

QUALE GRAMMATICA PER APPRENDERE L'ITALIANO L2. PROPOSTE DIDATTICHE PER GIOVANI E ADULTI

Elena Maria Duso

Carocci, 2023, pp. 178.

Roma

<https://www.carocci.it/prodotto/quale-grammatica-per-apprendere-litaliano-l2>

The question of how these structures are acquired, then, is more properly understood as the question of how a learner takes the surface forms in the input and converts them into abstract linguistic rules and representations¹.

Il volume di Elena Maria Duso, come sottolineano il titolo e, più esplicitamente, la *Presentazione*, vuole avanzare alcune proposte per l'insegnamento della grammatica dell'italiano come lingua seconda; i destinatari del libro sono individuati nei «docenti della scuola secondaria», in «tutti coloro che insegnano italiano L2 nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti e in enti del terzo settore» e negli «studenti universitari in formazione»: un pubblico ampio, cui si offrono informazioni su «questioni centrali per l'insegnamento di una seconda lingua», cioè «quale grammatica proporre in relazione al tipo di pubblico» e «quali approcci e strumenti utilizzare in classe».

Anche se il volume ha piccolo formato e paginazione ridotta e la sua impostazione editoriale impone tagli e scelte, la sua lettura fornisce indicazioni utili a orientarsi nella didattica dell'italiano come lingua seconda, a coglierne i problemi teorici e di metodo, ad approfondire le proprie conoscenze attraverso indicazioni bibliografiche utili e aggiornate e a confrontarsi con alcune applicazioni didattiche grazie ai casi di studio presi in esame.

La questione dell'utilità formativa della grammatica nell'educazione linguistica *tout court* e nella didattica delle lingue seconde e straniere è, come si sa, ampiamente dibattuta e la ricerca ha via via fornito risposte diverse, quando del tutto negandola, quando riconoscendola, *sub condicione*. Le *condiciones*, in particolare, sono quelle relative alle forme della descrizione linguistica (al tipo di grammatica), al modo in cui viene proposta (in quali momenti, insieme a quali attività formative), e al contesto in cui la si presenta (con quali studenti, per rispondere a quali esigenze). L'autrice, allineandosi agli orientamenti prevalsi in ambito glottodidattico negli ultimi venticinque anni, ritiene che «da presa di coscienza esplicita delle regolarità linguistiche [e dunque un tipo certamente specifico di grammatica, N. d. A.], guidata da un docente preparato» abbia «delle ricadute positive sull'apprendimento della L2, in particolare per gli adulti e i giovani adulti che [...] hanno perso parte delle capacità di acquisire la lingua in modo spontaneo e implicito» (p. 10); indica, dunque, come vantaggioso il ricorso a una grammatica descrittiva «funzionale e correlata ai bisogni degli apprendenti» e ancorata all'osservazione «dell'uso reale della lingua». Requisito perché la focalizzazione grammaticale delle forme e dei costrutti coadiuvi il processo d'acquisizione, sottolinea l'autrice, è che sia accompagnato da «uso, [...] negoziazione [linguistica], [...] feedback correttivo dei compagni [...] e dell'insegnante» (p. 12).

¹ Lidz *et al.* (2003).

Il libro – edito nella collana *Faber* di Carocci – si articola in due parti: la prima ha carattere generale e si sofferma su alcuni aspetti dell'apprendimento delle lingue (delle lingue seconde in particolare), visto in correlazione con i diversi bisogni degli apprendenti; sui metodi adottati nell'insegnamento delle L2 a partire dalla metà del Novecento; e sul concetto di grammatica. La seconda ha taglio applicativo e affronta «tre casi di studio [...] sull'insegnamento di alcune forme dell'italiano che mettono in luce particolari problematiche, metodologie o modelli linguistici», ovvero, l'insegnamento «dei tempi del passato attraverso la grammatica per task», quello «del gerundio, con riflessioni sull'utilizzo della linguistica contrastiva», e quello della grammatica attraverso il modello valenziale applicato ai pronomi clitici.

1. APPRENDERE UNA L2: CI VUOLE IL FISICO (MA NON BASTA)

Evidenze dagli studi di neurobiologia, di neurolinguistica e di linguistica acquisizionale² suggeriscono che l'acquisizione di una lingua, una volta che si sia chiusa la finestra biologica per l'apprendimento spontaneo, avvenga in modo diverso da quello con cui si apprendono le lingue native: le differenze sembrano imputabili all'evoluzione del cervello e alla sua minore plasticità, che comporta tra l'altro il decadimento della capacità di automatizzazione dei processi, linguistici in special modo, che è fondamentale nell'acquisizione naturale, irriflessa almeno nei suoi fondamentali. Nel quadro di potenzialità minori per via del condizionamento biologico, sembrano avere maggiore importanza, invece, le conoscenze pregresse, la motivazione, la continuità di applicazione, il contesto didattico. In questo senso, un ambiente di apprendimento funzionale può incidere significativamente sui risultati degli apprendenti.

2. LA QUESTIONE DELLA LINGUA (SECONDA) NELLA SCUOLA E NELLA SOCIETÀ: GLI STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO, GLI ALTRI APPRENDENTI E LE LORO NECESSITÀ FORMATIVE

Il bisogno di formazione linguistica è, in Italia, nelle aule e in altri contesti, sempre molto elevato: il numero degli studenti che arrivano alla scuola primaria o secondaria provenendo da famiglie in cui si parla una lingua diversa dall'italiano o in cui, comunque, l'italiano non è la lingua nativa dei genitori è da anni in aumento, con una tendenza solo molto recente della curva ad appiattirsi.³ Allo stesso modo, grande è il numero di nuovi arrivati adulti, che seguono percorsi formativi differenti (nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, in strutture di vario tipo gestite dalle Regioni...); vi sono poi studenti stranieri che apprendono l'italiano nel quadro di protocolli di scambio (l'Erasmus+, per esempio, per quanto riguarda l'università). Le loro necessità sono ovviamente molto diverse: i bambini e i ragazzi, infatti, possono inserirsi nel percorso scolastico in età più o meno avanzata; le loro famiglie possono supportarli in maniera più

² Per un primo orientamento: Chini (2005); più generalmente dedicato all'acquisizione linguistica, in una prospettiva chomskiana, Guasti (2007).

³ I dati che fotografano la situazione degli studenti con cittadinanza non italiana aggiornati all'a.s. 2020/21 si possono attingere al sito del miur (<https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale>); il rapporto completo in formato .pdf si può scaricare dall'indirizzo:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663; i dati restituiscono tuttavia solo un aspetto della realtà degli studenti con *background* migratorio, cresciuti in contesti multilingui ed effettivamente multilingui, e dei loro bisogni formativi.

o meno efficace nella formazione; e il loro plurilinguismo può essere più o meno sbilanciato. Gli adulti, d'altra parte, possono essere molto o poco scolarizzati; a volte sono analfabeti; hanno bisogni comunicativi specifici, collegati al loro vivere sociale e lavorativo; sono esposti in maniera molto variabile alla L2; facilmente possono essere rallentati o frenati nel percorso acquisizionale da motivi caratteriali, psicologici e sociali e spesso non hanno molto tempo da dedicare all'apprendimento. Gli studenti più maturi, poi, hanno già una formazione linguistica esplicita, che chiedono in genere di rafforzare anche attraverso un riferimento alla norma....

Tutte queste fattispecie rendono ovviamente difficili le generalizzazioni glottodidattiche; tenendo conto dell'ambiente in cui si opera, però, è certo che i risultati migliori si ottengono attenendosi, come consiglia il manuale, ad alcuni tra i criteri generali, che sono anche di buon senso, cui si è già fatto cenno: la didattica deve tenere conto del livello di partenza dei discenti; considerare le loro esigenze primarie; operare per livelli competenziali, adottando ove possibile sillabi ben strutturati; presentare un *input* credibile; proporre attività stimolanti, che se possibile prevedano l'interazione tra pari; introdurre descrizioni esplicite di forme e strutture, in modo da facilitare il riconoscimento, solo quando il livello degli studenti lo consente.

Nella scuola, costituisce una difficoltà aggiuntiva il fatto che gli studenti devono acquisire l'italiano anche in quanto lingua di formazione: per questa ragione, l'applicazione di protocolli di accoglienza e di rinforzo linguistico è essenziale; attualmente, le statistiche ufficiali segnalano che molti tra gli studenti con *background* migratorio mostrano difficoltà nel percorso formativo, raggiungono con più fatica gli obiettivi comuni, tendono a uscire più precocemente dal circuito della scuola e, in quella secondaria, tendono a intraprendere solo alcuni percorsi.

Come impostare, allora, il lavoro didattico, al di là delle indicazioni generali che si sono fornite in precedenza? Il manuale fornisce alcuni utili suggerimenti operativi: in tutte le circostanze, nelle prime fasi della formazione linguistica, l'insegnamento della grammatica dovrà puntare all'essenzialità ed essere strettamente funzionale a favorire in primo luogo l'acquisizione delle forme comunicativamente più importanti (per esempio, le forme verbali di uso più comune, come, nel caso dell'italiano, quelle del presente indicativo, dell'imperativo e del passato prossimo: p. 32); solo quando gli studenti avranno raggiunto un livello più avanzato (indicativamente: B1), si potrà pensare all'introduzione di forme meno usate nella comunicazione quotidiana, ma importanti per altre ragioni (a scuola, per esempio, sono funzionali alla comprensione dei documenti di studio la forma passiva e impersonale e il condizionale, mentre si trova spesso nei manuali e nei testi narrativi il passato remoto...): i nuovi acquisti renderanno possibile proseguire con compiti più complessi, di ordine sintattico e morfosintattico.

Naturalmente l'approccio sarà diverso con adulti che apprendono l'italiano con obiettivi fortemente funzionali e con studenti più maturi all'interno di percorsi di formazione istituzionali di alto livello: mentre i primi cercano di soddisfare bisogni comunicativi fondamentali e necessitano di una didattica orientata in senso molto pratico, i secondi apprezzano e anzi in genere richiedono un insegnamento più orientato in senso metalinguistico.

3. QUALE GRAMMATICA? QUANDO? CON QUALI STRUMENTI?

Molti studiosi concordano oggi sull'utilità di prevedere qualche forma di insegnamento grammaticale nella didattica delle lingue seconde (e, soprattutto, delle lingue straniere): si deve trattare però, come suggerisce l'autrice, di grammatica descrittiva, funzionale, tesa a focalizzare forme e strutture, fondata sull'osservazione dell'uso linguistico; rispettosa delle

sequenze acquisizionali. Utili nel lavoro formativo sono i sillabi – elenchi di nozioni correlate a competenze e disposte in ordine di complessità acquisizionale –, ormai disponibili per molti livelli.

Quando si dovrebbe introdurre la grammatica? Il metodo grammaticale-traduttivo, oggi il *bad boy* della glottodidattica, poneva in parallelo l'apprendimento delle strutture grammaticali e del lessico, nel quadro di una descrizione formale della lingua e di una didattica frontale, deduttiva, incentrata sul docente; le forme erano acquisite per lo più attraverso esemplificazione redazionale e lettura di testi artefatti (quindi materiale che si sarebbe detto, sino a qualche tempo fa, “non autentico”, usando una formula quantomeno da problematizzare e assente, infatti, anche nel QCER-CV) di difficoltà crescente. Nei metodi “comunicativi” più recenti, invece, la grammatica esplicita è introdotta solo quando il contesto lo consente ed è uno strumento impiegato per stimolare l'attenzione selettiva, a supporto di una didattica induttiva orientata sul discente. Adottano questo paradigma i modelli *focus on form*, oggetto di trattamento particolarmente accurato nel testo della Duso, che propone anche esempi di loro applicazione didattica e schede operative (la bibliografia raccoglie poi utili suggerimenti di lettura per l'approfondimento)⁴.

Nell'insegnamento di ogni giorno, un sussidio fondamentale per molti docenti è ovviamente il manuale, che fornisce unità didattiche già progettate, include riferimenti strutturati ai descrittori del Quadro Comune, propone attività calibrate prestando attenzione a tutti i momenti dell'attività formativa, dalla costruzione del contesto all'(auto)valutazione: il volume della Duso ne presenta in numero sufficiente alle necessità di molte situazioni formative⁵.

4. LA METALINGUA

Se si approva, nella didattica delle L2/LS, il ricorso a qualche forma di descrizione esplicita di forme e strutture della lingua-obiettivo, ci si deve anche porre il problema della metalingua da impiegare per farla. La tradizione grammaticografica di ascendente classico e le ricerche linguistiche moderne offrono strumenti persino sovrabbondanti da questo punto di vista; le categorie di riferimento, tuttavia, possono essere ignote agli studenti; non sono necessariamente valide per tutte le lingue; a volte sono opache; e il lessico che rende possibile discorrerne è spesso stratificato, ridondante e impreciso. In queste condizioni, l'uso di molti tecnicismi può risultare controproducente, sicché in molti casi può risultare opportuno impiegare solo un numero ragionevolmente ridotto di forme indispensabili alla denotazione (nel caso dell'italiano, per esempio, non si potranno non introdurre i nomi delle categorie lessicali, di alcune funzioni grammaticali e di alcune configurazioni verbali); soprattutto con discenti poco scolarizzati, sarà opportuno ridurre il numero dei tecnicismi, sostituendoli ove necessario con perifrasi esplicative, o introdurli comunque gradatamente e cercare di evitare forme concorrenti (o considerate tali: frase/proposizione; complemento oggetto/diretto; nome/sostantivo ecc.).

5. L'USO REALE DELLA LINGUA

L'espressione *uso reale della lingua*, cui si fa spesso ricorso nelle descrizioni dei metodi glottodidattici moderni, rischia, a dispetto della sua diffusione, di essere un po' vaga nella sua semplicità indeclinata; certamente non significa *uso informale*: indica piuttosto l'insieme

⁴ Pp. 83-94.

⁵ Pp. 105-119.

delle varietà linguistiche effettivamente impiegate dalla collettività dei parlanti e degli scriventi in alcune situazioni determinate (in quelle comunicativamente più comuni, ma non solo in quelle). Per aderire all'“uso reale della lingua”, allora, il docente dovrà selezionare esempi e testi che documentino modelli linguistici credibili nei contesti che saranno più frequentati dai propri apprendenti (nel caso di studenti universitari, per esempio, anche testi complessi e formali). Nell'ottica della credibilità e dell'utilità formativa, sarà inoltre necessario che l'insegnante segnali le forme o i costrutti soggetti a sanzione negativa, perché il loro impiego può avere effetti comunicativi e sociali rilevanti.

6. LE INTERLINGUE

Il concetto di interlingua è oggi noto e, più che descriverlo, può valere la pena di sottolineare le ricadute modellistiche collegate alla sua adozione. Una tra le più importanti, sottolinea il volume della Duso, riguarda la valorizzazione degli errori in quanto indicatori che possono contribuire a valutare il percorso formativo del discente. Per sfruttarne appieno il potenziale euristico, è necessario tuttavia attingere alle risorse della linguistica acquisizionale, appoggiandosi anche ai quadri di riferimento e a sillabi scientificamente solidi, quando esistano: ciò consentirà di verificare l'acquisizione di forme e strutture, specie di quelle di uso meno basico e irregolari, o che tendono a sfuggire all'osservazione perché poco salienti, e di facilitarne l'uso attraverso una didattica graduale e ciclica (pp. 59 e segg.).

7. I QUADRI E I SILLABI

Si è scritto della progressione didattica, dei quadri e dei sillabi: si tratta, in effetti di strumenti indispensabili per la progettazione degli interventi didattici. Il quadro di riferimento per le lingue d'Europa (ma in realtà, di fatto, almeno in quanto scala di comparazione, anche per altre, come il russo e il cinese) è il QCER, nella forma ampiamente rivista del *Volume Complementare*. Il QCER-VC introduce i nuovi livelli per i principianti assoluti e quelli intermedi per i livelli A e B; descrive le attività di mediazione e fa attenzione alla comunicazione in contesti comunicativi modalmente ricchi; contiene anche descrizioni delle competenze per le lingue dei segni⁶; il documento del Consiglio d'Europa è anche il riferimento *par excellence* nella descrizione e nell'accertamento delle competenze anche nel mondo anglofono (per quanto in quest'ultimo, siano presenti anche sistemi scalari differenti: si pensi alle valutazioni IELTS, Pearson e TOEFL, che comunque includono strutture di comparabilità). Il Quadro, però, è un sussidio glottologicamente agnostico, perché è pensato per tutte le lingue mappate. Se si desidera avere riferimenti precisi alle forme che riguardano l'italiano, dunque, lo si deve accompagnare con altri strumenti, i sillabi, definiti per livelli e per utenza⁷, che il volume della Duso descrive accuratamente⁸.

Massimo Prada

Università degli Studi di Milano

⁶ Lo si legge in traduzione italiana autorizzata sul sito di *Italiano LinguaDue*, dal quale è anche scaricabile gratuitamente: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.

⁷ Sono meglio descritti, storicamente, i livelli più bassi.

⁸ Alle pp. 67-70.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Guasti M. T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Raffaello Cortina, Milano.

Lidz J., Waxman S., Freedman J. (2003), “*What infants know about syntax but couldn't have learned: experimental evidence for syntactic structure at 18 months*”, in *Cognition*, 89, 3, pp. 295-303: [https://doi-org.pros1.lib.unimi.it/10.1016/S0010-0277\(03\)00116-1](https://doi-org.pros1.lib.unimi.it/10.1016/S0010-0277(03)00116-1).

