

Banfi, M., Etori, V. & Onagro, A. (2018). Superare le difficoltà nel riconoscimento del soggetto nella lingua italiana. *Italica Wratislaviensia*, 9(2), 37–53.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.15>

Marcella Banfi, Valeria Etori & Alice Ongaro
Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti

SUPERARE LE DIFFICOLTÀ NEL RICONOSCIMENTO DEL SOGGETTO NELLA LINGUA ITALIANA

OVERCOMING DIFFICULTIES IN SUBJECT IDENTIFICATION IN THE ITALIAN LANGUAGE

Abstract: Identifying the subject in a sentence, especially if the subject is not obvious, is difficult for secondary-school students. The apparent simplicity of this topic might cause one to consider it lightly; however, it should be considered generative for textual comprehension, for the production of cohesive and coherent texts, and for moving from parataxis to hypotaxis. Traditional grammar equates the syntactic notion of subject with the semantic notion of agent and with the communicative notion of topic, giving rise to possible misunderstandings.

The present article offers a proposal that allows one to solve any ambiguity, developing a trajectory with two phases. Firstly, by using a functional criterion within the language (i.e., going from the singular to the plural of the sentence terms), students can correctly identify the subject. Secondly, through a semantic analysis carried out in competence-heterogeneous groups, students inductively comprehend the complexity of the function of “subject”, thereby linking the semantic criterion with the syntactic one.

This analysis, only initially teacher-led, fosters learning by discovery, which brings students to an active, inclusively realised construction of knowledge, and it allows each student to work within their zone of proximal development. This method overcomes traditional “normative” grammar and enhances the student’s centrality: students are not given a ready-made description, but, rather, they are encouraged to build one by actively acting upon on the language.

Keywords: grammar teaching, subject identification, constructivism, semantic or notional method

1. INTRODUZIONE

Il presente lavoro nasce dall'analisi dei più frequenti errori legati al soggetto nella produzione scritta di un campione di quarantatré studenti della scuola secondaria di primo grado. Questi errori sono una conseguenza della difficoltà degli studenti nell'individuare il soggetto, soprattutto quando la frase devia dall'ordine SVO. Tale osservazione ha consentito di rilevare come le difficoltà maggiori sorgano quando non c'è coincidenza tra soggetto sintattico e tema comunicativo¹.

Il modello grammaticale tradizionale non fornisce molto aiuto per la risoluzione di questo problema, poiché si aggancia, fin dal principio, a fattori semantici, definendo il soggetto come colui che compie o subisce l'azione. Crediamo che il problema principale sia l'abitudine di presentare per primo il criterio semantico, per sua natura descrittivo, invece che il criterio formale, legato ai meccanismi interni della lingua (Prandi & De Santis, 2011, p. XIX).

La funzione di soggetto è sintatticamente legata, in italiano, alla concordanza con il predicato, mentre la parola o il sintagma che è soggetto può rivestire diverse funzioni semantiche, in base alla relazione di senso intrattenuta con il verbo e con altre parti della frase. Pertanto, utilizzare in prima battuta un criterio semantico per spiegare cosa sia soggetto non è utile: il criterio semantico non dà appigli certi, salvo si voglia tentare di ampliarne la tassonomia (colui che agisce, subisce, esperisce, possiede, è posseduto ecc.) in modo piuttosto poco economico. Perciò, con il presente contributo, sosteniamo che il percorso che conduce all'individuazione del soggetto debba essere invertito, attraverso una didattica che parta dal criterio formale per arrivare, in un secondo momento, all'analisi semantica. Questo anche alla luce del fatto che:

[...] un sintagma nominale non viene riconosciuto come soggetto perché è agente o paziente o esperiente, ma perché gode di certe proprietà grammaticali formali indipendenti, e viene interpretato come l'espressione dell'a-

¹ Un esempio evidente è la costruzione di “mi diverte”: qui il soggetto che, tradizionalmente, è definito come “colui che compie l'azione di” divertirsi viene sempre a essere identificato con il mi.

gente, del paziente o dell'esperiente sulla base della semantica del verbo.
(ivi, p. 105)

Abbiamo quindi elaborato una proposta didattica articolata in modo tale da affrontare il problema nella sua complessità, integrando l'uso del criterio semantico e quello formale. Alcune strutture creano particolari difficoltà agli studenti. Di seguito proponiamo un elenco, anche se non esaustivo, di circostanze in cui il soggetto non è facilmente individuabile:

- 1) con i verbi inaccusativi: è arrivato, è morto, è nato, è scoppiato (p.es.: Mi è arrivato un pacco);
- 2) con i verbi intransitivi pronominali: bruciarsi, svegliarsi (p.es.: Mi ha svegliato il rumore);
- 3) con i verbi piacere, divertire, essere lecito, annoiare (p.es.: Mi piace il gelato);
- 4) con i verbi zerovalenti: piove, nevicata (p.es.: Piove.);
- 5) nelle costruzioni marcate (p.es.: A me non lo puoi dire);
- 6) quando il soggetto è sottinteso (p.es.: Ho fame);
- 7) in caso di uso dell'anastrofe (p.es.: Sempre caro mi fu quest'ermo colle);
- 8) con verbi sintagmatici quali fare bene, fare male (p.es.: Gli ha fatto male la gamba tutto il giorno);
- 9) con i verbi conversivi² (p.es.: Mario le prende da Luca; la nonna riceve una cartolina dal nipote);
- 10) con i verbi passivi (p.es.: Il gatto è rincorso dal cane);
- 11) con il soggetto partitivo (p.es.: Dei biscotti sono sul tavolo).

Quindi non è trascurabile l'abilità di riconoscere chiaramente il soggetto, senza la quale alcuni errori, nella scrittura e nel ragionamento, sono molto difficili da superare.

² Qui quel che crea confusione è il ruolo di agente, non interpretato dal soggetto: nella prima fase a compiere l'azione di picchiare è Luca; la cartolina è, evidentemente, stata spedita dal nipote; il cane, di solito, rincorre il gatto.

2. LA CAPACITÀ DI AUTOCORREGGERSI

L'abilità di identificare il soggetto permette ai ragazzi una maggior consapevolezza nello scrivere, poiché consente loro di non fare errori di concordanza. Crediamo, infatti, che uno degli scopi della grammatica, accanto alla formazione di categorie mentali utili alla strutturazione di una mente ben funzionante, sia lo sviluppo della capacità di autocorreggersi durante il processo di scrittura³. Sebbene le abilità di autocorrezione non siano esclusivamente legate alle competenze grammaticali e si possa imparare a scrivere bene anche in altri modi – leggendo molto, ad esempio – focalizzare lo sguardo e nominare l'errore può accorciare il tempo necessario allo sviluppo delle abilità di autocorrezione e permettere un rapido miglioramento anche agli studenti meno avvezzi alla lettura.

Si aggiunga che, come ricorda Daniela Notarbartolo (2011, p. 25), l'oggetto unitario della riflessione linguistica dovrebbe essere il testo, non la frase parcellizzata del libro di grammatica. La ricercatrice afferma che il modello grammaticale tradizionale affronta la lingua come si potrebbe smontare una bicicletta (ivi, p. 28). Ai ragazzi vengono mostrati i pezzi: tutte le tipologie di sellino, di pedali, di manubri, ma nessuno mostra loro il funzionamento della struttura nel suo insieme. Noi, qui, condividiamo l'idea che i nessi tra le parti siano più importanti rispetto alla scomposizione in singoli pezzi e aggiungiamo che, una volta ricomposta la bicicletta, bisognerà riconsegnarla ai ragazzi, affinché con essa possano girare liberamente per i loro testi e servirsene come strumento utile alla loro autoformazione. Per questo auspichiamo un'attenta analisi disciplinare e una revisione dei manuali di grammatica che superi tassonomie esasperanti e che si ponga al servizio della scrittura, della lettura e del ragionamento.

In quest'ottica, abbiamo catalogato gli errori, legati alla funzione soggetto, che occorrono più spesso nella produzione scritta di studenti

³ Obiettivo indicato anche all'interno delle Indicazioni nazionali: "Riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante allo scopo di imparare ad autocorreggerli nella produzione scritta" (Boda, 2012, p. 45).

tra i 10 e i 13 anni. Essi sono: la perdita di coesione tra soggetto e predicato, la concordanza a senso e l'oscillazione a pendolo.

- 1) La **perdita di coesione** tra soggetto e predicato è un errore facilmente correggibile dall'orecchio dello scrivente, se la frase è breve. In caso contrario, servirà ricordare la regola della concordanza tra soggetto e predicato; per poterla applicare, tuttavia, lo scrivente dovrà aver ben chiaro quale sia il soggetto della frase che sta costruendo.
- 2) La **concordanza a senso** è un errore di coesione dato dalla ricorsività del linguaggio. Lo studente inserisce elementi che separano il soggetto dal predicato, perde la memoria del punto di partenza e aggancia la flessione del verbo all'ultimo sintagma in ordine di scrittura (p.es. *Ma è anche da notare lo sbancamento delle barriere e la presenza di isole di plastica*.⁴). Questo fenomeno è spesso riscontrabile quando si utilizzano i nomi collettivi; anche qui, ai fini dell'autocorrezione è necessaria la capacità di individuare chiaramente il soggetto.
- 3) Un altro problema nella scrittura è la cosiddetta **oscillazione a pendolo**, a causa della quale lo studente passa in continuazione da un soggetto a un altro (p.es. *Le persone devono avere cura dell'ambiente che è in grave pericolo perché non fanno abbastanza per cambiare le proprie abitudini e si deteriora*⁵; Come mostra l'esempio, la focalizzazione oscilla tra l'ambiente e le persone; utile, qui, per lo scrivente, individuare i soggetti e poi decidere qual è il punto di osservazione dal quale vuole condurre il discorso; Notarbartolo, 2014, p. 72).

3. QUALE MODELLO UTILIZZARE?

Avendo considerato gli errori degli studenti, abbiamo osservato con attenzione alcuni dei manuali didattici in commercio e abbiamo notato

⁴ Da un testo di uno studente della classe 3C, IC Paolo Neglia, Pogliano Milanese, a.s. 2015/2016.

⁵ *Ibidem*.

che il metodo invalso permette di soffermarsi solo in maniera poco strutturata e superficiale su elementi legati al senso, alla posizione generalmente occupata dal soggetto e alla concordanza; a nostro avviso questo non aiuta lo studente né a sviluppare un metodo d'indagine rigoroso né a riflettere metacognitivamente.

Ci siamo interrogate sulla necessità di una revisione del metodo d'insegnamento, discutendo su quale o quali criteri potessero condurre noi verso un metodo scientificamente più accurato e i ragazzi verso un apprendimento significativo. Come già accennato nell'introduzione, crediamo che il problema principale sia, innanzitutto, quello di presentare prima il criterio semantico piuttosto che quello formale. In secondo luogo, riteniamo che la mera giustapposizione di differenti criteri, nello spazio di poche pagine incrementi la confusione, perché il valore dell'esistenza di più metodi d'indagine non risiede nell'accostamento di differenti definizioni, bensì in un'utile integrazione d'uso degli stessi.

La nostra scelta di partire dando ai ragazzi una regola semplice e sicura come quella formale, basata sulla concordanza tra soggetto e predicato, dipende dal fatto che questo criterio è ineliminabile e non questionabile nella lingua italiana: qualora il soggetto sia presente nella frase, concorda sempre con il predicato, che a sua volta necessita del soggetto, il primo tra gli argomenti richiesti.

D'altra parte, se ragionare sul soggetto si riducesse a un esercizio di individuazione della concordanza sintattica, la riflessione sulla lingua peccherebbe di meccanicismo e sterilità. Riteniamo fermamente che il criterio funzionale non sia sufficiente per lo sviluppo delle *capacità di categorizzare, di connettere, di indurre e di dedurre*⁶. Inoltre, la glottodidattica deve essere

fondata sui processi, quello di comprensione, produzione, di interazione, deve fornire strumenti per un lifelong language learning che [...] è la chiave di volta perchè ogni persona possa realizzare al meglio il progetto di sé, la sua intenzione di vita. (Balboni, 2012, p. 60)

⁶ Come prescritto dalle Indicazioni nazionali (Boda, 2012, p. 39).

Ecco perché la didattica della grammatica deve mirare “a riflettere su come sviluppare i processi di apprendimento autonomo e auto-responsabile” (*ibidem*).

Proprio per questa ragione riteniamo che chi insegna in società complesse, come la nostra, debba necessariamente riflettere su quali siano le implicazioni cognitive del proprio agire in classe, con particolare attenzione quando si trattano discipline che, tradizionalmente, vengono ritenute di mero “studio”.

4. PERCHÉ L'ANALISI SEMANTICA?

Il docente non può esimersi dal considerare che la grammatica mentale di ciascuno è differente, e che questo ha conseguenze sullo sguardo che ognuno ha nei confronti del mondo:

[...] gli utenti di grammatiche marcatamente diverse vengono indirizzati dalle loro grammatiche verso tipi diversi di osservazioni e valutazioni diverse di atti di osservazione esternamente simili, e dunque non sono equivalenti come osservatori ma devono arrivare a interpretazioni diverse del mondo. (Whorf, B.L., in Bettoni, 2010, p. 23)

La stessa lingua, dunque, risulta essere fattore identitario non solo perché si condividono le stesse parole, ma anche perché è strumento del pensiero e di formazione del pensiero stesso, il quale, lungi dall'essere identico a quello di un altro individuo, può quantomeno risultare intercomprensibile se condiviso. Per poter comunicare ciò che si pensa si usa il linguaggio, ma la comunicazione non è trasferimento di rappresentazioni, perché queste sono irriducibilmente personali.

Gli studi di Peirce (1992) individuano le “rappresentazioni” come qualcosa che sta tra “interpretante” e “oggetto” (la realtà). Il linguaggio dà forma al pensiero (Graffi, 2010), che non appartiene né al mondo interno delle rappresentazioni né al mondo esterno delle cose percepibili, ma sta nel mezzo. Analizzare la comunicazione e il linguaggio permette di comprendere meglio i modi in cui essi danno forma al pensiero, mettendo in comunicazione rappresentazioni e mondo esterno.

Le rappresentazioni possono essere legate a connotazioni emotive⁷, o essere influenzate dalle esperienze personali⁸. Nel sentire una determinata parola, dunque, l'immagine evocata potrà essere diversa, ma tutti i parlanti coglieranno il sotteso di questo significante nella realtà. Questo è possibile grazie a un "sentire comune" sviluppato intorno a un concetto, cioè una categoria. Analizzare il linguaggio e i modi in cui questo rimanda alla realtà favorisce la strutturazione di queste categorie. Poterlo fare in gruppo, inoltre, permette il confronto tra le diverse rappresentazioni (anche se in maniera non esplicita), ed è dunque utile per ampliare il concetto che ogni studente possiede delle categorie stesse. Il linguaggio dà forma alla rappresentazione della realtà di un individuo, e studiarne la forma (facendo dunque uno sforzo cognitivo) permette di intuire la rappresentazione, anche se il destinatario della comunicazione la coglierà in modo diverso, in base alla propria personale realtà. Il confronto tra diverse rappresentazioni permette di articolare e ampliare la categoria cui quelle stesse afferiscono. Se uno studente analizza dunque le corrispondenze tra il linguaggio e la realtà sta in effetti categorizzando delle rappresentazioni. Le categorie sono utili per interpretare le realizzazioni del linguaggio di altri parlanti, ma anche per strutturare il modo in cui ogni singolo parlante interpreta la realtà esterna, e il modo in cui essa influenza il suo linguaggio. Quando uno studente si sofferma ad analizzare questa vicendevole influenza struttura ulteriormente le categorie, e questo può fornire una utile chiave interpretativa anche per comprendere la relazione tra linguaggio e realtà.

Ecco quindi il motivo per cui riteniamo che l'analisi di tipo semantico sia irrinunciabile: categorizzare significati linguistici che rimandano alla realtà può consentire di affinare la capacità di osservare e interpre-

⁷ La parola "tavolo", ad esempio, a una persona può evocare ricordi di merende dalla nonna, a un'altra ore di studio, ad un'altra ancora la fatica di trasportare e montare assi.

⁸ A seconda dello specifico tavolo che ciascuno ha in casa propria, l'immagine mentale che si crea nell'udirne la parola sarà differente: qualcuno penserà a un tavolo di legno su quattro gambe, qualcun altro a un piano rotondo su una sola gamba centrale e così via.

tare la realtà stessa⁹. Se tale lavoro è condotto in gruppo¹⁰ poi, da un lato il confronto consente di creare il sentire comune che fa della lingua un veicolo di condivisione d'identità (e incrementa esponenzialmente le possibilità di acquisizione), dall'altro permette anche l'esperienza della negoziazione di significati che apre la strada alla relativizzazione della conoscenza.

5. PROPOSTA DIDATTICA

Fase iniziale: riconsiderazione delle prenoscenze e criterio sintattico

La prima fase di lavoro prevede un'indagine sulle prenoscenze degli alunni, in modo che possa essere più precisamente configurato il lavoro successivo. Il docente indagherà le prenoscenze degli alunni riguardo al soggetto (con l'intento di spingerli a riconsiderarle) avendo cura di utilizzare uno strumento che inibisca sia gli atteggiamenti di delega sia l'innalzamento del filtro affettivo (Krashen, 1982); può essere l'uso di post-it, padlet *et similia*.

Una volta instillato il dubbio e rimesse in discussione le prenoscenze, si chiederà di lavorare su alcune frasi, volgendone le parole, una

⁹ Si vedano anche, a riguardo Prandi & De Santis, 2011; Notarbartolo, 2011; Dardano, 1996; Casadei, 2003.

¹⁰ Il lavoro di gruppo ha, inoltre, il pregio di incentivare l'alunno ad accettare il compito come proprio e ad assumersi la responsabilità di errori e decisioni. La distribuzione della leadership consente a ciascun allievo di sentirsi responsabile del lavoro proprio e degli altri, non solo a livello di esecuzione del compito, ma anche e soprattutto, per quanto riguarda l'impegno e la partecipazione, evitando conflitti di potere all'interno del gruppo e limitando atteggiamenti di delega. In questo modo lo studente risulta essere responsabile in prima persona del proprio processo formativo: questo risulta maggiormente motivante, poiché incentiva il senso di *empowerment*. Il lavoro di gruppo permette, inoltre, di lavorare nella zona di sviluppo prossimale, configurandosi di fatto come il setting che maggiormente promuove lo sviluppo dell'alunno. Anche per questa ragione, questo strumento risulta funzionale all'inclusività. L'ambiente di apprendimento che si configura con la ristrutturazione dell'aula in chiave cooperativa abbassa le tensioni create dalla competizione perché questa non è necessaria, consentendo quindi a ciascuno di lavorare secondo il proprio ritmo e secondo le proprie capacità.

alla volta, dal plurale al singolare o viceversa. Generalmente la classe si accorge che cambiando una precisa parola, e solo quella, il verbo “scatta”, ovvero si coniuga secondo una diversa persona. Questo meccanismo è immediato per gli studenti poiché essi sono naturalmente competenti nella loro lingua madre.

Dopo che è stato riconosciuto il criterio formale, ovvero che il soggetto necessariamente concorda con il predicato e che, dunque, determina il numero del verbo, si proporrà di individuare il soggetto in una serie di altre frasi, con soggetti difficili, provando a volgere al plurale quello che si crede sia il soggetto e verificando se in quel caso anche il predicato verrebbe modificato nel numero; al termine i ragazzi potranno valutare l'efficacia del metodo proposto e segnalare i casi in cui hanno trovato difficoltà. Spesso le frasi segnate dai discenti sono quelle in cui il soggetto è un nome proprio, un nome difettivo del plurale/singolare o un nome di massa (p.es. miele). In questo caso il criterio formale non si può applicare se non aggiungendo una congiunzione coordinante, ottenendo così un sintagma doppio; in tal modo, la frase “Giovanni ama pescare” diventerebbe “Giovanni e Luigi amano pescare”, mostrando il passaggio del verbo dalla terza persona singolare alla terza plurale.

Il soggetto **inesistente**, infine, è il più problematico di tutti e sarà necessario che il docente dedichi alla questione un'attenzione adeguata, poiché, in una frase come “domani piove”, il criterio formale del passaggio dal singolare al plurale non può funzionare in quanto il soggetto non è presente. In questo caso, potrebbe essere utile richiamare la verbovalenza.

Fase semantica

Dopo aver fissato e sistematizzato il criterio formale per l'individuazione del soggetto, si passa dunque alla disamina di quest'ultimo dal punto di vista semantico. Ad ogni gruppo verrà fornita una serie di frasi, con la richiesta di suddividerle in quattro colonne. Le frasi, poste alla rinfusa, recano esempi ben ponderati di costruzione della frase rispecchianti quattro categorie semantiche della funzione soggetto: ciò che compie

l'azione espressa dal predicato, ciò che la subisce, ciò che possiede una qualità e ciò che esperisce una condizione.

Agli alunni verrà chiesto di lavorare basandosi sul criterio semantico, senza specificare che l'obiettivo dell'attività è quello di ampliare la comprensione tassonomica della funzione soggetto. Questa scelta ha l'obiettivo di permettere a ogni gruppo di lavorare in autonomia e di valorizzarne le scelte, consentendo di motivare le ragioni che hanno spinto a prendere una determinata decisione. Lasciare autonomia nella gestione dell'apprendimento crea un iniziale spiazzamento, ma ha la funzione di porre le condizioni per un apprendimento per scoperta, secondo quanto teorizzato da Bruner (1961). In questo modo gli alunni si porranno dei quesiti, formuleranno ipotesi e discuteranno tra loro per cercare di verificarle. Questo permette una costruzione attiva di conoscenza, rinforzata dall'interazione con i pari (è bene lasciare tutto il tempo necessario per consentire agli studenti di esplorare al meglio le proprie teorie e per evitare l'ansia che potrebbe crearsi a causa della breve scadenza).

In un momento successivo si chiederà agli studenti una restituzione del lavoro fatto. Ogni gruppo relazionerà sulle proprie scelte e sulle motivazioni che le hanno sostenute, confrontandosi anche con gli altri gruppi. In questo modo ogni alunno dovrà chiarire (agli altri e a se stesso) i propri ragionamenti, difendendo le proprie posizioni o accettandone altre, di fatto co-costruendo ulteriormente la conoscenza e svolgendo un'analisi metacognitiva dei propri processi di apprendimento. Una volta ottenuta la tabella quadripartita si chiederà agli studenti di individuare la funzione semantica del soggetto in ogni colonna.

Sistematizzazione finale

Quando tutti gli studenti avranno individuato, anche solo in termini generali, le quattro funzioni semantiche del soggetto qui proposte, si chiederà di ricostituire i gruppi e di produrre una definizione di soggetto, seguendo delle indicazioni guida, che verteranno su come si individua e su quali categorie può realizzare, non su cosa "è".

Il lavoro collaborativo consente un'attivazione maggiore delle risorse degli alunni, e veicola una co-costruzione di conoscenza senza

la sgradevole sensazione di essere fruitori passivi, aumentando anche l'affezione alla materia.

La restituzione finale delle definizioni prodotte dai vari gruppi verrà condotta dall'insegnante, che avrà cura di valorizzare gli aspetti positivi di ciascuna, senza però proporre "quella giusta". Si incoraggeranno gli studenti a discutere tra loro al fine di giungere a una definizione condivisa da tutta la classe. Al fine di stimolare un ragionamento metacognitivo, la discussione verterà anche sulle modalità di analisi dei singoli gruppi e sulle motivazioni che li hanno portati a soffermare l'attenzione su un determinato aspetto.

Valutazione

La valutazione terrà conto di prodotto e processo (Comoglio, 2002, pp. 93–112), verrà effettuata *in itinere* e al termine dell'unità di acquisizione. Verranno regolarmente proposte delle riflessioni sul lavoro, per incoraggiare gli studenti a ragionare su come hanno imparato a riconoscere il soggetto. La scelta di un approccio valutativo autentico procede di pari passo con una progettazione didattica che individua nei ragazzi dei soggetti di costruzione attiva della loro competenza: vengono sollecitati a divenire valutatori del proprio processo di apprendimento, così come sono stati spinti a scoprire induttivamente i fondamenti della disciplina.

L'insegnante, al termine del percorso, proporrà inoltre una rubrica che valuti l'impegno profuso durante i lavori di gruppo, basandosi sull'autovalutazione dei ragazzi e su griglie osservative compilate durante le fasi precedenti.

Elementi di valutazione saranno:

- una scheda di autovalutazione sulla qualità della cooperazione con i compagni, sulla disponibilità e sulla partecipazione alla discussione e responsabilità rispetto al lavoro, e una scheda che riporti le stesse voci, in cui però si chiederà a ogni elemento del gruppo di valutare l'operato dei compagni;
- l'osservazione condotta dall'insegnante durante il lavoro sugli interventi propositivi, la capacità di accettare le critiche, l'assunzione

di ruolo all'interno del gruppo, la capacità di aiutare e coinvolgere i compagni, la concentrazione ecc.

- una verifica scritta, in cui si chiederà agli alunni di identificare il soggetto in alcune frasi, specificandone anche la funzione semantica, e di scriverne una definizione.

Il fatto di richiedere qualcosa che è stato capito (e non studiato) mediante inferenze autonome incentiva il senso di *empowerment* e dovrebbe rafforzare negli alunni la convinzione che la verifica non sia un momento scollegato dalla didattica, anzi: è parte indispensabile del percorso, utile all'insegnante e ai ragazzi stessi per monitorare, ed, eventualmente, riconsiderare le modalità di insegnamento e di apprendimento.

CONCLUSIONI: PERCHÉ UNIRE LE DUE PROSPETTIVE?

La questione della “preminenza” del criterio formale o di quello semantico è un punto di discussione molto importante tra i teorici della didattica della grammatica. Si è dunque cercato di strutturare un metodo che soddisfacesse le esigenze di entrambi gli orientamenti, trovando che, in effetti, la soluzione migliore è l'integrazione delle due teorie.

A nostro avviso, un primo vantaggio di tale proposta risiede nell'articolazione delle sue parti, che rende l'apprendimento significativo: nella prima fase del lavoro i ragazzi verranno condotti a ragionare su un meccanismo di funzionamento della lingua che non è derogabile nell'italiano formale, quindi impareranno a usare con maggiore consapevolezza un valido strumento di analisi linguistica che ha valore anche nella comprensione, nell'uso e nella correzione di testi scritti e orali.

In secondo luogo, il lavoro di gruppo condotto sull'analisi delle corrispondenze tra relazioni logiche delle parti di un enunciato e realtà permette di ancorare le categorie (criterio semantico) alla individuazione della funzione sintattica di queste parti (criterio formale), e in particolare della funzione soggetto. Gli alunni saranno dunque stimolati a riflettere sul “perché” una determinata parte dell'enunciato è il soggetto, avendo però già le competenze per individuarlo senza errore.

Si sposta dunque il *focus* dell'analisi comunicativa da tema e rema (concetto troppo astratto per apprendenti di undici anni e che rischia di confondere gli alunni durante l'acquisizione delle prime fasi dell'analisi logica) alla funzione semantica ricoperta da ciò che sintatticamente è soggetto nella particolare frase che si sta analizzando.

Questa proposta risponde, inoltre, all'esigenza di andare incontro a diversi stili cognitivi: gli alunni con dominanza dell'emisfero sinistro si avvarranno di uno sguardo analitico sull'oggetto di studio e dunque troveranno beneficio dall'uso del criterio sintattico, mentre quelli che possiedono una mente a dominanza destra trarranno maggiore vantaggio dall'uso del criterio semantico. L'integrazione di entrambi rispetta il principio della bimodalità e sarà quindi, auspicabilmente, utile per la maggior parte di loro, in quanto l'attivazione di entrambi gli emisferi innescherà una comprensione profonda¹¹.

EVIDENZE

Si è sperimentato il percorso di analisi del soggetto esposto nell'articolo con un campione di 16 studenti di classe prima di una scuola della periferia di Milano. La classe presentava una composizione estremamente multi-etnica: quattro studenti italiani e dodici studenti con origini geografiche differenti, europee ed extraeuropee, tra questi erano presenti due NAI.

Riportiamo qui gli errori relativi al soggetto in un compito di scrittura di fiaba, precedente alla trattazione dell'argomento. Su sedici compiti, si sono stimate undici occorrenze di errori, legati al soggetto:

- fenomeni di perdita di coesione: una occorrenza
- doppio soggetto¹²: una occorrenza
- concordanza errata per soggetto post-posto¹³: una occorrenza

¹¹ “L'emisfero sinistro è cruciale per la comprensione e per l'elaborazione del linguaggio letterale, fonetico e sintattico, mentre l'emisfero destro è coinvolto negli aspetti del messaggio con cui vengono espresse le parole, le frasi e il contenuto emozionale” (Danesi, 1998, p. 45).

¹² “[...] **i primi quattro anni** della sua vita era stato accudito da un allevatore”.

¹³ “[...] al bambino gli stava esplodendo i **timpani**”.

- concordanza a senso: due occorrenze¹⁴
- perdita di coesione per lunghezza frase:¹⁵ una occorrenza
- oscillazione a pendolo¹⁶: cinque occorrenze

Al termine del percorso si è svolto un compito simile, di scrittura narrativa, come il precedente, svolto durante le ore di lezione. A parità di difficoltà di consegna, si è evidenziata una diminuzione importante degli errori legati al soggetto: su sedici elaborati, gli errori riguardanti il soggetto sono passati da undici a sei, presentando una diminuzione del 45,4 %.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Bettoni, C. (2010). *Usare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Boda, G. (ed.). (2012). *Annali della pubblica istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Casadei, F. (2003). *Lessico e semantica*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2002). La “valutazione autentica”. *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93–112.

¹⁴ “[...] tutto il branco si organizza, erano pronti ad attaccare”; “La gente di colore erano pagata male”.

¹⁵ “La mattina dopo si prepararono (i **lupi**) finché non videro (il **lupi**) un elicottero sopra di loro, questo (**l'elicottero**) era stato avvisato dai cacciatori che si trovava nel bosco un **ragazzo** solo quindi decisero (i **passeggeri dell'elicottero**) di verificare e **l'affermazione** era corretta”.

¹⁶ “Egli (il **contadino**) viveva una vita felice [...] ma al compimento del quarto anno di vita (il **bambino**) l'uomo pensò di abbandonare il bambino (il **contadino**) [...]”; “[...] con tutta la forza colpì l'albero di castagne (il **bambino**) così molte di esse caddero (**castagne**) e lui (**bambino**) poté prenderle ed erano buonissime (**castagne**)”; “Udendo quel nome (il **bambino**) rimase sbalordito, Ozzy (la **tigre**) non capendo il motivo della sua reazione gli chiese (la **tigre**) spiegazioni, così il piccolino spiegò [...]”; “In un orfanotrofio abitava un **bambino** che non aveva (il **bambino**) amici perché gli **altri ragazzini orfani** non volevano avvicinarsi a lui perché era (il **bambino**) sempre triste”; “Un giorno **Jerry** fu costretto ad andare al mercato e vide la sfera, la rubò (**Jerry**) e scappò (**Jerry**), lei (la **sfera**) scomparve per sempre, però **Jerry** era alla ricerca delle altre sfere che erano (le **sfere**) in una casa abbandonata”.

- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula – Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra edizioni.
- Dardano, M. (1996). *Manualetto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Saussure, F. (2009). *Corso di linguistica generale*. Roma–Bari: Laterza.
- Graffi, G. (2012). *La frase: l'analisi logica*. Roma: Carocci.
- Graffi, G. (2010). *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*. Roma: Carocci.
- Hjelmslev, L. (1987). *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Morris, C.W. (2009). *Lineamenti di una teoria dei segni*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Notarbartolo, D. (2011). *La padronanza linguistica*. Milano: Accademia Universale Press.
- Notarbartolo, D. (2014). *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci.
- Peirce, C. (1992). *Categorie* (a cura di Rossella Fabbrichesi Leo). Roma–Bari: Laterza.
- Peirce, C. (2003). *Opere*. Milano: Bompiani.
- Prandi M. & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Sabatini, F. (2016). *Lezione di italiano. grammatica, storia, buon uso*. Milano: Mondadori.

Riassunto: Una difficoltà tra gli studenti della scuola secondaria di primo grado è l'identificazione del soggetto, soprattutto quando non trasparente.

L'apparente semplicità dell'argomento fa sì che spesso venga affrontato con leggerezza; tuttavia, è da ritenersi generativo per la comprensione testuale, per la produzione di testi coesi e coerenti e per il passaggio dalla struttura lineare della frase a quella gerarchica.

La grammatica tradizionale identifica la nozione sintattica di soggetto con quella semantica di agente e con quella comunicativa di tema, dando luogo a possibili incomprensioni.

L'articolo vuole fornire una proposta che permetta di sciogliere questa ambiguità, articolando un percorso in due passaggi: prima, attraverso l'utilizzo di un criterio funzionale interno alla lingua (ovvero il passaggio dal singolare al plurale dei termini della frase) si portano gli studenti a riconoscere inequivocabilmente il soggetto. Poi, attraverso un'analisi semantica, condotta a gruppi eterogenei per competenze, si giunge, induttivamente, alla comprensione della complessità della funzione "soggetto", ancorando così il criterio semantico a quello sintattico. Quest'analisi, solo inizialmente guidata, vuole veicolare un apprendimento per scoperta che porti gli studenti a una costruzione attiva

di conoscenza, realizzata in chiave inclusiva e permettendo a ciascuno di lavorare nella propria zona di sviluppo prossimale.

Questo metodo supera quello della tradizionale grammatica “normativa” e valorizza la centralità dello studente: non si fornisce infatti una descrizione preconfezionata, bensì si stimolano gli studenti a costruirne una, agendo attivamente sulla lingua.

Parole chiave: didattica della grammatica, riconoscimento del soggetto, costruttivismo, approccio integrato, criteri nozionale-funzionale o semantico.