

**IL PESO DELLA GRAMMATICA**  
di  
**Alberto A. Sobrero\***

Avete mai pesato un libro di grammatica italiana (o, se preferite, di educazione linguistica)? Io sì. Nello schema che segue è riportata la graduatoria - in grammi - di alcune delle grammatiche più adottate nel corso di questo anno scolastico:

GRAMMATICHE	PESO
Anzini, <i>La nostra lingua</i> , il Capitello, 1994 (2 voll.: comunicazione, fonologia, morfologia + sintassi, stilistica, funzioni della lingua) ....	g 2100
Achiardi, Bertocchi, <i>Le carte in regola</i> , La Nuova Italia, 1990 (2 voll.: riflessione sulla lingua + abilità .....	g 2095
Della Casa, <i>Italiano insieme</i> , La Scuola, 1995 (2 voll.: quaderno + manuale) .....	g 2020
Franzi, Darnele, <i>Fare italiano</i> , Archimede, 1993 (2 voll.: testo + esercizi) .....	g 1790
Bottero, Drago, Gallo, Rossini, <i>L'ora di italiano</i> , Giunti Marzocco 1992 (volume unico) .....	g 2140

Come si vede, un volume unico può pesare fino a 1800 grammi. Molti editori puntano alla separazione della “materia” in due volumi (di solito: testo + esercizi), ma non sembra una soluzione brillante: se i bambini hanno portato il volume degli esercizi scopro subito che mi farebbe comodo riferirmi alla teoria, così come la troveranno esposta sul libro; e d'altra parte – se la partizione è diversa – come faccio a lavorare, ad esempio, sui testi prodotti dai ragazzi trattandoli solo come risultati di

determinate abilità, senza vedervi dietro le strutture della lingua? E così via. Il libro in realtà è sempre unico, anche quando i tomi sono due.

Resta il fatto, dunque, che la grammatica pesa. Pesa in modo preoccupante.

Secondo i medici il peso-limite degli zainetti per la scuola dovrebbe essere di 7-8 chili; secondo il Ministero il doppio. Questo disaccordo, del resto, non stupisce. Ricordate il ministro Donat Cattin? Non si sapeva come eliminare l'atrazina dai terreni della valle Padana: lui risolse il problema assicurando e aumentando per decreto – e di molto – la misura della concentrazione oltre la quale l'atrazina diventava nociva... L'apologo è sempre attuale. Poche settimane fa il ministro della Pubblica istruzione, rispondendo a un'interrogazione parlamentare, forte del parere dell'Istituto superiore di sanità, ha spiegato che il peso eccessivo delle cartelle «non ha ripercussioni sull'accrescimento della colonna vertebrale» e ha posto prudentemente a ben 15 chili il limite oltre il quale bisognerebbe «evitare carichi per periodi prolungati».

Se tutti i libri pesassero quanto la grammatica (e se gli alunni non prendessero decisioni drastiche e accordi salva-schiena), tenendo conto del fatto che in ogni cartella ci dovrebbero essere libri e quaderni per cinque materie, oltre al diario e a sussidi vari (l'atlante, l'eserciziario, strumenti vari per l'educazione tecnica e artistica, merendine e oggetti "impropri" ineliminabili; per non parlare del vocabolario, che da solo può toccare i 4 chili) si arriverebbe a zaini pesanti non meno di 12-13 chili. Davvero molti. Di questo passo il prossimo ministro dovrà irrobustire ancora un po' la colonna vertebrale dei nostri ragazzi... Per decreto, s'intende.

È sensato, tutto questo? È pedagogicamente produttivo? È indispensabile che sia così? Per rispondere – e tornando al nostro tema – cominciamo a guardare da vicino il libro di grammatica.

Esaminiamone separatamente le due "anime": la parte teorica, gli apparati e supporti (test, verifiche, esercizi di comprensione e consolidamento). Ognuna delle due parti mostra di avere ottime ragioni per giustificare un incremento di pagine.

## **1. La grammatica**

Cominciamo dalle ovvietà. Un primo inevitabile fattore di arricchimento, e di appesantimento, delle grammatiche è la recente,

grandiosa evoluzione dell'oggetto d'analisi: la lingua italiana, e la conseguente sempre più complessa articolazione del nostro repertorio linguistico.

Per i più giovani richiamo brevemente alla memoria quel che accadde nella società italiana fra gli anni Sessanta e i primi Settanta: la scuola media obbligatoria, la diffusione della TV, l'urbanizzazione spinta, la facilità degli spostamenti, la nuova industrializzazione, l'accesso delle masse meno fortunate a forme di comunicazione di più largo raggio, la moltiplicazione delle occasioni di scambio comunicativo che attraversavano le classi sociali, fino a prefigurarne una radicale ridefinizione, portarono in pochi anni a cambiamenti decisivi nell'assetto di un repertorio linguistico che da decenni – se non da secoli – era assestato nella forma di una placida – e arcaica – diglossia italiano-dialetto, increspata solo dalla lenta avanzata dell'italiano unitario.

La tempesta di quegli anni impose rapidamente un diffuso passaggio dalla diglossia al bilinguismo. Inoltre il quadro delle varietà si arricchì (ad esempio, con “lingue speciali” come quella dell'informatica, dell'economia, ecc.) e molte varietà conquistarono spazi importanti nell'uso quotidiano. Iniziò allora un processo inarrestabile di ingresso nell'italiano comune di numerosi tratti del substandard: tanto impetuoso che oggi l'area del substandard sembra costituire – come osserva Gaetano Berruto – la varietà all'avanguardia dei cambiamenti in corso, addirittura in grado di prefigurare l'evoluzione futura dello standard.

Gli insiemi dei tratti dello standard e del substandard, prima autonomi e distribuiti su usi complementari, sono via via diventati intercomunicanti: e l'area di sovrapposizione oggi attestata dal cosiddetto “neostandard” appare destinata ad estendersi considerevolmente, attingendo in misura progressiva all'attuale substandard.

In un processo di questo tipo l'italiano dell'uso comune ha continuato ad arricchirsi di coppie o di triplette di varianti più o meno libere, fra le quali il parlante deve continuamente operare le sue scelte, sulla base di regole di adeguatezza sociolinguistica e funzionale piuttosto che di correttezza formale.

Nello spazio occupato dalle varietà di lingua salgono nel *common core* dell'italiano medio molti “pezzi” delle varietà basse, sia diafasiche che diastratiche e diatopiche: espressioni colloquiali o francamente volgari hanno un notevole incremento della frequenza d'uso, alla pari di costrutti e di forme che una volta si classificavano come tipiche di un italiano male

appreso; nella metà superiore dello stesso spazio linguistico, poi, le varietà più alte (italiano formale aulico, italiano standard letterario) si “annacquano”, ovvero si abbassano, arricchendosi via via di lessico e fraseologia dell’italiano medio. Nel discorso, nel periodo, nella frase diventano frequenti le alternanze di varietà, di stile, di registro: si pensi alla forte diffusione del cosiddetto “stile brillante”.

In questa situazione, una grammatica descrittiva, limitata ai livelli d’analisi tradizionali, è del tutto insufficiente. Se prima era utile e auspicabile, oggi è indispensabile dare, con la competenza linguistica in senso stretto, anche la competenza sociolinguistica, pragmatica e testuale. Se non altro, per dare al parlante criteri sicuri di scelta fra coppie, triplette e altre varianti.

In effetti, nella parte teorica delle grammatiche scolastiche c’è posto anche per queste dimensioni, che hanno reso la descrizione della lingua e il suo insegnamento via via più articolati, più ricchi, più difficili, nella misura in cui li mettevano al riparo da dogmatismi semplificanti e da rigide normatività monolinguistiche e apodittiche.

È rimasto però forte – ed è tuttora ben impresso – lo stigma della filiazione dalle “classiche” grammatiche descrittive, di tipo sistematico e classificatorio, basate sulla linguistica delle regolarità: e dunque con tanta morfologia e sintassi, poca pochissima o punto semantica. A questa parte descrittiva si è semplicemente “aggiunta” una parte – più o meno consistente – che potremmo definire “variazionistica”: una specie di lunga, e spesso ricca, appendice in cui si dà conto degli aspetti meno sistematici e più variabili della nostra lingua: le varietà geografiche e sociali, i registri, i sottocodici, ecc. È grazie a questa *tecnica dell’accumulo* che la parte teorica del libro di grammatica ha cominciato, e poi ha continuato, a gonfiarsi. Negli ultimi vent’anni, poi, la stessa tecnica è stata applicata anche a un altro potentissimo fattore di incremento: la scoperta delle cosiddette “quattro abilità”, la cui trattazione, fra l’altro, è specificamente prevista dai Programmi ministeriali. Anche questa parte è stata accumulata, e la crescita è diventata inarrestabile, non volendo nessuno rinunciare a qualcosa (come di norma accade, del resto, in ogni processo di cambiamento, in Italia). Così oggi abbiamo tante grammatiche, tutte un po’ descrittive, un po’ eclettiche, un po’ cumulative, tutte dichiaratamente ligie al dettame dei Programmi, quasi tutte impostate secondo lo stesso “stampino” teorico. E quasi tutte ipertrofiche.

## 2. Gli esercizi

Ma nei nostri libri di grammatica non c'è solo una parte teorica. Oltre alle pagine propriamente teoriche (la descrizione ricca di una lingua complessa e la trattazione delle abilità di ascolto, parlato, lettura, scrittura), e oltre a una grafica ricca e accattivante, ci sono, soprattutto, centinaia, anzi migliaia di esercizi.

Rubo alcuni dati allo spoglio, rigorosissimo e attento, che il GISCEL Puglia ha fatto delle dieci grammatiche più adottate nella provincia di Lecce<sup>1</sup>. A parte la grafica, che occupa mediamente il 6,35% delle pagine totali – ma in un caso arriva al 22,3% –, se si considera solo il complesso teoria + apparati di lavoro (esercizi, test d'ingresso, prove di verifica) la teoria impegna mediamente il 58,64% delle pagine, l'apparato di esercitazioni e test il 41,36%, con punte del 51 e anche del 55%.

Fra gli apparati di esercitazione e di verifica, la parte del leone la fanno gli esercizi. Sei grammatiche su dieci ne hanno più di 1000 (due superano quota 1500). Al confronto, è irrilevante il numero dei test d'ingresso e di verifica: rispettivamente, e sempre in media, l'1 % e il 4,1 % dei lavori di verifica-addestramento.

La riflessione sulla lingua – e in particolare sulla morfologia e sulla sintassi, della frase e del periodo – ha un posto assolutamente centrale rispetto alle abilità: lo si può vedere nella tabella seguente, che riguarda l'insieme delle dieci grammatiche.

Tabella 1.

	N. ESERCIZI	%
strutture e funzioni della lingua	9597	88,89
produzione scritta	706	6,54
comprensione scritta	272	2,52
produzione orale	103	0,95
comprensione orale	72	0,67
obiettivi trasversali	46	0,43

<sup>1</sup> Si veda, in questo stesso volume, il contributo del GISCEL Puglia.

In sintesi, dunque, abbiamo libri belli, ricchi di immagini ma soprattutto di apparati didattici; libri quasi tutti e quasi sempre in linea con le disposizioni ministeriali più recenti (programmi ufficiali, circolari importanti, come quelle sulla valutazione): libri tanto ricchi quanto poco differenziati sul piano teorico. Libri che, perciò, si fanno concorrenza, sostanzialmente, sul *numero* (e in subordine sulla *varietà*) degli esercizi; esercizi che comunque per il 90% riguardano le strutture e le funzioni della lingua.

### 3. Un po' di storia

Il libro di grammatica non è sempre stato impostato così: anzi, questa struttura è abbastanza recente. Se ci allontaniamo dalla fisicità pura e guardiamo al “peso” della grammatica in senso figurato, e per far questo allarghiamo l'osservazione ai dintorni del libro di testo, vediamo che non solo la struttura ma anche il “peso” della grammatica è cambiato molto, nel tempo. E i cambiamenti sono sempre avvenuti in concomitanza con momenti particolari della nostra storia.

Facciamo un altro passo indietro, nel tempo. Ogni grammatica scolastica si posiziona in un certo punto dello spazio delimitato da due dimensioni: il *modello teorico* prescelto, e il *destinatario* per cui è pensata. A partire dalla fine dell'Ottocento e fino agli anni Sessanta, le grammatiche d'uso pedagogico si disponevano sistematicamente, per la prima dimensione, verso il polo della *grammatica formale*, di tipo descrittivo e normativo, mentre per la seconda dimensione oscillavano tra il polo della *grammatica per il discente* e quello della *grammatica per il docente*. Si pensi, da un lato alla *Grammatica di Giannettino* di Carlo Lorenzini, e alle altre che, nel secondo Ottocento, seguirono il metodo del “dialogo galileiano” introdotto dal Lambruschini; dall'altro lato a tutte le grammatiche descrittive, che avevano come interlocutore naturale il maestro, o il professore<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Le posizioni furono anche più sfumate: ricordo solo, nel primo dopo-guerra, la serie dei *Manualetti* «per la difesa della lingua» ideati da Ernesto Monaci: il quale avvertiva che l'insegnante deve prendere solo lo spunto dai materiali che i *Manualetti* presentano, e deve trovare autonomamente il modo «per comunicar la materia alle classi», se no «si verrebbe ad abbassare l'ufficio dell'insegnante, riducendolo ad essere qualcosa di non troppo dissimile da un grammofono». Cfr. Gensini (1995: 237).

In ogni caso, il processo di alfabetizzazione delle masse passava attraverso l'insegnamento – con l'uno o con l'altro metodo – della lingua italiana, e questo passava attraverso la grammatica scolastica. Il peso della grammatica nel processo educativo di base era perciò molto forte, all'interno delle lezioni di lingua italiana. In quella fase, non mi pare che sia mai stato posto sistematicamente e con forza il problema dell'interdisciplinarietà, o almeno quello della strumentalità didattica della lingua (e perciò della grammatica). Il peso, dunque, era tutto "interno".

A partire dagli anni Settanta la situazione mutò radicalmente, sotto la spinta di avvenimenti esterni e interni alla discussione sull'insegnamento della lingua.

Nel giro di pochi anni, all'interno dello spazio segnato dalle dimensioni teoria-destinatario, le nuove grammatiche scolastiche vennero a posizionarsi su assi molto diversi, e lontani, da quelli precedenti. Nella nuova configurazione, il polo del modello teorico non prevedeva più una grammatica formale di riferimento, ma un certo ventaglio di scelte teoriche (non necessariamente formali). Un'animata discussione teorica aveva coinvolto il problema dell'aggiornamento scientifico e dell'efficacia didattica.

Soprattutto, si era discusso molto sul modello teorico più adatto a una grammatica per la scuola. Erano intervenuti i maggiori linguisti interessati al tema, schierati sia sul fronte della "quantità" che su quello della "qualità" della grammatica: esplicita o implicita? Per l'allievo o per l'insegnante? Da una parte Raffaele Simone aveva sostenuto la necessità di una «grammatica implicita», e più tardi avrebbe difeso la causa della grammatica nozionale e della grammatica cognitiva; Domenico Parisi si era assestato, all'opposto, su posizioni nettamente "grammaticaliste" sostenendo lo studio teorico, esplicito, della lingua su basi rigorosamente scientifiche (grammatica «razionale»); Lorenzo Renzi occupava su questo stesso fronte una posizione più arretrata ma insieme più attenta ai problemi pedagogici, teorizzando una «grammatica ragionevole»; Gaetano Berruto, infine, orientava verso una grammatica ragionevolmente «eclettica» dal punto di vista del modello teorico ma completata dalla dimensione sociolinguistica, tradizionalmente assente.

Ne era nata un'apertura verso modelli diversi, foriera di sperimentazioni – a volte molto serie, a volte avventurose – dotate di coefficienti di innovazione che la didattica precedente non poteva neppure immaginare.

Cambiamenti radicali avevano coinvolto anche il secondo dei due poli ricordati sopra, il polo del destinatario. Dall'alternanza esplicita e motivata didatticamente fra due metodi diversi (grammatica per l'allievo *versus* grammatica per l'insegnante) si era passati a una grammatica bifronte, "a doppia decodifica": formalmente diretta all'allievo, e perciò scritta con i toni, spesso gli ammiccamenti, la grafica, i riferimenti, ecc. calibrati su di lui, ma in realtà diretta all'insegnante; e perciò organizzata in funzione dell'aggiornamento culturale e del massimo alleggerimento possibile della fatica del professore.

C'era ancora chi teorizzava onestamente la necessità di una grammatica «dalla parte dell'insegnante», come Mario Ambel che così scriveva: «La sua elaborazione e il suo utilizzo [della grammatica] sono patrimonio e prerogativa del docente. Sono il docente e l'autore dei percorsi didattici che utilizzano e mediano i contributi delle teorie linguistiche per elaborare una Grammatica pedagogica in funzione dell'allievo, partendo cioè da presupposti e finalità pedagogiche» (1982: 185). Ma la realtà confinava questa giustissima richiesta in una posizione statisticamente del tutto marginale.

Sappiamo bene quali avvenimenti "esterni" (ma non tanto) avevano prodotto questo sconvolgimento. Movimenti come il LEND, il GISCEL e in misura minore l'MCE sul versante pedagogico, studiosi come De Mauro e Simone sul versante linguistico avevano dato vita a una decisa, doverosa, salutare critica all'impostazione linguistico-pedagogica dell'insegnamento della lingua italiana, ferma appunto alla grammatica tradizionale, prescrittiva, astratta, basata su un inesistente monolinguisimo: una grammatica che ignorava la semantica, la pragmatica, tutte le dimensioni di variabilità della lingua, e intere abilità, come il parlato e l'ascolto.

Questa frustata di vitalità si era però abbattuta su una scuola che, nella grande maggioranza, non era ancora disposta a mettere in discussione e a rinnovare i suoi percorsi formativi, la sua didattica. La crisi del modello tradizionale di grammatica aveva dato così luogo a soluzioni varie e spesso mal controllate. Da una parte la grammatica tradizionale fu sostituita dalla frettolosa applicazione delle più recenti teorie grammaticali a una "grammatica pedagogica"<sup>3</sup>, inventata su due piedi, con esiti vari: successi entusiasmanti, ma anche fallimenti, e scetticismo, disorientamento; dall'altra

---

<sup>3</sup> Nel senso di una grammatica che «presenta i fatti di una lingua in modo tale da renderli accessibili al discente» (Ciliberti 1991:12).

prese corpo un'ala radicale di antigrammaticismo, che in certi contesti e per qualche tempo estromise duramente dalla scuola non solo la grammatica, ma – in molti casi – addirittura la didattica della lingua. Il peso medio della grammatica (*alias* riflessione sulla lingua) all'interno dell'ora di italiano, per assurdo, decrebbe: per qualche anno in molte – troppe – scuole si avvicinò allo zero. In compenso, cominciava ad affermarsi il “peso trasversale” dell'italiano rispetto alle altre materie d'insegnamento, riconoscendosi sempre meno saltuariamente una centralità interdisciplinare quanto meno alle abilità linguistiche. Diciamo che il “peso” si spostava.

Del resto, l'allargamento del ventaglio delle scelte teoriche, lo spostamento dell'interesse da una grammatica di riferimento di serie B a una vera e propria “grammatica pedagogica”, lo stesso affacciarsi del peso trasversale della lingua, avevano gettato le basi per una nuova oscillazione del pendolo in senso contrario.

La nuova inversione di rotta ebbe come data-simbolo il 1979, anno di pubblicazione dei nuovi Programmi della scuola media, che riprendevano e filtravano i risultati più costruttivi dell'intenso dibattito del decennio precedente. Non solo i nuovi libri di italiano, ma anche gli insegnanti – molti insegnanti – nella pratica didattica quotidiana, tornarono a dare peso alla grammatica, incorporando in essa le nuove dimensioni: la variabilità – diacronica, diastratica, diafasica, diatopica, diamesica –, la linguistica del testo, le quattro abilità, e persino, in qualche caso, un po' di semantica. Iniziò anche ad affacciarsi, qua e là, qualche serio tentativo di lavoro interdisciplinare, nel quale l'educazione linguistica aveva un peso notevole.

E qui iniziò, nel panorama dell'editoria di grammatiche scolastiche, una divaricazione, che si sarebbe poi progressivamente accentuata, caratterizzando addirittura gli anni Ottanta e – forse – Novanta: da una parte la Restaurazione riciclava – previa opportuna riverniciatura, e con la giustapposizione obbligata dei “nuovi” argomenti – vecchie gloriose grammatiche tradizionali, e ne aggiungeva di nuove (bisogna dire, per lo più pessime); dall'altra, la Rivoluzione, ormai divenuta semplice Riforma, riprendeva a sperimentare nuovi strumenti, più ricchi, moderni, articolati, nei quali la grammatica era strettamente funzionale all'acquisizione di competenze linguistiche e comunicative.

La grammatica, arricchita di nuove dimensioni, riprendeva peso, nel processo educativo: un peso consistente in un gruppetto di grammatiche veramente “pedagogiche” – e in un numero ormai significativo di insegnanti –; un peso dichiarato, simbolico, o al massimo virtuale in un

altro gruppo di grammatiche, pure molto vendute e moltissimo usate, e in un numero ancora molto, troppo alto di insegnanti.

Ora, alla fine degli anni Novanta, mi sembra che si profili una fase ancora diversa, e che si preannuncia come meno esaltante delle precedenti: una fase dalla quale sembra che non ci dobbiamo aspettare grandi oscillazioni del peso della grammatica. Perché, come si suol dire in questi casi, il problema è diventato un altro.

Mentre nella maggioranza delle scuole non “passa”, di fatto, il messaggio fondamentale della trasversalità (se non in enunciazioni teoriche, e in scarse e sperimentali applicazioni, ancora troppo pionieristiche), sul fronte “interno” la situazione si sta stabilizzando in un modo inatteso: Restaurazione e Rivoluzione-Riforma hanno fortemente ridotto la distanza che le separava, almeno nei libri di testo.

La divaricazione storica tende a sfumare: i testi più aridamente classificatori si impreziosiscono di apparati avveniristici (dalla grafica postmoderna al floppy disk: e chi non lo ha ancora fatto lo sta per fare), mentre – simmetricamente – i testi didatticamente più avanzati si inzeppano di minute descrizioni e di elenchi di regole, regolette, eccezioni, esercizi, curiosità. Non bisogna scontentare nessuno.

Questa tendenza può essere vista come un compromesso avanzato, in nome della pedagogia moderna, e dunque un progresso esaltante e definitivo. Oppure può essere vista, in modo più disincantato, come la rinuncia a discutere, pensare, sperimentare davvero; come l’aspirazione alla marmellata di educazione linguistica, a un imminente – e non tanto lontano – superaccordo (avremo nel nostro futuro anche un inciucio grammaticale?). Ognuno darà la sua lettura del fenomeno, giudicando sulla base della propria esperienza. Sta di fatto che si tratta di una fase nuova, per spiegare la quale non basta più fare il solito passo indietro negli anni, né basta il riferimento alle discussioni dei linguisti e dei pedagogisti: servono altri strumenti, che non possiede né l’insegnante di lettere né il linguista.

Proverò solo a fare, su questa strada, qualche considerazione di buon senso, riflettendo ad alta voce sulla nuova megavariabile, non linguistica e non didattica, che è a mio avviso responsabile di questa strana impasse: il Mercato. È il Mercato, che ha invaso, e ha ancora una volta trasformato lo spazio che era prima individuato – e determinato – dai due assi teoria-destinatario e dalla dimensione “peso”.

#### 4. Sua Maestà il Mercato

Il processo è cominciato, anche in questo caso, più o meno da un quarto di secolo. Si può dire che l'attenzione delle case editrici ai bisogni del mercato si è risvegliata a partire dal momento in cui la figura dell'editore si è venuta configurando prima come quella dell'editore/imprenditore (primi anni Settanta) e poi come impresa organizzata, spesso caratterizzata dalla concentrazione della produzione nelle mani di pochi editori<sup>4</sup>. Il processo è stato relativamente rapido. Oggi è comunemente accettata la massima secondo cui l'editore di successo non è quello che riesce a produrre un buon libro a costi contenuti, ma quello che produce il testo più rispondente alle esigenze del mercato. La differenza è solo in apparenza minima.

Nella logica della moderna distribuzione commerciale, operando in un'arena fortemente competitiva, l'editore ha accelerato i processi di innovazione del suo prodotto, passando gradualmente a produrre e proporre non tanto libri quanto "pacchetti utilità", nei quali il testo vero e proprio deve essere accompagnato da strumenti aggiuntivi, di qualche utilità per il lavoro dell'insegnante. In questa ottica il "blocco esercizi" – ecco che ritornano gli Esercizi – ha la stessa funzione dell'atlantino per il testo di geografia, dell'audiocassetta per le lingue straniere, del floppy disk o della videocassetta per l'educazione artistica, ecc. Si tratta di *plus*, consigliati dagli esperti "esterni" (i pedagogisti) e sollecitati al team dei creativi (in questo caso, gli autori), *plus* commercialmente finalizzati al lavoro di *pressing* sull'insegnante, con lo scopo di invogliarlo ad adottare il libro.

In questa funzione il "pacchetto utilità" agisce sinergicamente con strumenti extratestuali di vario genere, studiati e messi in opera in una o più delle maglie della catena distributiva: dalla relazione preconfezionata sul libro da adottare alla sponsorizzazione di incontri culturali, dalle promozioni di vario tipo alla pubblicazione e distribuzione gratuita di riviste per docenti, sino – in qualche caso – a piccoli *cadeaux* personali (quasi sempre libri) per l'insegnante o gli insegnanti-leader della scuola, o di un gruppo di docenti.

Non bisogna dimenticare, infatti, che l'editoria scolastica ha una sua specificità: deve tarare il suo prodotto non sul target dei consumatori effettivi (gli alunni), ma su quello dei *decisori d'acquisto* (i professori).

---

<sup>4</sup> Ad esempio, nel 1992 le prime quattro imprese operanti nello scolastico occupavano il 30,2% del mercato, e le prime otto il 49,9% (fonte Databank).

Soffermiamoci su questa anomalia – dal punto di vista del marketing –, perché essa ha importanti conseguenze sulle caratteristiche intrinseche della grammatica scolastica.

Il libro di testo che punta a una posizione non di nicchia, quello che con un'immagine radiofonica potremmo definire il libro “generalista”, viene tarato inevitabilmente sulle esigenze dell'insegnante “medio” (o meglio, prevalente), e su quelle che l'insegnante “medio prevalente” suppone siano le esigenze degli alunni. Accade così che proprio i testi che puntano al successo maggiore finiscono col riflettere le esigenze di quel gran numero di insegnanti che, scossi dal rinnovamento degli anni Settanta, delusi da una lunga latitanza ministeriale, non ricavando dal loro ingrato lavoro i riconoscimenti e l'apprezzamento che sentono di meritare, hanno subito nel tempo un processo di involuzione – o di fossilizzazione – nella metodologia e nell'adeguamento dei supporti didattici. E questi insegnanti vogliono soprattutto tanti, tanti esercizi: non per «utilizzare e mediare i contributi delle teorie linguistiche partendo da presupposti e finalità pedagogiche», come diceva Ambel, né per avere suggerimenti per costruire percorsi didattici personalizzati, ma proprio per standardizzare e semplificare il proprio lavoro. Questo orientamento sulle esigenze dell'insegnante “medio prevalente” è del resto perfettamente coerente con l'orientamento che deriva da un'altra scelta di mercato del libro “generalista”: cercare di coprire tutti i segmenti di domanda, accentuando le caratteristiche di prodotto “neutro”, cioè non mirato su specifici target di domanda, ovvero su scelte teoriche che limiterebbero il numero dei potenziali decisori d'acquisto. È così che, sul piano del modello grammaticale e didattico, si spiega quella che abbiamo prima definito tecnica dell'accumulo: la grammatica descrittiva e normativa si somma al più moderno discorso delle “varietà di lingua”; la dimensione diacronica tradizionale (etimologie, storie di parole) si somma alla variazione diafasica e diastratica; la stilistica alla sociolinguistica, un pezzetto di grammatica cognitiva a un pezzetto di grammatica testuale, ecc. In modo che, nell'abbondanza, ogni insegnante possa ritagliare il “pezzo” che preferisce, senza dover neppure scoprire le sue posizioni.

L'acquisizione di firme prestigiose della linguistica italiana risponde anch'essa alla necessità – specifica di questa fase di evoluzione delle competenze distintive delle imprese di editoria scolastica – di generare innovazione e, nello stesso tempo, di “internalizzare” – come dicono gli economisti – le risorse esterne.

Oggi la ricetta vincente è:

Grammatica dell'accumulo +  
Strumenti di facilitazione del lavoro +  
Avallo di firme prestigiose +  
Politica del gadget (eventuale).

Poco ideologicamente, ma realisticamente, mi pare che così si possano spiegare le varie “stranezze” che abbiamo sin qui rilevato: il peso fisico eccessivo dei libri – che non è riducibile se nel settore non si sviluppano strategie più diversificate e più sperimentali delle attuali –, la crescita esponenziale nel numero degli esercizi (peraltro focalizzati quasi solo sulla riflessione sulla lingua), contraddizioni come l'introduzione generalizzata della “linguistica della variazione” da una parte e l'assoluta centralità del tradizionale apprendimento passivo della morfologia e della sintassi dall'altra; nonché la tendenza a rendere “belli” e accattivanti i modelli teorici più tradizionali, piuttosto che a sperimentare seriamente modelli nuovi. Salvo eccezioni, s'intende: le quali, curiosamente, riguardano più piccole case dotate di spirito d'avventura e di entusiasmo per la sperimentazione che i colossi dell'editoria.

Questa tendenza, del resto, sembra confermarsi anche per l'immediato futuro. Proiettando il modello di sviluppo attuale nel futuro prossimo, è facile prevedere che proseguirà l'orientamento *sul servizio* più che *sul prodotto*. Quanto all'arena competitiva in cui si muove l'editoria scolastica, il modello di sviluppo oggi inferibile dal posizionamento strategico delle aziende prevede:

- a) l'ulteriore evoluzione della morfologia competitiva, nella direzione che va dall'*efficacia* (che implica: dominio della differenziazione e della concentrazione delle aziende presenti nell'arena) all'*efficienza* (che vuol dire: scarsa differenziazione, forte concentrazione);
- b) un nuovo sviluppo dell'innovazione, nelle stesse direzioni che abbiamo già individuate;
- c) un'ancor più forte aggregazione di risorse esterne.

## 5. Una morale

Se la diagnosi che ho accennato è corretta, allora oggi non è più vero – e a maggior ragione non lo sarà domani – che l'insegnante debba fare i conti

con quello che offre il mercato. Al contrario, nel mercato scolastico moderno, la sua professionalità, i suoi bisogni, le sue propensioni, i suoi problemi orientano e orienteranno, condizionano e condizioneranno, direttamente ma soprattutto indirettamente, le scelte editoriali. Per questa strada anche il peso, fisico e metaforico, della grammatica, potrebbe cambiare: non per decreto del ministro, ma per saggezza del professore.

Il cui potere reale sta proprio nel fatto che, in una certa prospettiva, è diventato un semplice “decisore d’acquisto”.

Per assurdo, proprio le concentrazioni editoriali hanno fatto sì che il potere di condizionare le scelte editoriali tornasse – almeno in buona parte – al cosiddetto “corpo docente”.

A pensarci bene, questa è un’arma potente, nelle mani di chi ancora crede – o credesse – nella scuola.

## **Bibliografia**

- Ambel M., 1982, *Grammatiche e didattica*, in M. Ambel (a cura di) *Insegnare la lingua. Quale grammatica?* Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Ciliberti A., 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gensini S., 1995, *Quei “manualetti” pensati e poi scomparsi*, in «Italiano e Oltre», 4: 231-240.