

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo
<http://venus.unive.it/filim>

Insegnare la grammatica
Maria Cecilia Luise

INSEGNARE LA GRAMMATICA

di Maria Cecilia Luise

**LABORATORIO ITALS – DIPARTIMENTO DI
SCIENZE DEL LINGUAGGIO
UNIVERSITA' CA' FOSCARI – VENEZIA**

INDICE

PARTE A

LA GRAMMATICA: NOZIONI GENERALI

1. Insegnare la grammatica

1.1 Grammatica o grammatiche?

1.2 Grammatica o riflessione linguistica?

1.3 La grammatica nel modello della competenza comunicativa

1.4 Perché insegnare la grammatica di una lingua?

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE B

LE SCELTE METODOLOGICHE

2. Come insegnare la grammatica

2.1 Lo studente

2.2 La lingua

2.3 Il docente

3. Insegnare la grammatica o promuovere la riflessione linguistica?

4. Induzione o deduzione?

5. Insegnare tutto/insegnare poco

6. Forme, usi e funzioni

7. Insegnare la grammatica agli studenti

7.1 Insegnare la grammatica ai bambini

7.2 Insegnare la grammatica agli adolescenti

7.3 Insegnare la grammatica agli adulti

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE C

TECNICHE PER L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA

8. Insegnare la grammatica: tecniche glottodidattiche

8.1 La formazione delle ipotesi

8.2 La verifica della fondatezza delle ipotesi

8.3 La fissazione delle regole

8.4 Il riutilizzo delle regole

8.5 La riflessione esplicita sulla lingua

9. La metodologia ludica per l'insegnamento della grammatica

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE A

LA GRAMMATICA: NOZIONI GENERALI

1. Insegnare la grammatica

Oggi si assiste in glottodidattica ad un “ritorno della grammatica”, dopo alcuni decenni nei quali, in nome di un insegnamento delle lingue basato solo su principi comunicativi, si sono privilegiate in modo quasi esclusivo le competenze d’uso piuttosto che quelle sull’uso (cfr. paragrafo. 1.3).

Il ritorno alla grammatica non implica però che siano stati risolti i problemi che tradizionalmente sono collegati a questo ambito di insegnamento delle lingue, tra i quali il sentirlo come un compito gravoso o poco utile da parte del docente, e il viverlo con noia e mancanza di motivazione da parte dello studente.

Necessitano quindi una riflessione generale su che cosa significhi insegnare la grammatica ad una classe di italiano LS e delle indicazioni più specifiche sulle caratteristiche e sulle metodologie dell’insegnamento della grammatica.

Riteniamo che innanzitutto vada chiarito un concetto fondamentale: insegnare la grammatica non è una scelta che può essere fatta o meno da parte dell’insegnante o del libro di testo, ma una parte fondamentale di un qualsiasi curriculum di lingua, sia essa materna, seconda o straniera.

1.1 Grammatica o grammatiche?

Concentriamoci sulla parola GRAMMATICA: già il suo suono non evoca bei ricordi nella maggior parte delle persone, e anche gli insegnanti spesso lamentano di avere delle difficoltà quando devono affrontare questo settore del percorso di insegnamento; dietro a questa parola ci possono essere diverse immagini, diversi pensieri, e accanto a questa parola ci possono essere diversi modificatori, che quindi danno ad essa diverse accezioni.

Se la grammatica è una descrizione del sistema linguistico, in base alla teoria della lingua che sta alle fondamenta, possiamo avere diverse grammatiche; ne elenchiamo alcune, solo per rendere consapevole il lettore della complessità del pianeta “descrizioni della lingua=grammatiche”:

- Grammatica di Port Royal: è la grammatica “tradizionale”, quella delle parti del discorso e dei modi e tempi verbali; è basata sugli

studi linguistici grammaticali, culminati nel 17° secolo nella *Grammaire Générale et Raisonnée* dell'abbazia di Port-Royal, nata dall'idea illuministica che, attraverso la ragione, fosse possibile individuare delle categorie grammaticali universali per l'analisi delle lingue, categorie quindi "generalì" e "ragionate";

- Grammatica Funzionale: basa la descrizione della lingua a partire dalle sue funzioni, cioè dai suoi usi e scopi, per arrivare alle forme che esse esprimono. Il nome di riferimento è Martinet

- Grammatica Generativa: per Chomsky esiste un sistema finito di regole in grado di generare tutte e solo le frasi corrette di una lingua, sistema di regole che prevede dei principi universali, che nascono nella mente del parlante;

- Grammatica Valenziale: basata sull'opera del francese L. Tesnière; parte da una metafora presa dalla chimica: un verbo per poter completare la propria struttura semantica si lega ad altre unità linguistiche; ci sono quindi verbi a valenza zero (piovere), monovalenti (vivere, correre), bivalenti (mangiare, telefonare), trivalenti (dare, portare);

- Grammatica Eclettica: ricorre a metodi diversi a seconda del fenomeno considerato, e li integra in un'unica teoria.

Ognuna di queste modalità di descrivere una lingua ha le proprie basi scientifiche e ha o ha avuto un posto rilevante nell'insegnamento della lingua. Quale sia il migliore non può dirlo nessuno: a seconda della lingua in oggetto, della situazione didattica, del periodo storico, del tipo di studente, le scelte possono essere diverse. In generale, alla luce di quanto appena affermato, possiamo dire che un approccio eclettico, in grado di integrare coerentemente diverse proposte è quello più corretto nell'ambito di un approccio glottodidattico umanistico-affettivo.

1.2 Grammatica o riflessione linguistica?

C'è un'ulteriore specificazione da fare: non solo il termine "grammatica" da solo è troppo generico, ma oggi è anche un termine che viene inteso con una valenza negativa. Oggi quando si parla di quella parte del curriculum che si occupa delle regole di funzionamento della lingua, di "insegnamento della grammatica" si usa il termine **riflessione linguistica**: il termine è relativamente recente, in Italia è presente dai Programmi scolastici ministeriali per la scuola media del 1979, alla fine di un lungo percorso ideologico che ha messo in crisi la tradizionale concezione della grammatica di una lingua, tradizione dura a morire, in quanto risalente a molti secoli fa ed

applicata per lunghissimo tempo all'insegnamento delle lingue¹. Dal '700 ad oggi infatti in glottodidattica si è assistito all'alternarsi, al succedersi di momenti nei quali viene messa in primo piano l'analisi della lingua, ad altri momenti nei quali prevale il saper usare la lingua.

Negli ultimi decenni le lingue si sono per lo più insegnate in base ai principi del comunicativismo, che accentua l'importanza dell'uso e della dimensione funzionale della lingua, spesso a scapito di una riflessione esplicita e strutturata sui meccanismi di funzionamento della lingua.

Il termine riflessione linguistica riabilita l'importanza della conoscenza delle regole di funzionamento e della struttura di una lingua, ma vuole nello stesso tempo superare la tradizione glottodidattica che incentra sulla grammatica e sull'insegnamento esplicito delle regole morfosintattiche l'insegnamento delle lingue. Per un quadro delle principali differenze metodologiche tra insegnamento della grammatica e riflessione linguistica, si vada al paragrafo 3.

1.3 La grammatica nel modello della competenza comunicativa

Ferme restando la centralità del concetto di comunicazione e la priorità dell'uso della lingua, con il passare del tempo si è definita la meta fondamentale di un insegnamento linguistico come il perseguimento da parte degli allievi di una **competenza comunicativa e metacomunicativa**: ecco allora che in un curriculum linguistico deve trovare posto anche il passaggio dalla competenza linguistica alla competenza metalinguistica, o meglio, alla competenza metacomunicativa, cioè il passaggio **dalla capacità di usare** le regole per riconoscere e formare testi adeguati alle regole stesse, **alla capacità di descrivere** e ragionare esplicitamente sulle regole stesse, **dalla competenza d'uso alla competenza sull'uso**: è questo quindi il campo della riflessione linguistica, che non è memorizzazione e applicazione passiva di regole, ma un processo attivo di analisi della lingua alla ricerca di regolarità e modelli, che comunque deve entrare nei curricula di italiano lingua straniera, anche ai livelli elementari e quando si insegna ai bambini (cfr. paragrafo 7.1).

La necessità di applicare e realizzare un curriculum linguistico che miri sia alla competenza d'uso che alla competenza sull'uso della lingua non significa che i due aspetti debbano essere affrontati allo stesso modo e nello stesso momento; le regole prima si posseggono e poi si conoscono, la funzione di monitor si applica alla lingua già acquisita,

¹ Per un breve excursus sulle principali tappe della storia della glottodidattica, si veda il saggio di M.C. Luise all'indirizzo www.unive.it/progettoalias, nella sezione Materiali

e si impara una lingua usandola in contesti significativi e motivanti, il più possibile autentici, non studiandone le regole; la competenza sull'uso non può precedere la competenza d'uso, e questo principio lo si ritrova applicato anche nel modello operativo cardine degli insegnamenti linguistici: l'Unità Didattica, o Unità di Acquisizione, dove la riflessione sulla struttura della lingua è l'ultimo passaggio, dopo la globalità, l'analisi e la sintesi.

1.4 Perché insegnare la grammatica di una lingua?

Da quando l'approccio contrastivo, l'analisi degli errori, l'ipotesi dell'interlingua e il modello del LAD² di Chomsky hanno contribuito ad evidenziare che ogni parlante, a contatto con una lingua, finisce per costruirsi una sua grammatica induttiva, basata sulla creazione spontanea di ipotesi e di regole sul funzionamento della lingua, ci si è resi conto che neppure con i bambini si può basare un curriculum di lingua straniera solo sulle capacità di uso della lingua, ma che vanno considerate e rese oggetto di percorsi intenzionali e sistematici anche le capacità sull'uso della lingua. Ciò è fondamentale soprattutto per:

-correggere le ipotesi errate che il discente può essersi fatto circa i meccanismi ricorrenti di funzionamento della lingua: una persona esposta ad una lingua si crea comunque delle ipotesi sul suo funzionamento, e spesso, durante l'apprendimento di una lingua straniera, utilizza strategie di semplificazione, ipergeneralizzazione, transfer, ipercorrettismo applicando quindi ipotesi errate, anche se comunque dotate di logica interna;

-fornire una griglia strutturante nella quale inserire le informazioni sempre più numerose e complesse che l'alunno riceve sulla lingua straniera, perché non debba fare affidamento solo sulla sua memoria per poter recuperare le informazioni, le strutture linguistiche che gli servono per esprimersi e comunicare;

-creare un meccanismo razionale per controllare la lingua che viene prodotta: è la funzione di monitoring di Krashen, che interviene nel percorso tra la generazione linguistica e la realizzazione da parte degli organi fonatori al fine di controllare la correttezza, l'appropriatezza e l'efficacia di quanto si sta per dire, quindi insegnare all'allievo ad essere autonomo quando usa o comprende una lingua.

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

1. Provate a riflettere sulle vostre esperienze di studenti e di insegnanti di lingua.

² Il Language Acquisition Device è il meccanismo innato nell'essere umano che Chomsky ipotizza sia alla base delle capacità umane di acquisire naturalmente una lingua e di usarla in modo creativo.

Come studenti:

- quando vi hanno insegnato le lingue straniere, che ruolo hanno avuto le conoscenze grammaticali?
- Ritenete che i vostri insegnanti abbiano privilegiato le abilità d'uso, le abilità sull'uso o abbiano trovato il modo di sviluppare in modo armonico entrambe?
- Qual è stato il risultato? Avete raggiunto la competenza comunicativa?

Come insegnanti:

- quali sono le principali difficoltà/problemi quando insegnate grammatica?
- Come cercate di fare fronte a queste difficoltà?

PARTE B
LE SCELTE METODOLOGICHE

2. Come insegnare la grammatica

Definita e giustificata l'importanza e l'imprescindibilità dell'insegnamento della grammatica, lo sguardo ora si rivolge al come insegnare la grammatica, agli aspetti metodologici, alle scelte che il docente si trova a dover compiere quando dalla lingua per comunicare passa al riflettere su quella lingua. Di seguito quindi vedremo alcune indicazioni metodologiche soffermandoci inizialmente sul ruolo e sulle caratteristiche che i tre poli dell'atto didattico (Balboni, 2002), lo studente, il docente e la lingua assumono nella riflessione linguistica.

2.1 Lo studente

Perché uno studente dovrebbe “fare grammatica” volentieri? Nell'esperienza della maggior parte degli studenti il ricordo delle lezioni di grammatica è collegato nel migliore dei casi alla noia...

Lo studente, come tutte le persone, da una parte deve avere una motivazione che lo spinge verso qualsiasi azione, dall'altra possiede una serie di capacità e potenzialità cognitive da sfruttare: quindi, uno studente attivo e motivato è in grado di accettare positivamente anche le lezioni di grammatica.

Uno studente motivato è, secondo il modello della motivazione di Balboni (Balboni, 2002) è uno studente che prova piacere nel fare una determinata cosa: provare piacere nell'esplorare le regole di funzionamento di una lingua significa fare leva sul piacere della scoperta e della novità, sul piacere della sistematizzazione, sul piacere della sfida a risolvere un determinato problema; uno studente che prova questi sentimenti è uno studente che quindi non viene passivamente esposto alla spiegazione di una regola grammaticale, ma che viene portato attivamente a confrontarsi con la lingua e a scoprirne i meccanismi interni.

È inoltre uno studente che viene messo in condizione di sfruttare e sviluppare le sue capacità cognitive attraverso il confronto con i compagni, oltre che con l'insegnante e nel lavoro individuale.

Vanno quindi sfruttate fino in fondo le potenzialità dell'interazione fra pari, in un'ottica costruttivista: sono i compagni che spiegano agli altri la regola desunta, la regolarità osservata, per discuterne insieme la validità o meno, in un percorso ideale dall'osservazione della lingua, alla formazione delle ipotesi e alla verifica della fondatezza delle ipotesi, fino al riutilizzo delle regole ipotizzate, verificate e fissate.

2.2 La lingua

Nella tradizione grammaticale conoscere le regole di funzionamento di una lingua significa principalmente conoscerne la morfosintassi

Ma una lingua non è solo morfosintassi e la competenza comunicativa e metacomunicativa (cfr. paragrafo 1.3) si sviluppa su tutti gli aspetti di una lingua: fonemico e grafemico, lessicale, morfosintattico e testuale.

Inoltre, laddove l'obiettivo principale è la competenza comunicativa, le attività di riflessione non possono limitarsi solo agli aspetti più propriamente linguistici, ma devono allargarsi alle regole che governano l'uso sociale e pragmatico della lingua, a tutte quelle grammatiche che non riguardano la lingua in senso stretto, ma che possono influire sul significato del messaggio linguistico e rendere più o meno felice, realizzato, un atto comunicativo.

Per l'italiano, questo è un campo particolarmente vasto: la storia e le recenti evoluzioni della lingua italiana, la sua codificazione e il suo rapporto con i dialetti ha fatto in modo che esistano molti "italiani", diversamente diffusi geograficamente e socialmente, che comunque non possono essere ignorati. Che fare in questa situazione: sicuramente bisogna che una parte del lavoro che un insegnante programma sulla riflessione linguistica riguardi anche la grammatica della varietà, che quindi prende in considerazione gli aspetti sociolinguistici.

2.3 Il docente

Se, come abbiamo visto sopra, nella memoria degli studenti spesso la grammatica è collegata ad un'esperienza noiosa, altrettanto spesso nell'esperienza dei docenti di lingua "fare grammatica" è sinonimo di un problema di tipo metodologico; degli aspetti metodologici ci occuperemo nei prossimi paragrafi, qui vogliamo solo aggiungere che il docente che vuole insegnare l'italiano come lingua straniera dovrà essere in grado non solo di mettere in atto metodologie di tipo comunicativo e umanistico-affettivo che tengano conto di bisogni, interessi, caratteristiche cognitive e psicologiche dei suoi studenti, ma dovrà anche essere in grado di conoscere a fondo l'oggetto dell'insegnamento, di mantenere un contatto sempre vivo con la lingua italiana nei suoi aspetti formali, nelle sue variazioni sociali e temporali, nei suoi usi in diversi contesti di comunicazione, nei suoi meccanismi di funzionamento. Ecco allora la necessità di un docente consapevole del ruolo della competenza metalinguistica nel processo di acquisizione di una lingua e delle metodologie didattiche che permettono di svilupparla, capace di rispondere alle domande che sorgono spontanee da parte degli studenti su usi, forme e funzioni di aspetti specifici dell'italiano ed eventualmente di stimolare queste domande.

3. Insegnare la grammatica o promuovere la riflessione linguistica?

Nel corso del tempo, il concetto di grammatica vista come insieme di regole morfosintattiche da imparare e applicare passivamente si è evoluto in quello di riflessione linguistica (cfr. paragrafo 1.2), processo cognitivo attraverso il quale lo studente scopre le regolarità della lingua con la quale viene in contatto, dando la priorità ad un approccio induttivo piuttosto che deduttivo (cfr. paragrafo 4).

Riprendiamo da Balboni (1998, 2006) e adattiamo qui di seguito uno schema che ben riassume le principali differenze dei due approcci: “insegnare la grammatica” vs “promuovere la riflessione linguistica”.

	<i>Riflessione sulla lingua</i>	<i>Insegnamento della grammatica</i>
<i>Chi</i>	il soggetto che riflette è lo studente, sotto la guida dell'insegnante, che punta a promuoverne l'autonomia.	Il soggetto è l'insegnante, che riversa la sua conoscenza sullo studente, vaso vuoto da colmare, <i>tabula rasa</i> su cui incidere. La conoscenza del docente in termini di descrizioni e norme è da accettare senza discutere.
<i>Quando</i>	costituisce sempre e comunque un punto d'arrivo: si riflette su quanto è stato intuito, verificato, fissato e reimpiegato in precedenza.	è il punto di partenza: l'insegnante presenta la descrizione grammaticale e si attende che, attraverso attività di fissazione e di reimpiego, essa venga appresa dallo studente. L'apprendimento linguistico dovrebbe avvenire attraverso l'applicazione delle regole grammaticali memorizzate.
<i>Cosa</i>	le regole sono intese come meccanismi di funzionamento della lingua e riguardano tutti gli aspetti legati alla comunicazione.	le regole sono delle norme inalterabili, per lo più solo a livello morfosintattico, da applicare per produrre lingua.
<i>perché</i>	Per l'insegnante lo scopo immediato è quello di creare rappresentazioni mentali esplicite, quello formativo è "imparare ad imparare", diventare sempre più autonomi. Per lo studente la riflessione linguistica trae motivazione	Dal punto di vista dell'insegnante si descrivono i meccanismi linguistici per farli applicare, sperando che attraverso la ripetizione essi vengano acquisiti. Dal punto di vista dello studente l'insegnamento grammaticale è qualcosa che

	dal piacere di scoprire, inventare, di risolvere un problema, vincere una sfida, distinguere relazioni, regole, comportamenti.	bisogna fare, che ha solo una motivazione scolastica, finalizzata ad ottenere un certificato, una promozione.
<i>Dove</i>	il "luogo" fisico e concettuale in cui avviene la riflessione è costituito da uno <i>schema vuoto, aperto</i> , cioè uno schema predisposto dall'insegnante, ma che l'allievo riempirà con le osservazioni che mano a mano farà, stimolato e seguito dall'insegnante.	le regole vengono date in <i>schemi pieni</i> , il più esaurienti possibile, predisposti dall'insegnante o dal manuale con l'intenzione di far risparmiare tempo e di evitare conclusioni errate; le regole vanno solo memorizzate e applicate.

4. Induzione o deduzione?

L'insegnante che intende svolgere percorsi volti al riconoscimento e alla sistematizzazione delle regole di funzionamento di una lingua si trova di fronte ad una scelta di fondo: se promuovere un processo di tipo deduttivo o di tipo induttivo.

Se decide di partire da una regola della lingua per proporla agli studenti, spiegarla e poi farla ritrovare e applicare in diverse forme, testi, esercizi, sta lavorando in modo deduttivo, dal generale (la regola) al particolare (la sua applicazione).

Se invece decide di partire da un testo, da uno o più esempi di lingua per arrivare poi ad estrapolare una regola, sta lavorando in modo induttivo, dal particolare (le applicazioni) al generale (la regola).

Oggi tutta la didattica, non solo quella delle lingue, propende a dare la priorità ai processi induttivi, perché sono basati sulla scoperta da parte del discente, favoriscono l'autonomia dello studente che diviene il protagonista del processo di acquisizione, rispetto ad una impostazione centrata sull'intervento diretto dell'insegnante.

In realtà, entrambe le impostazioni comportano vantaggi e svantaggi: schematizzando, possiamo dire che un percorso di tipo deduttivo è più facile da realizzare da parte dell'insegnante, più veloce da svolgere e più facile da gestire, ma è anche più noioso e meno motivante per gli studenti, che hanno un ruolo passivo; un percorso di tipo induttivo è più motivante e coinvolgente per gli studenti, che hanno un ruolo attivo, ma richiede più tempo per essere svolto, richiede un insegnante molto preparato e pronto a gestire richieste e situazioni non previste.

Sicuramente quindi l'impianto di fondo di un progetto educativo volto allo sviluppo della competenza comunicativa e metacomunicativa dovrebbe

essere di tipo induttivo, ma non è realistico pensare di condurre tutte le attività di riflessione linguistica in maniera induttiva, fosse solo per ragioni di tempo.

Citando Balboni (2006) “la mediazione tra desiderio induttivo e necessità deduttiva può essere trovata nell’iniziare per quanto possibile tutte le attività partendo da quanto già noto, su cui costruire una parte del percorso in maniera induttiva, per completare poi le parti più complesse, più lunghe con un intervento frontale, diretto, del docente”.

5. Insegnare tutto/insegnare poco

Spesso di fronte ad un argomento relativo alla grammatica l’insegnante si trova di fronte ad un dilemma: spiegare tutto di quell’argomento? Spiegare tutte le eccezioni, tutti gli usi, tutte le funzioni, oppure selezionare, fermarsi ad un determinato punto? E in questo ultimo caso, quando fermarsi?

Una nozione fondamentale che può aiutare l’insegnante di lingua è quella tra grammatica linguistica e grammatica didattica: un linguista che elabora una grammatica della lingua italiana punterà alla completezza e all’astrattezza; chi elabora una grammatica didattica punterà invece sulla selezione e sulla concretezza; questo significa che nel momento in cui si stabilisce un sillabo di grammatica per un qualsiasi corso di lingua si dovrà trovare una giusta mediazione tra esaustività e funzionalità, tra completezza e operatività.

La necessità di selezionare gli argomenti da trattare e, all’interno di un determinato argomento, la scelta del grado di approfondimento da proporre dipende anche da alcuni elementi prettamente didattici tra i quali:

1. l’insegnamento di una lingua deve avere una forte base funzionale: la lingua che lo studente impara deve “servirgli” a raggiungere scopi comunicativi ed espressivi; ma ogni studente, o meglio, ogni gruppo di studenti, in base ad età, professione, interessi, progetti di vita, ecc. ha diversi bisogni comunicativi, che vanno presi in considerazione per selezionare e graduare non solo i contenuti linguistici ma anche gli elementi grammaticali da proporre;
2. una struttura a spirale del programma da proporre agli studenti ha il vantaggio di poter ritornare più volte sullo stesso argomento, al fine di affrontarlo da diversi punti di vista o a diversi livelli di profondità; un processo a spirale permette di procedere per avvicinamenti successivi ad esplorare il tutto e di tornare ai punti tralasciati nel primo approccio mano a mano che questi emergono come problemi evidenziati dagli studenti o notati dal docente.

Mezzadri [LINK A http://www.initonline.it/n9/pag_4.htm] conclude che “ciò che conta non è quanta grammatica conoscono gli studenti, ma la qualità della grammatica che conoscono, qualità data dall’essenzialità delle conoscenze a seconda del livello e dal modo in cui è avvenuto

l'apprendimento, dove l'essenzialità è determinata dalle strutture necessarie per compiere gli atti comunicativi che si realizzano nelle situazioni in cui si vengono a trovare gli studenti”.

6. Forme, usi e funzioni

Superare la concezione tradizionale di grammatica come morfo-sintassi di una lingua significa ampliare il campo delle riflessioni che si fanno con e per gli studenti oltre la lingua in senso stretto verso la comunicazione in senso ampio. Qui proponiamo uno schema logico che permette di considerare le regole di una lingua sotto diversi aspetti oltre a quello puramente morfosintattico.

Ecco allora che un “tema” grammaticale dovrà essere esplorato in tre aspetti:

- **forma:** superare la grammatica tradizionale non significa non occuparsi delle regole linguistiche grammaticali, nei loro aspetti fonologici, grafemici, lessicali, morfosintattici, testuali, significa piuttosto occuparsene partendo da testi che abbiano sia significatività per lo studente sia che contenga sufficienti esempi della forma che si intende investigare, e lavorare insieme agli studenti per riempire lo schema che riassume le forme in oggetto e per evidenziare eventuali eccezioni;
- **uso:** una lingua non ha solo regole linguistiche, ma anche regole, altrettanto importanti da conoscere e rispettare, che ne definiscono l'uso all'interno di contesti sociali e comunicativi. Bisogna quindi porsi delle domande e trovare, se possibile insieme agli studenti, delle risposte: gli studenti, quando incontrano o incontreranno l'italiano in un contesto naturale, autentico, possono trovare delle varianti legate ad aspetti sociolinguistici, di registro, di mezzo di comunicazione, geografici, ecc.? Ci sono forme più o meno corrette a seconda del contesto d'uso?
- **funzioni:** si comunica perché si vogliono ottenere degli scopi pragmatici, perché si vogliono ottenere o dare informazioni, per guidare il comportamento degli altri: è la dimensione funzionale della lingua, che va considerata accanto a quella linguistica e socio-comunicativa. Gli studenti devono quindi essere portati a conoscere e sapere che cosa si esprime quando si usa quella forma linguistica, se ci sono altre forme che nella lingua in uso possono esprimere la stessa funzione: un esempio può essere quello del futuro semplice: il futuro semplice in italiano viene usato con la funzione di esprimere anche dubbio o supposizione, mentre la sua principale funzione, di esprimere azioni che avverranno, spesso nella lingua parlata viene realizzata dal presente indicativo.

7. Insegnare la grammatica agli studenti

Insegnare una lingua non può prescindere dalla considerazione delle diverse situazioni didattiche nella quali si lavora: insegnare una lingua assume quindi caratteristiche precipue se i destinatari sono bambini, adolescenti, adulti. Questo vale anche per l'insegnamento della grammatica: la diversa struttura cognitiva, le diverse tappe di maturazione e strutturazione psicologica alle quali appartengono, il diverso contesto didattico ed educativo nel quale svolgono il ruolo di studenti rendono questi pubblici diversi, e diverso dovrà quindi essere l'approccio adottato quando si svolgono percorsi di riflessione linguistica. Di seguito quindi vedremo alcune delle caratteristiche degli studenti bambini, adolescenti, adulti e le necessarie attenzioni da avere sul piano dell'insegnamento della grammatica di una lingua.

7.1 Insegnare la grammatica ai bambini

L'ambito della riflessione linguistica è particolarmente importante nell'insegnamento di una lingua straniera a bambini, e necessita di una metodologia specifica.

In merito gli insegnanti in genere prendono due posizioni antitetiche, qui di seguito semplificate.

C'è chi da una parte non ritiene la mente del bambino pronta a compiere le operazioni mentali necessarie per riflettere sulla lingua e sui suoi meccanismi di funzionamento, dall'altra vede come unico obiettivo dell'insegnamento il comunicare con la lingua, privilegiando così solo gli aspetti strumentali e di esecuzione e rifiutando le attività di riflessione sulla lingua di carattere solo morfo-sintattico, di tipo grammaticale: in questa ottica non c'è posto per lo sviluppo delle competenze sull'uso della lingua, ma solo per le competenze d'uso della lingua.

Altri insegnanti invece applicano la metodologia conosciuta e sperimentata nell'insegnamento della lingua materna a scuola anche quando si trovano ad insegnare una lingua straniera: in questo modo vengono proposti ad allievi stranieri che non hanno ancora una sufficiente e sviluppata competenza comunicativa in lingua seconda percorsi di riflessione linguistica normalmente affrontati da un allievo coetaneo madrelingua, che quindi ha alle spalle anni di esposizione e pratica linguistica e comunicativa con l'italiano.

Oggi invece è accertato che anche con i bambini non si può basare un curriculum di lingua straniera solo sulle abilità di uso della lingua, ma che vanno considerate anche quelle sull'uso della lingua: bisogna quindi muovere verso una riflessione, guidata dall'insegnante, ma condotta dagli alunni, sulla logica che regge il materiale linguistico presentato, materiale sul quale si è fatta pratica e che è già stato assimilato come comportamento comunicativo.

Quando si insegna una lingua ai bambini il carattere di queste riflessioni linguistiche dovrà essere:

- a. *induttivo e concreto*: è il bambino che, seguendo un processo di induzione, scopre la regola, attraverso la manipolazione della lingua, attraverso attività concrete, non attraverso esercizi sul libro o sul quaderno, ma per esempio attraverso giochi con cartellini, o costruzioni di insiemi di parole;
- b. *proposto sotto forma di gioco o di problema*, in grado cioè di stimolare il bambino ad applicare le sue capacità di osservazione in un contesto motivante e stimolante;

Ancora, la riflessione sulla lingua:

- c. *si servirà, per quando possibile, dell'analisi contrastiva* e dei naturali processi di confronto tra lingua materna dei bambini e italiano che stanno studiando: ecco allora che si possono utilizzare gli errori ricorrenti che fanno i bambini per capire e far capire loro quali delle ipotesi, anche inconsce, che si sono fatti sulle regole della lingua straniera sono da correggere;
- d. *sfrutterà il più possibile l'interazione tra pari*, facendo in modo che siano i bambini stessi, attraverso la discussione e il confronto tra le loro osservazioni, a scoprire e verificare le regole della lingua e della comunicazione in una continua attività "informale" di osservazione della lingua, di stimolazione al confronto e alla discussione che si affianca al lavoro più formale propriamente grammaticale.

7.2 Insegnare la grammatica agli adolescenti

Non ci occupiamo qui degli aspetti psicologici e relazionali che caratterizzano gli anni che vanno dalla fanciullezza all'età adulta, ma ci soffermiamo solo su alcuni aspetti relativi a questa fascia d'età e alle conseguenze che comportano quando si affrontano percorsi di riflessione linguistica.

- a. L'adolescente è presumibilmente inserito all'interno di un percorso scolastico istituzionale nel quale studia la sua lingua materna, una o più lingue straniere e l'italiano, che può essere presente all'interno o a fianco di questo percorso. Ecco allora che una lingua non può ignorare l'altra, un docente non può andare avanti trascurando quanto lo studente fa, ha fatto, sta facendo, ha formalizzato quando incontra e studia altre lingue, in quanto le lingue possono essere tante, tante quanti sono gli insegnanti di lingua, ma la testa dello studente è una sola. Ciò comporta la necessità di una trasversalità disciplinare e continuità curricolare dell'educazione linguistica che investe anche il campo della riflessione linguistica: per esempio, la terminologia adottata dall'insegnante di lingua straniera deve essere coerente, se non la stessa, di quella usata dall'insegnante di lingua materna e dagli altri insegnanti di lingue straniere: si fanno meno danni a non dare definizioni e terminologie grammaticali agli allievi piuttosto che dare loro una terminologia diversa da quella usata nella riflessione sulle altre lingue che sta studiando;

- b. la natura intuitiva, induttiva e associativa delle riflessioni necessaria con bambini che hanno ancora una struttura cognitiva immatura deve lasciare gradatamente il posto anche ad un tipo di lavoro e ragionamento sulle strutture della lingua più strutturato e più rivolto alla riflessione metalinguistica esplicita, alla catalogazione, al confronto diretto tra lingue, definizioni, diverse realizzazioni delle stesse funzioni. Questo non significa naturalmente passare tout court da un'impostazione induttiva ad una deduttiva, ma integrare i due approcci in funzione della classe e delle sue esigenze linguistiche, cognitive, motivazionali.

7.3 Insegnare la grammatica agli adulti

Anche per quanto riguarda la categoria degli studenti adulti ci soffermeremo su alcuni aspetti che risultano essere particolarmente importanti nel momento in cui si affrontano percorsi di riflessione linguistica.

- a. Gli adulti hanno ormai sviluppato capacità cognitive e di manipolazione astratta che li facilitano nella formalizzazione grammaticale; inoltre, nella maggior parte dei casi hanno già avuto esperienze di apprendimento linguistico basate sullo studio esplicito delle regole grammaticali, modalità che proprio perché conosciute sono sentite come psicologicamente non ansiogene, e che quindi vengono ricercate anche nelle nuove esperienze didattiche: questo comporta che gli adulti possano opporre resistenza di fronte ad una metodologia puramente induttiva e a proposte di grammatica implicita. La soluzione non può essere quella di accettare in toto le richieste di questo tipo, ma di dosare le modalità induttive e quelle deduttive, lasciando alla sistematizzazione esplicita delle regole grammaticali uno spazio maggiore di quello ad essa riservato quando si insegna a bambini o adolescenti;
- b. Se il bambino ha una naturale propensione verso il gruppo dei coetanei e cerca l'approvazione e il rapporto diretto e privilegiato con l'adulto, se l'adolescente cerca il "branco" e si riconosce quasi esclusivamente nei valori del gruppo dei pari, l'adulto ha una personalità ormai formata, un'esperienza di vita unica, motivazioni complesse e personali e un rapporto con l'insegnante da pari a pari: sono tutti fattori che portano all'individualismo e all'autonomia,

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

1. Induzione o deduzione: in quali situazioni didattiche usare l'una o l'altra?

2. Pensando alla vostra esperienza di studenti e/o di insegnanti di lingua, quali altre differenze tra bambini, adulti, adolescenti che possono influire sulle metodologie e gli approcci relativi alla riflessione grammaticale?

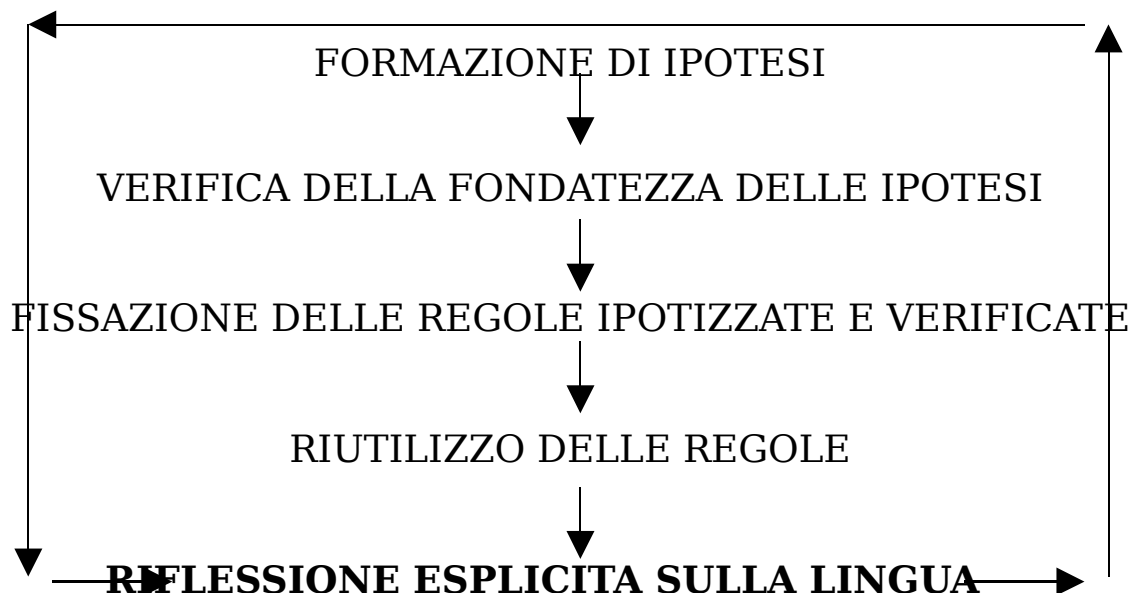
PARTE C

TECNICHE PER L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA

8. Insegnare la grammatica: tecniche glottodidattiche

Il percorso che porta dalla competenza d'uso alla competenza sull'uso può essere suddiviso in una serie di passaggi dei quali nell'ultimo rientra nella nozione tradizionale di "grammatica" intesa come l'esplicitazione e la memorizzazione delle regole di funzionamento di una lingua.

Riprendendo e adattando Balboni (1998), possiamo rappresentare questo percorso come nella figura seguente



Una persona che approfondisce e studia la sua lingua materna ha in genere già compiuto le prime quattro fasi, e quindi deve riflettere in modo esplicito sulla lingua che sa usare; chi studia invece una lingua straniera deve ancora percorrere tutte le fasi. La riflessione esplicita sulla lingua intesa anche come esplicitazione della metalingua grammaticale e delle regole, dal punto di vista concettuale si pone alla fine del percorso, ma in determinate situazioni didattiche - per esempio quando si insegna ad adulti (cfr. paragrafo 7.3) - può essere opportuno proporre una sistematizzazione formale anche in un punto intermedio del percorso.

Le tecniche che si possono usare in ciascuna fase sono diverse, e qui di seguito ne vengono proposte alcune tra le più usate e più utili.

8.1 La formazione delle ipotesi

Qualsiasi parlante, di fronte ad una nuova lingua, si crea delle ipotesi spontanee sui suoi meccanismi di funzionamento; l'allievo può essere invitato dall'insegnante, con una pratica di tipo induttivo, ad osservare diversi testi per cercare costanti e ipotizzare la presenza di una regola fonologica, grafemica, morfosintattica, lessicale, testuale, comunicativa; prevede attività ed esercizi da proporre prima di qualsiasi spiegazione lessicale o grammaticale. Per economicità di tempo spesso si sceglie di fornire agli studenti un testo che si focalizza solo su una struttura, come per esempio un esercizio di sostituzione che abbia lo scopo di fornire esempi attraverso i quali lo studente possa scoprire induttivamente delle regolarità. Lo scopo non è l'esercitazione o l'applicazione, ma la scoperta di una regola; l'insegnante dovrà quindi poi verificare che sia avvenuta la scoperta.

8.2 La verifica della fondatezza delle ipotesi

Guidato dall'insegnante, ma, se possibile, attraverso in confronto e il lavoro in un gruppo di pari, lo studente può verificare l'esistenza di una regola analizzando anche altri testi o richiamando alla memoria esempi simili. Le tecniche glottodidattiche in questa fase vanno da tecniche pochissimo o per nulla strutturate, come l'osservazione guidata e la discussione in gruppi di pari, alla somministrazione di vere e proprie tecniche glottodidattiche, come esercizi di riconoscimento, di sostituzione, di completamento.

8.3 La fissazione delle regole

Si promuove attraverso attività di carattere intensivo, al fine di memorizzare e rendere automatica l'applicazione delle regole: per questa fase le tecniche glottodidattiche che vengono per lo più utilizzate sono di matrice strutturalista, come i pattern drills, gli esercizi strutturali basati su ripetizione di sequenze stimolo-risposta-rinforzo. Sono esercizi di ripetizione che possono avere diversi gradi di apprezzamento da parte degli studenti, in quanto noiosi e ripetitivi nella loro versione "classica", strutturalista, ma che possono essere adattati in modo da diventare più accettabili e motivanti (cfr. paragrafo 9).

8.4 Il riutilizzo delle regole

Si svolge attraverso attività di esercizio per favorire la padronanza a livello comunicativo orale e/o scritto dei contenuti e delle forme linguistiche fissati. Le attività in questa fase in genere prevedono tre successivi livelli di approfondimento: fissazione del materiale linguistico; libero reimpiego dello stesso; uso creativo della lingua.

Si possono usare, oltre a tecniche non strutturate quali la composizione libera o la drammatizzazione propriamente detta, che quindi non prevede altro che l'argomento per poi lasciare gli attori liberi di costruire le scene, tecniche che permettono di guidare lo studente dalla ripetizione all'uso autonomo: dal *role play*, al *role taking*, al *role making*, al completamento di frasi di tipo strutturale.

8.5 La riflessione esplicita sulla lingua

È una riflessione esplicita, sempre guidata dal docente, che mira a costruire quella che viene chiamata competenza metalinguistica. Serve a questo punto uno o più momenti nei quali gli studenti possono sistematizzare, convalidare, applicare in modo consapevole le regole, magari ragionandoci in gruppo. Anche in questa fase le tecniche sono diverse, tra le quali troviamo:

- a. **tecniche di natura insiemistica:** comprendono tutti quegli esercizi che presentano all'allievo un insieme indistinto e gli chiedono di evidenziare le omogeneità o di eliminare le disomogeneità, oppure di ordinare gli elementi secondo un preciso criterio;
- b. **tecniche di combinazione e di incastro:** in una colonna ci sono i pezzi iniziali di alcune frasi, in un'altra colonna le conclusioni, messe in ordine casuale: l'allievo deve ricostruire le frasi correttamente, riflettendo sui meccanismi di concordanza e sui legami semantici, nelle due colonne possono esserci anche solo nomi e aggettivi, o due frasi da collegare, soggetto-verbo, situazione-forma linguistica appropriata, parola e sua definizione;
- c. **tecniche di esplicitazione,** per riflettere a livello testuale sui meccanismi di coesione, sui pronomi, sui connettori, sulle forme (sinonimi, iperonimi, iponimi).

9. La metodologia ludica per l'insegnamento della grammatica

Abbiamo più volte ripetuto sopra come il pericolo maggiore quando si affrontano percorsi di riflessione sulla lingua in classe è la mancanza di motivazione da parte degli studenti.

In questo senso si giustifica il ricorso ad alcuni principi propri della metodologia ludica, metodologia che ha come primaria finalità quella di motivare gli studenti ad acquisire la lingua rimuovendo le possibili fonti di stress, ansia, noia e facendo leva sulle naturali propensioni delle persone verso la novità, il piacere, la sfida.

Qui di seguito sintetizziamo alcune caratteristiche che si ascrivono alla metodologia ludica e che si possono ritrovare anche nello studio della grammatica di una lingua, se impostato come riflessione linguistica e non come memorizzazione di regole (cfr. paragrafo 1.2).

Innanzitutto, ci sono delle tecniche glottodidattiche che rientrano anche nella quotidianità esterna alla classe nella categoria giochi e che possono essere utilizzate per fare in modo che gli studenti riflettano esplicitamente sulla lingua: un esempio è il cruciverba, utile sia per soffermarsi sugli aspetti grafemici di una lingua, sia su quelli lessicali, attraverso il collegamento tra definizione e parola da inserire nello schema.

Ancora: il piacere che si ricava da un gioco può risiedere nel piacere di vincere delle sfide – basti pensare a quella forma di gioco di competizione che è lo sport – nel piacere di sistematizzare – basti pensare a perché ci sono persone che passano il loro tempo libero a fare puzzle – nel piacere di risolvere problemi – basti pensare a molti giochi enigmistici, che ne sono un esempio. La grammatica affrontata in chiave ludica è il terreno ideale perché si possano vincere delle sfide, con se stessi o con altri, nella ricerca di ipotesi coerenti che possano spiegare un determinato costrutto linguistico, perché si possa trovare un ordine in quell'insieme di parole o suoni che a prima vista non ne ha, perché si possa risolvere il problema di spiegare il comportamento di una lingua e quindi scoprire una soluzione, una regola.

La metodologia ludica può essere infine di aiuto quando si vogliono rendere più accettabili da parte degli studenti e più motivanti gli esercizi strutturali necessari per la fissazione delle regole. Gli esercizi strutturali hanno infatti il vantaggio di essere semplici e facilmente graduabili e di fornire un rinforzo immediato, ma non sono motivanti, corrono il forte rischio di far esercitare gli studenti sulle forme a prescindere dai significati, non sono contestualizzati dal punto di vista comunicativo.

Questo tipo di esercizi può però essere modificato al fine di attenuare i difetti della sua forma originaria impostandoli in chiave giocosa, facendoli riguardare non solo gli aspetti più propriamente linguistici ma anche quelli comunicativi, inserendoli in contesti comunicativi significativi, in situazioni realistiche nelle quali può essere richiesta la ripetizione di strutture e forme, sfruttando il principio del vuoto di informazione da riempire attraverso la lingua per esempio proponendo agli studenti di realizzare un sondaggio presso tutti i compagni, costruendo attorno alla pratica di ripetizione un gioco a squadre nel quale vince il gruppo che ripete correttamente la struttura in oggetto in minor tempo.

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

1. Che regole/aspetti della lingua italiana posso fissare ed esplicitare con i seguenti esercizi?

- cloze
- riempimento di spazi
- caccia all'errore

2. Riesci ad immaginare esercizi che siano strutturali nell'impianto psico-didattico, ma motivanti, variati, stimolanti...? pensaci dando anche un esempio di un esercizio strutturale di tipo accettabile.