

i **quaderni**
della **DIDATTICA**

Grammatica dell'italiano

Fondamenti e metodi per l'insegnamento
e l'apprendimento della lingua italiana **L1** e **L2**

- **Grammatica** essenziale di consultazione
- **Metodologie** e **tecnologie** didattiche per l'insegnamento e l'apprendimento della grammatica
- **Linee guida** per l'insegnamento dell'italiano (lingua prima, seconda e straniera)
- **Indicazioni** per attività d'aula ed **esempi** pratici

Edoardo **Lugarini** • Michela **Dota**

COMPRENDE
ESTENSIONI
ONLINE



Grammatica dell'italiano

Fondamenti e metodi per l'insegnamento
e l'apprendimento della lingua italiana **L1** e **L2**

Edoardo Lugarini e Michela Dota



Grammatica dell'italiano – Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2

Copyright © 2018 Edises S.r.l. – Napoli

9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
2022	2021	2020	2019	2018					

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Il volume è frutto della collaborazione dei due autori, ma la stesura dei capitoli è stata così ripartita:

Michela Dota ha scritto i capitoli 4, 16, 17, 19, 21 e i paragrafi 1.6, 8.13, 10.3, 12.6, 12.7, 14.9, 14.9.1, 14.9.2, 14.9.3, 14.11.3, 15.4, 18.1.1, 18.3.1, 18.4.1, 18.5.1, 18.6.1, 18.8.

Edoardo Lugarini ha scritto i capitoli 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20 ad esclusione dei paragrafi di Michela Dota sopra indicati.

Grafica di copertina e progetto grafico:  *curvilinee*

Fotocomposizione: ProMediaStudio di A. Leano – Napoli

Stampato presso: Vulcanica s.r.l. – Nola (NA)

per conto della Edises – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 3319 005 1

www.edises.it
www.editest.it
info@edises.it

PREFAZIONE

Questo manuale si propone, in primo luogo, come grammatica di consultazione per le/gli insegnanti di italiano, futuri o già attivi in ogni grado scolastico, e per le studentesse e gli studenti universitari, che vogliano, per esigenze diverse, avviare in modo sistematico una riflessione sulla lingua italiana, oppure recuperare conoscenze o risolvere i propri dubbi in fatto di grammatica.

D'altra parte ci auguriamo che la consultazione possa indurre lettori e lettrici a rivedere la propria idea di grammatica: se è vero che in questo volume essi troveranno molto di già noto e sedimentato grazie all'insegnamento grammaticale recepito durante l'esperienza scolastica (dal metalinguaggio alla tradizionale struttura ascendente della materia, cioè dall'elemento più piccolo al più grande), nel contempo questo materiale familiare è sfruttato per insinuare qualche dubbio sulla fattiva sensazione e utilità di alcuni tra i concetti grammaticali più radicati nella tradizione scolastica e nel senso comune: ad esempio, è davvero necessario distinguere tra nomi astratti e nomi concreti? Le parti del discorso sono inequivocabilmente nove? L'analisi logica è davvero utile e logica? L'invito alla riserva critica su queste e su altre questioni è sostenuto dalla ricerca in campo linguistico e glottodidattico.

Da questi presupposti nasce la struttura della grammatica stessa: la trinità tradizionale di ortografia-fonetica (sezione *Dalla parte del significante*), morfologia e sintassi (*Dalla parte del significato*: Parte Seconda e Terza), è profanata dai capitoli dedicati al lessico, alla costituzione dei testi (Parte Quarta), alla variabilità sociolinguistica e alla pragmatica. In particolare, gli ultimi tre capitoli, occupandosi dell'uso durante la comunicazione delle strutture dell'italiano descritte nelle sezioni *Dalla parte del significante* e *Dalla parte del significato*, affrontano, tra le altre, la questione dell'errore e della frattura tra il concetto di corretto e ben formato (cioè "grammaticale"), ma scorretto per la norma standard. Si pensi al tanto osteggiato *A me mi*, ritenuto errato da tanta grammaticografia, eppure ben formato e altamente funzionale in molte situazioni comunicative reali. Per questo motivo, anche nelle sezioni più tradizionali di questa grammatica, trovano posto forme e costrutti spesso ritenuti dagli insegnanti, attenti soprattutto all'uso scritto della lingua, agrammaticali, ovvero non conformi alle norme grammaticali comunemente accettate, eppure appartenenti alla grammatica dell'uso vivo, cui gli stessi insegnanti ricorrono nella quotidianità (un esempio: *Il libro non l'ho ricevuto*).

Sulla cardinalità di questi stessi argomenti si sono espresse inequivocabilmente anche le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012), che stabiliscono che «La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole» (Indicazioni 2012:

30). La riflessione, inoltre, non può esimersi dall'affrontare la variabilità della lingua, poiché lo esigono le peculiarità linguistiche della nostra società. Infatti

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali (ivi: 28).

Naturalmente non si tratta di questioni nuove e qualcuno potrebbe chiedersi, in tanta disponibilità di grammatiche, molte delle quali preziose per il fondamentale apporto alla descrizione e alla sistematizzazione dell'italiano (e che infatti reggono questo lavoro), che bisogno c'era di un'altra grammatica.

Il bisogno è dettato da una carenza avvertita, in una offerta così ricca e di indubbio valore, di uno strumento che, oltre a offrire una parte di consultazione, aiuti specificamente il docente ad insegnare la grammatica e ad insegnare a riflettere su essa e sulla lingua in generale; che illustri, inoltre, quali metodi e quali tecniche le/gli insegnanti hanno a disposizione; quali possono essere le linee guida per affrontare ciascuna parte della poliedrica disciplina che è la grammatica a tutti i livelli scolastici.

In via preliminare, è legittimo domandarsi perché e a che cosa serva fare grammatica a scuola. Rispondiamo con le *Indicazioni* (2012: 30):

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti. [...]. È molto importante *acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico* (che si avvia, ma non si completa, nel primo ciclo). Si tratta, infatti, di una delle condizioni *per un uso critico e libero della lingua*, a cui deve giungere presto ogni cittadino (corsivi nostri).

L'uso e la riflessione sulla lingua andranno di pari passo con obiettivi diversi per ciascun livello scolastico: al termine del quinto anno della scuola primaria lo studente «Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi» (*Indicazioni* 2012: 31); inoltre «Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative» ed «è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)» (ibidem). A questo livello di istruzione, infine, bisognerà portare l'apprendente alla consapevolezza, seppur minima ma essenziale per ragionare grammaticalmente, dell'arbitrarietà della lingua (Colombo-Graffi, 2017: 191).

Il terzo anno della scuola secondaria di primo grado prevede la naturale evoluzione e l'approfondimento di questi obiettivi, poiché l'apprendente

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai

connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggiore precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti (Indicazioni 2012: 34).

La riflessione sulla lingua non si riduce dunque a uno sterile riconoscimento delle categorie del discorso e alla pratica dell'analisi cosiddetta "logica", ma è sfruttata per consentire allo studente, *a tutti gli studenti*, di realizzare nel miglior modo possibile tutte le occasioni d'uso della lingua e per ricavare, dall'analisi di peculiarità ricorsive, alcune "utili" generalizzazioni; queste li aiuteranno a comprendere il funzionamento della lingua nella sua dimensione varietistica, ad ampliare il loro repertorio linguistico e ad usare al meglio le risorse linguistiche nelle diverse situazioni comunicative, in differenti contesti – non solo scolastici – e nell'accesso e nell'uso delle conoscenze.

Come hanno suggerito recentemente Colombo e Graffi (2017: 194-198), alcuni temi adeguati alla riflessione grammaticale per la scuola media sono l'analisi della frase, per mezzo della teoria delle valenze, efficace anche per l'analisi del periodo. Per il lessico, si potranno affrontare le questioni della sinonimia e del registro (ivi: 198).

Ma la riflessione sulla lingua non si esaurisce con il ciclo della secondaria inferiore, bensì deve proseguire e maturare, come suggeriscono le *Indicazioni nazionali per i licei, per gli Istituti tecnici e per gli Istituti professionali* (2010), anche nella scuola secondaria superiore (Appendice 4).

Qualunque sia il grado e il tipo di scuola in cui operi l'insegnante, la trattazione degli argomenti in questo volume intende favorire, prima nel docente in formazione o già attivo, quindi nello studente universitario, il *consolidarsi di un approccio scientifico alla grammatica*. Come hanno recentemente sottolineato Colombo e Graffi (2017: 13): «Ogni affermazione in grammatica, come in ogni altra scienza, deve poter essere verificata, e quindi anche falsificata, sulla base di criteri espliciti; ogni generalizzazione deve avere il supporto di prove ed essere suscettibile di revisioni». Infatti «Il sapere grammaticale si acquisisce per ipotesi e verifiche, tentativi ed errori e così dovrebbe essere presentato in un insegnamento che può a certi livelli contribuire a migliorare la competenza linguistica del discente, ma in primo luogo dovrebbe essere un esempio di razionalità critica». Inoltre «Procedere per generalizzazioni motivate, sulla base di dati testuali, sottoporre ogni affermazione a verifica, dunque potenzialmente a controversia, significa fare della riflessione grammaticale un campo di educazione alla razionalità. Nell'insegnamento tradizionale accade spesso il contrario, la grammatica è il luogo delle affermazioni dogmatiche. La riflessione grammaticale a scuola dovrebbe presentarsi invece come un campo di ricerca, esplorazione, discussione» (ivi: 186), che faccia inoltre comprendere che «La grammatica non è una faccenda di significati, ma di forme e di relazioni tra forme e significati» (ivi: 190).

Per conseguire questi obiettivi non è sufficiente, né ha senso stabilire "l'ora di grammatica", poiché *è sempre l'ora di fare grammatica*: durante tutto l'orario settimanale si fa grammatica di italiano, perché l'insegnamento della lingua è trasversale a tutte le discipline. Le stesse *Indicazioni nazionali* (2012: 29) ribadiscono che:

La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano [...] avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. [...] l'acquisizione dei linguaggi specifici delle discipline deve essere responsabilità comune di tutti gli insegnanti.

Infine, questo volume intende rispondere alle esigenze di formazione dei futuri docenti di italiano, come lingua madre e come lingua seconda, occupandosi, con riferimento al D.M. n. 616 del 10 agosto 2017, delle metodologie e tecnologie didattiche utili all'insegnamento grammaticale in relazione alle attuali classi concorsuali A11 (Discipline letterarie e latino), A12 (Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado), A13 (Discipline letterarie, latino e greco), A22 (Italiano, storia, geografia nella scuola secondaria di I grado), A23 (Lingua italiana per discenti di lingua straniera).

Per questo motivo, come raccomandato nei programmi previsti per queste classi di concorso, il volume fornisce un'analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento – nel nostro caso grammaticale –, illustrando soprattutto i vantaggi dell'approccio valenziale all'analisi della frase e del periodo e, di contro, le criticità delle analisi logica e grammaticale. Ampio spazio, inoltre, è dedicato alla disamina dei metodi deduttivo e induttivo applicati alla grammatica, con i relativi vantaggi e svantaggi in relazione all'argomento grammaticale e ai destinatari, nonché all'analisi delle tecniche didattiche della grammatica e agli esercizi in voga, e alla loro sequenza, nella manualistica grammaticale.

Alla «illustrazione dei principi e delle metodologie per la costruzione di attività e più in generale di un *curriculum* di linguistica e didattica della lingua (prima, seconda e straniera)» guardano tutti i *Suggerimenti didattici*, posti al termine dei vari capitoli del volume, nonché la stessa discussione critica delle categorie del discorso tradizionali. I *Suggerimenti* prendono in considerazione alcuni argomenti grammaticali trattati nei capitoli. Non vogliono essere prescrizioni né direttive infallibili, bensì intendono esporre alcune delle possibilità a disposizione dell'insegnante per affrontare in classe aspetti della lingua italiana secondo modalità alternative alle pratiche più comuni. Alla raccomandazione di affrontare «i processi di insegnamento e di apprendimento nell'ambito della linguistica e della didattica della lingua (prima, seconda e straniera)» risponde il paragrafo sui principi di linguistica acquisizionale e sulle ricadute che questi dovrebbero avere nell'insegnamento della grammatica dell'italiano anche agli allievi italofoni.

Sulle potenzialità e sulle criticità dell'uso degli strumenti tecnologici per l'insegnamento, infine, si sofferma la proposta d'impiegare la Comunicazione Mediata Tecnicamente nella didattica della grammatica.

Edoardo Lugarini e Michela Dota

INDICE

PARTE PRIMA NOZIONI PRELIMINARI

CAPITOLO 1 | Linguaggio, codici e lingue verbali

1.1 • I linguaggi	3
1.2 • I caratteri tipici del linguaggio umano	4
1.3 • La comunicazione. Segno e codice	12
1.4 • Le funzioni della lingua	14
1.5 • La comunicazione: un processo psicologico e sociale	16
1.6 • Le varietà della lingua	18
1.7 • Suggerimenti didattici	21

CAPITOLO 2 | Dalla parte del significante: fonetica, fonologia e ortografia

2.1 • Distinzione tra fonetica e fonologia	23
2.2 • I suoni e i segni dell'italiano	24
2.2.1 • L'apparato fonatorio	24
2.2.2 • La classificazione dei suoni e la loro rappresentazione grafica	24
2.2.3 • Le vocali	25
2.2.4 • Le consonanti	26
2.3 • Alcuni problemi di pronuncia e di grafia	29
2.4 • Maiuscole e minuscole: l'uso delle lettere maiuscole	31
2.5 • La divisione in sillabe	32
2.6 • Elisione e troncamento	33
2.7 • L'accento	34
2.8 • Suggerimenti didattici	35

CAPITOLO 3 | Dalla parte del significato: morfologia

3.1 • Che cosa studia la morfologia	41
3.2 • La struttura della parola: tema, radice e desinenza	43
3.3 • Classificare le parole: le parti del discorso	46
3.3.1 • Come riconoscere una classe di parole: la posizione	48
3.3.2 • Come riconoscere una classe di parole: la forma	49
3.3.3 • Come riconoscere una classe di parole: il significato	50



3.3.4 • Classi chiuse e classi aperte	51
3.3.5 • Parole che rientrano in più classi	52
3.4 • Suggerimenti didattici	53

CAPITOLO 4 | Il lessico

4.1 • Caratteristiche del lessico	59
4.1.1 • Relazioni semantiche tra le parole	62
4.1.2 • Relazioni sintagmatiche	64
4.2 • Come si formano le parole	65
4.2.1 • La derivazione	66
4.2.2 • La composizione	70
4.2.3 • La metafora e altri procedimenti retorici	71
4.2.4 • I marchionimi e i deonomastici	71
4.2.5 • Il passaggio di categoria	72
4.2.6 • La riduzione e la fusione	72
4.3 • La stratificazione del lessico	73
4.4 • I repertori: dizionari e oltre	77
4.4.1 • I <i>corpora</i> dell'italiano nella glottodidattica	87
4.5 • Suggerimenti didattici	91
4.5.1 • Linee guida generali per la didattica del lessico	91
4.5.2 • Esercitare le relazioni semantiche	94
4.5.3 • Lavorare sulle solidarietà lessicali	95
4.5.4 • Formazione delle parole	97
4.5.5 • Riflettere sulla stratificazione lessicale	98
4.5.6 • Imparare a usare i dizionari	99

PARTE SECONDA MORFOLOGIA

CAPITOLO 5 | Il verbo

5.1 • Una definizione	107
5.2 • Tipologia delle forme e degli usi verbali	108
5.2.1 • Le tre coniugazioni	108
5.2.2 • Verbi regolari, irregolari, sovrabbondanti e difettivi	109
5.2.3 • Verbi transitivi e intransitivi	110
5.2.4 • Verbi ausiliari	111
5.2.5 • Verbi copulativi	112
5.2.6 • Verbi modali o servili	112
5.2.7 • Verbi aspettuali o fraseologici	113
5.2.8 • Verbi causativi	114
5.2.9 • Verbi con funzione di supporto	114
5.2.10 • Verbi impersonali	114

5.2.11 • Verbi pronominali	115
5.3 • Le categorie del verbo	116
5.3.1 • L'azione verbale	116
5.3.2 • Il modo	118
5.3.3 • Il tempo	124
5.3.4 • I tempi verbali dell'italiano	126
5.3.5 • L'aspetto	133
5.3.6 • Persona e numero	134
5.3.7 • Il valore delle desinenze verbali	135
5.3.8 • Diatesi attiva, passiva e riflessiva	135
5.4 • Suggerimenti didattici	139
5.4.1 • Perché partire dal verbo?	139
5.4.2 • Nomi senza verbo e verbo senza nomi	141
5.4.3 • Partire (sempre) da un testo	142
5.4.4 • L'aspetto nel verbo	144
5.4.5 • Tempi, aspetto dei verbi e coesione testuale	145
5.4.6 • I modi del verbo	146

CAPITOLO 6 | Il nome

6.1 • Una definizione	151
6.2 • Funzioni e tipo di riferimento del nome	152
6.3 • Classi di nomi per tipo di significato	153
6.3.1 • Nomi comuni e nomi propri	153
6.3.2 • Nomi concreti e nomi astratti	154
6.3.3 • Nomi numerabili, collettivi e di massa	155
6.3.4 • Nomi di azione, di risultato e di processo	156
6.3.5 • Nomi di agente e di strumento	157
6.4 • Nomi primitivi, derivati, alterati, composti	158
6.5 • La flessione del nome: il numero	158
6.6 • La flessione del nome: il genere	160
6.7 • Le espansioni del sintagma nominale	163
6.8 • I determinanti del nome	164
6.9 • Suggerimenti didattici	165

CAPITOLO 7 | L'articolo

7.1 • Funzione, significato e posizione dell'articolo	169
7.2 • Le forme dell'articolo	171
7.2.1 • L'uso delle forme dell'articolo	171
7.3 • Gli articoli partitivi	172
7.4 • Omissione dell'articolo davanti al nome	173
7.5 • Suggerimenti didattici	174
7.5.1 • Nomi senza articolo	177

CAPITOLO 8 | L'aggettivo

8.1 • L'aggettivo: significato e funzione	179
8.2 • Gli aggettivi qualificativi	180
8.2.1 • La posizione dell'aggettivo qualificativo	180
8.2.2 • Usi non qualificativi di aggettivi qualificativi	182
8.2.3 • Aggettivi relazionali	183
8.2.4 • La concordanza tra aggettivo qualificativo e nome	184
8.2.5 • Alcune particolarità nella concordanza tra aggettivo qualificativo e nome	185
8.3 • Gli aggettivi che diventano nomi	186
8.4 • I gradi dell'aggettivo qualificativo	186
8.5 • Il superlativo relativo	188
8.6 • Gli aggettivi <i>buono, cattivo, piccolo, grande, alto, basso</i>	189
8.7 • Aggettivi non graduabili	189
8.8 • Gli aggettivi dimostrativi	190
8.8.1 • Forme e posizione degli aggettivi dimostrativi	191
8.9 • Gli aggettivi possessivi	192
8.9.1 • Forme e flessione dell'aggettivo possessivo	192
8.9.2 • Gli aggettivi possessivi <i>proprio</i> e <i>altrui</i>	193
8.9.3 • La posizione dell'aggettivo possessivo	194
8.9.4 • L'aggettivo possessivo e i nomi di parentela	194
8.10 • Gli aggettivi numerali	194
8.10.1 • La posizione degli aggettivi numerali	195
8.10.2 • Aggettivi numerali e determinanti (articolo o aggettivo dimostrativo)	195
8.10.3 • Quando i numerali sono anche nomi o pronomi	196
8.10.4 • Aggettivi e nomi derivati da numerali cardinali e ordinali	196
8.11 • Gli aggettivi indefiniti	197
8.11.1 • Aggettivi indefiniti collegati a nomi al plurale	197
8.11.2 • Aggettivi indefiniti collegati a nomi al singolare	198
8.11.3 • Il significato e la forma degli aggettivi indefiniti	198
8.12 • Gli aggettivi interrogativi	201
8.13 • Suggestimenti didattici	201
8.13.1 • Riflettere sulla posizione dell'aggettivo qualificativo	201
8.13.2 • La flessione degli aggettivi	202
8.13.3 • I gradi dell'aggettivo qualificativo	203
8.13.4 • Morfosintassi degli aggettivi dimostrativi e degli aggettivi qualificativi pronominali	204
8.13.5 • Gli aggettivi possessivi	204

CAPITOLO 9 | Il pronome

9.1 • Il significato e la funzione del pronome	207
9.2 • La forma dei pronomi e i tipi di pronomi	208
9.3 • I pronomi personali	209
9.3.1 • I pronomi personali tonici o liberi	210
9.3.2 • I pronomi personali atoni o clitici	212

9.3.3 • Coppie di pronomi personali complemento	217
9.4 • I pronomi possessivi	219
9.5 • I pronomi dimostrativi	219
9.6 • I pronomi indefiniti	221
9.6.1 • Il significato e la forma dei pronomi indefiniti	221
9.7 • I pronomi relativi	224
9.7.1 • I pronomi relativi doppi e i pronomi relativi locativi	226
9.8 • I pronomi interrogativi ed esclamativi	229
9.9 • Suggerimenti didattici	230
9.9.1 • Differenza tra pronomi liberi e pronomi clitici	230
9.9.2 • I pronomi personali soggetto <i>egli / lui, ella / lei, essi / loro</i>	231
9.9.3 • Il concetto di sostituzione	232
9.9.4 • Riconoscere i pronomi e il loro significato	233
9.9.5 • Pronomi anaforici e pronomi deittici	235
9.9.6 • La distribuzione dei pronomi	236

CAPITOLO 10 | Le preposizioni

10.1 • Preposizioni proprie (semplici e articolate) e improprie	239
10.2 • Funzioni e “significato” delle preposizioni	241
10.3 • Reggenze preposizionali	248
10.4 • Suggerimenti didattici	249
10.4.1 • Esercitare le preposizioni e le locuzioni preposizionali che codificano una relazione grammaticale	249
10.4.2 • Esercitare la relazione concettuale delle preposizioni	250

CAPITOLO 11 | Le congiunzioni e i connettivi

11.1 • Le congiunzioni: forma e funzione	255
11.2 • Tipi di congiunzioni coordinative	256
11.3 • Tipi di congiunzioni subordinative	258
11.4 • Aspetti pragmatici	258
11.5 • I connettivi	259
11.6 • Suggerimenti didattici	261

CAPITOLO 12 | L'avverbio

12.1 • Che cos'è l'avverbio	265
12.2 • I tipi di avverbi	266
12.3 • La forma degli avverbi	269
12.4 • L'aggettivo qualificativo in funzione di avverbio	270
12.5 • L'avverbio di modo: il grado positivo, comparativo e superlativo	270
12.6 • La posizione dell'avverbio	271
12.7 • Suggerimenti didattici	272
12.7.1 • Distinguere gli avverbi connettivi dalle congiunzioni	272



12.7.2 • Esercitare gli avverbi focalizzanti	272
12.7.3 • Esercitare gli avverbi testuali e i connettivi.....	273
12.7.4 • L'aggettivo qualificativo in funzione di avverbio.....	274

CAPITOLO 13 | Le interiezioni

13.1 • Definizione e aspetti generali.....	275
13.2 • Interiezioni proprie e improprie.....	276

PARTE TERZA SINTASSI

CAPITOLO 14 | La sintassi: la struttura della frase e del periodo

14.1 • Che cosa studia la sintassi. Frase ed enunciato	279
14.2 • Soggetto e predicato	280
14.2.1 • Il soggetto.....	281
14.2.2 • Il predicato verbale e il predicato nominale.....	283
14.3 • Il verbo predicativo e i suoi argomenti	284
14.3.1 • La valenza del verbo.....	284
14.3.2 • L'oggetto diretto e indiretto	287
14.4 • Frase semplice e frase complessa.....	289
14.4.1 • La frase nucleare, circostanti ed espansioni.....	289
14.4.2 • I circostanti	290
14.4.3 • Le espansioni	293
14.4.4 • La frase semplice.....	295
14.4.5 • Le frasi nominali.....	295
14.5 • Le forme della frase semplice	296
14.5.1 • La frase dichiarativa o enunciativa	296
14.5.2 • La frase interrogativa e gli aggettivi e i pronomi interrogativi.....	296
14.5.3 • Gli avverbi interrogativi.....	297
14.5.4 • La forma del verbo nelle frasi interrogative.....	298
14.5.5 • La frase esclamativa.....	298
14.5.6 • La frase affermativa e negativa.....	298
14.5.7 • Le frasi volitive: imperative, desiderative e concessive	299
14.6 • La frase complessa o periodo.....	300
14.6.1 • La coordinazione	302
14.6.2 • La subordinazione.....	303
14.6.3 • Frasi subordinate esplicite e frasi subordinate implicite.....	303
14.6.4 • Il modo del verbo della frase subordinata.....	304
14.6.5 • Il tempo del verbo della frase subordinata (contemporaneità, anteriorità, posteriorità).....	305
14.6.6 • La frase completiva.....	308
14.6.7 • La completiva soggettiva.....	309

14.6.8 • La completiva oggettiva	310
14.6.9 • La completiva oggettiva indiretta (o obliqua)	312
14.6.10 • Le interrogative indirette	313
14.6.11 • Il modo del verbo delle frasi complete esplicithe	314
14.6.12 • Il tempo del verbo delle frasi complete esplicithe	315
14.6.13 • Il tempo del verbo delle frasi complete implicite	317
14.6.14 • Il modo e il tempo del verbo della frase completa interrogativa indiretta	318
14.7 • I tipi di frasi dipendenti (o subordinate)	318
14.7.1 • Le dipendenti causali	320
14.7.2 • Le dipendenti concessive	322
14.7.3 • Le dipendenti finali	326
14.7.4 • Le dipendenti temporali	328
14.7.5 • Le dipendenti ipotetiche (o condizionali)	334
14.7.6 • Le dipendenti modali	339
14.7.7 • Le dipendenti avversative	339
14.7.8 • Le dipendenti eccettive	340
14.7.9 • Le dipendenti esclusive	341
14.7.10 • Le dipendenti limitative	341
14.7.11 • Le frasi interdipendenti consecutive e comparative	342
14.7.12 • Le dipendenti relative	345
14.8 • Le frasi incidentali	348
14.9 • Le frasi scisse e segmentate	349
14.9.1 • Le frasi scisse e pseudoscisse	349
14.9.2 • Dislocazioni	351
14.9.3 • Anacoluto	354
14.10 • Il discorso diretto e indiretto	355
14.11 • Suggerimenti didattici	357
14.11.1 • Frasi complete e frasi non complete	357
14.11.2 • Analisi delle frasi complesse	362
14.11.3 • Riflettere sulla sintassi marcata e esercitarla	365

PARTE QUARTA LA TESTUALITÀ

CAPITOLO 15 | Il testo

15.1 • La nozione di testo	371
15.2 • La coesione	372
15.2.1 • I rapporti di coesione a livello semantico	373
15.2.2 • I rapporti di coesione di tipo morfologico e sintattico	374
15.3 • La coerenza	381
15.3.1 • Procedure di coerenza. La coerenza come unitarietà, continuità e progressione	384
15.3.2 • La coerenza semantica	391
15.3.3 • La coerenza di registro linguistico	391



15.4 • Suggerimenti didattici.....	392
15.4.1 • Esercitare la coesione lessicale	392
15.4.2 • Esercitare la coesione morfosintattica.....	394
15.4.3 • Esercitare le procedure di coerenza.....	395
15.4.4 • Esercitare la coerenza di registro linguistico.....	396
15.4.5 • Esercitare la coesione e la coerenza	396

CAPITOLO 16 | I segnali discorsivi

16.1 • Che cosa sono i segnali discorsivi	399
16.2 • Tipi e funzioni dei segnali discorsivi	400
16.3 • Suggerimenti didattici	403

CAPITOLO 17 | La punteggiatura

17.1 • La funzione della punteggiatura	405
17.2 • I principali usi dei segni di punteggiatura	407
17.3 • Suggerimenti didattici	411

CAPITOLO 18 | I tipi di testo

18.1 • La tipologia testuale di Werlich.....	415
18.1.1 • Un approccio pragmatico alla tipologia testuale di Werlich	419
18.2 • La tipologia testuale di Sabatini	420
18.3 • Il testo descrittivo	424
18.3.1 • Le mosse tipiche del testo descrittivo.....	427
18.4 • Il testo narrativo.....	430
18.4.1 • Le mosse tipiche del testo narrativo	438
18.5 • Il testo espositivo	441
18.5.1 • Le mosse tipiche del testo espositivo	447
18.6 • Il testo argomentativo.....	448
18.6.1 • Le mosse tipiche del testo argomentativo.....	453
18.7 • Il testo regolativo.....	455
18.8 • Suggerimenti didattici	456
18.8.1 • Esercitare le tipologie testuali	456
18.8.2 • Sviluppare la consapevolezza del vincolo interpretativo di un testo	458
18.8.3 • Abilità indispensabili e propedeutiche.....	459
18.8.4 • Il riassunto (testo di sintesi).....	461
18.8.5 • La parafrasi.....	463

PARTE QUINTA

ITALIANO LINGUA DI COMUNICAZIONE E SCOLARIZZAZIONE

CAPITOLO 19 | Le varietà dell'italiano

19.1 • Italiano standard.....	470
19.1.1 • Italiano aulico.....	473
19.2 • Italiano dell'uso medio o neostandard.....	474
19.2.1 • Fonetica e fonologia nell'uso medio.....	475
19.2.2 • Pronomi, aggettivi e avverbi nell'uso medio.....	476
19.2.3 • Il lessico nell'uso medio.....	478
19.2.4 • La morfosintassi nell'uso medio.....	479
19.2.5 • La testualità nell'uso medio.....	481
19.3 • Italiano neomediale.....	482
19.4 • Italiano popolare.....	489
19.5 • Italiano burocratico.....	493
19.6 • Il plurilinguismo e il multilinguismo in Italia.....	498
19.7 • Italiano, italiani regionali e dialetti.....	503
19.8 • Italiano a contatto con le lingue di immigrazione.....	508
19.8.1 • Le varietà di apprendimento dell'italiano.....	510
19.8.2 • Il foreigner talk.....	513
19.8.3 • Il teacher talk.....	515
19.9 • Suggerimenti didattici.....	517
19.9.1 • Per riflettere sulle potenzialità e sulle criticità del plurilinguismo.....	519
19.9.2 • L'italiano neomediale nella didattica della scrittura.....	522

CAPITOLO 20 | L'italiano lingua di scolarizzazione

20.1 • Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche.....	523
20.2 • I testi per lo studio: le lingue specialistiche dei testi disciplinari.....	524
20.2.1 • Caratteristiche lessicali del linguaggio scientifico.....	525
20.2.2 • Caratteristiche sintattiche del linguaggio scientifico.....	529
20.2.3 • Il linguaggio scientifico: una descrizione funzionale.....	532
20.3 • Suggerimenti didattici.....	537

PARTE SESTA

PER UNA GRAMMATICA PEDAGOGICA DELL'ITALIANO

CAPITOLO 21 | Val più la pratica della grammatica? Il ruolo della grammatica nell'educazione linguistica scolastica

21.1 • Qualche appunto sulla didattica tradizionale della grammatica.....	546
21.1.1 • Dal più piccolo al più grande: è davvero più facile?.....	546



21.1.2 • Il criterio nozionale-semantico non basta	547
21.1.3 • Analisi logica e analisi del periodo e loro alternative	548
21.2 • Dalla grammatica trasmissiva alla grammatica pedagogica	550
21.3 • Le ipotesi acquisizionali per la didattica	555
21.3.1 • Alcune sequenze acquisizionali	560
21.4 • La pragmatica nell'insegnamento dell'italiano	565
21.4.1 • Che cos'è la pragmatica	565
21.4.2 • Che cosa studia la pragmatica	565
21.4.3 • La pragmatica nell'insegnamento dell'italiano	569
21.5 • Metodi e tecniche per l'insegnamento della grammatica dell'italiano L1/L2	575
21.5.1. Metodi e tecniche nelle grammatiche scolastiche contemporanee	575
21.5.2 • Criticità nelle grammatiche scolastiche e proposte di riparazione	576
21.5.3 • Metodo deduttivo o metodo induttivo?	582
21.5.4 • Valutare una grammatica scolastica	592

APPENDICI

APPENDICE 1 | Tavole delle coniugazioni dei verbi

1.1 • Il verbo ESSERE	599
1.2 • Il verbo AVERE	600
1.3 • Prima coniugazione: -ARE	601
1.4 • Seconda coniugazione: -ERE	602
1.5 • Terza coniugazione: -IRE	603
1.6 • La coniugazione passiva	604
1.7 • La coniugazione riflessiva o pronominale	605
1.8 • I verbi irregolari	606
1.8.1 • Irregolari della prima coniugazione	606
1.8.2 • Irregolari della seconda coniugazione	607
1.8.3 • Irregolari della terza coniugazione	616

APPENDICE 2 | Tipi di esercizi e di attività 617

APPENDICE 3 | Quadro di riferimento per la prova di italiano INVALSI (la grammatica)

3.1 • La riflessione sulla lingua	626
3.2 • La valutazione delle conoscenze e competenze grammaticali	627
3.2.1 • Ambiti grammaticali verificati nelle prove INVALSI	627
3.2.2 • Progressione	628
3.2.3 • Formato delle domande e assegnazione del punteggio	629
3.2.4 • Modalità di formulazione dei quesiti	629
3.3 • La grammatica nelle prove del primo ciclo	630

3.3.1 • Esempi di compiti e di domande sui diversi ambiti grammaticali.....	631
3.4 • La prova della II classe della secondaria di II grado	636
3.4.1 • La grammatica nella prova della seconda classe superiore.....	636
3.4.2 • Esempi di domande sui diversi ambiti grammaticali	636

APPENDICE 4 | La lingua italiana, la grammatica e la riflessione sulla lingua

4.1 • Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua (pp. 38-39)	641
4.2 • Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (p. 40)	642
4.3 • Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria (p. 41).....	642
4.4 • Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (p. 43).....	642
4.5 • Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado (p. 43)	643
4.6 • Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado (p. 45)	643
4.7 • Lingua italiana nelle Indicazioni nazionali per i Licei (d.P.R. 15 marzo 2010)	644
4.8 • Obiettivi specifici di apprendimento	644
4.9 • Lingua italiana nelle Indicazioni nazionali per gli Istituti tecnici (d.P.R. 15 luglio 2010).....	646
4.10 • Lingua italiana nelle Indicazioni nazionali per gli Istituti professionali (d.P.R. 15 luglio 2010)	649

BIBLIOGRAFIA

655

CAPITOLO 7

L'articolo

7.1 • Funzione, significato e posizione dell'articolo

L'articolo è un elemento *variabile* (cioè si flette, cambia la sua forma a seconda del genere e del numero) che precede sempre il nome e concorda con esso in genere e numero. L'articolo è sempre legato al nome e forma con esso il *gruppo del nome* (GN) o *sintagma nominale* (SN).

In realtà l'articolo si può collocare davanti anche ad altri tipi di parole, quando si vuole usare una parola come un nome, un sostantivo: infatti quando l'articolo precede altre parti del discorso che di per sé sono verbi, aggettivi, congiunzioni, avverbi, ecc., queste assumono la funzione di nome, di sostantivo (*il dare e l'avere, l'infedele, i perché ed i però, il molto, il poco*).

Gli articoli si suddividono in due serie: gli articoli *determinativi* e gli articoli *indeterminativi*. Si tratta di una distinzione funzionale al tipo di riferimento del nome e alla sua quantificazione: l'articolo ha la funzione di indicare se il nome al quale si riferisce è definito (*il giardino, la bicicletta, lo scoiattolo*) o indefinito (*un giardino, una bicicletta, uno scoiattolo*).

- L'*articolo determinativo* precede un nome a referenza determinata, ovvero un riferimento che viene segnalato dal parlante come noto o identificabile per sé e per l'ascoltatore o perché già presente nel testo. «Un nome può essere identificabile per ragioni:
 - *intrinseche*: i nomi a referenza unica, che si riferiscono a una classe unitaria (*il papa*, o tutti i nomi propri preceduti da articolo: *il Monte Bianco*) oppure i nomi che vengono modificati e precisati in modo da essere riferibili a un solo individuo (*il marito di Elisa*);
 - *testuali*: i nomi che si riferiscono a entità precedentemente menzionate, come in: *Ho comprato una gonna e una giacca. La giacca mi va stretta* (*la giacca che ho nominato*) o comunque a entità introdotte dal quadro discorsivo, come in: *Ho comprato un tailleur. La giacca mi va stretta* (*la giacca che fa parte del tailleur*) dove il riferimento di *la giacca*, benché questa non sia stata menzionata, è stato attualizzato dall'espressione "tailleur". In questo uso l'articolo serve quindi alla connessione testuale;
 - *pragmatiche*: i nomi la cui referenza è identificabile univocamente grazie alle conoscenze condivise da parlante e ascoltatore, come in: *Ho incontrato la portinaia* (*la portinaia che ben conosciamo, la portinaia del nostro palazzo*).

L'identificabilità del riferimento, quindi, più che una qualità intrinseca, è legata all'atteggiamento del parlante, che può dare per noto, familiare, reperibile il suo riferimento oppure no. Esempio è il caso portato da Serianni (1989): ai propri



ospiti si può *offrire il caffè* o *offrire un caffè*, a seconda che riteniamo che si tratti di un'usanza abituale e quindi di un riferimento noto e familiare nella situazione, oppure che la proposta suoni strana e inaspettata per l'ora in cui viene fatta, per il tipo di rapporto che intercorre tra offerente e ospite, per le abitudini dei due o per altri motivi ancora.

L'articolo determinativo può anche accompagnare un nome che fa riferimento non a un individuo ma all'intera classe. Si tratta dei casi in cui il nome non ha referenza effettiva, poiché non designa alcun individuo: *Il leone* è un mammifero / *I leoni sono mammiferi*. Con questo uso l'articolo determinativo si comporta come un quantificatore universale» (Andorno, 2003: 20).

L'articolo determinativo (definitivo) è obbligatorio quando il nome a cui si riferisce ha un unico referente (è un caso di definitezza intrinseca):

Devi usare il cervello! / **Devi usare un cervello!*

Il sole tramonta. / **Un sole tramonta.*

Il Papa ha benedetto la folla radunata in piazza San Pietro. / **Un Papa ha benedetto la folla radunata in piazza San Pietro.*

Ma in un contesto come questo:

Sì che c'è un sole in alto per me

che illumina ancora

scalda la mente e i sospiri

e l'anima vola (Francesco Gabbani, *Un sole*)

l'uso dell'articolo indeterminativo è del tutto accettabile, così come nella frase *Una luna chiarissima rischiarava la notte*. «In questo caso, infatti, le varie possibili manifestazioni della luna, di per sé un unicum, si considerano reciprocamente indipendenti e, quindi, potenzialmente sia definite che indefinite.

[...] simile è il comportamento di nomi astratti come *pace*, *bontà*, che possono combinarsi con un articolo indeterminativo (non definito), solo se accompagnati da un modificatore (un aggettivo, una relativa, ecc.):

dopo quell'anno, nella regione regnò la pace

**dopo quell'anno, nella regione regnò una pace*

dopo quell'anno, nella regione regnò una pace stabile» (Grandi, 2011: 109).

- L'articolo indeterminativo precede un nome a referenza indeterminata, data come ignota dal parlante o da chi scrive oppure non identificabile dall'ascoltatore o dal lettore. In un testo che incomincia con "*Ho comprato un libro*" l'articolo indeterminativo segnala che il referente è sconosciuto all'interlocutore; "un libro" è un rappresentante generico della sua classe, non è identificabile, non è specifico. Se aggiungo a questa frase: *Ho comprato un libro. È un libro francese*, l'indeterminatezza rimane, anche se attenuata da una specificazione (*un libro francese*) che può diventare successivamente esplicita: *Ho comprato un libro. È un libro francese. È l'ultimo romanzo di Pennac* (dove non è accettabile: *È un ultimo romanzo di Pennac*).

In frasi come: *Ho bisogno di un calmante. Vorrei fare un viaggio*, l'articolo indeterminativo indica un riferimento indeterminato non specifico, si fa riferimento, infatti, ad un oggetto, un individuo qualunque della classe indicata dal nome. Ma nella frase: *C'è un gatto in giardino* il riferimento è ad un individuo preciso, anche se non

I bambini si appassionano al gioco che può continuare ancora. Ma lo scopo è, ovviamente, quello di farli riflettere sugli equivoci prodotti dall'uso delle paroline “una” e “un”. Infatti *una bambina* e *un libro* rendevano la richiesta della maestra indefinita perché riferita a una bambina *qualunque* della classe e a un *libro qualunque*. Ma *la bambina con i capelli rossi* e *il libro di Cipi* esprimono, in questo caso, un messaggio ben definito e inequivocabile, cioè determinano la richiesta.

Si può passare ora a lavorare su testi scritti. Proponiamo di leggere la storia seguente dopo averla scritta alla lavagna:

*C'era una volta **un** cagnolino con **una** macchia nera su **un** occhio, che si chiamava Soletto perché era sempre solo. Dormiva sotto **un** bidone della spazzatura e mangiava ciò che trovava. **Un** giorno **un** bambino lo trovò e divennero amici inseparabili.*

Faremo osservare che i nomi estrapolati dal racconto sono accompagnati dall'articolo *un /una* perché si tratta di personaggi ancora sconosciuti, cioè indefiniti: è per questo che si usa l'articolo *indeterminativo*.



un cagnolino



un occhio



una macchia



un bidone



un bambino

Ora alla lavagna scriviamo l'altra parte della storia:

***Il** cagnolino ora è felice: **la** macchia nera sull'occhio non lo intristisce più perché **il** bambino gli vuole bene e non lo fa sentire solo.*

***Ha** lasciato **il** secchio della spazzatura e dorme sul tappeto vicino al letto del suo amico.*

Sarà facile rilevare insieme ai bambini che i nomi estrapolati dal racconto hanno cambiato articolo (*il / la*) perché accompagnano nomi di personaggi o cose già incontrati. In questa nuova situazione si usa l'articolo *determinativo*.

Il cagnolino

La macchia

Il bidone

Il bambino».

7.5.1 • Nomi senza articolo

L'insegnante può presentare agli allievi una serie di frasi per far osservare che non sempre il nome è preceduto da articolo quando è accompagnato da una preposizione e che «questo accade in molti complementi che indicano:

- *argomento (con la preposizione di)*: parlare di politica, di calcio...
- *materia, forma, aspetto (con le preposizioni a, in, di)*:
una stoffa a quadri, una foto a colori...
una moquette in lana, una foto in bianco e nero
un foglio di carta, un cesto di frutta...



- *modo o mezzo (con le preposizioni di, a, in, con, senza):*
di corsa, di fretta...
a piedi, a cavallo...
in tram, in bicicletta...
in silenzio, in compagnia...
con calma, con pazienza...
senza sosta, senza tempo...
- *scopo (con le preposizioni per, da, di):*
uno spazzolino da denti...
una carta di credito, una scialuppa di salvataggio...
per favore, per divertimento...
- *di tempo (con le preposizioni a, di):*
a mezzanotte, a mezzogiorno...
di notte, di giorno, di lunedì...
Attenzione. Con *a* si usa più spesso l'articolo: alle sei, al lunedì, al mattino...
- *di luogo (con le preposizioni a, in):*
a tavola, a casa, a letto
in chiesa, a teatro...
Attenzione. Spesso le espressioni con *in* sono sostituibili con *a* articolata: in banca / alla banca; in chiesa / alla chiesa...
- *molte altre espressioni fisse di questo genere»* (Andorno, Bosc, Ribolta, 2003: 144).

Per parole che si prestano l'insegnante potrà far osservare e rilevare il diverso uso e il diverso significato che si ha se la stessa parola è invece preceduta da articolo, ad esempio in frasi del tipo:

Bella questa foto a colori! / Questa è una foto dai colori molto sfumati

Fai pure con calma / Con la calma si ottiene tutto

Per favore, mi fai la fotocopia di questa pagina / Ti sarò sempre grato per il favore che mi hai fatto.

«In molti di questi casi, il nome è inserito in un'espressione fissa e il riferimento all'oggetto è attenuato. Osserva ad esempio il cambiamento di significato in:

sono andato in chiesa: significa "sono andato a pregare": non è molto importante in quale chiesa, la chiesa è vista come un'istituzione, un luogo di culto;

sono andato in una chiesa / nella chiesa: significa che sono entrato in una chiesa, magari per pregare ma anche per visitarla o per ripararmi dalla pioggia: la chiesa è vista come un edificio» (*ibidem*: 145).

Si può poi proporre un esercizio che faccia riflettere sull'opportunità o meno di inserire l'articolo davanti al nome:

Inserisci gli articoli dove necessario

... carabinieri lo hanno trovato ieri a...13. Vivo dopo ... dieci giorni trascorsi dentro ... ascensore guasto, senza né ... acqua né ... cibo. A.P. era entrato in ... palazzo deserto per ritirare ... alcuni fax.
... ascensore si è bloccato e lui è rimasto là fino a quando ... barista ha dato ... allarme (*ibidem*: 145).

Dopo che gli allievi avranno completato l'esercizio l'insegnante potrà chiedere loro di motivare l'inserimento o l'omissione dell'articolo e la scelta di un articolo determinativo o indeterminativo.

CAPITOLO 10

Le preposizioni

10.1 • Preposizioni proprie (semplici e articolate) e improprie

Nella frase: *Il professore spiega agli studenti la struttura della società feudale nell'Europa medioevale*, il verbo *spiega* è seguito e i nomi *struttura* e *Europa* sono preceduti da particolari elementi *agli*, *della* e *nella*, che li mettono in relazione rispettivamente con i sintagmi “*studenti*”, “*la struttura*” e “*società feudale*”.

La funzione di *studenti* espressa da *agli* è di indicare il *destinatario* dell'azione espressa dal verbo *spiega*.

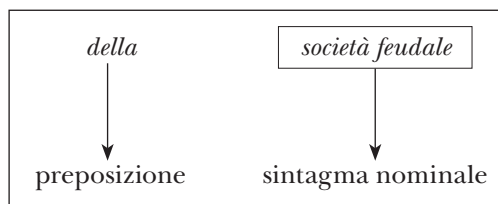
La funzione di *società feudale*, espressa da *della*, è *specificare* di quale struttura si parla.

La funzione di *Europa medioevale* espressa da *nella* (*nell'*) è di indicare il *luogo*, *l'area geografica e temporale* in cui si sviluppa la società di cui si parla.

Gli elementi *agli*, *della* e *nella* (*nell'*) sono **preposizioni**. Le preposizioni sono elementi linguistici che, posti davanti ad elementi lessicali (un nome, un pronome, un avverbio o un verbo all'infinito), servono a stabilire particolari rapporti (*funzioni*) tra questi e altri costituenti della frase o a mettere in relazione una frase con un'altra frase (*Mi sono dimenticato di telefonare*). Per questo motivo esse sono anche chiamate **funzionali**.

Le preposizioni sono parole *invariabili*, non marcano con una desinenza il numero e il genere. Esse precedono (e reggono) un sintagma nominale o verbale all'infinito – da qui il nome “preposizione” – formando con questo un sintagma preposizionale. La preposizione è la testa del sintagma preposizionale:

... struttura



sintagma preposizionale

Tradizionalmente si distinguono *due tipi* di preposizioni:

- a) **preposizioni proprie**: sono elementi linguistici che costituiscono una classe chiusa che svolgono *solo* la funzione di preposizione e sono: *di*, *a*, *da*, *in*, *con*, *su*, *per*, *tra* (*fra*), dette anche, in questa forma, preposizioni *semplici*. Solo la preposizione **su** può svolgere una funzione avverbiale, in frasi come *Vieni su?* *È un periodo che il suo umore va su e giù* e negli avverbi composti *lassù*, *quassù*.

Le preposizioni *di*, *a*, *da*, *in*, *su* occorrono obbligatoriamente seguite da un sintagma nominale e si fondono con l'articolo determinativo quando questo occorre nel sintagma nominale. Ad esempio, nella frase: *Sono state consegnate tutte le tesine degli*

studenti del master, **degli** è il risultato della combinazione della preposizione **di** con l'articolo **gli** che precede il nome *studenti*. In questo caso si parla di **preposizioni articolate**.

Preposizioni	Preposizioni articolate proprie				
	<i>il</i>	<i>lo / la</i>	<i>i</i>	<i>gli</i>	<i>le</i>
<i>di</i>	del	dello / della	dei	degli	delle
<i>a</i>	al	allo / alla	ai	agli	alle
<i>da</i>	dal	dallo / dalla	dai	dagli	dalle
<i>in</i>	nel	nello / nella	nei	negli	nelle
<i>con</i>	(<i>col*</i>)	(<i>collo*/colla*</i>)	(<i>coi*</i>)	(<i>cogli*</i>)	(<i>colle*</i>)
<i>su</i>	sul	sullo / sulla	sui	sugli	sulle
<i>per**</i>	—	—	—	—	—
<i>tra (fra)**</i>	—	—	—	—	—

* La fusione della preposizione **con** con l'articolo determinativo è ormai assai rara nell'uso.

** La fusione delle preposizioni **per** e **tra/fra** con l'articolo determinativo non è possibile o è ormai fuori dall'uso¹.

b) **preposizioni improprie**: sono elementi linguistici che possono svolgere la funzione di *preposizione*, ma anche altre funzioni, ad esempio quella di *avverbio* o di *aggettivo* o di *congiunzione*.

Sono preposizioni improprie *contro*, *fuori*, *dentro*, *dietro*, *sopra*, *sotto*, *durante*, *dopo*, *lungo*, *prima di*, *insieme a*, *salvo*, *tranne*, *senza*, ecc., ad esempio: in *Andiamo al cinema dopo cena*, *dopo* ha funzione di *preposizione* (impropria): precede un nome (*cena*) e lo mette in rapporto con il verbo indicando quando si realizzerà l'azione.

In *Ci vediamo dopo*, *dopo* è *avverbio*, modifica, aggiunge significato al verbo (*ci vediamo*) collegandosi direttamente ad esso, indicando quando l'azione si realizzerà.

Ugualmente *lungo* nelle frasi *Ho fatto una passeggiata lungo il fiume* svolge funzione di *preposizione* mentre nella frase *Ho avuto un lungo colloquio con Mario* svolge funzione di *aggettivo*. *Senza*, nelle frasi *rimanere senza soldi*; *uscire senza ombrello* è usato come *preposizione*; in *parlò per un'ora senza interrompersi* introduce una frase esclusiva implicita con il verbo all'infinito, fungendo da *congiunzione*.

Assumono la funzione di *preposizione impropria* diversi avverbi che:

- sono usati da soli, come *sopra*, *sotto*, *dentro*, *dopo*, *oltre*, *senza*, ecc. *Guarda che ti è scivolato un foglio sotto il tavolo*. *Guarda bene dentro il cassetto*. *Ci vediamo dopo la lezione*. *“Il buio oltre la siepe” è il titolo di un famoso romanzo scritto da Harper Lee nel 1960*.
- sono usati in combinazione con una fra le preposizioni *di*, *a*, *da*, usate, a seconda dei casi, nella forma semplice o in quella articolata, nelle locuzioni preposizionali (cioè parole piene seguite da *preposizione*) come, ad esempio, *dopo di*, *prima di*, *fino a*, *senza di*, *invece di*, *fuori di*, *davanti a*, *insieme a*, *oltre a*, ecc.: *I genitori*

¹ *Pello* (per + lo), *pella* (per + la), *pei* (per + i), forme articolate di *per*, sono state usate correntemente fino a Manzoni.

CAPITOLO 21

Val più la pratica della grammatica? Il ruolo della grammatica nell'educazione linguistica scolastica

*Insegnare agli alunni a fare domande
è molto più utile e difficile che
insegnare loro a dare risposte.*
Walter Deon

La grammatica è uno dei percorsi attraverso cui si costruisce il senso dell'esperienza e del mondo, come testimonia l'interlinguisticità di certe categorie grammaticali, quali il tempo, la persona o il numero, o i *ruoli semantici come agente, esperiente, possessore*, dipendenti da certi significati che paiono ineludibili nella comunicazione umana, perciò tendenzialmente universali e variabili soltanto nella loro realizzazione interlinguistica. Le categorie grammaticali, dunque, sono di per sé significanti e la scelta tra due o più forme alternative, come può essere la scelta tra l'articolo determinativo o indeterminativo in italiano, implica una scelta tra due significati (definitezza o indefinitezza), a dimostrazione che la semantica non è riducibile al solo piano lessicale (De Mauro, 2011: 33).

Per questa e per altre ragioni, la trascuratezza formale è fortemente stigmatizzata dai nativi, non solo quando rilevata nel parlante straniero, bensì anche quando la si riscontra nel parlante nativo. L'incessante e integerrima vigilanza sulla grammatica operata dai cosiddetti *grammar nazi* (Biffi, 2016: 63-65) conferma che l'osservanza della grammatica è investita di un alto valore simbolico nella comunità dei parlanti nativi.

Al di là della funzione significante e simbolica nella comunità dei madrelingua, la grammatica è fondamentale nella formazione della competenza linguistico-comunicativa di un apprendente, tanto di L1 quanto di L2/LS. Diversi studi sostengono i benefici, ai fini del consolidamento della competenza linguistica, della riflessione esplicita e formale sulla lingua (Chini, 2016: 11), cui l'insegnamento della grammatica partecipa, insieme a altri ambiti, come la didattica delle varietà dell'italiano e della pragmatica, necessari a corredare la spiegazione del singolo fenomeno con le indicazioni di appropriatezza e di usabilità.

Affinché la riflessione metalinguistica sia efficace e pienamente valorizzata, è indispensabile calibrarla sulla maturità cognitiva dell'apprendente: se nella scuola elementare l'insegnamento della grammatica e la riflessione formale sulla lingua «va concepita come sollevamento a livello consapevole di fenomeni che l'alunno è già in grado di produrre e percepire» (Lo Duca, 1997: 43), sollecitando l'attitudine spontanea dei bambini a interrogarsi sui fenomeni linguistici e privilegiando in particolare

il livello lessicale e semantico, dalla scuola secondaria di primo grado la riflessione diventa sistematica e coinvolge in misura maggiore anche i livelli morfologico, sintattico e testuale (Indicazioni nazionali, 2012).

Questa riflessione metalinguistica, attivata nell'insegnamento grammaticale, insieme alle discipline scientifiche contribuisce alla formazione del ragionamento astratto e formale, poiché ragionare sulla lingua implica l'esercizio di capacità cognitive come osservare, simbolizzare, classificare, ripartire, seriare, istituire relazioni logiche, generalizzare e astrarre (Altieri Biagi cit. in Lo Duca, 2011: 20), ossia operazioni fondamentali per organizzare l'esperienza.

Dunque nei paragrafi seguenti si esamineranno i punti forti e le criticità della prassi didattica tradizionale della grammatica, che sarà confrontata con un modo di "fare grammatica" alternativo, fondato su un diverso sillabo, ossia su una diversa scansione degli argomenti.

Esso è debitore delle ricerche di linguistica acquisizionale e della pragmatica, che hanno ricadute didattiche.

In quinto luogo, ci si soffermerà sui metodi e sulle tecniche per insegnare grammatica, analizzando in particolare i vantaggi e gli svantaggi dei metodi deduttivo e induttivo, insieme alla prassi didattica ricavabile da un campione rappresentativo di grammatiche scolastiche coeve per l'italiano L1 e L2. Le criticità evidenziate saranno controbilanciate da proposte di riparazione e da una proposta di sillabo per le scuole secondarie. Terminerà il capitolo una griglia di valutazione delle grammatiche scolastiche ad uso dell'insegnante.

■ 21.1 • Qualche appunto sulla didattica tradizionale della grammatica

■ 21.1.1 • Dal più piccolo al più grande: è davvero più facile?

Considerare dapprima le parole, per fondare il riconoscimento delle categorie del discorso, potrebbe non essere la soluzione migliore per avviare la riflessione grammaticale nella scuola primaria: «l'idea che riflettere sugli elementi linguistici autonomi più piccoli (le parole, appunto) sia più facile, che la materia sia più immediatamente abbordabile e quindi proponibile fin dalla scuola primaria non è una certezza. Piuttosto molte esperienze dimostrano che ragionare sulla "frase" sia più naturale e più immediatamente intuitivo e interessante per un bambino. Le "parole", da sole, sono elementi ancora troppo "astratti", specie nel caso, non infrequente, in cui non hanno significato autonomo (come gli articoli, le preposizioni, le congiunzioni). Ad esempio domandare ad un bambino di 8 anni che differenza c'è tra *la mamma stira le camicie del babbo* e *la babbo del mamma stira camicie* le significa aiutarlo a "vedere" che la posizione degli elementi nella catena parlata non è casuale. A partire da qui, potremmo collezionare altre sequenze, più o meno fortemente manipolate, e arrivare a capire assieme la posizione "corretta" di ogni singola parola, a cominciare da quelle più semplici e che pongono meno problemi.

Similmente, chiedere ai bambini di confrontare *la maestra ride* e *la maestra ridono* o *gli maestre ridono* significa aiutarli a mettere a fuoco il tema – davvero centrale nella

i quaderni della DIDATTICA

Rivolto a chi già insegna o desidera intraprendere la professione di docente nella scuola di ogni ordine e grado, il volume costituisce un utile riferimento teorico-legislativo ed una guida pratica all'attività didattica finalizzata all'inclusione.

Questo manuale si propone come **grammatica di consultazione per gli insegnanti** di italiano già attivi in ogni grado scolastico e per i futuri docenti di italiano, come lingua madre e come lingua seconda.

Si tratta dunque di uno strumento specifico che, accanto ai tradizionali contenuti di consultazione (ortografia, fonetica, morfologia, sintassi e testualità), fornisce **indicazioni didattiche e metodologiche** utilizzabili come linee guida per affrontare la complessità dell'insegnamento della grammatica italiana a tutti i livelli scolastici.

Il volume risponde alle esigenze di formazione dei futuri docenti di italiano come L1 e L2 occupandosi, con riferimento al D.M. n. 616/2017, delle metodologie e tecnologie didattiche utili all'insegnamento grammaticale in relazione alle attuali classi concorsuali:

- **A11** Discipline letterarie e latino nei licei
- **A12** Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado
- **A13** Discipline letterarie, latino e greco nel liceo classico
- **A22** Italiano, storia, geografia nella scuola secondaria di primo grado
- **A23** Lingua italiana per discenti di lingua straniera

Come raccomandato nei programmi d'esame, il volume fornisce un'**analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento della grammatica**, illustrando soprattutto i vantaggi dell'approccio valenziale e, di contro, le criticità delle analisi logica e grammaticale tradizionali. Ampio spazio, inoltre, è dedicato alla disamina dei metodi deduttivo e induttivo, nonché all'analisi delle tecniche didattiche e degli esercizi più efficaci a sviluppare negli allievi competenze linguistiche e riflessive. I **suggerimenti didattici** posti al termine dei capitoli forniscono esempi pratici a disposizione dell'insegnante per affrontare in classe aspetti della lingua italiana secondo modalità alternative alle pratiche più comuni.



www.edises.it
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 32,00

