

UNIVERSI PARALLELI.
INDICAZIONI E MATERIALI PER LA RIFLESSIONE GRAMMATICALE
NELLA SCUOLA PRIMARIA

DIEGO PESCARINI

ABSTRACT

This article sums up some reflections on a sample of teaching materials, which were analysed taking into consideration the *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo* (which are the national recommendations for the primary school issued in 2012 by the Italian Department for Education). I will focus mainly on the part of "Indicazioni" concerning explicit grammar and the reflection on language use. I will show that – as far as grammar issues are concerned – the "Indicazioni" are not precise and sometimes contradictory. Moreover, the analysis of the teaching materials will show they are structured in a normative way and there is little space left for real linguistic reflection.

1. INTRODUZIONE

Questo lavoro prende in esame da un lato le note su “Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua” contenute nelle *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo*, elaborate nel 2012 e, dall’altro, alcune pagine di un testo scolastico per l’insegnamento dell’italiano nella scuola primaria: E. Costa – L. Doniselli – A. Taino, *FantaParole 3* (Edizioni La Spiga). Il confronto fra le Istruzioni e un testo scolastico ha lo scopo di riflettere in modo costruttivo sulle linee generali e su alcuni aspetti particolari della prassi dell’insegnamento della grammatica nella scuola primaria.

Tali questioni hanno vissuto un'improvvisa popolarità all'inizio dell'anno in corso, quando una serie di appelli e contro-appelli è circolata sui principali mezzi d'informazione e, grazie anche al ruolo dei social media, ha avuto una certa eco nell'opinione pubblica. Prenderò spunto da quel dibattito, sommariamente riassunto nel § 2, per contestualizzare il presente contributo. Per quanto concerne il libro esaminato, mi limiterò esclusivamente a qualche osservazione a margine della sezione di grammatica (pp. 97-168), precisando che non intendo sviluppare qui una recensione del volume, visto che l'obiettivo di queste pagine non è valutare la bontà di un testo specifico. Ho tuttavia deciso di partire dalla campionatura di un volume per i seguenti motivi:

- 1) mi sembra che, pur con le dovute eccezioni, il dibattito sulla didattica della lingua verta molto spesso su questioni pedagogiche piuttosto astratte, mentre lo spazio dedicato all'analisi dei materiali veri e propri sia ancora piuttosto scarso;
- 2) osservare l'organizzazione dei materiali stampati ci consente di avere un'immagine abbastanza fedele di come venga impostata l'attività in classe, sebbene alcuni insegnanti preferiscano tracciare degli itinerari didattici alternativi; tuttavia, anche nei casi in cui gli insegnanti si discostino sensibilmente dall'organizzazione proposta nel manuale, il libro di testo deve poter essere usato come riferimento per i bambini nello studio autonomo;
- 3) il libro è anche il principale strumento di aggiornamento degli insegnanti: sono pochi gli insegnanti che, almeno su questioni grammaticali, hanno la pazienza di distillare ciò che scrivono i linguisti (su questo, si vedano le riflessioni in Vanelli 2010) e, come già detto, il contenuto delle loro lezioni finisce con l'essere influenzato, positivamente o negativamente, dall'impostazione del libro;
- 4) poiché i costi dei libri per la scuola primaria sono a carico della collettività, credo sia doveroso monitorarne la qualità.

Descriverò brevemente la struttura del libro in oggetto nel § 3, mentre svilupperò nel § 4 alcune rapide considerazioni più dettagliate.

2. IL CONTESTO: TUTTA COLPA DELLA PRIMARIA?

Per comprendere il contesto in cui ho elaborato queste riflessioni, vorrei iniziare col ripercorrere brevemente le tappe di una vicenda mediatica nata dalla pubblicazione di una lettera-appello¹ promossa dal *Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità* e firmata da circa seicento docenti universitari. I ‘seicento’, come sono stati poi ribattezzati dalla stampa, lamentano “le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare”. In particolare gli accademici puntano il dito contro la didattica dell’italiano nella scuola primaria: “[d]obbiamo dunque porci come obiettivo urgente – scrivono – il raggiungimento, al termine del primo ciclo, di un sufficiente possesso degli strumenti linguistici di base da parte della grande maggioranza degli studenti”. A questo scopo, vengono individuate nella lettera-appello tre linee di intervento:

- una revisione delle indicazioni nazionali che dia grande rilievo all’acquisizione delle competenze di base;
- l’introduzione di verifiche nazionali periodiche durante gli otto anni del primo ciclo;
- la partecipazione di docenti delle medie e delle superiori alla verifica in uscita dalla primaria e all’esame di terza media.

Alla lettera dei ‘seicento’ sono seguite alcune repliche, molte precisazioni e qualche polemica. La risposta a mio avviso più rilevante ed equilibrata è stata firmata da Maria Giuseppa Lo Duca², che osserva come le *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo* pongono già un accento molto marcato sull’acquisizione delle competenze linguistiche

¹ Cfr. <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

² Una copia della lettera di Lo Duca si può trovare sul sito del GISCEL: http://www.giscel.it/sites/default/files/comunicazioni/2017/06_Testo%20Lo%20Duca%20lungo%20e%20firme_15feb.pdf

di base nel primo ciclo di studi, sebbene, scrive Lo Duca, “su molte questioni, soprattutto grammaticali, si sarebbe potuto essere più espliciti” (tornerò a fondo su questo punto). Al contrario, l’importanza della grammatica e della scrittura diminuisce di importanza mano a mano che si procede nel percorso scolastico. Quindi, la responsabilità dell’impreparazione degli studenti universitari andrebbe piuttosto ricercata nel secondo ciclo di istruzione. Scrive Lo Duca:

“Questo progressivo allentamento dell’investimento sulla lingua italiana dovrebbe essere nel ricordo di tutti: al di là delle ricerche che lo hanno documentato, e ce ne sono, in Italia ci si occupa di lingua moltissimo nella scuola primaria, ancora abbastanza nella scuola media, poco nel biennio, pochissimo nel triennio. All’università arrivano giovani che hanno spesso dimenticato quel poco o tanto che avevano acquisito nella scuola dell’obbligo”.

In effetti, nel triennio delle superiori la riflessione linguistica e l’attività di scrittura sono sviluppate soprattutto grazie allo studio delle lingue classiche, che, a causa della loro struttura linguistica e dei continui esercizi di traduzione, obbligano gli studenti a mantenere in esercizio le abilità linguistiche acquisite nei primi anni del loro percorso scolastico. Tuttavia, la progressiva marginalizzazione delle lingue classiche nella scuola superiore non è stata compensata da un arricchimento della didattica delle lingue moderne: è innegabile che lo sforzo analitico e l’esercizio di scrittura tradizionalmente imposto agli studenti di greco e latino non ha pari nella didattica delle lingue moderne, che, per motivi a me ignoti, è spesso improntata verso lo studio della letteratura o verso aspetti funzionali-comunicativi piuttosto che strutturali. Questa progressiva perdita di centralità della riflessione sugli aspetti formali delle lingue e dell’attività di scrittura/traduzione non può che aver danneggiato anche la padronanza della lingua prima, specie negli stili più sorvegliati propri dello scritto, da parte degli studenti in ingresso all’università. Tale impoverimento, tuttavia, non può avere radici così lunghe da arrivare fino alla scuola primaria.

Infatti, come nota Lo Duca, le *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo* riservano ampio spazio all'italiano (pp. 28-36), le cui competenze vengono organizzate e descritte in cinque sezioni:

- Oralità
- Lettura
- Scrittura
- Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo
- Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

In quanto segue vorrei concentrarmi soprattutto sulle Indicazioni relative all'ultimo punto (per ulteriori considerazioni, anche in chiave storica, si veda Lo Duca 2012). Riporto il testo integrale, corredandolo con alcune osservazioni puntuali, che compariranno prima di ogni citazione.

Le *Indicazioni* si aprono con un preambolo assai illuminante, che pone al centro della riflessione linguistica non la norma astratta, ma la competenza linguistica del parlante-bambino, a cui si riconosce una naturale predisposizione per la riflessione sui fatti di lingua:

“Ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa ‘grammatica implicita’ si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua, che permette di giungere a forme ‘corrette’ (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue.

Inoltre, sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di ‘grammatica esplicita’”.

Lo studio della grammatica viene quindi presentato come una riflessione guidata che fa leva su una curiosità innata nei confronti delle strutture linguistiche. La lingua e la riflessione linguistica sono quindi

attività istintive, che l'insegnante dovrebbe incanalare senza forzature per portare al riconoscimento di uno standard in relazione ad altre varietà linguistiche o ad altre lingue.

Questa filosofia mi sembra ampiamente condivisibile perché sostanzialmente in linea con quanto riportato negli studi sull'acquisizione linguistica. Il testo delle Indicazioni Nazionali, tuttavia, sembra discostarsi immediatamente da questa premessa e, attraverso uno dei tanti salti logici che caratterizzano il documento, introduce nel passaggio successivo una concezione totalmente diversa, se non opposta, in cui la lingua da istinto naturale di un bambino diventa strumento nelle mani di un cittadino, da usare in modo "critico e libero".

"È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico (che si avvia, ma non si completa, nel primo ciclo). Si tratta, infatti, di una delle condizioni per un uso critico e libero della lingua, a cui deve giungere presto ogni cittadino".

Un'ulteriore cesura nel testo introduce un terzo spunto di riflessione, tutto concentrato sulla lettura e la scrittura. Da notare che lettura e scrittura sono già state ampiamente trattate precedentemente nel testo ministeriale e, a questo punto, si capisce poco cosa queste abilità abbiano a che fare con "grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua". Di nuovo, si confondono due piani: l'uso e la riflessione da un lato, dall'altro la "strumentalità del leggere e dello scrivere":

"Perciò, nei primi anni della scuola primaria l'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curate insieme. Del resto nella pratica coincidono: l'apprendimento della strumentalità del leggere e dello scrivere è da considerarsi infatti attività linguistica e metalinguistica al tempo stesso.

Per quanto riguarda l'ortografia, da una parte è fondamentale che essa sia acquisita e automatizzata in modo sicuro nei primi anni di scuola, in quanto diventa difficile apprenderla più in là con gli

anni; dall'altra la correttezza ortografica deve essere costantemente monitorata a tutti i livelli di scuola”.

Dopo questa parentesi sulla correttezza ortografica – sacrosanta, ma tangenziale nel quadro degli Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua – il testo affronta finalmente le competenze grammaticali da sviluppare nell'ambito del primo ciclo:

“Gli oggetti della riflessione sulla lingua e della grammatica esplicita sono: le strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse (per la descrizione delle quali l'insegnante sceglierà il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace); le parti del discorso, o categorie lessicali; gli elementi di coesione che servono a mettere in rapporto le diverse parti della frase e del testo (connettivi di vario tipo, pronomi, segni di interpunzione); il lessico e la sua organizzazione; le varietà dell'italiano più diffuse”.

Dato il contesto, appare assai opaco il riferimento ad un “modello grammaticale di riferimento” (quasi ce ne fosse un catalogo). Sarebbe stato più produttivo individuare un elenco degli aspetti sintattici rilevanti, che solitamente non dipendono dal modello di rappresentazione: oggetti sintattici quali *costituenti*, *valenze*, *relazioni di accordo*, ecc. non hanno nulla a che fare con i ‘modelli grammaticali’, che, a questo livello di elaborazione, possono essere tranquillamente tralasciati. Ad esempio, i concetti di *sintagma* o *parola* non dipendono da alcuna assunzione teorica particolare, ma la loro definizione passa inevitabilmente attraverso degli elementari *test di costituenza* (ad esempio: non interrompibilità, possibilità di spostamento, sostituzione con una proforma, ecc.) che, pur richiedendo diversi livelli di elaborazione, possono essere introdotti ed utilizzati sin dal primo ciclo.

Riguardo alle parti del discorso, non si specificano quali siano gli aspetti e le proprietà su cui riflettere, sebbene studi sulla didattica abbiano ampiamente mostrato come anche l'identificazione di categorie ‘semplici’ come quella del nome sia un'attività tutt'altro che scontata

(Lo Duca – Ferronato – Mengardo 2009). A questo proposito (tornerò su questo punto in seguito), sarebbe forse più utile soffermarsi sulle proprietà *combinatorie* delle parti del discorso (ad esempio, il nome è la parte del discorso che segue l'articolo ed è modificato dagli aggettivi), piuttosto che sulle loro (vaghe) proprietà semantiche.

Trovo poi singolare il punto sugli strumenti di coesione, in cui vengono assimilati in un'unica categoria aspetti sintattici e testuali diversissimi: per fortuna, nessuno dei libri di testo che ho osservato mette sullo stesso piano pronomi e segni di interpunzione.

Non mi è del tutto chiaro perché “il lessico e la sua organizzazione” trovi posto in questo elenco, visto che le Indicazioni contengono un paragrafo sull'Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo. Probabilmente si vuole qui porre l'accento sulle informazioni grammaticali codificate nel lessico (ad esempio, le valenze dei verbi) o riflettere sul ruolo del lessico in relazione ai diversi usi della lingua. Tuttavia, questo non è ben chiaro nel documento ministeriale. Analogamente, il riferimento alle “varietà dell'italiano più diffuse”, inserito così alla fine dell'elenco, appare completamente fuori contesto.

Invece, le indicazioni dovrebbero contenere un catalogo ragionato di ‘oggetti della riflessione’, unitamente a brevi indicazioni metodologiche finalizzate a stimolare la riflessione linguistica, come nei seguenti esempi:

1. *Parole, sintagmi, frasi*

Introdurre gradualmente gli strumenti per l'analisi delle frasi in costituenti intermedi (sintagmi) e minimi (parole). Invitare gli studenti a manipolare la struttura delle frasi per mettere in rilievo la presenza di legami strutturali fra le parole che formano un sintagma e individuare la testa dei sintagmi. Ragionare sulla distinzione fra parole ‘piene’ e parole funzionali. Introdurre le categorie grammaticali sulla base delle loro proprietà combinatorie, piuttosto che sulle loro proprietà semantiche. Spingere gli studenti a formulare delle frasi agrammaticali per

imparare a distinguere gli argomenti dagli aggiunti, le teste dei modificatori.

2. *Il sintagma nominale*

Individuare solamente le tipologie di nomi che hanno comportamenti sintattici diversi (ad esempio i nomi propri e comuni differiscono rispetto alla presenza dell'articolo, sebbene vi sia variazione nell'italiano regionale), mentre possono essere tralasciate le tassonomie puramente semantiche (per esempio la distinzione fra nomi concreti ed astratti). Ragionare sul ruolo della testa del sintagma e sulla posizione della testa rispetto a vari tipi di modificatori. In questo senso, sarà utile ragionare sul comportamento di diverse classi di aggettivi. Introdurre la nozione di accordo, illustrandone gli effetti sulla flessione dei modificatori nominali.

L'elenco potrebbe poi continuare con indicazioni simili relative al sintagma verbale, ai tipi frasali...

Il testo ministeriale non contiene indicazioni così precise, ma continua invece mediante affermazioni apodittiche, che spesso appaiono in contraddizione con quanto scritto in precedenza. Nel passaggio riportato in seguito si afferma ad esempio che “la riflessione privilegia il livello lessicale-semanticò e si attua a partire dai testi”. Come si fa a sostenere che lo studio delle strutture sintattiche possa privilegiare il livello lessicale e semanticò? In secondo luogo, se il punto di partenza è la competenza linguistica del bambino, perché invece ora si afferma che il punto di partenza sono i testi e non già la “naturale predisposizione a riflettere sulla lingua” di cui il bambino è dotato?

“Nella scuola primaria la riflessione privilegia il livello lessicale-semanticò e si attua a partire dai testi orali e scritti recepiti e prodotti dagli allievi. Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semanticò e testuali, che sono introdotti nella scuola primaria attraverso riflessioni sull'uso, devono essere ripresi ciclicamente,

al fine di poter operare precisazioni e approfondimenti e raggiungere una valida sistematizzazione dei concetti centrali”.

Sulla stessa scia si pone il successivo passaggio, che verte sulla metodologia della riflessione linguistica. Tale riflessione deve essere condotta in modo *induttivo*, termine che qui sembra usato da un lato come sinonimo di intuitivo (ovvero, privo di complicazioni terminologiche) e, dall'altro, per indicare una metodologia 'dal basso', che – come ricordato poche righe sopra – “si attua a partire dai testi”. Nuovamente però non si tiene in considerazione il fatto che il bambino-studente ha già una competenza linguistica ampiamente sviluppata a cui fare riferimento e, data tale competenza linguistica implicita, l'osservazione dei fenomeni a partire dai dati testuali non potrà che apparire un esercizio ovvio e scontato: il ragionamento induttivo è frustrante perché porta il bambino verso una conclusione che, implicitamente, già conosce. Al contrario, il lavoro dell'insegnante dovrebbe essere quello di rendere tale conoscenza esplicita, ma, senza introdurre un metalinguaggio (per quanto semplificato), questo obiettivo è destinato a rimanere irraggiungibile. Vedremo infatti come, al contrario di quanto raccomandato, buona parte delle attività proposte nei libri di testo sono compiti di riconoscimento e denominazione (di parti del discorso, di tratti grammaticali, ecc.); in altre parole, la pratica ci mostra quanto sia illusorio poter riflettere sulla grammatica senza una terminologia specifica. Il punto non è quindi *quando* introdurre la terminologia, ma *come* introdurla (tornerò nel dettaglio su questo aspetto nel § 4).

“La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni”.

Segue un accenno alla “riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo”, che qui andranno intese in senso ampio come altre lingue prime (inclusi quindi i dialetti) o le lingue seconde che vengono

studiate a scuola. Tuttavia, senza indicazioni più precise, tale indicazione appare di difficile praticabilità ed in effetti non ci sono spunti di riflessione in tal senso nei testi scolastici da me osservati.

“Essa [la riflessione sulla lingua], inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell’allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale”.

Il testo delle *Indicazioni*, attraverso l’ennesima cesura logica, raggiunge il suo apice retorico nel capoverso seguente, in cui alla riflessione sulla lingua viene attribuito il potere di sviluppare capacità metacognitive mediante l’utilizzo di *un* (sic) metodo scientifico. Parlando di capacità metacognitive si torna a puntare l’attenzione sulla competenza linguistica e, parlando di metodo scientifico, si torna a parlare di capacità deduttiva, ovvero un processo di apprendimento che si basa sul controllo delle ipotesi. Ma non si era detto poche righe prima che la riflessione sulla lingua dovesse essere condotta in modo induttivo a partire dai testi? Nuovamente nel documento sembrano convivere due anime opposte, che danno luogo ad un’alternanza di indicazioni contraddittorie, la cui somma genera un testo fumoso da cui è decisamente difficile estrarre delle vere e proprie indicazioni.

“Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico”.

Infine, il paragrafo su “Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua” si conclude con un ulteriore riferimento al lessico, sebbene qui si mettano soprattutto in rilievo i meccanismi di formazione delle parole che, come vedremo, avranno un certo peso nella prassi didattica. Non si capisce tuttavia perché tali aspetti non siano stati inseriti nell’elenco degli “oggetti della riflessione sulla lingua e della grammatica esplicita” riportato sopra.

“La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole”.

Il documento ministeriale riporta poi l’elenco degli obiettivi di apprendimento, suddivisi per area di competenza (scrittura, lettura, ecc.) e ciclo scolastico. Gli obiettivi di apprendimento per quanto concerne gli Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua alla fine della classe terza della scuola primaria sono riportati di seguito (mi concentro su quelli della classe terza perché nei prossimi paragrafi mi soffermerò sull’analisi di un testo pensato per le classi terze):

- Confrontare testi per coglierne alcune caratteristiche specifiche (ad es. maggiore o minore efficacia comunicativa, differenze tra testo orale e testo scritto, ecc.).
- Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).
- Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, le *Indicazioni* non forniscono alcuna informazione rilevante per guidare insegnanti e studenti ad individuare tali caratteristiche specifiche, né tanto meno per valutare l’efficacia comunicativa di un testo. Per quanto riguarda il secondo obiettivo, mi pare che sia ampiamente sottostimato rispetto alle capacità metalinguistiche di un bambino di quell’età. Come vedremo, infatti, i libri propongono attività di analisi e riflessione ben più complesse e approfondite. Infine, di nuovo non si capisce come mai l’attenzione alla grafia rientri fra le competenze grammaticali, visto che tale obiettivo è già stato ampiamente descritto altrove.

In conclusione, mi pare che, per quanto riguarda gli “Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua”, le *Indicazioni Nazionali* forniscano delle informazioni disomogenee, lacunose

e fumose. Inoltre gli obiettivi – qui sono riportati solamente quelli per la classe terza della scuola primaria – non sono consequenziali alle Indicazioni generali. Non sorprende quindi che sia un compito arduo quello di chi deve preparare un manuale di studio e, ancor più arduo, il compito dell'insegnante che dovrà cercare di tradurre nella pratica didattica le istruzioni di cui sopra.

3. L'ORGANIZZAZIONE DEL MATERIALE

Lo scopo di questo paragrafo è capire se e come le *Indicazioni* commentate nel paragrafo precedente sono state tradotte in un manuale per le classi terze. Il testo preso in esame è E. Costa – L. Doniselli – A. Taino, *FantaParole 3* (Edizioni La Spiga), che ha come sottotitolo 'laboratorio di italiano' ed è suddiviso in cinque parti:

- 1) Tipologie testuali
- 2) Comprensione
- 3) Riassunto
- 4) Produzione
- 5) Grammatica

In quanto segue, descriverò brevemente la struttura della quinta parte (pp. 97-168), che è organizzata in tre aree tematiche. Un'illustrazione introduce le tre aree, ognuna rappresentata da un personaggio:

- L'Ortografia "io controllo che le parole siano scritte senza errori" (pp. 101-116).
- La Morfologia "io metto in ordine le parole, controllando che cosa sono; ad esempio: nomi, verbi..." (pp. 117-154).
- La Sintassi: "io controllo quale azione accade, chi la fa, dove avviene..." (pp. 155-168).

La prima cosa che colpisce nelle definizioni riportate sopra è l'uso di termini specialistici come *morfologia* e *sintassi*. Forse l'uso di locu-

zioni come ‘forma delle parole’ e ‘forma delle frasi’ sarebbe stata più trasparente ed esplicativa.

Il secondo spunto di riflessione nasce a proposito dell’uso del verbo *controllare*. In che senso l’ortografia, la morfologia e la sintassi *controllano*? Di sicuro, l’ottica qui è decisamente diversa da quella espressa nell’*incipit* delle *Indicazioni Nazionali*, che qui riporto per comodità:

“[...] sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l’insegnante si può basare per condurre gradualmente l’allievo verso forme di ‘grammatica esplicita’”.

Nel testo non si fa riferimento ad alcuna riflessione naturale su una competenza implicita e già pienamente maturata, ma ad un’azione di controllo da parte di un’autorità. Gli animaletti antropomorfi che nel libro impersonano la morfologia e la sintassi (rispettivamente, un topolino e un’ape) sono infatti definiti “studiosi delle parole e delle frasi”, i quali³

“[s]ono un po’ pignoli, ma se osserverai con attenzione il loro lavoro, potrai capire come funziona la nostra lingua: non farai più errori, saprai che cosa sono le parole che usi e imparerai a esprimerti sempre con frasi complete e corrette”.

Quindi, secondo questo libro lo scopo della grammatica non è riflettere su un’abilità già acquisita, ma 1) imparare a non fare errori, 2) imparare una tassonomia e una terminologia. L’ottica del libro è quindi marcatamente normativa e classificatoria.

Come accennato in precedenza, è naturale che agli studenti delle classi primarie debbano essere insegnati i rudimenti di un metalinguaggio, ma il punto è che il metalinguaggio sembra essere il fine e non il mezzo della riflessione linguistica. Dopo aver imparato a distin-

³ Costa – Doniselli – Taino (2014: 98).

guere un articolo da un aggettivo dimostrativo, cosa imparerà il bambino? Davvero pensiamo che, imparando tale distinzione, il bambino saprà esprimersi “con frasi complete e corrette”?

In quest’ottica non stupisce poi che anche l’ortografia rientri a pieno titolo nello studio della grammatica al pari di morfologia e sintassi. Poco importa che queste ultime siano il prodotto di una competenza linguistica implicita e, attorno agli otto anni, già pienamente sviluppata, al contrario dell’ortografia, che è una tecnica convenzionale appresa da un paio d’anni, che va consolidata mediante l’esercizio. In altre parole, nell’esercizio dell’ortografia non ci può essere sviluppo di capacità ‘metacognitive’ né spazio per l’applicazione da parte dello studente di un ‘metodo scientifico’ di analisi, mentre lo studio di morfologia e sintassi si presterebbero a questo tipo di approccio, che, come visto in precedenza, è centrale nelle Istruzioni ministeriali. Tuttavia, il fatto che, come visto nel § 2, le *Indicazioni* relative agli “Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua” contengano anche chiari riferimenti all’ortografia di certo non aiuta insegnanti e autori dei libri a cogliere questo aspetto fondamentale.

4. CONTENUTI

La sezione di morfologia si apre con un’ampia rassegna delle proprietà dei nomi. L’intento è principalmente tassonomico: alla fine della rassegna, lo studente saprà analizzare il nome chiedendosi se esso è di persona, animale o cosa; generico o specifico; comune o proprio; maschile, femminile o comune; singolare, plurale o invariabile; primitivo, derivato, alterato, composto o collettivo; concreto o astratto.

Se non fosse esplicitamente raccomandato nelle *Indicazioni Nazionali* (“Nella scuola primaria la riflessione privilegia il livello lessicale-semantic”), ci si chiederebbe quale sia l’effettiva utilità di distinzioni ‘ontologiche’ quali persona/animale/cosa o astratto/concreto, che poco o nulla hanno a che fare con le proprietà morfosintattiche dei nomi. Appare poi fuorviante l’uso del termine *comune* per indicare i nomi

ambigenere, visto che la stessa specificazione è usata, come di consueto, anche per indicare i nomi non propri. Infine, mi pare strano che la morfologia lessicale sia stata completamente inserita fra le categorie del nome, anche se le parole alterate, derivate e composte possono avere come base e dare come risultato ogni categoria grammaticale. Idem per la distinzione fra omonimi e sinonimi, che ovviamente non si applica solamente ai nomi.

Tutti tali aspetti verranno ripresi anche nelle classi successive, come raccomandato nelle *Indicazioni*, quindi è probabile che alcune scelte nell'organizzazione del materiale siano poi riviste o meglio motivate in futuro. Tuttavia, anche confrontando i materiali didattici per gli anni successivi, quello che colpisce è la costante adesione ad un modello basato su norma e controllo, mentre poco spazio è dedicato ad esplorare la competenza linguistica, che dovrebbe essere il fulcro dell'insegnamento della lingua. Prendiamo ad esempio il caso della formazione delle parole, che è uno degli ambiti linguistici dove i bambini esprimono maggiormente la creatività nella manipolazione delle strutture linguistiche (Lo Duca 1990). La grande maggioranza degli esercizi sulla formazione delle parole si basa sulla segmentazione di parole esistenti, mentre, quando si tratta di esercizi che presuppongono la formazione di una parola derivata a partire da una base data, molto spesso l'insegnante – talvolta mediante il vocabolario – svolge una funzione di 'censura', segnando come errore le parole che, sebbene ben formate dal punto di vista morfologico, non sono attestate.

Una delle pagine più problematiche dal punto di vista terminologico è quella dei possessivi, trattati nel libro esclusivamente come aggettivi. Forse parlare più genericamente di 'possessivi', senza specificarne la categoria, favorirebbe in futuro la loro identificazione anche con funzione pronominale. Oltre al paradigma degli aggettivi possessivi (tutti declinati), il libro riporta, in un riquadro a parte, questa precisazione: "sono aggettivi possessivi anche *proprio* e *altrui*". Non sono fornite spiegazioni ulteriori, che si intendono quindi demandate al docente. Tuttavia, la sintassi di *proprio* è molto complessa e ha poco a che fare con quella di *altrui*, che qui viene introdotto quasi fosse

l'antonimo di *proprio*. Questo può ingenerare qualche confusione anche nell'insegnante, tanto che in una copia del libro che ho avuto modo di consultare si nota la seguente correzione di un esercizio di completamento: lo studente aveva scritto *prima di uscire ognuno deve prendere il PROPRIO zaino*, l'insegnante corregge in *prima di uscire ognuno deve prendere il SUO zaino*. L'intervento dell'insegnante dimostra come il nodo cruciale qui sia la sintassi di *proprio* rispetto a quella di *suo*: più precisamente, gli autori potevano scrivere che *proprio* e *suo* non sono sempre intercambiabili e invitare gli studenti a ragionare sui diversi contesti per stimolare la 'naturale predisposizione a riflettere sulla lingua' senza che vengano imposte delle regole d'uso artificiali e, a questo punto, fuorvianti. Tuttavia, a monte di tutto questo ragionamento, ci si potrebbe anche chiedere se sia effettivamente il caso di introdurre questo tipo di costruzioni già in questa fase.

La pagina sui pronomi personali si apre con una vignetta in cui si vede un bambino che scrive la frase "ieri ho visto Paolo, ma Paolo non mi ha visto", mentre la mamma interviene dicendo "Meglio scrivere: ieri ho visto Paolo, ma lui non mi ha visto". Nuovamente, il contesto in cui viene introdotto un costrutto grammaticale è quello della correzione: come se la frase scritta dal bambino fosse sbagliata o inappropriata. Nel riquadro di spiegazione, i pronomi soggetto etimologicamente obliqui sono riportati fra parentesi e non ricorrono mai negli esercizi. Questo sarebbe il contesto ideale per discutere assieme agli studenti di forme più o meno desuete, di scritto e di parlato, di formale e informale, ecc. Nulla di tutto questo è tuttavia citato nel testo; l'approfondimento di questi temi, che richiederebbero un minimo di guida nel testo, è quindi demandato alla buona volontà dell'insegnante oppure all'approfondimento da sviluppare negli anni successivi. Tuttavia, di fronte all'alternativa e, in particolar modo davanti alla curiosità dei bambini davanti a forme rare nel parlato, sarebbe il caso di suggerire, magari con degli esempi, che entrambe le serie pronominali sono ammesse.

La parte relativa al verbo è sicuramente quella più complessa, ma anche qui il testo opta per una visione strettamente tassonomica, che

mira al riconoscimento di declinazioni, tempi e modi, sebbene le spiegazioni in merito siano assai lacunose. Se non fosse per la veste grafica, questa parte del libro potrebbe essere stata scritta decenni fa.

Gli unici modi descritti sono l'infinito e l'indicativo. Quest'ultimo, difficile da caratterizzare in termini semantici, viene descritto come il modo che "indica un'azione che è avvenuta, avviene o avverrà". L'insegnante ha precisato nella definizione che si tratta di un'azione 'certa' (aggiunto a penna nella copia da me consultata), perché altrimenti la definizione dell'indicativo, rispetto agli altri modi verbali finiti, non sarebbe stata perspicua. Tuttavia, anche in questo caso, ci si chiede se introdurre una distinzione terminologica senza fare riferimento ad almeno un altro membro della medesima classe morfologica (quindi, ad un altro modo verbale finito) sia effettivamente una strategia ottimale. Nuovamente, l'attenzione è tutta mirata al riconoscimento e alla denominazione delle diverse forme, mentre non viene sviluppato alcun ragionamento in merito all'interpretazione dei parlanti o, con riferimento alla distinzione passato prossimo/remoto, alla loro diffusione nel repertorio linguistico (su questi ed altri aspetti, si veda Lo Duca 2016).

La sezione di sintassi viene introdotta da una breve definizione, più precisa di quella data all'inizio, ma sempre orientata verso un'ottica prescrittiva: la sintassi serve a "sapere come formare correttamente le frasi", quasi che, a otto anni, i bambini non le sappiano già formare correttamente. L'illustrazione a corredo della definizione ritrae un fantasma che afferma "Il mio bis-bis-bis-bis nonno era..." e una serie di animali che gli fanno delle domande: "chi era?", "dove viveva?", "che cosa faceva?", "chi era il suo amico?" Il metodo utilizzato per riconoscere le funzioni grammaticali sarà infatti principalmente mediante delle domande (chi compie l'azione? ecc.), ma di per sé l'illustrazione non serve a chiarire allo studente cosa sia la sintassi, né cosa sia una frase. A questo proposito, colpisce l'assenza di una riflessione sull'esistenza di diversi tipi frasali (dichiarative, interrogative, esclamative, ecc.): si dà per scontato che *la* frase sia quella dichiarativa.

Seguono poi tre pagine che con la sintassi hanno poco a che vedere: la prima riguarda gli elementi della comunicazione (emittente, ricevente, messaggio), la seconda i codici (verbale, non verbale), mentre la terza riguarda i registri (formale, familiare). Ci sono altre sezioni del libro in cui questi aspetti pragmatici troverebbero una collocazione migliore; il fatto che siano stati inseriti nella sezione di sintassi indica probabilmente una visione della sintassi come un livello di analisi ancillare rispetto alla pragmatica, ma di fatto il collegamento fra questi aspetti e quelli più strettamente strutturali (affrontati nelle pagine immediatamente seguenti) non è affatto chiaro. In che modo si connettono gli aspetti pragmatico-discorsivi con la sintassi? Probabilmente, una piccola digressione sugli atti linguistici e sui tipi frasali (vedi sopra) avrebbe aiutato a collegare meglio pragmatica e sintassi, evitando un salto logico così evidente.

La prima lezione di sintassi vera e propria verte sul concetto di frase, che, come detto sopra, è dichiarativa per definizione. Senza alcuna spiegazione, la pagina contiene un esercizio in cui gli studenti sono invitati ad individuare degli errori di concordanza fra soggetto e verbo (ad es. *Io e Ambrogio sono andato a scuola insieme*): toccherà all'insegnante ragionare su cosa sia la concordanza, quali elementi della frase interessi, quali caratteristiche grammaticali vengano accordate, ecc., ma poiché si tratta di errori di concordanza fra soggetto e verbo, lo studente in questa fase non ha gli strumenti per ragionare sul perché tali frasi siano agrammaticali.

La seconda lezione verte invece sui sintagmi, qui introdotti come parti della frase, "ognuna delle quali fornisce un'informazione". Gli esercizi proposti riguardano poi l'ordine dei sintagmi della frase: l'esercizio propone dei sintagmi in ordine casuale, mentre lo studente deve metterli in ordine per formare una frase grammaticale. Mi chiedo se non sarebbe stato meglio invitare a riflettere gli studenti a partire da frasi in cui è la struttura del sintagma a essere violata, in modo che si origini in questo modo un ragionamento attorno ai principi della costituzione sintattica: mettere in ordine i sintagmi – che spesso possono avere ordini diversi a seconda della struttura informazionale dell'e-

nunciato – è un compito che non insegna nulla in merito alla natura stessa dei sintagmi. Nello specifico, il testo preso in esame chiede di riordinare i sintagmi seguenti:

- (1) [della città][si arrampica][l’Uomo Ragno][sui muri]
- (2) [in palestra][il cugino di Gigi][la sua sciarpa nuova][ha dimenticato]

Cosa ha imparato il bambino una volta completato l’esercizio? Di sicuro non avrà ragionato sul concetto di sintagma, visto che lo stesso tipo di esercizio avrebbe funzionato perfettamente anche con non sintagmi:

- (3) [muri della città][arrampica sui][l’Uomo][Ragno si]
- (4) [nuova in palestra][il cugino di][la sua sciarpa][Gigi ha dimenticato]

Il punto su cui non si riflette è precisamente perché i gruppi di parole in (1) e (2) sono diversi da quelli in (3) e (4). Attraverso il tipo di esercizio proposto, questa questione non viene minimamente toccata. Al contrario di quanto proposto negli esercizi, si potrebbe affidare al bambino il compito di ‘rompere’ dei sintagmi, producendo delle frasi agrammaticali a partire da stimoli grammaticali. Questo stimolerebbe probabilmente una capacità di manipolazione degli oggetti linguistici diversa rispetto al tradizionale compito ‘trova l’errore e correggi’. Per far questo, si potrebbe sfruttare la relativa libertà d’ordine dell’italiano per provare a spostare stringhe di parole di lunghezza diversa:

- (5) Il mio amico Francesco è arrivato ieri
 → [ieri][il mio amico Francesco][è arrivato]
 → *[il mio amico][è arrivato][Francesco][ieri]

In (5) stiamo dando al bambino la possibilità di fare un esperimento, manipolando le strutture linguistiche e osservandone le conseguenze, mentre nel caso in (1)-(2) ci troviamo sempre all’interno di un’ot-

tica norma/errore e, soprattutto, non stiamo riflettendo in modo adeguato sul fenomeno grammaticale specifico.

Inoltre, bisognerebbe ragionare sul fatto che, all'interno del sintagma, vi sia un elemento fondamentale (la testa), mentre altri elementi hanno il ruolo di modificatori. Insomma, se approfondito meglio, il concetto di sintagma potrebbe risultare utile per proseguire poi nella trattazione della sintassi. Invece, il concetto di sintagma viene introdotto e, quasi fosse una curiosità, mai più ripreso nelle pagine seguenti, in cui le funzioni grammaticali di soggetto e predicato vengono introdotte senza fare mai riferimento al concetto di sintagma. Quindi il soggetto è "la persona, l'animale o la cosa che compie l'azione o di cui si parla", mentre il predicato "dice che cosa fa, com'è, che cos'è il soggetto". Da notare che si dà per scontato che il bambino 'sappia' cosa sia la concordanza soggetto-verbo (tanto da avere dedicato al tema un esercizio poche pagine prima), gli si fornisce la nozione di sintagma e poi, nel momento in cui si deve stabilire la definizione di soggetto e predicato, tali conoscenze non vengono sfruttate per nulla, ma si ricorre ad una definizione semantica che si rivelerà fallace e imprecisa.

5. CONCLUSIONI

Questo contributo si è sviluppato secondo due traiettorie: da un lato ho cercato di dare una lettura delle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo, concentrandomi sul paragrafo relativo agli "Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua"; dall'altro, ho brevemente analizzato un testo scolastico pensato per la terza classe della scuola primaria.

Riguardo alle *Indicazioni*, non possiamo sicuramente concludere che vi sia una scarsa attenzione per le competenze linguistiche di base nel primo ciclo. Rimangono quindi piuttosto infondate le critiche mosse recentemente da alcuni accademici, che ravvisavano proprio nel primo ciclo una carenza di formazione, da correggere mediante una

“revisione delle indicazioni nazionali che dia grande rilievo all’acquisizione delle competenze di base”. Tale rilievo, di fatto, è chiaro nel documento attuale, sebbene, ad uno sguardo più attento, le indicazioni fornite appaiano contraddittorie e di difficile applicabilità. Il testo sembra frutto della giustapposizione di più idee, nate da concezioni diverse e mal amalgamate. Non credo che gli insegnanti possano trarre dalle indicazioni chiare su come impostare le loro attività didattiche: sebbene pieno di buone intenzioni, il testo delle Indicazioni si presta quindi a giustificare lo *status quo* poiché non contiene indicazioni precise su quale sia la direzione da prendere.

Dato questo quadro, non stupisce che i libri di testo, almeno per la parte di grammatica, continuino ad avere un’impostazione normativa, classificatoria e blandamente semantico-funzionale. Non c’è mai uno spunto di riflessione sulla lingua che faccia leva sulla capacità metalinguistica del bambino, ma solo istruzioni ed indicazioni terminologiche (ben radicate nella tradizione, ma spesso messe in questione dai linguisti), che vengono calate sulla realtà linguistica. In quest’ottica, non stupisce dunque che non ci sia alcuna distinzione metodologica fra l’insegnamento della grammatica e quello dell’ortografia.

*Universität Zürich
Romanisches Seminar
diego.pescarini@gmail.com*

BIBLIOGRAFIA

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca
2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione (Numero speciale), Firenze, Le Monnier.

- Costa, E. – Doniselli, L. – Taino, A.
2014 *FantaParole 3. Laboratorio di italiano*, Loreto, Edizioni La Spiga.
- Lo Duca, M.G.
1990 *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- 2004 *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- 2012 *La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell'obbligo, dall'Unità ad oggi*, in Schiavon, C. – Cecchinato, A. (a cura di), «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni*, Padova, CLEUP, pp. 443-455.
- 2016 *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: notazioni sul paradigma verbale dell'italiano*, in «Grammatica e Didattica» (Numero speciale: *Atti delle Giornate di "Linguistica e Didattica II"*), pp. 71-105.
<http://www.maldura.unipd.it/GeD/attiGeD2014.html>
- Lo Duca, M.G. – Ferronato, M. – Mengardo, E.
2009 *"Indicazioni per il Curricolo" e obiettivi di apprendimento sulle categorie lessicali: il riconoscimento del Nome*, in «Grammatica e Didattica», 2, pp. 115-132.
<http://www.maldura.unipd.it/GeD/numero2-anno2009.html>
- Vanelli, L.
2010 *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Padova, Unipress.