

Quando “la grammatica è una canzone dolce”...

Per una grammatica educativa

di Maria Piscitelli

Da anni la grammatica è indicata da intellettuali e addetti ai lavori come la panacea. Se i giovani non sanno scrivere, leggere e parlare è perché non conoscono le regole grammaticali. “A scuola, si fa poca grammatica”, si ripete in più luoghi, richiedendo di farne di più. La grammatica cui si fa riferimento è quella tradizionale, la grammatica della frase, da trattare a sé, in maniera sistematica (per lo meno un’ora settimanale). Ciò incoraggia i docenti a svolgere una quantità maggiore di contenuti grammaticali, che finiscono per installare nella mente di chi impara «*etiche terminologiche destinate a conservare il loro alone di mistero per tutta la vita del malcapitato discente*» (Altieri Biagi 1994:89). Gli obiettivi delle stesse Indicazioni nazionali per la scuola di base assecondano, seppur in parte, questa direzione, proponendo quasi tutta la morfologia e la sintassi. Ne consegue che i ragazzi non dispongono dei tempi necessari per padroneggiare i **concetti** sottesi alle regole, né tanto meno si interrogano sugli oggetti linguistici incontrati, cercando di scoprire i meccanismi che li governano. La procedura che seguono è ben lontana da quella del grammatico, che osserva ed esplora i fenomeni, li studia e li rivisita in condizioni e tempi diversi, formula ipotesi e le controlla, falsificandole o confermandole per poi formalizzarle. La generalizzazione e la loro traduzione in norma avvengono sulla base di indagini scientifiche sperimentali e non in modo assiomatico, mentre il punto di partenza di gran parte dell’insegnamento metalinguistico è proprio l’assioma. Ciò fa sì che molti ragazzi concepiscano la grammatica come un insieme di regole su cui esercitarsi. È quindi naturale che non avvertano l’esigenza di indagare i processi comunicativi e i tratti linguistici che li connotano. Individuano e applicano regole, rispondendo a quesiti del tipo:

Quante sono le possibili congiunzioni coordinative della lingua italiana? Quali sono le altre forme di congiunzioni? Quale tra queste frasi non contiene un complemento di sostituzione? Quali tra queste frasi non contiene un complemento distributivo? Quale tra queste frasi non contiene un complemento di esclusione? (Indire, Puntoedu, Digiscuola, 2007)

Si tratta di richieste tese a controllare quello che l'alunno dovrebbe sapere, dopo aver ascoltato la spiegazione dell'insegnante, quando invece dovrebbe essere sollecitato a riflettere e a problematizzare, allenandolo alle ipotesi e a sciogliere dubbi. «*Non importa se le risposte non sono risolutive, sarà l'insegnante a discutere con gli alunni i gradi di accettabilità, facendo intravedere la plausibilità delle soluzioni*» (Altieri Biagi 2009:21). Appare perciò quasi inevitabile che lo studente non arrivi a cogliere rapporti e funzionamenti linguistici nei testi; la sua abilità consiste soprattutto nel costituire repertori di fenomeni, stilando liste di nozioni e attribuendo definizioni, senza individuarne la valenza concettuale.

Pertanto i nostri alunni non conoscono la grammatica perché ne fanno troppa e male e non tanto perché ne fanno poca. Quella affrontata raramente è preceduta da un'approfondita e continua riflessione linguistica, ingrediente primario per lo sviluppo di competenze grammaticali. In assenza di quest'ultima difficilmente l'insegnamento grammaticale può contribuire alla realizzazione della scuola per competenze.

Ma quando parliamo di riflessione sulla lingua, cosa intendiamo? Quali sono le implicazioni e le condizioni per realizzarla? A quale modello grammaticale ci riferiamo? Con quale criterio preferiamo l'uno o l'altro?

La riflessione sulla lingua

A nostro avviso, riflettere sulla lingua significa

*fare esercizio di lingua in tutte le sue forme fino a raggiungere una buona competenza. E poiché la lingua è un sistema, cioè un insieme di elementi che co-funzionano obbedendo a regole a volte rigide, ma più spesso elastiche, e tutte più o meno mutevoli nel tempo, è possibile e utile riservare un'attenzione specifica a queste regole: cioè associare all'esercizio di lingua un'osservazione delle sue regole che possiamo chiamare **grammatica**. Ricordando però che chiunque parli e scriva una lingua (compresi i bambini al loro ingresso nell'istituzione scolastica) già usa quelle regole, sia pure a livelli diversi di consapevolezza e di abilità, e che è da quei diversi livelli che occorre partire.* (Ivi, p. 20)

Questo "fare esercizio di lingua", associato all'osservazione delle regole, non si concentra soltanto su frasi *modello*, composte *ad hoc* secondo le regole della lingua (vedi manuali scolastici), ma si rivolge a una varietà di forme e testi, privilegiando l'uso funzionale, così come recitano molti Documenti ufficiali (T. De Mauro, 2001, *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo*, 2005). Ciò comporta la scelta di grammatiche, come la grammatica funzionale, che non curino soltanto l'aspetto linguistico, la sua *forma*, riducendola a puro sapere grammaticale, quanto il suo uso comunicativo, il «*saper fare con la lingua*», sapere cioè di che cosa parlare e scrivere, con chi, come e quando (Dik 1978:3). Usare una lingua non significa applicare delle regole, ma compiere atti comunicativi che consentono di agire socialmente e di relazionarsi con un interlocutore allo scopo di perseguire i propri fini. Un uso che si riscontra nella lingua *autentica*, negli spazi linguistici e sociali in cui viviamo e abitati dallo stesso alunno. Abituando il ragazzo a osservare come si "comporta" la lingua in situazioni d'uso, egli rileva le caratteristiche linguistiche della comunicazione, mettendo in moto operazioni complesse su un materiale familiare e adeguato alle

sue strutture cognitive. *Vedendo la lingua in azione* riesce a studiarla meglio, a commentarla, a spiegarla e a capirne il funzionamento complessivo. È noto che la contestualizzazione (contesti e testi) facilita l'apprendimento, attivando nuove modalità di pensiero e forme di astrazione.

Qualche esempio di pratica riflessiva

Un buon approccio potrebbe consistere nel partire dagli usi della lingua (*I curricoli della scuola di base*, 2001:120) che favoriscono la comprensione di quei fatti linguistici che gli stessi bisogni comunicativi mettono in campo. Di primaria importanza sarebbe soffermarsi sugli aspetti ricorrenti in testi orali e scritti, che fanno riferimento alla realtà in cui l'alunno si trova a operare. Ogni alunno possiede, almeno rispetto al registro familiare, la competenza d'uso del parlante nativo, in funzione dell'età, del grado di maturazione personale, dell'ambiente socio-culturale in cui è vissuto. Sperimentando la cosiddetta "immersione nella lingua" si trova esposto, grazie alla molteplicità dei canali a disposizione, a una varietà e ricchezza di testualità linguistiche. Perciò è necessario che si sfruttino appieno tali competenze, seppur implicite, per impegnare l'allievo in attività di riconoscimento e di riflessione sulle caratteristiche del linguaggio a lui familiare.

Se invitiamo, ad esempio, i bambini di una 2^a classe (scuola primaria) a osservare e individuare i tratti del dialogo orale in luoghi e ambienti diversi (famiglia, mercato), chiedendo loro di annotare lo scambio di battute tra i parlanti e di discuterne in classe con i compagni i significati e le forme, ci accorgiamo subito quanto simili ambienti di apprendimento, fortemente motivanti, siano propizi all'incremento di conoscenze linguistiche, di abilità di varia natura che inducono atteggiamenti aperti al confronto e alla metacognizione. I bambini giungono a distinguere, tramite specifiche tappe (decifrazione, concettualizzazione, caratterizzazione, denominazione e definizione), parecchi elementi comunicativi e fenomeni linguistici, molti dei quali saranno ripresi dal docente e riattra-versati, da prospettive diverse, in altri territori conoscitivi. Gli scambi dialogici offrono un'ampia gamma di opportunità come ad esempio: esplorare il tipo di discorso (faccia a faccia, diretto) e di enunciati ricorrenti (frammentari, incompleti); rilevare le pause dei parlanti che allo scritto si tradurranno in punteggiatura; cogliere i sottintesi e i significati veicolati dal linguaggio non verbale, che nella scrittura saranno esplicitati con proposizioni sequenziali; inferire il significato di lessemi non noti dalla situazione complessiva; soffermarsi sul registro linguistico, sulla struttura dello stesso dialogo (duale, "sono due o più persone che parlano") e sulla funzione delle ripetizioni (ridondanza); iniziare a capire la frequenza di determinati oggetti linguistici che denominiamo in un certo modo, persone e oggetti (nome), "parole che spesso accompagnano o caratterizzano" i nomi (articoli, aggettivi), ma anche "tante altre parole che non si fermano mai", *formichine infaticabili* "che sono dappertutto per darci informazioni" soprattutto sul tempo (verbo).

Nel dialogo autentico: *Hai preso i biglietti? I biglietti? Ma no, li hai presi tu*, gli alunni - sollecitati a rispondere se la parola *i* davanti a *biglietti* si riferisce a qualcosa (biglietti) che i parlanti conoscono - arrivano a capire che quella parolina *i* si riferisce a qualcosa di noto per chi parla, a *oggetti* dell'universo *comuni* ai due interlocutori. Un concetto questo non semplice da trattare, ma fondamentale per comprendere la funzione dell'articolo nell'uso linguistico e letterario. A questa fase di riconoscimento e di confronto seguirà poi quella di riflessione, in cui si svolgeranno attività più specificatamente grammaticali, anche su frasi campione (finestra di riflessione).

La riflessione in *situazione* (linguaggio orale, scritto, trasmesso), è particolarmente fruttuosa, perché consente di evidenziare alcune peculiarità dei vari codici e linguaggi (somiglianze e differenze) e di compiere al contempo ragionamenti grammaticali su aspetti linguistici cruciali (pragmatici, testuali o morfologici), alimentando sguardi riflessivi. L'interazione con la situazione autentica mette in gioco quanto l'alunno sa e sa fare con la lingua, creando predisposizioni all'aprendere e soprattutto rendendo il compito *significativo*.

Insieme al dialogo, si possono utilizzare altri linguaggi, canali e relative forme testuali, quali la discussione in classe, l'intervista faccia a faccia o televisiva, una controversia per strada (parcheeggio, vigile, ecc.), delle *news* televisive o reperite in Internet e altro. Questi testi (orali, scritti, trasmessi), non certo canonici, si prestano molto più delle frasi dei manuali scolastici a risvegliare nei ragazzi interesse e curiosità, suscitando il gusto della ricerca e la soddisfazione di dare risposte pertinenti ai vari *problem solving* suggeriti dall'insegnante.

Naturalmente il materiale autentico sarà via via selezionato secondo la pregnanza conoscitiva e gli oggetti linguistici da trattare. I testi che presentano particolari difficoltà esplorative, a causa della loro "densità di informazioni" e delle eccessive "manipolazioni comunicative" saranno scartati oppure parzialmente interpretati e confrontati con piccoli "campioni" di lingua (frasi semplici o complesse).

È comunque opportuno ricordare che agli studenti piace molto estrarre i significati nascosti da testi *vivi* e fortemente comunicativi, per cui vale la pena lavorarci, cercando di far emergere con loro la costruzione "pura" della lingua. Questo coinvolgimento li porta ad assumere *atteggiamenti* interrogativi, riflessivi e rielaborativi, così decisivi per lo sviluppo delle competenze.

A testimonianza di quanto possa rivelarsi utile muoversi su questo piano, due insegnanti di un Istituto professionale sono riusciti, in classi di 1^a, composte di 30 alunni, di cui 12 stranieri, 3 in difficoltà e 1 alunno certificato, a svolgere azioni cognitivamente impegnative sul contenuto e sulla forma di due *news* (in seguito riportate), grazie all'alto grado di comprensibilità.

Nuovi episodi di bullismo nella città di Bari

"Un tredicenne è stato bersagliato con dei petardi mentre, in un'altra scuola, una ragazzina veniva costretta a subire docce gelate nei bagni della palestra".

(Sito Internet- *News centro di ascolto- Rassegna video dei telegiornali nazionali*- Venerdì 24 novembre 2006- Tg 2- ore 13- notizia).

Pestano a sangue i prof in classe

"Palermo/Sedie spaccate in testa ai prof. e vicepresidente spedito in ospedale dagli alunni di una scuola media. Ennesimo caso di violenza in una scuola. Sedie spaccate in testa, gomitate e spallate. Vita dura per gli insegnanti della scuola [...]. Il vicepresidente finito in ospedale con la testa rotta, un'insegnante percossa, costretta a una settimana di malattia, e un'altra fatta cadere a terra da un gruppo di alunni. A denunciare le botte sono stati la preside dell'istituto [...] e il suo vice [...]. Ma non solo loro. Qualche giorno fa è arrivata persino la polizia, come scrive oggi il 'Giornale di Sicilia'. Il vicepresidente [...], come ha raccontato lo stesso, è stato colpito in testa con una sedia, perché tentava di dividere due ragazzini che se le davano di santa ragione. Per lui diversi punti di sutura [...]."

(Sito internet-Annunci-Google- Blog-16-4-2008-15:15. *Riflessioni mattutine – Gravi episodi di bullismo a scuola* - da: Affari italiani cinqueallegcinque il primo quotidiano on line su carta).

Mediante questi messaggi gli insegnanti hanno preso in esame un fenomeno diffuso tra i giovani, il bullismo, e coinvolto gli studenti in attività linguistico-testuali, impensabili nel lavoro tradizionale. I ragazzi hanno messo in atto tecniche di previsione e di anticipazione testuale, operando inferenze e hanno elaborato ipotesi, sulla base di indizi, a livelli differenziati sul titolo e sul possibile sviluppo del testo; sulle fonti e sullo stile comunicativo del messaggio; sul registro linguistico, sugli scopi della comunicazione, sugli effetti prodotti e sulle scelte operate. Dal punto di vista grammaticale stimolante è stato il lavoro sul lessico (sinonimi e contrari, polisemia), sulla coerenza e sulla coesione, sui tempi e sui modi verbali, sulla coordinazione e sulla subordinazione (temporale e causale). Queste ultime sono state approfondite con altre azioni e arricchite da pratiche di riscrittura e di scrittura in breve e dalla stesura personale degli articoli.

Questo esperimento ha fatto riflettere i docenti su più aspetti:

- 1) su quanto incida nell'apprendimento la sfera affettiva, motivazionale e volitiva degli studenti. Nel caso citato gli alunni, italiani e stranieri, hanno mostrato, grazie alla *significatività* del compito, un'inattesa dinamicità intellettuale e un vivace desiderio di partecipazione, fornendo un proprio contributo. Disposizioni negative pregiudicano, difatti, «*sia l'acquisizione, sia la manifestazione di competenze*» (Pellerey 2010:110);
- 2) sulla possibilità di associare alle attività svolte interventi specifici sul lessico e sulla costruzione della frase, facendo intravedere agli alunni come funziona il sistema lingua dentro quel particolare testo;
- 3) sulla procedura processuale. Se si rispettano i seguenti passaggi: *contesto comunicativo – testo – frase*, gli alunni riescono a “far parlare enunciati” e frasi, poiché strettamente connessi con i significati;
- 4) sulla possibilità di sviluppare la riflessione su frasi-tipo, avviando forme di astrazione più raffinate.

Il ricorso alla frase è stato considerato indispensabile per confermare/rivedere le osservazioni effettuate o correggere manipolazioni linguistico-comunicative particolarmente distanti dalla norma e infine per costruire generalizzazioni/definizioni condivise. Da qui l'ampliamento di altri tratti della frase diventa plausibile.

È evidente che il lavoro di riflessione sulla lingua non si eserciterà soltanto sui testi autentici, ma si allargherà all'analisi di una varietà di testi, essenzialmente scritti, via via più articolati. Il fine è di indagarne la tessitura testuale e l'organizzazione logica e retorica delle varie parti, da cui affioreranno le costanti linguistico-testuali. Costanti che devono emergere dal testo, rileva l'Altieri Biagi precisando che «*Anche il latino si impara leggendo gli autori, non facendo a pezzi (più o meno logicamente) frasette o periodi ad hoc*» (1994:117 e XIV).

Con un approccio del genere, dove sono frequenti i momenti di ricerca, si garantiscono tempi distesi a tutti gli alunni per fare esperienze, esaminarle e discutere con l'insegnante «*la parola più giusta (perché più aderente al pensiero) più efficace (perché rispondente alle intenzioni di chi parla o scrive, alle attese di chi ascolta o legge) più adeguata al tipo di testo*» (Altieri Biagi 2009:17).

Le implicazioni

Ci rendiamo conto che quest'orientamento (processuale) implica la condivisione di specifici interventi quali quelli di:

- scartare l'idea di una didattica grammaticale esaustiva, fine a se stessa e separata dal *fare linguistico*, optando per finestre di riflessione, **non occasionali**, sull'uso della lingua (testi e contesti), ogni qualvolta che le situazioni comunicative lo richiedano;
- assumere metodologie costruttive, dedicando tempi lunghi alla scoperta e alla riflessione sui fenomeni linguistici per approdare gradualmente alla loro sistematizzazione;
- adottare atteggiamenti eclettici;
- scegliere contenuti accessibili per l'apprendente, preferendo grammatiche più funzionali all'apprendimento e generatrici di competenze (conoscenze, abilità e atteggiamenti), come indicato dai Documenti europei.

Lo sviluppo della competenza grammaticale non si attiva, difatti, tramite l'assimilazione di tante nozioni, da decifrare in frasi, talvolta in disuso e di dubbia interpretazione oppure mediante vacillanti disquisizioni teoriche su contenuti spesso accademici. Ha bisogno piuttosto di oggetti linguistici reali *ed educativi*, legati ad una varietà di usi e affrontati con una pedagogia autentica, dinamica e attiva: una didattica laboratoriale, dove il «*fare esercizio di lingua in tutte le sue forme*» sia accessibile all'alunno e correlato alla sua intenzionalità (ibidem). Quest'ultimo aspetto, talvolta trascurato, non è da sottovalutare nello sviluppo della competenza, la cui nozione, afferma Rey, si iscrive nel quadro di una pedagogia centrata sull'allievo. Per elaborarla

non basta prestare attenzione ai meccanismi di costruzione o di esercizio di una competenza, che costituiscono in qualche modo la parte terminale del processo. Bisogna anche occuparsi di atti intenzionali che, a monte, interpretano la situazione come luogo di elaborazione o di utilizzo di una competenza. Anche a valle, però, la messa in intenzione è verosimilmente indispensabile e può condurre a un'autentica trasversalità. In effetti lo strumento intellettuale (nozione, sapere, competenza) acquisito dall'allievo diventerà efficace, soltanto se è integrato in una visione del mondo, se è colto come uno strumento al servizio di un'intenzione (...). Non basta che l'allievo apprenda competenze intellettuali, procedure, operazioni logiche, regole di ogni tipo, bisogna anche che decida di vedere il mondo sotto una certa angolatura, e precisamente nell'ottica in cui esso appare come possibile ambito di applicazione di queste competenze. (Rey 1996:235-236)

Scelte del genere rivoluzionerebbero la prassi corrente e le indicazioni di molti esperti e dei manuali scolastici, però contribuirebbero sicuramente a realizzare la scuola delle competenze, oltre a restituire alla grammatica la sua funzione originaria di esercizio critico del pensiero e di controllo dell'uso linguistico. Funzione reclamata dai fautori della grammatica tradizionale.

Rispetto a queste indicazioni molti docenti obietterebbero che “non c'è tempo”, ma forse sarebbe opportuno ricordare che la grammatica è frutto di studi che si sviluppano nel tempo, la cui indagine avviene su fenomeni in continua evoluzione. L'indagine (osservativa e riflessiva) costituisce la componente principale, senza di essa non si costruisce un corpus linguistico co-

dificato. Studiando la grammatica soltanto nelle sue leggi, essa rimane un edificio astratto, un affascinante campo speculativo per menti già formate, per “chi sa” (specialisti), estranea ai più e distante dai livelli di comprensione di molta popolazione scolastica. Un materiale inerte, sovente privo di senso, come dimostrano i risultati dei nostri alunni. Un’ingiusta *débâcle* anche per la stessa grammatica.

Il modello grammaticale ricorrente

Accanto a questi fattori, tipo di riflessione linguistica e approccio psico-pedagogico, ve n’è un altro, in parte accennato, che merita di essere discusso, poiché rappresenta spesso un ostacolo all’acquisizione di competenze grammaticali. Esso concerne il predominio della grammatica della frase e il motivo per cui si scelga questo tipo di grammatica, decisamente ostico per molti studenti. La grammatica della frase è in effetti, a confronto di altre grammatiche (funzionale, testuale, ecc.), quella meno confacente alle peculiarità della scuola e ai bisogni di apprendimento degli alunni. Essa è la più decontestualizzata, essendo rivolta all’analisi di frasi preconfezionate, che contengono tutti gli elementi necessari per stare da sole (soggetto, predicato, complementi, ecc.). La maggior parte degli alunni mostra sensibili difficoltà a comprenderla, ad afferrarne i concetti portanti e «*le profonde reti logiche che collegano la realtà con il linguaggio*» (Simone 1993). Si verifica così che molti alunni (biennio della scuola secondaria di II grado) non riescano ad appropriarsi di categorie basilari, a spiegare ad esempio la differenza d’uso tra passato remoto, passato prossimo, imperfetto in un testo e più in generale a individuare la funzione che ricopre il verbo, in tutte le sue forme, nei testi. Ma non solo. Talvolta non possiedono neanche le categorie generali legate al concetto di variazione (genere, numero, persona, ecc.), alla pronominalizzazione, alla temporalizzazione, alla spazializzazione, alla determinazione, ecc., nonostante i ripetuti addestramenti fin dalla 4^a e 5^a classe della scuola primaria. Per non parlare della loro capacità di interrogare i testi a partire dalle forme, in vista di un’interpretazione (vedi esiti di Ocse Pisa). La grammatica purtroppo non aiuta, come dovrebbe, a leggere e a controllare la propria scrittura o a ragionare sul testo.

Questo quadro rafforza l’idea che per sviluppare concetti/strumenti, conoscenze-competenze, non basta descrivere e definire le categorie grammaticali, ricorrendo tra l’altro, nel caso della grammatica della frase, a distinzioni estratte dal latino e che non esistono in italiano (Altieri Biagi 2009:19), come il complemento oggetto diretto e indiretto, il complemento predicativo del soggetto e dell’oggetto, il complemento di stato e moto a luogo, il complemento di specificazione, ecc. Una conoscenza, osserva Rey, si misura con il suo potere d’uso (competenza) e non con la sua definizione:

il pronome relativo si può spiegare affermando che la sua forma dipende sia dal suo antecedente appartenente alla proposizione principale, sia dalla funzione che dipende dalla proposizione relativa. Ci sembra però che una vera conoscenza del pronome relativo consisterà nel saperlo usare per facilitare l’espressione, nel sapere come la proposizione relativa e il pronome relativo possano servire a determinare, a qualificare, a evitare ripetizioni, a creare effetti, ecc. Ancora una volta, una conoscenza è un potere d’uso, una competenza. (Rey 1996:234-235)

È pur vero che il passaggio dalla riflessione della lingua alla grammatica (corpus codificato, sistema) e lo sviluppo di competenze costituiscono punti delicati per qualsiasi insegnamento linguistico, però nel caso della grammatica della frase lo diventano molto di più. Innanzitutto perché, analizzando singole frasi e spezzoni di lingua avulsi dai testi o dai contesti di comunicazione, non si mette in atto una mobilitazione di conoscenze in situazione (Perrenoud 2010:13). La costruzione della competenza come scrive Perrenoud (p. 12)

è inseparabile dalla formazione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze, in tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace. Va da sé che gli schemi di mobilitazione di differenti risorse cognitive in un'azione complessa si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica (...). Per di più il soggetto non può costruirli mediante una semplice interiorizzazione di conoscenze procedurali.

Gli approcci tecnici-procedurali si rivelano il più delle volte infruttuosi e inefficaci, poiché carenti su vari piani, in primis su quello pedagogico.

Inoltre la grammatica della frase utilizza, per spiegare la lingua italiana, numerose categorie ricavate dal latino. Ne è una dimostrazione gran parte dell'analisi logica che, come recita G. Pasquali, è «*postulata e inventata agli scopi della traduzione dall'italiano in latino, riconducendo ogni sintagma a categorie latine, concepite non più come storicamente determinate e transeunti, ma come eterne*» (Altieri Biagi 2009:18). A questo riguardo incisivi sono i due passaggi di G. Pasquali e di M. L. Altieri Biagi contenuti nel suo preziosissimo scritto, più volte citato (pp. 18-19):

*Ci si insegnava, per esempio la distinzione fra complementi di stato in luogo e di movimento verso luogo senza farci notare che essa **non esiste in italiano**, che è postulata e inventata agli scopi della traduzione dall'italiano in latino. Tutti quei complementi che in italiano sono introdotti dalla preposizione di erano complementi di specificazione ogniqualevolta in latino corrispondessero a un genitivo; ma si distingueva un complemento di materia perché esso in latino è risolto diversamente. Che cosa poi significasse complemento di specificazione (se pur significa qualche cosa) non ci fu mai spiegato. Il primo servizio che l'istruzione linguistica del maestro può rendere ai giovani nel ginnasio inferiore è negativo: quello di impedirgli di falsificare l'italiano.*

*Sono due «voci», quelle di Pasquali e di Nencioni, a cui è impossibile non credere: due testimonianze che ho voluto citare estesamente per offrire agli insegnanti della scuola dell'obbligo la possibilità di usarle, se mai qualche insegnante del biennio (il «ginnasio inferiore» di Pasquali!) protestasse con loro perché gli studenti di oggi non distinguono il complemento di causa efficiente dal complemento d'agente: altra distinzione inesistente, in italiano, dove si muore allo stesso modo se uccisi **da** un veleno, o uccisi **da** Bruto, mentre il latino distingueva i due eventi usando l'ablativo semplice se qualcuno veniva ucciso da un agente inanimato o l'ablativo preceduto da preposizione se qualcuno veniva ucciso da un essere vivente. E se quell'insegnante insistesse (mi si dice che sono addirittura genitori e nonni a insistere...) ditegli che operi lui questa distinzione per i pochi scolari che studiano il latino, e non la pretenda da chi ha il*

compito di insegnare a tutti l'italiano senza «falsificarlo» (parola di Giorgio Pasquali!) con distinzioni che in Italiano «non esistono».

In aggiunta a queste considerazioni i programmi tradizionali sono pletorici, con tante nozioni *irrinunciabili* per la disciplina, ma non per la cultura della scuola e quindi per lo studente. Un approccio educativo si distingue per la capacità di coniugare entrambi gli aspetti, connotando formativamente la disciplina.

Stante questa situazione ci si può aspettare che imparino i “soliti noti”, i “pochi scolari che studiano latino” (liceo classico) cioè una parte minoritaria degli alunni italiani. Mentre l'insegnamento grammaticale si giustifica se tutti imparano l'italiano, “se non uno di meno” esce dalla scuola attrezzato di strumenti riflessivi e interpretativi dei testi e dei linguaggi usati, in grado di mobilitare risorse cognitive spendibili in altri contesti e nell'uso linguistico (parlare, ascoltare, leggere, scrivere); altrimenti diventa mero esercizio intellettuale, riservato all'élite e agli addetti ai lavori (Università).

Grammatica o grammatiche?

Accanto alla grammatica della frase esistono tuttavia altre grammatiche, scientificamente fondate, che rispondono maggiormente alle esigenze degli alunni, alle loro cognizioni e motivazioni. Queste grammatiche, ponendo attenzione alla relazione tra le forme e i significati trasmessi dai testi e dai contesti comunicativi, permettono all'alunno di elaborare spiegazioni, più o meno accettabili, poiché i fenomeni linguistici sono concretamente osservati. Ciò rende *significativo* il compito assegnato, in quanto percepito dallo studente come fattibile, calibrato sulle sue conoscenze e curiosità conoscitive. Questo non vuol dire che il tipo di compito sia banale o elementare. Il problema non è mai *«quello di semplificare la complessità dei fenomeni, ma quello di trovare le strade, e magari i viottoli, insomma le strategie per renderli accessibili all'età e alle competenze iniziali di chi impara»* (Alteri Biagi 2009:18). Al contrario l'allievo viene chiamato a mobilitare le proprie conoscenze e strategie (cognitive, metacognitive, affettive, procedurali, ecc.) per dare risposte a quesiti complessi che diventano gestibili grazie al materiale proposto e agli accorgimenti individuati sul versante epistemologico e pedagogico. Le stesse indagini internazionali di Ocse Pisa propongono del resto quesiti complessi su testi “relativamente semplici” (autentici e contestualizzati).

L'adozione di grammatiche diverse da quella della frase supporterebbe inoltre le scuole nel raggiungere i traguardi previsti dalle Indicazioni nazionali (2007) sulla riflessione della lingua. Difatti le categorie tradizionali, indicate negli obiettivi delle Indicazioni nazionali, faticano a spiegare *«la varietà dei registri informali e formali in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori»* oppure a esplicitare *«ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge»*, facendo cogliere all'alunno *«le operazioni che si fanno quando si comunica e le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa»* (Indicazioni nazionali 2007:24). Per spiegare queste operazioni e definirle servono concetti e categorie afferenti a grammatiche diverse da quella della frase, delle quali ovviamente dovranno essere, come per la *grammatica della frase*, *essenzializzati* i concetti portanti. Del resto se leggiamo il Quadro comune europeo di riferimento, *La competenza nella*

comunicazione nella madrelingua (Bruxelles, 2005), vediamo che la grammatica indicata non è quella della frase, ma quella funzionale. Il Documento non è centrato sulla morfosintassi, sul lessico e sull'ortografia, pur citati come elementi da trattare, ma sulle testualità, sulle funzioni, sugli atti linguistici, sui registri e sull'intenzionalità comunicativa, da esaminare nelle variegate forme e contesti e darne una spiegazione logica e appropriata. Per sviluppare la competenza nella comunicazione nella madrelingua in termini di *conoscenze, abilità e attitudini essenziali*, legate a essa, si presuppone che «una persona sia a conoscenza del vocabolario di base, della **grammatica funzionale** e delle **funzioni del linguaggio**» (Ivi, p.15). Ciò significa che l'alunno deve acquisire «una consapevolezza dei **principali tipi di interazione verbale**», possedere un «**bagaglio di testi letterari e non letterari**» e conoscere «le principali caratteristiche dei **diversi stili e registri del linguaggio nonché la variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi**» (Ibidem).

Tutto ciò rimanda a scelte che vanno dall'individuazione di saperi *essenziali ed educativi* e di condizioni di apprendimento emotivamente coinvolgenti alla considerazione del significato che «l'alunno dà ad una situazione, all'intenzione ch'egli ha in relazione ad essa e che gliela faccia percepire come possibile» (Rey 1996:231). Quest'ultimo punto, osserva Rey, dovrebbe essere sempre tenuto presente per l'applicazione di competenze cognitive nella risoluzione di problemi:

Non basta che possieda la competenza cognitiva adeguata a un problema, affinché la usi per risolverlo. È necessario ancora che egli lo voglia o, piuttosto, che la sua comprensione della situazione [...] gliela faccia percepire come un oggetto possibile per l'applicazione di questa competenza (Ibidem).

Dai ragionamenti, sin qui sviluppati, si potrebbe erroneamente dedurre che sarebbe auspicabile eliminare la grammatica della frase dai programmi scolastici. Non è così, l'intento è invece quello di:

1. ridimensionarla, rendendola più economica;
2. coniugarla con altre grammatiche partendo soprattutto dagli usi linguistici e dalla varietà di testi;
3. concepirla come un corpus linguistico volto a migliorare la comunicazione orale e scritta (*Traguardo per lo sviluppo delle competenze, Indicazioni nazionali*, 2007:28);
4. collocarla in un'ottica di *educazione grammaticale*.

Rispetto al primo punto gli studi sulla grammatica valenziale si muovono già in questo senso, poiché propongono un modello che può descrivere un'ampia gamma di fenomeni con un numero limitato di concetti e di categorie. Il verbo e le relazioni che esso stabilisce con i suoi argomenti ne costituiscono il perno, vista la rilevanza che esso ricopre nel fornire informazioni e nella formazione della frase. F. Sabatini spiega che «*come in una rappresentazione teatrale, il verbo apre la scena e invita gli altri personaggi principali a entrare*» (Sabatini 2011:129). Questo modello, che riadatta intelligentemente gran parte della grammatica tradizionale, è più semplice

nella terminologia e accessibile, poiché mette in scena, anche graficamente, gli elementi trattati. Esso offre sicuramente opportunità maggiori di comprensione e di riflessione sui concetti presi in esame, facilitandone l'acquisizione. Ma il problema dell'essenzialità dei saperi grammaticali riguarda anche la grammatica valenziale.

Come fare lo abbiamo parzialmente suggerito, ma per chiarezza sintetizziamo qualche passaggio.

In primo luogo occorrerebbe soltire i contenuti grammaticali, frequentemente eccessivi e cognitivamente inadeguati per l'alunno e del tutto improduttivi per la costruzione di competenze.

In secondo luogo la riflessione sulla lingua dovrebbe esercitarsi sugli usi linguistici, cioè sulla lingua che gli alunni usano quando parlano e scrivono, su quella orale e scritta praticata in una varietà di ambienti e sulla lingua di testi letterari e non, dove lo studio degli enunciati e della frase è finalizzato soprattutto a capire come e perché si parla e si scrive in un determinato modo, come si ragiona e si interpreta un testo e tanti altri testi e in cosa si distinguono tra loro testi e linguaggi, ecc. La grammatica diventa un corpus **vivo** e uno strumento potente se conduce a scoprire i significati profondi racchiusi nei testi, nonché le forme scelte per veicolarli, se rappresenta una chiave di lettura del mondo messo in testi, affinando capacità di ragionamento e senso critico. Quando si inserisce il lavoro sulle frasi in un contesto di apprendimento autentico esso risulta fecondo, addirittura indispensabile, mentre lo è di gran lunga meno senza alcun aggancio alla varietà degli usi linguistici oppure in totale isolamento.

Rispetto alle tesi di coloro che sostengono l'inopportunità di quest'opzione potremmo obiettare che i disagi degli studenti (eccetto i liceali) di fronte ad approcci grammaticalisti tradizionali sono ben visibili, come lo sono gli esiti di apprendimento. La complessità di alcune frasi presentate nei manuali scolastici non è inferiore a quella di alcune espressioni in uso. Con la differenza che molti studenti mostrano curiosità per queste ultime, ne ricercano caratteristiche e manipolazioni, prestando attenzione alle costruzioni corrette. Diversamente da quanto avviene nel lavoro in classe su frasi costruite per studiare la grammatica.

In terzo luogo sarebbe auspicabile l'eliminazione di quelle categorie, ricavate dal latino, che non servono all'italiano, rivedendo l'analisi logica. Quest'ultima dovrebbe inoltre essere introdotta nella scuola secondaria di I grado e non prima, come invece si legge nelle Indicazioni Nazionali (2007) per le ultime classi della scuola primaria. Nella scuola primaria i bambini hanno bisogno di occasioni costanti di apprendistato riflessivo e di ricorsive sensibilizzazioni all'*immaginario grammaticale*, a un mondo cioè in cui possono sprigionare le loro risorse conoscitive e cimentarsi in rappresentazioni esplicative e in descrizioni e riflessioni personali, che prefigurino possibili spiegazioni. In questo ciclo di scolarità compito primario è quello di potenziare l'intelligenza sia emotivo-affettiva che cognitiva del bambino, di educarlo all'immaginario e di strutturare un pensiero logico, facendo acquisire un *habitus* mentale che susciti l'esigenza di ragionare sui molteplici sensi della lingua e di esprimere il proprio punto di vista sulle forme incontrate. Il coinvolgimento affettivo è centrale nell'attivazione di operazioni logiche e mentali, che richiedono tuttavia di essere incrementate con *adeguate* azioni cognitive.

L'analisi logica corrente è purtroppo la negazione di quest'approccio, se non della stessa logica ridotta a domande sterili e scontate che la svuotano di significato (*Chi compie l'azione? Dove e quando avviene l'azione?*). Per non parlare dell'"imbarazzo" che sovente si incontra ad analizzare frasi dal significato ambiguo. Su questo aspetto si sono espresse autorevoli voci come quella di G. Nencioni quando risponde al dubbio di un professore ansioso di sapere se nell'espressione "assistere a uno spettacolo", *a uno spettacolo* fosse forma eccezionale di complemento oggetto, o complemento di *stato in luogo figurato*, oppure altro complemento. Ne riportiamo un passaggio curato da M. L. Altieri Biagi:

Nencioni, rispondendo sul periodico La Crusca per voi, fa un lungo percorso: parte dalla filosofia greca, che usava l'analisi logica (tutt'altra da quella praticata nelle scuole!) come strumento di conoscenza razionale; passa ai grammatici antichi e medievali, che riducevano l'analisi logica ad analisi grammaticale; infine arriva alle grammatiche scolastiche contemporanee «di cui l'analisi logica costituisce ancora la struttura portante». Nencioni dichiara la sua sfiducia in questa terza analisi «cosiddetta logica», sia questa affidata a «grammatici» o a «brancolanti apprendisti»; ma, non volendo deludere chi si è rivolto a lui per aiuto, conclude così:

Se, dopo questa mia cautelosa e diffidente premessa, il prof. C. insistesse nel chiedermi di definire la natura del complemento contenuto nell'espressione «assistere a uno spettacolo», risponderai inserendola tra i complementi di termine, che esprimono la destinazione di un'azione... (Altieri Biagi 2009:19)

Questo non significa tuttavia che il bambino non possa ragionare su porzioni di testo e su frasi, esaminandone legami e funzioni sintattiche; anzi l'obiettivo è di esortarlo a ricercare e a spiegare. Ma siccome il bambino è in fase di formazione e di acquisizione di strumenti conoscitivi, è sconsigliabile anticipare un'analisi, di per sé organica e sistematica, che implica livelli avanzati di astrazione, in mancanza dei quali l'alunno apprende con procedure ripetitive e automatiche. In caso contrario il bambino continuerà a porsi le domande di rito e ad accoppiare meccanicamente le risposte, scegliendo fra quelle a disposizione.

In quarto luogo lo studio della grammatica della frase dovrebbe essere preceduto da quello di altre grammatiche, quali quelle citate, sia per il loro apporto formativo, sia perché facilitano il *vedere* oltre il contesto (astrazione) e l'attivazione di azioni mentali e di strategie riflessive trasferibili in grammatiche decontestualizzate.

A conclusione di queste brevi riflessioni viene da chiedersi perché, visti gli insoddisfacenti livelli di consapevolezza linguistica degli alunni italiani, non si intraprendano altre vie?

BIBLIOGRAFIA

- Altieri Biagi M. L., 1985, *Linguistica essenziale*, Garzanti, Milano.
- Altieri Biagi M. L., 1992, *Io amo, tu ami, egli ama.. Grammatica per italiani maggiorenni*, Mursia, Milano.
- Altieri Biagi M. L., 1992, *La programmazione verticale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Altieri Biagi M.L., 1994, *La programmazione verticale*, Mursia, Milano.
- Altieri Biagi M. L., 1998, *La grammatica dal testo*, Mursia, Milano.
- Altieri Biagi M.L., 2009, "Grammatica sì, ma quale?" in Benedetti B., Piscitelli M., Bassi, T., Vannini P. (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Assessorato all'Educazione del Comune di Firenze.
- Besse H., Porquier R., 1989, *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Hatier, Paris.
- Bruner J., 2002, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T., 1998, *Linguistica elementare*, Laterza, Bari.
- De Mauro T., 2001, "Indirizzi per l'attuazione del curriculum, Italiano" in Cerini G., Fiorin I., *I curricoli della scuola di base*, Testi e commenti, Tecnodid, Napoli.
- Dik S.C., 1978 *Functional grammar*, North Holland, Amsterdam.
- Goffman E., 1987, *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna.
- Cerini G., Fiorin I. (a cura di), 2001, *I curricoli della scuola di base*, Tecnodid, Napoli.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, *Indicazioni per il curriculum*, Tecnodid, Napoli.
- Moirand S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris.
- Orletti F., 1993, "Per una educazione al parlato", in Orletti F., *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pellerey M., 2010, *Competenze*, Voci della scuola, Tecnodid, Napoli.
- Perrenoud P., 2010, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Piazza R., 1991, "Per una grammatica conversazionale", *Lend*, XX, n. 2.
- Commissione delle comunità europee, 2005, *Proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles.
- Rey B., 1996, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano.
- Sabatini F. et al., 2011, *Sistema e testo*, Loescher, Torino.
- Simone R., 1993, "Le parole e le cose" in *Italiano e Oltre* a. 8, n. 2.
- Simone R., 1990, *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone R., 1993, "Il parlare e la sua trasmissione", in Simone R. (a cura di), *Alfabeti del sapere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Verlato M., 1983, *Avviamento alla linguistica del testo*, CLESP, Padova.
- Wilkins D. A., 1978, *Notional Syllabus* (i programmi nozionali), Zanichelli, Bologna.

SITOGRAFIA

Digiscuola (2007), Oggetti linguistici, Sintassi, Puntoedu, Firenze, Indire. <http://puntoeduri.indire.it/digiscuola/>

PuntoEdu DiGiScuola è un'iniziativa di formazione riservata ai docenti di matematica e di italiano che hanno partecipano al progetto Digiscuola, promosso dal Ministero per le Riforme e l'Innovazione nella Pubblica Amministrazione.

Il progetto è nato per lo sviluppo e la diffusione di contenuti didattici digitali e per l'introduzione di nuove tecnologie nel processo di formazione e di apprendimento. A INDIRE è stata affidata la formazione per accompagnare le azioni del progetto e offrire ai docenti gli strumenti per un uso critico e consapevole dei contenuti digitali nella progettazione degli ambienti di apprendimento.