

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

Emilia Calaresu - Silvia Dal Negro

studi AltLA **6**

AltLA

studi AItLA 6

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

EMILIA CALARESU – SILVIA DAL NEGRO

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2018 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-20-0
ISBN edizione digitale (PDF): 978-88-97657-21-7

Indice

EMILIA CALARESU - SILVIA DAL NEGRO	
Introduzione	5
MASSIMO PALERMO	
Definire, riconoscere, esprimere il soggetto	13
CECILIA ANDORNO	
La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti	23
EMILIA CALARESU	
Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto	39
SILVIA DAL NEGRO	
Egli, esso, lui, ello: La varietà di lingua nella riflessione grammaticale	65
MARIA ELENA FAVILLA	
«Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione». Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente	79
FABIANA ROSI	
L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali	95
CLAUDIA PROVENZANO	
Riflessione grammaticale: ruolo, metodi e implicazioni didattiche	109
MARIA G. LO DUCA	
Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto	123
Bibliografia	139
APPENDICE	
Il questionario GRASS	149
Indice autori	161

CLAUDIA PROVENZANO¹

Riflessione grammaticale: ruolo, metodi e implicazioni didattiche

Abstract

Through the comparison of data taken from the questionnaire responses to the questions “do you like grammar?” and “did you like the questionnaire?” this paper intends to highlight some aspects useful for reflecting purposes and methods of teaching grammar.

The analysis of these data, which underlines that students find grammar boring and difficult and the questionnaire amusing but also challenging, shows that the most critical aspects in grammar teaching are the deductive and mnemonic method, the repetitive and mechanical exercises and the unidirectional interaction in class.

Data collected during the GRASS project highlight also that several learners of all three age groups positively evaluate the questionnaire, because they consider useful and interesting to activate abilities and attitudes typical of problem solving, which are necessary to educate to critical thinking.

1. Premessa

I contenuti, gli obiettivi, il ruolo e i metodi di insegnamento della grammatica a scuola sono temi messi fortemente in discussione a partire dagli anni Settanta del secolo scorso dagli insegnanti di italiano delle scuole di ogni ordine e grado, dai linguisti all'interno delle università, dagli esperti delle associazioni di categoria, fra le quali GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), ma anche la SLI (Società di Linguistica Italiana).

E il dibattito è ancora aperto.

Le critiche, data la complessità del tema, investono più piani: il quadro teorico di riferimento considerato inadeguato, inaffidabile e incoerente da un punto di vista scientifico anche a causa di gravi omissioni e parzialità; il carattere esageratamente normativo dei manuali; “l'inutile proliferazione di categorie e sottocategorie”; il metodo prescrittivo e poco scientifico; l'inefficacia dei risultati rispetto agli obiettivi prefissati (Lo Duca, 2013 e v. anche Andorno in questo volume).

Il dibattito sull'insegnamento della grammatica e la ricerca in ambito linguistico e glottodidattico mettevano e mettono ancora fortemente in dubbio, in particolare, la validità del metodo deduttivo tradizionale e l'utilità dello studio della grammatica, limitata agli aspetti morfosintattici, per lo sviluppo delle abilità. Gli studi e le

¹ Libera Università di Bolzano.

esperienze degli ultimi anni (Sabatini, 2007; Fiorentino, 2009; Corrà e Paschetto, 2011; Lo Duca, Provenzano, 2012; Lo Duca, 2013; D’Achille, 2016; Ciliberti, 2015; Colombo, 2015; Graffi, 2015; Colombo & Graffi, 2017)², suggeriscono invece l’adozione di un approccio metodologico di tipo euristico-induttivo, l’ampliamento dell’ambito oggetto di riflessione sulla lingua (fonologia, lessico, testualità, variazione), una revisione del quadro teorico di riferimento e un ripensamento sugli scopi dell’insegnamento della grammatica, ponendo tra gli obiettivi principali quello dello sviluppo del pensiero astratto.

La ricerca GRASS (cfr. l’Introduzione a questo volume; Dal Negro *et al.*, 2016), focalizzando l’attenzione sul soggetto sintattico, ha preso le mosse da una serie di domande che pongono al centro il ruolo della riflessione linguistica nei diversi percorsi scolastici, i metodi di insegnamento della grammatica e la ricaduta sull’apprendimento e sullo sviluppo di competenze degli allievi di una didattica della grammatica basata sull’approccio tradizionale.

In questo intervento, partendo dalla comparazione di alcuni dati relativi alla parte del questionario in cui si chiede agli informanti di dare una valutazione motivata della grammatica a scuola e del questionario somministrato durante la ricerca (attività 6 e 7 del Questionario), si cercherà di mettere in evidenza alcuni aspetti utili a una riflessione sugli scopi e sui metodi di insegnamento della grammatica (v. anche Rosi in questo volume).

2. *Ti piace la grammatica?*

Le risposte relative alla domanda “Ti piace la grammatica?” offrono interessanti spunti di riflessione su come cambia il gradimento di questa disciplina nelle tre fasi del percorso di studio prese in considerazione in questa ricerca.

Tabella 1 - *Risposte relative alla domanda: Ti piace la grammatica?*

	<i>Si</i>	<i>Così così</i>	<i>No</i>	<i>Nessuna risposta</i>
4 ^a Primaria (169)	121	28	14	6
1 ^a Sec. I ciclo (170)	51	79	36	4
Università (105)	42	49	12	2

Dai dati presentati nella tab. 1 emerge che alla scuola primaria 121 bambini su 169, corrispondenti al 72%, fanno ancora con piacere le attività grammaticali, la motivazione nel farle è in genere di tipo profondo, intrinseco e non strumentale, mentre nella secondaria di I grado, e all’università l’interesse e la motivazione scendono visibilmente. Nella secondaria di I grado, su 170 allievi solo 51 apprezzano la grammatica (30%) e tra gli studenti universitari solo 42 su 105 (40%). Da osservare

² Oltre a questi lavori, è doveroso fare riferimento ai numerosi convegni e seminari GISCEL e CIDI sull’argomento.

inoltre che, se si vanno a leggere le motivazioni date da chi ha affermato di apprezzare la grammatica parzialmente (“così così”), il 46,4% tra gli studenti delle medie e il 46,6% tra gli universitari, si scopre che sono sostanzialmente negative. Quindi, sommando i dati relativi alle risposte intermedie (“così così”) a quelli delle risposte negative di questi due gruppi di informanti, risulta che la grammatica è decisamente poco apprezzata tra gli allievi in queste due fasce di età.

Prendendo in considerazione le valutazioni positive, si può notare che nella primaria la grammatica piace e interessa perché è un’attività piacevole che stimola a pensare, mentre più aumenta l’età (e l’esposizione alla grammatica?) più lo studio di questa disciplina è considerato importante, ma solo in quanto utile a migliorare le competenze linguistiche.

Invece i motivi che stanno alla base di un certo rifiuto della grammatica sono simili nei tre gruppi: la grammatica è noiosa, complicata, faticosa, difficile, ma anche ansiogena, soprattutto per gli allievi della secondaria e per gli studenti universitari: “fatico a ricordarmi tutte le regole” (SRLP03), sostengono molti informanti. Altri aggiungono che è una materia rigida, “fortemente legata a esercizi metodici legati all’ambito scolastico” (UNRE06), dove metodici assume una connotazione negativa di ripetitività. Interessante, infine, la critica degli allievi al metodo: “non mi piace il modo della grammatica” (SBRD09), “mi è stata insegnata male” (UNRE44), “non ho mai conosciuto nessuno in grado di spiegarne le regole trasmettendo ‘passione’ per ciò che fa” (UNRE48), “non ho mai avuto professori in grado di farmela apprezzare” (UNRE61).

3. *Il gradimento del questionario*

Il questionario, invece, anche se considerato molto impegnativo, è stato valutato in generale positivamente, soprattutto nella primaria.

Tabella 2 - *Risposte relative alla domanda: Ti è piaciuto il questionario?*

	<i>Si</i>	<i>Così così</i>	<i>No</i>	<i>Nessuna risposta</i>
4 ^a Primaria (169)	108	34	14	13
1 ^a Sec. I ciclo (170)	102	53	8	7
Università (105)	51	47	4	3

Osservando i valori esposti nella tab. 2, colpisce in particolare il dato della secondaria di I grado, dove il gradimento della grammatica era, come si è già visto in tab. 1, molto basso: ben 102 allievi su 170 hanno infatti dichiarato di aver apprezzato le attività proposte tramite il questionario.

Incrociando i dati, si scopre che, dei 106 allievi della secondaria che non gradiscono la grammatica (che hanno risposto “no” e “così così” alla domanda “Ti piace la grammatica?”), 63 hanno valutato positivamente le attività proposte nel questionario. Ripetendo l’operazione con i dati relativi agli studenti universitari, si evince che,

dei 61 studenti iscritti al primo anno di Scienze della Formazione Primaria che hanno dato una valutazione negativa della grammatica sperimentata a scuola, 28 hanno apprezzato il questionario, anche se circa la metà degli informanti di questa fascia di età non l'ha accolto proprio con grande entusiasmo: 47 studenti su 105 hanno risposto "così così" e 4 hanno risposto no. Ma, se andiamo a vedere nel dettaglio le motivazioni di chi ha risposto "così così", scopriamo che il giudizio è parzialmente negativo solo perché le domande e le attività proposte hanno messo in discussione conoscenze che si credevano acquisite.

Queste alcune considerazioni degli studenti universitari che hanno dato una valutazione intermedia ("così così"): "mi sono sentita ignorante, scoprendo di avere grossi dubbi su dei passaggi che mi parevano banali"(UNRE01); "il questionario ha dimostrato le mie lacune in grammatica"(UNRE12); "il questionario mi ha causato dei problemi e fatto sorgere dei dubbi"(UNRE18); "ha fatto emergere dei dubbi che avrei preferito non risvegliare"(UNRE43); "mi sono venuti dei dubbi atroci su cose che pensavo di sapere con sicurezza" (UNBZ01); "domande in grado di mettere in crisi"(UNBZ21); "mi ha messo in confusione" (UNBZ30); "ho avuto difficoltà a rispondere al questionario" (UNBZ33).

Se analizziamo invece le motivazioni del gradimento del questionario, scopriamo che per quasi tutti gli informanti gli aspetti positivi sono in parte legati alla presenza di alcune attività che vengono definite divertenti, il film e le "faccine" (cioè gli *emoticons* utilizzati per formulare i giudizi di grammaticalità) ad esempio, ma che anche le caratteristiche di difficoltà e di sfida sono state valutate positivamente: il questionario è stato apprezzato da molti informanti delle tre fasce di età in quanto impegnativo, difficile, ma interessante.

Più nei dettagli, circa il 42% degli studenti universitari l'ha apprezzato perché li ha messi alla prova: "è stato divertente soprattutto la parte delle faccine, ma anche perché è riuscito a mettermi un po' in difficoltà, facendomi mettere in discussione su certe regole grammaticali e mi ha messo alla prova per il mio futuro lavoro da insegnante; oltre che divertente, quindi, è stato anche formativo" (UNRE03); "è stato un punto di riflessione sull'importanza che si deve dare a delle cose che magari si davano per scontate" (UNRE13); "il questionario mi è piaciuto molto perché mi ha messo alla prova; abbiamo dovuto rispondere a delle domande alle quali non dovremmo avere dubbi perché un giorno dovremmo insegnare tali tematiche avendo però un riscontro opposto" (UNRE14).

Il 18% degli allievi della primaria ha valutato positivamente il questionario perché impegnativo: "perché era complicato" (PBEM01); "il questionario era difficile e io amo le cose difficili" (PBEM07); "era un po' difficile ma è stato bello, anzi bellissimo" (PRPD01); "è stato impegnativo ma bello" (PRPD07); "mi è piaciuto per le domande interessanti e le risposte difficili" PRPD10); "c'erano le domande a trabocchetto ed erano molto difficili ma non ci siamo arresi" (PRPD14); "c'erano molte domande e mi hanno svegliato il cervello" (PRSL01); "ho imparato cose nuove e importanti" (PRSL02); è stato un po' facile e un po' difficile" (PRSL04); "bisogna mettersi di impegno" (PRSL15).

Circa il 10% degli allievi della secondaria di primo grado ha apprezzato gli aspetti di novità e di difficoltà del questionario: “divertente ed impegnativo” (SBAS22); “è stata una nuova cosa anche se è stato difficile” (SBMB17); “perché mi ha fatto riflettere sul senso della grammatica” (SRLP05); “perché mi metteva alla prova” (SRAI19); “mi ha fatto ragionare su molte cose che pensavo di non riuscire a fare” (SRVP04); “perché mi ha fatto concentrare molto” (SRVP20); “perché è stato un po’ difficile rispondere alle domande” (SRVP22); “non ho mai fatto una roba del genere e quindi per me sono cose nuove” (SRVP21); “Mi è anche piaciuto perché non era facile” (SRMP06); “perché metteva in prova le mie capacità grammaticali” (SRMP12).

4. *La struttura e le attività del questionario che “svegliano il cervello”*

Una particolarità del questionario è sicuramente la scelta dei dati linguistici su cui far riflettere: invece delle solite frasi, spesso riportate nei manuali, in cui viene utilizzata una lingua scritta di registro formale e una struttura lineare e non marcata, è stato proposto un testo dialogico contenente un’ampia gamma di frasi non prototipiche che hanno messo in difficoltà gli informanti, ma che sono risultate stimolanti (“mi ha messo alla prova”, “domande trabocchetto”).

In queste frasi sono presenti soggetti postverbali (“Gli fa male la testa”), soggetti con referenti non animati (“Il tetto crolla”), soggetti con referenti astratti e generici (“Basta poco”), soggetti con ruoli tematici diversi da quello agentivo (“Vi è piaciuto il film?”), soggetti anche di seconda persona (“Devi proprio vederlo”); frasi con dislocazione a sinistra, frasi passive (“La porta viene chiusa dall’uomo”), frasi ellittiche del verbo (“Io no!”), frasi causative (“Il suo peso fa cadere anche questa”), frasi dipendenti implicite, soggettive, relative (“Prende una scopa per aiutarla”; “Mi sembra che si vogliono bene”).

Un’altra caratteristica particolare del questionario è che non è fatto di batterie di esercizi, né di attività staccate tra loro, ma è un percorso con un tema di fondo e un filo rosso che collega le varie attività, che acquistano così maggiore significatività. Come anticipato nell’introduzione a questo volume, si parte da attività di motivazione, come lo stimolo visivo iniziale costituito da una breve scena tratta da un film di Chaplin, per passare ad attività focalizzate sul significato (la narrazione scritta dell’episodio presentato nel film) fino ad arrivare ad attività di riflessione linguistica focalizzate sulla forma: i giudizi di grammaticalità su otto frasi, il compito di riconoscimento di alcuni elementi grammaticali (il verbo e il soggetto) in un testo dialogico, la verbalizzazione delle conoscenze sul soggetto attraverso la scrittura di una definizione di soggetto e la meta riflessione sulle strategie cognitive attivate per riconoscere il soggetto in una frase. Si richiede infine una valutazione motivata della grammatica (“Ti è piaciuta la grammatica?”) e del questionario (“Ti è piaciuto il questionario?”).

Gli aggettivi che ricorrono più frequentemente nei giudizi positivi del questionario sono “divertente”, “nuovo”, “interessante”, “stimolante”, “utile”, la cui sintesi po-

trebbe essere la definizione data da un allievo della secondaria di primo grado: “un cocktail di divertimento e istruzione”. E c’è anche da notare che non solo il video viene giudicato divertente, ma anche il “gioco delle faccine”, cioè i giudizi di grammaticalità, attività non certo facile.

Per cercare di capire che cosa ha attivato negli informanti la voglia di accettare la sfida può essere utile analizzare nel dettaglio i compiti di riflessione proposti nel questionario e i processi di pensiero necessari per risolverli.

Il “gioco delle faccine” prevede che gli informanti esprimano un giudizio di grammaticalità su una frase (“Va bene la frase in italiano?”) collegata all’episodio del film di Charlot, che, nel caso di risposta negativa, si richiede di migliorare. Per svolgere questa attività, è necessario, a livello di abilità e disposizioni cognitive, osservare dati linguistici, confrontarli, fare ipotesi, manipolare la lingua, porsi dei dubbi.

Nell’attività in cui si chiede di riconoscere verbi e soggetti in una porzione del testo dialogico gli informanti devono essere in grado di osservare i dati linguistici, mettere in relazione due elementi della frase, fare ipotesi, confrontare i fenomeni linguistici con le proprie conoscenze.

Per fornire la definizione di soggetto richiesta dopo aver svolto diverse attività di ricerca e riconoscimento del soggetto (in frasi prototipiche e non), gli informanti dovrebbero generalizzare, mettendo in relazione quanto fatto nelle attività precedenti, e motivare la loro affermazione, producendo esempi esplicativi adeguati.

Infine, nell’attività di metariflessione proposta in fondo al questionario, a conclusione di tutto il percorso, in cui gli allievi devono spiegare come si trova il soggetto in una frase data, viene attivata una riflessione sulle strategie individuali: gli allievi sono stimolati a ordinare logicamente le loro procedure, ricostruire processi di pensiero, motivare le loro scelte, anche per verificarne la validità.

Dunque, le attività che sono piaciute non sono semplici e hanno attivato processi cognitivi anche complessi, ma proprio per questo hanno coinvolto piacevolmente e attivamente gli allievi.

Visto come il questionario abbia messo in moto abilità cognitive diverse da quelle richieste abitualmente nell’ora di grammatica e per questo sia stato apprezzato, ci si può chiedere perché l’insegnamento tradizionale della grammatica invece non riscontri tanto successo. Adriano Colombo (2015: 228), dopo aver analizzato diversi manuali in adozione nelle scuole, conclude che:

si può affermare che le grammatiche scolastiche sono oggi meno rigidamente normative che in passato, accolgono sparsamente alcuni concetti della linguistica teorica, ma sembrano nel complesso refrattarie ad accogliere la essenziale lezione di metodo che dovrebbero ricavare da questa, l’idea che la riflessione sulla lingua sia appunto riflessione, cioè ricerca, fondata su dati, condotta con procedure esplicite e controllabili, verificabile e falsificabile nelle sue conclusioni.

Più volte, a partire dal dibattito degli anni Settanta del secolo scorso fino agli studi e alle ricerche più recenti e agli interventi ai convegni delle associazioni di categoria, molti esperti in didattica e linguistica del mondo accademico, ma anche parecchi

insegnanti, hanno messo in evidenza il fatto che nei manuali scolastici spesso prevalgono attività che richiedono una meccanica applicazione di regole, devono essere svolte perlopiù individualmente, contengono dati linguistici che non tengono conto della variabilità della lingua, producono conoscenze inerti e passive e, non stimolando la riflessione, non attivano processi di pensiero.

L'esempio nel riquadro, tratto da un manuale (Rossi & Rossi, 2008: 509) in uso nella scuola secondaria di I grado, parte da una definizione parziale del soggetto, che non fornisce l'indicazione necessaria e sufficiente per riconoscerlo (l'accordo con il verbo), e propone un esercizio meccanico di riconoscimento, decontestualizzato, senza un percorso di riflessione che permetterebbe agli allievi di arrivare, attraverso un ragionamento, a individuare i soggetti nelle frasi.

Il soggetto è l'argomento di cui parla il predicato della frase. Il soggetto compie o subisce l'azione espressa dal verbo, possiede qualità ad esso attribuite dal verbo o si trova nella situazione espressa dal verbo. Generalmente la collocazione del soggetto è all'inizio della frase, tuttavia, in alcuni casi, può trovarsi anche in posizione diversa.

Nelle frasi seguenti sottolinea il soggetto. Se è sottinteso scrivi qual è a lato della frase.

- 1) Il nonno compirà 80 anni il prossimo mese.
- 2) Ludovico è un bambino scortese e presuntuoso.
- 3) Alla fine delle vacanze, ci ritroveremo tutti a scuola.
- 4) Dei ragazzi assai scortesi mi hanno spinto giù dall'autobus.

(Rossi & Rossi, 2008: 509)

Esercizi di questo genere sono molto diffusi nei manuali scolastici sia della primaria sia della secondaria di primo e secondo grado, mentre compaiono raramente quegli esercizi di pratica induttiva che permetterebbero di far scoprire le regole e le regolarità della lingua a partire dall'osservazione di un campione di frasi invece che a partire da tabelle, definizioni, norme dogmatiche (cfr. nota 4).

Un esempio di attività di vera riflessione linguistica che richiede capacità di osservare e confrontare i dati linguistici è quello che segue, tratto da *La grammatica italiana* di Andorno (Andorno, 2003a: 99). L'esercizio viene proposto dopo aver indicato, attraverso esempi e ragionamenti, i criteri utili a individuare il soggetto sintattico.

Verificate quale sintagma ricopre la funzione di soggetto del verbo sottolineato nelle frasi seguenti, utilizzando i tre criteri elencati (accordo con il verbo, mancanza di preposizione, caso nominativo)

Certi giorni ci vogliono decine di minuti per raggiungere il centro.

Alcuni giorni basta qualche minuto per raggiungere il centro.

Un siluro affondò la nave.

La nave affondava lentamente.

Da alcuni giornalisti la notizia venne messa a tacere.

Il cielo fu attraversato da un lampo.

Una cicatrice gli attraversava la guancia.

(Andorno, 2003: 99)

5. *Il ruolo della grammatica*

Visti i risultati della ricerca e il poco gradimento della grammatica a livello scolastico, torniamo alle domande che sono alla base della ricerca GRASS: Ha senso insegnare grammatica? A cosa serve? E come insegnarla?

Dopo il rifiuto della grammatica da parte di molti insegnanti che hanno fatte proprie le argomentazioni del dibattito degli anni Settanta del Novecento (anche se già in quegli anni le critiche erano rivolte all'insegnamento tradizionale della grammatica e non postulavano la rinuncia ad insegnarla)³, sono ormai tutti concordi nel ritenere che la riflessione sulla lingua abbia un ruolo molto importante nella formazione dei bambini e dei ragazzi per diversi motivi, tra cui forse quello principale è la funzione di contribuire allo sviluppo cognitivo. Come afferma Lo Duca (2013: 146), e già anche MIUR (2012: 30), la riflessione grammaticale è soprattutto “uno strumento di crescita cognitiva” il cui scopo principale è attivare processi di pensiero. Il suo obiettivo primario dovrebbe essere quello di far emergere una conoscenza esplicita su una preesistente conoscenza implicita e inconsapevole. Oltre a ciò, l'importanza dell'oggetto su cui si esercita la riflessione, la lingua, strumento fondamentale per l'attività sociale e mentale di ogni cittadino consapevole, richiede un'analisi accurata dei meccanismi che lo governano e un approfondimento che non si può limitare alle attività meccaniche e ripetitive spesso applicate nella prassi didattica che segue l'approccio grammaticale tradizionale.

Dunque, anche la riflessione sulla lingua potrebbe contribuire a insegnare il processo di pensiero, a creare dei “buoni pensatori”. Marina Santi (1995), parlando in generale dell'importanza di un intervento educativo mirato a far apprendere a pensare, auspica l'inserimento nella pratica didattica di attività, percorsi, programmi che favoriscano l'acquisizione di *higher order thinking skills*, quelle “abilità di pensiero di alto livello che sembrerebbero più direttamente collegate all'attività di ragionamento e all'elaborazione di conoscenza e al cosiddetto pensiero critico e creativo” (Santi, 1995: 13), per fare in modo che “possa diminuire l'enorme mole di

³ Si vedano ad esempio Altieri Biagi (1984) e Berretta (1977).

‘conoscenza inerte’ e ‘passiva’ che caratterizza l’attuale apprendimento scolastico” (Santi, 1995: 115). L’importanza educativa della riflessione linguistica risiede proprio nel fatto che, se insegnata in un certo modo, può stimolare dei processi mentali e attivare delle abilità cognitive di base in grado di indurre abitudini mentali adeguate a una metodologia della ricerca⁴.

Le abilità cognitive di ragionamento, di ricerca e di analisi concettuale, quali osservare, classificare, confrontare, fare ipotesi, ordinare, categorizzare, generalizzare sono proprio quelle che sono state attivate dai compiti richiesti nel questionario e che si utilizzano per riflettere sulla lingua in modo non tradizionale. Le disposizioni quali sorprendersi, essere critici, rispettare gli altri, essere inventivi, cercare alternative, essere inquisitivi sono quelle che emergono dai giudizi degli informanti forniti nelle attività di verbalizzazione sul gradimento della grammatica e del questionario.

A questo proposito, i concetti di comunità di ricerca e di educazione al pensiero critico che stanno alla base della *Philosophy for Children*⁵ possono anche costituire la base del metodo dell’insegnamento della riflessione linguistica, il cui scopo principale è proprio lo sviluppo delle abilità di pensiero di cui parla Lipman (2005), un metodo che dovrebbe “incoraggiare in maniera equilibrata la scoperta e l’invenzione” (Lipman, 2005: 182). Tra le abilità di pensiero, di ricerca e di ragionamento elencate dallo studioso (2005: 189), alcune sembrano proprio adatte al tipo di ricerca richiesto dalla riflessione grammaticale svolta in modo non tradizionale: formulare domande, chiedere che le affermazioni vengano supportate da prove, elaborare ipotesi esplicative, integrare le idee degli altri, accettare critiche ragionevoli, cercare di chiarire concetti poco definiti, fare distinzioni e collegamenti rilevanti, fornire esempi e controesempi, trarre valide inferenze.

Fare inferenze, confronti, astrarre, generalizzare sono le operazioni che anche Raffaele Simone (1998: 43) indica come necessarie per aiutare i bambini e i ragazzi a pensare e che:

[N]on stanno in nessuna ‘materia,’ né potrebbero stare in una materia che si chiamasse ‘logica,’ se mai la creassimo. Questo insieme di oggetti dovrebbe essere, io credo, la preoccupazione costante della scuola, e quindi tutti gli insegnanti: ‘educare la tua mente,’ questo dovrebbe essere il fine ultimo del loro intervento [...]. La scuola dovrebbe essere la scuola della mente e della conoscenza, e la mente e la conoscenza si esercitano non a vuoto, ma su specifiche forme di sapere.

⁴ Lo Duca, nel volume *Esperimenti grammaticali* (2004), tratta in modo approfondito ed esemplifica efficacemente il tema del metodo per scoperta da applicare all’insegnamento della riflessione linguistica, facendo riferimento anche alla ricerca e agli studi di Santi (1995).

⁵ Progetto educativo, ideato da Lipman negli anni Settanta, basato sulla pratica del filosofare in una comunità di ricerca, che ha come obiettivo primario lo sviluppo nei bambini e negli adolescenti di competenze logiche e del pensiero critico attraverso il confronto dialogico e procedure euristico-riflessive (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980).

6. *Il metodo*

I dati ricavati dalla verbalizzazione del gradimento della grammatica, in particolare quelli forniti dagli studenti universitari, ci possono suggerire significative indicazioni su come fare grammatica a scuola in modo motivante e produttivo. Infatti, tra gli studenti universitari, quelli che esprimono una valutazione parzialmente negativa della grammatica e quelli che ne danno una valutazione negativa forniscono delle motivazioni che si possono ricondurre al metodo con cui viene insegnata a scuola (“è noiosa”, “troppo rigida”, “troppe regole da imparare a memoria”, l’insegnante spiega male o non insegna con passione”, “troppi esercizi metodici”).

Gli studi e le esperienze in ambito metodologico e didattico propongono invece un metodo che preveda il dialogo e l’esercizio del dubbio all’interno di una comunità di ricerca e che aiuti a “rimuovere credenze che non sono supportate da ragioni” (Santi, 1995: 88) attraverso una didattica laboratoriale e cooperativa e la co-costruzione di un sapere condiviso. Un metodo che potrebbe sviluppare, favorendo l’osservazione e la formulazione di domande, ipotesi e dubbi, la capacità di analizzare la lingua in modo “scientifico”.

Dunque, a scuola, invece che fornire regole assolute e indiscutibili, sarebbe più utile proporre agli allievi esempi di lingua “non scolastica” da confrontare e da cui trarre, con procedure euristiche, induttive, definizioni e generalizzazioni, procedendo per ipotesi e verifiche, fino ad arrivare alla scoperta della regola o della regolarità di un aspetto della lingua. Come suggerisce Lo Duca (2004: 49-51), si può anche partire dalle regole proposte nei manuali che seguono l’approccio tradizionale, per metterle in discussione, per validarle o confutarle, oppure utilizzare la tecnica della violazione dell’aspettativa, introducendo “un tema grammaticale con un’affermazione che contraddice, o almeno mette in crisi un sistema di conoscenze consolidate” (Lo Duca, 2004: 37), stimolando così interesse e motivazione alla ricerca. E i risultati potranno anche essere parziali o non definitivi.

Lo Duca pone delle condizioni ben precise sui contenuti e sul metodo da adottare per un insegnamento della riflessione sulla lingua adeguato: ampliamento dei confini tradizionali della riflessione linguistica, attenzione alla variabilità della lingua, cambiamento del quadro teorico di riferimento, progettazione di percorsi di riflessione grammaticale diversificati e rispettosi dello sviluppo cognitivo di ogni età, ma soprattutto adozione di un metodo scientifico che promuova l’esercizio del dubbio e lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo: “i nostri allievi dovranno abituarsi a confrontare le loro conoscenze con i fenomeni, cioè con i fatti di lingua parlata e scritta [...] dovranno imparare a osservare la lingua in modo selettivo e a interrogare i dati” (Lo Duca, 2004: 39)⁶.

⁶ Si vedano in proposito i percorsi proposti da Lo Duca in *Esperimenti grammaticali* (2004) e le attività costruite da un gruppo di insegnanti della scuola del primo ciclo sulla base dei modelli suggeriti in Lo Duca & Provenzano (2012). Per alcuni esempi cfr. i materiali disponibili online: <http://www.ipbz.it/content/materiali-di-grammatica-implementazione-del-sillabo-di-riflessione-sulla-lingua> (ultimo accesso: 21.10.2017).

E per evitare che la grammatica diventi “una specie di Corte di Cassazione che emette sentenze inappellabili” (Colombo, 2015: 217), ribadendo l’obiettivo primario della riflessione linguistica, Colombo (1997: 52) afferma che:

La priorità della finalità cognitiva implica la scelta di un metodo didattico attivo, sperimentale, induttivo (o ipotetico-deduttivo): le categorie possono essere definite e usate solo dopo essere state costruite da o con gli allievi attraverso la rilevazione, il confronto e la manipolazione dei dati testuali.

L’insegnamento tradizionale impone una grammatica normativa incentrata su regole prescrittive e su manuali spesso pieni di esercizi mnemonici, meccanici e ripetitivi, mentre il metodo scientifico si basa su una grammatica descrittiva “orientata a una comprensione intelligente dei fenomeni” (Colombo, 1997) e pone al centro l’apprendente favorendo lo sviluppo della creatività e del senso critico: le affermazioni sono continuamente sottoposte a verifica e soggette a controversia; le attività sono inserite in percorsi per scoperta in cui gli allievi, attraverso il dialogo, la discussione, la formulazione di dubbi e ipotesi, l’osservazione, il confronto e la manipolazione dei dati linguistici, arrivano all’individuazione di regolarità e a generalizzazioni che permettono loro di costruire conoscenze significative.

Gli esempi riportati nel riquadro, tratti da Lo Duca & Provenzano (2012: 31), sono dei suggerimenti proposti all’insegnante per costruire delle attività che mirano a promuovere le abilità cognitive di ragionamento, in una classe terza della primaria, attraverso il gioco e la manipolazione dei dati linguistici.

<i>Contenuti del sillabo</i>	<i>Esempi di attività</i>
<p>IL SOGGETTO È UN ARGOMENTO SPECIALE: CONCORDA SEMPRE CON IL VERBO.</p> <p><i>Lucia corre.</i> <i>Noi giochiamo in cortile.</i> <i>Luca e Marco sono amici.</i> <i>La mia maglia di lana è nuova.</i></p>	<p>INDOVINA IL SOGGETTO</p> <p>L’insegnante propone dei verbi coniugati e i bambini devono indicare il possibile “attore” dell’evento.</p> <p>Gli alunni saranno invitati a osservare che, cambiando la persona del verbo, il soggetto è espresso con sintagmi diversi.</p>
<p>L’ACCORDO TRA SOGGETTO E VERBO</p> <p><i>La bambina corre sul prato.</i> <i>Le bambine corrono sul prato.</i> <i>Io gioco con la palla.</i> <i>Noi giochiamo con la palla.</i></p>	<p>MANIPOLA LE FRASI!</p> <p>L’insegnante predispone delle frasi da trasformare in base al genere e al numero.</p> <p>Gli alunni evidenziano il soggetto e il verbo e riflettono sugli effetti della manipolazione, scoprendo così la concordanza tra verbo e soggetto.</p>

(Lo Duca & Provenzano, 2012: 31),

Già le *Indicazioni per il curriculum* del 2007 (p. 45)⁷ affermavano l’importanza di:

⁷ Per un’analisi attenta e approfondita delle *Indicazioni* si rimanda a Lo Duca (2008).

favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.

E nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 (MIUR, 2012: 30), oltre a dare indicazioni di metodo, si ribadisce qual è il ruolo più significativo della riflessione sulla lingua, senza escludere naturalmente quello di contribuire a una maggiore padronanza linguistica e testuale ai livelli semantico e sintattico superiori e al miglioramento dell'apprendimento di altre lingue:

Ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa "grammatica implicita" si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua, che permette di giungere a forme "corrette" (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue. Inoltre, sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di "grammatica esplicita".

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.

E nella stessa direzione vanno anche le *Nuove indicazioni provinciali per la scuola in lingua italiana della provincia di Bolzano* (Provincia Autonoma di Bolzano, 2016), nella parte relativa alla riflessione sulla lingua:

[...] Alla luce di tale complessità, la riflessione sulla lingua, intesa come "attività intelligente" (Colombo), non può esaurirsi in una mera trasmissione di regole da imparare a memoria e applicare in modo pedissequo, ma dovrebbe essere impostata come dialogo con le allieve/gli allievi, che vengono invitate/i a osservare, confrontare, verificare, classificare fatti linguistici, per ritrovare regolarità interessanti e accessibili al loro stadio cognitivo, per ipotizzare generalizzazioni e costruire gradatamente il proprio sapere (Lo Duca). La riflessione sulla lingua sviluppa quindi competenze logico-formali e classificatorie, trasversali a tutte le discipline e contribuisce all'acquisizione da parte dell'allieva/o di un metodo scientifico di lavoro aperto al dubbio e alla soluzione dei problemi. Inoltre, risvegliando la curiosità verso gli oggetti linguistici e promuovendo la comprensione dei meccanismi della lingua, si stimolano senz'altro proficui confronti con le altre lingue del repertorio dell'allieva/o, favorendone l'apprendimento, in una prospettiva plurilingue e interculturale.

Per quanto riguarda la riflessione grammaticale, si tratta di far scoprire, attraverso l'insegnamento di una grammatica descrittiva e non normativa, le regolarità della lingua per condurre l'allieva/o, protagonista attiva/o della costruzione del proprio sapere, a esplicitare le regole implicite che normalmente applica quando parla o scrive e a esserne consapevole. [...]

7. Conclusioni

Dunque, se i dati sul gradimento della grammatica e del questionario ci dicono che la grammatica non piace perché è noiosa e difficile, ha troppe regole e “c'è troppo da scrivere”, mentre quelli sul gradimento del questionario dimostrano che è piaciuto, anche a molti allievi che non apprezzano la grammatica scolastica, perché è divertente, impegnativo e “ha svegliato il cervello”, si può concludere che gli aspetti più critici nell'insegnamento della grammatica sono in primo luogo il metodo, perlopiù deduttivo e mnemonico, ma anche la tipologia di esercizi proposti, ripetitivi e meccanici, il tipo di interazione in classe, prevalentemente unidirezionale e senza possibilità di mettere in discussione quanto presentato dall'insegnante o dal manuale, e forse anche il modello di lingua presentato, una lingua tutta interna all'ora di grammatica, distante dalla lingua usata quotidianamente.

I dati raccolti attraverso il questionario del progetto GRASS mettono in luce, inoltre, il fatto che, se da una parte parecchi allievi, soprattutto gli universitari, dichiarano di apprezzare la grammatica per un potenziale valore strumentale (“si impara a scrivere meglio”), dall'altra molti informanti di tutte e tre le fasce di età valutano positivamente il questionario, perché mette alla prova ed è una sfida impegnativa, cioè considerano utile e interessante mettere in gioco abilità e disposizioni tipiche del *problem solving*, necessarie a educare al pensiero critico, quelle abilità che aiutano a creare dei “buoni pensatori”, così come li definisce Nickerson (1989 cit. in Santi, 1995: 125):

Persone che non sono solo efficienti risolutori di problemi, ma anche tipicamente riflessive; persone che sono curiose e desiderose di comprendere il proprio mondo; persone che hanno un repertorio esteso di strumenti di pensiero formali e informali e che sanno come usarli [...] L'insegnamento del pensiero, in questo significato più vasto dovrebbe essere un fondamentale, se non il fondamentale, obiettivo dell'educazione.

Le motivazioni degli allievi a proposito del gradimento della grammatica ci aiutano a rispondere alle domande poste come spunto iniziale del progetto GRASS sul senso e sulla valenza dell'insegnamento della grammatica a scuola e ci rimandano a un più generale senso dell'imparare. Le loro opinioni ci dicono che i bambini e i ragazzi non sono degli imbuti⁸ in cui riversare nozioni, regole, definizioni, “doman-

⁸ Il riferimento è la metafora dell'“Imbutto di Norimberga” citata da von Förster (1994: 2-3).

de illegittime”, ma che hanno bisogno di essere “stimolati a porsi e a porre domande legittime”⁹.

Le domande illegittime, scrive von Förster (1994: 6), trasformano i bambini e i ragazzi in *trivial machine*, macchine banali:

La cultura dell’Occidente vorrebbe trasformare tutto in macchine banali e purtroppo questa idea è penetrata anche all’interno del nostro sistema educativo. Truppe di educatori, psicologi e filosofi di vario genere si spremono le meningi per dare le migliori indicazioni su come trasformare quelle macchine assolutamente non banali quali sono i bambini in macchine banali. Si tratta in sostanza di assicurarsi prima di tutto che l’insegnante spieghi esaurientemente quali sono le domande e relative risposte previste dal programma e in secondo luogo che le risposte dello studente siano effettivamente quelle previste dal programma.

Abbiamo visto che non solo la ricerca in ambito linguistico e metodologico, ma anche le indicazioni ministeriali sono contrarie a questa impostazione dell’insegnamento e che, a proposito della didattica della riflessione linguistica, propongono in particolare delle metodologie basate sulla scoperta, sul ragionamento, sul dialogo, per condurre gli allievi alla costruzione del proprio sapere e a sviluppare competenze logico-formali trasversali a tutte le discipline, quelle competenze che possono contribuire a creare dei buoni cittadini, curiosi, critici e consapevoli.

⁹ Von Förster (1994: 3-4) osserva che, in ambito educativo, esistono due tipi di domande: quelle “legittime per le quali non abbiamo ancora una risposta” e quelle “illegittime, di cui già conosciamo la risposta”, e che sono inutili.