

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Maria G. Lo Duca, Alvisè Cristinelli, Elena Martinelli

Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria grammaticale complessa

Con la presente ricerca ci si propone di indagare il riconoscimento della categoria lessicale del verbo da parte di alunni di diverse fasce d'età. Il lavoro trae spunto da recenti studi sul riconoscimento della categoria del nome ed intende aggiungere qualche tassello alla nostra conoscenza su capacità e difficoltà che bambini e ragazzi mostrano di avere quando devono individuare le 'parti del discorso'.

L'indagine ha interessato alunni di diversa età, dalla Scuola Primaria alla secondaria di Secondo Grado, ed è stata condotta prevalentemente all'interno delle classi (ma in alcuni casi è stata proposta anche ad alunni singoli), avendo tra gli obiettivi anche quello di raccogliere dei primi dati comparabili sulle prestazioni degli alunni con diagnosi di Dislessia impegnati in questo tipo di compiti.

Il metodo di ricerca usato consiste nella somministrazione di un test consistente in una serie di frasi, semplici e complesse, in cui i verbi compaiono in tutte le loro varietà (di tipi, di forme, di posizioni, di funzioni sintattiche). Agli alunni è stato chiesto di cerchiare le voci verbali.

Varie le ipotesi da verificare: i) la maggiore difficoltà di certi tipi verbali e costrutti frasali rispetto ad altri, ii) la maggiore 'facilità', o al contrario difficoltà, di alcune categorie semantiche di verbi ad essere riconosciuti come tali, iii) l'incidenza della posizione del verbo nella frase e della sua funzione sintattica sulla sua riconoscibilità.

La ricerca in effetti muove anche da alcune ipotesi più generali, rispetto alle quali si propone di far riflettere. Innanzitutto la percezione che le categorie grammaticali presentino al loro interno difficoltà e complessità tali da non poter essere affrontate adeguatamente né efficacemente, se il lavoro su di esse viene concentrato ed esaurito nell'ambito del ciclo elementare, come tradizionalmente accade, e come anche le indicazioni ministeriali prevedono. Come sappiamo, infatti, la riflessione sulle categorie lessicali viene proposta in modo specifico nella Scuola Primaria e nella prima classe della Scuola Secondaria di Primo Grado, e viene poi tendenzialmente abbandonata, dando per acquisite le relative conoscenze: una scelta che si basa forse sulla premessa di una presunta facilità della morfologia rispetto alla sintassi (della frase, del periodo o del testo), che sarebbe interessante discutere e verificare.

La ricerca intende interrogarsi non solo sulla utilità ed efficacia di un esercizio che normalmente focalizza tutta l'analisi esclusivamente sulla parola singola, staccata dalle altre e posta al di fuori dei legami sintattici della frase, ma anche sulle conseguenze che questo *habitus* comportamentale e cognitivo, fortemente indotto fin dai primi anni, può avere sulle modalità di rapportarsi alla lingua per comprenderne il funzionamento.

Lo strumento concreto del test, infine, su cui si basa la presente ricerca, potrebbe rivelarsi per i docenti delle singole classi un interessante punto di partenza per riflettere con i ragazzi, in modo adeguato al loro livello di scolarità, sulle molteplici forme, funzioni e relazioni assunte e attivate dal verbo. Ci si propone dunque di praticare e incoraggiare un uso 'didattico' del test, in modo che esso sia uno strumento utile non solo a focalizzare i problemi e a raccogliere dati, ma anche a guidare i ragazzi ad interrogarsi attivamente sulla lingua, scoprendo la sua ricchezza e la sua varietà, e nel contempo le sue regolarità, anche quando si affronta la morfologia.

Bibliografia di riferimento

Jezek E., 2003, *Classi di verbi tra semantica e sintassi*, Ets edizioni, Pisa.

Lo Duca M. G., 2004, *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.

Lo Duca M. G., 2008, *Riflettere sulla lingua*, in Colombo A. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano, pp. 105-124.

- Lo Duca M. G., Ferronato M., Mengaldo E., 2009, *'Indicazioni per il Curricolo' e obiettivi di apprendimento sulle categorie lessicali: il riconoscimento del Nome*, in Baratter P., Dallabrida S. (a cura di), *Lingua, e grammatica. Teoria e prospettive didattiche*, Franco Angeli, Milano, pp.11-27.
- Lo Duca M. G., Polato S., in stampa, *Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del Nome*, in G. Fiorentino (a cura di), *Didattica della grammatica tra scuola e università*, Atti della giornata di studio di Campobasso (28 ottobre 2008), Carocci, Roma.
- Stella G., 2004, *La dislessia. Quando un bambino non sa leggere: cosa fare, come aiutarlo*, Il Mulino, Bologna.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), 2001, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 2, Il Mulino, Bologna.
- Schwarze C., 2009², *Grammatica della lingua italiana*, a cura di Colombo A., Roma, Carocci.
- Prandi M., 2006, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino
- Ferrari A., Zampese L., 2007, *Dalla frase al testo, Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Weinrich H., 1989, *Verso la costituzione di una competenza interrogativa*, in *Vie della cultura linguistica*, Il Mulino, Bologna, pp. 287-297.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

GISCEL Lombardia

Per la costruzione di un percorso di grammatica “sostenibile” nella scuola primaria

La comunicazione si propone di presentare gli esiti, non ancora definitivi, del lavoro del gruppo che da alcuni anni si occupa del curricolo di riflessione metalinguistica. Una prima elaborazione, presentata al convegno di Milano 2008 da Letizia Rovida, ha costituito il punto di partenza; il gruppo ha continuato a lavorare procedendo per approfondimenti, revisioni e integrazioni.

L'obiettivo prioritario e a lungo termine resta la costruzione di un percorso curricolare di grammatica per la scuola primaria (in particolare per gli ultimi anni della S. P.) che sia “sostenibile” nel senso di fondato, giustificabile e plausibile nei suoi riferimenti scientifici, ma soprattutto equilibrato, praticabile e rispettoso delle caratteristiche cognitive degli alunni a cui si rivolge e dei loro bisogni d'apprendimento.

Il gruppo ha individuato come ambito di riflessione quello “spazio” che intercorre tra le indicazioni per la costruzione di un curricolo di riflessione linguistica poste in termini generali e l'elaborazione di proposte didattiche da svolgere in classe; si è convinti difatti che il compito di traduzione e mediazione didattica affidato ai docenti sia tanto necessario quanto complesso e richieda di essere affrontato e approfondito da più punti di vista.

Nella prospettiva curricolare assunta le riflessioni svolte dal gruppo vertono su più aspetti, anche se limitatamente ad alcuni segmenti del curricolo:

- dalla definizione di competenza in ambito grammaticale alla descrizione della stessa in termini di abilità, conoscenze, procedure;
- dalla selezione dei contenuti al loro ordine di presentazione e agli approcci metodologici.

Ciò che però ha caratterizzato il lavoro del gruppo in quest'ultimo periodo è stata la produzione di alcuni materiali didattici per gli insegnanti e per gli alunni; questa elaborazione si è rivelata particolarmente complicata, densa di elementi problematici, ma al tempo stessa produttiva.

La costruzione di materiali che, almeno nelle intenzioni, vogliono essere coerenti e funzionali allo sviluppo delle competenze poste a obiettivo costringe infatti a continui rimandi agli aspetti teorici, a verifiche e ridefinizioni dei criteri assunti come ipotesi di partenza.

Gli argomenti su cui si è concentrata maggiormente l'attenzione riguardano l'ambito morfosintattico anche in relazione agli aspetti di integrazione con l'area semantico-lessicale:

- la frase semplice: scoprire la struttura portante secondo il modello valenziale,
- la costruzione della sensibilità “morfologica”: imparare a ragionare su forme e significati e sui loro rapporti.

Alcune delle proposte elaborate fino ad ora sono state proposte e discusse con gruppi di docenti in occasione di corsi di formazione e concretamente utilizzate in talune classi.

Bibliografia

- Andorno C., *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori 2003.
Prandi M., *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana* UTET 2006.
Salvi G., Vanelli L., *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna 2004.
Scalise S., *Morfologia*, il Mulino, Bologna 1994.
Seriani L., con la collaborazione di A. Castelvechi, *Italiano. Grammatica Sintassi Dubbi*. Glossario di G. Patota, Garzanti, Milano 2000.
Simone R., *Fondamenti di linguistica*, Editori Laterza 2002.
Thornton A. M., *Morfologia*, Carocci, Roma 2005.
Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma 2003.
Lo Duca M.G., *Si può salvare l'analisi logica?* in "La crusca per voi", 33, Ottobre 2006.

Sabatini F., *Lettera sul "ritorno alla grammatica"* 2004, Testo ricavato dalla registrazione della relazione e non rivisto dall'autore.

Sabatini F., *Lezioni milanesi* 2008 Corso di formazione IRRE 2008-2009.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

GISCEL Sardegna

Caccia ai suffissi. Da una lingua all'altra

Il campo di lavoro è quello della formazione delle parole; l'attenzione è rivolta prevalentemente (ma non esclusivamente) al fenomeno della derivazione per suffissazione.

Come sappiamo, la derivazione e la suffissazione hanno una grande incidenza quantitativa nella formazione delle parole nell'italiano, come attesta il *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, che conta tra i suoi lemmi oltre novantamila derivati, la gran massa dei quali è costituita da derivati con suffissi (Tullio De Mauro, 2005). Ci sembra perciò importante sperimentare strategie didattiche utili ad esaminarne il funzionamento assieme agli studenti, osservando anche se, e quanto, ciò che vale per l'italiano può valere anche per le lingue straniere.

Il gruppo di ricerca ha assunto una prospettiva plurilingue che fa leva sul concetto di trasferibilità delle competenze linguistiche e si basa su una collaborazione sperimentale fra docenti di diverse lingue, che utilizzano una metodologia comune per la riflessione grammaticale e che puntano a far emergere analogie e differenze nel funzionamento di alcuni fenomeni linguistici e più in generale a evidenziare ciò che nelle lingue vi è di comune e ciò che è diverso e tipico di ciascuna di esse; ovviamente con l'utilizzo di materiali differenziati e un livello di riflessione diversificato per le diverse fasce di età (ma anche in relazione al diverso possesso dei meccanismi linguistici nella lingua madre e nelle lingue straniere).

Il lavoro si basa su attività di studio e ricerca didattica, con brevi segmenti di sperimentazione nelle classi, progettati collettivamente e realizzati sulla base di un orientamento comune: i componenti del gruppo di ricerca conducono la sperimentazione nelle loro classi o in altre in cui comunque collaborano e interagiscono con insegnanti di italiano e di lingue straniere (il lavoro include anche il sardo che spesso è praticato e conosciuto anche se in modo irriflesso dagli alunni). Sono coinvolte circa dieci classi, dalle scuole elementari al biennio delle superiori, cosa che consente di fare sugli aspetti considerati delle osservazioni di tipo qualitativo anche in progressione verticale.

Comune a tutti i docenti è l'approccio ad una riflessione sulla lingua capace di sollecitare gli alunni a

- porsi domande sul funzionamento delle lingue,
- scoprire elementi di regolarità ma anche di variabilità degli usi,
- maturare la consapevolezza che le regolarità osservate non sono definite una volta per tutte ma possono essere ridefinite sulla base di nuovi usi considerati,
- usare i dizionari – monolingui, bilingui / cartacei, online – come “fonti”,
- diventare consapevoli delle competenze linguistiche acquisite.

Nella prospettiva di una rinnovata consapevolezza dei docenti di lingua *sul come e a quale scopo fare grammatica in classe*, con la nostra comunicazione intendiamo illustrare alcuni aspetti delle attività didattiche laboratoriali con cui gli alunni possono essere guidati a sviluppare sensibilità e attenzione alla forma delle parole, nel caso specifico a individuare i derivati, ad analizzare i morfemi di cui una parola è formata e il significato di cui ogni morfema è portatore, al gusto e al piacere di fare ipotesi per avvicinarsi progressivamente al significato di parole sconosciute o di difficile comprensione. Abbiamo la convinzione che questo approccio alla riflessione grammaticale sia capace di arricchire e affinare le abilità linguistiche degli alunni, sia ricettive che produttive, oltre che di sviluppare le loro capacità metacognitive. Inoltre siamo convinti che un approccio plurilingue contribuisca a una migliore padronanza anche della lingua madre innescando un meccanismo in cui le lingue si alimentano, integrano e fortificano a vicenda.

In fase di verifica ci attendiamo che gli alunni coinvolti nella sperimentazione, davanti a testi che presentano derivati di non facile decodifica, sappiano formulare ipotesi e, attraverso un percorso sempre più autonomo, sappiano riutilizzare un metodo di cui si sono appropriati grazie a specifiche attività di riflessione sulla lingua, mettendo in gioco strumenti personalmente collaudati per riuscire “nell’impresa del capire il testo”.

Riferimenti bibliografici

- M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (a cura di), 2008, *Lessico e apprendimenti il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Franco Angeli, Milano.
- J. C. Beacco, 2007, *L’approche par compétences dans l’enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Gisela Sardegna, 1997, *Manuali di lingue diverse a confronto* in Rosa Calò e Silvana Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- A. Colombo (a cura di), 2009, Christoph Schwarze, *Grammatica della lingua italiana*, Carocci editore, Roma.
- Consiglio d’Europa, 2002, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. La Nuova Italia – Oxford, Firenze.
- T. De Mauro, 2005, *La fabbrica delle parole*, Utet, Torino.
- M. G. Lo Duca, 2004, *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- C. Marengo e G. Mondelli (a cura di), 1991, *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- E. (de) Miguel (ed.), 2009, *Panorama de la lexicologia*, Ariel, Barcelona.
- J. Rey-Debove (a cura di), 2004, *Le Brio – Analyse des mots et régularités du lexique*, Dictionnaires Le Robert, Paris.
- M. Riegel, J.C. Pellat, R. Rioul, 1998, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Parigi.
- S. Scalise, *La formazione delle parole*, in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti, 1991, *Grande Grammatica Italiana Di Consultazione*, Il Mulino, Bologna.
- L. Serianni, 1989, *Grammatica italiana, Italiano comune e lingua letteraria*, Utet, Torino.
- A. Sobrero, 1993, *Introduzione all’italiano contemporaneo*, Editori Laterza, Bari.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Roberta Penge (neuropsichiatra infantile, Università di Roma “La Sapienza”, Presidente Associazione Italiana Dislessia), Elena Martinelli e Gruppo di lavoro Giscel-AID
Com'è ‘fare grammatica’ se sei un alunno con un Disturbo Specifico d’Apprendimento?

I bambini con DSA vengono descritti come soggetti che hanno difficoltà “settoriali” nell’apprendimento e nell’uso del codice scritto, ma, come alunni, sperimentano una serie di difficoltà che vanno oltre quelle di lettura e scrittura e che spesso disorientano gli Insegnanti.

Una di queste difficoltà “inattese” è, per molti alunni con DSA, relativa al “fare grammatica”: pur utilizzando correttamente le diverse *struttura grammaticali*, questi alunni faticano a apprendere formalmente *le regole che governano la lingua*, quantomeno nella modalità in cui la scuola le richiede loro. Queste difficoltà possono derivare da un inefficiente accesso al lessico specifico e/o alla denominazione precisa e rapida di una parola o di un fenomeno, oppure da un inadeguato sistema di immagazzinamento e recupero di informazioni dalla memoria a lungo termine. In altri casi, quella che invece sembra deficitaria, è una più globale capacità di rappresentazione (formale) della lingua orale, di cui quindi la grammatica costituisce solo un aspetto.

Ma si tratta di una difficoltà nel fare grammatica, nel riflettere sulla lingua o ancora nell’acquisire ed utilizzare efficacemente il linguaggio formale della grammatica per riflettere sulla lingua?

Questa comunicazione vuole essere innanzitutto un’occasione per riflettere su dati, esperienze e domande che vengono dall’incontro tra le conoscenze linguistiche, pedagogiche e quelle cliniche.

Verrà quindi fornita una prima informazione sulle manifestazioni cliniche e neuropsicologiche di alcune difficoltà riferite ed osservabili nei ragazzi con DSA e chiamate massicciamente in causa quando si fa grammatica. Conoscerle può aiutare il docente, che ha in classe un alunno con DSA, a programmare la propria azione didattica, evitando di basarsi in modo prevalente proprio su quelle competenze che in questi alunni risultano più fragili, orientandosi piuttosto su altre attività, che valorizzino competenze che ci sono o che è legittimo pensare possano svilupparsi nel tempo in modo solido, efficace e tendenzialmente omogeneo rispetto al resto della classe.

L’indagine clinica sui DSA in Italia, per quanto sia partita in ritardo rispetto ad altre nazioni, ha fatto notevoli passi avanti negli ultimi 15 anni. La ricerca clinica, pedagogica e linguistica sulle difficoltà dei ragazzi con DSA nella riflessione linguistica o nella grammatica è solo all’inizio. Molte quindi le questioni aperte: i) la necessità di verificare se davvero ci sia questa forte discrepanza di prestazioni tra i DSA e i non DSA riguardo alla grammatica (e a ‘quale grammatica’); ii) se vi siano momenti nella crescita della persona nei quali è comunque importante vengano fissati determinati *fondamentali* della grammatica, affinché fungano da ‘modelli’, verificatane la reale utilità, (e allora quali - ma non possono essere tutti - e come fissarli, affinché il loro recupero sia certo, consapevole anche per questi studenti), o se essi possono invece essere appresi anche più tardi; iii) quali siano i nuclei di contenuto davvero più ostici, anche nell’ambito della morfologia; ii) quali strategie e strumenti compensativi possono essere utili ai Dislessici (ma forse anche ai non Dislessici) per affrontare in modo più efficace la riflessione sulla lingua? v) quanto le difficoltà dei dislessici sono solamente loro o essi non rappresentano invece la punta di un iceberg, con la loro difficoltà ad apprendere, a fissare informazioni che si somigliano ma sono diverse e ritrovarle, che per gli altri studenti significa invece aver appreso, ma non *compreso* ... e gli interrogativi su ‘quale grammatica’ e ‘come farla’ sono ancora una volta quelli decisivi.

Bibliografia di riferimento

- Bishop D.V. M., Snowling M.J. (2004) *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?* Psychological Bulletin, Vol. 130, n. 6, pp. 858–886
- Storch S.A., Whitehurst G.J. (2002) *Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model*, Developmental Psychology, Vol. 38, pp.934-947
- Brizzolara D., Chilosi A., Cipriani P., Di Filippo G., Gasperini F., Mazzotti S., Pecini C., Zoccolotti P., (2006) *Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of Italian dyslexic children*. Cognitive And Behavioral Neurology, Vol. 19 (3), pp. 141-9.
- Filippello P., Bagnato K., Fiorentino S. (2006) *Disabilità di lettura: il ruolo della codifica fonologica e semantica*, Difficoltà di Apprendimento, Vol. 12, pp. 171-188
- Pennington B. F., Bishop D.V.M. (2009) *Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders*, Annual Review of Psychology Vol. 60, pp 283-306
- Penge R., Piredda M.L., Tosco A., Ubertini C, (2009) *Abilità narrative e competenze di scrittura nei DSA*, Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Vol.76, pp. 320-331
- Snowling M.J., (2001) *From language to reading and Dyslexia*, Dyslexia, 7:37-46
- Lo Duca M. G., “Riflettere sulla lingua”, in Colombo A. (2009), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 105-124;
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Fabiana Rosi

Lo sviluppo della competenza metalinguistica in Italiano L2: risultati di un intervento didattico esplicito

L'effetto dell'insegnamento della grammatica esplicita è stato oggetto di molti studi (Long 1983, Blyth 1997, Rosa – O'Neill 1999, Ellis 2002, Lo Duca 2004), che hanno fornito risultati diversi fra loro. Sulle orme di esperimenti sulla capacità di riflettere sul sistema verbale di apprendenti di L1 in età scolare condotti nell'ambito del GISCEL (Desideri 1995, GISCEL Veneto 1995) e di apprendenti adulti di una seconda lingua (L2) (Collins 2005, Rosi in stampa), la presente ricerca esamina i risultati di un intervento didattico esplicito sulle forme del passato in una classe di apprendenti di italiano L2 di madrelingua cinese.

Per misurare l'effetto della consapevolezza grammaticale nello sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica, i discenti sono stati testati prima e dopo l'intervento didattico tramite un compito di completamento scritto e un compito orale di *stimulated recall* (Gass - Mackey 2000). Questa metodologia di elicitazione introspettiva aiuta a comprendere le rappresentazioni delle associazioni forma-funzione dei parlanti, nativi e non nativi, e i processi cognitivi di elaborazione dell'input che si attivano nella produzione linguistica. Come esercizio di completamento è stato presentato un testo basato sulla storia della rana di Mercer Mayer ("Frog, where are you?") in cui occorreva inserire una forma di passato per i verbi proposti all'infinito. In seguito, ciascun apprendente è stato invitato a motivare le forme verbali prodotte nei diversi contesti, un compito davvero complesso per gli apprendenti a cui mancavano anche le conoscenze linguistiche appropriate per esprimere i concetti metalinguistici. Proprio per la loro creatività, le riflessioni dei discenti offrono spunti per la didattica della grammatica.

Nell'analisi sono distinte le affermazioni metalinguistiche che spiegano produzioni corrette e non corrette, in modo da esaminare il rapporto fra aumento di competenza linguistica ed aumento di competenza metalinguistica dalla raccolta dati pre-test a quella post-test. Inoltre, risulta interessante il confronto fra apprendenti di diversi livelli di competenza linguistica. Le riflessioni metalinguistiche mostrano, in particolare, come gli apprendenti selezionino le forme del passato sulla base delle caratteristiche semantiche delle azioni, della presenza di elementi contestuali rilevanti, della frequenza di una certa forma nell'input ricevuto, insieme alle principali difficoltà incontrate da apprendenti con una madrelingua così lontana dall'italiano.

Bibliografia

- Blyth, C. (1997), "A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect", *Modern Language Journal* 81: 50-66.
- Collins, L. (2005), "Accessing Second Language Learners' Understanding of Temporal Morphology", *Language Awareness* 14: 207-220.
- Desideri, P. (1995), "L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità", in Desideri, P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola, Atti del VI Convegno Nazionale GISCEL, Senigallia 23-25 aprile*, Firenze, La nuova Italia: 131-147.
- Ellis, R. (2002), "Does form-focused instruction effect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research", *Studies in Second Language Acquisition* 24, 2: 223-236.
- Gass, S. M. - Mackey, A. (2000), *Stimulated recall methodology in second language research*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- GISCEL Veneto (1995), "Ma allora lei, che tempo preferisce? Come insegnare a riflettere sull'uso dei tempi a partire da quel che già si sa", in Desideri, P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola, Atti del VI Convegno Nazionale GISCEL, Senigallia 23-25 aprile*, Firenze, La nuova Italia: 149-171.
- Lo Duca, M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.

Long, M.H, 1983, "Does second language instruction make a difference? A review of research", *TESOL Quarterly* 17: 359-382.

Rosa, E. - O'Neill, M. D. (1999), "Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle", *Studies in Second Language Acquisition* 21: 511-556.

Rosi, F. (in stampa), "Il ruolo dell'insegnamento nell'emergere della competenza metalinguistica", in Ghezzi, Chiara – Grassi, Roberta – Piantoni, Monica (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia, Guerra (Collana: CIS).

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

GISCEL Veneto

Tra parole vuote e parole piene. La negoziabilità della preposizione nei testi

Le preposizioni tendono ad essere considerate parole vuote di significato e non degne di particolare attenzione didattica, se non per essere grammaticalmente elencate e classificate, eppure instaurano relazioni, realizzano significati, possono essere negoziabili o selezionate obbligatoriamente, possono avere funzione di preposizione o di congiunzione. La categoria è quindi complessa e nel contempo ha un ruolo fondamentale nella costruzione dei significati e delle relazioni sintattiche all'interno della frase.

La ricerca del gruppo GISCEL Veneto nasce dalla percezione che l'uso delle preposizioni sia un campo debole nella produzione scritta e orale degli studenti e insieme trascurato dalla didattica della riflessione linguistica. Studi recenti e meno recenti rafforzano questa percezione, registrando gli usi preposizionali tra gli errori più frequenti negli elaborati scritti degli studenti.

Il corpus dell'analisi è costituito da una raccolta di esempi, in cui sono presenti usi discutibili (es.: *...le guardie che solitamente controllavano l'entrata **al** porticciolo...*), modificabili (*...difficoltà **nell'**integrarsi con le altre persone*) o errati (es.: *I nomi propri designano una cosa inconfondibile e non si può distinguere **con** le altre dello stesso genere*), trovati nella produzione scritta e orale degli studenti (17 di scuola primaria/ 70 di scuola secondaria di 1°/ 21 di scuola secondaria di 2° e laureati).

L'attenzione e la discussione si sono incentrate sui meccanismi che potevano aver generato il particolare uso delle preposizioni, nell'ottica secondo la quale gli errori degli studenti sono raramente "casuali" e costituiscono una miniera di informazioni utili all'insegnante per progettare in maniera mirata l'attività didattica. La costruzione "*Contribuire **a** tutti e **a** se stessi*", ad esempio, sembra essere dovuta ad una non dominanza dei tratti di significato del verbo, mentre nella frase "*La conoscenza della lavorazione del ferro veniva trasmessa **da** padre **in** figlio*" la scelta della diatesi passiva trascinerrebbe con sé un complemento d'agente.

Anche se ogni scelta preposizionale sembrava presentarsi come un caso a sé, si è tentato di individuare una tipologia di errori, non basata sulla frequenza ma su ipotesi di meccanismi sottostanti le scelte linguistiche.

Dal corpus iniziale sono stati successivamente selezionati otto esempi ed è stata messa a punto una prova focalizzata sulla capacità degli studenti di produrre riflessioni metalinguistiche e di spiegare e discutere eventuali errori o soluzioni.

I risultati hanno portato il gruppo GISCEL a compiere alcune osservazioni sui comportamenti degli studenti, sulla loro competenza metalinguistica e sui risultati delle loro considerazioni in relazione alle esperienze curricolari di riflessione sulla lingua.

Il lavoro di ricerca e la discussione hanno confermato la complessità della categoria delle preposizioni. La "vaghezza" linguistica, e di conseguenza didattica, ha fatto molto discutere, costringendo a prendere in considerazione alcune etichette e luoghi comuni che i docenti non sono consapevoli di avere, primo fra tutti la convinzione che l'uso del vocabolario possa sempre risolvere le situazioni problematiche e dirimere qualsiasi ambiguità d'uso. Sono stati riconosciute anche alcune discutibili strategie di correzione nella pratica didattica.

Fino ad ora sono emersi alcuni aspetti didattici, tra i quali: la difficoltà a trovare percorsi e attività "intelligenti" per educare gli studenti a considerare le preposizioni un fenomeno linguistico non "trasparente" e di conseguenza ad operare scelte consapevoli; la necessità che in queste attività si distingua chiaramente la competenza d'uso dalla competenza meta riflessiva, dato che si tratta sia di momenti diversi, sia di linguaggi diversi.

In prospettiva, il gruppo intende proseguire la ricerca e l'approfondimento mantenendo sullo sfondo alcuni criteri quali la verticalità negli ordini di scuola, le sequenze di acquisizione e la metodologia riferibile ad esperimenti grammaticali su micro-fenomeni.

Le possibili proposte didattiche sono ancora in fase di sistemazione, tuttavia la sperimentazione potrà proseguire lungo alcune linee:

1. una didattica di supporto alla visibilità, quindi al riconoscimento delle preposizioni;
2. nel caso di incertezze nelle relazioni concettuali, la focalizzazione sul significato veicolato dalle preposizioni, sviluppando la percezione della molteplicità delle opposizioni semantiche realizzate dalle preposizioni non selezionate obbligatoriamente;
3. nel caso di incertezze nelle relazioni grammaticali, una didattica che parta dalla "evocazione" dello scenario degli attanti del verbo e del nome, per arrivare alla realizzazione sintattica delle valenze nel contesto della frase e alla loro eventuale rappresentazione grafica.

Bibliografia

- Bagna C. (2004), *La competenza quasi-bilingue quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, Franco Angeli, Milano,
- D. Calleri, *'Stili' diversi nell'acquisizione delle preposizioni in italiano L1 e L2*, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia
- De Masi S., Maggio M. (a cura di) (2008), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, G.I.S.C.E.L., Franco Angeli, Milano
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte*, Utet Università, Novara
- Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A. (a cura di), 2001, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, il Mulino, Bologna, il capitolo di Rizzi sul sintagma preposizionale
- Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, a cura di Colombo A., Carocci editore, Roma

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

GISCEL Emilia Romagna

L'approccio alle preposizioni: una ricerca-azione

Nella maggior parte delle classi la grammatica viene insegnata in modo meccanico, mnemonico, senza rapporto coi testi che si leggono e scrivono. Ci proponiamo di provare e far provare uno spezzone di grammatica in cui l'approccio sia attivo, "intelligente" (Deon 1995), "sperimentale" (Lo Duca 1997), riferito a testi più che a frasi-esempio.

Abbiamo scelto il tema delle preposizioni perché

- spesso nelle scuole viene considerato un argomento marginale e trascurabile, ignorando la funzione di snodo centrale delle preposizioni nelle strutture della frase;
- sono tipicamente insegnate come una *lista* (la "grammatica di liste" di cui parlava Simone, 1984);
- si prestano a un percorso breve, ma che entra in relazione con tutto il resto della morfosintassi.

Intendiamo verificare come sia possibile abituare i ragazzi a "guardare" nei testi: per esempio, nel caso che abbiamo proposto, dando loro modo di riflettere sulla funzione di legame che le preposizioni hanno all'interno del testo; in sostanza, farli ragionare e coinvolgerli in un procedimento di scoperta. L'idea sottostante è che se i docenti riescono a cambiare il proprio metodo d'insegnamento possono facilitare le acquisizioni e renderle durature.

Abbiamo elaborato un percorso in cinque fasi, composto di una guida per l'insegnante e di una piccola raccolta di testi ed esercizi per gli allievi. Il percorso è destinato alla classe quarta elementare e prevede minimi prerequisiti di conoscenze esplicite; con questo intendiamo suggerire che una grammatica esplicita e sistematica non dovrebbe cominciare prima. Ci è stata richiesta anche una versione per la scuola media, che ha ovviamente qualche elemento di complessità in più; a questo livello il percorso può costituire un momento in cui, riprendendo e consolidando le conoscenze già acquisite, si possono introdurre quegli elementi di riflessione che spesso sono mancati nell'insegnamento grammaticale precedente.

Il percorso dovrebbe impegnare fra venti e trenta ore nella scuola elementare, tra quindici e venti nella scuola media. Questi tempi includono gli esempi ulteriori e gli esercizi di rinforzo che gli insegnanti interessati si costruiranno o reperiranno.

Nell'anno scolastico 2008-09 il percorso è stato sperimentato in quattro classi di scuola elementare e tre classi di scuola media, dalle relazioni degli insegnanti è risultato che:

- c'è stato coinvolgimento e partecipazione degli alunni, in alcuni casi una vera scoperta della possibilità di una riflessione grammaticale interessante e partecipata;
- gli allievi hanno ben compreso la funzione di legame delle preposizioni. Nella scuola elementare la comprensione della funzione dell'avverbio è risultata un processo un po' più complesso;
- l'impegno sperimentale dei ragazzi ha consentito loro in alcuni casi "scoperte" ulteriori, come quella dell'articolo partitivo;
- si è potuta valutare la difficoltà al livello della scuola elementare di alcuni punti, come il riconoscimento della possibile varietà di funzioni di una stessa parola.

Il percorso è stato riveduto sulla base di questa esperienza ed è stato proposto ad alcune decine di insegnanti di scuola elementare e media perché sia sperimentato nei primi mesi del corrente anno scolastico; in base alle adesioni riteniamo che la sperimentazione si farà in circa venti classi di scuola elementare e dieci di scuola media. Agli insegnanti interessati è stato richiesto di compilare un "diario di bordo" dell'esperienza in cui, per ciascuna delle cinque fasi e come valutazione complessiva, si chiede di registrare se il materiale e le procedure indicate sono

risultate efficaci, quali sono state le reazioni degli allievi e gli aggiustamenti in corso d'opera. Il materiale include anche prove di verifica finale i cui risultati, insieme all'analisi qualitativa dei diari di bordo, ci forniranno elementi per valutare l'efficacia della nostra proposta.

Bibliografia

Deon V. 1995, "Una grammatica per l'intelligenza", in *Progetto Alice, La riflessione sulla lingua, 1. Orientamenti teorici*, IRRSAE E.R., Bologna pp. 9-20.

Lo Duca M.G. 1997, *Esperimenti grammaticali* La Nuova Italia, Firenze (rist. Carocci, Roma, 2004).

Simone R. 1984, *Per una grammatica nozionale*, in CIDI-LEND *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Bruno Mondadori, Milano, vol. 1 pp. 131-157.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

GISCEL Sicilia

Relazioni sintattiche: le reggenze preposizionali

Il contributo che si intende presentare parte dalla considerazione dell'importanza della riflessione metalinguistica per lo sviluppo delle abilità cognitive. Tali abilità si possono sviluppare sia in relazione ad elementi lessicali che ad elementi funzionali/grammaticali, come ad esempio le reggenze sintattiche quali si realizzano nelle preposizioni. L'idea di orientare il nostro percorso didattico in particolare su questa tematica si fonda su quanto osservato nelle classi circa la difficoltà dei nostri studenti ad usare correttamente le reggenze preposizionali (cfr. De Masi – Maggio, 2008).

In merito, le teorie grammaticali sviluppatasi negli ultimi quarant'anni (es. i modelli della *Lexical Functional Grammar* e della *Functional Grammar*) hanno posto l'attenzione sull'importanza di uno studio della grammatica che tenga conto degli altri livelli di analisi ed in particolare del lessico e della semantica. In questa prospettiva, ha assunto un ruolo sempre più centrale l'analisi di fenomeni di interfaccia, come ad esempio per lo studio dei verbi i modelli di rappresentazione lessicale (cfr. Jezek, 2003; Cordin – Lo Duca, 2003). Tuttavia, a partire dallo schema valenziale di un verbo è difficile predire come esso si possa realizzare in termini di assegnazione di caso, dal momento che assai di frequente alcuni verbi, pur mantenendo uno stesso significato, presentano la possibilità di co-occorrenza con una pluralità di preposizioni tra di loro concorrenti che non trova una spiegazione a partire dalla teoria tradizionale sui complementi (per esempio le preposizioni locative che esprimono moto a luogo: *andare a mare*, *andare in cucina*, *andare dal dottore*). Sulla base di queste premesse, si è ritenuto opportuno sviluppare la riflessione sulle reggenze preposizionali, limitando l'attenzione alla possibilità di co-occorrenza delle preposizioni “a” e “in” con alcuni verbi (es. *credere nell'amicizia*, *ai fantasmi*; *ritornare in mente/alla memoria*).

Per quanto riguarda l'intervento didattico, il gruppo propone un percorso in alcune classi del biennio della scuola superiore al fine di validare una impostazione teorica che lega assieme i modelli di rappresentazione lessicale dei verbi con la semantica delle preposizioni. L'ipotesi (cfr. Calleri, 2008; Prandi, 2006) è che la riflessione conduca gli studenti a riconoscere che le preposizioni possono presentare un alto grado di grammaticalità, ed essere puri elementi sintattici, o un alto grado di semanticità e stabilire una relazione concettuale. In particolare, nelle classi si svolgerà un itinerario di apprendimento che a partire da una serie diversificata di attività (riconoscimento, discriminazione, classificazione, produzione, ecc.) condurrà i ragazzi alla scoperta di eventuali regolarità attraverso la ricerca di criteri relativi sia al significato intrinseco delle preposizioni, laddove possibile, sia alla reggenza verbale da una parte e dall'altra alla natura del sintagma nominale retto dalla preposizione (ad esempio il tratto della animatezza o della definitezza).

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi M.L., *La Grammatica dal Testo*, Mursia, 1990.
Blumenthal P. - Rovere G., *Wörterbuch der italienischen Verben/Dizionario dei verbi italiani*, Stuttgart, Klett, 1998.
Calleri D., *Le preposizioni italiane: una categoria “debole”*, in *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* a cura di Bernini, Spreafico, Valentini, Guerra, 2008.
Cordin P. – Lo Duca M. G., *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*. Unipress, 2003.
De Masi S. – Maggio M. (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, FrancoAngeli, 2008
Jezek E., *Classi di verbi tra semantica e sintassi*. ETS, 2003.
Lo Duca M. G., *Esperimenti Grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. La Nuova Italia, 1997.
Prandi M., *Le regole e le scelte. Introduzione alla Grammatica Italiana*. UTET, 2006

Schwarze Ch., *Grammatica della lingua italiana*, Carocci, 2009

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Daniela Notarbartolo (ANSAS Nucleo territoriale ex-IRRE Lombardia)

Val più la pratica della grammatica?

Se la grammatica è una teoria, è necessario chiedersi a che cosa servano le teorie, e se non sia vero il famoso proverbio. Una buona teoria è qualcosa che permette di vedere sinteticamente un certo campo d'esperienza, rendendolo intellegibile nella sua varietà, oppure qualcosa che lo complica a dismisura? è qualcosa che rende ragione della struttura e dei nessi fra le parti, per cui con pochi principi si capisce una molteplicità di fenomeni (Sabatini), oppure qualcosa che oscura l'insieme con la mole delle parti, fino a renderlo irricognoscibile?

La constatazione è che la grammatica a scuola non rende maggiormente comprensibile, ma molto meno chiaro ciò che tutti adoperiamo di solito con una certa competenza pragmatica. Categorie, sottocategorie, frammentazione di un insieme fortemente unitario, oggetti dai contorni sfocati, tutto contribuisce alla opacità della materia. Il dubbio è che il modo di interrogare l'oggetto, il punto di osservazione, non sia adeguato. Come quando dalla fisica classica si è introdotto il principio di indeterminazione di Heisenberg e la teoria dei quanti: la realtà fisica era la medesima ma il modello esplicativo non era più adeguato a spiegare certi fenomeni. Si vedano le definizioni usate in grammatica, che restano il punto di partenza in qualunque manuale. Se ne lamentava già Monica Berretta nel 1977 (*Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi), e pare che nulla sia cambiato nei libri di testo. Le definizioni dovrebbero dare criteri univoci per costruire insiemi coerenti (le classificazioni analitiche), per distinguere fra loro fatti apparentemente simili, o al contrario individuare fenomeni apparentemente diversi ma retti dalla medesima logica. Invece le definizioni sono chiavi che non aprono nessuna porta e ingannano l'allievo: come se gli si desse una cartina sbagliata per raggiungere un certo luogo. La conseguenza è che lo studente non distingue un che da un altro omofono, non distingue le parti del discorso, e interi capitoli gli restano oscuri (complementi predicativi, pronomi relativi, subordinate implicite e molto altro etc.).

Ci sono esempi abbondanti di definizioni che non aiutano a capire e descrivono solamente i dettagli senza offrire criteri univoci per distinguere. Lo conferma una ricerca oggetto di un laboratorio didattico SSIS sulla definizione di predicato verbale e predicato nominale nei manuali: spesso essi sono definiti utilizzando come chiave distintiva il verbo essere, che invece è l'unica cosa che non distingue affatto (copula / ausiliare); ma vedi anche la confusione fra verbo e predicato, fra nome e soggetto, fra aggettivo e attributo. L'oggetto della grammatica non è la molteplicità delle realizzazioni. Anche le cosiddette regole sono tali solo in un senso particolare: regolare vuol dire sistematico, ha a che fare con l'accettabilità di certe forme in una certa lingua. Sono però poche le regole (Prandi), uno "zoccolo duro" fatto di concordanze, reggenze, ordine della frase, posizione dei modificatori, connessioni sintattiche ammissibili etc, quelle che permettono tra l'altro un approccio interlingua (Mariani). Importano le regole "centrali" e non quelle "periferiche" che subiscono oscillazioni, come per esempio il pronome *gli* nell'italiano neo-standard.

Gli oggetti indispensabili per condurre con strumenti adeguati gli studenti fino alle competenze di comprensione e di scrittura sono altri rispetto a quelli dell'analisi tradizionale: valore semantico dei connettivi, degli impliciti, regole di costruzione del lessico, coreferenze pronominali, successioni tematiche e macrostrutture di senso ... (Serianni); oggetti che paiono non aver posto nella "teoria" grammaticale, ma cominciano a vedersi nelle prove standardizzate INValSI e in altre prove di valutazione (Giscel Molise). Anche l'espressione grammaticale di categorie cognitive e comunicative (per esempio la negazione, la modalità, gli avverbi come

modificatori ...) resta fuori dalla teoria grammaticale (Schwarze). La grammatica non ha a che fare con le regole, ma con la varietà dei mezzi linguistici a disposizione per esprimersi. La teoria non è un modello astratto autoreferenziale, bensì la ragionevolezza e la comprensibilità della pratica.

Per concludere e dare un orizzonte a queste osservazioni: si rimprovera spesso al sapere umanistico-liceale di partire da definizioni per vederne poi l'applicazione, in grammatica fino al parossismo. Si tratta del limite di un certo sapere spacciato per teorico che si oppone radicalmente al sapere pratico applicativo dei settori tecnici. Invece la scienza è un modo di arrivare alla teoria partendo dall'osservazione e dall'esperienza, per arrivare alla legge e al modello. Il rinnovamento della scuola in direzione delle competenze attive di cittadinanza deve prendere una strada diversa proprio riguardo a ciò che si intende per teoria, e la grammatica può dare il buon esempio.

Bibliografia

F. SABATINI, *Lettera sul "ritorno della grammatica"*, 2007 pro manuscripto, pubblicata in www.irrelombardia.it

Ch.SCHWARZE, *Grammatica della lingua italiana*, trad. A.Colombo, Carocci 2009

M.PRANDI, *Le regole e le scelte*, UTET 2006

L.SERIANNI, *Scritti sui banchi*, Carocci 2009

D. NOTARBARTOLO, Intervista a A. Colombo sulla traduzione di Ch. Schwarze; Intervista a M.Prandi sul suo testo; Recensione a Scritti sui banchi di L.Serianni, in www.irrelombardia.it

(<http://www.irrelombardia.it/Progetti/Progetti-in-ordine-alfabetico/Insegnare-ancora-lagrammatica>)

L. MARIANI, *Per un'educazione linguistica trasversale. La sfida della competenza plurilingue*, relazione al convegno dell'USR Milano *L'educazione linguistica oggi tra ricerca e didattica*, 15 novembre 2007 (Atti in corso di pubblicazione)

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Matteo Viale (Università di Padova)

Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica

Chi opera nella didattica universitaria segnala da tempo l'emergere di preoccupanti carenze nelle competenze linguistiche passive (ascoltare, leggere) e attive (parlare, scrivere) degli studenti universitari. Accanto a queste, anche in facoltà umanistiche, si evidenziano lacune che riguardano le scarse conoscenze grammaticali esplicite, cioè relative a quelle nozioni grammaticali di base, in particolare legate alla morfologia e alla sintassi, che dovrebbero far parte del bagaglio culturale di uno studente fin dalla scuola dell'obbligo (ad esempio, per citare qualche caso, il riconoscimento dei ruoli sintattici, dei tempi e modi verbali, delle più intuitive parti del discorso, ecc.).

Se è pur vero che la grammatica tradizionale insegnata a scuola è stata spesso accusata di essere slegata dall'effettiva realtà linguistica, è altrettanto innegabile che il dominio di alcuni concetti basilari della grammatica è premessa necessaria per un approfondimento della linguistica scientifica, la cui didattica universitaria tende spesso a presupporre come noti anche quei concetti che poi discute criticamente. La conoscenza dei concetti grammaticali di base è poi premessa indispensabile per gli studi storico-linguistici e filologico-letterari, i cui manuali universitari si rifanno principalmente alla terminologia grammaticale tradizionale, e risulta utile per agevolare la comprensione di particolari fenomeni delle lingue straniere studiate.

Per tentare di far emergere queste carenze e pianificare adeguate forme di recupero, dall'anno accademico 2007-2008 la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Padova ha introdotto in via sperimentale una "Prova di accertamento delle competenze grammaticali di base", vincolante per accedere all'esame di Storia della lingua italiana, disciplina obbligatoria per diversi corsi di laurea della Facoltà.

Al di là dei semplici punteggi ottenuti, un'attenta analisi su base statistica degli errori commessi nelle prove consente di far emergere le principali aree di difficoltà e di individuare alcuni aspetti critici nelle competenze grammaticali di base degli studenti.

L'intervento si propone di analizzare i risultati globali della prova e di confrontarli con quelli emersi in esperienze analoghe. L'obiettivo è trarre consapevolezza utili a predisporre adeguati percorsi di recupero e illuminare il complesso rapporto tra conoscenze grammaticali esplicite e abilità linguistiche, anche nell'ottica di un proficuo dialogo tra scuola e università sul tema dell'insegnamento della grammatica.

Riferimenti bibliografici

- De Masi S. - Maggio M., *Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono*, in Russo D. (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 156-177.
- Cinque G. - Vigolo M.T., *A che cosa può servire la grammatica?*, «Grammatica e Didattica», 1/I 2007, www.maldura.unipd.it/ddlcs/penello/quaderni_grammatica_didattica.html (ed. orig. in *L'Educazione Linguistica, Atti della Giornata di Studio Giscel (Padova 17 settembre 1975)*, Padova, Cleup, 1975, pp. 60-66).
- Lavinio C. - Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991, pp. 13-30.
- Lo Duca M.G., *Si può salvare l'analisi logica?*, «La Crusca per voi», n. 33, ott. 2006, pp. 4-8.
- Milani M., *Livello di conoscenza della lingua italiana: istantanea dal mondo universitario*, in «Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano», XXX, 2006, pp. 83-94.
- Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, III voll., Bologna, il Mulino, 2001 (nuova ed.)
- Renzi L., *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in *Id.*, *Le piccole strutture*, Bologna, il Mulino, 2008, pp. (ed. orig. in *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, a cura di G. Berruto, Stampatori, Torino, 1977, pp. 13-55).
- Simone R. - Cardona G., *Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane*, in M. Medici e R. Simone (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Bulzoni, Roma, 1971, vol. I, pp. 365-393.

Salvi G. - Vanelli L., *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino, 2004.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Donatella Troncarelli (Università per Stranieri di Siena)

Le grammatiche di consultazione per l'italiano L2: risorsa per l'apprendimento degli alunni stranieri?

La proposta di contributo sintetizza i risultati di uno studio volto a delineare le principali caratteristiche delle grammatiche didattiche, intese come strumento di consultazione autonomo rispetto al manuale di studio, apparse sul panorama editoriale dell'italiano L2 nell'ultimo quindicennio.

A partire dall'anno scolastico 1995-96, in cui la presenza degli alunni stranieri sfiorava le 50mila unità, la composizione della popolazione scolastica italiana è profondamente e rapidamente cambiata raggiungendo nel 2007/2008 un'incidenza media nazionale del 6,4%¹, pari a quella di altri paesi europei. A questa veloce trasformazione in senso multiculturale e plurilinguistico della scuola non si è mostrata particolarmente sensibile l'editoria scolastica, che ha immesso sul mercato solo pochi prodotti specifici per l'insegnamento linguistico agli alunni stranieri o alla classe multi-etnica. L'insegnamento dell'italiano come lingua di contatto si avvale, oltre che dei prodotti destinati a parlanti nativi che presentano esigenze di apprendimento linguistico diverse dei coetanei stranieri, per lo più dei materiali e degli strumenti didattici disponibili per l'apprendimento dell'italiano L2. Alla gamma di proposte editoriali pubblicate a partire dal 1995 fino a giugno 2009, di taglio monolingue e centrate sulla presentazione del funzionamento del sistema linguistico italiano ad apprendenti non nativi, si rivolge dunque lo studio che prende in particolare in esame i seguenti aspetti dei testi ,oggetto dell'indagine:

- teorie linguistiche di riferimento;
- fatti linguistici presentati;
- modello di lingua proposto e grado di attenzione alla variabilità della norma linguistica;
- modalità di presentazione degli argomenti;
- approccio adottato per condurre la riflessione metalinguistica;
- presenza di strumenti di ausilio alla consultazione o all'apprendimento (glossari, riferimenti alle lingue materne degli apprendenti, esercizi ecc.);
- profilo di apprendenti di italiano come lingua di contatto dai quali il testo, con o senza adattamenti, può essere utilizzato.

Lo studio, oltre ad offrire una descrizione delle recenti grammatiche di consultazione concepite per stranieri, offre spunti di riflessione per la selezione di tale strumento didattico e per le modalità con cui condurre la riflessione metalinguistica con alunni non nativi.

Riferimenti bibliografici essenziali

(escluse le grammatiche didattiche per l'apprendimento dell'italiano L2 oggetto dell'indagine)

- Andorno C. - Bosc F. - Ribotta A. 2003, *Grammatica: insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra.
- Benucci A. 1994, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Ciliberti A. 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, Nuova Italia.
- Diadori P, Palermo M., Troncarelli D. 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Desideri P. (a cura di) 1995, *L'universo delle lingue*, Firenze, La Nuova Italia.
- Giunchi P. (a cura di) 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- Giunchi P. 2000, *Teorie grammaticali e implicazioni pedagogiche*, Roma, Lombardo Editore.
- Lo Duca M.G. 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- Mazzotta P. (a cura di) 2004, *Grammatica e grammatiche*, «Scuola e Lingue moderne», dossier monografico, nn. 4-6: 4-37.
- Palermo M., Poggiogalli D. 2009, *Le grammatiche per stranieri*, in L. Serianni (a cura di), *L'italiano nel mondo*, Collana testi e culture d'Europa, Dipartimento di Scienze umane dell'Università per Stranieri di Siena, Pisa, Pacini, in corso di stampa.

Patota G. 2005, *Insegnare l'italiano a stranieri: dubbi e riflessioni di un grammatico*, «DAF. Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco. Università di Siena - Arezzo», 5: 84-92.
Serianni L. 2006, *Prima lezione di grammatica*, Bari Laterza.
Vanelli L. 2008 *Quale grammatica per chi apprende l'italiano L2?*, «Lingua nostra e oltre», I: 16-22.
Vedovelli M. 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci.

^[1] Il dato è tratto da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Alunni con cittadinanza non italiana Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2007/2008*, scaricabile all'indirizzo web:
<http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Camilla Bettoni (Università degli studi di Verona)

Sequenze universali e intervento mirato

Perché insegnare la grammatica? È un dato di fatto che l'insegnamento della grammatica può servire ad accelerare in modo significativo l'apprendimento di una seconda lingua, a qualsiasi livello di competenza linguistica e a qualsiasi età. Questa comunicazione porterà l'esempio di due gruppi di scolari, l'uno composto da bambini anglofoni della scuola elementare australiana apprendenti principianti di italiano L2, l'altro da ragazze straniere frequentanti la scuola superiore italiana parlanti di italiano L2 a livello avanzato. Si dimostrerà come, con tutti e due i gruppi, persino un programma di insegnamento grammaticale durato poche lezioni possa registrare un progresso di gran lunga superiore a quello che si verifica senza insegnamento grammaticale nel corso di alcuni anni.

Quale? Quando? La comunicazione dimostrerà, però, come sia essenziale mirare l'intervento didattico solo su aspetti ben precisi della grammatica e solo dal momento in cui gli apprendenti sono pronti ad apprenderli. Infatti, poiché le strutture morfologiche e sintattiche vengono apprese in sequenze universali ed implicazionali, il sillabo grammaticale deve proporre di volta in volta solo quelle che gli apprendenti sono in grado di imparare. Si illustrerà pertanto quali siano le sequenze acquisizionali per l'italiano L2, e si spiegherà perché con i bambini australiani principianti si sia scelto per l'esperimento didattico il numero di nomi e aggettivi, e con le ragazze immigrate avanzate la topicalizzazione dell'oggetto.

Come? La comunicazione indicherà infine come debba essere impartito l'insegnamento delle strutture così selezionate. Gli esperimenti didattici confermano come le strutture vadano insegnate una per volta, e come vada tenuto sempre presente il contenuto comunicativo dell'interazione di cui le strutture grammaticali sono parte integrante.

Le sequenze di sviluppo della L2 sono elaborate dalla Teoria della Processabilità (Pienemann 1998; Pienemann, Di Biase & Kawaguchi 2005), e applicate all'italiano L2 in Di Biase & Kawaguchi (2002), Di Biase & Bettoni (2007), Bettoni, Di Biase & Nuzzo (2009), Bettoni & Ginelli (in stampa), tra altri. I due esperimenti didattici sono riportati, per es., l'uno in Bettoni & Di Biase (2008), e l'altro in Bettoni & Nuzzo (in stampa).

Bettoni C. & Di Biase B. 2008. Teaching learnable grammar. In *New Approaches to Teaching Italian Language and Culture: Case Studies from an International Perspective*, E. Occhipinti (ed.), 119-139. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Bettoni C. & Ginelli G. (in stampa) Acquiring constituent questions in Italian as a second language. In *Processability Theory: Current issues in theory and application*, C. Bettoni & B. Di Biase (eds). Amsterdam: Benjamins.

Bettoni C. & Nuzzo E. (in stampa) Developmental readiness and form-focused instruction: their effects on the acquisition of object topicalisation and exceptional verbs in Italian L2. In *Processability Theory: Current issues in theory and application*, C. Bettoni & B. Di Biase (eds). Amsterdam: Benjamins.

Bettoni C., Di Biase B. & Nuzzo E. 2009. Postverbal subject in Italian L2 – a Processability Theory approach. In *Research in Second Language Acquisition: Empirical Evidence Across Languages*, D. Keatinge & J.-U. Keßler (eds), 153-173. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Di Biase B. & Bettoni C. 2007. Funzioni discorsive e Processabilità in italiano. In *Imparare una Lingua. Recenti Sviluppi Teorici e Proposte Applicative*, M. Chini, A. De Meo, P. Desideri & G. Pallotti (eds.), 209-233. Perugia: Guerra Edizioni.

Di Biase B. & Kawaguchi S. 2002. Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language. *Second Language Research* 18: 272-300.

Pienemann M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

Pienemann M., Di Biase B. & Kawaguchi S. 2005. Extending Processability Theory. In *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, M. Pienemann (ed.), 199-251. Amsterdam: Benjamins.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Stefania Ferrari e Elena Nuzzo (Università di Verona)

Insegnare la grammatica italiana con i task

In questo contributo intendiamo presentare ed esemplificare una modalità d'insegnamento della grammatica che riteniamo possa essere efficacemente applicata sia nel laboratorio d'italiano L2 sia all'interno della classe. Si tratta di un approccio didattico che integra un orientamento essenzialmente comunicativo con l'attenzione alla riflessione sui rapporti tra forme e significati così come emergono nell'uso concreto della lingua.

Strumento centrale in questa modalità d'insegnamento è il *task* (cfr. per es. Ellis, 2003; Skehan, 2003, Nunan, 2004; Van der Branden, 2006; Willis & Willis, 2007), ossia un'attività per compiere la quale gli studenti devono comprendere, produrre e interagire nella lingua di apprendimento. Il *task* comporta quindi l'uso comunicativo della lingua per il raggiungimento di un obiettivo extra-linguistico e richiede che l'attenzione sia inizialmente concentrata più sul significato che sulla forma. Gli studenti si preparano per il *task*, lo realizzano, si confrontano e infine riflettono sugli aspetti della lingua che sono emersi dall'interazione. Nel corso delle attività sono inevitabilmente portati a focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti linguistici. Per esempio, devono chiedersi "qual è il modo migliore per dire questa cosa?", o "qual è la parola per X?", oppure "dovrei usare il congiuntivo qui?" ecc. Quando questo accade, gli apprendenti non stanno riflettendo su regole presentate dall'insegnante, ma sulla lingua più in generale, e sono costretti ad attivare il loro repertorio linguistico alla ricerca delle strutture più funzionali allo svolgimento del compito comunicativo. È quindi più facile per loro notare la mancanza di una forma linguistica di cui avrebbero bisogno per veicolare un certo significato: la loro attenzione ai fenomeni linguistici ne risulta necessariamente accentuata.

Concluso lo svolgimento del *task*, in un momento specificamente dedicato alla riflessione sulla grammatica, l'insegnante guida gli apprendenti in ulteriori attività di focalizzazione sulla forma, facendo osservare determinate strutture utili a una realizzazione più efficace del compito comunicativo e stimolando gli apprendenti a reimpiegare in diversi contesti le strutture obiettivo. La didattica per *task* prevede dunque che sia dedicato uno spazio importante all'insegnamento della grammatica, inteso però come riflessione scaturita dall'uso contestualizzato della lingua piuttosto che come presentazione astratta di contenuti e regole.

La sperimentazione che presentiamo si è svolta con un piccolo gruppo di apprendenti d'italiano L2 di livello avanzato, inserite da diversi anni nella scuola italiana. Nel corso di un mini-ciclo didattico le ragazze hanno ricevuto alcune ore d'insegnamento secondo un approccio *task-based* con focalizzazione linguistica sulla forma passiva e sulla dislocazione a sinistra dell'oggetto. Queste costruzioni, che consentono al parlante di collocare in posizione tematica elementi che in una frase attiva e sintatticamente non marcata sarebbero invece in posizione rematica (Schwarze, 2009), coinvolgono fenomeni linguistici complessi situati all'interfaccia tra organizzazione sintattica e scelte pragmatico-discorsive. Il loro uso comporta inoltre una certa sensibilità alla variazione sociolinguistica, dal momento che il passivo si addice a contesti formali mentre la dislocazione è preferibile quando si adotta un registro più colloquiale (D'Achille, 2006).

Riferimenti bibliografici

- D'Achille, P., 2006, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
Ellis, R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
Nunan, D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, CUP.
Skehan, P., 2003, "Task-based instruction". *Language Teaching* 36: 1-14.
Schwarze, C., 2009, *Grammatica della lingua italiana. Edizione italiana a cura di Adriano Colombo*, Roma, Carocci.

Van der Branden, K. 2006, *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*, Cambridge, CUP.
Willis, D. / Willis, J., 2007, *Doing task-based Teaching*, Oxford, OUP.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Alda Nannini, Ignazio Gioè, Mauro Costantino, Marco Biondi (GISCEL Giappone)
La collocazione della riflessione metalinguistica nel sillabo di Italiano LS per principianti assoluti di madrelingua giapponese

Nato dalla riflessione di alcuni insegnanti e ricercatori che insegnano o hanno insegnato in Giappone e/o si occupano dell'analisi delle produzioni linguistiche di apprendenti giapponesi in prospettiva acquisizionale, questo sillabo è stato progettato per principianti assoluti che si accostano allo studio dell'italiano nel loro Paese.

La lingua si configura quindi come lingua straniera, con problematiche, come è noto, ben diverse da quelle poste dall'apprendimento sul territorio italiano: una LS è comunque separata dalle esperienze quotidiane dell'apprendente, che non ha la possibilità di verificare e negoziare conoscenze attraverso il contatto con la realtà linguistico-culturale della comunità. Un sillabo per apprendenti giapponesi impone inoltre considerazioni diverse da un sillabo rivolto ad apprendenti la cui lingua e cultura sono più vicine a quella di arrivo. Così, da una parte, la spesso citata (benché talvolta a nostro avviso sopravvalutata) lontananza culturale e, dall'altra, la lontananza tipologica della L1 (che gli studi acquisizionali mostrano influire – almeno – sui tempi di apprendimento) hanno un ruolo importante e giustificano l'opportunità di esplicitare un percorso che non sempre può o deve coincidere con quello dell'apprendimento dell'italiano in Italia. Il sillabo ha quindi una doppia valenza: è il punto di arrivo di esperienze svoltesi in Giappone nell'arco degli ultimi vent'anni, ma è anche un punto di partenza per una efficace definizione, programmazione e sequenziazione di contenuti.

In questa prospettiva, la collocazione della riflessione metalinguistica richiede un contesto che ne metta in evidenza la stretta connessione con la funzionalità comunicativa (che sia cioè "contestualizzata"). Questo aspetto, indispensabile quando la lingua è appresa in Italia, lo sarà ancor più se la lingua è appresa all'estero. Coerentemente con queste premesse, perciò, pur tenendo nella dovuta considerazione le importanti indicazioni di Lo Duca 2006, si è preferito per diversi aspetti allontanarsene, mirando ad un percorso che offra la possibilità di integrare elementi culturali (assenti, per motivi perfettamente legittimi, in Lo Duca 2006: 82 e segg.) ed elementi linguistici (Nannini 2005 e in corso di stampa; e, in linea generale, ad es. Benucci 2001, Bettoni 2001). Questo ha determinato assenze importanti da una parte e presenze ingombranti dall'altra. Portiamo alcuni esempi: benché il nostro sillabo tenda negli scopi ai livelli A1/A2 del QCER, scegliendo di assegnare la priorità all'elaborazione di testi orali elementari, si riduce drasticamente lo spazio dedicato alla lingua scritta. Da un punto di vista più strettamente metalinguistico, i problemi posti dalla discriminazione della determinatezza, delle categorie di identità, possesso ed esistenza, per un parlante giapponese, richiedono l'individuazione di almeno alcuni tratti comuni con la L1 (Nannini 2007a, 2007b). E ancora, nella trattazione semantico-ASPETTUALE del verbo, non compare l'imperfetto, e così via. Si tratta perciò di scelte programmatiche che devono essere spiegate e giustificate alla luce della valutazione realistica di quanto può essere offerto alla riflessione metalinguistica in un sillabo che deve presentare contenuti e sequenze coerenti dal punto di vista comunicativo, culturale e linguistico. Queste condizioni di partenza permettono di spiegare alcune priorità e l'intenzionale parzialità nella trattazione di alcuni elementi, dei quali si rimanda lo sviluppo a momenti successivi. Si è pensato, insomma, alla costruzione di competenze minime di base per tutti gli apprendenti, che potessero essere facilmente sviluppate e integrate per esigenze specifiche e che offrissero una riflessione sulla lingua significativa anche in momenti successivi dell'apprendimento.

Bibliografia essenziale

- Benucci A., 2001, *La competenza interculturale*, in *Insegnare l'italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, pp. 32-43. Le Monnier, Firenze.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Lo Duca M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Nannini A., 2005, *Cultura come pratica didattica*, in AA.VV., *Insegnare l'italiano in Giappone*, pp. 73-92, Istituto Italiano di Cultura, Tokyo.
- Nannini A., 2007a, *La lessicalizzazione di possesso e identità in italiano e in giapponese*, in *Il peso delle parole. Temi e problemi*, a cura di I. Gioè e A. Nannini, Atti del II seminario di Glottodidattica, pp. 45-65. Giscel Giappone, Istituto Italiano di cultura, Tokyo.
- Nannini A., 2007b, *L'apprendimento dell'articolo italiano in studenti giapponesi: un approccio contrastivo e alcune proposte didattiche*, in "Studi italici (Italia Gakkai-shi)", LVII, pp. 20-47, Tokyo.
- Nannini A. (in corso di stampa), *Noto e non noto linguistico e socioculturale nella didattica dell'italiano a madrelingua giapponesi*. Atti del Convegno "Plurilinguismo, multiculturalismo e apprendimento delle lingue. Italia e Giappone a confronto", Viterbo, Università della Tuscia, 6-8 ottobre 2008.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Stefano Rastelli (Università di Pavia)

La grammatica anticipata: conflitti tra sequenze di acquisizione e urgenza comunicativa nell'italiano a stranieri

La teoria della processabilità ci dice che esistono elementi della grammatica che non dovrebbero essere insegnati quando gli apprendenti non sono in grado di processarli (Pienemann, 1998; Bettoni e Di Biase, 2005). Le sequenze di acquisizione ci indicano in quale ordine alcuni di questi elementi in genere vengono appresi da apprendenti sia spontanei sia guidati. Tuttavia a volte per gli stranieri è urgente sapere padroneggiare fin da subito elementi morfosintatticamente complessi. Un esempio molto delicato è quello dei pronomi allocutivi *tu* e *Lei* (Nuzzo e Rastelli, in stampa). La domanda è la seguente: l'insegnamento (il sillabo esterno) deve sempre rispettare il ritmo naturale di acquisizione (il sillabo interno) e attendere che le capacità di processazione degli apprendenti siano giunte a maturazione? Considerando anche che la maggior parte dei corsi di italiano per stranieri durano poche ore, si può rispondere che a volte si dovrebbe tentare di automatizzare (nel senso di DeKeyser, 2003) la produzione di alcuni elementi linguistici a partire da regole e conoscenze esplicite senza aspettarsi che queste si trasformino prima del tempo in conoscenze procedurali, ma confidando che quest'attività sul lungo periodo non sia affatto inutile ai fini sia del riconoscimento del valore pragmatico sia dell'acquisizione (implicita) di quegli stessi elementi.

Nel mio intervento cerco di descrivere la "grammatica anticipata", che, di fatto, è un'attività di addestramento prima ancora che di insegnamento. Per "addestramento" s'intende l'insieme dei tentativi di accelerare il recupero dalla memoria di lavoro, l'utilizzo e – forse solo indirettamente – l'acquisizione di elementi che, contenendo anche informazioni di tipo morfosintattico, non possono essere imparati (cioè elaborati e padroneggiati in tempo reale) da apprendenti iniziali, ma che tuttavia andrebbero insegnati fin da subito perché sono molto importanti nella comunicazione e nella vita degli stessi apprendenti. Quello di "addestramento" è un concetto plausibile dal punto di vista psicolinguistico e neurolinguistico, oltre che da quello acquisizionale. Vi è infatti oramai un certo consenso sull'idea che l'utilizzo corretto e l'esercizio di formule e strutture linguistiche col tempo può velocizzarne l'acquisizione, sebbene ciò avvenga in maniera indiretta, cioè non controllata e con modalità in gran parte sconosciute. Infatti anche la mente dell'apprendente adulto di una seconda lingua (come quella di un bambino che impara la prima lingua) sembra essere attrezzata dal punto di vista neurofisiologico per registrare inconsciamente le regolarità e i pattern presenti nell'input e per formare – a partire da queste regolarità – schemi astratti (*intake*) (aventi precisi correlati neurali in aree precise del cervello) che servono da modello produttivo per altre frasi che contengono quegli stessi elementi e indicatori linguistici (Paradis, 2008; Ellis, 2005; Ellis, Larsen-Freeman, 2006). Inoltre studi di neuroimmagine molto recenti condotti in Italia hanno evidenziato che gli apprendenti di seconde lingue impegnati in compiti sia grammaticali (per esempio, accordo di genere) sia puramente lessicali (per esempio, associazione di parole e immagini), pur attivando un numero superiore di processi neurali rispetto ai parlanti nativi, tuttavia utilizzano le stesse zone del cervello di questi ultimi. Apprendenti molto avanzati che hanno imparato una seconda lingua prima dei sei anni di età, quando parlano e scrivono attivano le stesse aree corticali perisilviane dei parlanti nativi, cioè quelle che sono specializzate per il linguaggio e che sono associate alla memoria procedurale. Invece apprendenti adulti meno bravi e meno esposti alla lingua-bersaglio (*late learners, low proficient*) devono attivare anche circuiti neurali supplementari che sono situati nella regione frontale inferiore e in quella parietale (Perani, Abutalebi, 2005, p. 203; Perani *et al.*, 2003). Dunque se anche il cervello di apprendenti adulti - con tempo e input a sufficienza - è fisiologicamente predisposto per potere gradualmente

automatizzare le conoscenze dichiarative (le regole esplicite) che sono state "addestrate" nella classe di lingua, un programma acquisizionale (*developmentally moderated syllabus*) può affrontare con più tranquillità e più consapevolezza i conflitti tra tempi di maturazione linguistica e casi di urgenza comunicativa.

Riferimenti minimi

- BETTONI C., DI BIASE B. (2005), *Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2*, in "ITALS", III, pp. 27-48.
- DEKEYSER R. (2003), *Implicit and Explicit Learning*, in C. Doughty, M. Long (a cura di.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, London. pp. 313-48.
- ELLIS, N. (2005), *At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge*, in "Studies in Second Language Acquisition", 27, pp. 305-52.
- ELLIS N., LARSEN-FREEMAN D. (2006), *Language Emergence: Implications for Applied Linguistics*, in "Applied Linguistics", 27, pp. 558-89.
- NUZZO E., RASTELLI S. (in stampa), *Forme di cortesia e attenuatori nell'italiano di apprendenti ispanofoni: un caso di didattica acquisizionale*, in "Quadernos de filologia italiana".
- PARADIS, M. (2008), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- PERANI D. et al. (2003), *The Role of Age of Acquisition and Language Usage in Early, High-proficient Bilinguals: an fMRI Study during Verbal Fluency*, in "Human, Brain Mapping", 19, pp. 170-82.
- PERANI D., ABUTALEBI J. (2005), *The Neural Basis of First and Second Language Processing*, in "Current Opinion in Neurobiology", 15, pp. 202-5.
- PIENEMANN, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Diana Vedovato, Nicoletta Penello

Categorie grammaticali e dati linguistici: una proposta didattica

La tradizione grammaticale scolastica e linguistica si fonda su un sistema di categorizzazione prevalentemente binario, in cui gli elementi si trovano in opposizione per la presenza/assenza di determinate proprietà: per esempio, la dicotomia ‘verbo transitivo’ vs ‘verbo intransitivo’ fa riferimento alla proprietà di avere o non avere un complemento oggetto; le classi pronominali si basano sull’opposizione ‘atono’ vs ‘tonico’ (o libero vs clitico); i complementi ‘diretti’ vs ‘indiretti’ si riconoscono dalla presenza-assenza di una preposizione; e gli esempi potrebbero continuare.

Nella ricerca più recente si è visto che per rendere conto di alcune proprietà linguistiche che potremmo definire ‘intermedie’, è stato necessario introdurre un sistema ternario, quindi con tre classi o categorie, rendendo da una parte più complesso il livello esplicativo, ma permettendo dall’altra di ordinare in maniera più coerente e raffinata la descrizione dei dati.

Proprio classificazione dei verbi e sistema pronominale, che abbiamo sopra citato, costituiscono due esempi importanti in merito a quanto affermato: l’esistenza della terza classe dei verbi inaccusativi (cfr. Perlmutter 1978, Burzio 1986) e la proposta di classificare gli elementi pronominali in forti-deboli-clitici avanzata da Cardinaletti & Starke (1999) sono ben note e ormai consolidate nella comunità scientifica, ma trovano ancora una sporadica applicazione a livello didattico.

La domanda di base che un insegnante probabilmente si pone è: una descrizione e spiegazione teorica più complessa, che introduce un sistema ternario, ha veramente un beneficio didattico oppure rischia di rendere la grammatica a scuola ancora più ostica e astratta? La risposta che cercheremo di sostenere con dati dalla nostra esperienza didattica è che rendere più complessa la categorizzazione dei fenomeni linguistici è solo apparentemente più difficile ed in certi casi è necessario superare il sistema binario tradizionale se si ricava un beneficio descrittivo. Vediamo ora di motivare punto per punto la nostra idea. Innanzitutto, ampliare il numero delle categorie permette di diminuire in modo consistente le eccezioni, che spesso sono tali solo rispetto a regole generali che non considerano un numero sufficiente di criteri. Ad esempio, la classificazione binaria dei verbi, basata sulla presenza di un argomento interno, lascia supporre che la selezione dell’ausiliare dei verbi intransitivi sia irrilevante e imprevedibile. Se si introduce la categoria dei verbi inaccusativi, identificandoli in base ad alcune proprietà superficiali molto intuitive per i ragazzi, si mostra invece che l’ausiliare essere di alcuni verbi ‘intransitivi’ non è un fatto accidentale, e quindi un’eccezione, ma il risultato dell’azione di un’altra ‘regola’. Un discorso simile vale per i pronomi deboli loro/egli – ‘difficili’ da un punto di vista didattico e sociolinguistico – che non sono un’eccezione rispetto agli altri pronomi, ma parte di una terza classe coerente per comportamento sintattico. In secondo luogo, è noto che le eccezioni costituiscono un ostacolo notevole nell’apprendimento linguistico per una ragione molto semplice: l’apprendente cerca regolarità. Ciò avviene ovviamente nella fase di acquisizione della L1 (abbiamo tutti ben presenti gli errori regolarizzanti dei bambini che iniziano a parlare), ma accade anche quando si studia una LS oppure quando si fa grammatica esplicita a scuola sulla propria L1: quindi, una descrizione più complessa dei dati che sistematizza le eccezioni ha il benefico effetto di fornire la regolarità ricercata dall’apprendente. Il potenziale dell’uso di categorizzazioni più articolate è rappresentato inoltre dal fatto che, essendo state queste identificate attraverso la comparazione linguistica, esse si rivelano efficaci anche nella descrizione di altre lingue: se da un lato dunque si arricchisce la descrizione, dall’altro si

alleggerisce il carico di strutture metalinguistiche che gli alunni devono imparare per ognuna delle lingue studiate.

Concludendo, l'apertura della grammatica scolastica ad alcune delle acquisizioni della grammatica teorica pone il problema non solo della ridefinizione delle etichette linguistiche, ma anche della distribuzione degli elementi all'interno delle nuove categorie. Pensiamo ad esempio all'analisi del *che* relativo come subordinatore e non come pronome (Cinque 1988): ciò che appare un appesantimento della terminologia si rivela invece un'analisi più adeguata rispetto ai fatti linguistici, in quanto spiega – ad esempio – la compresenza di elementi pronominali e del *che* in registri poco sorvegliati di italiano (Non so dove *che* abita), o la mancata inversione verbo-soggetto nelle interrogative indirette in inglese (She asked him where [that] he lived vs *She asked him where did he live).

Bibliografia selezionata

Burzio L. (1986) *Italian Syntax: A Government-Binding Approach*, Reidel, Dordrecht.

Cardinaletti A. & Starke M. (1999), "The Typology of Structural Deficiency: A Case Study of the Three Classes of Pronouns", in van Riemsdijk H. (a c. di) *Clitics in the Languages of Europe*, Berlin, Mouton de Gruyter, 145-233.

Cinque G. (1988) [20012], "La frase relativa", in Renzi/Salvi/Cardinaletti (a c. di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Il Mulino, Bologna, vol.1, 457-517.

Perlmutter, D. M. (1978). "Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis". Proc. of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, UC Berkeley, pp. 157-189.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Carmela Camodeca (CTP di Aosta - Università per Stranieri di Siena, Centro CILS)

L'impiego del modello grammaticale valenziale come strumento teorico-operativo per l'apprendimento dell'Italiano L2

Il lavoro presenta un esperimento che ha per oggetto l'applicazione del modello valenziale nell'ambito di un corso di italiano L2 per donne adulte e giovani adulte (di cui anche studentesse di Scuola Superiore), condotto negli anni 2008 e 2009 presso il Centro Territoriale Permanente di Aosta e finalizzato al conseguimento della certificazione CILS di livello B1.

La sperimentazione ha come area teorica di riferimento i seguenti filoni di ricerca: da un lato gli studi sulla grammatica valenziale relativi soprattutto alla lingua italiana, compresi gli esperimenti didattici condotti con l'impiego di tale modello, nonché le ricerche che indagano il modo di acquisizione della struttura argomentale della lingua d'arrivo. Dall'altra le riflessioni e le indicazioni presenti nel QCER in termini di livelli di competenza linguistico- comunicativa. In tale prospettiva, la scelta di introdurre il modello valenziale in un corso di italiano L2 è partita dall'ipotesi generale che comprendere e saper gestire la struttura profonda della frase in L2 possa agevolare lo sviluppo della competenza comunicativa e testuale in entrambe le varietà diamesiche, del parlato e dello scritto.

L'esperimento grammaticale in questione si pone l'obiettivo prioritario di fornire alle apprendenti uno strumento concettuale e operativo - il modello valenziale - che orienti la riflessione metalinguistica e incrementi la capacità glottomatetica. Qui si colloca anche il risultato atteso, che consiste nella effettiva acquisizione del metodo proposto. L'obiettivo motivazionale specifico è stato individuato nella corretta gestione delle preposizioni in italiano L2 ed è stato pienamente condiviso dalle apprendenti stesse, che hanno valutato la riflessione sulla lingua imprescindibile per acquisire quell'accuratezza da loro auspicata e attesa.

L'introduzione del modello valenziale non ha comportato la modifica dell'organizzazione in Unità Didattiche Testuali del corso; sono stati selezionati di volta in volta verbi facenti parte dei testi e del repertorio lessicale presente nelle stesse UD o ad essi attinenti, se direttamente proposti dalle apprendenti.

Il percorso si è articolato nelle seguenti tappe cognitive, in una prospettiva inclusiva e circolare basata su "scoperte" progressive e induttivamente effettuate:

1. problema iniziale: uso delle preposizioni. Suggerimento di una diversa strategia di apprendimento, ottenuta spostando l'attenzione dalla preposizione al verbo;
2. rappresentazione della struttura argomentale del verbo con l'impiego degli appositi schemi grafici, fino a comprendere tutte le possibilità presentate dal verbo italiano (verbi zero-mono-bi-tri-tetra-valenti). Uso della terminologia appropriata strettamente necessaria;
3. "scoperta" della differenza tra elementi indispensabili, necessari, accessori al completamento del verbo (argomenti, circostanti del nucleo, espansioni) e loro rappresentazione grafica;
4. "scoperta" della possibilità di esistenza di più strutture argomentali per uno stesso verbo: acquisizione della consapevolezza del legame tra sintassi e semantica;
5. "scoperta" della trasversalità del modello valenziale: individuazione delle analogie e differenze tra la struttura argomentale dei verbi italiani oggetto di analisi con quella dei medesimi verbi della propria L1;
6. verifica della possibilità di applicazione del modello ad altre categorie morfologiche, quali il nome e l'aggettivo;
7. verifica della capacità di impiego del modello valenziale per condurre una riflessione sulla struttura profonda della lingua.

Ogni fase ha implicato l'esecuzione di precise attività di ricezione-produzione, realizzate attraverso varie tecniche glottodidattiche, miranti inoltre a verificare l'effettiva acquisizione del metodo proposto.

Bibliografia

- Bagna C., (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, Milano, Franco Angeli
- Consiglio d'Europa (2001/2002), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press. (Trad. it. a cura di Bertocchi, D., Quartapelle, F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano- Firenze, RCS Scuola-La Nuova Italia
- Cordin P. – Lo Duca M.G. (2003), *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*, Padova, Unipress
- Cordin P. (2003), “Argomenti del Verbo: confronti tra italiano di bambini e italiano L2”, in Giacalone Ramat (a c. di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 236-244
- Jezek E. (2005), “Verbi, eventi e quadri argomentali in italiano L2” in N. Grandi (a cura di), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, Milano, Franco Angeli, pp. 179-196
- Lo Duca M.G. (2004) *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci
- Sabatini F. Coletti V., *Il Sabatini- Coletti 2008. Dizionario della lingua italiana* (2008), Milano, Rizzoli-Larousse
- Sabatini F. (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua italiana*, Torino, Loescher
- Tesnière, L. (1959), *Eléments de Syntaxe Structurale*, Paris, Klincksieck
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Stefania Tonellotto

Perché e come fare grammatica: pratiche ed esperimenti grammaticali in classe

Con questo lavoro desidero proporre agli insegnanti della scuola primaria un contributo sull'insegnamento del tempo verbale, mostrando un modello di applicazione didattica delle moderne teorie grammaticali sul verbo.

La mia proposta ha come riferimento teorico principale Bertinetto (1986 e 1991). Per quanto riguarda la prospettiva grammaticale, ho colto alcuni suggerimenti di Simone (1984) e di Deon (1993) sulla grammatica nozionale, mentre per la parte didattica mi sono rifatta a Cortelazzo *et alii* (1994) e Lo Duca (1997).

Dopo una sintetica illustrazione dei presupposti teorici, del significato e dell'utilità (anche per l'insegnamento di una seconda lingua) di una prospettiva nozionale nell'affrontare alcuni temi grammaticali come, per esempio, il tempo verbale, presenterò alcune schede operative, rivolte ai bambini e utilizzabili a partire dalla terza classe di scuola primaria, che esemplificano un modello di percorso didattico sul tempo verbale.

Inizialmente si suggeriranno alcune attività preliminari (volte ad accertare e rinforzare i prerequisiti psicologici e concettuali indispensabili per affrontare la riflessione sul tempo verbale) per poi illustrare un primo gruppo di schede che, a partire dalla nozione di tempo, guida i bambini a scoprire i mezzi che la lingua utilizza per esprimerla, concentrando progressivamente l'attenzione sui verbi e sulle loro caratteristiche.

Un secondo gruppo di schede accompagna gli alunni a scoprire che la principale scansione temporale grammaticalizzata dai verbi italiani è la triade passato, presente, futuro e a conoscere e ad utilizzare alcuni strumenti essenziali per l'analisi dei tempi verbali: il momento dell'enunciazione ed il momento dell'avvenimento.

Dopo questa visione d'insieme, propongo alcune schede per l'approfondimento concettuale, formale e funzionale di un tempo a scelta tra presente, futuro semplice e futuro anteriore.

Attraverso le schede si paleserà il metodo di riflessione linguistica adottato che è di tipo induttivo (a partire da testi di diverso tipo si procede gradualmente alla scoperta di regolarità linguistiche) e si basa sulla discussione collettiva e collaborativa guidata da un insegnante-tutor.

Questo percorso è stato elaborato a partire da Tonellotto 2001-2002 e sperimentato in parte, con buoni risultati, in una classe terza.

Bibliografia

Bertinetto Pier Marco, 1986, *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca.

Bertinetto Pier Marco, 1991, *Il verbo*, in Renzi Lorenzo (poi con Salvi Giampaolo / Cardinaletti Anna), 1988-1995, *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, vol. II, pp. 13-161.

Colombo Adriano (a cura di), 1995, *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici. 2. Materiali didattici*, s.l., I.R.R.S.A.E. Emilia Romagna.

Cortelazzo Michele A. / Balasso Piera / Brotto Annamaria / Vitella Marilena / Zanotto Rita, 1994, *Voglio capire 2. Schede di riflessione sul testo per il secondo ciclo della scuola elementare*, Bologna, Nicola Milano.

Deon Valter, 1993, *La grammatica suggerita dai bambini*, «Italiano e Oltre» VIII, pp. 238-246.

Desideri Paola (a cura di), 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia.

Lo Duca Maria G., 1997, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.

Schwarze Christoph, 1990, *I tempi verbali dell'italiano come sistema funzionale, concettuale e formale*, in Bernini Giuliano / Giacalone Ramat Anna (a cura di), 1990, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Atti del Convegno Internazionale (Pavia, 28-30 ottobre 1988), Milano, Franco Angeli, pp. 311-329.

Simone Raffaele, 1984, *Per una grammatica nozionale*, in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Atti del Convegno CIDI / LEND (Viareggio, 3-6 marzo 1983), Milano, Bruno Mondadori, vol. I, pp.131-147.

Tonello Stefania, 2001-2002, *Il tempo verbale. Un percorso di riflessione linguistica per la scuola elementare*, tesi di laurea inedita (relatore prof. Michele Cortelazzo, correlatrici prof.sse Lerida Cisotto e Laura Vanelli), Università di Padova.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Annarita Miglietta, Alberto A. Sobrero (Lecce)

Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine

Considerando la ricca articolazione attuale della discussione relativamente all'insegnamento della grammatica (si veda già, ad esempio, Colombo 1982), e la distanza preoccupante che sembra intercorrere fra l'elaborazione teorica e la pratica didattica reale nella scuola italiana, quale si percepisce nell'esperienza quotidiana, si ritiene utile effettuare un preliminare screening sulle effettive pratiche di grammatica correnti nella scuola primaria odierna. Il campione su cui lavorare sarà localizzato in Salento (Lecce e alcune località della provincia), e riguarderà le classi IV e V della scuola primaria.

Partendo dall'assunto che i bambini a 9-10 anni hanno una competenza ancora intuitiva di alcune regole che governano la grammatica, cercheremo di verificare in che modo vengono portati alla riflessione sulla lingua, non solo in ambito lessicale, ma anche e soprattutto nell'ambito più difficile e complesso della morfosintassi.

Si analizzeranno i materiali didattici adottati e le prove di ingresso e di verifica – parziale e finale – mirando a quattro obiettivi: a) individuare i percorsi che seguono gli insegnanti, o quanto meno i tempi che dedicano allo studio delle categorie grammaticali complesse, come per esempio il verbo, i pronomi, i complementi (per restare alla terminologia tradizionale, di gran lunga la più usata); b) rilevare la prevalenza – o l'alternanza - del metodo induttivo o di quello deduttivo, scelta che riteniamo fondamentale nella scuola di base; c) comprendere gli orientamenti effettivi degli insegnanti rispetto alla più volte riconosciuta e proclamata necessità di rinunciare alla grammatica “in pillole” (interventi di breve gittata, consistenti in regolette applicate ad esercizi pensati *ad hoc* esclusivamente per uno specifico argomento) e di prevedere strategie di ripresa-rinforzo-verifica; d) raccogliere dati sulla presenza e sull'uso effettivo nella scuola di didattiche basate su un'analisi grammaticale integrata con la competenza metalinguistica dell'apprendente e, in generale, con i processi cognitivi che sono alla base dell'apprendimento della grammatica.

Nel commento si terrà conto, fra l'altro, del fatto che gli insegnanti dispongono di pochi strumenti per l'adeguamento della didattica della grammatica, a partire da quelli messi a disposizione dal Ministero: si condivide infatti con Lo Duca (2008: 117) il timore che anche le recenti *Indicazioni* ministeriali, per quanto riguarda la riflessione sulla lingua, “incoraggi[no] una lettura molto tradizionale di [...] riflessione sulla morfologia dell'italiano” e che essa “sia interpretata come la riproposta di quel collaudatissimo esercizio scolastico, a tutti noto come “analisi grammaticale” (Lo Duca, 2008: 117).

Riferimenti bibliografici

Colombo A., 1982, *La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore*, in M. Ambel (a cura di), *Insegnare la lingua. Quale grammatica?* Mondadori, Milano, pp. 12-70.

Lo Duca M. G., 2008, *Riflettere sulla lingua*, in A. Colombo (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica*.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Daniela Picamus, Veronica Ujcich, Paolo Zuttioni (GISCEL Friuli Venezia Giulia)

Dal testo scritto alla grammatica. L'uso del sistema dei tempi verbali in testi narrativi prodotti dagli studenti

L'intervento muove dalla domanda "Fare grammatica serve a migliorare la correttezza della produzione scritta e orale?", ribaltandone la prospettiva e chiedendosi cioè se l'osservazione dei testi prodotti dagli studenti può portare a una didattica della grammatica più efficace.

Il gruppo di lavoro, composto da insegnanti di scuole di diverso ordine e grado, sta conducendo una ricerca basata sull'osservazione di un campione di testi raccolti tra alunni al termine della scuola primaria e della secondaria di primo grado. Il *focus* dell'attenzione riguarda l'uso e la concordanza dei tempi verbali nel testo scritto.

Il campione è composto da studenti di 8 classi di scuole pubbliche (4 primarie e 4 secondarie di primo grado) del comune di Trieste. Ad ogni alunno viene chiesto di svolgere una composizione scritta dal titolo: *Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe*. Inoltre, ad ogni alunno e ad ogni insegnante per classe viene somministrato un questionario anonimo, in grado di evidenziare l'estrazione sociale e alcuni riferimenti culturali degli scriventi.

Un'osservazione iniziale dei materiali, circa ottanta testi, e una prima analisi dell'uso dei tempi verbali hanno evidenziato alcune ricorrenze nel modo di disattendere alla coerenza del tempo nel testo, sia in testi prodotti da studenti dello stesso grado di istruzione sia di gradi diversi. Si è scelto di non considerare queste ricorrenze come classi di errori ma come sistemi di organizzazione dei tempi verbali nel testo che vengono attivati da gruppi di studenti secondo modalità e per cause ancora da individuare. Allo stadio attuale della ricerca, sembra ipotizzabile l'individuazione di alcune strutture ricorrenti o "modelli" di organizzazione dei tempi verbali nel testo narrativo, che non scaturiscono dallo studio teorico ma dall'uso messo in pratica dagli studenti. L'ipotesi è che si tratti di fasi di passaggio verso un corretto apprendimento della concordanza verbale. Nell'esaminare il *corpus* dei materiali raccolti si vuole verificare se questi modelli possano mantenere una continuità nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria.

Particolarmente interessanti, al momento, risultano i tentativi dell'uso del presente narrativo come mezzo per rendere la narrazione più vivace o l'uso diffuso, nonostante le caratteristiche dell'italiano regionale locale, del passato remoto che, ancora, sembra essere usato in funzione di imitazione della lingua letteraria.

Una fase di analisi delle modalità con le quali gli studenti passano da un tempo a un altro nel corso della stesura del testo potrebbe essere propedeutica alla proposta di una didattica che, invece di partire da un approccio normativo e a-priori, si sviluppi a partire dalla produzione dei testi da parte degli studenti. Le conclusioni dell'intervento saranno pertanto incentrate su possibili proposte didattiche per una grammatica dell'uso verbale *nel* testo.

Bibliografia di riferimento

- Bereiter C. e Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dei tempi dell'indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Cargnel S., Colmelet G. F., Deon V. (a cura di) (1986), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Desideri P. (a cura di) (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.

- Piemontese E. (2000), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Renzi L. (a cura di) (1988-1995), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- Sabatini F. (1991), *La riflessione sulla lingua in un'ipotesi di curricolo complessivo*, in C. Marengo, G. Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia.
- Weinrich H. (2004), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, Il Mulino.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Luisa Revelli (Università della Valle d'Aosta)

La grammatica percepita: opinioni e rappresentazioni degli insegnanti

Che cosa pensano, gli insegnanti, della grammatica? Quali modelli di insegnamento la grammatica evoca in loro? Quanto conoscono le teorie elaborate nell'ambito della linguistica sperimentale e applicata? Come aderiscono realmente a tali teorie? Il lavoro che ci proponiamo di presentare, concepito nell'ambito di un percorso sperimentale che ha coinvolto un gruppo di insegnanti attivi sul territorio valdostano, si propone di rispondere a questi quesiti partendo dall'ipotesi che un rinnovamento autentico delle modalità di insegnamento della grammatica debba necessariamente prendere il via da un'analisi delle *rappresentazioni* che i docenti di essa hanno maturato. Tale ipotesi trova ragione d'essere nella convinzione che la riluttanza o difficoltà a individuare nuove modalità di approccio alla riflessione linguistica non risieda tanto nella mancanza di volontà di cambiamento dei docenti né, per lo meno non sempre, in un'insufficiente preparazione teorica, quanto piuttosto nel radicamento di raffigurazioni – interne e esterne, personali e sociali – che producono automatismi dai quali anche gli insegnanti più esperti o accorti o preparati faticano a prendere le distanze. Tali *rappresentazioni* si correlano, anzitutto, con i vissuti individuali, con convinzioni maturate nei percorsi di apprendimento personali, con quadri di riferimento ereditati dalle generazioni precedenti, ma anche con stereotipi sociali e luoghi comuni che possono di fatto inibire l'applicazione didattica di saperi acquisiti e di consapevolezze condivise a livello astratto, e ciò soprattutto in un momento storico in cui gli indirizzi programmatici nazionali e gli orientamenti degli esperti del settore risultano a volte difficilmente decifrabili e anche contraddittori.

La Comunicazione si propone di illustrare i risultati di un'indagine condotta presso quattro differenti coorti di soggetti, le prime tre costituite da insegnanti di "lingua italiana" rispettivamente in servizio nel secondo ciclo della scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado e in pensione, la quarta da studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta. A tutti è stato somministrato un questionario volto a verificare in modo diretto e indiretto opinioni e rappresentazioni a proposito degli insegnamenti grammaticali, con l'obiettivo di giungere a delineare un quadro rappresentativo della didattica praticata nel secondo triennio della scuola primaria e nel triennio della scuola secondaria di 1° grado. I dati ricavati consentono di individuare alcune costanti dell'insegnamento grammaticale nella scuola di base e di definire pregi e difetti dell'idea di "grammatica" che trapela dalle opinioni espresse relativamente alle diverse tecniche di analisi linguistica, alle pratiche didattiche considerate maggiormente efficaci, ai criteri adottati per giudicare grammaticalmente appropriate le produzioni linguistiche degli allievi, etc. L'analisi dei dati mette altresì in luce alcune specifiche criticità in relazione a una diffusa sensazione di inadeguata preparazione teorica, in rapporto ai continui cambiamenti cui l'italiano è soggetto, a metodi e nozioni considerati negativamente ma di fatto ancora in atto nelle prassi quotidiane, alla difficoltà di identificazione dei saperi richiesti al passaggio da un ordine scolare all'altro, ai problemi legati ai libri di testo disponibili sul mercato, alle differenze di merito e di metodo che riguardano la didattica della/e lingua/e materne e di quella/e straniera/e e a molti altri aspetti problematici del "fare grammatica" nella scuola attuale.

I risultati dello studio – parziale e provvisorio ma punto di partenza utile per una comprensione non superficiale delle *rappresentazioni della grammatica* sottese all'agire didattico degli insegnanti del XXI secolo – non intendono, in conclusione, fornire una valutazione della qualità professionale dei docenti coinvolti nell'indagine né dell'efficacia dei loro interventi didattici, ma

proporre nell'ambito delle discussioni sulla formazione degli insegnanti "di lingua" aree di intervento e elementi di riflessione forse sino ad oggi trascurati.

Bibliografia essenziale

Altieri Biagi M.L., *Didattica dell'italiano*, Mondadori, Milano, 1978.

Andorno C. / Bosc F. / Ribotta P., *Grammatica. Impararla e insegnarla*, Guerra edizioni, Perugia, 2003.

Balboni P.E., *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Utet Università, Torino, 2006.

Berretta M., *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino, 1977.

Colombo A. (a cura di), *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Corno, D., *A che serve l'italiano?*, in "Lend: Lingua e nuova didattica", 29- 3 (2000): pp. 22-30

Lo Duca M.G., *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma, 2003

Russo D., *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Sabatini F, *Lettera sul "ritorno alla grammatica"*, Accademia della Crusca, Firenze, 2007.

Sobrero, A., *Il peso della grammatica* in "Italiano e Oltre", 11- 3 (1996): pp. 147-154.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Maria Teresa Serafini

Errori prototipici e grammaticali nella didattica della composizione

Una didattica della composizione viene costruita con molteplici strategie, come quelle che affrontano il processo di realizzazione dei testi o che utilizzano l'imitazione di modelli e la manipolazione delle frasi - *sentence combining* [O'HARE 1971], [ALTMAN e altri 2007]- . In questa comunicazione mostrerò che lo sviluppo delle capacità di revisione degli scritti richiede anche l'utilizzo di diverse conoscenze grammaticali che permettano di capire e parlare dell'errore, e poterlo così correggere e superare.

Durante la mia lunga esperienza di insegnante di composizione a tutti i livelli, dalla scuola media ai corsi di master, ho sistematicamente raccolto gli errori degli scritti degli studenti, raggruppandoli per tipi e individuando un numero limitato di "errori prototipici" [SERAFINI, ARCIDIACONO 2001], [SERAFINI 2008], [CATTANA, NESCI 2004]. Per ciascun "errore prototipico" è possibile dare una spiegazione e indicare uno o più modi standard per correggerlo: con questo lavoro, anche sull'incoraggiamento dei pedagogisti che spingono ad astrarre e a lavorare sui concetti [DAMIANO 2004], è possibile costruire una vera e propria "grammatica degli errori" [SHAUGHNESSY 1979].

Nell'analisi dello sviluppo delle capacità di scrittura degli studenti ho verificato la scarsa utilità di riportare la correzione degli errori sui loro testi volta a volta ("correzione risolutiva"), mentre ho constatato lo straordinario beneficio di far lavorare gli studenti stessi alla correzione dei loro errori sulla base dell'indicazione della tipologia dell'errore ("correzione classificatoria"). Il quadro degli errori prototipici non va dato agli studenti (soprattutto quelli più giovani), ma ricostruito in classe un po' per volta, attraverso domande e lavoro induttivo [LO DUCA 2004], a mano a mano che gli errori si presentano sui testi prodotti dagli studenti.

In questa comunicazione mostrerò che per caratterizzare gli errori, costruirne i prototipi e capire come correggerli siano di grande utilità (e spesso indispensabili) diversi concetti grammaticali. Per esempio, una conoscenza chiara della struttura della frase semplice e della frase complessa (anche nella forma della grammatica tradizionale fatta a scuola: analisi logica e analisi del periodo) permette di ragionare su alcuni errori di punteggiatura (come quelli che si commettono nel far corrispondere i segni di punteggiatura alle pause del parlato) oppure su alcuni errori che a scuola rientrano nell'etichetta di "periodo contorto", come le costruzioni asimmetriche (tipo i cambi di soggetto).

Darò poi esempi di conoscenze di grammatica del testo (come la tipologia e la struttura dei paragrafi, [SERAFINI 1992], la tipologia e l'uso dei connettivi, degli elementi anaforici e delle progressioni tematiche) che risultano necessarie per lavorare su alcuni errori al di sopra della frase che gli insegnanti generalmente segnalano con una linea ondulata o correggono con una paziente riscrittura, ma che vengono difficilmente compresi dagli studenti senza un modello teorico di riferimento - la grammatica - condiviso tra insegnanti e studenti.

Tutto il lavoro di costruzione di una "grammatica degli errori prototipici" e poi di applicazione di questa a nuovi testi degli studenti può essere compiuto con attività cooperative, particolarmente motivanti per i ragazzi e poco gravose per il docente [HEALY 1982] [NIGRIS e altri 2007]; darò alcune indicazioni organizzative.

Bibliografia

- ALTMAN P. e altri 2007, *Sentence Combining Workbook*, Thomson, Boston
CATTANA A., NESCI M.T. 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Torino
DAMIANO E. 2004, *Insegnare i concetti*, Armando, Roma

- HEALY M. K. 1982 "Using Writing Response Groups in the Classroom", in G. Camp, (a cura di) *Teaching Writing. Essays from the Bay Area Writing Project*, Boynton/Cook Publishers, Inc.
- LO DUCA M. G. 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma
- MANDELLI F., ROVIDA L. 1997, *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, La Nuova Italia, Scandicci (FI)
- NIGRIS E. e altri 2007, (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma
- O'HARE F. 1971 , *Sentence Combining: Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction*, National Council of Teachers of English, Urbana, Ill.
- SERAFINI, M. T. 1992, *Come si scrive*, Bompiani, Milano
- SERAFINI, M. T. 2008, "La punteggiatura. Gli errori degli studenti" in *L'italiano in viaggio*, Bompiani per la scuola, Firenze, vol I, pp. 600-602 e 608-609
- SERAFINI M. T., ARCIDIACONO L. 2001, "Misura i tuoi errori nella scrittura", in *La grammatica delle competenze. Agenda di autoverifica*, Bompiani per la scuola, Firenze, pp. 112-118
- SERIANNI L. , BENEDETTI G. 2009, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma
- SHAUGHNESSY M. P. 1979, *Errors and Expectation. A Guide for the Teacher of Basic Writing*, Oxford University Press, New York

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Simone Fornara

Non solo per respirare. Esperimenti didattici per insegnare la punteggiatura a partire dalla riflessione sul senso

Recentemente la punteggiatura è stata oggetto di importanti studi di natura storica (l'ultimo dei quali è GARAVELLI 2008, preceduto da GARAVELLI 2003, SERAFINI e TARICCO 2001, CRESTI et al. 1992), che si sono affiancati alla già rilevante serie di contributi di natura sincronica (ad esempio FERRARI 2003 e PARKES 1992). Se questi due aspetti appaiono dunque aggiornati, non si può dire altrettanto per quanto concerne l'apprendimento e l'uso della punteggiatura nei bambini e per gli aspetti didattici: benché siano presenti studi specifici sull'apprendimento della scrittura con attenzione agli aspetti ortografici (FERREIRO & PONTECORVO 1996) e alcune pubblicazioni mirate (cfr. CHIANTERA 2005, FERREIRO 1996 e SIMONE 1991) e studi dai quali è possibile ricavare utili indicazioni didattiche (come il non recente, ma ancora prezioso PARISI & CONTE 1979), non è ancora stata elaborata una teoria complessiva della didattica della punteggiatura che spieghi come viene acquisito l'uso dei segni interpuntivi nei bambini e in quale modo si possa favorirne l'apprendimento, tenendo ovviamente conto del quadro linguistico (e plurilinguistico) odierno e dei recenti studi di natura sincronica.

La relazione intende presentare i primi significativi risultati di una ricerca ancora in fase di svolgimento promossa dall'Alta Scuola Pedagogica di Locarno (ora Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI) e condotta attraverso una sperimentazione in classi del secondo ciclo di scuola elementare italiane e ticinesi. Lo scopo della ricerca è appunto di indagare l'apprendimento e l'uso dei segni di punteggiatura in bambini del secondo ciclo della scuola elementare. Il sistema interpuntivo della lingua italiana (ma anche di altre lingue) presenta una notevole complessità, che deriva in larga parte dalla sua ambiguità di fondo, insita nella sua doppia funzione: da un lato, infatti, i segni di punteggiatura servono a indicare le pause del parlato (funzione ritmico-fonetica), dall'altro a indicare i rapporti sintattici tra le parti che formano il testo (funzione logico-semantica). Nella didattica, tale ambiguità è stata da sempre risolta in favore di un insegnamento incentrato solo sulla prima funzione, che porta a indicare il segno di punteggiatura come una "pausa del respiro", nonostante esso sia nato proprio con la seconda funzione. La relazione, partendo dalla constatazione che questo approccio è limitante per il bambino, in quanto rallenta l'acquisizione di un sistema interpuntivo più complesso ignorando la funzione precipua del sistema interpuntivo, descrive alcuni caratteri dell'uso della punteggiatura nei bambini di 8-10 anni e presenta alcune situazioni didattiche diverse da quelle tradizionali, che hanno l'obiettivo di portare i bambini stessi a un uso più consapevole dei segni di punteggiatura attraverso la riflessione e non attraverso l'applicazione mnemonica di regole fisse. Oltre alla produzione di materiale didattico, la principale ricaduta sull'insegnamento di questo tipo di ricerca è la progettazione di un curriculum di educazione linguistica che inserisca la punteggiatura nel più ampio ambito dell'apprendimento della lingua scritta, con particolare attenzione alla dimensione testuale.

Bibliografia essenziale

- CHIANTERA, A. (2005). *Teoria e didattica della punteggiatura moderna*, in C. LAVINIO (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: intersezioni e interazioni* (pp. 200-208). Milano: Franco Angeli.
- CRESTI, E., MARASCHIO, N., TOSCHI, L., a cura di (1992). *Storia e teoria dell'interpunzione*. Roma: Bulzoni.
- FERRARI, A. (2003). *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo*. Firenze: Accademia della Crusca.

- FERREIRO, E. (1996). *I confini del discorso: la punteggiatura*, in FERREIRO, E., PONTECORVO, C. et al. *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze* (pp. 147-191). Scandicci: La Nuova Italia.
- MORTARA GARAVELLI, B. (2003). *Prontuario di punteggiatura*. Roma-Bari: Laterza.
- MORTARA GARAVELLI, B., a cura di (2008). *Storia della punteggiatura in Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- PARISI, D. e CONTE, R. (1979). *Per un'analisi dei segni di punteggiatura, con particolare riferimento alla virgola* (pp. 363-385). In D. Parisi (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*. Bologna: Il Mulino.
- PARKES, M.B. (1992). *Pause and effect*. Aldershot: Scolar Press.
- SERAFINI, F. e TARICCO, F. (2001). *Punteggiatura*, 2 voll. Milano: Rizzoli.
- SIMONE, R. (1991). *Riflessioni sulla virgola*, in M. ORSOLINI e C. PONTECORVO, *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 221-231). Firenze: La Nuova Italia.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Stefania Zilio, Silvia Vinante

Esperimenti sulla didattica dei verbi: proposte e risultati

Il lavoro mira a una riflessione sul rapporto tra linguistica e grammatica scolastica. Nelle nostre attività didattiche, ci siamo rese conto che molti manuali scolastici mancano di una grammatica descrittiva di riferimento, quali sono divenute per l'italiano, le opere di Renzi-Salvi-Cardinaletti, Serianni e Schwarze. Le nostre attività hanno cercato di applicare le descrizioni delle grammatiche sopra citate alla pratica didattica e dunque di innestare l'innovazione nella tradizione garantendo, sulla base di una costante riflessione sulla lingua, un continuo scambio sinergico tra di esse.

I due esperimenti che abbiamo realizzato avevano come tematiche principali da una parte il confronto tra la Concordanza dei Tempi in italiano e la *Consecutio Temporum* in latino e dall'altra l'uso, l'analisi e la categorizzazione del verbo essere e dei verbi copulativi. Entrambe le attività prevedevano un test di ingresso, lezioni frontali e operative, un test finale.

Per quanto riguarda il primo esperimento (cfr. Zilio 2009), svolto in una terza liceo scientifico ad Este (PD), si è confrontata la definizione di 'Concordanza dei Tempi' in Italiano data da Vanelli (1988) con quella di alcune grammatiche scolastiche (Dardano-Trifone, Panebianco, Sensini, Fogliato), rilevando somiglianze e differenze. Per il latino si sono presi in considerazione il lavoro descrittivo, ma di stampo teorico generativo di Oniga (2007, 2a ed.) e le grammatiche scolastiche di Liotta, Dionigi-Morisi-Riganti e Flocchini-Bacci. L'obiettivo principale è stato di guidare i ragazzi dalla propria lingua ad un'altra, per far loro sentire come le difficoltà nell'apprendimento del latino possano venire di molto alleggerite grazie al confronto con la nostra lingua madre. Per dimostrare come italiano e latino non siano così lontani tra loro, ho utilizzato il concetto di deissi, ho spiegato gli usi deittici, non deittici e modali dei Tempi verbali ed ho applicato il modello valenziale di Tesnière a livello di Periodo: in tal modo ho delineato una classificazione delle subordinate sulla base di un criterio sintattico (distinguendo tra proposizioni Argomentali come *Gianni ha detto che arriverà domani*, Attributive come *Gianni, che è un mio amico, arriverà domani* ed Extranucleari come *Gianni pensava come sarebbe riuscito ad arrivare*) ed ho mostrato come si possa applicare sia all'italiano che al latino.

L'altra attività (cfr. Vinante 2008), svolta a Predazzo (TN) in tre classi seconde di una scuola media, si proponeva di applicare un'analisi alternativa del 'predicato nominale', non più basata sul valore semantico del verbo essere (essere+nome/aggettivo *versus* essere = "appartenere, trovarsi, avvenire in un certo momento"), dimostrando quindi come si possa superare l'analisi di essere come predicato verbale. Il modello applicato, costruito passo passo con i ragazzi durante le lezioni, prevedeva una nuova classificazione dei predicati, secondo il seguente schema: predicati verbali, predicati non verbali (tra i quali c'è la sottocategoria dei predicati nominali). Inoltre, ho cercato di fornire criteri pratici di riconoscimento di essere ausiliare rispetto a essere copulativo (per es. la possibilità di formare il superlativo di un predicato aggettivale: *La mamma è bella, la mamma è bellissima; la mamma è arrivata, * la mamma è arrivatissima*).

Di entrambe le Attività mostreremo come sono state strutturate da un punto di vista operativo e metodologico, e faremo un'analisi degli errori più frequenti degli studenti nei test d'ingresso e finale.

Concludendo, alla base delle due Attività c'è stata la volontà di verificare quanto il modello della Linguistica teorica filtrato dalla grammatica descrittiva possa essere utile allo studente nello studio della grammatica. Inoltre, come costante metodo di lavoro si è ricorsi alla competenza nativa degli studenti, chiedendo loro giudizi di grammaticalità: questo metodo ben si presta alla didattica intesa in senso quanto mai maieutico. I giudizi di grammaticalità sono infatti uno

strumento di facile applicazione, che danno un feed-back positivo ai ragazzi: rendersi conto che come parlanti madrelingua abbiamo delle competenze innate e riusciamo a giudicare i costrutti della nostra lingua, permette di capire che ci sono regole naturali che abbiamo dentro e che nessuno violerebbe mai, ma che d'altra parte nessuno ci ha mai insegnato. Dal punto di vista didattico, l'applicazione dei giudizi di grammaticalità ha ricadute positive specialmente quando si risale alla regola o generalizzazione. Ragionare insieme sulle regolarità della lingua, che tutti abbiamo dentro da sempre, ci fa capire che in fondo la grammatica non è poi così astratta. Nel caso di una comparazione tra lingue diverse, come visto per italiano e latino, l'utilizzo di categorie più astratte permette ai ragazzi di cogliere "il generale" di quello che sarebbe altrimenti un meticoloso confronto linguistico, e rimuovendo le Osservazioni "troppo particolari" che necessitano di studio e memorizzazione.

Bibliografia selettiva

- CARPEGNA-MANDES (2000), *Di ciliegie non ce n'è?*, Torino, Edizioni Il Capitello, vol. A.
- DARDANO-TRIFONE (1995), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Bologna, Zanichelli.
- FLOCCHINI-BACCI (2005), *Dalla sintassi al testo*, Milano, Bompiani.
- LONGOBARDI G. (1985), *Su alcune proprietà della sintassi e della forma logica delle frasi copulari*, in: SAVOIA L. M. e FRANCHI DE BELLIS A. (eds.), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*, Atti del XVII Congresso Internazionale SLI, Roma, 1985, 213-223.
- MORO A. (1993), *I predicati nominali e la struttura della frase*, Padova, Unipress.
- ONIGA R. (2007), *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Milano, Franco Angeli Editore.
- RENZI-SALVI-CARDINALETTI (a cura di) (1988-91), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, vol. I-II.
- SENSINI M. (1995), *Le parole la lingua e il testo*, Milano, Arnoldo Mondadori Scuola, vol. C.
- TUFFANELLI L. (1996), *Il gioco delle parole*, Firenze, La Nuova Italia.
- VANELLI L. (1993), *Osservazioni sulla concordanza dei tempi in italiano*, in Omaggio a Gianfranco Folena, Padova, Editoriale Programma, vol. III, pp. 2345-2373.
- ZILIO S. (2009), *Concordanza dei Tempi e Consecutio Temporum: Attività didattica per un confronto italiano-latino*, Tesi di Laurea in Linguistica (Università degli Studi di Padova).

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Cinzia Sammartano e Pino Arpaia

La grammatica è una canzone dolce... se la so cantare

Il lavoro che presentiamo riguarda “pratiche ed esperimenti grammaticali in classe”. Si tratta di una ricerca sul campo, fortemente ancorata alla prassi didattica. Ci siamo posti le seguenti domande: perché i ragazzi non amano la grammatica? Perché alla fine del triennio della scuola secondaria di primo grado non si hanno quasi mai risultati apprezzabili?

Da qui l’idea di utilizzare, nell’ora di grammatica (che è stata mantenuta) i loro testi (in pochi casi testi già noti/letti in classe), in modo da non far percepire la grammatica come un oggetto di studio alieno, avulso dalla lingua – orale o scritta – e dal suo uso, ovvero, in modo che i ragazzi non la identificassero come la batteria di esercizi ripetitivi da fare sul manuale dopo aver studiato a memoria la regola del momento. Nel corso dell’a.s. 2008/2009 il percorso è stato affrontato in una classe prima e confrontato con l’esperienza di una classe terza che nei due anni precedenti aveva seguito un insegnamento di tipo tradizionale. Nel presente a.s. 2009/2010 si prevede di continuare il percorso nella classe che lo ha già intrapreso e individuare una classe in cui proporlo per la prima volta.

Attività classe prima:

- 1) uso dei testi dei ragazzi o di testi da loro già conosciuti;
- 2) realizzazione di libretti con alcuni testi dei ragazzi con cui abbiamo lavorato tutto l’anno e che sono stati la nostra banca-dati di testi a disposizione;
- 3) laboratori (anche in modalità cooperativa) sugli articoli e alcuni aspetti del nome e del verbo, che hanno portato alla realizzazione delle grammatiche personali degli alunni;
- 4) alcune lezioni sono state strutturate nel modo seguente: a partire da loro composizioni scritte, c’è stata una discussione collettiva (uso portatile e videoproiettore) sugli errori di vario tipo presenti nei testi (ortografici, tempi verbali, coerenza, coesione, posizione di parole e/o blocchi di testo, ecc.); poi i testi sono stati consegnati ad alunni diversi dagli autori che li hanno riscritti sulla base di quanto emerso dalle discussioni; infine, se ne è ridiscusso, mettendo le due versioni a confronto e intervenendo ulteriormente, se necessario.

Attività classe terza:

- 1) esposizione frontale del fenomeno grammaticale;
- 2) esempi alla lavagna;
- 3) esercizi in classe con frasi prese dal libro di grammatica dell’insegnante, diverso da quello in adozione;
- 4) correzione collettiva degli esercizi;
- 5) tentativo di legare l’ “ora di grammatica” all’ “ora di Italiano”, cioè alla loro testualità, anche spronando i ragazzi a pubblicare sul giornalino i loro testi.

Alla fine del primo anno, i ragazzi di prima media dichiarano di gradire l’ora di grammatica e di divertirsi; quelli di terza manifestano noia.

Bibliografia minima

- Rodari G. 1973. *La grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
Lo Duca M.G. 1997. *Esperimenti grammaticali*. Firenze: La Nuova Italia.
Ferrerri S. (a cura di) 2002. *Non uno di meno*, Firenze: La Nuova Italia.
Prandi M. 2006. *Le regole e le scelte*. Torino: UTET.
Rossi S. e Rossi G.A. 2008. *Italiano. Istruzioni per l’uso*. Bologna: Zanichelli.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Giuseppina Franca Colmelet, Valter Deon

Relazioni transfrastiche e movenze testuali

L'idea della relazione è quella di riprendere la nozione di *movenza testuale* (ne parlano Emilio Manzotti e, in particolare, Angela Ferrari) e di rivisitarla anche alla luce degli approfondimenti fatti da Michele Prandi nella sua grammatica sulle forme di espressione delle relazioni transfrastiche.

Se – per dirla con Angela Ferrari - comporre un testo *significa produrre frasi che esprimano informazioni e che attribuiscono nel contempo al discorso in fieri un movimento congruo con il suo contenuto globale e con il suo obiettivo specifico; e se il testo in quanto risultato risulta essere alla fine una sequenza di frasi i cui singoli significati sono calati entro una rete di legami logico-semantici*; la ricerca si propone di indagare se e con quali mezzi gli studenti esprimano e realizzino tali legami e quanto siano consapevoli di questa delicata fase della costruzione del testo.

Solitamente gli studenti lasciano intravedere, attraverso connettivi espressi o non espressi, il procedere del loro pensiero che si fa testo; ma di questo procedere spesso non sembrano avere sufficiente coscienza o non lo esplicitano, non disponendo degli strumenti linguistici attraverso cui rendere chiaro al lettore tale loro procedere; lasciano perciò nascoste le loro intenzioni comunicative profonde.

In un attento libro, fresco di stampa, *Scritti sui banchi* Luca Serianni e Giuseppe Benedetti, su un *corpus* di compiti in classe corretti da oltre cento insegnanti diversi (attivi nel primo anno delle scuola superiore in varie regioni d'Italia), provano a rispondere ad alcune domande che stanno a cuore a chi si occupa di educazione linguistica e, in generale, a chi, a partire dal dato che gli insegnanti rappresentano per i loro studenti la più importante fonte normativa in fatto di lingua, legittimamente si chiede quali siano le competenze linguistiche che la scuola si propone di educare. I due autori, in particolare, esaminano la natura e l'efficacia degli interventi correttivi degli insegnanti. Il libro fornisce un quadro allarmante, da un lato, e gratificante, dall'altro, dello stato dell'arte relativo al 'correggere' da parte dei docenti.

Dal paragrafo intitolato *La gerarchia degli errori e la coerenza testuale* del capitolo 8 abbiamo tratto due sequenze di un testo sui quali l'insegnante è opportunamente intervenuta con segnalazioni pertinenti ("uso incoerente dei connettivi"). Non intendiamo qui entrare nel merito degli apprezzabili interventi dell'insegnante, ma semplicemente riflettere sulla natura dei due connettivi – *pertanto* e *dunque* - e sulle movenze testuali che lo studente avrebbe potuto e forse voluto dare al suo testo: le riflessioni che seguono hanno lo scopo di suggerire l'idea dell'analisi che intendiamo condurre su un corpus più ampio di elaborati di studenti di scuola secondaria.

1. *Marco non sapeva cosa fare: i suoi genitori erano al lavoro e pertanto se avesse provato a chiamarli non gli avrebbero mai creduto.*

2. *Il pubblico rimase esterrefatto dalla meravigliosa atmosfera che si era creata per lo spettacolo. Tutti erano dunque stupiti, sbalorditi e aspettavano con ansia l'inizio.*

Nel primo caso l'insegnante segnala allo studente "l'uso incoerente del connettivo: il fatto che i genitori non gli credono non è conseguenza del fatto che siano al lavoro". L'insegnante segnala giustamente che l'eventuale relazione di consecuzione che lo studente pone è incongruente: il fatto che i genitori fossero al lavoro è il motivo o la causa pensata del fatto – ipotizzato – che non gli avrebbero creduto. Se il connettivo *pertanto* conferisce valore deduttivo-conclusivo a una frase o sequenza di discorso rispetto a quanto detto in precedenza, nel caso specifico esso risulta pleonastico o improprio: il connettivo non spinge il lettore a una particolare cooperazione; semplicemente copre una serie di ragionamenti impliciti che l'autore del testo ritiene troppo

dispendioso esplicitare. Tale cooperazione risulterebbe meglio sollecitata se il connettivo non fosse presente e se lo stacco tra il momento della presentazione dei fatti e l'ipotesi successiva fosse stato indicato da un segno forte di interpunzione.

Nel secondo caso il *dunque* non marca alcuna relazione concettuale tra le due frasi o, meglio, non segnala l'eventuale relazione transfrastica che lo studente implicitamente vorrebbe stabilire e segnare con il connettivo. Anche in questo caso il connettivo risulta pleonastico o mal posto: la movenza testuale è di *aggiunta* (non esiste relazione di causa-effetto tra lo sbigottimento compiaciuto del pubblico e il suo stupore: il *dunque* è mal collocato e va posposto; la relazione da segnare era quella di successione temporale, e quindi di causa-effetto, tra lo sbigottimento iniziale e l'ansia per l'inizio dello spettacolo).

Luca Serianni loda la puntualità e l'efficacia degli interventi dell'insegnante, oltre che i criteri di valutazione che adotta. Resta il fatto che sull'uso di questi connettivi e, soprattutto, sulla natura delle relazioni concettuali tra processi, sulle loro forme di espressione, e quindi sulla architettura del testo e sulle movenze da dare al testo, le occasioni di riflessione che gli studenti creano risultano preziose e quanto mai produttive. In questo caso lo studente non fa un uso pragmatico o improprio dei due connettivi, ma fa implicitamente capire il bisogno di portare in superficie relazioni logico-concettuali che ha l'esigenza di chiarire a livello profondo.

L'indagine si propone di esplorare tale terreno poco conosciuto e poco dominato dagli studenti, a partire dal dato che ogni testo suppone un progetto che si fa progressivamente più consapevole attraverso la scelta più o meno appropriata, più o meno esplicita di espressioni linguistiche che mostrano gli snodi di tale sviluppo. In particolare, tenta di indagare il terreno scivoloso che lega le microstrutture alla macrostruttura testuale per verificarne la coerenza. Si propone inoltre di individuare percorsi di riflessione che aiutino gli studenti a cogliere reti di relazioni concettualmente coerenti, a scegliere le espressioni più idonee ad esprimerle per dare al testo le giuste movenze. Michele Prandi nella sua grammatica (*Le regole e le scelte*) fa intravedere alcuni possibili ed efficaci percorsi: creare alternative semantiche e sintattiche, far riflettere su tali alternative (*le scelte appunto*) sollecita osservazioni e porta gli studenti a una maggiore consapevolezza.

Riferimenti bibliografici

Ferrari Angela, Luciano Zampese, 2000, *Dalla frase al testo*, Zanichelli: Bologna.

Manzotti Emilio e Ferrari Angela (a cura di), 1994, *Insegnare italiano*, La scuola: Brescia.

Prandi Michele, 2006, *Le regole e le scelte*, UTET: Novara.

Serianni Luca, Giuseppe Benedetti, 2009, *Scritti sui banchi*, Carocci: Roma.

XVI Convegno Nazionale GISCEL

La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

Padova, 4-6 marzo 2010

Silvia Demartini

Grammatiche di ieri, utili oggi? Le esperienze di Giacomo Devoto e Bruno Migliorini

Le grammatiche scolastiche di Giacomo Devoto e di Bruno Migliorini sono esempi di come l'apporto della linguistica sia stato (e sia) estremamente significativo per il rinnovamento grammaticografico. Certo, l'impegno dei due linguisti sul fronte grammaticale fa ormai parte della storia, eppure le loro lezioni in questo settore, forse non ancora del tutto valorizzate, possono essere, oggi, un'eredità significativa a cui guardare. Il termine 'impegno' è scelto *ad hoc* per sottolineare come Devoto e Migliorini abbiano partecipato al dibattito che, tra gli anni Trenta e Quaranta del Novecento, era vivo intorno alla questione glottodidattica e vedeva coinvolti politici, linguisti, uomini di cultura in genere.

Le grammatiche dei due linguisti sono destinate alla scuola media e vedono entrambe la luce nel 1941, anno cruciale per la storia della grammaticografia in Italia. In quest'anno, infatti, si verifica quella che Devoto stesso definisce una «fioritura di grammatiche» per quest'ordine di scuola, fioritura che prende le mosse dalla trasformazione della scuola media disposta nell'ambito della riforma Bottai. I volumi di Devoto e Migliorini, però, non sono solo un tentativo di risposta alle direttive politiche, ma la conseguenza di specifiche riflessioni su cosa significa insegnare grammatica, testimoniate da una serie di articoli scritti dai due linguisti nel corso degli anni Trenta.

Per Migliorini, l'insegnamento della grammatica passa attraverso due canali privilegiati: esercizi di *stile* (il modello è Charles Bally), per sensibilizzare il ragazzo alle sfumature che la lingua può assumere nei vari registri e nei vari contesti (l'attenzione è quasi *pragmatica*), e approfondimento del *lessico*. Per Devoto, invece, ciò che conta in primo luogo è l'insegnamento della grammatica come *struttura*, come meccanismo sotteso all'espressione, comune, pur nelle differenze, a tutte le lingue. Insomma, due modelli didattici antitetici: più stilistica da un lato, più linguistica dall'altro. Scelte metodologiche che hanno richiamato l'attenzione dei contemporanei e che possono ancora offrire interessanti aspetti di riflessione e di dibattito a chi, attualmente, si occupa di come insegnare grammatica ai ragazzi.

Grammatiche di ieri, utili oggi? Sì, e non solo per ragioni storiche, ma come occasione per ripensare all'apporto che gli studi di linguistica hanno dato alla grammaticografia e magari per recuperare, perché no, qualche spunto, teorico e pratico, che potrebbe rivelarsi utile a chi, oggi, si cimenta nella realizzazione di grammatiche per la scuola.

Bibliografia essenziale

Fonti

DEVOTO, GIACOMO, "La norma linguistica nei libri scolastici", in *Lingua Nostra*, anno I, aprile 1939, pp. 57-61.

ID., "Grammatiche", in *Nuova Antologia*, fasc. 1673, 1 dicembre 1941, pp. 302-6.

ID., *Introduzione alla grammatica. Grammatica italiana per la scuola media*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1941.

ID., "«Introduzione alla grammatica»", in *Lingua Nostra*, anno III, fasc. 6, novembre 1941, p. 36.

MIGLIORINI, BRUNO, Rec. a C. Bally, *Traité de stylistique française* (2 voll.), 2^a ed. (Bally, 1921²), in *Rivista di Cultura. Organo della società di cultura nazionale*, anno II (vol. III), fasc. 3, Roma, 15 marzo 1921, pp. 229-31.

ID., "Per una nuova grammatica", in *La Cultura. Rivista mensile di filosofia, lettere, arte diretta da Cesare De Lollis*, anno XIII, n. 8, ottobre 1934, pp. 109-12.

ID., *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Firenze, Le Monnier, 1941.

ID., "L'insegnamento della grammatica e del lessico italiano", in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie superiori*, Milano, Dott. Carlo Marzorati Editore, 1952, pp. 5-7.

PASQUALI, GIORGIO, "Grammatiche", in *Nuova Antologia*, fasc. 1670, 16 ottobre 1941, pp. 407-14.

Studi specifici

MARAZZINI, CLAUDIO, “La grammatica di Bruno Migliorini”, in Celestina Milani e Rosa Bianca Finazzi (a cura di), *Per una storia della grammatica in Europa*, Atti del convegno, Milano, 11-12 settembre 2003, Milano, I. S. U. Università Cattolica, 2004.