

Grammatica a scuola

a cura di **Loredana Corrà**
e **Walter Paschetto**

FrancoAngeli



G.I.S.C.E.L.

Il G.I.S.C.E.L. (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) si è costituito nel 1975 all'interno della Società di Linguistica Italiana per "studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola".

Il G.I.S.C.E.L. riconosce nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) il suo manifesto programmatico. Le Dieci Tesi delineano i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, in modo da rendere attuativo sotto il profilo linguistico-educativo il principio dell'uguaglianza dei cittadini senza distinzione di lingua, sancito nell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana.

Lo sviluppo delle capacità linguistiche è condizione essenziale per l'esercizio diritto/dovere di cittadinanza e per la piena maturazione affettiva, intellettuale, relazionale dell'individuo in seno alla comunità sociale. È compito della scuola seguire e favorire tale sviluppo, con il rispetto della parlata nativa, il possesso sempre più ampio della lingua nazionale e la conoscenza di altre grandi lingue europee.

Il G.I.S.C.E.L., con la ricerca e gli interventi educativi sul campo, intende contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico, stimolando "nei discendenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica e favorendo la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici" dello Statuto del G.I.S.C.E.L.).

Il rigore scientifico e metodologico con il quale vengono affrontati i temi di volta in volta proposti si accompagna a una forma espositiva chiara e facilmente fruibile anche dai non specialisti: studenti universitari, specie se si preparano a diventare docenti, insegnanti alle prime armi e insegnanti in servizio da lungo tempo possono utilizzare questa collana per arricchire le proprie conoscenze e per trarne suggerimenti per una didattica fondata teoricamente, efficace e attenta ai molti aspetti che toccano il linguaggio, le lingue e la comunicazione. Sono temi che riguardano prioritariamente la didattica dell'italiano e quella di altre lingue, moderne o classiche. Non si può ignorare tuttavia che le tematiche linguistiche investono trasversalmente tutte le materie, dalle scienze alla filosofia, dalla matematica alla storia o geografia. Perciò anche studiosi e docenti di altre discipline possono trovare nei volumi di questa collana elementi di riflessione e utili spunti didattici.

Comitato scientifico della collana:

Adriano Colombo

Maria Teresa Lecca

Maria Antonietta Marchese

Elda Paladino

Emanuela Piemontese

Miriam Voghera

Grammatica a scuola

a cura di **Loredana Corrà**
e **Walter Paschetto**

FrancoAngeli

Il volume raccoglie i contributi presentati al XVI Convegno Nazionale Giscel, svoltosi presso l'Università degli Studi di Padova dal 4 al 6 marzo 2010, sul tema *Grammatica a scuola: Quando? Come? Quale? Perché?*

Contributi di: C. Andorno, C. Bettoni, M. Biondi, C. Camodeca, F. Colmelet, M. Costantino, A. Cristinelli, G. Del Vecchio, S. Demartini, T. De Mauro, V. Deon, S. Ferrari, S. Fornaia, I. Gioè, Giscel Emilia-Romagna, Giscel Sardegna, Giscel Sicilia, Giscel Veneto, A. Laudanna, M.G. Lo Duca, E. Martinelli, A. Maglietta, A. Nannini, D. Notarbartolo, E. Nuzzo, N. Penello, R. Penge, L. Revelli, F. Rosi, C. Sammartano, M.T. Serafini, L. Serianni, A. Sombrero, S. Tonello, D. Troncarelli, V. Ujcich, D. Vedovato, M. Viale, M. Voghera, P. Zuttoni.

Walter Paschetto, segretario del Giscel Veneto, è un insegnante di italiano e storia negli Istituti Tecnici.

Loredana Corrà, docente di Glottodidattica (all'Università di Padova), si occupa di educazione linguistica, di dialetti veneti e di dialetti italiani all'estero.

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione, di *Loredana Corrà e Walter Paschetto* 9

1. Principi teorici e didattici

Due grammatiche per la scuola (e non solo), di *Tullio De Mauro* 17

Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica, di *Alessandro Laudanna, Miriam Voghera* 23

La grammatica per l'apprendere di L2. Apprendimenti guidati e spontanei a confronto, di *Cecilia Andorno* 36

Sequenze universali e intervento mirato, di *Camilla Bettoni* 49

Com'è "fare grammatica" se sei un alunno con un Disturbo Specifico di Apprendimento?, di *Roberta Penge, Elena Martinelli* 60

2. Strumenti, indagini

Dal testo di grammatica alla grammatica in atto, di *Luca Serianni* 73

Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine, di *Annarita Miglietta, Alberto A. Sobrero* 97

La grammatica percepita, di *Luisa Revelli* 113

Grammatiche di ieri utili oggi? Le esperienze di Giacomo Devoto e Bruno Migliorini, di *Silvia Demartini* 123

Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica , di <i>Matteo Viale</i>	137
--	-----

3. Grammatica nell'italiano L1

Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa , di <i>Maria G. Lo Duca, Alvise Cristinelli, Elena Martinelli</i>	153
--	-----

Per la costruzione di un percorso di grammatica "sostenibile" nella scuola primaria , di <i>Gabriella Del Vecchio</i>	171
--	-----

Caccia ai suffissi. Da una lingua all'altra , del <i>GISCEL Sardegna</i>	189
---	-----

Tra parole vuote e parole piene. La negoziabilità della preposizione nei testi , del <i>GISCEL Veneto</i>	202
--	-----

Riflettere sulle preposizioni. Una ricerca-azione , del <i>GISCEL Emilia Romagna</i>	219
---	-----

Relazioni sintattiche: le reggenze preposizionali , del <i>GISCEL Sicilia</i>	231
--	-----

Categorie grammaticali e dati linguistici: una proposta didattica , di <i>Diana Vedovato, Nicoletta Penello</i>	242
--	-----

Il Tempo verbale: un percorso di riflessione linguistica per la scuola primaria , di <i>Stefania Tonello</i>	254
---	-----

4. La grammatica nell'italiano L2

La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione , di <i>Carmela Camodeca</i>	273
--	-----

Insegnare la grammatica italiana con i task , di <i>Stefania Ferrari, Elena Nuzzo</i>	284
--	-----

La collocazione della riflessione metalinguistica nel sillabo di italiano LS per principianti assoluti di madrelingua giapponese , di <i>A.Nannini, I. Gioè, M. Costantino, M. Biondi</i>	296
--	-----

Le grammatiche di consultazione per l'italiano L2: risorsa per l'apprendimento degli alunni stranieri? , di <i>Donatella Troncarelli</i>	308
Lo sviluppo della competenza metalinguistica in italiano L2: risultati di un intervento didattico esplicito , di <i>Fabiana Rosi</i>	321

5. La grammatica e l'educazione alla scrittura

Errori prototipici e grammatica nella didattica della composizione , di <i>Maria Teresa Serafini</i>	335
Smontare i luoghi comuni? Movenze testuali e indicatori di forza negli elaborati degli studenti , di <i>Valter Deon, Franca Colmelet</i>	347
Dal testo scritto alla grammatica. L'uso del sistema dei tempi verbali in testi narrativi prodotti dagli studenti , di <i>Veronica Ujcich, Paolo Zuttioni</i>	364
Non solo per respirare. Esperimenti didattici per insegnare la punteggiatura a partire dalla riflessione sul senso , di <i>Simone Fornara</i>	377

6. Riflessioni

Val più la pratica della grammatica? , di <i>Daniela Notarbartolo</i>	391
La grammatica è una canzone dolce... se la so cantare , di <i>Cinzia Sammartano</i>	400

Introduzione

Quale ruolo dare alla grammatica all'interno del più vasto campo della riflessione sulla lingua? Quale e quanta grammatica fare nell'insegnamento delle lingue materne e straniere? Sono i principali quesiti cui tentano di rispondere i contributi contenuti in questo volume.

Non si deve dimenticare che la cosiddetta rivoluzione nel campo dell'educazione linguistica, nata con le Dieci Tesi, ha avuto anche una forte componente polemica nei confronti della grammatica tradizionale e del suo insegnamento. Fin dagli anni '70 il problema della grammatica è stato cruciale per la scuola italiana. Quanta farne? Quale fare? Quando farla? Perché farla? Sono le quattro domande che hanno arrovellato gli insegnanti in questi ultimi decenni. E sono anche le domande alle quali il XVI Convegno Nazionale GISCEL (che si è svolto a Padova dal 4 al 6 Marzo 2010 e di cui questo volume costituisce gli Atti) ha provato a dare oggi – a distanza di quarant'anni dai tempi dell'antigrammaticalismo forte – una risposta.

Don Milani e i maestri dell'educazione linguistica hanno fortemente contrastato la posizione dominante che la grammatica ha per troppo tempo avuto nell'insegnamento dell'italiano. In questi ultimi decenni le risposte alle prime, fondamentali domande sono state a volte coraggiose, a volte incerte, spesso contraddittorie. Il problema dunque ha sempre intrigato tutti, docenti e studiosi. Negli stessi anni forte è stato l'impulso della ricerca linguistica e grammaticale: ma i grandi sviluppi in questo campo non hanno certo reso più facili e immediate le soluzioni. A rendere ancor più problematiche risposte convincenti hanno contribuito la lunga tradizione delle quotidiane pratiche didattiche e il peso della storia linguistica e letteraria italiana. I Programmi innovativi per la scuola media del 1979 e per la scuola elementare del 1985, con l'introduzione della nozione di riflessione linguistica, hanno ulteriormente costretto gli insegnanti a chiedersi quale ruolo assegnare alla grammatica all'interno del più vasto campo della riflessione sulla lingua. E' ormai acquisito che una riflessione esplicita sulla lingua, intesa come un percorso di 'scoperta' da parte dell'allievo delle regole implicite che egli applica quando parla, va perseguito, in modo diverso, fin dalla scuola primaria. Già nel 1984 Monica Berretta guardava con favore a una "competenza metalinguistica di base", non formale, che permettesse di sfruttare la naturale di-

sposizione dei bambini a riflettere sui vari fenomeni della lingua. Quasi tutti i percorsi qui presentati si sono ispirati a questa intuizione.

Eppure alcune indagini contenute nel volume rivelano che resiste un modo di fare grammatica in cui il criterio fondamentale rimane quello di far riconoscere e catalogare nelle categorie prestabilite gli elementi della lingua. D'altro canto, gli ultimi testi scolastici confermano che la grammatica tradizionale gode ancora di grande favore.

Altre indagini, però, fanno pensare che la riflessione grammaticale, se fatta in modo intelligente, ha un valore intrinseco come conoscenza in sé, e costituisce un potenziamento del pensiero formale, un modo di sviluppare una mentalità di approccio scientifico ai problemi. Maria Pia Lo Duca, con i suoi "Esperimenti grammaticali", ha dato una ulteriore svolta alla storia della grammatica a scuola. E molti insegnanti hanno provato in modo convinto e con successo - là dove hanno osato - ad adottare il metodo euristico. Negli stessi anni la scuola sembra anche aver trovato un modello teorico chiaro ed efficace di riferimento: in buona parte delle ricerche qui riportate il modello assunto è quello valenziale che, a detta degli studiosi, è il più semplice e il più potente per descrivere la struttura della frase semplice. Anche questo sembra ormai un traguardo acquisito nella pubblicistica corrente, ma anche in tante pratiche didattiche.

Negli ultimi tempi il problema della grammatica sembra essersi fatto ancora più acuto per contingenze storiche. L'ingresso di un numero sempre più consistente di studenti stranieri nella scuola italiana induce a trovare risposte ancora più coraggiose alle prime e fondamentali domande. L'insegnamento della grammatica si fa infatti sentire come questione da affrontare con sollecitudine per l'italiano L2. Nell'apprendimento di una L2, l'insegnamento della grammatica può accelerare in modo significativo l'acquisizione della nuova lingua. In questo campo le proposte didattiche non mancano: e sono il segno della vitalità della ricerca e della buona disposizione degli insegnanti della scuola italiana.

La grammatica non dà pace alla scuola e provoca gli insegnanti: ma le sfide che manda tengono alte le tensioni educative, culturali, scientifiche. Forse anche questa è la sua funzione.

Nel volume i contributi presentati al convegno sono stati raggruppati in 6 aree tematiche.

La sezione 1 "Principi teorici e didattici" fa il punto sulla differenza tra insegnamento implicito ed esplicito della grammatica di una lingua, sui criteri di cui tener conto perché un insegnamento della grammatica acceleri l'apprendimento di una lingua e sugli aspetti teorici che sottostanno all'insegnamento della grammatica.

Tullio De Mauro apre il dibattito con un intervento di confine, provando a spostare gli orizzonti noti della grammatica e della riflessione linguistica e

metalinguistica dai luoghi chiusi e senza aria di tanta tradizione verso spazi fin qui poco esplorati. Più in là. Affronta la questione della grammatica partendo dall'anima della parola: con gli strumenti della filosofia ne scopre significati nascosti e sempre nuovi. Eppure, anche le questioni più ardue partono da vicino: da quel che i parlanti dicono, e da dove il linguaggio, e quindi la lingua, si fanno oggetti che – unici tra gli oggetti degli uomini – hanno dentro di sé gli strumenti e le parole per riflettere e far riflettere su di sé con sé. Sfiora la questione continuità-distinzione, diversità-distanza tra l'epilinguistica e la metalinguisticità. Ma quel che gli preme dire alla scuola e agli insegnanti è di allargare l'idea stretta di grammatica, di guarire dalla mastracolite virulenta, di affinare anche con la scrittura le potenzialità di naturale metariflessione dei bambini che parlano, dando loro i primi nomi con cui strutturare i loro pensieri sulla lingua.

Focalizzano invece l'attenzione su come valutare la superiorità dell'insegnamento implicito o, viceversa, la superiorità dell'insegnamento esplicito della grammatica di una lingua Alessandro Laudanna e Miriam Voghera analizzando le variabili che un insegnante deve tenere presente: lingua nativa vs. lingua non nativa; tipo di abilità linguistica da sviluppare; tipo di compito; tipo di fenomeno da sottoporre all'attenzione degli allievi; tipo di grammatica proposto.

L'insegnamento esplicito della grammatica può migliorare le capacità naturali di acquisizione di una lingua. Lo prova Cecilia Andorno nel suo contributo confrontando le competenze grammaticali di alcuni apprendenti sinofoni dopo un percorso di apprendimento spontaneo e le stesse competenze in altri apprendenti sinofoni alla fine di un percorso di apprendimento guidato.

Camilla Bettoni mostra come insegnare grammatica serva ad accelerare l'apprendimento di una seconda lingua a qualsiasi livello di competenza linguistica e a qualsiasi età (purché le forme oggetto di riflessione vengano proposte quando gli apprendenti sono pronti ad apprenderle).

Come e perchè i ragazzi con DSA non imparano la grammatica? Rispondendo a questo quesito, Roberta Penge ed Elena Martinelli sono convinte di fornire agli insegnanti utili suggerimenti per capire molti aspetti teorici che sottostanno all'insegnamento della grammatica e di aiutare a progettare percorsi di apprendimento più efficaci per tutti.

La sezione 2 “Strumenti e indagini” fornisce un quadro delle grammatiche a disposizione degli insegnanti e presenta alcune pratiche didattiche nella scuola d'oggi.

Ventinueve grammatiche scolastiche sono analizzate da Luca Serianni in base a tre criteri: la definizione dei termini, il modello di lingua descritto, l'atteggiamento più o meno normativo degli autori. In fondo l'ottica prevalente può riassumersi nella massima: “una tale forma è scorretta grammaticalmente, ma è ormai molto diffusa: fatene un uso il più possibile limitato”.

Interessante notare, come fa Silvia De Martini, che si possono trovare spunti di notevole attualità anche in due grammatiche scolastiche pubblicate dai linguisti Bruno Migliorini e Giacomo Devoto nel 1941.

Come si insegna grammatica oggi nella scuola primaria? Annarita Miglietta e Alberto Sobrero hanno sottoposto ad osservazione undici classi del quarto anno della scuola primaria del Salento, analizzando i libri di testo adottati, le programmazioni degli insegnanti e le prove d'ingresso e di verifica.

Sposta l'attenzione sui futuri docenti Matteo Viale. Tramite un questionario articolato per aree, si propone di sondare la conoscenza dei concetti grammaticali degli studenti che vogliono accedere alla Facoltà di Lettere. Nonostante una percentuale alta di studenti raggiunga risultati positivi, gli studenti mostrano di possedere un dominio imperfetto delle nozioni grammaticali non appena si esce dagli schemi più elementari.

Come la grammatica venga percepita dagli insegnanti è il tema dell'intervento di Luisa Revelli, che intervista un campione di docenti valdostani. Malgrado un'adesione di massima ai principi dell'educazione linguistica, gli insegnanti stentano a svincolarsi dai cliché della didattica tradizionale. D'altronde, sottolinea l'autrice, la comunità scientifica non ha saputo trovare soluzioni concordi nella didattica della grammatica, lasciandoli assumere decisioni nella solitudine delle loro classi.

Nella sezione 3 "Grammatica nell'italiano L1" i contributi presentati partono dalla convinzione che la riflessione esplicita sulla lingua vada intesa come un percorso di scoperta, da parte dell'allievo, delle regole implicite che egli applica quando parla.

Maria Pia Lo Duca, Alvisè Cristinelli e Elena Martinelli sottolineano come il percorso grammaticale dei bambini sia sempre fatto iniziare con l'esercizio di riconoscimento delle categorie grammaticali, tra cui il verbo ha occupato un ruolo centrale. Eppure spesso nelle classi della secondaria di primo grado si registrano molte incertezze su queste categorie. Secondo gli autori questo insuccesso è dovuto al percorso troppo ambizioso confermato anche nelle "Indicazioni per il curricolo": il riconoscimento del verbo, soprattutto nelle costruzioni a supporto, nei verbi sintagmatici e fraseologici, è più complesso di quanto non si creda e certe competenze affiorano a un livello cognitivo alto.

L'obiettivo di Gabriella Del Vecchio e del gruppo Gisel Lombardia è appunto l'elaborazione di un percorso curricolare di grammatica, a partire dalla scuola primaria, che tenga conto delle caratteristiche cognitive e dei bisogni di apprendimento degli alunni.

Nell'ambito della formazione delle parole, zona di intreccio tra lessico e grammatica, ha lavorato il Gisel Sardegna. L'esperimento è stato condotto in una prospettiva di continuità verticale (scuola primaria e scuola secondaria).

ria di primo grado) e mettendo a confronto i vari processi derivativi delle lingue studiate dagli alunni.

Focalizzano l'attenzione sulle reggenze preposizionali, che rappresentano un nodo critico nell'apprendimento della grammatica e sono spesso causa di errore, i gruppi del Giscel Sicilia, del Giscel Emilia Romagna e del Giscel Veneto. L'idea di fondo è legata a una concezione di grammatica funzionale in cui le categorie sono considerate in base alla funzione che hanno nella frase.

Stefania Tonello pone di nuovo l'attenzione sul verbo. La prospettiva è quella nozionale: si identificano alcuni concetti ineludibili nella comunicazione umana (tempo, modo, spazio...) e poi si osserva tramite quali meccanismi formali essi si manifestino. Il metodo di riflessione basato sulla discussione collettiva si è rivelato coinvolgente per gli alunni.

Classificazioni più articolate, introdotte dalla linguistica contemporanea, possono portare gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado a risolvere in parte il problema delle "eccezioni" e a trovare una maggiore regolarità nelle classificazioni. Lo dimostrano Nicoletta Penello e Diana Vedovato, soffermandosi sul sistema ternario dei verbi (transitivi, intransitivi e inaccusativi) e dei pronomi (forti, deboli e clitici).

Nella sezione 4 "La grammatica nell'italiano L2" vengono presentate esperienze di insegnamento della grammatica ad apprendenti di italiano L2 in vari contesti e con diverse modalità. Filo comune a tutti i contributi è la convinzione che acquisire consapevolezza e saper riflettere sulle strutture di una seconda lingua aiuti ad usarla più efficacemente.

In particolare, l'efficacia e le potenzialità del modello valenziale per insegnare italiano L2 è dimostrata da Carmela Camodeca.

La didattica dei Task (attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico) applicata all'insegnamento della grammatica viene utilizzata da Stefania Ferrari e Elena Nuzzo per abbinare i vantaggi dell'acquisizione spontanea con i vantaggi dell'apprendimento guidato.

Un sillabo di italiano LS per principianti assoluti giapponesi che utilizzi la prospettiva acquisizionale e che tenga conto della lontananza tipologica e culturale della lingua e della cultura giapponese da quelle italiane è proposto da A. Nannini, I. Gioè, M. Costantino e M. Biondi.

Le grammatiche di consultazione per stranieri apparse in Italia dal 1995 al 2009 vengono poi analizzate da Donatella Troncarelli dal punto di vista dell'efficacia didattica.

Qual è l'effetto della consapevolezza grammaticale nello sviluppo della competenza linguistica? Fabiana Rosi lo analizza in classi di apprendenti di Italiano L2 di madrelingua cinese.

Nella sezione 5 "La grammatica e l'educazione alla scrittura", la grammatica è strettamente connessa all'arte dello scrivere. La prospettiva in cui si

pongono i contributi di questa sezione non è tuttavia normativa ma volta a potenziare l'abilità di scrittura intervenendo con la riflessione nelle sue diverse fasi: nella architettura di un testo argomentativo, nella revisione, nell'uso dei tempi verbali e dei segni di punteggiatura.

In particolare, il contributo di Maria Teresa Serafini ci dice come porsi in modo alternativo nei confronti degli errori degli studenti, utilizzando i contenuti affrontati nell'ora di grammatica. Le tecniche usate sono quelle di correggere gli errori tramite attività collaborative e applicando il metodo del problem solving.

Il tema dei connettivi testuali e delle cosiddette "movenze testuali" nei testi argomentativi è affrontato da Franca Colmelet e Valter Deon. A partire da una sperimentazione condotta in classi di biennio gli autori indagano sulle difficoltà degli studenti a riflettere, costruire e organizzare testi di questo tipo. Il problema è scolastico ma anche civile: ai giovani di oggi è bene dare strumenti efficaci per convincere e per non essere solo persuasi.

L'uso dei tempi verbali in testi narrativi da parte di studenti della scuola primaria e secondaria è l'oggetto di analisi di Veronica Ujcich e di Paolo Zuttioni. Se ne ricava che, in entrambi gli ordini di scuola, non sono previsti altri cambi di tempo se non l'alternanza tra il passato prossimo per il primo piano e l'imperfetto per lo sfondo.

Obiettivo di Simone Fornara è di indagare l'apprendimento e l'uso dei segni di punteggiatura da parte di alunni del secondo ciclo della scuola primaria, con lo scopo di trovare possibili strategie didattiche alternative.

La sezione 6 "Riflessioni" raccoglie le riflessioni e le esperienze didattiche di due insegnanti di scuola secondaria che dimostrano l'importanza dell'insegnamento grammaticale per lo sviluppo cognitivo dei ragazzi.

Val più la pratica della grammatica? si chiede Daniela Notarbartolo. Ovvero: se il punto nodale dell'insegnamento della grammatica è il nesso fra la riflessione e le quattro abilità, esso si collega a una domanda più generale: come si arrivi, in un percorso scolastico che punti anche alla conoscenza dei contenuti, alla maturazione di una persona competente? La risposta che suggerisce riguarda un "fare grammatica" in classe che non sia solo una pratica descrittiva ma anche esplicativa, che faccia ragionare sui dati, e che fornisca flessibilità e possibilità di scelta ai ragazzi.

Fuori dalla scuola non c'è regola - suggerita o imposta - che non susciti curiosità nei ragazzi; non è così a scuola, però, quando si fa grammatica. Perché? È la "irriflessibilità" studentesca prodotta da climi e ambienti poco favorevoli all'apprendimento. Per questo Cinzia Sammartano propone il suo "Laboratorio della grammatica", una pratica che attiva le menti ben fatte, "innocenti", delle ragazze e dei ragazzi per far nascere in loro il valore del dubbio e della conquista, in un momento della vita e in un modello di società in cui tutto sembra semplice, immediato, a portata di mano.

1. Principi teorici e didattici

Due grammatiche per la scuola (e non solo)

Tullio De Mauro

Non si tratterà qui di diversi tipi di grammatiche: scolastiche e scientifiche, storico-descrittive o struttural-generative. A chi è interessato a parlare di insegnamento grammaticale nelle scuole è utile fare un passo indietro, risalendo alle accezioni fondamentali della parola e, insieme, verso taluni fatti teorici assai generali.

Come altri nomi di scienze, si pensi a casi tipici come storia o chimica, la parola grammatica ha un doppio valore, cui occorre prestare attenzione: indica una trattazione scientifica, teorica, più o meno orientata alla prassi, e indica la materia che la trattazione studia e presenta. Nel seguito, chiameremo epistemica la prima accezione, oggettuale la seconda. Così storia ha un valore epistemico quando usiamo la parola come sinonimo di storiografia (*historia rerum gestarum*) e, ad esempio, diciamo “*Les Annales* hanno rinnovato profondamente la storia”; e ha un valore oggettuale quando la usiamo come sinonimo di fatti, eventi storici (*res gestae*) e diciamo, per esempio, “negli ultimi due secoli Italia, Germania e Giappone hanno vissuto una storia parallela”.

Come è ben noto, la nostra parola grammatica e i suoi trasparenti equivalenti in altre lingue moderne risalgono, attraverso il latino (*ars grammatica*), al greco classico *grammatikè tékhne*. La parola *tékhne*, come poi *ars*, in generale non indicava una *empeiria*, una mera pratica ed esperienza effettiva, piuttosto si distaccava da questa e slittava verso l'*epistéme*, verso la consapevolezza scientifica. Il valore epistemico e teorico fu in greco quello storicamente prioritario e si fissò in modo restato esemplare nel II secolo a.C. col titolo della trattazione grammaticale di Dionisio Trace “*Tékhne grammatiké*”.

Tracce di valore oggettuale sono scarse prima dell'uso dei continuatori in lingue moderne. Invece, come si sa, la distanza delle due accezioni si fa netta nel Novecento; in Italia è chiara negli scritti di Giuseppe Lombardo Radice e di Antonio Gramsci, ed è corrente in molti studi contemporanei di glottodidattica delle lingue straniere.

Dunque nella parola e nelle discussioni giova distinguere il valore oggettuale, ciò che diciamo grammatica implicita o vissuta – e che Henry Sweet

chiamò *living philology* –, e il valore epistemico, la trattazione scientifica o che aspiri a scientificità, ciò che diciamo anche grammatica esplicita o riflessa.

Tuttavia le proprietà semiologiche del linguaggio verbale rendono le cose meno semplici che in altri campi. Nessuno, si può dire, confonde la *Römische Geschichte* di Theodor Mommsen o la *Storia dei Romani* di Gaetano De Sanctis con le imprese e vicende effettive dell'antico popolo. Invece occorre insistere sulla differenza tra accezione oggettuale e accezione epistemica di grammatica proprio perché appaiono confuse in discussioni pedagogiche; e anche in alcuni settori della teoria se ne sostiene l'unità in modo deliberato, anche se non costante, come nelle posizioni teoriche di Noam Chomsky. Ovviamente per una data lingua i due valori sono correlati, come lo sono le opere di Mommsen e De Sanctis con le vicende di cui trattano. Ma il punto non è questo. È piuttosto il punto del continuum tra i due poli: oggettuale ed epistemico nel caso del linguaggio verbale.

Diversamente da altri ambiti di realtà e diversamente da altre semiotiche, compresi i linguaggi logico-matematici e i calcoli, nell'*empeiria* del parlare è presente e costitutivamente operante una componente di riflessività. Intuita dai logici greci antichi e dagli scolastici nel trattare di paradossi e fallacie, valorizzata dai logici degli anni trenta del Novecento come proprietà dell'uso corrente delle lingue da cui i linguaggi formali devono invece guardarsi, la componente metalinguistica (auto)riflessiva accompagna o può accompagnare non, si badi, la mera esecuzione, ma la forma stessa di frasi e testi. E cioè nel realizzare enunciati e nel capirli ci rifacciamo a frasi che ne sono il modello astratto; le quali possono includere, e includono, fenomeni spesso del tutto estemporanei di autocorrezione (“...le settembrine, scusa volevo dire i settembrini”), editing (“l'impostazione generativista o, meglio, strutturale e generativista”), precisazione (“la concezione idealistica o, piuttosto, direi specificamente crociata”) e richiesta di precisazione (“ma in che senso stai dicendo semantico?”), commento (“mi pare azzardato parlare in questo caso di storicismo, come stai facendo”) e comunque di citazione e riferimento con le parole alle parole. Non solo la conversazione orale, ma anche scambi scritti oggi facilmente accessibili in rete, offrono larga messe di esempi. Si provi a cliccare su sequenze come “scusami se ti chiamo...”, oppure “per dire meglio, per esprimermi meglio” ecc. A parte una gran quantità di citazioni di un noto libro e film di Federico Moccia, troviamo abbondante messe di esempi. Ne riporto almeno qualcuno:

Ciao piccolina, scusami se ti chiamo così, ma mi fai tenerezza: sei una ragazza innamorata, e alla tua età è facile sbagliare. ...

Se solo capiresti (sic) veramente che sto male senza di te, riusciresti a capirmi, darei la vita per te.

Ciao amore, scusami se ti chiamo così ma ti amo.

Ti scrivo caro Obama, e scusami se ti chiamo Obama come se fossi il mio cagnolino ma effettivamente il tuo nome mi sembra quello di un cane....

Caro Natale...Scusami se ti chiamo Natale, ma a me viene meglio. Babbo non mi piace tanto, e poi a seconda di come la leggi non è mica tanto bella dai. E poi a dirla tutta Natale è un nome abbastanza diffuso qui dalle mie parti, e a chiamarti così mi sa di uno che mi può capire a mezza parola come si dice qui da noi.

scusami se ti chiamo Mariella anche senza conoscerti,ma come cazzo potevo chiamarti altrimenti?

EDWARD: Alchimia, alchimia e... SANZO: Alchìmia? EDWARD: No...veramente volevo dire alchimìa SANZO: Ed io cos'ho detto? EDWARD: Sì, ma lo dici male (accenti grafici messi da me).

Sono convinto che Giovanni Paolo II, prima di rivolgersi alla gente, si rivolgeva – o, per dire meglio, parlava – a Dio.

In ogni caso si può fare anche col couscous, o, per esprimermi meglio, con la semola (il cous cous si fa con la semola, il taboulé col boulgur).

Questa materia vorrei riassumerla nel modo seguente: l'uso o, per esprimermi meglio, l'abuso che è stato fatto dei collaboratori di giustizia. ...

La metalinguisticità riflessiva spazia da queste forme più semplici e consuete, che nel loro insieme Antoine Culioli ha chiamato epilinguistica, fino a ciò che i logici hanno chiamato metalinguisticità riflessiva: l'uso esplicito e consapevole del linguaggio verbale come metalinguaggio di se stesso (conveniamo di chiamare fonema ciò che abbiamo già individuato e definito come “unità minima diacritica e individuativa in sé asemantica del significante dei morfi”). E quando ciò avviene si può vedere affiorare anche l'attenzione grammaticale più scaltrita. Ecco, tra i tanti, un altro esempio tratto dalla rete:

Se avessi sentito dire: “...io non riuscirei a tollerare uno che dicesse...” ad orecchio, e senza nessuna competenza, non mi sarebbe sembrato sbagliato. Tuttavia, l'uso del congiuntivo imperfetto mi avrebbe istintivamente trasmesso l'idea di una eventualità estremamente poco probabile a realizzarsi: “Io non riuscirei a tollerare uno che si tingesse i capelli di rosa e poi andasse a servir messa la domenica”. Al contrario, la frase: “io non riuscirei a