

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

ANNA ORLANDI

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

**QUALE GRAMMATICA?**

RELATORE

WOLFGANG SAHLFELD





## Sommario

1. Introduzione .....	1
Le motivazioni di un'indagine sulla didattica della grammatica .....	1
Domande di ricerca .....	5
Definizione del problema e ambito di ricerca: verbalizzazione di una discussione costruttiva .....	6
Premessa.....	6
L'italiano di oggi.....	7
La questione della didattica.....	8
La definizione del problema .....	10
2. Modalità di ricerca e analisi dei dati raccolti .....	12
Metodologia e campione di riferimento.....	12
Descrizione del questionario .....	14
3. Relazione fra i dati e riflessioni .....	16
Interviste.....	21
4. Conclusioni .....	24
5. Bibliografia .....	27
6. Allegati.....	29

# 1. Introduzione

*“Vedete, le parole sono come le note. Non basta metterle insieme. Senza regole, niente armonia. Niente musica. Soltanto rumori. La musica ha bisogno di solfeggio, così come la parola ha bisogno di grammatica. Ricordate ancora qualcosa della grammatica?...”. Povera me! Ricordavo soltanto l’orrore delle coniugazioni, la tortura degli esercizi, le infernali proposizioni ipotetiche... [...] “Facciamo una scommessa? [...] Se da qui a una settimana non amate la grammatica, io rompo la mia chitarra”.*

Da “La grammatica è una canzone dolce”

di Erik Orsenna

## **Le motivazioni di un’indagine sulla didattica della grammatica**

In base alla mia esperienza di studentessa e di docente credo di poter affermare che l’aspetto più complicato e arduo dell’italiano come materia di studio e di insegnamento siano la comprensione della grammatica e la sua spiegazione.

Tornando con la memoria a circa una ventina di anni fa, quando sedevo sui banchi di scuola nei panni di alunna di scuola media, fra i molti ricordi sbiaditi delle ore di italiano, quelli legati alla grammatica non sono certo i più piacevoli: ricordo gli innumerevoli esercizi che mi venivano assegnati frequentemente senza che potessero essere compilati sul libro (che doveva rimanere immacolato), perché dovevano essere ricopiati in bella scrittura sul quaderno.

La metodicità, il rigore, l’applicazione delle regole, lo studio mnemonico e forse anche la noia sono le caratteristiche che, da alunna, negli anni delle scuole medie e del ginnasio, hanno accompagnato la mia idea di grammatica.

La situazione non è cambiata di molto nel momento in cui ho iniziato a lavorare come docente di scuola media: non avendo alcun tipo di pratica professionale nel campo dell’insegnamento, mi sono trovata, soprattutto durante i primi anni, a ripensare alle mie esperienze legate allo studio della

Quale grammatica?

grammatica e ad attingere a quelle per impostare le prime lezioni. Da subito ha iniziato a farsi chiara in me un'esigenza: avrei dovuto, in qualche modo, evitare di rendere la grammatica un aspetto noioso e apparentemente inutile dell'italiano per i miei allievi. Questa necessità è nata da un'esperienza - e da quel momento ho incominciato a pensare alle mie lezioni tenendo bene a mente cosa volevo e cosa non volevo per i miei allievi – e mi ha obbligato ad interrogarmi sulle possibili alternative legate, inizialmente, al metodo di insegnamento di questo argomento essendomi chiaro da subito che quello tradizionale deduttivo, utilizzato dai miei insegnanti, aveva reso per me poco allettante, poiché estremamente meccanico, lo studio della grammatica.

Come alunna sono sempre stata diligente e studiosa, ho sempre eseguito ciò che mi si chiedeva senza pormi troppe domande sull'utilità di quello che facevo: mi bastava che la richiesta venisse dall'alto, dal docente, perché avesse senso e quindi andasse portata a termine. Oggi, ripensando al mio atteggiamento di allora, non credo di aver dimostrato grande maturità, ma solo estrema obbedienza, risparmiando così ai miei docenti la fatica di dover trovare una risposta convincente ad una delle domande più vere e complicate alla quale ho dovuto rispondere all'inizio della mia esperienza lavorativa.

Ricordo infatti come fosse ieri, sebbene siano ormai trascorsi cinque anni, il volto dell'allievo che, con estrema schiettezza, mi ha rivolto questa domanda : “Ma perché bisogna studiare la grammatica?”. Mi sono resa conto, nello stesso momento in cui tentavo di rispondergli, che le mie argomentazioni erano poco convincenti prima di tutto per me e quindi sicuramente anche per lui. Ho capito all'istante che quella era una domanda fondamentale, anzi “la domanda” fondamentale. Ad essere sincera la risposta non è arrivata nell'immediato, ma si sta costruendo poco alla volta in me grazie alle diverse esperienze che ho avuto la fortuna di vivere in ambito lavorativo, di studio e di formazione.

Per ben due anni, l'argomento principale delle riunioni del gruppo di materia della sede in cui lavoro è stato proprio “L'insegnamento della grammatica”: agli incontri si è discusso - e io come ultima arrivata mi sono limitata ad ascoltare e cercare di comprendere – dell'utilità e della validità del metodo proposto dall'autrice del libro di testo “Nel suono il senso” e della programmazione sui quattro anni degli argomenti da affrontare nelle ore di grammatica. Nel corso delle riunioni diversi docenti<sup>1</sup>, che avevano scelto di adottare il testo sopra citato, hanno affermato che lo studio dei

---

<sup>1</sup> Alle riunioni di materia della mia sede partecipano anche docenti di altre sedi della scuola pubblica, e della scuola media non statale “La Traccia” di Bellinzona.

sintagmi, affiancato a quello delle parti del discorso, impostato già in prima media aveva dato riscontri positivi evidenti anche negli anni successivi: la grammatica insegnata in questo modo e non secondo il metodo tradizionale, diventa un'occasione di analisi e di comprensione della lingua e non più un insieme di regole da applicare in maniera meccanica e ripetitiva. Si è quindi valutata la possibilità di adottare come libro di sede "Nel suono il senso" di Raffaella Paggi: questa decisione mi ha in un certo senso "obbligato" ad avvicinarmi a un tipo di grammatica che avevo solo sentito nominare durante gli anni dei miei studi universitari.

Ripensandoci ora, mi rendo conto che è stato proprio in quella occasione che ho incominciato ad accostarmi con curiosità ad un argomento, la grammatica appunto, che fino ad allora non aveva suscitato in me un vivo interesse e che oggi, invece, mi appassiona, mi stimola e mi diverte. In seguito agli incontri di materia, ho iniziato a studiare il testo che io in quel momento non stavo ancora usando nelle mie classi<sup>2</sup> e ho cominciato lentamente a capire i vantaggi dell'utilizzo del metodo di cui sentivo parlare dai colleghi.

Sostenendo gli esami di linguistica che mancavano nel mio piano di studi universitario e iniziando la formazione al DFA, ho avuto modo di approfondire ulteriormente la riflessione sulla grammatica iniziata in precedenza: in queste occasioni ho ampliato la mia conoscenza in materia potendo inoltre discutere apertamente con colleghi e formatori sulle diverse metodologie e sulla didattica della grammatica.

In aggiunta a tutto questo va tenuto presente il fatto che io ho iniziato a insegnare grammatica, dall'anno scolastico 2011-2012, in una prima media, utilizzando un metodo<sup>3</sup> che non è quello tradizionale e che mi ha portato a stravolgere completamente il mio modo di impostare le lezioni prediligendo il metodo induttivo al quale gli allievi rispondono con grande interesse.

---

<sup>2</sup> Il metodo in questione deve essere impostato a partire dalla prima media e avendo "ereditato" una seconda come supplente ho continuato ad usare il testo che aveva scelto chi mi aveva preceduto: "Grammatica e scrittura" di Balestra, Tiziano; Petrini editore.

<sup>3</sup> Quello che Raffaella Paggi nel volume "Nel suono il senso" Ed. Itacalibri, 2007, chiama approccio morfosintattico.

Quale grammatica?

Il testo adottato per decisione del gruppo di materia della sede in cui lavoro è “Nel suono il senso” di Paggi, Albini, Ferrari, ed è strutturato in base alla teoria della grammatica generativa<sup>4</sup>: dopo il primo capitolo dedicato a fonologia, ortografia e morfologia, gli autori introducono subito il concetto di frase e sintagma (introduzione all’analisi morfosintattica della frase semplice) per poi affrontare nel terzo capitolo “I rapporti tra le parole nella frase minima: soggetto e predicato”. Da qui in avanti il testo prevede lo studio delle parole che formano il sintagma nominale e verbale concentrandosi quindi sulle parti variabili del discorso. Già dalla prima media, quindi, in maniera decisamente intuitiva, gli allievi imparano a suddividere le frasi in sintagmi: in questo senso - posso affermarlo in base alla mia esperienza personale - l’introduzione all’analisi logica (si parla da subito di soggetto e predicato) risulta assolutamente “naturale e spontanea”.

Nel momento in cui ho dovuto individuare un argomento per il mio lavoro di diploma è stato per me immediato scegliere un tema sul quale sto “facendo ricerca” da quando ho iniziato ad insegnare poiché ho visto in questo ambito un’ulteriore possibilità di approfondimento, di confronto e di eventuale conferma che la strada intrapresa sia valida.

Mi accorgo sempre con maggior evidenza che l’esperienza di insegnamento che sto vivendo è, di fatto, una ricerca continua di metodi e contenuti validi: la valutazione di questo aspetto dipende da dati oggettivi, da ciò che risulta dal confronto con i colleghi, dalla risposta degli allievi, dal fatto che l’apprendimento di determinati contenuti sia a lungo termine e non finalizzato esclusivamente alla verifica.

Da questo punto di vista, per quanto riguarda in particolare l’insegnamento della grammatica, il fatto di aver completamente cambiato metodo e impostazione didattica delle lezioni è stato per me una vera rivelazione su come si possa insegnare diversamente e, a mio avviso, con risultati più soddisfacenti.

Iniziando il DFA, e quindi la pratica professionale in una sede diversa dall’unica in cui ho fino ad ora lavorato, ho avuto la possibilità di confrontarmi con una realtà differente affrontando, anche in questo caso, uno scambio di opinioni interessante e costruttivo<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> La grammatica *Nel suono il senso* nasce dal tentativo di declinare in ambito scolastico la teoria linguistica del professor Eddo Rigotti. Testo di riferimento per conoscere la sua concezione di lingua, testo e comunicazione è il volume *La comunicazione verbale*. (Paggi, 2008, p. 25).

<sup>5</sup> La mia DPP, la Professoressa Anna Bosia, incuriosita da questo metodo, mi ha dato la possibilità di sperimentare l’impostazione dell’analisi morfosintattica anche nella sua II nella sede di Morbio Inferiore. Al termine del ciclo di



Il dialogo con i formatori e i colleghi di corso mi ha fatto capire che quella che ai miei occhi inesperti era sembrata una realtà assolutamente nuova, quasi all'avanguardia, è effettivamente molto più diffusa e conosciuta di quanto non pensassi: proprio quest'anno è stato proposto dagli esperti di materia un corso di aggiornamento sulla grammatica valenziale, evidente segnale che su questo aspetto la ricerca e l'interesse dei docenti è realmente molto vivo.

Da queste considerazioni alla scelta del tema per il mio lavoro di diploma il passo è stato breve, quasi scontato: è reale il mio desiderio di provare a capire quale grammatica si insegna oggi nelle scuole del Cantone e quali siano le motivazioni che stanno alla base delle scelte più o meno consapevoli di alcuni docenti. Sono certa che questa ricerca non sarà risolutiva, e d'altronde non sono alla ricerca di verità assolute anche perché credo che, in questo campo, sia difficile trovarne.

Mi basti ripensare ai due docenti di pratica professionale che durante lo scorso anno accademico sono venuti a parlarci del proprio modo di spiegare grammatica: due metodi agli antipodi ma, dal punto di vista di chi li presentava, ciascuno estremamente valido ed efficace.

Il risultato di questa ricerca dovrebbe essere la fotografia parziale di quale sia di fatto la situazione di insegnamento della grammatica oggi in alcune scuole del Cantone e potrebbe diventare lo spunto per ulteriori domande e riflessioni su cui lavorare durante i prossimi anni di insegnamento per trovare un metodo che diventi un reale punto fermo per quanto riguarda il mio modo di insegnare la grammatica.

### **Domande di ricerca**

Le domande di ricerca alla base del presente lavoro hanno origine quindi da un'esperienza personale dinamica, sono quelle che nascono in seno ad una ricerca-azione iniziata alcuni anni fa, quando cioè mi sono trovata a ragionare concretamente sulla didattica della grammatica.

Queste domande sono l'esplicitazione di quegli interrogativi che credo la maggior parte dei docenti si siano posti nel corso della propria carriera.

---

lezioni dedicate a questo argomento ho avuto la conferma, anche da parte della professoressa, degli evidenti vantaggi immediati nell'insegnare grammatica in questo modo, legati, nello specifico, all'analisi logica.

Quale grammatica?

- In base a quali vantaggi e/o svantaggi reali / verificati / percepiti / presunti vengono effettuate le scelte di metodo di insegnamento della grammatica?
- Quali sono i vantaggi e gli svantaggi che metodi di insegnamento diversi da quello della grammatica tradizionale rivendicano secondo me/ secondo il mio gruppo di materia/ secondo i docenti che nel Cantone la insegnano?

## **Definizione del problema e ambito di ricerca: verbalizzazione di una discussione costruttiva<sup>6</sup>**

### *Premessa*

Prima di introdurre l'analisi dei dati raccolti e le considerazioni che ne sono seguite, è necessario fare una premessa.

La nostra ricerca e i risultati ottenuti ci hanno condotto ad una riflessione più approfondita sul contesto in cui ci muoviamo. Ci siamo infatti accorte che, come si vedrà, la problematica da noi riscontrata nell'esperienza lavorativa è comune tra i docenti di italiano delle scuole medie<sup>7</sup>. È sembrato quindi necessario interrogarci sull'esistenza di fattori storici e culturali che potrebbero aver contribuito alla formazione del contesto attuale, per meglio mettere in luce i vari elementi che lo compongono. La riflessione che segue nasce da un confronto<sup>8</sup> teso ad una maggiore comprensione di questi fattori. In essa sono state messe a frutto le conoscenze acquisite durante i nostri iter di formazione<sup>9</sup>, le quali, completandosi e arricchendosi reciprocamente, hanno permesso di formulare quella che ci sembra essere una buona e ragionevole fotografia dello stato attuale delle cose riguardo alla didattica della grammatica.

---

<sup>6</sup> Il capitolo 1.3 è scritto a quattro mani con la collega Anna Comelli.

<sup>7</sup> Ci si riferisce qui al campione preso in esame, di cui verrà fornita più diffusa descrizione in seguito.

<sup>8</sup> Ci si riferisce qui al dialogo nato in sede di elaborazione del questionario e di catalogazione dei dati e alle riflessioni che ne sono seguite fra le due candidate.

<sup>9</sup> Linguistica, storia della lingua, didattica dell'italiano, sociologia.

*L'italiano di oggi*

La situazione dell'italiano nel contesto odierno si trova in una condizione decisamente differente da quella che è prevalsa dalle origini della lingua italiana<sup>10</sup> fino al Novecento, quando l'equilibrio del mosaico dialettale italiano è stato irreversibilmente spezzato da alcuni fattori significativi: la metodica diffusione della lingua nazionale operata dalla scuola, la prima guerra mondiale e l'avvento della televisione. Questi sono stati fattori unificanti dal punto di vista linguistico e hanno contribuito a creare quell'avvicinamento tra lingua in uso – il dialetto parlato - e lingua scritta – l'italiano letterario - che ha causato una vera e propria rivoluzione, descritta e analizzata dalla sociolinguistica<sup>11</sup>.

In Ticino oggi si parla quell'unica lingua, l'italiano, che per secoli è stata relegata unicamente ai testi ufficiali, letterari, o comunque relativa ad ambiti specifici, e che conviveva col dialetto utilizzato nella vita di tutti i giorni.

Questa consapevolezza storica ci è sembrata rilevante ai fini della nostra ricerca nella misura in cui rende ragione di ciò che constatiamo nella nostra esperienza didattica: la lingua trasmessa dalle grammatiche per generazioni, corrispondente alla sua varietà letteraria, è sempre più distante dal linguaggio effettivamente utilizzato dai giovani.

Riconsideriamo quanto detto in funzione della nostra domanda di ricerca. Se un ragazzo ticinese o italiano della prima metà del Novecento studiava la lingua italiana esclusivamente a scuola e la utilizzava in contesti ufficiali e tendenzialmente in forma scritta, sempre più negli ultimi decenni i giovani usano l'italiano tra di loro in qualsiasi contesto sociale, in qualsiasi forma e luogo. Questa graduale diffusione dell'italiano ha creato al suo interno una varietà di registri che vanno a sostituire con innumerevoli sfumature la differenza prima rappresentata dalla diglossia<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Si intende qui l'utilizzo del dialetto fiorentino da parte di Dante e dei poeti dello Stil Novo, suggellato poi dal successivo uso di Petrarca e Boccaccio, considerato convenzionalmente come la lingua italiana delle origini.

<sup>11</sup> Si veda De Mauro, T. (2011).

<sup>12</sup> Ci si riferisce, col termine diglossia, alla compresenza, in una comunità linguistica, di due sistemi linguistici (lingue o varietà di lingua) che presentino status differenti, ovvero distribuzione funzionale e socioculturale diversa. (Bonomi, Masini, Morgana, Piotti, 2010, p. 303).

Quale grammatica?

### *La questione della didattica*

Tale consapevolezza diventa, a nostro parere, necessaria per un docente di italiano di scuola media che si accosti con serietà e professionalità al suo lavoro.

Storicamente la grammatica, intesa come insegnamento di norme del codice linguistico, è sempre stata insegnata secondo una didattica di tipo normativo-prescrittivo; questo perché essa era finalizzata ad un utilizzo esclusivamente scritto della lingua. Questo legame si scopre già nell'etimologia stessa del termine, che deriva dal greco “(Τέχνη) Γραμματική” e significa *arte di insegnare ad usare le lettere dell'alfabeto* (γραμμα).

Si può insomma affermare che, poiché non si registra un uso dell'italiano parlato fino alla prima metà del Novecento, e dato che la lingua è rimasta cristallizzata in regole e forme identiche per secoli, la didattica della grammatica ha sempre coinciso con un insegnamento normativo, sul quale nessuno ha sentito il bisogno di interrogarsi ulteriormente. Fu solo con l'influenza di alcune tendenze pedagogiche, delle scoperte psicologiche e dell'idealismo di Benedetto Croce che si iniziò a svalutare l'insegnamento grammaticale tradizionale. In particolare si riteneva che uno studio formale della grammatica basato su definizioni, distinzioni e regole astratte, fosse inefficace all'apprendimento della lingua e allo sviluppo delle funzioni logiche (Rutilio, 2012). In seguito Bruno Migliorini pubblicò nel 1941 la sua grammatica<sup>13</sup> intitolata *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, in cui si focalizzava l'attenzione sulle esercitazioni per rendere accessibile a tutti una lingua che si stava gradualmente distaccando dai modelli letterari.

Fino a quando, come afferma sinteticamente la Rutilio<sup>14</sup> citando il Fornara “Partendo dalla constatazione che l'educazione linguistica tradizionale era lacunosa, parziale, inefficace, volta a favorire gli allievi delle classi sociali più abbienti e ad escludere gli altri da prospettive di vita migliori da quelle delle proprie famiglie, in questi anni [anni Sessanta-Settanta], sulla scia di nuove teorie linguistiche proveniente dall'estero maturò in molti studiosi il bisogno di rivedere fortemente

---

<sup>13</sup> Nata nel periodo fascista, fu ristampata nel dopoguerra eliminando i riferimenti al regime. Nel 1951 in Ticino lo studioso pubblicò la *Grammatica italiana per le scuole maggiori e i ginnasi* in collaborazione con Mondada.

<sup>14</sup> Ci si riferisce qui al lavoro di ricerca di Angela Rutilio: *La grammatica italiana nei programmi della scuola media ticinese*, A.A. 2011-2012.

i fondamenti della grammatica tradizionale per eliminarne i limiti e renderla più adeguata a fornire un supporto valido per l'apprendimento scolastico.<sup>15</sup>”

Fondamentale è in questo dibattito la redazione delle *Dieci testi per un'educazione Linguistica democratica* (1975)<sup>16</sup> che vogliono contribuire al rinnovamento dell'educazione linguistica tradizionale e influenzare le pratiche dell'insegnamento scolastico troppo sconnesse dalle innovazioni della ricerca universitaria.

Questo spiega perché da circa quarant'anni siano sorti e si siano diffusi metodi didattici differenti per quanto riguarda la grammatica, attestati dalla commistione di termini e approcci didattici spesso compresenti - in maniera più o meno dichiarata - in grammatiche<sup>17</sup>, piani/o di formazione<sup>18</sup>, corsi di Formazione continua<sup>19</sup>.

Ciò indica l'esistenza di un diffuso fermento, nel mondo della scuola, per quanto concerne la ricerca di una metodologia adatta; fatto che conferma le supposizioni e le problematiche da noi espresse.

Bisogna dunque rendersi conto che, ad oggi, esistono più approcci all'insegnamento della grammatica. Questa, che può apparire come un'osservazione scontata, non lo è, perché, come abbiamo già detto, da quando esiste la scuola pubblica obbligatoria<sup>20</sup>, nella didattica della grammatica ci si è sempre riferiti al modello tradizionale normativo. Procedendo nella nostra indagine ci siamo accorte che la varietà dei tentativi didattici riscontrati negli ultimi quarant'anni coincide con alcune significative tappe raggiunte dalle ricerche in campo linguistico. Senza pretendere di riassumerne in questa sede i risultati e le teorie cui si fa riferimento<sup>21</sup> è però nostro interesse rilevare che vi è certamente un'influenza, più o meno consapevole ed esplicita, delle

<sup>15</sup> Fornara, S. (2005).

<sup>16</sup> Le dieci tesi [...] sono un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL nell'inverno e primavera del 1975 e definitivamente approvato in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975. Con tale testo il GISCEL, un gruppo costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI intende definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica. Definizione tratta dal sito [http://www.simonefornara.com/files/SIS\\_labita0708/GISCEL.pdf](http://www.simonefornara.com/files/SIS_labita0708/GISCEL.pdf).

<sup>17</sup> Cfr. la bibliografia nella sezione “Grammatiche”.

<sup>18</sup> Cfr. la bibliografia di Rutilio, A. (2012).

<sup>19</sup> Cfr. Petrini, Selvitella, (2013).

<sup>20</sup> In Ticino la legge risale al 1804, ma divenne una pratica diffusa solo a partire dagli anni '30 dell'Ottocento.

<sup>21</sup> E per cui si rimanda a Bonomi, Masini, Morgana, Piotti (2010), p. 303 e Andorno (2003).

Quale grammatica?

ricerche linguistiche recenti sulla riflessione di chi negli ultimi anni si è posto il problema di una “nuova didattica” della grammatica.

Attraverso l’analisi dei testi didattici e dei piani formazione proposti negli ultimi quarant’anni di scuola italiana e ticinese, ci siamo accorte che sono fondamentalmente due le teorie linguistiche cui gli autori hanno fatto riferimento per cercare di innovare la didattica della grammatica: da un lato la teoria della grammatica delle valenze, dall’altro quella generativo - trasformativa.

Rimane arduo il tentativo di riuscire con estrema chiarezza ad individuare in che misura sia piuttosto l’una o l’altra a condizionare il testo analizzato. Questa ambiguità deriva dal fatto che le due teorie sono nate in momenti storici e da contesti culturali e con scopi diversi, e che per questo utilizzano nomenclature e strumenti di analisi differenti. Nei tentativi di applicazione didattica che di esse sono stati fatti, invece, spesso tali strumenti e terminologie si sono sovrapposti e confusi.

Ciò che a noi sembra pertanto utile precisare è che esse sono nate in ambito scientifico come frutto di una ricerca non finalizzata alla didattica ma piuttosto all’indagine sulla struttura o, nel caso di Chomsky, sull’origine della lingua e della competenza del parlante. Questa differenziazione è tanto più necessaria in quanto è, a nostro parere, causa della confusione che domina attualmente nella ricerca e, di conseguenza, nelle proposte didattiche.

### *La definizione del problema*

Osservando costantemente gli alunni di oggi nel loro comunicare a più livelli nelle differenti situazioni che si verificano quotidianamente in classe, nel rapportarsi personalmente coi compagni e con i docenti, nel gestire i giochi o le attività della pausa, nel verbalizzare formalmente i pensieri in forma orale o scritta, abbiamo l’occasione di constatare alcune evidenze relative all’attuale uso della lingua italiana in un contesto italofono e dal punto di vista sociale mediamente variegato come quello ticinese.

Innanzitutto possiamo affermare che essi vivono generalmente, principalmente e quotidianamente in una realtà in cui l’italiano è utilizzato in qualsiasi ambito.

In questo contesto si osserva che la diffusione delle tecnologie ha significativamente assottigliato il confine tra lo scritto e il parlato, giungendo quasi a una loro sovrapposizione.

Infatti, l’utilizzo continuo di mezzi di comunicazione nella quotidianità dei rapporti sociali ha portato ad un notevole aumento della scrittura: i ragazzi oggi scrivono generalmente molto di più di quanto non si facesse fino a vent’anni fa; in particolare alcuni innovativi strumenti di comunicazione digitale stanno portando a una progressiva sostituzione della forma parlata con

quella scritta: ci si riferisce qui ad applicazioni quali *chat*, *whatsapp*, *sms*, *facebook*, ***messaggi vocali***<sup>22</sup>. Anche le modalità di espressione sono cambiate: si scrive con strumenti diversi da quelli esistiti finora, ed essi impongono nuove regole di scrittura, agrammaticali rispetto alla norma. Si può peraltro notare che, in questo senso, i ragazzi sono diventati e stanno diventando sempre più protagonisti inconsapevoli del processo evolutivo linguistico.

Un'ulteriore considerazione riguarda l'enorme velocità di cambiamento della lingua dal punto di vista ortografico<sup>23</sup>, sintattico<sup>24</sup>, semantico<sup>25</sup> che è la conseguenza di questo fatto.

La nostra preoccupazione, lungi dall'essere quella di fornire un quadro esaustivo sulla situazione sociolinguistica dei giovani d'oggi, è quella di interrogarci, da docenti, su quale sia l'obiettivo che dobbiamo prefissarci di fronte a una situazione tanto complessa e costantemente in mutamento. In altre parole, riteniamo urgente riflettere su quale rapporto ci debba essere tra una didattica dell'italiano normativa e una didattica che abbia come obiettivo quello di sviluppare le competenze linguistiche che i ragazzi già possiedono. La prima, infatti, rimane necessaria, se consideriamo il grado scolastico di nostra competenza e l'imprescindibilità, per una comunicazione efficace, di regole chiare su cui basarsi; la seconda, d'altra parte, perseguirebbe l'importantissimo obiettivo di sviluppare le competenze linguistiche già presenti nell'allievo, permettendogli un utilizzo della lingua consapevole anche al di fuori dell'aula scolastica e in tutti gli ambiti sociali.

---

<sup>22</sup> I messaggi vocali sono, dal punto di vista del modello comunicativo, più vicini al medium scritto: manca infatti la contingenza contestuale tra emanazione del messaggio e ricezione da parte del destinatario.

<sup>23</sup> Questo in realtà era più significativo con la prima diffusione dei telefoni cellulari, in cui il costo del messaggio e la limitatezza dei caratteri disponibili condizionavano nettamente il numero dei grafemi da utilizzare e quindi hanno per un certo periodo creato nuove forme ortografiche, come la crasi; oggi si assiste a un ritorno al testo lungo grazie alle tecnologie a costo zero che non pongono limiti, come *whatsapp*, e che addirittura suggeriscono la parola corretta, per cui l'utente non deve più conoscerne l'ortografia ma semplicemente scegliere il termine.

<sup>24</sup> Alcuni esempi: la segmentazione dei messaggi istantanei implica una decostruzione della sintassi; la frequenza dell'uso, come la storia della lingua ha già mostrato, porta a una semplificazione della lingua che investe le strutture più complesse, come la *consecutio temporum* –si pensi al caso della progressiva scomparsa del congiuntivo; infine, l'uso delle *emoticon* come condensazione degli atti linguistici in immagini.

<sup>25</sup> Basti pensare ai neologismi inglesi derivati dalle *app* anglosassoni, alle forme di espressioni colloquiali e gergali o agli abbreviativi che, per la coincidenza scritto/parlato di cui si è detto sopra, sono assimilate all'italiano.

## 2. Modalità di ricerca e analisi dei dati raccolti

### Metodologia e campione di riferimento

Il presente lavoro può essere classificato come “ricerca-azione” poiché ha origine sul campo, si sviluppa a stretto contatto con i professionisti ed è un’indagine che viene condotta all’interno del contesto specifico in cui nasce<sup>26</sup>.

Il punto nodale dal quale sono partita è il tema caldo, attualmente dibattuto a livello internazionale e tuttora irrisolto della didattica della grammatica (Rutilio, 2012): questo, da quando insegno italiano alle scuole medie, si è rivelato per me un problema assai concreto al quale ho sentito la necessità di dare risposta non solo per amore di conoscenza, di studio e di ricerca, ma proprio per un bisogno concreto legato al mio lavoro e all’idea di serietà professionale secondo la quale cerco di agire.

Nell’individuazione della tematica (la grammatica alle scuole medie) e del tema di approfondimento (quale scelta didattica prendere in merito alla grammatica), mi sono confrontata, su consiglio del professor Sahlfeld, con la collega Anna Comelli che intendeva indirizzare la sua ricerca nella stessa direzione concentrandosi però sull’uso del manuale di grammatica nel Canton Ticino.

Dopo un primo scambio di idee ci siamo rese conto che l’interesse alla base delle nostre rispettive ricerche era il medesimo e abbiamo deciso di collaborare relativamente alla raccolta dei dati realizzando un questionario (cfr. *allegato 1*) a quattro mani che ci permettesse di raccogliere informazioni utili per entrambe: la scelta di utilizzare un questionario ci è sembrata la migliore nel momento in cui abbiamo deciso di allargare la ricerca al di fuori delle singole sedi in cui lavoriamo attualmente, ma al contempo di circoscriverla per necessità spazio-temporali, agli istituti in cui i nostri colleghi di corso lavorano al momento, non riuscendo a raggiungere tutte le scuole del Canton Ticino.

Quella di lavorare insieme in questa fase della ricerca si è rivelata un’ottima scelta per almeno due motivi: innanzitutto il valore aggiunto derivato dal confronto ci ha permesso di realizzare un questionario completo e approfondito dal punto di vista delle domande. Abbiamo infatti inserito dei quesiti che inizialmente, in autonomia, probabilmente non avremmo ritenuto indispensabili, ma che

---

<sup>26</sup> Cfr. Documento PDF “Formazione alla ricerca” Supsi.



in ultima analisi si sono rivelati utili e interessanti per entrambe; in secondo luogo abbiamo distribuito al campione selezionato un unico questionario evitando così di essere ripetitive e di risultare “fastidiose” agli occhi di coloro che sono stati chiamati a rispondere.

Il formulario è stato distribuito, grazie alla collaborazione e alla disponibilità dei compagni di corso, in diverse sedi del Cantone<sup>27</sup>, con un’alta concentrazione in quelle del Sottoceneri con la sola eccezione di Lodrino.

Requisito fondamentale per la selezione del campione è stato per noi il numero di anni di insegnamento all’attivo dei docenti interpellati: essendo un’indagine relativa alla didattica, era fondamentale che gli insegnanti in questione avessero almeno cinque anni di esperienza nella scuola media per darci la garanzia che abbiano insegnato in più di una classe e che abbiano quindi dovuto confrontarsi con il programma di grammatica dei diversi anni. Inoltre è maggiormente auspicabile che nell’arco dei cinque anni abbiano avuto l’occasione di confrontarsi con i colleghi e di riflettere autonomamente in merito alle problematiche da noi indagate.

La scelta di distribuire ai docenti interpellati il questionario in forma cartacea, e non tramite e-mail in formato elettronico, è dipesa da una semplice riflessione: ricevendo molta posta elettronica relativa a indagini di settore e questionari di varia natura, gli interpellati, con molta probabilità, avrebbero faticato a rispondere e, se avessimo raccolto un numero esiguo di risposte, la nostra indagine, che comunque non pretende di essere esaustiva né tantomeno può essere indicata come ricerca quantitativa, avrebbe perso qualsiasi interesse. Il fatto di aver consegnato il questionario tramite un collega della sede ha permesso che sui circa cinquanta distribuiti, ventisette siano stati resi compilati.

Nel momento di catalogazione dei dati raccolti si è manifestato il problema concreto legato alla sistematizzazione delle risposte, al loro inserimento in apposite tabelle e alla possibilità di usare i dati relativi a ciascuna risposta, in un secondo momento, per dei confronti incrociati. Io e la collega abbiamo allora deciso di ricopiare il formulario utilizzando un programma informatico, che permette, dopo aver inserito sul modulo on-line le risposte di ciascun questionario, di poter avere accesso immediato ai dati nel loro insieme, di vederli schematizzati in grafici , di poter

---

<sup>27</sup> Le sedi nelle quali il questionario è stato distribuito sono: Barbengo, Bedigliora, Bellinzona 1, Besso, Lodrino, Massagno, Morbio Inferiore, Pregassona, Viganello, Scuola media non statale Parsifal di Sorengo.

Quale grammatica?

eventualmente scegliere quelli di maggior interesse in base ai fini della ricerca e di poterli riportare.

Lo strumento di raccolta dei dati prescelto presenta indubbiamente diversi vantaggi fra cui la larga diffusione, la garanzia dell'anonimato e quindi - data la libertà di rispondere sinceramente da parte degli interpellati - la veridicità delle risposte, l'aspetto sintetico delle stesse: questi sono tutti aspetti che effettivamente aiutano a creare un quadro d'insieme abbastanza preciso, seppur circoscritto alle sedi coinvolte. Come precedentemente dichiarato, però, la mia ricerca nasce da una riflessione personale accresciuta e approfondita durante la pratica riflessiva degli ultimi tre anni e quindi, accanto alla necessità di capire quale sia effettivamente la situazione odierna in alcune delle scuole del Cantone, convive in me la curiosità di conoscere più da vicino le esperienze di alcuni docenti, l'esigenza di poter avere un confronto diretto e approfondito con loro, cosa che il questionario non permette. In base a queste riflessioni avvenute *in itinere* ho capito che sarebbe stato utile indagare ulteriormente, in seguito all'analisi e alla riflessione sviluppata a partire dai dati raccolti, attraverso alcune interviste con lo scopo di approfondire la ricerca, di trovare smentite o conferme da parte degli interlocutori in merito alle osservazioni ricavate dai questionari e di poter avere un confronto diretto su argomenti che nel questionario, per motivi di varia natura, non è stato possibile inserire.

### **Descrizione del questionario**

I dati raccolti tramite la somministrazione del questionario non possono essere ritenuti rappresentativi dell'intero territorio del Canton Ticino: i docenti che hanno risposto alla presente indagine lavorano in dieci sedi diverse del cantone, e quindi, proprio perché per motivi pratici e territoriali non si è potuto inviare i questionari alla totalità dei docenti, i dati raccolti risultano parziali. È possibile circoscrivere con maggior precisione il campo di indagine alle scuole del Sottoceneri e quindi, relativamente a questo specifico territorio, i dati potrebbero essere maggiormente significativi ed effettivamente rappresentativi.

Prima di decidere quali domande inserire nel questionario, abbiamo esplicitato alcune ipotesi che ci hanno aiutato a scegliere quali quesiti sottoporre al campione selezionato e per farlo ci siamo chieste cosa di fatto influenzi un insegnante nel momento delle scelte didattiche da mettere in atto durante le ore dedicate all'insegnamento grammaticale.

Abbiamo, in conclusione, individuato quattro fattori che a nostro parere potrebbero guidare o condizionare il docente in questa difficile scelta: il curriculum di formazione dal quale il soggetto proviene, il manuale di grammatica utilizzato, la conoscenza delle teorie di didattica della

grammatica esistenti e il contesto istituzionale in cui il docente stesso si trova ad agire. Queste ipotesi sono state formulate partendo dalla nostra seppur breve esperienza di docenti coinvolte personalmente in questa decisione e dagli spunti derivati dal confronto avuto in questi due anni con i colleghi in formazione, con i docenti di pratica personale e con i formatori.

Abbiamo quindi deciso di suddividere le domande del formulario in quattro gruppi – “I dati sul campione”, le “Domande sul libro in adozione”, le “Domande sul metodo”, il “Contesto attuale”<sup>28</sup> - sia per una questione di chiarezza, sia per mantenere “separati” dei quesiti (soprattutto nelle due sezioni centrali relative a manuale e metodo) le cui risposte sono strettamente correlate, ma che ci interessava indagare in due momenti distinti.

Ventisette sono i questionari raccolti, ma va specificato che non tutti i partecipanti all’indagine hanno risposto a tutte le domande, e che quindi in alcuni casi il totale relativo alle singole risposte non coinciderà con il totale dei questionari compilati.

---

<sup>28</sup> Per la lettura complessiva dei dati consultare *allegato 2* e *allegato 3*.

### 3. Relazione fra i dati e riflessioni

L'analisi dei dati raccolti risulta essere, per la mia ricerca, una sorta di passaggio intermedio: dalle risposte dei questionari si sono rese evidenti determinate situazioni che mi hanno resa consapevole di quanto il dibattito riguardo alle “teorie e pratiche” della didattica della grammatica sia vivo più di quel che potessi immaginare. Allo stesso tempo è stato possibile abbozzare la fotografia di un contesto, che lascia intravedere alcune tendenze accanto alle necessità e ai bisogni dei docenti che operano nella scuola di oggi.

Dalla riflessione sui dati raccolti è risultato chiaro che per dare risposte approfondite alle mie domande è necessario, partendo dalle considerazioni esplicitate di seguito - frutto del confronto fra la mia esperienza personale, i dati raccolti e la letteratura di riferimento -, interpellare personalmente alcuni docenti<sup>29</sup> per poter conoscere da vicino e in maniera più approfondita il loro percorso.

La mia riflessione personale sarà quindi punto di arrivo e contemporaneamente nuovo punto di partenza, chiaro e ben definito, da cui riprendere la mia ricerca-azione di docente che opera sul campo.

La prima impressione, avuta in seguito alla lettura dei dati, è stata quella di una situazione di “confusione” abbastanza diffusa soprattutto in merito alla consapevolezza che alcuni docenti del campione hanno riguardo alle teorie grammaticali di riferimento: questa era, e solo adesso me ne rendo conto, anche la mia situazione prima che iniziassi ad indagare sulla questione. Sebbene abbia sostenuto alcuni esami di linguistica e abbia incontrato nel corso dei miei studi le teorie della grammatica generativo-trasformazionale e di quella valenziale, nel momento in cui ho iniziato ad insegnare la scelta più ovvia – ma forse non si può neanche definire scelta dato che al momento non avevo alternative preferibili! – è stata quella di proporre ciò che avevo imparato a scuola, senza mettere in dubbio la validità del metodo propostomi allora, anche perché effettivamente era l'unico da me conosciuto.

La situazione di “poca chiarezza” di cui parlo - che ho condiviso e, a tratti, condivido ancora oggi - risulta evidente nel confronto fra le risposte di alcune domande presenti nella sezione relativa al metodo utilizzato, che quindi diventano per me il punto di maggior interesse.

---

<sup>29</sup> Le interviste sono state fatte a professori che insegnano la grammatica utilizzando metodi didattici differenti.

All'interrogativo "Quali metodi di insegnamento della grammatica conosce?", senza grandi sorprese e coerentemente alle risposte ad alcune delle domande successive, la grammatica tradizionale – accanto a quella valenziale in diciassette casi – rimane il riferimento teorico per ben ventiquattro docenti<sup>30</sup>. La conferma indiretta di questa consapevolezza si ha nelle risposte relative alle espressioni utilizzate in classe durante le lezioni di grammatica: venticinque docenti dichiarano di parlare delle nove parti del discorso e dei complementi (in maniera più o meno approfondita), due invece affrontano chi l'uno e chi l'altro argomento, ma non entrambi. Quello che potrei osservare fino a questo punto non è nuovo: viene confermata la conoscenza del metodo tradizionale (metodo secondo il quale il 93% dei docenti interpellati ha imparato la grammatica a scuola; i due docenti che non ricordano come l'hanno appresa non sono gli stessi che la usano meno nella propria didattica).

La situazione si complica quando il confronto viene fatto fra il metodo che il docente dichiara di utilizzare e le espressioni di cui, di fatto, si avvale in classe durante la lezione: in questo caso le incongruenze sono di varia natura poiché c'è chi afferma di insegnare la grammatica tradizionale ed utilizza espressioni quali "sintagmi" e/o "argomenti del verbo" (sono in quattro a dichiararlo); chi dice di applicare un "mix" fra metodologia tradizionale e valenziale, ma poi parla solo di "nove parti del discorso e di complementi" (un docente) o introduce anche i sintagmi (e uno fra questi utilizza il testo "Nel suono il senso" che si rifà all'impostazione generativa che dal docente non viene nominata fra quelle consapevolmente conosciute); chi ancora usa un "altro metodo" non meglio identificato e impiega fra gli altri anche "sintagmi" come termine durante le spiegazioni; chi infine dichiara di conoscere la grammatica tradizionale e un "mix" (?), e poi di fatto parla del verbo e dei suoi argomenti. Generalizzando, il fatto che un terzo dei docenti incappi in queste "contraddizioni" appare ai miei occhi un dato significativo: manca, nei casi citati, la consapevolezza e/o la conoscenza delle teorie linguistiche che sono alla base di alcune metodologie utilizzate nell'insegnamento. Lungi da me il voler giudicare la preparazione dei miei colleghi, dei quali, anzi, ho condiviso per lungo tempo la condizione di dubbio e inconsapevolezza: se avessi dovuto rispondere al questionario anche solo un anno fa, avrei affermato, nonostante io utilizzi un manuale che si rifà alla grammatica generativa, di impiegare un mix fra quella tradizionale e quella

---

<sup>30</sup> I tre rimanenti dichiarano generalmente di conoscere un "mix" di metodi e dichiarano di utilizzare espressioni come "sintagmi, argomenti del verbo, nove parti del discorso".

Quale grammatica?

valenziale. Posso affermare che la mancanza di chiare distinzioni teoriche nella mente dei docenti non è dovuta ad assenza di competenza o di voglia di formarsi in continuazione<sup>31</sup>, ma forse al fatto che ancora effettivamente manchi un collegamento chiaro, evidente e concreto, fra le teorie linguistiche, proliferate nel corso del secolo scorso, e la didattica per le scuole medie.

In base alla mia esperienza – e forse lo stesso direbbero quei nove docenti sopra citati – mi trovo in completo accordo con l'analisi fatta dalla Poggi (1989) che sintetizza chiaramente la situazione : “purtroppo, quanto più un modello è nuovo, tanto più l'insegnante si sente insicuro nell'adottarlo, e in genere per non rischiare di confondere gli studenti preferisce (giustamente) non portarli su strade da lui stesso inesplorate; si attiene così ai modelli più noti, emendandoli dalle contraddizioni più stridenti o integrandoli nelle lacune più profonde con pillole di linguistica moderna. Il rinnovamento resta dunque frammentario e non organico. Il fatto è che se da un lato il mercato librario fornisce ormai numerose elaborazioni teoriche di linguistica, sono rari i testi che a una solida base concettuale affianchino una guida dettagliata all'applicazione didattica” (p.9)

Credo che il bisogno di aggiornare realmente i docenti di oggi non sia legato alla necessità di renderli detentori di un sapere fine a sé stesso – poco importa ai fini dell'insegnamento, ad esempio, che tutti conoscano Chomsky e la teoria della grammatica generativa – ma diventi estremamente utile e importante nel momento in cui l'insegnante si trova a scegliere quale didattica della grammatica adottare: come dice la Poggi (1989) “ Un insegnante che conosca le implicazioni concettuali di un certo modello e i requisiti cognitivi necessari alla sua comprensione e utilizzazione può meglio di un altro scegliere il percorso più adeguato alle proprie esigenze didattiche” (p.14), quindi chi ha più strumenti a disposizione ha di fatto più mezzi e strategie per poter raggiungere i propri obiettivi.

Dopo aver riflettuto sul fatto che non sempre c'è estrema chiarezza e consapevolezza relativamente al metodo adottato dall'insegnante, vorrei considerare le risposte alla domanda per me più significativa, quella cioè nella quale si chiede il perché della scelta del metodo dichiarato.

La prima innegabile evidenza è che ben diciotto docenti dichiarano apertamente di fare/aver fatto ricerca tanto da poter dire che il metodo che attualmente utilizzano è frutto di un'elaborazione personale: fra questi, quindici sono ben consapevoli di miscelare approcci didattici differenti, i

---

<sup>31</sup> In molti, il 96% del campione, hanno partecipato o si sono informati in merito alla proposta di aggiornamento sul “Dal verbo alla frase. Percorso di grammatica valenziale”; l'aggiornamento ha avuto luogo presso la scuola media di Breganzona, l'1 ottobre 2013, nella sede di Bellinzona 2 il 3 ottobre 2013, ed è stato tenuto da Ugo Pertini, già docente della SM di Pregassona, e da Nicola Selvitella docente SM Breganzona.

restanti tre, forse, un po' meno poiché sono fra quelli che ammettono di utilizzare il metodo tradizionale, ma poi utilizzano il termine "sintagmi" durante le lezioni. Questo dato diventa ancor più significativo se si considera che il 93% del campione ha imparato la grammatica con il metodo tradizionale. Ipotizzo che per varie ragioni questi insegnanti non fossero soddisfatti di una grammatica normativa-prescrittiva: probabilmente avranno rilevato dei limiti nell'utilizzare quel metodo, o riscontrato difficoltà nell'appassionare gli allievi a questo aspetto dello studio della lingua, o forse ancora saranno stati condizionati dal confronto con colleghi, esperti, formatori o dall'utilizzo di un manuale strutturato a partire da un approccio didattico differente. Non posso affermare con certezza quale sia stato per loro il motivo reale dell'inizio della propria ricerca, poiché nel questionario non è stato possibile inserire domande aperte che permettessero di indagare a fondo in questa direzione<sup>32</sup>, ma continuando ad analizzare le risposte date alla domanda si evince che per ben dieci docenti è fondamentale poter utilizzare un metodo che sia "immediato perché intuitivo per gli allievi". Dietro questa sintetica risposta, partendo dalla mia esperienza, penso di poter leggere la necessità del docente di rendere l'alunno "attivo" durante le ore di grammatica, senza ridurre l'aspetto pratico della lezione allo svolgimento di esercizi meccanici di applicazione di regole date. Come afferma la Lo Duca (2004) " si tratterebbe quindi di coinvolgere gli stessi allievi nella costruzione delle conoscenze, mettendo in moto quelle capacità di base che sono l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione, ecc. [...] la cui valenza formativa è fuori discussione" (p. 23).

Il terzo dato interessante è che per otto docenti nella scelta del metodo pesa la conoscenza che si ha dello stesso: giustamente si insegna ciò che si sa "per non rischiare di confondere gli studenti [il docente] preferisce (giustamente) non portarli su strade da lui stesso inesplorate" (Poggi, 1989, p. 9). Degli otto insegnanti che affermano di utilizzare il metodo che conoscono meglio, sette sono coloro che dichiarano di insegnare grammatica utilizzando quello tradizionale: non voglio dire che chi si avvale di un miscuglio fra più metodi non sia altrettanto sicuro di ciò che sa e insegna, ma di fatto nessuno sceglie questa fra le risposte disponibili. Dietro questa "rinuncia" si celano però una grande necessità e voglia di rinnovamento, il coraggio di voler trovare una strada alternativa, magari meno conosciuta e ancora da esplorare, ma interessante e stimolante per il docente e per gli allievi. Credo che allora sia lecito, senza sentirsi in difetto e senza mancare di professionalità,

---

<sup>32</sup> È quello che invece chiedo ai docenti intervistati e che verrà esposto nel capitolo successivo.

Quale grammatica?

applicare un metodo diverso con l'obiettivo di "aiutare i nostri allievi ad accedere ad un terzo livello di conoscenza [della lingua], articolata ed esplicita, che solleva quella conoscenza consapevole e irriflessa a livello di piena consapevolezza". (Lo Duca, 2004, p. 19-20)

Altri aspetti che, anche se in minor misura, incidono nella decisione del docente sono legati alla semplicità e all'impressione che gli alunni ricordino più a lungo i concetti acquisiti con quel determinato metodo.

L'indice del manuale di grammatica è la prima "spia" dell'impostazione teorica sottesa. Risulta quindi evidente quanto il manuale scelto veicoli un metodo didattico ben preciso, ispirato ad un'unica o a più teorie grammaticali: mi chiedo se sia il docente ad adattarsi alla didattica del manuale adottato dalla sede o se invece l'insegnante, padrone di un "metodo frutto di ricerca personale sul campo", produca materiale aggiuntivo, esercizi, tavole teoriche per colmare le "lacune" che il testo ispirato ad un determinato metodo rivela rispetto a ciò che effettivamente il docente insegna. Risulta interessante confrontare due gruppi di dati: da un lato la corrispondenza fra il metodo dichiarato e il manuale adottato dalla sede, dall'altro il perché della preferenza espressa da alcuni docenti per determinati testi. Confrontando questi dati voglio verificare quanto il manuale adottato condizioni effettivamente la scelta del metodo e quanto invece rimanga strumento marginale.

Dovendo dichiarare a quale teoria grammaticale si ispirino i manuali citati dai docenti, non c'è dubbio che "Grammaticalmente", "Multigrammatica", "Grammatica con metodo" siano di impostazione tradizionale e che "Nel suono il senso" si ispiri alla grammatica generativa. La questione si complica circa il "Sensini", in relazione al quale ho trovato pareri contrastanti: chi lo percepisce, per quanto attiene all'analisi logica, di ispirazione valenziale anche se poi ripiega sull'analisi tradizionale nell'elencare tutti e 47 i complementi (Moretti, 2013), chi invece lo prende a esempio fra "le grammatiche italiane di stampo tradizionale"<sup>33</sup> (Vanelli, 2011).

Dividendo i docenti in due gruppi – da un lato chi insegna secondo il metodo tradizionale e dall'altro chi invece propone un "mix" – nel confronto metodo-manuale di sede, risulta che i primi o non usano il libro, o si avvalgono del "Sensini", oppure adoperano *Grammaticalmente*, *Multigrammatica* e *Grammatica con metodo*: in questi casi la corrispondenza fra metodo e manuale risulta abbastanza evidente; gli insegnanti del secondo gruppo invece non indicano, se non in un

---

<sup>33</sup> Lo stesso giudizio vale anche per Tifone – Palermo, 2000, Grammatica italiana di base, (Vanelli 2011) , sebbene "il verbo" venga presentato dal punto di vista della grammatica valenziale.



caso, l'uso di manuali diversi rispetto a quello imposto dalla sede, sebbene di fatto questo non proponga il metodo che il docente stesso dichiara di applicare nell'insegnamento grammaticale. In questo senso quindi il manuale non diventa un vincolo e non viene percepito come un ostacolo nella scelta del metodo.

Infine, indagando sul motivo della preferenza per un determinato testo, l'aspetto metodologico diventa un valore discriminante per sette docenti (quattro dei quali si riferiscono al manuale "Nel suono il senso"), mentre per gli altri sono essenziali "chiarezza, semplicità, completezza, ricchezza di tavole teoriche e di esercizi", aspetti che avvantaggiano sia l'insegnante nel suo lavoro, là dove sa di poter utilizzare uno strumento valido, sia gli alunni che dello stesso mezzo devono avvalersi per studiare a scuola e poi a casa in maniera autonoma.

### **Interviste<sup>34</sup>**

Per tentare di rispondere in maniera più dettagliata alla seconda domanda di ricerca è stato necessario poter avere con alcuni docenti un confronto diretto rivolgendo loro domande mirate e specifiche potendo così approfondire determinate riflessioni con interlocutori "esperti" in materia.

I docenti intervistati stanno attualmente applicando metodi di insegnamento diversi da quello della grammatica tradizionale: il *docente 1* ha adottato quello ispirato alla grammatica generativa veicolato nel manuale "Nel suono il senso" di Paggi, Albin, Ferrari; il *docente 2* ha elaborato un proprio metodo basato sulla grammatica valenziale; il *docente 3* utilizza dichiaratamente e in maniera coerente il metodo valenziale.

È stato realmente interessante poter appurare come, pur partendo da motivazioni differenti, tutti e tre gli insegnanti siano approdati ad un metodo che si allontana più o meno drasticamente da quello tradizionale con l'esigenza condivisa di *"far ragionare gli allievi, di farli riflettere sulla lingua e sul suo uso, di trasmettere loro più che una serie di nozioni e regole - in cui spesso non ci si ritrova o di cui l'insegnante non sa dare una vera ragione - un metodo di analisi e di comprensione"*. Parafrasando, queste sono state le parole dette da tutti e tre gli intervistati, ed è quello che anche io

---

<sup>34</sup> Le interviste hanno avuto luogo in data 24 -04 -2014 e 28 - 04 - 2014.

Quale grammatica?

posso affermare pensando al metodo che adottato attualmente: la cosa curiosa, che mi porta a riflettere, è che ciascuno parla di un metodo diverso da quello degli altri docenti.

In questi anni, durante i gruppi di materia, più volte mi sono trovata in accordo con i miei colleghi sul fatto che *“il metodo della “morfosintassi” sia un approccio globale perché tiene in considerazione le parti del discorso e contemporaneamente la loro funzione logica e permette agli allievi di avvicinarsi allo studio della lingua non in maniera frammentaria e artificiale, ma molto più logica e spontanea”*. Anche dalle interviste risultano essere molteplici i vantaggi che ciascun docente riconosce al proprio metodo e che, curiosamente, coincidono: una modalità di lezione molto più attiva, partecipata, coinvolgente e appassionante; la possibilità di lasciare certe questioni “aperte” senza avere la pretesa e la necessità di dare obbligatoriamente una risposta che sia giusta e inattaccabile, ma provando a ragionare sulla lingua, nel tentativo di scoprire i meccanismi che la regolano; il fatto che ci sia *“una logica ferrea alla base, poi il contenuto è modificabile, ma la schematizzazione rimane”*; la possibilità di adattare la profondità dei contenuti tarandoli sul livello generale della classe; il fatto che gli allievi *“riflettono molto di più sulla frase, anche quando scrivono, e capiscono che ciò che stiamo facendo serve loro anche per lo scritto.”*

Sia il *docente 2* sia il *docente 3* utilizzano il metodo valenziale anche se con “sfumature” differenti: il primo in maniera più “moderata”, descrittiva, affiancandolo ancora nell’analisi logica allo studio dei complementi tradizionali, il secondo, attuando una scelta più drastica, non parla più di complementi, ma ragiona sul contenuto degli argomenti e delle espansioni.

La risposta del *docente 2* alla richiesta di motivare il perché della scelta di non abbandonare definitivamente la grammatica tradizionale, chiarisce e riassume bene alcuni degli svantaggi nell’eventuale passaggio definitivo ad un metodo diverso qual è, in questo caso, quello valenziale: cambiando docente nell’arco dei quattro anni, non si può garantire continuità didattica dato che per ora non sono in molti ad aver accantonato il metodo tradizionale; nel momento in cui si inserisce un nuovo alunno nella classe, o la classe stessa viene smistata, viene a mancare l’omogeneità all’interno del gruppo dal punto di vista delle conoscenze grammaticali; per lo studio del tedesco e del latino risulta ancora utile e necessario che il docente di italiano spieghi i complementi; chi prosegue gli studi al liceo incontra spesso docenti che non conoscono, o comunque non usano, il metodo valenziale e il rischio è che gli alunni che hanno affrontato lo studio della grammatica in questo modo vengano giudicati “incompetenti” in materia solo perché non padroneggiano le nozioni tradizionali; infine cambiare appare difficile perché questo metodo utilizza una terminologia diversa che può sembrare, a prima vista, troppo complicata per gli allievi.

Ovviamente tutti questi svantaggi verrebbero meno nel momento in cui la decisione di adottare il metodo valenziale venisse “imposta” dall’alto e non solo presentata, o suggerita, come interessante. Il docente di scuola media è di fatto libero di decidere in questo senso perciò, proprio per questo, diventa difficile attuare un cambiamento generale del sistema. Oggi, se un insegnante alle prime armi opta per il metodo tradizionale lo fa perché è quello che conosce meglio e di cui si sente più sicuro (e forse anche perché non ne conosce altri), uno con molta esperienza potrebbe far fatica a trovare le motivazioni per rimettersi in gioco e stravolgere un metodo ormai consolidato, quando magari gli manca poco tempo alla pensione.

Tutto per me è cominciato grazie all’incontro con delle persone che, già incuriosite dalla questione della didattica della grammatica, avevano iniziato un percorso personale sentendo poi la necessità di condividere le proprie “scoperte” e riflessioni con altri colleghi: io ho avuto la fortuna di inserirmi in questo gruppo e di avere qualcuno che mi abbia chiesto di interrogarmi seriamente su quale sia la strada migliore da percorrere in funzione degli allievi. Cimentarmi in questa ricerca mi ha dato la possibilità di allargare il mio orizzonte al di fuori della sede, di considerare altri punti di vista e, soprattutto grazie alle interviste, di rendermi conto del fatto che nonostante le sfumature, l’esigenza dei docenti che fanno ricerca su questo argomento è la medesima: fornire agli allievi uno strumento che permetta loro di riflettere sulla lingua, di guardarla da vicino, di comprenderla e di renderli maggiormente consapevoli dell’uso che ne fanno.

## 4. Conclusioni

Uno dei problemi evidenziati dalla Beretta (1978) nel dibattito relativo al libro di testo e alla didattica dell'italiano, e riguardante “ il tema generale del rapporto fra scienza ed insegnamento, è quello della “grammatica di riferimento” e, in modo specifico, dell'inesistenza di una grammatica scientifica esaustiva dell'italiano e della conseguente difficoltà, o impossibilità, a rifondare su basi scientifiche l'insegnamento stesso” (p. 62): proprio da qui ha preso avvio la mia ricerca che ha di fatto trovato una risposta definitiva nelle autorevoli parole del Sabatini (2007) che afferma che “nessun modello esplicativo, in nessun campo del sapere, risolve tutte le difficoltà e vale in assoluto e in eterno” (p.9).

Questa dichiarazione mi fornisce la serenità necessaria per continuare a svolgere la mia ricerca-azione senza avere la pretesa di trovare una risposta che valga come verità assoluta: sono ora consapevole del fatto che una soluzione definitiva al mio “problema” non c'è.

Paradossalmente, questo diventa il primo stimolo per continuare a ragionare sull'argomento ripartendo da quelle “nuove” certezze che, a fronte del presente lavoro, posso dire di aver raggiunto e sistematizzato.

La domanda che mi ha spinto a ricercare in questo campo è la stessa con cui la Vanelli (2011) dà inizio alla propria riflessione : “[...] è compatibile con le conoscenze che abbiamo acquisito oggi il fatto che a scuola si continui a insegnare grammatica secondo il vecchio “stile”? [...] possiamo fare a meno di introdurre dei cambiamenti nella pratica scolastica? O invece dobbiamo porci esplicitamente lo scopo di adeguare il vecchio paradigma al nuovo?” (p. 10). E aggiungo: se la risposta a quest'ultimo interrogativo è affermativa, in che modo lo si deve fare?

Molteplici sono le risposte che sono riuscita a darmi individuando degli aspetti per me, ora, imprescindibili nell'insegnamento della grammatica a scuola.

Prima di tutto il fatto di aver capito, come spiega chiaramente il Sabatini (2007), che “la “grammatica”, anche se correttamente impostata, ci descrive come funziona il meccanismo generale della lingua come “sistema virtuale”, cioè al di fuori della comunicazione effettiva; in questa invece entrano in gioco le attività mentali degli interlocutori, le quali consentono o addirittura esigono attuazioni particolari, apparenti violazioni del sistema” (p. 7). Questa consapevolezza mi guida nella scelta chiara di una possibile modalità di impostazione delle ore di grammatica: rimane necessaria l'osservazione della lingua, partendo da esempi e testi preparati *ad hoc*, che permetta di arrivare ad una “generalizzazione” del funzionamento della lingua, in modo da rendere esplicite quelle che

sono le strutture regolari sulle quali si basa (Vanelli, 2011). Accanto a questa modalità però appare sempre più chiara ai miei occhi la necessità di considerare insieme agli allievi anche la lingua parlata, quella che loro realmente usano per poter ragionare, partendo da quelle generalizzazioni di cui sopra, e raggiungere così un livello di consapevolezza che ora non hanno: “per poter comprendere il funzionamento della lingua dobbiamo dunque tener presenti due prospettive, distinte, ma collegarle nel modo giusto: la prospettiva grammaticale e quella comunicativa, detta anche “pragmatica” o “testuale” (Sabatini, 2007, p. 7).

Una delle conseguenze della mia ricerca sarà quindi quella di strutturare l’orario interno delle lezioni in modo tale da proporre in maniera sistematica delle ore di laboratorio di grammatica – in quarta, ad esempio, inserite in quelle di laboratorio di scrittura – per guidare gli allievi nell’osservazione degli aspetti comunicativi della lingua. Solitamente, le risposte ai quesiti che riguardano le contraddizioni individuate dagli alunni, fra quello che viene spiegato “nell’ora di grammatica” e quello che invece succede nella realtà relativamente all’uso della lingua, sono relegate a momenti sporadici di spiegazione, in pillole, di aspetti di linguistica testuale o di pragmatica. Mi sono sempre accorta, in quei momenti, dell’interesse reale dimostrato dagli allievi, ma mai mi sono fermata a chiedermi il perché del loro comportamento. Ora ho la risposta: di fatto in quel momento viene svelata loro l’esistenza di un meccanismo nascosto, al quale mai avevano avuto accesso, e quindi manifestano lo stupore per una scoperta che, credo, non dimenticheranno molto facilmente.

Oggi, ne sono certa, diventa indispensabile creare un collegamento reale fra la lingua insegnata e la lingua parlata e un metodo interessante è quello utilizzato dalla Lo Duca che con i suoi “Esperimenti grammaticali” suggerisce una modalità “attiva” di lavoro, di ricerca, di analisi e di scoperta che permette agli allievi di divenire protagonisti nel processo dell’apprendimento.

La problematica che qui rimane ancora non del tutto risolta è quella legata alla scelta della teoria di riferimento: con la presente ricerca ho conosciuto più da vicino il metodo valenziale riscontrando numerosi aspetti in comune con quello che già utilizzo. Presuppongo che nei prossimi anni continuerò a interrogarmi e a ricercare in questa direzione tenendo ben presenti due concetti chiave che sono dichiarati indispensabili da diversi studiosi in merito alle scelte didattiche concrete che l’insegnante deve operare: prima di tutto è necessario che alla base ci sia scientificità, bisogna conoscere in maniera approfondita ciò che si insegna per non rischiare di essere incoerenti e confusionari agli occhi degli allievi – e questo richiede quindi un approfondimento e un ulteriore

Quale grammatica?

studio da parte mia -, in secondo luogo “l’atteggiamento dell’insegnante [...] deve essere improntato ad ecletticismo e flessibilità, dove flessibilità non vuol dire indifferenza alla teoria, né adozione entusiastica ed indiscriminata dell’ultima novità teorica ( Lo Duca, 2004, p.28). Come dice Sabatini, è ora di riaccendere davvero l’interesse dei docenti d’italiano per un sapere linguistico più aggiornato, che permetta loro di provare più gusto anche nell’insegnare grammatica!

Alla luce di tutte queste considerazioni posso affermare che la mia modalità di lavoro in classe diventerà una sperimentazione consapevole e ragionata.

Concludo riprendendo la citazione con cui ho iniziato il presente lavoro perché contiene in sé i tre aspetti fondamentali che guideranno d’ora in poi il mio “fare grammatica” a scuola: prima di tutto il fatto di *ricordare cosa sia la grammatica*, di sapere cioè cosa insegnare, e questo richiama l’aspetto della scientificità di cui ho già detto; in secondo luogo il fatto di tener presenti gli alunni, destinatari del “progetto”, e il loro punto di vista nell’organizzare le lezioni e i contenuti su cui lavorare,; in ultimo – e in questo trovo un richiamo alla questione del metodo – porsi come obiettivo perseguibile la possibilità di *far appassionare gli allievi* a questo aspetto della lingua così vivo e affascinante, avendo il coraggio di scommettere con loro e su di loro.

## 5. Bibliografia

### GRAMMATICHE

- Balestra, G. & Tiziano, T. (2002). *Grammatica e scrittura*. Petrini Editore.
- Bollini, P., & Grillini, A. (2009). *Stile libero. Grammatica. Scrittura. Lessico*.
- De Bernardis, G., & Sorci, A. (2004). *Parole per...* Firenze: Le Monnier.
- Fallea, A., & Maresca, A. (2011). *Grammatica attiva*. Milano: Hopeli.
- Ferrari, A., & Zampese, L. (2000). *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Paggi, R., Albin, L., & Ferrari, D. (2012). *Nel suono il senso. Grammatica della lingua italiana ad uso scolastico*. Milano: Itaca.
- Petrini, U., & Selvitella, N. (2013). *Dal verbo alla frase – Percorso di grammatica valenziale*. Edizioni Centro didattico cantonale.
- Salvi, G., & Vianelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Sabatini, F., Camodeca, C., & De Santis, C. (2011). *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- Sensini, M. (2010). *Parole come strumenti*. Mondadori Scuola.
- Tavoni, M., & Peccianti, M.C. (2001). *Grammatica italiana*. Firenze: Le Monnier.

### ALTRI TESTI

- Andorno, C. (2003). *Linguistica testuale*. Roma: Carocci.
- Beretta, M. (1978). La grammatica. In Cortelazzo, A. (a cura di). *Libro di testo e didattica dell'italiano* (pp. 55-69). Padova: CLEUP.
- Bonomi I., Masini, A., Morgana, S., & Piotti, M. (2010). *Elementi di Linguistica Italiana*. Roma: Carocci Editore.
- De Mauro, T. (2011). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma – Bari: Laterza.
- Fornara, S. (2005). *Breve storia della grammatica*. Roma: Carocci.
- GISCEL (1975). *Dieci tesi per un'Educazione Linguistica democratica*. Disponibile in [http://www.simonefornara.com/files/SIS\\_labita0708/GISCEL.pdf](http://www.simonefornara.com/files/SIS_labita0708/GISCEL.pdf)

- Lo Duca, M.G. (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Orsenna, E. (2002). *La grammatica è una canzone dolce*. Milano: Salani editore.
- Paggi, R. (2008). *“Fare per capire” in grammatica. Contenuti e metodi della riflessione sulla lingua nella scuola media*. Bellinzona: UIM.
- Poggi, I. (1989). *La grammatica del significato. Un itinerario didattico*. Bologna: Il Mulino.
- Rigotti, E., & Cigada, S. (2004). *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.
- Rutilio, A. (2012). *La grammatica italiana nei programmi della scuola media ticinese*. Lavoro di diploma. SUPSI, DFA Locarno.
- Sabatini, F. (2007). *Lettera sul “Ritorno alla grammatica”. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*. Disponibile in: <http://dfa-blog.supsi.ch/insegnareitaliano/files/2010/03/sabatini.pdf>
- Vanelli, L. (2011). *Riflessione sulla grammatica e sulle grammatiche*; rielaborazione della relazione tenuta il 22 febbraio 2011 a Padova, in occasione del seminario interregionale su “Grammatiche e riflessione sulla lingua a scuola” – GISCEL Veneto. Disponibile in : <http://www.maldura.unipd.it/ddles/GeD/02Vanelli-3.pdf>

## TESTI DI RIFERIMENTO

- Foglia, L. (2011). *Il manuale di italiano in Ticino: Il caso della scuola media di Besso*. Lavoro di diploma. SUPSI, DFA Locarno.
- Lepschy, G.C. (1992). *La linguistica del Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*. (pp. 11-52)
- Paggi, R. (2007). *Suggerimenti per l'uso didattico. Nel suono il senso. Grammatica della lingua italiana ad uso scolastico*. Castel Bolognese: Itacalibri.
- Sahlfeld, W., & Frigeri, A. (2009). *Insegnare la grammatica con il metodo della situazione-problema*. In: *Scuola e didattica. Problemi e orientamenti per la scuola secondaria di I grado*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1992). *Grammatica e glottodidattica*. Roma: Armando.



## 6. Allegati



Questa pubblicazione, *Quale grammatica?*, scritta da Anna Orlandi, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.