

Per un approfondimento, riportiamo l'introduzione al fascicolo "A partire dalla frase. Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado".

Il progetto

Il progetto "La moderna ricerca grammaticale e le sue implicazioni in ambito didattico", che ha portato all'elaborazione del fascicolo "A partire dalla frase. Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado", è stato avviato in seguito a diversi *input*: la necessità, espressa da molti insegnanti, soprattutto della scuola Primaria e della Secondaria di I grado, di un aggiornamento sugli sviluppi della ricerca nell'ambito della linguistica e della grammatica per recuperare quelle competenze disciplinari che, purtroppo, non vengono fornite dall'attuale formazione universitaria degli insegnanti di italiano¹; la volontà di proseguire e approfondire i temi della riflessione sulla lingua e del modello valenziale già affrontati in un progetto coordinato da Carmen Siviero nel 2003; il dibattito sul ritorno della grammatica condotto dalle associazioni professionali degli insegnanti (GISCEL, LEND, SLI, ILSA, CIDI) e dalla comunità accademica; l'incontro con Maria G. Lo Duca (e con le sue ricerche e i suoi testi, in particolare con il *Sillabo di italiano L2* e gli *Esperimenti grammaticali*³), che si è resa disponibile a seguire ancora un gruppo di lavoro formato da insegnanti della scuola del primo ciclo della nostra Provincia; la consapevolezza, fornita dalla frequentazione degli/delle insegnanti e avallata dalla ricerca, della necessità di migliorare la didattica dell'italiano e l'educazione linguistica, e di "far sperimentare l'esplorazione della grammaticalità non come obbligo e costrizione, ma come risorsa del parlare e dello scrivere"⁴.

Gli obiettivi generali del progetto erano dunque la formazione dei docenti sulle teorie della moderna ricerca linguistica e sulle recenti sistemazioni grammaticali dell'italiano e la produzione del sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado e il glossario relativo.

Il progetto, della durata di tre anni, è iniziato nel 2009 e si è svolto in più fasi: una fase di indagine sulle competenze in ambito grammaticale delle insegnanti di italiano; una fase di

¹ Nella IX tesi in "Le dieci tesi per un'educazione linguistica democratica", troviamo al proposito il seguente passo: "IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti. La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate, potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso) buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere." Il testo è reperibile in rete all'indirizzo: <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>.

² Lo Duca, M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Milano, Carocci.

³ Lo Duca, M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia.

⁴ De Mauro, T. (2011), "Due grammatiche per la scuola (e non solo)" in Corrà, Loredana - Paschetto, Walter (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli.

formazione, con la guida della professoressa Lo Duca, sulla moderna ricerca grammaticale, a cui hanno partecipato circa 100 insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado; una fase di ricerca-azione con laboratori di applicazione didattica delle conoscenze teoriche acquisite nella prima fase e di produzione e sperimentazione del sillabo e del glossario. Dopo i primi incontri si sono dunque costituiti 3 gruppi di lavoro, formati da insegnanti della scuola Primaria e Secondaria di primo grado⁵, che hanno cominciato un percorso di formazione, ricerca e sperimentazione che aveva l'obiettivo di stilare un sillabo verticale di riflessione sulla lingua e un glossario. Le insegnanti coinvolte hanno così iniziato un'avventura impegnativa, ma nello stesso appassionante, fatta di incontri di formazione tenuti dalla professoressa Lo Duca alternati a incontri di produzione del sillabo e del glossario.

Il materiale prodotto è stato continuamente sottoposto a una sorta di validazione attraverso la sperimentazione nelle classi di percorsi di riflessione sulla lingua. In una specie di circolo virtuoso, secondo il modello della ricerca-azione, la sperimentazione ha fornito continuo materiale di riflessione, di discussione e di verifica per aggiustare e migliorare la struttura del sillabo.

Le scelte e i dubbi

All'inizio del percorso si è posta la necessità di fare delle scelte teoriche e metodologiche di fondo. La proposta di Lo Duca è stata quella di stilare un sillabo fondato sull'esperienza delle insegnanti per evitare il rischio della precocità, dell'esclusione e della ripetitività. Gli obiettivi principali: promuovere negli alunni una conoscenza, controllabile e verbalizzabile su una preesistente conoscenza implicita, inconsapevole, per sviluppare una competenza linguistica consapevole che permetta agli alunni di capire che nella lingua esistono delle regole che hanno delle motivazioni, ma che nell'attività linguistica c'è anche un ampio margine di scelta.

Il problema di fondo è stato comunque la scelta relativa al modello di descrizione della lingua a cui fare riferimento. Innanzitutto si è scelto di partire dalla frase per poi arrivare all'analisi delle categorie lessicali (alla morfologia) perché, come sottolinea Prandi in una metafora illuminante, "pretendere di descrivere nomi, articoli, aggettivi e pronomi prima di aver studiato la frase è come pretendere di descrivere pedali, catene, ruote e manubri nascondendo la bicicletta della quale sono parti"⁶. Con la guida della professoressa Lo Duca, dopo un'analisi accurata del modello tradizionale e dei suoi limiti e una presentazione degli esiti della ricerca più aggiornata in ambito linguistico, è stato scelto, per quanto riguarda la struttura della frase, il modello valenziale, in quanto più adatto,

⁵ Il gruppo di lavoro che ha steso concretamente il sillabo è formato dalle seguenti insegnanti, che ringrazio per la costanza e l'impegno: Rosanna Cressotti, Gabriella Di Gregorio, Gabriella Donà, Laura Fattoretto, Sonia Fiorentino, Carolina Gabrielli, Anna Rosa Lavezzo, Valentina Lazzarotto, Flavia Lorenzini, Elena Martinelli, Daniela Mattolin, Sonia Merlin, Valentina Mignolli, Ute Pfeifhofer, Francesca Quercia, Orietta Schimenti, Elvira Slomp. Sonia Venturin. Nel corso dei tre anni di formazione e sperimentazione si sono avvicinate anche molte altre insegnanti che, con la loro partecipazione, hanno comunque contribuito alla realizzazione di questo progetto e che per questo ringrazio.

⁶ Prandi, M. (2010), *Modelli di grammatica e lavoro in classe*, contributo distribuito al XVI Convegno Nazionale G I S C E L *La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?*, Padova.

secondo gli studiosi e in base all'esperienza di molti insegnanti, a fare riflessione sulla lingua e a capire meglio le relazioni tra i diversi elementi della frase e del testo. Del resto, il modello valenziale era già stato concepito in chiave didattica da Tesnière (Tesnière: 1959) stesso, il teorico della grammatica valenziale. Il modello persegue inoltre l'obiettivo di arrivare a una "didattica essenziale" (Colombo: 1997) della grammatica a cui corrisponde una terminologia metalinguistica essenziale. Permette poi di non separare la sfera semantica da quella sintattica: è evidente, infatti, che il verbo modifica la sua struttura argomentale in base al suo significato. Il verbo, che è il perno della frase e permette di capire in modo approfondito il suo contenuto di informazioni, ha, in base al proprio significato, la proprietà di richiamare alcuni elementi strettamente necessari con i quali può costituire una frase (ridotta al minimo, ma di senso compiuto). Sulla base della valenza, i verbi si dividono in: zerovalenti (non hanno nemmeno l'argomento soggetto: ad esempio, *piovere*); monovalenti (necessitano di un unico argomento, il soggetto: *dormire*); bivalenti (verbi che necessitano di due argomenti: *prendere*); trivalenti (verbi che necessitano di tre argomenti: *regalare*); tetravalenti (verbi che necessitano di quattro argomenti: *tradurre*).

Tutti i verbi, cambiando di significato, possono presentare più strutture valenziali. Il modello valenziale presenta dunque una descrizione della frase abbastanza semplice: parte dalla constatazione che certi verbi, per completare il loro significato, hanno bisogno di altri elementi, gli argomenti, cioè gli elementi necessari a dare senso compiuto alla frase nucleare formata dal verbo e dai suoi argomenti, e chiarisce il concetto di predicato: il predicato è tutto ciò che "si predica del soggetto" e che sta nel nucleo della frase, escluso il soggetto. Il numero degli argomenti varia, cambiando così la struttura della frase. Esistono poi altri elementi non necessari, extranucleari, che arricchiscono la "scena" costituita dal verbo e dai suoi argomenti: i circostanti, che si legano direttamente agli elementi della frase nucleare e che hanno una collocazione precisa, e le espansioni, che sono elementi più mobili e non sono strettamente connessi al nucleo.

Nella frase *Paolo mangia una mela matura ogni mattina* gli argomenti necessari sono *Paolo* (soggetto) e *la mela* (oggetto diretto), mentre *matura* è un circostante (si lega direttamente all'oggetto diretto) e *ogni mattina* è un'espansione (infatti può anche essere spostata all'inizio o all'interno della frase). La frase proposta è una frase semplice ed è quindi facile individuarne e classificarne gli elementi, ma anche la frase complessa, formata da reggente e subordinate, può essere schematizzata in modo chiaro proprio perché le subordinate vengono ricondotte ai concetti di argomenti, circostanti ed espansioni. In questo modo si "snellisce" la grammatica tradizionale, riducendo il numero di concetti utili a rappresentare i diversi elementi ed eliminando l'elenco infinito dei complementi. Il modello valenziale permette infine di rappresentare graficamente la frase tramite gli schemi radiali e questo lo rende adatto a essere utilizzato nella pratica didattica.

Altre scelte di fondo importanti sono state quelle che hanno portato il gruppo di lavoro a decidere su quali elementi linguistici sollecitare una riflessione esplicita per selezionare gli indici. Una volta selezionati gli indici, il problema è stato come metterli in sequenza: quando insegnarli? A che punto della sequenza? Prima e dopo che cosa? Quale deve essere l'articolazione dei diversi indici nelle otto classi? Cosa andrebbe spostato alle superiori?

E qui entra in gioco l'esperienza degli/delle insegnanti che, riflettendo sulla propria pratica didattica, condividendo le esperienze maturate in classe e mettendo continuamente in discussione le scelte compiute, hanno elaborato la proposta che viene presentata in questo fascicolo.

La struttura del sillabo

In sintesi, la macrostruttura del sillabo è la seguente: la frase, le categorie lessicali (con il verbo in prima posizione), la punteggiatura, l'uso del dizionario. Il percorso della Primaria prende l'avvio dalla differenza tra parole e frasi e frasi e non frasi nei primi due anni per proseguire con l'introduzione del concetto di sintagma come gruppo di parole e passare alla frase nucleare, alle valenze del verbo, al verbo con i suoi argomenti, al soggetto e al verbo come predicato, per finire con una prima riflessione su circostanti ed espansioni. Nella secondaria si riprende e si approfondisce la riflessione sulla struttura della frase semplice per arrivare nella classe terza alla frase complessa (reggente e frasi argomentali, le relative e le frasi extranucleari, le frasi nominali, il concetto di coordinazione e subordinazione). Per quanto riguarda le categorie lessicali, nella Primaria si comincia con l'osservare le categorie di variazione morfologica (genere, persona, numero, tempo), il concetto di accordo (del soggetto con il verbo, dell'articolo e dell'aggettivo con il nome), per passare poi a una prima introduzione dei ruoli che le categorie ricoprono all'interno della frase; si comincia ad affrontare la formazione delle parole (i derivati e gli alterati), il tempo verbale (la linea del tempo: presente, passato, futuro), la posizione di alcune categorie all'interno della frase (l'articolo, l'aggettivo). Nella Secondaria di I° grado si riprendono e si approfondiscono gli argomenti affrontati nella Primaria, ampliando la riflessione sul verbo (temporalità, attualità, modalità), completando il lavoro sulla formazione delle parole, introducendo le relazioni di tempo, causa, scopo, ipotesi, precisando le funzioni e i ruoli delle parti variabili e invariabili all'interno della frase.

Il metodo

Il metodo didattico prescelto per sviluppare negli alunni competenze di riflessione sulla lingua è stato mutuato dagli *Esperimenti grammaticali* di Maria G. Lo Duca, già noti alle insegnanti del gruppo di lavoro. La metodologia euristica utilizzata nelle proposte didattiche presentate dal libro di Lo Duca, che, tra l'altro, è sottesa all'impianto generale delle indicazioni provinciali per il primo ciclo ed è funzionale a un insegnamento per competenze, permette di promuovere negli alunni competenze di ricerca, riflessione e confronto attraverso una didattica per scoperta, cooperativa e laboratoriale, attrezzandoli così a superare quelle difficoltà che potrebbero nascere dal fatto che nella scuola si utilizzano differenti approcci grammaticali nei diversi ordini e gradi scolastici. Invece di riempire le teste degli alunni, facendo passare per un imbuto regole e conoscenze "premasticate" e predigerite, la riflessione sulla lingua viene affrontata in classe, costruendo assieme agli alunni un sapere condiviso attraverso l'attivazione di tutte quelle abilità cognitive (osservare, fare ipotesi, classificare, ordinare, collegare, confrontare, generalizzare) che tutte le discipline, non solo quelle scientifiche, dovrebbero promuovere in un'ottica di interdisciplinarietà e trasversalità, in quanto utili all'alunno per farlo

diventare uno scolaro competente durante il percorso di studi e un cittadino competente una volta entrato nel mondo degli adulti e del lavoro.

“Operazioni quali ‘porre in relazione’, ‘raggruppare in classi’, ‘individuare il rapporto tra classe e sotto-classe’ sono modalità fondamentali di organizzazione dell’esperienza, che almeno da Piaget in poi sappiamo avere un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo e logico-linguistico del bambino.” (Lo Duca: 2004, p. 33)

Fare grammatica a scuola “significa attuare dei percorsi di ‘scoperta’ grammaticale su cui condurre gli allievi, perché essi imparino a ritrovare quella conoscenza linguistica immagazzinata e già all’opera nella loro testa, e che pur rivelandosi generalmente sufficiente ad assolvere alla maggior parte dei compiti comunicativi, sfugge di solito a qualsiasi consapevolezza o possibilità di controllo.” (Lo Duca: 2004, p. 32)

La riflessione sulla lingua diventa così un percorso di scoperta che conduce l’alunno a esplicitare le regole implicite che normalmente applica quando parla o scrive e a esserne consapevole, oltre a essere uno strumento che permette di usare la lingua a un livello di padronanza più alto, contribuisce sicuramente a potenziare il pensiero formale e a far utilizzare un approccio scientifico per la soluzione di problemi anche linguistici, facendo ragionare e confrontare, per permettere agli allievi di praticare l’esercizio del dubbio e di raggiungere dei risultati, facendo delle scelte e non subendo delle regole. Fare riflettere sulla lingua diventerà allora un’esperienza significativa che produce apprendimento.

Il metodo attivo-induttivo, proposto dal gruppo di ricerca, si fonda sul ragionamento e sulla discussione a coppie, in gruppo e collettiva, guidata dall’insegnante. Le attività proposte come suggerimenti invitano gli alunni a osservare e a mettere in relazione i fenomeni linguistici per arrivare a scoprirne le regole e le caratteristiche attraverso la riflessione individuale, ma soprattutto tramite il confronto tra pari: gli alunni sono costantemente chiamati in prima persona a definire le categorie e a costruire le conoscenze, a trovare soluzioni e a cercare spiegazioni dopo essere stati stimolati continuamente a porre e a porsi domande e a fare ipotesi.

È ormai assodato che non esiste un legame diretto tra riflessione sulla lingua e sviluppo delle abilità linguistiche, quindi attraverso la riflessione metalinguistica non si raggiunge immediatamente l’obiettivo di migliorare le competenze d’uso della lingua, obiettivo perseguito attraverso un lavoro approfondito sulle abilità e sui testi. Se partiamo da questo presupposto, la riflessione sulla lingua, intesa come “attività intelligente”⁷ e non come imposizione acritica di norme chiuse e rigide da imparare a memoria, ha come obiettivi prioritari lo sviluppo di competenze logiche e analitiche applicate alla lingua, l’acquisizione di strumenti di osservazione, di analisi e di classificazione dei fenomeni linguistici da utilizzare per maturare una sempre più consapevole padronanza della lingua madre e da riutilizzare per apprendere altre lingue.

Scopo della riflessione sulla lingua è dunque far sì che gli alunni, nelle diverse fasce di età e di livello scolare, conoscano i meccanismi della lingua, il funzionamento profondo del linguaggio verbale, e imparino a parlare dei fatti linguistici e a ragionare sui fenomeni linguistici con sempre maggiore precisione e consapevolezza. Il GISCEL, nel definire i

⁷ Colombo, A. (1997), “Per un’educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua”, in *La didattica*, anno III n. 4, giugno 1997.

traguardi irrinunciabili dell'educazione linguistica, inseriva già nel 2004 nel documento *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica* il seguente passo: "Si pone la necessità di incanalare la naturale disposizione metalinguistica, già presente fin dai primi anni di scolarità, verso forme esplicite di riflessione. Non si tratta di apprendere regole già stabilite, ma di esplorare il sistema lingua alla scoperta di regolarità che soltanto in un secondo tempo saranno progressivamente sistematizzate. La riflessione sulla lingua deve privilegiare, soprattutto nei primi anni, il livello lessicale-semantico, ed attuarsi a partire dai testi orali e scritti, perché nei testi si realizzano le intenzioni di chi usa la lingua per parlare e scrivere. Successivamente, possono essere proposte attività esplicite su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge; lo scopo è che l'allievo diventi consapevole delle operazioni che si fanno quando si comunica e della variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo; usi in modo adeguato un vocabolario metalinguistico fondamentale; ragioni in modo più esteso sui fenomeni linguistici."⁸

Strumenti

Per aiutare gli alunni nella riflessione, si è scelto di utilizzare il modello degli schemi radiali proposto da Sabatini⁹ per la rappresentazione grafica delle frasi perché, rispetto a una rappresentazione lineare, consente di visualizzare con più chiarezza i rapporti e i legami tra i vari elementi della frase. Anche questa modalità è stata sperimentata, soprattutto nelle classi della Secondaria di I grado, e ha dato buoni frutti.

Per quanto riguarda la terminologia, il gruppo è stato posto di fronte a due ordini di problemi: quando introdurre i termini specifici e se utilizzare entrambi i linguaggi (del modello tradizionale e di quello valenziale). Nella scuola Primaria l'introduzione dei termini specifici è graduale e viene preceduta da una fase in cui il metalinguaggio è sostituito da espressioni coniate dagli allievi e condivise con la classe. Nella Secondaria di I grado l'esperienza dice che gli alunni sono pronti a recepire e utilizzare la terminologia di settore, considerando sempre concretamente il tipo di allievi che si hanno davanti. Gli indici, le spiegazioni delle attività e le definizioni del glossario sono rivolte agli/alle insegnanti e dovranno quindi essere mediate dagli/dalle stessi/e a seconda dell'età degli allievi e dei contesti di apprendimento.

La terminologia utilizzata nei sillabi e nel glossario comprende il linguaggio del modello valenziale e quello della linguistica e della grammatica più aggiornata per quei termini e quei concetti che ci è sembrato di dovere precisare per supportare il lavoro degli/delle insegnanti¹⁰.

⁸ Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica costituito in seno alla Società di Linguistica Italiana, *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica*, documento approvato dall'Assemblea nazionale di Modena, 25.9.2004, reperibile in rete all'indirizzo: <http://www.giscel.org/Doccurricolo%202006.htm>.

⁹ Sabatini, F. – Camodeca, C. – De Santis, C. (2011), *Sistema e testo*, Torino, Loescher.

¹⁰ Per approfondimenti in proposito si rimanda alla bibliografia suggerita da Lo Duca nel suo contributo.

Conclusioni

Le scelte fatte sono una proposta che non deve essere considerata prescrittiva, ma semplicemente orientativa, un tentativo di razionalizzare ed essenzializzare i contenuti su cui applicare la riflessione sulla lingua in un'ottica di continuità verticale, nella consapevolezza che per impostare il lavoro in classe sia necessario tenere conto di molte variabili, quali la composizione delle classi, le esigenze di ogni fascia di età e il livello di maturità cognitiva degli allievi, l'organizzazione dei tempi scolastici, la disponibilità di risorse umane e materiali.

Questa proposta presuppone un cambiamento del punto di vista sul modo di fare riflessione sulla lingua, che avrà bisogno di tempo per essere compreso e approfondito. Quello che si chiede ai colleghi è di provare a prenderlo in considerazione e di avviare una discussione sui nodi che sono ancora da sciogliere. È una proposta che deve essere verificata, discussa, migliorata, modificata alla luce di esperienze diverse che sarebbe interessante condividere e mettere a frutto per promuovere un apprendimento attivo, autonomo e consapevole nei nostri allievi.

Claudia Provenzano

Bibliografia

- Colombo, A. (1997), "Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua", in *La didattica*, anno III n. 4, giugno 1997.
- Corrà, L. - Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli.
- Lo Duca, M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Prandi, M. (2010), "Modelli di grammatica e lavoro in classe", contributo distribuito al XVI Convegno Nazionale GISCEL *La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?*, Padova.
- Sabatini, F. - Camodeca, C. - De Santis, C. (2011), *Sistema e testo*, Torino, Loescher.
- Tesnière, L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Éditions Klincksieck [tr. it.: Germano Proverbio / Anna Trocini Cerrina (a cura di), *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2001].