

Ignazio Mauro Mirto e Stefania Trabona

Grammatica a coppie

Proposta per una didattica della sintassi

vai alla scheda del libro su www.edizioniets.com



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2016

Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674627-6

Incipit

«Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.

– Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? – chiede il Kublai Kan.

– Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, – risponde Marco, – ma dalla linea dell'arco che esse formano.

Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge:

– Perché mi parli delle pietre? È solo dell'arco che m'importa.

Polo risponde: – Senza pietre non c'è arco».

Italo Calvino, *Le città invisibili*

Capitolo Primo

Fini e metodi

Questo volume¹ mira a far comprendere fenomeni linguistici facilmente osservabili nell'italiano corrente e si rivolge d'elezione, da un lato e indirettamente, a un pubblico di non specialisti, dall'altro e direttamente, a chi è impegnato nella didattica universitaria di una disciplina linguistica. Il lettore si accorgerà infatti di come l'approccio si discosti di molto da quello di un tradizionale manuale di linguistica (fatta eccezione, come il titolo del lavoro suggerisce, per le intenzioni didattiche) e non si riproponga di approfondire i temi trattati più di quanto non sia necessario per rispondere a domande semplici ed essenziali.

Nella stragrande maggioranza dei manuali gli autori procedono, nei vari capitoli o sezioni, all'introduzione delle branche principali della linguistica: fonetica e fonologia, morfologia, lessico, sintassi, semantica, pragmatica, sociolinguistica, ecc. Tale è ad esempio l'impostazione di manuali quali *Linguistica generale* di Gobber e Morani (2014), o dell'omonimo volume di Basile *et alii* (2010). In questa sede non ci occuperemo che di tre delle branche linguistiche appena citate: la morfologia, la sintassi (la loro interazione viene descritta per mezzo della ormai comune denominazione di 'morfosintassi') e qualche nozione di base di semantica.

Il lavoro non può essere nemmeno assimilato ad altri testi dedicati ad aspetti squisitamente sintattici. Qualche esempio in tal senso è costituito da *La sintassi. Regole e strutture* di Caterina Donati (2008) e da *Elementi di sintassi* di Frascarelli *et alii* (2012). Questi volumi, come del resto i manuali cui si accennava sopra, sono concepiti tradizionalmente. I capitoli sono dedicati a nozioni come parola, sintagma,

¹ Il lavoro proviene da una rielaborazione della tesi di Laurea Magistrale (Università di Palermo, aprile 2016, con menzione) di ST, della quale IMM è stato il relatore. Gli autori esprimono la loro gratitudine a Patrizia Lendinara, che ha seguito con affettuoso sostegno tutte le fasi di preparazione, e, per le accurate letture ed i preziosi consigli, a Catherine Camugli-Gallardo e Heike Necker.

Capitolo Secondo

Le schede

Note introduttive

- Come chi insegna certamente sa, la trasformazione di certi concetti in materiale accattivante e facilmente accessibile ai discenti comporta a volte dei compromessi. La scelta qui compiuta di presentare i contenuti nella forma di brevi schede presenta numerosi vantaggi, ma ha talvolta richiesto l'uso di accorgimenti che all'addetto ai lavori potrebbero apparire come forzature. Se in qualche occasione l'argomentazione dovesse risultare condotta con opposizioni tra frasi non perfettamente canoniche, si vuole sperare che il lettore potrà giustificare i mezzi con il fine e tenere conto di alcune esigenze ininterrottamente avvertite dagli autori: il desiderio di chiarezza, da un lato; dall'altro, il dover "piegare" entro certi limiti le strutture di difficile comprensione, senza con ciò snaturarle.
- I contenuti di alcune schede sono stati sperimentati da IMM nei corsi di Linguistica generale tenuti sia presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Palermo (2006-2014) che presso la Italian University Line (2006-2009).

«occorre diffidare del quasi-uguale»

Primo Levi, *Il sistema periodico*

Scheda 1

Perché si può dire *Noi ci conosciamo* ma non *Noi ci sembriamo*?

Le due frasi in (1) e (2) condividono con (3) e (4) gli stessi pronomi personali (io, tu, me, te), ma non il verbo, che è conoscere nelle frasi (1) e (2) e sembrare nelle frasi (3) e (4). Le frasi, inoltre, condividono lo stesso ordine lineare:

- (1) *Io conosco te*
- (2) *Tu conosci me*
- (3) *Io sembro te*
- (4) *Tu sembri me*

L'uso di (1) e (2) in *Se io conosco te e tu conosci me*, allora noi ci conosciamo conduce ad un periodo ipotetico la cui frase principale, una reciproca ben costruita, è ripetuta in (5):

- (5) *Noi ci conosciamo*

In considerazione delle somiglianze tra le coppie (1) / (2) e (3) / (4), ci si può aspettare che la costruzione dello stesso tipo di periodo ipotetico conduca ai medesimi risultati osservati per la prima coppia. Tale aspettativa è però presto delusa, perché il periodo ipotetico *Se io sembro te e tu sembri me*, allora noi ci sembriamo contiene la frase principale (6), che è del tutto innaturale, come indica l'asterisco:

- (6) * *Noi ci sembriamo*

Il netto contrasto in accettabilità tra la frase perfettamente costruita (5) e la frase mal formata (6) solleva ovviamente un interrogativo: che cosa determina la differenza?

Il fatto che un'identica manipolazione, in questo caso il tentativo di formazione di una frase con valore reciproco, produca risultati opposti nelle frasi (5) e (6) suggerisce che, a dispetto dell'identità delle forme pronominali *io* e *te* nelle frasi (1) / (3) e delle forme *tu* e *me* in (2) / (4), i ruoli sintattici svolti da queste forme possono non essere identici.

Scheda 5

Il nome *bicicletta* è sempre numerabile?

La nostra analisi prende avvio da due proposizioni che differiscono in superficie per il solo articolo che accompagna il nome *bicicletta* (cfr. esempi (5) e (6) nel capitolo primo):

- (1) *Anna fa bicicletta*
- (2) *Anna fa una bicicletta*

La differenza di significato tra le due frasi è lampante: in un caso ci si riferisce a una pratica sportiva o semplicemente fisica, nell'altro alla costruzione di una bici¹.

Come si è già osservato altrove, anche stavolta una rilevante divergenza semantica è la spia di differenze più profonde, la cui esistenza può essere accertata manipolando le frasi. Ad esempio, vediamo cosa accadrebbe se il nome *bicicletta* fosse accompagnato dall'articolo determinativo:

- (3) *Anna fa la bicicletta*

In assenza di un contesto sufficientemente ampio, la frase è ambigua: ci si potrebbe riferire ad esempio all'esercizio che si fa sdraiati con la schiena a terra riproducendo con le gambe il movimento della pedalata, oppure a una piccola acrobazia diffusa tra chi gioca a calcio, ma si potrebbe anche credere che si tratti di una variante della frase (1), anche se meno comune. È vero in ogni caso che la frase (3) potrebbe essere interpretata anche come (2), con la sola differenza che determina l'uso dei differenti articoli: in (2) l'articolo indeterminativo che accompagna il nome *bicicletta* implica il riferimento a un oggetto non menzionato precedentemente, mentre l'articolo determinativo in (3) indica che la *bicicletta* in questione è ritenuta già nota all'interlocutore (cfr. esempi (7) e (8) nel primo capitolo).

Ricapitolando, solo nella frase (1), cioè laddove il nome *bicicletta*

¹ Nell'ottica della lingua "viva", quella parlata e scritta tutti i giorni, le interpretazioni di una frase come (2) si moltiplicano; così, *Ha fatto una bicicletta* potrebbe significare in determinati contesti che quella bicicletta è stata riparata oppure verniciata, oltre che costruita o altro.

Scheda 10

Partire è un po' come morire. E diventare?

La coppia di frasi seguente:

- (1) *Loro morirono eroi*
- (2) *Loro diventarono eroi*

si presta ad una manipolazione che consente di individuare due tipi di verbi fra loro molto diversi. Sottraendo il sostantivo eroi, infatti, otteniamo esiti distinti in accettabilità:

- (3) *Loro morirono*
- (4) * *Loro diventarono*

In (1), togliere eroi modifica parzialmente il senso della frase, ma non ne compromette la naturalezza, come mostra (3). Al contrario, in (2) eroi risulta indispensabile alla buona costruzione della frase, come dice l'asterisco in (4). Ora, per quale motivo le due frasi, e dunque i due verbi, differiscono?

La differenza che emerge in (3) e (4) può essere riformulata in questo modo: disponendo di un argomento, il verbo *morire* risulta sufficiente (si dice in tal caso che la sua valenza è 'saturata') per dar luogo ad una frase ben fatta, come in (3). Invece *diventare*, pur disponendo anch'esso di un argomento, sufficiente non è, come illustra (4).

Per comprendere la differenza tra *morire* e *diventare*, è utile rivolgere ancora una volta l'attenzione al sostantivo *eroi*. Nelle due proposizioni esso si integra in modi diversi, come mostra il contrasto seguente:

- (5) * *Loro lo morirono*
- (6) *Loro lo diventarono*

La frase (6), ben costruita, mostra per *eroi* un ruolo predicativo che può essere reso pronominalmente con *lo*, il pronome invariabile per nomi predicativi (solo superficialmente maschile e singolare, v. Scheda 6), a dimostrazione del fatto che il verbo *diventare* e il nome *eroi* formano un unico complesso predicativo e fanno quindi parte di

Scheda 15

Prendere la pistola è come prendere la malinconia?

Viste di sfuggita, le frasi che compongono la coppia seguente sembrerebbero condividere una struttura analoga:

- (1) *Gli prese la pistola*
- (2) *Gli prese la malinconia*

Come ormai sappiamo, tuttavia, è bene diffidare delle apparenze; poniamoci quindi una prima domanda: qual è il soggetto in (1), e qual è in (2)? Iniziamo da (1): certo non può trattarsi di gli, che essendo un clitico non può appartenere alla serie dei pronomi personali soggetto (cioè: io, tu, egli/ella, noi, voi, loro-essi/esse), bensì a quella dei pronomi che manifestano la funzione di oggetto. Non è però nemmeno plausibile che il soggetto sia la pistola, se non altro perché volgendo questo nome al plurale l'accordo del verbo non muta: Gli prese le pistole. A prendere la pistola è invece un soggetto non manifesto di 3ª persona singolare, ad esempio Aldo; infatti, la frase seguente funziona:

- (3) *Aldo gli prese la pistola*

Quindi, se (1) e (2) condividessero la medesima struttura, un qualsiasi soggetto di 3ª persona singolare dovrebbe andar bene anche per (2). Proviamo (altre interpretazioni di (4) non sono qui rilevanti):

- (4) * *Aldo gli prese la malinconia*

Come si vede, il risultato è alquanto problematico, il che costituisce un primo indizio dell'esistenza di differenze sintattiche rilevanti tra (1) e (2). Quali?

Il verbo *prese* di (1), predicato [+ Iniziatore], legittima tre argomenti: il soggetto, sottinteso perché lessicalmente non realizzato, l'oggetto diretto *la pistola* e un oggetto indiretto di 3ª persona nella forma pronominale *gli*; questo per quanto riguarda le relazioni sintattiche. Dal punto di vista semantico, invece, riconosciamo un 'uso letterale' del verbo *prendere*; viceversa, l'impiego di *prendere* che osserviamo in (2)

Capitolo Terzo

La lingua madre è una terra straniera

Gli enigmi linguistici che si è cercato di risolvere nelle schede del capitolo precedente, per quanto perlopiù semplici, e talvolta elementari, almeno nella prospettiva degli specialisti del settore, forniscono un piccolo campione dei dubbi che possono sorgere alla coscienza dei parlanti per i quali l'italiano è lingua madre. Tuttavia, nella vita di tutti i giorni la lingua materna non è generalmente oggetto di particolare attenzione o riflessione da parte dei parlanti nativi, i quali se ne servono come un guidatore esperto si serve di frizione e cambio, senza troppo curarsi del meccanismo che presiede allo strumento finché quest'ultimo non si inceppa, generando la necessità di conoscerlo per scoprirne il funzionamento.

Accade spesso che il parlante deciso a scoprire i meccanismi che regolano il funzionamento della propria lingua materna si scontri con almeno tre ordini di difficoltà, ed è bizzarro il fatto che questi fattori possano assumere tutta l'apparenza di vantaggi, nonostante il condizionamento che essi determinano abbia delle conseguenze prevalentemente negative. Nelle sezioni che seguono si mostrano le peculiarità dei tre impedimenti in questione.

1. Il primo scoglio da superare per un parlante di madrelingua italiana dotato di un livello d'istruzione mediamente avanzato e che desideri avvicinarsi allo studio della propria lingua (ma considerazioni simili valgono anche per chi si accosta allo studio di una lingua straniera) è costituito paradossalmente dal bagaglio di conoscenze pregresse. Purtroppo, molto spesso tale bagaglio è costellato di convinzioni tanto fuorvianti quanto radicate, al punto che risulta difficile, se non impossibile, sovrapporre nuove conoscenze, perché queste rischiano di entrare in forte contraddizione con quelle già acquisite (v. Mirto 2013b). Ad esempio, si sente spesso dire, e lo si legge anche nero su bianco nel datato manuale *Il libro Garzanti della lingua italiana*, che «la forma passiva è quella nella quale il soggetto subisce l'azione» (Schiannini, Guardigli 1968: 9); niente di meno attendibile. Infatti, se si osserva la

Epilogo

Si è visto come gran parte del presente lavoro sia costituito da brevi analisi alle quali si è dato il nome di *schede*, incentrate su argomenti perlopiù semplici, e afferenti principalmente agli àmbiti della morfosintassi. L'approccio e l'intento con il quale si sono affrontati alcuni temi relativi a queste branche della linguistica non coincide, come si è avuto modo di puntualizzare, con quello dei tradizionali manuali di linguistica, con i quali questo testo ha in comune solo le intenzioni didattiche. Questo lavoro è stato pensato con il solo scopo di affiancare tali manuali, i quali, evidentemente, rimangono fondamentali; infatti, si sono affrontate tematiche tradizionali senza pretese di esaustività, con un accostamento auspicabilmente abbordabile e discorsivo.

Le ragioni per le quali si è deciso di ricorrere alla forma delle schede sono legate al desiderio di favorire una lettura il più possibile agevole: anzitutto, lo spazio ridotto di una scheda costituisce un limite proficuo per chi scrive, che si trova in un certo senso "costretto" alla sintesi e, inevitabilmente, alla semplificazione degli argomenti trattati. Inoltre, il lettore ha potuto reperire facilmente i concetti nuovi (segnati in grassetto), ove presenti, ed eventualmente approfondirne la conoscenza attraverso il glossario. Si è visto poi come la peculiarità delle schede consista nel fatto che il lettore venga interpellato direttamente attraverso un quesito riguardante di solito il rapporto tra due frasi, nelle quali sono individuabili strutture sintattiche e/o significati divergenti, anche se l'aspetto superficiale è simile. In tal modo si viene immediatamente calati *in medias res*, in conformità con quanto previsto dal metodo induttivo (al quale si è già fatto cenno nella parte introduttiva di questo lavoro). L'enunciazione delle regole che presiedono al funzionamento dei meccanismi linguistici non precede la presentazione del materiale linguistico: viceversa, ne è preceduta, dimodoché il lettore si trova a confronto con fenomeni che a) lo riguardano direttamente, perché le strutture trattate attengono alla lingua correntemente parlata e scritta, e b) possono essere spiegati solo mediante il ricorso ad

opportuni strumenti di analisi morfosintattica e semantica, che è quanto il testo delle schede mira a fornire attraverso la manipolazione del materiale linguistico e l'analisi degli esiti che ne derivano.

L'efficacia del metodo induttivo dovrebbe trovare riscontro nella parte dedicata agli interventi del gruppo *La lingua batte* di Facebook, che prende il nome dall'omonima trasmissione radiofonica. I *post* e i relativi commenti mostrati in questo capitolo provano infatti la curiosità che in molti manifestano per argomenti attinenti alla linguistica, ma attestano parallelamente l'inclinazione prescrittiva di molti degli interessati (i *linguabattenti*). Tematiche indiscutibilmente controverse della lingua italiana, tra le quali si può annoverare l'accordo del participio passato, suscitano reazioni dettate più dalla ricerca di un modello linguistico standard al quale conformarsi, che non dall'interesse spassionato per i meccanismi e la storia della lingua, in base ai quali si può rendere conto in modo strutturato di regolarità ed errori. In particolare, si è visto come l'accordo del participio passato costituisca sovente per i commentatori una fonte inesauribile di spunti per avvistamenti su regole elaborate *ex novo* (talvolta non troppo opportunamente) e ragionamenti pseudo-tecnici mossi dall'urgenza di trovare una norma stabile e valida una volta per tutte. Dal punto di vista psicologico, si potrebbe giungere ad affermare che l'interesse per la lingua, in molti parlanti, è inscindibile dalla preoccupazione di usarla nel modo corretto; una preoccupazione che in alcuni casi sembra raggiungere le dimensioni di un'ossessione.

Il metodo induttivo, applicato alla didattica della linguistica, presenta il vantaggio di mantenere un forte legame con il materiale linguistico, che è evidentemente più familiare al parlante rispetto alla metalingua e agli schemi di livello più astratto usati per interpretarne i meccanismi. Quindi, assumere come punto di partenza quesiti che attingono alle strutture della lingua corrente dovrebbe consentire, almeno in linea teorica, di assecondare l'interesse principale dei parlanti. Nell'analisi di questo materiale, però, determinare la grammaticalità delle strutture non è il fine, ma può semmai costituire uno degli strumenti che contribuiscono al raggiungimento di un obiettivo molto più affine alla linguistica descrittiva che non a quella normativa: l'elaborazione di capacità di analisi sintattica che consentano di differenziare anche frasi apparentemente simili. Si è visto come le proposizioni analizzate presentino spesso significati (dunque, come vuole Saussure, connessi a significati) addirittura identici in superficie, la cui funzione varia però a seconda del contesto nel quale si collocano (lo si è visto ad esempio con il nome *Otello* nella Scheda 12 e con il verbo

mettere nella Scheda 13), dimodoché l'analisi sintattica si rende indispensabile per capire da cosa sia determinata la differenza.

Si comprende pertanto la duplice ambizione didattica, sul piano del contenuto e del metodo, perseguita nel presente lavoro senza alcuna pretesa di completezza e con l'apertura di una proposta da sviluppare e approfondire. Sul piano del contenuto, l'obiettivo è quello di instradare all'analisi sintattica cercando di fornire gli strumenti per sviluppare uno spirito critico e il più possibile distaccato rispetto alla propria lingua; sul piano del metodo, appare invece indispensabile la ricerca di un approccio che possa suscitare un interesse sincero negli apprendenti, a prescindere dal livello delle eventuali conoscenze linguistiche pregresse. Idealmente, dovrebbe svilupparsi nel lettore una consapevolezza per l'importanza delle strutture sintattiche nel funzionamento della lingua. Dal momento che i parlanti sono generalmente in grado di applicare opportunamente schemi e regole attinenti alla sintassi, si tratta di approfondire modi e ragioni di operazioni effettuate in modo automatico nella lingua parlata e scritta. In altre parole, si tratta di accedere con un metodo empirico ai "segreti" della lingua, e dunque di guidare l'accesso agli elementi più generali e immediatamente osservabili delle dinamiche sintattiche, le quali vengono poi piegate da ciascun parlante a esigenze e tendenze personali, in base a fini estetici, pratici o, più in generale, a seconda di quella che si può definire la *forma mentis* di ognuno.

Del resto, come ha scritto Ambrosini (1986: 91), «le strutture sintattiche sono la trama del nostro modo di pensare, quelle che gli danno il corso che siamo abituati a riconoscere in ciò che diciamo o ascoltiamo, scriviamo o leggiamo», ed è proprio questa contiguità, che potremmo definire "fisica", tra le strutture sintattiche e il tessuto del nostro pensiero, a renderne spesso difficile l'osservazione. Al tempo stesso, una volta compreso che la sintassi può fornirci una chiave per accedere al funzionamento della nostra mente, si è forse più indulgenti nel valutarne la difficoltà, perché la sua complessità è parte integrante della ricchezza del pensiero umano, e perché la comprensione delle strutture sintattiche dota la nostra percezione estetica di quanto leggiamo o ascoltiamo, spesso inesplicabile, di ragioni esprimibili.

Explicit
(*Adapting Calvino*)

Marco Polo descrive una frase, parola per parola.

– Ma qual è la parola che sostiene la frase? – chiede il Kublai Kan.

– La frase non è sostenuta da questa o quella parola, – risponde Marco, – ma dalle relazioni della struttura che esse formano.

Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge:

– Perché mi parli delle parole? È solo della struttura che m'importa.

Polo risponde: – Senza parole non c'è struttura.

«il valore [di un termine] non risulta che
dalla presenza simultanea degli altri»

Ferdinand de Saussure (1970: 139)

Indice

Capitolo Primo

Fini e metodi 7

Capitolo Secondo

Le schede 17

Scheda 1 - Perché si può dire *Noi ci conosciamo* ma non
Noi ci sembriamo? 18

Scheda 2 - *Delle*: preposizione? Articolo? 21

Scheda 3 - Quanti soggetti può avere una frase? 23

Scheda 4 - Quanti oggetti può avere una frase? 26

Scheda 5 - Il nome *bicicletta* è sempre numerabile? 29

Scheda 6 - I pronomi *lo*: quanti ce ne sono? 32

Scheda 7 - *Chiamo Claudio* e *Mi chiamo Claudio*: che differenza c'è? 35

Scheda 8 - *Assassinare* e *uccidere* sono sinonimi? 38

Scheda 9 - C'è *sapere* e *sapere* 41

Scheda 10 - *Partire* è un po' come *morire*. E *diventare*? 45

Scheda 11 - Quando si usa *chi*, quando *che cosa*? 48

Scheda 12 - *Essere Otello* o *fare (l')Otello*? Questo è il problema! 52

Scheda 13 - C'è *mettere* e *mettere* 57

Scheda 14 - *Fare nuoto* e *fare una nuotata*: che differenza fa? 60

Scheda 15 - *Prendere la pistola* è come *prendere la malinconia*? 63

Capitolo Terzo

La lingua madre è una terra straniera 67

Epilogo 81

Glossario 87

Bibliografia 101

Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di ottobre 2016