

LA GRAMMATICA A SCUOLA

VERSO IL XVI CONVEGNO GISCEL...

a cura di Donatella Lovison e Vittoria Sofia

8. Perché fare grammatica in una classe di lingua?

di Maria G. Lo Duca [*Scuola e Lingue Moderne*, 2004, XLII, 4-6, pp. 11-13]

Sicuramente la domanda che fa da titolo a questo intervento non è molto originale, nel senso che la ricerca – linguistica, glottodidattica e più in generale pedagogica - si è posta da sempre questo interrogativo, ed è ultimamente approdata ad una serie di risposte assai interessanti cui possiamo fare facilmente riferimento. Tali risposte sono venute da campi disciplinari diversi, tra i quali non sempre la comunicazione e il travaso delle conoscenze sono facili e immediati. Il nostro intento sarà dunque quello di tentare di ricapitolare i termini della questione, per individuare con qualche certezza in più - come linguisti, glottodidatti o insegnanti – quello che è stato fatto, e quello che resta ancora da fare.

Una prima, fondamentale risposta al quesito è stata data dalla linguistica acquisizionale, che è quella branca della linguistica che studia le modalità e i tempi dell'acquisizione di una lingua, materna (L1) o seconda (L2), in contesto spontaneo, vale a dire senza alcuna forma di insegnamento esplicito. In entrambe le situazioni è stato ampiamente dimostrato che l'acquisizione del sistema linguistico avviene non già per imitazione dell'input, familiare e/o sociale, cui l'apprendente sia esposto (come sostenevano i comportamentisti), ma attraverso l'individuazione e la ricostruzione del sistema della lingua obiettivo: come si spiegherebbero altrimenti certi errori 'intelligenti' presenti nel linguaggio dei bambini? Quando un bambino dice *io ando*, per 'io vado', regolarizza il paradigma flessivo di 'andare' secondo una regola già individuata, anche se non esplicita; lo stesso dicasi di *sposamento* per 'matrimonio' o *trenista* per 'autista di treno' (tutti gli esempi sono autentici), formazioni in cui il bambino applica delle regole di derivazione molto produttive in italiano a contesti che non le prevedono. Chi ha prodotto queste parole non le ha certo sentite pronunciare da qualcuno, visto che esse non esistono in italiano. Dobbiamo supporre, data la regolarità della loro formazione, che il bambino vi arrivi autonomamente, per induzione, ricavando le relative regole di formazione dai dati cui è quotidianamente esposto, con dei 'ragionamenti grammaticali' anche molto sofisticati (del tipo: *cantare* → *canto*, *parlare* → *parlo*..., quindi *andare* → *ando*; *pagare* → *pagamento*, *allenare* → *allenamento*... quindi *sposare* → *sposamento*; *auto* → *autista*, *camion* → *camionista*..., quindi *treno* → *trenista*).

Gli stessi percorsi di regolarizzazione e di sovraestensione di regole (non solo morfologiche e lessicali, ma anche sintattiche) sono ben documentati nell'acquisizione spontanea di una L2. Sono state condotte molte ricerche - quelle per noi più accessibili sono di ambito americano ed europeo - su bambini e adulti che apprendono una seconda lingua in contesto spontaneo. Ad esempio in Italia è attivo da almeno due decenni un gruppo di ricerca, noto come 'Progetto Pavia', che studia l'acquisizione dell'italiano da parte di adulti immigrati non sottoposti ad alcuna forma di insegnamento guidato. Il gruppo, che ha prodotto molti studi che hanno riguardato vari fenomeni (una sintesi di questi studi, a cura di A. Giacalone Ramat, è di prossima pubblicazione presso l'editore Carocci), documenta con analisi dettagliate il lungo e complesso lavoro cognitivo che porta gradualmente questi apprendenti alla individuazione delle regolarità della lingua (in questo caso l'italiano) che stanno cercando di apprendere. Persino gli errori di interferenza dalla L1, quelli che il comportamentismo attribuiva a un trasferimento automatico di abitudini linguistiche dalla L1 alla L2, vengono oggi interpretati piuttosto come frutto di un'ipotesi che l'apprendente fa sulla forma della lingua obiettivo: l'ipotesi che in quel particolare caso, o per quel particolare fenomeno, la L2 presenti lo stesso assetto (fonologico, morfo-sintattico, lessicale, pragmatico) della L1.

Per tornare alla nostra domanda iniziale, una prima risposta potrebbe dunque suonare grosso modo così: la ricerca acquisizionale è giunta alla conclusione che non si dà acquisizione di una lingua, non importa se prima o seconda, senza l'attivazione di una qualche forma di coscienza metalinguistica, e questo lavoro grammaticale inconscio riguarda la totalità degli apprendenti, bambini e adulti, scolarizzati e non. La scuola non può che prendere atto di questi risultati: può certo decidere, in particolari contesti educativi, di insegnare una seconda lingua senza fare grammatica in modo esplicito, ma deve sapere che *comunque* gli apprendenti faranno grammatica per loro conto, anche solo confrontando i dati di L1 e L2, o confrontando insieme diversi di dati in L2 per ritrovarvi somiglianze e differenze, di forma, di posizione della catena parlata, di funzioni. Sulla base di questi confronti ricaveranno regole - linguistiche, pragmatiche - e le applicheranno nell'interazione in L2. I loro errori saranno la spia più evidente di questo lavoro, e ci daranno molte preziose informazioni sul livello di competenza raggiunto, dunque sulle regole già scoperte, in tutto o in parte, oltre che sui punti più problematici nella ricostruzione del sistema della L2. Non sarebbe meglio, allora, guidare come docenti questo processo di scoperta, aiutare gli allievi a sollevare a livello di consapevolezza le intuizioni e le ipotesi inconsce, dipanare assieme l'articolazione e le sotto-articolazioni delle regole, fornire le parole tecniche indispensabili per parlare di lingua e di grammatica?

Una seconda risposta ci viene dalla ricerca glottodidattica, che ha tentato di misurare gli effetti dell'insegnamento grammaticale sull'effettivo uso linguistico degli allievi. E' in proposito molto interessante una rassegna di questi studi fatta dalla linguista e glottodidatta canadese Nina Spada (1997), la quale presenta in modo dettagliato i risultati di molti studi condotti direttamente in classe. Tali studi confermano in generale l'esistenza di un effetto positivo che la coscienza dei fatti linguistici ha sull'apprendimento delle lingue, inducendo, ad esempio, un maggiore correttezza, o accelerando i tempi di scoperta e la fissazione delle regolarità.

Tuttavia è bene chiarire che cosa esattamente si intende con programma di insegnamento attento alla esplicitazione dei fatti grammaticali (in inglese *form-focused instruction*), perché qualcuno non pensi che si tratti di un ritorno alla vecchia metodologia di insegnamento linguistico, nota come metodo grammaticale-traduttivo. In realtà, le proposte moderne si muovono tutte nell'alveo di un approccio cognitivo ed euristico al problema dell'acquisizione di conoscenze: non c'è nessuno oggi, in campo pedagogico, che pensa di poter ridurre l'insegnamento ad una mera trasmissione, dal docente al discente, di pacchetti di conoscenze precostituite e debitamente confezionate. Trasferito in campo glottodidattico questo approccio comporta che fare grammatica in modo esplicito non significa certo presentare in classe regole e paradigmi predefiniti, perché gli allievi se ne appropriano, vale a dire li memorizzano e li usano nella comprensione e nella produzione. Significa invece adottare un metodo attivo che favorisca la scoperta graduale delle regole da parte degli allievi, esponendoli a dati linguistici reali dai quali, opportunamente guidati, essi potranno estrarre le regole di volta in volta implicate e ricostruire per questa via il sistema della lingua oggetto di insegnamento. Non c'è niente, in questo programma, che ricordi la vecchia pedagogia grammaticale.

E tuttavia, questa risposta non ci soddisfa del tutto, perché induce a pensare che gli interventi grammaticali debbano essere sempre massimamente espliciti, con l'insegnante e gli allievi intenti (nella migliore delle ipotesi) a parlare di lingua e di grammatica, a raccogliere dati, a individuare categorie e sottocategorie, a ipotizzare regole e paradigmi, a costruire tavole, a consultare manuali e dizionari. Certo il quadretto ipotizzato, di una classe attivamente impegnata nella costruzione del proprio sapere grammaticale, ci piace molto, al punto da dire che una tale situazione di insegnamento sarebbe ottimale sotto molti punti di vista. Ma non dobbiamo dimenticare che i contesti educativi possono essere i più vari, e ogni docente dovrà in un certo senso adattare i propri interventi, e se è il caso moderare le proprie aspettative, sulla base della situazione in cui si troverà ad operare. Rispetto al nostro tema, questo vuol dire che dobbiamo essere ben consapevoli che si possono introdurre elementi di riflessione grammaticale in modo anche molto 'nascosto',

sollecitando diversi gradi di 'presa di coscienza' da parte degli allievi, a seconda appunto della conformazione della classe e delle finalità perseguite.

A tale proposito ci piace ricordare le parole di un altro glottodidatta, il francese M. Candelier, che in un breve ma intelligente articolo (1996) cerca di chiarire il concetto di 'grammatica esplicita' cui abbiamo fatto più volte riferimento. Tale concetto ha a che fare da una parte con l'intenzionalità dell'insegnante, quando abbia deciso di sollecitare nei suoi allievi una riflessione sui fatti formali della L2, dall'altra con la presa di coscienza da parte dell'apprendente. Al riguardo Candelier ricorda che l'insegnante potrà proporsi di attivare diversi gradi di 'coscienza' o consapevolezza metalinguistica, i quali vanno da un minimo ad un massimo di esplicitezza.

Un primo livello può essere costituito dall'obiettivo del far 'notare' un certo frammento di lingua: basterà in questo caso proporre in classe un input mirato, che contenga più e più volte i fatti formali sui quali si pensa di dover indirizzare l'attenzione del discente. Il ruolo dell'insegnante può fermarsi qui, nella convinzione che i tratti coinvolti dal programma saranno, appunto, 'notati' dagli allievi. Un secondo livello, successivo al primo, comporterà invece non solo il 'notare', ma anche il 'fare attenzione a', dunque sforzo cosciente e mirato per individuare le caratteristiche (formali, distribuzionali, semantiche, pragmatiche) dell'elemento (o degli elementi) sotto osservazione. Un terzo livello comporterà infine, oltre al 'notare' e al 'fare attenzione a' anche il 'confrontare' ciò che è stato notato con elementi già noti, vale a dire notati e analizzati in altre occasioni. Solo gli ultimi due livelli raggiungono il piano della conoscenza cosciente e della piena verbalizzazione.

Ugualmente, diverse saranno le procedure con le quali tenteremo di attivare i diversi tipi di consapevolezza: per il primo livello adotteremo semplici procedure di messa in rilievo, sia orali (gestualità, ripetizione o pronunce enfatiche di elementi), sia scritte (visualizzazione di singoli elementi con caratteri particolari, uso del colore, sottolineature, costruzione di tavole, schemi, diagrammi); per il secondo e il terzo livello adotteremo procedure metalinguistiche verbali via via più complesse, con le quali procederemo a) a descrivere le forme e le funzioni degli elementi in qualche modo già notati b) a confrontare le nuove informazioni con le precedenti conoscenze c) ad ipotizzare le regolarità di comportamento, arrivando a formulazioni via via più precise e dettagliate delle regole relative d) a collegare in modo sistematico vecchie e nuove scoperte.

Questi diversi percorsi - variamente designati come 'riflessione formale o grammaticale', 'riflessione o consapevolezza metalinguistica', 'presa di coscienza' e altro ancora - sono tutti legittimi. La scelta dell'uno o dell'altro sarà condizionata in prima istanza dal tipo particolare di contesto educativo in cui ci si trovi ad operare. Tuttavia non sarebbe male far dipendere la scelta anche da considerazioni più prettamente linguistiche e psicolinguistiche. La ricerca acquisizionale cui abbiamo fatto riferimento all'inizio è giunta alla conclusione che differenti aspetti del linguaggio sono processati e immagazzinati in modo diverso, che ad esempio per certi fenomeni particolarmente complessi di una lingua può non bastare la semplice esposizione, sia pure insistita, a dati linguistici che li esibiscono. In questi casi tale esposizione, programmata dall'insegnante, fornirà certo contesti corretti e dunque darà informazioni preziose su ciò che è possibile fare in L2, ma non darà informazioni su ciò che *non* è possibile fare. Di questo si dovrebbe poter parlare, magari a partire da errori effettivamente commessi dagli studenti, il che significa che per molti fenomeni saremo costretti ad attivare le forme più esplicite di riflessione.

Fin qui la ricerca, i cui risultati suggeriscono però ulteriori domande: quali fatti, quali fenomeni sono, nelle diverse lingue, da considerarsi più facilmente assimilabili con forme di riflessione più nascoste, più implicite, e quali invece richiedono interventi più espliciti? E che peso hanno le lingue di partenza degli apprendenti nel determinare l'adozione di una procedura piuttosto che di un'altra? E la loro età? E il loro iter scolastico? E' proprio vero che studenti adulti molto scolarizzati (tipicamente, studenti universitari) sono tra gli apprendenti più interessati ad una presentazione esplicita dei fatti formali di una lingua? Domande, queste, su cui la ricerca ci consegna risposte parziali e certo insufficienti ad orientare un programma scolastico. Soprattutto manca uno sforzo di messa in relazione, empiricamente fondato, dei diversi fenomeni

grammaticali di una data lingua con i diversi gradi di coscienza metalinguistica che è opportuno raggiungere e con le diverse procedure che sarà di volta in volta il caso di attivare.

Bibliografia

Candelier, M., 1996, *Savoir métalinguistique et intériorisation: ce que la recherche nous dit, et ce qu'elle devrait nous dire*, «Lend. Lingua e Nuova didattica», XXV, 3, 38-47.

Ellis N. G. (ed.), 1994, *Implicit and explicit learning of languages*, Academic Press, London, San Diego.

Giunchi P. (a cura di), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.

Lightbown P. - Spada L., 1993, *How Languages are Learned*, Oxford University Press, Oxford.

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

Prat Zagrebelsky M. T., 1985, *Grammatica e lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze.

Rutherford W., 1987, *Second Language-Grammar: Learning and Teaching*, Longman, London-New York.

Sharwood Smith M., 1993, *Input enhancement in instructed SLA*, «Studies in Second Language Acquisition», 15, 165-179.

Spada N., 1997, *Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research*, «Language Teaching», 30, 73-87.

Che ne pensate? Parliamone nel blog.