

Catania 9 maggio 2016

Didattica metacognitiva e riflessione sulla lingua

Maria G. Lo Duca
Università di Padova

Apprezzamento per il lavoro svolto fin qui e piena condivisione degli obiettivi del progetto MATITA

- “Potenziamento delle competenze linguistiche e matematiche per studenti delle scuole secondarie di II grado e prevenzione degli Obblighi Formativi Aggiuntivi (O.F.A) al primo anno del percorso universitario”.
- In che modo posso inserirmi in questo discorso già da tempo avviato? Come posso contribuire a individuare quelle che il vostro documento chiama “le conoscenze ritenute utili per affrontare i percorsi universitari”, in modo che si possa effettivamente facilitare il passaggio dei nostri giovani dai diversi tipi di scuole superiori agli studi universitari?
- Non ho ricette, ovviamente, ma vorrei condividere con voi una riflessione su un punto del vostro documento programmatico: “...appare opportuno promuovere una didattica metacognitiva e condivisa tra docenti e discenti, a tutti i livelli del percorso formativo”.

Come si fa a promuovere una didattica metacognitiva?

- Puntare all'autonomia del discente, che dovrà imparare ad imparare → imparare ad applicare certi particolari comportamenti, strategie ed abitudini adeguate ed utili a garantire un più efficace e duraturo apprendimento
- Ogni materia scolastica dovrà allestire i propri strumenti di lavoro - contenuti, materiali, metodologie - in modo da
 - coinvolgere e motivare l'allievo
 - rendere l'allievo capace di apprendere in modo autonomo ed efficace
- Il compito dell'insegnante: mettere consapevolmente in atto una serie di azioni didattiche che siano in grado di condizionare in senso positivo le modalità con le quali si studia e si apprende.
- Tali modalità, se correttamente impostate, rendono gli apprendimenti duraturi, cioè bagaglio permanente dell'individuo, sempre disponibile ad essere ripescato e riutilizzato anche di fronte a compiti nuovi.

Sulla base di questo obiettivo che spero condiviso

- chiediamoci, relativamente alla disciplina di cui oggi parleremo, e cioè la riflessione sulla lingua:
- quali sono quei comportamenti virtuosi che dovremmo ingenerare nei nostri studenti? quali sono le abitudini di studio che dovremmo favorire perché l'apprendimento diventi il più possibile autonomo e duraturo?
- Tanto più che nella nostra disciplina si registrano alti tassi di **disaffezione** - scarsa motivazione ad apprendere - e alti tassi di **labilità** - nozioni e concetti tendono ad essere rapidamente dimenticati.
- La disaffezione: l'esperienza comune; i dati di Rosi (in stampa), campione di 425 studenti (dopo la III primaria, dopo la V primaria, matricole universitarie)
 - Ti piace la grammatica? Perché? SI': 72%, 32%, 40%
 - *Utile per parlare e scrivere in modo corretto* 63% 55% 46%
 - *Mi fa pensare* 11% 4% 32%

La labilità (1)

- Le ricerche condotte sulle conoscenze metalinguistiche di giovani universitari iscritti ai corsi di laurea di lettere e lingue (Lo Duca 2005; Voghera M., Giordano R., Guerriero A.R., 2009; Viale 2011)
- Quadro molto insoddisfacente, bagaglio terminologico di media ampiezza ma superficiale e inaffidabile. Ad esempio (Lo Duca 2005):
 - il 97% di un campione di 138 giovani matricole dei corsi di laurea in lettere e lingue dichiara di conoscere la categoria dell'avverbio, ma solo il 26% sa riconoscere un avverbio in una breve frase
 - il 96% dichiara di sapere che cos'è un pronome relativo, ma di questi solo il 66% lo riconosce in un breve testo e solo il 28% ne sa individuare la funzione sintattica, mentre il 31% preferisce non rispondere a quest'ultima domanda
 - solo il 7% riesce a fare correttamente l'analisi di una frase complessa abbastanza banale, con un 58% che non risponde

La labilità (2)

- Le prove Invalsi di grammatica
- Un esempio: domande sul riconoscimento del soggetto
- Negli anni dal 2011 al 2015 sono presenti nelle prove Invalsi complessivamente 13 quesiti sul soggetto:
 - 5 in V elementare, una per anno
 - 5 in III media, una per anno
 - 4 in II superiore, una per anno tranne che nel 2015.
- Il persistere di domande sul soggetto significa che l'Istituto considera questa materia meritevole di attenzione specifica (nell'insegnamento) per tutto il ciclo scolastico considerato, e di conseguenza meritevole di attenzione specifica nelle rilevazioni. Né del resto sarebbe lecito dimenticare una nozione così centrale nella considerazione formale di tutte le lingue (e non solo dell'italiano).
- Guardiamo assieme alcune domande somministrate in seconda superiore con le relative risposte

Le risposte degli studenti del livello 10: il ritrovamento del soggetto

E 8 (2011): *Ai bambini fa bene l'aria di mare*

- Risposte corrette 37 %
- Risposte errate 50,3 %
- Risposte mancanti 12,7 %

F2 (2012): *Lo metta pure a posto Lei il libro!*

- Risposte corrette 71 %
- Risposte errate 25,9 % (*il libro: 18,3%*)
- Risposte mancanti 3,1 %

E9 (2014): *Ai giornalisti arrivati quella mattina dall'estero è stato detto di attendere*

- Risposte corrette 27,3 %
- Risposte errate 66,1% (*ai giornalisti: 49,6%*)
- Risposte mancanti 6,6 %

Un calcolo grossolano

- Il tema del ritrovamento del soggetto viene proposto in tutti i cicli scolari oggetto di valutazione, in formati diversi ma con lo stesso grado di insistenza: praticamente in ogni rilevazione di ogni livello scolare c'è una domanda sul soggetto
- In ogni rilevazione ci sono domande che riprendono temi già trattati nei livelli inferiori, ci sono domande che introducono piccoli, quasi impercettibili segnali di progressiva complessificazione, tali da delineare una sorta di sillabo implicito cui, evidentemente, si sono ispirati gli ideatori delle prove.
 - Livello 5 (V primaria): Risposte corrette sul soggetto (media complessiva) 64,62%
 - Livello 8 (III media): Risposte corrette sul soggetto 66,38%
 - Livello 10 (II classe delle superiori): Risposte corrette sul soggetto 46,4%

Dunque gli apprendimenti grammaticali non sono né appassionanti, né duraturi: perché?

- Le cause sono molte, strettamente interrelate e tali da condizionarsi reciprocamente, sicché è difficile distinguere il peso dei diversi fattori coinvolti. Vedremo che di alcuni di questi fattori non siamo responsabili noi docenti, ma su altri potremmo provare ad intervenire. Proviamo ad elencarli, motivandoli uno per uno
- Fattore 1. Le *Indicazioni* ministeriali
- Fattore 2. Discussibilità del curriculum grammaticale
- Fattore 3. Discussibilità dei contenuti proposti tradizionalmente nella scuola
- Fattore 4. Discussibilità del metodo di riflessione sulla lingua generalmente adottato nella scuola

Fattore 1. Le *Indicazioni Nazionali*

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua (Morfosintassi)

- III elementare: Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).
- V elementare
 - Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta *frase minima*): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo
 - Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali; riconoscere le congiunzioni di uso più frequente (come *e*, *ma*, *infatti*, *perché*, *quando*)
- III media
 - Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice
 - Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione
 - Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali
 - Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica

Fattore 1. *Indicazioni Nazionali* per i Licei

- Primo biennio: “L’osservazione sistematica delle strutture linguistiche consente allo studente di affrontare testi anche complessi, presenti in situazioni di studio o di lavoro. A questo scopo si serve anche di strumenti forniti da una **riflessione metalinguistica** basata sul ragionamento circa le funzioni dei diversi livelli (ortografico, interpuntivo, morfosintattico, lessicale-semantico, testuale) nella costruzione ordinata del discorso....”
- “... la riflessione sulla lingua sarà orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza logico-argomentativa del discorso senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori”.
- “Nel secondo biennio e nell’anno finale...riflettere ulteriormente sulla ricchezza e la flessibilità della lingua, considerata in una grande varietà di testi proposti allo studio”.
- Altrettanta vaghezza nelle *Linee guida* per gli Istituti tecnici e professionali

Il curriculum grammaticale a scuola

- La riflessione degli studenti italiani sulla loro lingua materna è organizzata grosso modo in questi termini:
- morfologia e parti del discorso nella scuola primaria
- sintassi della frase semplice nella scuola secondaria di I grado
- sintassi della frase complessa, o del periodo, nell'ultimo anno della secondaria di I grado e nel primo biennio della scuola secondaria di II grado (nel triennio superiore si fa grammatica, quando si fa, sul latino o sul greco classico, talvolta sulle lingue moderne, mai o quasi mai sull'italiano).
- Su questo schema di base, qualche timido innesto, ad esempio la grammatica del testo: coesione e coerenza, connettivi, anafore...

Questo curriculum andrebbe precisato e innovato

- Premessa: noi insegnanti di grammatica abbiamo uno straordinario vantaggio rispetto ai nostri colleghi di qualunque altra disciplina.
- Già nel momento del loro ingresso a scuola (6 anni), i bambini ‘conoscono’ la gran parte della grammatica della lingua/ delle lingue cui sono stati esposti
- Le *Indicazioni Nazionali*: “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...”
- Non sempre si tiene conto di questo fatto straordinario, che dovrebbe rendere relativamente facile il nostro compito: il bambino, l’adolescente, il giovane che abbiamo di fronte, anche se non hanno mai fatto grammatica, possiedono, per il fatto stesso di essere parlanti di una lingua, quella “grammatica implicita” di cui parlano le *Indicazioni*

Un esempio per tutti

- Nonna: *Questa bambina è tanto gelosa!*
Serena (4 anni): *Non è vero! Io non sono di ghiaccio*
- Gli studi acquisizionali: a tre anni il grosso dell'impalcatura morfosintattica di una lingua è già acquisito. Si tratta però di una competenza implicita, spontanea e irriflessa, analizzata ma non verbalizzata e non verbalizzabile
- “Non abbiamo bisogno di insegnare questo tipo di conoscenza. Possiamo invece, e come insegnanti dobbiamo, aiutare i nostri allievi ad accedere ad un terzo livello di conoscenza, articolata ed esplicita, che solleva quella conoscenza inconsapevole e irriflessa a livello di piena consapevolezza” (Lo Duca 2004, pp. 21-22).
- Dunque bisogna partire da ciò che è già ‘conosciuto’, nelle diverse età.
- E' una competenza che matura e si affina nel tempo, grazie all'esposizione alla lingua.

L'importanza della maturazione

- “Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semantici 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” (Dalle *Indicazioni Nazionali*, p. 39)

I problemi della nostra disciplina

- Troppi argomenti vengono affrontati troppo presto, quando i bambini non hanno ancora maturato una competenza linguistica che li metta in condizione di ‘vedere’ certe forme e di capirne la funzione
- Dunque le nostre spiegazioni e le definizioni dei manuali risultano inaccessibili ad una vera comprensione, a tutti o ad una parte consistente di allievi, e vengono (quando va bene) studiate, memorizzate e poi applicate in modo meccanico nella soluzione degli esercizi (vedremo le conseguenze nefaste di questa pratica)
- In più, argomenti oggettivamente complessi vengono spesso (e in questo caso giustamente) presentati dai maestri del ciclo primario nei loro esiti più elementari e meno problematici, e poi mai più ripresi per introdurre nei livelli scolari superiori i risvolti più complessi degli stessi temi

Uno sport nazionale molto diffuso

- Addossare sugli insegnanti dei cicli inferiori la responsabilità delle lacune nella formazione degli studenti: gli universitari sulla scuola media superiore.... e così via a cascata
- lo penso che la materia grammaticale sia troppo compressa in troppi pochi anni, e che bisognerebbe mettere mano in modo serio al curriculum
 - riducendo la quantità nelle classi inferiori a vantaggio della qualità
 - facendo lo sforzo di identificare in modo più preciso gli oggetti grammaticali da trattare in ogni segmento scolastico
 - coinvolgendo nella riflessione sulla lingua tutti i cicli scolari, fino all'ultimo anno delle superiori
- Vorrei motivare con degli esempi il danno della precocità e dunque **la discutibilità del curriculum** (Fattore due): l'esempio del congiuntivo

Il congiuntivo nei documenti ministeriali

- Le *Indicazioni* del 2007
 - al termine della V classe della scuola primaria “individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo”
 - al termine della III media “riconoscere i principali tipi di proposizioni subordinate (relative, temporali, finali, causali, consecutive)”
- Nell’ultima revisione (4 settembre 2012) manca qualsiasi esplicito richiamo: “Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali” (V elem. e III media)
- Sono assenti espliciti richiami al congiuntivo nelle recenti *Indicazioni nazionali per i Licei* e nelle *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali*.
- **Nella pratica scolastica** il congiuntivo è sicuramente presente nella IV e nella V classe della scuola primaria: libri per la scuola primaria e quaderni dei bambini

I quaderni dei bambini (Fiora 2009-2010)

- Valentina , verso la fine della IV elementare (a.s. 2006-2007): il congiuntivo è il modo usato “per esprimere ipotesi, desideri, speranze, incertezze ... è preceduto dalla congiunzione *che* e *se* e spesso nella frase sta in compagnia col modo condizionale”. Tutti gli esempi sono forme del congiuntivo in frasi dipendenti
- In V classe (a.s. 2007-2008) l’argomento viene ripreso: “il congiuntivo esprime incertezza, dubbio, desiderio, possibilità”; tutti gli esercizi vertono unicamente sul riconoscimento della forma dei 4 tempi del paradigma.
- Gli esercizi di Valentina: etichettatura
 - *spinse* è un congiuntivo passato
 - *arrivassimo* è un passato remoto indicativo
 - *abbiate zappato* è un passato prossimo indicativo

Ma che cosa capiscono gli studenti? (Lo Duca 2012)

- Per molti bambini di V primaria la categoria del modo tende ad essere confusa con la categoria del tempo.
- Le ricerche sulle competenze metalinguistiche e i giudizi di grammaticalità
- Domanda 9: E' meglio che Gianni va all'estero / E' meglio che Gianni vada all'estero
 - Davide: *'Va' è presente quindi adesso, 'vada' è nel futuro*
 - Gloria: *è meglio 'vada' perché è più nel futuro*
- Domanda 7: Vedo che tu non capisci l'inglese / Vedo che tu non capisca l'inglese
 - Gloria: *No [non sono tutte e due giuste], perché 'vedo che tu non capisci l'inglese' è una cosa che vedi adesso, nel momento in cui sta accadendo, invece 'vedo che tu non capisca l'inglese' è sbagliata perché il verbo... 'vedo che tu' è una cosa presente, invece 'non capisca l'inglese' è un po' più passato...*

- Domanda 7: a. So che Gianni è partito / b. So che Gianni sia partito
 - Luca: Sì, [sono entrambe giuste] *perché la a. 'adesso so che G. è partito', è giustissima; e la b. 'so che G. sia partito' tipo l'anno scorso, ed è giusta.*
- Domanda 9: E' meglio che Gianni va all'estero / E' meglio che Gianni vada all'estero
 - Luca: *'Va' è adesso; 'vada' una volta, 'vada all'estero'. La seconda è sbagliata.*
- Domanda 21: a. Cerco un gatto che ha il pelo grigio / b. Cerco un gatto che abbia il pelo grigio
 - Luca dice che le due frasi non sono uguali perché *la a. adesso ha il pelo grigio; invece nella b. c'è 'abbia', una volta.*

Ci sono nel questionario delle sequenze...

- che la nostra competenza di adulti giudica unanimemente scorrette (non così per molti bambini):
 - **So che Gianni sia partito*
 - **Vedo che tu non capisca l'inglese*
 - **Mi sono accorto che Maria non abbia studiato*
- “Ammetto che avevi ragione / Ammettiamo che tu avessi ragione”. Nessuno dei bambini di V primaria è in grado di cogliere la polisemia del verbo della principale, che giustifica le due diverse costruzioni.
- La competenza linguistica degli alunni di V primaria, relativamente all'uso del congiuntivo, non è ancora così saldamente acquisita da far cogliere a tutti i bambini l'agrammaticalità di certe sequenze, o il diverso carico funzionale di sequenze simili.
- E' inutile fare grammatica su questi temi.

La semplificazione scolastica del congiuntivo

- “Il congiuntivo è il modo della possibilità, del dubbio, della speranza...” (2016)
- “Il modo congiuntivo esprime desiderio, speranza, augurio, possibilità, condizione, dubbio, ipotesi, ecc.” (1995)
- In assenza di una competenza linguistica pienamente sviluppata queste definizioni non possono essere immediatamente verificate, e dunque vengono assunte come un dogma

Semplificazioni e convinzioni che rimangono nel tempo, se non più riprese

- (domanda 16): a. Sebbene nevichi, vado al lavoro / b. Anche se nevicata, vado al lavoro
 - Gianni (V Pr.): *la a. mi sembra un po' sbagliata... [Cosa vuol dire 'sebbene nevichi'?] Che, pure se nevicata, io vado al lavoro [Ok. E sta nevicando?] Sì*
 - Franca (V Pr.): *La a. è giusta perché 'sebbene nevichi' indica un'incertezza, cioè non si sa se nevicata. [E alla domanda se stia nevicando risponde decisa] No.*
 - Gilda e Alessio (III media): *Solo la prima frase è corretta perché il verbo va coniugato al congiuntivo. [Sta nevicando?] Al momento non sta nevicando [...] La frase esprime un dubbio perché al momento non so se neviccherà.*
 - Agata e Cristina (II Liceo): *No [le due frasi non sono uguali], la prima frase esprime un'ipotesi, la seconda esprime un'azione certa che sta avvenendo nel presente. Si sono corrette entrambe. Solo nella seconda frase sta nevicando.*

Ma il Congiuntivo è davvero il modo dell'incertezza?

Interroghiamo la lingua

- *La fortuna ti assiste, Maria prepara la cena*
- *La fortuna ti assista, Maria prepari la cena*
- *Vedo/ mi sono accorto/ il sindaco ha comunicato ai cittadini che il livello del fiume si sta alzando*
- *Temo/ spero/credo che il livello del fiume si stia alzando*
- *Mi dispiace che il tempo si sia guastato*
- *Mi meraviglia che Piero non abbia superato l'esame*
- *Ho ottenuto che Chiara venisse assunta in ufficio*
- *Non ho ottenuto che Chiara venisse assunta in ufficio*
- *Ho sognato che mio figlio vinceva la gara*
- *Forse mio figlio vincerà la gara*

Le descrizioni moderne del Congiuntivo

- Dobbiamo rinunciare all'idea che i modi (e i tempi) del verbo abbiano dei valori definiti una volta per tutte nel sistema
- Conviene piuttosto guardare alle diverse possibilità di uso e alle diverse funzioni del congiuntivo
- In realtà se usato in frasi indipendenti il congiuntivo può avere un valore autonomo: *si accomodi, signora; vadano pure all'estero, se vogliono; Marco venga stasera; magari trovassi un lavoro! Dio ti benedica!* → invito, permesso, augurio
- Nelle frasi subordinate il valore del congiuntivo è “controllato dall'esterno” (Prandi 2010): dalla semantica del verbo della principale nelle subordinate complete – *Mi dispiace che Maria sia stata bocciata* - e dalla congiunzione nelle subordinate non complete: *Sebbene/nonostante piova a dirotto ho voglia di uscire; Anche se piove a dirotto...*
- Dunque bisogna controllare le definizioni e fare in modo che esse siano concettualmente coerenti, in modo da incoraggiare gli studenti al ragionamento. Purché...

Purché la riflessione su questi temi sia fatta al momento opportuno

- Concludendo su questo punto: non è opportuno anticipare e comprimere i temi grammaticali
- In assenza di una competenza linguistica assodata sui temi proposti in classe, non riusciremo a fare riflessione efficace e duratura sulla lingua
- Ma quando - a che età, in quale livello scolastico - è opportuno introdurre questo o quel tema grammaticale, o una sua parte significativa?
- I ritardi e le responsabilità della ricerca linguistica e psicolinguistica

Fattore 3. **Discutibilità dei contenuti**

- La grammatica che si fa a scuola è spesso la grammatica delle liste. Per ogni elemento della lista una definizione
- Elenchi di forme con relativa etichettatura:
 - le parti del discorso (o categorie lessicali), le sotto-categorie, le sotto-sotto categorie: aggettivo numerale ordinale
 - I modi e i tempi del verbo
 - i complementi
 - i diversi tipi di subordinate
- L'esercizio del riconoscimento e della memorizzazione. Poco spazio a considerazioni di tipo funzionale: a che cosa servono queste forme? Qual è la loro funzione? Che cosa distingue nell'uso una forma da un'altra simile?

Le definizioni

- Spesso portano a conclusioni errate, che confliggono con la realtà della lingua (congiuntivo)
- Il soggetto (Graffi 2012, pp. 69-73):
 - è colui che fa (o subisce) l'azione → definizione semantica
 - è ciò di cui si parla (e che di solito compare in prima posizione nella frase) → definizione pragmatica
 - *Maria mangia la mela, rincorre il gatto*
 - *A Maria piace la matematica*
 - *Ai bambini fa bene l'aria di mare* (Invalsi)
 - *Il caffè oggi te lo offro io* (Invalsi)

Le definizioni: la frase principale e la frase subordinata

- Secondo le grammatiche più diffuse (e la tradizione scolastica) la relazione di subordinazione collega due frasi: una frase principale, indipendente (“che può stare da sola”), ed una frase dipendente o subordinata (“che non può stare da sola”): *Maria piange / perché si è fatta male alla mano / tutte le volte che vede un cane / anche se ha vinto la gara*
- *Ma: Maria mi ha detto / che stasera non verrà; Maria spera / di poter venire alla festa; Maria si è accorta / che le hai detto una bugia; Maria mi ha chiesto / se l’accompagno al cinema; Maria non sa / a che ora parte l’aereo*
- E’ un altro esempio di definizione che non regge alla prova della lingua

Le definizioni e i tempi dell'indicativo: ogni forma, una funzione (Lo Duca 2016)

- a. 'Oggi pomeriggio vado dalla nonna' / b. 'Oggi pomeriggio andrò dalla nonna'
- Interpretazione futura per entrambe le frasi (ma sconcerto di fronte alla diversità delle forme)
- Giada (11, Vargiu): *'vado' adesso, invece 'andrò' tra parecchi minuti*
- Umberto (10.11, Vargiu):
 - *'vado' è un presente, quindi vado adesso, e invece 'andrò' è futuro, quindi andrò più tardi*
 - Ma è sempre 'oggi pomeriggio' in tutti e due i casi, o no?
 - *Sì, ma cambia tra primo pomeriggio e poi verso sera [...] 'vado' è un po' prima, 'andrò' è un po' dopo*
- Una interpretazione ricorrente → distanza dell'evento rispetto al Momento dell'Enunciazione (ME)
- Un'altra interpretazione ricorrente → la frase a. è sbagliata

Conflitto tra la grammatica e la lingua

- Giovanni (10.6, Vargiu)
 - *La seconda indica un futuro e la prima indica un presente, però secondo me non è corretta perché ‘oggi pomeriggio’ sembra più una cosa che deve accadere, ma se usi il presente vuol dire che sta già accadendo.*
 - Quindi tu non diresti ‘oggi pomeriggio vado dalla nonna’?
 - (ci pensa un po’) *Delle volte, ma è sbagliato.*
 - E’ sbagliato secondo te? Perché?
 - *Sì, non sarebbe corretto, perché devi usare il futuro.*
 - Allora tutti sbagliano quando parlano? Perché io sento sempre dire ‘dopo vado’ o cose del genere.
 - (ci pensa bene) *Il presente correttamente io lo userei per qualcosa che sta accadendo, e per il resto che deve ancora accadere uso il futuro.*
- Alice (13.7, Gambin): *‘andrò dalla nonna’ è futuro, quindi è giusta, ‘vado dalla nonna’ è usato in italiano però non sarebbe tanto corretto, vado è presente ed è usato in italiano anche per le azioni che accadono in futuro, ma in teoria non sarebbe così corretto*

Il caso di Giovanni (10.6, Vargiu)

- *'Mangiavo' è imperfetto, 'ho mangiato' passato prossimo, 'mangiai' passato remoto, e 'avevo mangiato' trapassato prossimo.*
- Secondo te il passato prossimo quand'è che si usa?
- (ci pensa un po') *Quando una cosa è accaduta da poco.*
- Ma posso usarlo anche per dire ad esempio 'i miei nonni si sono sposati cinquant'anni fa'?
- *No.*
- Cosa dovrei dire?
- *Si furono sposati.*
- Quindi dovrei usare un trapassato remoto?
- *Sì, perché è accaduto tanto tempo fa.*
- Da quando è che diventa tanto tempo fa? Dieci anni fa è tanto tempo fa?
- *Abbastanza.*
- Ma io direi 'dieci anni fa ho iniziato le scuole superiori'. E' sbagliato?
- *Sarebbe meglio 'avevo iniziato'.*
- Ho capito. Allora il passato prossimo si usa per un passato quanto vicino?
- *Più di un giorno.*
- Non posso dire 'domenica sono andata al cinema'? Io lo direi.
- *Anche io!*
- E 'l'estate scorsa sono andata al mare'? Va bene questa frase anche se è passato più di un giorno?
- *Sì. Però anche il trapassato prossimo si potrebbe usare: 'l'estate scorsa ero andato al mare'.*

Il caso di Giovanni (10.6, Vargiu)

- ‘Vai dalla nonna quando hai finito i compiti’: ci sono due verbi in questa frase. Quali sono?
- *‘Vai’ che è presente, e ‘hai finito’ che è passato prossimo.*
- Questa frase indica un presente, un passato o un futuro?
- *Un futuro.*
- E perché allora ci sono un presente e un passato?
- ...
- E’ corretta questa frase?
- *No, si potrebbe mettere ‘andrai dalla nonna quando hai finito i compiti’.*
- E perché lasceresti comunque un passato? I compiti li hai già finiti?
- *Allora futuro e futuro anteriore: ‘andrai dalla nonna quando avrai finito i compiti’.*
- Così va meglio?
- Sì.
- Quella di prima non va tanto bene?
- *Perché usa il presente per cose non ancora accadute.*

Un altro esempio

- E' corretta questa frase: *Stanotte ho sentito un gran rumore. Sarà successo qualcosa?*
- In ogni livello scolastico ci sono studenti pronti a giurare che la seconda frase è sbagliata
 - Luca (V primaria) : *allora qua dice che è stanotte quindi è passato, però 'sarà' io dico che è futuro, però questo rumore lo ha già sentito stanotte!*
 - Lucia e Paolo (III media): *No [non è corretta], si usa nella lingua parlata però è scorretta grammaticalmente perché è al tempo futuro*
 - Riccardo e Roberto (IV liceo): *La frase non è corretta, poiché è utilizzato un futuro per indicare un'azione che è avvenuta in passato (per indicare posteriorità nel passato si usa il condizionale passato).*

Che cosa ci dicono questi dati?

- La grammatica delle liste e delle definizioni, fatta troppo precocemente e per lo più in modo semplificato, manca spesso di coerenza interna e non regge alla prova dei fatti, cioè della lingua
- Le conseguenze sono nefaste: scredita la grammatica nel suo insieme e scoraggia l'uso del pensiero da parte degli studenti. Piuttosto di ammettere che una certa regola o una certa definizione - apprese fin dai primi anni di scuola e mai verificate o messe in discussione nei cicli superiori - è sbagliata, gli studenti preferiscono dire che la frase è scorretta
- Non sempre, però: a volte gli studenti usano la testa dimostrando (se ancora ne avessimo bisogno) che la competenza metalinguistica matura nel tempo, e rende disponibili gli allievi a misurarsi con questioni complesse

‘Ieri pomeriggio Alessandro giocava con gli amici’
‘Ieri pomeriggio Alessandro ha giocato con gli amici’

- III primaria: vanno bene tutt’e due le frasi. Filippo (8.7, Vargiu): *‘giocava’ vuol dire che ha giocato poco tempo fa, che quando il bambino racconta questa cosa è passato poco tempo, diciamo che è mattina del giorno dopo, ‘ha giocato’ l’ha raccontata il pomeriggio del giorno dopo*
- Gabriele (9, Vargiu): preferisce *ha giocato [...] perché è passato* [Ma anche l’altra è passato abbiamo detto, no?] *Sì è difficile [...] no, non la capisco*
- Giovanni (10.6, Vargiu) preferisce la frase al Passato Prossimo *perché non è che ha sempre giocato, ieri pomeriggio è successo una volta sola [...] io direi ‘di pomeriggio Alessandro giocava con gli amici’, per più pomeriggi, invece ‘ieri pomeriggio’ è più preciso, quindi io userei il passato prossimo*
- Eugenia (13.3, Gambin): *Io userei la seconda perché dà l’idea di un passato nel senso che l’azione è finita e l’ha fatto solo ieri [...], mentre la prima può essere un’azione che nel passato si è verificata tante volte*

‘Luca gioca a calcio’/‘Luca sta giocando a calcio’

- I più piccoli approdano a due tipi diversi di analisi:
 - Interpretazione progressiva per entrambe le frasi
 - Distanza dell’evento rispetto al ME →
 - Andrea (8.2, Vargiu): *‘sta’, sta giocando adesso, ‘gioca’, gioca un po’ più tardi*
 - Giada (11, Vargiu): *‘Luca gioca a calcio’ comincia adesso, ‘Luca sta giocando a calcio’ sta già giocando*
- Solo in III media interpretazione abituale/progressiva →
 - Eugenia (13.3, Gambin): *è sempre presente, però nella prima si intende un’azione generica, cioè di solito gioca a calcio, mentre nella seconda il momento è preciso, si intende adesso*
 - Giorgia (13.7, Gambin): *di solito la seconda la uso per dire che Luca sta giocando adesso, invece ‘Luca gioca a calcio’ si intende che fa parte di una squadra*

In molti casi ci pare di intravedere un'evoluzione

- Tra i più piccoli predomina l'idea che i tempi verbali codifichino in modo preciso la distanza temporale dell'evento rispetto al ME. Bastano poche ore, una mezza giornata e il Passato Prossimo o l'Imperfetto non si possono più usare:
 - tutto il sistema ruota intorno al ME
 - ad ogni forma verbale corrisponde un significato temporale preciso, chiaramente e univocamente determinato dalla distanza rispetto al ME e codificato dalla grammatica
- Affiora lentamente e si stabilizza via via l'idea che i Tempi verbali siano portatori anche di altri significati (aspettuali, modali)

Trattandosi di temi poco praticati a scuola...

- ...se ne deduce che la competenza metalinguistica aumenti progressivamente con il progredire dell'età e con il conseguente innalzarsi del livello scolastico. Si tratta di una evoluzione che ci pare abbastanza indipendente da espliciti suggerimenti scolastici, e che andrebbe invece sollecitata, 'stanata', guidata ad altre e più sottili scoperte
- Accade spesso invece che il peso dell'insegnamento grammaticale esplicito arrivi ad interferire con la naturale capacità di processare i dati linguistici fino al punto da metterla in crisi e piegarla, in caso di conflitto, alle regole apprese

Concludendo su questo punto

- I dati presentati attestano due processi diversi e in parte tra loro conflittuali: anche di fronte a quesiti che sicuramente non sono fatti oggetto di insegnamento e di riflessione esplicita, le risposte degli intervistati si fanno via via più pertinenti e sicure con l'aumentare dell'età
- Contemporaneamente affiora e diventa sempre più invadente e, a volte, fuorviante, il peso dell'insegnamento grammaticale esplicito, fatto di regole e definizioni spesso semplificate, che arriva ad interferire con la naturale capacità di analisi e riflessione sulla lingua
- Il colloquio riesce spesso (ma non sempre) a 'stanare' i ragazzi dalle loro nicchie prefabbricate, inducendoli a riflettere in modo autonomo su uno strumento - la loro lingua materna - che conoscono bene ma che **non sono abituati ad osservare e analizzare** con la dovuta attenzione e fiducia

Basterebbe aggiornare le liste e le definizioni?

- No: il problema non si risolve sostituendo la definizione invecchiata e discutibile con una nuova definizione più moderna e aggiornata
- C'è chi lo ha fatto, ma i risultati sono gli stessi. Quello che a mio parere bisognerebbe fare è scardinare i comportamenti e le abitudini acquisite: dalla regola/definizione agli esempi (pochi e molto ben selezionati), alla esercitazione
- quando dovrebbe essere il contrario: dai dati linguistici (frasi, parole, testi) alla regola/definizione → **Fattore 4, discutibilità del metodo con cui si fa grammatica**

Ho già detto...

- che noi insegnanti di lingua italiana non ci confrontiamo con il nulla. I nostri studenti posseggono già un bagaglio straordinariamente ricco di conoscenze grammaticali, le quali sono però per lo più inconsapevoli e irriflesse
- E' su questa conoscenza implicita già posseduta che dovrebbe innestarsi la riflessione scolastica, puntando a far 'scoprire' ciò che il bambino, e più tardi l'adolescente e il giovane, sicuramente già 'conoscono'
- L'obiettivo dell'insegnamento grammaticale potrebbe allora essere il 'ritrovamento' di questa conoscenza, il 'sollevamento' di questo sapere inconsapevole a livello di coscienza e di piena consapevolezza (non a caso gli anglosassoni parlano in proposito di *consciousness raising*).

Per raggiungere questo obiettivo...

- il docente dovrà adottare una modalità di lavoro che solleciti **l'abitudine a interrogare i dati della lingua e a interrogarsi**: perché 'sento/ sentiamo tutti' che una certa forma linguistica a. è corretta e b. (simile ad a.) è scorretta? Che cosa è che funziona in a. che non funziona in b.? Che cosa le accomuna e che cosa le differenzia? E cosa succede se raccogliamo altri dati simili? E cosa succede se chiediamo il parere di altri parlanti? E siamo tutti d'accordo sui giudizi di grammaticalità? E perché a volte **non** siamo d'accordo?
- Alle vecchie abitudine dobbiamo sostituire le nuove abitudini:
- l'abitudine a **notare** le diverse forme e le diverse strutture della lingua, a **confrontarle**, a **ordinarle** in gruppi e sottogruppi sulla base di criteri diversi (ad esempio la forma, la posizione, la funzione, il significato)
- a **ipotizzare** le regole di comportamento di ciascun gruppo individuato
- a **verificare le ipotesi** fatte tornando a interrogare i dati, o altri parlanti esperti o i libri di grammatica, per verificare se e fino a che punto la regola individuata 'tiene'
- E' questo che io intendo per didattica metacognitiva applicata alla riflessione sulla lingua

Una didattica siffatta

- spinge ad esercitare sui dati linguistici una intensa attività mentale, seria, continuativa, che riesce ad appassionare e a coinvolgere anche fuori dell'aula
- è piacevole per gli studenti, perché stimola la curiosità, incoraggia l'autonomia, il lavoro collaborativo e la creatività, producendo vera comprensione e (speriamo!) duraturo e vero apprendimento.
- Alessia (10.1) al termine del colloquio chiede alla maestra: *Posso rifarlo? E' bellissimo!*
- Stefano (15.6): *Professoressa, abbiamo sbagliato tutto!* (Lo Duca 2004).

I documenti ufficiali: le *Indicazioni Nazionali*, p. 39

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

I documenti ufficiali: il *Quadro di Riferimento della prova di italiano* dell'Invalsi (p. 10)

“Nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira, più che misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa, a **privilegiare le capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale**, in particolare di:

- **osservare i dati linguistici** e mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche;
- **ragionare sui dati offerti** - possono essere parole, frasi, brevi testi - per confrontarli, scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità;
- **ricorrere alla propria competenza linguistica implicita** per integrare frasi e per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione;
- **descrivere** i fenomeni grammaticali;
- **accedere ad un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo”**.

Livello 8 (2014-2015)

C3. Leggi la frase che segue.

“Il comandante ordinò ai soldati di fortificare i punti più esposti dell'accampamento dopo che ebbe controllato la conformazione del terreno e disposto le sentinelle nei luoghi più opportuni.”

In quale ordine avvengono le azioni espresse dai verbi utilizzati nella frase?

- A. controllare, ordinare, fortificare, disporre
- B. ordinare, fortificare, controllare, disporre
- C. ordinare, controllare, disporre, fortificare
- **D. controllare, disporre, ordinare, fortificare**

Risposte corrette: 23.9%

Risposte errate : 75.5%

Livello 10 (2014-2015)

- E5. Nell'elenco qui sotto compaiono alcuni aggettivi derivati da verbi con l'aggiunta del suffisso *-evole*. Indica per ognuno di essi se il suffisso dà all'aggettivo valore attivo o passivo, scegliendo l'alternativa corretta.
- a) favorevole che favorisce - che può essere favorito
- b) confortevole che conforta - che deve essere confortato
- c) ammirevole che ammira - che merita di essere ammirato
- d) disonorevole che disonora - che viene disonorato
- e) maneggevole che maneggia - che può essere maneggiato
- Risposte corrette 48.3%
- Risposte errate 51.7%.

Livello 10 (2014-2015)

- E9. Leggi questo dialogo telefonico fra due amici.
- “Ciao Marco, come va?”
- “Bene Franco, e tu?”
- “Bene. Ti telefono perché ho avuto un’idea: perché non vieni qui da me in Sardegna, quest’estate?”
- “Bello, mi piacerebbe... Ma quest’estate devo andare negli Stati Uniti...”
- “E quando pensi di andarci?”
- “A luglio, ho già il biglietto”
- “Beh, allora potresti venire ad agosto... Che ne dici?”
- “Mah, ci penso, mi piacerebbe tanto venire... Ci penso e poi ti faccio sapere”
- “D’accordo, io aspetto. Ciao Marco, a risentirci presto!”
- “Ciao, e grazie!”

a) In base al dialogo si può dire con certezza che

- A. entrambi gli interlocutori sono in Sardegna **3%**
- B. entrambi gli interlocutori sono negli Stati Uniti **2,5%**
- C. uno degli interlocutori si trova in Sardegna, l'altro si trova negli Stati Uniti **5,5**
- D. un interlocutore è in Sardegna, l'altro è altrove ma non negli Stati Uniti **84.5%**

Risposte corrette 84.5%

Risposte errate 11.0%

Mancate risposte 4,5%

b) Scegli fra quelli elencati qui sotto i due elementi linguistici del dialogo che ti hanno permesso di rispondere alla domanda precedente.

- A. “qui da me in Sardegna”
- B. i verbi telefonare e aspettare
- C. i verbi andare e venire
- D. “questa estate”
- E. “ad agosto”
- F. “a risentirci presto”

Risposte corrette 44.4%

Risposte errate 48.2%

Risposte Mancate 7.4%

Dunque anche le prove Invalsi...

- ... o almeno alcune delle domande previste dalla prova di riflessione sulla lingua stimolano:
 - l'osservazione dei dati (parole, frasi, brevi testi)
 - il confronto fra essi
 - la scoperta di usi e funzioni
 - il ragionamento grammaticale
- Ma i risultati di alcune domande così impostate sono deludenti, forse perché gli studenti, o buona parte di essi, non sono abituati a questa modalità di lavoro, e alcune domande risultano spiazzanti: gli studenti si aspettano di riconoscere saperi già impacchettati e precostituiti, si aspettano di ritrovare o produrre definizioni, terminologie, liste di forme e paradigmi, e si trovano a dover usare la testa.

Conclusioni

- Vi pare che il mio quadro sull'insegnamento della grammatica nella scuola sia eccessivamente severo?
- E' il frutto di ricerche sul campo che ho provato a documentare, oltre che della mia decennale esperienza di insegnamento di 'Lingua italiana' all'università (analfabetismo grammaticale di ritorno)
- E tuttavia non aderirò allo sport nazionale, e non addosserò alla scuola superiore la responsabilità del danno
- Partirò da me, partirò dall'università, per denunciare le responsabilità storiche dell'università come agenzia formativa dei futuri insegnanti di italiano. In quanti corsi di laurea del Paese esistono corsi come 'Lingua italiana', 'Grammatica italiana', 'Didattica dell'italiano', 'Didattica della grammatica'? Quest'ultima non esiste neppure come disciplina.

“Privati di questa opportunità, approdati del resto all’università con conoscenze grammaticali vaghe o erranee e per lo più irrimediabilmente invecchiate,

- la classe insegnante del paese si trova spiazzata di fronte alla moderna ricerca grammaticale e didattica, di cui viene talvolta invitata ad assaporare qualche primizia in corsi di aggiornamento organizzati e frequentati dai migliori docenti sul campo. Tali corsi tuttavia non hanno molte possibilità di cambiare l’esistente. E’ inutile infatti nascondersi che lo studio formale di una lingua non è propriamente una passeggiata amena, che ogni modello teorico propone prospettive e terminologie nuove con cui bisogna familiarizzarsi attraverso lo studio delle opere più significative e attraverso l’esercitazione pratica, e queste cose richiedono tempo e disponibilità mentale. Quale insegnante in servizio potrebbe sottrarre alle esigenze quotidiane della professione, e spesso anche della famiglia, tutte le ore necessarie per imparare ad usare e proporre, senza incertezze, un nuovo modello di analisi linguistica e un nuovo modo di ‘fare grammatica?’ (Lo Duca 2007).

GRAZIE

Bibliografia

- Graffi G., 2012, *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G., 2005, *La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle facoltà umanistiche: conoscenze e abilità*. in M. Voghera, G. Basile, A. R. Guerriero (a cura di), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, 127-143.
- Lo Duca M.G., 2007, *Cosa significa insegnare grammatica in L1? Il modello valenziale in L1. Percorsi in L1*, in C. Siviero (a cura di), *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg), pp. 31-36, pp. 45-49, pp. 61-63.
- Lo Duca M.G., 2012, *Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli studenti?*, in Bracchi R. - Prandi M. - Schena L. (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo. Studi in onore di Livio Dei Cas*, SO.LA.RE.S., Bormio, pp. 195-244.
- Lo Duca M. G., 2016, *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: notazioni sul paradigma verbale dell'italiano*, in "Grammatica e Didattica" (<http://www.maldura.unipd.it/GeD/>), Atti delle giornate di "Linguistica e Didattica", Padova 25-26 febbraio 2014, pp. 71-105.

- Prandi M., 2010, *Congiuntivo*, in *Enciclopedia dell'italiano (Encit)*, I, a cura di R. Simone (direttore), G. Berruto e P. D'Achille (comitato scientifico), Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, pp. 263-266.
- Prandi M., 2012, *Il congiuntivo e i suoi valori: un bilancio*, in Bracchi R. - Prandi M. - Schena L. (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo. Studi in onore di Livio Dei Cas*, SO.LA.RE.S., Bormio, pp. 97-128.
- Viale M. (2011), *Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica*, in L. Corrà - W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano, pp. 137-149
- Voghera M., Giordano R., Guerriero A.R., 2009, *Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica*, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? Didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 93-108.
- Rosi F., in stampa, *Odi et amo: la grammatica per gli studenti della scuola e dell'università*, in *Riflessione grammaticale a scuola. Workshop finale del progetto di ricerca GRASS*, Bressanone 22 aprile 2016.
- Voghera M., Giordano R., Guerriero A.R., 2009, *Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica*, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? Didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 93-108.