il nostro *ma* vale "bensì" e serve a contraddire quanto è detto in una frase precedente, la quale è sempre negativa e non può mai mancare; ecco un esempio:

oggi non è lunedì, ma ['bensì'] *martedì*.

Con il valore limitativo il *ma* vale "però, tuttavia" e mette semplicemente a confronto dati riferibili **a due diversi punti di vista**, entrambi validi, ma solitamente sottintesi, come in quest'altro esempio:

oggi è freddo, ma ['tuttavia'] *è una bellissima giornata*.

Com'è evidente, in quest'altro esempio la seconda frase non nega il contenuto della prima, perché l'intero enunciato afferma che "(dal punto di vista della temperatura) oggi è freddo, mentre (dal punto di vista della luminosità) è una bellissima giornata". La seconda frase è appunto una limitativa: essa limita l'aspetto negativo della giornata al dato climatico.

Chiarita la natura della limitativa, passiamo al modo con cui essa, nella grande varietà di effetti che può produrre, può presentarsi e venire isolata, nello scritto, mediante la punteggiatura o anche spazi grafici. Si possono verificare tre situazioni.

1) Si possono trovare affiancate due sole frasi (come nel nostro esempio), e in tal caso possiamo scegliere di separare la prima dalla seconda mediante una semplice virgola, ma anche, se vogliamo dare molto risalto a ognuna delle due affermazioni, mediante una pausa più forte, indicata da un punto e virgola o da un punto fermo.

2) Quando però la frase limitativa è preceduta da una serie di più frasi che espongono il primo "punto di vista", diventa addirittura indispensabile il punto fermo, perché dobbiamo far capire che quella limitativa si riferisce all'intera serie di altre affermazioni precedenti. Talora questo stacco è segnato perfino da un accapo: cercate in testi di prosa quanti capoversi cominciano con *Ma* e in testi poetici quante volte una nuova strofa o una nuova sequenza metrica comincia con *Ma*.

3) Si può avere infine un uso ancora più drastico. Se il contenuto della prima affermazione (o di una serie di affermazioni) è già nella mente degli interlocutori (per tornare al nostro esempio: se si sa già che in quei giorni sta facendo molto freddo), la prima frase può mancare del tutto e il discorso si può aprire direttamente con la limitativa: *Ma è una bellissima giornata*, così potrebbe suonare (magari esclamativamente) un nostro annuncio dato al primo aprire delle imposte. Quest'uso è frequentissimo nella comunicazione parlata e dialogata, nella quale molti presupposti sono normalmente presenti nella mente degli interlocutori, ma non mancano saggi, racconti e componimenti poetici (e titoli e articoli di giornale a volontà) che si aprono con *Ma*. Ricordiamo almeno l'attacco di una poesia di Carducci: *Ma ci fu dunque un giorno* / *su questa terra il sole?* Per quanto riguarda i dialoghi in testi scritti, fate caso a quante battute nella *Commedia* dantesca cominciano con *Ma*.

Riassumiamo: il *ma* limitativo può essere preceduto da un punto fermo, può aprire un nuovo blocco di testo e può aprire addirittura l'intero testo.

3.2. Resta però da dare ancora un avvertimento, molto importante. Questi usi del *ma* che si distaccano dall'uso puramente "grammaticale" sono **variamente accettabili nei diversi tipi di testo**. Il primo e il secondo uso sono del tutto normali in quei tipi di testo (saggio critico di qualsiasi materia, articolo di giornale, lettera privata, racconto, componimento poetico) nei quali è pienamente funzionale che il lettore faccia quelle operazioni mentali di saldatura o integrazione dei passaggi grammaticali; il terzo uso, ancora più marcato, si addice propriamente ai testi che si avvicinano molto allo scambio comunicativo del parlato o vogliono indurre il lettore a un'intensa riflessione sul "non detto". Nel loro insieme gli usi in questione sono dunque **liberamente ammessi nei tipi di testo che possiamo definire "elastici"** (quando più, quando meno), un tratto che serve a stimolare la mente del ricevente. Tutti e tre questi usi **non sono invece accettabili in quei tipi di testo che possiamo definire "rigidi"**, nei quali non ci dev'essere alcun margine per libere integrazioni della mente del lettore, e tali sono i testi normativi ufficiali (leggi, contratti e simili) e i testi scientifici e tecnici di estrema precisione. Testi importanti anche

questi, naturalmente, dei quali dobbiamo far conoscere agli alunni le caratteristiche, anche se ne produciamo o leggiamo in minor numero.

E c'è ancora un codicillo: ciò che si osserva nell'uso del *ma* si presenta anche con le altre congiunzioni! Soprattutto con *e*, ma perfino con le congiunzioni subordinanti, con le quali può succedere che dopo una pausa si veda subentrare l'indicativo all'altrimenti dovuto congiuntivo: «*furon marito e moglie; benché la poveretta se ne pentì*» scrive correttamente Manzoni (e così tanti altri). Non si tratta di casi rari o di "licenze" dello scrittore, ma di trasformazioni che avvengono normalmente "nella superficie" del testo, e dunque non contravvengono alla grammatica: nella citazione manzoniana basta reintegrare un passaggio sottinteso, che contiene la frase concessiva puramente logica «...; *benché* [*si debba sapere che*] *la poveretta se ne pentì*», e i conti con la grammatica tornano. Si tratta, ripetiamo, di fenomeni della **realtà testuale della lingua** (quella che conta nella comunicazione) e per questo si suol dire che le congiunzioni in tali casi hanno una **funzione testuale** e non semplicemente "grammaticale". L'alunno (e chiunque altro) che scriva abbastanza di getto, segue la pista della "testualità" e perciò attua, anche inconsapevolmente, le regole della comunicazione. Dobbiamo però portarlo, con la dovuta gradualità e appropriate spiegazioni, alla consapevolezza di tali regole, perché le applichi con maggiore discernimento.

***

Nessun modello esplicativo, in nessun campo del sapere, risolve tutte le difficoltà e vale in assoluto e in eterno. Ma le scienze progrediscono seguendo di volta in volta i modelli che fanno fare decisi passi avanti.

Nel settore della linguistica, che qui c'interessa, la **grammatica valenziale** ha segnato indubbiamente un grande avanzamento: i suoi concetti e i suoi termini nuovi, che sulle prime possono generare perplessità e turbare visioni precedenti, procurano invece moltissimi chiarimenti e, infine, **rendono più semplici i percorsi didattici** nei meandri della lingua. La quale, bisogna pur saperlo, resta sempre l'oggetto più difficile da analizzare e descrivere: perché è specchio e creatura della macchina più complicata che esista, la nostra mente.

Allo stesso modo, ha innovato e giovato moltissimo in questi studi la **linguistica testuale** (erede dell'antica retorica): è un principio di grande utilità, teorica e pratica, quello che invita a distinguere tra la lingua come "sistema virtuale" e la lingua come appare nei messaggi comunicativi reali, nei "testi".

A queste due questioni strategiche ho voluto appunto dedicare queste pagine di riflessione, indirizzate, in questo momento di ripensamenti e rivolgimenti scolastici, a tutti i docenti che vogliono e devono – e s'intende in tutti gli ordini di scuola – "fare grammatica"[9].

*** * ***

IV. Il "ritorno alla grammatica" esige dunque che si riconsiderino subito attentamente obiettivi, contenuti e metodi dell'insegnamento linguistico. I mezzi?

La risposta all'interrogativo che conclude il titolo è una sola: occorre ristabilire il contatto della Scuola con il mondo della ricerca, dove le idee nuove, anche nel campo

[9] Mi permetto di segnalare che sia il modello della grammatica delle valenze, sia la distinzione tra i valori grammaticali e quelli testuali delle congiunzioni (insieme con altri fenomeni della testualità) costituiscono i fondamenti dell'impostazione lessicografica nuova offerta nel *Dizionario Sabatini – Coletti*, noto già come *DISC* nell'edizione Giunti 1997, edito poi da Rizzoli-Larousse (2002, 2004, 2006) e ora da Sansoni, 2008.

della didattica delle lingue, hanno fatto il loro cammino. Le incertezze generali dei due decenni perduti – dopo i promettenti anni Ottanta – hanno frenato invece in gran parte l'editoria scolastica, per lo più incline a seguire, per non correre rischi di non accettazione del nuovo, le abitudini esistenti. Occorre, in pratica, un serio impegno di mezzi e di volontà perché la Scuola venga aiutata – in questo specifico campo della corretta impostazione dello studio della lingua primaria – a compiere i necessari passi avanti.

Francesco Sabatini
Ordinario f.r. di Storia della lingua italiana, Università di Roma Tre
Presidente dell'Accademia della Crusca