

## LA GRAMMATICA A SCUOLA

VERSO IL XVI CONVEGNO GISCEL...

a cura di Donatella Lovison e Vittoria Sofia

### 4. Per un'«educazione linguistica essenziale»: la riflessione sulla lingua

di Adriano Colombo [*La didattica*, anno III n. 3, marzo 1997, pp. 51-55]

L'ambito della riflessione sulla lingua è forse il più difficile da trattare nella prospettiva di una "essenzializzazione" dell'educazione linguistica. È quello su cui si è raggiunta la minore chiarezza e omogeneità di proposte, e che stato quasi abbandonato dagli esperti dopo le vivaci discussioni degli anni settanta (1); è anche l'ambito in cui si scontano più pesantemente la scarsità dell'offerta formativa universitaria e le conseguenti carenze di preparazione degli insegnanti. È infine l'ambito in cui l'esplosione dei contenuti disciplinari proponibili è stata maggiore, in quanto è il più esposto a registrare direttamente la dilatazione del campo delle scienze del linguaggio che si è avuta in questi decenni.

#### Gli ambiti

La stessa innovazione terminologica ("riflessione sulla lingua" al posto di "grammatica") implica, tra altre cose, un allargamento dell'oggetto, che non coincide più col tradizionale campo della morfosintassi, ma include potenzialmente la semantica (poco praticata in verità, nonostante gli appelli degli esperti e le indicazioni ufficiali), elementi di grammatica testuale, retorica e pragmatica, la considerazione della variabilità funzionale, geografica e sociale, storica della lingua, e potrebbe includere elementi di fonologia, che sono però di fatto ignorati.

Questa abbondanza di proposte - riflessa nell'incontrollata dilatazione dei manuali - è uno dei fattori dell'incertezza e confusione che si verifica da tempo nell'insegnamento. È su questo terreno, a mio parere, che vanno poste preliminarmente le domande strategiche di una "didattica essenziale": che cosa insegnare? che cosa prima, che cosa poi?

La mia risposta è in un certo senso tradizionale: sono convinto che la morfosintassi debba necessariamente restare il "nocciolo" prioritario di qualunque riflessione sulla lingua. La morfosintassi dovrebbe fornire una batteria di strumenti concettuali e procedure indispensabili a ogni altro approccio riflesso alla lingua: che si tratti di lessico, di strutture testuali, di analisi stilistiche, di retorica e pragmatica della scrittura, di variazioni funzionali o di storia linguistica, ad ogni passo ci si imbatte nella necessità di usare categorie come "nome", "verbo", "soggetto", tempi e modi, strutture di frase ecc. Queste categorie dovrebbero essere fondate in modo chiaro, razionale e organico (intendo insinuare che spesso lo sono in modo confuso, irrazionale e disorganico): si tratta di costruire un lessico tecnico condiviso, ridotto rispetto alla selva terminologica corrente, e insieme di indurre un atteggiamento analitico e critico senza il quale la riflessione sulla lingua non è riflessione.

Accanto alla morfosintassi, nella scala delle priorità, porrei la riflessione sul lessico: in parte per le stesse ragioni (l'indispensabilità di categorie come "derivazione", "sinonimia", "iperonimia", "polisemia"), in parte per la "naturalità" di un approccio ai significati delle parole, in parte perché la capacità di maneggiarli consapevolmente è centrale nello sviluppo delle abilità linguistiche.

Il resto può venire dopo. Ovviamente non si tratta di vietare, quando se ne presenta l'opportunità, anche ai primi livelli, una riflessione su una variazione di usi o su un meccanismo di costituzione dei testi; ma di stabilire un punto di partenza, una graduatoria di rilevanza rispetto alle fasi del curriculum.

#### Obiettivi, metodi, approccio teorico

Le priorità di contenuto che ho abbozzato dipendono da una gerarchia di obiettivi, che conviene esplicitare. Nei discorsi correnti, anche ad alti livelli, si continua ad associare l'idea della grammatica al problema della correttezza nello scrivere; pare che il legame diretto tra *riflessione sulla e pratica della lingua*, negato spesso a parole, resti fisso in molte menti. L'ipotesi che tratteggia parte invece da una distinzione chiara fra i due ambiti, salvo vederne poi le convergenze. Non si dà conoscenza riflessa che non sia *teoria*, costruzione di modelli interpretativi del reale; la riflessione sulla lingua o si giustifica come teoria, o non si giustifica.

Si giustifica, a mio parere, intanto per la significatività dell'oggetto di conoscenza: se la lingua è al centro della nostra attività mentale e sociale, è importante che il cittadino mediamente istruito ne conosca e capisca qualcosa, non solo in funzione di un uso immediato di queste conoscenze, così come è importante che sappia qualcosa di anatomia e fisiologia, non solo in funzione dell'educazione alla salute. Conoscere e capire implica l'uso di concetti scientificamente accettabili, cioè coerenti, falsificabili, costruiti sperimentalmente a partire dai dati. Qui si situa la seconda giustificazione della riflessione come teoria: essa consente di sperimentare un approccio di tipo scientifico forse meno arduo di altri, in quanto i dati sperimentali sono alla portata di tutti (i testi, gli usi) e la profondità delle astrazioni richieste non è vertiginosa.

Intendo insistere sulla riflessione sulla lingua come *attività intelligente* (2). L'insistenza non è superflua, se pensiamo a quanto di dogmatico, meccanico e mnemonico c'è stato nell'insegnamento grammaticale, e sopravvive in particolare proprio nella parte che ho proposto come "nocciolo": molti insegnanti, tutt'altro che sprovveduti, eventualmente molto bravi nel promuovere attività testuali ricche e mirate, per riferirsi alla morfosintassi parlano di "grammatica normativa", con questo declassandola a banale sussidio pratico, male necessario.

La priorità della finalità cognitiva implica la scelta di un metodo didattico attivo, sperimentale, induttivo (o ipotetico-deduttivo): le categorie possono essere definite e usate solo dopo essere state costruite da o con gli allievi attraverso la rilevazione, il confronto e la manipolazione dei dati testuali (3)

Quanto ai modelli linguistici di riferimento, c'è oggi un largo accordo sul fatto che non dovrebbero ispirarsi a una determinata tendenza della ricerca, ma a un ragionevole eclettismo. Questo è vero soprattutto in estensione, dato che nessuna "scuola" linguistica pare in grado di assicurare una copertura sufficiente alla gamma dei fenomeni che interessano all'insegnamento. Si può avere dunque la convivenza di spezzoni teorici (semplificati) attinti a fonti diverse, a condizione che siano compatibili e in sé attendibili; eclettismo non significa che tutte le teorie si equivalgono: ce ne sono di quelle che alla prova dei dati non reggono (le definizioni di origine aristotelica delle parti del discorso identificate con "azioni", "sostanze", "qualità", ad esempio (4), o la "frase minima" della sintassi di Martinet), e insegnamenti sbagliati producono apprendimenti sbagliati e inutilizzabili.

Il terreno comune tra diversi spunti teorici si potrebbe trovare nell'approccio "nozionale", quale è stato a più riprese caldeggiato da Raffaele Simone (5): esso implica che le forme linguistiche e le loro classificazioni siano viste costantemente sullo sfondo delle categorie mentali profonde che manifestano, senza presupporre una coincidenza tra i due livelli (come accade nella tradizione aristotelica e "modista"), ma esaminando coincidenze, sovrapposizioni e sfasature tra sistemi linguistici e categorie mentali; la considerazione per gli aspetti funzionali (nel senso di Halliday) del linguaggio si unisce così all'attenzione per gli elementi di arbitrarietà delle lingue, che è essenziale per una percezione critica della comunicazione. Tutto questo, detto così in generale, può apparire astruso, ma può realizzarsi in termini semplici, fin dal momento in cui si insegna ai bambini di otto anni a usare le categorie di genere e numero.

Alla luce della finalità prioritaria che ho accennato si possono vedere anche altri obiettivi più diffusamente considerati propri della riflessione sulla lingua:

- la correttezza: che le conoscenze grammaticali non producano automaticamente un monitoraggio sulla produzione scritta e (tanto meno) orale è stato acquisito da tempo; ma possono contribuirvi indirettamente, non solo in quanto forniscono strumenti e terminologia per

identificare a posteriori l'errore, ma in quanto dovrebbero produrre l'attitudine analitica, la capacità di "vedere" i costrutti, le frasi e le parole, la presa di distanza dal vivo della comunicazione che è necessaria per poter discutere in termini di correttezza (qualunque siano poi i criteri di correttezza assunti, che è un'altra questione);

- il rapporto con l'insegnamento delle lingue straniere; che questo abbia bisogno, in vari momenti (per quanto non iniziali) *anche* di spiegazioni grammaticali, pare fuori discussione; la riflessione sulla lingua madre ha il compito di fungere anche da "grammatica generale", di fornire un'attrezzatura concettuale riutilizzabile nell'apprendimento della lingua nuova; può farlo in quanto non sia ossessivamente normativa, ma orientata a una comprensione intelligente dei fenomeni, che dia spazio alle analisi contrastive proiettandole sullo sfondo nozionale comune alle diverse lingue (6).

- lo sviluppo delle abilità linguistiche: per quanto "riflettere" sia in natura distinto da "fare", la conoscenza riflessa può indubbiamente contribuire a una migliore padronanza linguistica, in particolare a livelli avanzati; può ad esempio favorire una certa flessibilità ideativa (la consapevolezza che esistono modi diversi di dire una stessa cosa, e la capacità di provarli); è indispensabile quando la lettura diventi analisi testuale; sfuma nella pratica dei testi ai livelli più alti della teoria testuale (coerenza, tipologia dei testi).

### **La collocazione nel curriculum**

Il problema di come la riflessione sulla lingua si collochi nel curriculum ha due facce. La prima riguarda la sua situazione nell'impianto complessivo di un corso di Italiano: la maggiore o minore separatezza delle "ore di grammatica", il rapporto fra la riflessione e la pratica concreta dei testi, il carattere più o meno autonomo e organico, o viceversa più o meno episodicamente legato a contesti motivanti, dei percorsi di riflessione. La questione è intricata e difficile da risolvere in termini generali. Molti insegnanti, soprattutto ai livelli della scuola media e del biennio, sono convinti che nessuna riflessione è motivata, e quindi produttiva, se si separa dal suo impiego immediato nell'analisi e produzione di testi; pare convergere con questo atteggiamento l'autorevole proposta di una "grammatica dal testo" (7). Personalmente sono convinto che le generalizzazioni grammaticali, lessicali, testuali sono tali in quanto valgono indipendentemente dai singoli testi, costituiscono un potenziale di opzioni anteriore alle diverse situazioni comunicative in cui si realizzano; questo dovrebbe risultare chiaro nell'impianto degli obiettivi di un corso, che dovrebbero comprendere un insieme di conoscenze e competenze strutturato, non lasciato all'arbitrio delle occasioni. Altra cosa, e necessaria, è reimpiegare continuamente quanto appreso nel vivo delle pratiche testuali, mostrandone la spendibilità e arricchendolo di senso. Altra cosa, ancora, è l'ipotesi di una riflessione sulla lingua "a finestre", pensabile soprattutto in fasi avanzate: si tratta di utilizzare le occasioni testuali per colorire di volta in volta singole parti di un disegno organico; ipotesi difficile, ma non incompatibile con una conoscenza strutturata, a patto che insegnanti e studenti abbiano chiaro, di volta in volta, "dove si trovano", come si colloca in un quadro complessivo ciò che vanno esaminando.

Il secondo aspetto della collocazione curricolare della riflessione sulla lingua è quello "verticale": come distribuire conoscenze, competenze, abilità tra gli obiettivi propri dei tre livelli in cui la riflessione è praticata (scuola elementare, media, biennio superiore); come evitare ripetizioni e sprechi, false partenze, discontinuità. È noto che la situazione attuale da questo punto di vista è molto insoddisfacente: si fanno pressapoco dappertutto le stesse cose, ma con approcci spesso incomunicanti, le conoscenze acquisite a un livello sono utilizzate poco e male nei successivi. Una razionalizzazione degli sforzi - implicita nell'idea di "didattica essenziale" - esige che si formulino ipotesi coerenti, tenendo conto delle esigenze proprie di ciascun livello di età, dei programmi vigenti, di una ragionevole previsione dei tempi disponibili, e infine di ragionevoli margini di libertà didattica. È quanto mi riprometto di fare, nei limiti di una proposta parziale e tutta da discutere, in un prossimo articolo.

### **Note**

1. Rimando in proposito alle osservazioni che ho fatto su questa rivista, n. 4, 1996, p.75.
2. Si veda in proposito V.Deon, “Una grammatica per l’intelligenza”, in *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, a cura di A.Colombo, Bologna, IRRESAE Emilia-Romagna, 1995, pp. 9-20.
3. Ne dà ottimi esempi M.P. Lo Duca nella rubrica Esperimenti grammaticali apparsa su “Italiano & Oltre” a partire dal n. 4/1991 (gli articoli saranno raccolti in un volume di prossima pubblicazione presso La Nuova Italia editrice). Una quantità di spunti interessanti si trova in *Riflettere sulla lingua*, a cura di C. Marellò e G. Mondelli, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
4. Per una critica efficace e documentata sul piano didattico si veda D.Bertocchi, “Le cose e le azioni: conoscenze di senso comune e metodo scientifico nell’insegnamento della grammatica”, in “Teuth2, n. 2/1992, pp. 14-15.
5. Cfr. R.Simone, “Per una grammatica nozionale”, in AA.VV., *L’educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Milano, Edizioni scolastiche B.Mondadori, 1984, vol. I pp. 131-147; per una sintesi teorica si può vedere R. Solarino, “Categorie e nozioni: un terreno di confronto tra le lingue”, in *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, cit., pp. 21-31.
6. Per un’esplicitazione di questo accenno ellittico rinvio ai due fascicoli del *Progetto ALICE - La riflessione sulla lingua: 1. Orientamenti teorici* (citato), 2. *Materiali didattici*, Bologna, IRRESAE Emilia-Romagna, 1995.
7. Cfr. M. L. Altieri Biagi, “La grammatica a partire dai testi”, “Le lingue del mondo”, Gennaio-Aprile 1988, pp. 30-33; l’autrice è tornata varie volte sulla questione.

**Come al solito, è aperta una discussione sull'argomento nel nostro blog.**