

Bozzo, D. (2018). *Essere o avere?* La selezione dell'ausiliare tra teoria e didattica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Italica Wratislaviensia*, 9(2), 55–80.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.16>

Davide Bozzo
Cinque Terre Summer School

***ESSERE O AVERE?* LA SELEZIONE DELL'AUSILIARE TRA TEORIA E DIDATTICA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI**

***ESSERE OR AVERE?* THE SELECTION OF AUXILIARY BETWEEN THEORY AND DIDACTICS IN THE TEACHING OF ITALIAN L2**

Abstract: In the teaching of Italian L2, learners and teachers encounter difficulties when they are faced with the issue of auxiliary selection in the formation of compound tenses. If we analyse the way grammars for foreigners deal with the problem, we notice—between hypertrophic classifications and lists of exceptions—the lack of a model that is able to explain the phenomenon in a systematic and exhaustive manner. Looking at the source, i.e., the Italian L1 grammars, the syntactic model based on the distinction between transitive and intransitive verbs, both in its traditional and non-accusative version, is not suitable for application in L2 teaching, especially in the case of learners from countries where little room during class time is given to metalinguistic reflection.

This paper aims to suggest an alternative semantic model that is capable of representing an orientation tool for learners and finding a balance between theoretical and teaching needs, as well as between learning and acquisition. According to our model—which moves the attention from government to diathesis and starts from the meaning of the auxiliaries as autonomous verbs—*avere* is used when the effects of the action expressed by the verb are directed towards the external world. Meanwhile, *essere* is used when such effects are directed towards the subject itself, that is, when the syntactic subject of the sentence represents the semantic object of the event, and it therefore assumes the role of the patient, typical of passive and middle diathesis.

Keywords: Italian auxiliaries, auxiliary selection, Italian compound tenses, Italian L2

Una delle maggiori e peculiari difficoltà in cui si imbattono gli apprendenti di italiano L2 è rappresentata dal fenomeno dell'alternanza degli ausiliari *essere* e *avere* nella formazione dei tempi verbali composti. Ad essa fa da contraltare quella altrettanto grande esperita dagli insegnanti allorquando il meccanismo di selezione dell'ausiliare si trovano a doverlo spiegare ai propri studenti. L'origine di questa duplice e speculare difficoltà può essere ricondotta alla mancanza di regole certe ed esaustive, ossia di un modello esplicativo capace di dare ragione in modo organico e sistematico dell'alternanza tra gli ausiliari. Apprendenti e insegnanti, infatti, si ritrovano a vagare tra spiegazioni alternative e spesso contraddittorie, classificazioni ipertrofiche e lunghe teorie di eccezioni, spersi in un intricato ginepraio teorico di fronte al quale l'unica via d'uscita sembra essere quella di affidarsi a un buon dizionario e alle capacità dell'umana memoria.

Questo lavoro si propone di verificare se esiste un modo per venire in soccorso degli apprendenti e degli insegnanti di italiano L2. A tal fine, dovremo muoverci su due piani distinti, ancorché tra loro complementari. Da un lato, facendo nostra una prospettiva teorica, andremo alla ricerca di una spiegazione rigorosa del fenomeno dell'alternanza degli ausiliari. Ci muoveremo a tal fine tra due posizioni antitetiche che segneranno in qualche modo gli opposti confini della nostra ricerca: l'una che ritiene tale fenomeno riconducibile a motivazioni di ordine esclusivamente sintattico, l'altra che chiama in gioco più profonde ragioni di natura semantica. Dall'altro lato, in nome dell'esigenza didattica di cui intendiamo farci carico, dovremo chiederci quale delle prospettive delineate, indipendentemente dall'intrinseca validità teorica, sia la più adatta a costituire la base di una spiegazione dell'alternanza degli ausiliari non solo o non tanto scientificamente fondata, ma anche e soprattutto semplice ed esaustiva, nonché facilmente comprensibile dagli apprendenti stranieri. Si tratterà, insomma, di trovare un non facile punto di equilibrio tra due esigenze, quella teorica e quella didattica, in apparente contrasto tra loro.

Il nostro cammino di ricerca sarà suddiviso in tre momenti. Nel primo, ci proponiamo di dimostrare la necessità dei nostri sforzi attraverso uno studio comparativo del modo in cui i testi di italiano L2 spiegano

la selezione dell'ausiliare. Nella seconda parte, invece, prenderemo in considerazione quanto si afferma nelle grammatiche di italiano L1, esaminando il modello esplicativo tradizionale nelle sue differenti versioni e verificandone l'applicabilità all'ambito della didattica dell'italiano per stranieri. Nella terza parte, infine, esporremo una nostra intuizione di natura semantica sull'alternanza degli ausiliari, illustrandone anche le possibili applicazioni didattiche.

1. LA SELEZIONE DELL'AUSILIARE NEI TESTI DI ITALIANO L2

Abbiamo preso in esame quindici testi appositamente pensati per apprendenti stranieri, suddivisi in tre diverse tipologie: corsi di lingua, vere e proprie grammatiche e strumenti didattici specificatamente dedicati ai verbi.¹ Analizzandone i contenuti, abbiamo tenuto in considerazione l'impostazione glottodidattica che gli autori hanno inteso dare al loro lavoro e in particolare l'approccio nei confronti della grammatica. A questo proposito, è interessante notare come in gran parte dei testi esaminati si dichiara più o meno esplicitamente l'intenzione di giungere a una sintesi tra l'approccio di tipo comunicativo e i più tradizionali metodi fondati sull'esplicita riflessione metalinguistica.

I risultati emersi dall'indagine sono molto interessanti per la nostra ricerca. Il primo e più eclatante è rappresentato dal fatto che non è stato possibile trovare due testi che spieghino la selezione dell'ausiliare nello stesso modo, fornendo agli apprendenti le medesime regole. Infatti, al di là del costante riferimento alla distinzione di scolastica memoria tra verbi transitivi e intransitivi, cambia di volta in volta il modo in cui nell'ambito di questo schema generale vengono organizzate le varie classi di verbi. Si tratta, a nostro avviso, di un evidente sintomo della

¹ L'elenco è fornito in bibliografia. In questa sede, per ragioni di spazio, non sarà possibile soffermarsi sull'esame dei singoli testi, ma ci limiteremo a riassumere i risultati generali dell'indagine, riportando in nota un esempio significativo per ciascuna delle tendenze evidenziate. Per un riscontro puntuale si rimanda alla tesi da cui il presente contributo è tratto (Bozzo, 2007, pp. 7-40).

grande incertezza che regna in materia, tra studiosi di grammatica e autori di manuali prima ancora che tra docenti e apprendenti.

Secondariamente, emerge una costitutiva mancanza di sistematicità nella classificazione dei verbi in base alla selezione dell'ausiliare. Le classi delineate risultano infatti fondate su criteri discutibili, astruse, parzialmente sovrapposte e a volte anche in contraddizione tra loro. Si evince, in particolare, la tendenza a mischiare criteri di ordine sintattico e semantico. Molti di questi gruppi, oltretutto, non possono neppure definirsi tali, non essendo altro che meri elenchi di verbi, messi insieme senza apparente criterio, a volte neppure quello alfabetico. Le categorie individuate, inoltre, sono eccessive nel numero e quasi sempre accompagnate da interminabili sfilze di eccezioni, al punto da apparire spesso il frutto di una vera e propria frenesia classificatoria, avente come unico effetto quello di disorientare l'apprendente e annientarne la motivazione.²

In terzo luogo, il linguaggio utilizzato risulta quasi sempre troppo complesso, senza dubbio non adatto alla competenza di un apprendente di livello elementare. Non bisogna dimenticare, infatti, che ci si imbatte nel problema della selezione dell'ausiliare già nei primissimi stadi del percorso di apprendimento, quando viene introdotto il primo dei tempi composti, ossia il passato prossimo.³ Alla complessità linguistica si

² Benché nella nostra indagine ci siamo imbattuti in casi ben più complessi, per ragioni di semplicità espositiva scegliamo come esempio di classificazione problematica quella adottata da un testo classico della didattica dell'italiano a stranieri, il Katerinov. Trattando dei verbi che prendono come ausiliare *essere*, gli autori individuano tre gruppi: "a. Verbi di moto che presuppongono un punto di partenza o di arrivo", "b. Alcuni verbi di stato in luogo" e "c. Alcuni verbi intransitivi" (1985, p. 68). Si tratta con tutta evidenza di una classificazione asimmetrica, nell'ambito della quale il primo gruppo risulta definito in modo preciso e circostanziato, il secondo in maniera piuttosto vaga e il terzo anche illogica, visto che tutti i verbi che selezionano *essere*, compresi quelli delle prime due categorie, sono intransitivi.

³ Un recente studio, basato sull'esame dei più diffusi manuali e delle principali certificazioni di italiano per stranieri, ci conferma che il passato prossimo viene sempre introdotto nei primi due livelli del QCER: dei quattordici testi presi in considerazione, infatti, sei lo presentano a livello A2 e otto addirittura a livello A1, mentre l'unico tra i quattro enti certificatori ufficialmente riconosciuti che fornisca un sillabo con le

aggiungono poi la complessità testuale e quella concettuale. La prima dipende dal modo in cui sono organizzate le riflessioni grammaticali, pagine in cui spesso e volentieri il lettore è costretto a districarsi tra una serie di precisazioni e di rimandi che lo rinviano a ulteriori note o appendici, facendolo saltare da una parte all'altra del testo in una sorta di surreale caccia al tesoro. La seconda riguarda invece le nozioni teoriche alla base delle informazioni morfosintattiche, le quali non possono mai essere date per scontate, soprattutto nel caso di apprendenti di madrelingue tipologicamente distanti dall'italiano o di paesi in cui per tradizione la L1 è insegnata senza far ricorso a un'esplicita riflessione metalinguistica.⁴

Si nota, infine, una singolare forma di indecisione: da un lato, ci si appella alla mancanza di regole certe, rassegnandosi a compilare liste di verbi e consigliando agli apprendenti di affidarsi alla memoria e all'esercizio, se non addirittura all'uso di un buon dizionario; dall'altro, si prova comunque a fornire delle regole generali, che spesso crescono

strutture grammaticali richieste, ossia il CILS dell'Università per Stranieri di Siena, lo inserisce a livello A2 (Śłapek, 2017, pp. 115 e 125). A questo proposito, possiamo aggiungere che anche il sillabo dell'Università per Stranieri di Perugia (Pichiassi, 2008, pp. 4 e 8) e quello della Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri dell'Università di Genova (Braghin, Caprile & Morano, 2014–2015, p. 24) inseriscono il passato prossimo a livello A2 e anzi il primo ne anticipa l'introduzione per quanto riguarda la mera competenza ricettiva già all'A1.

⁴ Un caso limite di complessità ad ognuno dei livelli citati è rappresentato proprio da un manuale specificatamente dedicato ai verbi, dal quale riportiamo due passaggi che non necessitano a nostro avviso di ulteriori commenti: una delle note della guida alla consultazione dell'elenco dei verbi che selezionano *essere* precisa che “i verbi composti con *ri-* (es. *riuscire*, *ricorrere*, *riaccadere*) sono nell'*Elenco* solo quando rientrano nel punto 2 di *Appendice*, III (cioè quando almeno uno dei significati del verbo composto non è uguale al significato del verbo componente più il significato di *ri-*)”; un'altra annotazione, situata nella sezione dedicata alle regole generali, afferma che “se un verbo (i) è usato *intransitivamente*, (ii) indica *una trasformazione* e (iii) ha come *soggetto* la persona o l'elemento che si trasforma (cioè se il verbo ha un valore del tipo [intr. // *diventare*...]) allora normalmente in questo uso prende *essere*”, precisando poi che “se per esempio venisse creato il verbo *ingorbaciovire* con un valore del tipo [intr. // *diventare come Gorbaciov*] (verbo che non ho mai trovato fino ad oggi), questo verbo nell'uso indicato prenderebbe *essere*” (Urbani, 1990, pp. 33 e 94).

a dismisura riga dopo riga, dando origine a modelli esplicativi di proporzioni elefantache e finendo per ostacolare, anziché agevolarlo, il lavoro degli apprendenti. A nostro avviso, tale indecisione può essere vista come conseguenza della sopracitata intenzione di mediare tra approccio comunicativo e riflessione metalinguistica, una mediazione che, non riuscendo a divenire fruttuosa sintesi, rimane solo un tentennante vagare in una sorta di terra di nessuno glottodidattica.⁵

2. LA SELEZIONE DELL'AUSILIARE NELLE GRAMMATICHE DI ITALIANO L1

Gli autori dei testi di italiano L2, pur dovendo dare al proprio lavoro un'impostazione metodologica particolare, traggono di norma il vero e proprio contenuto morfosintattico delle loro opere dalle grammatiche di italiano L1. Pertanto, se vogliamo risolvere il problema che ci siamo posti, dobbiamo andare alla ricerca della sua origine, prendendo in esame il modo in cui la questione della selezione dell'ausiliare viene affrontata nelle grammatiche di riferimento dell'italiano. Ci soffermeremo, in particolare, su due diversi modelli, quello tradizionale e quello inaccusativo, dei quali dovremo poi valutare l'applicabilità alla didattica dell'italiano L2.

La tradizione grammaticale dà una spiegazione dell'alternanza degli ausiliari di natura essenzialmente sintattica. Si tratta, infatti, di una spiegazione fondata sulla reggenza del verbo e in particolare sulla distinzione tra verbi transitivi e intransitivi, una suddivisione ritenuta oggi

⁵ Un esempio di questa oscillazione lo si può trovare nel corso di lingua *Passeggiate italiane*. Nel paragrafo del compendio grammaticale dedicato alla scelta degli ausiliari, le autrici esordiscono dichiarando che il sistema migliore per stabilire quale sia l'ausiliare da usare è “controllare su un buon vocabolario e fare esercizio”, un'affermazione improntata a realismo, anche se immediatamente seguita dalla precisazione che “tuttavia possono essere utili alcune indicazioni” (Marmini & Vicentini, 1998, p. 368). Nelle pagine successive, le indicazioni si concretizzano nell'enunciazione di ben sedici gruppi di verbi, uno sforzo classificatorio tale da rinnegare l'iniziale cautela. Seguono poi due elenchi alfabetici di verbi intransitivi che selezionano *avere* ed *essere*, rispettivamente composti da centodue e settantanove elementi, i quali sembrano a loro volta tradire una scarsa fiducia nell'effettiva utilità delle regole appena enunciate.

superata, ma piuttosto familiare a chi abbia frequentato la scuola italiana. Come osserva Serianni, autore di una delle più note grammatiche dell'italiano di impostazione classica, si tratta di una distinzione "tradizionale", ma "scientificamente poco fondata", se pur "indubbiamente utile dal punto di vista descrittivo" (1989, p. 379). Uno dei campi in cui più si manifesta questa sua utilità è proprio quello della selezione dell'ausiliare. Infatti, come si afferma in un altro celebre testo di riferimento, "di regola, i transitivi si coniugano con l'ausiliare *avere* e gli intransitivi con l'ausiliare *essere*" (Lepschy & Lepschy, 2016, p. 132).

Le cose, tuttavia, non sono affatto così semplici come questa affermazione di ordine generale potrebbe lasciar intendere. Se le guardiamo più da vicino, ci rendiamo conto che in realtà si usa *avere* "per tutti i verbi transitivi e un certo numero di intransitivi", mentre si usa *essere* "per la maggioranza dei verbi intransitivi" (Serianni, 1989, p. 391). Si tratta, peraltro, di un'enunciazione di natura piuttosto gerarchica che ritroviamo formulata pressoché con le stesse parole nelle principali grammatiche di impostazione classica.⁶ Secondo il modello tradizionale, dunque, il confine tra i verbi che selezionano *avere* e quelli che selezionano *essere* coincide all'incirca con lo spartiacque che divide i verbi transitivi da quelli intransitivi, anche se in realtà non segue precisamente la linea di crinale, ma si mantiene appena più a valle, correndo lungo il versante dell'intransitività.

La distinzione tra verbi transitivi e intransitivi, pur costituendone l'elemento portante, non esaurisce tuttavia il modello esplicativo tradizionale. La questione degli ausiliari, infatti, chiama in causa anche altre categorie verbali. Le grammatiche che abbiamo citato, ad esempio, concordano nell'affermare che *essere* è l'ausiliare non solo di larga parte dei verbi intransitivi, ma anche dei verbi riflessivi e pronominali, nonché dei transitivi passivi. Il modello tradizionale sconfinava dunque su un

⁶ Vale la pena di sottolineare il modo inevitabilmente vago ed elusivo con cui i diversi autori enunciano la suddivisione della classe dei verbi intransitivi: a selezionare *avere* ed *essere* sono rispettivamente "vari verbi intransitivi" e "parecchi intransitivi" (Dardano & Trifone, 1995, p. 320), "alcuni verbi intransitivi" e "la maggior parte dei verbi intransitivi" (Patota, 2006, p. 96), "un buon numero di verbi intransitivi" e "parecchi intransitivi" (Trifone & Palermo, 2000, p. 120).

piano sintattico diverso, non più quello della reggenza, ma quello della diatesi, ossia la forma verbale. Riformulando la classificazione da questo punto di vista, possiamo dire che *avere* si usa con quasi tutta la forma attiva, mentre *essere* si usa con la forma passiva, riflessiva e pronominale, nonché con una piccola parte della forma attiva. La linea di confine tra i due ausiliari, dunque, non corre solo sul versante della reggenza intransitiva, ma anche su quello della diatesi attiva.

Il punto debole del modello tradizionale è rappresentato proprio dalla circostanza che, come abbiamo visto, la classe dei verbi intransitivi è divisa in due: la maggior parte seleziona *essere*, un numero più ristretto seleziona *avere*. Osservando la questione dal punto di vista della diatesi, possiamo dire che è la forma attiva ad essere scissa a metà. Si tratta, in un caso come nell'altro, di un problema che compromette la stabilità dell'intero edificio esplicativo e ha forti ripercussioni sulla sua applicabilità didattica. Il punto non è tanto capire quali verbi intransitivi vogliono *essere* e quali *avere*, ma piuttosto comprendere quali siano le ragioni profonde di questa spaccatura. Soltanto afferrandone appieno i motivi, infatti, sarà possibile elaborare un modello che sia veramente esaustivo e possa essere facilmente compreso dagli apprendenti stranieri. Siamo giunti, insomma, al vero e proprio nucleo teorico della nostra ricerca.

La tradizione grammaticale ha provato a risolvere questo problema cercando un modo per dar ragione del diverso comportamento sintattico dei due gruppi di verbi intransitivi. Uno dei tentativi più interessanti in tal senso è quello di Leone, il quale ha proposto un modello fondato sulla funzione attributiva del participio passato.⁷ Gli autori delle grammatiche, soprattutto di quelle ad uso scolastico, si sono mossi invece in altre direzioni, cercando di individuare caratteristiche comuni

⁷ Secondo la regola da lui proposta, recepita dallo stesso Serianni nella propria grammatica, “la scelta dell’ausiliare è praticamente legata alla natura del participio passato: secondo cioè che alla coscienza linguistica del parlante il participio passato intransitivo appare idoneo o no a svolgere la funzione di attributo, si ha *essere* o *avere*”. Si tratta, tuttavia, per ammissione del suo stesso ideatore, di un modello non del tutto risolutivo vista “l’assenza, talvolta, di limiti netti tra participio piegabile a funzione attributiva e participio con sola funzione verbale”, da cui “il fluttuare della coscienza del parlante tra un tipo e l’altro” (Leone, 1970, p. 30).

ai verbi appartenenti a ciascuna delle due classi, anche se così facendo si sono spinti oltre gli originari confini sintattici del modello, sconfiggendo nell'ambito della semantica. I verbi intransitivi, infatti, sono stati classificati in base al significato, giungendo così a delineare una serie piuttosto variegata e variabile di gruppi e sottogruppi, gli stessi che abbiamo visto proliferare nei testi di italiano L2, come ad esempio i verbi di stato, i verbi che esprimono trasformazione fisica o morale o ancora i verbi di movimento, a loro volta suddivisi in base al tipo di moto da essi rappresentato. Singolare sembra essere il fatto che gli sforzi in tal senso si siano concentrati non sul più ristretto gruppo degli intransitivi richiedenti *avere* – che a prima vista parrebbe costituire la vera e propria anomalia nell'ambito del modello tradizionale – ma su quello più ampio degli intransitivi richiedenti *essere*. Se però torniamo ancora una volta a guardare alla questione dal punto di vista della diatesi, ci rendiamo conto che a ben vedere sono proprio questi ultimi a rappresentare la vera anomalia del sistema, essendo gli unici a selezionare *essere* nell'ambito della forma attiva.

Il tentativo appena descritto si è rivelato doppiamente inconcludente: da un lato, perché non si è riusciti a trovare una caratteristica semantica comune all'intera classe dei verbi intransitivi che selezionano *essere* e, dall'altro, perché in ogni caso tra il comportamento sintattico e i significati di volta in volta individuati non sembra esserci un preciso nesso di causa ed effetto. Molte delle grammatiche di italiano L1, del resto, non si pongono neppure il problema di trovare una spiegazione esaustiva, in quanto, in fin dei conti, gli utenti a cui si indirizzano, avendo l'italiano come lingua madre, sanno benissimo, per via del tutto automatica e intuitiva, quale ausiliare è richiesto da ciascun verbo, ragion per cui in tale contesto viene meno l'urgenza di trovare un modello esplicativo valido e onnicomprensivo.⁸

⁸ Emblematico, in tal senso, il caso della grammatica di Dardano e Trifone, dove si afferma esplicitamente che “non esiste una regola che permetta di stabilire quale ausiliare debba essere usato con ciascun verbo: nei casi di dubbio si consulti un dizionario” (1995, p. 320).

Dobbiamo ora rivolgere la nostra attenzione alla grammatica più innovativa, fondata sulle moderne teorie linguistiche, la quale è riuscita a trovare una spiegazione esaustiva del fenomeno dell'alternanza degli ausiliari. Si tratta di un modello esplicativo fondato su motivazioni puramente sintattiche, un modello che, a differenza di quello tradizionale, non ha bisogno di andare alla ricerca di appendici semantiche. Un simile passo avanti si è reso possibile nel quadro di una nuova ipotesi che prende il nome di intransitività scissa o inaccusatività. Si tratta di un'ipotesi formulata per rendere conto di un fenomeno osservato in varie lingue, ossia il fatto che i soggetti di alcuni verbi intransitivi “sembrano condividere le proprietà sintattiche proprie degli oggetti dei verbi transitivi” (Ježek, 2003, p. 144). Anzi, a ben vedere, il soggetto di questi verbi sarebbe “un soggetto superficiale, ma un oggetto diretto nella struttura sintattica profonda” (ivi, p. 80). Si è giunti così ad affermare l'esistenza di due classi di verbi intransitivi, gli inergativi da un lato e gli inaccusativi dall'altro. Ora, tra le varie proprietà sintattiche che contraddistinguono questi verbi la più significativa è proprio la selezione dell'ausiliare nei tempi composti: gli uni richiedono *avere*, gli altri *essere*.⁹

Il nuovo modello esplicativo della selezione dell'ausiliare afferma pertanto che selezionano *avere* i verbi transitivi e inergativi, mentre selezionano *essere* i verbi inaccusativi, nonché i verbi transitivi coniugati nella forma passiva e riflessiva. Abbiamo, rispetto al modello tradizionale, una notevole semplificazione, dovuta in primo luogo alla scomparsa di due classi che erano indefinite, se non addirittura autoreferenziali, dal punto di vista sintattico, quella degli intransitivi con ausiliare *avere* e quella degli intransitivi con ausiliare *essere*. Scompare, inoltre, un'altra classe potenzialmente problematica, quella degli intransitivi pronominali, ossia i verbi di forma riflessiva ma significato attivo, i quali, come è stato dimostrato attraverso appositi test sintattici (ivi, pp. 81–82), possono essere assorbiti nella più grande famiglia degli inaccusativi.

⁹ Tra le altre proprietà dei verbi inaccusativi vi sono la possibilità di pronominalizzare il soggetto con il clitico partitivo *ne* (*Ne sono arrivati due*) e quella di usare il participio passato come modificatore del soggetto (*Il treno appena arrivato*). Quest'ultima proprietà altro non è che la funzione attributiva che abbiamo visto essere alla base della regola enunciata da Leone.

Benché il nuovo modello sia puramente sintattico, si è tentato di elaborarne una rappresentazione semantica. È stato osservato, in particolare, che con i verbi inaccusativi “il soggetto è semanticamente un oggetto” (Vanelli & Salvi, 2004, p. 52). Infatti, mentre i verbi inergativi “esprimono eventi in cui il soggetto ha il ruolo tematico di agente”, gli inaccusativi “esprimerebbero invece eventi in cui il soggetto è paziente, tema o esperiente e in ogni caso, anche se animato, non è agente” (Ježek, 2003, pp. 84–85). Questa strada si è tuttavia rivelata problematica a causa della difficoltà rappresentata dai verbi di movimento che selezionano *essere*, a riguardo dei quali “appare difficile sostenere che il soggetto non sia agente” (ivi, p. 85). Si tratta di un’osservazione particolarmente interessante ai fini della nostra ricerca, sulla quale avremo modo di tornare nell’ultima parte, quando illustreremo il nostro modello della selezione dell’ausiliare.

Prima, tuttavia, dobbiamo chiederci se il modello sintattico, tanto nella sua versione tradizionale quanto in quella inaccusativa, risulti soddisfacente ai fini del concreto problema didattico che è al centro della nostra indagine. A nostro avviso la risposta non può che essere negativa. Da un lato, il modello tradizionale non riesce a rendere conto del diverso comportamento sintattico delle due classi di verbi intransitivi, costringendo così gli autori dei testi per stranieri a ricorrere a complesse classificazioni semantiche che, oltre a non spiegare nulla sul piano teorico, si rivelano spesso inutili, se non addirittura controproducenti, su quello didattico. Dall’altro lato, il modello inaccusativo, pur dando ragione sul piano sintattico del fenomeno dell’alternanza degli ausiliari, non sembra neanche lontanamente applicabile all’ambito della didattica dell’italiano L2.¹⁰

¹⁰ Un esperimento in tal senso è illustrato in un articolo che non avevamo avuto modo di consultare al momento della redazione della tesi da cui è tratto il presente lavoro. La proposta si fonda sulla presentazione didattica ad apprendenti di livello A1 del concetto stesso di inaccusatività, ossia sul tentativo “di far comprendere agli allievi, innanzi tutto, cosa si intende per verbo inaccusativo e, in un secondo tempo, di individuare questo tipo di verbo autonomamente all’interno di un testo”. Oltre ad esso, si propone di presentare agli studenti anche i concetti di “transitivo”, “intransitivo” e “oggetto diretto” e, se pur solo in via opzionale, quelli di “agente”, “tema”

Al di là della già sollevata questione della difficoltà linguistica, manifestamente inadatta ad apprendenti di livello elementare, il problema fondamentale è rappresentato dal fatto che gli studenti stranieri non sempre hanno le necessarie conoscenze teoriche per comprendere concetti morfosintattici di tale complessità. In molti paesi, infatti, non solo non si pratica l'analisi logica e grammaticale, così comune nella scuola italiana, ma la stessa lingua materna viene insegnata sulla base di un approccio essenzialmente comunicativo, riducendo al minimo la riflessione metalinguistica.¹¹ Gli apprendenti anglofoni, ad esempio, non hanno dimestichezza con le parti del discorso e le funzioni sintattiche, spesso al punto da non saper distinguere un nome da un verbo o un verbo dal soggetto. Non si vede, dunque, come potrebbero avvicinarsi ai concetti di transitività e intransitività, tanto familiari agli studenti italiani, per non parlare poi di quelli di inergatività o inaccusatività. Utilizzare queste categorie sintattiche, insomma, significherebbe affrontare un problema più

e “inergativo” (Zamborlin, 2005, pp. 17, 21 e 29). Come avremo modo di illustrare nel prosieguo della nostra ricerca, riteniamo che la riflessione metalinguistica su concetti di tale complessità non solo non sia indicata per apprendenti di livello elementare, ma tutto sommato neanche necessaria ai fini del problema che intendiamo risolvere. Va precisato, tuttavia, che la suddetta proposta didattica è inserita all'interno di un manuale scritto in L1 ed è rivolta a studenti giapponesi, i quali mostrano di norma una buona predisposizione allo studio della grammatica e alla riflessione metalinguistica: se ciò da un lato ne giustifica almeno in parte il contenuto, dall'altro ne limita fortemente l'applicabilità. Un'altra e più recente proposta di applicazione didattica del modello inaccusativo evita invece l'esplicita presentazione delle sopracitate categorie verbali, limitandosi a guidare gli apprendenti attraverso una serie di passaggi a trovare induttivamente una spiegazione del perché i verbi senza oggetto diretto selezionino al passato prossimo due ausiliari diversi. Secondo l'autore, a quel punto “it should be clear that where there is a subject which can be considered an agent of the action, then *avere* is used as auxiliary, whereas *essere* is used [...] when the subject is more a patient of the action rather than an agent”. Premesso che non siamo affatto convinti che una regola situata così in profondità possa emergere spontaneamente attraverso il semplice esame di una serie di esempi, resta comunque aperta la questione dei verbi di movimento, nei quali, come riconosce l'autore, “a notion of agentivity is still present” (Mioni, 2012, pp. 46 e 48).

¹¹ Sul ricorso alla riflessione metalinguistica e alla pratica dell'analisi logica nell'insegnamento scolastico della L1 in Italia e all'estero, si veda in particolare Pallotti (2009, p. 12).

difficile per risolverne uno tutto sommato più semplice. Peraltro, anche ammesso di volerci provare, non si risolverebbe il problema concreto al centro della nostra ricerca, ossia offrire agli apprendenti una regola efficace per comprendere quali verbi selezionano un ausiliare e quali l'altro. Paradossalmente, infatti, il modo più semplice e rapido per distinguere i verbi inaccusativi dagli inergativi sarebbe definirli come gli intransitivi che selezionano rispettivamente *essere* e *avere* come ausiliare, il che significherebbe cadere in un evidente circolo vizioso.

3. VERSO UN MODELLO SEMANTICO DELLA SELEZIONE DELL'AUSILIARE

Abbiamo visto che il modello esplicativo sintattico, tanto nel paradigma tradizionale quanto in quello inaccusativo, risulta inadatto a trovare applicazione in ambito glottodidattico. Nelle pagine che seguono, andremo alla ricerca di una terza via che ci permetta di superare le carenze di entrambi. Deve trattarsi, innanzitutto, di un modello semplice ed esauritivo, ossia capace di fornire una regola della selezione dell'ausiliare senza far ricorso alle complesse classificazioni che popolano i testi per stranieri. Un simile obiettivo, a nostro avviso, può essere raggiunto soltanto attraverso un modello che non sia meramente strumentale, ma sia in grado di individuare e in qualche modo rappresentare le ragioni profonde dell'alternanza degli ausiliari. Infine, pur dovendo dar ragione di un fenomeno sintattico, deve essere un modello puramente semantico. Si tratta di una scelta fondata su una duplice convinzione: da un lato, sul piano teorico, riteniamo che una lingua in quanto sistema di regole non possa mai essere completamente separata dal significato che quelle regole hanno il compito di veicolare; dall'altro lato, sul piano didattico, siamo convinti che una spiegazione di natura semantica sia di per sé meglio assimilabile dagli apprendenti anche in assenza di specifiche conoscenze metalinguistiche.

Nella fattispecie, il modello che proponiamo ha un duplice fondamento semantico, in quanto si basa non solo sul significato dei verbi che si servono degli ausiliari per formare i tempi composti ma anche su quello degli ausiliari stessi. Dobbiamo muovere, infatti, dall'esame

del significato di *essere* e *avere* in quanto verbi autonomi, un significato che si impone a noi con un'evidenza quasi primordiale. Il verbo *essere* viene usato, da un lato, per affermare l'esistenza del soggetto e, dall'altro, per esprimere qualcosa che riguarda la sua stessa natura, qualcosa che ha a che fare molto da vicino con la sua *essenza*, col suo *modo di essere* appunto. D'altro canto, il verbo *avere* viene normalmente usato per affermare che il soggetto possiede qualcosa, qualcosa che pur appartenendogli non è in relazione con la sua natura più intima. Nella mente dei parlanti, dunque, viene percepita una netta contrapposizione semantica tra i due verbi. Si tratta di una percezione soggettiva che a nostro avviso permane anche nel momento in cui essi, attraverso un processo di grammaticalizzazione, subiscono un indebolimento semantico e vengono usati con una diversa funzione sintattica.¹²

Il significato non può venir meno neppure nel momento in cui verbi originariamente dotati di autonomia semantica vengono usati come semplici ausiliari. Prendiamo, ad esempio, il caso del passivo, dove troviamo una parziale alternanza tra gli ausiliari *essere* e *venire*. È evidente che questi verbi nell'atto di svolgere la propria funzione sintattica di ausiliari si portano dietro la memoria del loro originario significato:

¹² Non condividiamo, da questo punto di vista, l'idea che il verbo *essere*, quando viene usato con valore copulativo sia soltanto un mero connettore logico, sostituibile magari con un simbolo. Una tesi, questa, evocata da Patota nella sua grammatica, laddove si osserva che “il più delle volte *essere* non ha un significato specifico, ma è un elemento che unisce il soggetto a un *nome* o a un *aggettivo* riferiti al soggetto” (2006, p. 93). A distanza di anni, abbiamo trovato conferma di questa nostra convinzione in un saggio di Benveniste, il quale dopo aver ricordato che “*essere* è lo stato dell'essente, di chi è qualcosa” e “*avere* è lo stato dell'avente, di colui del quale qualcosa è”, afferma che “da ciò risulta la loro differenza”, ossia “tra i due termini che esso congiunge, *essere* stabilisce un rapporto intrinseco di identità” mentre “al contrario, i due termini congiunti da *avere* restano distinti; il loro rapporto è estrinseco”, ribadendo poco più avanti che i due verbi si distinguono proprio “in base alla natura del rapporto istituito tra i termini nominali della costruzione: *essere* implica una relazione intrinseca, *avere* una relazione estrinseca”. Si noti che nello stesso contesto il linguista francese ipotizza una connessione tra il significato semantico dei due verbi e la loro funzione in quanto ausiliari, osservando che “se nell'uso come ausiliari verbali *essere* e *avere* si trovano in una distribuzione complementare, si può supporre che lo siano anche nella situazione lessicale” (2010, pp. 235–237).

il primo tende infatti a focalizzare l'attenzione sul risultato dell'azione, il secondo sul processo, in quanto il dinamismo intrinsecamente connotato al suo contenuto semantico si impone anche nel nuovo contesto. Anzi, l'influenza del significato è tale da determinare un'importante conseguenza sul piano sintattico, rappresentata dal fatto che *venire* può essere usato soltanto con i tempi semplici e non con quelli composti, esprimendo quest'ultimi un'azione compiuta che risulterebbe in contrasto con il significato dinamico del verbo. Le cose non cambiano, a nostro avviso, per gli ausiliari usati nella formazione dei tempi composti. Nonostante l'indebolimento semantico, infatti, *essere* e *avere* non perdono trasparenza e continuano ad essere riconosciuti dai parlanti come i medesimi verbi, diversamente da quanto accade quando il processo di grammaticalizzazione comporta anche una variazione di categoria.¹³ Più in generale, la nostra tesi sembra trovare conforto nei dati che ci offre la grammatica storica, i quali, almeno nel caso di *avere*, stabiliscono un preciso rapporto di evoluzione diacronica tra ausiliare e verbo autonomo.¹⁴

Alla luce di queste considerazioni, riteniamo che *essere* e *avere*, anche quando sono usati come ausiliari, si portino dietro traccia del loro primitivo significato, evocando nella mente del parlante rispettivamente

¹³ Si prenda, ad esempio, il caso della congiunzione *sia*, la quale nella percezione dei parlanti ha ormai perso completamente il suo originario significato di voce verbale, tanto che il rapporto etimologico con *essere* non viene più riconosciuto, come peraltro dimostra il fatto che il secondo elemento del nesso correlativo viene sempre più frequentemente sostituito con *che*. Analogo discorso vale per il rapporto tra la preposizione *durante* e il verbo *durare*.

¹⁴ È noto, infatti, come il passato prossimo italiano abbia avuto origine da una perifrasi del latino parlato formata dal verbo *habere* e dal participio perfetto, del tipo *epistulam scriptam habeo*. Ora, il fatto per noi particolarmente interessante è che in tale perifrasi “il verbo *habere* non era adoperato come un ausiliare, ma come un verbo autonomo, col suo significato specifico di *possesso* o *mantenimento* fisico o mentale” (Patota, 2007, p. 163). Il legame diacronico tra *avere* in quanto ausiliare e *avere* in quanto verbo autonomo rende insomma plausibile che tra i due si sia mantenuto anche un nesso semantico. Per quanto riguarda *essere*, invece, la sua unione col participio passato “si trova già in latino, sia nella coniugazione passiva sia in quella deponente” in costruzioni come *laudatus sum* o *natus sum* (Cimaglia, 2010, p. 129).

te una maggiore o minore intimità del contenuto semantico del verbo nei confronti del soggetto. Siamo convinti, in particolare, che *essere*, in virtù del suo significato originario in quanto verbo autonomo, ponga rispetto ad *avere* una più forte connessione tra soggetto e verbo. Ciò, analogamente a quanto abbiamo visto nel caso del passivo, sembra trovare conferma in una precisa conseguenza sintattica, ossia il fatto che *essere* richiede la concordanza del participio passato per genere e numero con il soggetto, esattamente come se si trattasse di un predicato nominale.¹⁵ *Avere*, al contrario, non richiede quasi mai la concordanza e nei casi in cui lo fa, per esempio quando il complemento diretto è espresso da un pronome atono, il participio non concorda con il soggetto ma con l'oggetto, ponendo così una più forte connessione tra quest'ultimo e il verbo. La concordanza non è tuttavia l'unico effetto della maggiore connessione posta da *essere* tra soggetto e verbo: a monte ve ne è un altro, ancor più significativo, ossia il fatto stesso che in determinati casi questo ausiliare venga selezionato al posto di *avere*.

Il modello semantico della selezione dell'ausiliare che intendiamo proporre è pertanto il seguente: si usa *avere* quando il verbo esprime un'azione rivolta dal soggetto verso l'oggetto o il mondo esterno in generale, mentre si usa *essere* quando il verbo esprime un'azione rivolta verso il soggetto stesso, intendendo per azione qualsiasi tipo di atto, attività, processo, evento, stato o modificazione espresso dal significato del verbo in questione. Ancora più in generale, potremmo dire che si usa *avere* quando gli effetti del contenuto semantico veicolato dal verbo sono indirizzati verso l'esterno, mentre si usa *essere* quando tali effetti

¹⁵ È probabile che la concordanza si sia affermata proprio sul modello del predicato nominale. Del resto, nella percezione soggettiva di noi parlanti, la differenza di intensità del nesso tra soggetto e verbo posta da *essere* in quanto copula o in quanto ausiliare è tutto sommato minima. Nella frase *Maria è malata*, ad esempio, il predicato nominale non si riferisce al soggetto più di quanto lo faccia il predicato verbale in frasi come *Maria è cresciuta* o *Maria è partita*: la vera differenza sta piuttosto nel fatto che, mentre il primo enunciato esprime soltanto una condizione, gli altri esprimono anche un processo o un evento. Addirittura, in quei casi in cui il participio passato può assumere funzione attributiva, non possiamo neppure sapere se *essere* abbia funzione copulativa o ausiliare: un enunciato quale *Maria è allibita* potrebbe indicare sia uno stato del soggetto che una sua modificazione.

riguardano principalmente il soggetto. Non sembrano esserci dubbi che frasi come *Marco ha comprato il giornale* o *Marco ha parlato con Lucia* esprimono azioni del soggetto indirizzate verso il mondo esterno, mentre frasi come *Marco è cresciuto molto* o *Marco è arrossito* esprimono anche e soprattutto processi o eventi subiti dal soggetto stesso.

Nel quadro della nostra ipotesi, la selezione dell'ausiliare si configura allora come la conseguenza sintattica di un fenomeno semantico. Tutto ciò sembra peraltro trovare conferma in quanto affermato nell'ambito del modello inaccusativo, ossia che l'azione espressa dai verbi che hanno come ausiliare *essere* è tale che il soggetto sintattico è in realtà l'oggetto semantico della frase. Con la differenza che il nostro modello individua anche la specifica ragione della selezione di *essere* al posto di *avere*, ossia il fatto che in virtù del suo significato originario esso ponga un più forte legame tra soggetto e verbo.

A questo punto si obietterà che anche frasi come *Marco è andato a casa* o *Marco è partito per Venezia* esprimono un'azione compiuta dal soggetto e rivolta verso l'esterno, ossia il muoversi nello spazio. Il caso dei verbi di movimento è in effetti uno dei più interessanti per mettere alla prova l'attendibilità del nostro modello. Da un lato, abbiamo verbi di movimento che vogliono *avere*, come *viaggiare*, *camminare* e *nuotare*; dall'altro lato, verbi di movimento che vogliono *essere*, come *andare*, *partire* e *tornare*; infine ci sono verbi di movimento che possono prendere entrambi gli ausiliari, come *correre* e *volare*. Sia il modello esplicativo tradizionale, sia quello inaccusativo offrono una spiegazione della selezione dell'ausiliare nei verbi di moto, chiamando in causa a tal fine variabili quali la qualità o la meta del movimento. In realtà, queste spiegazioni, di cui abbiamo trovato eco nei testi per stranieri, pur avvicinandosi molto alla verità, colgono soltanto l'aspetto superficiale del fenomeno.

Riteniamo, infatti, che il diverso comportamento sintattico dei verbi di moto dipenda non solo dal punto di vista da cui si guarda al movimento, ma anche e soprattutto dalla relazione che esso intrattiene col soggetto. Diremo allora che selezionano *essere* quei verbi che, esprimendo un puro movimento, pongono in primo piano la modificazione subita dal soggetto, il quale, pur essendo senza dubbio l'agente, ossia colui che

compie il movimento, è anche con tutta evidenza il paziente, ossia colui che ne subisce gli effetti; selezionano invece *avere* quei verbi che, esprimendo un particolare tipo di moto o meglio un movimento considerato in quanto specifica forma di attività, pongono in primo piano l'azione compiuta dal soggetto. Esempio a questo proposito la distinzione tra enunciati quali *Marco è andato a Milano* e *Marco ha viaggiato molto*: nel primo ciò che ci viene detto non è soltanto che il soggetto ha compiuto un'azione, nella fattispecie un movimento nello spazio, ma anche che quello stesso soggetto è stato nel contempo oggetto di un evento in virtù del quale il suo stato ha subito una modificazione, rappresentata dal trovarsi attualmente in un altro posto.

Alla luce di queste considerazioni è possibile emendare l'interpretazione semantica del modello inaccusativo, che abbiamo visto arenarsi proprio sullo scoglio dei verbi di movimento: il nocciolo della questione non è tanto stabilire se il soggetto sia o non sia agente, ma piuttosto verificare se sia anche paziente, ossia se gli effetti dell'azione, indipendentemente da chi l'abbia compiuta, ricadano o meno sul soggetto.

Ancora più emblematico, in tal senso, è il caso di quei verbi di movimento che possono prendere entrambi gli ausiliari: una frase come *Marco è corso a casa* focalizza la nostra attenzione sul fatto che il soggetto ha compiuto un'azione che ha avuto effetti in primo luogo sul soggetto stesso, modificandone la posizione nello spazio; una frase come *Marco ha corso tutto il pomeriggio nel parco* la focalizza invece sul fatto che il soggetto ha svolto una particolare attività sportiva, così come avrebbe potuto giocare a tennis o fare una partita a calcetto o anche spendere il tempo in modo completamente diverso, magari leggendo un libro o guardando la televisione, senza che in ogni caso tali occupazioni abbiano modificato la sua condizione in modo significativo dal punto di vista del parlante. La controprova della nostra tesi è rappresentata dal fatto che le due affermazioni rispondono a ipotetiche domande di natura completamente diversa, ossia *Dov'è Marco?* nel primo caso e *Cos'ha fatto?* nel secondo. Un discorso analogo vale per enunciati come *Il gabbiano è volato via* e *Il gabbiano ha volato a lungo sopra la scogliera*: il primo, contrariamente al secondo, evidenzia non solo l'azione compiuta dal soggetto, ma anche la modificazione subita dallo stesso, il quale si

trova ora in una condizione diversa rispetto a prima, ossia non è più presente alla vista del parlante.

Gli esempi appena portati ci offrono l'occasione per introdurre uno degli aspetti più spinosi della questione che stiamo affrontando, ossia il caso di quei verbi che possono selezionare sia *essere* che *avere*, a volte assumendo sfumature di significato diverse a seconda dell'ausiliare, ragion per cui l'apprendente si trova non solo a dover applicare meccanicamente una regola sintattica di cui non comprende appieno le ragioni, ma di fatto anche a compiere una scelta che ha delle conseguenze semantiche difficilmente afferrabili da chi non abbia l'italiano come lingua materna.¹⁶ Il nostro modello, tuttavia, sembra in grado di rappresentare una soluzione anche per questo problema. Abbiamo già visto il caso di un verbo di movimento come *correre*, il quale cambia leggermente di significato a seconda dell'ausiliare. Nella medesima fattispecie rientra *cambiare*: si dice *Marco è cambiato molto negli ultimi anni* e *Marco ha cambiato auto* in quanto nei due casi gli effetti dell'azione si orientano in modo diverso, sul soggetto nel primo e sull'oggetto nel secondo. Prendiamo ora *continuare*: possiamo dire *Marco ha continuato il suo discorso fino alle due*, ma anche *Il discorso è continuato fino a tardi*. Qui l'uso di due ausiliari è giustificato non dal diverso significato del verbo ma dalla differente natura del soggetto: da un lato abbiamo un soggetto animato, dall'altro un soggetto inanimato. Il primo è l'agente di un'azione i cui effetti si riverberano sull'oggetto; il secondo, pur essendo il soggetto sintattico della frase, non ne è affatto il soggetto semantico, l'agente, ma semmai l'oggetto, il paziente.¹⁷ Tutti questi esempi ci con-

¹⁶ Addirittura, secondo il già citato Leone, "il più delle volte il diverso uso è legato a una sfumatura di pensiero: non è insomma un fatto oggettivo, ma dipendente dalla sensibilità del parlante e, come tale, non comprensibile in regola alcuna" (1970, p. 29).

¹⁷ Lo stesso identico ragionamento si applica a verbi come *finire* (*Salvatore ha finito il suo ultimo film; Il film è appena finito*), *cominciare* (*Il professore ha cominciato la lezione in anticipo; La lezione è cominciata in ritardo*), *suonare* (*Marco ha suonato il campanello; È suonato il campanello*), *affondare* (*I pirati hanno affondato la nave; La nave è affondata nella tempesta*). Per quanto riguarda, invece, i verbi impersonali indicanti fenomeni meteorologici la piena concorrenza tra i due ausiliari, ritenuta di difficile giustificazione, potrebbe essere spiegata nel quadro del nostro modello dalla circostanza che, non essendo presente un soggetto e di norma neppure un oggetto,

fermano che la selezione dell'ausiliare *essere* non è che la conseguenza sintattica di una circostanza semantica, ossia il fatto che gli effetti dell'azione espressa dal verbo ricadono sul soggetto.

Come abbiamo visto, tanto il modello tradizionale quanto quello inaccusativo, pur essendo fondati sul concetto di reggenza, si trovano costretti, per spiegare il fenomeno della selezione dell'ausiliare nella sua interezza, a chiamare in causa anche un'altra categoria, quella di diatesi. Al contrario, il nostro modello si presta a essere riformulato in modo tale da avere quale unico riferimento la forma verbale, la quale, non a caso, si definisce proprio come il rapporto tra il soggetto e l'azione espressa dal verbo. Si danno, infatti, tre tipi di diatesi: attiva, quando il soggetto coincide con l'agente dell'azione; passiva, quando il soggetto coincide con il paziente; media, quando il soggetto svolge il ruolo sia di agente che di paziente in quanto l'azione da esso compiuta ricade sul soggetto stesso. Ora, la circostanza che la diatesi media o riflessiva, non diversamente da quella passiva, selezioni *essere* conferma la bontà di quanto abbiamo affermato affrontando la questione dei verbi di movimento, ossia che la selezione di tale ausiliare è determinata dal fatto che il soggetto è paziente e non dal fatto che non è agente. Così, riformulando il nostro modello dal punto di vista della diatesi, possiamo concludere che la forma attiva seleziona *avere* in quanto gli effetti dell'azione espressa dal verbo si indirizzano verso il mondo esterno, mentre la forma passiva e media selezionano *essere* in quanto gli effetti dell'azione si indirizzano verso il soggetto.

Resta tuttavia da risolvere l'anomalia dei verbi inaccusativi, i quali, pur appartenendo alla forma attiva, vogliono *essere* come ausiliare. Anzi, a ben vedere, l'anomalia è rappresentata soltanto da una parte di essi, ossia gli inaccusativi semplici, dato che, come abbiamo visto, gli inaccusativi pronominali appartengono alla diatesi media. In realtà, dato che i verbi riflessivi, compresi gli inaccusativi pronominali, selezionano *essere*, non vi è nulla di strano che anche i verbi inaccusativi semplici

non è possibile stabilire dove si indirizzino gli effetti dell'azione. Ciò sembra peraltro trovare conferma nel fatto che nei rari casi in cui è presente un soggetto non si ha oscillazione (*Sono piovuti sassi; Il presidente ha tuonato contro i suoi oppositori*).

facciano lo stesso, dal momento che non diversamente dai primi esprimono un'azione che, pur essendo compiuta dal soggetto, ha effetti che ricadono principalmente sul soggetto stesso. Riteniamo, del resto, che anche sul piano semantico non vi sia alcuna sostanziale differenza tra enunciati quali *Marco si è addormentato* o *Marco si è spaventato* e altri quali *Marco è cresciuto* o *Marco è allibito*: questi ultimi esprimono eventi che sembrano riguardare il soggetto né più né meno di quelli espressi dai primi. In entrambi i casi, infatti, si tratta di verbi che indicano un processo fisico o una modificazione psichica subita dal soggetto stesso.¹⁸

Quanto osservato ci induce a ipotizzare che anche i verbi inaccusativi semplici appartengano in realtà, quanto meno dal punto di vista semantico, alla diatesi media. Del resto, se nell'ambito del modello tradizionale gli intransitivi pronominali vengono definiti come verbi di significato attivo e forma riflessiva, non si vede per quale motivo non si

¹⁸ Non ci sentiamo pertanto di condividere la tesi secondo la quale negli inaccusativi pronominali il pronome rappresenterebbe soltanto “una semplice componente del verbo, priva di qualsiasi significato e funzione riflessiva” (Patota, 2006, p. 139). Al contrario, se è vero quanto affermato dal nostro modello, gli inaccusativi pronominali selezionano *essere* non solo per una questione meramente sintattica, ossia il fatto di appartenere formalmente alla diatesi media, ma anche e soprattutto per una questione semantica, ossia la circostanza che gli effetti dell'azione si riverberano sul soggetto, come ben testimonia lo scarto di significato tra *addormentare* e *addormentarsi*. Illuminante a questo proposito il caso di quei verbi transitivi che possono aggiungere un pronome riflessivo allo scopo di indicare un maggior coinvolgimento del soggetto: enunciati come *Marco si è mangiato un gelato* denotano “una più intensa partecipazione del soggetto all'azione, che resta nella sfera del soggetto stesso” (Serianni, 1989, p. 388), testimoniando così che la forma pronominale e l'ausiliare *essere* vanno di pari passo nello svolgere la loro specifica funzione sintattica, ossia quella di manifestare una più forte connessione tra soggetto e verbo. Il nostro modello sembra dunque in grado di dar ragione del fatto che anche verbi transitivi, per giunta dotati di oggetto diretto, possono selezionare *essere* nel momento in cui si concentra l'attenzione sugli effetti che l'azione ha sul soggetto. Che tale ragione sia di ordine semantico e non meramente sintattico è peraltro testimoniato dal fatto che l'uso del pronome intensivo non è possibile con tutti i verbi transitivi, ma solo con quelli che esprimono processi i cui effetti possono coinvolgere il soggetto (**Marco si è colpito Paolo*).

possa ammettere il caso inverso di verbi di significato medio e forma attiva.¹⁹

Alla luce di queste considerazioni, la nostra regola potrebbe essere parzialmente riformulata in questo modo: si usa l'ausiliare *essere* quando il soggetto, indipendentemente dal fatto di essere o non essere agente, svolge il ruolo semantico di paziente, vale a dire con la diatesi passiva e media. Quest'ultima verrebbe estesa a comprendere tutti i verbi che hanno come ausiliare *essere*, compresi gli inaccusativi semplici. E il nostro modello semantico troverebbe in tal modo un compiuto fondamento sintattico nella diatesi, senza più bisogno di far riferimento alle categorie verbali connesse al concetto di reggenza.

A questo punto è bene precisare che il modello da noi proposto non pretende di fornire una compiuta spiegazione scientifica del fenomeno dell'alternanza degli ausiliari, ma vuole essere soltanto un'ipotesi di lavoro soggetta a potenziale verifica in altro e più opportuno contesto. Quello che in questa sede ci preme, invece, è il fatto che tale ipotesi possa tradursi in uno strumento didattico da utilizzarsi nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Si tratta, in effetti, di un modello piuttosto intuitivo, un modello che, al di là della formulazione teorica che abbiamo dovuto darne in queste pagine, si presta ad essere spiegato con parole semplici e chiare, nonché ad essere raffigurato attraverso ap-

¹⁹ Tutto ciò richiama alla mente anche il caso dei verbi deponenti latini, tradizionalmente definiti come verbi di significato attivo e forma passiva. A distanza di anni, abbiamo trovato un'interessante conferma della nostra intuizione di un "parallelismo tra deponenti latini e inaccusativi italiani". Si è infatti dimostrato che "i deponenti rappresentano, almeno in origine, una classe di verbi fondamentalmente intransitivi, che si organizzano in una categoria la cui motivazione semantica sottende anche al comportamento di quegli intransitivi dell'italiano che vanno sotto il nome di inaccusativi" e in questi verbi "come nelle costruzioni passive e medie, la stessa marca morfologica segnala la presenza di un soggetto non prototipico, dal punto di vista sia semantico che, di conseguenza, sintattico, un soggetto che condivide alcune fondamentali caratteristiche dell'oggetto dei verbi transitivi" (Giannollo, 2008–2009, pp. 23 e 46). Del resto, gli stessi dati della grammatica storica inducono a ipotizzare che il passato prossimo con *essere* derivi proprio dalla coniugazione deponente: "quasi sicuramente è dai tempi composti dei verbi deponenti che l'uso di *esse* con il participio perfetto si è esteso ai verbi intransitivi" (Cimaglia, 2010, p. 129).

posite illustrazioni, in modo tale da risultare accessibile agli apprendenti indipendentemente dal livello linguistico e dalle conoscenze teoriche.²⁰

Rinviando a un altro momento l'illustrazione di una concreta applicazione didattica del nostro modello, vogliamo concludere precisando che la scelta di un modello semantico semplice, intuitivo e adatto ad essere tradotto in immagini discende da una precisa convinzione glottodidattica. All'inizio di queste pagine, introducendo l'esame dei testi di italiano L2, abbiamo ricordato come il modo di insegnamento della grammatica cambi a seconda che si adotti un approccio di tipo comunicativo o metodi più tradizionali fondati sulla riflessione metalinguistica. Alla base di queste due opposte concezioni, vi è una fondamentale distinzione glottodidattica, quella tra apprendimento e acquisizione, ossia, da un lato, il processo conscio con il quale l'adulto impara una seconda lingua attraverso lo studio esplicito delle sue strutture formali e, dall'altro, il processo subconscio con cui il bambino acquisisce la propria lingua materna per mezzo della semplice esposizione ad essa. Ecco, vorremmo che nella sua trasposizione didattica il nostro modello si muovesse più nell'ambito del secondo che non del primo. Siamo infatti profondamente convinti che la selezione dell'ausiliare vada affrontata come una questione di acquisizione prima ancora che di apprendimento, come un processo che coinvolge più l'apparato raziomorfo che non le facoltà razionali.

Ciò sembra trovare conferma nel fatto che gli stessi parlanti italofofoni, pur non sbagliando quasi mai all'atto pratico la scelta dell'ausiliare, non sanno individuare una regola capace di spiegare in modo semplice e univoco l'alternanza tra *essere* e *avere* e spesso mostrano di fronte alle macchinose classificazioni che abbiamo incontrato nel nostro cammino la medesima perplessità manifestata dagli apprendenti stranieri. Quello della selezione dell'ausiliare, insomma, è un fenomeno che va sentito prima ancora che compreso. Un buon modello esplicativo, pertanto, non deve pretendere di sostituirsi attraverso interminabili teorie di regole ed

²⁰ Un esempio di rappresentazione grafica, semplice e intuitiva, della regola di selezione dell'ausiliare formulata nel quadro del nostro modello può essere visualizzato on line al seguente indirizzo: <https://goo.gl/TvCflx>.

eccezioni al naturale processo di acquisizione fondato sull'esposizione alla lingua, ma piuttosto rappresentare uno strumento di orientamento, una sorta di bussola concettuale o di costellazione mentale capace di guidare l'apprendente nel corso di tale processo.

BIBLIOGRAFIA

- Amati, D. (1999). *Un tuffo nell'azzurro*. Rimini: Il ponte.
- Avitabile, G. (1977). *Italian for the English-Speaking*. Roma: Bonacci.
- Battaglia, G. (1995). *Grammatica italiana per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Baulini, S. & Consonno, S. (2004). *I verbi italiani*. Firenze: Alma.
- Benveniste, E. (2010). «Essere» e «avere» nelle loro funzioni linguistiche. In E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale* (pp. 223–247). Milano: Il Saggiatore.
- Bozzo, D. (2007). *Essere o avere? L'alternanza degli ausiliari tra semantica e sintassi nella didattica dell'italiano L2* (Master's thesis, Università di Padova). Retrieved from <http://www.cinquetterresummerschool.it/IT/wp-content/uploads/Tesi-Bozzo.pdf>.
- Braghin, C., Caprile, M.T. & Morano, L. (2014–2015). *Sillabo: da A1 a C2. Linee guide dell'italiano come lingua straniera*. Genova: Università degli Studi di Genova. Retrieved from <https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/SillaboSlici.pdf>.
- Celli Merlonghi, F., Merlonghi, F., Tursi, J.A., & Rea O'Connor, B. (2002). *Oggi in Italia. A First Course in Italian*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chiuchì, A., Fazi, M.C. & Bagianti, R. (1983). *I verbi italiani: regolari e irregolari*. Perugia: Guerra.
- Chiuchì, A., Minciarelli, F. & Silvestrini, M. (1990). *In italiano*. Perugia: Guerra.
- Cimaglia, R. (2010). Ausiliari, verbi. In R. Simone (ed.), *Enciclopedia dell'italiano* (pp. 128–131). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Dardano, M. & Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Gruppo Meta (1992). *Uno*. Roma: Bonacci.
- Giannollo, C. (2008–2009). I verbi deponenti latini e l'unità della flessione in –r. *Incontri triestini di filologia classica*, 8, 23–49.
- Ježek, E. (2003). *Classi di Verbi tra Semantica e Sintassi*. Pisa: ETS.

- Katerinov, K. & Boriosi Katerinov, M.C. (1985). *La lingua italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Lazzarino, G. & Moneti, A. (1996). *Da capo. An Italian Review Grammar*. Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Leone, A. (1970). Una regola per gli ausiliari. *Lingua nostra*, 31, 24–30.
- Lepschy, A.L. & Lepschy G. (2016). *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*. Milano: Bompiani.
- Olson, A.D., Edwards, E. & Foerster, S.W. (2003). *In viaggio. Moving toward Fluency in Italian*. New York: McGraw-Hill.
- Marmini, P. & Vicentini, G. (1998). *Passeggiate italiane*. Roma: Bonacci.
- Mioni, L. (2012). Auxiliary Selection in Italian Compound Tenses: A Problem that Can be Solved. *Italica*, 89(1), 34–48.
- Pallotti, G. (2009). Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace? In *Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue*. Roma-Firenze: MIUR/ANSAS. Retrieved from www.gabrielepallotti.it/pub/PallottiRiflessioneLinguaPub.pdf.
- Patota, G. (2006). *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Novara: Garzanti.
- Patota, G. (2007). *Nuovi lineamenti di grammatica storica dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Pease, A. & Bini, D. (1993). *Italiano in diretta. An Introductory Course*. New York: McGraw-Hill.
- Pichiassi, M. (2008). *Sillabo per i corsi di lingua e cultura italiana a stranieri*. Perugia: Università per Stranieri di Perugia.
- Radicchi, S. & Mezzedemi, M. (1989). *Corso di lingua italiana*. Roma: Bonacci.
- Serianni, L. (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.
- Słapek, D. (2017). Argomenti grammaticali nei manuali e nei certificati d'italiano LS. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 49(1), 109–127.
- Trifone, P. & Palermo, M. (2000). *Grammatica italiana di base*. Bologna: Zanichelli.
- Urbani, S. (1990). *Le forme del verbo italiano*. Roma: Bonacci.
- Zamborlin, C. (2005). Essere o avere? Oltre le regole tradizionali per comprendere la selezione dell'ausiliare nel passato prossimo. Applicazione glottodidattica delle nozioni di ruolo semantico e di verbo inaccusativo.

In Insegnare Italiano in Giappone (Atti della IV Settimana della Lingua Italiana nel Mondo)(pp. 39–72). Tokyo: Istituto Italiano di Cultura.

Riassunto: Nell'ambito della didattica dell'italiano L2 è nota la difficoltà in cui si imbattono insegnanti e apprendenti quando si trovano ad affrontare la questione dell'alternanza degli ausiliari nella formazione dei tempi composti. Esaminando il modo in cui il problema è trattato nelle grammatiche per stranieri, si nota, tra ipertrofiche classificazioni e teorie di eccezioni, la mancanza di un modello esplicativo capace di dare ragione in maniera organica ed esaustiva del fenomeno. Volgendo lo sguardo alla fonte, ossia alle grammatiche di italiano L1, il modello sintattico fondato sulla distinzione tra verbi transitivi e intransitivi, sia nella sua variante tradizionale sia in quella inaccusativa, risulta ben poco adatto a trovare applicazione nell'ambito della didattica L2, soprattutto nel caso di apprendenti provenienti da paesi nella cui tradizione scolastica si dà poco spazio alla riflessione metalinguistica.

Questo contributo si propone di suggerire un modello alternativo di natura semantica capace di rappresentare uno strumento di orientamento per gli apprendenti e di trovare un punto di equilibrio tra esigenze teoriche e didattiche, così come tra apprendimento e acquisizione. Secondo tale modello, che sposta l'attenzione dalla reggenza alla diatesi e muove dal significato degli ausiliari in quanto verbi autonomi, si usa *avere* quando gli effetti dell'azione espressa dal verbo sono rivolti verso il mondo esterno, *essere* quando tali effetti sono rivolti verso il soggetto stesso, ossia quando il soggetto sintattico della frase rappresenta l'oggetto semantico dell'evento, assumendo così il ruolo di paziente proprio della diatesi passiva e media.

Parole chiave: verbi ausiliari, selezione dell'ausiliare, tempi composti, italiano L2