

XVI Convegno Nazionale GISCEL - La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Elena Maria Duso

Tra il 4 e il 6 marzo 2010 si è svolto a Padova il XVI Convegno nazionale Giscel, dal titolo “La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché”:

Elena Maria Duso

è CEL di Italiano L2 presso il Centro linguistico di Ateneo dell'Università di Padova ed è responsabile di un Laboratorio di didattica dell'italiano come L2 nell'ambito del Master in Didattica dell'italiano come L2
e-mail: elenamaria.duso@unipd.it

la folta partecipazione di insegnanti e ricercatori nel campo della lingua italiana ha testimoniato quanto il tema trattato sia sentito come ancora fondamentale e non risolto nella scuola di oggi. Benché il convegno fosse dedicato prevalentemente all'italiano L1, vi sono stati diversi interventi che allargavano l'analisi all'italiano lingua seconda: è dunque soprattutto su di essi che la presente relazione si incentra, considerati i destinatari della rivista.

1. Grammatica e L1

Per quanto riguarda la parte su Grammatica e L1, gli interventi si sono mossi su tre linee principali, strettamente correlate tra loro: come fare grammatica in classe; riflessioni sul presente; critiche a manuali ed indicazioni ministeriali.

Una buona parte delle relazioni ha proposto la sperimentazione di un modo nuovo di fare grammatica, attraverso una metodologia di tipo induttivo come suggerito già dagli *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (2004). È la stessa **Lo Duca** ad introdurre il tema, presentando, assieme a **Alvise Cristinelli ed Elena Martinelli**, una ricerca (“Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria grammaticale complessa”) che indaga come gli alunni dalla scuola primaria alla secondaria superiore riconoscano la categoria lessicale del verbo. L'analisi dei dati elicitati da un questionario rivela come gli studenti di tutti e tre gli ordini di scuola abbiano difficoltà nel distinguere le forme verbali, in particolare quando si tratti di tempi composti, verbi pronominali, sintagmatici e fraseologici. I tre studiosi sostengono allora che l'insegnamento precoce di categorie del discorso apparentemente semplici ma in realtà complesse come quella del verbo, presentato già in terza elementare, non dia risultati significativi se poi non viene ripreso ed approfondito in seguito. Le competenze di riflessione metalinguistica affiorano infatti negli alunni solo ad un certo livello, ma matu-

rano nel tempo e vanno affinate con un lavoro metodico di riflessione esplicita in classe. La consapevolezza implicita che i ragazzi hanno della loro lingua va dunque adeguatamente valorizzata ed esplicitata, favorendo le loro domande, le richieste di spiegazioni e utilizzando anche gli errori come segnalatori di processi mentali.

Attraverso un insegnamento di tipo esperienziale della L1, basato sull'osservazione dei meccanismi della lingua in uso, gli studenti scoprono un metodo di ricerca che poi imparano ad applicare anche allo studio delle lingue straniere, come evidenzia la relazione del **Giscel Sardegna** (“La caccia dei suffissi da una lingua all'altra”), che mostra come i ragazzi, spinti ad esaminare le potenzialità della derivazione suffissale nell'italiano, la sfruttino poi come uno strumento sia per riconoscere che per formare le parole, pur comprendendo i potenziali rischi di sovraestensione delle regole.

Fa parte dei tentativi di innovazione metodologica anche l'introdurre nella didattica scolastica, quando servano, alcune delle nuove categorie proposte dalla Linguistica, sostituendole alle vecchie: lo evidenziano sia **Diana Vedovato e Nicoletta Penello** (“Categorie grammaticali e dati linguistici: una proposta didattica”), che raccontano di aver proposto in classe la categoria dei verbi inaccusativi superando la tradizionale bipartizione tra verbi transitivi ed intransitivi, sia **Stefania Zilio e Silvia Vinante** (“Esperimenti sulla didattica dei verbi: proposte e risultati”), che hanno utilizzato la categoria dei verbi copulativi per meglio insegnare l'uso del verbo “essere”. Entrambe le relazioni suggeriscono che se in un primo momento tali proposte possano apparire complesse, esse poi permettono di ordinare in maniera più coerente e raffinata la descrizione dei dati, e di ridurre quindi le irregolarità, che ostacolano l'apprendimento. Inoltre, le nuove categorizzazioni, essendo state identificate attraverso la comparazione linguistica, si rivelano efficaci anche nella descrizione di altre lingue e favoriscono il confronto con la L1: l'utilizzo di categorie più astratte permette infatti ai ragazzi di cogliere “il generale” di quello che sarebbe altrimenti un meticoloso confronto linguistico, e di rimuovere le osservazioni “troppo particolari” che necessitano di studio e memorizzazione [Zilio, Vinante].

E non è solo nella scuola secondaria che vale la pena di introdurre le moderne teorie grammaticali: **Stefania Tonello** (“Perché e come fare grammatica: pratiche ed esperimenti grammaticali in classe”) infatti suggerisce un itinerario per insegnare il tempo verbale ai bambini assumendo come riferimento teorico il modello di Bertinetto (1986, 1991), e la prospettiva della grammatica nozionale, che si propone di studiare la lingua a partire dal significato, con concetti come Tempo, Aspetto, Genere, ritenuti molto intuitivi ed adatti sia a giovani italiani che a stranieri.

Infine, una grammatica induttiva può essere proposta anche lavorando a partire dai testi scritti degli studenti, come dimostrano sia **Cinzia Sammartano e Pino Arpaia** (“La grammatica è una canzone dolce... se la so cantare”), che **Maria Teresa Serafini** (“Errori prototipici e grammaticali nella didattica della composizione”), la quale sottolinea l'importanza di lavorare sulla correzione degli errori «prototipici» cioè errori ricorrenti, che possono essere isolati e caratterizzati. Per scovarli e correggerli infatti gli studenti devono utilizzare al meglio conoscenze grammaticali che permettano loro di capire, parlare dell'errore, trovare una soluzione, e quindi di superarlo.

Elena Maria Duso - XVI Convegno Nazionale Gisel

Analogamente i gruppi del **Gisel Friuli Venezia Giulia** (Giulia Daniela Picamus, Veronica Ujchich, Paolo Zuttioni, "Dal testo scritto alla grammatica. L'uso del sistema dei tempi verbali in testi narrativi prodotti dagli studenti") e del **Gisel Trentino** (Giuseppina Franca Colmelet e Walter Deon "Movenze testuali e relazioni transfrastiche. La grammatica per costruire i testi") suggeriscono di lavorare sui testi rispettivamente narrativi ed argomentativi prodotti dagli studenti per creare percorsi atti a migliorare le loro capacità produttive con interventi mirati sui punti in cui incontrano le maggiori difficoltà.

Se tali interventi hanno presentato esempi di buone pratiche, la realtà della scuola italiana non appare però nel complesso così rosea: un altro gruppo di relazioni si è incentrato sulle carenze nella preparazione degli insegnanti e sulla critica dei manuali attuali e delle indicazioni Ministeriali.

L'intervento di **Luisa Revelli** ("La grammatica percepita"), in particolare, mostra che se da un lato la maggior parte degli insegnanti si dichiara soddisfatta della propria preparazione linguistica e delle proprie metodologie di insegnamento, dall'altro però un test banale sul riconoscimento del futuro epistemico ("saranno le 4") ad essi proposto rivela vistose lacune nella loro preparazione ed un'idea di grammatica ancora piuttosto tradizionale. Spesso gli insegnanti vengono lasciati soli, incerti tra le molteplici nuove proposte dei linguisti e le Indicazioni ministeriali spesso antiquate in fatto di grammatica, o comunque vaghe, generiche, e che spesso non tengono neppure conto dello sviluppo cognitivo degli studenti (**Lo Duca et alii**, e **Fornara**).

Anche **Matteo Viale** ("Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica") evidenzia il problema della preparazione degli insegnanti, meglio, dei futuri insegnanti: un test sulle competenze grammaticali esplicite rivela infatti che anche gli studenti universitari di Storia della Lingua, che presumibilmente andranno a formare il futuro corpo insegnanti, presentano in genere un dominio fragile ed imperfetto dei concetti basilari della grammatica, e in certi casi addirittura lacune molto gravi.

Particolare attenzione andrebbe prestata anche alla grammatica del parlato, che è in genere molto trascurata, come sottolineano sia **Voghera e Laudanna**, che **De Mauro** ("Grammatica quale e quando") il quale si accosta anche all'argomento dei libri di testo, sostenendo che l'esistenza di grammatiche dell'italiano teoricamente fondate (come Serianni 1997, Renzi et alii 2001, Schwarze 2009) dovrebbe essere la base di una nuova, buona, grammatica per i giovani.

Passando dunque ai manuali, le critiche muovono principalmente da **Miglietta e Sobrero** per le scuole primarie e da Serianni per le secondarie: **Annarita Miglietta e Alberto Sobrero** espongono i risultati di un'indagine condotta su alcuni manuali di quarta e quinta elementare nella provincia di Lecce, dimostrando che essi riflettono in sé un duplice atteggiamento nei confronti della riflessione sulla lingua, dall'eccesso di zelo che emerge ad esempio dalle indicazioni del ministro Fioroni, il quale incoraggia approfondite analisi grammaticali,

all'estrema prudenza dei linguisti, che raccomandano invece attività mirate a sollecitare appena i bambini, o addirittura suggeriscono di limitarsi ad attività di comprensione sui testi, rimandando la riflessione a momenti successivi, quando gli studenti saranno più maturi dal punto di vista cognitivo. I libri oscillano dunque da un estremo all'altro, anche se poi nella pratica didattica gli insegnanti, e di conseguenza gli Editori, sembrano preferire ancora un metodo tradizionale, nozionistico, motivo per cui le grammatiche con orientamento diverso, più problematico ed induttivo e influenzato dalle nuove acquisizioni della linguistica, costituiscono ancora solo una minoranza. Analogamente, l'analisi dei test di ingresso cui sono sottoposti i giovani studenti e della programmazione didattica rivela un comportamento piuttosto eclettico ed incoerente, che vede comunque prevalere un atteggiamento tradizionale. La conclusione è quindi piuttosto sconcertante: pare che nonostante i tanti studi e le numerose proposte didattiche, la grammatica abbia mantenuto una veste antica, di nozioni astratte, da imparare a memoria e poi archiviare, in blocchi indipendenti che non interagiscono.

Nemmeno le grammatiche destinate alle secondarie inferiori ed al biennio delle superiori sono adeguate, a parere di **Luca Serianni** ("Dal testo di grammatica alla grammatica in atto"), che ha passato in rassegna una decina di grammatiche scolastiche (edite tra il 1998 ed il 2009) per ciascun ordine, assumendo una prospettiva empirica: verificare cioè se e quanto l'apparato grammaticale teorico e gli esercizi fossero funzionali all'apprendimento della lingua e all'addestramento ad una riflessione metalinguistica non autoreferenziale. Sebbene sembri esserci un miglioramento rispetto a rassegne precedenti, il bilancio non è comunque positivo, a causa dell'eccesso dei materiali offerti a detrimento del necessario approfondimento dei punti critici; dello

scollamento rispetto ai problemi linguistici degli studenti; della tendenza a privilegiare vecchie classificazioni fini a se stesse e prive di efficacia (ad es. distinzione tra complemento di specificazione e di denominazione); della scarsa formazione linguistica degli autori, che non di rado commettono errori. Il modello di lingua proposto inoltre appare ambiguo: pur facendo riferimento alle distinzioni diamesiche nell'introduzione, nel descrivere la lingua in genere, le grammatiche restano nel solco della tradizione, proponendo spesso un italiano artificioso e libresco, con esempi inventati e surreali. Inoltre non sembra esservi nessuna distinzione tra le

grammatiche del biennio e quelle della secondaria inferiore: non solo la parte teorica presenta gli stessi argomenti e nella stessa sequenza, ma anche la parte applicativa, degli esercizi, è quasi identica, senza alcun rispetto per le capacità cognitive degli alunni.

I suggerimenti del convegno per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica della L1 sembrano essere allora principalmente tre, ossia, da un lato lavorare sulla programmazione, tenendo in maggior considerazione lo sviluppo cognitivo degli apprendenti; dall'altro, sviluppare la collaborazione con gli insegnanti di LS, cercando di adottare categorizzazioni comuni per sviluppare le capacità di riflessione metalinguistica degli studenti. Infine, gli insegnanti dovrebbero prestare maggior attenzione alla scelta dei libri di testo, contribuendo a svec-

*La consapevolezza
implicita della
propria lingua va
adeguatamente
valorizzata.*

chiare certe pratiche didattiche.

A cavallo tra L1 ed L2 sta l'intervento di **Alessandro Laudanna e Miriam Voghera** ("Competenze metalinguistiche e grammatica: acquisizione e apprendimento a confronto") incentrato sul rapporto tra apprendimento/insegnamento esplicito ed implicito della grammatica. Laudanna ha illustrato una serie di studi ed esperimenti di tipo neuro-linguistico e cognitivo, dimostrando che un apprendimento implicito, fondato sul significato, non risulta essere più efficace di un apprendimento esplicito, fondato sulla forma, concludendo che gli studi cognitivi non liquidano in nessun modo un insegnamento di tipo formale.

Miriam Voghera è andata oltre, sostenendo che l'identificazione stessa tra insegnamento esplicito/implicito e *form focused instruction/meaningful communication*, sostenuta ad esempio da Ellis (2003), è infondata, dal momento che non vi è nessuna opposizione tra forma e significato, che sono anzi due facce della stessa medaglia. L'osservazione delle forme è di per sé osservazione di forme significanti e quindi rende esplicito il rapporto tra forma e significato. L'opposizione forma/significato andrà piuttosto sostituita dalla consapevolezza che esiste una pluralità di piani di espressione del significato, di cui quello lessicale è uno, ma non il solo, e che la grammatica, in quanto sistema integrato di significati grammaticali, va riconosciuta come fonte primaria, e non accessoria, di significato. L'insegnamento esplicito, più che osservazione della forma, diventa allora osservazione del valore significante della forma.

2. Grammatica e L2

Passiamo quindi a presentare la sezione del Convegno esplicitamente dedicata alla grammatica dell'italiano L2, terreno in cui gli studi, pur essendo relativamente recenti, appaiono essere particolarmente avanzati, in quanto fanno capo ad una disciplina chiamata Linguistica acquisizionale che fin dalla sua nascita si è inserita in un filone di studi europeo (si vedano almeno le sintesi di Giacalone Ramat 2003, Chini 2005, Bernini, Spreafico, Valentini 2008). Se in un primo momento essa si era concentrata però sull'acquisizione spontanea dell'italiano, studiandone soprattutto le primissime fasi, da qualche anno a questa parte l'interesse dei ricercatori si sta rivolgendo anche all'«acquisizione guidata», come testimoniano gli interventi del Convegno.

Ha aperto la sessione **Cecilia Andorno** ("La grammatica per l'apprendente di L2"), che confronta appunto le differenze tra apprendimento spontaneo della L2, attraverso i dati di cinesi contenuti nella banca dati di Pavia, e apprendimento guidato in una classe di studenti cinesi Marco Polo. La Andorno ha innanzitutto precisato che tra i diversi significati di "grammatica" a lei interessa quello di competenza interna di un sistema linguistico, il cui risvolto visibile è saper parlare una lingua. L'altro tipo di competenza, quella esplicita (saper descrivere la lingua che si parla) non è legata necessariamente alla scuola ma può essere posseduta anche a prescindere dall'insegnamento, come capacità interna di auto-osservarsi e di riflettere sulla lingua.

Secondo la relatrice, l'osservazione dei dati di chi acquisisce una lingua spontaneamente deve aiutare a riflettere su quale possa essere l'utilità di insegnare la grammatica in corsi per stranieri: ci si deve

chiedere cioè quale grammatica insegnare in relazione allo scopo che si vuole ottenere. Se lo scopo è quello di produrre dei risultati nella grammatica interna del parlante, cioè di affinare la sua competenza linguistica, è evidente che non qualsiasi contenuto e descrizione sono utili. Insegnare le "etichette", in particolare, serve soltanto se esse sono collegate a delle proprietà: la nozione di soggetto, ad esempio, ha valore se si riesce a trasmettere l'idea che il soggetto è quello che determina l'accordo nella frase. La relatrice si è soffermata infine sui risultati dell'insegnamento di un certo tipo di grammatica in una classe di studenti Marco Polo a Pavia: dato che il cinese è una lingua sostanzialmente priva di morfologia flessiva, le lezioni erano focalizzate sul fare capire che in italiano, a differenza del cinese, la morfologia esiste ed ha funzioni importanti.

Basandosi sulle produzioni finali degli apprendenti meno avanzati, la Andorno ha notato che i risultati dell'insegnamento esplicito si vedono, sia nella produzione di numerose forme nominali e verbali, corrette o anche scorrette, ma analogiche, sia nelle pause e nelle esitazioni che caratterizzano certe produzioni, indice importante di un processo di riflessione sulla lingua. Gli apprendenti guidati, pur essendo molto più incerti nella produzione degli apprendenti spontanei, utilizzano una maggior varietà di forme e rivelano maggiori capacità di autocorrezione. L'esposizione esplicita degli studenti alla struttura morfologica della parola italiana ha avuto dunque l'esito di focalizzare l'attenzione su di essa e di accelerarne i processi di elaborazione. La relatrice conclude però che bisogna scegliere con molta accuratezza le forme da trattare, facendo riferimento alle conoscenze derivate dallo studio dell'acquisizione spontanea.

La riflessione presentata da **Camilla Bettoni** ("Sequenze universali ed intervento mirato") prosegue il discorso dell'Andorno, in quanto illustra la Teoria delle sequenze universali dell'apprendimento della L2 di Pienemann (1998, 2007) applicandola all'italiano. Tale teoria riguarda lo sviluppo grammaticale delle lingue seconde, ha valore universale e predice formalmente le strutture morfologiche e sintattiche elaborabili dall'apprendente in un dato momento dello sviluppo della L2. Esistono cioè delle sequenze di apprendimento valide per tutte le lingue che è molto importante rispettare nella didattica: certe strutture sono apprendibili solo se vengono proposte nel momento in cui l'apprendente è pronto a processarle. Benché la teoria riguardi sia sintassi che morfologia, la Bettoni si sofferma sulla morfologia e sull'accordo. Secondo Pienemann, lo sviluppo della morfologia dipende dalla distanza sintattica che intercorre tra gli elementi che richiedono l'accordo: quanto più essa è breve, tanto minore è il costo cognitivo di elaborazione, tanto più precoce è l'apprendimento.

Vengono definiti dunque cinque stadi nell'apprendimento: nel primo, lo stadio 'lemmatico', esistono solo parole, senza nessuna morfologia. Nel secondo stadio, detto 'delle variazioni', non c'è ancora accordo, ma l'apprendente riesce a capire che la parola varia alla fine, e che questo determina significati diversi (bambino vs. bambini); al terzo stadio compare l'accordo dentro il sintagma nominale (bambini buoni). Al quarto stadio lo scambio di informazioni avviene tra sintagmi diversi ("i bambini sono buoni"). Solo al quinto stadio, chiamato 'interclausale', avviene lo scambio tra clausole (proposizioni) diverse ("la luna la vedo", "le stelle le ho viste"). La Bettoni illustra poi due esperimenti, il primo condotto in una classe di italiano L2 di seconda elementare a Sidney,