

## 5 Il nodo della grammatica

**Sommario** 5.1 Introduzione. – 5.2 Approcci e metodi nell'insegnamento della grammatica italiana a stranieri. – 5.3 L'insegnamento della grammatica negli approcci formalistici. – 5.3.1 L'insegnamento della grammatica italiana a stranieri negli approcci trasmissivi. – 5.3.2 Il metodo deduttivo per insegnare la grammatica italiana a stranieri. – 5.4 La riflessione sulla lingua nell'approccio comunicativo e umanistico. – 5.4.1 Il metodo induttivo. – 5.4.2 Tecniche di riflessione sulla lingua. – 5.5 Come valutare la competenza grammaticale. – 5.5.1 Tipologia di prova per valutare la grammatica. – 5.5.2 Le tecniche per verificare la competenza grammaticale. – 5.6 Tendenze metodologiche all'orizzonte.

### 5.1 Introduzione

Fino agli anni Settanta la grammatica costituiva il perno e l'obiettivo dell'insegnamento: insieme all'aspetto morfosintattico il docente prestava attenzione alla pronuncia e, soltanto nella fase iniziale, all'ortografia. Il lessico era spesso confuso con la grammatica o, come succede anche oggi, era a servizio della grammatica. Durante il corso, il docente portava qualche esempio di brano letterario e letture di cultura e civiltà. In questo scenario, l'insegnamento era imperniato su un'idea di lingua statica, nozionistica, fatta di regole ed eccezioni grammaticali. La rivoluzione metodologica prodotta dal 1982 al 1986 segna un passaggio fondamentale circa le metodologie e il focus dell'insegnamento, aprendo gradualmente la strada a una concezione di lingua immersa in una situazione comunicativa. Il dialogo con il quale adesso viene presentata la lingua capovolge il sistema di apprendimento precedente basato sulla spiegazione deduttiva della grammatica. Maggiore evidenza, adesso, viene assegnata alla lingua utilizzata dai personaggi del dialogo, agli atti linguistici adoperati secondo un'ottica pragmatica, anche lo sfondo culturale in cui si svolge il dialogo stesso viene tenuto in considerazione.

A distanza di oltre trenta anni la didattica dell'italiano pendeva tra questi due modelli di insegnamento, tra l'uso massiccio di schemi pieni e di esercizi strutturali per fissare la lingua e un percorso di tipo induttivo che rende la grammatica una fonte di piacere. In questo quinto capitolo si metteranno a fuoco gli elementi caratterizzanti di due modi diversi di insegnare la grammatica al fine di delineare una terza proposta metodologica che, con l'ausilio della multimedia, vuole provare a stabilire un equilibrio tra la comunicazione e la grammatica.

## 5.2 Approcci e metodi nell'insegnamento della grammatica italiana a stranieri

La breve introduzione precedente mette in luce le coordinate attorno alle quali si svilupperà questo capitolo.

La sindrome del pendolo, infatti, rappresenta la metafora più adeguata a descrivere nella storia dell'insegnamento linguistico la dicotomia tra l'uso e analisi della lingua.

Nella *Storia dell'educazione linguistica in Italia* di Balboni (2009b), questa forbice caratterizza la situazione italiana fino alla metà dell'Ottocento. La scuola di quell'epoca, negli anni in cui i licei dei Barnabiti e dei Gesuiti si preoccupano di formare la classe dirigente del Risorgimento, privilegiava il binomio lingua e grammatica intesa come orto-calligrafia, morfologia e sintassi. La grammatica, dunque, era lo strumento di analisi della lingua e serviva nello stesso tempo a instillare il rispetto delle regole che equivaleva ad assicurarsi una buona condotta e il successo scolastico. Questo contesto di apprendimento che privilegia le regole piuttosto che l'uso della lingua rimane invariato fino agli inizi del Novecento. Se in Italia la grammatica rimane ancora l'asse portante dell'insegnamento, nel resto del mondo cambiano le condizioni di apprendimento alla luce di nuove esigenze (l'immigrazione in America del Nord, ad esempio o l'intensificarsi degli scambi commerciali in virtù di una nuova rivoluzione industriale), per cui si susseguono le iniziative linguistiche che privilegiano l'uso pragmatico della lingua. Dinanzi ai mutamenti socio-economici, gli insegnanti sviluppano un orientamento metodologico che pone l'accento sull'oralità.

In questa direzione, Jespersen (1927) propone la *inventional grammar*, ossia un modello concreto e non astratto per giungere alla forma della lingua. Egli crede che lo studente debba sentirsi coinvolto in questo cambiamento epocale: sotto la guida dell'insegnante egli scopre la grammatica attraverso campioni di lingua presentati in situazioni autentiche. Dunque per l'acquisizione della lingua viene suggerito un percorso di natura induttiva in cui l'oralità e l'uso della lingua aiutano lo studente ad analizzare e comprendere la grammatica.

Jespersen, Sweet e Palmer sono linguisti e protagonisti del *Reform Movement* che riflette sull'importanza dell'oralità nell'insegnamento della lingua al fine di venire incontro alle nuove esigenze. Il tratto riformistico di cui sopra non tocca il sistema scolastico italiano, ancorato all'approccio grammatico-traduttivo che rappresenterà l'orizzonte metodologico e curricolare di riferimento almeno per tre quarti di secolo. In alternativa, per coloro che hanno la necessità di imparare la lingua, iniziano dei percorsi di studio attraverso il *Reading Method*. Si tratta di un metodo che aiuta lo studente a focalizzarsi sul lessico e sulla grammatica di base allo scopo di accedere alla lettura dei testi. In Ricucci (2014) vi è una trattazione puntuale dei metodi di insegnamento di questi anni caratterizzati dallo scoppio della Seconda guerra mondiale e della Guerra in Corea degli anni Cinquanta. Con l'*Army Specialized Training Program* si riscopre l'oralità della lingua, che acquista profondità se collegata allo sfondo culturale in cui viene utilizzata ricorrendo a materiali autentici.

In Balboni (2019) sono presenti altri riferimenti alla situazione dell'insegnamento della grammatica negli anni post-bellici segnati dalla ricostruzione. I passaggi più significativi a livello teorico e glottodidattico si riscontrano a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta, in cui si individua la complessità e l'ampiezza dell'approccio comunicativo, soprattutto attraverso apporti di autori fondamentali quali Searle, Austin, Widdowson, Hymes. Questi ultimi partendo dal patrimonio linguistico tracciato dai contributi della cognizione situata e distribuita, elaborano nuovi modelli glottodidattici in risposta ai cambiamenti in atto. Le loro riflessioni allargano l'idea di grammatica alla quale gli approcci formalistici finora facevano riferimento e parlano di «grammatiche» che concilino la programmazione curricolare con l'interesse e i nuovi bisogni formativi degli studenti (Benucci 2018). Pertanto, lo studio della grammatica parte dalla comunicazione autentica e considera le differenze sociopragmatiche degli individui che utilizzano la lingua come strumento di pensiero e di comunicazione. Dopo l'avvio del *Modern Language Project*, Hymes (1972) usa l'espressione 'competenza comunicativa', in netto contrasto con l'idea che lo studio della lingua sia finalizzato alla competenza linguistica coniata da Chomsky. Il ripensamento della competenza è fatto in chiave comunicativa, rimandando a una dimensione mentale che regola e governa la serie di grammatiche linguistiche (fonologica, grafemica, morfologica, sintattica, testuale, semantica), non verbali (cinesica, prossemica, oggettistica), socio-pragmatiche e (inter)culturali di cui è fatta la lingua (Palermo 2017).

A partire dagli anni Novanta i modelli operativi (i manuali, le grammatiche di italiano per stranieri) si indirizzano verso la situazione comunicativa: nella presentazione della grammatica i manuali infatti oscillano fra un percorso completo dell'aspetto grammaticale e la necessità di dare delle informazioni minime per lo sviluppo

delle competenze linguistiche calate però all'interno di un orizzonte comunicativo (Troncarelli 2016; Balboni 2019). Oggigiorno le due posizioni si sono progressivamente avvicinate grazie a un'impostazione 'a spirale' della grammatica (Słapek 2018). Questo implica che gli aspetti della lingua vengono ripresi in modo più ampio ed esteso a ogni livello, generando così un effetto ridondante e attivando i meccanismi di associazione utili per il consolidamento della lingua (Peppoloni 2018) Ciò appare più evidente in molte proposte editoriali dove la grammatica non mira più a essere sistematizzata in modo completo poiché non garantisce la competenza d'uso della lingua.

In virtù di quanto affermato, il pendolo sembrerebbe propendere verso l'uso della lingua più che all'analisi. I differenti contesti di apprendimento in cui l'italiano è studiato propongono questa oscillazione fra metodi più tradizionali e proposte didattiche attente alla dimensione sociolinguistica e alla varietà di lingua, al fine di offrire agli studenti maggiori opportunità di comprensione, di verificare l'efficacia comunicativa e di 'provare' il senso di adeguatezza delle abilità interpersonali e delle competenze costruite e acquisite mediante un uso concreto. In questa direzione, si ritiene opportuno focalizzarsi su cosa significa insegnare grammatica e su quali implicazioni occorre considerare, ma soprattutto su cosa significa proporre un percorso di riflessione sulla lingua calata in un orizzonte più ampio che abbraccia l'intero processo di comunicazione.

### **5.3 L'insegnamento della grammatica negli approcci formalistici**

In questo paragrafo si esamineranno i tratti che caratterizzano l'insegnamento della grammatica in cui l'obiettivo da conseguire è la competenza d'uso della lingua.

#### **5.3.1 L'insegnamento della grammatica italiana a stranieri negli approcci trasmissivi**

L'insegnamento della grammatica era il fondamento del curriculum di una lingua straniera o seconda (Luise 2006). A partire dalla metà dell'Ottocento i percorsi didattici vertevano sull'idea illuministica che la ragione fosse lo strumento indispensabile per la ricerca di un modello teorico di riferimento della grammatica che potesse essere trasferito a tutte le lingue. In questo contesto, il focus curricolare sulla grammatica rendeva significativo l'apprendimento perché rappresentava la metodologia del pensiero in grado di orientare la relazione fra i vari codici linguistici (Ciliberti 2015).

Negli approcci formalistici lo studio della grammatica costituiva l'accesso alla traduzione delle opere dei grandi autori stranieri. La grammatica rivestiva quindi un ruolo fondamentale per avvicinarsi alla lettura dei testi letterari. L'impianto didattico era costruito sul modello delle lingue morte, per cui la lingua da trasmettere era concepita come una struttura logica e perfetta dove le regole sanciscono il comportamento linguistico. In questo scenario, l'apprendimento della lingua era basato sulla memorizzazione di regole e di liste di parole decontestualizzate (Mezzadri 2003). Il ruolo del docente era molto direttivo e centrava la lezione sulla spiegazione del funzionamento della lingua mediante schemi pieni. Una volta che la regola veniva spiegata sin dall'inizio della lezione, lo studente esercitava le sue abilità di comprensione e di memorizzazione attraverso l'esercitazione manipolativa e strutturale della lingua. Infine, l'applicazione delle regole era testata con l'uso di tecniche quali la traduzione e la produzione scritta. In questo contesto, l'insegnamento della grammatica costituiva il perno e l'obiettivo dell'apprendimento, essendo il punto di partenza e di arrivo di un percorso che mirava:

- a. a presentare la grammatica come un insieme di regole morfosintattiche inalterabili per la cui applicazione si richiedeva un processo di memorizzazione (Nitti 2017);
- b. a un modello di competenza linguistica che escludeva gli aspetti sociolinguistici, pragmatici ed extralinguistici, che sono invece parte integrante invece del sistema linguistico.

Le regole linguistiche quindi governano l'uso corretto della lingua, intesa perlopiù come lingua scritta ancorata solidamente a delle regole inalterabili, mentre nessuna attenzione è rivolta alla variabilità sociale, contestuale e geografica della lingua studiata (Luise 2019). L'efficacia dell'insegnamento era garantita da un'azione didattica nella quale l'insegnante dava prova di padroneggiare le regole spiegandole attraverso schemi pieni, fornendo successivamente degli esempi corretti e validi negli usi della lingua. Di conseguenza, l'insegnamento richiedeva allo studente la capacità di usare le regole per riconoscere e formare testi adeguati alle regole stesse. Il voto dipendeva dalla prestazione del testing e non erano considerati altri aspetti legati alla sfera cognitiva e affettiva del discente (Caon 2014). Inoltre, un simile modello metodologico permetteva al docente di controllare la complessità della lingua e di seguire il flusso lineare e operativo delle regole che caratterizzavano, secondo quest'ottica, la lingua stessa. Quanto affermato sottolinea come il modello di lavoro in classe scelto dal docente avesse una forte componente cognitiva, i cui snodi concettuali che permettevano l'accesso al sapere erano costituiti dal passaggio da composizioni semplici a composizioni più complesse. Il ragionamento, quindi, era una forma di calcolo matematico il cui risultato era quello di classificare gli studenti in base, come

si è già detto, a quante nozioni erano stati in grado di accumulare e riconoscere nel test.

Un simile percorso, poco attento ai bisogni dello studente e ai tratti della personalità che lo caratterizzano e lo influenzano nell'atto di acquisire la lingua, è presente anche negli approcci comportamentistici e strutturali. Questi orientamenti metodologici considerano la lingua come un modello da imparare ed applicare conformemente alle norme. Pertanto lo studente ha un ruolo passivo e si limita a eseguire le indicazioni del docente. Il lavoro svolto in classe non prevede livelli di strutturazione della regola grammaticale ma esercizi di fissazione della forma. Ciò è riconducibile alla teoria psicologica del comportamentismo fondata su una serie intensiva di stimoli e risposte. La scelta di presentare il lessico e la struttura della lingua era funzionale a rendere evidente l'analisi contrastiva tra la lingua parlata dagli studenti (L1) e la lingua seconda e/o straniera oggetto di studio. In questa direzione, il docente era solito presentare dapprima le strutture simmetriche per poi focalizzarsi su quelle non simmetriche, in cui sono presenti le interferenze che causano errori a cui porre rimedio mediante un'intensa batteria di esercizi (Diadori et al. 2015).

Le metodologie afferenti allo strutturalismo sono quindi caratterizzate da un modello linguistico che non va oltre un livello di conoscenza; infatti l'obiettivo dell'apprendimento consiste nel far acquisire la lingua come comportamento, appresa attraverso l'esposizione ad una serie ininterrotta di sequenze stimolo-risposta-rinforzo; la ripetizione continua avrebbe dovuto determinare un'acquisizione meccanica di automatismi che avrebbero garantito la memorizzazione della lingua.

È evidente che il docente che sceglie di adottare un modello di insegnamento deduttivo pone l'accento sull'elemento istruttivo allo scopo di ottenere un risultato adeguato a una visione tradizionale della lingua (Parola 2014).

### 5.3.2 Il metodo deduttivo per insegnare la grammatica italiana a stranieri

Il metodo deduttivo ha tratti specifici che lo qualificano. Il ruolo del docente è centrale durante la lezione. Secondo Larsen-Freeman (2000) l'insegnante è l'autorità che non può essere messa in discussione. In questo contesto, la sua figura è centrale poiché è il somministratore della norma corretta, il depositario di una verità grammaticale che nessuno può mettere in discussione. In una simile situazione, il discente ha un ruolo esecutivo e non propositivo, per cui il suo compito consiste nel memorizzare il numero più alto di parole e regole e farle funzionare rispetto a delle regole precise.

A lezione il docente presenta l'aspetto grammaticale dando informazioni esplicite sul suo funzionamento. Akar (2005) sottolinea la funzionalità di questo modello didattico poiché l'insegnante mette fin da subito al corrente delle eccezioni della lingua offrendo dei modelli corretti per evitare che lo studente sbagli durante l'esecuzione del compito. In questa prospettiva, il ruolo dello studente si limita a eseguire le indicazioni del docente; completa i *pattern drills*, si esercita con tecniche come il *fill gap* e crea eventualmente delle frasi corrette allo scopo di dimostrare di aver compreso la regola e di saperla applicare. Da ciò si evincono tre importanti implicazioni didattiche: la prima è che lo studente fa quello che richiede l'insegnante senza che vi sia autonomia e creatività nello svolgimento dei compiti; la seconda implicazione è che la grammatica viene presentata dal generale al particolare; la terza riguarda la dimensione del lavoro nel metodo deduttivo: infatti gli studenti lavorano su singole frasi intese come molecole isolate dal contesto linguistico e culturale della lingua in cui dovrebbero essere collocate (Richards, Rodgers 2010).

L'utilizzo del metodo deduttivo presenta alcuni vantaggi: con la spiegazione diretta, il docente risparmia tempo e percepisce di controllare l'apprendimento degli studenti. Gli svantaggi sono numerosi: la spiegazione grammaticale non è oggetto di memorizzazione; lavorando con esercizi manipolativi viene attivato principalmente l'emisfero sinistro, in linea con le peculiarità linguistiche e analitiche di questa parte del cervello. Una lezione però basata esclusivamente sulla memorizzazione e su batterie di esercizi di fissazione non supporta la motivazione dello studente (Mazzotta 2018). La pratica meccanica dà allo studente la percezione di sapere la lingua se le risposte agli esercizi sono corrette; tuttavia dinanzi ad attività in cui si richiede produzione, specialmente quella orale, o attività che mirano allo sviluppo delle abilità linguistiche integrate, lo studente avrà grosse carenze comunicative (Widodo 2006).

Un altro aspetto significativo riguardo alla valutazione della conoscenza linguistica è dato dalla capacità di rilevare la correttezza formale e la validità negli usi della lingua. In tal modo la verifica si interessa soltanto del prodotto linguistico e non della riflessione sulla funzione metalinguistica della grammatica (De Meo 2008).

In realtà un intervento didattico di questo tipo è indirizzato all'apprendimento della lingua, ossia la lingua non verrà stabilizzata se non per breve tempo e dunque verrà dimenticata.

## 5.4 La riflessione sulla lingua nell'approccio comunicativo e umanistico

Questo paragrafo è focalizzato su un percorso di acquisizione didattica in cui lo studente fa leva sulle proprie risorse per imparare la lingua.

### 5.4.1 Il metodo induttivo

L'approccio comunicativo e soprattutto quello umanistico spostano l'attenzione sugli atteggiamenti del docente e dello studente affinché vi sia da parte di entrambi una completa comprensione empatica dei problemi linguistici e affettivi che sorgono lungo il processo di acquisizione della lingua. La prospettiva glottodidattica dell'approccio umanistico è quella di professionisti che abbiano conoscenze e competenze della disciplina e che siano consapevoli della finalità etica e politica del loro insegnamento (Balboni 2010).

In questa prospettiva, gli aspetti tecnici e didattici selezionati dal docente professionista servono a definire le caratteristiche salienti e qualificanti del progetto formativo e servono per sviluppare in classe un livello di elaborazione e di riflessione più profonda dell'elemento linguistico e morfosintattico (Atkinson 1975).

Un simile orizzonte glottodidattico non considera lo studente un soggetto passivo ma, al contrario, esplicita l'esigenza di determinare un ampliamento delle sue capacità di ragionamento sulla rete concettuale posseduta fino a quel momento con l'attivazione di un percorso in cui, alternando attività di riflessione individuale, a coppia e di gruppo, la memoria dello studente si trasforma, recuperando quanto appreso, organizzando ed elaborando i nuovi input in rapporto alle informazioni che gli giungono dalla situazione comunicativa. La scelta di questo modello di insegnamento di tipo induttivo mira a valorizzare le strategie della mente per poter riorganizzare il nuovo materiale appreso (Cardona 2010) e acquisire a lungo termine i nuovi aspetti linguistici. In questo modo, lo studente perviene a una competenza stabile e significativa proprio perché c'è riflessione sulla lingua (acquisizione).

La potenzialità formativa di un percorso di riflessione sulla lingua è determinata dalla modalità di partecipazione a cui lo studente è chiamato. Egli infatti costruisce il suo apprendimento, controlla il suo processo, riconosce le sue difficoltà, riflette e valuta la sua esperienza. Nelle attività di riflessione sulla lingua, l'allievo non svolge più un ruolo rigido come in passato ma è attivo nel comunicare con la lingua se stesso e non solo fatti esterni, sottolineando come la priorità nell'uso della lingua sia un bisogno strettamente correlato con il suo desiderio di apprendere in modo significativo.



Infatti, l'utilizzo di un percorso di riflessione sulla lingua sottolinea che imparare a memoria la grammatica non garantisce la competenza sull'uso della lingua. Perché ciò possa realizzarsi in classe, lo studente deve essere protagonista di attività cognitive complesse finalizzate al raggiungimento della competenza metalinguistica (Ellis 2006).

Si tratta di attività di riflessione sulle strutture formali della lingua calate in un orizzonte più ampio che abbraccia l'intero processo di comunicazione. Si riflette così sulle strutture linguistiche comunicative, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e i comportamenti del processo di comunicazione. È evidente che un simile contesto di apprendimento è guidato in maniera scientifica e professionale dal docente in modo che lo studente giunga ad una competenza metalinguistica organizzata, strutturata in modo progressivo.

Questo percorso di riflessione è un meccanismo razionale per controllare la lingua da apprendere e si attiva mediante una fase costante di monitoraggio in cui il docente accompagna lo studente verso questa 'scoperta', stimolando in lui l'attitudine all'osservazione, al rilevamento delle regolarità, alla capacità di formulare ipotesi. Mediante questo percorso l'allievo attiva determinate strategie per raggiungere gradualmente una maggiore autonomia di apprendimento. Ripercorrendo la teoria LAD di Chomsky, Robinson ed Ellis (2008) mettono in evidenza che l'attenzione sugli aspetti formali della lingua può essere interiorizzata se il percorso di analisi si snoda attraverso una serie di fasi:

- a. l'osservazione: lo studente viene messo nelle condizioni di poter osservare l'aspetto grammaticale. Diventa utile per il docente fornire agli studenti una griglia strutturante nella quale discriminare e inserire le informazioni che lo studente riceve sulla lingua. L'obiettivo è di evitare che lo studente faccia affidamento solo sulla sua memoria ma possa recuperare conoscenze e strutture linguistiche, che gli servono per esprimersi, per fare delle ipotesi rispetto al meccanismo di funzionamento della lingua;
- b. la formulazione e correzione di ipotesi: in questa fase il docente fa verificare e correggere le ipotesi errate che il discente può essersi fatto circa i meccanismi ricorrenti di funzionamento della lingua: una persona esposta ad una lingua si crea comunque delle ipotesi sul suo funzionamento, e spesso, durante l'apprendimento di una lingua straniera, utilizza strategie di semplificazione, ipergeneralizzazione, transfer, ipercorrettismo, applicando quindi ipotesi errate, anche se comunque dotate di logica interna (Balboni 2015);
- c. fissazione: allo scopo di creare un meccanismo razionale di controllo sulla lingua che viene prodotta, in questa fase lo studente potrà esercitarsi utilizzando task manipolativi del-

la lingua. Su questo versante i compiti strutturali servono a esercitarsi e a fissare in maniera consapevole l'aspetto grammaticale;

- d. riutilizzo: in questa fase lo studente riutilizza le regole ipotizzate, verificate e fissate in precedenza per uno scopo comunicativo, aprendo eventualmente ulteriori momenti di riflessione metalinguistica su quanto prodotto;
- e. scoperta delle regole: in quest'ultima fase lo studente risale alle regole del funzionamento e dell'uso dell'aspetto linguistico esaminato lungo il percorso. Egli diventa consapevole sulle caratteristiche dell'input nel linguaggio, rileva le implicazioni linguistico-comunicative e sostanzialmente acquisisce autonomia nell'utilizzo della grammatica.

Il metodo induttivo induce lo studente a costruire il suo apprendimento, a sperimentare e a risolvere il problema linguistico. Alla base vi è un modello concettuale in cui lo studente è chiamato a 'fare' con la lingua, a reagire a stimoli nuovi, a porsi degli interrogativi, a richiedere dei livelli maggiori di spiegazione al docente. Nella riflessione sulla lingua lo studente è messo nelle condizioni di accorgersi di alcune contraddizioni e dei propri errori, elaborando e sperimentando la validità dei suoi costrutti cognitivi e linguistici attraverso specifiche tecniche didattiche che si prefiggono l'obiettivo di facilitare la progressione sequenziale dei vari stadi e guidare lo studente alla conquista della regola. In questo scenario, la grammatica è il punto di arrivo di un percorso e non il punto di partenza.

#### 5.4.2 Tecniche di riflessione sulla lingua

Il metodo induttivo offre lo spunto per riflessioni sulle azioni didattiche più rilevanti nel promuovere un meccanismo razionale che controlli la lingua scoperta e prodotta dallo studente. Il punto forte di questo percorso è, prima di tutto, quello di realizzare un apprendimento attivo. L'insegnante avvia un processo attivo di analisi della lingua volto alla ricerca di regolarità e modelli. In tal modo lo studente acquista la capacità di descrivere e ragionare sulle regole di una lingua che evolve nella sua varietà di registri e di usi.

La grammatica perciò acquista una valenza metacognitiva, di riflessione sistematica ed esplicita sulla struttura formale della lingua, divenendo fonte di piacere poiché viene acquisita mediante l'attivazione di uno schema logico, razionale, mentale, con un fine non più utilitaristico (Peppoloni 2018).

In questa direzione le tecniche utilizzate per promuovere questo percorso razionale di controllo e scoperta della lingua presentano una specificità metalinguistica che si traduce in classe nella

formulazione di domande che hanno per oggetto gli elementi della comunicazione autentica, parte implicita e caratterizzante del metadiscorso ed evidenze concrete di operazioni mentali e culturali (Duso 2016).

Le tecniche di riflessione sulla lingua mirano a ricostruire i processi delle verbalizzazioni linguistiche dei parlanti: domandare allo studente il significato e il perché di una precisa espressione linguistica o chiedere la motivazione di una specifica scelta linguistica aumenta il livello di riflessività dell'allievo, il cui compito non è più limitato a ripetere uno scambio comunicativo per dimostrare di sapere utilizzare in modo corretto la grammatica. Al contrario, l'analisi guidata sulla lingua implica una riflessione più profonda, costringendo lo studente di itaLS a dare una spiegazione delle parole e alle cose a cui esse si riferiscono (Luise 2006).

Pertanto, la dimensione metodologica relativa alla riflessione sulla lingua si avvale di determinate tecniche didattiche utili per:

- a. sostenere la motivazione dello studente nello scoprire le diverse strutture della lingua e le loro relazioni;
- b. la focalizzazione sulle regole di funzionamento della lingua;
- c. osservare la regolarità della lingua: da un punto di vista operativo si dovrà mettere lo studente nelle condizioni di poter osservare la ripetitività delle forme che si intendono investigare attraverso testi significativi e rilevanti culturalmente; fare uso di griglie e schemi con cui dare forma alle relazioni sintattiche e alle regole;
- d. sistematizzare la lingua: lo studente è capace di catalogare le espressioni grammaticali facendo emergere la regolarità della lingua, l'uso quotidiano o microlinguistico di un certo aspetto;
- e. abbassare il filtro affettivo tramite modalità di lavoro collaborative che consentono a ciascuno di avere un ruolo in questo processo di scoperta, senza dover dare un riscontro formale in maniera diretta al docente;
- f. imparare ad imparare;
- g. pervenire ad una consapevolezza metalinguistica;
- h. raggiungere un livello più alto di competenza formale.

All'interno di un percorso formativo queste tecniche favoriscono un procedimento induttivo in cui si analizzano prima le parole e le frasi di un testo per poi risalire poi alla regola e alle eventuali eccezioni nell'uso (Balboni 1998). Le implicazioni didattiche che ne scaturiscono sono due: la prima è che occorre muoversi dal particolare per poi giungere alla regola generale circa il funzionamento e l'uso della lingua; la seconda è che la capacità di descrivere la lingua favorisce il processo di memorizzazione della lingua a lungo termine.

Le tecniche di riflessione sulla lingua sono classificate in tecniche di natura insiemistica e tecniche di natura procedurale.

Le tecniche di natura insiemistica annoverano attività di inclusione, esclusione e di seriazione. Si tratta di strategie finalizzate a osservare l'aspetto linguistico e individuare la regola.

Le tecniche di natura procedurale sono caratterizzate da attività di incastro, di scelta multipla, di combinazione e di completamento. L'utilizzo di queste tecniche consente la creazione di schemi mentali, portando a catalogare e sistematizzare determinati aspetti della lingua, scoprendo, come nel caso dei connettori, che molti di essi vengono usati per più tipi di relazioni.

In generale, è possibile affermare che le tecniche di riflessione sulla lingua hanno il vantaggio di incrementare la motivazione allo studio della lingua poiché aiutano l'allievo a riconoscere e riflettere sull'uso della lingua, rivelando che la grammatica è un supporto molto importante alla comunicazione e, se opportunamente analizzata, costituisce uno strumento critico e interpretativo della realtà linguistica e culturale (Pinto, Melogno 2015).

## 5.5 Come valutare la competenza grammaticale

Chiarita quale grammatica insegnare e come insegnarla secondo una visione comunicativa della lingua, in questo paragrafo ci si focalizzerà sulle strategie per valutare la competenza grammaticale.

Nella valutazione tradizionale scolastica e istruttiva della lingua la verifica mirava a testare se lo studente sapeva riconoscere e applicare le regole. Il successo valutativo derivava dalla quantità di regole che lo studente era capace di memorizzare. Di conseguenza i docenti attribuivano un voto in base alle risposte corrette. In una simile prospettiva viene valorizzato il prodotto e non il processo che lo studente ha messo a frutto per poter dare quelle specifiche risposte: il voto era quindi espressione del giudizio insindacabile dell'insegnante che etichettava lo studente in base ai suoi saperi (Rosi 2010).

Negli approcci tradizionali, la grammatica costituiva un aspetto della lingua autonomo, senza relazione con l'evento comunicativo. Il test attribuiva pertanto un grande peso alla forma, per cui sapere la grammatica equivaleva a sapere la lingua (Greenstein 2017).

Una valutazione di questo tipo non prende in considerazione se si è verificato un progresso nell'apprendimento dell'allievo né tantomeno è utile per l'apprendimento dello studente, non intervenendo in tempo per rinforzare gli aspetti linguistici in cui l'allievo ha dimostrato di avere più difficoltà (Castoldi 2016).

Contrariamente a questa modalità di concepire l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, oggi la tendenza metodologica si orienta

verso una didattica di linguistica educativa più riflessiva, in grado di potenziare le competenze cognitive e metalinguistiche dello studente e di generare in lui un processo di consapevolezza. Un simile orientamento non considera la grammatica l'obiettivo dell'apprendimento, ma una parte importante della lingua per rendere la comunicazione più efficace, chiara e significativa (Lo Duca 2008).

Dunque occorre valutare le diverse forme grammaticali in funzione di altre finalità:

- a. osservare e analizzare la lingua dal punto di vista fonemico, grafemico e morfosintattico;
- b. evidenziare la coerenza, la coesione e l'organizzazione del testo selezionato.

Occorre inoltre valutare la competenza grammaticale secondo una funzione pragmatica, scoprendo gli effetti che una norma linguistica e il suo uso hanno nella lingua.

### 5.5.1 Tipologia di prova per valutare la grammatica

Valutare la grammatica da un punto di vista comunicativo significa attivare nello studente schemi operativi e cognitivi allo scopo di trovare una soluzione al problema linguistico (Pellerey 2004).

Una tale impostazione è collegata a modalità di analisi dell'evento grammaticale differenti rispetto a verifiche di stampo tradizionale. Pertanto, la valutazione della competenza grammaticale potrebbe essere rilevata attraverso test semi-strutturati in cui lo studente è chiamato a osservare, analizzare e riflettere su determinati modelli linguistici. Su questo versante, lo studente deve essere chiamato a ragionare sulla grammatica delle competenze di cui è fatta la lingua, correlando l'analisi linguistica alla funzione comunicativa appropriata.

In questo senso, valutare la competenza grammaticale attraverso prove semi-strutturate arrega i seguenti benefici:

- a. attiva processi cognitivi superiori negli studenti;
- b. verifica abilità più complesse quali i processi di analisi, di riflessione critica e di sintesi. Infatti, lo studente deve riflettere sulle strutture linguistiche comunicative, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e i comportamenti del processo di comunicazione.

Costruire dei testi per la grammatica con un simile format significa mettere nelle condizioni migliori lo studente per contestualizzare meglio il messaggio comunicativo nella ricchezza delle sue espressioni, verbali ed extralinguistiche. In tal modo l'insegnante potrà valutare la competenza grammaticale dell'allievo in base ai seguenti parametri:

- a. come (e non quanto) lo studente è in grado di utilizzare le strutture della lingua nella sua esperienza comunicativa in lingua straniera;
- b. il livello di consapevolezza riguardo alle sue scelte linguistiche;
- c. il livello di autonomia.

Per raggiungere questi obiettivi è opportuno che il docente itaLS si serva, coerentemente con la visione della lingua promossa attraverso la sua azione di insegnamento, di una situazione valutativa in grado di testare la performance dello studente e rilevare nello stesso tempo quali aspetti della lingua lo studente dovrebbe rafforzare.

### 5.5.2 Le tecniche per verificare la competenza grammaticale

Il docente itaLS dovrebbe valutare gli aspetti grammaticali noti allo studente e ritenuti più utili per il costrutto di competenza che si vuole costruire. Per questo motivo la proposta valutativa deve essere messa in rapporto al processo formativo dello studente ed essere costruita in modo da mettere al centro l'obiettivo da testare e il livello di competenza grammaticale da verificare.

Ai fini di questo obiettivo il docente dispone di un ampio ventaglio di soluzioni tecniche utili per avviare una riflessione sulla lingua e fare in modo che lo studente possa spiegare la regola e le sue eccezioni nell'uso.

Balboni (2013) divide le tecniche di riflessione sulla lingua in tecniche di natura insiemistica e tecniche di natura procedurale.

Le tecniche di natura insiemistica mirano a osservare l'aspetto linguistico e a individuare la regola. Tra di esse vi sono le seguenti tecniche:

- a. di inclusione: all'allievo viene dato un insieme di parole. L'obiettivo è di dividere l'insieme in due o più parti e individuare la regola;
- b. di esclusione: allo studente viene dato un insieme in cui sono presenti degli elementi "inquinanti". Lo studente in questo caso dovrà individuare l'elemento che rende disomogeneo l'insieme;
- c. di seriazione: l'apprendente deve riordinare un insieme caotico in base a un parametro (es.: quantità, qualità, intensità). Ad esempio, la consegna chiede allo studente di mettere in ordine le nozioni di quantità dalla minima alla massima.

Fra le tecniche di natura procedurale vi sono le attività di incastro, di scelta multipla, di combinazione e di completamento. Nello specifico le tecniche procedurali prevedono:

- a. l'incastro delle frasi di un periodo, dei periodi di un testo, delle battute di un dialogo, delle vignette di un fumetto, ecc.;
- b. l'esplicitazione dei sinonimi, degli iponimi e degli iperonimi; dei pronomi e dei referenti;
- c. la scelta multipla fra connettori ecc.;
- d. la combinazione fra i segmenti iniziali di alcune frasi e le conclusioni.

Utilizzare queste tecniche ha il vantaggio di aiutare lo studente a crearsi degli schemi mentali, portando a classificare e sistematizzare determinati aspetti della lingua, oppure a scoprire, come nel caso dei connettori, che molti di essi vengono usati per più tipi di relazioni (Larsen-Freeman 2000).

Vi sono altre tecniche che si possono utilizzare nella costruzione di prove semi-strutturate allo scopo di valutare la competenza grammaticale:

- a. griglie: dopo aver presentato allo studente un testo orale o scritto viene predisposta una griglia con voci riguardanti l'aspetto morfosintattico presenti nel testo. Lo studente dovrà associare o completare la regola con esempi linguistici tratti dal testo, dando prova di saper riflettere sui meccanismi di funzionamento della lingua;
- b. item a risposta aperta: si tratta di una tecnica che mette in luce la capacità del candidato di elaborare una risposta in rapporto a un aspetto della lingua. Pertanto, l'insegnante può cogliere il processo che lo studente attiva nell'analisi linguistica e della descrizione della regola.

In sintesi, le tecniche di riflessione sulla lingua hanno il vantaggio di incrementare la motivazione allo studio della lingua poiché aiutano lo studente a crearsi delle rappresentazioni mentali della lingua e a riconoscerle, aumentando il livello di ampiezza e di profondità delle sue conoscenze con la costruzione di un metodo che gli permette di vedere le analogie, di mettere in evidenza la relazione tra significato di un'espressione e l'oggetto a cui si riferisce. La riflessione sulla lingua, quindi, rende la grammatica un supporto molto importante alla comunicazione e se opportunamente analizzata costituisce uno strumento critico e interpretativo della realtà linguistica e culturale (Balboni 2015).

## 5.6 Tendenze metodologiche all'orizzonte

Per capire cosa appare all'orizzonte nell'insegnamento della grammatica italiana all'estero, Lo Duca (2003) sintetizza una posizione non isolata nel panorama della glottodidattica italiana odierna. L'autrice sottolinea l'importanza di un percorso didattico in cui l'analisi della lingua parta non dalle forme ma dalla dimensione funzionale. In questa direzione, Troncarelli (2016) sottolinea il ruolo del docente come guida e facilitatore nell'attivazione di un processo di riflessione con specifici strumenti linguistici che non si limitino a minimizzare e descrivere la regola, ma attuino un percorso di natura induttiva con attività di reimpiego guidato delle forme linguistiche oggetto di analisi.

Una tale impostazione è in linea con l'idea di una classe aperta e circolare dove ogni studente collabora per il conseguimento di obiettivi comunicativi e metalinguistici. Ogni apprendente impara a osservare, a raccogliere informazioni, a integrare conoscenze e competenze e, infine, a riconoscere la regola d'uso dell'aspetto linguistico preso in considerazione (Balboni 2014). Si configura uno spazio didattico dove lo studio della grammatica è un grande stimolo per la motivazione poiché lo studente apprezza la bellezza e la varietà della lingua, ma è anche un eccellente modo per sottolineare che le scelte linguistiche sono strettamente connesse con situazioni di variabilità sociolinguistiche legate a territori specifici, e soprattutto un mezzo efficace per leggere la realtà culturale di un popolo dal momento che la lingua è strumento di comunicazione e la comunicazione, a sua volta, è alimentata dal sistema linguistico (McGrath 2016).

La progettazione dello spazio riservato alla grammatica nella classe di italiano a stranieri è quindi ancorata a un significato di competenza nel quale l'allievo mette in moto le proprie risorse interne, cognitive e affettive, per trovare una soluzione al problema linguistico pertinente ed appropriato al contesto comunicativo in cui è stato adoperato una certa soluzione espressiva (Lombardi 2019).

Su di un altro fronte si incontrano all'estero contesti di apprendimento segnati da una scarsa attenzione alla formazione glottodidattica del docente e da una concezione grammatico-traduttiva della lingua. In simili scenari risulta maggiormente evidente lo scarto tra un modello di insegnamento della grammatica tradizionale e i bisogni urgenti di studenti che vengono considerati come figure isolate, senza nessuna relazione con il programma e il metodo che l'insegnante deve scegliere e realizzare in classe. Quanto affermato rende riconoscibile la forte valenza ideologica della metodologia di insegnamento tradizionale della grammatica, che si pone l'obiettivo di evitare di trasformare lo scenario didattico e l'atteggiamento degli studenti, annullando di fatto l'acquisizione di nuove procedure e processi cognitivi riconducibili a un pensiero divergente da quello tradizionale e dunque incostante, difficile da poter controllare (Andorno 2008).



Questa dicotomia nei metodi di insegnamento evidenzia in maniera più netta la differenza tra i percorsi. Se infatti nell'insegnamento della grammatica l'azione dello studente è poco riconoscibile per il fatto che non sono le sue scelte linguistiche e cognitive a correggere e integrare i modelli linguistici analizzati, di contro, nella riflessione sulla lingua lo studente è messo nelle condizioni di poter promuovere un ragionamento che pone la grammatica in connessione con altri aspetti linguistici e culturali. In questo modo con ogni sua azione dà un apporto significativo all'apprendimento. La grammatica, in questo scenario, favorisce una forma personalizzata di apprendimento in cui lo studente sviluppa autoriflessione consapevole rispetto alla categoria linguistica studiata, apprendendo a classificare, associare, specificare i nuovi stimoli, ampliando le evidenze che esse assumono a seconda dei contesti comunicativi in cui vengono espresse.

Dunque l'oscillazione del pendolo fra le due tendenze è ancora presente nel panorama internazionale dello studio della lingua italiana. Se da un lato i modi di insegnare l'italiano conservano ancora oggi in molti Paesi un tratto fortemente pedagogico e di poca spendibilità, rendendo poco efficace il percorso di preparazione ad affrontare una realtà comunicativa e culturale tipologicamente differente dalla propria L1, dall'altro lato una simile tendenza non è generalizzabile in quei contesti esteri dove gli insegnanti si formano e progettano un percorso in cui lo studente acquisisce un metodo di indagine alla lingua trasferibile nella comunicazione.

Ricostruito in maniera non esaustiva il quadro di riferimento per l'insegnamento della grammatica è forse giunto il momento di rivedere la *intentional grammar* di Jespersen citata in precedenza parlando del *Reform Movement*. A questo proposito, determinati materiali online correlati a dei manuali di itaLS realizzati da Balboni confermano questo obiettivo, offrendo attraverso degli schemi da compilare una geometria per razionalizzare e sistematizzare la lingua, avendo al contempo la possibilità di effettuare un'autocorrezione (Balboni 2019).

Allo stato è già una rivoluzione anche questa modalità di lavoro poiché una simile prospettiva consente allo studente di costruirsi il suo manuale e le sue regole, ricorrendo alle sue strategie per individuarle e sceglierle. Proseguendo su questa prospettiva, un'altra scelta didattica potrebbe essere quella di proporre attività di 'completamento' e di 'sistematizzazione' prima della consultazione. Quindi mentre si completano gli schemi vuoti lo studente apprende e non avrebbe quasi più bisogno di consultare lo schema grammaticale completo presente a fine libro o alla fine dell'UDA (Unità Didattica di Apprendimento) per trovare le risposte di cui ha bisogno.

Una simile strategia didattica potrebbe sostenere la motivazione dello studente di itaLS che, in molti casi, ha scelto - quindi senza obbligo - di studiare l'italiano, aumentando di fatto la sua responsabilità nel portare avanti il suo progetto edulinguistico.

