La grammatica italiana nella scuola media – I parte

1. Grammatica: a che scopo?

È molto probabile che l'insegnamento della grammatica nella lingua materna abbia un'incidenza sulla competenza linguistica assai minore di quella che si suole attribuirgli[1]. La quantità di cose che un bambino anche solo di tre anni «sa» della propria lingua ci può lasciare stupefatti: e non le ha certo imparate prendendo lezioni di grammatica![2] A maggior ragione si potrebbe sostenere l'inutilità dell'insegnamento grammaticale a degli adolescenti cui resterebbe solo di ampliare il proprio vocabolario e il ventaglio delle scelte sintattiche, accanto a qualche inevitabile richiamo alla correttezza formale: un affinamento dell'abilità linguistica al quale basterebbe l'esposizione continua a testi e a modelli linguistici diversificati nonché un certo esercizio della produzione orale e scritta. Certo, rimane ancora parecchio da fare sul piano delle idee e della loro coerenza, ma ciò si lega alla maturazione cognitiva e culturale nel senso più ampio, e se l'italiano come disciplina scolastica può contribuirvi in modo sensibile, l'insegnamento grammaticale tradizionalmente inteso vi incide però in maniera piuttosto limitata. E comunque, per la maggioranza delle persone, si tratta di un processo che generalmente continua per tutta la vita, in modo del tutto indipendente dalla scuola.

Se dunque si occupa di cose che in larga parte gli allievi comunque già «sanno» – nel senso che le sanno più o meno sistematicamente applicare nella ricezione e nella produzione verbale – appare legittimo chiedersi a che cosa possa servire la grammatica italiana nella scuola media.

Per rispondere occorre innanzi tutto richiamare la distinzione tra forme qualitativamente diverse di «sapere»: tra un *sapere procedurale* (implicito) e un *sapere dichiarativo* (esplicito)[3]. Il primo consente di compiere determinate operazioni senza che si sappia necessariamente *come* le si compie; il secondo permette invece di analizzare una procedura nelle unità che la compongono e di riconoscerla come serie di operazioni: perché ciò sia possibile bisogna che se ne abbia una rappresentazione astratta, cioè una qualche sorta di modello mentale. È probabile che vi siano diversi gradi di esplicitazione delle conoscenze: Annette Karmiloff-Smith individua addirittura quattro livelli di formato rappresentazionale delle conoscenze, che, a partire da quello implicito (dove le conoscenze sono semplicemente attivate in risposta a stimoli esterni), attraverso successive ridescrizioni, possono arrivare a un grado massimo di esplicitazione dove sono verbalizzabili. I livelli intermedi, pur non permettendo dei resoconti verbali, consentono un accesso conscio e dunque la manipolabilità e la trasferibilità delle conoscenze: «nella mente esistono rappresentazioni multiple di conoscenze simili, a diversi livelli di dettaglio e di esplicitazione»[4].

Come per ogni altro aspetto della realtà, anche della prima lingua cui è esposto il bambino costruisce una sua rappresentazione che viene via via modificata a seconda che le sue ipotesi trovino una conferma nelle risposte dei suoi interlocutori o no[5]. È probabile che anche in questo ambito si abbiano gradi diversi di esplicitazione delle conoscenze e che alcune di queste raggiungano un livello in cui sono verbalizzabili. Non è però affatto scontato che questa verbalizzazione delle conoscenze linguistiche coincida e debba coincidere con quella che tradizionalmente concepiamo come grammatica. Quando «insegniamo la grammatica» imponiamo all'allievo di far collimare la sua rappresentazione (prevalentemente implicita) del sistema linguistico, che ha creato spontaneamente e che gli pare adeguata nel senso che nella maggioranza dei casi sembra funzionare alla perfezione, con una rappresentazione astratta e con un metalinguaggio artificiale che hanno una natura sostanzialmente diversissima dalla prima. Innanzi tutto perché la grammatica è una rappresentazione formalizzata della realtà linguistica[6] e dunque il risultato di una complessa serie di operazioni razionali (induzione, deduzione, generalizzazione, categorizzazione): se queste operazioni non vengono spiegate, la distanza fra la conoscenza implicita o moderatamente esplicita che l'allievo ha del linguaggio e il sistema di classi e di regole che gli viene impartito rimane disperatamente incolmabile. In secondo luogo perché la grammatica è una *teoria* della lingua (della lingua in generale e di una lingua in particolare) e, in quanto tale, oltre che falsificabile, è un prodotto storico nel quale possono sopravvivere nozioni e classificazioni concepite nell'ambito di sistemi di pensiero diversissimi dal nostro e talora riferiti a lingue o a stadi della lingua molto lontani dalla nostra.

Per quanto si sforzi di essere scientificamente coerente e di avere una validità anche esplicativa, cioè psicologicamente congruente con i processi mentali coinvolti nell'attività verbale, ogni grammatica rimane dunque qualcosa di fondamentalmente diverso dalla nostra reale capacità di capire e produrre messaggi verbali. D'acchito non vi è in essa niente di «naturale» e di «ovvio»! Non c'è quindi da stupirsi se degli allievi, anche bravi nell'espressione orale o scritta, si trovino nell'imbarazzo più totale quando sono chiamati a definire la classe grammaticale di una parola o la funzione sintattica di un gruppo di parole, di cui peraltro conoscono perfettamente l'uso e che quindi sanno necessariamente ricondurre a una qualche forma astratta nell'ambito della loro rappresentazione interiore della lingua.

Da quanto precede discendono due conclusioni che mi sembrano rilevanti[7]:

i) l'insegnamento della grammatica nella prima lingua può aiutare il consolidamento di alcuni aspetti dell'abilità linguistica se è tale da favorire la ridescrizione, a partire da un formato implicito o meno esplicito ad un formato esplicito e verbalizzabile, delle conoscenze linguistiche che l'allievo già possiede, in modo da agevolare un controllo consapevole dei processi verbali sia nella produzione che nella ricezione. La coscienza che la lingua funziona in base a certe regolarità rispettate dai parlanti permette di autocorreggersi in funzione di una maggiore efficacia comunicativa, ma anche di riconoscere più facilmente determinate forme e strutture e di decodificarle correttamente;

ii) l'insegnamento grammaticale può contribuire a promuovere e ad ampliare le capacità di pensiero (come la generalizzazione, la formulazione di ipotesi, il ragionamento logico, il controllo delle proprie attività nella risoluzione di problemi, la messa a punto

di euristiche) quando diamo agli allievi la possibilità di scoprire e applicare i criteri che portano a una rappresentazione formale delle regolarità e delle categorie che caratterizzano la loro lingua. Se adeguatamente tradotta nella didattica, questa visione dell'insegnamento grammaticale ne fa una vera palestra del ragionamento, diventando non solo propriamente una «riflessione sulla lingua», ma un luogo per l'esercizio delle principali attività mentali coinvolte nell'analisi e nella rappresentazione di una data porzione della realtà.

Un approccio alla grammatica che si traduca in un'attività di scoperta e di ragionamento si fa tanto più prezioso in quanto ci si è ormai decisamente avviati sulla strada di una formazione plurilingue e multiculturale, dove l'insegnamento e l'apprendimento devono necessariamente puntare sull'acquisizione di competenze trasferibili da una lingua all'altra, per ottimizzare le risorse cognitive degli allievi e l'investimento didattico dei docenti nei limiti di griglie orarie che non possono essere ulteriormente caricate. È inoltre solo per questa via che l'allievo può giungere all'effettiva consapevolezza che la lingua è un sistema *convenzionale* di segni e di regole (o meglio: di regolarità): il che favorisce la presa di coscienza dei rapporti fra pensiero e linguaggio; contribuisce al superamento di una visione egocentrica della comunicazione, cioè porta ad adeguare le proprie strategie comunicative all'interlocutore e alla situazione; aiuta a riconoscere i legami fra lingua, identità personale e identità culturale e agevola l'abbattimento dei pregiudizi nei confronti delle lingue straniere e di chi le parla.

Il problema non è dunque se trattare la grammatica o no, e nemmeno quello del modello grammaticale (della teoria o del manuale scolastico) cui riferirsi, ma è piuttosto il *come* insegnare la grammatica in sintonia con una filosofia dell'educazione che intenda promuovere la capacità di pensiero autonomo, la disposizione alla risoluzione di problemi, la versatilità dell'intelligenza e l'apertura a lingue, culture e persone diverse dalla propria.

2. Alcuni princìpi guida

Se è vero che le osservazioni di carattere metalinguistico hanno una particolare efficacia didattica quando si innestino nel vivo di una situazione comunicativa (per esempio partendo da una difficoltà sorta nella comprensione di un brano o dalla correzione di un componimento), è altrettanto vero che un lavoro sulla lingua che voglia veramente dare un quadro concettuale consapevolmente attivabile durante la ricezione e la produzione linguistica ha bisogno di qualcosa di più che occasionali incursioni nel territorio della grammatica. La grammatica (o riflessione sulla lingua, se si preferisce) deve dunque trovare nei programmi e nell'attività didattica uno spazio ragionevole che consenta una trattazione sistematica. Nell'ambito di questo spazio, l'impostazione di un'unità didattica o di una sequenza di unità didattiche può seguire i percorsi più diversi, ma sarà opportuno rispettare i seguenti principi.

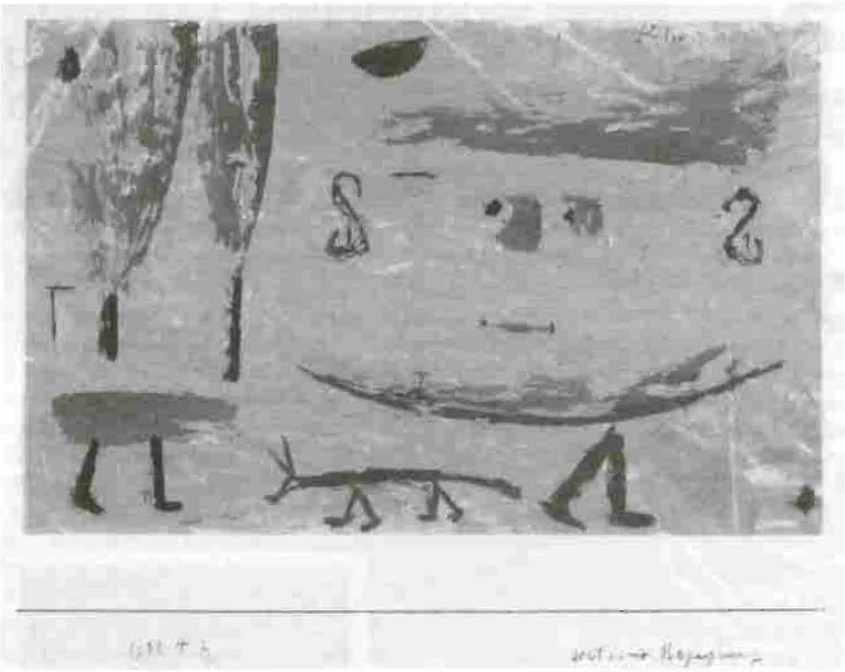
a) La scelta del percorso non è indifferente, e va compiuta tenendo conto di diversi fattori, in particolare della capacità di astrazione degli allievi, legata all'età evolutiva, e delle conoscenze grammaticali pregresse.

b) Il metodo deve esser tale da sfruttare al meglio la competenza linguistica implicita degli allievi, come pure le ipotesi sul funzionamento di un dato sottosistema linguistico che sapranno formulare sotto la guida dell'insegnante. Per contribuire allo sviluppo di un *pensiero produttivo* (Wertheimer) il lavoro sulla grammatica deve essere un *processo di scoperta* che parta dalle intuizioni degli allievi; l'insegnante assume un ruolo di guida selezionando i dati di partenza in funzione dell'obiettivo didattico prescelto, valorizzando le considerazioni pertinenti fatte dagli allievi e sorvegliando la coerenza del sistema di concetti e di regolarità cui l'analisi approderà. Non si tratta quindi di insegnare una grammatica data a priori, ma di ricostruirla insieme con gli allievi.

c) Occorre la continua consapevolezza da parte dell'insegnante che la grammatica è il tentativo di descrivere formalmente un fenomeno complesso, peraltro vivo e in continua evoluzione, e dove le etichette (classi, categorie) e le regole sono il risultato di un processo di astrazione e hanno dunque un *carattere convenzionale*; per esempio: non esiste l'aggettivo dimostrativo *questo* e, distintamente, il pronome dimostrativo *questo*: esiste solo la parola *questo*, cui per certe ragioni possiamo dare il nome di dimostrativo, che può funzionare da determinante del nome oppure sostituirlo; se proprio siamo inguaribilmente affezionati alla grammatica classificatoria possiamo chiamarlo «aggettivo» nel primo caso e «pronome» nel secondo, ma ricordandoci sempre che non chiamiamo così due parole diverse ma due *funzioni* diverse della stessa parola.

d) Le varie categorie devono essere spiegate in considerazione della *funzione* svolta dai fenomeni cui si riferiscono e ai problemi che possono presentarsi nel loro uso. Così si parlerà del numero e del genere con esplicito riferimento all'accordo, grazie al quale una successione di parole è riconoscibile come un'unità (gruppo nominale, soggetto-predicato). Analogamente, si affronteranno il congiuntivo e il condizionale a partire dai contesti in cui effettivamente operano, cioè da quel gruppo ristretto di frasi formate con i verbi che esprimono atti del pensiero e atti della parola e da quelle che traducono alcune relazioni logiche (ipotetica, concessiva)[8].

e) La progressione delle difficoltà non dovrà fondarsi su distinzioni artefatte, lontane dall'uso reale della lingua, ma dovrà procedere in modo da tener in conto soprattutto il significato, raggruppando fenomeni anche eterogenei sul piano dell'espressione che però abbiano la medesima funzione in un dato contesto sintagmatico o che portino lo stesso contributo semantico. Ciò vale soprattutto per il discorso sulla sintassi, dove spesso si persevera ancora nella netta separazione tra analisi (logica) della proposizione e analisi (logica) del periodo, come se la difficoltà stesse nel mero passaggio dalla frase semplice alla frase complessa e non nei rapporti logico-semantici tra i costituenti della frase e nella corrispettiva realizzazione verbale. Per fare un esempio concreto: la distanza – in termini di carico cognitivo – tra un'espansione di tempo espressa da un avverbio o da un gruppo nominale («Paolo è arrivato *ieri/la settimana scorsa*») e quella espressa da una subordinata temporale («Paolo è arrivato *quando tutti se n'erano già andati*») è assai minore di quella tra la medesima subordinata temporale e un costrutto concessivo («Paolo corre velocemente *anche se è zoppo*»), che implica una presupposizione implicita – in molti casi meno ovvia di quella data qui – accessibile solo tramite il ricorso alle proprie conoscenze sul mondo («Se qualcuno è zoppo solitamente corre con difficoltà»). Eppure, nella maggior parte dei manuali di grammatica e della pratica didattica, la forma avverbiale, quella nominale e quella frasale dell'espansione temporale sono trattate separatamente, addirittura a distanza di anni, sicché l'allievo ta-



Paul Klee – Strano incontro. 1938

lora incontra difficoltà a riconoscere una subordinata temporale – sulla quale si riverbera ingiustificatamente tutta la presunta problematicità del discorso sulla subordinazione – e, soprattutto, non coglie le possibilità di parafrasi offerte dall'intercambiabilità delle varie forme in un medesimo punto della catena parlata. Si è così sciupata una preziosa occasione per ampliare il ventaglio della sua competenza sintattica! Qui sarà invece proposta una progressione che tiene conto delle effettive difficoltà logiche e semantiche dei diversi legami fra le parti della frase (sia essa semplice o complessa) e dei problemi che pongono sul piano dell'espressione.

f) Se un certo bagaglio terminologico è indispensabile per poter parlare della lingua in modo economico e preciso, occorre però guardarsi dall'accanimento classificatorio (penso agli spropositati elenchi di «complementi» di certe grammatiche), soprattutto quando questo si accompagna all'illusione dell'esaustività e dell'univocità. Si tenga inoltre conto che, piuttosto spesso, il riconoscimento della funzione di un certo costituente non ha più nulla a che vedere con la grammatica: sintatticamente e morfologicamente un'espansione di causa, di modo e di tempo possono essere identiche (Sono caduto *inciampando nella tua borsa / tornando a casa*) ed è solo in base alla nostra conoscenza del mondo (enciclopedia) che lo stesso costrutto assume significati diversi. È molto meglio allora, una volta definite le principali categorie morfologiche e sintattiche, insistere sulla capacità dell'allievo di riconoscere con sicurezza fra *quali* elementi è istituita una data relazione di dipendenza e di saper spiegare l'informazione che questa relazione trasmette. E, invece di affrontare una dopo l'altra, secondo una sistematicità male intesa e fuorviante, i diversi tipi di subordinate (come se si trattasse di entità *grammaticalmente* distinte), bisognerebbe piuttosto chiarire che esistono solo due modi per esprimere un rapporto di subordinazione tra frasi, e cioè mediante una marca lessicale (un connettivo) oppure mediante la marca morfologica del modo verbale (gerundio, participio, infinito, congiuntivo), talora accompagnata da un connettivo (*l'avessi saputo prima/ se l'avessi saputo prima*): nel primo caso è solitamente il connettivo a segnalare il tipo di relazione logica, nel secondo invece la sua interpretazione comporta l'analisi di una combinazione di fattori (il contributo semantico di ambedue le frasi, il modo verbale scelto e la posizione della subordinata) che è estremamente interessante compiere insieme agli allievi e che non mancherà di riservare sorprese anche per il docente.

Daniele Christen
(Esperto per l'insegnamento dell'italiano nella SM)

Note:

1) Tullio De Mauro, un po' provocatoriamente, osservava che «pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.» *(Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica,* Convegno Cidi 1975, ora in: DE MAURO T., *Scuola e linguaggio,* Roma, Editori Riuniti, 1977, p.145). Per una rassegna del dibattito su questo problema, Cfr. LO DUCA, M. G., «Grammatica si? Grammatica no?. Un po' di storia, in: *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano,* Firenze, La Nuova Italia, 1997.

2) Per un recente studio (secondo una prospettiva generativista) dello sviluppo della competenza linguistica dai 17 ai 40 mesi cfr. ANTELMI D., *La prima grammatica dell'italiano,* Bologna, Il Mulino, 1997.

3) A questo proposito si parla anche di competenza 'criptica', in opposizione a quella 'fenica': « nel modo fenico l'azione è regolata da strutture e processi accessibili alla coscienza; nel modo criptico è regolata da strutture e processi inaccessibili alla coscienza.» (Robin N. CAMPBELL, *Acquisizione del linguaggio e attività cognitiva,* in P. FLETCHER, M.GARMAN (a cura di), *L'acquisizione del linguaggio. Studi sullo sviluppo della lingua materna,* Milano, Raffaello Cortina editore, 1991, (orig: *Language Acquisition,* Cambridge, Cambridge University Press, 1986), p.54.

4) KARMILOFF-SMITH A., *Oltre la mente modulare,* Bologna, Il Mulino, 1995, p. 48.

5) Mi mantengo qui espressamente a una formulazione generica della questione, in modo da eludere la polemica fra la tesi innatista dell'acquisizione del linguaggio (Chomsky) e quella empirista-comportamentista (Skinner) e le varie posizioni intermedie (Piaget, Vygotskij).

6) Per i vari significati che può assumere il termine 'grammatica' cfr. Lend, *Grammatiche e didattica delle lingue,* Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1985, pp.13-14.

7) Sono consapevole che molto di quanto si dice qui non rappresenta nulla di particolarmente nuovo e di originale dal punto di vista psicolinguistico e da quello della didattica disciplinare (si pensi per esempio ai lavori di Maria Luisa Altieri Biagi, di cui mi limiterò a citare la sempre attuale *Didattica dell'italiano,* Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1978). Queste idee informano in larga misura i programmi ticinesi per la Scuola elementare (1984) e soprattutto il manuale per la scuola primaria curato da A.Jelmini (*La grammatica,* Bellinzona, Salvioni, 1997). Se le richiamo qui è perché la riscrittura dei programmi di italiano per la scuola media attualmente in corso vuole porsi decisamente in questa prospettiva. La loro effettiva traduzione didattica potrà però avvenire solo con la convinta adesione dei docenti.

8) Si tratta quindi, per usare un'espressione di Maurizio Della Casa, di incoraggiare una «riflessione metalinguistica *d'uso*», cioè «costantemente mirata al re-impiego nella soluzione dei problemi comunicativi» (DELLA CASA, M., *Insegnare la grammatica,* in CORNO, D. (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica,* Firenze, La Nuova Italia, 1993, p.9).